



ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ Φ.Π.Ψ.
Π.Μ.Σ. «ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Μπαλατσούκας Αλέξανδρος (Α.Μ.: 216069)

Υπεύθυνοι καθηγητές:

Παρθένης Χρήστος.

Μιχάλης Αθανάσιος.

Φραγκούλης Γιώργος.

ΑΘΗΝΑ 2018

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί ένα πόνημα, το οποίο δεν θα είχε πραγματοποιηθεί δίχως την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη του υπεύθυνου καθηγητού του μεταπτυχιακού κυρίου Χρήστου Παρθένη. Οφείλω να τον ευχαριστήσω για τη συνεργασία και για τη γενναιοδωρία των κατευθύνσεων και των συμβουλών που μου έδωσε, τόσο κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος, αλλά κυρίως για την σημαντικότερη συμβολή του στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας. Επιπλέον, η εμπειρία που απλόχερα μου μετέδωσε για τη συγκέντρωση και την επεξεργασία των στοιχείων της έρευνας χαίρει εξαιρετικής σημασίας και εκτιμήσεως.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Αθανάσιο Μιχάλη για την πολύτιμη καθοδήγηση και συνεργασία που μου προσέφερε στην διπλωματική αυτή εργασία.

Παράλληλα ένα μεγάλο ευχαριστώ στο Γυμνάσιο Δυτικής Αττικής, ιδιαιτέρως δε την διεύθυνση και την υποδιεύθυνση, για την άμεση ανταπόκριση και ευχάριστη συνεργασία στην εκπόνηση της καθ' εαυτού έρευνας.

Τέλος ευχαριστώ τους γονείς και τον αδερφό μου, που όλα αυτά τα χρόνια της φοιτητικής μου, και όχι μόνο, πορείας, συνεχίζουν να με υποστηρίζουν ηθικά, να με συμβουλεύουν στα διλήμματα και να μου συμπαραστέκονται στις δύσκολες στιγμές.

Περίληψη

Το παρόν πόνημα αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν καλύτερη αποτύπωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην ελληνική γλώσσα οι δίγλωσσοι μαθητές που διαμένουν εντός της ελληνικής επικράτειας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα πιθανά οφέλη της διγλωσσίας υπό τις κατάλληλες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες. Μελετά τα γλωσσικά αδιέξοδα, όσον αφορά στην ελληνική γλώσσα, στα οποία περιέρχονται οι δίγλωσσοι μαθητές εν έτει 2018. Ερευνάται το επίπεδο της διγλωσσης εκπαίδευσης, το επίπεδο της ελληνομάθειας των παιδιών, η αξιολόγηση και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στα δίγλωσσα παιδιά. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από την διαπολιτισμικότητα και την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το δεύτερο και το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύονται τον ορισμό, τα είδη και τα θεωρητικά μοντέλα της διγλωσσίας και πώς αυτή μπορεί να ωφελήσει τους δίγλωσσους μαθητές υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Στο τέταρτο κεφάλαιο δίδονται τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στο πέμπτο γίνεται ανάλυση των στοιχείων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε κάποιο Γυμνάσιο στη Δυτική Αττική με τη μορφή δομημένων συνεντεύξεων σε 62 μαθητές και ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 9 εκπαιδευτικούς. Στο έκτο κεφάλαιο απαντάται η βιβλιογραφία και στο 7^ο βρίσκονται τα παραρτήματα.

Όσον αφορά στην έρευνα, τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι η πλειοψηφία των δίγλωσσων μαθητών του σχολείου, το 82%, έχει γεννηθεί στην Ελλάδα από γονείς με διαφορετική υπηκοότητα, ενώ μόλις το 18% έχει γεννηθεί εκτός Ελλάδας. Όλοι οι δίγλωσσοι μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα θεωρούν ότι έχουν τουλάχιστον ένα αρκετά καλό επίπεδο ελληνικών σε σχέση με τους συμμαθητές τους στην τάξη, ενώ αντιθέτως κανείς από τους μαθητές που δε γεννήθηκαν στην Ελλάδα δε θεωρεί ότι έχει ένα υψηλό επίπεδο σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών το επίπεδο της ελληνομάθειας των δίγλωσσων μαθητών, ανεξαρτήτως τύπου γεννήσεως, είναι υψηλό μόνο σε επικοινωνιακό επίπεδο, καθώς στη χρήση γραπτού, ακαδημαϊκού λόγου, κατανόησης και αντίληψής είναι εξαιρετικά χαμηλό. Ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές υπάρχουν μόνο μερικές εξαιρέσεις.

Μετά την παρουσίαση των στοιχείων πραγματοποιούνται προτάσεις για την περαιτέρω έρευνα των αιτιών που οδηγούν στη γλωσσική δυσχέρεια που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στην σχολική τους καθημερινότητα και αν ή πώς αυτή επηρεάζει ή τους εμποδίζει στην μετέπειτα ένταξή τους στην κοινωνία.

Λέξεις Κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μητρική γλώσσα, κυρίαρχη γλώσσα, διγλωσσία, διγλωσση εκπαίδευση, σχολικό περιβάλλον, οφέλη της διγλωσσίας.

ABSTRACT

The present paper aims to best illustrate the problems encountered in Greek language by bilingual students residing within Greek territory, with particular emphasis on the possible benefits of bilingualism under the appropriate educational and social conditions. Its aim is to study the linguistic deadlocks in the Greek language that bilingual students receive in the year 2018. It investigates the level of bilingual education, the level of Greek-language education, the evaluation and educational interventions of teachers in bilingual children. The first part of that work presents the theoretical framework on interculturality and intercultural education. The second and third chapters deal with the definition, types and theoretical models of bilingualism and how it can benefit bilingual students under the appropriate conditions. In the fourth chapter are given the methodological tools used and in the fifth one is analyzed the data of the research carried out at one High School of Acharnes in the form of structured interviews with 62 students and semi-structured interviews with 9 teachers. In the sixth chapter the bibliography is found and the annexes are in the 7th.

In terms of research, its results showed that the majority of bilingual school students, 82%, were born in Greece by parents of different nationalities, while only 18% were born outside Greece. All bilingual students born in Greece consider that they have at least a fairly good level of Greek in relation to their classmates, while none of the non-native pupils in Greece consider that they have a high level compared to their classmates. According to the views of the teachers, the level of Greek language education of bilingual students, regardless of place of birth, is high only at the communicative level, as the use of written, academic speech, understanding and perception is extremely low. Among the bilingual students there are only a few exceptions.

After the presentation of the data, proposals are being made to further investigate the causes that lead to the linguistic difficulty faced by bilingual students in their daily routine and whether or how it affects or prevents them from joining them later in society.

Key words: interculturalism, intercultural education, mother tongue, dominant language, bilingualism, bilingual education, school environment, benefits of bilingualism.

Συντομογραφίες:

ΑΠ= Αναλυτικό Πρόγραμμα

Γ1 = Γλώσσα 1

Γ2 = Γλώσσα 2

Ε.Ε. = Ευρωπαϊκή Ένωση

Η.Π.Α. = Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Ο.Η.Ε. = Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος	10
Κεφάλαιο 1 ^ο Αποσαφήνιση βασικών όρων	11
1.1.1 Πολιτισμός	11
1.1.2 Πολυπολιτισμικότητα	12
1.1.3 Διαπολιτισμικότητα	12
1.1.4 Διαπολιτισμική Αγωγή	13
1.1.5 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	14
1.1.6 Σκοποί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	14
1.1.7 Πολιτισμική ταυτότητα	15
1.2 Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας	16
1.2.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	17
1.2.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης	18
1.2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	19
1.2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο	20
1.2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	20
1.2.6 Εξέλιξη και κριτική των μοντέλων.....	22
1.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση από τη σκοπιά του Cummins.....	23
Κεφάλαιο 2 ^ο Ορισμοί – Οριοθετήσεις της διγλωσσίας	26
2 Ορισμός διγλωσσίας.....	26
2.1 Bilingualism or Diglossia.....	27
2.1.1 Πρώτος Γλωσσικός Κώδικας (Κ1)/Μητρική Γλώσσα (Γ1)	27
2.1.2. Δεύτερος Γλωσσικός Κώδικας (Κ2)	28
2.2 Τί είναι διγλωσσία;	29
2.2.1 Τί είναι μονογλωσσία;	29
2.3 Πού αναπτύσσεται η διγλωσσία.....	30
2.4 Αίτια εμφάνισης της διγλωσσίας.....	31
2.5 Άξονες διγλωσσίας.....	32
2.6 Συστηματοποίηση των μορφών διγλωσσίας.....	32
2.6.1 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	33
2.6.1.1 Ταυτόχρονη ή γνήσια παιδική διγλωσσία	33
2.6.1.2 Διαδοχική ή επάλληλη παιδική διγλωσσία	33
2.6.1.3 Διγλωσσία και ηλικία	34
2.6.2 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια	35

2.6.2.1 Η διγλωσσία ως χρονική ακολουθία και ως ποιοτική σχέση	35
2.6.2.2 Εξαρτημένη:.....	36
2.6.2.3 Συνδυαστική ή συνθετική διγλωσσία (compound bilingualism):	36
2.6.2.4 Συντονισμένη:	37
2.6.2.4 Αμφίδρομη:.....	37
2.6.2.5 Ισορροπημένη:	37
2.6.3 Μορφές Διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχοκοινωνιογλωσσικά κριτήρια.....	38
2.6.3.1 Προσθετική διγλωσσία.	38
2.6.3.2 Αφαιρετική διγλωσσία.....	39
2.6.4 Ημιγλωσσία/ Διπλή Ημιγλωσσία	39
2.6.5 Άλλες μορφές διγλωσσίας	40
2.6.5.1 Ατομική και κοινωνική διγλωσσία	40
2.6.5.2 Ελιτίστικη και Λαϊκή Διγλωσσία	41
2.6.5.3 Παραγωγική και Λειτουργική Διγλωσσία	42
2.7 Η διγλωσσία στον κόσμο και οι διαστάσεις της.....	42
Κεφάλαιο 3 ^ο Δίγλωσση εκπαίδευση και διγλωσσία.....	44
3.1 Δίγλωσση εκπαίδευση	44
3.2 Απόψεις για τη δίγλωσση εκπαίδευση.....	44
3.2.1 Απόψεις κατά της δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	45
3.2.2 Η θεωρία της ζυγαριάς	45
3.2.3 Η θεωρία των γλωσσικών μπαλονιών	45
3.2.4 Άποψη του Κάμινς για τις θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας	46
3.2.5 Μοντέλο της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας.....	47
3.2.6 Μοντέλο της κοινής υποκείμενης διγλωσσικής ικανότητας.....	48
3.2.7 Το μοντέλο της δεξαμενής σκέψης ή η αναλογία των παγόβουνων (the think tank model) .	49
3.2.8 Η θεωρία των οριακών επιπέδων (κατωφλιών) (<i>the thresholds theory</i>).....	51
3.2.9 Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών	52
3.3 Διγλωσσία και γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική	55
3.3.1 Προγραμμάτων Εμβάπτισης και Αξιολόγηση Προγράμματος στον Καναδά	56
3.3.2 Προγραμμάτων Εμβάπτισης και Αξιολόγηση Προγράμματος στις Η.Π.Α.	56
3.4 Τυπολογίες και τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης	57
3.4.1 Αποτελέσματα σχεδιασμού προγραμμάτων για δίγλωσσους μαθητές.....	58
3.5 Οι τρεις όψεις της γλωσσικής επάρκειας	59
3.5.1 Πολυμορφία της Γλώσσας	60

3.5.2 Διγλωσσία και Γλωσσική Διμορφία	60
3.6 Διμορφία και σχολικός γραμματισμός	61
3.7 Πώς γίνεται αντιληπτή η διγλωσσία από τους εκπαιδευτικούς	61
3.8 Υποστήριξη της γλώσσας από το φυσικό και το σχολικό περιβάλλον	62
3.8.1 Γλωσσική μετακίνηση – διατήρηση – εξάπλωση.	63
3.8.2 Διαγλώσσα	64
3.8.3 Εναλλαγή Κώδικα.....	64
3.8.3.1 Εναλλαγή κώδικα με τη Διγλωσσία	64
Κεφάλαιο 4 ^ο Μεθοδολογία της έρευνας.....	66
4.1 Σκοπός της έρευνας	66
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	66
4.3 Δείγμα της έρευνας και Εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας.....	66
4.3.1 Λόγοι επιλογής των συγκεκριμένων εργαλείων για την έρευνα.	66
4.3.2 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	67
4.4 Συμβολή της έρευνας	67
4.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	67
Κεφάλαιο 5 ^ο : Έρευνα	68
5.1 Ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των μαθητών	68
5.1.1 Γενικές πληροφορίες του δείγματος	68
5.1.2 Ανάλυση περιεχομένου των ερωτήσεων	69
5.2 Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων καθηγητών	89
5.2.1 Γενικές πληροφορίες δείγματος καθηγητών.....	89
5.2.2 Συνεντεύξεις καθηγητριών ξενόγλωσσων.....	89
5.2.3 Συνεντεύξεις Φιλολόγων	91
5.3 Συζήτηση – Αποτελέσματα έρευνας.....	93
Εν είδη επιλόγου.....	96
6. Βιβλιογραφία	97
6.1 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	97
6.2 Ελληνική Βιβλιογραφία.....	100
6.3 Δικτυογραφία – Αρθρογραφία	103
6.4 Πρωτογενείς πηγές	104
7 Παραρτήματα.....	106
7.1 Στατιστικοί πίνακες	123

Πρόλογος

Σύμφωνα με τον Χαράρι (2011) ανάμεσα στο 70.000 π.Χ. και το 30.000 π.Χ. «η ιστορία διακήρυξε την ανεξαρτησία της από τη βιολογία». Περίπου το 60.000 π.Χ. πραγματοποιήθηκε η «Γνωσιακή Επανάσταση». Χάρη στη Γνωσιακή Επανάσταση επιτεύχθηκε η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων με μέσο την γλώσσα.

Η γνωσιακή επανάσταση έδωσε στον άνθρωπο την δυνατότητα να ξεπεράσει το φυσικό εμπόδιο της προσωπικής γνωριμίας, ως απαραίτητης προϋπόθεσης συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Επέτρεψε ταυτόχρονο στον άνθρωπο να πιστεύει σε πράγματα που ξεφεύγουν από την σφαίρα της τωρινής πραγματικότητας. Καθώς όλο και περισσότεροι άνθρωποι συνεργάζονταν και με τη συμβολή της Αγροτικής Επανάστασης, από το 10.000π.Χ., χάρη στην οποία ο άνθρωπος εγκαταστάθηκε μόνιμα σε ένα εύκρατο για αυτόν μέρος, εμφανίστηκε η ανάγκη καλύτερης επικοινωνίας. Προφορική γλώσσα υπήρχε σίγουρα μέχρι τότε, άλλωστε όλα τα ζώα έχουν κάποια μορφή επικοινωνίας, πολλά δε ηχητικής.

Όμως αυτές οι δύο επαναστάσεις έθεσαν τις βάσεις για πιο περίπλοκη ομιλία, καθώς οι άνθρωποι ασχολούνταν με πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, ανάλογα με τις περιστάσεις, άρα χρειάζονταν έναν αρθρωτό περίπλοκο λόγο για να εκφράσουν τα διάφορα αυτά μηνύματα και όταν συσσωρεύτηκαν αρχικά σε φυλές και χωριά και αργότερα σε πόλεις εμφανίστηκε η γραφή. Ο εκάστοτε πολιτισμός δημιουργούσε και το δικό του σύστημα επικοινωνίας προφορικής και γραπτής, ως μέσο της συνεργασίας και συνεννόησης. Προφανώς για να εγκατασταθούν οι άνθρωποι σε βολικές για αυτούς περιοχές μετανάστευαν ή επεκτείνονταν και επειδή οι περιοχές αυτές, από τα αρχαία ακόμα χρόνια, ήταν ελάχιστες, καθώς δεν είχαν ανακαλυφθεί παρά μόνο ελάχιστα μέρη της υφελίου από τις φυλές έως και τις μεγάλες αυτοκρατορίες, όπως του Μεγάλου Αλεξάνδρου, την Κινέζικη και την Ρωμαϊκή, το αποτέλεσμα των συχνών αυτών μετακινήσεων ήταν η συνύπαρξη και μερικές φορές σύγκρουση των διαφορετικών πολιτισμών.

Από τα παραπάνω δεδομένα γίνεται αντιληπτό ότι η μετανάστευση αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο, τόσο στον παγκόσμιο χάρτη, όσο και στη χώρα μας και αφορά στη μετακίνηση πληθυσμών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία. Ποιος είναι όμως ο καταλληλότερος τρόπος συγκρότησης της κοινωνίας και πώς οφείλει να αντιμετωπίσει αυτήν την πολιτισμικά διαφορετική ομάδα ώστε να ενταχθεί ομαλά στον νέο της προορισμό; Πώς θα γεφυρωθεί γλωσσικά η απόσταση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ώστε να μπορούν να συνεργασθούν και να ωφελήσουν την κοινωνία; Και το πιο σημαντικό, πώς θα εντοπιστούν και θα εξομαλυνθούν οι γλωσσικές δυσχέρειες και ελλείμματα στα νέα μέλη της κοινωνίας που κατέχουν δύο ή παραπάνω πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία σε σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο;

Κεφάλαιο 1^ο Αποσαφήνιση βασικών όρων

1.1.1 Πολιτισμός

Η λέξη πολιτισμός προέρχεται από τη λατινική λέξη cultura. Είναι μία έννοια που έχει υποστεί πολλές μεταλλάξεις ανά τους αιώνες. Οι Γάλλοι χρησιμοποιούν τον όρο “civilization” και οι Γερμανοί την λέξη “kultur”. Κοινώς αποδεκτός ορισμός δεν υπάρχει (Αγραφιώτης, 2000). Στην Ελλάδα η λέξη προέρχεται από τη μετάφραση της γαλλικής λέξης από τον Αδαμάντιο Κοραή, ο οποίος την ταύτισε με τα προϊόντα του τρόπου ζωής που προσδίδουν κύρος σε μία κοινωνία, όπως η υψηλή τέχνη, οι επιστήμη και η φιλοσοφία. Ο Μπαμπινιώτης δίνει τον εξής ορισμό «το σύνολο των υλικών και πνευματικών προϊόντων» μιας κοινωνίας ή το «σύνολο των υλικών και πνευματικών προϊόντων δράσης ενός συνόλου ανθρώπων».

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν μερικοί μελετητές, όπως οι Βασιλείου και Σταματάκης (1992), που ορίζουν τον πολιτισμό ως συνώνυμο της κουλτούρας, καθώς αποτελεί το σύνολο των «υλικών και πνευματικών προϊόντων μιας κοινωνίας». Ο Βέμπερ έρχεται σε αντίθεση με όλες τις προηγούμενες θεωρήσεις, πάνω από έναν αιώνα πριν, δηλώνοντας ξεκάθαρα ότι η κουλτούρα «δηλώνει τον μη υλικό πνευματικό πολιτισμό, σε αντίθεση με τον πολιτισμό που αναφέρεται στον υλικό πολιτισμό».

Στην παγκόσμια Σύσκεψη Πολιτιστικής Πολιτικής της UNESCO, που πραγματοποιήθηκε το 1982 στο Μεξικό και η Οικουμενική διακήρυξη της UNESCO για την πολιτισμική ποικιλομορφία, η οποία έγινε στο Παρίσι το 2001, δόθηκε ο εξής ορισμός για την έννοια του πολιτισμού «ο πολιτισμός αποτελείται από ένα ολόκληρο σύμπλεγμα πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα. Δεν περιλαμβάνει μόνο τις τέχνες και τα γράμματα, αλλά και τους τρόπους ζωής, τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου, συστήματα αξιών, παραδόσεις και πεποιθήσεις».

Η έννοια αυτού του ορισμού συμπεριλαμβάνει όλα τα παγκόσμια αναγνωρισμένα υπαρκτά, φυσικά και τεχνητά δημιουργήματα, κάποια από τα οποία είναι η γλώσσα, οι αξίες, οι παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα της κάθε κοινωνίας. Την σήμερα ημέρα, όπου βρισκόμαστε σε καθεστώς ενός πανανθρώπινου πολιτισμού, που υπόσχεται καθολικές ηθικές αξίες, κοινωνική νοημοσύνη και προσωπικές ελευθερίες. Όμως επειδή ο κόσμος εξελίσσεται έτσι και η έννοια του πολιτισμού δεν παραμένει μία έννοια σταθερή, αλλά προσαρμόζεται στις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις της εκάστοτε κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Kiesel, ο Habermas (Habermas, 1994) επισημαίνει ότι ο πολιτισμός «συμβάλλει στην αμοιβαία αναγνώριση διαφορετικών πολιτιστικών μορφών ζωής και δημιουργεί έτσι την προϋπόθεση για την αλλαγή τους. Η επιταχυνόμενη κοινωνική αλλαγή των σύγχρονων κοινωνιών δυναμιτίζει όλες τις στατικές μορφές ζωής. Οι πολιτισμοί παραμένουν στη ζωή μόνον όταν αντλούν από την κριτική και τη διάσπαση, τη δύναμη αυτομετασχηματισμού» (Kiesel, 1998).

1.1.2 Πολυπολιτισμικότητα

Ιστορικά η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Δεν είναι ένα φαινόμενο που προκαλείται χωρίς κάποια αιτία η οποία μπορεί να είναι αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό ή πολιτισμικό, οι οποίες πυροδοτούν μετακινήσεις ομάδων πληθυσμού, που επηρεάζουν με τη σειρά τους τη δημογραφική σύνθεση των κοινωνιών, καθώς οι μετανάστες ή και πρόσφυγες καλούνται να συμβιώσουν στον ίδιο χώρο με τον ήδη υπάρχοντα πληθυσμό (Berstein & Milza, 1997). Ανέκαθεν στην ανθρώπινη ιστορία υπήρχαν αθρόα κύματα μετακινήσεων και μετεγκαταστάσεων ανθρώπων και των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Οι σύγχρονες ανεπτυγμένες κοινωνίες αποτελούν στόχο προορισμού μεταναστών που προέρχονται ως επί το πλείστον με προβλήματα οικονομικής ή πολιτικής φύσεως, με την κύρια διαφορά ότι η τεχνολογική έκρηξη εκτόξευσε τη δυνατότητα και την ταχύτητα των μεταναστευτικών ρευμάτων (Braudel, 2001).

Ο Aurnheimer (1996) ορίζει ότι η πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για «την περιγραφή παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών αντιλήψεων, στόχων και προγραμμάτων» και μία κοινωνία θεωρείται πολυπολιτισμική «εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές ενότητες που θέλουν να επιβιώσουν» (Taylor, 1993).

Η παραπάνω κατάσταση ορίζεται ως «πολυπολιτισμικότητα» συναντάται σε εκ φύσεως πολυπολιτισμικά και πολυφυλετικά κράτη, όπως οι Η.Π.Α., Αυστραλία, Καναδάς ή σε περιπτώσεις χωρών που είναι απότοκος οικονομικής μεταναστεύσεως, όπως η Γερμανία και η Σουηδία. Στις περισσότερες περιπτώσεις συνυπάρχουν πολλοί λόγοι (Νικολάου, 2011, σ.288).

Ο Δαμανάκης διαχωρίζει την πολυπολιτισμικότητα, που εκφράζει έναν «αναλυτικό όρο» από την «κανονιστική» διαπολιτισμικότητα καθώς η πρώτη εκφράζει την παρούσα, τωρινή κατάσταση που επικρατεί, αν όχι σε όλες, στις περισσότερες κοινωνίες, ενώ η δεύτερη μας προτείνει έναν καταλληλότερο τρόπο συνύπαρξης και αποδοχής των διαφορετικών πολιτισμών (Δαμανάκης, 2005, Νικολάου, 2011). Η πολυπολιτισμικότητα σηματοδοτείται από την απλή συνύπαρξη των πολιτισμών στα όρια ενός κράτους, ενώ η διαπολιτισμικότητα εκφράζει τη συνεχή αλληλόδραση και αλληλεπίδρασή τους (Δαμανάκης, 2005).

1.1.3 Διαπολιτισμικότητα

Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται από τον Δαμανάκη (2005) ως «η ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμός φορέων διαφορετικών πολιτισμών». Ο όρος αυτός αναφέρεται στις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικά ανθρώπων, σε χώρες όπου συσσωρεύονται άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών και αλληλεπιδρούν αρμονικά μεταξύ τους. Συνάγεται δε το συμπέρασμα ότι το απαραίτητο προϋπάρχον στάδιο της διαπολιτισμικότητας είναι η πολυπολιτισμικότητα, αφού πρώτα συνυπάρχουν και μετά αλληλεπιδρούν οι διαφορετικοί πολιτισμοί (Γκότοβος, 2003).

Σε μία διαπολιτισμική κοινωνία οι κοινωνικές συνθήκες έχουν ως στόχο την κατανόηση των διαφορετικών στοιχείων της και την προαγωγή της ισότητας ευκαιριών τόσο στην οικονομική όσο και στην κοινωνική ζωή (Γκόβαρης, 2001). Για να εξομαλυνθούν οι άνισες σχέσεις ανάμεσα στα μέρη της κοινωνίας, προϋποτίθεται η ύπαρξη κράτους δικαίου, που αγωνίζεται για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέλος η ουσία της δεν έγκειται στην αφομοίωση των διάφορων πληθυσμών, αλλά στην αναγνώριση της μοναδικότητάς τους και στην ύπαρξη κοινωνικών συνθηκών που θα αποσκοπούν στην συνεργασία και στην παραγωγική και αρμονική αλληλεπίδραση μεταξύ του διαφορετικού (Δαμανάκης, 2005).

1.1.4 Διαπολιτισμική Αγωγή

Η διαπολιτισμική αγωγή είναι άλλη μία έννοια με πληθώρα ερμηνειών, που πολλές φορές συγχέεται με την πολυπολιτισμική αγωγή. Ο όρος πρωτοσυναντάται στην Γερμανία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και γίνεται ευρέως γνωστή από το 1980, όταν άρχισαν να συσσωρεύονται στην Ευρώπη κύματα μεταναστών. Είναι μία παιδαγωγική πρόταση που προσανατολίζεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία και αποσκοπεί στην ειρηνική συνύπαρξη στην εθνών (Auernheimer, 2007).

Κατά τον Μάρκου η διαπολιτισμική αγωγή ορίζεται ως «η διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 2001).

Από τον παραπάνω ορισμό συνάγεται το συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική αγωγή έχει ως σκοπό να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα, στην οποία τόσο οι γηγενείς, όσο και οι μειονότητες με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο μαθαίνουν, κατανοούν, σέβονται και αποδέχονται την ετερότητα του άλλου. Σκοπεύει στη δημιουργία νέων εμπειριών χρησιμοποιώντας μάλιστα, μέσω της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, χαρακτηριστικά διάφορων πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001).

Ο Δαμανάκης συμφωνεί με τους προηγούμενους προσθέτοντας στην διαπολιτισμική παιδεία το χαρακτηριστικό « της διαδικασίας και του αποτελέσματος της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες συνθήκες» (Δαμανάκης, 2005).

1.1.5 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συναντάται, την τελευταία δεκαπενταετία, συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία, όμως δεν αποτελεί ένα μοναδικό και συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε πρακτικές και θεωρητικές αναλύσεις που οφείλουν να διαπερνάνε τη μάθηση και να διαχέονται στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Γκόβαρης, 2004, σ.14, αναφορά στον Παρθένη, 2016). Ο Banks (2009, σ. 14) ορίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα κίνημα ανθρώπων της Δυτικής Ευρώπης με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, οι οποίοι επιθυμούσαν να αλληλεπιδράσουν με «δυναμικούς και πολύπλοκους τρόπους».

Στις δεδομένες πλέον πολυπολιτισμικές κοινωνίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την αφετηρία δημιουργίας προϋποθέσεων για την ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών (Παπαχρήστος, 2011, Γκόβαρης, 2004, σ.110, αναφορά στον Παρθένη, 2016). Είναι ουσιαστικά η πρόταση στην πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία συνεχίζει να εξελίσσεται, δηλαδή αφού υπάρχουν τόσο πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί πλέον σε όλες τις κοινωνίες να καθιερωθεί μια κοινωνία αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με όρους ισότητας, σεβασμού, αλληλοαποδοχής των δικαιωμάτων και της αξίας των διαφορετικών πολιτισμών, καταρρίπτοντας την πολιτισμική απομόνωση των προηγούμενων ετών (Banks, 2004, Γκόβαρης, 2011, Γκότοβος, 2003, Παρθένης, 2013).

Για να φτάσουμε σε αυτό το σημείο πρέπει να τεθούν οι βάσεις στην διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, με δράσεις, μαθήματα και πρακτικές, το οποίο θα αποσκοπεί, αφενός στην εξάλειψη του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού και αφετέρου στην αποδοχή και στην αρμονική ένταξη των παιδιών που διαφέρουν πολιτισμικά ή και κοινωνικά στη χώρα υποδοχής (Παρθένης, 2013). Το σχολείο θα πρέπει να επωμιστεί την ευθύνη της ανατροφής και της εκπαίδευσης των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος, θρησκείας, με τέτοια εφόδια, ώστε να είναι ικανοί να αναλάβουν τις υποχρεώσεις και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, τα οποία θα τους παρέχονται από μία πολιτεία αποδοχής, αναγνώρισης, δικαίου και ισονομίας ανεξαρτήτως πολιτισμικής ταυτότητας (Banks, 2004, Μάρκου, 2011, Παρθένης, 2016).

1.1.6 Σκοποί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική αγωγή αποσκοπεί στην ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, ανοικτότητας, της αίσθησης του ανήκειν σε μια κοινότητα, στην ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας, αλλά ταυτόχρονα και στην αίσθηση της αμοιβαιότητας και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους ανθρώπους, ώστε όλα τα μέλη της κοινωνίας να καταστούν ικανοί δημοκρατικοί πολίτες (Council of Europe, 2007). Ακολουθώντας αυτό το μονοπάτι θα είναι κάποιος ικανός να αποστασιοποιηθεί από τις προσωπικές του αξίες, ενδιαφέροντα και συναισθήματα και να αντιληφθεί, ίσως και να ενταχθεί στη θέση και την οπτική του άλλου (Coelho, 2007, Bredella, 2003).

Ο Κίμλικα (1997) θεωρεί ότι πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανοχή, η αλληλεγγύη και η ικανότητα συνεργασίας, αξίες μέσω των οποίων θα εξαλειφθούν οι πολιτισμικές διαφορές, εφόσον γίνει κατανοητό ότι ο καθένας κατέχει ένα ατομικό πολιτισμικό κεφάλαιο, μεταξύ άλλων, που έχει συγκροτηθεί στο πλαίσιο εθνοκεντρικών αντιλήψεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ο ίδιος θεωρητικός σε μεταγενέστερη μελέτη του (2011) πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα και θεωρεί αλληλένδετη τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την προσπάθεια εκδημοκρατισμού, σε πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, της δημόσιας ζωής, με την κατάργηση νόμων και διατάξεων που στιγματίζουν τους μετανάστες και περιθωριοποιούν τα δικαιώματά τους στην ενεργό συμμετοχή του δημόσιου βίου (Ζωγράφου, 2003, Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005).

Ουσιαστικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ένα διττό στόχο, ο οποίος ορίζεται με αναφορά στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο λειτουργεί το σχολείο και όχι αποκλειστικά το σχολικό πλαίσιο (Βακαλιός, 1998, Γκότοβος, 2003, Μάρκου, 2001) : αφενός να προικίσει τους μαθητές με ικανότητες αναγνώρισης των ανισοτήτων και των πεπερασμένων προκαταλήψεων και στερεοτύπων και αφετέρου να τους παρέξει τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για να αλλάξουν τους μηχανισμούς παραγωγής αυτών των παθογόνων στοιχείων της κοινωνίας (Brander, Cardenas, Abad, Gomes & Taylor, 2004).

1.1.7 Πολιτισμική ταυτότητα

Η ταυτότητα προέρχεται, σύμφωνα με τους Ουριέτα και Νόμπλιτ, από «το αυτό» και «τον εαυτό». Ο Ορίζειται δηλαδή ως το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό κάποιου να διατηρεί αμετάβλητα τόσο τα στοιχεία του, όσο και την προσωπικότητά του, ανάμεσα στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και ως προς τον ίδιο του τον εαυτό (Urrieta & Noblit, 2018).

Η πολιτισμική ταυτότητα αποτελείται από δύο στοιχεία. Τα πρώτα είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου και τα δεύτερα είναι τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκει. Είναι η ταυτότητα μιας ομάδας ή ενός πολιτισμού, ή ακόμα και ενός ατόμου, στο μέγεθος που κάποια ομάδα ή άτομο επηρεάζεται από την ομάδα ή τον πολιτισμό στον οποίο είναι μέλος (Urrieta & Noblit, 2018).

Για παράδειγμα, όταν κάνουμε αναφορά στην ελληνική πολιτισμική ταυτότητα καταλαβαίνουμε τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ελληνικό πολιτισμό. Η ίδια αναλογία ισχύει παντού. Η πολιτισμική ταυτότητα ορίζεται από τους Ουριέτα και Νόμπλιτ ως «το σύνολο των πολιτισμικών στοιχείων – πρακτικών και νοητικών σχημάτων – μέσω των οποίων συγκροτείται ή αναγνωρίζεται σήμερα η ταυτότητα του ελληνισμού ως εθνικής πολιτισμικής οντότητας» (Urrieta & Noblit, 2018).

Οφείλουμε κατά τον Smith (Smith, 2002) να επισημάνουμε ότι η «πολιτισμική ταυτότητα» και η «εθνική ταυτότητα» αλληλεξαρτώνται, καθώς διάφορα πολιτισμικά στοιχεία ενυπάρχουν σε ένα έθνος και προφανώς μία εθνική ονομασία συνοδεύει πολιτισμικές ομάδες, αλλά δεν ταυτίζονται (Jenkins, 2007). Μάλιστα η «εθνική ταυτότητα» οροθετείται στο πλαίσιο ενός κράτους με κοινή γλώσσα, θρησκεία, παραδόσεις και συνήθειες, εντός μίας κοινωνίας, ενώ η πολιτισμική ταυτότητα έχει απεριόριστα όρια και μεταβλητές (Urrieta & Noblit, 2018). Είναι δε και τα δύο δυναμικά, μη στατικά μεγέθη, που επηρεάζονται από ιστορικοοικονομικές και πολιτικοκοινωνικές συνθήκες. Επιπλέον είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας κοινωνικοποίησης του ατόμου υπό αυτές τις συνθήκες (Δαμανάκης, 2005, σ.32).

1.2 Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Όπως προαναφέραμε η μετανάστευση και η επικοινωνία μεταξύ των λαών δεν είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο του 20^{ου} αιώνα, που για πρώτη φορά κλήθηκε να αντιμετωπιστεί, αλλά υπάρχει από την αρχαιότητα. Στα μέσα όμως του 20^{ου} αιώνα, ιδιαίτερα μετά το τέλος του 2^{ου} παγκοσμίου πολέμου, λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της αθρόας μετανάστευσης προς τις χώρες υποδοχής μεταναστών (Η.Π.Α., Καναδάς) εμφανίστηκε η ανάγκη διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Την δεκαετία του 1960 εμφανίστηκαν πολλά προβλήματα γλώσσας, ενσωμάτωσης και αφομοίωσης, εξαιτίας της ύπαρξης πολλών διαφορετικών πληθυσμών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο σε σημαντικό αριθμό, αναλογικά με τον «ομοιογενή εθνικό πληθυσμό» αυτών των χωρών (Hobsbawm, 1994).

Για να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα τα δυτικά κράτη υποδοχής μεταναστών ανέπτυξαν, με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών πολιτικών και των επιστημολογικών αντιλήψεων και ερευνών, διάφορες προσεγγίσεις ώστε να εξομαλυνθούν τα προβλήματα που είχαν προκύψει από την αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμικών ομάδων εντός των χωρών που δεν είχαν ενιαία αντιμετώπιση (Μάρκου, 2001, Γκόβαρης, 2001). Ο Banks (αναφ. στο Γκόβαρης, 2004, σ. 44) διευκρινίζει ότι οι προσεγγίσεις που προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν πηγάζουν από διαφορετικές ή και σε αντιθετικές κοινωνιολογικές θεωρίες. Αυτά τα μοντέλα σύμφωνα με τους Μάρκου (2001), Γκότοβο (2003) και Γκόβαρη (2011) είναι το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

Αξίζει να σημειωθεί, μιας και η Ελλάδα είναι μια Ευρωπαϊκή χώρα, ότι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνεται προώθηση ενός μοντέλου διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης, που αποσκοπεί σε μία ταυτότητα απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις, αλλά βασισμένη στις διαπολιτισμικές αρχές που αναφέρθηκαν, την ταυτότητα του νέου Ευρωπαίου πολίτη. (Arts, Hagnars, Halman, 2003, Lanzillo, 2013).

1.2.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο κυριαρχούσε στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών εθνών μέχρι και τα μέσα του 1960 (Μάρκου, 2001). Εφαρμόζεται ακόμα και σήμερα σε αρκετές ανεπτυγμένες χώρες. Στόχος του είναι η βαθμιαία εξάλειψη των διαφορετικών χαρακτηριστικών, κυρίως πολιτισμικών και γλωσσικών, των διαφόρων ομάδων και η αντικατάστασή τους από τα στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού (Γκόβαρης, 2001). Συγκεκριμένα η «αφομοίωση» έχει ως στόχο αλλαγές που καθιστούν εξαιρετικά δυσδιάκριτη τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο υποκείμενο αφομοίωσης και την συλλογικότητα προς την οποία αφομοιώνεται (Γκότοβος, 2002).

Στη βάση του σημαίνει ότι για να είναι ισότιμα όλα τα μέλη της κοινωνίας πρέπει να αφομοιωθούν από τον ήδη ομογενοποιημένο πληθυσμό ώστε να συμμετέχουν ισοδύναμα στην ανάπτυξη και τη διατήρηση της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2005). Αυτό το μοντέλο υποστηρίζει ότι μία κοινή ταυτότητα συνοδευόμενη από κοινά εθνικά και πολιτισμικά στοιχεία προωθεί ένα κοινωνικό σύνολο που δεν διέπεται από τον κίνδυνο κοινωνικών συγκρούσεων, αλλά εξασφαλίζει την κοινωνική εθνική συνοχή και κυριαρχία χάρη στην κοινή βάση των πολιτών (Παρθένης, 2013, Γκόβαρης, 2001).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής κυριαρχεί το μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό σχολείο, όπου τα διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και αξίες των μαθητών δεν ανήκουν ούτε στο σχολείο, αλλά ούτε στην ευρύτερη κοινωνία και είναι καθήκον του σχολείου να «προσαρμόσει» αυτά τα παιδιά, απορρίπτοντας τα προηγούμενά τους πολιτισμικά στοιχεία, στον πολιτισμό και τις αξίες της κυρίαρχης εθνικής ομάδας (Παρθένης, 2016, Δαμανάκης, 2005, Μάρκου, 2001).

Το κλειδί της εφαρμογής του αφομοιωτικού μοντέλου είναι η κυριαρχία της επίσημης γλώσσας του κράτους και η προτεινόμενη εξάλειψη της χρήσης και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των διαφορετικών ομάδων, χωρίς να απαγορεύει τη διδασκαλία της, αλλά τονίζει ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας υποσκάπτει τόσο την σχολική επίδοση των μαθητών, όσο και την επαγγελματική τους αποκατάσταση, άρα κατ' επέκταση και την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στην κοινωνία (Παρθένης, 2016, Γκόβαρης, 2011, Μάρκου, 2001).

Επιπλέον την ευθύνη για τη διδασκαλία της κυρίαρχης ή της μητρικής γλώσσας τη φέρει η ίδια η ομάδα, καθώς το δημόσιο σχολείο παρέχει το ίδιο επίπεδο διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας του κράτους σε όλους τους μαθητές (Μάρκου, 2001, Γκότοβος, 2003).

Οποιαδήποτε κριτική στη βάση της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας, η οποία αποτελεί το πρωταρχικό μέσο ένταξης στο αφομοιωτικό μοντέλο, ή της κοινωνίας της χώρας υποδοχής, θεωρείται εκ των προτέρων ως στοιχείο προσβολής και απόρριψης των πολιτισμικών αξιών και παραδόσεων της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2011, Μάρκου, 2001).

1.2.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της αφομοίωσης δέχθηκε έντονη κριτική και ήδη από τη δεκαετία του 1970, όταν αναπτύχθηκε για πρώτη φορά το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο παραδέχεται ότι υπάρχουν διαφορετικοί φορείς πολιτισμού εντός μιας κοινωνίας, οι οποίοι ασκούν και τους ασκείται επιρροή ως προς την χώρα υποδοχής συμμετέχοντας στην αναδιαμόρφωσή της, στο πλαίσιο που δεν αμφισβητούνται ή επικρίνονται οι αξίες και τα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας (Παρθένης 2016, Δαμανάκης, 2005). Θέτει ως βάση την αμοιβαία ανεκτικότητα για τις μεταναστευτικές ομάδες που έχουν διατηρήσει την πολιτισμική τους ταυτότητα ώστε να συνυπάρχουν με την ευρύτερη κοινωνία, η οποία διατηρεί διαφορετικά με αυτές πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Γκότοβος, 2003).

Στο μοντέλο ενσωμάτωσης το διαφορετικό θεωρείται αποδεκτό, εφόσον δεν προκαλεί προβλήματα στην ενσωμάτωση ή στον κυρίαρχο πολιτισμό (Μάρκου, 2001). Όμως ο παιδαγωγικός λόγος αυτού του μοντέλου δε διέφερε ουσιαστικά από το μοντέλο αφομοίωσης, αφού επιδιώχθηκε η «κανονικοποίηση των άλλων», ώστε να μην απέχουν ή να απομακρύνονται από την κυρίαρχη ομάδα, αλλά να ενσωματωθούν σε αυτήν, όντας πάντα σε κατώτερη θέση από τους γηγενείς (Παρθένης, 2016, Γκόβαρης, 2004).

Κυρίαρχο ρόλο στην ενσωμάτωση στην κοινωνία παίζει η εκπαίδευση, η οποία αναλαμβάνει την υποχρέωση, σε αυτό το μοντέλο, να φροντίσει για την επάρκεια στην κυρίαρχη γλώσσα και ταυτόχρονα να πραγματοποιήσει προγράμματα και δράσεις προώθησης πρωτίστως της ενσωμάτωσης των παιδιών με πολιτισμικές «ιδιαιτερότητες» στο νέο κοινωνικό περιβάλλον και δευτερευόντως της διατήρησης της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας (Μάρκου, 1997).

Η εκπαίδευση αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμική προέλευση στην κυρίαρχη, διασφαλίζοντας την πολιτισμική ομοιογένεια της ομάδας, αλλά με μέτρα και σταθμά που έχουν δημιουργηθεί από την κυρίαρχη ομάδα για να ανταποκριθεί στις σκοπιμότητες και της προσδοκίες της κυρίαρχης εθνικής κοινωνίας, δίχως να λάβει υπ' όψιν τις ιδιαιτερότητες αυτών των κοινοτήτων και των μαθητών (Μάρκου, 1997, Νικολάου, 2000). Με άλλα λόγια αφού τα αναλυτικά προγράμματα και οι δραστηριότητες αξιολογούνται και ρυθμίζονται αποκλειστικά σύμφωνα με τις αξίες και τα πολιτισμικά πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού, επικεντρώνονται στις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες που θα βοηθήσουν μόνον την κυρίαρχη κοινωνία αγνοώντας τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ενυπάρχουν σε αυτήν (Δαμανάκης, 2005, Μάρκου, 2001, 1997).

1.2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η αποτυχία των παραπάνω εθνοκεντρικών συστημάτων αποτροπής της αναπαραγωγής του εθνικού διαχωρισμού και η αδυναμία επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά στην τάξη, οδήγησαν στην μετατόπιση προς ένα μοντέλο πολιτισμικού πλουραλισμού στη δεκαετία του 1970, του πολυπολιτισμικού μοντέλου (Γκόβαρης, 2011, Μάρκου, 1997).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (2001) και τον Κίμλικα (2007) η πολυπολιτισμική προσέγγιση αρνείται τη θέση ότι οι κοινωνίες και τα κράτη είναι πολιτικά και πολιτισμικά ομοιογενείς, αποδεχόμενη δε το γεγονός ότι η κοινωνία αποτελείται από πολλά διαφορετικά μέρη-ομάδες, κάθε μια από τις οποίες κατέχει, προφανώς, διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Συνεπώς καθήκον της σύγχρονης κοινωνίας που αποτελείται από ένα κυρίαρχο πολιτισμό και από πολλούς άλλους είναι οι δεύτεροι να κατανοηθούν και να γίνουν αποδεκτοί, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η συνοχή της κοινωνίας (Kymlicka, 2007). Ο Banks (2004) τονίζει ότι σύμφωνα με αυτό το μοντέλο γίνεται αντιληπτό στην κοινωνία ότι ζουν ομάδες διαφορετικής προέλευσης, άρα ο καλύτερος τρόπος πραγματικής και ισότιμης συνύπαρξης τους είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Στο πολυπολιτισμικό μοντέλο το κράτος παραμένει αμέτοχο, καθώς αυτό που ενώνει τις κοινωνικές ομάδες είναι η εξουσία, υποστηρίζοντας την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα, έχοντας ως μοναδικό του καθήκον την απόδοση δικαιοσύνης, καταλήγοντας στην αναγκαιότητα της αναγνώρισης της ισότητας των πολιτισμών (Μάρκου, 1997). Σε σχολικό επίπεδο κάθε μαθητής είναι ελεύθερος να μάθει τόσο για το δικό του πολιτισμό όσο και για των άλλων, χωρίς να έχει κάποια κατευθυντήρια γραμμή από το κράτος. Δίδεται η απόλυτη ελευθερία στους πολίτες, ανεξαρτήτως ταυτότητας και προέλευσης, να μάθουν την μητρική τους γλώσσα ή την κυρίαρχη, χωρίς να υπάρχει κάποια απειλή κοινωνικής απομόνωσης (Γκότοβος, 2003). Είναι μία απόπειρα ανακάλυψης της ύπαρξης άλλων κοινωνιών, πολιτισμών, τρόπων σκέψης και αντίληψης για τους μαθητές, δίνοντάς τους την ευκαιρία να «ξεφύγουν» από το μονοπώλιο του κυρίαρχου εθνικού πολιτισμού (Παρθένης, 2016).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η εκπαίδευση αποσκοπεί στον εμπλουτισμό των πολιτισμών των μαθητών, παρέχοντάς τους αξίες κριτικής ικανότητας, στοχασμού, σεβασμού ως προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς που συνυπάρχουν στις κοινωνίες (Παρθένης, 2016, Parekh, 1989). Όμως η μονομέρεια αυτού του μοντέλου στις πολιτισμικές διαφορές και στους πολιτισμικούς παράγοντες, που αγνοούν τους κοινωνικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, θεσμικούς παράγοντες σε συνδυασμό με την παθητική στάση του κράτους ως προς την ύπαρξη διαφορετικών πολιτιστικών και ταυτόχρονα εθνικών ομάδων εντός της επικράτειάς του πυροδότησε αντιδράσεις και συζητήσεις για την εξέλιξη των ήδη υπάρχοντων, ή την εύρεση νέων καταλληλότερων για την σύγχρονη κοινωνία μοντέλων (Γκόβαρης, 2001, Γκότοβος, 2003).

1.2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 και αναπτύχθηκε πρωταρχικά σε παραδοσιακές πολυπολιτισμικές χώρες, όπως οι Η.Π.Α., η Ολλανδία και η Μεγάλη Βρετανία ως αντίδραση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011) αποσκοπεί στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, στην παροχή δικαιοσύνης σε όλους, στην αποδέσμευση από τις ρατσιστικές αντιλήψεις, στην καταπολέμηση των ρατσιστικών προτύπων με τη συμμετοχή και πρόσβαση όλων σε ίσα δικαιώματα. Προβάλλει την ανάγκη μηχανισμών παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στη γλώσσα για όλους τους μετανάστες και την αναδιοργάνωση των θεσμών της χώρας για να αποσιωπηθεί ο ρατσισμός (Γκόβαρης, 2001).

Όμως στην πράξη αποδείχθηκε δυσεφάρμοστο, καθώς τα σχολεία αποτέλεσαν τη δαμόκλειο σπάθη πολιτικών και κοινωνικών πεποιθήσεων. Το αντιρατσιστικό μοντέλο έγινε αντικείμενο κατηγορίας διότι εύκολα μπορεί να μετατρέψει την εκπαίδευση σε αντικείμενο πολιτικής εκμετάλλευσης, συν το γεγονός ότι αδιαφορεί για την κοινωνική τάξη, συνεπώς και των προβλημάτων των κατώτερων κοινωνικών τάξεων των γηγενών πληθυσμών. Όλη η παραπάνω κριτική του ρατσιστικού μοντέλου που αγνοεί παράγοντες όπως το φύλο και την κοινωνική τάξη, δημιουργώντας πολιτικά προβλήματα, έθεσαν τις βάσεις ώστε να γεννηθεί το διαπολιτισμικό μοντέλο (Μάρκου, 2001, 1966).

1.2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Παρθένη (2016) η απόρριψη των εθνοκεντρικών μοντέλων, αλλά και οι διάφορες ερμηνείες και αναγνώσεις της πολυπολιτισμικότητας, είχαν ως αποτέλεσμα της γέννηση ενός μοντέλου που είχε ως στόχο την ουσιαστική και όχι επιφανειακή ενταξιακή κοινωνία, στην οποία τα μέλη της θα αντιμετωπίζονται ισότιμα και θα έχουν πρόσβαση σε όλους τους θεσμούς και δικαιώματα. Υπάρχει, στις ανεπτυγμένες χώρες τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1980 και συνίσταται από μία δυναμική διαδικασία αναγνώρισης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών μελών της κοινωνίας, σε όλους τους τομείς, όχι μόνο σε πολιτιστικό ή εθνικό επίπεδο (Γκότοβος, 2001).

Βέβαια δεν είναι τόσο εύκολη η οριοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς δεν αποτελεί ένα κοινά αποδεκτό στατικό και αμετάβλητο μοντέλο όπως το αφομοιωτικό, αλλά ένα φάσμα πρακτικών και θεωρητικών αναλύσεων που διαπερνά την μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο (Παρθένης, 2016, Γκόβαρης, 2004). Ενισχύει μέσω εξειδικευμένων δράσεων και προγραμμάτων, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων χωρίς να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες, την κοινωνική συνοχή, την διασφάλιση ισότητας μεταξύ των μελών της κοινωνίας (Παρθένης, 2013).

Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (UNESCO project No7, βλ. Πρωτογενείς Πηγές) που αφορά στην πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμικότητα αποτελεί ένα βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (βλ. Πρωτογενείς πηγές). Φροντίζει να ορίσει μάλιστα τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, τα οποία είναι για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε δραστηριότητα, πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους στόχους κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του διέπουν τις κοινωνίες.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου, 2001, 1997).

Στην ίδια έκθεση η UNESCO διευκρινίζει ότι η πλειοψηφία των σύγχρονων κοινωνιών είναι πολυπολιτισμική και έχει την τάση διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητάς της. Διαχωρίζει και σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει ο κάθε πολιτισμός και αναγνωρίζει ότι τα παραπάνω για την πολυπολιτισμικότητα αποτελούν πλεονέκτημα και όχι μειονέκτημα. Για να δρέψει όμως η σύγχρονη κοινωνία τα οφέλη χρειάζεται να μετατραπεί η πολυπολιτισμική κατάσταση σε διαπολιτισμική, ώστε να εξασφαλισθεί η αλληλεπίδραση και η αλληλοκατανόηση μεταξύ των διάφορων πολιτισμών, προωθώντας τη διαφορετικότητα του κάθε ενός (UNESCO project No7, βλ. Πρωτογενείς Πηγές).

Όσον αφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ο Helmut Essinger την θεωρεί ως την παιδαγωγική απάντηση στα διαπολιτισμικά, άλυτα ακόμα, προβλήματα που εμφανίζονται στις σημερινές πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες και καθορίζει τις τέσσερις βασικές της αρχές (Essinger & Kula, 1988, Μάρκου, 2001).

Η πρώτη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορά στην ανάπτυξη της δεξιότητας της ενσυναίσθησης (empathy), την ικανότητα δηλαδή την κατανόησης της θέσης και των συναισθημάτων του άλλου, τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση του, προσπαθώντας να δούμε από τη δική του οπτική γωνία την πραγματικότητα. Ενθαρρύνει το κάθε άτομο ξεχωριστά να ενδιαφερθεί για τα προβλήματα και τη διαφορετικότητα των άλλων (Μάρκου, 2001).

Η δεύτερη αρχή αναφέρεται στην αλληλεγγύη, μέσω της οποίας καλλιεργείται μία συλλογική ταυτότητα και συνείδηση, που ξεπερνά το στενό όριο ομάδων, εθνών-κρατών, φυλών, εμποδίζοντας την ανάπτυξη φαινομένων όπως η ανισότητα και η αδικία (Μάρκου, 2001)..

Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα είναι η τρίτη αρχή. Η εισαγωγή και η αποδοχή του διαφορετικού πολιτισμού πρέπει να γίνει, πέραν του θεωρητικού και πρακτικά, να σεβόμαστε δηλαδή το πολιτισμικό κεφάλαιο που οι μετανάστες και οι μειονότητες φέρουν μεταξύ τους, δεχόμενοι να αλληλοεπιδράσουμε με αυτούς, να τους προσκαλέσουμε δηλαδή να συμμετέχουν ως ισότιμοι, πολλές φορές και αναπόσπαστο, κομμάτι του ευρύτερου πολιτισμού. Αυτή η πράξη μπορεί να προκαλέσει και πρόσκληση συμμετοχής του «άλλου» στον δικό μας πολιτισμό (Essinger & Kula, 1987).

Η τέταρτη αρχή είναι κατηγορηματική εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, που αποτελούν τροχοπέδη στη διάνοιξη οδών επικοινωνίας με ανθρώπους πέραν των εθνικών συνόρων, με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια. Με αυτόν τον τρόπο διαφορετικοί ανοιχτοί πλέον προς το διαφορετικό, και όχι περιορισμένοι στην έννοια του έθνους λαοί, μπορούν να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. (Essinger & Kula, 1987).

1.2.6 Εξέλιξη και κριτική των μοντέλων

Στο αφομοιωτικό μοντέλο το κράτος επιρρίπτει στον μετανάστη όλη την ευθύνη για την προσαρμογή και την ένταξή του στον νέο εθνικό του περιβάλλον, αποκόπτοντας τον εαυτό του από την ταυτότητα, την πατρίδα του και την πολιτισμική του κληρονομιά (Δαμανάκης, 2005).

Σε παράλληλες εθνοκεντρικές γραμμές κινήθηκε και το μοντέλο ενσωμάτωσης, με μόνη διαφορά ότι αναγνωρίζει μεν τη διαφορετικότητα των μεταναστών, χωρίς να ερευνά ή ενδιαφέρεται για τις δυσκολίες των παιδιών τους στην ένταξη και στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο αν δεν ενσωματωθούν μόνα τους, προσαρμοζόμενα στο νέο περιβάλλον, δηλαδή στο κατασκευασμένο για τον κυρίαρχο πολιτισμό σχολείο, δεν θα τους αναγνωρίσει τα δικαιώματά τους (Γκότοβος, 2003).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο ξέφυγε από την εθνοκεντρική σκοπιά, οργανώνοντας όμως ένα πλαίσιο, όπου εύκολα αναπτύσσονται προϊόντα και συμπεριφορές ρατσιστικές, αφού οι μεταρρυθμίσεις, οι δράσεις και τα προγράμματά του είναι επιφανειακά, καθώς εκ του σχεδιασμού του, δεν έχει ως στόχο την κατανόηση των αιτιών και την επίλυση των προβλημάτων των μεταναστών (Μάρκου, 2001).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έφτασε στο άλλο άκρο, προτείνοντας ακόμα και κρατικές θεσμικές αλλαγές ώστε να παρέχεται ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και να εξαλειφθεί το φαινόμενο του ρατσισμού, όμως ταυτόχρονα εμπλέκει την εκπαίδευση στα εκάστοτε πολιτικά και κυβερνητικά συμφέροντα (Γκόβαρης, 2001).

Σε αντιδιαστολή με όλα τα παραπάνω έρχεται το πιο εξελιγμένο, ως τώρα τουλάχιστον, μοντέλο που είναι το διαπολιτισμικό, το οποίο έχει ως στόχο την δημιουργία κοινωνιών αλληλοσεβασμού, αλληλοεπικοινωνίας και αλληλεγγύης μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, που αντιμετωπίζονται ισότιμα και με σεβασμό τόσο από το κράτος, όσο και από τους πολίτες του. Το σχολείο από την πλευρά του αποδέχεται τους μαθητές και τους παρέχει ευκαιρίες και δράσεις για να ενσωματωθούν στην χειραφετική του εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2011).

1.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση από τη σκοπιά του Cummins

Ο Cummins στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας προτείνει τη λήψη ορισμένων μέτρων στο επίπεδο της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών και των παιδιών με τις οικογένειές τους, ώστε να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία (Cummins, 2011). Ο Κάμινς δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς καλείται να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο επαναπροσδιορίζοντας τους εαυτούς τους απέναντι στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους, μέσα από τέσσερις αλληλοκαλυπτόμενες παιδαγωγικές πράξεις: την ενσωμάτωση της γλώσσας και του πολιτισμού των δίγλωσσων μαθητών, τη συμμετοχή της κοινότητας, τον παιδαγωγικό προσανατολισμό και τις πρακτικές αξιολόγησης (Γκόβαρης, 2001).

Γνωρίζοντας τους εξουσιαστικούς ρόλους που κυριαρχούν στο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο, ο Κάμινς προτείνει την εφαρμογή των παραπάνω θέσεων σε ένα περιβάλλον που συγκροτείται εντός του διαπολιτισμικού μοντέλου. (Σκούρτου, Κούρτη-Καζούλλη, Δέδε, Φιλιπάρδου, 2000). Όσον αφορά στην πολιτισμική και γλωσσική ενσωμάτωση, οποιοδήποτε μοντέλο προσανατολίζεται προς την αφομοίωση προς τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ξεγράφοντας το παρελθόν του διαφορετικού, έχει αρνητικές γνωστικές και γλωσσικές επιπτώσεις προς τους δίγλωσσους μαθητές. Οδηγεί στην αφαιρετική διγλωσσία, ενώ αντιθέτως το διαπολιτισμικό μοντέλο που επενδύει στην προϋπάρχουσα γλωσσική γνώση των μαθητών λειτουργεί ευεργετικά για τους μαθητές δίνοντας προσθετικό χαρακτήρα στη διγλωσσία τους (Cummins, 2003).

Η δεύτερη θέση του Κάμινς αφορά την συμμετοχή της κοινότητας, η οποία αποτρέπεται στο αφομοιωτικό, μοντέλο ενσωμάτωσης, ακόμα και στο πολυπολιτισμικό, καθώς η εκπαίδευση που παρέχεται είναι αποκλειστικά έργο του κράτους και του εκπαιδευτικού και δεν επιδέχεται καμίας περαιτέρω ανάμειξης (Γκόβαρης, 2001). Αντιθέτως στο διαπολιτισμικό μοντέλο η συνεργασία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί απαραίτητη βάση και προϋπόθεση πάνω στην οποία ενδυναμώνονται και αναπτύσσονται οι αλλοεθνείς μαθητές (Cummins, 2015).

Στην τρίτη του θέση ο Κάμινς διαφοροποιεί τρεις βασικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις: την παραδοσιακή παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται στην στείρα και άκριτη μετάδοση γνώσεων αποκλειστικά και μόνο στην γλώσσα του κυρίαρχου πληθυσμού από τον εκπαιδευτικό, που θεωρείται αυθεντία. Εφαρμόζεται στα αφομοιωτικά μοντέλα και στα μοντέλα ενσωμάτωσης, όπου προωθείται αποκλειστικά και μόνο η εθνική γνώση που προωθεί με τη σειρά της τα εθνικά συμφέροντα (Γκόβαρης, 2004, 2001, Cummins, 2003).

Το δεύτερο είδος αφορά στην προοδευτική παιδαγωγική, όπου η γνώση είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, που στηρίζεται στην επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας και στην αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών. Εφαρμόζεται στα πολυπολιτισμικά και αντιρατσιστικά μοντέλα καθώς δεν αμφισβητεί την άνιση «κατανομή δύναμης και κοινωνικού γοήτρου μέσα στην κοινωνία», κατά συνέπεια είναι ιδεολογικά φορτισμένη (Cummins, 2011, Γκόβαρης, 2001).

Το τρίτο είδος παιδαγωγικής είναι η μετασχηματιστική παιδαγωγική που εφαρμόζεται σε διαπολιτισμικά μοντέλα μάθησης. Στοχεύει στην κριτική προσέγγιση της επίσημης σχολικής γνώσης και στις ατομικές ή συλλογικές εμπειρίες των μαθητών, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζονται από τις κοινωνικές συνθήκες και να επιδιώξουν να μετασχηματίσουν το περιβάλλον ή τον εαυτό τους προς την δημοκρατική συμμετοχή και την κοινωνική δράση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί ο κριτικός αλφαριθμητισμός και η ανάπτυξη επάρκειας τόσο στην κυρίαρχη όσο και στη μητρική γλώσσα των μεταναστών (Cummins, 2015, 2003, Γκόβαρης, 2001).

Η τελευταία θέση του Κάμινς επικεντρώνεται στις πρακτικές αξιολόγησης που αποτυπώνουν την σχολική αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών. Αντί για το παραδοσιακό συσσωρευτικό μοντέλο μάθησης και αντίστοιχης αξιολόγησης ο Κάμινς αντιπαραθέτει ένα σύστημα αξιολόγησης που στηρίζεται στην προσωπική πρόοδο του μαθητή (Cummins, 2003):

α) στον βαθμό ενσωμάτωσης της γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοεθνών μαθητών, στην καθημερινή διδασκαλία και στο πρόγραμμα του σχολείου (Γκόβαρης, 2001).

β) στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αντιμετώπιση και υποστήριξη των μαθητών που επιλέγουν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο (Γκόβαρης, 2011).

γ) στις δυνατότητες που δίνονται στους «ξένους» μαθητές να παρουσιάζουν στο μάθημα τις προσωπικές τους εμπειρίες και να επεξεργάζονται τα βιώματά τους, που ανήκουν σε άλλον πολιτισμικό κόσμο, με τους ντόπιους μαθητές (Γκόβαρης, 2001).

Οι παραπάνω θέσεις του Κάμινς μπορούν να εφαρμοστούν κατάλληλα σε ένα διαπολιτισμικό μοντέλο μάθησης, καθώς προωθούν μία σχολική κουλτούρα και ιδεολογία που αμφισβητεί τις υπάρχουσες και κυρίαρχες μορφές εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Ιδιαίτερη σημασία δίνει στην γλώσσα, στην γλωσσική ικανότητα και στην γλωσσική επάρκεια και σε ποιο βαθμό τις κατέχουν οι μαθητές τόσο σε επίπεδο μητρικής όσο και σε επίπεδο κυρίαρχης γλώσσας (Cummins, 2015, 2003, Γκόβαρης, 2001).

Ο Κάμινς δίνει ιδιαίτερη σημασία στα παραπάνω καθώς η γλώσσα αποτελεί, σε όλα τα μοντέλα, το πιο χρήσιμο και σύνηθες μέσο επικοινωνίας, συνεννόησης και στο κάτω κάτω ένταξης των μαθητών όχι μόνο στη σχολική κοινότητα, αλλά και σε επίπεδο κοινωνίας. Προϋποθέτει δε την ίδια στιγμή ετοιμότητα και ανάληψη της ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς και τη συνειδητοποίηση των παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την σχολική απόδοση και την δυνατότητα σχολικής ένταξης των διαφορετικών και όμως κοινών αυτών μαθητών (Cummins, 2011, 2003, Γκόβαρης, 2011).

Κεφάλαιο 2^ο Ορισμοί – Οριοθετήσεις της διγλωσσίας

2 Ορισμός διγλωσσίας

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της διγλωσσίας που έχουν δοθεί κατά καιρούς, χωρίς να μπορεί να αποδοθεί κάποιος που να έχει καθολική ισχύ. Ανάμεσα στους αναρίθμητους ορισμούς της διγλωσσίας είναι εμφανής η αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της διγλωσσίας, τα οποία μπορεί να είναι είτε γλωσσολογικά (βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας) είτε κοινωνιολογικά (πότε, που και γιατί χρησιμοποιείται μία γλώσσα) (Fthenakis, 1981). Το κοινό χαρακτηριστικό όλων των ορισμών είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να γνωρίζει και να μπορεί να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες (Saunders, 1984, σ. 9).

Ο πρώτος ορισμός, χρονικά τουλάχιστον, είναι του Bloomfield (1933), σύμφωνα με τον οποίο, η διγλωσσία ορίζεται ως η «άριστη» γνώση και χρήση δυο διαφορετικών γλωσσών, σε βαθμό τέτοιο, όπου ο ομιλητής των γλωσσών να μη ξεχωρίζει από τους φυσικούς ομιλητές των γλωσσών που ομιλεί. Αυτός ο ορισμός όμως περιορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τον αριθμό των εν δυνάμει δίγλωσσων ανθρώπων. Στο μεσοπόλεμο ο Haugen (1956) πέρασε στο άλλο άκρο υποστηρίζοντας ότι είναι αρκετή η στοιχειώδης γνώση μιας δεύτερης γλώσσας ώστε να θεωρηθεί δίγλωσσος. Σε αυτήν την περίπτωση οι δίγλωσσοι σίγουρα είναι παραπάνω, αλλά το αξίωμα της γνώσης, της χρήσης και της ικανότητας στη ξένη γλώσσα υποτιμάται εντελώς.

Μετά το τέλος του Παγκοσμίου Πολέμου παρατηρήθηκαν έντονα μεταναστευτικά κύματα προς όλες τις «δυτικές» κατευθύνσεις, ειδικά δε προς τις Η.Π.Α., όπου συνέρρεαν κατά χιλιάδες ομιλητές με ποικίλες πρώτες γλώσσες. Τότε υπήρξε η ανάγκη ενός ορισμού ανεξάρτητα από το θέμα της ικανότητας, επικεντρωμένου στη χρήση της γλώσσας. Ο Weinrich ορίζει τη διγλωσσία ως εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο. Ο ομιλητής που έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει εναλλακτικά τις γλώσσες του θεωρείται δίγλωσσος. (Weinrich 1953).

Οι Hornberger & Baker (2006) υποστηρίζουν ότι γενικά ο όρος διγλωσσία (bilingualism) χρησιμοποιείται για να ορίσει τις δυο γλώσσες ενός ατόμου, είναι αδύνατο να οριστεί σε τελική ανάλυση ποιος είναι δίγλωσσος και ποιος δεν είναι. Οι κατηγοριοποιήσεις που έχουν γίνει οριοθετούν τη διγλωσσία (όπως του Bloomfield (1933) και πολλές φορές είναι χρήσιμες και επιτακτικό να πραγματοποιηθούν, αλλά επειδή οι ορισμοί που προκύπτουν από αυτές τις «μονομερείς» κατηγοριοποιήσεις είναι αυθαίρετοι και διφορούμενοι, δύσκολα μπορούν να υπερασπισθούν όντας αντικείμενο κριτικής, παρέχοντας σε εμάς ελάχιστη βοήθεια για την κατανόηση της ολότητας της διγλωσσίας.

Σύμφωνα με την Σκούρτου (2011) η διγλωσσία ορίζεται ως η εναλλακτική ή συνδυαστική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο. Ο ορισμός αυτός, προσπαθεί να μας κατευθύνει στο ρευστό πλαίσιο της διγλωσσίας, «αφήνοντας μεγάλα περιθώρια συγκεκριμενοποίησης, ανάλογα με τα συμφραζόμενα, μέσα στα οποία πραγματώνεται η διγλωσσία».

Όπως είναι εμφανές από τους παραπάνω ορισμούς οι παλαιότεροι ορισμοί έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην ικανότητα του ομιλητή στην δεύτερη γλώσσα (Γ2), ενώ οι πιο σύγχρονοι αναφέρονται στην ολοκλήρωση της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Agnieszka, σ. 6).

2.1 Bilingualism or Diglossia

Υπάρχει μία διαμάχη στην νεότερη ελληνική βιβλιογραφία για τον καταλληλότερο όρο περιγραφής του φαινομένου της διγλωσσίας. Στη θεωρία της έρευνας της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης προηγήθηκε ο λατινογενής όρος bilingualism (Weinreich 1953) και ακολούθησε 6 χρόνια μετά ο ελληνογενής όρος diglossia (Ferguson 1959). Diglossia βέβαια σε ακριβή μετάφραση σημαίνει, τί άλλο, διγλωσσία, αλλά είχε γεννηθεί ήδη 6 χρόνια πρωτότερα άλλος δικαιούχος του ονόματος. Έτσι ο όρος diglossia καθιερώθηκε ως όρος που αναφέρεται στη χρήση δύο βασικών διαφορετικών ποικιλιών ή μορφών της ίδιας γλώσσας, δηλαδή της «διμορφίας» (Σκούρτου, 2011).

Στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται ένας δυϊσμός με τον πρώτο όρο να επικρατεί και να αποδίδεται ο όρος bilingualism ως «διγλωσσία» (Μπαμπινιώτης, 1994, Δενδρινού, 2001, Μήτσης, 1999, Δαμανάκης, 2001, Τσιπλάκου, 2007, Τσοκαλίδου, 2000, Σελλά-Μάζη, 2001, Μοσχονάς, 2006). Ο Πετρούνιας (1984), οι Αρχάκης και Κονδύλη (2002) και η Κωστούλη (2009) αποδίδουν τον παραπάνω όρο ως «διπλογλωσσία».

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007) ο όρος multilingualism, προερχόμενος από την ψυχολογία, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί άνω των δυο γλωσσών και αποδίδεται στα ελληνικά ως ατομική διγλωσσία. Ο δεύτερος όρος, diglossia, που προέρχεται από την κοινωνιολογία και την κοινωνιογλωσσολογία, αναφέρεται στον ίδιο στην κοινωνική διγλωσσία, η οποία αποτελεί ένα κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο.

2.1.1 Πρώτος Γλωσσικός Κώδικας (K1)/Μητρική Γλώσσα (Γ1)

Για να είναι δυνατός ο ορισμός της διγλωσσίας οφείλουμε να κατανοήσουμε και να αποφανθούμε την έννοια της μητρικής γλώσσας σε σχέση με τη διγλωσσία. Άλλωστε η οριοθέτηση της διγλωσσίας αλληλεξαρτάται πλήρως από την εικόνα που έχουμε για την μητρική γλώσσα. Πρώτη γλώσσα ορίζεται κατά τον Μήτση (1998, σ. 10) αυτή που κατακτά πρώτα το παιδί μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του, επιτρέποντάς του να εντάσσεται ομαλά στην κοινότητα, να συνεννοείται και να δημιουργεί δεσμούς με τα μέλη της (Cummins & Swain, 1986).

Οι Toulasiewicz & Adams προσεγγίζουν περιγραφικά το ζήτημα προσπαθώντας να συγκεκριμενοποιήσουν τη σχέση της μητρικής γλώσσας με :

- Τις άλλες γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου και του περιβάλλοντός του,
- Τις διάφορες μορφές ποικιλίες της γλώσσας,
- Την πρότυπη γλώσσα,
- Τη γλώσσα/τις γλώσσες, με τις οποίες μεγάλωσε το άτομο
- Τη γλώσσα/τις γλώσσες, τις οποίες το άτομο έμαθε αργότερα,
- Τη γλώσσα/τις γλώσσες, τις οποίες το άτομο απωθεί στη λήθη κατά τη διάρκεια της ζωής του (Toulasiewicz & Adams 1998).

Μάλιστα υποστηρίζουν ότι οι μητρικές γλώσσες δεν είναι σταθερές και अपαράλαχτες οντότητες, αλλά ρευστές, που χάνουν ή βρίσκουν τη θέση τους, ανάλογα με μία σειρά παραμέτρων. Κάλλιστα θα μπορούσε να επέλθει μία γλωσσική μετατόπιση με αποτέλεσμα η μητρική γλώσσα να τεθεί στο περιθώριο (Toulasiewicz & Adams 1998). Η Skutnabb-Kangas (1982) ορίζει τα κριτήρια εκείνα που ορίζουν τη γλώσσα ως πρώτη ή ως μητρική (Γ1).

- Η προέλευση/ χρονική ακολουθία στην κατάκτηση των γλωσσών(η γλώσσα που κατακτιέται πρώτη είναι η μητρική/πρώτη γλώσσα).
- Η ικανότητα στη χρήση της γλώσσας (η μητρική/πρώτη γλώσσα είναι αυτή που γνωρίζουμε περισσότερο).
- Οι λειτουργίες που επιτελούν οι γλώσσες (χρησιμοποιούμε περισσότερο τη μητρική/πρώτη γλώσσα για να καλύψουμε περισσότερες από τις λειτουργίες).
- Οι στάσεις και οι απόψεις απέναντι στις γλώσσες (μητρική/πρώτη γλώσσα είναι αυτή με την οποία είτε ταυτιζόμαστε εμείς, είτε μας ταυτίζουνε οι άλλοι). Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποια γλώσσα θεωρούμε εμείς ως μητρική μας δεν είναι πάντα η ίδια με αυτή που μας αποδίδουν οι άλλοι ως τέτοια (Skutnabb-Kangas 1982).

2.1.2. Δεύτερος Γλωσσικός Κώδικας (K2)

Σύμφωνα με την Σκούρτου (1997, σ. 56) δεύτερη ονομάζουμε την γλώσσα που ακολουθεί χρονικά την μητρική, δηλαδή την πρώτη γλώσσα. Οι Λάρσεν και Λονγκ (1991, σ. 7) υποστηρίζουν ότι δεύτερη γλώσσα θεωρείται οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται με την παρεμβολή ή την επιρροή ή τη συμβολή της ήδη κατεκτημένης μητρικής γλώσσας. Η δεύτερη γλώσσα είναι αυτή που δεν έχει μαθευτεί από τον χρήστη ταυτόχρονα, αλλά ο χρήστης έχοντας κατανοήσει και μάθει ήδη μηχανισμούς από την πρώτη ή πρώτες γλώσσες του, κάνει συσχετισμούς και λογικές συνδέσεις ως προς αυτούς για να μάθει την δεύτερη γλώσσα (Hoffmann, 1991).

2.2 Τί είναι διγλωσσία;

Στη σύγχρονη εποχή η διγλωσσία είναι ο κανόνας και όχι, πλέον, η εξαίρεση. Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα ο Mackey (Mackey, 1967) δήλωνε ότι η διγλωσσία κυριαρχούσε στις περισσότερες χώρες. Το βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, που στηρίζονται στον τομέα των υπηρεσιών, είναι η δυνατότητα και πολλές φορές, η ανάγκη επικοινωνίας μεταξύ τους. Η συχνή και απαραίτητη επικοινωνία με ανθρώπους και χώρες, που χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες, έκαναν σαφή την ανάγκη εκμάθησης και χρήσης δύο και παραπάνω γλωσσών. Στις χώρες όπου οι κάτοικοι χρησιμοποιούν περισσότερες από μία γλώσσες θεωρούνται δίγλωσσοι. (Σκούρτου, 2011, σελ. 31).

Ο ορισμός της διγλωσσίας, σε αρχικό στάδιο, φαίνεται ιδιαίτερα απλοϊκός, καθώς είναι η αναφορά και η ικανότητα χρήσης παραπάνω από τη μία γλώσσα από έναν άνθρωπο. Οι απόπειρες απόδοσης ακριβούς ορισμού της, έως και σήμερα, είναι πολυάριθμες (Cummins, 1981, Fishman, 1967), όμως η δυσκολία σαφούς διακριτού και γενικώς αποδεκτού προσδιορισμού αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα ενός φαινομενικά πολύ απλού θέματος όχι μόνο στο να οριστεί, αλλά και να γίνει αντιληπτό (Baetens Beardsmore 1991).

2.2.1 Τί είναι μονογλωσσία;

Μονογλωσσία ονομάζεται το φαινόμενο όπου σε έναν γεωγραφικά καθορισμένο τόπο ομιλείται μόνο μία γλώσσα και καμία άλλη. Η μονογλωσσία αποτελεί την εξαίρεση στην εποχή μας και συναντάται μόνο σε απομονωμένα πολιτισμικά και γεωγραφικά μέρη, στα οποία η επικοινωνία προς τα έξω είτε δεν υφίσταται, είτε είναι αυστηρά περιορισμένη για διάφορους λόγους (π.χ. πολιτισμικούς). Επιπροσθέτως αυτές οι περιοχές είναι τεχνολογικά υπανάπτυκτες, καθώς δεν έχουν πρόσβαση σε μέσα επικοινωνίας με τον «έξω κόσμο» (Σκούρτου, 2011).

2.3 Πού αναπτύσσεται η διγλωσσία

Απαραίτητη προϋπόθεση της διγλωσσίας είναι οι μετακινήσεις και οι μετεγκαταστάσεις πληθυσμών. Οι άνθρωποι φέρουν μαζί τους πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο εμφανίζεται και με τη μορφή της γλώσσας. Ο νέος τόπος εγκατάστασης, νέα χώρα στη σύγχρονη εποχή, αυτών των ομάδων ανθρώπων καθορίζει τη διαμόρφωση περιβάλλοντος διγλωσσίας. (Σκούρτου, 2011 , σελ. 31-32).

Η διγλωσσία αναπτύσσεται:

- I. Όταν ομάδες ανθρώπων μετακινούνται ή απομακρύνονται βίαιως από τις περιοχές προέλευσής τους εξ' αιτίας κάποιας συγκρούσεως και των αποτελεσμάτων της ή προς αναζήτηση καταφυγίου και καλύτερων συνθηκών διαβίωσης (πολιτικοί πρόσφυγες, πρόσφυγες πολέμου, οικονομικοί μετανάστες).
- II. Σε παραδοσιακές (Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία, Ολλανδία, Γερμανία) και σε νέες (Ελλάδα) χώρες υποδοχής μεταναστών και κυρίως στα μεγάλα αστικά τους κέντρα (Μόντρεαλ, Τέξας, Αθήνα, Άμστερνταμ, Βερολίνο, Μόναχο).
- III. Σε πληθυσμούς συνοριακών περιοχών (π.χ. συνοριακές γραμμές Γερμανίας – Γαλλίας, Γαλλίας – Ισπανίας, Ελλάδα – Τουρκίας, Η.Π.Α. – Μεξικό).
- IV. Στις μόνιμα εγκατεστημένες μειονότητες σε μία χώρα ή περιοχή (π.χ. Μουσουλμάνοι στη Θράκη, ελληνική μειονότητα στο νότο της Αλβανίας).
- V. Στις παραδοσιακά δίγλωσσες χώρες (Ελβετία, Βέλγιο, Ολλανδία).
- VI. Όταν γίνονται μετατοπίσεις ή αλλαγές στα σύνορα που συνεπάγονται και μετακινήσεις, απομακρύνσεις ή προσαρτήσεις πληθυσμών, εθνικοτήτων, φυλών ή κοινοτήτων (προσάρτηση Κριμαίας στη Ρωσία, καθορισμός συνόρων μετά τον β' Παγκόσμιο πόλεμο).
- VII. Ως αποτέλεσμα κατάρρευσης μεγάλων κρατικών συνομοσπονδιών και δημιουργίας νέων εθνικών κρατών (κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης και της Ενωμένης Γιουγκοσλαβίας και δημιουργία πολλών μικρότερων κρατών π.χ. Ρωσία, Ουκρανία, χώρες βαλτικής, Κροατία, Σερβία, Μαυροβούνιο κλπ.).
- VIII. Σε πρώην αποικίες και στις μητροπόλεις τους (π.χ. στις πρώην ολλανδικές γαλλικές και αγγλικές αποικίες της ασιατικής, αφρικανικής και αμερικανικής ηπείρου).
- IX. Σε χώρες με ανεπτυγμένη την τουριστική βιομηχανία (Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία).
- X. Στο πλαίσιο εμπορικών συναλλαγών.
- XI. Στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.

2.4 Αίτια εμφάνισης της διγλωσσίας

Ο Mackey (1976) συσώρευσε και παρέθεσε τα αίτια της εμφάνισης της διγλωσσίας ως φαινόμενο, που κατευθύνουν πολλές φορές τις κινήσεις των γλωσσικών ομάδων, σε ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο.

Τα αίτια μπορεί να αφορούν κάποια στρατιωτική κατοχή ή αποικιοποίηση κάποιας περιοχής. Επίσης μία θρησκευτική εξάπλωση συνοδεύεται και από κάποια ισχυρή γλώσσα, γεγονός που συνέβη στην Λατινική Αμερική τον 16^ο και 17^ο αιώνα με τα Ισπανικά και τα Πορτογαλικά. Το ίδιο αποτέλεσμα μπορεί να έχει και μία πολιτισμική εξάπλωση που διαδίδεται μέσω της γλώσσας που εκφράζει τον πολιτισμό. Στην δίγλωσση Ιρλανδία συναντάμε μία έντονη δημογραφική υπεροχή που επιβάλλεται και στον γλωσσικό τομέα (Σκούρτου, 2011).

Οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες είναι αυτοί που παίζουν τον πιο ισχυρό ρόλο στην εξάπλωση της γλώσσας και όχι μία επικράτηση, όπως συνέβη στις παραπάνω περιπτώσεις, όχι μόνο διότι είναι πιο ειρηνικοί τρόποι, αλλά διότι και οι χρήστες των γλωσσών έχουν κίνητρο και άμεσο κέρδος εφόσον μετατραπούν σε δίγλωσσους. Εμφανέστατη εφαρμογή αυτού είναι τα σημεία εμπορικών συναλλαγών, όπου οι ομιλητές εξαιρετικά σπάνια μιλάνε μόνο μία γλώσσα.

Το κύρος και η ισχύς που ασκεί μία γλωσσική ομάδα μπορεί να οδηγήσει μέλη άλλων γλωσσικών ομάδων στην εκμάθηση της «ισχυρής» γλώσσας. Επιπροσθέτως η εκβιομηχάνιση μιας περιοχής και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των ομιλητών, η καλπάζουσα τεχνολογία, οδηγεί προς τη διγλωσσία προς την οδό της κυρίαρχης γλώσσας (κυρίως τα Αγγλικά μέσω διαδικτύου στη σημερινή εποχή).

Τέλος ένας κομβικής σημασίας παράγων είναι το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έχει τη δυνατότητα είτε να ενισχύσει την κυρίαρχη γλώσσα είτε να υποστηρίξει κάποια μητρική γλώσσα, η οποία είναι μητρική γλώσσα μέρους του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου.

2.5 Άξονες διγλωσσίας

Αν και πολλές φορές η ακριβής απόδοση ορισμού είναι πολύ δύσκολη έχουν καθοριστεί τρεις άξονες πάνω στους οποίους βασίζονται οι διάφοροι ορισμοί: (Σκούρτου, 2011).

A) Σε έναν άξονα που διαμορφώνεται από παράγοντες σχετικούς με το δίγλωσσο ομιλητή (όπως π.χ. η ικανότητά του στη χρήση της γλώσσας, η ηλικία, η νοητική ανάπτυξη σε σχέση με τη διγλωσσία του).

B) Σε έναν άξονα που σχηματίζεται βάσει των παραγόντων που σχετίζονται με τον τρόπο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, γεγονός άμεσα εξαρτώμενο με την ηλικία του δίγλωσσου.

Γ) Ο τελευταίος άξονας σμιλεύεται από τους εξωτερικούς παράγοντες του ομιλητή, όπως παραδείγματος χάριν οι στάσεις και οι απόψεις του περιβάλλοντος απέναντι σε γλώσσες, στους δίγλωσσους ομιλητές, στις διάφορες γλωσσικές κοινότητες κ.α. (Σκούρτου, 2011, σελ. 79).

2.6 Συστηματοποίηση των μορφών διγλωσσίας.

Η Τριάρχη-Herrmann (2000) χρησιμοποιεί τρία κριτήρια για να συστηματοποιήσει τα διάφορα είδη διγλωσσίας. Αυτά είναι:

1. Κριτήρια εκμάθησης/κατάκτησης που αναφέρονται στις συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε αντικείμενο μάθησης και κτήμα μία γλώσσα όπως η μέθοδος κατάκτησης της γλώσσας, ή η ηλικία κατάκτησής της.
2. Γλωσσολογικά κριτήρια που επικεντρώνονται πρώτα στις συνδέσεις τις οποίες έχει πραγματοποιήσει ένας χρήστης μεταξύ των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και δεύτερον στο βαθμό που κατέχει ο κάθε χρήστης κάποιο γλωσσικό σύστημα.
3. Τα κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου: Ποια είναι η ψυχολογική, κοινωνική, προσωπική, γνωστική κατάσταση του ατόμου και ποιες είναι οι επιπτώσεις ή οι επιρροές της διγλωσσίας ως προς τις προηγούμενες εκφάνσεις του ατόμου (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 59).

2.6.1 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

Ο McLaughlin (1985) κατηγοριοποιεί την διγλωσσία σε ταυτόχρονη και διαδοχική. Οφείλουμε να οριοθετήσουμε τις διαφορές μεταξύ ταυτόχρονης και διαδοχικής παιδικής ηλικίας. Πριν από την ηλικία των τριών η εκμάθηση και η κατάκτηση δυο διαφορετικών γλωσσών γίνεται με φυσικό, αβίαστο τρόπο, δίχως την ανάγκη προγραμματισμένης διδασκαλίας, κάτι που όσο μεγαλώνουν οι άνθρωποι, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει να πραγματοποιηθεί (Swain, 1972). Η οριακή φάση ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική διγλωσσία είναι τα τρία έτη (McLaughlin, 1985).

2.6.1.1 Ταυτόχρονη ή γνήσια παιδική διγλωσσία

Σύμφωνα με τον Goodman (2007) η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία αναπτύσσεται στην περίπτωση που το παιδί, σε πολύ μικρή ηλικία, έρχεται σε επαφή με δυο γλώσσες ταυτόχρονα. Σημαίνει ότι είτε οι γονείς μιλάνε δυο διαφορετικές γλώσσες και το παιδί τις αποκτά συγχρονικά είτε ότι στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού, εντός της οικογενείας, ενυπάρχουν δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Το εντυπωσιακό χαρακτηριστικό αυτού του είδους της διγλωσσίας είναι ότι το άτομο αυτό έχει συνήθως δύο μητρικές, δυο πρώτες γλώσσες, καθώς δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας δίχως να γίνεται αντιληπτό από το παιδί. Φυσικά αυτό δε σημαίνει ότι ο χρήστης γνωρίζει εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 59).

2.6.1.2 Διαδοχική ή επάλληλη παιδική διγλωσσία

Διαδοχική παιδική διγλωσσία αναφέρεται όταν το παιδί μαθαίνει πρώτα μία γλώσσα και μια δεύτερη σε μεγαλύτερη ηλικία μετά τα 3 έτη κατά πολλούς επιστήμονες, ή μετά τα 5 σύμφωνα με άλλους (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Πάντως είναι σίγουρο ότι από τη στιγμή που το παιδί γνωρίζει τους βασικούς μηχανισμούς της μητρικής και είναι αρκετά ώριμο, συγκριτικά με το στάδιο ταυτόχρονης διγλωσσίας, ώστε να κατανοεί και να πραγματοποιεί συζητήσεις, τότε αναφερόμαστε σε διαδοχική διγλωσσία (Goodman, 2007).

Σύμφωνα με την ηλικία κατά την οποία κατακτάται μια δεύτερη γλώσσα διαφοροποιείται η διγλωσσία σε πρώιμη και μεταγενέστερη. Πρώιμη λέγεται όταν η Γ2 μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία και μεταγενέστερη όταν μαθαίνεται σε μεγαλύτερη ηλικία (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 60).

Η μέθοδος με την οποία πραγματοποιείται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας διαχωρίζεται σε φυσική και πολιτισμική. Φυσική ονομάζεται η διαδικασία, κατά την οποία η δεύτερη γλώσσα αναπτύσσεται δίχως κάποια συγκεκριμένη ή συγκροτημένη εκπαίδευση, όπως μάθημα για παράδειγμα, και ο δίγλωσσος ομιλητής δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσει και τις δύο γλώσσες του. Στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αποτέλεσμα έκθεσης ενός παιδιού στο σπίτι σε δυο γλώσσες ή μετακόμισης σε άλλο γλωσσικό περιβάλλον (Beardsmore, 1986, σ. 8).

Η πολιτιστική/κατευθυνόμενη/τεχνητή ορίζεται ως η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ. 60).



2.6.1.3 Διγλωσσία και ηλικία

Η διγλωσσία είναι άμεσα εξαρτώμενη με την ηλικία εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι ενήλικες χτίζουν τις δεύτερες γλώσσες τους πάνω στην μητρική που ήδη έχουν κατακτήσει, ενώ τα παιδιά τις κατακτούν συγχρονικά ή σε ακολουθία (Muñoz, 2006). Όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο πιο πιθανό είναι, εμπλεκόμενο σε δραστηριότητες επικοινωνίας με συνομήλικους και ενήλικους, να μάθει τη δεύτερη γλώσσα έμμεσα και συγχρονικά. Με αυτές τις «πράξεις νοήματος» που κάνει το παιδί στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει με όποιο τρόπο μπορεί σε αυτές τις δραστηριότητες κατακτά έμμεσα τη γλώσσα (Halliday, 1978).

Σε αντίθεση οι άνθρωποι μετά την εφηβική ηλικία, που έχουν σαφώς μεγαλύτερη γλωσσική εμπειρία, ασυνείδητα ή και συνειδητά, την χρησιμοποιούν στις δεύτερες γλώσσες που μαθαίνουν (Vigotsky, 1998, Cummins, 2000). Η κατάκτηση της γλώσσας συνδέεται με τις μικρότερες ηλικίες και η εκμάθηση με τις μεγαλύτερες και τη σχολική εκπαίδευση (Δαμανάκης-Αφεντάκης κ.α., 2002), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το κριτήριο της ηλικίας αποτελεί σιδηρό κανόνα (Μπέλλα, 2007).

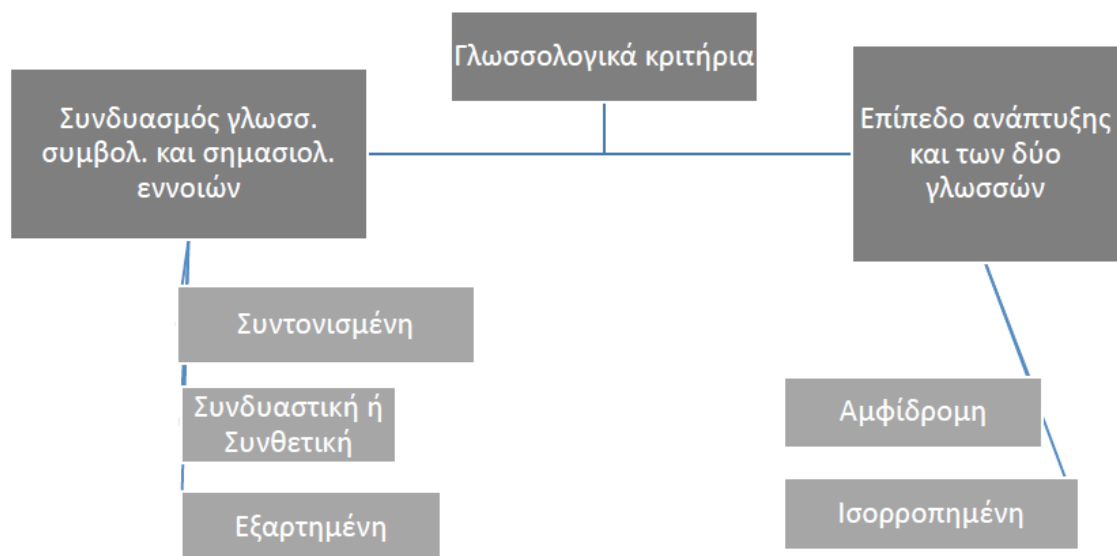
2.6.2 Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.

2.6.2.1 Η διγλωσσία ως χρονική ακολουθία και ως ποιοτική σχέση

Ο Weinreich (1953) είχε αποπειραθεί να κατηγοριοποιήσει τους τύπους διγλωσσίας ανάλογα με τον τρόπο πρόσκτησης/εκμάθησης των γλωσσών. Πρώτος ήταν ο τύπος της συντονισμένης διγλωσσίας (coordinative type), όπου οδηγεί σε ανάπτυξη διαφορετικών συστημάτων γλώσσας που οφείλει ο δίγλωσσος ομιλητής να ρυθμίσει. Δεύτερος ήταν ο τύπος της σύνθετης διγλωσσίας (compound type), περίπτωση στην οποία κατακτώνται συνδυαστικά και παράλληλα δυο διαφορετικές γλώσσες, διαμορφώνοντας ένα γλωσσικό σύστημα, προϊόν συνθέσεως δυο γλωσσικών συστημάτων. Τέλος η εξαρτημένη διγλωσσία (subordinate type), όπου το νόημα των λέξεων στην πιο αναπτυγμένη γλώσσα μεταφράζεται στις αντίστοιχες λέξεις στην λιγότερη ανεπτυγμένη.

Αυτή η βασική κατηγοριοποίηση που ίσχυε για τριάντα περίπου χρόνια είναι παραπλανητική. Ανεξάρτητα από τη σειρά ή τη μέθοδο κατάκτησης των γλωσσών, αυτές αποτελούν γλωσσικό εφόδιο για τον δίγλωσσο ομιλητή που αξιοποιείται ανάλογα με τις ανάγκες του ομιλητή. Στην κουλτούρα της διγλωσσίας η πρώτη γλώσσα δεν είναι υποχρεωτικά μοναδική, όπως στις μονογλωσσίες, ούτε παραμένει αναντικατάστατη (Toylasiewicz & Adams, 1998).

Πρωταρχικά οι εξωτερικές συνθήκες και δευτερευόντως οι επιλογές των γονέων καθορίζουν τη σειρά εκμάθησης της μίας γλώσσας ή και των δυο γλωσσών ταυτοχρόνως για ένα δίγλωσσο παιδί. Αυτή που πρώτη θα κατακτηθεί ορίζεται ως μητρική, όμως το δίγλωσσο άτομο, επιθυμώντας να προσαρμοστεί στις εξωτερικές συνθήκες είναι εξαιρετικά πιθανό να θέσει μία από τις δυο γλώσσες στο περιθώριο (εξέχον το παράδειγμα τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών). Η λειτουργικότητα των γλωσσών είναι αυτή που μπορεί να καθορίσει τη δεύτερη χρονικά γλώσσα ποιοτικά πρώτη (Σκούρτου, 2011).



Στο επίπεδο **συνδυασμού γλωσσικών συμβόλων και σημασιολογικών εννοιών** μεγάλη συμβολή έχει συνεισφέρει η διαφοροποίηση του Uriel Weinreich (1964, αναφορά στην Τριάρχη-Hermann 2000), όπου παρατίθενται τρεις τύποι διγλωσσίας: η συντονισμένη, η συνθετική και η εξαρτημένη.

2.6.2.2 Εξαρτημένη:

Ορίζεται το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, βασισμένη στην ήδη κατεκτημένη, πρώτη συνήθως γλώσσα. Συνήθως πραγματοποιείται μέσω της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα οι δομές της Γ2 υποτάσσονται στις δομές της Γ1 (Τριάρχη-Hermann, 2000).

2.6.2.3 Συνδυαστική ή συνθετική διγλωσσία (compound bilingualism):

Σε αυτού του είδους τη διγλωσσία δεν παρατηρείται ύπαρξη κάποιας συγκεκριμένης γραμματικής στη Γ2. Ο Diller (1970) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι είναι ικανοί να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα χωρίς αυτή να στηρίζεται στην πρώτη γλώσσα (Diller, 1970, s. 254).

2.6.2.4 Συντονισμένη:

Ο Karl. CDiller (1970), διασαφηνίζει ότι σε αυτού του είδους τη διγλωσσία ανήκουν οι ομιλητές που έχουν μάθει δυο γλώσσες σε ξεχωριστά πλαίσια, συνεπώς οι γραμματικές των γλωσσών αυτών είναι ανεξάρτητες εξ' ολοκλήρου. Μάλιστα αυτό συμβαίνει στην περίπτωση που το δίγλωσσο άτομο έχει κατακτήσει και τις δυο γλώσσες σε διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους, αναπτύσσοντας δυο ξεχωριστά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα (Diller, 1970, σ. 254).

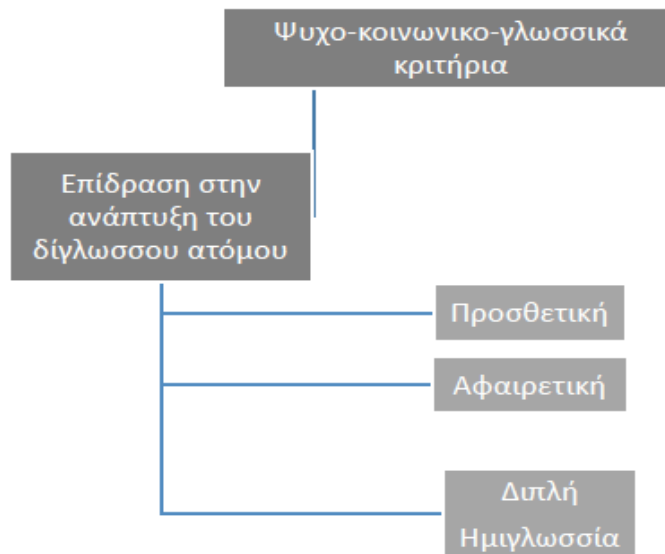
2.6.2.4 Αμφίδρομη:

Αμφίδρομη ονομάζεται η διγλωσσία που επιτρέπει στον ομιλητή να χειρίζεται εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες του σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινής του ζωής (Τσοκαλίδου, 2012, σ. 40). Οι γλώσσες αυτές χρησιμοποιούνται σε πολλές διαφορετικές περιστάσεις και ο ομιλητής τις κατέχει σε υψηλό επίπεδο. Ο Hugo Baetens Beardsmore ξεκαθαρίζει ότι στοιχεία της μιας γλώσσας μέσα στην άλλη δεν υπάρχουν, παραθέτοντας μάλιστα την άποψη ότι αυτός ο τύπος ομιλητών είναι οι «πραγματικοί δίγλωσσοι» (Beardsmore, 1986, σ. 7).

2.6.2.5 Ισορροπημένη:

Η ισορροπημένη διγλωσσία είναι ένα ιδιαίτερο είδος διγλωσσίας και ορίζεται στην περίπτωση που ο δίγλωσσος ομιλητής έχει σχεδόν ίση ικανότητα χρήσης και ομιλίας και των δυο, ή παραπάνω, γλωσσών. Μάλιστα η ικανότητα αυτή γίνεται εύκολα αντιληπτή καθώς είναι παρόμοια με την ικανότητα των μονόγλωσσων ομιλητών στην μητρική τους γλώσσα. Στην περίπτωση λοιπόν που δεν υπάρχει διαφορά του δίγλωσσου ομιλητή, στο επίπεδο γνώσης και τη χρήση, στις γλώσσες που ομιλεί σε σχέση με τους μητρικούς ομιλητές αυτών των γλωσσών, τότε μιλάμε για ισορροπημένη διγλωσσία (Beardsmore, 1986, σ. 9).

2.6.3 Μορφές Διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχοκοινωνικογλωσσικά κριτήρια.



Ο Lambert (1975), λαμβάνοντας υπ' όψιν την πιθανή επίδραση της διγλωσσίας στους ποικίλους αναπτυξιακούς τομείς του δίγλωσσου παιδιού κατά την παιδική του, τόσο σε ατομικά όσο και σε κοινωνικά στοιχεία, κάνει την εξής διαφοροποίηση ανάμεσα σε:

α) προσθετική και

β) αφαιρετική διγλωσσία

2.6.3.1 Προσθετική διγλωσσία.

Έχει παρατηρηθεί ότι κατά τη διάρκεια της προσθετικής διγλωσσίας όλη η ανάπτυξη και η προσωπικότητα του ατόμου δέχεται συνεχώς θετική επιρροή. Επί του πρακτέου αποκτά, μέσω της επαφής με το διπολιτισμικό και δίγλωσσο περιβάλλον του, πολλαπλάσια ερεθίσματα, που μεταφράζονται σε επιπρόσθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες. Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτές επηρεάζουν θετικά, αλλά και άμεσα την ανάπτυξη της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας (Lambert, 1975).

Η δεύτερη γλώσσα όχι μόνο δεν επιβαρύνει την ανάπτυξη της πρώτης, τουναντίον, συνεισφέρει στην απόκτηση υψηλότερου επιπέδου στον γραπτό λόγο και στην ευχέρεια λόγου και στις δύο γλώσσες (Cummins & Early, 2015). Στην περίπτωση της προσθετικής διγλωσσίας έχει διαπιστωθεί η θετική επιρροή που αυτή ασκεί στην πολυμερή ανάπτυξη του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του ατόμου, όταν το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον παρέχει θετική υποστήριξη και ενισχυτικό περιβάλλον στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών (Τριάρχη-Hermann, 2000, σ. 66).

2.6.3.2 Αφαιρετική διγλωσσία.

Στο αντίθετο ρεύμα συναντάμε την αφαιρετική διγλωσσία, η οποία επιβάλλεται στα δίγλωσσα άτομα μέσω πιέσεων κοινωνικής και πολιτικής φύσης στο περιβάλλον τους. Πρόκειται για άτομα που ανήκουν σε μειονότητες στην πλειοψηφία τους και σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η πολύ συχνά επιβαλλόμενη συνεχής χρήση της δεύτερης γλώσσας ωθεί στη λήθη την μητρική γλώσσα (Τριάρχη-Hermann, 2000, σ. 66). Αφού παραμελείται η μητρική γλώσσα, επιβραδύνεται μεν η ανάπτυξή της, αναπτύσσεται δε σε μη ικανοποιητικό βαθμό η 2^η γλώσσα. Αυτό το φαινόμενο είναι συχνό σε παιδιά μεταναστών, όπου ο πολιτισμός τους δεν αξιολογείται θετικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντός τους (Τριάρχη-Hermann, 2000, σ. 67).

Ως επακόλουθο η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας επιβραδύνεται και αναλογικά δεν είναι ικανοποιητική η ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Σε ακραίες περιπτώσεις της αφαιρετικής διγλωσσίας, σε διάφορα μεταναστευτικά περιβάλλοντα όπου η γλώσσα και ο πολιτισμός αξιολογούνται αρνητικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος, εμφανίζεται το φαινόμενο της « διπλής ημιγλωσσίας» που είναι ουσιαστικά όταν το παιδί δε γνωρίζει καλά καμία από τις δυο γλώσσες με τις οποίες έχει έρθει σε επαφή, το αντίθετο δηλαδή της διγλωσσίας (Lambert, 1975).

2.6.4 Ημιγλωσσία/ Διπλή Ημιγλωσσία

Στους δίγλωσσους είναι συνηθισμένο το φαινόμενο καλής γνώσης μόνο σε μία εκ των γλωσσών που κατέχουν σε πολλές ή όλες τις γλωσσικές δεξιότητες. Αυτό ποικίλει και εξαρτάται από τη γεωγραφική ή κοινωνική κινητικότητα, ή από το πέρασμα του χρόνου. Όπως αναφέρθηκε προωτέρω υπάρχουν οι εξισορορημένοι και οι μονόπλευρα δίγλωσσοι. Μερικές φορές κάποια μέλη από τις παραπάνω ομάδες ορίζονται ως ημίγλωσσοι ή διπλά ημίγλωσσοι, καθώς θεωρείται ότι δεν έχουν ικανοποιητική επάρκεια σε καμία από τις δυο γλώσσες (Baker, 2001).

Ο Hansegard (1975) καθόρισε την ημιγλωσσία ορίζοντας ελλείψεις σε έξι γλωσσικές ενότητες:

1. Εύρος λεξιλογίου
2. Ορθότητα της γλώσσας
3. Ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμός)
4. Γλωσσική δημιουργία (χρήση νεολογισμών)
5. Απόλυτος έλεγχος των λειτουργιών της γλώσσας (γνωστικών π.χ.)
6. Σημασίες και σχήματα λόγου.

Άρα ημίγλωσσος, σύμφωνα με τον Μπέικερ (2001), θεωρείται αυτός με ελλείψεις ποσοτικές ή ποιοτικές και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Το συνηθέστερο προφίλ του «ημίγλωσσου» και στις δύο γλώσσες είναι το εξής:

Παρουσιάζει περιορισμένο, και πολλές φορές επαναλαμβανόμενο λεξιλόγιο, πραγματοποιώντας γραμματικά λάθη, χωρίς να έχει αυτοματισμένη, αλλά συνειδητή σκέψη κατά τη γλωσσική παραγωγή. Επιδεικνύει δυσκολία εκφράσεως συναισθημάτων και δημιουργικής σκέψης και στις δύο γλώσσες (Hornberger & Baker, 2006).

Όσον αφορά στην διπλή ημιγλωσσία έχει ασκηθεί έντονη κριτική (Skytnabb-Kangas, 1981). Υπάρχουν πάρα πολλοί οικονομικοί, κοινωνικοί, ακόμα και πολιτικοί-πολιτειακοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τα στάδια της διγλωσσίας ενός ανθρώπου. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι οι άνθρωποι δε διαφέρουν σε πολλές γλωσσικές ικανότητες, αφού σε κάποιους η γλώσσα είναι δυνατόν να βρίσκεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης, ενώ σε άλλους να έχει ωριμάσει (Baker, 2001, σ. 52-54).

2.6.5 Άλλες μορφές διγλωσσίας

2.6.5.1 Ατομική και κοινωνική διγλωσσία

Η γλώσσα ή οι γλώσσες που κατέχει ένα άτομο, τη διγλωσσία ή πολυγλωσσία του, μπορούμε να τις εκλάβουμε ως κτήμα του. Οι δίγλωσσοι ζούνε συνήθως είτε σε ομάδες σε συγκεκριμένη περιοχή (π.χ. Καταλανοί και Βάσκοι στην Ισπανία) είτε σε κοινότητες (Ρομά, Κινέζοι, Ινδοί σε διάφορες πόλεις του κόσμου). Ο πρώτος διαχωρισμός γίνεται ανάμεσα στη διγλωσσία ως ατομικό και ως ομαδικό φαινόμενο. Όταν αναφερόμαστε στο άτομο την ερμηνεύουμε ως ατομική διγλωσσία και όταν αναφερόμαστε στην ομάδα την ονομάζουμε κοινωνική διγλωσσία (Baker, 2001). Φυσικά υπάρχει μεγάλη αλληλεξάρτηση μεταξύ των δυο αυτών ειδών διγλωσσίας, καθώς η ξεχωριστή στάση του κάθε ατόμου μπορεί να επηρεάσει τη γλωσσική πορεία σε κοινωνικό επίπεδο.

Κατά τον Fishman (1972) η ατομική διγλωσσία είναι κάτι εξαιρετικά απλό: η ικανότητα δηλαδή ενός ατόμου να χρησιμοποιεί παραπάνω από δύο γλώσσες. Όμως παραδέχεται ότι δε μπορεί να ορίσει τόσο απλά το φαινόμενο της κοινωνικής διγλωσσίας.

Ο Fishman (1972) περιγράφει την κοινωνική διγλωσσία ως την συνύπαρξη δύο γλωσσών σε μία γεωγραφική περιοχή. Νωρίτερα ο Ferguson (1959) οριοθέτησε την κοινωνική διγλωσσία ως συνύπαρξη δυο διαλέκτων ή δύο μορφών της γλώσσας σε μία ομάδα ανθρώπων. Επίσης διαχώρισε τη γλωσσική ποικιλία σε ανώτερη και κατώτερη, όπου η ανώτερη είναι η πλειονοτική γλώσσα που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, τα ΜΜΕ, στις επιχειρήσεις και τον εμπορικό τομέα, στα επίσημα έγγραφα του δημοσίου. Οι κατώτερες μορφές (της μητρικής) γλώσσας διαφαίνονται στην κοινοτική και πολιτιστική δραστηριότητα στην κοινότητα, στην επικοινωνία με οικείους και στην οικογενειακή εστία.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Fishman, όπου συνδυάζονται οι όροι ατομική και κοινωνική διγλωσσία, καταλήγει σε τέσσερεις γλωσσικές και επικοινωνιακές καταστάσεις (Δαμανάκης, 2007).

Πρώτα έχουμε την Κοινωνική διγλωσσία και τη ατομική διγλωσσία, δηλαδή χρήση δυο διαφορετικών γλωσσών, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, όπου ο Φίσμαν φέρνει ως παράδειγμα την Ουρουγουάη, όπου στην καθημερινή επικοινωνία γίνεται χρήση των Ισπανικών αλλά και της ιθαγενούς γλώσσας, των Γουαρανί (Fishman, 1975).

Επόμενη περίπτωση είναι η ταυτόχρονη ύπαρξη της ατομικής και της συλλογικής διγλωσσίας. Αυτή η περίπτωση είναι εξαιρετικά συχνή σε κοινωνίες που οι θεσμοί και η ίδια λειτουργούν μονόγλωσσα και όπου μέλη διαφορετικής προελεύσεως μπορούν να ανέλθουν υψηλά στον κρατικό μηχανισμό ανεξάρτητα από την φυλετική και την πολιτισμική προέλευση του ατόμου (Fishman, 1975).

Στην Τρίτη κατάσταση συναντάμε κάτι παράδοξο. Ενώ η κοινωνία λειτουργεί διγλωσσικά, δεν είναι απαραίτητο να μιλούν τα μέλη της και τις δυο γλώσσες (Fishman, 1975). Πρακτικά οι γλωσσικές κοινότητες μπορεί να είναι μεν οργανωμένες σύμφωνα με τους θεσμούς του ίδιου κράτους, αλλά γλωσσικά να είναι τελείως διαφορετικές και να μην συνδέονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αυτοί που δε γνωρίζουν και τις δυο γλώσσες να μην μπορούν να συνεννοηθούν (Δαμανάκης, 2007). Ένα πολύ καλό παράδειγμα είναι αυτό της Ελβετίας, η οποία είναι οργανωμένη, υπό τον ίδιο κρατικό οργανισμό η γερμανόφωνη, η ιταλόφωνη και η γαλλόφωνη κοινότητα (Baker, 1993).

Η τέταρτη περίπτωση είναι εξαιρετικά σπάνια και εμφανίζεται μόνο σε μικρές πρωτόγονες και απομονωμένες κοινωνίες, οι οποίες βρίσκονται σε πρωτόγονο στάδιο και οι κοινωνικοί ρόλοι δεν είναι ιδιαίτερα διαφοροποιημένοι (Δαμανάκης, 2007).

2.6.5.2 Ελιτίστικη και Λαϊκή Διγλωσσία

Μια επιπλέον διάκριση της διγλωσσίας γίνεται από τον Πάουλστον (1968, αναφορά στην Τριάρχη – Hermann, 2000) σε ελιτίστικη και λαϊκή διγλωσσία:

Ελιτίστικη ονομάζεται η διγλωσσία κατά την οποία το άτομο μαθαίνει κάποια νέα γλώσσα ή γλώσσες για προσωπικούς γνωστικούς λόγους, όπως η επιθυμία του να έρθει σε επικοινωνία με τον πολιτισμό ή τους μητρικούς ομιλητές μιας γλώσσας, ή για λόγους μόρφωσης ή επαγγελματικούς ή ακόμα και αν τη θεωρεί ενδιαφέρουσα εμπειρία (Τριάρχη-Hermann, 2000).

Λαϊκή ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία άτομα αναγκάζονται να κατακτήσουν κάποια δεύτερη γλώσσα ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, που συνήθως είναι η συμμετοχή σε πολιτισμικές ή κοινωνικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον του ατόμου, ή εργασιακοί κυρίως λόγοι (Τριάρχη-Hermann, 2000, σ. 68).

2.6.5.3 Παραγωγική και Λειτουργική Διγλωσσία

Σύμφωνα με τον Li Wei (2000) άλλες μορφές διγλωσσίας είναι η παραγωγική και η λειτουργική διγλωσσία.

Ο ομιλητής, στην παραγωγική διγλωσσία, κατανοεί, μιλάει και πιθανόν γράφει σε παραπάνω από 2 γλώσσες. Στη δε λειτουργική διγλωσσία ο ομιλητής λειτουργεί σε δύο η παραπάνω γλώσσες με ή χωρίς ευχέρεια. Συναντάται εξαιρετικά συχνά σε τουριστικές περιοχές (Wei, 2000, σ. 6).

2.7 Η διγλωσσία στον κόσμο και οι διαστάσεις της

Στις μέρες μας η διγλωσσία αποτελεί ουσιαστικά καθημερινότητα που δηλώνει παρούσα σε όλα τα κράτη της γης, σε όλες τις κοινωνικές και οικονομικές τάξεις, καθώς και σε όλες τις ηλικίες. Σύμφωνα με το σκεπτικό του Mackey (1976) και δεδομένων των 193 κρατών του κόσμου σύμφωνα με στοιχεία του ΟΗΕ ¹ και το σύνολο των 7102 ζωντανών και ομιλούντων γλωσσών ², όπως αυτά καταγράφηκαν το 2015, θα καταλήξουμε ότι τα περισσότερα, αν όχι όλα τα κράτη του κόσμου είναι πολύγλωσσα, καθώς αναπτύσσονται στους κόλπους τους αλλόγλωσσες, μειοψηφούσες ως επί το πλείστον, ομάδες. Έχει μάλιστα υπολογισθεί ότι τουλάχιστον ο μισός πληθυσμός της γης είναι δίγλωσσος.

Όπως προαναφέραμε είναι σπάνιες οι περιπτώσεις μονογλωσσίας, πλέον, ανά την υφήλιο. Αυτές οι περιπτώσεις για να παραμείνουν σε καθεστώς μονογλωσσίας πρέπει να τηρούν μια εξαιρετικά αυστηρή και δύσκολη στάση απομόνωσης τόσο σε εμπορικό – οικονομικό επίπεδο, όσο και σε πολιτισμικό αλλά και γλωσσικό, παραμένοντας πλήρως απομονωμένοι κυριολεκτικά σε κάποια μακρινή άκρη του κόσμου. Αν ανατρέξει κανείς σε ιστορικές πηγές ή βιβλία δε θα δυσκολευτεί να βρει μορφές διγλωσσίας, λόγω των συχνών επαφών που είχαν διαφορετικοί φυλές, λαοί, πολιτισμοί και κράτη μεταξύ τους (Μάζη, 2001, σ. 73).

¹ https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=14

² <http://www.in.gr/2015/05/07/plus/features/o-pagkosmios-xartis-twn-glwsswn-grafimata/>

Η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση, καθώς διαχρονικά ανά τους αιώνες, λόγω της θέσης της, αποτελεί ένα εμπορικό, αλλά και πολιτισμικό σταυροδρόμι. Χάρη σε αυτό το χαρακτηριστικό ήταν διαδεδομένη η διγλωσσία στον ελλαδικό χώρο, καθώς υπήρχε έντονη επικοινωνία, για διάφορους λόγους με άλλους λαούς (Bury, 2015). Πλέον σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπου η άμεση επικοινωνία με οποιονδήποτε άνθρωπο σε όποιο μέρος του κόσμου είναι δυνατή και πολλές φορές δεδομένη δε μπορούμε να διανοηθούμε την κυριαρχία της μονογλωσσίας, αλλά της διγλωσσίας (Hobsbawm, 1994).

Η διγλωσσία είναι πλέον αναπόσπαστο μέρος του κόσμου και υπάρχουν όχι μία, αλλά δύο μεγάλες επετείους το χρόνο για την γλώσσα, την 21^η Φεβρουαρίου, που είναι η Παγκόσμια Ημέρα της μητρικής γλώσσας³, σύμφωνα με τον ΟΗΕ ⁴ και την 26^η Σεπτεμβρίου ⁵ που είναι η Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι πολύ σημαντικές αυτές εορτές για την γλώσσα έχουν ένα κοινό στόχο: Αφενός να ενημερώσουν και να οικειοποιήσουν τον κόσμο για την γλωσσική πολυμορφία και τη σημασία της και αφετέρου να προβιβάσουν την εκμάθηση γλωσσών προάγοντας την διγλωσσία (Crystal, 2010, σ.125).

³https://el.wikipedia.org/wiki/21_%CE%A6%CE%B5%CE%B2%CF%81%CE%BF%CF%85%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85#%CE%91%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CE%BF%CF%81%CF%84%CE%AD%CF%82

⁴https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%97%CE%BD%CF%89%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD_%CE%95%CE%B8%CE%BD%CF%8E%CE%BD

⁵https://el.wikipedia.org/wiki/26_%CE%A3%CE%B5%CF%80%CF%84%CE%B5%CE%BC%CE%B2%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85

Κεφάλαιο 3^ο Δίγλωσση εκπαίδευση και διγλωσσία

3.1 Δίγλωσση εκπαίδευση

Με τον όρο δίγλωσση εκπαίδευση ορίζονται τα διαφορετικά είδη συστημάτων που αφορούν και χρησιμοποιούνται σε δίγλωσσα άτομα. Η ουσιαστική διάκριση αυτών των προγραμμάτων γίνεται με γνώμονα την πρόθεσή τους, αν δηλαδή έχουν ως στόχο την προαγωγή και των δυο γλωσσών ή αν αποσκοπούν στην επικράτηση της κυρίαρχης γλώσσας επί της μητρικής (Καραντζόλα, 2014)

Ο Cummins (2003) ορίζει ως δίγλωσση εκπαίδευση την χρήση δύο, ή περισσότερων, γλωσσών διδασκαλίας σε οποιοδήποτε σημείο της σχολικής ζωής του μαθητή. Όταν η δίγλωσση εκπαίδευση ορίζεται υπό το μέσο, με την αρωγή του οποίου επιτυγχάνονται προκαθορισμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι, τότε η ικανότητα (proficiency) και στις δυο γλώσσες δεν αποτελεί προτεραιότητα ή στόχο αναγκαστικά αυτής της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Η δίγλωσση εκπαίδευση πολλές φορές συσχετίζεται με διάφορους στόχους. Αυτοί επιτυγχάνονται μέσω αναλυτικών προγραμμάτων σχεδιασμένων να προωθήσουν δεξιότητες διγλωσσίας (bilingual skills) ανάμεσα στους μαθητές (Cummins, 2003). Όταν η δίγλωσση εκπαίδευση πραγματοποιείται βάσει κάποιων στόχων, τότε μπορεί να περιλαμβάνει αρχικά διδασκαλία μόνο σε μία γλώσσα, π.χ. μητρική γλώσσα (minority language), για να δώσει στους μαθητές την μέγιστη δυνατότητα κατάκτησης αυτής της γλώσσας. Στη συνέχεια, σε πολλές σύγχρονες ανά τον κόσμο χώρες, εφαρμόζονται Προγράμματα Εμβάπτισης (immersion) και στη δεύτερη γλώσσα των παιδιών (Cummins, 2003).

3.2 Απόψεις για τη δίγλωσση εκπαίδευση

Ουκ ολίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση (Whitaker, 2008). Τα αντιφατικά πορίσματα, όμως, που προέκυψαν δεν κατέστησαν δυνατή την εκμείωση κάποιου κοινώς αποδεκτού πορίσματος. Οι έρευνες αυτές συνήθως ελλείπονται κριτικής σκέψης καθώς και αξιολόγησης επί των στοιχείων της έρευνας και διατυπώσεων προβλέψεων που βασίζονται σε αντιτιθέμενους ισχυρισμούς, ώστε τα παρεχόμενα από αυτές αποτελέσματα να μην είναι πάντα αξιόπιστα, έγκυρα και καθολικώς αποδεκτά (Cummins, 2003).

3.2.1 Απόψεις κατά της δίγλωσσης εκπαίδευσης

Η δίγλωσση εκπαίδευση είχε αποκτήσει πληθώρα πολέμιων, οι οποίοι θεωρούσαν και υποστήριζαν ότι οι διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες θα ήταν δόκιμο να αφομοιωθούν στην κυρίαρχη ομάδα, ώστε να προωθηθεί και να ενισχυθεί η ενότητα του κάθε έθνους, το οποίο χαρακτήριζε και την κυρίαρχη ομάδα. Η «ξеноφοβική» αυτή θέση, που εγκυμονούσε στη σκέψη τους ως αόρατη εθνική απειλή, νομιμοποιούνταν με την υποτιθέμενη σχολική αποτυχία των μαθητών που ανήκαν και προέρχονταν από αυτές τις ομάδες (Acemoglu, 2012).

Η σχολική αποτυχία τους, σύμφωνα με αυτούς, ήταν αποτέλεσμα της μη επαρκούς κατοχής της κυρίαρχης γλώσσας, η οποία ήταν ο ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνεπώς, σε αρχικό στάδιο η εκμάθηση και μεταγενέστερα η κατάκτηση της έπρεπε να τεθεί ως πρώτη προτεραιότητα για την πρόοδο του μαθητή τόσο στο σχολείο, κατά τα μαθητικά του χρόνια, όσο και στην κοινωνία ως πολίτης. Οι αντίπαλοι της δίγλωσσίας υποστηρίζουν ουσιαστικά ότι η δίγλωσση εκπαίδευση περιορίζει τις μορφωτικές ευκαιρίες των παιδιών, καθώς αυτά εκτίθενται λιγότερο χρόνο στην κυρίαρχη γλώσσα (Cummins, 2003).

Φυσικά αυτές οι αντιλήψεις δεν ήταν επί ξύλου κρεμάμενες (Li & Moyer, 2008), αλλά τουναντίον σε αυτό το ρεύμα έπλεαν πολλές έρευνες αρχικά σχετικά με τη γνωστική λειτουργία και τη δίγλωσσία, που υποστήριζαν, φυσικά, ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές υπερετερούσαν σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με τους δίγλωσσους μαθητές (Baker, 2001). Ωστόσο αυτές οι έρευνες αναλύονταν μονομερώς και επικεντρώνονταν μόνο στη σχολική επίδοση, μη λαμβάνοντας υπ' όψιν τους κοινωνικούς, πολιτιστικούς, πολιτισμικούς παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν. Έτσι ερμηνεύονταν συμφεροντολογικά με τη θεωρία της ζυγαριάς ή τη θεωρία των γλωσσικών μπαλονιών (Baker, 2001).

3.2.2 Η θεωρία της ζυγαριάς

Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία οι δύο γλώσσες ενυπάρχουν στον εγκέφαλο κάθε ανθρώπου όπως δύο δίσκοι μιας ζυγαριάς. Αν δοθεί βαρύτητα στη μία γλώσσα, τότε θα ελαττωθεί η ευχέρεια και η ικανότητα χρήσης στην άλλη. Αξιοποιώντας για παράδειγμα την μητρική/πρώτη γλώσσα (Γ1), η ζυγαριά θα γύρει ταυτόχρονα εις βάρος της δεύτερης γλώσσας που μαθαίνει ή γνωρίζει το παιδί (Γ2) (Baker, 2001).

3.2.3 Η θεωρία των γλωσσικών μπαλονιών

Η δεύτερη θεωρία που συνόδευε τις πρώτες έρευνες της δίγλωσσίας αναφέρεται σε δύο γλωσσικά μπαλόνια εντός του εγκεφάλου. Σε αυτήν την εικονοθεωρία παρουσιάζεται ένας μονόγλωσσος μαθητής με ένα καλά φουσκωμένο μπαλόνι και στη δεύτερη ένας δίγλωσσος με δύο σχετικά φουσκωμένα μπαλόνια. Όσον φουσκώνει το μπαλόνι της Γ1 (π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά), τόσο αποδυναμώνεται και ζαρώνει το μπαλόνι της Γ2 (Ινδικά, Κογκολέζικα) και αντιστρόφως (Baker, 2001).

3.2.4 Άποψη του Κάμινς για τις θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας

Ο Κάμινς (2011) αναρωτιέται αν η παραπάνω έκθεση στην μητρική ή στην κυρίαρχη γλώσσα αυξάνει την σχολική πρόοδο ή αν την επιβραδύνει (academic retardation and academic achievement). Οι απόψεις δίστανται, όσον αφορά το παραπάνω θέμα, αλλά υπάρχει πληθώρα σχολιαστών, εμπειρογνομόνων και επιστημόνων που αναρωτιούνται για το αν η έλλειψη της ικανότητας στην κυρίαρχη ή την μητρική γλώσσα (αγγλική στην έρευνα του Κάμινς) είναι υπαίτια για την σχολική αποτυχία (Edwards, 2009).

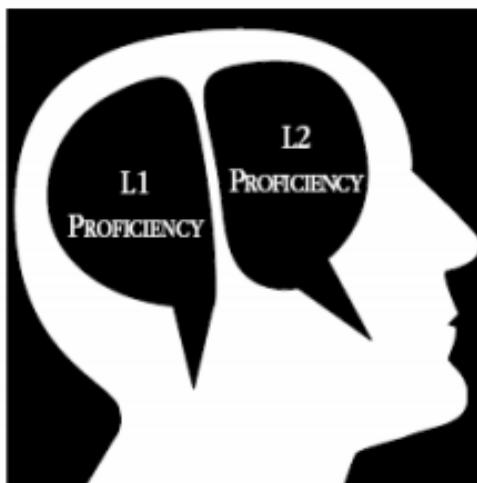
Ο Κάμινς μας δίνει μία σαφή απάντηση σε αυτό το ζήτημα. Αντί να υποστηρίξει παλιότερες τεχνικές εμπύθισης – ολικής έκθεσης των μαθητών στην κυρίαρχη γλώσσα, ή την προσκόλληση στην μητρική, προτείνει τη συνεχή ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών και στις δύο του γλώσσες, δεδομένου πάντα ενός καλού εκπαιδευτικού σχεδιασμού που δε θα υποδαυλίζει κάποια από τις δυο. Το μόνο σίγουρο είναι ότι οι μαθητές θα «επωφεληθούν, νοητικά, από την πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα», όπως αναφέρει και ο ίδιος (Cummins, 2011).

Επιπροσθέτως οι δυο γλώσσες που γνωρίζει και χρησιμοποιεί ο μαθητής αλληλοστηρίζονται, αλληλοκαλύπτονται και αλληλοβοηθούνται. Αν δηλαδή, όπως υποστηρίζει ο Κάμινς, το διδακτικό πρόγραμμα προωθεί ισάξια τις δύο γλώσσες, τότε αυτές αλληλεπικαλύπτονται σε επίπεδο εννοιολογικής και ακαδημαϊκής λειτουργίας. Πρακτικά η εννοιολογική γνώση της μίας γλώσσας αποτελεί σκαλοπάτι για να κατανοηθεί το input (εισερχόμενη πληροφορία) στην άλλη γλώσσα. Φυσικά αυτή η σχέση είναι διπολική και αλληλένδετη (Cummins, 2011). Συνεπώς η διγλωσσία αποτελεί πλεονέκτημα και όχι πταίσμα των δίγλωσσων μαθητών όσον αφορά στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Για να επωφεληθεί, όμως όσο το δυνατόν περισσότερο ο μαθητής, από αυτήν οφείλουμε να φροντίσουμε την ταυτόχρονη και ισάξια ανάπτυξη τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας ώστε να αποκτήσουν την απαραίτητη εννοιολογική βάση (Cummins, 2003).

Ο Cummins φέρει χαρακτηριστικά το εξής παράδειγμα: Αν ένα παιδί διδαχθεί τον πολλαπλασιασμό στα Γαλλικά, τα οποία γνωρίζει ήδη καλά, και ταυτόχρονα γνωρίζει σε ικανοποιητικό επίπεδο τα Αγγλικά, τότε αυτή η γνώση θα μεταφερθεί στην δεύτερη γλώσσα, δίχως να είναι αναγκαία η εκ νέου διδασκαλία του ίδιου φαινομένου (Cummins, 2011). Εφόσον είναι ανεπτυγμένες σε ικανοποιητικό επίπεδο και οι δύο γλώσσες του δίγλωσσου μαθητή, τότε η γνώση μπορεί να εκφραστεί και να απορριφθεί και από τις δύο γλώσσες. Αυτή η ανταλλαγή οδήγησε τον Κάμινς στην εισαγωγή μιας εναλλακτικής θεώρησης, την οποία ονόμασε **Κοινή Υποκειμενική Διγλωσσική Ικανότητα** (Cummins, 2003). Πρώτα όμως θα αναφερθούμε στο **Μοντέλο της χωριστής υποκειμενικής ικανότητας**, το οποίο αποτέλεσε τη βάση της νέας θεωρίας του Κάμινς (Σκούρτου, 2011).

3.2.5 Μοντέλο της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας

THE SEPARATE UNDERLYING PROFICIENCY (SUP) MODEL OF BILINGUAL PROFICIENCY



Σύμφωνα με το Μοντέλο της χωριστής γλωσσικής υποκειμενικής ικανότητας η Γ1 και η Γ2 λειτουργούν χωριστά. Με αυτόν τον τρόπο ο Κάμινς (2003) αντικρούει και καταρρίπτει τις πεπαλαιωμένες και ουσιαστικά μη αποδεδειγμένες θεωρίες της ζυγαριάς και των γλωσσικών μπαλονιών δίνοντας μία σαφή απάντηση στους πολέμιους της διγλωσσίας.

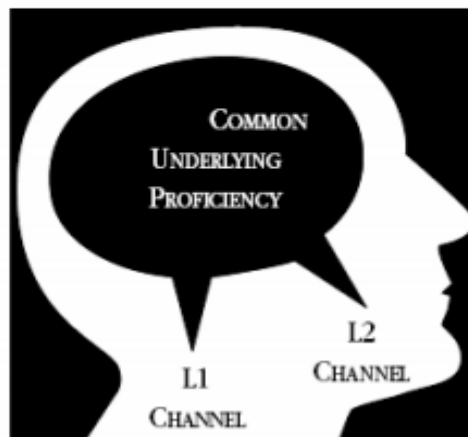
Εμπειριστατωμένες έρευνες στο πεδίο των νευροεπιστημών απέδειξαν ότι ο εγκέφαλος δεν έχει περιορισμένη «γλωσσική μνήμη», αλλά αντιθέτως ότι ενυπάρχουν σε αυτόν αρκετές περιοχές ενεργές για παραπάνω από δύο γλώσσες (Stemmer & Whitaker, 2008 & Schwieter, 2016).

Το μοντέλο της Χωριστής Γλωσσικής Υποκειμενικής Ικανότητας υποστηρίζει ότι η άμεση σχέση της έκθεσης του μαθητή σε μία γλώσσα με την απόδοσή του και ότι η ικανότητα στην Γ1 είναι ξεχωριστή από την Γ2. Βέβαια αν ισχύει το παραπάνω τότε δεν είναι δυνατόν οι γνώσεις που αποκτώνται στην Γ1 να μεταφερθούν στην Γ2 και αντιστρόφως (Baker, 2001 & Cummins, 2003 & Edwards, 2009). Αυτή η θεωρία δε βρίσκει εφαρμογή στην καθημερινότητά μας, αφού αντιλαμβανόμαστε όλοι μας ότι όσο πιο εντατική είναι η εκμάθηση και η διδασκαλία σε κάποια γλώσσα, τόσα λιγότερα σφάλματα και αδυναμίες θα εμφανίσει ο μαθητής σε αυτή τη γλώσσα. Βέβαια υποστηρίζοντας ότι η επάρκεια στη Γ2 μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη διδασκαλία της Γ1 θεωρείται, για κάποιους ακόμα και σήμερα, παράλογο (Cummins, 2003 & Schwieter, 2016).

Αν και φαινομενικά η παραπάνω θεώρηση μπορεί να ισχύει, τα εμπειρικά δεδομένα (βλέπε το παραπάνω παράδειγμα) απορρίπτουν σαφέστατα το μοντέλο αυτό και μας υποδεικνύουν ότι υπάρχει μεταφορά εννοιολογικής γνώσης (conceptual knowledge) και δεξιοτήτων από τη Γ1 στην Γ2 (Σκούρτου, 2011). Ουσιαστικά δεν απέχει πολύ από τη θεωρία των γλωσσικών μπαλονιών ή της ζυγαριάς, καθώς αν και η μία γλώσσα δεν εναντιώνεται στην άλλη, όπως υποστήριζαν οι παλαιότερες θεωρίες, απλά καταλαμβάνουν χώρο στον εγκέφαλο δίχως να αλληλεπιδρούν και να αλληλεπικοινωνούν.

3.2.6 Μοντέλο της κοινής υποκείμενης διγλωσσικής ικανότητας

THE COMMON UNDERLYING PROFICIENCY (CUP) MODEL OF BILINGUAL PROFICIENCY



Ο Cummins (2003) εισήγαγε επομένως, στηριζόμενος σε νέα εμπειρικά δεδομένα, τις νέες θεωρίες οι οποίες πηγάζουν από την Κοινή Υποκειμενική Διγλωσσική Ικανότητα της γλώσσας, με τρόπο τέτοιο ώστε να μας αναδεικνύει τα οφέλη που μπορεί να καρπωθεί από τη διγλωσσία ένα παιδί που ζει σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Για τον Κάμινς (2000) η γλωσσική ικανότητα είναι μία σχετικώς καθορισμένη ιδιότητα, καθώς διαφοροποιείται ανάλογα με τις παραμέτρους που την καθορίζουν: π.χ. η καθημερινή γλώσσα απαιτεί διαφορετική γλωσσική ικανότητα και χειρισμό από την ακαδημαϊκή (Fishman, 1980).

Συνεπώς η γλωσσική ικανότητα δεν είναι μονοδιάστατη, στατική και παντού εφαρμόσιμη, πράγμα που θα σήμαινε ότι οποιοσδήποτε ομιλητής θα ήταν σε όλους τους χώρους και καταστάσεις χρήσης ισάξια ικανός να χρησιμοποιήσει την εκάστοτε γλώσσα. Αυτό θα ίσχυε μόνο αν όλοι οι χώροι και οι καταστάσεις χρήσης της γλώσσας είχαν τις ίδιες απαιτήσεις για όλους τους ομιλητές της γλώσσας ανεξαιρέτως (Cummins, 2003).

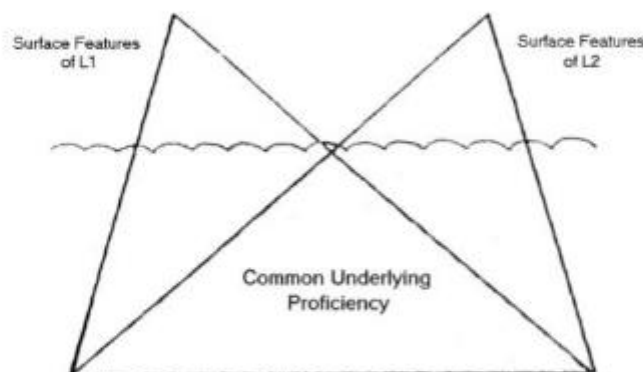
Επειδή όμως αυτό «το μοντέλο της γλωσσικής επικράτειας (language domain)» που προτείνει ο Fishman, δεν είναι δυνατόν να ισχύει (Fishman, 1980), ο Κάμινς διατύπωσε μία θεωρία διαφορετική από την χωριστή γλωσσική ικανότητα, όπου οι γλώσσες αντί να επιβαρύνουν τον χρήστη, λειτουργούν προσθετικά. Ο Κάμινς υποστηρίζει ότι οι γλώσσες δεν αντιπροσωπεύουν «ανεξάρτητα μεγέθη, αλλά μία σχέση συγκοινωνούντων δοχείων» (Σκούρτου, 2011).

Πρέπει να διασαφηνιστεί ότι δεν αναφέρεται στις διαφορές που έχουν οι γλώσσες σε βαθμό συγγένειας ή ομοιότητας, καθώς είναι προφανές ότι κάποιες γλώσσες έχουν περισσότερες διαφορές από άλλες διότι δεν ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Αναφέρεται στην ομοιότητα των γλωσσών σε ένα βαθύτερο επίπεδο, στο εννοιολογικό επίπεδο των γλωσσών (Σκούρτου, 2011). Κατά την Τσιπλάκου (2010, σ.12) ο Κάμινς δεν μας παρέχει ουσιαστικά ορισμό της κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας, αλλά γίνεται κατανοητό ότι δεν αναφέρεται σε γλωσσικές δομές, δηλαδή στο ορατό γλωσσικό επίπεδο, στα επιφανειακά χαρακτηριστικά της Γ1 και της Γ2, αλλά σε γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες είτε είναι οι ίδιες και στις δύο γλώσσες, είτε η έννοια – το νόημά τους μπορούν να μεταφερθούν από την μία γλώσσα στην άλλη (Τσιπλάκου, 2010).

3.2.7 Το μοντέλο της δεξαμενής σκέψης ή η αναλογία των παγόβουνων (the think tank model)

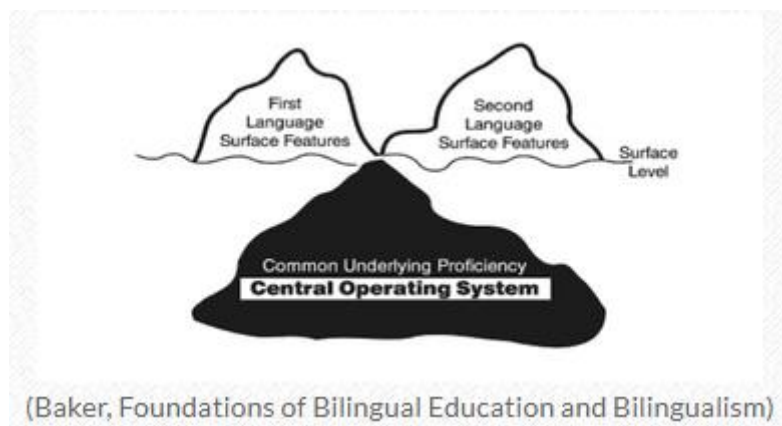
The 'Dual Iceberg' Model of Bilingualism

(Jim Cummins, 1984)



In the child's mind, the languages are inter-connected. If a child understands an idea in one language, it helps them learn the word for that concept in the other language. Or if a child develops a skill in one language, such as predicting a story from pictures, the skill will transfer to the other language.

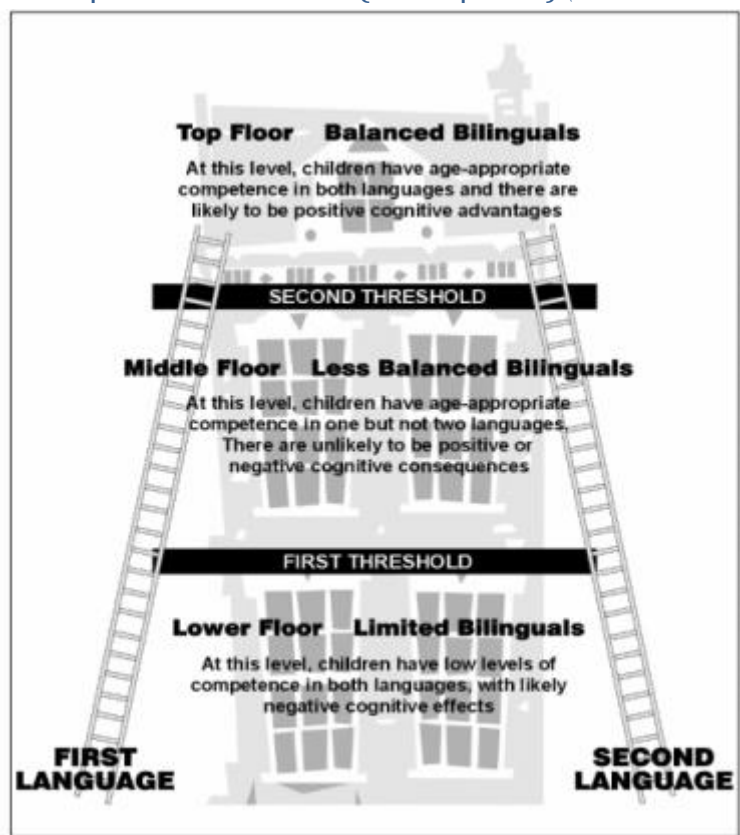
Το μοντέλο της Κοινής Υποκειμενικής Ικανότητας που αφορά στη διγλωσσία εικονοποιείται με τη μορφή του διπλού παγόβουνου. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα τα εμφανή σημεία των δύο παγόβουνων βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη, ενώ τα μέρη που παραμένουν κάτω από την «επιφάνεια της θάλασσας» είναι τα κοινά μέρη. Αυτή η απεικόνιση των δύο γλωσσών συμβολίζει ότι ενώ δύο γλώσσες διαφέρουν στις επιφανειακές τους πλευρές, δηλαδή στον εκφωνούμενο λόγο, λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία καθώς υπάρχει μία υποκείμενη νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα. Οτιδήποτε μαθαίνεται μέσω της εκάστοτε γλώσσας «αποθηκεύεται σε μία εννοιολογική δεξαμενή», η οποία είναι προσβάσιμη και άμεσα αξιοποιήσιμη μέσω των γλωσσών που αποτελούν το γλωσσικό ρεπερτόριο των δίγλωσσων ομιλητών (Cummins, 2003, Σκούρτου, 2011).



Η κοινή υποκειμενική νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα, που είναι η κοινή βάση των δύο παγόβουνων, καθιστά εφικτή τη μεταφορά εννοιών και γνωστικών, ακαδημαϊκών και γραπτού λόγου δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Τα δύο επίπεδα του παγόβουνου είναι ουσιαστικά η γλωσσική επιφανειακή ευχέρεια, που αποτελείται από τις απλές επικοινωνιακές δεξιότητες και τις πιο εξελιγμένες γλωσσικές δεξιότητες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η δεξιότητα γραφής, όπως αναφέρει και η Σκούρτου (2011). Αφού κατακτηθεί στην πρώτη γλώσσα, δεν χρειάζεται να κατακτηθεί εκ νέου μέσω της δεύτερης γλώσσας, παρά τις όποιες διαφορές στο σύστημα γραφής των δύο γλωσσών (Cummins, 2003). Ακολουθώντας το σκεπτικό της Κοινής Υποκειμενικής Ικανότητας είναι εύλογο να υποστηριχθεί ότι τα πολυγλωσσικά περιβάλλοντα ενισχύουν τόσο σε βαθύτερο, όσο και σε μονιμότερο επίπεδο τη γλωσσομάθεια σε συνθήκες συνεχούς ενίσχυσης και ανάπτυξης του κοινού εννοιολογικού υποβάθρου (Σκούρτου, 2011).

Συναντάται επίσης αρκετά συχνά και μονόδρομα από τη μητρική στην κυρίαρχη γλώσσα σε περιπτώσεις όπου δεν αναπτύσσονται ισόποσα οι ακαδημαϊκές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες, λόγω της ελάχιστης ενασχόλησης με κάποια από τις 2 (με την κυρίαρχη ως επί το πλείστον). Το παιδί προ της εντάξεώς του στο σχολικό περιβάλλον έχουν πολλά περισσότερα γραπτά και προφορικά ερεθίσματα και παραστάσεις της Γ1 στο οικογενειακό περιβάλλον και ελάχιστες της Γ2. Αυτή η πραγματικότητα αναταράσσεται όταν ως μαθητής θα έχει περισσότερα ερεθίσματα της κυρίαρχης γλώσσας και η εκμάθηση της θα πρέπει να οικοδομηθεί στην αξιοποίηση της εννοιολογικής και γνωστικής αποθήκης που έχει ήδη προμηθευθεί από την μητρική του γλώσσα (Cummins, 2003).

3.2.8 Η θεωρία των οριακών επιπέδων (κατώφλιών) (*the thresholds theory*)



(Baker, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism)

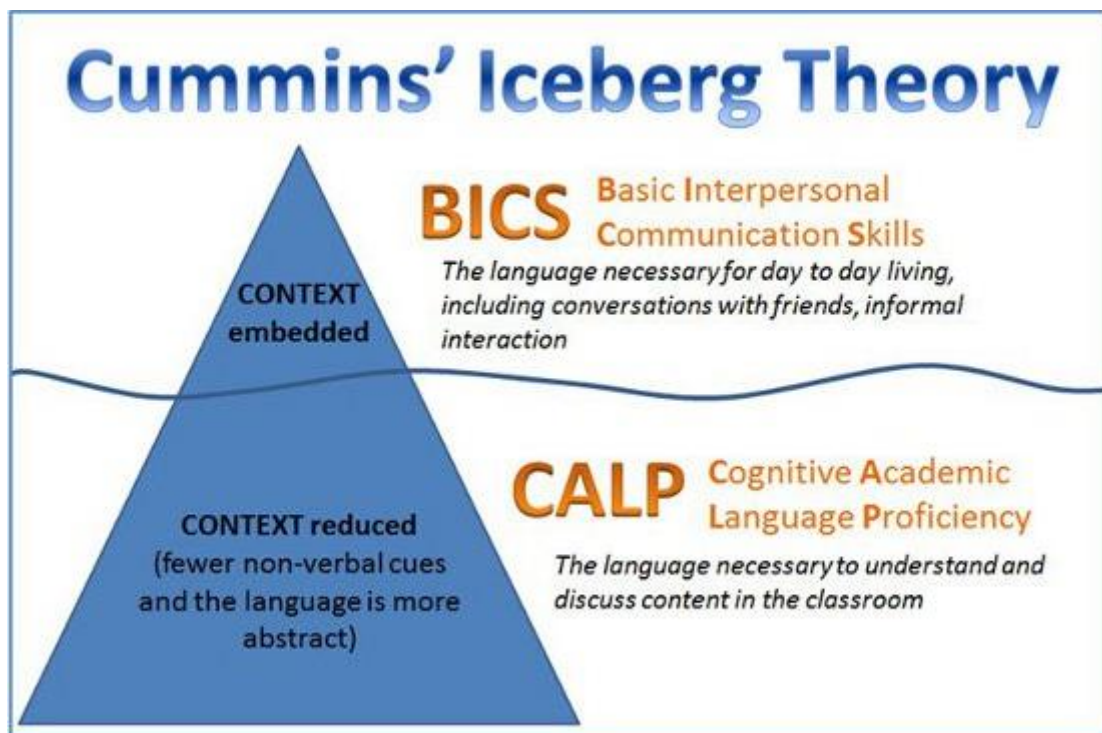
Μέσα από την έρευνα προέκυψε το εξής ερώτημα: Σε ποιο επίπεδο στις δύο γλώσσες πρέπει να φτάσει ένας δίγλωσσος μαθητής ώστε να αποκομίσει όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη εκ της διγλωσσίας, δεδομένου ότι η κατάκτηση δύο γλωσσών ασκεί θετική επίδραση τόσο στην πνευματική τους όσο και στην εκπαιδευτική τους ανάπτυξη;

Ο Κάμινς ήδη στα πρώτα του βήματα είχε προτείνει την υπόθεση των οριακών επιπέδων ως ερμηνευτικό πλαίσιο για τη σχέση της γνωστικής ανάπτυξης και ευφυΐας και της διγλωσσίας. Θέτει ως προϋπόθεση απόκτησης των γνωστικών ακαδημαϊκών και γλωσσικών πλεονεκτημάτων της διγλωσσίας μερικά επίπεδα ικανότητας, το οποίο ονόμασε κατώφλι (threshold), στις δύο γλώσσες που θα πρέπει να περάσει το δίγλωσσο παιδί (Cummins, 1976). Φυσικά όλες αυτές οι διεργασίες πρέπει να πραγματοποιηθούν σε ένα κατάλληλο πλαίσιο, δηλαδή σε πλαίσιο θετικών αλληλεπιδράσεων με το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Cummins, 2000). Αυτή η υπόθεση αποδόθηκε με την εικόνα ενός σπιτιού με τρεις ορόφους, τους οποίους σκαρφαλώνει ο δίγλωσσος μαθητής χρησιμοποιώντας δύο σκάλες, που αντιστοιχεί η κάθε μία στην πρώτη και στην δεύτερη γλώσσα. Κάθε κατώφλι αποτελεί και ένα γλωσσικό επίπεδο (Cummins, 2003).

Στο ισόγειο του σπιτιού βρίσκονται οι δίγλωσσοι που έχουν ανεπαρκώς ανεπτυγμένες και τις δύο γλώσσες, συγκριτικά πάντα με την ηλικία τους. Σε αυτήν την περίπτωση, χαμηλού επιπέδου ικανότητας, είναι δυνατόν να εμφανιστούν επιβλαβείς γνωστικές συνέπειες για το παιδί, καθώς δεν είναι ικανό να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην τάξη με καμία από τις δύο γλώσσες, έχοντας ελλείψεις στην μαθησιακή διαδικασία. Όταν ο μαθητής φτάσει στο πρώτο επίπεδο (δεύτερο όροφο) αποφεύγει τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, καθώς σε αυτό το επίπεδο μπορεί να λειτουργήσει και στις δύο γλώσσες που κατέχει (Γ1 και Γ2) και διαφέρει ελάχιστα από τους μητρικούς ομιλητές. Το δεύτερο κατώφλι (τρίτος όροφος) είναι το απαιτούμενο επίπεδο ώστε να βιώσει τα ενδεχόμενα οφέλη της διγλωσσίας, αφού παρουσιάζει ο μαθητής φυσιολογικό επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες για την ηλικία του (Σκούρτου, 2011). Από αυτό το σημείο και πέρα είναι εφικτή η, κατά τον Μπέικερ, «αμφιδύναμη ανεπτυγμένη διγλωσσία», δηλαδή η ιδανική προσθετική διγλωσσία (Baker, 2001, σ. 242-243).

Η δυσκολία σε αυτήν την υπόθεση ελλοχεύει στη δυσκολία του ακριβούς καθορισμού του κάθε επιπέδου της γλωσσικής επάρκειας, καθώς είναι εξαιρετικά απαιτητική η διαδικασία του ακριβούς καθορισμού του γνωστικού καθορισμού της κάθε γλώσσας, χωρίς να είμαστε σίγουροι αν τα αποτελέσματα θα είναι αντικειμενικώς μετρήσιμα, καθώς είναι από τη φύση τους ποιοτικά (Σκούρτου, 2011). Ο Κάμινς για να αντικρούσει την πολύπλευρη σκληρή κριτική, υποστήριξε ότι η υπόθεση των οριακών επιπέδων συγκλίνει με την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, όπου το επίπεδο της μίας γλώσσας συμβάλλει στο επίπεδο ανάπτυξης της άλλης γλώσσας (Ricciardelli, 1992).

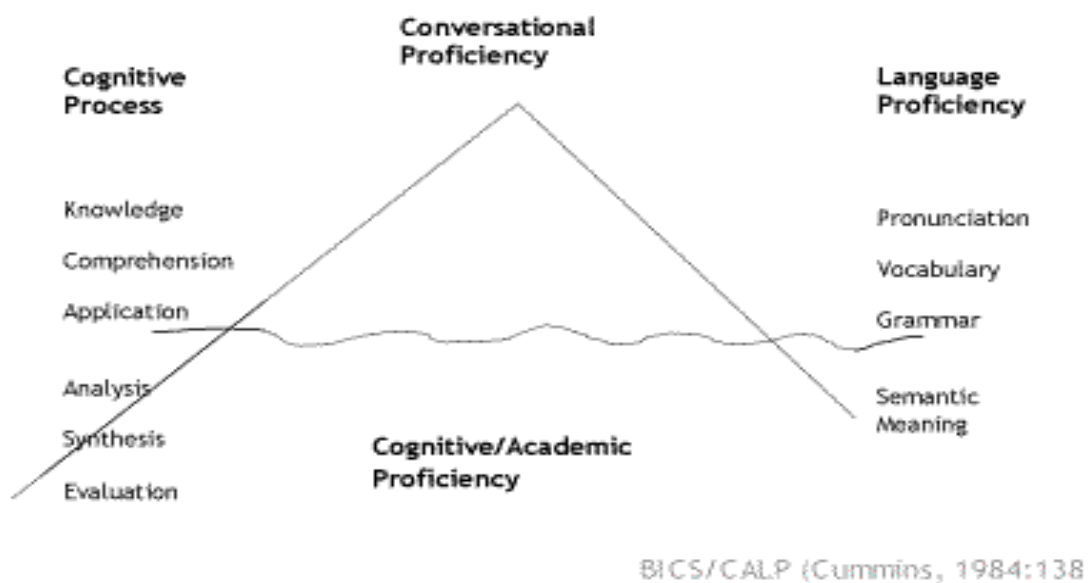
3.2.9 Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών



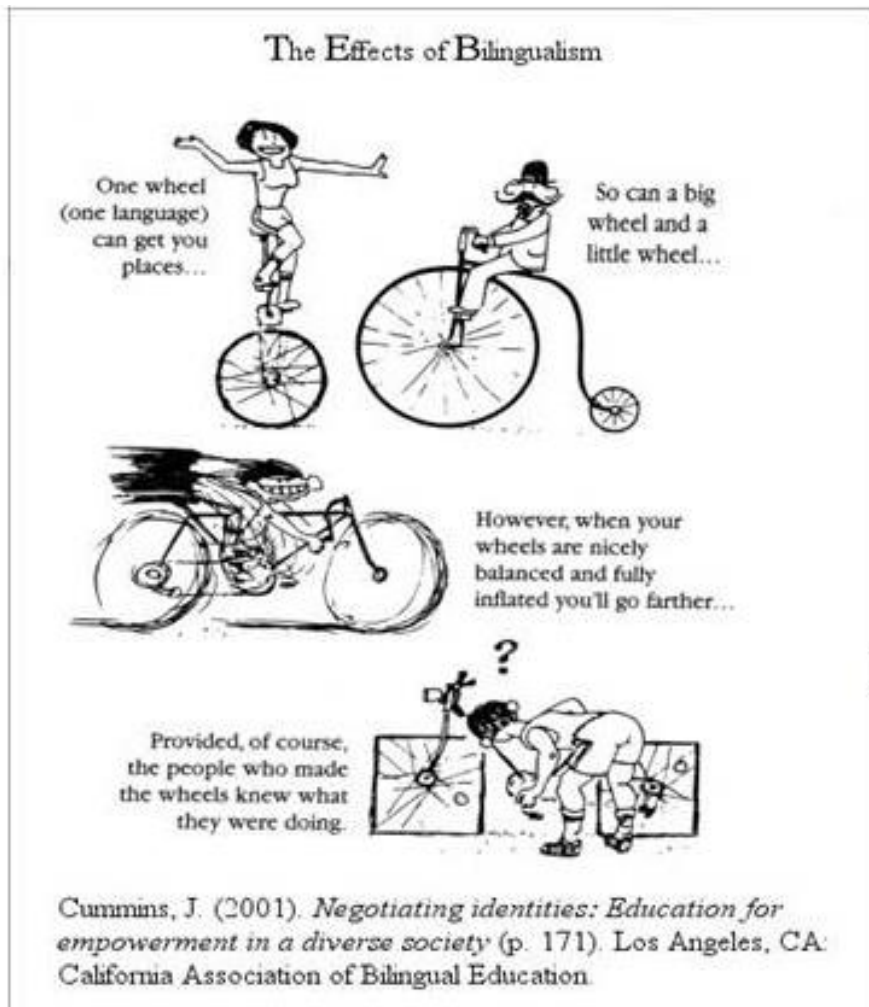
Η Αλληλεξάρτηση των γλωσσών θεωρεί δεδομένη την υπόθεση του παγόβουνου, δηλαδή ότι οι γλώσσες έχουν κοινή εννοιολογική βάση και ότι διαφέρουν σε απλές επικοινωνιακές δεξιότητες, και υποστηρίζει ότι σε κάθε επόμενη γλώσσα μεταφέρεται αναλογικά ή τουλάχιστον εν μέρει η επάρκεια της πρώτης γλώσσας, δεδομένου του γεγονότος ότι υπάρχει επαρκής έκθεση και κίνητρο για να μάθει κανείς την δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2005, σ.137).

Ο Κάμινς εξέφρασε έναν πολύ σημαντικό διαχωριστικό παράγοντα κάνοντας λόγο για γνωστική/ακαδημαϊκή επάρκεια και για διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες, παρουσιάζοντάς τες πάλι με τη μορφή ενός παγόβουνου. Η επιφάνεια αποτελείται από την ομιλία και του τρόπου ομιλίας που απαιτεί γνώση λεξιλογίου, γραμματικής και προφοράς, ενώ κάτω από την επιφάνεια βρίσκονται οι βαθύτερες δεξιότητες της γλώσσας, όπως η σύνθεση- ανάλυση-αξιολόγηση ώστε ο μαθητής να μπορεί να έχει πρόσβαση στο λειτουργικό και σημασιολογικό νόημα της πληροφορίας.

Πρακτικά αν ο μαθητής αναπτύξει και στις δύο γλώσσες τις βαθύτερες δεξιότητες, θα είναι ικανός να συνδέσει και να μεταφέρει τις γνώσεις του μεταξύ των γλωσσών. Οι Skutnabb-Kangas (1982) αλλά και ο Cummins (1976, 1979, 2003) είναι ξεκάθαροι στην αλληλεξάρτηση και αλληλοϋποστήριξη των γλωσσών. Ορίζουν κατηγορηματικά ότι όταν η πρώτη γλώσσα είναι ανεπτυγμένη, τότε λειτουργεί ως επικουρικός παράγοντας για την δεύτερη γλώσσα, ενώ στην περίπτωση των μαθητών που αρχίζουν το σχολείο παρουσιάζοντας ασυνέχεια στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας παρατηρείται ότι αυτό το φαινόμενο λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας (Σκούρτου, 2011).



Ο ίδιος ο Κάμινς μας δίδει την παρακάτω εξαιρετική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων της διγλωσσίας χρησιμοποιώντας τους τροχούς ενός ποδηλάτου στη θέση της γλώσσας. Δηλώνει ότι ένας τροχός (μία γλώσσα) μπορεί να οδηγήσει σε κάποια μέρη, όπως και ένας μεγάλος τροχός (ανεπτυγμένη γλώσσα) κι ένας μικρός (ελάχιστη γνώση μιας δεύτερης γλώσσας), αλλά όταν οι τροχοί, δηλαδή και οι δύο γλώσσες, «είναι σωστά ζυγιασμένοι και καλοί φουσκωμένοι», δηλαδή υπάρχει ένα πολύ καλό επίπεδο και στις δύο γλώσσες, (αμφιδύναμη διγλωσσία), τότε μπορεί να σε οδηγήσουν μακρύτερα, με την προϋπόθεση ότι αυτοί που έφτιαξαν τους τροχούς ήξεραν τι έκαναν» (Cummins, 1999, 2001, 2003).



3.3 Διγλωσσία και γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική

Όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας των γλωσσών, αυτός περισσότερο επηρεάζεται από τη γλωσσική πρακτική και πολιτική ενός σχολείου, παρά από τις επιστημονικές παραδοχές για τον συνυπολογισμό ή μη της μητρικής γλώσσας ενός μαθητή (Δενδρινού, 1996, Delpit & Dowdy, 2002). Μάλιστα ο Κάμινς τονίζει ότι σε κάθε σχολείο γλωσσικές πολιτικές υπαγορεύουν στον εκπαιδευτικό το πως δει πράττειν, ωστόσο είναι στο χέρι του τελευταίου αν θα ακολουθήσει έξωθεν πολιτικές επιλογές ή αν θα υπηρετήσει την ισότιμη ενδυνάμωση της πορείας μάθησης όλων των μαθητών του στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος (Cummins, 2014).

Το σχολείο βέβαια αξιολογεί την σχολική, και προφανώς γλωσσική, επιτυχία και αποτυχία των μαθητών, σύμφωνα με τις επιδόσεις που στηρίζονται στις απαιτήσεις του εκάστοτε σχολείου (Cummins, 2000). Το σχολείο παραδοσιακά έχει συγκεκριμένες απαιτήσεις από τους μαθητές του και οι τελευταίοι ελέγχονται περιοδικά μέσω συχνών αξιολογήσεων και εξετάσεων. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καθοδηγήσει τους μαθητές του προς τον επιθυμητό στόχο (Σκούρτου, 2011).

Οι τρεις παράγοντες που καθορίζουν το γλωσσικό πλαίσιο σε ένα σχολείο και επακόλουθα την γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική, όσον αφορά την γλωσσική πολυμορφία, που θα ακολουθήσει είναι οι παρακάτω:

- A) ως μία προϋπόθεση που φέρνουν κάποιοι μαθητές μαζί τους στο σχολείο (δίγλωσσοι).
- B) ως μία διδακτική μέθοδο (αν η διδασκαλία της γλώσσας στηρίζεται στις αρχές της διγλωσσίας).
- Γ) ως έναν τελικό στόχο του σχολείου, τί είδους μαθητές επιδιώκει να αποφοιτήσουν το ίδιο το σχολείο.

Γίνεται αντιληπτό ότι, σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα σχολείο μπορεί αυστηρά να επιδιώκει την απόλυτη μονογλωσσία, απαγορεύοντας οποιαδήποτε άλλη γλώσσα πέραν της κυρίαρχης. Βέβαια, ανάλογα με τους στόχους του σχολείου, μπορεί η πολυγλωσσία όχι μόνο να μην ενοχλεί, αλλά επιλεκτικά να είναι ακόμα και επιθυμητή και να προωθείται από το ίδιο το σχολείο (Σκούρτου, 2011).

3.3.1 Προγραμμάτων Εμβάπτισης και Αξιολόγηση Προγράμματος στον Καναδά

Ο Κάμινς (2003) δίνει ως παράδειγμα τα Γαλλικά προγράμματα εμβάπτισης που λειτουργούν ως πρότυπα εδώ και πολλές δεκαετίες στον Καναδά με εκατοντάδες χιλιάδες μαθητές να συμμετέχουν. Τονίζει ότι υπάρχουν τρεις ευρύτερες κατηγορίες Προγραμμάτων Εμβάπτισης της Γαλλικής Γλώσσας.

Το πρώτο είναι η πρόωμη εμβάπτιση (early) η οποία ξεκινάει από το νηπιαγωγείο με πλήρη χρήση της Γαλλικής. Η Αγγλική Γλώσσα εισάγεται στην Δευτέρα, την Τρίτη ή την Τετάρτη Τάξη. Το επόμενο στάδιο είναι η ενδιάμεση εμβάπτιση (middle) που ξεκινάει στην Τετάρτη ή την Πέμπτη Τάξη όπου και αφιερώνεται το μισό περίπου του χρόνου στην κάθε Γλώσσα αντίστοιχα, με αρχικό ποσοστό Γαλλικών μεταξύ 50% και 100%. Το τελικό στάδιο είναι η Όψιμη Εμβάπτιση (late) που έχει ως αφιετηρία την Έβδομη ή την Όγδοη Τάξη με αρχικό ποσοστό Γαλλικών πάλι από 50% έως 100%.

Μάλιστα πάρα πολλές αξιολογήσεις έχουν αποδείξει ότι το Πρόγραμμα Πρόωμης Εμβάπτισης, που είναι και η πιο συνηθισμένη εκδοχή εκ των τριών, έχει τα εξής αποτελέσματα: Πρώτον οι μαθητές παρουσιάζουν πρόοδο στη Γαλλική στον γραπτό και τον προφορικό λόγο επιτυγχάνοντας δε και ευχέρεια λόγου. Το δεύτερο αποτέλεσμα των ερευνών είναι ότι η καλή εκμάθηση των Γαλλικών δεν έχει απολύτως καμία αρνητική επίπτωση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες στα Αγγλικά τους, παρά την υπέρογκη μείωση του χρόνου διδασκαλίας στην Αγγλική Γλώσσα (Lambert & Tucker 1972, Swain & Lapkin 1982).

3.3.2 Προγραμμάτων Εμβάπτισης και Αξιολόγηση Προγράμματος στις Η.Π.Α.

Στις Η.Π.Α. εφαρμόζονται τα δίγλωσσα προγράμματα εμβάπτισης διπλής κατεύθυνσης (two-way bilingual immersion programs) που βασίζονται στα προγράμματα πρόωμης εμβάπτισης στη γαλλική γλώσσα, περιλαμβάνοντας μαθητές από αγγλόφωνες οικογένειες και μαθητές από άλλο γλωσσικό περιβάλλον (π.χ. Μεξικανικό, Κινέζικο). Η διδασκαλία σε πρώτο στάδιο, δηλαδή στις αρχικές τάξεις, πραγματοποιείται στη γλώσσα της μειονότητας. Μετά από αυτό το στάδιο, τα προγράμματα διατηρούν περίπου το 50% της διδασκαλίας στη γλώσσα τη μειονότητας μέχρι το τέλος του Δημοτικού σχολείου (Cummins, 2003).

3.4 Τυπολογίες και τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης

Τα δίγλωσσα προγράμματα δεν αποτελούν κάποια καινοτομία του 20^{ου} αιώνα. Η αλήθεια είναι πως βρίσκουν τις ρίζες τους στην αρχαιότητα, καθώς ήταν κάτι συνηθισμένο τόσο στην Αρχαία Ελληνική όσο και στην Ρωμαϊκή εποχή (Lewis, 1976). Τα οφέλη και οι διάφοροι τύποι των δίγλωσσων προγραμμάτων όμως, είναι γεγονός ότι αναπτύχθηκαν τον προηγούμενο αιώνα.

Οι διάφορες ποικιλίες και προτάσεις προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν συντελέσει στην παραγωγή διαφορετικών τύπων, κάθε ένας εκ των οποίων καθορίζεται από τους στόχους του προγράμματος, την κοινωνική θέση στην οποία βρίσκεται η ομάδα των μαθητών (λόγου χάριν υποτελής/κυρίαρχη, μειονότητα/ πλειονότητα), την επιθυμητή διάρκεια της διδασκαλίας στην κάθε γλώσσα και τη κοινωνικοπολιτική και κοινωνιογλωσσολογική κατάσταση στο άμεσο περιβάλλον και την ευρύτερη κοινωνία (Skutnabb-Kangas 1984). Θα αναφερθούμε παρακάτω σε τέσσερεις ευρύτερους τύπους προγραμμάτων, 3 από τους οποίους θέτουν στο επίκεντρο μειονοτικές ή υποτελείς ομάδες και ο τέταρτος απευθύνεται σε μαθητές της κυρίαρχης ομάδας ή της ομάδας πλειοψηφίας (Cummins, 2003).

Τα προγράμματα Τύπου I περιλαμβάνουν τη χρήση των αυτόχθονων (native) ή των ιθαγενών (indigenous) γλωσσών ως μέσον διδασκαλίας. Αυτό συμβαίνει σε πολύ συγκεκριμένες περιπτώσεις ομάδας ή πληθυσμού που είναι προϊόν κατάκτησης ή αποικιοποίησης σε κάποια στιγμή του παρελθόντος και αυτά τα προγράμματα έχουν ως στόχο την διάσωση αυτών των υπό εξαφάνιση, και αν γίνεται αναζωογόνηση ή αναβίωση, γλωσσών (Cummins, 2005). Τέτοια δίγλωσσα προγράμματα εφαρμόζονται σε ιθαγενείς στις Η.Π.Α. (McCarty, 1993), στο βόρειο Κεμπέκ και την Ανατολική Καναδική Αρκτική (Patrick, 1994). Υπάρχουν τα δίγλωσσα προγράμματα ή προγράμματα εμβάπτισης στη Νέα Ζηλανδία, στη γλώσσα των Μαορί (Benton, 1988, Smith, 1992).

Τα Προγράμματα Τύπου II περιλαμβάνουν τη χρήση μιας εθνικής γλώσσας (national minority language), που θεωρείται ως επίσημη και συχνά ισάξια γλώσσα σε σχέση με την κυρίαρχη μέσα στην κοινωνία. Τέτοιου είδους παραδείγματα είναι η Κέλτικη γλώσσα (Gaelic) στην Ιρλανδία και τη Σκωτία, της Ουαλικής στην Ουαλία και της Βάσκισης και της Καταλανικής στην Ισπανία. Ομοίως το προηγούμενο παράδειγμα του Καναδά συγκαταλέγεται σε αυτήν την κατηγορία.

Πολλά τέτοια παραδείγματα και προγράμματα υπάρχουν σε όλο τον κόσμο, λόγου χάριν στην Κίνα, τη Σιγκαπούρη και πολλές χώρες της Αφρικής (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1994). Στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι η διατήρηση ή αναζωογόνηση αυτών των γλωσσών. Πρέπει να σημειώσουμε ότι «η μητρική γλώσσα ή οι μητρικές γλώσσες έχουν σε κάποιο βαθμό επίσημη αναγνώριση και μακροχρόνια κοινωνική θέση» (Cummins, 2003).

Τα Προγράμματα Τύπου III αφορούν τις γλώσσες των πρόσφατων μεταναστών σε μία χώρα υποδοχής. Αυτές λέγονται διεθνείς μητρικές γλώσσες (international minority languages). Η πλειοψηφία αυτών των προγραμμάτων αποτελούν μεταβατικά στάδια στην σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση και πρόοδο των μαθητών (Cummins, 2003). Τέτοια παραδείγματα μπορούν να ευρεθούν σε περιοχές της Η.Π.Α. (νότια κυρίως στα σύνορα με Μεξικό) και της Ευρώπης (Σουηδία, Ολλανδία, Γερμανία, Ελλάδα) που έχουν δεχθεί πρόσφατα μεγάλα μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα.

Τα Προγράμματα Τύπου IV είναι τα μοναδικά που τοποθετούν στο επίκεντρο τις κυρίαρχες ομάδες, ή τις ομάδες πλειοψηφίας, αποσκοπώντας στην επίτευξη δεξιοτήτων δίγλωσσίας και όσο το δυνατόν βαθύτερη γνώση και στις δυο γλώσσες (bilingual & biliteracy skills) μεταξύ των μαθητών των κυρίαρχων ομάδων. Το πρόγραμμα εμβάπτισης γαλλικής γλώσσας του Καναδά και τα δίγλωσσα προγράμματα διπλής κατεύθυνσης ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία, καθώς έχουν ως στόχο την απόκτηση διγλωσσικών δεξιοτήτων από μαθητές.

Ένα εξαιρετικό Πρόγραμμα Τύπου IV είναι αυτό των Ευρωπαϊκών σχολείων, το οποίο περιλαμβάνει κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών διδασκαλία σε τέσσερις γλώσσες (Beardsmore, 1993, Skutnabb-Kangas, 2005). Επιπλέον τα προγράμματα εμβάπτισης σουηδικής γλώσσας για Φινλανδούς μαθητές στη Φιλανδία ανήκουν στην ίδια κατηγορία (Buss & Lauren, 1995).

3.4.1 Αποτελέσματα σχεδιασμού προγραμμάτων για δίγλωσσους μαθητές

Σύμφωνα με τον Κάμινς (2003) αν γίνει ένας σωστός σχεδιασμός, κάθε φορά, εκπαιδευτικής πολιτικής για δίγλωσσους μαθητές σε τελείως διαφορετικά κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα, τότε υπάρχουν μερικά αποτελέσματα για τα οποία μπορούμε να είμαστε σίγουροι, ανεξαρτήτως περιβάλλοντος:

A) Δεν υπάρχει περίπτωση να προκύψει καμία νοητική σύγχυση ή μειονέκτημα, εφόσον το πρόγραμμα εξυπηρετεί με αποτελεσματικότητα τη διαρκή ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στους μαθητές και στις δυο γλώσσες. Εν αντιθέσει, είναι πιθανόν να επωφεληθούνε νοητικά από την συνεχή έκθεση και πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα (Cummins, 2003).

B) Η επένδυση παραπάνω χρόνου στη γλώσσα της μειονότητας δε θα έχει ως αποτέλεσμα την πτώση της σχολικής επίδοσης στη γλώσσα της πλειονότητας, υπό την προϋπόθεση, πάντα, ότι το ακαδημαϊκό πρόγραμμα είναι δομημένο ώστε να αναπτύσσει και όχι να υποδαυλίζει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες στη γλώσσα της μειονότητας. Αυτό είναι λογικό αν θεωρήσει κανείς ότι σε βαθύτερα επίπεδα εννοιολογικής και ακαδημαϊκής λειτουργίας, υπάρχει «αλληλοεπικάλυψη και αλληλεξάρτηση μεταξύ γλωσσών». Η εννοιολογική γνώση που αναπτύσσεται σε μία γλώσσα λειτουργεί ως αρωγός στην καλύτερη απορρόφηση και κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας (input) στην άλλη γλώσσα (Cummins, 2003).

Αν λοιπόν ο στόχος, για τους μαθητές με διγλωσσία, γίνει η ακαδημαϊκή ανάπτυξη, τότε είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση στέρεης και ακλόνητης εννοιολογικής βάσης στη Γ1 (Γλώσσα 1 = πρώτη γλώσσα). Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Τόσο την διγλωσσία, όσο και την διγλωσσική ικανότητα γραπτού λόγου (biliteracy), οφείλουμε να τις θέσουμε ως προτεραιότητες για όλους τους μαθητές. Ταυτόχρονα η δίγλωσση διδασκαλία οφείλει να δίνει τη δέουσα έμφαση εις τον γραπτό λόγο στη γλώσσα της μειονότητας. (Cummins, 2003).

3.5 Οι τρεις όψεις της γλωσσικής επάρκειας

Σύμφωνα με τον Cummins (2003) οφείλουμε να κάνουμε μια διάκριση των τριών διαστάσεων της γλωσσικής ικανότητας, οι οποίες είναι: η συνομιλιακή ευχέρεια (conversational fluency), οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills) και η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (academic language proficiency).

Η **συνομιλιακή ευχέρεια** είναι η ικανότητα ενός ατόμου προσωπικής επικοινωνίας σε πλαίσιο οικειότητας και άνεσης. Σε αυτήν την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται οι λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά και απλές, καθημερινές γραμματικές δομές. Οι περισσότεροι μαθητές την έχουν αναπτύξει στο σχολείο εως την ηλικία των 5 ετών. Οι μαθητές της Αγγλικής (lingua mundi) ως δεύτερης γλώσσας αναπτύσσουν γενική ευχέρεια σε αυτή τη δεξιότητα μετά από ένα με δυο χρόνια έκθεσης στη γλώσσα (Cummins, 2003).

Οι **διακριτές γλωσσικές δεξιότητες** περιλαμβάνουν τις φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, όπως και τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (literacy) που είναι πιο εξειδικευμένες από αυτές της συνομιλιακής ευχέρειας. Μπορούν να τις αποκτήσουν από άμεση διδασκαλία, ανεπίσημη ή επίσημη εξάσκηση (μαθήματα, διάβασμα κ.α.). Ένα μέρος αυτών των δεξιοτήτων μαθαίνονται σχεδόν εξ' ολοκλήρου στα πρώτα βήματα της σχολικής εκπαίδευσης, όπως η γνώση των συμβόλων και των φθόγγων που αντιστοιχούν σε κάθε γράμμα, την ικανότητα αποκωδικοποίησης συλλαβών και λέξεων. Υπάρχουν και άλλες τέτοιου είδους δεξιότητες που συνεχίζουν να κατακτώνται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης (Cummins & Early, 2015)..

Η **ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα** αντικατοπτρίζει τη γνώση σπάνιου εξειδικευμένου λεξιλογίου ή ορολογίας και την ικανότητα παραγωγής, ερμηνείας και αντίληψης ολοένα και πιο σύνθετου προφορικού και γραπτού λόγου. Αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται στις μεγαλύτερες τάξεις και αφορά σε λέξεις χαμηλής συχνότητας, σύνθετη σύνταξη και αφηρημένες έννοιες και εκφράσεις. Απαιτείται από τους μαθητές να αντιλαμβάνονται απαιτητικές έννοιες και κείμενα σε διάφορα μαθήματα (Cummins & Early, 2015).

3.5.1 Πολυμορφία της Γλώσσας

Ο Ferguson ανέδειξε στο έργο του (1959) ότι μία γλώσσα αποτελείται από τουλάχιστον δύο μορφές ή ποικιλίες που αναπτύσσονται κάθετα και διαστρωματικά (Ferguson, 1962).

Την επίσημη ή υπέρθετη ποικιλία (H=high variety) , η οποία συνοδεύεται με υψηλό κοινωνικό κύρος, διδάσκεται, χρησιμοποιείται σε θεσμούς κύρους και όλα τα επίσημα έγγραφα παράγονται σε αυτήν.

Την ανεπίσημη, χαμηλού κύρους ποικιλία (L = low variety), την οποία χρησιμοποιούν οι άνθρωποι καθημερινά και δε διδάσκεται ούτε χαίρει κοινωνικού κύρους (Γαλανοπούλου, 1996).

3.5.2 Διγλωσσία και Γλωσσική Διμορφία

Η διγλωσσία αναφέρεται στην ύπαρξη πολλών γλωσσών «πολυγλωσσία» ή οποία επικοδομείται από την επαφή και συνύπαρξη πολλών διαφορετικών γλωσσών. Η διμορφία αναφέρεται στην συνύπαρξη και χρήση πολλών διαφορετικών μορφών και ποικιλιών μέσα στην ίδια την γλώσσα. Οι μορφές που μπορεί να έχει μία γλώσσα στηρίζονται στην ομιλία και τη γραφή και αντιπροσωπεύονται από την προφορικότητα, αν δηλαδή μπορεί κάποιος να ανταποκριθεί προφορικά στη γλώσσα, και από τον γραμματισμό, δηλαδή την γραπτή έκφραση. Αυτές οι δυο ιδιότητες στον σύγχρονο πολύγλωσσο κόσμο αλληλεπιδρούν και συνυπάρχουν φυσιολογικά (Σκούρτου, 2011).

Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι η περίπτωση διγλωσσίας και διμορφίας αποτελεί ισχυρό δείκτη γλωσσικής διατήρησης, αλλά και γλωσσικής μετατόπισης (Σελλά-Μάζη, 2001). Είναι πολύ απλός ο λόγος αυτού του φαινομένου, καθώς όταν το υποκείμενο γνωρίζει να χρησιμοποιεί μία γλώσσα σε διάφορες μορφές ή ποικιλίες της, τότε αυτή η γλώσσα σαφώς είναι πιο ανθεκτική από μία γλώσσα όπου ο χρήστης της γνωρίζει κι χρησιμοποιεί μόνο μία μορφή της (Προφίλη, 1996, Σκούρτου, 1997).

3.6 Διμορφία και σχολικός γραμματισμός

Στο σχολείο όμως ο γραμματισμός αποτελεί τον βασικό μορφωτικό στόχο της εκπαίδευσης. Υπάρχουν δυο κατηγορίες μαθητών: αυτοί που προέρχονται από κοινότητες, όπου έχουν αποκλειστικά προφορική παράδοση και αυτές όπου ο γραμματισμός είναι επίσης κεντρικός άξονας των μητρικών τους γλωσσών. Στην πρώτη περίπτωση το σχολείο λειτουργεί ως αντίπαλος προς την μητρική γλώσσα, ενώ στη δεύτερη ως επέκταση της μητρικής (Cummins, Brown, Sayers 2007).

Ας πάρουμε για παράδειγμα έναν δίγλωσσο μαθητή Ρομά στο ελληνικό σχολείο, ο οποίος είναι μεν δίγλωσσος, αλλά μόνο ως προς την προφορική μορφή της γλώσσας, καθώς η Ρομανί δεν είναι γραπτή, σε αντίθεση με την ελληνική. Η γλωσσική διμορφία αυτών των παιδιών είναι ξεκάθαρα μία πρωτόγνωρη κατάσταση, αφού «αναγκάζονται» να μάθουν την Ελληνική Γλώσσα στη γραπτή της μορφή, αντίστοιχη της οποίας δε γνωρίζουν από την πρώτη τους γλώσσα (Χατζησαββίδης, 1999).

Στην αντίπερα όχθη, όπου και οι γλώσσες που κατέχει ο δίγλωσσος χρήστης παρουσιάζουν διμορφία, το ιδανικό είναι να λειτουργήσει η μία συμπληρωματικά με την δεύτερη γλώσσα, σε επίπεδο προφορικό και γραπτό, πρότυπης και καθημερινής γλώσσας, διμορφίας και διγλωσσίας. Σε αυτήν την περίπτωση έχουμε συνεχή, ταυτόχρονη ανάπτυξη διγλωσσίας και διγραμματισμού και στο πέρασμα από την μία γλώσσα στην άλλη, από την παλιά στην νέα γνώση (Hornberger, 2009). Η δεύτερη γλώσσα λειτουργεί ως ενισχυτής της πρώτης και αντιστοίχως η πρώτη συνδέεται και γεφυρώνεται με τη δεύτερη (Wolfram, 2001).

3.7 Πώς γίνεται αντιληπτή η διγλωσσία από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011), ανάλογα με την προσωπική αντίληψη που έχει ο κάθε ένας για τη διγλωσσία, μπορούν να την εκλάβουν στο πλαίσιο του σχολείου είτε ως «πρόβλημα», είτε ως «δικαίωμα», είτε ως «πηγή εμπλουτισμού». Οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο δεν πρέπει να αποδίδονται μόνο σε γλωσσικούς παράγοντες, αλλά και σε παρανοήσεις που αφορούν στη γλώσσα εκ μέρους των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν σαφώς στην αύξηση της δυσκολίας των μαθητών αυτών (Cummins, 2003).

Η μειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν, στην ελληνική πραγματικότητα, τις υπόλοιπες γλώσσες ως πρόβλημα που πρέπει να εξαληφθεί ή να θεραπευθεί. Όταν εισάγεται απρόσκλητη μια μητρική γλώσσα, συνήθως μεταναστευτική στις μέρες μας, στο σχολικό σύστημα, ή σε όποιον άλλο χώρο, μπορεί να θεωρηθεί ως πρόβλημα για την επιτυχή ενσωμάτωση των ομιλητών τους. Ο Esser (2006) και ο Hopf (2007) υποστηρίζουν, ότι η ύπαρξη μιας ισχυρής μητρικής γλώσσας δεν έχει οπωσδήποτε θετική επιρροή στην εκμάθηση της μητρικής (της Γερμανικής στην περίπτωσή τους).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επιλογή και η χρήση της γλώσσας στον ιδιωτικό, και όχι μόνο, χώρο του ατόμου, είναι αναπόσπαστο του δικαίωμα (Σκούρτου, 2011). Φαινομενικά είναι μία πολύ δημοκρατική θέση, αλλά ουσιαστικά «αθρώνει» τον εκπαιδευτικό που αδιαφορεί για τις άλλες γλώσσες και επιλέγει να πραγματοποιήσει το μάθημά του στην ελληνική για την Ελλάδα ή την εκάστοτε κυρίαρχη γλώσσα. Ουσιαστικά εφαρμόζει μία σταθερή γλωσσική πολιτική στην τάξη του, απαλλασσόμενος από ευθύνες της διδασκαλίας της διγλωσσίας, διότι ο εκπαιδευτικός πιστεύει μεν ότι δεν έχει τη δυνατότητα να παρέμβει συνειδητά και ότι τα παιδιά δε έχουν το προσωπικό «δικαίωμα» επιλογής χρήσης της γλώσσας (Σκούρτου, 2008).

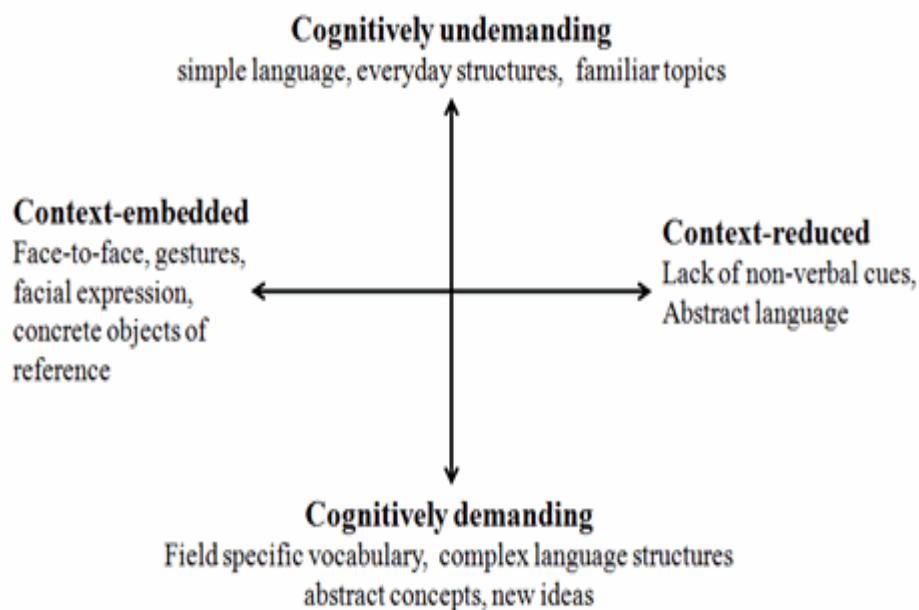
Η αντίληψη ότι οι άλλες γλώσσες αποτελούν έναν μοναδικό γλωσσικό, κοινωνικό και μορφωτικό θησαυρό που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθήσουν να ξεθάψουν επενδύοντας στους δίγλωσσους μαθητές τους, δεν είναι αρκετά διαδεδομένη (Σκούρτου, 2011). Η διαφορετική γλώσσα όμως, σύμφωνα με την τρίτη άποψη, αποτελεί μία τεράστια πηγή εμπλουτισμού που αφορά όλο το κοινωνικό σύνολο, ανάλογα πάντα με τον εκάστοτε χώρο δράσης, και συνεπάγεται μία συνειδητή διαχείριση της διγλωσσίας εντός και εκτός τάξης, ώστε να προκύψουν τα προσδοκώμενα, και μη πολλές φορές, οφέλη. (Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου, 2008, Καμαρούδης, 2010).

3.8 Υποστήριξη της γλώσσας από το φυσικό και το σχολικό περιβάλλον

Η πρώτη και κύρια διάκριση, κατά τον Κάμινς (2003) που πρέπει να γίνει σε μία γλώσσα, όταν αυτή μαθαίνεται, είναι το αν υποστηρίζεται από το μαθησιακό περιβάλλον (contextualized) ή αν δεν υποστηρίζεται (decontextualized) ως βάση για να καταλάβουμε τη φύση του αλφαριθμητισμού (literacy) των παιδιών. Ουσιαστικά η διαφορά του πρώτου από το δεύτερο επίπεδο είναι αν το νόημα το οποίο μεταδίδεται συνοδεύεται και υποβοηθείται από «διαπροσωπικά ή προσφερόμενα από τα συμφραζόμενα βοηθητικά στοιχεία (contextual clues) (όπως χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, επιτονισμός κ.α.) ή εξαρτάται από γλωσσικούς δείκτες που είναι, σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητοι από τα άμεσα επικοινωνιακά συμφραζόμενα» (Cummins & Swain, 1986).

Μάλιστα, όπως τονίζει και ο Κάμινς (2003) οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στον κυρίαρχο πληθυσμό με κάθε πολιτιστική ή γλωσσική μειονότητα ευθύνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό για τις προκαταλήψεις επιτυχίας και αποτυχίας των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο. Όταν γίνεται εμφανές το παραπάνω φαινόμενο ο δάσκαλος οφείλει να κάνει μια επιλογή: ή να αποδεχθεί την παρούσα κατάσταση και να αναπαράγει ηθελημένα ή όχι τις υπάρχουσες εξουσιαστικές σχέσεις που ασκεί η κυρίαρχη κοινωνία ή να τις αμφισβητήσει (Cummins & Swain, 1986).

Στην πρώτη περίπτωση θα κατηγορηθεί για την απάθειά του από τις διάφορες κοινότητες, χωρίς να έχει προσφέρει κάτι πέρα του αναλυτικού προγράμματος στους μαθητές του. Αν επιλέξει το δεύτερο, είναι εξίσου πιθανό να κατηγορηθεί για την επιλογή του, αλλά είναι πιο πιθανό οι μαθητές του να μάθουν κάτι από τον ίδιο. Οι δίγλωσσοι, πολιτιστικά διαφορετικοί, οι «άλλοι» σε σχέση με τον κυρίαρχο πληθυσμό, περνούν από τα σχολεία, πολλές φορές χωρίς να προσθέτουν γνώσεις, καθώς «οι μονόγλωσσοι δάσκαλοί του παρατηρούν ανήμποροι την πορεία τους» (Κούρτη-Καζούλη, 2000).



3.8.1 Γλωσσική μετακίνηση – διατήρηση – εξάπλωση.

Η γλωσσική μετακίνηση είναι η καθοδική πορεία μιας μητρικής γλώσσας και ισχυροποίηση της κυρίαρχης. Η πλειονοτική και η μητρική γλώσσα, όπως προαναφέρθηκε, έρχονται πολύ συχνά σε επαφή και αρκετές φορές σε σύγκρουση μεταξύ τους. Οι σχέσεις των δύο γλωσσών εξαρτώνται από τους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς, γλωσσικούς και πολιτικούς παράγοντες και πολλές φορές από τα συμφέροντα των ομάδων (Cummins & Swain, 1986).

Η γλωσσική εξάπλωση αφορά στην αύξηση της γλώσσας σε χρήστες, αλλά και στην εποχή μας σε δίκτυα κοινωνικά ή ηλεκτρονικά καθώς και σε αντίστοιχες χρήσεις (Cooper 1989). Η γλωσσική διατήρηση είναι η σταθερότητα της γλώσσας ως προς τη χρήση της και τη διασφάλισή της από τα παιδιά και τους ενήλικους που τη γνωρίζουν σε συγκεκριμένους χώρους (σπίτι, σχολείο, χώροι λατρείας) με σχετική σταθερότητα της γλώσσας ως προς τον αριθμό και την κατανομή των χρηστών της (Baker, 2001).

Ως γλωσσική μετακίνηση ορίζεται η αλλαγή της κυρίαρχης γλώσσας χρήσης από ένα άτομο. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με τη θέληση του χρήστη, λόγω μετανάστευσης, ή για την εξασφάλιση εργασίας, υψηλότερου μισθού, είτε παρά τη θέλησή του, με μέσα εξαναγκασμού όπως αιχμαλωσία. Ευτυχώς το δεύτερο μέρος τείνει να μειώνεται στις μέρες μας. Η ανάπτυξη τόσο της επικοινωνίας, όσο και της πληροφορικής επηρεάζουν πάρα πολύ τους χρήστες αυτών των μέσων, καθώς τον εκθέτουν συνεχώς σε κυρίαρχες γλώσσες όπως π.χ. αγγλικά και ισπανικά (Baker, 2001).

3.8.2 Διαγλώσσα

Η διαγλώσσα αφορά σε γλωσσικές δομές, όπου η πρώτη γλώσσα είναι σημείο αναφοράς ώστε να ευρεθούν και να εξηγηθούν οι αιτίες των γλωσσικών λαθών, κατά τη διάρκεια εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003, Μπέλλα, 2007, Τσιπλάκου, 2010). Είναι ουσιαστικά μία γέφυρα ανάμεσα στις δυο γλώσσες, ένα ενδιάμεσο γλωσσικό κατασκευάσμα του ομιλητή από την μητρική γλώσσα προς τη γλώσσα στόχο (Αναστασιάδης-Συμεωνίδης κ.α., 2008). Το πιο ενδιαφέρον κομμάτι της διαγλώσσας είναι ότι λειτουργεί ως συνεχής ανατροφοδότηση από τη μία γλώσσα προς την άλλη (interlanguage continuum) (Hornberger, 2007).

3.8.3 Εναλλαγή Κώδικα

Η εναλλαγή κώδικα είναι η συνδυαστική χρήση δύο ή παραπάνω γλωσσών ή μορφών της ίδιας γλώσσας στην ίδια επικοινωνιακή πράξη(επικοινωνιακό θέμα). Σύμφωνα με τη Τσοκαλίδου (2000) μπορεί να γίνει διαπροτασιακά, ενδοπροτασιακά ή ενδολεξικά στον προφορικό, αλλά και τον γραπτό λόγο. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι μπορεί σε διαφορετικές ή στην ίδια πρόταση ή και στην ίδια λέξη να συνυπάρχουν στοιχεία που ανήκουν σε διαφορετικές γλώσσες, παράγοντας για τον μη εξοικειωμένο ακροατή ή αναγνώστη ένα «λάθος» ή «περίεργο» αποτέλεσμα. (Τσιπλάκου, 2009).

3.8.3.1 Εναλλαγή κώδικα με τη Διγλωσσία

Οι δίγλωσσοι ομιλητές επιλεκτικά κάνουν γλωσσικούς συνδυασμούς σε ρέοντα λόγο ανεξάρτητα από παράγοντες όπως ο χώρος χρήσης της γλώσσας, το περιβάλλον και την επικοινωνιακή περίσταση. Η βασική προϋπόθεση της εναλλαγής κωδικών είναι ότι το επιτρέπει ο χώρος χρήσης (Σκούρτου, 2011).

Ο δίγλωσσος ομιλητής μπορεί να έχει ανάγκη, για να εκφράσει με πληρότητα το νόημα του ή να εξηγήσει κάτι, να κάνει συνδυαστική χρήση γλωσσών, εφόσον πάντα ο δίγλωσσος ομιλητής έχει καλή γνώση και των δύο (Γκότοβος, 2005). Αυτή η εναλλαγή δεν μας δείχνει κάποια λεξιπενία, αλλά αντιθέτως δείχνει ένα γλωσσικό πλεόνασμα, καθώς προϋποθέτει τη γνώση τουλάχιστον δύο γλωσσών.

Η Dorfmlüler-Karpuza (1993) διατυπώνει την άποψη ότι η ανασφάλεια ως προς την αίσθηση της ταυτότητας του δίγλωσσου ομιλητή τον παρακινεί να χρησιμοποιήσει δύο κώδικες ως άμυνα, ώστε να μη χρησιμοποιείται μόνο η πρώτη του γλώσσα στη δημόσια σφαίρα. Όπως προαναφέρθηκε ο ρυθμιστής της εναλλαγής κώδικας είναι τα όρια που θέτει ο χώρος χρήσης.

Οι κανόνες της επιλογής μίας ή δύο γλωσσών ή μορφών γλώσσας, το επίπεδό της και η «άδεια χρήσης» εναλλαγής κώδικα εξαρτώνται από τον «χώρο χρήσης». Ο εκάστοτε χώρος (σχολείο, δικαστήριο, γήπεδο, καφετέρια, γιορτή) στον οποίο βρίσκονται τα δίγλωσσα άτομα τους επιτρέπει, οριοθετεί, με αυστηρότητα ή όχι, ανέχεται ή απαγορεύει, ανάλογα με τη φύση του, την εναλλαγή κώδικα (Σκούρτου, 2011). Υπάρχουν χώροι (υπηρεσιακή συνάντηση) που επιβάλλουν αυστηρά τη χρήση μόνο μίας γλώσσας, αλλά και χώροι με λιγότερο αυστηρές προδιαγραφές επιλογής γλωσσών και μορφών τους (φιλική παρέα).

Κεφάλαιο 4^ο Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως κύριο στόχο να αναδείξει τα προβλήματα, όσον αφορά στην χρήση και κτήση της ελληνικής καθημερινής γλώσσας, αλλά και της επίσημης ελληνικής γλωσσομάθειας, που έχουν αντιμετωπίσει στο παρελθόν, αλλά που έρχονται αντιμετώπι και στην καθημερινή τους φοίτηση στο σχολείο, μαθητές, των οποίων τουλάχιστον ένας από τους δυο γονείς είναι αλλοεθνής.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ερευνώνται στην παρακάτω έρευνα, είναι τα εξής:

- 1) Διαπνέεται από τις διαπολιτισμικές αρχές το σχολείο με υψηλό ποσοστό δίγλωσσων μαθητών;
- 2) Ποιο είναι το επίπεδο της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
- 3) Ποιο είναι το επίπεδο της ελληνομάθειας των παιδιών;
- 4) Ποιες είναι και πώς αξιολογούνται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα δίγλωσσα παιδιά;

4.3 Δείγμα της έρευνας και Εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας

Ελήφθησαν δομημένες συνεντεύξεις από 62 μαθητές των οποίων οι γονείς κατάγονται από χώρα διάφορη της Ελλάδας, ημιδομημένες συνεντεύξεις από 8 εκπαιδευτικούς, 3 καθηγήτριες ξένων γλωσσών και οι υπόλοιπες φιλόλογοι, οι οποίοι έχουν έκαστος τουλάχιστον 15 χρόνια εμπειρίας σε σχολεία με σημαντικό πληθυσμό αλλόγλωσσων μαθητών. Επιπλέον ελεύθερη συνέντευξη δόθηκε από την διοίκηση και την υποδιοίκηση του σχολείου. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι ο διευθυντής διατελεί τον 9^ο χρόνο διεύθυνσης, ύστερα από 11 χρόνια υποδιεύθυνσης του σχολείου..

4.3.1 Λόγοι επιλογής των συγκεκριμένων εργαλείων για την έρευνα.

Επιλέχθηκε η τριμερής συνέντευξη, σε παιδιά, εκπαιδευτικούς και διεύθυνση αποσκοπώντας στην διασταύρωση και τριγωνοποίηση των πληροφοριών και στην εξαγωγή όσο το δυνατόν πιο ασφαλών και αντικειμενικών συμπερασμάτων, καθώς η φύση της ποιοτικής έρευνας τείνει να είναι υποκειμενική, επηρεαζόμενη πάντα από την ιδιοσυγκρασία και τις προσδοκίες του ερευνητή.

4.3.2 Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Τα στοιχεία κάθε συνέντευξης καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά την συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις των καθηγητών και της διοίκησης βρίσκονται στο παράρτημα, ενώ οι συνεντεύξεις που δόθηκαν από τα παιδιά αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος Microsoft Office.

Η ανάλυση των στοιχείων έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου και την τριγωνοποίηση των δεδομένων, ώστε να εξασφαλισθεί η μέγιστη δυνατή εγκυρότητα και ακρίβειά τους.

4.4 Συμβολή της έρευνας

Παρά τις όποιες αδυναμίες η παρούσα έρευνα συνιστά μία αξιόλογη προσπάθεια καθορισμού του επιπέδου της ελληνικής γλωσσομάθειας εκ μέρους των δίγλωσσων μαθητών. Επιπροσθέτως γίνεται απόπειρα καθορισμού της συμβολής της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή για τη εκμάθηση της κυρίαρχης ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο. Ταυτόχρονα στην έρευνα είναι εμφανές το ερώτημα της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μέσο προώθησης της διγλωσσίας.

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

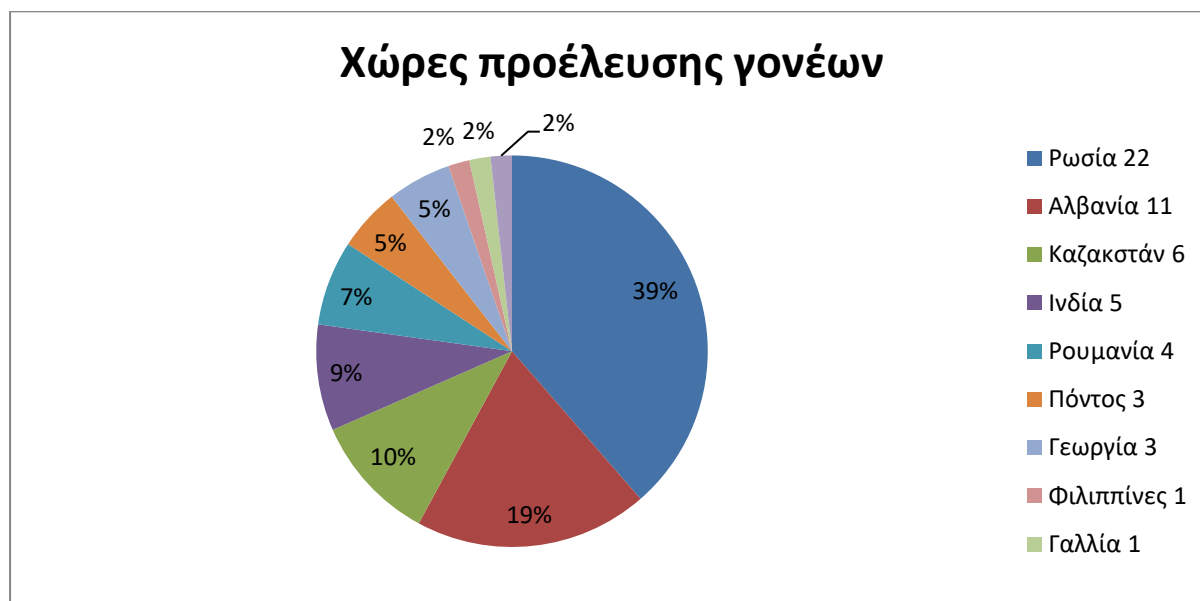
Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας και οι αιτίες που αυτοί λήφθηκαν. Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 62 δίγλωσσα παιδιά του Γυμνασίου Δυτικής Αττικής καθώς η διπλωματική εργασία αναφέρεται στη διγλωσσία. Δόθηκαν συνεντεύξεις μόνο από εκπαιδευτικούς με μεγάλη διδακτική εμπειρία, άνω των 15 ετών, σε τάξεις με υψηλό ποσοστό αλλόγλωσσων-δίγλωσσων μαθητών. Υπήρξε υπεύθυνη καθηγήτρια, η οποία είναι η υποδιευθύντρια του σχολείου, που γνωρίζει προσωπικά όλους τους μαθητές, καθηγητές και διοίκηση, ώστε να επέμβει σε περίπτωση που δημιουργούνταν κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων για να αποφευχθεί ο κίνδυνος εξαγωγής λανθασμένων συμπερασμάτων λόγω της διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης ή δυσκολίας στην ελληνική γλώσσα αρκετών δίγλωσσων μαθητών.

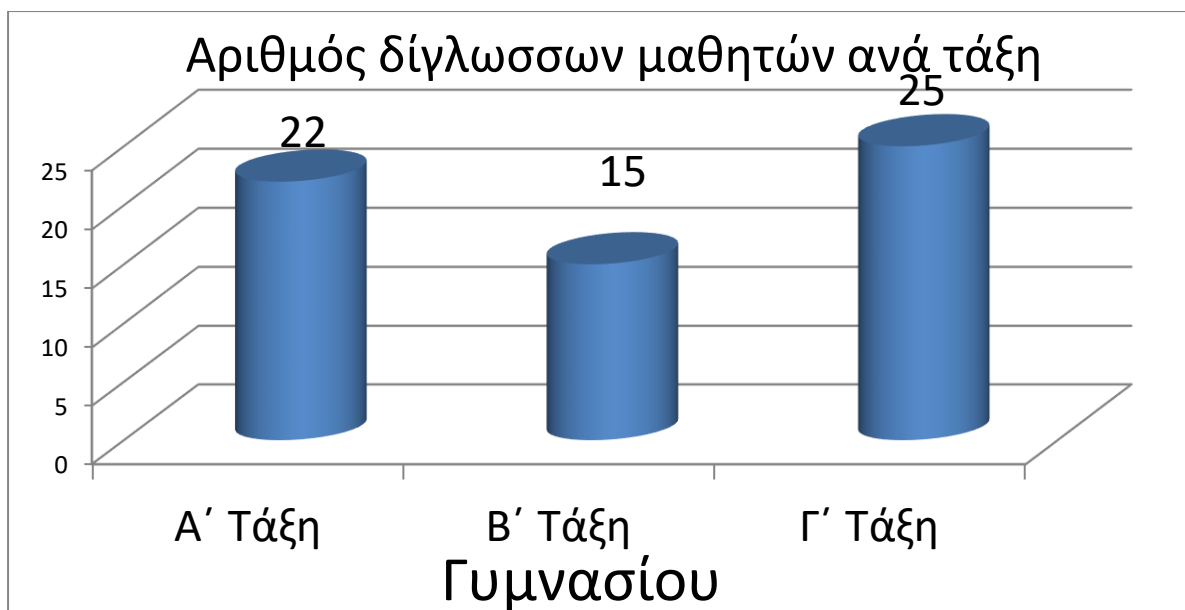
Κεφάλαιο 5ο: Έρευνα

5.1 Ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των μαθητών

5.1.1 Γενικές πληροφορίες του δείγματος

Πριν ξεκινήσει η ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών θα δοθούν μερικές σημαντικές γενικές πληροφορίες για το δείγμα των μαθητών. Αρχικά το δείγμα συνολικά αποτελείται από 62 μαθητές. Στην Α΄ Τάξη Γυμνασίου φοιτούν 22 αλλόγλωσσοι μαθητές, στην Β΄ 15 και στην Γ΄ 25. Από το σύνολο των μαθητών 51 από τους 62 γεννήθηκαν στην Ελλάδα και 11 στο εξωτερικό, 4 στην Ρουμανία, 3 στην Ινδία, 3 στην Αλβανία και 1 στη Ρωσία. Από τους 11 μαθητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό, μόλις οι τρεις ήρθαν σε ηλικία κατάλληλη για να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι υπόλοιποι 8 εισήχθησαν αργότερα. Οι γονείς των παιδιών προέρχονται συνολικά από 13 διαφορετικές χώρες, οι οποίες είναι: Ελλάδα, Ρωσία, Αλβανία, Καζακστάν, Ινδία, Ρουμανία, Πόντος, Ουζμπεκιστάν, Ιράκ, Φιλιππίνες, Γεωργία, Γαλλία και Μολδαβία.





5.1.2 Ανάλυση περιεχομένου των ερωτήσεων

Στην ερώτηση: «Που έχουν γεννηθεί οι γονείς σου και τί γλώσσα ομιλείτε στο σπίτι σας;»

παρατηρήθηκαν τα εξής δεδομένα:

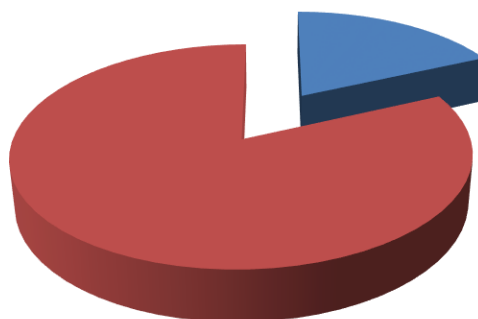
Στην συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (55 από 62= 88,7%), ανεξαρτήτως τόπου γεννήσεως των γονιών, ομιλείται σε οικογενειακό πλαίσιο τόσο η κυρίαρχη γλώσσα, δηλαδή τα ελληνικά, όσο και η μητρική γλώσσα, η οποία εξαρτιόταν φυσικά από τη μητρική γλώσσα των γονέων.



Μόνο σε τρεις περιπτώσεις (3 από 62= 4,8%) παρατηρήθηκε το φαινόμενο της εμφάνισης μόνο της ελληνικής γλώσσας, δηλαδή της γλώσσας του κυριάρχου πολιτισμού: Η πρώτη αφορά ένα μαθητή με πατέρα Γάλλο και μητέρα Ελληνίδα ⁶, ενός μαθητή που οι γονείς του είναι Πόντιοι ⁷, αλλά μιλάνε μόνο ελληνικά στο σπίτι και μίας μαθήτριας που έχει μητέρα Ελληνίδα και πατέρα Πόντιο ⁸.

Από τους 11 μαθητές που δε γεννήθηκαν στην Ελλάδα

- Σε 2 περιπτώσεις δεν ομιλείται η ελληνική γλώσσα στο σπίτι
- Σε 9 περιπτώσεις ομιλείται η ελληνική γλώσσα στο σπίτι



Αξιοσημείωτες όμως είναι οι τέσσερις περιπτώσεις που μιλούν μόνο την μητρική γλώσσα (4 από τις 62= 6,45%). Οι γονείς των δυο από τους μαθητές προέρχονται από την Ρουμανία και οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα παιδιά αυτά έχουν γεννηθεί στην Ρουμανία ⁹. Επιπλέον αυτοί οι δυο μαθητές που βρίσκονται στην Β' και Γ' Γυμνασίου έχουν χαμηλό επίπεδο χρήσης και κατοχής της ελληνικής γλώσσας.

Στην περίπτωση των άλλων 2 μαθητών ¹⁰ που στο περιβάλλον των οποίων δεν ομιλείται η Ελληνική Γλώσσα παρατηρούνται τα δύο εξής ενδιαφέροντα στοιχεία. Πρώτον έχουν γεννηθεί και οι 2 στην Ελλάδα και 2^{ον} στο περιβάλλον τους ομιλούνται 2 διαφορετικές γλώσσες τα Ποντιακά και τα Ρωσικά, ενώ στην προηγούμενη περίπτωση μη εμφάνισης της ελληνικής ομιλείται μόνο μία, η Ρουμανική Γλώσσα. Οι γονείς και των δυο μαθητών προέρχονται από την Ρωσία.

⁶ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 10.

⁷ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 13.

⁸ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 50.

⁹ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 14 και 28.

¹⁰ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 29 και 30.

Στο σύνολο του δείγματος υπάρχουν πέντε περιπτώσεις παιδιών (5 από 62=8%) που ομιλείται κυρίως η μητρική γλώσσα και ελάχιστα η ελληνική. Στην πρώτη περίπτωση ¹¹ ομιλούνται κυρίως τα Ινδικά, στη δεύτερη ¹² τα Ρουμάνικα, στην Τρίτη ¹³ τα Αλβανικά, στην τέταρτη ¹⁴ τα Ρωσικά και στην Πέμπτη ¹⁵ τα Ρώσικα και τα Ποντιακά. Οι γονείς των παιδιών και στις πέντε περιπτώσεις είναι ίδιας εθνικότητας, δηλαδή του πρώτου μαθητή Ινδοί, του δεύτερου Ρουμάνοι, του τρίτου Αλβανοί, του τέταρτου Ρώσοι και του πέμπτου πάλι Ρώσοι. Σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές γεννήθηκαν στην Ελλάδα εκτός από τη δεύτερη, όπου η μαθήτρια γεννήθηκε στο εξωτερικό.

Από όλο το δείγμα παρατηρήθηκε μόνο μία περίπτωση ¹⁶ όπου στο περιβάλλον της μαθήτριας ομιλείται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό η κυρίαρχη γλώσσα σε σχέση με την μητρική. Οι γονείς της μαθήτριας είναι Ινδοί και η μαθήτρια γεννήθηκε στην Ελλάδα.

Αξιοσημείωτο δε είναι και το γεγονός ότι σε αρκετές οικογένειες που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση, δηλαδή στις οικογένειες του δείγματος που οι γονείς έχουν γεννηθεί στο Καζακστάν, στο Ουζμπεκιστάν, στη Γεωργία, τη Ρωσία, τη Μολδαβία και τον Πόντο, ομιλούνται τα Ποντιακά. Συνολικά αυτές οι οικογένειες είναι 10 (16% του δείγματος) και είναι εντυπωσιακό ότι τα παιδιά ορίζουν την ποντιακή ως διαφορετική γλώσσα, τόσο από τη Ρώσικη, όσο και από την Ελληνική.

Επιπλέον σε όλες τις οικογένειες του δείγματος όπου ομιλούνται τα Ποντιακά ¹⁷ ομιλείται και η Ρωσική γλώσσα, αλλά όχι αναγκαστικά η Ελληνική. Οι περισσότερες από τις οικογένειες που μιλούν τα Ποντιακά συνήθως έχουν τουλάχιστον ένα γονέα Πόντιο, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο, καθώς υπάρχουν οικογένειες που δεν έχουν μέλη που να χαρακτηρίζονται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών Πόντιοι, αλλά Ρώσοι, αλλά να ομιλούν την ποντιακή γλώσσα.

¹¹ βλ. παράρτημα I αριθμός μαθητή 9.

¹² βλ. παράρτημα I αριθμός μαθητή 25.

¹³ βλ. παράρτημα I αριθμός μαθητή 26.

¹⁴ βλ. παράρτημα I αριθμός μαθητή 27.

¹⁵ βλ. παράρτημα I αριθμός μαθητή 53.

¹⁶ βλ. παράρτημα I αριθμός μαθητή 5.

¹⁷ βλ. παράρτημα I αριθμός μαθητών 1,2,18,19,29,30,32,33,49,53,57.

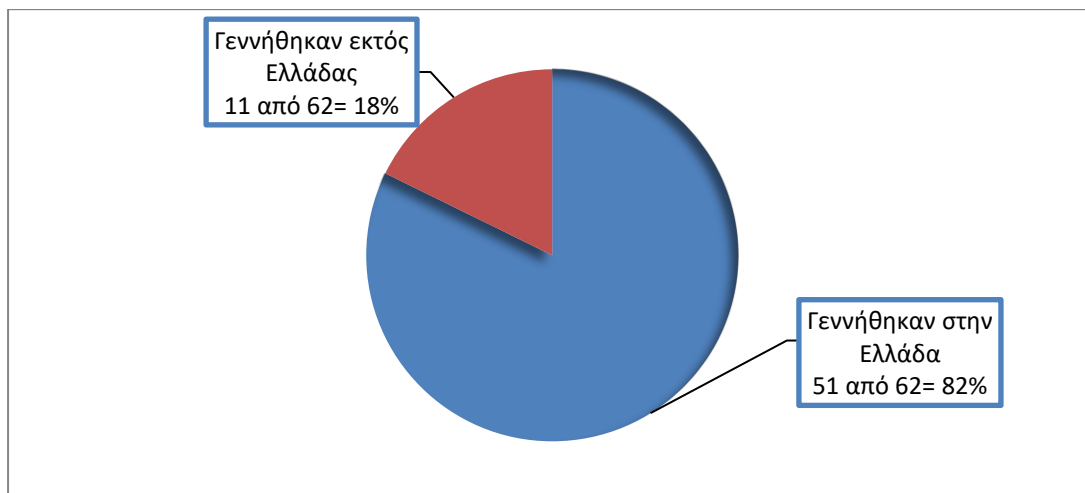
Αξίζει να αναφερθεί ότι δύο μαθητές (2 από 62=3,22%), στην οικογένεια του πρώτου και οι δύο γονείς είναι Πόντιοι, ενώ στη δεύτερη μαθήτρια η μητέρα είναι Πόντια και ο πατέρας είναι Έλληνας, που δεν ομιλείται η Ποντιακή Γλώσσα δεν κάνει την εμφάνισή της ούτε η Ρώσικη. Τουναντίον σε αυτές τις δυο οικογένειες ομιλείται μόνο η κυρίαρχη γλώσσα, ήτοι η ελληνική ¹⁸.

Όσον αφορά τις δύο παραπάνω κατηγορίες είναι δόκιμο να επισημανθεί ότι όλοι οι μαθητές, των οποίων τουλάχιστον ένας γονέας είναι Πόντιος ή ομιλείται η Ποντιακή γλώσσα στο περιβάλλον τους, είναι γεννημένοι στην Ελλάδα. Παρ' όλα αυτά μόνο στις δύο παραπάνω περιπτώσεις ομιλείται μόνο η ελληνική, ενώ στις υπόλοιπες διασώζεται και ομιλείται ταυτόχρονα όχι μόνο η Ρωσική, αλλά και η Ποντιακή γλώσσα.

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που ελήφθησαν από τα παιδιά έγινε αντιληπτό ότι οι γονείς που προέρχονται από την περιοχή του Πόντου αυτοχαρακτηρίζονται ως Πόντιοι και διαχωρίζουν τη γλώσσα τους από τις συγγενικές της γλώσσες. Είναι μάλιστα γεγονός ότι η ποντιακή διάλεκτος διασώζεται εως σήμερα σε μερικά παράλια του Πόντου, όμως κανένας μαθητής του δείγματος δεν γεννήθηκε εκεί, ούτε γνωρίζει πολύ καλά την ποντιακή γλώσσα, παρά την ηλικία του.

¹⁸ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 13 και 50.

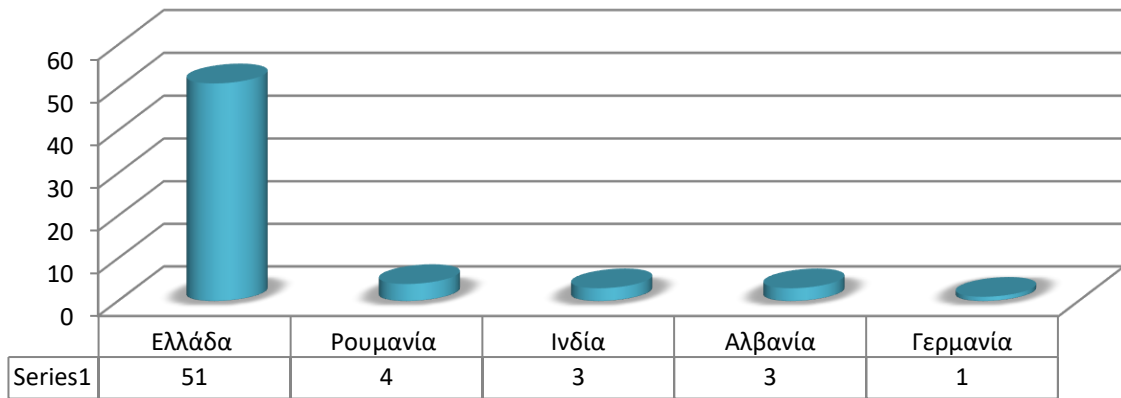
Στην ερώτηση «Σε ποια χώρα γεννήθηκες και πότε ξεκίνησες το σχολείο;» συγκεντρώθηκαν τα εξής στοιχεία για τους μαθητές:



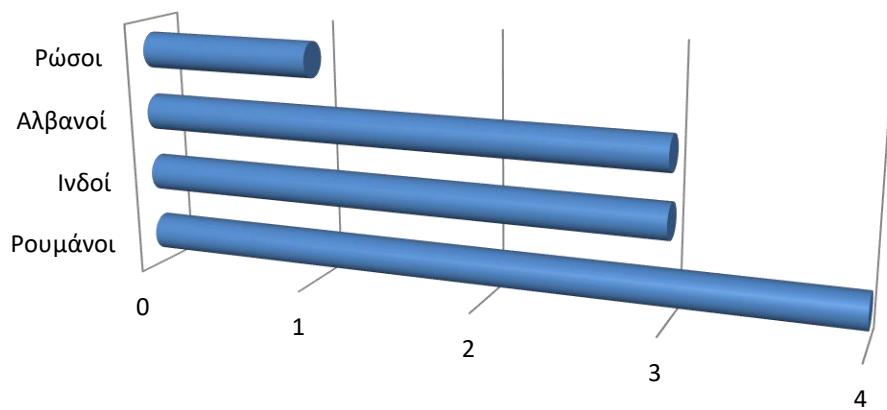
Η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος γεννήθηκε στην Ελλάδα (51 από 62, δηλαδή το 82%), ενώ μόλις το 18%, 11 από τους 62, γεννήθηκε σε κάποια χώρα εκτός Ελλάδας. Από τους 11 μαθητές οι 4 γεννήθηκαν στην Ρουμανία, οι 3 στην Ινδία, 3 στην Αλβανία και 1 στην Γερμανία. Όλοι οι μαθητές που γεννήθηκαν σε κάποια χώρα εκτός Ελλάδας έχουν και την αντίστοιχη εθνικότητα, δηλαδή αυτοί που γεννήθηκαν στην Αλβανία είναι Αλβανοί, στην Ινδία Ινδοί κ.ο.κ., εκτός από την μαθήτριά που γεννήθηκε στην Γερμανία και έχει Ρώσους γονείς ¹⁹.

¹⁹ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 39.

Χώρες γεννήσεως των μαθητών



Εθνικότητα μαθητών που γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας



Όσον αφορά στους 11 αυτούς μαθητές που γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας θα σταθούμε στις γλώσσες που ομιλούν στο σπίτι και στην ηλικία που ήρθαν στην Ελλάδα και εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Όπως αναφέραμε και πρωτίτερα 2 από τους τέσσερεις Ρουμάνους ομιλούν μόνο Ρουμάνικα στο σπίτι. Η τρίτη οικογένεια Ρουμάνων ομιλεί κυρίως Ρουμάνικα και η τέταρτη Ρουμάνικα και Ελληνικά²⁰. Όσον αφορά στους Ινδούς²¹, οι δυο οικογένειες μιλάνε Ινδικά και Ελληνικά, ενώ στην τρίτη χρησιμοποιείται κυρίως η Ινδική.

Όσον αφορά στους τρεις μαθητές²² από αλβανικές οικογένειες ομιλούνται ταυτόχρονα και η ελληνική, αλλά και η αλβανική γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Όμως στην περίπτωση της Ρωσίδα που γεννήθηκε στη Γερμανία συναντάμε κάτι όχι και τόσο σύνηθες. Η μαθήτριά έχει γονείς Ρώσους, γεννήθηκε στην Γερμανία και τώρα μένει στην Ελλάδα. Οι γλώσσες που έρχεται σε επαφή καθημερινά είναι τα Ελληνικά, τα Ρώσικα, αλλά και τα Γερμανικά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα είναι εμφανής η επιθυμία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τις οικογένειες των μαθητών που προέρχονται από την Ρωσία, την Αλβανία και την Ινδία. Στην περίπτωση των γονέων που προέρχονται από την Ρουμανία η γλωσσική απομόνωση που συναντάμε σε τρεις από τις τέσσερεις οικογένειες δείχνει ότι κάποιοι παράγοντες εμποδίζουν την προσθήκη της ελληνικής γλώσσας στο γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών.

Ενδιαφέρον στοιχείο για τους 11 μαθητές που γεννήθηκαν εκτός συνόρων είναι η ηλικία αφετηρίας της σχολικής τους διαδρομής. Από τους 11 μόνο 3 ξεκίνησαν κανονικά, όπως και οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα το σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι 8 εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα από το νηπιαγωγείο έως και την πρώτη Γυμνασίου.

Η πρώτη μαθήτριά, που έχει γονείς Ρουμάνους, ήρθε στην ηλικία του ενός έτους²³, ο δεύτερος μαθητής²⁴ στην ηλικία των 2, με μητέρα Αλβανίδα και η 3^η μαθήτριά²⁵, η οποία έχει γονείς Ρώσους, ήρθε στο πρώτο έτος της ηλικίας της. Σε αυτό το σημείο αναφέρουμε ότι στο κλειστό περιβάλλον αυτών των μαθητών ομιλείται η μητρική τους γλώσσα αλλά και τα ελληνικά.

²⁰ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 6,14,25,28.

²¹ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 3,4,9.

²² βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 48,56,58.

²³ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 6.

²⁴ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 56.

²⁵ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 39.

Από τους υπόλοιπους 8 μαθητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό, μόνο ένας²⁶ ξεκίνησε από το Νηπιαγωγείο τη σχολική του καριέρα, καθώς ήρθε στην ηλικία των 3,5 χρονών στην Ελλάδα, προερχόμενος, ο ίδιος και οι γονείς του, από τη Ρουμανία. Στο οικογενειακό του περιβάλλον χρησιμοποιείται μόνο η Ρουμανική γλώσσα. Η χρονολογικά επόμενη μαθήτρια²⁷, που ήρθε από την Αλβανία στην ηλικία των 7 ετών, γνώριζε αρκετά καλά Αλβανικά, εισήχθη στην 1^η δημοτικού, επαναλαμβάνοντάς τη μάλιστα. Στο περιβάλλον της ομιλείται η αλβανική και η ελληνική.

Οι δύο επόμενοι μαθητές²⁸, ανήκουν στην ίδια οικογένεια, όπου ομιλούνται τα Ινδικά και τα Ελληνικά και από τους Ινδούς γονείς, και έχουν 1 χρόνο διαφορά και γνώριζαν ήδη Ινδικά και λίγα Αγγλικά, ήρθαν από την Ινδία στην ηλικία των 7 και 8 αντίστοιχα, με αποτέλεσμα να πάνε στην Β΄ και Γ΄ Δημοτικού.

Θα παραμείνουμε λίγο παραπάνω στο μαθητή υπ' αριθμόν 48²⁹, ο οποίος μέχρι την ηλικία των 6 ετών δεν έμενε σταθερά σε κάποια χώρα, αλλά η οικογένειά του, που κατάγεται από την Αλβανία, μετακινούταν συχνά από την Ελλάδα στην Αλβανία και τούμπαλιν. Ο ίδιος ομολόγησε ότι μέχρι εκείνη την ηλικία δε γνώριζε καμία από τις 2 γλώσσες, ούτε ήταν δυνατόν, λόγω των συχνών μετακινήσεων να γραφτεί σε κάποιο σχολείο. Μέχρι την ηλικία αυτή ο συγκεκριμένος μαθητής είχε διπλή ημιγλωσσία. Όμως από την ηλικία των 6 μέχρι τα δώδεκά του έμεινε στην Αλβανία και μετά επέστρεψε στην Ελλάδα, όπου και συνέχισε να φοιτά στην 6^η δημοτικού. Όταν η οικογένειά του εγκαταστάθηκε μόνιμα στην Ελλάδα γνώριζε ήδη τέλεια την Αλβανική γλώσσα. Είναι αξιοπρόσεκτο ότι στο περιβάλλον του χρησιμοποιείται τόσο η Ελληνική όσο και η Αλβανική Γλώσσα.

Από την άλλη πλευρά η Ρουμάνια μαθήτρια³⁰, που εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα στην ηλικία των 14 και γράφτηκε στην 6^η δημοτικού γνώριζε Ρουμάνικα και Αγγλικά. Στο οικογενειακό της περιβάλλον, οι Ρουμάνοι γονείς της και η ίδια, χρησιμοποιούν κυρίως την Ρουμανική γλώσσα και ελάχιστα την Ελληνική. Ο έτερος Ρουμάνος³¹ του δείγματος που ήρθε στην προχωρημένη ηλικία των 12 πηγαίνοντας στην 1^η Γυμνασίου, ήξερε ήδη Ρουμάνικα και Αγγλικά. Στο οικιακό περιβάλλον ομιλείται μόνο η Ρουμανική Γλώσσα.

²⁶ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 14.

²⁷ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 58.

²⁸ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 3 και 4.

²⁹ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 48.

³⁰ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 25.

³¹ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 28.

Ο τελευταίος μαθητής³² που ήρθε στην ηλικία των 13 από την Ινδία στην Ελλάδα γνώριζε άριστα Ινδικά και Αγγλικά. Γράφτηκε στην 1^η Γυμνασίου. Οι γονείς του είναι και οι 2 Ινδοί και στο στενό του περιβάλλον ομιλείται κυρίως η Ινδική και ελάχιστα η Ελληνική Γλώσσα.

Από τα παραπάνω στοιχεία βλέπουμε ότι στο περιβάλλον των μαθητών που ήρθαν σε προνηπιακή ηλικία και ξεκίνησαν κανονικά το σχολείο ομιλείται η μητρική τους και η ελληνική γλώσσα, ενώ στα περιβάλλοντα των μαθητών που ήρθαν σε μεγαλύτερες ηλικίες χρησιμοποιείται σε δύο περιπτώσεις για περισσότερες λειτουργίες η μητρική γλώσσα έναντι της ελληνικής. Σε δύο περιπτώσεις μάλιστα γίνεται χρήση μόνο της μητρικής γλώσσας και όχι της κυρίαρχης. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις μαθητών εμφανίζεται η μητρική και η κυρίαρχη γλώσσα.

Από το σύνολο των 51 μαθητών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, η πλειοψηφία τους προέρχεται από οικογένειες που αποτελούνται από τουλάχιστον έναν Κοζάκο, Πόντιο ή Ρώσο γονέα (περιοχές της πρώην Σοβιετικής Ένωσης) , καθώς 34³³ από τους 62 μαθητές, το 55%, και 34 από τους 51, το 66%, από τους μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία.

Όμως κανένας από αυτούς τους μαθητές δεν έχει γεννηθεί εκτός Ελλάδας. Όλοι τους ανεξαιρέτως έχουν φοιτήσει κανονικά σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης. Μόνο μία μαθήτρια με γονείς Ρώσους, που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία έχει γεννηθεί στο εξωτερικό και όχι στην Ρωσία, αλλά στην Γερμανία.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η μετανάστευση από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης έχει μειωθεί, καθώς ούτε μία οικογένεια μαθητή, που ανήκει στο δείγμα, που έχει γεννηθεί στις χώρες αυτές δεν έχει μεταναστεύσει στην Ελλάδα, εξαιρώντας πάντα την περίπτωση της Ρουμανίας.

³² βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 9.

³³ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητών

1,2,7,12,13,15,18,19,27,29,30,32,33,34,35,36,37,40,41,42,43,44,45,49,50,51,52,53,55,57,59,60,61,62.

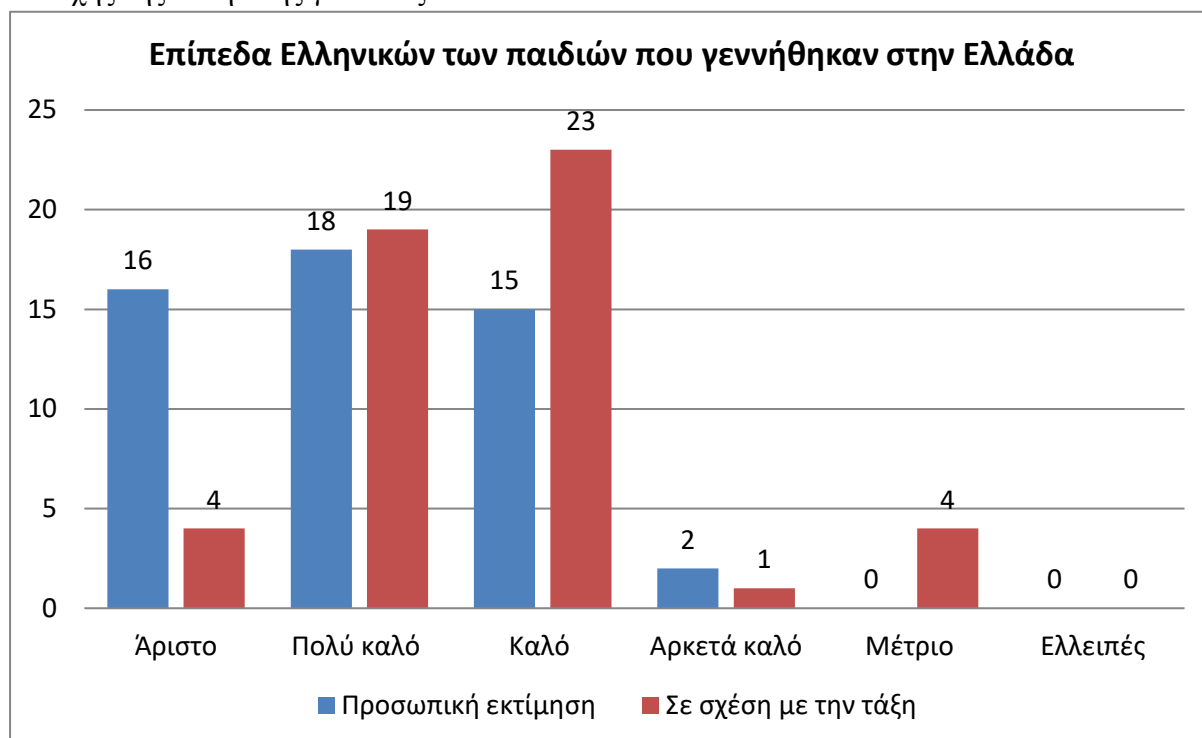
Οι υπόλοιποι 17 μαθητές, 33%, γεννήθηκαν στην Ελλάδα από γονείς που δεν προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση, ακολούθησαν κανονικά τυπική εκπαίδευση. Συνεπώς και οι πενήντα ένας μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ακολούθησαν κανονική – τυπική εκπαίδευση. Οι περισσότεροι μαθητές αυτοί προέρχονται κυρίως από γονείς που έχουν γεννηθεί σε χώρες της Ασίας, όπως Ιράκ, Φιλιππίνες, Γεωργία. Παρ' όλα αυτά κανείς μαθητής και από αυτήν την κατηγορία δεν έχει γεννηθεί εκτός Ελλάδας.

Οι περισσότεροι μαθητές, όπως είναι εμφανές από το υψηλό ποσοστό 82%, είναι γεννημένοι εντός Ελλάδας. Οι ηλικίες των παιδιών, που φοιτούν τώρα στο Γυμνάσιο είναι από 13 έως 15 έτη. Αυτό σημαίνει ότι οι οικογένειές τους βρίσκονται τουλάχιστον 13 με 15 χρόνια, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού στην Ελλάδα. Κανένας από τους 51 αυτούς μαθητές δεν είχε μεταναστεύσει σε άλλη χώρα κατά την διάρκεια της ζωής του. Υπάρχει μόνο ένας μαθητής στο σχολείο που ανήκει σε αυτήν την κατηγορία και αυτός γεννήθηκε εκτός Ελλάδος.

Αυτά τα δεδομένα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι οικογένειες αυτών των ατόμων έχουν με μεταναστεύσει και εγκατασταθεί μόνιμα τουλάχιστον στις αρχές του 2000, αλλά ότι αυτή η αθρόα μετανάστευση έχει μειωθεί, τουλάχιστον τα τελευταία 15 χρόνια, επειδή ελάχιστα παιδιά έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό, μόλις το 18%, δηλαδή 11 παιδιά που φοιτούν στο σχολείο, άρα η Ελλάδα είτε δεν αποτελεί ουσιαστικά μεταναστευτικό στόχο για τις οικογένειες που έχουν ήδη παιδιά, είτε οι γονείς μεταναστεύουν αφήνοντας τα παιδιά τους στην χώρα προέλευσης, κάτι εξαιρετικά σπάνιο, ή μεταναστεύουν σε μικρή ηλικία και κάνουν οικογένεια στην Ελλάδα.

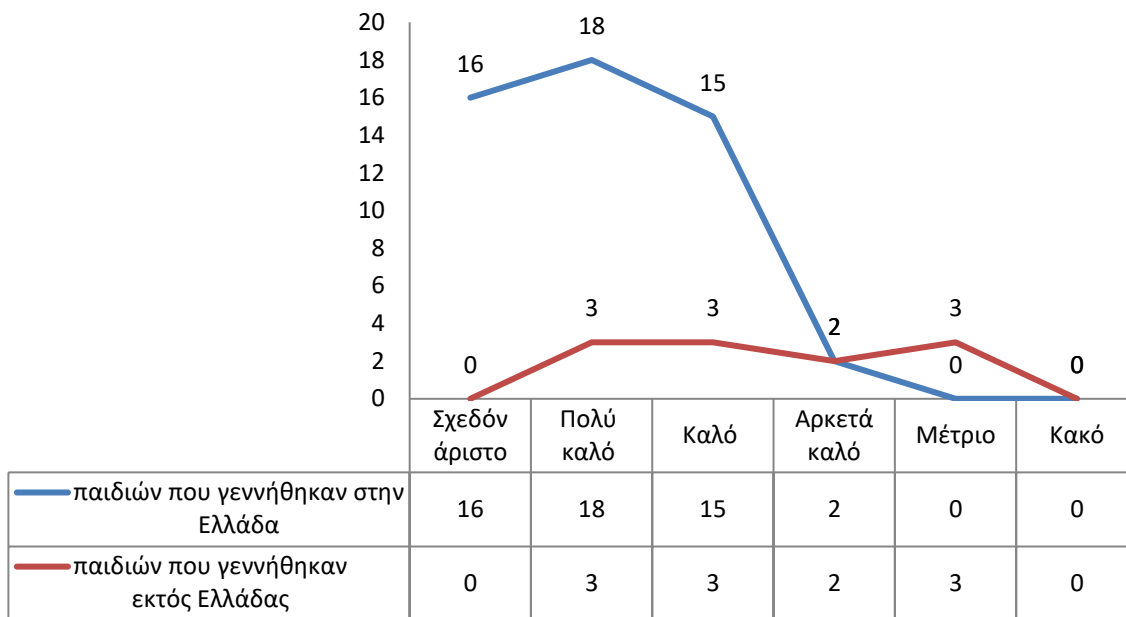
Στην ερώτηση «Ποιο πιστεύεις ότι είναι το επίπεδο των Ελληνικών σου σε σχέση με τους συμμαθητές σου;» οι απαντήσεις των μαθητών μας έδωσαν μια ξεκάθαρη εικόνα.

Όλα τα παιδιά τα οποία γεννήθηκαν στην Ελλάδα θεωρούν ότι έχουν τουλάχιστον ένα αξιοπρεπές επίπεδο Ελληνικών τόσο ατομικά, όσο και σε επίπεδο τάξης ³⁴. Οι απαντήσεις των όλων αυτών των παιδιών για το επίπεδο των Ελληνικών που κατείχαν τόσο για αυτούς, όσο και σε σχέση με την τάξη κυμαίνονταν από το «Καλά» έως το «Άπταιστα». Κανένας μαθητής ή μαθήτρια, από αυτούς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα δεν ανέφερε ότι αντιμετωπίζει κάποια ουσιαστική δυσκολία ή ότι δεν είναι ικανοποιημένος με το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας.



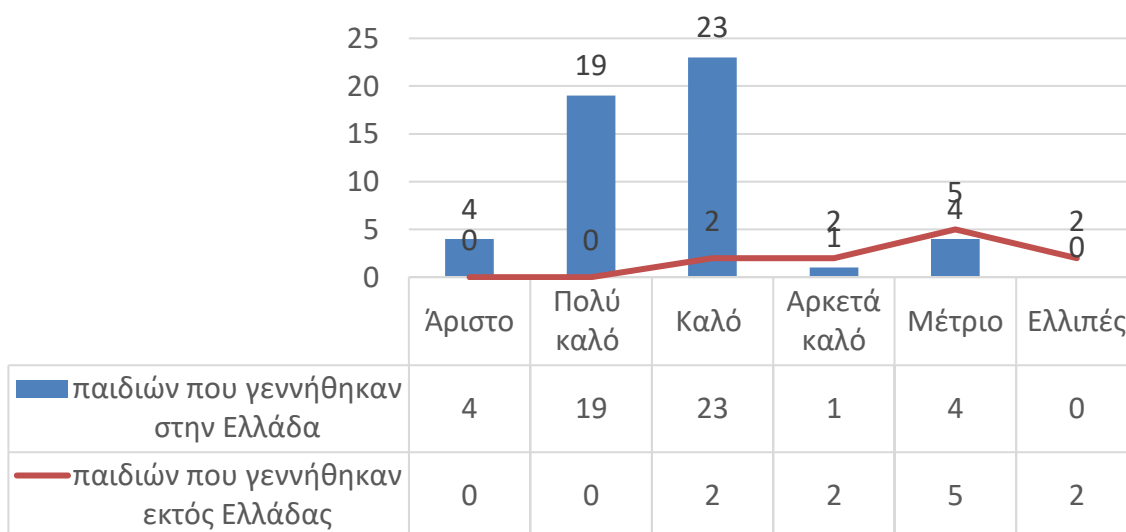
³⁴ βλ. παράρτημα Ι.

Επίπεδο Ελληνικών

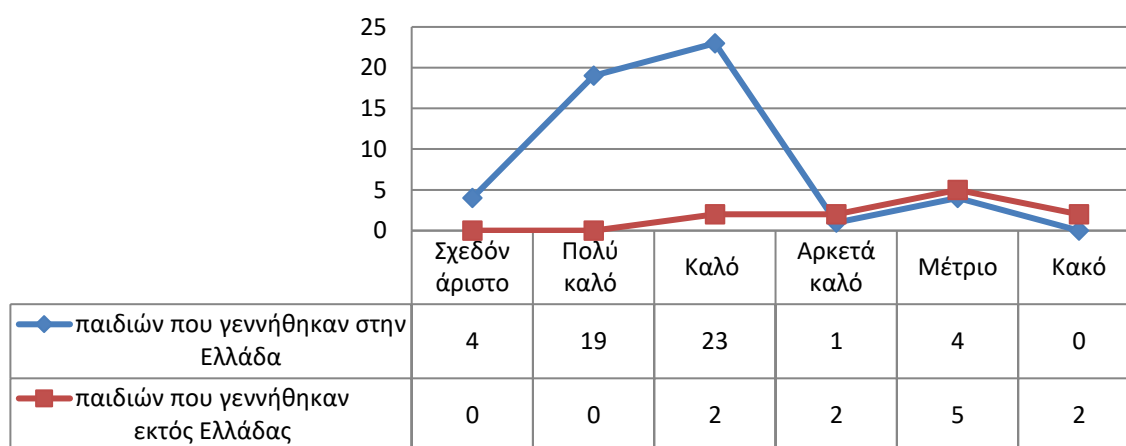


Επιπλέον οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά για το επίπεδο των Ελληνικών που πιστεύουν ότι κατέχουν σε σχέση με το επίπεδο της τάξης δεν απέχουν πολύ, δηλαδή αν ένα παιδί θεωρεί ότι ξέρει πολύ καλά την Ελληνική γλώσσα, σε σχέση με την τάξη διατηρεί στο δείγμα αυτό την απάντησή του, ή θεωρεί ότι είναι απλώς καλό. Όμως ελάχιστοι από τους μαθητές (5 στους 51 = 9,8%) που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ανέφεραν ότι έχουν μέτριο επίπεδο ελληνικής γλωσσομάθειας σε σχέση με την τάξη.

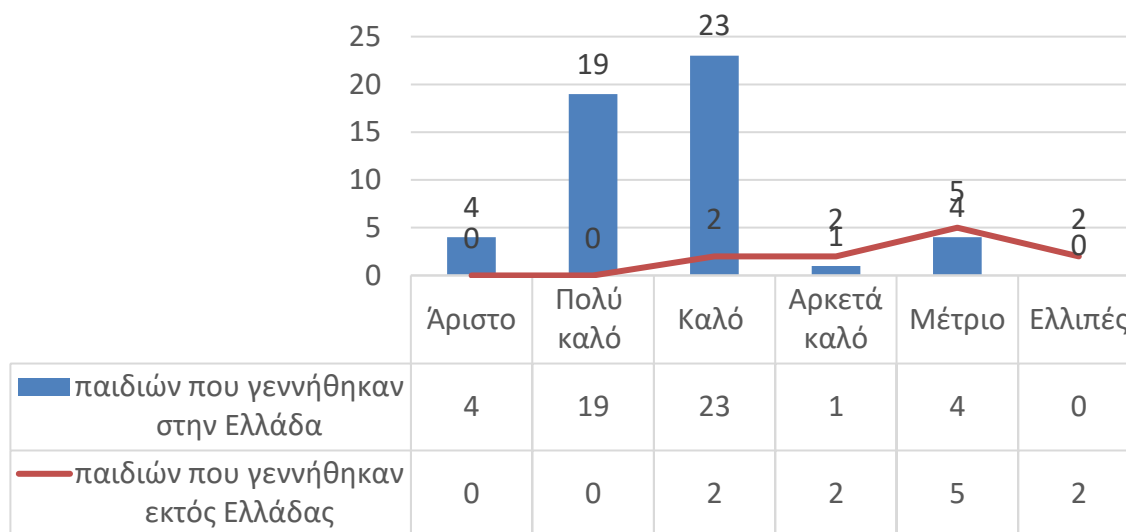
Επίπεδο Ελληνικών συγκριτικά με το επίπεδο της σχολικής τάξης



Επίπεδο Ελληνικών συγκριτικά με το επίπεδο της τάξης



Επίπεδο Ελληνικών συγκριτικά με το επίπεδο της σχολικής τάξης

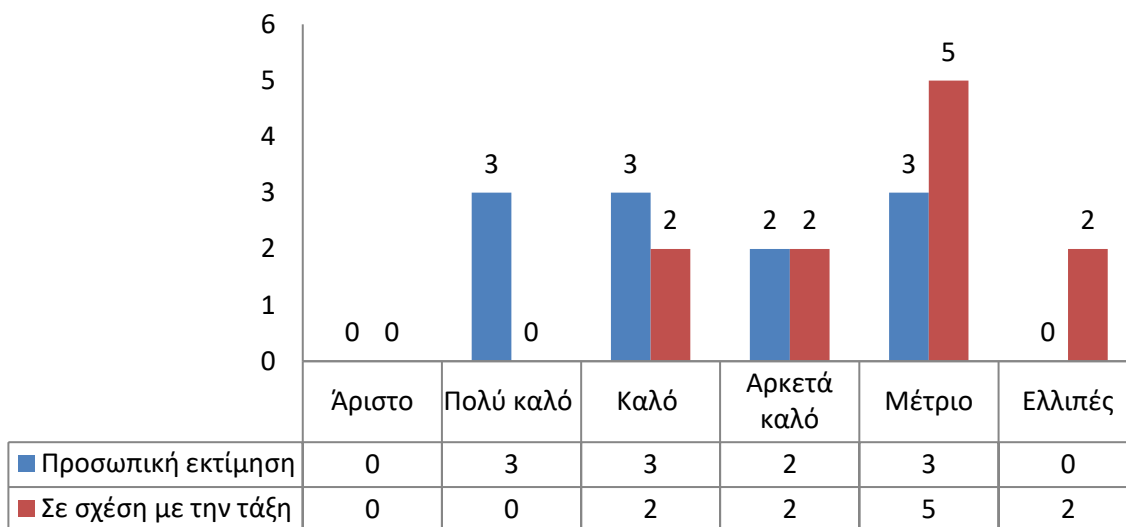


Αυτό το γεγονός είναι η εξαίρεση για τα παιδιά που γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας, καθώς μόνο οι 3 στους 11 (27%) θεωρούν ότι έχουν ένα καλό επίπεδο ελληνικών γενικά και σε σχέση με τους συμμαθητές του. Οι 2 από τους 3 μαθητές³⁵ ήρθαν στην Ελλάδα στην ηλικία του ενός έτους, συμμετέχοντας κανονικά στην κανονική εκπαίδευση, ενώ η Τρίτη μαθήτρια ήρθε στην ηλικία των 7³⁶. Οι απαντήσεις των υπόλοιπων 8, 73%, δεν ήταν και τόσο ενθαρρυντικές, καθώς οι μαθητές αυτοί θεωρούν ότι έχουν από ένα μέτριο έως ένα σχεδόν απόν επίπεδο ελληνικής γλωσσομάθειας, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε συλλογικό.

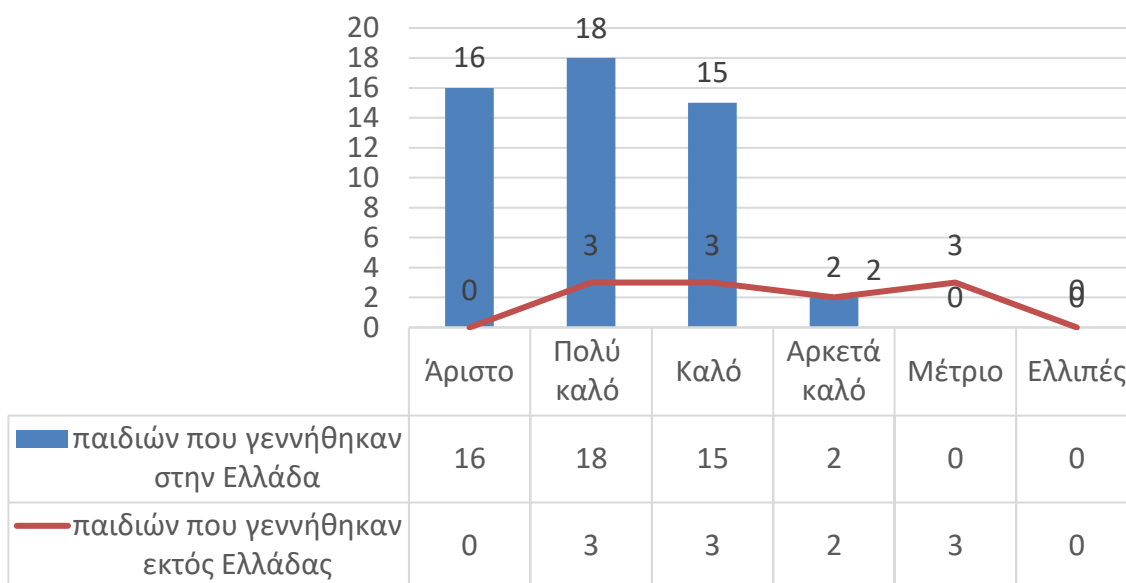
³⁵ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 6 και 26.

³⁶ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθήτριας 4.

Επίπεδο Ελληνικών των παιδιών που γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας

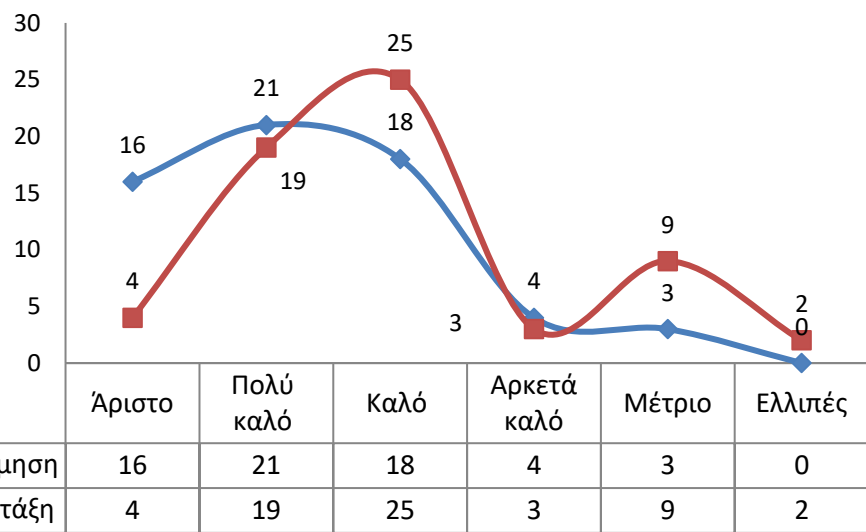


Επίπεδο Ελληνικών



Αξιοσημείωτο δε είναι ότι από τους 8 αυτούς μαθητές μόνο ένας, ο οποίος ήρθε στην ηλικία του ενός έτους στην Ελλάδα και έλαβε τυπική εκπαίδευση, έχει πολύ μεγάλες δυσκολίες, ενώ όλοι οι υπόλοιποι, οι οποίοι παρομοίως θεωρούν ότι έχουν εξαιρετικά χαμηλό επίπεδο ελληνικής γλωσσομάθειας, δεν ακολούθησαν την τυπική εκπαίδευση.

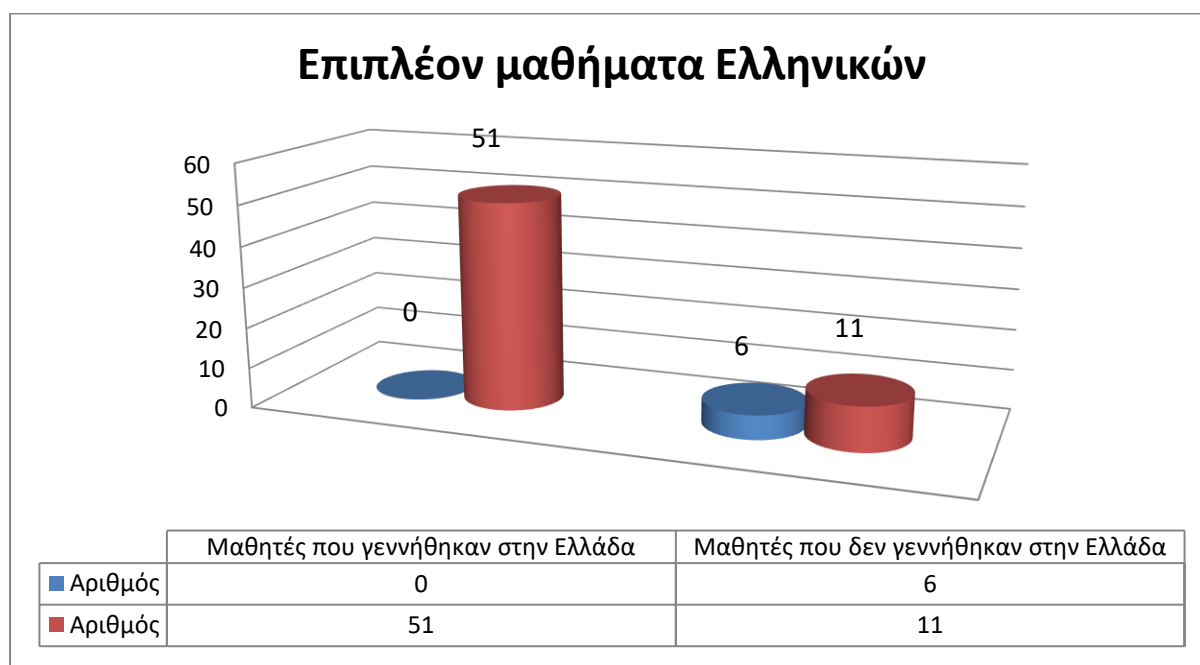
Επίπεδο Ελληνικών των δίγλωσσων μαθητών του σχολείου



Στην ερώτηση αν διακρίνουν κάποια διαφοροποίηση στη διδασκαλία των μαθημάτων όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες απάντησαν πως όχι, καθώς όλα τα μαθήματα γίνονται με τον ίδιο τρόπο. Σε αυτήν την ερώτηση είχαμε δύο μόνο εξαιρέσεις, δυο παιδιών της Γ΄ Γυμνασίου ³⁷. Αυτοί ανέφεραν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τον χαρακτήρα του και την ηρεμία τους, καθώς και ότι μερικοί καθηγητές αναζητούν τρόπους να τη βελτιώσουν.

Όταν ρωτήθηκαν που μαθαίνουν ελληνικά, όλοι οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα απάντησαν ότι κάνουν εξάσκηση μόνο στο σχολείο. Δυο από αυτούς ανέφεραν ότι πάνε σε φροντιστήριο, αλλά για να ενισχυθούν σε μαθήματα του σχολείου και όχι στην Ελληνική Γλώσσα.

Αρκετοί από τους μαθητές που δεν γεννήθηκαν Ελλάδα, οι τρεις Ινδοί, ανέφεραν ένα εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο: Το καλοκαίρι του πρώτου χρόνου που είχαν έρθει στην Ελλάδα έκαναν μαθήματα σε σωματείο πολιτικού κόμματος, τα οποία τους βοήθησαν πάρα πολύ στο να προσαρμοστούν στην ελληνική γλώσσα. Δύο από τους τέσσερεις Ρουμάνους έκαναν ιδιαίτερα στο σπίτι τους για να μάθουν γρήγορα την ελληνική γλώσσα. Τέλος η Ρωσίδα που γεννήθηκε στην Γερμανία παρά το γεγονός ότι ακολούθησε τυπική εκπαίδευση έκανε μαθήματα Ελληνικών στην ηλικία των 10 ετών, κατά τη διάρκεια της Τετάρτης Δημοτικού. Οι υπόλοιποι πέντε μαθητές που γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας μάθαιναν ελληνικά μόνο στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης.



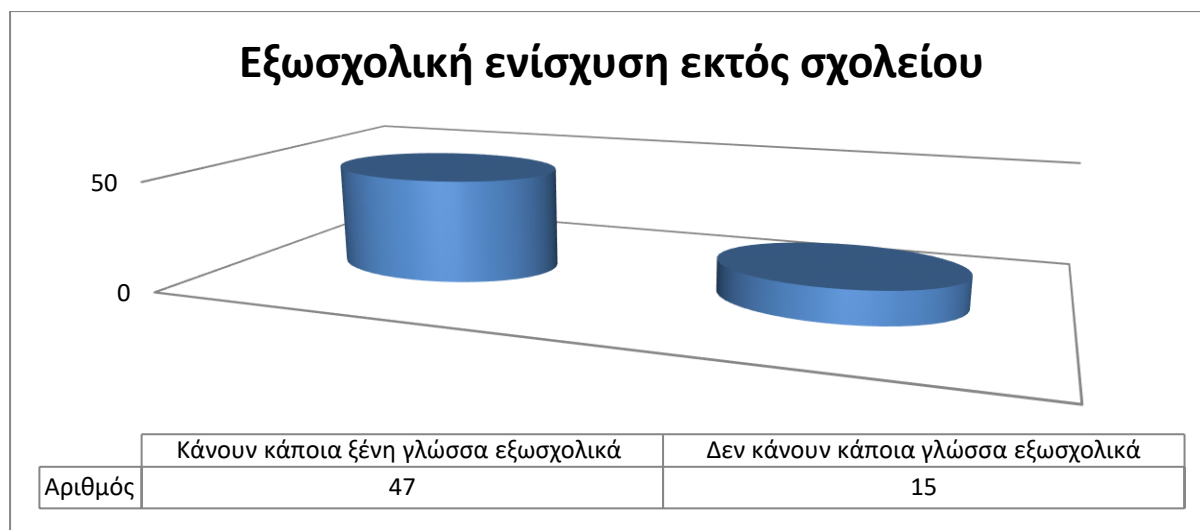
³⁷ βλ. παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 15 και 16.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στο αν παρακολουθούν το μάθημα της ξένης γλώσσας στο σχολείο και αν κάνουν κάποια ξένη γλώσσα εκτός αυτού, δηλαδή αν πηγαίνουν φροντιστήριο ή αν κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα. Όλοι οι μαθητές απάντησαν πως παρακολουθούν τα μαθήματα και των δύο ξένων γλωσσών και πως οι περισσότεροι πάνε σε κάποιο φροντιστήριο, μαθαίνοντας, ως επί το πλείστον, την Αγγλική γλώσσα.

Το 60% των μαθητών, ήτοι οι 37 στους 62, παρακολουθούν Αγγλικά και Γαλλικά. Μόλις 4 στους 34 μαθητές που έχουν γεννηθεί Ελλάδα δεν πάνε σε φροντιστήριο για να μάθουν κάποια ξένη γλώσσα. οι υπόλοιποι 30 μαθαίνουν όλοι ανεξαιρέτως Αγγλικά. Όσον αφορά στους 3 μαθητές που δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και παρακολουθούν στο σχολείο Αγγλικά και Γαλλικά, μόνο μία Ρουμάνα³⁸ πηγαίνει σε φροντιστήριο Αγγλικών. Οι υπόλοιποι 2 μαθητές δεν κάνουν μαθήματα ξένων γλωσσών εκτός του σχολικού προγράμματος.

Στην πρώτη περίπτωση έχουμε ένα Ρουμάνο που ήρθε στην ηλικία των 12 στην Ελλάδα³⁹, ενώ στη δεύτερη μία Ρωσίδα⁴⁰, που παρά το γεγονός ότι έζησε ένα χρόνο στη Γερμανία και μετά ήρθε στην Ελλάδα, όχι μόνο δεν επέλεξε τα Γερμανικά στο σχολείο, αλλά ούτε κάνει κάποιο μάθημα ξένων γλωσσών εξωσχολικά.

Το 40% των μαθητών του δείγματος παρακολουθεί Αγγλικά και Γερμανικά. Είναι αξιοπρόσεκτο το ότι από τους 25 μαθητές που παρακολουθούν Γερμανικά, οι 8 δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Μάλιστα από τους 17 μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα πάλι 4 δεν κάνουν καμία γλώσσα εξωσχολικά. Οι 11 κάνουν μόνο Αγγλικά, ένας μαθητής⁴¹ κάνει Αγγλικά και Ισπανικά και ένας άλλος⁴² κάνει μόνο Γερμανικά. Αξίζει να αναφέρουμε ότι οι γονείς και των δύο προέρχονται από την Πρώην Σοβιετική Ένωση.



³⁸ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 6.

³⁹ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 28.

⁴⁰ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθήτριας 39.

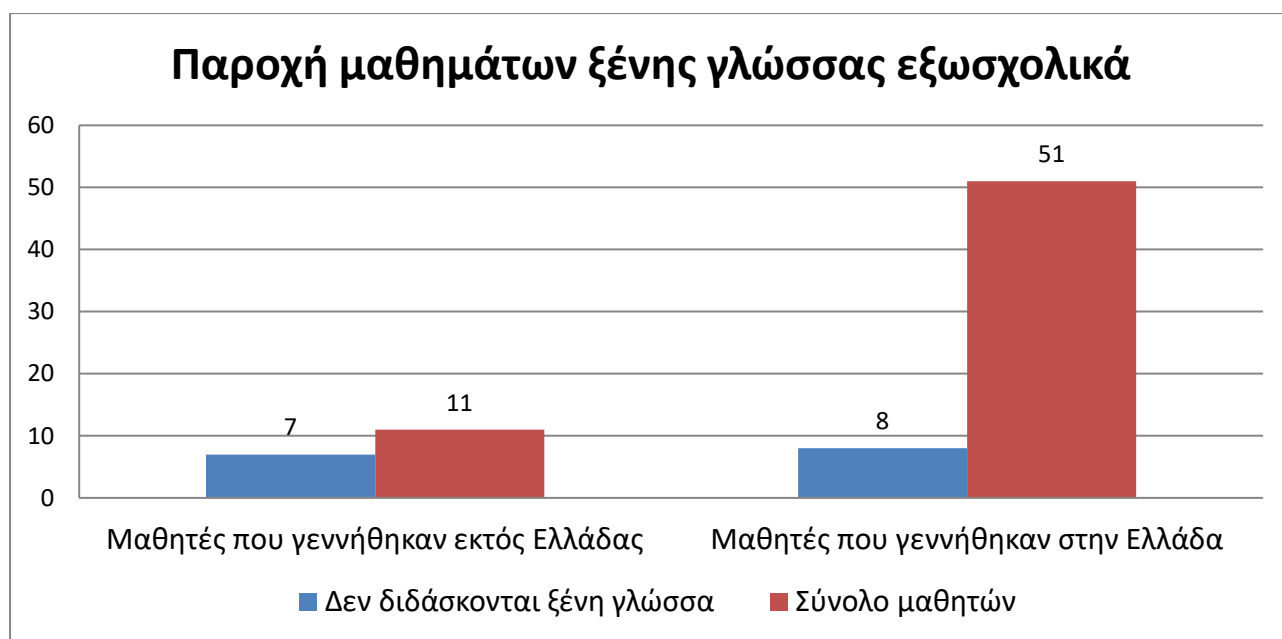
⁴¹ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 30.

⁴² βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 40.

Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη σε αυτό το σημείο να μην αναλύσουμε τη συμπεριφορά των 8 μαθητών που δε γεννήθηκαν στην Ελλάδα και παρακολουθούν Αγγλικά και Γερμανικά στο σχολείο. Παρά το μικρό αριθμό του δείγματος αξίζει να γίνει μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των μαθητών αυτών βάσει εθνικότητας και φοίτησης ή μη σε εξωσχολικό πλαίσιο.

Ειδικότερα οι 3 Ινδοί ⁴³ πάνε σε φροντιστήριο Αγγλικών και παρακολουθούν Αγγλικά και Γερμανικά, οι 2 Ρουμάνοι ⁴⁴ που παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα δεν πάνε σε φροντιστήριο, όπως και οι 3 Αλβανοί ⁴⁵ που γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας έχουν την ίδια συμπεριφορά με τους Ρουμάνους. Θα ήταν αφελές να πραγματοποιηθεί, με τα παρόντα στοιχεία και τον αριθμό του δείγματος, μία υπόθεση ή ανάλυση, αλλά η παρουσίαση αυτού του στοιχείου θα μπορούσε να μην είναι μόνο παράγωγο τυχαιότητας.

Στο σύνολο των μαθητών οι 15 από τους 62, το 16%, δεν κάνουν κάποια γλώσσα εξωσχολικά. Από τους 15 μαθητές οι 7, δηλαδή το 46,6%, δε γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Αυτό το στοιχείο είναι ανησυχητικό αν συσχετιστεί με το συνολικό πληθυσμό μαθητών ανά χώρα προέλευσης. Δηλαδή 7 από τους 11 μαθητές, το 63,6%, που δε γεννήθηκαν Ελλάδα δεν κάνουν επιπλέον ξένες γλώσσες εκτός σχολικού ωραρίου, ενώ για του μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα το ποσοστό είναι πολύ μικρότερο, 15,7%, αφού μόνο 8 από τους 51 δεν πάνε σε κάποιο φροντιστήριο ή κέντρο μάθησης ξένης γλώσσας.



⁴³ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 3,4, 9.

⁴⁴ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 14 και 25.

⁴⁵ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 48,56, 58.

Ύστερα τους ρωτήθηκε ποιο είναι το αγαπημένο τους μάθημα και αν υπάρχει κάποιο μάθημα στο οποίο να μαθαίνουν καλύτερα ή να εξασκούν την ελληνική γλώσσα. Είναι αλήθεια ότι ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης οι περισσότεροι μαθητές είχαν διαφορετικό αγαπημένο μάθημα από το μάθημα που θεωρούσαν ότι τους είναι πιο χρήσιμο στην ελληνική γλώσσα. Τα αγαπημένα μαθήματα των περισσότερων παιδιών είναι τα μαθηματικά και η Γυμναστική. Όσον αφορά στην εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας τα πρωτεία παίρνει η Νεοελληνική Γλώσσα.

Μόλις 12 στους 62 μαθητές ταύτισαν κάποιο από τα αγαπημένα τους μαθήματα με τα μαθήματα που εξασκούν ή μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα. Δηλαδή κάτι λιγότερο από το 20% (19,3%), ανάμεσα στους οποίους βρίσκονται 11 μαθήτριες ⁴⁶, μία εκ των οποίων δεν έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και μόλις ένας μαθητής ⁴⁷. Είναι αλήθεια ότι οι 12 παραπάνω μαθητές θεωρούν ότι έχουν ένα καλό επίπεδο ελληνικών και γενικά, αλλά και ανάμεσα στους συμμαθητές τους.

Η τελευταία ερώτηση που πραγματοποιήθηκε στα παιδιά ήταν η εξής: « Μήπως θυμάσαι κάποιον δάσκαλο/δασκάλα ή καθηγητή/ καθηγήτρια που σου δίδαξε τα ελληνικά με καλό τρόπο στο παρελθόν; Αν ναι, θυμάσαι τι έκανε;» 6 από τους 62 μαθητές (9,6%) δε θυμόνταν κάποιον εκπαιδευτικό του παρελθόντος. 8 μαθητές (13%) μεγαλύτερων τάξεων, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου θυμόνταν τον περσινό καθηγητή των Θρησκευτικών, ο οποίος εφάρμοζε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όπως ανέφεραν και αρκετοί μαθητές «έκανε το μάθημα με παιγνιώδη τρόπο, προσιτό στους μαθητές και το πιο σημαντικό: νιώθαμε ότι μας άκουγε».

11 από τους μαθητές, 17,7%, θυμούνται τους δασκάλους της 5^{ης} και της 6^{ης} δημοτικού. Ο ίδιος αριθμός μαθητών θυμάται τη θητεία του μόνο στην 6^η δημοτικού και 8 στην 5^η δημοτικού. 5 μαθητές θυμούνται την πρώτη δημοτικού. Γενικότερα οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι οι καλύτεροι δάσκαλοι είναι αυτοί που τους δίδαξαν όχι μόνο την ελληνική γλώσσα, αλλά και τα υπόλοιπα μαθήματα, καθώς και αξίες και κανόνες συμπεριφοράς με τη στάση τους.

Προτιμάνε τους ήρεμους εκπαιδευτικούς, με χιούμορ και παιγνιώδη διάθεση, οι οποίοι αφιερώνουν χρόνο στους μαθητές τους. Οι τελευταίοι όχι μόνο περνάνε καλά στο μάθημα, αλλά, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, εκτιμούν περισσότερο τον εκπαιδευτικό και ακόμα τον ευχαριστούνε για τη συνεισφορά του.

⁴⁶ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητριών 17,19,33,34,35,36,37,38,39,45,50.

⁴⁷ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 27.

Ιδιαίτερη είναι, τέλος και η περίπτωση μερικών από τα παιδιά που δε γεννήθηκαν στην Ελλάδα και δε συμμετείχαν στην τυπική εκπαίδευση, που εισήχθησαν αργότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παιδιά αυτά ⁴⁸ έδωσαν πολύ μεγάλη σημασία και θυμόταν τους εκπαιδευτικούς που ασχολήθηκαν εντατικά και εξατομικευμένα με αυτά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εντός και εκτός σχολικού ωραρίου. Είναι γεγονός ότι μερικοί από αυτούς τους μαθητές δέχονταν εξατομικευμένη διδασκαλία σε μικρά γκρουπάκια, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων ωρών, ή και μερικών διαλειμμάτων, ώστε να βελτιώσουν το επίπεδο της ελληνικής γλώσσας. Σε τρεις περιπτώσεις αυτών των παιδιών έγινε αναφορά και στο ολοήμερο σχολείο⁴⁹, το οποίο λειτούργησε ενισχυτικά για την εκμάθηση των Ελληνικών. Ένας Ινδός μαθητής ⁵⁰ ενισχύθηκε ιδιαίτερα και από τους συμμαθητές και τους φιλόλογους του, οι οποίοι του εξηγούσαν στα αγγλικά τους όρους που δεν καταλάβαινε στα Ελληνικά και ύστερα δεχόταν εξατομικευμένη διδασκαλία για να κατανοήσει τη νέα γνώση.

Τέλος όσον αφορά σε 1 μαθήτρια και έναν μαθητή που ήρθαν σε μεγαλύτερη ηλικία ⁵¹, στα 12 και τα 14, και είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί του παρελθόντος τις βοηθούσαν με εξατομικευμένη διδασκαλία. Στον μαθητή μία φιλόλογος του έδινε συμβουλές αναζήτησης μέσω των νέων τεχνολογιών και του δάνειζε βιβλία στα ελληνικά ώστε να προσαρμοστεί καλύτερα στο νέο γλωσσικό του περιβάλλον.

⁴⁸ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 6,25,39.

⁴⁹ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 3,4 και 6.

⁵⁰ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητή 9.

⁵¹ βλέπε Παράρτημα Ι αριθμός μαθητών 25 και 28.

5.2 Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων καθηγητών

5.2.1 Γενικές πληροφορίες δείγματος καθηγητών

Πριν αναλύσουμε τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών θα οριστούν μερικά απαραίτητα γενικά στοιχεία για την καλύτερη κατανόηση τους. Οι συνεντεύξεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι ημιδομημένες, ώστε να μπορούν να μας μεταδώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες από την διδακτική τους εμπειρία. Οι καθηγήτριες που επιλέχθηκαν για τις συνεντεύξεις είναι πέντε φιλόλογοι και οι τρεις καθηγήτριες που διδάσκουν ξένες γλώσσες στο σχολείο. Όλες οι καθηγήτριες έχουν πολλά χρόνια εμπειρίας διδασκαλίας σε σχολείο με μεγάλο ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών.

Όσον αφορά το διαχωρισμό της ανάλυσης των συνεντεύξεων, θεωρήθηκε σκόπιμο να διαχωριστούν οι καθηγήτριες σε 2 υποκατηγορίες, μία που θα εξετάσουμε τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, οι οποίες διδάσκουν και στην Α΄ Γυμνασίου. Σε επόμενο στάδιο θα εξεταστούν οι συνεντεύξεις των φιλόλογων, οι οποίες εκτός του ότι έχουν μεγάλη εμπειρία, και οι πέντε διδάσκουν σε τμήματα της πρώτης τάξης Γυμνασίου.

Οι ερωτήσεις που τους έγιναν ήταν:

- 1) Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε σε τμήματα με αλλόγλωσσους μαθητές;
- 2) Ποιό είναι το γενικό γλωσσικό επίπεδο σε σχέση με τους Έλληνες;
- 3) Τί μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας εφαρμόζετε;
- 4) Χρησιμοποιείτε την ίδια μέθοδο για όλα τα παιδιά ή διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας στους αλλόγλωσσους μαθητές;
- 5) Σε τί γλωσσικό επίπεδο ήταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές όταν ήρθαν από το δημοτικό;

5.2.2 Συνεντεύξεις καθηγητριών ξενόγλωσσων.

Η καθηγήτρια των Αγγλικών και των Γαλλικών διδάσκουν 23 χρόνια σε σχολεία με παιδιά διαφορετικής ιθαγένειας και των Γαλλικών 20. Όλες τους συμφωνούν στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών ξεκινάει από κοινή βάση, καθώς δε γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια στο δημόσιο σχολείο για να μάθουν τα παιδιά ξένες γλώσσες. Συμφωνούν επίσης ότι το επίπεδο των παιδιών που έρχονται στο Γυμνάσιο είναι εξαιρετικά χαμηλό στην δεύτερη γλώσσα.

Αναφέρουν, κυρίως στα Αγγλικά, ότι μόνο αν τα παιδιά πηγαίνουν σε φροντιστήριο, τότε έχουν γνώσεις, ειδάλλως είναι εμφανές ένα γλωσσικό έλλειμμα, καθώς είναι απύσες βασικές δομές της γλώσσας. Οι καθηγήτριες αναφέρουν ότι υπάρχουν διάφοροι λόγοι που δε στέλνονται στα φροντιστήρια για να ενισχύσουν την μάθηση της ξένης γλώσσας. Είναι όμως αισιόδοξες στο γεγονός της μάθησής της κατά την διάρκεια του Γυμνασίου, καθώς, όπως τονίζει και η καθηγήτρια των Αγγλικών η γνώση που αποκτιέται στηρίζεται στην συγκέντρωση ή την έλλειψη προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Αν δηλαδή οι μαθητές προσπαθήσουν, τότε μαθαίνουν τη γλώσσα, αν όχι τότε φτάνουν στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου γνωρίζοντας ελάχιστα. Επιπροσθέτως οι αλλόγλωσσοι νιώθουν άνετα με τις ξένες γλώσσες, καθώς η απόδοσή του σε αυτά τα μαθήματα δεν εξαρτάται ούτε σχετίζεται με το επίπεδό τους στην ελληνική γλώσσα, αλλά με το επίπεδο κτήσης και αντίληψης της μητρικής τους γλώσσας, πάνω στην οποία δομείται η ξένη.

Στον τομέα της διδασκαλίας οι δασκάλες των Αγγλικών και των Γερμανικών ακολουθούν την παραδοσιακή οδό, λόγω έλλειψης κυρίως χρόνου, τεχνολογικών μέσων, της υπερβολικής ποσότητας της ύλης και του υψηλού αριθμού των μαθητών δίχως να την διαφοροποιούν για τους αλλόγλωσσους. Κάνουν όμως κάποια διαφοροποίηση σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Η καθηγήτρια των Γαλλικών χρησιμοποιεί και αυτήν την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά και διάφορα πρότζεκτ με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων, καθώς έχουν εξαιρετικό αποτέλεσμα, διότι όπως τονίζει η ίδια ο εκπαιδευτικός μιλά στην γλώσσα της τεχνολογίας που ο μαθητής γνωρίζει περισσότερο. Έχει διαφοροποιήσει στο παρελθόν την διδασκαλία της, ειδικά τον πρώτο καιρό με την αθρόα μετανάστευση από τη Ρωσία, όταν είχε συμφωνήσει ότι για κάθε λέξη που μαθαίνουν από τα γαλλικά, η ίδια θα τη μαθαίνει στα Ρώσικα.

Η διαφοροποίηση που διαρκεί όλη την χρονιά είναι να επιτρέπει στους μαθητές, με διαφορετικές εθνικότητες, να ταυτίζονται με τους ήρωες του βιβλίου, που είναι και αυτοί από διαφορετικές εθνικότητες, ώστε να γίνεται το μάθημα πιο ζωντανό και να έχουν οι μαθητές κοινό σημείο αναφοράς και καλύτερη επικοινωνία.

Επισήμανε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είχε τεράστια απόδοση τόσο στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, όσο και στη βελτίωση των σχέσεων της με τα παιδιά όσο και μεταξύ των παιδιών.

5.2.3 Συνεντεύξεις Φιλολόγων

Σε αυτό το σχολείο δόθηκε ημιδομημένη συνέντευξη από 5 φιλόλογους με μεγάλη διδακτική εμπειρία σε σχολεία με αλλόγλωσσους, αλλά και διδασκαλία, κατά την τωρινή χρονιά, σε παιδιά της Α΄ Γυμνασίου, για να εξεταστεί το επίπεδο των ελληνικών τους όταν ήρθαν από το δημοτικό. Θεωρήθηκε σκόπιμο να δοθούν αυτές οι συνεντεύξεις από τις φιλόλογους με αυτά τα χαρακτηριστικά, ώστε να περιγράψουν διαχρονικά την κατάσταση και την ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών στο Γυμνάσιο, αλλά και το επίπεδό τους όταν έρχονται από το Δημοτικό. Όλες οι καθηγήτριες έχουν τουλάχιστον 15 χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία σε σχολεία με αλλόγλωσσους μαθητές.

Δύο είναι τα κοινά χαρακτηριστικά του επιπέδου της ελληνικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στο Γυμνάσιο. Πρώτον είναι αρκετά χαμηλότερο από αυτό των γηγενών και δεύτερον ότι το επίπεδο των προηγούμενων γενεών αλλόγλωσσων μαθητών ήταν ξεκάθαρα ανώτερο. Οι καθηγήτριες τονίζουν ότι σε προφορικό επίπεδο και σε επίπεδο απλής κατανόησης, στην καθημερινή επικοινωνία και στην κοινωνική-σχολική ένταξη οι δίγλωσσοι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν ουσιαστικά προβλήματα.

Και οι πέντε καθηγήτριες χρησιμοποιούν στο μεγαλύτερο μέρος του μαθήματός τους την παραδοσιακή διδασκαλία. Προσπαθούν, όσο μπορούν στο πλαίσιο του μαθήματος να εισάγουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ένα διαλογικό πλαίσιο μαθήματος μέσω των ερωταπαντήσεων, ακόμα και ,σπάνια, εξομοιωμένη διδασκαλία για όλη την τάξη, αλλά η πληθώρα της ύλης, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών και ο περιορισμένος χρόνος αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες. Γίνονται προσπάθειες να γίνουν κατανοητές κάποιες ουσιώδεις έννοιες και βασικά γλωσσικά φαινόμενα για όλους. Μερικές φορές δίνονται και απλουστευμένες ειδικές ασκήσεις κατανόησης στους αλλόγλωσσους ώστε να μπορούν να συμμετέχουν, στο μικρό βαθμό που μπορούν, στα γλωσσικά μαθήματα.

Όμως η πραγματικότητα για την χρήση της γλώσσας στους άλλους τομείς απέχει παρασάγγας. Παρουσιάζονται πολλές γλωσσικές δυσχέρειες σε μορφοσυντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο, ειδικά στην κατανόηση των μεταφορών. Παρατηρείται μία εξαιρετικά μεγάλη δυσκολία στην έκφραση στο γραπτό λόγο και στην παρακολούθηση και στην κατανόηση κυρίως των γλωσσικών μαθημάτων. Δυσκολεύονται επίσης στην ανάγνωση και στην αντίληψη και στη χρήση ανώτερου και ακαδημαϊκού επιπέδου, μη καθημερινής δηλαδή, γλώσσας. Επακόλουθο είναι να διαπράττουν πολλά ορθογραφικά λάθη, τα οποία μάλιστα θεωρείται δεδομένο από την πλευρά των μαθητών ότι θα διαπραχθούν ως κάποια φυσιολογική πράξη.

Ωστόσο όλες οι καθηγήτριες συνηγορούν ότι αυτό το γλωσσικό έλλειμμα δεν γεννιέται ούτε προκύπτει στο Γυμνάσιο, αλλά έχει ήδη καλλιεργηθεί από δημοτικό, όπου δεν έχουν αποκτηθεί οι απαραίτητες βασικές γνώσεις, που θεωρούνται δεδομένες στο Γυμνάσιο. Υπογραμμίζεται από τις φιλόλογους ότι ένα μέρος των παιδιών έρχεται από το δημοτικό σε κατάσταση πλήρους αναλφαβητισμού, ανίκανοι να γράψουν. Η μεγάλη μάλιστα, όμως, που πλήττει και την πλειοψηφία των προερχόμενων από το Δημοτικό μαθητών είναι όχι μόνο η ανορθογραφία τους, αλλά και η αδιαφορία για τα μορφοσυντακτικά και τα ορθογραφικά λάθη.

Διαπιστώνεται από τις εκπαιδευτικούς, ότι η έλλειψη εξατομικευμένης βοήθειας στους δίγλωσσους μαθητές, ιδιαιτέρως αυτών που έρχονται σε μεγάλη ηλικία στην Ελλάδα έχει ως αποτέλεσμα τα παραπάνω δυσάρεστα φαινόμενα, που αποκλείουν τους μαθητές αυτούς από την πρόσβαση στη γνώση κατά τη διάρκεια του Γυμνασίου. Εξαιτίας των ογκωδών γλωσσικών προβλημάτων των μαθητών, ιδιαίτερα στον γραπτό λόγο, είναι σχεδόν απίθανη η εξέλιξή τους στο Γυμνάσιο.

Μία φιλόλογος μας εφιστά την προσοχή σε ένα κομβικό, κατά τη γνώμη της, στοιχείο: Διαπιστώνει ότι η κατάσταση είναι τραγική όταν δεν έχει ολοκληρωθεί η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα απαιτείται από τους μαθητές να μάθουν τη δεύτερη, δίχως να έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες δομές της πρώτης. Επισημαίνει ότι το πρόβλημα της γλωσσομάθειας έχει ενταθεί με τους νεοεισερχόμενους πρόσφυγες, κυρίως από Ινδία και Καζακστάν.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που αναφέρεται σε πολλές συνεντεύξεις είναι το γεγονός ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των οικογενειών των αλλόγλωσσων μαθητών ομιλείται η μητρική γλώσσα και όχι, ή ελάχιστα, η ελληνική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές αυτές να μην αλληλεπιδρούν στην ελληνική γλώσσα και να διχάζονται ανάμεσα στη γλώσσα της κοινότητας και τη γλώσσα του σχολείου.

Δυο από τις φιλόλογους κάνουν λόγο για την ανάγκη ύπαρξης, ειδικά στη συγκεκριμένη περιοχή, όπου υπάρχουν διάφορες εθνικότητες από πολλά μέρη του κόσμου, κάποιας μορφής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ή σχολείου, το οποίο θα μπορεί να εντάσσει τα παιδιά ομαλότερα στο ελληνικό περιβάλλον, μαθαίνοντάς τους πρωτίστως την κυρίαρχη γλώσσα του κράτους, ήτοι την ελληνική γλώσσα.

5.3 Συζήτηση – Αποτελέσματα έρευνας

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Δυτικής Αττικής εξήχθησαν πολλά αξιόλογα συμπεράσματα, τα οποία θα αναλυθούν βάσει του θεωρητικού πλαισίου στην παρακάτω ενότητα. Η διγλωσσία για να αποφέρει τα μέγιστα δυνατά οφέλη είναι προτιμότερο, όπως υποστηρίζει και ο Κάμινς, να αναπτύσσεται στο διαπολιτισμικό μοντέλο, στο οποίο η αλληλεπίδραση και η αλληλόδραση των διαφορετικών πολιτισμών, άρα και γλωσσικών στοιχείων, είναι αποδεκτά και απαραίτητα για να πραγματωθεί η αλληλοκατανόηση, ο αλληλοσεβασμός και ισότητα ευκαιριών.

Όπως ανέφερε και η διεύθυνση του σχολείου πολλοί μετανάστες στην Ελλάδα είναι οικονομικοί και προέρχονται κυρίως από τη Ρωσία, την Αλβανία, το Καζακστάν, την Ινδία, τη Ρουμανία και τον Πόντο, χώρες, δηλαδή που ακόμα και σήμερα έχουν χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Στην έρευνα το πρώτο σημαντικό στοιχείο ήταν ότι στο οικογενειακό πλαίσιο των 55 από τα 62 παιδιά, ποσοστό 88,7%, ομιλείται τόσο η κυρίαρχη γλώσσα, όσο και η μητρική, άρα έχουμε ταυτόχρονη συνύπαρξη της Γ1 και της Γ2. Μόνο σε 3 περιπτώσεις ομιλείται μόνο η κυρίαρχη Ελληνική Γλώσσα και σε 4 μόνο η μητρική. Ωστόσο στις περιπτώσεις όπου ομιλείται μόνο μία γλώσσα δεν είναι περιπτώσεις μονογλωσσίας, καθώς υπάρχουν κι άλλες γλώσσες στο ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών, όπως το σχολείο και το φροντιστήριο.

Επιπλέον οι περισσότεροι μαθητές, ήτοι 51 στους 62, 82,2%, γεννήθηκαν εντός Ελλάδος και πήγαν κανονικά σχολείο. Σε αυτά τα παιδιά μπορούμε να πούμε ότι αφού ομιλούνται 2 γλώσσες στο οικογενειακό τους περιβάλλον, τότε μπορούμε με ασφάλεια να ορίσουμε ότι ανάγονται στην κατηγορία της ταυτόχρονης παιδικής διγλωσσίας, η οποία είναι μάλλον συνδυαστική και προσθετική, καθώς οι ίδιοι θεωρούν δε ότι έχουν τουλάχιστον καλό επίπεδο ελληνικών σε σχέση με τους συμμαθητές τους στην τάξη. Μάλιστα κανείς τους δεν έχει κάνει επιπλέον μαθήματα ελληνικής γλώσσας, άρα θεωρούν την ελληνική γλώσσα ως κάτι φυσιολογικό.

Από τους 11 μαθητές που δε γεννήθηκαν στην Ελλάδα μόνο 3 ξεκίνησαν κανονικά το σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι 8 εντάχθηκαν αργότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όλη αυτή η κατηγορία μαθητών θεωρεί ότι έχει κατώτερο επίπεδο ελληνικών σχετικά με τους συμμαθητές τους και αρκετοί, 6 από αυτούς, έχουν κάνει επιπλέον μαθήματα. Τα παραπάνω δεδομένα μας διαβεβαιώνουν ότι αναφερόμαστε σε διαδοχική διγλωσσία, ιδιαίτερα όσον αφορά στα 3 παιδιά που ξεκίνησαν να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα στην προχωρημένη ηλικία των 12 και στο 1 που ξεκίνησε στα 14. Η διγλωσσία είναι πιθανώς εξαρτημένη από τη μητρική γλώσσα και απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση των συγκεκριμένων περιπτώσεων σε μετέπειτα έρευνα.

Σε όλες τις συνεντεύξεις των εμπειρών, σε τμήματα με υψηλά ποσοστά αλλόγλωσσων, φιλολόγων, είναι εμφανές ότι οι απόψεις τους συγκλίνουν με τις απόψεις του Κάμινς για την αναλογία των παγόβουνων, στο μοντέλο της κοινής υποκειμενικής διγλωσσίας, της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και των οριακών επιπέδων.

Αρχικά τονίζουν ότι σε επίπεδο συνομιλιακής ευχέρειας οι δίγλωσσοι δεν αντιμετωπίζουν κανένα απολύτως πρόβλημα, ανεξάρτητα από τον τόπο γέννησής του, ή τις γλώσσες του περιβάλλοντός τους, καθώς αντλούν από τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και τις προσαρμόζουν στην ελληνική γλώσσα. Είναι επόμενο η διαφορετική μητρική τους γλώσσα να τους βοηθάει να κοινωνικοποιηθούν γρηγορότερα και να μάθουν καλύτερα σε προφορικό επίπεδο την ελληνική.

Η απογοήτευσή των καθηγητριών για το επίπεδο το ελληνικών ιδιαίτερα στον γραπτό λόγο των αλλόγλωσσων είναι μεγάλη. Αν και όλες οι μητρικές των δίγλωσσων χαρακτηρίζονται από γλωσσική διμορφία πολλοί δίγλωσσοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και οι περισσότεροι παρουσιάζουν μεγάλα ελλείμματα στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, και στις τέσσερις δεξιότητες γραμματισμού, την ανάγνωση, την κατανόηση, την γραφή και την παραγωγή λόγου. Θεωρούν δε ότι αυτό το γλωσσικό έλλειμμα στην κυρίαρχη γλώσσα έχει δημιουργηθεί λόγω της άνισης ποιοτικά ανάπτυξης της τόσο στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον, το δημοτικό, όσο και στο οικογενειακό. Γίνεται βέβαια αναφορά και σε μερικούς μαθητές που βρίσκονται σε κατάσταση διπλής ημιγλωσσίας, δηλαδή που δεν έχουν κατακτήσει την μητρική τους γλώσσα και συνεπακόλουθα ούτε την κυρίαρχη ελληνική.

Όλοι οι μαθητές παρακολουθούν ξένες γλώσσες στο σχολείο και οι περισσότεροι κάνουν φροντιστήριο Αγγλικών. 15 από το σύνολο των μαθητών δεν κάνουν επιπλέον μαθήματα αγγλικής γλώσσας και μόλις 1ας μαθητής κάνει μόνο Γερμανικά. Μία μαθήτρια κάνει Ισπανικά και Αγγλικά. Δεν ερωτήθηκε σε ποιο επίπεδο θεωρούν ότι γνωρίζουν αυτές τις ξένες γλώσσες. Συναντάται εδώ και άλλη μία περίπτωση νέας έρευνας για την γνώση των δίγλωσσων παιδιών στην Αγγλική γλώσσα.

Απάντηση στο παραπάνω ερώτημα έδωσαν, εν μέρει, οι καθηγήτριες των ξενόγλωσσων μαθημάτων του σχολείου που τόνισαν ότι επειδή η ξένη γλώσσα είναι μία νέα εμπειρία για όλα τα παιδιά, δεν εξαρτάται καθόλου η εκμάθησή τους από την ικανότητα στην ελληνική γλώσσα. Πρόκειται για μία περίπτωση διγλωσσίας που εξαρτάται αφενός από την γνώση και την κατάκτηση της μητρικής, διότι εκεί θα στηριχθεί η δεύτερη γλώσσα και αφετέρου από την προσοχή στην τάξη και τη θέληση του μαθητή για μάθηση.

Οι μαθητές δεν έχουν παρατηρήσει κάποια ιδιαίτερη παρατήρηση στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, κάτι που επιβεβαίωσαν και οι ίδιοι λόγω της πίεσης του αναλυτικού προγράμματος, της έλλειψης χρόνου και μέσων για την πραγματοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ελάχιστοι μαθητές και μαθήτριες, 12 στον αριθμό, μόνο το 19%, ταύτισαν το αγαπημένο τους μάθημα με αυτό το οποίο εξασκούν ή μαθαίνουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα.

Στην τελευταία ερώτηση τα παιδιά κλήθηκαν να μας περιγράψουν κάποιον ή κάποια εκπαιδευτικό του παρελθόντος με τον οποίον έμαθαν ή εξάσκησαν την ελληνική γλώσσα. Πρέπει να επισημανθεί ότι όλοι οι μαθητές που ανέφεραν κάποιον/ κάποια εκπαιδευτικό τον/την χαρακτήρισαν με τις τέσσερις αρχές που προσβέυει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή για την ικανότητά που είχαν να κατανοούν, να σέβονται και να βοηθούν εξατομικευμένα, όταν υπάρχει ανάγκη, τους μαθητές και να καλλιεργούν μία συλλογική ειρηνική ευγενική, με χιούμορ όταν χρειάζεται, ατμόσφαιρα δίνοντας την απαραίτητη διαπολιτισμική ταυτότητα στην τάξη για την καλλιέργεια της κυρίαρχης ελληνικής γλώσσας δίχως να επικεντρώνονται σε εθνοφυλετικές και πολιτισμικές ή θρησκευτικές ταυτότητες.

Εν είδη επιλόγου....

Εξελικτικά στην ιστορία του ανθρώπου η γλώσσα αναπτύχθηκε με σκοπό την επικοινωνία, η οποία αν αποτελούσε απλώς μέσο επικοινωνίας δε θα εμφανίζονταν προβλήματα. Συμβαίνει να είναι φορέας ηθικών αξιών και πολιτισμικών στοιχείων. Προσκτάται δε η γλώσσα στο μάκρος και το μήκος των αιώνων ένα ορισμένο και ξεχωριστό ήθος. Τι συμβαίνει όταν δύο γλώσσες, δύο κόσμοι συναντιούνται σε έναν νέο άνθρωπο. Ποιο δρόμο να ακολουθήσει, της μητρικής ή της κυρίαρχης γλώσσας ή και των δύο μαζί; Όμως, παρά τις ηθικές, συναισθηματικές ή πολιτισμικές ανάγκες, δε πρέπει να ξεχνάμε τον εξ' ορισμού ρόλο της γλώσσας που δεν είναι άλλος από την επικοινωνία την κατανόηση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.

Το φαινόμενο της εντονότατης μετανάστευσης τα τελευταία χρόνια προς την Ευρώπη ιδιαίτερα δε προς την Ελλάδα, ασκεί πιέσεις προς μία δίγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση όμως θα ήταν πρόπον να δοθεί και κάποια κατεύθυνση σε αυτήν. Δόκιμο θα ήταν να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, ώστε να δοθεί προτεραιότητα στην ουσιαστική ένταξη του εκάστοτε ανθρώπου με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά συνάμα να γίνει προσπάθεια διατήρησης της μητρικής γλώσσας, που φέρει το παρελθόν των ανθρώπων.

6. Βιβλιογραφία

6.1 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Acemoglu, D. (2012). *Why nations fail: the origins of power, prosperity and poverty*. London: New York: Profile. Crown Publishers.
- Arts, W., Hagnraars, J. & Halman, L. (2003). *The cultural diversity of European Unity: Findings, explorations and reflections from the European Values Study*. Leiden: Koninklijke Brill N.V.
- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt:, αναφερόμενο στο Ζωγράφου, Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα.
- Baker, C. & Hornberger, N. (2001). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins, Clevedon: Multilingual Matters*.
- Beardsmore, H. & B. (1986). *Bilingualism: Basic Principles (second Edition)*. England: Multilingual matters LTD.
- Bloome, D. (1985). *Reading as a social practice*. Language Arts.
- Brander, P., Cardenas, C., Abad, J., Gomes, R. & Taylor, M. (2004). “All different – all equal” *Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. Directorate of Youth and Sport, Council of Europe.
- Bredella, L. (2003). *For a Flexible Model of Intercultural Understanding at Intercultural Experience and Education*. In G. Alred, M. Byram & P. Fleming (eds), *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Great Britain: Cromwell Press LTD.
- Brown C. (2001) *Understanding International Relations*. Hampshire, Palgrave
- Bury, J. B. (2015). *History of Greece to the death of alexander the great*. Mimesis Edizion.
- Cummins, J. & Early, M. (2015). *Big Ideas for Expanding Minds. Teaching English language learners across the curriculum*. Don Mills, Ontario: Pearson Canada Inc.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P., & Sastri, P. (2005) *Affirming identity in multilingual classrooms. Educational Leadership*, 63(1), 38–43.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. London: Longman.

Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D., & Tran, C. (1984). *Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students*. In C. Rivera (Ed.), *Communicate competence approaches to language proficiency assessment: Research and application* (pp. 60–81). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.

Diller, K.C. (1970). “Compound” and “Coordinate” Bilingualism: A Conceptual Artifact, *Journal WORD* Volume 26, 1970 – Issue 2, σελ. 254.

<http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1970.11435596>

Edwards, V (2009). *Learning to Be Literate-Multilingual Perspectives*. Bristol/New York/North YorkQ Multilingual Matterw Textbooks.

Essinger, H. (1988). “*Interkultureller Erziehung in multie-ethnischen Gesellschaften*,” In: Die Bruecke, 1990/52/22-31/ Essinger, H., “*Inercultureller Erziehung als antirassistische Erziehung*,” In: G. Pomerin, Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde, Frankfurt.

Essinger, H. und Kula, O., (1987). “*Pedagogik als Interkultureller Prozess. Beitrage zu einer Theorie interkultureller Paedagogik*”, Felsberg, migro-verlag.

Harari, Y. N. (2016). *Homo deus: A brief history of tomorrow*.

Harari, Y. N. (2014). *Homo sapiens: A brief history of humankind*.

García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century, (a Global Perspective)*. Wiley Blackwell.

Goodman, D. (2007). *Performance Phenomena in Simultaneous and Sequential Bilinguals: a Case Study of Two Chilean Bilingual Children*, *Literatura y Linguística*, N° 12 ISSN 0716-5811/pp.219-232.

Hoffman, C. (1991). *Introduction to Bilingualism*. Person Education.

Hornberger, N. H. & Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilinualism*. 4^η έκδοση United States of America.

Kiesel, D. «Jung, fremd, defizitar und bereichernd» *Zum interluturellen Diskurs in den Erziehungswissenschaften*, in: Breidensten, Lothar/Kiesel, Doron/Walther, Jorg (Hrsg.), *Migration, Konflikt und Mediation* (Frankfurt: 1998), 193-121, αναφερόμενο στο Ζωγράφου, Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Kymlicka, W. (2007). *The Global Diffusion of Multiculturalism: Trends, Causes, Consequences*. In S. Tierney (Ed.), *Accommodating Cultural Diversity*. London: Ashgate Publishing Company.

- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford Clarendon Press.
- Lanzillo, M.L. (2013). *Multicultural Society in Europe. Beyond Multiculturalism*. In S. Gonçalves, Carpenter, M.A. (eds.), *Diversity, Intercultural Encounters, and Education*. NY: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition*. Research. London.
- Li, W. & Moyer, M. (2008). *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. OxfordQ Blackwell.
- Mackey, William F. (1976). *A typology of bilingual education*. In *Bilingual Schooling in the United States*. Francesco Cordasco. (ed.), 73-89. New York: McGraw Hill.
- Schwieter, J. W. (2016). (Ed.). *Cognitive control and consequences of multilingualism*. Amsterdam. The Netherlands/Philadelphia, PA: Benjamins.
- Stemmer, B. & Whitaker, H. (2008). *Handbook of the Neuroscience of Language*. Academic Press.
- Taylor, C. (1993). *Multiculturalismus und die Politik der Anerkennung*, 56. S. Fiesher, Frankfurt (γερμανική μετάφραση). Τίτλος του γνήσιου: *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*. Prinseton University Press, Prinseton, 1992, αναφερόμενο στο Δαμανάκης Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα, 89.
- Urrieta, L & Noblit, W. G. (2018). *Cultural Constructions of Identity. Meta-Ethnography and Theory*. Oxford.
- Wei, L. (2000). *The Bilingualism Reader*. Routledge.

6.2 Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγραφιώτης, Δ. (2000). *Πολιτισμικό /Πολιτιστικό: Το αβέβαιον της οριοθέτησης*, στο Χρυσούλα Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός, και Θ. Οικονόμου Θ. (Επιμ.), «Εμείς» και οι Άλλοι: Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βασιλείου Α. & Σταματάκης Ν. (1992). *Λεξικό επιστημών του Ανθρώπου*, (Αθήνα, 1992), 236-237, αναφερόμενος στο Ζωγράφου, Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (εισαγωγή-επιμέλεια και Γλωσσάριο Δαμανάκης Μ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. P. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βακαλιός, Θ. (1998). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Berstein, S. & Milza P. (1997) *Ιστορία της Ευρώπης. 1919 εως σήμερα –διάσπαση και ανοικοδόμηση της Ευρώπης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Braudel, F. (2001). *Γραμματική των Πολιτισμών*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Γκανάτσιου, Π. & Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία*. Ανακτήθηκε στις 16/05/2018 από το: http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/91-96_oral.pdf
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Άτραπος.
- Γκόβαρης, Χ. (2011) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coelho E. (2007). *Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά σχολεία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Crystal, D. (2010). *Ένα μικρό βιβλίο για τη διγλωσσία*. (Μετάφραση Γρηγόρης Κονδύλης). Αθήνα: Πατάκη.
- Cummins, J. (2011). *Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Στο Α. Ανδρούσου και Ν. Ασκούνη (επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της ετερότητας*. (εισαγωγή - επιμέλεια Σκούρτου Ε.) β' έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hobsbawm J. E. (1994). *Η εποχή των άκρων: Ο σύντομος 20^{ος} αιώνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Καραντζόλα, Ε. (2014). *Διγλωσσία και Διαπολιτισμικότητα: συγκλίσεις και αποκλίσεις*. Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Habermas, J. (1994). *Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος δικαίου*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα 2001.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1995) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Τόμος 1 Αθήνα, 86, αναφερόμενο στο Λυκίδη, «Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση
- Μήτσης, Ν. (1999). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα, αναφερόμενος στο Ζωγράφου, *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα* .
- Νικολάου, Γ. (2010). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- Παρθένης, Χ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρυνεντύ, Ζ. (1999). *Πολιτισμική Ταυτότητα: Μεταξύ Μύθου και Πραγματικότητας, στο Κωνσταντοπούλου, «Εμείς» και οι Άλλοι: Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. , Κούρτη-Καζούλλη, Β., Δέδε, Κ., Φ., Φιλιπάρδου, Χ. (2000)
“Ενδυνάμωση/Αποδυνάμωση δίγλωσσων μαθητών. Ένα βασικό δίλλημα στην εκπαίδευση.
Στο: Γεωργογιάννης (2000) Η ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Μια διαπολιτισμική
προσέγγιση. Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου, τ. 2, σελ. 329-342.

Σκούρτου, Ε. (1997). *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό. Θέματα διγλωσσίας και
εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

Smith, A. (2002). *Εθνική ταυτότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τριάρχη, Β. – Hermann. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριάρχη, Β. –Hermann. (2015). *Πολύγλωσσα παιδιά, η αγωγή τους στην οικογένεια και στο
σχολείο* (Μετάφραση/ επιμέλεια Κωνσταντίνος Δ. Χατζηδήμου). Θεσσαλονίκη: Αδελφών
Κυριακίδη Α.Ε.

Τσαούσης, Γ. Δ. (1989) *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

6.3 Δικτυογραφία – Αρθρογραφία

Banks, J.A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J.A. Banks, C.A. McGee (eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons, Inc.

Cohen, N. M. (1998). Culture, Not Race Explains Human Diversity, *Chronicle of Higher Education*, April 17, pp. B4-B5. Ανάκτηση 25/05/2018 από:
http://www.anth.uconn.edu/classes/anth220_f02/sec_05/pdf/cohen98.pdf

Diller, K.C. (1970). “*Compound*” and “*Coordinate*” Bilingualism: A Conceptual Artifact, *Journal WORD* Volume 26, 1970 – Issue 2, σελ. 254.
<http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1970.11435596>

<http://www.Psychologynoy.gr> (2016). Διαθέσιμο στον ιστότοπο:

<https://www.psychologynow.gr/psychology-in-our-life/family-and-kids/69-ti-simbini-se-enan-diglosso-egefalo.html>

(Πηγή: Dr. Judy Willis, M.D., M. Ed., *Radical Teaching*. Ellen Bialystok, Reshaping the mind. The Benefits of Bilingualism).

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82>

https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=14

<http://www.in.gr/2015/05/07/plus/features/o-pagkosmios-xartis-twn-glwsswn-grafimata/>

https://el.wikipedia.org/wiki/21_%CE%A6%CE%B5%CE%B2%CF%81%CE%BF%CF%85%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85#%CE%91%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CE%BF%CF%81%CF%84%CE%AD%CF%82

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%97%CE%BD%CF%89%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD_%CE%95%CE%B8%CE%BD%CF%8E%CE%BD

https://el.wikipedia.org/wiki/26_%CE%A3%CE%B5%CF%80%CF%84%CE%B5%CE%BC%CE%B2%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85

https://de.wikipedia.org/wiki/Georg_Auernheimer

6.4 Πρωτογενείς πηγές

CDR 194/96, (ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ), Γνωμοδότηση για την «διαπολιτισμική εκπαίδευση», 12 & 13 Μαΐου 1997.

PROJECT No 7/1986, (COUNCIL OF THE EUROPE). The Educational and Cultural Development of Migrants. Final Report. Strasburg.

RAPPORT ED-76/ CONF.629/COL/ 19-11-1974 (UNESCO), “Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms”.

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Γ10/20/Γ1/708 ΦΕΚ Β 1789/28-9-1999 «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων».

7 Παραρτήματα

Παράρτημα I

A/A	Τάξη	Γονείς	Γλώσσες περιβάλλοντος	Τόπος γέννησης	Πότε ξεκίνησε το σχολείο	Επίπεδο ελληνικών	Επ. ελληνικών σε σχέση με την τάξη	Τρόπος εκμάθησης ελληνικής γλώσσας	Ξένες γλώσσες σχολείου	Ενσχυσση ξένης γλ.	Αγαπημένο μάθημα	Μαθήματα καλύτερης εξάσκησης	Αγαπημένος παρελθόντος	Πατήρ;
1	A	Μητέρα Καζακιστάν Πατέρας Ουζμπεκιστάν	Ρωσικά Ελληνικά Ποντιακά	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Εξαιρετικό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Μαθηματικά	Γλώσσα	Δε θυμάται	
2	A	Μητέρα Καζακιστάν Πατέρας Ουζμπεκιστάν	Ρωσικά Ελληνικά Ποντιακά	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Μαθηματικά και Γαλλικά	Λογοτεχνία	5η δημοτικού	Επειδή διόριζε όλα τα μαθήματα εξαιρετικά και τα εξήγούσε πολύ καλά με αποτέλεσμα να μαθαίνει πάρα πολλά και να τα συγκρατεί σε όλους τους τομείς.
3	B	Μητέρα Ινδία Πατέρας Ινδός	Ινδικά και Ελληνικά	Ινδία	3η δημοτικού (στην ηλικία των 8 Ινδικά και λίγα Αγγλικά)	Πολύ καλό	Μέτριο	Στο σχολείο και σε ειδικό χώρο - φροντιστήριο εκμάθησης ελληνικών	A Γερμανικά	Αγγλικά	Μαθηματικά	Γλώσσα και Λογοτεχνία	5η και 6η δημοτικού	Έκανε ξεχωριστά τα μαθήματα με την κυρία Η σε αυτές τις τάξεις και διαφοροποιούσε πάρα πολύ την διδασκαλία της για να καταλάβει και να μάθει κυρίως την ελληνική γλώσσα αλλά και τα υπόλοιπα μαθήματα. Επιπλέον όλες οι δασκάλες τον βοηθούσαν σε ατομικό επίπεδο στο ολοήμερο.
4	A	Μητέρα Ινδία Πατέρας Ινδός	Ινδικά και Ελληνικά	Ινδία	2α δημοτικού (7 Ινδικά και λίγα Αγγλικά)	Πολύ καλό	Καλό	Στο σχολείο και σε ειδικό χώρο - φροντιστήριο εκμάθησης ελληνικών	A Γερμανικά	Αγγλικά	Μαθηματικά και Γερμανικά	Σε όλα τα μαθήματα	4η και 5η δημοτικού	Η κυρία Μ τη βοηθούσε κάθε φορά που ρωτούσε ή δεν ήξερε κάτι, γεγονός που της άρεσε και την παραινούσε να μάθει. Επιπλέον διαφοροποιούσε τη διδασκαλία της. Το ολοήμερο σχολείο βοήθησε σε όλα τα μαθήματα.
5	A	Μητέρα Ινδία Πατέρας Ινδός	Κυρίως Ελληνικά και ελάχιστα Ινδικά	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλά	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Μαθηματικά, Αρχαία και Νεοελληνική Γλώσσα	Σε όλα τα μαθήματα	3η δημοτικού	Ήξερε πολύ καλά ελληνικά. Πριν καιρό, που ήταν στο Σχηματάρι, η κυρία Α ήταν πολύ καλή δασκάλα. Στο ολοήμερο έμαθε πολλά πράγματα.
6	A	Μητέρα Ρουμάνια Πατέρας Ρουμάνος	Ελληνικά και Ρουμάνικα	Ρουμανία	Κανονικά (ήρθε στην ηλικία 1)	Πολύ καλό	Καλά	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Μαθηματικά	Νεοελληνική Γλώσσα και	1η, 2α και 3η δημοτικού	Η κυρία Ε τη βοήθησε πάρα πολύ στην γλώσσα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ιδιαίτερα δε στο ολοήμερο που καθόταν μαζί της και της εξηγούσε τα μαθήματα.
7	Γ	Μητέρα Ρωσία Πατέρας Ρωσός	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Καλά	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Μαθηματικά	Λογοτεχνία	Δε θυμάται	
8	Γ	Μητέρα Αλβανία Πατέρας Αλβανός	Ελληνικά και Αλβανικά	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Μια χαρά	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Χημεία	Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία	Δε θυμάται	
9	Γ	Μητέρα Ινδία Πατέρας Ινδός	Ινδικά και ελάχιστα ελληνικά	Ινδία	1η Γυμνασίου (13 ήξερε Ινδικά και Αγγλικά)	Αρκετά καλά	Ελλιπές	Στο σχολείο και σε ειδικό χώρο - φροντιστήριο εκμάθησης ελληνικών	A Γερμανικά	Αγγλικά	Αγγλικά	Νεοελληνική Γλώσσα	A Β και Γ Γυμνασίου	Έμαθε ελληνικά στον φροντιστηριακό χώρο και στο σχολείο. Ιδιαίτερη προσπάθεια έγινε και στο σχολείο όπου ιδιαίτερα οι φιλόλογοι και οι συμμαθητές του, τον βοηθούσαν να μαθαίνει και να συμμετέχει μεταφράζοντάς του πολλά στα αγγλικά μέχρι τη Β Γυμνασίου. Φέτος στην Γ ο ίδιος προσπαθεί μόνο από τα ελληνικά.
10	Γ	Μητέρα Ελλάδα Πατέρας Γάλλος	Μόνο Ελληνικά	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Φυσική Βιολογία και Χημεία	Νεοελληνική Γλώσσα	Δε θυμάται	
11	B	Μητέρα Αλβανία Πατέρας Αλβανός	Ελληνικά και Αλβανικά	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γερμανικά	Δεν πάει	Βιολογία Χημεία	Νεοελληνική Γλώσσα	5η και 6η δημοτικού	Πολύ καλή δασκάλα, του μετέδωσε γνώσεις σε όλα τα μαθήματα
12	Γ	Μητέρα Ρωσία Πατέρας Ρωσός	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Φυσική Τεχνολογία	Ιστορία	1η δημοτικού	του άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας
13	B	Μητέρα Πόντια Πατέρας Πόντιος	Μόνο Ελληνικά	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Καλό	Στο σχολείο και στο φροντιστήριο	A Γερμανικά	Αγγλικά	Ιστορία	Νεοελληνική γλώσσα	Δε θυμάται	
14	B	Μητέρα Ρουμάνια Πατέρας Ρουμάνος	Ρουμάνικα	Ρουμανία	Νηπιαγωγείο - Α Δημοτικού (3,5)	Αρκετά καλά	Αρκετά καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γερμανικά	Δεν πάει	Λογοτεχνία	Νεοελληνική Γλώσσα	5η και 6η δημοτικού	Με την κυρία Ι διασκέδαζαν όλοι μαζί, παίζανε πολλά παιχνίδια και το μάθημα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον
15	Γ	Μητέρα Ελληνίδα Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γερμανικά	Αγγλικά	Γυμναστική	Λογοτεχνία	Θρησκευτικά Α και Β Γυμνασίου	Το μάθημα ήταν εξαιρετικά κατανοητό, βασιζόταν σε στατιστικά, σε έρευνα, άκουγε τη γνώμη των μαθητών και μιλούσε με επιχειρήματα.

16	Γ	Μητέρα Φιλιππινέζα Πατέρας Έλληνας	Ελληνικά Φιλιππινέζικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Πολύ καλά	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Δεν πάει	Μαθηματικά	Αρχαία Ελληνικά	Θρησκευτικά Α και Β Γυμνασίου	Έκανε το μάθημα πιο παιχνιδιές, ήταν συζητήσιμος, οικείος, τον σέβονταν οι μαθητές διότι τον αντιμετώπιζαν σα φίλο που μπορούσε να τους ακούσει και να τον εμπιστευτούν.
17	Β	Μητέρα Ιρακινή Πατέρας Ιρακινός	Ελληνικά και Ιρακινά	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Νεοελληνική Γλώσσα Ιστορία Λογοτεχνία	Νεοελληνική Γλώσσα Ιστορία Λογοτεχνία	Γ δημοτικού	Η κυρία Ε δίδαξε πάρα πολλά και διαφορετικά πράγματα, και εκτός όλης παιζοντας, όντας ευχάριστη και όχι ψυχρή. Στόχος της ήταν να διδάξει.
18	Γ	Μητέρα Πόντια Πατέρας Πόντιος	Ελληνικά Ρώσικα και Ποντιακά	Ελλάδα	Κανονικά	Καλά	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Αγγλικά	Ιστορία	Λογοτεχνία	Θρησκευτικά Α και Β Γυμνασίου	εξαιρετικός τρόπος διδασκαλίας και άκουγε τους μαθητές
19	Α	Μητέρα Γεωργία Πατέρας Καζακσταν	Ελληνικά Ρώσικα Τούρκικα και Ποντιακά	Ελλάδα	Κανονικά	Αρκετά καλά	Αρκετά καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Λογοτεχνία	Λογοτεχνία	5η δημοτικού	Η κυρία Ν ενέπνευε τους μαθητές να διαβάσουν για τους ίδιους και όχι για τη βαθμολογία. Ήταν αυστηρή, ήρεμη, αστεία ή χαλαρή εκεί που έπρεπε.
20	Α	Μητέρα Αλβανία Πατέρας Αλβανία	Ελληνικά και Αλβανικά	Ελλάδα	Κανονικά	Πάρα πολύ καλό	Πάρα πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Βιολογία	Λογοτεχνία	5η δημοτικού	Ήταν καλή, ήρεμη, ευγενική και γλυκιά, συμπάσθεσε την κυρία Ν πάρα πολύ.
21	Α	Μητέρα Φιλιππινέζα Πατέρας Έλληνας	Ελληνικά Φιλιππινέζικα	Ελλάδα	Κανονικά	αρκετά καλά	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Αρχαία και Οδύσσεια	Νεοελληνική Γλώσσα	5η δημοτικού	Η συμπεριφορά της κυρίας Ν απέναντι στα παιδιά ήταν πού ευγενική. Έκανε πολύ ωραίο μάθημα και αρκετές φορές πλάκα.
22	Α	Μητέρα Ινδία Πατέρας Ινδός	Ελληνικά και Ινδικά	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Μέτριο	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Ιστορία	Νεοελληνική Γλώσσα	5η δημοτικού	Η κυρία Κ τον βοηθούσε, του έλεγε να διαβάσει περισσότερο και τον ενίσχυε στα μαθήματα(συμπεριλαμβανομένων και της γλώσσας) που δεν ήταν καλός.
23	Α	Μητέρα Καζακσταν Πατέρας Καζακσταν	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Μέτριο	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Νεοελληνική Γλώσσα	Λογοτεχνία	5η δημοτικού	Η κυρία Κ τους βοηθούσε και τους ενίσχυε πάρα πολύ σε κάθε εμπόδιο. Επιπλέον τους έδινε συμβουλές.
24	Α	Μητέρα Καζακσταν Πατέρας Καζακσταν	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Μέτριο	Σχολείο και επιπλέον μαθήματα αρχαίων	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Οδύσσεια	Νεοελληνική Γλώσσα	1η δημοτικού	Ο κύριος Μ ήταν απαιτητικός ως δάσκαλος που οδηγούσε τους μαθητές να μαθαίνουν και να βελτιώνονται σε όλα τα μαθήματα.
25	Γ	Μητέρα Ρουμάνια Πατέρας Ρουμάνος	Ρουμάνικα και σχεδόν καθόλου Ελληνικά	Ρουμανία	6η δημοτικού(ήρθε στα 14 ήξερε Ρουμάνικα και Αγγλικά)	Μέτριο	Μέτριο	Μόνο στο σχολείο (στο παρελθόν έκανε ιδιαίτερα ελληνικών στο σπίτι)	Α Γερμανικά	Δεν πάει	Αγγλικά	Δε ξέρει	6η δημοτικού	Την έπαιρνε ατομικά και της εξηγούσε τη γλώσσα στα ελληνικά.
26	Γ	Μητέρα Αλβανίδα Πατέρας Αλβανός	Λίγα Ελληνικά και Αλβανικά	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Αγγλικά	Μαθηματικά	Νεοελληνική Γλώσσα	5η και 6η δημοτικού	Στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά της εξηγούσε καλύτερα τα φαινόμενα και ανέλυε τις δυσκολίες της.
27	Β	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ρώσικα και λίγα Ελληνικά	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Μέτριο	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Δεν πάει	Ιστορία	Αρχαία Ελληνικά και Ιστορία	Α και Δ τάξη δημοτικού	Όταν δε γνώριζαν κάτι τα παιδιά, η δασκάλα το εξηγούσε και τους επιβράβευε με πολλή λεπτομέρεια. Επιπλέον κάνανε πολλές ζωγραφιές και παίζανε διάφορα παιχνίδια.
28	Β	Μητέρα Ρουμάνια Πατέρας Ρουμάνος	Μόνο Ρουμάνικα	Ρουμανία	1η Γυμνασίου (12 μιλούσε Ρουμάνικα και Αγγλικά)	Μέτριο	Μέτριο	Στο σχολείο τώρα. Παλιότερα έκανε μαθήματα με μία Ρουμάνια φίλη του, που του εξηγούσε την ελληνική γλώσσα και τη λειτουργία της.	Α Γαλλικά	Δεν πάει	Πληροφορική	Οδύσσεια	Α Γυμνασίου	Όταν ήρθε στην Ελλάδα μία φυλόλογος του εξηγούσε και του μάθαινε την ελληνική Γλώσσα στο σχολείο. Του έλεγε λέξεις και του σύστηνε τρόπους για να τις αναζητήσει και να τις μάθει μόνος του (google, λεξικά). Επιπροσθέτως του έδινε βιβλία για να διαβάσει.
29	Α	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ρώσικα και Ποντιακά	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Δεν πάει	Μαθηματικά	Λογοτεχνία	6η δημοτικού	Της άρεσε η διδασκαλία.
30	Α	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ρώσικα και Ποντιακά	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Αγγλικά και Ισπανικά	Μαθηματικά	Νεοελληνική Γλώσσα	1η με 6η δημοτικού	Είχε καλές δασκάλες.
31	Α	Μητέρα Αλβανίδα Πατέρας Αλβανός	Ελληνικά και Αλβανικά	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Γυμναστική	Λογοτεχνία	6η δημοτικού	Παίζανε πολύ
32	Β	Μητέρα Πόντια Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά Ρώσικα και Ποντιακά	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Γυμναστική	Νεοελληνική Γλώσσα		ο κύριος Η δε φώναζε

33	Γ	Μητέρα Μολδαβή Πατέρας Πόντιος	Ελληνικά Ρώσικα και Ποντιακά	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Λογοτεχνία	Λογοτεχνία	1η και 2α δημοτικού	Ασχολήθηκε πάρα πολύ με τα παιδιά. Δόμησε πάρα πολλά καλά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα.
34	A	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Έλληνας	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Αρχαία Ελληνικά	Αρχαία Ελληνικά	6η δημοτικού	Τους μάθαινε καινούρια πράγματα, ήταν αστεία και πολύ καλή
35	A	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Καζακιστάν	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Οδύσσεια	Οδύσσεια	6η δημοτικού	Πολύ καλή, αστεία ευγενική. Με τον τρόπο διδασκαλίας της που ήταν ήρεμος και ευχάριστος, χωρίς να φωνάζει και να μαλώνει τα παιδιά την άκουγαν και μάθαιναν.
36	A	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Έλληνας	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Οδύσσεια	Οδύσσεια	6η δημοτικού	Διότι κάνανε καλό μάθημα. Η δασκάλα δεν ήταν αυστηρή και γελούσαν.
37	A	Μητέρα Κοζάκα (Καζακιστάν) Πατέρας Κοζάκος	Ελληνικά Αγγλικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Οδύσσεια και Λογοτεχνία	Οδύσσεια και Λογοτεχνία	4η και 5η δημοτικού	γιατί η δασκάλα της 4ης ασχολούταν με όλα τα παιδιά της τάξης, τους μάθαινε ενδιαφέροντα πράγματα και κατανούσε το μάθημα. Η δασκάλα της 5ης ασχολήθηκε με την ίδια και έμαθε πολλά
38	B	Μητέρα Γεωργιανή Πατέρας Έλληνας	Ελληνικά και Γεωργιανά	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Ηλιάδα και Λογοτεχνία	Ηλιάδα και Λογοτεχνία	5η και 6η δημοτικού	Αυστηρός δάσκαλος, ήταν ο ίδιος ο πατέρας της. Τη βοηθούσε σε όλα τα μαθήματα από μικρή και προσεγγίωνε όλους τους μαθητές.
39	B	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ρωσικά Ελληνικά και Γερμανικά	Γερμανία	Κανονικά (ήρθε στην ηλικία 1)	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο. Έκανε ιδιαίτερα μαθήματα ελληνικών στην ηλικία των 10 - Τετάρτη Δημοτικού.	Α Γαλλικά	Δεν πάει	Λογοτεχνία και Ηλιάδα	Λογοτεχνία και Ηλιάδα	5η και 6η δημοτικού	Η κυρία Ε ήταν πάρα πολύ δασκάλα γιατί τη βοηθούσε σε όλα τα μαθήματα και πάρα πολύ συχνά την ενίσχυε στα διαλείμματα και πρεμούσε την τάξη.
40	Γ	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Έλληνας	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Γερμανικά	Γυμναστική	Ιστορία	5η και 6η δημοτικού	Γιατί έπαιζαν πολύ.
41	Γ	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Αγγλικά	Γυμναστική	Νεοελληνική Γλώσσα	5η και 6η δημοτικού	Η κυρία Ε καθόταν εξοικειωμένα σε κάθε μαθητή και του έλυε τις απορίες.
42	Γ	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Αγγλικά	Γυμναστική	Ιστορία	5η και 6η δημοτικού	Η κυρία Ε μιλούσε ατομικά στο χρόνο των διαλειμμάτων ανάλογα με τις ανάγκες του.
43	Γ	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Αγγλικά	Γυμναστική	Νεοελληνική Γλώσσα	5η και 6η δημοτικού	Η κυρία Ε άκουγε τους μαθητές και τους μάθαινε πολλά πράγματα.
44	Γ	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Έλληνας	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Αγγλικά	Γυμναστική	Νεοελληνική Γλώσσα	5η και 6η δημοτικού	Γιατί τους έμαθε αξίες.
45	B	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γαλλικά	Αγγλικά	Νεοελληνική Γλώσσα	Νεοελληνική Γλώσσα	6η δημοτικού	Έκανε τόσο ενδιαφέροντα τα μαθήματα, ιδιαίτερα την Ιστορία, που τα καταλάβαιναν και τα μάθαιναν ευκολότερα, χωρίς να διαβάζουν πολύ.
46	A	Μητέρα Αλβανίδα Πατέρας Αλβανός	Ελληνικά και Αλβανικά	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Αγγλικά	Βιολογία και Φυσική	Νεοελληνική Γλώσσα	6η δημοτικού	Έλεγε τα βασικά πράγματα στα μαθήματα. Ο κύριος Χ ήταν δίκαιος και προχωρούσε μεν γρήγορα στα μαθήματα, αλλά τον καταλάβαιναν οι μαθητές. Εγγραφαν κάθε εβδομάδα διαγώνισμα και περνούσε ευχάριστα η ώρα. Είχε εισάγει στο μάθημά του πολλές νέες τεχνολογίες και πειράματα.
47	A	Μητέρα Αλβανίδα Πατέρας Αλβανός	Ελληνικά και Αλβανικά	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	Α Γερμανικά	Αγγλικά	Πληροφορική	Αρχαία Ελληνικά	6η δημοτικού	Δεν άφηγε τους μαθητές να πέσουν οι βαθμοί τους. Τους έδινε συνεχώς κίνητρα για να διαβάζουν παραπάνω στη γλώσσα. Επιπλέον κάνανε πολλά τεστ στη γλώσσα.

48	A	Μητέρα Αλβανίδα Πατέρας Αλβανός	Ελληνικά και Αλβανικά	Αλβανία	6η δημοτικού (Πηγαίνονταν στην Αλβανία μέχρι τα 6 του χρόνια. Έμεινε εκεί 6 μέχρι τα 12).	Μέτριο	Μέτριο	Μόνο στο σχολείο	A Γερμανικά	Δεν πάει	Πληροφορική	Νεοελληνική Γλώσσα	6η δημοτικού	Η κυρία Σ τον βοηθούσε συνέχεια να μάθει τη γλώσσα. Έκανε μία ώρα τη μέρα ξεχωριστά μαθήματα της ελληνικής γλώσσας σε ένα μικρό τμήμα τεσσάρων ατόμων που χρειαζόταν βοήθεια. Εκεί έμαθε ουσιαστικά τα ελληνικά. Τους έδινε ξεχωριστό υλικό και ασχολούταν με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.
49	B	Μητέρα Πόντια Πατέρας Πόντιος	Ελληνικά Ποντιακά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Εικαστικά	Φιλολογικά	6η δημοτικού	Η δασκάλα έκανε παραστατικό και ζωντανό μάθημα με προτζέκτορα. Ήξερε να κάνει μάθημα, να ζει, να βιώνει και να εικονοποιεί τη γνώση.
50	B	Μητέρα Ελληνίδα Πατέρας Πόντιος	Μόνο Ελληνικά	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Δεν πάει	Φιλολογικά	Φιλολογικά	3η και 4η δημοτικού	Παιγνιώδη μάθηση. Εφτιχαινε αριθμούς έξω και τους βάζανε σε σκεύσματα, κατασκευάζοντάς τους. Έδινε ενδιαφέρον - κίνητρο για μάθηση και επιβράβευσε τους μαθητές. Οι μαθητές ήθελαν να μάθουν, φαίνονταν στο μάθημά της.
51	Γ	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Γυμναστική	Αρχαία ελληνικά	6η δημοτικού	Η κυρία Ε τους έκανε και μαθήματα προετοιμασίας για το Γυμνάσιο. Ήταν ένας πολύ θετικός και ευχάριστος άνθρωπος.
52	Γ	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Γυμναστική	Γλώσσα και κυρίως λογοτεχνία	Θρησκευτικά A και B Γυμνασίου	Ο κύριος Γκουντής έκανε μαθήματα με παιγνιώδη τρόπο, συνήθως σε ομάδες και πρόσθετε πάρα πολλά νέα στοιχεία εκτός βιβλίου. Συζητούσαν στο μάθημά του πάρα πολύ. Στη χρήση της Γλώσσας βοηθούσε εξαιρετικά, καθώς οι μαθητές δουλεύαν ομαδικά και ανταλλάζαν εμπειρίες στην ελληνική. Μερικές φορές, όταν έπρεπε, ήταν αυστηρός και άλλες είχε χιούμορ.
53	B	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ρώσικα Ποντιακά και ελάχιστα Ελληνικά	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Γυμναστική	Ιστορία.	3η, 5η και 6η δημοτικού	Η κυρία Ε ήταν η αγαπημένη της, διότι κάθε φορά που υπήρχε πρόβλημα βοηθούσε στο να το κατανοήσουν οι μαθητές και να το λύσουν. Επιπλέον από την αρχή της 6ης δημοτικού προετοίμαζε την τάξη για το Γυμνάσιο.
54	Γ	Μητέρα Αλβανίδα Πατέρας Αλβανός	Ελληνικά και Αλβανικά	Ελλάδα	Κανονικά	Άριστο	Άριστο	Μόνο στο σχολείο	A Γερμανικά	Αγγλικά	Μαθηματικά	Νεοελληνική Γλώσσα	Θρησκευτικά A και B Γυμνασίου	Έκανε ένα πολύ βαρετό μάθημα εξαιρετικά ενδιαφέρον.
55	Γ	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Έλληνας	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Δεν πάει	Γυμναστική	Νεοελληνική Γλώσσα	Θρησκευτικά A και B Γυμνασίου	Είχε έναν παιγνιώδη τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών.
56	Γ	Μητέρα Αλβανίδα Πατέρας Αλβανός	Ελληνικά και Αλβανικά	Αλβανία	Κανονικά (ήρθε στην ηλικία των 2)	Καλό	Μέτριο	Μόνο στο σχολείο	A Γερμανικά	Δεν πάει	Γυμναστική	Νεοελληνική Γλώσσα	Θρησκευτικά A και B Γυμνασίου	Ο κύριος Γκουντής έβαζε καλούς βαθμούς, περνούσε τόσο καλά στο μάθημά του, που ξεχνούσε ότι έκανε μάθημα.
57	Γ	Μητέρα Κοζάκα Πατέρας κοζάκος	Ελληνικά Ρώσικα και Ποντιακά	Ελλάδα	Κανονικά	Καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Δεν πάει	Γυμναστική	Νεοελληνική Γλώσσα	Θρησκευτικά A και B Γυμνασίου	Ήταν πιο κοντά στα παιδιά και δεν τον ενδιέφερε να αποστηθίσουν, αλλά να μάθουν ό,τι λέγονταν στην τάξη.
58	Γ	Μητέρα Αλβανίδα Πατέρας Αλβανός	Ελληνικά και Αλβανικά	Αλβανία	1η δημοτικού(ήρθε στην Ελλάδα στην ηλικία των 7 και έκανε 2 φορές την 1η τάξη)	Καλό	Ελλιπές	Μόνο στο σχολείο	A Γερμανικά	Δεν πάει	Γυμναστική	Νεοελληνική Γλώσσα		
59	B	Μητέρα Κοζάκα Πατέρας κοζάκος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Λογοτεχνία	Ιστορία		Η κυρία M γιατί βελτίωσε τον τρόπο εκφοράς - έκφρασης.
60	Γ	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πολύ καλό	Καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γερμανικά	Δεν πάει	Γυμναστική	Αρχαία Ελληνικά	5η δημοτικού	Η κυρία Ελένη γιατί τους άφηνε να παίζουν μερικές φορές.
61	A	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πάρα πολύ καλό	Πάρα πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Νεοελληνική Γλώσσα	Αρχαία Ελληνικά		Η διευθύντρια στο δημοτικό γιατί δε κάνανε μάθημα.
62	A	Μητέρα Ρωσίδα Πατέρας Ρώσος	Ελληνικά και Ρώσικα	Ελλάδα	Κανονικά	Πάρα πολύ καλό	Πολύ καλό	Μόνο στο σχολείο	A Γαλλικά	Αγγλικά	Οδύσσεια	Αρχαία Ελληνικά		Η διευθύντρια στο δημοτικό γιατί δε κάνανε μάθημα.

Παράρτημα II

Συνέντευξη με την καθηγήτρια Αγγλικών.

6) Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε σε τμήματα με αλλόγλωσσους μαθητές;

Διδάσκω από το 1994, 23 χρόνια γιατί πάντα, σε αυτήν την περιοχή, υπάρχουν στην τάξη παιδιά διαφορετικής ιθαγένειας.

7) Ποιό είναι το γενικό γλωσσικό επίπεδο σε σχέση με τους Έλληνες;

Ανάλογα υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις, στην πλειοψηφία τους Αλβανών, οι οποίοι είναι αξιέπαινοι και με πολύ υψηλές επιδόσεις, ενώ το επίπεδο των υπόλοιπων αλλόγλωσσων είναι κανονικό. Όμως είναι γεγονός ότι κυρίως επειδή υπάρχει έλλειψη προσοχής, καθώς δίνουν ελάχιστη σημασία, δεν αναπτύσσονται οι γνώσεις τους στο σχολείο.

8) Τί μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας εφαρμόζετε;

Συνήθως εφαρμόζεται η καθιερωμένη παραδοσιακή διδασκαλία λόγω έλλειψης χρόνου, υψηλού αριθμού μαθητών και πάρα πολλής διδακτέας ύλης. Τα μέσα νέας τεχνολογίας που διαθέτουμε δε είναι ελάχιστα.

9) Χρησιμοποιείτε την ίδια μέθοδο για όλα τα παιδιά ή διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας στους αλλόγλωσσους μαθητές;

Δυστυχώς δεν υπάρχει διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τους παραπάνω λόγους.

10) Σε τί γλωσσικό επίπεδο ήταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές όταν ήρθαν από το δημοτικό;

Δυστυχώς το σχολείο στην εκμάθηση των Αγγλικών δεν παίζει ουσιαστικά κανέναν ρόλο. Μόνο αν τα παιδιά πάνε σε κάποιο φροντιστήριο στο δημοτικό έχουν γνώσεις. Τα υπόλοιπα που δεν πάνε δε διαθέτουν καθόλου γνώσεις Αγγλικών από το δημοτικό. Στην περίπτωση των αλλόγλωσσων παιδιών συνήθως οι γονείς τους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να υποστηρίξουν αυτήν την επιλογή και δεν έρχονται με κάποιο επίπεδο των Αγγλικών στο Γυμνάσιο.

Συνέντευξη με την καθηγήτρια Γερμανικών

1) Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε σε τμήματα με αλλόγλωσσους μαθητές;

20 χρόνια σε σχολεία με αλλόγλωσσους.

2) Ποιό είναι το γενικό γλωσσικό επίπεδο σε σχέση με τους Έλληνες;

Είναι λίγο χαμηλότερο στα ελληνικά το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, αλλά στα γερμανικά μπορεί να είναι καλοί. Δεν σχετίζεται η Ελληνική γλώσσα με την Γερμανική σε θέματα επιπέδου. Όσοι προσέχουν στα μαθήματα των Γερμανικών αποκτούν τις βασικές γνώσεις, ανεξαρτήτως αν είναι αλλόγλωσσοι ή Έλληνες, καθώς είναι ξένη γλώσσα και για τους 2, ξεκινάνε από κοινή βάση. Αυτοί που δεν προσέχουν στο μάθημα φτάνουν 3^ο Γυμνασίου και δε μπορούν να μιλήσουν, ή έχουν τεράστιες δυσκολίες.

3) Τί μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας εφαρμόζετε;

Συνήθως την παραδοσιακή καθώς δεν υπάρχουν τα τεχνολογικά μέσα, ούτε υπολογιστές, μερικές φορές δε και χαρτί.

4) Χρησιμοποιείτε την ίδια μέθοδο για όλα τα παιδιά ή διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας στους αλλόγλωσσους μαθητές;

Δεν υπάρχει διαφοροποίηση στο μάθημά μου στους αλλόγλωσσους, αλλά περισσότερο σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

5) Σε τί γλωσσικό επίπεδο ήταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές όταν ήρθαν από το δημοτικό;

Στο δημοτικό δεν προσέχουν το επίπεδο των Γερμανικών στα παιδιά. Υπάρχει ένα ξεκάθαρο γλωσσικό έλλειμμα καθώς απουσιάζουν βασικές γνώσεις της γλώσσας.

Συνέντευξη με την καθηγήτρια των Γαλλικών

1) Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε σε τμήματα με αλλόγλωσσους μαθητές;

Διδάσκω συνολικά 25 χρόνια, 23 σε σχολεία με αλλόγλωσσους.

2) Ποιό είναι το γενικό γλωσσικό επίπεδο σε σχέση με τους Έλληνες;

Θα έλεγα 50 -50, καθώς όσοι μαθητές προσπαθούνε μαθαίνουν.

3) Τί μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας εφαρμόζετε;

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιώ είναι η παραδοσιακή κλασική διδασκαλία και πολλά project με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Έχουν πράγματι τεράστια απόδοση στα παιδιά, καθώς ουσιαστικά μιλάς σε μία γλώσσα που γνωρίζουν πολύ καλά, στη γλώσσα της τεχνολογίας, όπου ο ήχος και η εικόνα, όπως και να το κάνουμε προσελκύει περισσότερο.

4) Χρησιμοποιείτε την ίδια μέθοδο για όλα τα παιδιά ή διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας στους αλλόγλωσσους μαθητές;

Τον πρώτο καιρό που είχαν έρθει τα παιδιά από την Ρωσία είχε γίνει η εξής συμφωνία, γιατί ήταν πρόσφυγες και μετανάστες που δεν ήξεραν τη γλώσσα: Για κάθε γαλλική λέξη που μάθαιναν, η καθηγήτρια μάθαινε την αντίστοιχη Ρώσικη. Εκείνον τον καιρό είχα μάθει πολλές ρώσικες λέξεις.

Μία άλλη δράση είναι η εξής: Μια χρονιά είχα 8 διαφορετικές εθνικότητες στην ίδια τάξη. Ευτυχώς το βιβλίο των γαλλικών εξιστορεί τις περιπέτειες ηρώων από διαφορετικές χώρες σε ένα ευρωπαϊκό σχολείο και παρουσιάζουν στοιχεία από τη χώρα τους. Ταυτίσαμε τους ήρωες του βιβλίου με τα ίδια τα παιδιά και οι μαθητές είχαν τεράστιο κίνητρο να κατανοούν τις ιστορίες λόγω της ταύτισής τους με τους πρωταγωνιστές. Οι μαθητές μιλούσαν για τις εμπειρίες από την χώρα τους, γνωρίστηκαν πολύ καλά, έκαναν φιλίες και στο τέλος της χρονιάς έγινε μια γιορτή στο σχολείο στηριγμένη στο μάθημα, όπου κάθε μαθητής έφαιρνε φαγητά από τη χώρα τους.

Αυτή η δραστηριότητα συνεχίζεται να γίνεται μέχρι και σήμερα.

5) Σε τί γλωσσικό επίπεδο ήταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές όταν ήρθαν από το δημοτικό;

Το επίπεδο ήταν πολύ χαμηλό, διότι είναι παρόμοιο με το βιοτικό επίπεδο. Παραδείγματος χάριν οι Ινδοί, που δουλεύουν όλη μέρα και δε μπορούν, ούτε θέλουν, να παρέξουν φροντιστήριο στα Γαλλικά. Ακόμη και στα σπίτια τους θέλουν να διατηρήσουν τη ρίζα τους και να μιλάνε τη μητρική τους με αποτέλεσμα να κάνουν γκέτο. Όμως έτσι τα αλλόγλωσσα παιδιά έρχονται στο Γυμνάσιο με μηδενικές σχεδόν γνώσεις στην 2^η ξένη Γλώσσα.

Συνέντευξη με φιλόλογο Α και Β Γυμνασίου

1) Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε σε τμήματα με αλλόγλωσσους μαθητές;

14 χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολεία με αλλόγλωσσους μαθητές.

2) Ποιό είναι το γενικό γλωσσικό επίπεδο σε σχέση με τους Έλληνες;

Το επίπεδο είναι πάρα πολύ χαμηλό για τα παιδιά που δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Για τους μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, ανεξαρτήτως αν είναι δίγλωσσα ή όχι, το επίπεδο δεν είναι πολύ καλύτερο. Γενικότερα όμως οι αλλόγλωσσοι μαθητές βρίσκονται λίγο χαμηλότερα από τους Έλληνες.

3) Τί μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας εφαρμόζετε;

Το μάθημα της γλώσσας γίνεται παραδοσιακά, ιδιαίτερα αν υπάρχουν τεράστιες δυσκολίες κατανόησης του μαθήματος.

4) Χρησιμοποιείτε την ίδια μέθοδο για όλα τα παιδιά ή διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας στους αλλόγλωσσους μαθητές;

Προσπαθώ εφόσον ανταποκρίνονται οι μαθητές. Η αλήθεια είναι πως υπάρχει ένα μικρό ποσοστό αλλόγλωσσων που ανταποκρίνεται και είναι πρόθυμο να δεχθεί εξατομικευμένη βοήθεια. Οι περισσότεροι όμως μαθητές δεν έχουν το ενδιαφέρον για το σχολείο.

5) Σε τί γλωσσικό επίπεδο ήταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές όταν ήρθαν από το δημοτικό;

Ένα μικρό μέρος των παιδιών που ήρθαν από το δημοτικό ήταν εντελώς αναλφάβητο. Υπάρχουν παιδιά που δε γνωρίζουν ούτε να γράφουν. Ας πάμε τώρα στην πλειοψηφία των παιδιών που έρχονται με την ιδέα ότι δεν χρειάζεται να ξέρουν ορθογραφία. Ένα μεγάλο μέρος δηλαδή των μαθητών που έρχεται από τα δημοτικά αδιαφορούν εντελώς για τα μορφοσυντακτικά και τα ορθογραφικά λάθη.

Συνέντευξη με τη φιλόλογο Α και Β Γυμνασίου

1) Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε σε τμήματα με αλλόγλωσσους μαθητές;

32 χρόνια διδασκαλίας – 27 χρόνια διδασκαλίας σε αυτό το σχολείο.

2) Ποιό είναι το γενικό γλωσσικό επίπεδο σε σχέση με τους Έλληνες;

Είναι λίγο πιο χαμηλό, διότι στο σπίτι μιλάνε άλλες γλώσσες, όπως ρώσικα και ποντιακά, ως επί το πλείστον. Γενικότερα το επίπεδο έχει πέσει πολύ σε σχέση με παλιότερα.

3) Τί μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας εφαρμόζετε;

Ακολουθώ το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιώντας παραδοσιακή διδασκαλία. Πολλές φορές όμως δίνω δικές μου ασκήσεις για να καλύψω το επίπεδο της τάξης και το χαμηλό επίπεδο της γλώσσας. Πολλές φορές απλουστεύω το νόημα και τις ασκήσεις. Άλλες φορές τις επεξηγώ ή τις αναλύω παραπάνω.

4) Χρησιμοποιείτε την ίδια μέθοδο για όλα τα παιδιά ή διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας στους αλλόγλωσσους μαθητές;

Δίνω πάρα πολλές ασκήσεις ανάπτυξης για να βρουν επιχειρήματα. Η μέθοδος διδασκαλίας αναγκαστικά διαφοροποιείται για τους μαθητές διότι το επίπεδο των παιδιών ποικίλλει στην τάξη.

5) Σε τί γλωσσικό επίπεδο ήταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές όταν ήρθαν από το δημοτικό;

Υπάρχουν πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη. Τεράστια λάθη στην ανάγνωση και την κατανόηση. Στον γραπτό λόγο τα μορφοσυντακτικά λάθη είναι συχνά. Στον προφορικό όμως λόγο τα παιδιά μπορούν και να συνεννοηθούν, αλλά και να επικοινωνήσουν. Έρχονται με αυτό το τεράστιο γλωσσικό έλλειμμα από το δημοτικό και καλούνται στο Γυμνάσιο να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που θεωρούν δεδομένες βασικές γνώσεις, τις οποίες δεν κατέχουν.

Συνέντευξη με τη φιλόλογο που διδάσκει κυρίως στην Α Γυμνασίου και τη Γ

1) Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε σε τμήματα με αλλόγλωσσους μαθητές;

25 χρόνια σε σχολεία με αλλόγλωσσους.

2) Ποιό είναι το γενικό γλωσσικό επίπεδο σε σχέση με τους Έλληνες;

Είναι χαμηλότερο. Παρουσιάζονται κάποιες γλωσσικές δυσχέρειες σε μορφοσυντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο. Πολλές γραπτές δυσκολίες και κατανόησης της μεταφορικής χρήσης των λέξεων. Το φαινόμενο αυτό δεν παρουσιάζεται τόσο στους παλινοστούντες, αλλά στους Ινδούς, τους προερχόμενους από Καζακστάν, τους πιο πρόσφατους. Βέβαια οι μαθητές που έρχονται σε μεγάλη ηλικία δυσκολεύονται πάρα πολύ στον γραπτό λόγο, στο να κάνουν χρήση του σχολικού εγχειριδίου και να παρακολουθήσουν την διδασκαλία κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα. Δεν έχουν καμία δυσκολία επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους στους εξωτερικούς χώρους. Κυνηγάνε αυτό το αίσθημα αποδοχής.

3) Τί μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας εφαρμόζετε;

Παραδοσιακή διδασκαλία και μερικές φορές ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Δεν εφαρμόζεται η εξατομικευμένη διδασκαλία.

4) Χρησιμοποιείτε την ίδια μέθοδο για όλα τα παιδιά ή διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας στους αλλόγλωσσους μαθητές;

Δυστυχώς δεν διαφοροποιείται η διδασκαλία. Ορισμένοι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζονται την εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά αδυνατεί η εφαρμογή της λόγω της φύσης της τάξης, με τα πολλά άτομα και το λίγο χρόνο διδασκαλίας.

5) Σε τί γλωσσικό επίπεδο ήταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές όταν ήρθαν από το δημοτικό;

Εξαρτάται, τα περισσότερα παιδιά έχουν μέτριο επίπεδο γλωσσομάθειας. Έρχονται από το δημοτικό με ένα πολύ μέτριο επίπεδο γλωσσομάθειας.

EXTRA

Το τραγικό είναι ότι το γλωσσικό έλλειμμα της μητρικής γλώσσας, όταν δεν έχει ολοκληρωθεί η εκμάθησή της, δεν επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν και τη δεύτερη, δηλαδή την ελληνική. Θεωρώ ότι σε μία τέτοια περιοχή με τόσες πολλές και διαφορετικές εθνικότητες θα είχε ανάγκη από πολλά διαπολιτισμικά σχολεία.

Συνέντευξη με τη φιλόλογο της Α, Β και Γ Γυμνασίου

1) Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε σε τμήματα με αλλόγλωσσους μαθητές;

27 χρόνια, 25 σε σχολεία με αλλόγλωσσους.

2) Ποιό είναι το γενικό γλωσσικό επίπεδο σε σχέση με τους Έλληνες;

Παλαιότερα ήταν λίγο καλύτερα. Το επίπεδο των αλλόγλωσσων είναι χαμηλότερο σε σχέση με τους Έλληνες. Μερικά παιδιά έχουν τεράστιες δυσκολίες.

3) Τί μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας εφαρμόζετε;

Χρησιμοποιώ αρκετά την παραδοσιακή μέθοδο, αλλά επειδή δεν αρέσει τόσο στα παιδιά προτιμώ τη διαλογική και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο στη Γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται καλύτερη ένταξη των μαθητών, γιατί συμμετέχουν και μιλάνε. Έτσι όλοι γίνονται μέρος της τάξης.

4) Χρησιμοποιείτε την ίδια μέθοδο για όλα τα παιδιά ή διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας στους αλλόγλωσσους μαθητές;

Το φαινόμενο της διγλωσσίας μετριάζεται με την ομαδοσυνεργατική και τη διαλογική μέθοδο, όμως δυστυχώς δεν υπάρχει αρκετός χρόνος.

5) Σε τί γλωσσικό επίπεδο ήταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές όταν ήρθαν από το δημοτικό;

Η πλειοψηφία βρίσκεται σε ένα επίπεδο φατικής επικοινωνίας, όταν έρχεται από το δημοτικό. Η πλειοψηφία των λαθών είναι μορφοσυντακτικά και ορθογραφικά.

EXTRA

Σε ένα σχολείο με 70% αλλοδαπούς, στην Αθήνα, τα παιδιά ήθελαν να πάνε σχολείο και το μάθημα ήταν εξαιρετικό. Οι αλλόγλωσσοι γρήγορα εντάσσονται στην ομάδα και γίνονται αποδεκτοί πρόθυμα. Κατανοούν τα μαθήματα, συμμετέχουν, όσο μπορούν, στο μικρό βαθμό που μπορούν, προφορικά, αλλά έχουν τεράστιες δυσκολίες στην γραπτή έκφραση.

Συνέντευξη σε καθηγήτρια που διδάσκει στην Α και τη Γ Γυμνασίου.

1) Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε σε τμήματα με αλλόγλωσσους μαθητές;

30 χρόνια διδασκαλίας, τα 20 σε σχολεία με αλλόγλωσσους.

2) Ποιό είναι το γενικό γλωσσικό επίπεδο σε σχέση με τους Έλληνες;

Το επίπεδο είναι πιο χαμηλό από τους γηγενείς, με κάποιες εξαιρέσεις παιδιών, που ενδιαφέρονται πραγματικά, προσπαθούν να εξελιχθούν και πολλές φορές γράφουν καλύτερα.

3) Τί μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας εφαρμόζετε;

Στεκόμαστε σε κάποια γλωσσικά φαινόμενα, διότι υπάρχουν γλωσσικές παθογένειες στον μέσο όρο, χωρίς να υπάρχει εξαίρεση. Υπάρχει αυτή η φιλοσοφία και στους αλλόγλωσσους και στους Έλληνες, άρα δε μένει άλλη επιλογή από την παραδοσιακή διδασκαλία.

4) Χρησιμοποιείτε την ίδια μέθοδο για όλα τα παιδιά ή διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας στους αλλόγλωσσους μαθητές;

Σε σπάνιες περιπτώσεις γίνεται χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας, που είναι βέβαια απαραίτητη σε μία περιοχή όπως το Μενίδι.

5) Σε τί γλωσσικό επίπεδο ήταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές όταν ήρθαν από το δημοτικό;

Το επίπεδο δεν είναι καλό. Τα παιδιά έρχονται και συνεχίζουν να έχουν πάρα πολλά γλωσσικά κενά από το δημοτικό. Δε γίνεται μία εμπειριστατωμένη βοήθεια, κάποια εξατομικευμένη παρέμβαση στα γλωσσικά προβλήματα των μαθητών. Τα παιδιά δεν μπορούν να εξελιχθούν στο Γυμνάσιο, διότι έρχονται με πολλά γλωσσικά προβλήματα και ελλείμματα από το δημοτικό.

EXTRA

Μία υποδομή – μία βοήθεια – σε διαπολιτισμικό επίπεδο ώστε τα παιδιά να μην υποπίπτουν σε τόσα πολλά ορθογραφικά και μορφοσυντακτικά λάθη με αποτέλεσμα να αδιαφορούν σε πολύ μεγάλο βαθμό και να παρατάνε τη μάθηση.

Παράρτημα III

Συνέντευξη με την υποδιευθύντρια – καθηγήτρια Γαλλικών

Πώς είναι η εμπειρία της υποδιεύθυνσης σε ένα τέτοιο σχολείο;

Φαντάζομαι όπως σε όλα τα σχολεία με τη διαφορά ότι το βιοτικό επίπεδο είναι πολύ χαμηλό εξαιτίας της κρίσης. Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών 30%-40% ζει δύσκολα, καθώς οι περισσότεροι μετανάστες είναι οικονομικοί. Ελάχιστοι, στην περιοχή, είναι πρόσφυγες.

Τί γλώσσα μιλάνε στα σπίτια τα παιδιά;

Επειδή οι γονείς γεννήθηκαν σε άλλες χώρες, όπως Ινδία, Ρουμανία, Ιράν, Ρωσία, διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα, ιδιαίτερα δε οι μητέρες που οι περισσότερες δε ξέρουν ελληνικά. Πολλές φορές, στις συναντήσεις με τους γονείς μιλάνε στην μητρική τους, κυρίως Ρώσικα, ή σπαστά ελληνικά στο παιδί τους, με αποτέλεσμα το παιδί να λειτουργεί ως διερμηνέας, διάυλος μεταξύ των δύο γλωσσών.

Πώς συμπεριφέρονται οι γονείς όσον αφορά στο έργο του σχολείου;

Οι γονείς που έχουν γεννηθεί σε άλλες χώρες, που έχουν άλλο μορφωτικό επίπεδο, που είναι ημιμορφωμένοι, έχουν πολύ μεγαλύτερο σεβασμό προς τους δασκάλους και τους καθηγητές απ' ότι οι Έλληνες. Στη χώρα τους το σχολείο και ο δάσκαλος έχουν αξία, είναι αρχή στις χώρες τους και το μεταφέρουν. Υπολογίζουν τη δουλειά, το έργο και την ευθύνη του δασκάλου. Σε αντίθεση με τους οικονομικούς μετανάστες οι Έλληνες γονείς δε σέβονται ούτε τον δάσκαλο, αλλά ούτε και το σχολείο και αυτό μεταφέρεται και στη στάση των παιδιών.

Οι γονείς των Ελλήνων παρεμβαίνουν στη δουλειά των δασκάλων. Είναι ελεγκτικοί, προσπαθούν να ακυρώσουν το ρόλο του δασκάλου, αμφισβητώντας βαθμούς, κάνοντας τα πάντα για να μετριάσουν, ή να εξαλείψουν ποινές. Παίρνουν πάντα το μέρος του παιδιού και όχι του δασκάλου, όταν υπάρξει πρόβλημα μεταξύ των δυο. Παρεμβαίνουν στην δουλειά, στο χώρο του καθηγητή, στη δικαιοδοσία του, χωρίς να έχουν γνώση. Πολλές φορές απειλούν ή εκβιάζουν να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον του παιδιού, αν δεν ικανοποιηθεί το χατίρι του παιδιού.

Πώς είναι το επίπεδο της ελληνικής γλωσσομάθειας;

Το επίπεδο της ελληνικής γλωσσομάθειας είναι χαμηλό διότι οι μαθητές δεν έχουν κίνητρο να ασχοληθούν με τη μάθηση. Η φιλοσοφία της κρίσης έχει μεταφερθεί στις οικογένειες και κατ' επέκταση στα παιδιά. Παρομοίως τα δίγλωσσα παιδιά δεν έχουν ούτε πρότυπο, ούτε κίνητρο, ούτε στόχο για να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Δεν υπάρχει κάτι στον ορίζοντα από το οποίο να πιαστούν και να επιδιώξουν να το πετύχουν.

Συνέντευξη με τον διευθυντή του σχολείου.

Πόσα χρόνια συμμετέχετε στη διεύθυνση του σχολείου;

Είμαι 9 χρόνια υποδιευθυντής του σχολείου και 11 διευθυντής.

Ποια εμπειρία της διεύθυνσης ενός σχολείου με μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων;

Είναι ένα μεγάλο σχολείο με πολλούς αλλοδαπούς και παλινοστούντες. Υπάρχει πολύ καλή διαχείριση εκ μέρους όλων των καθηγητών και της διεύθυνσεως ώστε να νιώθουν ισότιμοι. Ιδιαίτερα ευγενείς είναι οι προερχόμενοι από την Ινδία. Η διεύθυνση ενός μεγάλου σχολείου είναι δύσκολη, ιδιαίτερα δύσκολη θα έλεγα στις απαιτητικές περιοχές της Δυτικής Αττικής. Κάνουμε ό,τι μπορούμε για να προσφέρουμε στους μαθητές το καλύτερο και από πλευράς γνώσεων και από πλευράς εναλλαγής παραστάσεων για να έχουν πληρέστερη εικόνα της ζωής όταν φύγουν από το Γυμνάσιο για το Λύκειο.

Πώς βλέπετε την ελληνική γλωσσομάθεια στους δίγλωσσους εκτός τάξης; Μπορείτε να μου αναφέρετε το έργο των καθηγητών - διάφορες δραστηριότητες – δράσεις που κάνετε εντός του σχολικού χώρου για να ενισχύσετε την ελληνική γλώσσα;

Πολλές φορές δίγλωσσοι μαθητές μιλούν την ξένη γλώσσα μέσα στο σχολείο, πράγμα που δεν τους επιτρέπεται. Όταν το κάνουνε, όταν μιλάνε διάφορες γλώσσες πλην της ελληνικής, υφίστανται παρατηρήσεις και νουθεσίες για να χρησιμοποιούν την ελληνική. Αυτό γίνεται για να βελτιωθεί το επίπεδό τους στα ελληνικά, πράγμα που γίνεται.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν από έξι χρόνια για τρεις συνεχόμενες χρονιές λειτούργησε τμήμα ένταξης αλλοδαπών και Παλινοστούντων υπό την αιγίδα του ΑΠΘ και του Υπουργείου Παιδείας. Δυστυχώς αυτό το πρόγραμμα, το οποίο βοήθησε πάρα πολύ, τόσο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στην προσαρμογή και ενσωμάτωση των μαθητών έπαψε να λειτουργεί πριν 3 χρόνια. Δυστυχώς οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δεν είναι πλέον στο Γυμνάσιο. Συμμετείχαν εξειδικευμένοι – ειδικοί εκπαιδευτικοί που βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό στην ένταξη των μαθητών και καλό θα ήταν να επαναληφθεί.

Υπάρχει κάποια άλλη μέθοδος, ή πρακτική που έκανε το σχολείο για να βελτιωθεί η γλώσσα και η ενσωμάτωση των παιδιών σε κάποιο άλλο επίπεδο;

Πραγματοποιούνται και γίνονται συναντήσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στον οποίο συμμετέχουν και γονείς παιδιών παλινοστούντες και αλλοδαποί, με αποτέλεσμα να γίνεται μία ζύμωση στις συναντήσεις αυτές των ηθών και των εθίμων κάθε εθνικότητας με απώτερο σκοπό την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο σχολείο και μετέπειτα στην κοινωνία.

Φέτος έγινε πρόταση εκ της διεύθυνσης, η οποία θα υλοποιηθεί του χρόνου. Θα γίνει μία ημερίδα, όπου όλοι οι μαθητές του σχολείου, αλλοδαποί και παλινοστούντες θα προβάλλουν σε κοινή εκδήλωση τα ήθη και τα έθιμά τους από την χώρα προέλευσής τους, ώστε να αναδειχθεί ο πολιτισμός τους.

Γιατί παρουσιάζονται τόσα πολλά γλωσσικά προβλήματα κυρίως στον γραπτό λόγο; Τί λύσεις προτείνετε;

Το γλωσσικό πρόβλημα, σε επίπεδο γραπτού λόγου και κατανόησης, δεν εμφανίζεται τόσο στον προφορικό λόγο ούτε στην ακουστική τους κατανόηση. Το πρόβλημα έγκειται ότι στο σπίτι μιλάνε την μητρική τους γλώσσα. Έχει προταθεί από τη διεύθυνση στο εκπαιδευτικό προσωπικό να γίνεται σε σχολικό και σε εξωσχολικό πλαίσιο ενίσχυση των δίγλωσσων. Κυρίως από τις φιλόλογους, προτείνεται δημιουργία γκρουπ μαθητών παρομοίου γλωσσικού επιπέδου και σε εξωσχολικό πλαίσιο. Στο σχολικό ωράριο προτείνεται εξατομικευμένη παρέμβαση διότι αυτή διενεργείται σε λάθη και ελλείψεις που παρατηρήθηκαν κατά την σχολική ώρα.

Σε τί επίπεδο έρχονται στο Γυμνάσιο και σε τί επίπεδο φεύγουν;

Ενώ έρχονται με τρομερές ελλείψεις από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυτά τη διάρκεια της τριετούς φοίτησής τους στο Γυμνάσιο βελτιώνονται σημαντικά με αποτέλεσμα να πηγαίνουν με μία ισχυρή βάση στο Λύκειο.

Παράρτημα IV

Στοιχεία δείγματος:

1) Σύνολο Δείγματος: 62 μαθητές

2) Τόπος Γέννησης Μαθητών:

Μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα: 51. Μαθητές που γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας: 11.

Από τους 11 μαθητές 4 Ρουμάνοι γεννήθηκαν στην Ρουμανία, οι 3 Ινδοί γεννήθηκαν στην Ινδία, τρεις Αλβανοί στην Αλβανία και 1 Ρωσίδα στην Γερμανία.

3) Τόπος γεννήσεως γονέων των μαθητών (13):

Ελλάδα, Ρωσία, Αλβανία, Καζακστάν, Ινδία, Ρουμανία, Πόντος, Ουζμπεκιστάν, Ιράκ, Φιλιππίνες, Γεωργία, Γαλλία και Μολδαβία.

Ρωσία: 15 ζευγάρια Ρώσων.

Μίξεις Ρώσων: 5 Ρωσίδες με 5 Έλληνες, 1 Ελληνίδα με 1 Ρώσο

Αλβανία: 11 ζευγάρια Αλβανών

Καζακστάν: 5 ζευγάρια Κοζάκων

Μίξεις: μητέρα Κοζάκα Πατέρας Ουσμπέκος (2 παιδιά) , 1 Γεωργιανή και 1 Κοζάκος 1 Ρωσίδα 1 Κοζάκος.

Ινδία: 5 ζευγάρια Ινδών

Ρουμανία: 4 ζευγάρια Ρουμάνων

Πόντος: 3 ζευγάρια Ποντίων

Μίξεις με Πόντο: Πόντια και Ρώσος, Πόντιος και Μολδαβή, Ελληνίδα και Πόντιος.

Ιράκ: 1 ζευγάρι Ιρακινών.

Άλλες μίξεις: Φιλιππινέζα και Έλληνας (2 παιδιά στο σχολείο), 1 Γεωργιανή με 1 Έλληνα, Ελληνίδα Γάλλος, Γεωργιανή Έλληνας.

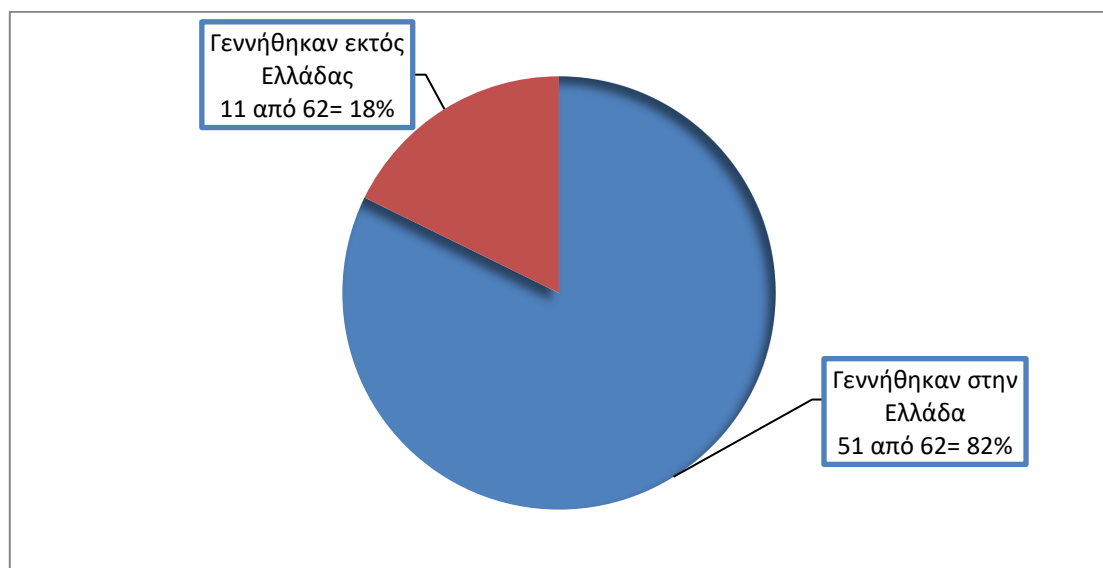
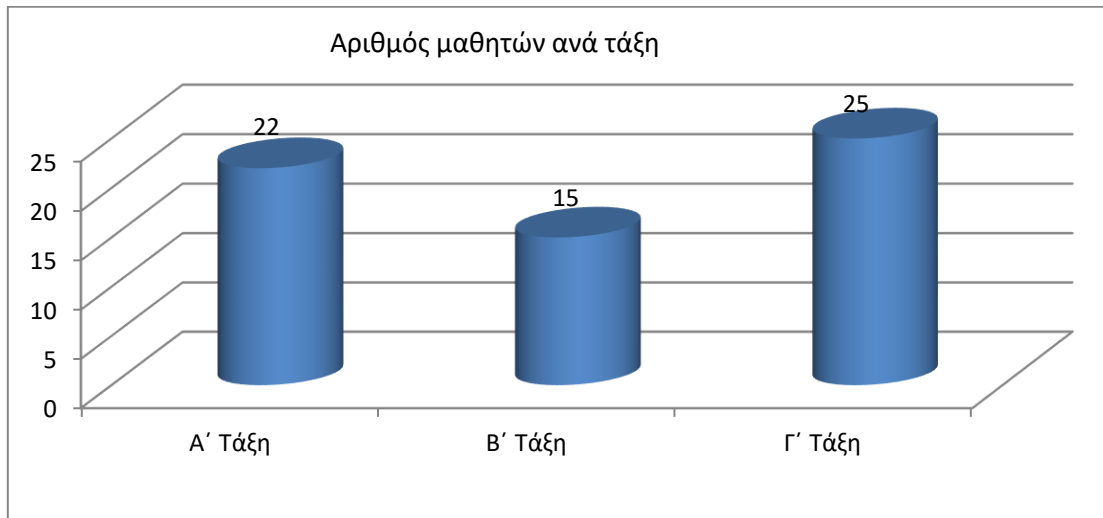
4) Τάξεις Φοίτησης: 22 φοιτούν στην Α' τάξη, 15 στην Β' τάξη και 25 στην Γ' τάξη Γυμνασίου.

5) Πότε ξεκίνησαν το σχολείο:

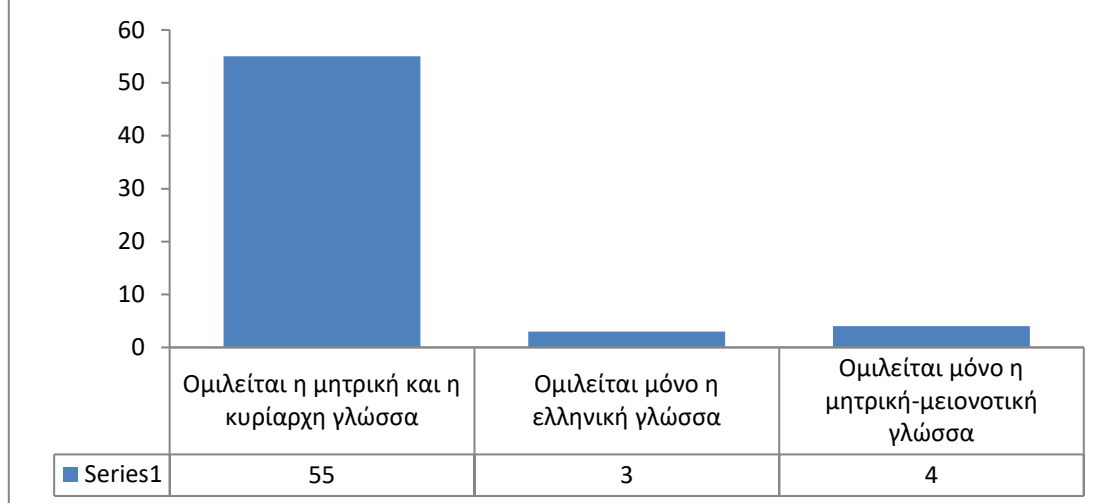
Οι 51 μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ακολούθησαν τυπική εκπαίδευση

Από τους 11 μαθητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό μόνο 3 ξεκίνησαν κανονικά το σχολείο, οι υπόλοιποι 8 ξεκίνησαν από το νηπιαγωγείο έως και την 1^η τάξη Γυμνασίου.

7.1 Στατιστικοί πίνακες

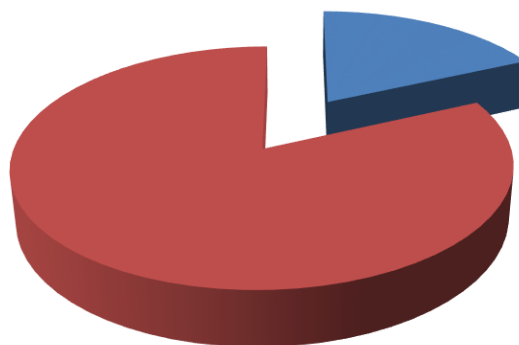


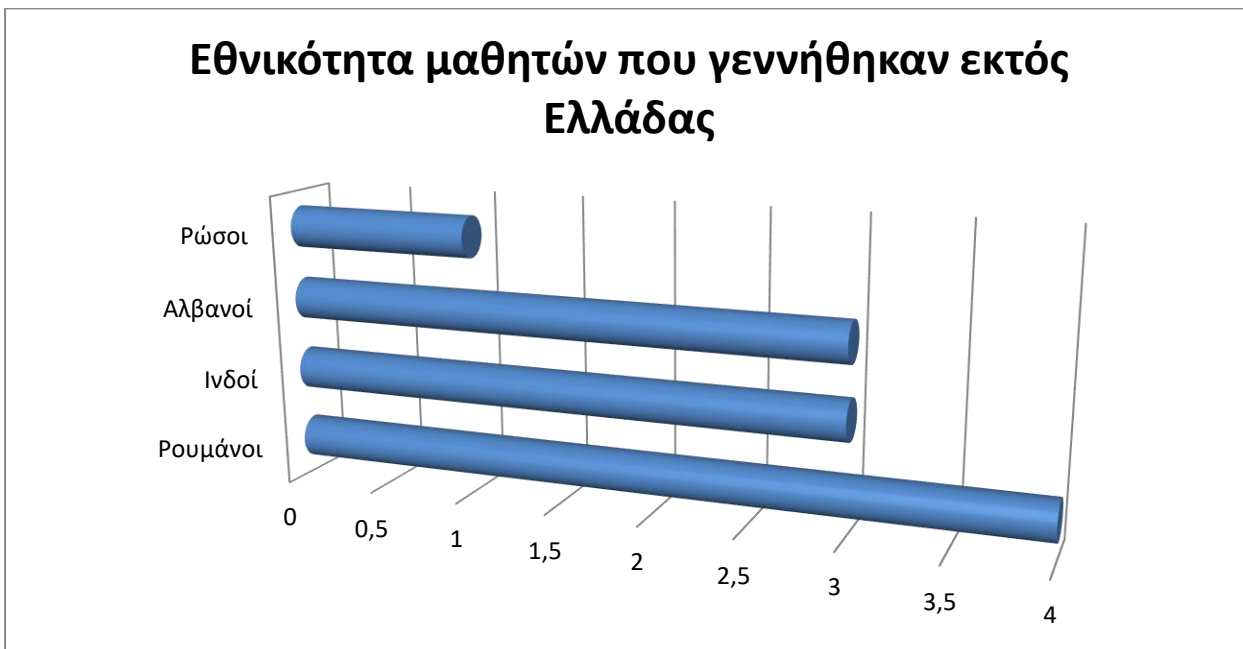
Γλώσσες ομιλίας στο οικογενειακό περιβάλλον



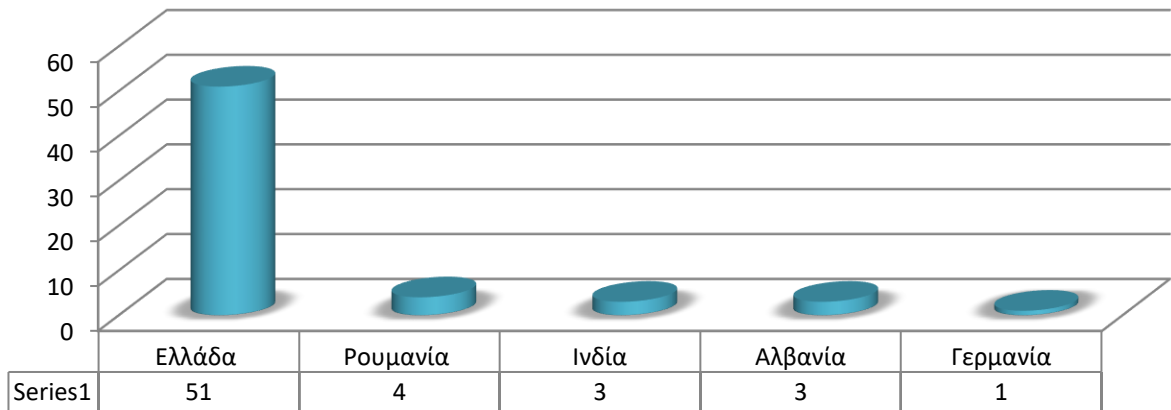
Από τους 11 μαθητές που δε γεννήθηκαν στην Ελλάδα

- Σε 2 περιπτώσεις δεν ομιλείται η ελληνική γλώσσα στο σπίτι
- Σε 9 περιπτώσεις ομιλείται η ελληνική γλώσσα στο σπίτι

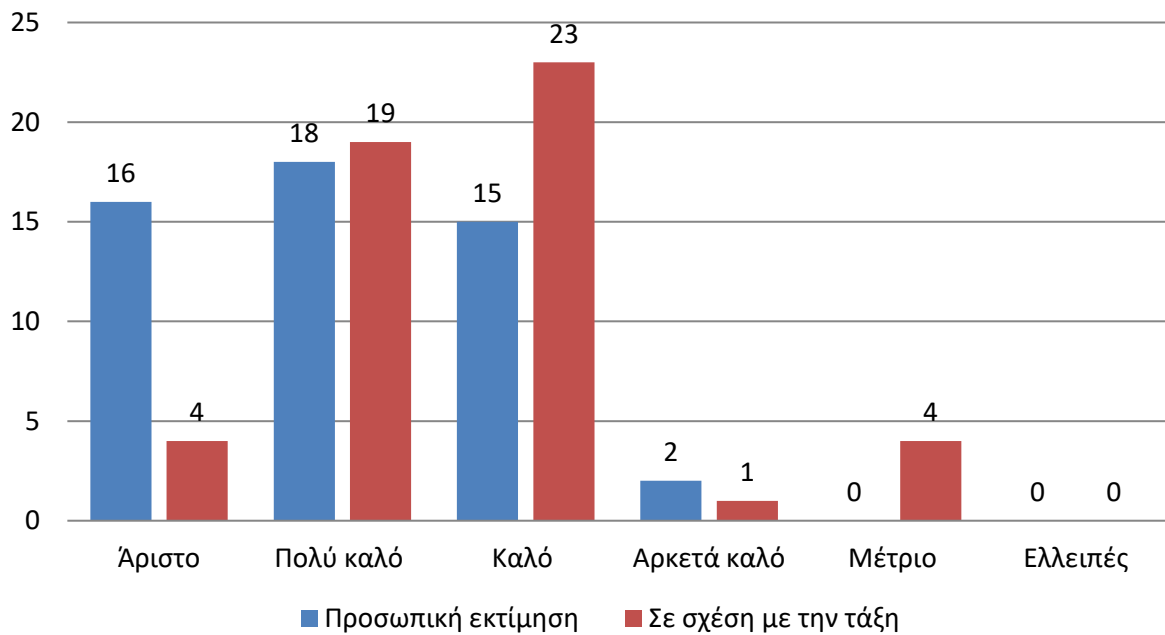




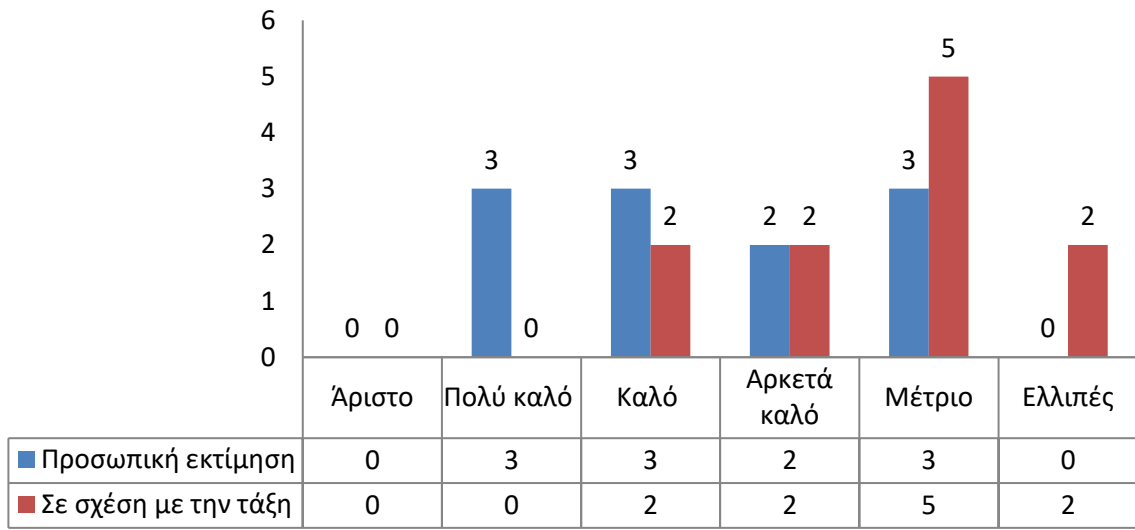
Χώρες γεννήσεως των μαθητών



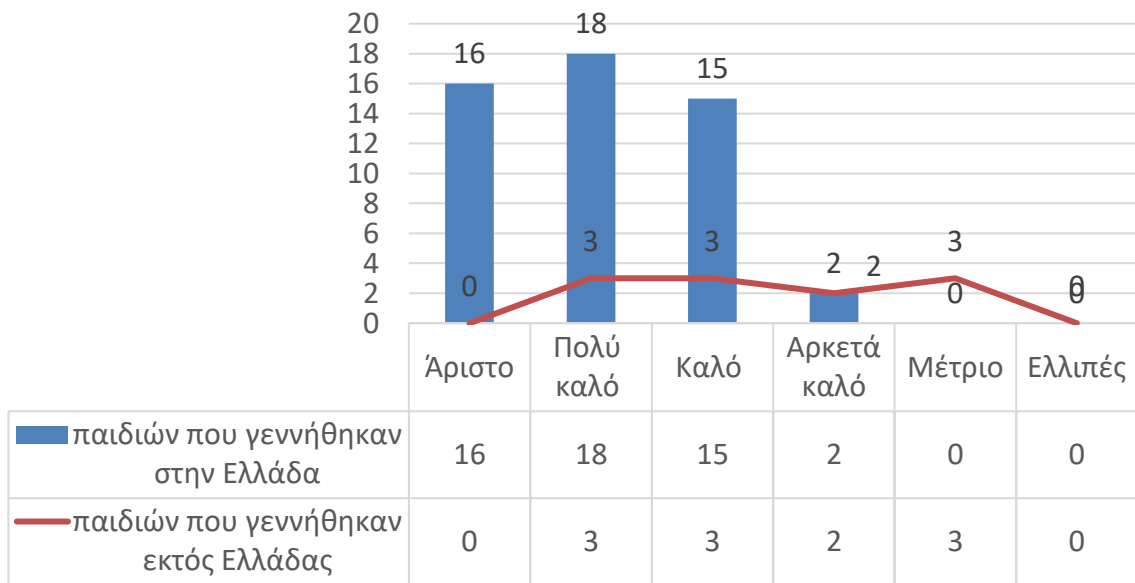
Επίπεδα Ελληνικών των παιδιών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα



Επίπεδο Ελληνικών των παιδιών που γεννήθηκαν εκτός Ελλάδας



Επίπεδο Ελληνικών



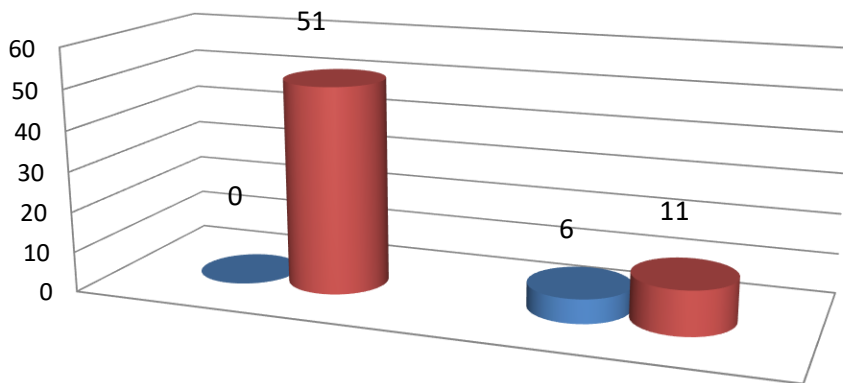
Επίπεδο Ελληνικών συγκριτικά με το επίπεδο της σχολικής τάξης



Επίπεδο Ελληνικών των δίγλωσσων μαθητών του σχολείου

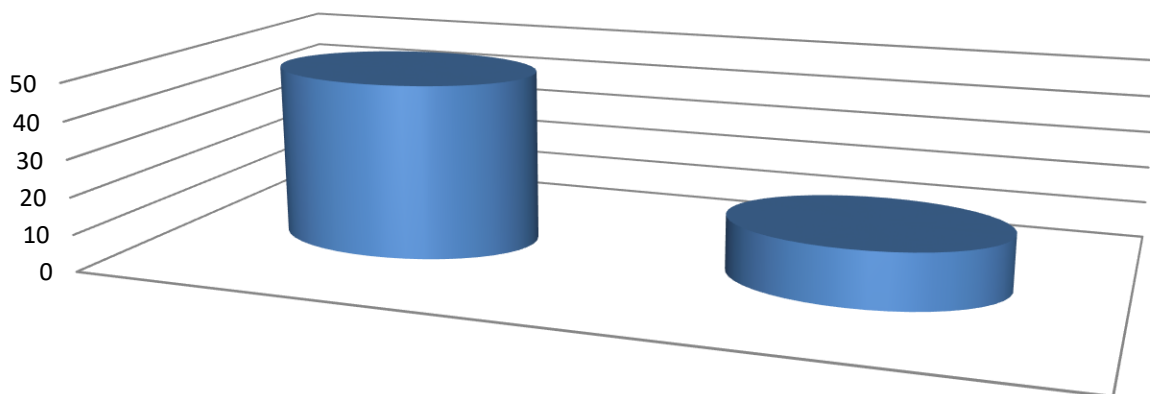


Επιπλέον μαθήματα Ελληνικών



	Μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα	Μαθητές που δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα
■ Αριθμός	0	6
■ Αριθμός	51	11

Εξωσχολική ενίσχυση εκτός σχολείου



	Κάνουν κάποια ξένη γλώσσα εξωσχολικά	Δεν κάνουν κάποια γλώσσα εξωσχολικά
Αριθμός	47	15

Παροχή μαθημάτων ξένης γλώσσας εξωσχολικά

