

**Αναζητώντας μία αποτελεσματική πρόταση για τη
διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ΝΕΓ2)
σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές**

Α. Κοιλιάρη / Γ. Αγοραστός / Ε. Ζάγκα

1. Εισαγωγικές διαπιστώσεις

Την τελευταία δεκαετία η ελληνική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της, κυρίως βέβαια η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, κλήθηκε αναπάντεχα και εντελώς απροετοίμαστη να υποδεχθεί αλλόφωνους μαθητικούς πληθυσμούς, ομογενείς και αλλοδαπούς, από τις πιο διαφορετικές χώρες προέλευσης και να τους εντάξει στο ελληνικό σχολείο, ας μας επιτραπεί ο όρος, όντας 'ανεκπαιδευτή' η ίδια. Πολυάριθμοι μαθητές με διαφορετική Πρώτη Γλώσσα (Γ1) θα πρέπει να επιβιώσουν και να επιτύχουν σε ένα σχολείο, όπου οι γνώσεις τους στη Νέα Ελληνική Γλώσσα (ΝΕΓ) θεωρούνται το κλειδί για την επιτυχημένη ή αποτυχημένη σχολική και κοινωνική τους ένταξη, χωρίς όμως να ελέγχονται και να αξιοποιούνται όλες οι παράμετροι που προσδιορίζουν την απόκτηση τους.

Οι μαθητές αυτοί μεγαλώνουν σε ένα διπολιτισμικό - δίγλωσσο περιβάλλον' στο οποίο έξω από την οικογένεια και τα πλαίσια της εθνικής τους κοινότητας η ΝΕ είναι η κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας. Εκτεθειμένοι στη μη συστηματική εκμάθησή της, καλούνται στο σχολείο να τη διδαχθούν με μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στη διδασκαλία της Γ1 ή/και στην καλύτερη περίπτωση της ξένης γλώσσας. Μόνον που η ΝΕΓ παύει να είναι ξένη γλώσσα και γίνεται η δεύτερη γλώσσα (Γ2) για τα παιδιά αυτά σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα, εφόσον είναι η βασική γλώσσα επικοινωνίας με το εξωοικογενειακό / εξωεθνικό περιβάλλον. Έτσι, πολλοί μαθητές είναι ιδιαίτερα καλοί στην προφορική επικοινωνία μια και χρησιμοποιούν τη ΝΕΓ στον προφορικό τους λόγο όπως και οι γηγενείς συνομήλικοί τους. Φαίνεται όμως ότι παρουσιάζουν προβλήματα και στον προφορικό και όταν αναπαράγουν τον προφορικό και στον γραπτό λόγο, επειδή ο λόγος που παράγουν αποκλίνει τις περισσότερες φορές από την επίσημη γλώσσα του σχολείου και δεν υπόκειται στις αναμενόμενες συμβάσεις.

Το σχολείο, έχοντας ως γενικό στόχο την ελληνοκεντρική εκπαίδευση των μαθητών, παίρνει ελάχιστα υπόψη του τη διπολιτισμική - δίγλωσσική

πραγματικότητα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, τους αξιολογεί με μέτρο τις γνώσεις και τις επιδόσεις του μέσου έλληνα μαθητή και ξεχνάει ότι οι μαθητές αυτοί έχουν αναπτύξει, ανάλογα με την ηλικία τους, τη Γ1 ως μέσο επικοινωνίας. Παράλληλα, φαίνεται να αγνοεί και το γεγονός ότι οι περισσότεροι γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν σ' αυτήν, ενώ ταυτόχρονα έχουν αναπτύξει στρατηγικές και έχουν αποκτήσει άλλες δεξιότητες και γνώσεις στο σχολείο της χώρας προέλευσής τους.

Από την άλλη, το μάθημα της ΝΕΓ στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ), στα Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) και στα σχολεία που έχουν χαρακτηριστεί διαπολιτισμικά ελάχιστα παίρνει υπόψη του ότι στους μαθητικούς αυτούς πληθυσμούς η ΝΕΓ θα πρέπει να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα αξιοποιώντας ανάλογες μεθοδολογικές και διδακτικές αρχές¹ και οι οποίες διαφοροποιούνται ως ένα σημείο από εκείνες που διέπουν τη διδασκαλία της Γ1 και της ξένης γλώσσας. Οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν γλωσσικές δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να παρακολουθήσουν το μάθημα στην κανονική τάξη και αυτό προϋποθέτει την καταρχήν ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας² στη ΝΕΓ2. Στην κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να ελέγχονται μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. στον αλφαριθμητισμό³) που θα προέκυπταν από τις διαφορές σε επίπεδο γλωσσικών συστημάτων καθώς και πολιτισμικές διαφορές που δυσχεραίνουν την επικοινωνία⁴. Παρόλα αυτά δεν προβλέπεται κάποιο θεσμικό πλαίσιο που θα υποστήριζε ουσιαστικά μία διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της ΝΕΓ στις ΤΥ, στα ΦΤ όπου υπάρχουν, στα σχολεία που έχουν χαρακτηριστεί διαπολιτισμικά αλλά και στο μάθημα στην κανονική τάξη. Την κατάσταση επιτείνει το γεγονός ότι δάσκαλοι και καθηγητές στην πλειοψηφία τους δεν έχουν - πέρα από την ευαισθησία και την καλή τους διάθεση - γνώσεις στη Μεθοδολογία και τη Διδακτική της γλώσσας, δεν μπορούν να διαχειριστούν με γλωσσολογικά κριτήρια τη ΝΕΓ και με δεδομένη την πολυεθνική και πολύγλωσση τάξη ελάχιστοι γνωρίζουν κάποια από τις Γ1 των μαθητών τους.

Για να σχεδιαστεί μία αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ΝΕΓ2, θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να διατυπωθεί από την ελληνική πολιτεία με σαφήνεια ο στόχος της εκπαίδευσης των μαθητικών αυτών πληθυσμών. Είναι η άνευ όρων αφομοίωσή τους στο όνομα της διατήρησης της απόλυτης ελληνικότητας των σχολείων μας ή είναι η διατήρηση της [πολύ-] διγλωσσίας και της [πολύ-] διπολιτισμικότητάς τους και η ομαλή ένταξη τους στην ελληνική τάξη και κοινωνία; Εάν ενδιαφέρει το δεύτερο - κάτι που θα σήμαινε και γλωσσικό και πολιτισμικό εμπλουτισμό της ελληνικής τάξης και κοινωνίας -

κρίνεται απαραίτητη αφενός μεν η ανάπτυξη μίας μεθοδολογικής / διδακτικής προσέγγισης για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΝΕΓ2) και αφετέρου η επιμόρφωση των διδασκόντων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πράξης. Απαραίτητο βέβαια είναι να οριστεί από την αρχή το σχετικό θεσμικό πλαίσιο και να εξασφαλιστεί η ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) φαίνεται να έχει αντιληφθεί το πρόβλημα και προσπαθεί να το λύσει εκδίδοντας Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ξένης) Γλώσσας, σχέδιο Αναλυτικών Προγραμμάτων (Μάρτιος 1999), διάφορα άλλα έντυπα, όπου περιλαμβάνονται αρκετά χρήσιμα στοιχεία, και διδακτικά υλικά. Όμως, τόσο από το σύνολο των συγκεκριμένων εντύπων του Π.Ι. όσο και από τις επανειλημμένες εξαγγελίες στον τύπο, αρμοδίων υπευθύνων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., λείπει ο συνολικός σχεδιασμός και η ακριβής διατύπωση βασικών αρχών και στόχων που θα αφορούσαν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε μία συνεχή εξελικτική πορεία. Εάν δε ληφθεί υπόψη το σύνολο των παραμέτρων που διαμορφώνουν ένα θεσμικό πλαίσιο για τον ορθολογικότερο σχεδιασμό της διδασκαλίας της ΝΕΓ σε αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς, δεν μπορεί να ελπίζει κανείς ότι τα προτεινόμενα μέτρα θα αποδειχτούν και τα αποτελεσματικότερα.

Για την υλοποίηση μίας διαφοροποιημένης προσέγγισης των προβλημάτων που αναφέρονται από την νέα σχολική και κοινωνική πραγματικότητα μπορεί και θα πρέπει να αξιοποιείται η μακρόχρονη διεθνής έρευνα και εμπειρία, όχι όμως με τη στείρα μεταφύτευση δοκιμασμένων σπινταγίων αλλά μετά από αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και την κατάλληλη προσαρμογή τους στην ελληνική πραγματικότητα.

Με βάση όλα τα προηγούμενα, στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αναζητηθεί ένα νέο πλαίσιο αξιοποίησης όλων των παραμέτρων που οδηγούν στην αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων που θα υποστήριζαν έναν ορθολογικότερο σχεδιασμό για μία αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ΝΕΓ2 στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

2. Γλωσσικές προϋποθέσεις και ανάγκες

Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει στο μάθημα της ΝΕΓ να αποκτήσουν μία επικοινωνιακή ικανότητα που θα τους επιτρέπει όχι μόνο να επιλέγουν τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα για να επιτύχουν τους επικοινωνιακούς τους στόχους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, αλλά ταυτόχρονα θα τους υποστηρίξει στο να ανταποκριθούν στις ανάγκες των

άλλων μαθημάτων τους. Μία επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ΝΕΓ2 δε θα μπορούσε *per se* να θεωρηθεί επαρκής, εάν στο σχεδιασμό του μαθήματος δεν είναι άμεση η διαπλοκή άλλων παραμέτρων σημαντικών για αυτό το μαθητικό κοινό.

Αναλυτικότερα:

Επισημάνθηκε προηγουμένως ότι τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών εργαζομένων γίνονται δίγλωσσα σχεδόν αμέσως μετά την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα και οι γνώσεις τους στη ΝΕΓ είναι προϊόν μη συστηματικής αλλά και συστηματικής εκμάθησης, εφόσον ακολουθήσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η σχέση μη συστηματικής / συστηματικής εκμάθησης της Γ2 αποδεικνύεται σημαντικότερη για έναν αποτελεσματικό σχεδιασμό και μία ορθολογιστικότερη διαχείριση του μαθήματος της ΝΕΓ και προϋποθέτει διαφοροποιημένη αξιολόγηση της ορθότητας του παραγόμενου γραπτού και προφορικού λόγου. Παράμετροι, όπως στρατηγικές μάθησης και οργάνωσης του λόγου καθώς και γνωστικές διαδικασίες, που χαρακτηρίζουν τη μη συστηματική εκμάθηση της γλώσσας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην παραγωγή του διδακτικού υλικού, στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση των μαθητών.

Η διδασκαλία της ΝΕΓ2 μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη όταν αξιοποιεί τη δυναμική των γλωσσικών προϋποθέσεων των μαθητών, οι οποίοι μπορεί να κατανοούν και να παράγουν λόγο, προφορικό και γραπτό, σε δύο γλώσσες⁵. Οι δεξιότητες που οι μαθητές έχουν αποκτήσει στη Γ1, όπως π.χ. μηχανισμοί γραφής, τεχνικές κατανόησης κειμένου κ.α., μπορούν να υποστηρίξουν την εκμάθηση της Γ2. Εάν η Γ1 και Γ2 συσχετιστούν *ad hoc* στο μάθημα, τότε θα πρέπει με διδακτικούς στόχους να αξιοποιούνται συμπεράσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.

Το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί είναι δίγλωσσοι μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά για τους ίδιους. Εάν η διατήρηση του διγλωσσισμού (*bilingualism*) τους είναι και στόχος του ελληνοκεντρικού μας εκπαιδευτικού συστήματος, τότε το μάθημα στη ΝΕΓ2 θα πρέπει να γίνεται σε συντονισμό με το μάθημα στη Γ1, στην οποία οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύσσουν και τις ανάλογες δεξιότητες. Σε αυτήν την περίπτωση θα χρειαζόταν δάσκαλοι και καθηγητές - εάν υπάρχει η δυνατότητα δίγλωσσοι - που θα μπορούσαν να συντονίσουν επιτυχημένα το μάθημα της Γ1 και ΝΕΓ2, ώστε να αξιοποιούνται όλες οι δεξιότητες και τεχνικές παραγωγής λόγου που χαρακτηρίζουν τα δίγλωσσα άτομα.

Οι περισσότεροι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές έρχονται με μηδενικές έως ελάχιστες γνώσεις της ΝΕΓ. Χρειάζεται λοιπόν διδακτικό υλικό για την ταχύρυθμη διδασκαλία της ΝΕΓ2 και για τις δύο βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές στους οποίους θα απευθύνεται μπορεί να είναι ενταγμένοι σε ΤΥ ή σε ΦΤ ή στα σχολεία που έχουν χαρακτηριστεί διαπολιτισμικά και να παρακολουθούν καθημερινά μάθημα ΝΕΓ2 αντιμετωπίζοντας τις υπόλοιπες ώρες τα άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Για τον λόγο αυτόν, τέτοιου τύπου διδακτικό υλικό θα πρέπει να έχει ως καταρχήν στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής λόγου (ομιλία, ακουστική κατανόηση, ανάγνωση, κατανόηση γραπτού κειμένου, γραφή, [συν]γραφή κειμένων), ώστε να μπορέσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα να ενταχθούν γλωσσικά στο σχολικό αλλά και ευρύτερα στο κοινωνικό περιβάλλον τους αποβάλλοντας τα συναισθήματα μειονεξίας που τους δημιουργεί η έλλειψη επαγγελματικής επάρκειας.

Η ταχύρυθμη γλωσσική εκπαίδευση δε θα πρέπει να θεωρείται πανάκεια για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Μία από τις βασικές τους υποχρεώσεις και ανάγκες αποτελεί η πρόσβαση σε όλα τα μαθήματα που προβλέπονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) του σχολείου⁹. Για αυτόν τον λόγο το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ΝΕΓ2 θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων ειδικότητας. Η διεθνής ερευνητική εμπειρία έχει διαπιστώσει ότι για την ανάπτυξη των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα απαιτούνται συνήθως ένα έως δύο χρόνια. Αντίθετα για να μπορέσει ο ομιλητής μίας δεύτερης γλώσσας να ανταπεξέλθει γνωστικά και γλωσσικά σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, όπως ένας φυσικός ομιλητής της αντίστοιχης ηλικίας, απαιτούνται τις περισσότερες φορές τέσσερα έως επτά χρόνια (Cummins, 1996). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε λοιπόν ότι η ταχύρυθμη γλωσσική εκπαίδευση θα υποστήριζε την ανάπτυξη των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων των αλλόφωνων μαθητών σε σύντομο χρονικό διάστημα και θα διευκόλυνε την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Από την άλλη, η ανομοιογένεια στις γνώσεις της ΝΕΓ και η κινητικότητα που χαρακτηρίζει αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς επιβάλλει τη διδασκαλία της ΝΕΓ2 σε επίπεδα ανάλογα με τον βαθμό της ελληνομάθειας τους. Η αποτελεσματική λειτουργία τμημάτων γλωσσικής διδασκαλίας προ-

υποθέτει τον ιδιαίτερα προσεκτικό σχεδιασμό τους¹⁰. Καταρχήν θα πρέπει να τεθούν οι μαθησιακοί και διδακτικοί στόχοι του κάθε επιπέδου διδασκαλίας σε εξελικτική πορεία και σε απόλυτη συνάρτηση με τους στόχους της διδασκαλίας της ΝΕΓ στο Α.Π. της αντίστοιχης σχολικής ηλικίας. Στη διατύπωση των στόχων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι παράμετροι που αναφέραμε προηγουμένως με γνώμονα το γεγονός ότι οι μαθητές θα πρέπει να αποκτούν δεξιότητες που θα τους δίνουν επικοινωνιακή επάρκεια και θα τους υποστηρίζουν στη διαχείριση του μαθήματος γλώσσας και των άλλων μαθημάτων του Α.Π. Τα διαγνωστικά τεστ ανίχνευσης της γλωσσομάθειας για όλα τα επίπεδα θα πρέπει να αναπτυχθούν στην κατεύθυνση αυτήν. Φαίνεται λοιπόν να χρειάζεται η ανάπτυξη εξειδικευμένου Α.Π. ταχύρυθμης διδασκαλίας της ΝΕΓ2, διδασκαλίας η οποία και θα υποστήριζε την καταρχήν ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων που απαιτούνται και από τα άλλα μαθήματα του Α.Π.

3. Η διδασκαλία της ΝΕΓ2 μέσα από το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων

Από τον τρόπο που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι τώρα αντιμετωπίζει τους αλλόφωνους μαθητές φαίνεται να θεωρεί ότι αυτοί θα αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες, αυτόματα, μέσα από τη μέγιστη έκθεσή τους στη δεύτερη γλώσσα. Ακόμη και όταν προβλέπεται γι' αυτούς διδασκαλία της ΝΕΓ2 σε χωριστές τάξεις, οι μαθητές καλούνται τις υπόλοιπες ώρες να παρακολουθήσουν τα άλλα, μη γλωσσικά μαθήματα του σχολικού προγράμματος, όπου αξιολογούνται με βάση τη διαχείριση των περιεχομένων. Και αυτή η πραγματικότητα απαιτεί κατά τη γνώμη μας μία νέα προσέγγιση και στο σχεδιασμό της διδασκαλίας των μαθημάτων ειδικότητας και στην εφαρμογή της.

Το μάθημα ΝΕΓ2, όπως γίνεται σήμερα, έχει ως στόχο να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέρχονται σε άμεσες, διαπροσωπικές περιστάσεις επικοινωνίας μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον¹¹. Η άσκηση των μαθητών στην κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων περνάει μέσα από σχετικά απλές μορφοσυντακτικές δομές της γλώσσας, μη εξειδικευμένο λεξιλόγιο και έννοιες συγκεκριμένες, μάλλον γνωστές, που δεν απαιτούν αυξημένη γνωστική συμμετοχή για την κατανόησή τους (Cummins, 1981, 1984). Αντίθετα, στα άλλα μαθήματα του σχολικού Α.Π. όπου η γλώσσα δεν είναι το αντικείμενο της διδασκαλίας, ο δάσκαλος προσπαθεί να μεταδώσει πληροφορίες στο μαθητή για έννοιες αφηρημένες, που

δεν του είναι οικείες, δεν σχετίζονται με τις καθημερινές του εμπειρίες και είναι γλωσσικά και γνωστικά περισσότερο απαιτητικές. Ο μαθητής θα πρέπει, λοιπόν, να αποκτήσει ακαδημαϊκές δεξιότητες¹³ που θα του επιτρέπουν να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες, όπως μάζα και βάρος, ταχύτητα και επιτάχυνση, μιτοχόνδρια και ριβοσωμάτια, φέουδο και κοινωνική τάξη, που εκφράζονται μέσα από πιο σύνθετες μορφοσυντακτικές δομές (πλάγιο λόγο, παθητική φωνή, υποτακτική σύνδεση των προτάσεων κ.ά.). Στην περίπτωση αυτή το γλωσσικό μήνυμα συνήθως δεν υποστηρίζεται από συμφραζόμενα (Cummins, 1981), πραγματεύεται θέματα γλωσσικά και γνωστικά απαιτητικά και προϋποθέτει έντονη γνωστική συμμετοχή των μαθητών. Για τον λόγο αυτόν, ακόμα και μαθητές που έχουν κατακτήσει βασικές επικοινωνιακές αλλά όχι ακαδημαϊκές δεξιότητες, αδυνατούν για παράδειγμα να λύσουν ένα πρόβλημα στη Φυσική ή να απαντήσουν στις ερωτήσεις της Ιστορίας, επειδή δεν κατανοούν το περιεχόμενο εξαιτίας του εξειδικευμένου λεξιλογίου ή σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών και έχοντας φοιτήσει σε σχολεία άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων συχνά δεν έχουν τις προαπαιτούμενες από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα γνώσεις στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Κατά την αξιολόγηση των μαθητών όμως η ανεπάρκεια αυτή εκλαμβάνεται συχνά ως αδιαφορία ή έλλειψη επιμέλειας.

Στις περιπτώσεις που ο διδάσκων αντιλαμβάνεται ανάλογες δυσκολίες των αλλόφωνων μαθητών του καταβάλλει προσπάθειες να τις εξομαλύνει εφαρμόζοντας στρατηγικές που πιστεύει ότι διευκολύνουν την κατανόηση του περιεχομένου και θα έχουν ευεργετικά αποτελέσματα για τις επιδόσεις των συγκεκριμένων μαθητών. Συνήθως δίνει στους μαθητές περιλήψεις του μαθήματος οι οποίες τις περισσότερες φορές αποτελούν συρραφή αποσπασμάτων, δίχως καμιά τροποποίηση, από το αντίστοιχο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου και απαιτεί την απομνημόνευσή τους, χωρίς να είναι βέβαιο ότι έγινε κατανοητό το περιεχόμενό τους. Άλλες φορές υπεραπλουστεύει τα γλωσσικά μέσα σε μια προσπάθεια να παρουσιάσει το περιεχόμενο του μαθήματος, ακριβώς επειδή εκείνο που αποτελεί στόχο της διδασκαλίας είναι το περιεχόμενο και όχι η γλώσσα. Αυτό όμως έχει συχνά ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να απομνημονεύουν απλάς όρους εντάσσοντάς τους στο παθητικό τους λεξιλόγιο και όχι στο ενεργητικό, χωρίς να ασκούνται σε πιο σύνθετες μορφές της γλώσσας και χωρίς τελικά να μαθαίνουν και το περιεχόμενο. Τέτοιον τύπου στρατηγικές είναι μάλλον αναποτελεσματικές, αφού δε βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν σταδιακά συνθετότερες μορφές της γλώσσας και να εξελιχθούν γλωσσικά και γνωστικά (Swain, 1988). Δε συ-

ν εισφέρουν ακόμη στη μείωση της σχολικής αποτυχίας του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, στο μέτρο που η σχολική αποτυχία θα ήταν αποκλειστικό αποτέλεσμα της γλωσσικής ανεπάρκειας των μαθητών.¹³

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαίος ένας *in toto* διαφορετικός σχεδιασμός της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλόφωνων μαθητών τόσο σε επίπεδο θεσμικό, όσο και σε επίπεδο εφαρμογής της διδασκαλίας. Το γλωσσικό μάθημα μπορεί να αυτονομηθεί στο βαθμό που απαιτείται για να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να επικοινωνούν. Στη συνέχεια όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα που προβλέπονται στο Α.Π. θα μπορούσαν να διδασχούν με έμφραση ταυτόχρονα και στο περιεχόμενο και στη γλώσσα με δεδομένη τη σχέση αλληλεξάρτησης γλώσσας και περιεχομένου (Met, 1994). Η ταυτόχρονη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου μπορεί να συμβάλει στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, να διευρύνει και να αναπτύξει τις γλωσσικές τους δεξιότητες, ώστε να αποκτήσουν και ακαδημαϊκή δεξιότητα. Διεθνείς έρευνες στη διάρκεια των τελευταίων περίπου δεκαπέντε χρόνων σχετικά με τη φύση της γλώσσας, την πρόσκτηση της Γ1, τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2, συγκλίνουν στην άποψη ότι η γλώσσα παίζει έναν κεντρικό ρόλο γενικά στη μάθηση στο σχολείο και η πρόσκτησή της είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν διδάσκεται σε αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον (Genesee, 1994).

Με βάση τα παραπάνω, πιστεύουμε ότι η ταυτόχρονη διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου μέσω των μαθημάτων ειδικότητας αποτελεί και για την ελληνική πολυεθνική και πολύγλωσση τάξη αποτελεσματική μορφή διδασκαλίας, διότι διδάσκει τη γλώσσα ενταγμένη σε αυθεντικά επικοινωνιακά συμφραζόμενα¹⁴ και μέσα από την πολυμορφία της γλωσσικής ποικιλότητας αντιμετωπίζοντας περιεχόμενο και γλώσσα ως αλληλεξαρτώμενα στοιχεία. Παράλληλα βοηθάει τους μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως Γ1 να συμμετέχουν ισότιμα με τους γηγενείς στη σχολική πράξη καλύπτοντας τις γλωσσικές και γνωστικές τους ανάγκες. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι για τους μαθητές που διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα η γνωστική τους ανάπτυξη συντελείται στη μητρική τους γλώσσα, ενώ για τους μαθητές που όχι μόνο διδάσκονται μια δεύτερη γλώσσα αλλά και διδάσκονται σ' αυτήν, η γνωστική τους ανάπτυξη θα περάσει μέσα από τη δεύτερη γλώσσα.

Επομένως, κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων ειδικότητας ο διδάσκων θα πρέπει να έχει ως στόχο να συμβάλει όχι μόνο στη γνωστική αλλά και στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών του. Αυτό για να το πετύχει θα πρέπει να

διαφοροποιήσει τη διδακτική του προσέγγιση παίρνοντας υπόψη ότι: **1.** δεν μπορεί να αγνοήσει το υπάρχον Α.Π. και τους γηγενείς μαθητές, όταν οι τάξεις είναι μεικτές, **2.** χρειάζεται απαραίτητα το ανάλογο επιστημονικό ιδιόλεκτο για την παρουσίαση του περιεχομένου του μαθήματος και **3.** θα πρέπει να παρουσιάσει το περιεχόμενο του μαθήματος με τρόπο κατανοητό για τους αλλόφωνους μαθητές, προχωρώντας από πιο απλές σε πιο σύνθετες δομές της γλώσσας και μεταβαίνοντας από συγκεκριμένες σε αφηρημένες έννοιες.

Όλα τα παραπάνω γίνονται εφικτά με τη χρήση μιας σειράς στρατηγικών κατά τη διδασκαλία, όπως δραστηριότητες ή/και χρήση μέσων (αντικειμένων, εικόνων, πολυμέσων κ.α.) που κάνουν το μάθημα ελπιότερο και βοηθούν στην κατανόηση του περιεχομένου. Επίσης, η εργασία σε ομάδες θα βοηθούσε στην ενσωμάτωση των αλλόφωνων μαθητών στην τάξη, ιδιαίτερα στην περίπτωση που παρακολουθούν μαθήματα μαζί με γηγενείς μαθητές. Εκτός αυτών, ιδιαίτερα χρήσιμη είναι και η “εμμετάλλευση” του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, οι οποίοι έρχονται από τη χώρα τους κουβαλώντας μαζί τους στοιχεία από την προηγούμενη εκπαιδευτική τους εμπειρία, καθώς και στοιχεία του πολιτισμού τους τα οποία είναι αξιοποιήσιμα. Παράλληλα όμως θα πρέπει και το θεσμικό πλαίσιο να είναι εφελκυστικό και να διευκολύνει μεθόδους διδασκαλίας που προτείνουν τη χρήση ανάλογων στρατηγικών. Θα ήταν επομένως ιδιαίτερα αποτελεσματικό να διδάσκονται τα μαθήματα ειδικότητας, όταν είναι εφικτό, σε δύο συνεχόμενες ώρες με τη μορφή εργαστηρίου, ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή των στρατηγικών που προαναφέραμε καθώς και άλλων που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία της Γ2, όπως είναι οι δραματοποιήσεις, τα παιχνίδια ρόλων (Cohen, 1998) που δεν ολοκληρώνονται μέσα στα χρονικά όρια των σαράντα πέντε λεπτών της διδακτικής ώρας. Διαφοροποιημένη διδασκαλία αυτού του τύπου είναι ενδιαφέρουσα και ιδιαίτερα ελπιότερη και για τους γηγενείς μαθητές, όταν πρόκειται για αλλόφωνους μαθητές ενταγμένους σε κανονική τάξη (mainstream class).

Από όλα τα προηγούμενα προκύπτει ακόμη ότι είναι απαραίτητο να αναμορφωθούν τα αναλυτικά προγράμματα και να αποκτήσουν μία πιο ανοικτή και ευέλικτη μορφή.

4. Εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα (curricula) για τη διδασκαλία της ΝΕΓ2

Για τον σχεδιασμό ενός εξειδικευμένου curriculum είναι κατά τη γνώμη

μας απαραίτητο να αποσαφηνιστούν όλες οι παράμετροι, πολιτικοοικονομικές και επιστημονικές, που είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη του θεσμικού πλαισίου στο οποίο θα ενταχθεί η εκπαίδευση των αλλόφωνων μαθητών στην Ελλάδα.

Αναφέραμε ήδη ότι η ελληνική πολιτεία θα πρέπει να πάρει σαφή θέση για τον ρόλο που προσδοκεί να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι οι αλλόφωνες, ομογενειακές και μη, κοινότητες που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα μετά το 1990. Πολιτικές αποφάσεις τέτοιου τύπου θα αντικατοπτρίζονται στη συνεπέστερη οργάνωση της εκπαίδευσης των αλλόφωνων μαθητών στη χώρα μας και τελικά θα κωδικοποιούνται σε ένα εξειδικευμένο *curriculum*¹⁵.

Στα αναλυτικά προγράμματα του Π.Ι. για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μάρτιος 1999) και στις Οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τη διδασκαλία της ΝΕΓ2 σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές διαπιστώνουμε ότι δεν ενυπάρχει η ανίχνευση των γλωσσικών και μαθησιακών αναγκών του μαθητικού κοινού-στόχου η οποία και θα έπρεπε να καθοδηγεί τον σχεδιασμό ενός *curriculum*. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να φαίνεται ότι τόσο το Π.Ι. όσο και το ΥΠ.Ε.Π.Θ. απευθύνονται σε ένα μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό μαθητικό κοινό. Επίσης δε λαμβάνεται υπόψη ότι και το μαθητικό κοινό-στόχος διαφοροποιείται συνεχώς και ως προς τη σύνθεσή του και ως προς τις ανάγκες του. Επομένως, για να καλύπτονται αυτές οι αλλαγές, ένα εξειδικευμένο *curriculum* θα πρέπει να επιτρέπει και τις ανάλογες *ad hoc* αναμορφώσεις.

Ακόμη είναι φανερό ότι - πέρα από κάποιες γενικές αναφορές - το πρόβλημα της εκπαίδευσης των αλλόφωνων μαθητών δεν προσεγγίζεται διεπιστημονικά με αξιοποίηση των σύγχρονων πορισμάτων από επιστήμες σχετικές με τη διδασκαλία της Γ2, π.χ. Διδακτική Γ2, Μαθησιακή Ψυχολογία, Εθνογραφία της Επικοινωνίας, κ.ά.

Στο πλαίσιο αυτό ως σημαντικότερο πρόβλημα, που διέπει όλες τις ουσιαστικές πτυχές της εκπαίδευσης των αλλόφωνων μαθητών, αναφύεται η υιοθέτηση μιας συγχροτημένης θεωρίας πρόσκτησης και χρήσης της Γ2 η οποία και θα επιτρέπει στους αρμόδιους φορείς να επιλέξουν και να σχεδιάσουν ένα συγχροτημένο μοντέλο εκπαίδευσης του ειδικού αυτού μαθητικού πληθυσμού. Αντίστοιχα συγκεκριμένες και συγχροτημένες θα είναι κατά συνέπεια και οι επιλογές στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στην κατασκευή του *curriculum* και των διδακτικών υλικών. Αυτό θα επέτρεπε και στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εκπαιδευτεί ανάλογα να αντιμετωπίσουν τη νέα

πραγματικότητα από καλύτερη θέση. Βέβαια, θα πρέπει να πούμε ότι πίσω από τις παρούσες επιλογές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. διακρίνονται σαφώς κάποια θεωρητικά μοντέλα, τα οποία φαίνονται όμως ως άμεση και άκριτη μεταφορά από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, χωρίς τις απαραίτητες προσαρμογές στα ελληνικά δεδομένα¹⁰.

Η ολοκληρωμένη εκπαίδευση των αλλόφωνων μαθητών επιβάλλει και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να έχουν πρόσβαση στο σύνολο του σχολικού curriculum. Αυτό προϋποθέτει την ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται την ελληνική γλώσσα με επάρκεια και σε επίπεδο δομής και στο επίπεδο του λόγου στα πλαίσια της κοινωνικής διάδρασης. Συνεπώς χρειάζεται ένα ανοιχτό curriculum με πρόβλεψη για κάθετη και οριζόντια διάταξη.

Η κάθετη διάταξη του curriculum επικεντρώνεται πρωτίτως στην ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από τη διδασκαλία τόσο μορφοσυντακτικών δομών της γλώσσας όσο και ενός εκτεταμένου λεξιλογίου, το οποίο όμως δεν εντάσσεται σε κάποια συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Η οριζόντια διάταξη έπεται της κάθετης και υποστηρίζει κυρίως την ανάπτυξη και διεύρυνση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που θα καθιστούν τους μαθητές ικανούς να διαχειρίζονται γλωσσικά ένα επιλεγμένο σύνολο από θεματικές ενοότητες μέσα από τη διδασκαλία και διευρυνμένων μορφοσυντακτικών δομών και λεξιλογίου ενταγμένων στο πλαίσιο των κοινωνικών συμβάσεων.

Η διδασκαλία της Γ2 σύμφωνα με την κάθετη διάταξη του curriculum θα πρέπει να προηγείται χρονικά και μπορεί να είναι ταχύτερη. Η ταχύτερη γλωσσική κατάρτιση αυτού του είδους κρίνεται αναγκαία, διότι με αυτόν τον τρόπο οι αλλόφωνοι μαθητές θα αποκτούν μια καταρχήν άμεση πρόσβαση στη δομή της ελληνικής γλώσσας και ταυτόχρονα στοιχειώδη εφόδια, ώστε να διαχειρίζονται με σχετική επάρκεια επικοινωνιακές περιστάσεις με σημανητές και δασκάλους μέσα στη σχολική κοινότητα και δευτερευόντως έξω από αυτή. Η πρώτη αυτή γνωριμία με τη γλώσσα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τα γλωσσικά ερεθίσματα που προκύπτουν και εκτός του συστηματικού γλωσσικού μαθήματος. Με αυτήν την προσέγγιση είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί σε ένα πρώτο επίπεδο ένα σύνθετο φαινόμενο στα πρώιμα στάδια εκμάθησης μιας Γ2¹¹, ο κίνδυνος της “σιωπής” των μαθητών, δηλαδή το γεγονός ότι οι μαθητές που αισθάνονται ότι δεν έχουν γλωσσική επάρκεια αποφεύγουν να συμμετέχουν γλωσσικά σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτή (Ellis, 1990).

Όπως επισημάναμε προηγουμένως, οι αλλόφωνοι μαθητές θα πρέπει να

έχουν πρόσβαση στο σύνολο των μαθημάτων που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συνεπώς το curriculum για τη Γ2 θα πρέπει να επιτρέπει την ανάπτυξη ανάλογων δεξιοτήτων και να υποστηρίζεται στην πρώτη φάση από ένα αντίστοιχο syllabus¹⁸. Το syllabus με τη σειρά του θα δίνει στρατηγικές μάθησης και χρήσης της γλώσσας και γλωσσικά μέσα, μορφοσυντακτικά και λεκτικά, που μπορούν να συνδυάζονται μεταξύ τους υπό τη μορφή αρθρωτών επικοινωνιακών μονάδων. Οι διδακτικές αυτές μονάδες θα είναι έτσι δομημένες, ώστε να υφίστανται ως ένα συνεχές σύνολο αλλά και αυτόνομα, όταν υπάρχουν οι σχετικές ανάγκες. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εξυπηρετηθεί παράλληλα ένα, όσο γίνεται, ευρύτερο πεδίο επικοινωνιακών περιστάσεων με τις λιγότερες γλωσσικές γνώσεις (Autonome Provinz Bozen: Lehrpläne ..., 1994) και ταυτόχρονα δεν είναι απαραίτητη η εξειδικευμένη ανίχνευση αναγκών, δηλαδή για κάθε μάθημα και τάξη.

Αυτού του τύπου η δομή της κάθετης διάταξης του προτεινόμενου curriculum εισάγει τους μαθητές και στη διδασκαλία που προβλέπεται από την οριζόντια διάταξη του. Εδώ οι αλλόφωνοι μαθητές θα εξοικειώνονται με την ευρύτερη χρήση της Νέας Ελληνικής και στο σχολείο και στο κοινωνικό πεδίο διευρύνοντας τις μορφοσυντακτικές δομές που ήδη γνωρίζουν. Διδασκαλία τέτοιας μορφής μπορεί να είναι αποτελεσματική, επειδή το σχολείο λειτουργεί ως χώρος εκπαίδευσης αλλά και ως χώρος κοινωνικής συναναστροφής. Σε αυτήν τη διαδικασία ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι μαθητές αυτοί να εξασφαλίσουν μια, όσο γίνεται, πιο ισότιμη πρόσβαση στο σύνολο των περιεχομένων που προβλέπουν τα σχολικά curricula. Η υλοποίηση όλων αυτών των παραμέτρων επιβάλλει ένα ανοιχτό curriculum που θα επιτρέψει στους αλλόφωνους μαθητές να συγκρίνουν τις νέες με τις προηγούμενες εμπειρίες μάθησης και της σχολικής κοινωνικοποίησής τους¹⁹.

Καθοριστικό πρόβλημα παραμένει ωστόσο η ίδια η συγκρότηση ενός curriculum για τη διδασκαλία της Γ2, όπου, όπως επισημάναμε προηγουμένως, πρέπει να εμπεριέχεται ουσιαστική ανίχνευση των γλωσσικών και γνωστικών αναγκών των αλλόφωνων μαθητών. Αυτή η ανίχνευση δε θα πρέπει να προσβλέπει μόνο στο μάθημα της Γ2. Αναγκαία είναι και η ανίχνευση των γλωσσικών και γνωστικών αναγκών και για τα υπόλοιπα μαθήματα, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να ενσωματωθούν στο curriculum της Γ2.

Μια τέτοια προσέγγιση όμως δεν είναι εφικτή, όταν αγνοείται το γεγονός πως οι μαθητές αυτοί (με εξαίρεση τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού) έχουν συνήθως γνωρίσει μορφές σχολικής κοινωνικοποίησης και είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής στη Γ1²⁰.

Αντίθετα, ειδικά στην πρώτη φάση της γλωσσικής διδασκαλίας οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να “μεταφέρουν” τις δεξιότητές τους στη Γ2 και να αποκτήσουν εκείνες τις βασικές γλωσσικές γνώσεις και ικανότητες, που θα τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται με κάποια αυτονομία στοιχειώδη προβλήματα στη σχολική τους ζωή, να έχουν μια πρώτη πρόσβαση στα *curricula* και τέλος να γνωριστούν με τη γεωγραφία της τάξης και του σχολείου τους. Συνεπώς, η ανίχνευση του συνόλου των αναγκών θα πρέπει να περάσει μέσα από τη σχολική αίθουσα, είτε πρόκειται για φροντιστηριακή τάξη, είτε για το γλωσσικό μάθημα ως Γ1, είτε για τα υπόλοιπα μαθήματα.

Το *curriculum* που θα σχεδιαστεί θα λειτουργεί ενδεικτικά, ακριβώς επειδή δεν είναι εφικτό να ανιχνευτούν οι ανάγκες όλων των μαθητών. Οι τελικές επιλογές διαχείρισης των αναγκών της κάθε τάξης εναπόκεινται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και τις αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση²¹. Όμως πολύ λίγοι από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ΝΕΓ2 έχουν κατάρτιση που θα τους επιτρέψει να διερευνούν τις γλωσσικές ανάγκες των εκάστοτε μαθητών τους με κριτήρια που θα αξιοποιούν τις θεωρίες πρόσκτησης Γ2 και τις διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις που απορρέουν από αυτές²².

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Ο σεβασμός στις γνώσεις, στο μαθησιακό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών οδηγεί σε μία νέα θεώρηση της εκπαίδευσης τους συνολικά και του μαθήματος της ΝΕΓ και της ΝΕΓ2 ειδικότερα.

Η αξιοποίηση με οποιαδήποτε μορφή στην κανονική τάξη (*mainstream class*), στην ΤΥ ή στα διαπολιτισμικά σχολεία των δεξιοτήτων και των γνώσεων που οι μαθητές αυτοί έχουν ήδη από τη χώρα προέλευσής τους, θα μπορούσαν να τους υποστηρίξουν στην ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο, διότι μέσα σε ένα σύνολο που η αποτυχία φαίνεται προκαθορισμένη η επιτυχία σε κάποιους τομείς θα ενίσχυε μία θετική αυτοεικόνα των μαθητών. Μαθητές με υψηλή αυτοαντίληψη επιτυγχάνουν ευκολότερα και εκεί όπου φαίνεται ότι θα έχουν δυσκολίες. Φαίνεται ακόμη να επηρεάζεται και η στάση τους ως προς τη συνέχιση των σπουδών τους, δηλ. αν πρόκειται για μαθητές Γυμνασίου θα απορούσε να μειωθεί η διαρροή που παρατηρείται στο Λύκειο²³.

Η διδασκαλία της ΝΕΓ2 θα μπορούσε και θα έπρεπε να συνδυαστεί με τη διδασκαλία της Γ1 των αλλόφωνων μαθητών, μια και η ερευνητική εμπει-

ρία έχει αποδείξει ότι η πρόσκτηση της Γ2 είναι άμεσα συνδεδεμένη με το βαθμό ανάπτυξης της Γ1. Συνεπώς η εκπαίδευση του αλλόφωνου μαθητικού πληθυσμού φαίνεται ότι θα έπρεπε να είναι *sine qua non* δίγλωσση. Μια σειρά προβλημάτων όμως καθιστούν μια τέτοια πρόταση ανέφικτη. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η οργάνωση δίγλωσσης εκπαίδευσης απαιτεί αυξημένους οικονομικούς πόρους και ιδιαίτερη υλικοτεχνική υποδομή. Επίσης είναι δύσκολο να εξασφαλιστούν εκπαιδευτικοί που θα κατέχουν και την Γ1 των μαθητών με δεδομένη την πολυγλωσσία της ελληνικής τάξης. Ακόμη και αν ισχυριστεί κανείς ότι υπάρχουν αρκετοί δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί για τις δύο μαθητικές ομάδες αιχμής, τους αλβανόφωνους και τους ρωσόφωνους μαθητές, πιστεύουμε ότι ένας εκπαιδευτικός θεσμός θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των αλλόφωνων μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, διαφορετικά η θεσμική υποστήριξη δύο μόνον, έστω μεγάλων αριθμητικά ομάδων μαθητών, θα ενίσχυε μία ρατσιστική, κατά τη γνώμη μας, αντιμετώπιση των υπόλοιπων αλλόφωνων μαθητών θα μεγάλωνε τις ανισότητες μέσα στην τάξη. Ακόμη, η συνεχής μετακίνηση αλλόφωνων μαθητών και στη διάρκεια του σχολικού έτους καθιστά προβληματική τη δημιουργία τάξεων μαθητών Γ2 με κριτήριο τη Γ1³⁴, μια και είναι πρακτικά αδύνατο να μπορεί να προβλέψει κανείς έγκαιρα τη Γ1 των παιδιών σχολικής ηλικίας που θα μετακινούνται τα επόμενα χρόνια προς την ελληνική επικράτεια δεδομένης της οικονομικής και πολιτικής αστάθειας της βαλκανικής και όχι μόνον περιφέρειας.

Για όλους αυτούς τους λόγους προτείνουμε τελικά την ένταξη των αλλόφωνων μαθητών στις κανονικές τάξεις με διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία, όπως προσεγγίζεται σε αυτήν την εργασία.

Η διδασκαλία της ΝΕΓ2 μπορεί και θα πρέπει να ενισχυθεί μέσα από τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων του Α.Π., κάτι που απαιτεί νέο σχεδιασμό και συντονισμό της διδασκαλίας όλων των αντικειμένων του προγράμματος, αλλά και τη συνολική αναμόρφωση των Α. Π. ειδικότητας. Στα νέα εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα (*curricula*) θα πρέπει να αποτυπώνεται με σαφήνεια η θέση της πολιτείας για την εκπαίδευση και τον μετέπειτα κοινωνικό ρόλο των μαθητικών αυτών ομάδων και να εμπεριέχεται μία συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση στα πλαίσια μίας διεπιστημονικής θεώρησης της διδασκαλίας της Γ2 και των υπόλοιπων αντικειμένων του Α.Π. λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη και τους γηγενείς μαθητές που συμφοιτούν στην πολυγλωσση ελληνική τάξη και οι οποίοι μπορούν να ωφεληθούν ιδιαίτερα από όλες τις διαφοροποιημένες μορφές διδασκαλίας που προτείνονται.

Επισημάνουμε προηγουμένως ότι το προτεινόμενο εξειδικευμένο Α.Π. εφαρμόζεται, για να καλύψει τις γλωσσικές ανάγκες των αλλόφωνων μαθητών *ad hoc*²⁵ με δεδομένο ότι αυτές διαφοροποιούνται συνεχώς. Τις ενδυνάμει δυσκολίες που παρουσιάζει η εφαρμογή του θα κληθούν να τις ελαχιστοποιήσουν οι υπάρχοντες εκπαιδευτικοί με όλες τις δυσκολίες που ανακύπτουν από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και την εκπαίδευσή τους που δεν ανταποκρίνεται στις σημεινές συνθήκες και ανάγκες της ελληνικής τάξης. Στη συνέχεια διατυπώνεται μία πρόταση που πιστεύουμε ότι θα διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών και είναι άμεσα πραγματοποιήσιμη, εφόσον δεν απαιτεί μεγάλες θεσμικές μεταβολές.

Είναι σαφές ότι με την προσέγγιση που γίνεται σε αυτήν την εργασία ο εκπαιδευτικός, δάσκαλος ή φιλόλογος ή καθηγητής μαθημάτων ειδικότητας, τίθεται στο επίκεντρο της γλωσσικής κατάρτισης, ως διαχειριστής των προβλημάτων και φορέας των πιθανών λύσεων τους. Την κατάσταση αυτή θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τη θεσμική συσπείρωσή τους σε τοπικά Εργαστήρια Διδακτικής. Αυτά ασφαλώς δεν αποσκοπούν να υποκαταστήσουν τις αχμόδιες εκπαιδευτικές αρχές. Θα μπορούν όμως να “συνομιλούν” με αυτές και να έχουν συμβουλευτικό ρόλο για τη συνδιαχείριση των προβλημάτων. Για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τη ΝΕΓ2 δε θα είναι ένας άνωθεν θεσμός ενημέρωσης αλλά ένας θεσμός ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών μεταξύ τους. Θα είναι επίσης ο θεσμός που θα μεσολαβεί για μια καλύτερη θεωρητική και εφαρμοσμένη επιμόρφωση, προσαρμοσμένη στις ανάγκες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πράξης. Αυτό μπορεί να υποστηριχτεί με την ύπαρξη εξειδικευμένης βιβλιοθήκης και τη μετάκληση επιστημόνων και εμπειρών εκπαιδευτικών που θα επιμορφώνουν τα μέλη των Εργαστηρίων. Ουσιαστικά προτείνουμε να αναλάβουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί τη διαχείριση των προβλημάτων τους και να αναδείξουν πρωτοβουλίες που σχετίζονται με την εφαρμογή αποτελεσματικών λύσεων. Μία τέτοια διαδικασία θα έδινε ταυτόχρονα σημαντικές πληροφορίες στους υπεύθυνους σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Θεωρούμε ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. θα μπορούσε να διευκολύνει έναν τέτοιο θεσμό, αφού άλλωστε δεν απαιτούνται και ιδιαίτερες αλλαγές στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο.

Η διδασκαλία της ΝΕΓ2 στο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να επανασχεδιαστεί με ριζοσπαστικό τρόπο, ώστε να αξιοποιούνται όλες οι παράμετροι που την καθορίζουν. Εάν προχωρήσει το σύνολο των αλλαγών που προτείνονται, τότε και τα Εργαστήρια Διδακτικής θα λειτουργούσαν αποτελεσμα-

πικότερα. Η πρώτη γενιά των παιδιών των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών εργαζομένων στη χώρα μας έχει στην πλειοψηφία της χάσει την ευκαιρία για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση από την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ως φροντίσουμε τουλάχιστον τη δεύτερη.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- 1 Και κάποιες φορές πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο περιβάλλον ανάλογα με τη γειτονιά που μένουν στο πλαίσιο που οριοθετεί η πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία.
- 2 Ακόμη και τα ενεργητικά μέτρα που έχει θεσπίσει η πολιτεία έχουν ως αφετηρία και στόχο την αξιολόγηση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με μέτρο τον μέσο Έλληνα μαθητή. Αναλυτικότερα για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα βλ. Δαμανάκη, Μ. 1997, σ. 57 ζ.ε.
- 3 Η σειρά των νέων βιβλίων του ΟΕΔΒ "Ανοίγω το Παράθυρο" που εστάλη το σχολικό έτος 1999/2000 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση απαιτα χαρακτηρίζεται " ...για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας", η ανάπτυξη του υλικού όμως απέχει πολύ από τη διατύπωση των στόχων που τίθενται από τις συγγραφείς.
- 4 πρβλ. Hymes, D., 1967, Gumperz, J., 1981 / Γενικότερα πρβλ. Clegg, J., 1996
- 5 πρβλ. Berkemeier, A., 1997
- 6 πρβλ. Felix, S., 1982 και Wode, H., 1995
- 7 Το σχολείο λειτουργεί για πολλούς από αυτούς τους μαθητές και ως βασικός χώρος κοινωνικοποίησης στη χώρα υποδοχής, γεγονός που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο συνολικό σχεδιασμό της εκπαίδευσής τους.
- 8 Δηλαδή το γεγονός ότι μπορεί να είναι bilingual και biliterate.
- 9 Διεθνείς έρευνες σχετικά με τη σχολική αποτυχία μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων που μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως δεύτερη, έχουν καταδείξει τις γλωσσικές και γνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζουν αυτοί οι μαθητές, όταν πρέπει να αντιμετωπίσουν συνολικά στις απαιτήσεις του σχολικού Α.Π. Οι δυσκολίες αυτές συχνά είναι ανιχνεύσιμες και οδηγούν σε υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Στην Ελλάδα υπάρχουν ανεπαρκή στοιχεία σχετικά με τη σχολική αποτυχία και τη διαρροή από τις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, ειδικά είναι μεγάλη η κινητικότητα αυτών των πληθυσμών. Διάχυτη είναι όμως η εντύπωση σε αρμόδιους αλλά και σε συλλογικούς φορείς ότι τα ποσοστά είναι υψηλά.
- 10 Τα επίπεδα ελληνομάθειας, όπως ορίζονται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997), αναφέρονται σε ενήλικες που θα πρέπει να γνωρίζουν τη ΝΕ ως ξένη γλώσσα και δεν μπορούν να αποτελέσουν μέτρο για τους μαθητικούς πληθυσμούς που μας απασχολούν.
- 11 Οι δεξιότητες αυτές χαρακτηρίζονται ως BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) (Cummins, 1981, 1984)
- 12 Οι δεξιότητες αυτές χαρακτηρίζονται ως CALS (Cognitive Academic Language Skills) ή CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 1981, Carrasquillo, 1996) και αναφέρονται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στον πλούτο του λεξιλογίου και στην καλλιέργεια μιας ειδικής ακαδημαϊκής ποιότητας της γλώσσας που επιτρέπει

στο άτομο να διαχειρίζεται περιστάσεις επικοινωνίας που είναι γνωστικά και γλωσσικά απαιτητικές.

- 13 Για τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές και άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν τη σχολική ικανότητα, πρβλ. Cummins, 1981, Heath, 1986.
- 14 Τέτοιου είδους παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία των πορελθονικών χρόνων μέσα από το μάθημα της Ιστορίας.
- 15 Πιστεύουμε ότι οι εγγενείς αδυναμίες στις προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι τώρα οφείλονται και στην απάρεια προσδοκιών και υτοχών απο την πλευρά της πολιτείας.
- 16 Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται και η σύγχυση που υπάρχει στη χρήση των όρων διαπολιτισμική εκπαίδευση, επικοινωνιακή μέθοδος, σύγχυση η οποία πιστεύουμε ότι οφείλεται στην έλλειψη συγκεκριμένων θεωριών και προσεγγίσεων, κατάλληλων για τις ελληνικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- 17 Η αιωτή μπορεί βέβαια να αποτελεί ένα στάδιο που εμπίπτει σε μια ομαλή εξέλιξη πρόσκτησης της γλώσσας, παρερμηνεύεται όμως από τους εκπαιδευτικούς ως μειωμένη διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα κλπ., με ανάλογες αρνητικές συνέπειες.
- 18 Η διάκριση curriculum / syllabus δεν είναι πάντοτε εμφανής στη βιβλιογραφία. Ως πικ δόγμα κρίνουμε την εξής (Candlin, (1984) σε Nunan, 19977, σ.3).
- 19 Ηδη το ΥΠ.Ε.Π.Θ. κινείται προς αυτήν την κατεύθυνση θεσπίζοντας γλωσσικό μάθημα για τους μαθητές αυτούς σε δυο κύκλους διάρκειας ενός έτους ο καθένας. Σχετικό είναι και το Φ.Π/ 20/ Γ1/ 708/ 07- 09- 99.
- 20 Βέβαια δεν αποζητείται κάποιοι μαθητές, αν και σε μεγαλύτερη ηλικία, να είχαν προβληματική σχολική φοίτηση εξαιτίας των αναγκατατάσεων κάθε είδους στη χώρα προτερης διαμονής. Συνέπεια αυτόν θα είναι να μεταφέρουν τις ελλείψεις αυτές και στην Ελλάδα διαχειριζόντας επιπλέον το έργο των εκπαιδευτικών.
- 21 Ουσιαστικά προτείνουμε μετάβαση από τη "βιβλιοκεντρική" σε μια πιο "δασκαλο- μαθητοκεντρική" διδασκαλία.
- 22 Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών οφείλεται κυρίως στην απουσία ανάλογων γνωστικών αντικειμένων στις προπτυχιακές σπουδές, αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που σπάνια εστιάζει το ενδιαφέρον της σε τόσο ειδικά προβλήματα.
- 23 πρβλ., Αγοραστός, Γ. (1998)
- 24 Βέβαια στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. "Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών" (1997-2000) λειτουργήσαν κάποια πειραματικά σχολεία με δίγλωσσους (ρωσόφωνους ή /και αλβανόφωνους) εκπαιδευτικούς, αλλά αυτά και αριθμητικά περιορισμένα είναι και η Γ1 των μαθητών είναι περισσότερο το μέσον για να κατανοήσουν οι μαθητές τα περιεχόμενα των μαθημάτων παρά αντιειμένο διδασκαλίας και μάλιστα συντονισμένης με τη ΝΕΓ2.
- 25 Τα συνήθη σχολικά (ή μη) curricula εκμάθησης γλώσσας προσδιορίζουν εκ των προτέρων μια μαθησιακή διαδικασία για τα περιεχόμενα που εκ των υστέρων καλείται να μάθει ο μαθητής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Autonome Provinz Bozen (1994): *Lehrpläne für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den Italienischen Pflichtschulen in der Autonomen Provinz Bozen.*
- Berkemeier, A. (1997): *Kognitive Prozesse beim Zweitspracherwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen*, Frankfurt/M. : Peter Lang.
- Carrasquillo, A., Rodriguez, V., (1996): *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters
- Clegg, J. (ed.) (1996): *Mainstreaming ESL: Case Studies in Integrating ESL Students into Mainstream Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cohen, A. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London / N.Y. : Longman
- Collier, V.P (1989): How long? A synthesis of research on academic achievement in second language, *TESOL Quarterly*, 23(3), p.p. 509 - 531
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: *Schooling and Language minority Students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, p.p. 1-50
- Cummins, J. (1984): Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera, C.(ed): *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, p.p. 2-19
- Cummins, J. (1996): Knowledge and Identity in Teaching English as a Second Language. In Genesee, F. (ed.) (1996): *Educating Second Language Children: the Whole Child, the Whole Curriculum*. the Whole Community. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 33-58
- Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition, Learning in the Classroom*. Basil Blackwell: Oxford
- Felix, Sascha (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Genesee, F.(1994): *Educating Second Language Children*, Cambridge: Cambridge University Press
- Gumperz, J.J. (1981): *The Linguistic Bases of Communicative Competence*. In: Tannen, D. (Ed.): *Analysing Discourse: Text and Talk*, Washington, Dc: Georgetown University Press
- Heath, S.B.(1986): *Sociocultural contexts of language development*. In *Social and Cultural factors in Schooling Language Minority Students*. Sacramento : California State Department of Education
- Hymes, D. (1967): *Models of the Interaction of Language and Social Life*. Journal of Social Issues, XXIII.2.
- Met, M. (1994): *Teaching Content through a Second Language*. In Genesee, F (1994): *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p.159-185
- Nunan, D. (1997): *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press
- Swain, M., (1988): Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning. *TESL Canada Journal*, 6, p.p. 68-83

Wode, H. (1983): *Learning a Second Language*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
 Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguelem Unterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.

- Αγοραστός, Γ. (1998): Στάσεις και Συμπεριφορές Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών σε Σχέση με τη Συνέχιση των Σπουδών τους. Μια Προσέγγιση μέσω της Αυτοαντίληψης. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Α.Π.Θ. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Θεσσαλονίκη.
- Ανοίγει το παράθυρο 1 / 2 . Αδυσκαλιότητα της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για παιδιά 9-12 ετών. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Αμμανόκης, Μ. (επιμ.) (1987): *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μυητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999): *Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (Ξένης) Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999): *Ανάπτυξο Πρόγραμμα της Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας στ Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές*. Αθήνα
- Πιστοποίηση Επέφφειας της Ελληνομάθειας (1997). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

SUMMARY

The article is focusing on the problems brought forward while teaching greek as a second language and discusses possibilities of innovation. By registering all the parameters determining learning greek as a second language is suggested to support greek language learning also through the content of other subjects at school, the innovation of curricula and teacher's further specialized training.

Αγγελική Κουλιάρη

Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας

τηλ. 031 99 7355

e-mail: angeliki@del.auth.gr

Γιώργος Αγοραστός

e-mail: pantel@del.auth.gr