

## Οι δίγλωσσοι μαθητές στο σύγχρονο Επαγγελματικό Λύκειο

### Άρθρο

Εκ πρώτης όψεως ο ορισμός της διγλωσσίας δε φαίνεται να παρουσιάζει προβλήματα. Εξάλλου το λέει και η ίδια η λέξη: δύο γλώσσες. Όμως οι προσπάθειες οριοθέτησης του φαινομένου της διγλωσσίας και της διατύπωσης ενός ορισμού είναι μακροχρόνιες, πολυάριθμες και με αντικρουόμενα αποτελέσματα. Αυτό και μόνο μας δείχνει πόσο δύσκολο είναι να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της έννοιας αυτής. Τα ίδια προβλήματα διαπιστώθηκαν και στην απόδοση της ορολογίας στην ελληνική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το δίδυμο των όρων *bilingualism/diglossia* και η απόδοσή τους στην ελληνική.

Στην Ελλάδα η έννοια διγλωσσία χρησιμοποιήθηκε καταρχήν για να χαρακτηρίσει την αντιπαλότητα μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής. Στις μέρες μας όταν λέμε διγλωσσία, εννοούμε ότι άλλα λέγονται και άλλα γίνονται (από πολιτικούς, διπλωμάτες κλπ).

Στη δεκαετία του 1920 υπάρχουν έρευνες που διαπιστώνουν αρνητικές συνέπειες της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη, στην ταυτότητα και στην ψυχική υγεία του δίγλωσσου ατόμου. Η δυναμική εξάπλωση της διγλωσσίας μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ανέτρεψε πολλές από αυτές τις αντιλήψεις.

Το 1967 ο Mackey υποστήριξε ότι η διγλωσσία είναι εν δυνάμει ο κανόνας του οποίου την εξαίρεση αποτελεί η μονογλωσσία. Μονογλωσσία υπάρχει μόνο εκεί όπου μία κοινότητα ανθρώπων, απομονωμένη γεωγραφικά και πολιτισμικά, δεν έρχεται σε επαφή με άλλες, δε χρειάζεται δηλαδή επικοινωνία προς τα έξω. Αυτή η μονογλωσσία αρχίζει να φθίνει μόλις υπάρξουν οι πρώτες επικοινωνιακές επαφές προς τα έξω.

Η διγλωσσία δεν είναι μια στατική κατάσταση. Όπως η γλώσσα έτσι και η διγλωσσία βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Θα έλεγε κανείς ότι οι ίδιες συνθήκες που προκαλούν πολιτιστική ετερότητα και διγλωσσία είναι δυνατόν μακροπρόθεσμα να οδηγούν σε νέες μορφές μονογλωσσίας. Η διαδικασία αυτή, γνωστή ως γλωσσική μετατόπιση (*language shift*) μπορεί να ολοκληρωθεί αργά ή γρήγορα, ομαλά ή βίαια, στη διάρκεια μίας μόνο γενιάς ή περισσότερων γενεών (παράδειγμα ανατολικής Αυστρίας και αρβανίτικης γλώσσας-στην περίπτωση των αρβανιτόφωνων ο Τσιτσιπής αναφέρεται σε μια «μάλλον ειρηνική συνύπαρξη» των αρβανιτικών με την πρότυπη ελληνική). Η γλωσσική μετατόπιση χαρακτηρίζεται και ως γλωσσική φθορά, γλωσσική συρρίκνωση ή ακόμα και ως γλωσσικός θάνατος, οι γλώσσες «δολοφονούνται» ή «αυτοκτονούν» κατά τον Edwards.

Στο επίπεδο του δίγλωσσου ατόμου, οι δανεισμοί και οι μεταφορές στοιχείων συνήθως γίνονται από τη γλώσσα που ο χρήστης γνωρίζει περισσότερο προς αυτή που προσπαθεί να

μάθει. Η διγλωσσία γίνεται διάυλος μέσα από τον οποίο οι γλώσσες, ερχόμενες σε επαφή, δανείζουν και δανείζονται στοιχεία. Δεν υπάρχουν γλώσσες τόσο ξένες μεταξύ τους, που να μην έχουν κοινές ή ανάλογες έννοιες στο βαθύτερο γλωσσικό/εννοιολογικό υπόστρωμα. Ένας ενήλικας που επιλέγει μια ξένη γλώσσα είναι πιθανόν να αποφασίσει υπέρ μιας γλώσσας που θεωρείται συγγενική με εκείνη που ήδη γνωρίζει (π.χ. γνωρίζω ιταλικά, είναι εύκολο να μάθω γαλλικά). Για ένα παιδί όμως που βρίσκεται στο αλλόγλωσσο περιβάλλον του σχολείου, η συγγένεια ή μη των γλωσσών είναι δευτερεύον θέμα. Το παιδί δεν επιλέγει, υποχρεούται να μάθει τη γλώσσα και θα το κάνει, ανεξάρτητα από τη συγγένεια των γλωσσικών συστημάτων.

Η διγλωσσία επιβάλλεται στο χρήστη της γλώσσας, δεν επιλέγεται από αυτόν. Αυτό συμβαίνει επειδή λόγοι οικονομικοί, πολιτικοί, πολιτισμικοί αναγκάζουν τους ανθρώπους να μετακινηθούν από τις εστίες τους. Οι άνθρωποι αναγκάζονται τότε να επικοινωνούν με μέλη άλλων πολιτισμικών ομάδων χρησιμοποιώντας γλώσσα άλλη από την πρώτη τους γλώσσα. Γίνονται δηλ. δίγλωσσοι. Έτσι οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου ατόμου δεν αποτελούν προσωπική του επιλογή αλλά του επιβάλλονται από έξω. Για τα παιδιά σχολικής ηλικίας τους βασικούς χώρους χρήσης απαρτίζουν το σπίτι, το σχολείο και ο χώρος γύρω από αυτά τα δύο: χώροι συνάντησης με άλλα παιδιά, παρέες κλπ.

Το σχολείο «καλείται» να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων. Το σχολείο πρέπει να αναπτύξει την πολυμορφία στις γλώσσες των μαθητών, ώστε να διευρυνθεί το γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Η σημασία της ανάπτυξης γλωσσικής πολυμορφίας είναι μεγάλη ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από κοινότητες με έντονη προφορική παράδοση (παράδειγμα τσιγγάνων μαθητών).

Το ελληνικό σχολείο οπουδήποτε στην ελληνική επικράτεια φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μαθητών, οι οποίοι διαφέρουν πολιτισμικά και είναι, τουλάχιστον εν δυνάμει, δίγλωσσοι. Οι μαθητές αυτοί φέρνουν τη γλώσσα/τις γλώσσες τους στο σχολείο και δημιουργείται έτσι στο επίπεδο της γλώσσας μια πολυμορφία. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν διδάσκει την ελληνική σε μαθητές με πολύ διαφορετικές γλωσσικές καταβολές, διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας και διαφορετικές σχέσεις ισχύος ανάμεσα στις γλώσσες αυτές και στην ελληνική. Έτσι ο εκπαιδευτικός που έχει στην τάξη του δίγλωσσους μαθητές προβληματίζεται για πολλά ειδικά θέματα.

Η ανάπτυξη διγλωσσίας ως χρονική ακολουθία ανάπτυξης γλωσσών σχετίζεται με το θέμα της ηλικίας. Ένα μικρό παιδί κατακτά τη γλώσσα διαφορετικά από έναν ενήλικο, ενώ ακόμη και τα ίδια τα παιδιά μαθαίνουν διαφορετικά ανάλογα με την ηλικία τους. Την κατάκτηση της γλώσσας τη συνδέουμε κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, με τις μικρές ηλικίες ενώ την εκμάθησή της με τις μεγαλύτερες ηλικίες και οπωσδήποτε με τη σχολική μόρφωση.

Ερχόμενοι οι αλλόγλωσσοι μαθητές χωρίς γνώση της ελληνικής στο ελληνικό σχολείο,

αρχίζουν να μαθαίνουν τη γλώσσα στο πλαίσιο του μαθήματος. Στο βαθμό που οι μαθητές αυτοί κατανοούν τις εισερχόμενες πληροφορίες, δηλ. την ύλη του μαθήματος, προχωρούν από τη μάθηση στην κατάκτηση της γλώσσας (κάτι που συνιστά και την επιτυχία του σχολείου).

Όλα τα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης στα οποία σημειώνονται υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας βασίζονται στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών του δίγλωσσου ατόμου. **Προσθετική διγλωσσία** αναπτύσσεται όταν η εισαγωγή της δεύτερης γλώσσας (συνήθως αυτή του σχολείου) δεν ακυρώνει την πρώτη γλώσσα του μαθητή (δηλ. τη μειονοτική). Όταν μαθαίνουμε άλλες γλώσσες (δεύτερη, ξένη γλώσσα) αξιοποιούμε την ήδη υπάρχουσα γνώση χρησιμοποιώντας τη ως σημείο εκκίνησης ή μεταφέροντάς τη ως γνωστική εμπειρία στην άλλη γλώσσα. Αρχίζουμε να μαθαίνουμε μια γλώσσα ουσιαστικά όχι από την αρχή, αλλά από το σημείο στο οποίο βρισκόμαστε σε αυτή που ήδη γνωρίζουμε. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τις επιλογές και τις ενέργειές του μπορεί να γίνει μοχλός προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης προσθετικής διγλωσσίας για τους μαθητές του. **ΟΣΟ ΠΙΟ ΚΑΛΑ ΞΕΡΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΣΟ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΘΑ ΜΑΘΕΙ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ**-όσο γνωρίζουμε μία γλώσσα, αντίστοιχα κατακτάμε και την επομένη.

Ένα δύο χρόνια παραμονής στην Ελλάδα αρκούν για να αναπτύξει ο δίγλωσσος μαθητής τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά απαιτούνται πέντε με εφτά χρόνια για να αναπτύξει τη νοητική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα που απαιτεί το σχολείο. Για να μην τρέχει πίσω από έναν κινούμενο στόχο (ώσπου να φτάσει στο γλωσσικό επίπεδο των συμμαθητών του, αυτοί βρίσκονται πιο πέρα), πρέπει να εξετάσουμε ποιες δυνατότητες έχουμε, ώστε να συμβάλουμε στην ταχύτερη εκμάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας, προκειμένου ο δίγλωσσος μαθητής να φτάσει στο συντομότερο δυνατό χρόνο στο επίπεδο των συνομηλίκων του. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνονται οι νέες πληροφορίες κατανοητές από το μαθητή. Κατανοώντας την ουσία όσων διατυπώνονται μέσα στην τάξη, ο δίγλωσσος μαθητής μπορεί να «οικοδομήσει» γλώσσα. Ψάχνουμε για εκείνους τους τρόπους οι οποίοι κάνουν το μήνυμα κατανοητό στο γνωστικό επίπεδο δυσκολίας που αντιστοιχεί στην ηλικία και στην τάξη του δίγλωσσου μαθητή μας (δικιά μου εμπειρία με αρχάριους, προχωρημένους, ανθρώπους που ήξεραν λίγο πολύ να μιλούν αλλά δεν ήξεραν να γράφουν). Αυτό που διαφοροποιείται στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών δεν είναι το περιεχόμενο, αλλά ο «τρόπος παρουσίασής του», γεγονός που δικαιολογεί την έμφαση που δώσαμε στη διατήρηση του γνωστικού επιπέδου κάθε δραστηριότητας.

Αντί επιλόγου

Η διγλωσσία των μαθητών δεν είναι αποτέλεσμα επιλογής τους. Η επιλογή είναι των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να κατανοήσουν τις γλώσσες των μαθητών σε σχέση με την ελληνική και όχι ανεξάρτητα από αυτή.

Βιβλιογραφία:

Φραγκουδάκη,Α. (2001).Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (τ.Α΄). Πάτρα: ΕΑΠ

Πολύμνια Βασιλειάδου

Φιλολόγος, Msc

Προϊσταμένη Τμήματος Παιδείας - Δια Βίου Μάθησης

Δήμου Κορδελιού - Ευόσμου

Τηλ.: 2310762400, 2310774728

Fax: 2310775108