

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ
ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δ/νσεις Α/θμιας Εκπ/σης
Διαπολιτιστικά Δημοτικά Σχολεία
Ν. Θεσ/νίκης

Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας

*“Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής
Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και
Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”*

Σάββατο 16 Απριλίου 2005, Θεσσαλονίκη
(Μεγάλη Αίθουσα Πύργου Παιδαγωγικής Σχολής, ΑΠΘ)

ISBN 960-88754-0-4

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΙΝΕΙΑΣ

Δημήτρης Αιν. Ζαραφίδης
Κ. Μελενίκου 11 - 54635 Θεσ/νίκη
Τηλ: 2310 206616
(Έναντι Φιλοσοφικής Σχολής)

Σελιδοποίηση - Εξώφυλλο
Δημήτρης Ε. Κατέρης

*Σύμφωνα με το Ν. 2121/1993
απαγορεύεται η συνολική ή αποσπασματική
αναδημοσίευση του βιβλίου αυτού ή η αναπαραγωγή του
με οποιοδήποτε μέσο, χωρίς την άδεια του εκδότη.*

Πρόγραμμα Ημερίδας

Α' ΕΝΟΤΗΤΑ (9.20 -11.30)

Προεδρείο:

Κ. Τζήκας, Αναπληρωτής Διευθυντής Π.Ε. Αν. Θεσ/νίκης, Προϊστάμενος 3ου Γραφείου Π.Ε.

Α. Παπαναστασίου, Υπεύθυνος αποκεντρωμένου γραφείου Ι.Π.Ο.Δ.Ε. στη Θεσ/νίκη

Κ. Καφοκαβάδης, Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσ/νίκης

8.30-9.20 Εγγραφές

9.20 - 10.00 Έναρξη - Χαιρετισμοί

1. **Τσονρούλας Θεόδωρος**, Πρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
2. Εκπρόσωπος του Υπουργείου Μακεδονίας-Θράκης
3. **Καλογροιάς Μιχάλης**, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.,
εκπρόσωπος Περιφερειακής Δ/σης Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής
Μακεδονίας
4. **Κυριζόγλου Γεώργιος**, Διευθυντής Π.Ε. Δυτ. Θεσ/νίκης
5. Τζήκας Κων/νος, Αναπληρωτής Διευθυντής Π.Ε. Αν. Θεσ/νίκης
6. Τοπαλίδης Σάββας, Αντιδήμαρχος Παιδείας του Δήμου
Εύοσμου

10.00 -10.20 **Μπερερής Πέτρος**, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και μέλος του Δ.Σ. του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο»

10.20-10.40 **Τσιάκαλος Γεώργιος**, Καθηγητής, Κοσμήτορας της Παιδαγωγικής Σχολής-ΑΠΘ, «Η Διαπολιτισμική προσέγγιση: Μια σύγχρονη προοπτική στην εκπαίδευση»

10.40-11.00 **Μητακίδου Σούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - ΑΠΘ, «Διαπολιτισμικά σχολεία: Ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας»

11.00-11.30 Συζήτηση

11.30 -12.00 Διάλειμμα

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ (12.00 -14.00)

Προεδρείο:

Γ. Κυριζογλου, Διευθυντής Π.Ε. Δυτ. Θεσ/νίκης

Α. Παπαναστασίου, Υπεύθυνος αποκεντρωμένου γραφείου Ι.Π.Ο.Δ.Ε. στη Θεσ/νίκη

Κ. Ανθόπουλος, Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Νέων Επιβατών

- 12.00 -12.20** **Τρούκη Εύη**, Ερευνήτρια, Ι.Π.Ο.Δ.Ε., «Πολυπολιτισμικότητα και Σχολική τάξη: Εμπόδιο ή Ευκαιρία»
- 12.20 -12.40** **Συλλογική εισήγηση** των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσ/νίκης - Ακριτίδης Νικόλαος (εκπρόσωπος) Δ/ντής του βου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Εύσομου, «Τα διαπολιτισμικά σχολεία και οι τάξεις υποδοχής του Ν. Θεσ/νίκης: Πλαίσιο λειτουργίας - Πραγματικότητα και διαφαινόμενες προοπτικές»
- 12.40-13.00** **Κεσκαλίδου Υπερμαχία**, Δασκάλα του βου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελευθερίου-Κορδελιού, «Η Διαφορετικότητα στο Σχολείο: Ένα Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης σε θέματα Μεταναστών του Δήμου Ελευθερίου-Κορδελιού σε συνεργασία με το 6^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο του Δήμου»
- 13.00-13.20** **Χατζηνικολάου Άγγελος**, Δάσκαλος του 5ου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης, «Εναλλακτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με παιδιά POMA (ROMA) στο Δενδροπόταμο» Συζήτηση - Συμπεράσματα
- 13.20-14.00** Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οργανωτική Επιτροπή

Τρούκη Εύη, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Βυζιώτης Καροφύλλης, Διευθυντής Π.Ε. Αν. Θεσ/νίκης

Κυριζογλου Γεώργιος, Διευθυντής Π.Ε. Δυτ. Θεσ/νίκης

Ανθόπουλος Κων/νος, Δ/ντής του Δημ. Σχ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Νέων Επιβατών

Ακριτίδης Νικόλαος, Δ/ντής του βου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Εύσομου

Κατσαρός Ιωάννης, Δ/ντής του 5ου Δημ. Σχ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης

Σλιάτσος Νικόλαος, Δ/ντής του 3ου Δημ. Σχ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης

Καροκαβάδης Κων/νος, Δ/ντής του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσ/νίκης

Παπαδόπουλος Στέργιος, Δ/ντής του βου Δημ. Σχ. Διαπ/κής Εκπ/σης Ελευθερίου-Κορδελιού

Χορηγοί

Υπουργείο Μακεδονίας - Θράκης

Δήμοι: Εύσομου, Ελευθερίου - Κορδελιού, Μενεμένης και Θεσ/νίκης

Τσαούσογλου Αλέξανδρος, είδη χαρτοπωλείου

Διαπολιτισμικά σχολεία: Ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας

Σούλα Μητακίδου

*Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπ/σης
- Α.Π.Θ.*

Κάνοντας μια μικρή αναδρομή στην δεκαπεντάχρονη περίπου ιστορία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας διαπιστώνει κανείς ότι έχει ακολουθηθεί νομοτελειακά τα στάδια εξέλιξης που έχουν περάσει χώρες που αντιμετώπισαν το φαινόμενο πολύ νωρίτερα. Θα εξηγήσω τι εννοώ μένοντας στο παράδειγμα της γλώσσας: Παρά την εμπειρία που έχει καταγραφεί και τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν συσσωρευτεί για το ρόλο της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας στην εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων η γνώση αυτή μοιάζει να ακυρώνεται και ξεκινάμε να ανακαλύψουμε τον τροχό από την αρχή. Έτσι, και παρά τη γνώση για τη σημασία της διατήρησης της μητρικής γλώσσας ή/και τη σημασία της για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, το μοντέλο που υιοθετείται και στην Ελλάδα για να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες μεγάλου αριθμού παιδιών από άλλες χώρες είναι η αφομοίωση. Στη περίπτωση της γλώσσας αυτό σημαίνει ότι όλη η προσπάθεια αναλώνεται στην κατάκτηση της ελληνικής ενώ η μητρική γλώσσα παραμελείται ή μάλλον θυσιάζεται προκειμένου να αποκτηθεί η δεύτερη γλώσσα. Ας δούμε τι σημαίνει αυτό για την γλωσσική αλλά επίσης την ακαδημαϊκή και την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών.

Και πρώτα η δεύτερη γλώσσα. Η μάλλον η έμφαση στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ως της μοναδικής και ικανής προϋπόθεσης για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο. Αναμφίβολα η κατάκτηση της

γλώσσας του σχολείου είναι μια πολύ σημαντική προϋπόθεση για την πρόοδο των παιδιών, αλλά δεν είναι η μοναδική. Παράγοντες όπως η κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, το γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών, το προσωπικό στυλ μάθησης και η προσωπικότητα τους επηρεάζουν επίσης τη μάθηση και τις επιδόσεις στο σχολείο. Και φυσικά σημαντικό είναι και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω του οποίου διδάσκονται τα παιδιά τη δεύτερη γλώσσα. Στη συντριπτική πλειοψηφία των προγραμμάτων, είτε πρόκειται για τάξεις υποδοχής είτε για τάξεις γενικής εκπαίδευσης, η γλώσσα διδάσκεται ως μάθημα με τυπικά δομημένο τρόπο διδασκαλίας και με ιδιαίτερη έμφαση στη φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη.

Όμως η παγκόσμια έρευνα έχει αποδείξει ότι η προσπάθεια κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι πιο πετυχημένη όταν επιχειρείται μέσα σε ένα πλούσιο και γνωστικά απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον. Τέτοιο περιβάλλον δημιουργείται όταν:

?Το γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών, η γλώσσα δηλαδή και οι γνώσεις που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο, ενεργοποιείται και αξιοποιείται για τη μάθηση. Τα παιδιά, όλα τα παιδιά, ακόμη και όταν αρχίζουν το σχολείο, έρχονται εξοπλισμένα με εμπειρία στη γλώσσα, τόσο την προφορική όσο και τη γραπτή. Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύουν τις γνώσεις των παιδιών στη μητρική και τη 2η γλώσσα και να στηρίζουν κάθε προσπάθεια κατάκτησης νέας γνώσης και γλώσσας στις προηγούμενες αυτές γνώσεις.

Παράλληλα με τη γλώσσα καλλιεργείται και η αυτοεκτίμηση των παιδιών μέσα από γόνιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό που ενθαρρύνει, στηρίζει και συμμετέχει στις εξερευνητικές των παιδιών με τη γλώσσα.

Τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στη μάθησή τους μέσα από μια μεγάλη ποικιλία κειμένων που αντανακλούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Τέτοια κείμενα μπορεί να προέρχονται από την παιδική λογοτεχνία. Η αξία της παιδικής λογοτεχνίας ως ένα πλαίσιο συμφραζομένων που ελκύει το παιδί και το εμπλέκει ενεργά στη μάθηση έχει αποδειχτεί σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Άλλη πηγή κειμένων αποτελεί ο έντυπος λόγος καθημερινής χρήσης, όπως, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, διαφημιστικά φυλλάδια, ταξιδιωτικά προγράμματα και αλληλογραφία. Τα κείμενα αυτά έχουν το πλεονέκτημα ότι εκθέτουν τα παιδιά σε μια ποικιλία λόγου ενώ παράλληλα δίνουν ευκαιρίες για συζητήσεις που διευρύνουν τόσο το γλωσσικό ρεπερτόριο όσο και την κριτική σκέψη και κοινωνική ευαισθητοποίηση των παιδιών.

Κείμενα προς επεξεργασία μπορεί επίσης να είναι γραπτά των ιδίων των παιδιών (όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζονται γραπτά με τον πιο οικείο γι' αυτά τρόπο και για θέματα που τα ενδιαφέρουν). Τα πλεονεκτήματα από τη χρήση γραπτών κειμένων των παιδιών είναι ότι έχουν μεγάλη πιθανότητα να αντανakλούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, να ανταποκρίνονται στην ηλικία τους και να εμπλέκουν τα παιδιά εκτός από την ίδια τη δραστηριότητα γραφής και σε διαδικασίες κριτικής και αναθεώρησης του κειμένου.

Μπορεί τέλος να αξιοποιούνται κείμενα διαφόρων σχολικών μαθημάτων. Κείμενα π.χ. από τη φυσική, μαθηματικά, ιστορία κατάλληλα εμπλουτισμένα με εικόνες, σχήματα και σχεδιαγράμματα, που ενισχύουν την κατανόηση, συντελούν στην κατάκτηση της ειδικής γλώσσας και ορολογίας των διάφορων γνωστικών αντικειμένων (Collier 1995, Saville-Troike, 1991). Για να μην αναστέλλεται μάλιστα η πρόοδος των παιδιών στα άλλα γνωστικά αντικείμενα όσο καιρό ασχολούνται με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι σκόπιμο η διδασκαλία της γλώσσας να διαπερνά όλα τα μαθήματα –εκμεταλλεσόμαστε δηλαδή την ευκαιρία και κάνουμε γλώσσα καθώς κάνουμε μαθηματικά, ιστορία, φυσική, κλπ.

Τέτοια προγράμματα δημιουργούν μαθησιακή ατμόσφαιρα που όχι μόνον ευνοεί τη φυσική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αλλά παράλληλα προάγει τη γνωστική ανάπτυξη και υπόσχεται σχολική πρόοδο.

Στη συνέχεια θα δούμε το ρόλο της μητρικής γλώσσας. Η παγκόσμια έρευνα έχει δείξει ότι παιδιά που προσπαθούν να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα έχουν καλύτερες προοπτικές επιτυχίας όταν παράλληλα με τη δεύτερη καλλιεργούν και τη μητρική τους γλώσσα. Το επιχείρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την κοινή αντίληψη που λέει ότι για τη γρήγορη και αποτελεσματική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι αναγκαία η μέγιστη έκθεση στη γλώσσα αυτή. Μοιάζει πειστικό το επιχείρημα ότι για να ξεπεραστούν οι αδυναμίες στη δεύτερη γλώσσα χρειάζεται εντατικότερη διδασκαλία στη γλώσσα αυτή και παραμέληση της μητρικής γλώσσας. Μάλιστα, συχνά η μητρική γλώσσα θεωρείται “ένοχη” για παρεμβολές και λάθη στη δεύτερη, πράγμα που οδηγεί ορισμένους εκπαιδευτικούς να συμβουλεύουν γονείς και παιδιά να μιλούν στη δεύτερη και όχι στη μητρική τους γλώσσα. Οι γονείς συχνά συμφωνούν με αυτή τη λογική (το όραμα για ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους είναι από τα πιο κυρίαρχα στη ζωή φτωχών μεταναστών). Όμως τι βοήθεια μπορούν να προσφέρουν γονείς που μιλούν σπαστά την κυρίαρχη γλώσσα στα παιδιά τους για να κατακτήσουν τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια που απαιτείται στην τάξη;

Εξηγώ αμέσως τι εννοώ με τον όρο γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια: Σύμφωνα με μακροχρόνιες έρευνες ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων για την εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων είναι η σύγχυση που επικρατεί ως προς τη γλωσσική επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα.

Υπάρχει μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επιφανειακή επικοινωνιακή γλωσσική επάρκεια, που είναι η γλώσσα της καθημερινής συνομιλίας και στην ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια, που είναι η γλώσσα της σχολικής τάξης. Παιδιά που καταφέρνουν να συνεννοούνται με σχετική άνεση σε διαπροσωπικές επαφές δεν είναι σίγουρο ότι καταφέρνουν να κατανοούν και να επικοινωνούν στη γλώσσα της τάξης. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (basic interpersonal communicative skills) αναπτύσσονται πολύ πιο εύκολα και γρήγορα (το πολύ σε δύο χρόνια) σε σχέση με τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (cognitive academic language proficiency) που παίρνει μέχρι και δέκα χρόνια για να αναπτυχθεί (Cummins, 1994, Collier, 1992). Και αυτό εξηγείται εύκολα, αν σκεφτούμε ότι στην πρώτη περίπτωση οι γνωστικές απαιτήσεις είναι περιορισμένες και η επικοινωνία ενισχύεται από τα συμφοραζόμενα και τη διαπροσωπική επαφή (π.χ. χειρονομίες, έκφραση του προσώπου). Στη δεύτερη περίπτωση, αντίθετα, οι γνωστικές απαιτήσεις είναι αυξημένες, το περιβάλλον δεν παρέχει υποστήριξη στην επικοινωνία και χρειάζονται ιδιαίτερες δεξιότητες εγγραμματοτισμού για την πλήρη και επιτυχή συμμετοχή σε δραστηριότητες στην τάξη. Αυτές τις δεξιότητες δεν μπορεί να τις ενισχύσει η επικοινωνία στην κυρίαρχη γλώσσα στο σπίτι, εφόσον συνήθως οι γονείς υστερούν στη γλώσσα αυτή.

Ας δούμε σύντομα τι επιπτώσεις έχει η εμμονή στη δεύτερη γλώσσα και η παραμέληση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, που παρεμπιπτόντως αφορά επιλεκτικά τις γλώσσες φτωχών και χωρίς δύναμη και εξουσία πληθυσμών και όχι τις ισχυρές γλώσσες που έχουν κύρος και γόητρο διεθνώς. Καταρχήν η χρήση της δεύτερης γλώσσας στο σπίτι υποχρεώνει παιδιά και γονείς σε ένα επίπεδο επικοινωνίας πολύ χαμηλότερο από τις πραγματικές τους γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες με πολλαπλές συνέπειες τόσο στις επιδόσεις όσο και στην αυτοεικόνα, και στον ψυχισμό τους. Είναι χαρακτηριστικό το προσωπικό παράδειγμα του Rodríguez (στον Cummins, 1999) για τη δύσκολη αυτή επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ισπανόφωνης οικογένειας του:

Η ησυχία της οικογένειας οφειλόταν εν μέρει στο γεγονός ότι, καθώς εμείς τα παιδιά μαθαίναμε όλο και περισσότερα αγγλικά, ανταλλάσαμε

ολοένα και λιγότερα λόγια με τους γονείς μας. Όταν ένα παιδί απευθυνόταν στον πατέρα του ή τη μητέρα του, οι προτάσεις έπρεπε να αρθρώνονται σιγά-σιγά (συχνά ο γονιός δεν καταλάβαινε).

Το παιδί έπρεπε να επαναλάβει (και πάλι ο γονιός μπορεί να καταλάβαινε λάθος). Η παιδική φωνή, απογοητευμένη, κατέληγε λέγοντας: “Άστο, δεν πειράζει” –το θέμα είχε κλείσει. Κατά τη διάρκεια του φαγητού το μόνο που ακουγόταν ήταν τα μαχαίρια και τα πιρούνια που χτυπούσαν πάνω στα πιάτα (σ. 219).

Αλλά δεν είναι μόνον η δυσκολία στη επικοινωνία. Όταν γονείς προσπαθούν να επικοινωνήσουν στη δεύτερη γλώσσα δεν στερούν από τα παιδιά μόνο τον πλούτο και την ασφάλεια της μητρικής τους γλώσσας. Τους στερούν και όλα εκείνα τα στοιχεία που μεταφέρονται μέσω της γλώσσας, πράγματα όπως ιστορίες, τραγούδια, παραδόσεις, τέχνες, συνήθειες, γεύσεις, μυρωδιές, εικόνες και ήχους που μεταφέρονται μέσα από τη γλώσσα και όχι μόνον διευκολύνουν και γλυκαίνουν τη ζωή των ανθρώπων αυτών στη χώρα μας αλλά πλουτίζουν και τις δικές μας ζωές. Γονείς που μιλούν με τα παιδιά τους στη γλώσσα που ξέρουν καλύτερα και επικοινωνούν μαζί τους σε καθημερινές αλληλεπιδράσεις, γονείς που παίζουν, μαστορεύουν, κτίζουν, μαγειρεύουν και μιλούν για εμπειρίες της ζωής τους βοηθούν πολύ πιο αποτελεσματικά την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους. Αντίθετα η πίεση που ασκείται συχνά σε παιδιά να ταυτιστούν με την κυρίαρχη γλώσσα και πολιτισμό μπορεί να τα οδηγήσει σε ρήξη με την οικογένεια και τη γλώσσα καταγωγής τους πράγμα που δημιουργεί ανισορροπίες στη σχέση γονέων παιδιών.

Ας εξετάσουμε τώρα το επιχείρημα της παράλληλης διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας ή/και της διδασκαλίας μέσω της μητρικής γλώσσας. Πλούσια ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι αν τα παιδιά δεν φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ή “κατώφλι” στη μητρική τους γλώσσα (Cummins, 1994), προφορική και γραπτή, είναι πολύ πιθανόν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και στην κατάκτηση γνώσης μέσα από αυτήν. Η μητρική γλώσσα, δηλαδή, καθώς και οι γνωστικές αναπαραστάσεις που έχει κατακτήσει ένα παιδί με μέσο τη μητρική του γλώσσα στηρίζουν και ενισχύουν τις προσπάθειες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα η επίδραση της μητρικής να έχει περισσότερες θετικές παρά αρνητικές παρεμβολές στην προσπάθεια κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Η συστηματική μάλιστα καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας είναι βασική προϋπόθεση προκειμένου παιδιά από μειονότητες να αναπτύξουν δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα γιατί η γνώση και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν στη μητρική

όχι μόνον μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα αλλά αποτελούν και ισχυρό υπόβαθρο για την κατάκτηση της (Collier, 1987, 1992, 1995, Cummins, 1981, 1991, 1994, Krashen, 1996, 1999, Saville-Troike, 1991).

Είδαμε λοιπόν ότι η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις και, φυσικά, το επίπεδο επάρκειας στην πρώτη γλώσσα. Για να συμβεί ωστόσο η θετική αυτή μεταφορά από γλώσσα σε γλώσσα χρειάζεται οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών να μην εκτοπίζονται αλλά αντίθετα να διατηρούνται, και να διευρύνονται. Χρειάζεται δηλαδή η μορφή της διγλωσσίας που θα αναπτύξουν τα παιδιά να είναι προσθετική. Σε περίπτωση προσθετικής διγλωσσίας υπάρχουν μια σειρά από ευνοϊκά αποτελέσματα που συντελούν όχι μόνο στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας αλλά και στη συνολική γνωστική, νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Όμως προσθετική διγλωσσία πετυχαίνεται, όταν η μητρική γλώσσα είναι η κυρίαρχη γλώσσα της χώρας που ζουν τα παιδιά ή τουλάχιστον αναγνωρίζεται ως ισότιμη ή και ως ανώτερη και δίνει γόητρο στο άτομο που τη χρησιμοποιεί με άνεση (Τσιάκαλος, 2002). Το αντίθετο συμβαίνει με τη μητρική γλώσσα των μεταναστών, που οι επιλογές και της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής δείχνουν ότι θεωρείται υποδεέστερη και γι' αυτό δεν αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών. Όταν η μητρική παραμελείται ή χρησιμοποιείται επικουρικά για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, στην καλύτερη περίπτωση παρατηρείται μεταβατική διγλωσσία με σταδιακή υποχώρηση της μητρικής και κυριαρχία της δεύτερης γλώσσας. Σε περίπτωση όμως που το παιδί έχει χαμηλό επίπεδο επάρκειας στη μητρική του και δεν καταφέρει να κατακτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο τη δεύτερη γλώσσα μένει αναλφάβητο και στις δύο γλώσσες, γίνεται δηλαδή θύμα αφαιρετικής διγλωσσίας (Cummins, 1981).

Αυτά είναι τα πιο σημαντικά από τα ερευνητικά πορίσματα που φωτίζουν το ρόλο της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας στην πρόοδο και ανάπτυξη παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων. Στη συζήτησή της για τη θέση της γλώσσας παιδιών αφροαμερικανών στο σχολείο, η Lisa Delpit (2002) παρατηρεί:

Όσο πιο αποφασισμένοι είμαστε να απαλλάξουμε το σχολείο από τη γλώσσα του σπιτιού των παιδιών, τόσο πιο αποφασισμένα πρέπει να είναι τα παιδιά να τη διατηρήσουν. Καθώς η γλώσσα είναι μια από τις πιο οικείες εκφράσεις της ταυτότητας, το να απορρίψεις τη γλώσσα ενός ατόμου είναι σαν να απορρίπτεις το ίδιο. Παρά τις καλές προθέσεις, αν δεν μπορούμε να καταλάβουμε, ή μάλλον, να πανηγυρίσουμε με τα θαύ-

ματα της γλώσσας που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο, τότε έχουμε πολύ λίγη ελπίδα να τα πείσουμε ότι σκεφτόμαστε με την καρδιά μας το συμφέρον τους (σ. 47, δική μου μετάφραση).

Για να αποκτήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση την πραγματική διάσταση της διάδρασης που υποδηλώνει το όνομά της, χρειάζεται να διδάσκουμε λαμβάνοντας υπόψη και τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες όλων των παιδιών, άρα και των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων. Αν οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και οι προσδοκίες των παιδιών δεν αντανakλώνται σε κάθε επιλογή του σχολείου είναι απίθανο να αισθανθούν τα παιδιά αυτά αποδεκτά και ευπρόσδεκτα στο σχολείο, που είναι στην ουσία η πρώτη τους επίσημη επαφή στη νέα τους πατρίδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Collier, V.P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2), 187-212.
- Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. In *Directions in language and education*. National Clearinghouse for Bilingual Education, 1(4) NCBE Home Page
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students*. A theoretical framework. Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1994). "The acquisition of English as a second language." In K. Spangenberg-Urbschat and R. Pritchard (eds.), *Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students*. Newark, DE: International Reading Association.
- Cummins, J. (1999). Στο Ε. Σκούρου (επιμ.), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Delpit, L. (2002). No kinda sense. In L. Delpit and J. Kilgour Dowdy (eds.), *The skin that we speak*. New York: The New Press.

Krashen, S. (1996). Under attack: The case against bilingual education. Culver City, CA: Language Education Associates.

Krashen, S. (1999). Condemned without a trial. Portsmouth, NH: Heinemann.

Saville-Troike, M. (1991). Teaching and testing for academic achievement: The role of language development. NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, 4. NCBE Home Page

Τσιάκαλος, Γ. (2002). Η υπόσχεση της παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.