

ΚΥΚΛΟΣ ΔΙΑΛΕΞΕΩΝ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Η Εικόνα του «*όμνηου*» στη σχολική
και ευρύτερη ελληνική κοινωνία**

27/9

4/10

11/10

22/11

ΡΑΔΙΟ ΣΙΤΥ

ΑΝΕΤΟΝ

ΑΝΕΤΟΝ

ΡΑΔΙΟ ΣΙΤΥ

9:30 - 14:00

9:30 - 12:30

9:30 - 12:30

9:30 - 12:30

2003



**Οργάνωση: 1ο Γραφείο Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Ερμού 18Α (2ος όροφος) τηλ.: 2310 271 030**

**Μητρική γλώσσα και κυρίαρχη γλώσσα: Σχέση αντιπαράθεσης ή
αλληλοσυμπλήρωσης
Σούλα Μητακίδου**

Σχετικά πρόσφατα, τρεις Αμερικανικές πολιτείες, η Καλιφόρνια (1998), η Αριζόνα (2000) και η Μασαχουσέτη (2002), με πρόσχημα το συμφέρον των παιδιών και σημαία το σύνθημα «κανένα παιδί να μη μείνει πίσω» (no child left behind), ψήφισαν με δημοψήφισμα την κατάργηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης και την αποκλειστική χρήση της αμερικάνικης αγγλικής (US English only) από όλα τα σχολεία της δικαιοδοσίας τους. Το βασικό επιχείρημα υπέρ της απόφασης ήταν ότι η δίγλωσση εκπαίδευση μειώνει τις ευκαιρίες για έκθεση στην αγγλική γλώσσα μειώνοντας έτσι και τις μορφωτικές ευκαιρίες των παιδιών. Η έντονη ρητορεία που αναπτύχθηκε από τους υπέρμαχους της άποψης παρέσυρε ένα εντυπωσιακά μεγάλο ποσοστό ψηφοφόρων υπέρ της κατάργησης της δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρά τη μακρόχρονη, διεθνή ερευνητική δραστηριότητα που αποδεικνύει τη σημασία της για τη βελτίωση των επιδόσεων παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων. Φαινομενικά, η κατάργηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης ήταν απόφαση εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα βοηθούσε όμως την αντικειμενικότερη διαμόρφωση άποψης, αν πρόσθετα την πληροφορία ότι η εκστρατεία για την κατάργηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης χρηματοδοτήθηκε από τον βαθύπλουτο συντηρητικό επιχειρηματία από την Καλιφόρνια Ron Unz και ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ανθρώπων που θίγονταν άμεσα από την απόφαση, οι μετανάστες και οι μετανάστριες, δηλαδή, δεν είχαν δικαίωμα ψήφου! Όπως υποστηρίζει ο Macedo (2003), η επιμονή στην εκπαίδευση με μέσο την κυρίαρχη γλώσσα δεν μπορεί να θεωρηθεί απλά και μόνον γλωσσικό θέμα, καθώς προϋποθέτει την κατανόηση της ιδεολογίας που παράγει και συντηρεί τις γλωσσικές, πολιτισμικές και φυλετικές διακρίσεις και «συστηματικά αποδυναμώνει αντί να πλουτίζει με νόημα τις πολιτισμικές εμπειρίες των γλωσσικά υποτελών ομάδων, οι οποίες είναι εντέλει και οι αποδέκτες αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής» (σ. 14). Κανείς εξάλλου δεν σκέφτεται να αμφισβητήσει την ορθότητα της δίγλωσσης επιλογής όταν πρόκειται για παιδιά κοινωνικά και οικονομικά ευνοημένων ομάδων. Ο προβληματισμός ξεκινά και εξαντλείται στην περίπτωση παιδιών φτωχών οικογενειών που όχι μόνον συναντούν σοβαρές δυσκολίες στο σχολείο με αποτέλεσμα συχνά να μη ολοκληρώνουν καν την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά χρεώνονται αυτά και οι οικογένειές τους την αποτυχία τους. Μάλιστα, πείθονται

συνήθως και τα ίδια τα παιδιά ότι οι εμπειρίες τους, η γλώσσα και ο πολιτισμός τους δεν έχουν αξία.

Ο ρόλος λοιπόν που έχει η μητρική γλώσσα στο σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων αντανακλά όχι μόνον την εκπαιδευτική αλλά και την πολιτική διάσταση των προγραμμάτων αυτών. Η συζήτηση εκτείνεται μεταξύ δύο πόλων. Στον ένα πόλο βρίσκεται η άποψη ότι η γλωσσική και κατ' επέκταση πολιτισμική ανομοιογένεια απειλεί την εθνική και κοινωνική συνοχή και βλάπτει το συμφέρον και των ίδιων των παιδιών πολιτισμικών και γλωσσικών μειονοτήτων γιατί τους στερεί την πρόσβαση από κοινωνικά και οικονομικά αγαθά της καινούριας τους πατρίδας. Στον άλλο βρίσκεται η άποψη ότι η πολυμορφία και πολυπολιτισμικότητα αποτελεί αναντίρρητη πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών και επιπλέον πηγή εμπλουτισμού και πολλών πλεονεκτημάτων για όλα τα μέλη της κοινωνίας (Cummins, 1999). Η μεγάλη αυτή διάσταση απόψεων σχετικά με την καταλληλότερη γλώσσα διδασκαλίας σε τάξεις πολιτισμικής ποικιλίας αντανακλάται και στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων που απευθύνονται στις τάξεις αυτές. Έτσι στο ένα άκρο του άξονα βρίσκονται προγράμματα, δυστυχώς τα περισσότερα, που όχι μόνον δεν διδάσκουν μέσω της μητρικής ή τη μητρική γλώσσα αλλά επιπλέον αποθαρρύνουν συστηματικά τη χρήση της. Στο άλλο βρίσκονται προγράμματα που ευνοούν τη διατήρηση και καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων στο σχολείο, ενθαρρύνουν μάλιστα και την εκμάθησή της από τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Είναι σαφές ότι η επιλογή του ενός ή του άλλου τύπου προγραμμάτων είναι κυρίως πολιτική και δευτερευόντως εκπαιδευτική απόφαση.

Οι εκπαιδευτικοί, προερχόμενοι συνήθως από την κυρίαρχη ομάδα, καλούνται να αποφασίσουν αν με τη στάση και τις επιλογές τους θα συντελέσουν ώστε το σχολείο να παραμείνει ένας θεσμός που αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα και αδικία ή θα αγωνιστούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, να αμβλύνουν τα τεράστια κοινωνικά προβλήματα (Cummins, 1999, Τσιάκαλος, 2000). Η απάντηση στα λόγια είναι εύκολη: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν με σχεδόν αυτονόητο τρόπο ότι είναι μέρος του ρόλου τους να προάγουν τη δικαιοσύνη και ισότητα ανάμεσα στους μαθητές και μαθήτριές τους. Οι καλές προθέσεις υπάρχουν. Δεν είναι όμως αρκετές. Χρειάζεται και η γνώση που θα υπαγορεύσει τις επιλογές και

θα κατευθύνει την πράξη για να μη γίνουν οι καλές προθέσεις το πρόσχημα για κακή πρακτική.

Δεν θα επιμείνω στην πολιτική διάσταση της χρήσης ή μη της μητρικής γλώσσας σε προγράμματα σχολείων που διακρίνονται από πολιτισμική ποικιλία, παρόλο που συμερίζομαι την άποψη του Macedo (2003) ότι είναι λάθος να εμπλεκόμαστε σε οποιαδήποτε συζήτηση για τη γλωσσική εκπαίδευση χωρίς μια κριτική ανάλυση της κοινωνικής και πολιτικής της διάστασης. Θα προσπαθήσω, ωστόσο, βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα, να διαλύσω μια σειρά από μύθους που έχουν επικρατήσει σχετικά με την αξία της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας, το ρόλο της μητρικής στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και τη διαδικασία μάθησης μέσω μιας δεύτερης γλώσσας.

Μύθος 1: Τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα καθώς αυτό καθυστερεί την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Ο μύθος αυτός συνδέεται με την αντίληψη ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας εμποδίζει με συχνές παρεμβολές την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Μια λαθεμένη πρακτική, αποτέλεσμα αυτής της πεποίθησης είναι να αποτρέπουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά από το να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο, συγκλίνουν στην άποψη ότι γνώσεις και δεξιότητες μεταφέρονται από γλώσσα σε γλώσσα, άρα η επίδραση της μητρικής έχει περισσότερες θετικές παρά αρνητικές συνέπειες στην προσπάθεια κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, πράγμα που αντισταθμίζει τον κίνδυνο καθυστέρησης λόγω παρεμβολής. 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, 1994, Krashen, 1996, 1999). Η κατάκτηση λοιπόν μιας δεύτερης γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις και, φυσικά, το επίπεδο επάρκειας στην πρώτη γλώσσα. Αυτό το φαινόμενο θετικής μεταφοράς γίνεται φανερό σε παιδιά που πηγαίνουν για πρώτη φορά σχολείο σε μια άλλη χώρα αλλά έχουν προηγούμενη σχολική εμπειρία στη χώρα καταγωγής τους. Τα

παιδιά αυτά είναι πολύ πιο καλά εξοπλισμένα να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες του σχολείου από παιδιά που αρχίζουν το σχολείο σε μια ξένη χώρα χωρίς κανένα προηγούμενο σχήμα ή σενάριο σχολείου. Η γνώση των σεναρίων, οι προσδοκίες και οι ερμηνευτικές διεργασίες που έχουν κατακτήσει τα παιδιά στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον μεταφέρονται κατά τη διαδικασία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας (Saville-Troike, 1991). Τα σενάρια, δηλαδή, χρησιμοποιούνται ως σκαλωσιά για να κτίσουν τα παιδιά τη δεύτερη και τις γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Φυσικά, τα σενάρια διαφέρουν ανάλογα με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.

Μια άλλη λαθεμένη πρακτική, αποτέλεσμα της ίδιας πεποίθησης είναι η σύσταση εκπαιδευτικών προς γονείς να μιλούν στο σπίτι τη γλώσσα του σχολείου. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι σε περίπτωση που το επιχειρήσουν, παιδιά και γονείς αναγκάζονται να επικοινωνούν σε ένα γλωσσικό επίπεδο κατώτερο από το πραγματικό επίπεδο της γνωστικής τους ωριμότητας. Αντίθετα, όταν γονείς και παιδιά μιλούν τη γλώσσα που ξέρουν καλύτερα, όχι μόνον λειτουργούν στο πραγματικό επίπεδο της γνωστικής τους ωριμότητας, αλλά διευκολύνουν και την περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η γνωστική ανάπτυξη συντελείται και μέσα από μη ακαδημαϊκές αλληλεπιδράσεις ακόμη και για πράγματα καθημερινά και πρακτικά που όμως εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο του παιδιού με πλήθος σχήματα που έχει στη διάθεσή του σε κάθε παρόμοια περίπτωση.

Μύθος 2. Τα παιδιά πρέπει να εντάσσονται σε τάξεις με γλώσσα διδασκαλίας τη δεύτερη όσο γίνεται πιο γρήγορα έτσι ώστε να αποφεύγεται η περιθωριοποίηση τους και παράλληλα να εμπλουτίζεται η γλωσσική τους ικανότητα από την έκθεσή τους σε μεγαλύτερη ποικιλία φυσικών ομιλητών/τριών.

Απόρροια της αντίληψης αυτής είναι εκπαιδευτικοί και γονείς να βιάζονται να τοποθετήσουν τα παιδιά σε κανονικές τάξεις με αποκλειστική γλώσσα διδασκαλίας τη δεύτερη χωρίς να φροντίζουν να έχουν υποστήριξη σ' αυτήν. Κριτήριο για την ένταξή τους είναι η *βασική επικοινωνιακή γλωσσική τους ικανότητα*, η ευχέρεια δηλαδή στην επικοινωνία που ενισχύεται από τη διαπροσωπική επαφή και τα συμφραζόμενα. Στην πραγματικότητα όμως τα παιδιά είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των κανονικών τάξεων, καθώς σύμφωνα με θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, για επιτυχία στα σχολικά καθήκοντα, τα παιδιά χρειάζεται να αναπτύξουν τη *γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική*

επάρκεια, την ευχέρεια, δηλαδή, σε επικοινωνία κατά την οποία οι γνωστικές απαιτήσεις είναι αυξημένες και το περιβάλλον παρέχει μικρή ή και καθόλου υποστήριξη στην επικοινωνία. Και ενώ η βασική επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα κατακτάται σε λίγους μήνες μέχρι το πολύ σε δύο χρόνια, η γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια χρειάζεται από πέντε ως δέκα χρόνια για να αναπτυχθεί,¹ ανάλογα και με την προηγούμενη σχολική εμπειρία του κάθε παιδιού και, φυσικά, το προσωπικό στυλ μάθησης, το είδος της παρεχόμενης διδασκαλίας καθώς και το οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του (Collier, 1992, Cummins, 1994, Thomas & Collier, 1997).

Έτσι, όταν παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων τοποθετούνται στην κανονική τάξη με κριτήριο μόνον τη στοιχειώδη επικοινωνιακή γλωσσική επάρκεια και παρακολουθούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα στη δεύτερη γλώσσα αντιμετωπίζουν σοβαρό κίνδυνο αποτυχίας. Οι δυσκολίες πιθανόν δεν εμφανίζονται στις μικρές τάξεις αλλά στις μεγαλύτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας και κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όταν οι γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις αυξάνονται, οι δυσκολίες στη γλώσσα αποβαίνουν σε βάρος της προόδου και της επιτυχίας των παιδιών.

Μύθος 3. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και μόνον αρκεί για την ομαλή ένταξη και πρόοδο παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σε κανονικές τάξεις.

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων βασίζεται κυρίως στην άποψη ότι η αιτία για τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών είναι το γλωσσικό τους «έλλειμμα» γι' αυτό και δίνεται έμφαση στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και μόνον. Αυτή είναι, για παράδειγμα, η βασική επιδίωξη των προγραμμάτων στις τάξεις υποδοχής. Παρόλο που ερευνητικά δεδομένα επιμένουν στη σημασία που έχει να επιχειρείται η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσα από την ενασχόληση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Collier 1995, Cummins 1994, Saville-Troike, 1991) σε ένα πλούσιο και γνωστικά απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον, στις τάξεις υποδοχής η γλώσσα διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα με τυπικά δομημένο τρόπο διδασκαλίας και συνήθως με βιβλία που δεν απευθύνονται στις ανάγκες των συγκεκριμένων τάξεων. Οι γλωσσικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει το παιδί στη μητρική του γλώσσα δεν αξιοποιούνται και επιδιώκεται η

¹ Πέντε με επτά χρόνια όταν υπάρχει προηγούμενη σχολική εμπειρία τουλάχιστον δύο-τριών ετών και επτά έως δέκα χρόνια σε περίπτωση που το παιδί δεν έχει καμία σχολική εμπειρία.

κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα με τυπικό και μηχανιστικό τρόπο, συνήθως μέσα από διαδικασίες εξάσκησης και απομνημόνευσης. Το συνηθισμένο αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι η απόκτηση στοιχείων της επιφανειακής δομής της δεύτερης γλώσσας και η κατάκτηση ή βελτίωση της βασικής ικανότητας επικοινωνίας, πράγμα που ωστόσο δεν εξασφαλίζει την πρόοδο και επιτυχία στο απογυμνωμένο από συμφοραζόμενα και γνωστικά απαιτητικό περιβάλλον της τάξης, όπως είδαμε παραπάνω.

Επιπλέον, αυτή η έμφαση στην προσπάθεια κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας αναστέλλει την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε άλλες περιοχές ανάπτυξης του παιδιού. Η κατάκτηση της γλώσσας δεν συντελείται σε κενό, αντίθετα αποτελεί συνάρτηση πολλών διαδικασιών. Πρόκειται για διαδικασίες **γλωσσικές**, φυσικά, (όλες οι εγγενείς διαδικασίες που ενεργοποιούνται για την κατάκτηση της προφορικής και γραπτής γλώσσας) αλλά και **γνωστικές** (οι επίσης φυσικές και εγγενείς αναπτυξιακές διαδικασίες που ενεργοποιούνται από τη γέννηση και συνεχίζονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις), **ακαδημαϊκές** (τα σχολικά καθήκοντα στο σύνολό τους) και **κοινωνικοπολιτισμικές** (διαδικασίες που επηρεάζουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο τη μάθηση σε κάθε περιβάλλον που συντελείται, δηλαδή, στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητα και στην ευρύτερη κοινωνία). Οι γλωσσικές, γνωστικές και ακαδημαϊκές είναι διαδικασίες αναπτυξιακές και ιδανικά θα έπρεπε να αναπτύσσονται παράλληλα καθώς η ανάπτυξη της κάθε μιας επηρεάζεται άμεσα από την ανάπτυξη των άλλων δύο, ενώ οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη των τριών πρώτων (Thomas & Collier, 1997). Συνοπτικά, η συνεχής αλληλεπίδραση των τεσσάρων παραγόντων είναι κρίσιμη για την ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού.

Στην περίπτωση που η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται η μοναδική προϋπόθεση για επιτυχία στο σχολείο, συνήθως η ανάπτυξη στους άλλους τομείς αναστέλλεται. Σίγουρα η κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι ένα προφανές και λογικό πρώτο βήμα για κάθε νεοφερμένο άτομο. Και συνήθως αρκεί στην περίπτωση ενηλίκων ατόμων στα οποία οι διαδικασίες γνωστικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης έχουν ολοκληρωθεί και η έλλειψη εντοπίζεται σε ένα τμήμα της γλωσσικής ανάπτυξης, αυτό της δεύτερης γλώσσας. Στη περίπτωση μικρών παιδιών, όμως, οι τρεις αναπτυξιακές διαδικασίες είναι σε εξέλιξη και είναι κρίσιμο να συνεχίσουν να εξελίσσονται χωρίς διακοπή. Όταν η κατάκτηση της

δεύτερης γλώσσας γίνεται ο μοναδικός στόχος, όλες οι άλλες περιοχές ανάπτυξης (γνωστική, ακαδημαϊκή, ακόμη και η γλωσσική διαδικασία κατά το ήμισυ της μητρικής γλώσσας) παραμελούνται με αποτέλεσμα όχι μόνον να μην ολοκληρώνεται η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας που είναι ο άμεσος στόχος, αλλά και να αναστέλλεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Για παράδειγμα, τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων παρακολουθούν τάξεις τουλάχιστον ένα χρόνο μικρότερες της ηλικίας τους, εμπλέκονται σε καθήκοντα και δραστηριότητες που υπολείπονται του επιπέδου των γηγενών συνομηλίκων τους και όλα αυτά σε ένα κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον που σπάνια είναι υποστηρικτικό. Αντίστοιχα, οι γηγενείς συμμαθητές και συμμαθήτριές τους λειτουργώντας πιο συχνά σε ένα κοινωνιοπολιτισμικά θετικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και με γλώσσα διδασκαλίας τη μητρική τους έχουν την ευκαιρία να επωφεληθούν και να αναπτύξουν κανονικά και τους τρεις τομείς ανάπτυξης που προανέφερα. Είναι φυσικό λοιπόν να παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις παιδιών φυσικών και μη φυσικών ομιλητών της γλώσσας διδασκαλίας, διαφορές που συνήθως δεν καταφέρνουν ποτέ να γεφυρωθούν.

Αντίθετα, όταν συνεχίζεται η ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς μέσω της μητρικής του γλώσσας (Thomas & Collier, 1997) τα αποτελέσματα είναι θετικά. Μάλιστα, παιδιά που καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη βασική τους εκπαίδευση μέσω δύο γλωσσών παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με μονόγλωσσα συνομηλικά τους (Lambert & Tucker, 1972).

Πιστεύω ότι έχει γίνει σαφές ότι ενώ από εκπαιδευτική και επιστημονική άποψη η σχέση της μητρικής και της κυρίαρχης γλώσσας είναι σχέση αλληλοσυμπλήρωσης, λόγοι κοινωνικής και πολιτικής σκοπιμότητας την παρουσιάζουν ως σχέση αντιπαράθεσης. Πρόκειται για μια πολιτική σκοπιμότητα με πολλαπλές συνέπειες. Με πρόσχημα την εθνική και κοινωνική συνοχή, υιοθετούνται αφομοιωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα με συνέπειες αρνητικές τόσο για τα παιδιά γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων που δεν έχουν πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες, όσο και για τα παιδιά της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, που αναπτύσσουν εθνοκεντρικές και ρατσιστικές τάσεις ενώ παράλληλα στερούνται έναν πλούτο ερεθισμάτων που θα είχαν ευνοϊκές συνέπειες στην ανάπτυξη τους.

Μία ακόμη σοβαρή συνέπεια της αφομοιωτικής πολιτικής είναι η απειλή για τη γλωσσική ποικιλία παγκοσμίως. Είναι γνωστό ότι η γλώσσα δεν είναι ουδέτερο σύστημα, αντίθετα είναι ο φορέας και διαμεσολαβητής των τάσεων και αξιών που ισχύουν σε μια κοινωνία. Επηρεάζει τη διαμόρφωση της πραγματικότητας αλλά και η πραγματικότητα διαμορφώνει τη γλώσσα έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες έκφρασης των ανθρώπων. Από τη μια μεριά, λοιπόν, η γλώσσα είναι το κύριο όργανο ανάλυσης και από την άλλη συνεχώς επηρεάζεται και χρωματίζεται από αυτά που αναλύει. Επομένως η γλώσσα, εμπεριέχει τις δομές ισχύος μιας κοινωνίας και παράλληλα συντελεί στην αναπαραγωγή και διαιώνισή τους. Κατ'επέκταση, η ηγεμονία μιας γλώσσας σε σχέση με μια άλλη ή άλλες που μιλιούνται σε μια κοινωνία αντανakλά τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ομάδων στην κοινωνία, σχέσεις που επικρατούν και μέσα στη σχολική τάξη και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μορφή αλληλεπιδράσεων που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και μαθήτριές τους.

Με δεδομένη, λοιπόν, τη σημασία της γλώσσας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου, αλλά και στη διαμόρφωση των αξιών, των τάσεων και των δομών που κυριαρχούν σε μια κοινωνία, είναι εύκολο να κατανοήσουμε τι αντιπροσωπεύει η μητρική μας γλώσσα και κατ' επέκταση τι σημαίνει να υποχρεωνόμαστε κάτω από το βάρος πιέσεων να την εγκαταλείψουμε, να την ξεχάσουμε και να μάθουμε μια άλλη, υποτίθεται για το καλό μας. Και λέω υποτίθεται όχι γιατί πιστεύω ότι δεν είναι καλό να μαθαίνει κάποιος άπταιστα την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας που διάλεξε να ζήσει εγκαταλείποντας για οποιοδήποτε λόγο τη γενέτειρά του/της. Το αντίθετο μάλιστα. Για να προκόψει ένα άτομο και να αποκτήσει πρόσβαση στα αγαθά της καινούριας του πατρίδας είναι απαραίτητη η υψηλότερη δυνατή επάρκεια στην κυρίαρχη γλώσσα. Ωστόσο, πιστεύω ότι δεν είναι απαραίτητο ή μάλλον ότι είναι εγκληματικό να θυσιάζεται η μητρική γλώσσα του ατόμου στην προσπάθεια αυτή. Γιατί έτσι αλλιώνεται η ταυτότητα του ατόμου, οι απόψεις δηλαδή που έχει για τον εαυτό του. Οι απόψεις αυτές είναι πολύ πιθανόν να καταρρεύσουν κάτω από την πίεση για την κατάκτηση μιας άλλης γλώσσας. Και μαζί καταρρέει και η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός του ατόμου.

Αυτό συμβαίνει στους περισσότερους μετανάστες και μετανάστριες, παλινοστούντες και πρόσφυγες, πολύ συχνά χωρίς να το συνειδητοποιούν. Κάποιοι και κάποιες αγωνίζονται και καταφέρνουν να κερδίσουν, να βγουν πιο πλούσιοι και δυνατοί από την έκθεσή τους σε δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς. Φοβάμαι ότι είναι

οι πιο λίγοι και είναι συνήθως αυτοί και αυτές που έχουν ήδη κατακτήσει υψηλό επίπεδο επάρκειας στη μητρική τους. Άτομα με χαμηλό επίπεδο επάρκειας στη μητρική, άρα πολύ συχνά τα παιδιά, στην προσπάθεια για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, είτε εγκλωβίζονται ανάμεσα σε δυο γλώσσες και καταλήγουν ημιμαθή και στις δύο, με σοβαρές επιπτώσεις στην κοινωνική και οικονομική τους πρόοδο και φυσικά στην αυτοεκτίμησή τους ή κατακτούν τη δεύτερη, χάνουν, όμως, τον πλούτο, τα οφέλη και την ασφάλεια της μητρικής τους γλώσσας.

Εδώ θα ήθελα να κάνω μια επισήμανση: από γλωσσολογική άποψη, όλες οι γλώσσες έχουν την ίδια αξία, καμιά δεν μπορεί να θεωρηθεί καλύτερη ή υποδεέστερη από κάποια άλλη. Καμιά γλώσσα δεν είναι ανεπαρκής, ελλιπής, πρωτόγονη, μη συστηματική, μη-λογική, λιγότερο ή περισσότερο εξελιγμένη από κάποια άλλη. Όλες οι γλώσσες είναι πολύπλοκα συστήματα συμπεριφοράς με κανόνες που μπορούν να αναλυθούν και να περιγραφούν. Φυσικά, υπάρχουν διαφορές στις γλώσσες ως προς την ανάπτυξη της κανονικής γραπτής μορφής ή την ανάπτυξη της ορολογίας, όλες όμως ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας που μιλιούνται (Skutnabb-Kangas, 1981).

Παρόλο όμως που από γλωσσολογική άποψη οι γλώσσες είναι ίσες, από πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική άποψη υπάρχουν γλώσσες **αδύναμες** και γλώσσες **ισχυρές**. Και υπάρχουν γλώσσες **θύματα** και γλώσσες **δολοφόνοι**, με κυρίαρχη ανάμεσα στις τελευταίες την αγγλική. Η καταμέτρηση των ομιλούμενων γλωσσών στον κόσμο είναι δύσκολη υπόθεση επειδή δεν υπάρχουν πηγές για τη μελέτη τους και επειδή τα όρια μεταξύ των γλωσσών, των διαλέκτων και των ποικιλιών γλωσσών είναι ρευστά καθώς ορίζονται με κριτήρια πολιτικά και όχι γλωσσολογικά (Skutnabb-Kangas, 2002). Σύμφωνα με εκτιμήσεις αξιόπιστης πηγής πάντως (The Ethnologue: <http://www.sil.org/ethnologue>), υπάρχουν περίπου 6.800 γλώσσες που μιλιούνται σε 228 χώρες. Σ' αυτές δεν συμπεριλαμβάνονται οι νοηματικές γλώσσες, οι γλώσσες δηλαδή των κωφών, που είναι εξίσου τέλειες, σύνθετες και αφηρημένες με τις προφορικές γλώσσες αλλά είναι συνήθως άγνωστες στους πολλούς ανθρώπους.

Έχει ενδιαφέρον να δούμε κάποια στατιστικά στοιχεία:

95% των ομιλουμένων γλωσσών στον κόσμο έχουν λιγότερους από ένα εκατομμύριο γηγενείς χρήστες.

Οι μισές από τις γλώσσες έχουν λιγότερους από 10.000 χρήστες.

Ένα τέταρτο από τις ομιλούμενες γλώσσες του κόσμου και οι περισσότερες από τις νοηματικές γλώσσες έχουν λιγότερους από 1.000 ομιλητές/τριες.

Περισσότερες από 80% των γλωσσών του κόσμου είναι ενδημικές, δηλαδή χρησιμοποιούνται μόνον μέσα σε μια χώρα.

Η γλωσσική ποικιλία εξαφανίζεται με πολύ πιο γρήγορους ρυθμούς από τη βιοποικιλία. Ακόμη και οι πιο αισιόδοξοι από τους γλωσσολόγους υπολογίζουν ότι οι μισές από τις προφορικές γλώσσες σήμερα είναι απειλούμενες και μπορεί να έχουν εξαφανιστεί σε εκατό χρόνια. Τι πιστεύουν οι απαισιόδοξοι γλωσσολόγοι; Αυτοί πιστεύουν ότι το 2100 θα επιζεί μόνον το 10% των σημερινών γλωσσών. Το 90% ή θα έχει πεθάνει ή θα είναι ετοιμοθάνατος (Skutnabb-Kangas, 2002).

Ακούγοντας τα στοιχεία αυτά μπορεί να σκεφτεί κανείς: «Ε, και; Ίσως και να είναι καλύτερα για την παγκόσμια ειρήνη και την αμοιβαία κατανόηση των ανθρώπων να μιλάμε μερικές μεγάλες γλώσσες. Η διατήρηση των αδύναμων γλωσσών αφορά μόνον κάποιους ρομαντικούς γλωσσολόγους». Αλλά αυτό είναι λάθος. Η μονογλωσσία και η μονοπολιτισμικότητα, η κατάργηση δηλαδή της ποικιλίας γλωσσών και πολιτισμών είναι παρακμή. Δεν είναι μόνον άδικο είναι και επιστημονικά λάθος να πιέζονται τα άτομα που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα αφαιρετικά, με κόστος δηλαδή τη μητρική τους. Η κατάκτηση μιας άλλης γλώσσας έχει αξία όταν είναι προσθετική, όταν, δηλαδή, εμπλουτίζει το ρεπερτόριο του ατόμου. Ο κόσμος γίνεται πιο πλούσιος και πιο όμορφος όταν τον βλέπουμε και τον περιγράφουμε μέσα από πολλές και διάφορες προοπτικές που μας επιτρέπουν οι πολλές και διάφορες γλώσσες. Όσο πιεστικά αναγκαίο είναι να διατηρήσουμε τη βιολογική και οικολογική ποικιλία προστατεύοντας το περιβάλλον στον πλανήτη μας—ένα μήνυμα που, ευτυχώς, συνειδητοποιούν όλο και περισσότεροι συνάνθρωποί μας—εξίσου πιεστικό είναι να διατηρήσουμε τη γλωσσική πολυμορφία, τη γλωσσική κληρονομιά των λαών.

Βιβλιογραφία

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.P. (1995). Acquiring a second language for school. In Directions in Language and Education. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1(4) NCBE Home Page <http://www.ncbe.gwu.edu>

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. (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. Σκούρτου (επιμ.) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Krashen, S. (1999). *Condemned without a trial. Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Lambert, W, Tucker, R. (1972). *Bilingual education of children. The St.Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Macedo, D., Dendrinos, B., Gounari, P. (2003). *The hegemony of English*. Boulder Colorado: Paradigm Publishers.

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 <http://www.ncbe.gwu.edu>

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (2002). Γλωσσοκτονία, οικοκτονία και τα γλωσσικά ανθρώπινα δικαιώματα-Η εκπαίδευση ως ένοχος ή ως μερική λύση; Στο Λ. Τρέσσου,

Thomas, W., Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.