

Το βιβλίο που κρατάτε στα χέρια σας προσπαθεί να φωτίσει δύο πράγματα: τη σχέση γλώσσας/γλωσσών και διγλωσσίας και τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης. Αναφέρεται στο πώς μαθαίνουν οι διγλωσσοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο και πώς τους διδάσκουν οι μονόγλωσσοι δάσκαλοί τους. Υπάρχει η εξής διάσταση: ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε μία γλώσσα, αλλά ο μαθητής μαθαίνει μέσα από το σύνολο των γλωσσών του. Τι σημαίνει πρακτικά αυτό και πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν όποιους μαθητές δεν γνωρίζουν ακόμα καλά την Ελληνική να συμβαδίσουν με την υψόλουπη τάξη; Ποιο το μαθησιακό, γλωσσικό, κοινωνικό όφελος της διγλωσσίας, πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να το μεγιστοποιήσει και ποια, εν τέλει, είναι η σχέση της διγλωσσίας με την Ελληνική; Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα, στα οποία προσπαθεί να απαντήσει το βιβλίο αυτό, στη βάση ελληνικών και διεθνών ερευνητικών πορισμάτων και εκπαιδευτικών εμπειριών από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Η Ελένη Σκούρτου είναι καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Διδάσκει και ερευνά στις γνωστικές περιοχές: διγλωσσία και μάθηση, προφορικότητα και γραπτός λόγος, γραμματισμός/πολιγλωσσιασμοί, δημιουργία νοήματος σε πολυγλωσσικά μαθησιακά περιβάλλοντα, εργαλεία, κείμενο. Έχει ασχοληθεί επί μακρόν με την εκπαίδευση διγλωσσών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ενώ πρόσφατα άρχισε να εστιάζει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά Ρομά. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση των Ρομά είναι μία μεγάλη πρόκληση, αφού συνδυάζει ζητήματα διγλωσσίας, προφορικότητας και γραφογνωσίας με έναν ιδιαίτερο τρόπο, λόγω και της ακραίας περιθωριοποίησης που υφίσταται η ενάλωτη αυτή κοινωνική μονάδα.

KK 9557147 ISBN 978-960-01-1449-2



9 789600 114492

G

ΕΛΕΝΗ ΣΚΟΥΡΤΟΥ

Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΕΛΕΝΗ ΣΚΟΥΡΤΟΥ

Η Διγλωσσία στο Σχολείο

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

GUTENBERG

Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

που συνοπολογίζει την εναλλαγή κώδικα μέσα στις ενδείξεις γλωσσικής μετατόπισης ή αλλαγής (Σελλά-Μάζη 2001: 97).

Όμως, δεν πρέπει να ξεχνάμε εδώ ότι η εναλλαγή κώδικα ως διγλωσσική πρακτική υλοποιείται σε ένα πλαίσιο επαφής/σύγκρουσης των γλωσσών. Αυτό έχει ως συνέπεια, τα δίγλωσσα υποκείμενα, που βιώνουν συγκρουσιακές καταστάσεις στη γλώσσα, να βιώνουν τη διγλωσσία τους ως «συνεικτικό» ή ως «αντιψακικό» λόγο (Τσιτσιπής 1996: 40) και αυτό να προσδιορίζει τη μορφή της εναλλαγής κώδικα που παράγουν.

(γ): Η σχέση της Εναλλαγής Κώδικα με τη Μεταφορά Στοιχείων και τα δάνεια ανάμεσα στις γλώσσες

Η εναλλαγή κώδικα δεν πρέπει να ταυτίζεται με άλλα συναφή φαινόμενα, όπως ο δανεισμός στοιχείων. Η σχέση ανάμεσα στην εναλλαγή κώδικα, στη μεταφορά στοιχείων και στο γλωσσικό δανεισμό είναι συμπληρωματική. Ενώ, η μακροχρόνια πρακτική εναλλαγής κώδικα και η βραχυπρόθεσμη πρακτική μεταφοράς στοιχείων, αφορούν τον δίγλωσσο ομιλητή, ο δανεισμός αφορά τις ίδιες τις γλώσσες και, μάλιστα, σε πολλαπλά επίπεδα (π.χ. φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, λεξιλογικό) (Χατζησαββίδης 1999· Χαραλαμπίδης 1992). Επιπλέον, υπάρχει μία βασική διαφορά ανάμεσα στην εναλλαγή κώδικα, από τη μία πλευρά, και τη μεταφορά και το δανεισμό στοιχείων, από την άλλη: στην εναλλαγή κώδικα, ο ομιλητής χρησιμοποιεί συνδυαστικά τις γλώσσες, στη μεταφορά, ο ομιλητής, παραμένει (ή επιδιώκει να παραμείνει) σε μία γλώσσα, σε αυτήν προς την οποία μεταφέρει στοιχεία.

Η Τσοκαλίδου, επανέρχεται συχνά στο θέμα της εναλλαγής κώδικα, με παρατήρηση ανάλογων πρακτικών των δίγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και με προτάσεις για εκπαιδευτική/γλωσσική αξιοποίηση αυτής της πρακτικής, ενώ συγχρόνως σχεδιάζει και δοκιμάζει σχετικά εργαλεία (Τσοκαλίδου 2005· Τσοκαλίδου & Παπαρούση 2006· Τσοκαλίδου 2008· Τσοκαλίδου 2008· Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου 2008).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΩΔΕΚΑΤΟ

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΜΕ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα είναι μια σχολική τάξη, όπου συνυπάρχουν:

- (α) μαθητές/μέλη της κυρίαρχης ομάδας με πρώτη γλώσσα την Ελληνική,
- (β) μαθητές που μιλούν ένα ιδίωμα/μία διάλεκτο της Ελληνικής αντί της πρότυπης γλώσσας ή παράλληλα με αυτή,
- (γ) μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετική χώρα καταγωγής, από τους οποίους
 - (γ.1.) κάποιοι μαθητές γεννήθηκαν στη χώρα προέλευσης και μετανάστευσαν στην Ελλάδα με πιθανότητα να έχουν ήδη σχολική εμπειρία στη χώρα τους και να έχουν εισέλθει στο ελληνικό σχολείο, σε τάξη μεγαλύτερη της Α' δημοτικού,
 - (γ.2.) κάποιοι μαθητές γεννήθηκαν στην Ελλάδα και διατρέχουν το ελληνικό σχολικό σύστημα από την αρχή,
- (δ) μαθητές με πρώτη γλώσσα, μία γλώσσα άλλη από την Ελληνική,
- (ε) μαθητές με άλλη πρώτη γλώσσα, που έχουν διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας.

Σχηματοποιημένα, η Ελληνική είναι για κάποιους μαθητές πρώτη γλώσσα (Γ1), για κάποιους άλλους μαθητές, η Ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα (Γ2). Η Ελληνική δεν είναι ξένη γλώσσα για κανέναν από τους μαθητές, ακόμα και αν κάποιοι νεοφερμένοι μαθητές μπορεί να μην τη γνωρίζουν ακόμα και να τους είναι «ξένη». Δεν πρόκειται εδώ για οξύμωρο σχήμα, αφού η Ελληνική διδάσκεται στο χώρο της, εκεί δηλαδή όπου αυτή είναι το κυρίαρχο μέσον επικοινωνίας. Το αρχικά «ξένο» (με την έννοια του ακόμα ασυνήθιστου) για το νεοφερμένο μαθητή πολύ γρήγορα γίνεται οικείο άκουσμα, ανεξάρτητα από γραμματικές γνώσεις.

Παρά τη διαφορετική προέλευση και το διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας, υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής για όλους τους μαθητές: η Ελληνική, στην ακαδημαϊκή της μορφή, είναι η γλώσσα του σχολείου, μέσω της οποίας διδάσκονται όλα τα μαθήματα και στην οποία αξιολογούνται/ελέγχονται/εξετάζονται όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα της γλωσσικής/πολιτισμικής καταγωγής τους.

Έχουμε λοιπόν τον εκπαιδευτικό μπροστά σε μία τάξη, όπου οι μαθητές έχουν διαφορετική καταγωγή, διαφορετικά ιδιώματα, διαφορετικές γλώσσες, διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας. Πολλοί εκπαιδευτικοί, μπροστά σε αυτή την ποικιλομορφία μπερδεύονται και νιώθουν ανασφάλεια, γιατί δεν θεωρούν εαυτούς επαρκώς προετοιμασμένους (Μητακίδου & Δανηλίδου 2007) για μια τέτοια κατάσταση και συχνά περιχαράκωνονται πίσω από την άποψη ότι δεν τους αφορούν οι άλλες γλώσσες των μαθητών τους, παρά μόνο η Ελληνική, αφού αυτή καλούνται να διδάξουν, όντες σε ελληνικό σχολείο. Όλα τα άλλα πιθανόν να τα θεωρούν προσωπική/οικογενειακή υπόθεση των μαθητών τους, εκτός και πέρα του σχολείου, παρ' όλο που οι Μητακίδου & Δανηλίδου καταγράφουν ενδείξεις για διαφοροποίηση αυτής της στάσης (Μητακίδου & Δανηλίδου ό.π.).

Είναι αναμενόμενο, ο εκπαιδευτικός να έχει συγκεκριμένες απόψεις για τη γλώσσα, για την πολιτισμική και τη γλωσσική ποικιλομορφία, για τη διγλωσσία, για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης ή δεύτερης γλώσσας. Κάποιες από τις απόψεις αυτές διαμορφώθηκαν στην καθημερινότητα και διαφοροποιήθηκαν στη διάρκεια των σπουδών, των επιμορφώσεων και της σχολικής εμπειρίας. Κάποιες άλλες απόψεις όμως αποδεικνύονται ιδιαίτερα ανθεκτικές, παρ' όλο που τις σπουδές και τις επιμορφώσεις (Σκουρτού 2008). Πρέπει να μας γίνει σαφές ότι οι προσωπικές απόψεις, ακόμα και αν δεν υποστηρίζονται επιστημονικά, έχουν μεγάλη βαρύτητα, γιατί συνδιαμορφώνουν την καθημερινή πρακτική μας¹.

Σε αυτό το σημείο, θα παραμείνουμε σε μερικά γενικά και μερικά ειδικότερα ερωτήματα, που η απάντησή τους θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας και να διαχειριστούμε τη γλωσσική ποικιλομορφία προς όφελος ολόκληρης της τάξης. Τα βασικά ερωτήματα (από το γενικότερο προς το ειδικότερο) αφορούν στα εξής:

1. Η έρευνά μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δείχνει μία ισχυρή ανθεκτικότητα συγκεκριμένης άποψης για τη σημασία της πρώτης γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης, παρ' όλη την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σπουδών και επιμορφώσεων (Σκουρτού 2008).

1. Τι αντιπροσωπεύουν οι (άλλες) γλώσσες των μαθητών μας;
2. Ποια είναι η σχέση διγλωσσίας και μάθησης;
3. Ποια είναι η σχέση διγλωσσίας και εκμάθησης μίας συγκεκριμένης γλώσσας;

Το ερώτημα (1) συνδέεται με γενικότερες πολιτικές επιλογές, οι οποίες διαμορφώνονται εκτός του σχολείου και πραγματώνονται μέσα σε αυτό (Fishman 1980· Δανδρινού 1996· Κουλιάρη 2005). Ως εκ τούτου, το ερώτημα (1) δεν έχει να κάνει ούτε με τις γλώσσες καθαυτές ούτε με τη μάθηση.

Το ερώτημα (2) συνδέει το ζήτημα της διγλωσσίας με γενικότερα ζητήματα μάθησης και μπορεί να διατυπωθεί και διαφορετικά: πώς μαθαίνει κάποιος που έχει στη διάθεσή του περισσότερες από μία γλώσσες;

Το ερώτημα (3) συνδέει το ζήτημα της διγλωσσίας ειδικότερα με το γλωσσικό μάθημα και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Μπορεί δε να διατυπωθεί παραδειγματικά ως εξής: πώς μαθαίνει ένας μαθητής την Ελληνική, όταν έχει άλλη πρώτη γλώσσα;

(1): Οι άλλες γλώσσες των μαθητών μας: Πρόβλημα, Δικαίωμα ή Κοινωνικός Πόρος;

Η γλωσσική ετερότητα, η πολυγλωσσία, η διγλωσσία αφορούν με γενικότερο ή ειδικότερο τρόπο στο ίδιο πράγμα: στη συνύπαρξη γλωσσών στον ίδιο τόπο, στη χρήση περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο. Όπως αναφέραμε ήδη, για τους επιστήμονες, οι γλώσσες θεωρούνται ισότιμες, όμως κοινωνικά, οι γλώσσες αξιολογούνται ανισότιμα με το κύρος που προσδίδεται επιλεκτικά σε κάποιες από αυτές και όχι σε όλες. Παράλληλα, η επιστημονική έρευνα έχει προ πολλού ξεκαθαρίσει ότι η διγλωσσία και γενικότερα η χρήση περισσότερων γλωσσών δεν είναι επιζήμια για το διγλωσσο άτομο, το αντίθετο μάλιστα (βλ. π.χ. Bialystok 1988, 2001· Bialystok & Cummins 1991· Collier & Thomas 1997).

Πολλές νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση αναδεικνύουν ως βασική παράμετρο (μαζί με τις παραμέτρους του γραμματισμού, των πολυγραμματισμών και των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων) την ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού (βλ. π.χ. Cook-Gumpert 2008· Cummins, Brown & Sayers 2007· Wells & Claxton 2002). Επίσης, σε κείμενα που περιγράφουν τον μαθητικό πληθυσμό στην Ελλάδα, προβάλλει πάντα το ζήτημα της γλωσσικής/πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες, αλλά ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. π.χ. Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης 2004· Καραγιαννίδου 2005· Μολυγκούδη 2009).

Εν τέλει όμως, η αντιμετώπιση της διγλωσσίας (στο επίπεδο της εκπαί-

δευσης) εξαρτάται όχι μόνο από την αντίληψη που έχουμε για αυτό το ίδιο το φαινόμενο της διγλωσσίας, αλλά από την αντίληψη που έχουμε για τις «άλλες» γλώσσες. Τις θεωρούμε «πρόβλημα», «δικαίωμα» ή «πηγή εμπλουτισμού»; αναρωτιέται ο Ruiz στη δεκαετία του 1980 (Ruiz 1984). Κάθε μία θεώρηση απαιτεί διαφορετικούς χειρισμούς και έχει διαφορετικές συνέπειες.

Αν οι άλλες γλώσσες είναι πρόβλημα, τότε πρέπει να θεραπεύσουμε αυτό το πρόβλημα ή να το απομακρύνουμε: αν οι γλώσσες είναι δικαίωμα, τότε αυτό το δικαίωμα αφορά αποκλειστικά αυτούς που το ασκούν, τους ομιλητές των γλωσσών, όχι εμάς. Αν όμως οι γλώσσες είναι πηγή εμπλουτισμού, τότε αυτό αφορά όλους. Αν η γλωσσική πολιτική είχε αποκλειστικά επιστημονικό υπόβαθρο, το πρώτο ζήτημα (γλώσσα ως πρόβλημα) δεν θα ετίθετο καν. Επειδή όμως η γλωσσική πολιτική υπακούει κυρίως σε άλλες επιταγές και όχι οπωσδήποτε σε επιστημονικά δεδομένα, υπάρχουν γλώσσες που θεωρούνται πρόβλημα, ενώ άλλες, όχι. Έτσι, συνήθως οι μειονοτικές γλώσσες, αλλά και οι μεταναστευτικές γλώσσες που μπήκαν «απρόσκλητες» στο σχολείο και στην κοινωνία, μπορεί να θεωρηθούν (ακόμα και αν αυτό δεν διατυπώνεται ρητά) πρόβλημα για την επιτυχή ενσωμάτωση των ομιλητών τους στο σχολείο ή στην εργασία ή σε άλλους κοινωνικούς χώρους χρήσης της γλώσσας. Συχνά, η άποψη αυτή εκφράζεται έμμεσα σε σχέση με τη σημασία μίας ανεπτυγμένης μητρικής γλώσσας για την ανάπτυξη της γλώσσας στόχου. Ο Esser, π.χ., αναφερόμενος στις μεταναστευτικές γλώσσες στη Γερμανία αμφιβάλλει αν η μητρική γλώσσα έχει οποιαδήποτε θετική επιρροή στην εκμάθηση της Γερμανικής (Esser 2006). Το ίδιο και ο Horf, επίσης στη Γερμανία (Horf 2007).

Η έρευνά μας σε εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα στο τέλος της δεκαετίας του 1990 στους Νομούς Δωδεκανήσου και Κυκλάδων (Σκούρτου 2005), διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί συνέδεαν τις άλλες γλώσσες των μαθητών τους με πρόβλημα, όχι τόσο για τους ίδιους τους ομιλητές όσο για την ελληνική κοινωνία. Κατά τη γνώμη τους, θα μπορούσε μελλοντικά να απειληθεί η συνοχή της ελληνικής κοινωνίας, αν στην Ελλάδα αναπτυσσόταν πολυγλωσσία².

2. Η γλώσσα ως πρόβλημα και κατ' επέκταση η διγλωσσία/πολυγλωσσία ως πρόβλημα, δεν τίθεται στην περίπτωση των ξένων γλωσσών και της διδασκαλίας/εκμάθησής τους. Οι ξένες γλώσσες διαθέτουν υψηλό κοινωνικό κύρος και θεωρούνται ισχυρά επαγγελματικά εφόδια, γι' αυτό και επιλέγονται, δεν επιβάλλονται (βλ. επίσης Οικονομίδου 2008).

Με αφορμή τις ξένες γλώσσες, να σημειώσουμε εδώ ότι η επιλογή ξένων γλωσσών στο σχολείο δεν προσαρμόζεται με αμεσότητα σε νέες επαγγελματικές απαιτήσεις. Αντίθετα, η

Η γλώσσα ως δικαίωμα αντιπροσωπεύει κατά τη γνώμη μας την πιο διαδεδομένη αντίληψη. Οι ομιλητές άλλων γλωσσών έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα χρήσης της γλώσσας τους στον ιδιωτικό χώρο τους. Αυτό όμως δεν αφορά άμεσα στην ελληνική κοινωνία και τους θεσμούς της και ειδικότερα δεν αφορά το σχολείο. Έτσι, ενώ φαίνεται ως μία δημοκρατική θέση (να αναγνωρίζουμε δηλαδή το δικαίωμα του «άλλου» στη γλώσσα του), η θέση αυτή απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς (που είναι εκείνοι που υλοποιούν τη γλωσσική πολιτική στη σχολική τάξη) από ευθύνες σχετικά με τη διαχείριση της διγλωσσίας. Ο εκπαιδευτικός στο ελληνικό σχολείο που διδάσκει την Ελληνική και μέσω αυτής άλλα αντικείμενα, συχνά νιώθει ότι δεν τον αφορά η οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, δεν γνωρίζει πολλά για τους τρόπους επικοινωνίας και τις πρακτικές γραμματισμού στις οικογένειες μαθητών με άλλες πρώτες γλώσσες (Σκουίτου 2008), έτσι, θεωρεί ότι δεν μπορεί να παρέμβει συνειδητά.

Η γλώσσα ως πηγή εμπλουτισμού ή ως κοινωνικός πόρος αφορά όλους και συνεπάγεται μία συνειδητή διαχείριση της διγλωσσίας, ώστε να προκύψουν τα προσδοκώμενα οφέλη (Γκάνταρτζή & Τσοκαλίδου 2008· Τσοκαλίδου 2004, 2005· Στεργίου 2007· Καμαρούδης, 2001, 2010). Τα οφέλη αυτά μπορούν να προσμετρήσουν ως μορφωτικά αγαθά που αποσκοπούν στην καλύτερη αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων και εν τέλει στην κοινωνική συνοχή και ευημερία. Η αντίληψη ότι οι άλλες γλώσσες αντιπροσωπεύουν έναν πολύτιμο κοινωνικό/μορφωτικό πόρο δεν είναι διαδεδομένη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ακόμα και όταν έχουν μπροστά τους ζωντανά παραδείγματα, όπως είναι κάποιοι άριστοι δίγλωσσοι μαθητές τους.

Συγχρόνως, υπήρξαν μεμονωμένες καταθέσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι χαίρετούν τη γλωσσική/πολιτισμική πολυμορφία της τάξης τους και επένδυναν σε αυτή. Χαρακτηριστική είναι η πιο κάτω κατάθεση από εκπαιδευτικούς Α' τάξης Δημοτικού Σχολείου στη Σύρο:

«...Την πρώτη κιόλας μέρα διαπίστωσα ότι η τάξη μου αποτελούνταν από παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων. Από τα 20 παιδιά, τα 7 προέρχονταν από Ολλανδία, Βέλγιο, Αλβανία, Γαλλία, Ταϊλάνδη και Αγγλία. Χαρατολογώντας, αποκαλούσα την τάξη "πολυεθνική δύναμη"...» (Σκούρτου 2000, 2001).

επιλογή των ξένων γλωσσών στον ιδιωτικό τόμο προσαρμόζεται αμεσότερα, ανατρέποντας μάλιστα ισχύουσες σχέσεις κύρους. Παραδειγματικά αναφέρουμε τη Ρωσική, η οποία μέσα σε λίγα χρόνια, εκτός από μεταναστευτική γλώσσα, τώρα αναπροσωπεύει και μία ελκυστική ξένη γλώσσα, που διδάσκεται σε ιδιωτικά φροντιστήρια, λόγω των επαγγελματικών προοπτικών που υπόσχεται η γνώση της.

(2): Σχέση Διγλωσσίας και Μάθησης

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται, κατά πόσον η γνώση μίας άλλης πρώτης γλώσσας βοηθά ή εμποδίζει τους διγλωσσούς μαθητές ή είναι αδιάφορη για την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη.

Προφανώς, αν η άλλη γλώσσα των μαθητών είναι αδιάφορη για τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση, τότε αυτή δεν μας αφορά, άρα την προσπερνάμε, και μαζί της προσπερνάμε το φαινόμενο της διγλωσσίας των μαθητών μας (Esser 2006· Hopf 2007).

Αν η άλλη γλώσσα είναι εμπόδιο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μας, τότε (σε συνδυασμό με την κατηγοριοποίηση κατά Ruiz), πρέπει να βρούμε τρόπους υπέρβασης της διγλωσσίας τους και επατάχυνσης της γλωσσικής μετατόπισης προς την Ελληνική.

Αν όμως η άλλη γλώσσα (άρα και η διγλωσσία) έχουν έναν υποστηρικτικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση, τότε, για να βελτιστοποιήσουμε το περιθώριο οφέλους, θα πρέπει να γνωρίζουμε, πώς η διγλωσσία συναρτάται με τη μάθηση.

Η ισχυρή βάση για να οικοδομηθεί η σχέση διγλωσσίας και μάθησης είναι δεδομένη από την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (βλ. Κεφάλαιο 14, Υπόθεση 2), αλλά δεν ενεργοποιείται αυτόματα. Χρειάζεται η διαμόρφωση υποστηρικτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, όπου οι διγλωσσοί μαθητές δεν κάνουν τις ατομικές τους πορείες προς τη γλώσσα στόχο «εν κρυπτώ», αλλά προτρέπονται να τις κοινοποιήσουν στην τάξη, ώστε να γίνουν ορατές και μορφωτικά χρήσιμες για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές (βλ. Κεφάλαιο 15, Πρόταση 1, Πρόταση 2).

(3): Σχέση Διγλωσσίας και Εκμάθησης Γλώσσας

Όπως στη σχέση διγλωσσίας και μάθησης, έτσι και εδώ, πολλοί εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται κατά πόσον η γνώση μίας άλλης πρώτης γλώσσας βοηθά ή εμποδίζει τους διγλωσσούς μαθητές ή είναι αδιάφορη για τη διδασκαλία/μάθηση γλώσσας και πιο συγκεκριμένα της Ελληνικής.

Προφανώς, αν η άλλη γλώσσα των μαθητών μας δεν έχει να προσφέρει κάτι στη διδασκαλία/εκμάθηση γλώσσας και μάλιστα στη διδασκαλία/εκμάθηση της Ελληνικής, τότε αυτή δεν μας αφορά, άρα την προσπερνάμε. Κατ' ανάλογο τρόπο, αν η άλλη γλώσσα (άρα και η διγλωσσία) εμποδίζει (με την έννοια ότι την επιβραδύνει) τη διδασκαλία/εκμάθηση της Ελληνικής, φροντίζουμε για την υπέρβασή της, δηλαδή για ένα όσο το δυνατόν ταχύτερο «πέραςμα» στην Ελληνική. Αν όμως η άλλη γλώσσα, άρα και η διγλωσσία,

έχει έναν υποστηρικτικό ρόλο στη διδασκαλία/εκμάθηση της Ελληνικής, τότε πρέπει να αναπτύξουμε τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη βάση αρχών της διγλωσσίας. Εδώ ξεκινάμε με την παραδοχή ότι η Ελληνική διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές μίας τάξης, ως να ήταν η μητρική τους γλώσσα, ενώ αυτό δεν ισχύει. Για κάποιους μαθητές η Ελληνική είναι πρώτη (μητρική) γλώσσα, για κάποιους άλλους μαθητές η Ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα, αλλά για κανένα μαθητή η Ελληνική δεν είναι ξένη γλώσσα (βλ. Κεφάλαιο 10).

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επαναλάβουμε αυτό που είχαμε αναφέρει αρχικά: οι επιλογές, που τελικά μεταφράζονται σε εκπαιδευτική/γλωσσική πρακτική είναι πολιτικού, παρά επιστημονικού χαρακτήρα. Όμως, τα πράγματα δεν παραμένουν στατικά, ακόμα και αν εμείς αποφασίζουμε να μην μετακινήθουμε από τις θέσεις μας. Από τη μία, η διεθνής πραγματικότητα με ομάδες ανθρώπων που μετακινούνται από χώρα σε χώρα, από την άλλη η παρουσία πραγματικών ανθρώπων που μιλούν ζωντανές γλώσσες, άλλες από την Ελληνική και ζουν στην ελληνική κοινωνία και τέλος, τα εκτεταμένα ερευνητικά/επιστημονικά πορίσματα, συμβάλλουν στο να εστιάσουμε τουλάχιστον στο εξής: ανεξάρτητα ποιος είναι ο απώτερος γλωσσικός στόχος (γλωσσική αφομοίωση με γλωσσική μετατόπιση υπέρ της Ελληνικής ή γλωσσική πολυμορφία), αυτός δεν μπορεί να εξυπηρετηθεί αποτελεσματικά χωρίς τη γνώση των μηχανισμών της διγλωσσίας σε σχέση με τη μάθηση γενικότερα και σε σχέση με τη διδασκαλία/εκμάθηση της γλώσσας ειδικότερα.

Ένα βασικό ζήτημα που βοηθάει στην κατανόηση της διγλωσσίας είναι αυτό της εκτίμησης της γλωσσικής ικανότητας των διγλωσσών μαθητών κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Πολλοί εκπαιδευτικοί υποδέχονται με χαρά στην τάξη τους διγλωσσοί παιδιά που έχουν ευχέρεια στην Ελληνική για να «απογοητευτούν» αργότερα, όταν τα ίδια αυτά παιδιά παρουσιάζουν κενά ή λάθη σε σχολικές γραπτές ή προφορικές εργασίες. Δεν μπορούν να εξηγήσουν ακριβώς, πώς ένα παιδί, που φαίνεται να έχει ευχέρεια στη γλώσσα, αδυνατεί να αντεπεξέλθει επαρκώς στις απαιτήσεις του σχολείου. Αυτό έχει μία εξήγηση, που πάει πίσω στη διαφοροποίηση και τη πολυμορφία κάθε μίας γλώσσας ξεχωριστά, αλλά και στην κριτική επισκόπηση του Cummins στα αντιφατικά πορίσματα της έρευνας σχετικά με τη σχέση διγλωσσίας και σχολικής επίδοσης: Εφόσον η γλώσσα δεν είναι μία και ομοιόμορφη, αλλά αντιπροσωπεύει ένα πλέγμα μορφών, ιδιωμάτων, επιπέδων ύψους, κειμενικών ειδών κλπ., τότε αυτό που εισπράττει ο εκπαιδευτικός ως ευχέρεια στην Ελληνική ενός νεοφερμένου διγλωσσού μαθητή, μπορεί να είναι ευχέρεια σε μία μορφή/ποικιλία της Ελληνικής και όχι σε μία άλλη. Συγκεκριμένα, η ευ-

χέρεια μπορεί να αφορά την καθημερινή, προφορική γλώσσα και η δυσκολία να αφορά μία άλλη μορφή, την ακαδημαϊκή γλώσσα.

Ο Cummins συνδυάζοντας τα αναφατικά πορίσματα των ερευνών σχετικά με τη σχολική επίδοση και επεκτείνοντας τη θεωρία του Coisson (1999), υποστηρίζει ότι χρειαζόμαστε ένα μοντέλο κατανόησης της φύσης της γλωσσικής ικανότητας, η οποία παρουσιάζει τρεις όψεις: την καθημερινή γλώσσα, την ακαδημαϊκή γλώσσα και τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (Cummins 2000, 2005).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Σ Β ΑΥΤΟ ΤΟ ΣΗΜΕΙΟ θα πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας σε κάποιες βασικές προϋποθέσεις για τη μάθηση και τη σχολική επίδοση σε συνθήκες γλωσσικής στερότητας.

Όπως αναφέραμε ήδη στην αρχή, η διγλωσσία, παρόλο που είναι τόσο εκτεταμένη στον κόσμο μας, συχνά προκαλεί αμηχανία ακόμα και δέος στους μονόγλωσσους παρατηρητές. Και συχνά είναι μονόγλωσσοι οι άνθρωποι εκείνοι που αποφασίζουν για τη διγλωσσία μέσα σε θεσμούς που και αυτοί με τη σειρά τους είναι μονόγλωσσικά προσανατολισμένοι: είναι όλοι όσοι πρέπει να κάνουν επιλογές σχετικά με τη διγλωσσία είτε επειδή ασκούν εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. πολιτειακοί παράγοντες, σύμβουλοι και στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντές σχολείων) είτε επειδή εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πρακτικές (εκπαιδευτικοί). Παρ' όλα αυτά πρέπει να σημειωθεί ήδη εδώ ότι ο προσανατολισμός θεσμών και ανθρώπων στη μονόγλωσσία δεν αντιπροσωπεύει ένα αραγές μέτωπο. Έτσι, στο κατευθυντήριο κείμενο για την ελληνική εκπαίδευση, το γνωστό ως «Διαθεματικό Ένιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών/ΔΕΠΠΕ» που ισχύει από το 2003 και που περιλαμβάνει τόσο τις γενικότερες αρχές όσο και ειδικές εφαρμογές ανά βαθμίδα και ανά γνωστικό αντικείμενο, δεν λείπουν οι αναφορές στη γλωσσική πολυμορφία στην κοινωνία. Διαβάσουμε π.χ. στο ισχύον ΔΕΠΠΕ (2003):

(«... με δεδομένο το πολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή...»).

Γίνονται μάλιστα ακροθιγώς κάποιες προτάσεις διαχείρισής της στο σχολείο. Έτσι στο ΔΕΠΠΕ για το δημοτικό σχολείο και για το μάθημα της γλώσσας, οι γλωσσικοί στόχοι διαφοροποιούνται ως εξής: Ο γηγενής μαθητής πρέπει να μάθει

«να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους».

Ο αλλοδαπός μαθητής

«ο ενταγμένος σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, (αυτός) πρέπει. Μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας. Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του»

ΔΕΠΠΣ (2003) <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/>

Επειδή όμως οι αλλαγές στην καθημερινή πρακτική δεν συμβαδίζουν οπωσδήποτε με τις αλλαγές στους νόμους, πολλοί εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να συμβουλεύουν τους γονείς των διγλωσσών μαθητών τους να προτιμούν την Ελληνική ως γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι (Χατζηδόκη 2005· Μαλιγκούδη 2009). Αυτό μπορεί να έχει ως βάση ένα βαθύτερο φόβο ότι η διγλωσσία εν τέλει είναι επιβαρυντική για ένα παιδί, το «κρατάει πίσω» στην ακαδημαϊκή του επίδοση, επειδή το «φορτώνει» με πολλές γλώσσες. Το σημειώνουμε αυτό με κάποια επιφύλαξη, αφού στις δικές μας έρευνες δεν έχει καταγραφεί ως ισχυρότερη άποψη, αυτή που θέλει τις «άλλες» γλώσσες των διγλωσσών μαθητών να αντιπροσωπεύουν ένα πρόβλημα (Σκούρτου 2005, 2005α· Skourtu 2008). Επίσης, είναι πιθανόν, αυτή η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών να βασίζεται στην υπόθεση της «χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» σε αντιπαράθεση με την υπόθεση της «κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» (βλ. πιο κάτω Κεφάλαιο 14, Υπόθεση 2 και Υπόθεση 3) (Cummins 2000, 2005).

Πριν όμως προχωρήσουμε στη διάκριση μεταξύ χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας και κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, θα αναφερθούμε εδώ σύντομα και (αναγκαστικά) επιλεκτικά στη σχέση διγλωσσίας και γνωστικής ανάπτυξης, επειδή αυτό το ζήτημα για μεγάλο χρονικό διάστημα μονοπόλησε σχεδόν τη συζήτηση για τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης. Το δίλημμα είναι σαφές και ομό: αν η διγλωσσία επηρεάζει αρνητικά τη γνωστική ανάπτυξη, τότε επιβραδύνει τη μάθηση, άρα θα πρέπει, για να υποστηρίξουμε τη μάθηση, να διαμορφώσουμε συνθήκες μονογλωσσίας, μέσω προγραμμάτων που διευκολύνουν τη μετάβαση από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα. Επιλογή της μονογλωσσίας έναντι της διγλωσσίας, πρακτικά σημαίνει επιλογή μίας γλώσσας για όλες τις δυνατές χρήσεις σε όλους τους υπάρχοντες χώρους, έναντι της εναλλακτικής ή συνδυαστικής χρήσης περισσότερων γλωσσών για διαφορετικές χρήσεις σε διαφορετικούς χώρους. Επιλογή μίας γλώσσας έναντι περισσότερων γλωσσών επιπλέον (και συνήθως)

σημαίνει επιλογή μίας κυρίαρχης γλώσσας έναντι μεταναστευτικών ή μειονοτικών γλωσσών.

Η συζήτηση για τη σχέση διγλωσσίας και γνωστικής ανάπτυξης έχει μία ιστορία πίσω της, ειδικότερα στην Αμερική, αλλά και στην προπολεμική Ευρώπη. Η Δέδε κατηγοριοποιεί παλαιές και νεότερες έρευνες ως εξής: (1) Έρευνες που διαπιστώνουν αρνητική επίδραση της διγλωσσίας στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου. (2) Έρευνες που διαπιστώνουν θετική επίδραση της διγλωσσίας στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου. (3) Έρευνες που διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχει ούτε θετική ούτε αρνητική επίδραση στη νοητική ανάπτυξη του ατόμου (Δέδε 2005: 107-111, βλ. επίσης Baker 2001).

Μία λεπτομερής επισκόπηση αυτής της συζήτησης, των πρώτων ερευνών και των πορισμάτων τους, προσφέρεται στις πρωτοποριακές για την εποχή τους εργασίες των Arsenian (1937), Darcy (1953), Weinreich (1953), Haugen (1956). Οι επιστήμονες αυτοί παρουσιάζουν και αναλύουν μία σειρά ερευνών, από τη δεκαετία του 1920 και μετά. Εκείνες οι έρευνες κατέληξαν στο πόρισμα ότι η διγλωσσία επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη, στη μνήμη, στην ταυτότητα και στην ψυχική ισορροπία του διγλωσσού ατόμου. Η σχιζοφρένεια θεωρήθηκε μία ακραία, αλλά πιθανή κατάληξη σε αυτό το συνεχές των αρνητικών επιπτώσεων της διγλωσσίας (για απαρίθμηση των πιθανών αρνητικών επιπτώσεων της διγλωσσίας βλ. επίσης Mackey 1967). Χρησιμοποιώντας ψυχομετρικά τεστ και τεστ νοημοσύνης, οι ερευνητές αποφαινόνται ότι οι διγλωσσοί μαθητές μειονεκτούν απέναντι στους μονόγλωσσους συμμαθητές τους, λόγω ακριβώς της διγλωσσίας τους.

Σύμφωνα με το Haugen (ό.π.), εκείνες οι έρευνες στερούνταν διαφοροποιημένων ερευνητικών εργαλείων, αλλά και μιας ξεκάθαρης αντίληψης, πώς όριζαν τη διγλωσσία, το διγλωσσο άτομο, αλλά και αυτή την έννοια της ευφυΐας. Επιπλέον, ο Haugen αμφισβήτησε κατηγορηματικά τα τεστ νοημοσύνης, επειδή τα θεώρησε ως πολιτισμικά προσδιορισμένες κατασκευές και όχι ως εργαλεία σταθμισμένα για να μετρήσουν την έννοια της ευφυΐας σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, ασκήθηκε έντονη κριτική στη γλωσσική φύση των τεστ νοημοσύνης, τα οποία χαρακτηρίστηκαν ως «γλωσσικά τεστ», αφού όντας διατυπωμένα στην πιο αδύναμη γλώσσα του ερωτώμενου, δεν γίνονταν οπωσδήποτε κατανοητά, άρα δεν μπορούσαν να απαντηθούν πλήρως και γι' αυτό δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι δίδουν αξιόπιστες πληροφορίες¹.

1. Εν τω μεταξύ, οι έρευνες από το χώρο άλλων επιστημών, όπως είναι η Βιογενετική και η Κοινωνιολογία της Επιστήμης, έχουν καταρρίψει το μύθο της απόλυτης κυριαρχίας μίας ατομικής και μονοδιάστατης ευφυΐας, γενετικά προσδιορισμένης και ανεξάρτητης του περι-

Πέρα όμως από την κριτική επισκόπηση στις πρώιμες έρευνες, καθοριστική υπήρξε η έρευνα των Peal & Lambert (1962), η οποία κυριολεκτικά «άνοιξε» το δρόμο για σειρά άλλων ερευνών. Το συμπέρασμα των δύο ερευνητών ήταν ότι η διγλωσσία λειτουργεί υποστηρικτικά στη νοητική ευελιξία, στο σχηματισμό εννοιών και σε άλλες νοητικές ικανότητες, σε βαθμό που τα διγλωσσια υποκείμενα (ισόρροποι διγλωσσοί που είχαν όλοι το ίδιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και την ίδια ηλικία) να υπερέχουν των μονόγλωσσων στις αντίστοιχες δοκιμασίες (σταθμισμένα γλωσσικά και μη γλωσσικά τεστ).

Στη δεκαετία του 1970, ο Cummins (Cummins 1974, 1976, 1979) παρεμβαίνει στη συζήτηση αυτή: ασκεί κριτική στις πρώιμες έρευνες σε ΗΠΑ και Καναδά που καταλήγουν σε αρνητικές επιπτώσεις και επισημαίνει τον πολιτισμικό και κοινωνικό προσδιορισμό των τεστ νοημοσύνης και το γεγονός ότι τα τεστ αυτά ήταν διατυπωμένα στην ασθενέστερη από τις δύο γλώσσες των διγλωσσών υποκειμένων (βλ. επίσης Ricciardelli 1992). Θεωρεί μάλιστα, ότι λόγω της γλώσσας, για το μόνο που θα μπορούσαν να μας πληροφορήσουν τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων τεστ νοημοσύνης, είναι η λεγόμενη «λεκτική νοημοσύνη» (Cummins 1976: 3). Επιπλέον, ο Cummins συγκρίνει τα αρνητικά πορίσματα εκείνων των ερευνών με τα θετικά των νεότερων ερευνών που έγιναν στη συνέχεια της έρευνας των Peal & Lambert (ό.π.), ελέγχει τις παραμέτρους, τη δειγματοληψία και το συνυπολογισμό ή μη, κοινωνικοοικονομικών και άλλων μη γλωσσικών παραμέτρων. Αυτή η κριτική σύγκριση παλαιότερων και νεότερων ερευνών λειτουργεί ως αφετηρία και αφορμή για την ανάπτυξη εκ μέρους του Cummins των βασικών υποθέσεών του για την κατανόηση και την εκπαιδευτική αξιοποίηση της σχέσης διγλωσσίας και μάθησης, και συγκεκριμένα της υπόθεσης της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (common underlying language proficiency), της υπόθεσης της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (language interdependence) και της υπόθεσης των οριακών επιπέδων στη γλώσσα (threshold hypothesis) (βλ. Κεφάλαιο 14).

Ως προς τις έρευνες που δεν διαπιστώνουν ουσιώδεις διαφορές στη νοητική ανάπτυξη ανάμεσα σε διγλωσσια και μονόγλωσσια υποκείμενα, αυτές αυσιαστικά θεωρούν ότι δεν υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία και τη νοητική ανάπτυξη και ότι οι όποιες διαφοροποιήσεις πρέπει να ερμηνεύονται με βάση κοινωνικές και όχι γλωσσικές ή νοητικές παραμέτρους (Romaine 1989). Αξιοσημείωτη είναι και η θέση της Cook (1997) που υπο-

βάλλοντος ανάπτυξής της, της δυνατότητας ακριβούς μέτρησής της, ακόμα και της περιγραφής της (βλ. Gardner 2008· Jaquard 2002· Φραγκουδάκη 1985, 2001).

στηρίζει ότι είναι λάθος να εξετάζεται η διγλωσσία του ομιλητή πάντα σε σχέση με τη μονόγλωσσία, διότι τότε διολισθαίνει σε ένα είδος απόκλισης από τη νόρμα. Η σχέση διγλωσσίας και νόησης και η σχέση μονόγλωσσίας και μάθησης είναι εξ' ίσου σημαντικές, αλλά είναι διαφορετικές στη «φύση» τους.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ: ΟΙ ΑΝΤΙΠΑΛΕΣ
ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΤΡΙΑΝΤΑ ΧΡΟΝΙΑ (Rivera 1984· Baker 2001· Cummins 2000) έχουν αναπτύξει μία σειρά υποθέσεις για να περιγράψουν την έννοια της γλωσσικής ικανότητας και να ερμηνεύσουν τα αντιφατικά πορίσματα της πρώτης έρευνας για τη διγλωσσία και τη σχολική επίδοση. Μερικές από τις υποθέσεις αυτές εξελίχθηκαν σε συστηματικά μοντέλα, άλλες έχουν στην πορεία ατονήσει ή ηθελημένα παραμεριστεί από τους εμπνευστές τους. Παρουσιάζουμε εδώ τις υποθέσεις αυτές, σε μία προσπάθεια να αναδείξουμε την αλληλουχία και τη σχέση τους. Από την πρώτη στιγμή γίνεται φανερό ότι οι υποθέσεις αυτές αναδεικνύονται ως αντιθετικά ζεύγη: στον αντίποδα μίας υπόθεσης, που αδυνατεί να λειτουργήσει ερμηνευτικά για αντιφάσεις στην έρευνα, διατυπώνεται μία άλλη υπόθεση. Προφανώς, τόσο οι μεν όσο και οι δε, αντιπροσωπεύουν κατασκευές που λειτουργούν ως ερμηνευτικά εργαλεία σε συγκεκριμένα πλαίσια και τα πορίσματά τους δεν είναι πάντα γενικεύσιμα.

Όταν έχουμε γλώσσες (αντί γλώσσας) στην κοινωνία και στις οικογένειες, τότε είναι πιθανόν, αυτές οι γλώσσες αρχικά να αγνοηθούν από το σχολείο, αλλά εν τέλει «βρίσκουν το δρόμο» τους προς αυτό, όπως άλλωστε και όλες οι κοινωνικές συνισταμένες. Δηλαδή, η πολυγλωσσία δεν παραμένει γύρω από το σχολείο, αλλά «μπαίνει», δια των ομιλητών/μαθητών, μέσα σ' αυτό και το επηρεάζει. Τότε, τα στελέχη της εκπαίδευσης στη διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές τάξεις, καλούνται να πάρουν αποφάσεις και να κάνουν επιλογές σχετικά με τις γλώσσες αυτές, ως μέρος ή μη της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής καθημερινότητας. Οι επιλογές αυτές μπορεί να έχουν μακροχρόνιες συνέπειες τόσο για τους ομιλητές και τις γλώσσες τους όσο και για την κοινωνία, μέσα στην οποία, υποκείμενα, γλώσσες, θεσμοί και εθνοτικές/γλωσσικές κοινότητες αλληλεπιδρούν. Στη σχολική τάξη, η οποία

παραδοσιακά είναι μονογλωσσικά προσανατολισμένη, με συνήθως μονόγλωσσους και σπανίως διγλωσσους εκπαιδευτικούς (Σκούρτου 2002· Κοιλιάρη 2003), δημιουργούνται συχνά στα μάτια αυτών των εκπαιδευτικών και των διγλωσσών μαθητών τους (αλλά και των γονέων τους) αντιφατικές καταστάσεις.

Για να βάλουν μία «τάξη» στην αντιφατικότητα της κατάστασης και να προσδώσουν νόημα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαντήσουν σε μία σειρά ερωτήματα και να κάνουν αντίστοιχα κάποιες επιλογές. Μερικά από τα ερωτήματα αυτά, θα μπορούσαν να είναι:

- Να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν γλώσσα/γλώσσες;
- Να συνθέσουν ή να διαχωρίσουν τις γλώσσες;
- Τι βοηθάει και τι εμποδίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση σε καταστάσεις πολυγλωσσίας;
- Τι βοηθάει και τι εμποδίζει ειδικότερα τη διδασκαλία της Ελληνικής;
- Γιατί κάποια παιδιά, φυσικοί ομιλητές άλλων γλωσσών, τα καταφέρνουν τόσο καλά, ώστε να μην ξεχωρίζουν από τους φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, ενώ άλλα παιδιά, πάλι φυσικοί ομιλητές άλλων γλωσσών, δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη;

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τους λόγους επιτυχίας/αποτυχίας στη σχολική επίδοση διγλωσσών μαθητών (και) στα εξής:

- στις ατομικές διαφορές (π.χ. ένας μαθητής θεωρείται ότι έχει ταλέντο στις γλώσσες, ενώ άλλος, όχι),
- στη συγγένεια ή μη των γλωσσών του διγλωσσού μαθητή (π.χ., αν οι γλώσσες έχουν πολλά κοινά σημεία, τότε θεωρείται ότι είναι εύκολη ή παράλληλη ή η διαδοχική μάθηση/κατάκτησή τους),
- στο χρόνο παραμονής στην Ελλάδα (αν ο μαθητής έχει πολλά χρόνια στην Ελλάδα, τότε υπερέχει ενός νεοφερμένου),
- στη μεγιστοποίηση της έκθεσης στη γλώσσα στόχο (δηλαδή: αν το παιδί ακούει και μιλάει την Ελληνική όσο το δυνατόν περισσότερο και δεν «χάνει χρόνο» ακούοντας και μιλώντας άλλη γλώσσα),
- στην ελαχιστοποίηση της έκθεσης στη γλώσσα στόχο (δηλαδή το παιδί ακούει και μιλά ελάχιστα την Ελληνική),
- στην υιοθέτηση της Ελληνικής στη θέση της μητρικής, ως γλώσσας επικοινωνίας στην οικογένεια,
- στην προτίμηση της μητρικής ως γλώσσας επικοινωνίας στο σπίτι,
- στην ίδια τη διγλωσσία των παιδιών.

Αν εστιάσουμε σε αυτό που θέλουμε να προλάβουμε ή να αντιστρέψουμε,

δηλαδή σε μία εν δυνάμει σχολική αποτυχία, τότε οι πιο πάνω λόγοι θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως εξής:

- Ένας μαθητής δεν έχει καλή επίδοση την Ελληνική, επειδή δεν έχει ταλέντο στις γλώσσες,
- Οι γλώσσες του μαθητή δεν έχουν συγγένεια μεταξύ τους, οπότε αυτό δυσκολεύει την εκμάθηση/κατάκτηση της Ελληνικής,
- Ένας μαθητής έχει μικρό διάστημα παραμονής στην Ελλάδα, οπότε δεν έμαθε ακόμα τη γλώσσα,
- Ένας μαθητής δεν εκτίθεται όσο απαιτικά θα έπρεπε στην Ελληνική, επειδή στο σπίτι του δεν τη χρησιμοποιεί,
- Ένας μαθητής εκτίθεται ελάχιστα στην Ελληνική, επειδή στο σπίτι του χρησιμοποιεί μία άλλη γλώσσα,
- Ένας δίγλωσσος μαθητής ούτως ή άλλως επηρεάζεται νοητικά και συναισθηματικά από αυτές τις ίδιες τις γλώσσες του.

Σε παλαιότερη έρευνά μας (Σκουρτού 2005α, 2005γ), είχαμε διαπιστώσει ότι υπάρχουν ζητήματα σε σχέση με την επίδοση, για τα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι ευθύνονται ή ότι έχουν περιθώρια παρέμβασης. Σε αυτό το πνεύμα, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας θεώρησαν ότι ζητήματα, όπως ταλέντο ή μη στην εκμάθηση γλωσσών, συγγένεια ή μη ανάμεσα στις γλώσσες ξεφεύγουν από τις δυνατότητές τους να τα ερμηνεύσουν και να παρέμβουν διορθωτικά. Αντίθετα, σύμφωνα με τους ίδιους εκπαιδευτικούς, ζητήματα όπως ο χρόνος έκθεσης στην Ελληνική που αποτελεί τη γλώσσα στόχο, προσφέρονται για παρεμβάσεις.

Πιο κάτω παρατίθενται οι κύριες υποθέσεις μέσω των οποίων προσεγγίζεται η έννοια της γλωσσικής ικανότητας και της σχέσης διγλωσσίας και μάθησης και σχετικοποιούνται, αν δεν ανατρέπονται, οι λόγοι σχολικής αποτυχίας δίγλωσσων μαθητών που αναφέραμε πιο πάνω.

Υπόθεση 1: Η Μέγιστη Δυνατή Έκθεση στη Γλώσσα Στόχο/ Χρόνος ανά Δραστηριότητα

Η υπόθεση της «μέγιστης δυνατής έκθεσης» στη γλώσσα στόχο (maximum exposure hypothesis) γνωστή και ως υπόθεση του «χρόνου έκθεσης στη γλώσσα στόχο ανά δραστηριότητα» (time-on-task hypothesis) φαντάζει ως μία κατ' εξοχήν αυτοπρόδικτη αρχή: αν θέλουμε ένα παιδί (μαθητή/μαθήτρια) να μάθει γρήγορα και αποτελεσματικά τη γλώσσα στόχο, τότε θα πρέπει να εκθέσουμε αυτό το παιδί όσο το δυνατόν περισσότερο σε αυτή τη γλώσσα. Η ενασχόληση με όποια άλλη γλώσσα, η επικοινωνία σε άλλη γλώσσα, οι δραστηριότητες που οργανώνονται και διεκπεραιώνονται σε μία

άλλη γλώσσα, είναι σαν να «αφαιρούν πολύτιμο χρόνο, ο οποίος θα έπρεπε να επενδυθεί στη γλώσσα στόχο» (Porter 1990, 1998· Rossell & Baker 1996· Horf 2007· Baser 2006). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η χρονικά διαρκέστερη έκθεση στη γλώσσα στόχο αντιπροσωπεύει την ευθεία γραμμή (άρα: τη συντομότερη οδό) προς τη γλώσσα στόχο, ενώ η ενασχόληση με όποια άλλη γλώσσα καθυστερεί αυτή την πορεία. Η Porter (1990, 1998) είναι ιδιαίτερα κατηγορηματική στο θέμα αυτό:

«... The more time spent learning a language, the better you do in it, all other factors being equal.» (Porter 1990: 119).

Την απόλυτη κυριαρχία της υπόθεσης της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα στόχο έχουν αμφισβητήσει πολλοί ερευνητές, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση, ο Krashen (1982, 1985), ο Cummins (2000), η Skutnabb-Kangas (2007), η Gogolin (2002, 2003, 2007). Αυτό που αμφισβητείται δεν είναι η χρησιμότητα αυτού καθαυτού του χρόνου έκθεσης στη γλώσσα στόχο, αλλά η αρίσκι ανάδειξή του ως αποκλειστικού παράγοντα ανάπτυξης γλωσσομάθειας. Ο Krashen, στην ανάπτυξη της θεωρίας του για την «κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία» (comprehensible input) (βλ. πιο κάτω, Υπόθεση 7), παραθέτει πολύ εύλογα παραδείγματα αποδυνάμωσης/ακύρωσης της υπόθεσης της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα στόχο. Συγκεκριμένα, ο Krashen περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους αποδυναμώνεται ο χρόνος έκθεσης στη γλώσσα στόχο, αν στη διάρκεια αυτού του χρόνου δεν εξασφαλιστεί η έκθεση σε ένα γλωσσικό περιεχόμενο (input), που να είναι γνωστικά ελκυστικό, λεξιλογικά διαφοροποιημένο και εννοιολογικά εμπλουτισμένο. Για παράδειγμα, ένας μετανάστης που έχει ανοίξει μικρή επιχείρηση και έρχεται σε επαφή με πελάτες, οι οποίοι είναι φυσικοί ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας, είναι μεν καθημερινά εκτεθειμένος επί πολλές ώρες στη γλώσσα αυτή, το περιεχόμενο της επικοινωνίας όμως, μπορεί να είναι λεξιλογικά αδιαφοροποίητο, γνωστικά μη ελκυστικό και εννοιολογικά περιορισμένο, επειδή η επικοινωνία είναι τυποποιημένη. Παρομοίως, ο μετανάστης που καθημερινά επί πολλές ώρες εργάζεται σε πολυσύχναστο βενζινάδικο, επικοινωνεί συνεχώς με φυσικούς ομιλητές, αλλά χρησιμοποιεί το ίδιο λεξιλόγιο, επαναλαμβάνει τα ίδια πράγματα, άρα τις ίδιες έννοιες. Στα δύο αυτά παραδείγματα γίνεται κατανοητό ότι ο μέγιστος χρόνος έκθεσης δεν κεφαλαιοποιείται υπέρ της γλώσσας στόχου. Για να εξυπηρετήσει αυτό που υποτίθεται ότι εξυπηρετεί, η έκθεση στη γλώσσα στόχο πρέπει να εξασφαλίζει έκθεση σε γνωστικά ελκυστικό περιεχόμενο, σε διαφοροποιημένο λεξιλόγιο και σε διαφοροποιημένες έννοιες, πράγμα πολύ δύσκολο στα πιο πάνω παραδείγματα (Krashen 1985). Ως αντίστροφο παράδειγμα, ο Krashen παραπέμπει

στον Rodriguez (1982) και παραθέτει την αυτοβιογραφική περιγραφή αυτού του ισπανόφωνου Αμερικανού, σχετικά με το θέμα της μέγιστης έκθεσης στη γλώσσα στόχο. Στην παιδική ηλικία του Rodriguez, και μετά από παράτρυνση των δασκάλων του, η Αγγλική αντικαθιστά την Ισπανική στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία, ώστε να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή έκθεση στη γλώσσα στόχο και να υποστηριχθεί η σχολική επίδοση του μαθητή. Η περιγραφή αναδεικνύει, πως η χρήση της Αγγλικής από τους γονείς, που ήταν ανεπαρκείς ομιλητές της, επέφερε μεν περιθωριοποίηση της Ισπανικής, όχι όμως την προσδοκώμενη ανάπτυξη της Αγγλικής. Το ότι ο Rodriguez έμαθε/κατέκτησε τελικά την Αγγλική, ο ίδιος θεωρεί ότι το οφείλει στην καθημερινή επαφή του για διάβασμα και συζήτηση με ένα συνταξιούχο δάσκαλο στη γειτονιά του. Από την πλευρά του, ο Krashen, που παραθέτει την περιγραφή, θεωρεί ότι τη βάση για την ανάπτυξη της Αγγλικής δεν την πρόσφερε γενικά ο χρόνος έκθεσης σε αυτή, αλλά η δυνατότητα συστηματικής έκθεσης σε ποιοτικά διαφοροποιημένη πληροφορία δηλαδή σε επικοινωνία υψηλού επιπέδου. Τελικά δηλαδή, ο χρόνος έκθεσης από μόνος του δεν αποτελεί εγγύηση ανάπτυξης μίας γλώσσας. Ούτε είναι αναγκαίο για να μάθεις μία γλώσσα να σπρώξεις στο περιθώριο μία άλλη. Αντίθετα, εγγύηση για την ανάπτυξη/εκμάθηση μίας γλώσσας (αλλά και περισσότερων γλωσσών) αποτελεί η ποιότητα της επικοινωνίας στη γλώσσα στόχο, αλλά και σε οποιαδήποτε άλλη (π.χ. στην πρώτη) γλώσσα.

Προφανώς, αν ισχύει η υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα στόχο, τότε δεν εξηγούνται τα όποια θετικά αποτελέσματα προγραμμάτων αμφίδρομης διγλωσσης εκπαίδευσης (two way bilingual/dual immersion programs), τα οποία, σημειωτέον, δεν αμφισβητούνται από τους υποστηρικτές της υπόθεσης για τη μέγιστη έκθεση στη γλώσσα στόχο (π.χ. Porter 1990). Διγλωσση εκπαίδευση, σε όποια μορφή, σημαίνει ότι ένα πρόγραμμα σπουδών διδάσκεται σε κάποια αναλογία μέσω δύο διαφορετικών γλωσσών. Αν τεκμηριώνονται καλές επιδόσεις των μαθητών που παρακολουθούν τέτοια προγράμματα, τότε αυτό σημαίνει ότι ο «αφαιρούμενος» χρόνος έκθεσης σε μία γλώσσα ή η διαίρεση του χρόνου ανά γλώσσα δεν επηρεάζει αρνητικά την εκμάθησή της (Collier & Thomas 1997· Skutnabb-Kangas 2007).

Υπάρχουν μοντέλα διγλωσσης εκπαίδευσης που καταγράφονται ως επιτυχημένα και στηρίζονται συν τοις άλλοις και στην υπόθεση του μέγιστου χρόνου έκθεσης στη γλώσσα, έστω και αν αυτό δεν διατυπώνεται ρητά: είναι τα διγλωσσια προγράμματα εμπάτισης (Immersion) στον Καναδά. Σε αυτά τα προγράμματα, τα μαθήματα γίνονται (τουλάχιστον αρχικά) κυρίως ή αποκλειστικά στη γλώσσα που υποστηρίζεται λιγότερο στο ευρύτερο περιβάλλον. Αντισταθμίζεται δηλαδή μία ισχυρή κοινωνική υποστή-

ριξη στη γλώσσα στόχο από την ισχυρή υποστήριξη εντός σχολείου. Στη διάρκεια του συνολικού σχολικού προγράμματος, αυτή η αρχική προτίμηση στη μία από τις δύο γλώσσες υποχωρεί προς όφελος μίας εξισορροπημένης χρήσης και των δυο γλωσσών στη διδασκαλία. Βλέπουμε εδώ ότι η υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα στόχο δεν υιοθετείται ως αυτόνομη μεταβλητή, αλλά υπό όρους και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, υποχωρώντας σταδιακά υπέρ της χρήσης της έκθεσης και στις δύο γλώσσες.

Υπόθεση 2: Χωριστή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα/Κοινή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα

Η υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα στόχο έχει ως υπόβαθρο μία άλλη υπόθεση, αυτή της «χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» (separate underlying language proficiency) (Baker 2001· Cummins 2000, 2005· Edwards 2009). Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, ό,τι μαθαίνουμε μέσω μίας γλώσσας αφορά και επηρεάζει αυτή τη γλώσσα και μόνο. Οπότε, αν θέλουμε να μάθουμε μία νέα γλώσσα, σε αυτή την ίδια γλώσσα επικοινωνούμε. Η υπόθεση αυτή μας οδηγεί σε μία ακόμα παλαιότερη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η φυσιολογία του ανθρώπινου εγκέφαλου προβλέπει την ανάπτυξη μίας μόνο γλώσσας, θέτει ανελαστικά ηλικιακά όρια στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, την οποία τότε μόνο θεωρεί μη προβληματική, όταν πρόκειται για άτομα με ιδιαίτερα υψηλό δείκτη ευφυΐας (βλ. και Κεφάλαιο 13). Σύμφωνα λοιπόν με αυτή την υπόθεση, η ενασχόληση με οποιαδήποτε επιπλέον γλώσσα επιβαρύνει το άτομο. Η υπόθεση αυτή παρουσιάστηκε παραστατικά με δύο «μπαλόνια» στον ανθρώπινο εγκέφαλο, όπου το κάθε μπαλόνι αντιστοιχεί σε μία γλώσσα. Αν θέλουμε να αναπτύξουμε μία γλώσσα, αυτή και μόνο ενισχύουμε, «φυσώντας» στο αντίστοιχο μπαλόνι και τροφοδοτώντας έτσι τη συγκεκριμένη γλώσσα (Baker 2001· Cummins 2005). Ό,τι εισάγεται στη μία γλώσσα δεν έχει σχέση με την άλλη γλώσσα. Μάλιστα, «φουσκώνοντας» το ένα μπαλόνι, αυτό μεγαλώνει εις βάρος του άλλου, το οποίο συμπιέζεται, περιθωριοποιείται, ζαρώνει, μικραίνει και, τελικά, εξαφανίζεται.

1. Ηλικιακά όρια θέτει και η σύγχρονη Γλωσσολογία για μερικές δομές της γλώσσας, ενώ δέχεται τη δυνατότητα εκμάθησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων και πέραν των ηλικιακών ορίων (βλ. και Κεφάλαιο 10).

ΣΧΗΜΑ: Μοντέλο Διγλωσσικής Ικανότητας βασισμένο στη Χωριστή Υποκείμενη Ικανότητα (SUP)



ΣΧΗΜΑ: Μοντέλο Διγλωσσικής Ικανότητας βασισμένο στην Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα (CUP)



ΠΗΓΗ: Cummins (2005)

Στην αριστερή εικόνα, η κάθε γλώσσα αντιστοιχεί σε έναν όγκο που καταλαμβάνει χώρο, εξ ου και η αντίληψη ότι οι πολλές γλώσσες αποτελούν βάρος για τον ομιλητή. Εκτός από αυτή, την πραγματικά «αφελή» εικονοθεωρία, όπως την αποκαλεί ο Baker (2001: 238), για τη χωριστή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα έχει χρησιμοποιηθεί και η μεταφορά της συμβατικής ζυγαριάς: οι γλώσσες τοποθετούνται στους δίσκους μίας ζυγαριάς και αυτή που αναπτύσσεται, «βαραίνει» εις βάρος της άλλης (Baker ό.π.).

Η επιλογή λοιπόν που προβάλλει εδώ, δεν έχει να κάνει με τη διγλωσσία, αλλά με μία γλώσσα «εναντίον» μίας άλλης. Η υπόθεση αυτή ενισχύθηκε με τα πρώτα ερευνητικά πορίσματα, στα οποία έχουμε αναφερθεί ήδη και σύμφωνα με τα οποία, οι διγλωσσοί μαθητές παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις, ασθενή μνήμη, συναισθηματική αστάθεια κ.ά. Τέτοια ερευνητικά αποτελέσματα είχαμε σε ολόκληρη τη Βόρειο Αμερική. Ο Cummins ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τα αποτελέσματα που είχαν καταγραφεί στον Καναδά. Διαπίστωσε τότε ότι τα ίδια ερευνητικά υποκείμενα που κατά την εισοδό τους στο σχολείο είχαν αξιολογηθεί ως ικανοί ομιλητές της Αγγλικής, στη συνέχεια είχαν αξιολογηθεί ως προβληματικά στις παραμέτρους που αναφέρουμε πιο πάνω, και συνολικά παρουσίαζαν χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία, εν πολλοίς, αποδόθηκε στη διγλωσσία τους. Το ερώτημα που έθεσε ο Cummins αφορούσε ακριβώς αυτή την αναντιστοιχία ανάμεσα στην αρχική γλωσσική ευχέρεια και στη μετέπειτα χαμηλή γλωσσική επίδοση.

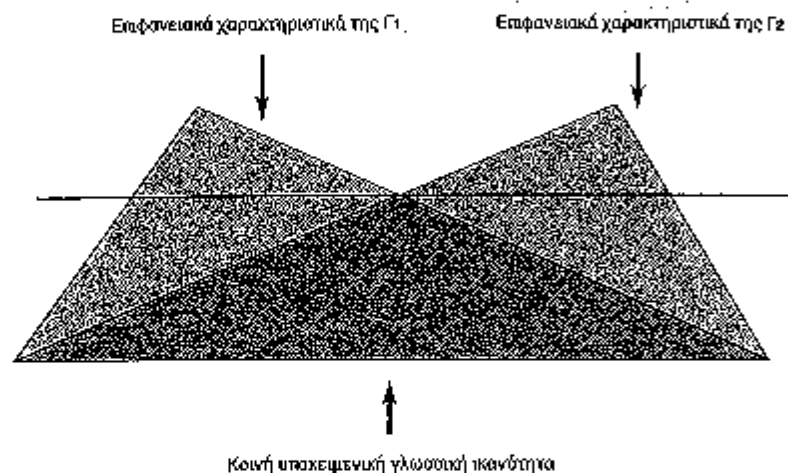
Αυτό το ερώτημα ήταν η βάση για την ανάπτυξη της θεωρίας για τη γλωσσική ικανότητα και πιο συγκεκριμένα για την υπόθεση της «κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» (common underlying language proficiency) και για την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών σε αντιδιαστολή με τη χωριστή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα που περιγράφουμε εδώ.

Για τον Cummins (2000), η γλωσσική ικανότητα δεν είναι μία και απόλυτα καθορισμένη ιδιότητα, αλλά διαφοροποιείται σε συσχετισμό με μία σειρά παραμέτρους: π.χ., η ικανότητα στην καθημερινή γλώσσα είναι διαφορετική από την ικανότητα στην ακαδημαϊκή γλώσσα. Πριν προχωρήσουμε σε αυτό, να σημειώσουμε εδώ ότι αυτή η προσέγγιση της γλωσσικής ικανότητας ως κάτι πολυσχιδές, μπορεί να εξηγηθεί και από την πλευρά της θεωρίας του Fishman (1965, 1971, 1980) για τους χώρους χρήσης της γλώσσας (domains): Μία μονοσήμαντη προσέγγιση της γλωσσικής ικανότητας θα σήμαινε ότι οποιαδήποτε ομιλητής στη μητρική ή στη δευτερεύουσα γλώσσα θα ήταν παντού και πάντα, σε οποιοδήποτε χώρο χρήσης, εκτελώντας οποιαδήποτε δραστηριότητα, το ίδιο ικανός να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και ότι όλοι οι χώροι χρήσης της γλώσσας θα είχαν ακριβώς τις ίδιες απαιτήσεις για ικανότητα από τους χρήστες. Κάτι, που όπως γνωρίζουμε από το μοντέλο της γλωσσικής επικράτειας (language domain) του Fishman, δεν μπορεί να ισχύει (βλ. και Κεφάλαιο 4).

Η θεμελιώδης διαφορά ανάμεσα στη χωριστή γλωσσική ικανότητα και στην κοινή γλωσσική ικανότητα είναι ότι εδώ οι γλώσσες δεν αντιπροσωπεύουν ανεξάρτητα μεγέθη, τα οποία πρακτικά λειτουργούν επιβαρυντικά, αλλά αντιπροσωπεύουν μία σχέση συγκοινωνούντων δοχείων. Δεν είναι ο αριθμός των γλωσσών ούτε οι διαφορές ή η συγγένειά τους, αλλά η βαθύτερη σχέση στο επίπεδο των εννοιών που δημιουργείται μεταξύ τους, που εξηγεί τα αποτελέσματα της σχέσης διγλωσσίας και μάθησης και την περιορισμένη ισχύ της υπόθεσης της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα στόχο. Προφανώς, οι γλώσσες έχουν διαφορές, με κάποιες γλώσσες να έχουν λιγότερες διαφορές μεταξύ τους, επειδή ανήκουν στην ίδια οικογένεια γλωσσών, άλλες πάλι να είναι πολύ απομακρυσμένες μεταξύ τους. Σε κάθε περίπτωση, η διαφορά φαίνεται περισσότερο από την ομοιότητα. Αυτό συμβαίνει, επειδή η μεν διαφορά συγκεκριμενοποιείται συχνότερα στο ορατό γλωσσικό επίπεδο, στα επιφανειακά χαρακτηριστικά της Γ1 και της Γ2 (στη διαφορετική γλωσσική δομή, γραμματική, λεξιλόγιο, αλφάβητο, κλπ.), η δε ομοιότητα αναπτύσσεται στο βαθύτερο εννοιολογικό επίπεδο. Θα λέγαμε ότι οι διαφορές είναι γλωσσικές, ενώ οι συγκλίσεις εννοιολογικές. Η Τσιπλάκου (2010) «διαβάσει» την υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας ως εξής:

«Είναι (...) σαφές ότι η έννοια της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας του Cummins δεν μπορεί να αναφέρεται στις «στενές», δομικές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας. Είναι γεγονός ότι ο ίδιος ο Cummins δεν παρέχει κάποιον αυστηρό ορισμό της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Μπορούμε ωστόσο να συναγάγουμε ότι στην ουσία αναφέρεται όχι σε γλωσσικές δομές, αλλά σε γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες ή που μπορούν να μεταφερθούν από τη μία γλώσσα στην άλλη» (Τσιπλάκου 2010: 12).

ΣΧΗΜΑ: Παρουσίαση της διγλωσσικής ικανότητας: το «διπλό παγόβουνο»



Πηγή: Cummins (2005)

Η υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας παραστατικοποιήθηκε με τη μεταφορά του διπλού παγόβουνου. Αυτό που φαίνεται (οι κορυφές των παγόβουνων πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας) είναι χωριστό, ενώ αυτό που παραμένει κρυμμένο (η βάση των παγόβουνων κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας) είναι κοινό. Ο,τι κατακτάται ή μαθαίνεται μέσω της μίας ή της άλλης γλώσσας «αποθηκεύεται» σε μία εννοιολογική «δεξαμενή», προσβάσιμη μέσω κάθε μίας από τις γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου ομιλητή. Αντίστροφα, ό,τι είναι αποθηκευμένο σε αυτή την εννοιολογική δεξαμενή εν δυνάμει αξιοποιείται σε οποιαδήποτε από τις γλώσσες του δίγλωσσου ομιλητή (βλ. πιο πάνω το σχήμα με το «ένα μπαλόνι με τα δύο στόμια»). Κατ' αυτό τον τρόπο, οι έννοιες, από τη στιγμή που έχουν κατακτηθεί μέσω μίας γλώσσας, δεν είναι αναγκαίο

να κατακτηθούν εκ νέου μέσω της επόμενης γλώσσας ή των γλωσσών, που το άτομο μαθαίνει στη συνέχεια. Με βάση την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, όχι μόνο οι έννοιες, αλλά και οι δεξιότητες, από τη στιγμή που έχουν αναπτυχθεί μέσω μίας γλώσσας, δεν χρειάζεται να αναπτυχθούν από την αρχή μέσω της επόμενης γλώσσας. Ένα βασικό παράδειγμα είναι η δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης: από τη στιγμή που αυτή η δεξιότητα έχει κατακτηθεί μέσω της γλώσσας Χ δεν χρειάζεται να κατακτηθεί εκ νέου μέσω της επόμενης γλώσσας Ψ, ανεξάρτητα από πιθανές διαφορές στο σύστημα γραφής (διαφορές, που αντιστοιχούν στο ορατό/επιφανειακό επίπεδο του διπλού παγόβουνου) ανάμεσα στις γλώσσες Χ και Ψ. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, έννοιες και δεξιότητες μεταφέρονται από γλώσσα σε γλώσσα του δίγλωσσου ομιλητή και αξιοποιούνται ανάλογα. Με αυτή τη λογική, η γλωσσολογία σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα ενισχύεται σε ένα βαθύτερο (και μονιμότερο) επίπεδο μέσω της συνεχούς ανάπτυξης/ενίσχυσης του κοινού εννοιολογικού υπόβαθρου και όχι μέσω μίας γλώσσας σε ανταγωνισμό με μία άλλη, όπως στην περίπτωση της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας.

Η υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας συνδέεται επίσης με την υπόθεση του «συνεχούς» στην ανάπτυξη του δίγλωσσου αλφαριθμητισμού (Κουλιάρη 2003) ή του δίγλωσσικού αλφαριθμητισμού (Baker 2001) ή του διγραμματισμού (Μιχάλης 2006) ή του διπλογραμματισμού (Κωστούλη 2009) ή του (ε)γγραμματισμού σε δύο γλώσσες (Σκούρτου 2001· Τσιπλάκου 2009), όπως μεταγράφηκε στην Ελληνική ο όρος biliteracy, που εισηγήθηκε από τη Hornberger (Hornberger 2003, 2007, 2009). Η Hornberger υποστηρίζει τη συνέχεια από το σπίτι στο σχολείο, από την προφορικότητα στη γραφή, ως «συνεχή» (continua of biliteracy) που επιτρέπουν στο δίγλωσσο παιδί να γεφυρώσει τις διαφορετικές εμπειρίες και γλώσσες και να εισαχθεί στο γραμματισμό μέσω και των δύο γλωσσών του². Τόσο η υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας όσο και αυτή του συνεχούς στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε δύο γλώσσες, βασίζονται στην αντίληψη ότι οι γλώσσες λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία. Επιπλέον, η Hornberger δηλώνει ως αφητηρία της την «οικολογία της γλώσσας» (ecology of language) (βλ. επίσης Haugen 1972) και αναφέρεται στο συνεχές του γραμματισμού σε δύο γλώσσες με όρους όπως «εξέλιξη» (evolution) της γλώσσας. Προσεγγίζει δηλαδή τη γλώσσα ως ζωντανό οργανισμό, που αναπτύσσεται σε ένα οργανωμένο (οικο)σύστημα, αλληλεπιδρώντας τόσο με το περιβάλλον όσο και με μία σειρά άλλες παραμέτρους³.

2. Βλ. επίσης στο ίδιο κεφάλαιο, Υπόθεση 8 και Collier & Thomas (1997).

3. Τέτοιοι έμβουοι προσεγγίσεις έχουμε και στον Baker (2001), όπου οι διαφορετικές γλώσσες

Υπόθεση 3: Η Αλληλεξάρτηση των Γλωσσών

Η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα υπόκειται σε μία ευρύτερη υπόθεση, αυτή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών.

Σε πολλά εισαγωγικά κείμενα για τη διγλωσσία αναδεικνύεται η διαφοροποίηση ανάμεσα στη διγλωσσία που αναπτύσσεται μέσω της παράλληλης ή συνθετικής έκθεσης στις δύο γλώσσες (π.χ. η πρώιμη διγλωσσία μικρών παιδιών, με τα οποία οι γονείς επικοινωνούν από την αρχή σε δύο γλώσσες ή ο κάθε γονέας στη γλώσσα του) και της διγλωσσίας που αναπτύσσεται, όταν οι γλώσσες κατακτώνται και μαθαίνονται διαδοχικά (π.χ. πρώτα κατακτάται η μητρική γλώσσα και στη συνέχεια το παιδί εκτίθεται σε μία δεύτερη γλώσσα)⁴. Συσχετίζονται δηλαδή ο παράγων της ηλικίας με αυτόν του τρόπου ανάπτυξης διγλωσσίας (παράλληλη ή διαδοχική κατάρκτηση/εκμάθηση γλωσσών) για να ορισθεί το γλωσσικό ρεπερτόριο ως ένα όλον ή ως αποτελούμενο από διαφορετικά επί μέρους γλωσσικά συστήματα. Σε αντίθεση με αυτή την επλεκτική σχέση των γλωσσών του διγλωσσού απόμου, η υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (interdependence hypothesis) θεωρεί δεδομένο ότι οι γλώσσες, ανεξάρτητα του τρόπου κατάρκτησης/εκμάθησης και του παράγοντα της ηλικίας, όχι μόνο έχουν μία κοινή εννοιολογική βάση, αλλά και κάθε επόμενη γλώσσα αναπτύσσεται (τουλάχιστον εν μέρει) σε βαθμό ανάλογο με το βαθμό που έχει ήδη αναπτυχθεί η πρώτη γλώσσα.

Με τα λόγια του Cummins:

«... Στο βαθμό κατά τον οποίο η διδασκαλία στη γλώσσα X (Γ_X) προωθεί αποτελεσματικά την ικανότητα στη Γ_X, θα προκρίνει μεταφορά αυτής της επάρκειας στη γλώσσα Ψ (Γ_Ψ), υπό την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει επαρκής έκθεση στη Γ_Ψ (είτε στο σχολείο είτε στο περιβάλλον) και ικανό κίνητρο για να μάθει κάποιος τη Γ_Ψ» (Cummins 2005: 137).

Θα μπορούσαμε να συγκεκριμενοποιήσουμε την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου ως εξής:

Θεωρούμε ότι η γλώσσα, που ένα διγλωσσό παιδί φέρνει ως πρώτη γλώσσα στο σχολείο, είναι η Γ_X (π.χ. η Αλβανική) και ότι η γλώσσα του σχολείου είναι η Γ_Ψ (η Ελληνική). Το ζητούμενο είναι να μάθει το παιδί την Ελληνική, θεωρούμε δε ως το πιο πιθανόν ότι το παιδί έχει το κίνητρο να το κάνει. Για παράδειγμα, αναφέρουμε ότι στο βαθμό που το διγλωσσό αυτό παιδί έχει

σες παρομοιάζονται με τα διαφορετικά λουλούδια ενός κήπου, που χρειάζονται βοήθεια για να αναπτυχθούν. Βλ. επίσης www.1stlingua.org

4. Για ορθοθετήσεις και περιγραφές των μορφών της διγλωσσίας βλ. Baker (2001· Παπαδόπουλου 1997· Τριάρχη-Heimann 2000· Αθωνασίου & Γεωτόβος 2002).

αναπτύξει δεξιότητες γραμματισμού στην πρώτη γλώσσα (δηλαδή στη Γ_X), οι δεξιότητες αυτές μεταφέρονται και αξιοποιούνται και στη Γ_Ψ, δηλαδή στην Ελληνική. Η παρεία αυτή είναι αμφίδρομη, αφού το διγλωσσό παιδί μπορεί να μεταφέρει ικανότητες από την Ελληνική στην πρώτη του γλώσσα. Προϋπόθεση είναι η έκθεση στην Ελληνική στο σχολείο και στο περιβάλλον και το κίνητρο του ίδιου του παιδιού να τη μάθει, πράγμα που ισχύει, εφόσον το παιδί ζει στην Ελλάδα (Σκούρτου 2001). Σε αυτό το σημείο, επισημαστέ στα ζήτημα της υπόθεσης της μέγιστης έκθεσης στη γλώσσα στόχο. Εδώ μιλάμε για έκθεση στη γλώσσα στόχο και κίνητρα για εκμάθηση της γλώσσας αυτής, πράγματα που φαίνονται απιονόητα, αλλά και για κάτι άλλο που σε πολλούς εκπαιδευτικούς δεν φαίνεται καθόλου αυτονόητο: μιλάμε για τη συσχέτιση πρώτης και δεύτερης γλώσσας, για μεταφορά ικανότητας από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα, για συνάρτηση του βαθμού ικανότητας στη μία γλώσσα, που το παιδί φέρνει μαζί του στο σχολείο και συνεχίζει να αναπτύσσει, με την άλλη γλώσσα που το παιδί συνθετικά προσθέτει στο ρεπερτόριό του. Αυτή η λογική του «λιγότερο [συν περισσώτερο]» (Cummins 2005: 135) ξενίζει με την πρώτη ματιά, αλλά είναι απολύτως κατανοητή μέσα από την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, σε πλήρη αντιπαράθεση με την υπόθεση της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας.

Με βάση την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η κατάρκτηση/εκμάθηση γλωσσών πραγματοποιείται πάνω σε ένα συνεχές, χωρίς χάσματα. Όταν όμως δημιουργηθούν χάσματα, κυρίως λόγω αποφάσεων σχετικά με την αποκλειστική χρήση της δεύτερης γλώσσας (Γ₂) ενάντια στη χρήση της πρώτης γλώσσας (Γ₁), τότε είναι πιθανόν να παρουσιαστούν προβλήματα, που στο σχολείο εκφράζονται κυρίως στο πεδίο του γραμματισμού. Η Hornberger μάλιστα υποστηρίζει ότι για να λειτουργήσει το συνεχές του γραμματισμού σε δύο γλώσσες, βαραίνει περισσότερο να μην διακοπεί η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, παρά να αναπτυχθεί με κάθε κόστος η δεύτερη γλώσσα.

Με τα λόγια της Hornberger:

«... Αυτό που έχει δείξει η έρευνα για το πώς η ισχυρότερη πρώτη γλώσσα οδηγεί σε ισχυρότερη δεύτερη γλώσσα, δε σημαίνει απαραίτητα ότι η πρώτη γλώσσα πρέπει να αναπτυχθεί πλήρως, προτού εισαχθεί η δεύτερη γλώσσα, αλλά μάλλον ότι η πρώτη γλώσσα δεν πρέπει να εγκαταλειφθεί προτού αναπτυχθεί πλήρως, είτε η δεύτερη γλώσσα εισαχθεί παράλληλα ή διαδοχικά, νωρίτερα ή αργότερα σε αυτή τη διαδικασία...» (Hornberger 2009: 737-738).

Εκτός από την ερμηνεία των αντιφατικών ερευνητικών πορισμάτων στην

Αμερική και στον Καναδά, μεγάλη ώθηση στην υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών έδωσαν τα πορίσματα της έρευνας των Skutnabb-Kangas & Τουκομαα σχετικά με τις επιδόσεις δίγλωσσων μαθητών φιλανδικής καταγωγής στη Σουηδία στη δεκαετία του 1970 (Skutnabb-Kangas & Τουκομαα 1976)⁵. Η έρευνα εκείνη των πολιτικά στρατευμένων υπέρ των Φιλανδών μεταναστών Skutnabb-Kangas και Τουκομαα έθεσε προς συζήτηση το εξής εκ πρώτης όψεως αξιωματικό σχήμα: δίγλωσσοι μαθητές φιλανδικής καταγωγής που είχαν γεννηθεί στη Φιλανδία και είχαν έρθει αργότερα στη Σουηδία είχαν παρόμοιες ή ελαφρώς καλύτερες επιδόσεις από ομοεθνείς τους που είχαν γεννηθεί στη Σουηδία και είχαν αρχίσει τη σχολική τους διαδρομή στο σουηδικό σχολικό σύστημα. Φάνηκε τότε ότι η μέγιστη δυνατή έκθεση στη Σουηδική δεν είχε δώσει ένα ξεκάθαρο προβάδισμα στα παιδιά που «κανονικά» θα έπρεπε να τη γνωρίζουν καλύτερα. Τι ήταν όμως εκείνο που βοήθησε την ομάδα των παιδιών που μπήκε αργότερα στο σουηδικό σχολείο, να έχει αναλογικά καλύτερα αποτελέσματα; Τόσο οι Skutnabb-Kangas & Τουκομαα όσο και επανελημμένα ο Cummins (1976, 1979) και η Skutnabb-Kangas (1982) είναι κατηγορηματικοί σε αυτό: ο βοηθητικός παράγων στη μία περίπτωση είναι η αναπτυγμένη πρώτη γλώσσα (στην περίπτωση των παιδιών που μπήκαν αργότερα στο σουηδικό σχολείο). Ο ανασταλτικός παράγων στην περίπτωση των παιδιών που άρχισαν το σχολείο στη Σουηδία είναι η ασυνέχεια στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας (από τη στιγμή που εισήχθησαν στο σχολείο).

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι και δική μας έρευνα σε επίσημα στατιστικά δεδομένα της περιόδου 2000-2004 στην Ελλάδα (στο πλαίσιο εμπειρογνομοσύνης για το ΙΜΕΠΟ)⁶, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι δίγλωσσοι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό Λύκειο σε εθνακή κλίμακα έχουν κατά μέσο όρο χαμηλές επιδόσεις, με χαμηλότερες τις επιδόσεις εκείνων των μαθητών που είχαν αρχίσει τη σχολική τους διαδρομή στην Ελλάδα. Αντίθετα, μαθητές που είχαν έρθει αργότερα στην Ελλάδα, ακόμα και νεοφερμένοι, εμφανίζονταν κατά μέσο όρο να συμβαδίζουν ή ακόμα και να υπερτερούν ελαφρώς των ομοεθνών τους (Σκούρτος κ.ά. 2004: 20). Αυτό το εύρημα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω για να διαπιστωθούν οι λόγοι που το προκάλεσαν. Πρέπει τουλάχιστον να αναρωτηθούμε, κατά πόσον, ο παράγων της περισσότερο ανεπτυγμένης πρώτης γλώσσας αντιστάθμισε τον παράγοντα του συνολικά μικρότερου χρόνου έκθεσης στην Ελληνική και συνέβαλε στο

5. Η ίδια έρευνα έδωσε ώθηση και στην υπόθεση των οριακών επιπέδων, στη διάκριση ανάμεσα σε ευχέρεια στην καθημερινή και ικανότητα στην ακαδημαϊκή γλώσσα και στην υπόθεση της ημιγλωσσίας (βλ. πιο κάτω).

6. ΙΜΕΠΟ = Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

να καταφέρουν οι νεοφερμένοι δίγλωσσοι μαθητές να συμβαδίσουν με τους συνομήλικους ομοεθνείς τους στο ελληνικό σχολείο. Πρέπει να αναφέρουμε εδώ ότι τα συμπεράσματά μας αυτά είναι αντίθετα με τα συμπεράσματα του Τουρτούρα (2010) σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, όπως και με τα συμπεράσματα των Μιτακίδου, Τουρτούρας & Τρέσου (2008), οι οποίοι, σε έρευνά τους στην περιοχή της Θεσσαλονίκης σε μαθητές προέλευσης από την πρώην Σοβιετική Ένωση και σε συσχέτισμό με τα πορίσματα της διεθνούς έκθεσης TIMSS (2007) για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες και την επίδοση μεταναστών μαθητών σε αυτά, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι καλύτερες επιδόσεις είχαν τα παιδιά που είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και όχι εκείνα που είχαν μεταναστεύσει αργότερα.

Υπόθεση 4: Τα Οριακά Επίπεδα

Η υπόθεση των οριακών επιπέδων (threshold hypothesis), που προτάθηκε από τον Cummins ως ερμηνευτικό πλαίσιο για τη σχέση διγλωσσίας και γνωστικής ανάπτυξης/ευφυΐας, θεωρεί ότι ενδεχομένως να υπάρχουν κάποια επίπεδα ικανότητας στις δύο γλώσσες που θα πρέπει να κατακτήσει (και να ξεπεράσει) το δίγλωσσο παιδί, προκειμένου να έχει τα γνωστικά, ακαδημαϊκά και γλωσσικά οφέλη της διγλωσσίας (Cummins 1976), πάντα στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων με το σχολικό, οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Cummins 2000). Η υπόθεση αυτή, μιλώντας για επίπεδα στις γλώσσες του δίγλωσσου ομιλητή, φέρνει αυτές τις γλώσσες σε σχέση, όπως άλλωστε συμβαίνει και με την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, όπου το επίπεδο ικανότητας στη μία γλώσσα, προδικάζει εν μέρει το αναμενόμενο επίπεδο ικανότητας στην επόμενη γλώσσα, που ο δίγλωσσος μαθητής μαθαίνει/κατακτά.

Η υπόθεση αυτή αποδόθηκε με την εικόνα ενός σπιτιού με τρεις ορόφους, στους οποίους «σκαρφαλώνει» ο δίγλωσσος μαθητής, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά δύο σκάλες: είτε τη σκάλα που αντιστοιχεί στην πρώτη γλώσσα του είτε εκείνη που αντιστοιχεί στη δεύτερη γλώσσα του. Κατ' αναλογία με τους ορόφους του σπιτιού, η υπόθεση των οριακών επιπέδων μας λέει ότι υπάρχουν, από κάτω προς τα πάνω, τουλάχιστον τρία επίπεδα ή όρια ή κατώφλια, που πρέπει να περάσει ο δίγλωσσος μαθητής, προκειμένου, να αποφύγει οποιεσδήποτε αρνητικές επιπτώσεις από το γεγονός ότι διδάσκεται μέσω της πιο αδύναμης του γλώσσας (πρώτο όριο) και να βιώσει τα δυνατικά θετικά οφέλη της διγλωσσίας (δεύτερο όριο), αλλά με ανισομερώς ανεπτυγμένες τις γλώσσες του. Από εκεί και πάνω, εκτείνεται η προσωπική της αμφιδύναμη ανεπτυγμένης διγλωσσίας με όλα τα σχετικά οφέλη (Baker 2001: 242-243). Όταν ο Baker, βασίζοντας στο έργο του Cummins αναφέρεται σε «αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας» συνδέει το κατώτατο κατώφλι (και

ό,τι είναι κάτω από αυτό) με την πιθανότητα διαταραχής στην αναπτυξιακή πορεία της γλώσσας (αφαιρετική διγλωσσία). Αντίθετα, όταν μιλάει για τα δυναμικά θετικά οφέλη της διγλωσσίας, ο Baker αναφέρεται στην προοπτική ανάπτυξης προσθετικής διγλωσσίας. Συνοπτικά, σύμφωνα με την υπόθεση των οριακών επιπέδων: όσο πιο καλά κατακτά/μαθαίνει κάποιος τις γλώσσες του τόσο μεγαλύτερο γνωστικό και γλωσσικό όφελος έχει. Σε κάθε περίπτωση, οι πιθανότητες αρνητικής ή θετικής έκβασης επηρεάζονται σημαντικά από το σχολείο, αφού τα διγλωσσια παιδιά (όπως και όλα τα παιδιά, άλλωστε) συνεχίζουν να κατακτούν/μαθαίνουν γλώσσα σε όλη τη διαδρομή τους στο σχολείο.

Η υπόθεση αυτή δέχτηκε έντονη κριτική από διαφορετικές πλευρές. Έτσι, από γλωσσολόγους στην παράδοση του Chomsky, θεωρήθηκε αρνητική η αναφορά σε επίπεδα γλώσσας, τα οποία συνεχίζουν να αναπτύσσονται και μετά την είσοδο στο σχολείο και για όλη τη διάρκεια φοίτησης στο σχολείο. Από την πλευρά των κριτικών της υπόθεσης της ημιγλωσσίας, θεωρήθηκε ότι η υπόθεση των οριακών επιπέδων μπορεί εν δυνάμει να ταυτιστεί με την ημιγλωσσία, πράγμα που στιγματίζει όσους δεν κατάφεραν να περάσουν το πρώτο κατώφλι. Επιπλέον, θεωρήθηκε απαράδεκτη η υπόθεση της μη επάρκειας σε μία τουλάχιστον γλώσσα (στην πρώτη γλώσσα) τη στιγμή της εισόδου στο σχολείο. Πώς είναι δυνατόν να μιλάμε για ανεπάρκεια στη γλώσσα, όταν η έρευνα έχει επαρκώς τεκμηριώσει ότι όλα τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με τη γλώσσα τους ήδη ανεπτυγμένη, αναρωτιούνται οι κριτικοί. Μήπως, με το κατώτατο οριακό επίπεδο, είναι σαν να «στοιβάσουμε» εκεί όσους θεωρούμε ανεπαρκείς διγλωσσούς και κατ' αυτό τον τρόπο τους αποδυναμώνουμε και τους στιγματίζουμε; Μήπως εν τέλει φταίει ο ίδιος ο διγλωσσός ομιλητής για την ανεπάρκεια του αυτή;

Από την πλευρά του ο Cummins (2000), απαντώντας στις κριτικές, επισημαίνει ότι η υπόθεση των οριακών επιπέδων συγκλίνει με την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών στο ότι τονίζεται ο συσχετισμός του επιπέδου ανάπτυξης της μίας γλώσσας με το επίπεδο ανάπτυξης στην άλλη γλώσσα (βλ. επίσης Ricciardelli 1992). Δεν συμφωνεί με την υπόθεση ότι η γλώσσα έχει ήδη τόσο παγιωθεί στην αρχή της σχολικής ζωής, ώστε να μην μπορούμε να μιλάμε για ουσιαστική ανάπτυξη από και μετά (βλ. και πιο κάτω: Υπόθεση 5) ούτε συμφωνεί με την ταύτιση αυτής της υπόθεσης με την υπόθεση της ημιγλωσσίας και τη θεωρία του ελλειψιματος. Κατά τον Cummins, δεν είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά από μόνα τους, αλλά εξωτερικοί παράγοντες και ιδιαίτερα μία πιθανή απαξίωση της γλώσσας και του πολιτισμού καταγωγής εκ μέρους της κυρίαρχης ομάδας, που ευθύνονται για μία ανεπαρκή ανάπτυξη αυτής της γλώσσας.

Πρέπει να σημειωθεί τέλος ότι η υπόθεση των οριακών επιπέδων, ενώ δεν έχει ακυρωθεί, εν τούτοις υποχωρεί υπέρ της υπόθεσης της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, η οποία δεν έχει αμφισβητηθεί στην ουσία της.

Υπόθεση 5: Καθημερινή Γλώσσα, Ακαδημαϊκή Γλώσσα, Διακριτές Γλωσσικές Δεξιότητες

Πρόκειται για τις «τρεις πτυχές ή διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας», όπως χαρακτηρίζει ο Cummins (2005: 102) την επέκταση του παλαιότερου μοντέλου του για τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε «βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες» (BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills) και «γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα» (CALP = Cognitive Academic Language Proficiency). Με βάση την τριχοτόμηση αυτή, η καθημερινή γλώσσα αναπτύσσεται, κατ' αρχήν, ως αποτέλεσμα της διαπροσωπικής επικοινωνίας των ανθρώπων χωρίς να απαιτείται ο διαμεσολαβητικός ρόλος του σχολείου. Όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν στην καθημερινότητά τους να επικοινωνούν σε μία συγκεκριμένη μορφή, χωρίς να χρειάζεται γι' αυτό να φοιτήσουν στο σχολείο. Αυτή η μορφή γλώσσας αναπτύσσεται σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, έτσι που τα διγλωσσια παιδιά σε δύο χρόνια περίπου να μην ξεχωρίζουν από τους μονόγλωσσους συνομηλίκους στην καθημερινή επικοινωνία. Συγχρόνως, το λεξιλόγιο της καθημερινής γλώσσας αποτελείται από λέξεις συχνής χρήσης (high frequency words). Αντίθετα, η ακαδημαϊκή γλώσσα, έχοντας ένα λεξιλόγιο από λέξεις μη συχνής χρήσης (low frequency words) (βλ. πιο κάτω Corson 1995), αναπτύσσεται ως προϊόν της σχολικής φοίτησης και της συστηματικής διδασκαλίας. Η ανάπτυξη της απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο, μέχρι οι διγλωσσοί να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Συνοπτικά: όλα τα παιδιά έρχονται στο σχολείο, γνωρίζοντας την πρώτη ή και τη δεύτερη γλώσσα τους από την καθημερινότητά τους, σε τέτοιο βαθμό που να μην χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα για να φτάσουν σε αντίστοιχα επίπεδα με τους μαθητές/ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας. Ξοδεύουν δε δώδεκα ή περισσότερα χρόνια στο σχολείο για να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή γλώσσα, την ώρα που οι μονόγλωσσοι συμμαθητές τους αναπτύσσουν τη δική τους ακαδημαϊκή ικανότητα χωρίς να τους περιμένουν.

Η τρίτη πτυχή της γλωσσικής ικανότητας αφορά τις δεξιότητες που διδάσκονται αυτόνομα, τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (discrete language skills). Κάποιες δεξιότητες διδάσκονται μόνο σε ένα αρχικό στάδιο (π.χ. φωνημική συνειδητοποίηση, βασικές γνώσεις της γραμματικής, ανάγνωση και γραφή) μέχρι να εσωτερικευθούν και να αυτοματοποιηθούν, ενώ άλλες

(όπως το εξειδικευμένο λεξιλόγιο ανά γνωστικό αντικείμενο) διδάσκονται σε βάθος χρόνου και μέσα από ολοένα και πιο σύνθετα κείμενα. Η προσθήκη των διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων στη διάκριση μεταξύ BICS και CALP, μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι στο σχολείο, η ακαδημαϊκή γλώσσα δεν αναδύεται απλά (μέσω των σωμάτων κειμένων σε αυτή τη μορφή της γλώσσας και μέσω του γενικότερου προσανατολισμού του σχολείου στην ακαδημαϊκή γλώσσα), αλλά ότι διδάσκεται συστηματικά ως αντικείμενο, μέσω της επίταξης της διδασκαλίας σε συγκεκριμένες δεξιότητες και της άσκησης των μαθητών σε αυτές.

Είναι πολύ σημαντική η διαφοροποίηση μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας. Μερικές φορές υπάρχει μεγάλη απόκλιση, έτσι που να μιλάμε για δύο «διαφορετικές γλώσσες». Ο Corson μελέτησε τη διαφοροποίηση αυτή με παράδειγμα το λεξιλόγιο της Αγγλικής των ΗΠΑ και κατέληξε στο εξής συμπέρασμα: στις ΗΠΑ, η καθημερινή Αγγλική έχει λεξιλόγιο με την πλειοψηφία λέξεων να είναι αγγλοσαξωνικής προέλευσης, ενώ η ακαδημαϊκή γλώσσα έχει λεξιλόγιο με την πλειοψηφία των λέξεων να είναι ελληνικής/λατινικής προέλευσης (Corson 1995, 1997). Ερχόμενα λοιπόν τα παιδιά στο αμερικανικό δημόσιο σχολείο γνωρίζουν την καθημερινή Αγγλική, η οποία όμως, ως προς το λεξιλόγιο, απέχει πολύ από την ακαδημαϊκή Αγγλική. Άρα, μία ευχέρεια σε αυτή τη μορφή της Αγγλικής (καθημερινή γλώσσα) δεν αποτελεί αξιόπιστη ένδειξη για ανάλογη ευχέρεια στην ακαδημαϊκή Αγγλική⁷. Αυτή η διάσταση, ανάμεσα στο χρόνο και στους επικοινωνιακούς τρόπους, που απαιτούνται για την ανάπτυξη της καθημερινής γλώσσας από τη μία πλευρά και της ακαδημαϊκής γλώσσας από την άλλη, αρκεί για να ερμηνευτεί η διάσταση ανάμεσα στην αρχική ευχέρεια και στη μετέπειτα δυσκολία των παιδιών στο σχολείο και να ανατρέψει συμπεράσματα, που πρόσβαλαν μία αιτιώδη σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία και στην όποια χαμηλή σχολική επίδοση δίγλωσσων παιδιών.

Ισχυρή επιβεβαίωση της διάκρισης ανάμεσα σε καθημερινή γλώσσα που αναπτύσσεται γρήγορα και εκτός σχολείου και σε ακαδημαϊκή γλώσσα που χρειάζεται χρόνο και συστηματική διδασκαλία για να αναπτυχθεί, δίδεται από την εθνικής εμβέλειας έκθεση CRESPAR⁸ (August et al 2003) στις ΗΠΑ. Η έκθεση αυτή, εκτός από τη λεπτομερή καταγραφή των προβλημάτων των δίγλωσσων μαθητών σχετικά με την εισαγωγή στα γραπτά λόγια, διατυπώνει και μία σειρά προτάσεις για προληπτικά μέτρα για τη βελτίωση των συνθη-

7. Βλ. Cummins (2000, 2005) για αναλυτική περιγραφή των διαστάσεων της γλωσσικής ικανότητας.

8. CRESPAR = Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.

κών εκπαίδευσης μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που «διατρέχουν κίνδυνο» να εμφανίσουν χαμηλές επιδόσεις. Στην έκθεση CRESPAR γίνεται διάκριση ανάμεσα σε δεξιότητες αποκωδικοποίησης κειμένου και στην κατανόηση γραπτού κειμένου. Αυτή τη διάκριση μπορούμε να την αντιστοιχήσουμε, αφενός με δεξιότητες που μπορούν να διδαχθούν μεμονωμένα⁹ και αφετέρου με τη γενικότερη ικανότητα κατανόησης και προσωπικής ερμηνείας κειμένων, που είναι συστατικό στοιχείο της ακαδημαϊκής γλώσσας.

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας συναρτάται με ένα σταθερό εννοιολογικό υπόβαθρο, το οποίο τροφοδοτεί την ακαδημαϊκή γλώσσα και ανατροφοδοτείται από αυτήν. Αυτό από μόνο του αρκεί για να συνδεθούν οι υποθέσεις της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας και της αλληλεξάρτησης των γλωσσών.

Τέλος τόσο σε διεθνείς όσο και σε εθνικής εμβέλειας εκθέσεις/εμπειρογνωμοσύνες (βλ. π.χ. PISA 2000, 2003, 2006· IGLU 2003· CRESPAR 2003· National Reading Panel 2000, National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth 2008) επανέρχεται το ζήτημα του (ε)γγραμματισμού (literacy). Αξιόπιστος δείκτης ανάπτυξης του γραμματισμού θεωρείται, όλο και περισσότερο, η ικανότητα στην ανάγνωση (reading) (βλ. πιο κάτω: γραμματισμός σε δύο γλώσσες).

Είναι σημαντικό να θέσουμε το ερώτημα, τι σημαίνει η υπόθεση αυτή για την εκπαιδευτική πρακτική στην Ελλάδα, τι σημαίνει για την ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου στην Ελληνική των δίγλωσσων παιδιών. Το βασικό είναι ότι όλα τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που έρχονται στο ελληνικό σχολείο, μπορεί να έχουν διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας, όμως όλα ανεξαιρέτως έχουν γλώσσα. Αυτό είναι το «ελάχιστο», στο ένα άκρο. Το «μέγιστο» (αν είναι δυνατόν να ειπωθεί αυτό) στο άλλο άκρο, δεν είναι ένα σταθερό σημείο, αλλά ένας γενικότερος προσανατολισμός, στο πνεύμα του οποίου, οικοδομείται η ακαδημαϊκή γλώσσα στην προφορική, αλλά κυρίως στη γραπτή μορφή της Ελληνικής. Το σχολείο, για να το επιτύχει αυτό, θα πρέπει, μέσω των εκπαιδευτικών, να αξιοποιήσει το όποιο γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και την καθημερινή τους γλώσσα ως αφετηρία, για να τους διδάξει συγκεκριμένες δεξιότητες που θα στηριχθούν στις ήδη ανεπτυγμένες. Όπως είναι σημαντικό να μη συγχέει ο εκπαιδευτικός την ευχέρεια σε μία καθημερινή μορφή της Ελληνικής με μία ευχέρεια στην ακαδημαϊκή μορφή της Ελληνικής, έτσι πρέπει να μην θεωρήσει

9. Βιτενής αναφορά γίνεται στη διδασκαλία της δεξιότητας της φωνημικής ενημερότητας για την ανάπτυξη της ικανότητας αποκωδικοποίησης φθόγγων και αντιστοίχισής τους με γράμματα, συλλαβές και λέξεις.

ότι η ακαδημαϊκή γλώσσα «αναδίδεται» αναπόφευκτα, χωρίς να μεσολαβήσει η διδασκαλία. Η διδασκαλία δεν εστιάζει αδιαφοροποίητα σε ολόκληρο το φάσμα της γλώσσας, αλλά σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Διδάσκοντας μία συγκεκριμένη δεξιότητα (π.χ. την αρχική γραφή/ανάγνωση ή την ερμηνεία και συγγραφή κειμένων), ο εκπαιδευτικός οδηγεί τους μαθητές προς τη γλωσσική ικανότητα (στο γραπτό λόγο), που είναι κάτι πιο γενικό.

Υπόθεση 6: Ημιγλωσσία, μία υπόθεση υπό απόσυρση

Η έννοια «ημιγλωσσία» ή «διπλή ημιγλωσσία» (semilingualism/double semilingualism) πρωτοχρησιμοποιήθηκε στη δεκαετία του 1970 στο σκανδιναβικό χώρο (βλ. Hanségård 1972 στο Cummins 2000) για να περιγράψει την κατάσταση εκείνη, όπου δίγλωσσοι μαθητές, με την είσοδό τους στο σχολείο, φαίνονταν να «χάνουν» την πρώτη γλώσσα χωρίς να αναπτύσσουν στη θέση της τη δεύτερη γλώσσα. Ήταν σαν να μην είχαν καμία πλήρως ανεπτυγμένη γλώσσα. Χρησιμοποιήθηκε εκτεταμένα στη Σουηδία (για να περιγράψει τη διγλωσσική πρακτική και ικανότητα των Φιλανδών και των Σάμι) και γρήγορα υιοθετήθηκε από τη Skutnabb-Kangas (Skutnabb-Kangas & Toukomaa 1976), για να περιγράψει τις επιδόσεις, αλλά και την ευχέρεια μεταναστών μαθητών φιλανδικής καταγωγής στη Σουηδία στις δύο γλώσσες, αλλά και από τον Cummins (1976, 1978), για να περιγράψει τις χαμηλές επιδόσεις δίγλωσσων μεταναστών μαθητών στις ΗΠΑ και την ταυτόχρονη συρρίκνωση της χρήσης της πρώτης γλώσσας. Ο Hanségård (1972) στο «ιδρυτικό» κείμενό του απαριθμεί τις διαστάσεις εκείνες της διγλωσσικής πρακτικής που μαρτυρούν την ημιγλωσσία των παιδιών (π.χ. περιορισμένο λεξιλόγιο, χαμηλός δείκτης ορθότητας στη χρήση του συντακτικού, αδυναμίες στην ορθογραφία, βαθμός αυτοματισμού στην εναλλαγή των γλωσσών κ.ά.). Όσο γρήγορα υιοθετήθηκε η έννοια της ημιγλωσσίας, εξίσου γρήγορα υπέστη εκτεταμένη κριτική, ενώ τώρα βρίσκεται στο στάδιο της απόσυρσης από τους αρχικούς υποστηρικτές της, όχι όμως για πολλούς εκπαιδευτικούς και επιστήμονες, που προφανώς βλέπουν ακόμα μία χρηστική αξία σε αυτή την κατασκευή (βλ. π.χ. στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία: Αθανασίου & Γκότοβος 2002· Μητακίδου & Δανηλίδου 2007· Καγιά 2008· Παπάνης 2008· Τσιπλάκου 2010).

Ο Cummins αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ερευνητή που υιοθέτησε αυτή την υπόθεση, την κατέστησε δημοφιλή σε θεωρητικούς, εκπαιδευτικούς και ακαθιστές για να την παρακάμψει αργότερα:

«... Semilingualism was used to characterize the reality that as a result of discriminatory schooling, some bilingual students fail to attain strong academic proficiency in either their L1 or L2...» (Cummins 2000: 100).

Οι λόγοι, για τους οποίους αυτή η υπόθεση που είχε τύχει εκτεταμένης χρήσης, τελικά θεωρήθηκε παραπλανητική, είναι οι εξής: επειδή οι διαφορές φαίνονται στο επίπεδο του υποκειμένου/ομιλητή, θεωρήθηκε ότι δημιουργεί το στερεότυπο του ανεπαρκούς δίγλωσσου ατόμου στη βάση της θεωρίας του ελλείμματος (Edelsky et al 1983). Όμως, όπως έχουμε επιχειρηματολογήσει σε προηγούμενα κεφάλαια, κανένας δίγλωσσος ομιλητής δεν είναι τόσο ισορροπημένα δίγλωσσος, που να γνωρίζει τις γλώσσες του εξ ίσου καλά και να τις χρησιμοποιεί συμμετρικά και ισόποσα. Αν ισχύει η θεωρία του Fishman (1971) για τους χώρους χρήσης της γλώσσας, οι διαφορετικές επιδόσεις πάνε χέρι-χέρι, με τις εκάστοτε απαιτήσεις για ορθότητα, που διαφοροποιούνται σημαντικά από χώρο σε χώρο. Η Skutnabb-Kangas (1982) επισήμανε ότι η ημιγλωσσία δεν είναι ατομικό χαρακτηριστικό που εξωτερικεύεται, αλλά εξωτερικοί εκπαιδευτικοί παράγοντες (όπως οι διακρίσεις σε βάρος των δίγλωσσων μαθητών) που εσωτερικεύονται ως προσωπικές επιδόσεις. Μία ιδιαίτερα έντονη κριτική στη βάση του γλωσσικού ελλείμματος είναι η κριτική του Hämnenkamp (2005) προς τον Cummins, σε σχέση με την υπόθεση των οριακών επιπέδων (βλ. Υπόθεση 4), αλλά και των Edelsky et al (1983) προς τον Cummins, σε σχέση με τη διαφοροποίηση μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας (BICS vs CALP) κατά την είσοδο των δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο. Θεωρήθηκε ότι, κατά βάση, η ημιγλωσσία ταυτιζόταν με την πιο πάνω διάκριση ή τουλάχιστον ότι δυνάμει ενυπάρχει σε αυτήν, αφού συνέδεε τη μη ανεπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα με τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Ο Cummins από την πλευρά του αποστασιοποιήθηκε από αυτή την υπόθεση το αργότερο στο τέλος της δεκαετίας του 1979 (Cummins 1979), όμως το θέμα της ημιγλωσσίας επανέρχεται μέχρι σήμερα, παρά την αδυναμία του να λειτουργήσει ερμηνευτικά με αποδεκτό τρόπο¹⁰.

Δυοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το βασικό ζήτημα με την ημιγλωσσία είναι ότι επινοήθηκε για να ερμηνεύσει τις όποιες δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών, αλλά κατηγορήθηκε ότι οδήγησε σε μία «εξομοίωση» της όποιας επικοινωνιακής γλωσσικής πρακτικής με γλωσσικό έλλειμμα. Θεωρούμε ότι η έννοια της αφαιρετικής διγλωσσίας, παρά αυτή της ημιγλωσσίας, σηματοδοτεί με σαφήνεια τις συνέπειες μίας «εχθρικής» προς τη διγλωσσία εκπαιδευτικής διαχείρισης, χωρίς να στιγματίζει τους δίγλωσσους ομιλητές ως έχοντες «μισή» ικανότητα.

10. Για μία επισκόπηση των κριτικών σημείων στην υπόθεση της ημιγλωσσίας βλ. Cummins (2000) και Baker (2001).

Υπόθεση 7: Η Υπόθεση της Κατανόητης Εισερχόμενης Πληροφορίας

Όπως αναπτύξαμε σε προηγούμενη ενότητα, η γλώσσα του σχολείου δεν είναι γενικά η Ελληνική, αλλά μία συγκεκριμένη μορφή της, η ακαδημαϊκή γλώσσα. Η ακαδημαϊκή γλώσσα είναι το κεντρικό εργαλείο επίτευξης των ακαδημαϊκών στόχων. Κατά συνέπεια, όποιος δεν την κατέχει μειονεκτεί σημαντικά στην ανταγωνιστική πορεία προς τους ακαδημαϊκούς στόχους που απαιτούν στην εκάστοτε ηλικιακή ομάδα και σχολική τάξη.

Θα αναφερθούμε εδώ στην υπόθεση της κατανόητης εισερχόμενης πληροφορίας (του κατανητού εισερχόμενου μηνύματος) (comprehensible input), όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Krashen (1985) σε σχέση με την εκμάθηση γλωσσών και «κωσματούθηκε», κατά κάποιο τρόπο, στις διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας και περιεχομένου μέσω δεύτερης γλώσσας σε τάξεις με γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία.

Η υπόθεση αυτή απκκεντρώνεται στο ότι για να μάθουμε γλώσσα και να προχωρήσουμε συνεχίζοντας τη μάθησή της, θα πρέπει να είμαστε εκτεθειμένοι σε πληροφορία που, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, μας είναι κατανοητή. Κατανοώντας την πληροφορία, στηρίζομαστε σε αυτή για να κατανοήσουμε την επόμενη. Και αυτό πρέπει να γίνεται συστηματικά και όσο το δυνατόν πιο απρόσκοπτα. Στον τύπο $i+1$ συμπυκνώνεται η ελάχιστη απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση γλώσσας, αλλά και για τη μάθηση γενικότερα, στο πνεύμα μίας ευρύτερης βιγκοτσκιανής προσέγγισης. Είναι βασικό για τα δίγλωσσα παιδιά να έχουν την ευκαιρία πρόσληψης πληροφοριών (i) που να είναι κατανοητές σε αυτά, ώστε να μπορέσουν να βασιστούν σε αυτές και να προχωρήσουν πέρα από αυτές ($+1$), μέσα στο φάσμα των μαθησιακών δυνατοτήτων, που ο Vygotsky (1998) όρισε ως «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development). Όμως, για να μην ταυτιστεί αυτή η προσέγγιση, έστω και έμμεσα, με την υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα στόχο, ο Krashen διευκρινίζει ότι η έκθεση σε μία γλώσσα, από μόνη της δεν αρκεί για να εξασφαλιστεί το $i+1$:

«... Η έκθεση σε μία γλώσσα δεν εμπεριέχει κατ' ανάγκη επαφή με κατανοητές εισερχόμενες πληροφορίες. (...) Οι πληροφορίες με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο χρήστης μπορεί να είναι πολλές, αλλά από λάθος είδος να μην προσφέρονται για το $i+1$...» (Krashen 1985: 7, 43).

Τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να κατανοούν πληροφορίες μέσω και των δύο (ή περισσότερων) γλωσσών τους, αν το περιβάλλον προσφέρεται για κάτι τέτοιο. Πάντως, είναι απαραίτητο να σχεδιαστεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και να επνοηθούν τρόποι (βοηθήματα) (scaffolding) (Walqui 2007-

Bruner & Sherwood 1975· Cummins et al 2005) για την κατανόηση των πληροφοριών και τη διασφάλιση του $i+1$ ¹¹.

Αν το σχολείο είναι μονογλωσσικά οργανωμένο, τότε δεν προβάλλει ως αυτόνομη αναγκαιότητα ότι το σχολείο είναι εκείνο που οφείλει να διαμορφώσει συνθήκες κατανόησης των πληροφοριών με τις οποίες «βομβαρδίζει» τους μαθητές. Έτσι, πολλοί δίγλωσσοι μαθητές αναγκαστικά περνάνε μία αρχική φάση στο «σκοτάδι», αφού οι πληροφορίες δεν είναι έτσι πλασιασμένες, που να γίνονται κατανοητές. Αυτό, στο βαθμό που παραταθεί για πολύ, επηρεάζει αρνητικά τη γνωστική ανάπτυξη, αφού δεν υλοποιείται το $i+1$. Επηρεάζει επίσης την αίσθηση αποδοχής/μη αποδοχής για το μαθητή, που είχε την ατυχία να μην κατανοεί τι λέει ο δάσκαλος.

Ένα εύλογο παράδειγμα αυτής της κατάστασης, όπου οι εισερχόμενες πληροφορίες δεν γίνονται κατανοητές, μας δίνει η Ανδρούσου από μία άσκηση ευαισθητοποίησης για τη μητρική γλώσσα στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης:

«... για να προσεγγιστεί το ζήτημα της γλώσσας (...) προβάλαμε ένα δεκάλεπτο εκπαιδευτικό βίντεο στα Γαλλικά, χωρίς υποτίτλισμό και χωρίς μετάφραση (...). Ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν (...) τι νομίζουν ότι συμβαίνει στην ταινία, της οποίας δεν καταλάβαιναν τη γλώσσα. Με αυτό τον τρόπο δημιουργήσαμε μία τεχνητή ανατροπή: βάλουμε τους εκπαιδευτικούς στη θέση των μαθητών τους...» (Ανδρούσου 2005: 51-52).

Υπόθεση 8: Ο Γραμματισμός, οι Γραμματισμοί και ο Διγλωσσισμός ή τα Συνεχί του (Εγ)γραμματισμού σε δύο γλώσσες

Το ζήτημα του γραμματισμού (literacy) είναι ένα κεντρικό θέμα στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Ong 1997· Cape & Kalantzis 2000· Olson 2003· Cook-Greuter 2008· Κωστούλη 2009).

Σε σχέση με την εκπαίδευση μαθητών με γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, το ζήτημα του γραμματισμού συναρτήθηκε ευθέως με πολιτισμικά περιεχόμενα. Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι η έννοια «πολιτισμικά προσδιορισμένος αλφαριθμητισμός» (cultural literacy) χρησιμοποιήθηκε στις ΗΠΑ στον δημόσιο λόγο ενάντια στη δίγλωσση εκπαίδευση. Με την έννοια αυτή, ο Hirsch (1987) δεν περιορίζεται στο να καλώνει το αυτόνομο (ότι δηλαδή όλα τα μορφωτικά αγαθά είναι πολιτισμικά προσδιορισμένα), αλλά διατυπώνει συγκεκριμένες

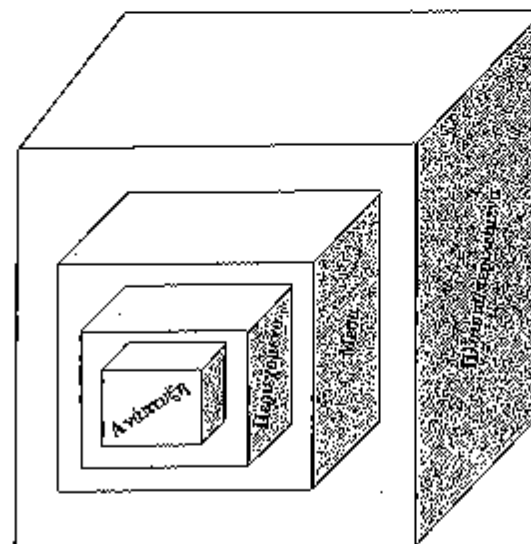
11. Βλ. Κεφάλαιο 15, τις προτάσεις για το σχεδιασμό περιβάλλοντος, όπου εξασφαλίζονται τα βοηθήματα για την επίτευξη του $i+1$.

προδιαγραφές για το αρμόζον πολιτισμικό περιεχόμενο του γραμματισμού των Αμερικανών μαθητών, που μπορεί να έχουν οποιαδήποτε καταγωγή, αλλά οφείλουν να ευθυγραμμιστούν με το πρότυπο του «καλού Αμερικανού», για να γίνουν κοινωνικοί του «αμερικανικού ονείρου». Στον αντίποδα αυτού του τύπου γραμματισμού τοποθετείται ο «κριτικός γραμματισμός» (critical literacy), τόσο από θεωρητικούς της παιδαγωγικής των πολυγλωσσισμών (π. χ. Kress 2000) όσο και από θεωρητικούς της διγλωσσίας (Cummins 2000, 2005).

Γενικά, τις τελευταίες δεκαετίες έχουμε κατακόρυφη αύξηση του ενδιαφέροντος που εκδηλώνεται για το γραμματισμό, όχι μόνο βιβλιογραφικά/ερευνητικά ως διεργασία που συγκροτείται κοινωνικά (Cook-Greuter 2008), αλλά και ως κεντρικό ζήτημα σε διεθνείς και εθνικής εμβέλειας εκθέσεις, οι οποίες αποτιμούν τη σχολική επίδοση των μαθητών και τις τρέχουσες πρακτικές στο σύγχρονο σχολείο. Στις εκθέσεις αυτές αποτυπώνονται γενικότερες και ειδικότερες περιγραφές/αποτιμήσεις του γραμματισμού. Επιπλέον, οι εκθέσεις προχωρούν σε προτάσεις, οι οποίες εξειδικεύουν το ζήτημα αυτό σε σχέση με τους μαθητές με μεταναστευτικό/μειονοτικό υπόβαθρο. Στο πλαίσιο αυτό, ως βασικός δείκτης ανάπτυξης του γραμματισμού αναδεικνύεται η ικανότητα ανάγνωσης. Δηλαδή, η αξιολόγηση της γενικότερης ικανότητας του γραμματισμού, κατά μεγάλο μέρος ελέγχεται/αξιολογείται ως δεξιότητα ανάγνωσης. Η δε ανάγνωση, με τη σειρά της, αξιολογείται τόσο σε σχέση με δεξιότητες αποκωδικοποίησης (decoding) όσο και σε σχέση με δεξιότητες κατανόησης κειμένου (comprehension). Ανάλογα δε με τον προσανατολισμό της κάθε έκθεσης, προτείνονται μέτρα που επικεντρώνονται στο ένα ή στο άλλο: π.χ. δραστηριότητες φωνημικής συνειδητοποίησης για ενίσχυση της δεξιότητας αποκωδικοποίησης ή δραστηριότητες στο πλαίσιο ολιστικών προσεγγίσεων ή επικοινωνιακών προσεγγίσεων για την ενίσχυση της κατανόησης ολόκληρου κειμένου, εμποδισμένου στο κοινωνικό περιεχόμενο (βλ. π. χ. August et al 2003· Cummins 2003· Freeman & Freeman 2003· Krashen 2003· Cummins et al 2007). Η έμφαση στην ανάγνωση ως δείκτης ανάπτυξης γραμματισμού τεκμηριώνεται στη βιβλιογραφία (π.χ. Krashen 1993, 1996), και στις διεθνείς και εθνικές εκθέσεις, PISA 2003, CRESPAR 2003, National Reading Panel 2000, National Assessment of Educational Process 2003. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον έχει το συμπέρασμα σχετικά με τη σημασία της ανάγνωσης στην έκθεση PISA 2003: εδώ ο δείκτης της ικανότητας ανάγνωσης θεωρείται ότι βαραίνει περισσότερο από το δείκτη του κοινωνικού-οικονομικού υποβάθρου στην ανάπτυξη του γραμματισμού (βλ. επίσης: Cummins et al 2007· Cummins & Early 2011). Αυτό το συμπέρασμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί ανοίγει νέους δρόμους στις δυνατότητες κοινωνικής αποτελεσματικότητας σχετικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Όπως αναφέρουμε πιο πάνω, η Hornberger αναπτύσσει το μοντέλο για τα συνεχή στον (εγ)γραμματισμό σε δύο γλώσσες στο πλαίσιο του παραδείγματος της οικολογίας της γλώσσας (Hornberger 2007). Ως προς τη διγλωσσία, η Hornberger υιοθετεί την προσέγγιση του Ruiz (1984), σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες θεωρούνται κοινωνικός πόρος (resource) ενάντια στην αντίληψη που βλέπει τις γλώσσες ως πρόβλημα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο Ruiz θέλησε να φωτίσει την πολιτική πλευρά της σχέσης διγλωσσίας και μάθησης. Στο ίδιο πνεύμα, η Hornberger (σύγκρινοντας με τη θεώρηση του Cummins, ο οποίος τοποθετεί τη διγλωσσία των υποκειμένων στη διεκυστήνδα των ευρύτερων σχέσεων επιβολής ή διαπραγμάτευσης σχέσεων κοινωνικής ισχύος) (Cummins 2000), ορίζει τα συνεχή του (εγ)γραμματισμού σε δύο γλώσσες (και σε σχέση με τη δραστηριότητα της [συγ]γραφής, όχι της ανάγνωσης), ως εξής:

«... Το μοντέλο των συνεχών του διγλωσσισμού είναι ένα αναλυτικό οικολογικό μοντέλο, το οποίο έχω προτείνει ως ένα τρόπο για να τοποθετήσουμε την έρευνα, τη διδασκαλία και το γλωσσικό σχεδιασμό σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα...» (Hornberger 2007: 182).



Πηγή: Hornberger (2007)

Κεντρικό στοιχείο εδώ είναι ένα πλέγμα τεσσάρων συνεχών, εγκιβωτισμένων το ένα μέσα στο άλλο, που αλληλεπιδρούν και που αφορούν: (α) στα πλαίσια/περικείμενα (contexts)¹², (β) στα μέσα (media), (γ) στα περιεχόμενα (contents) και (δ) στην ανάπτυξη (development) του γραμματισμού σε δύο γλώσσες.

Ως προς το (α), το ευρύτερο συνεχές είναι αυτό των πλαισίων/περικειμένων. Εδώ το συνεχές εκτείνεται από μάκρο σε μικρό περικείμενα (contexts), από περικείμενα της προφορικότητας σε περικείμενα του γραπτού λόγου και από περικείμενα διγλωσσίας/πολυγλωσσίας σε περικείμενα μονογλωσσίας¹³.

Ως προς το (β), το συνεχές των μέσων για το γραμματισμό (το οποίο εγκιβωτίζεται στο συνεχές των περικειμένων), εκτείνεται από την ταυτόχρονη έκθεση μέχρι τη διαδοχική έκθεση σε πρακτικές εγγραμματοποίησης και στις δύο γλώσσες· από ανόμοιες δομές των γλωσσών σε παρόμοιες δομές μεταξύ των γλωσσών· από συγκλίνοντα σε αποκλίνοντα συστήματα γραφής.

Ως προς το (γ), το συνεχές του περιεχομένου των γραμματισμών (το οποίο εμβαπτίζεται στο συνεχές των μέσων) εκτείνεται από περιεχόμενα που έχουν σχέση με την πλειονότητα/κυρίαρχη ομάδα σε περιεχόμενα που έχουν σχέση με τη μειονότητα/εθνοτική ομάδα· από περιεχόμενα που έχουν σχέση με τα τοπικά προφορικά ιδιώματα σε περιεχόμενα που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο· από περιεχόμενα περικειμενοποιημένα σε περιεχόμενα αποπερικειμενοποιημένα.

Ως προς το (δ) που αντιστοιχεί στο εσώτερο εγκιβωτισμένο συνεχές και αποτελεί τον «υλικό» πύρνα του μοντέλου, το συνεχές εκτείνεται από την πρόσληψη στην παραγωγή κειμένων· από το προφορικό στο γραπτό κείμενο· από τη Γ1 στη Γ2 (Hornberger ό.π.: 184). Ο Cummins (Cummins & Early 2011) αναπτύσσει ένα παρόμοιο συνεχές για να προτείνει πρακτικές διευκόλυνσης της πρόσβασης των δίγλωσσων μαθητών σε γραπτά κείμενα (βλ. Κεφάλαιο 15, Πρόταση 3).

Κατανοούμε το σχήμα αυτό ως παραδειγματικό, ως ένα ανοιχτό μοντέλο που επιδέχεται τροποποίηση ή εμπλουτισμό, μια και η ίδια η ερευνήτρια προτείνει το «άνοιγμα» όλο και περισσότερων «χώρων», που θα επιτρέψουν

την οικοδόμηση νέων συνεχών. Θεωρούμε ότι το μοντέλο αυτό συγκλίνει τόσο με αυτό του Cummins για διαπραγμάτευση ταυτοτήτων (Cummins 2005) όσο και με τη θεώρηση του Wells για «γεφύρωση» (bridging) από την καθημερινή στην ακαδημαϊκή γνώση (Wells 1999). Από αυτή την άποψη, τα συνεχή του εγγραμματοποίησης σε δύο γλώσσες είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, αφού ουσιαστικά το εργαλείο αυτό περιγράφει και διευκολύνει τα «περάσματα» από την προφορικότητα στη γραφή, από τη μία γλώσσα στην άλλη, από την καθημερινή στην ακαδημαϊκή γνώση, αλλά και από το σπίτι στο σχολείο και από τη μία βαθμίδα στην άλλη (Μπατσούτα 2008), παντού δηλαδή, όπου είναι ιδιαίτερα αναγκαίο αυτά τα περάσματα να γίνουν ορατά, αλλά και να υποστηριχθούν οι δίγλωσσοι μαθητές στην αντιστοιχη προσπάθειά τους.



12. Χρησιμοποιούμε εδώ την επιλογή της Κοιστοβλι (2009) για την απόδοση στην Ελληνική του «context» ως «περικείμενο».

13. Ο Σκόργιος (2005, 2008) διαφοροποιεί το πλαίσιο από το περικείμενο: το πλαίσιο προϋπάρχει μίας επικοινωνιακής πράξης και του κειμένου και το περικείμενο έπεται, δηλαδή προκύπτει ως αποτέλεσμα μίας επικοινωνιακής πράξης ή ενός κειμένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΚΑΤΟ ΠΕΜΠΤΟ
 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

ΟΙ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ, οι υποθέσεις εργασίας και τα μοντέλα που περιγράφουν και ερμηνεύουν τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης βρίσκουν εφαρμογή στις προτάσεις αντίστοιχων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις αυτές δεν αποτελούν απαραίτητα μέρος θεσμοθετημένης διγλωσσίας εκπαίδευσης ούτε απαιτούν ένα μοντέλο διγλωσσίας εκπαίδευσης για να λειτουργήσουν. Αντίθετα, οι προτεινόμενες παρεμβάσεις προσπαθούν να αξιοποιήσουν τη διγλωσσία στη σχολική τάξη, όπως αυτή διαμορφώνεται στα διάφορα κοινωνικά συμφραζόμενα. Έτσι, η παρουσία μίας γλώσσας άλλης από την Ελληνική στη σχολική τάξη, ο αριθμός των μαθητών/ομιλητών αυτής της γλώσσας, το επίπεδο ελληνομάθειάς τους, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, η ενσωμάτωσή τους στην κοινότητα της τάξης, είναι ζητήματα που χρήζουν άμεσων παιδαγωγικών χειρισμών, δεν μπορούν δηλαδή να περιμένουν τη θεσμοθέτηση διγλωσσικών προγραμμάτων. Η εικόνα μπορεί να είναι ιδιαίτερα σύνθετη: πολλές διαφορετικές γλώσσες, διαφορετικά συστήματα γραφής, διαφορετικό επίπεδο γνώσης τους, αλλά και διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας, γλώσσες «οικετές» και γλώσσες «εξωτερικές» για τα αφτιά εκπαιδευτικών και γηγενών μαθητών, μονογλωσσία των εκπαιδευτικών κ.ο.κ. Όλα αυτά είναι ζητήματα, για τα οποία συχνά οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απροετοίμαστοι (Μητακίδου & Δανηλιδίου 2007), παρόλο που είναι πιθανόν, οι νεότερες γενιές των εκπαιδευτικών, να έχουν διδαχθεί σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο θέματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διγλωσσία ή τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ακόμα όμως και ανάμεσα σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς, υπάρχει μία βαθιά ριζωμένη, και γι' αυτό ανθεκτική, δυσπιστία απέναντι στη διγλωσσία (Σκουίτου 2008), που συχνά τους οδηγεί να προτείνουν στους γονείς τη χρήση της Ελληνικής, αντί της

γλώσσας καταγωγής, στην οικογένεια (Χατζηδάκη 2005· Μητακίδου & Δανηλιδίου ό.π.).

Μερικές μεγάλες παιδαγωγικές προκλήσεις των καιρών μας, όπως αυτές διατυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Cope & Kalantzis 2000· Flecha 2000· Wells & Claxton 2002· Cummins et al 2007), αλλά και στις διεθνείς εκθέσεις PISA (PISA 2000, 2003, 2006), είναι οι εξής:

- πώς οργανώνεις την εκπαίδευση με δεδομένη την πολυπολιτισμική/πολυγλωσσική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού,
- πώς εξυπηρετείς το γενικότερο στόχο του γραμματισμού και
- πώς αξιοποιείς τις τεχνολογίες ως εργαλείο και περιβάλλον,
- πώς διαχειρίζεσαι τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, αλλά και τις διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες σε σχέση με το γραμματισμό;

Τα τρία αυτά ζητήματα: η πολιτισμική/γλωσσική πολυμορφία (diversity) ως βασική συνθήκη, ο γραμματισμός (literacy) στην πολλαπλότητά του (γραμματισμοί, πολυγραμματισμοί/literacies, multiliteracies) ως στόχος και οι τεχνολογίες ως περιβάλλον επανέρχονται αλληλένδετα. Και αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τη χρήση των τεχνολογιών και ως προς τη διαμόρφωση ανάλογων περιβαλλόντων στο σχολείο, υπάρχει αντίθετα μεγάλη σύγκληση στα ζητήματα πολυμορφίας και γραμματισμού: τα σχολεία στον δυτικό κόσμο χαρακτηρίζονται από πολυμορφία και υπηρετούν τον στόχο του γραμματισμού, ο οποίος, σε προσαρμογή προς αυτή την πολυμορφία, προσεγγίζεται ως πολυσχιδής, πολυτροπική, πολυγλωσσική πρακτική που είναι βαθιά εμπεδωμένη σε κοινωνικά συμφραζόμενα (Κωστούλη 2009· Bayham 2000· Cope & Kalantzis 2000· Kress 2000· McKay 2009).

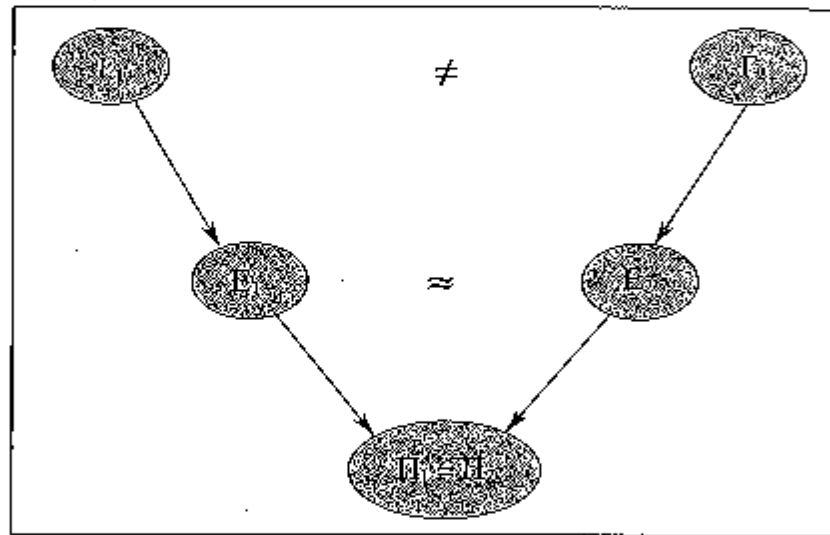
Πρόταση 1: Γλώσσες-Έννοιες-Περιεχόμενο

Η υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και η υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας συγκλίνουν στην κοινή εννοιολογική βάση και στη δυνατότητα μεταφοράς εννοιών από γλώσσα σε γλώσσα, συγκλίνουν δηλαδή στη σπουδαιότητα ενός ισχυρού εννοιολογικού υπόβαθρου στις γλώσσες. Το εννοιολογικό υπόβαθρο μπορεί να αξιοποιηθεί μέσω οποιασδήποτε γλώσσας από αυτές που απαρτίζουν το γλωσσικό ρεπερτόριο του διγλωσσού μαθητή. Αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα σε σχέση με την ακαδημαϊκή γλώσσα, η οποία με το εξειδικευμένο λεξιλόγιό της προϋποθέτει τη γνώση των αντίστοιχων εννοιών. Αν ισχύει ότι οι λέξεις που προσθέτουμε στο λεξιλόγιό μας κτίζονται πάνω σε έννοιες που ήδη γνωρίζουμε (Σκούρτου 2002), τότε είναι αναγκαίο, στη διδακτική μας καθημερινότητα και πρακτική να εντοπίσουμε τις πρακτικές μεταφορές εννοιών των διγλωσσών μαθητών

και να αποφασίσουμε, με ποιο τρόπο, αυτό το εντάσσουμε στη δική μας πρακτική της διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου μέσω γλώσσας.

Το σχήμα που παρουσιάζουμε εδώ αναπτύχθηκε στη βάση:

- (α) του θεωρητικού μοντέλου του Wells (1999) για την κατασκευή νοήματος μέσω «γεφύρωσης» παλιάς και νέας γνώσης, όπου η γνώση ταυτίζεται τόσο με τη διαδικασία μάθησης όσο και με το αποτέλεσμα της (knowing), αντί μόνο με το αποτέλεσμα της (knowledge);
- (β) του μοντέλου του Kress (2000) για «μετακώλυση νοήματος» (transduction of meaning) από ένα σημειωτικό κώδικα σε έναν άλλο;
- (γ) του μοντέλου της κοινής υποκείμενης ικανότητας και της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins 2000, 2005).



Πηγή: Σκοφόπου (2002)

Στο σχήμα αυτό, Γ = Γλώσσα, Ε = Έννοια, Π = Περιεχόμενο, ενώ ο δείκτης 1 παραπέμπει στην πρώτη γλώσσα και ο δείκτης 2 στη δεύτερη γλώσσα αντίστοιχα.

Συγκεκριμένα, οι δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο που έχουν πρώτη γλώσσα (Γ₁) άλλη από την Ελληνική (Γ₂), για να κατανοήσουν μία νέα έννοια (E₂) που τους διδάσκεται μέσω της Ελληνικής, προσπαθούν να την αντιστοιχήσουν με κάποια έννοια (ταυτόσημη, παραπλήσια, αντιθετική) που ήδη γνωρίζουν (E₁) στην πρώτη τους γλώσσα. Αυτό τους είναι αναγκαίο για

να κατανοήσουν ένα περιεχόμενο (Π) που είναι το ίδιο για όλους, ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα των γλωσσών τους.

Η σχέση Γ₁ ≠ Γ₂ δηλώνει τη διαφορετικότητα ανάμεσα σε πρώτη και δεύτερη γλώσσα: η σχέση E₁ ≈ E₂ δηλώνει την αναλογία ανάμεσα στις έννοιες που μαθαίνονται μέσω της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας: η σχέση Π₁ = Π₂ δηλώνει ότι το περιεχόμενο είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το ποια είναι η πρώτη τους γλώσσα.

Αυτό το σχήμα μπορεί να διαβαστεί τόσο σε σχέση με το μαθητή όσο και σε σχέση με το δάσκαλο. Μπορεί να διαβαστεί από τα πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα: από το πάνω μέρος με τις διαφορετικές γλώσσες (ανοικτό μέρος) προς τα κάτω (κλειστό μέρος), όπου έχουμε το κοινό περιεχόμενο και αντίστροφα, από το κοινό περιεχόμενο στο κάτω μέρος προς τις διαφορετικές γλώσσες στην κορυφή.

Παράδειγμα ανάγνωσης του σχήματος από την πλευρά του μαθητή και από την κορυφή προς τη βάση: Ένας δίγλωσσος μαθητής (δηλαδή ένας μαθητής που η πρώτη του γλώσσα Γ₁ είναι άλλη από την Ελληνική Γ₂), όταν παρακολουθεί το μάθημα ή διαβάζει ένα κείμενο στη Γ₂, συναντά μία λέξη, για την οποία δεν γνωρίζει ακόμα την έννοια (E₂) στη δεύτερη γλώσσα. Για να κατανοήσει λοιπόν την έννοια που «κρυπάρχει» στη νέα λέξη, προσπαθεί να την αντιστοιχήσει με κάποια έννοια (E₁) που γνωρίζει από την πρώτη του γλώσσα: μπορεί να είναι μία ταυτόσημη έννοια, μία παραπλήσια ή ακόμα και μία αντιθετική έννοια. Μόλις δημιουργηθεί η σχέση ανάμεσα στο ακόμα άγνωστο και στο ήδη γνωστό, έχουμε μάθηση με τους εξής τουλάχιστον τρόπους:

- με την ευρύτερη έννοια του Wells (1999), ως γεφύρωση (bridging), ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα (knowing),
- με τη στενότερη, περισσότερο τεχνική έννοια του Krashen (1985) του i+1, με βάση την οποία εξασφαλίζεται η διαρκής γνωστική ανάπτυξη του μαθητή,
- με την έννοια της ενεργοποίησης προηγούμενης γνώσης (prior knowledge activation) του Cummins (2000, 2000α, 2005), με βάση την οποία οι μαθητές μαθαίνουν, όταν συνδέσουν τη νέα με την υπάρχουσα γνώση¹, αντλώντας από μία κοινή δεξαμενή εννοιών,

1. Εδώ πρέπει να αναφερθεί συμπληρωματικά η έννοια της «διαλογικής μάθησης» (dialogic learning) κατά το Flecha (2000). Ο Flecha θεωρεί ότι μάθηση μπορεί να υπάρξει μόνο εκεί όπου το γνωστικό περιεχόμενο μίας νέας έννοιας συνδιαλέγεται με την προσωπική εμπειρία του μαθητή. Μάλιστα, επισημαίνει ότι αυτός ο διάλογος αναπτύσσεται από κάτω προς τα πάνω, με τον μαθητή να απαράγει και να ανακαλύπτει, αναλύσεις και συσχετισμούς που βασίζονται στις προσωπικές εμπειρίες και στην οικεία πολιτισμική γνώση.

- με την έννοια της διαλογικής μάθησης (dialogic learning) Flecha (2000), όπου το γνώστικό περιεχόμενο συνδιαλέγεται με την προσωπική εμπειρία για να δημιουργηθεί γνώση.

Συγχρόνως, οι δίγλωσσοι μαθητές στην προσπάθειά τους να βρουν νοηματικές αντιστοιχίες (με σκοπό να κατανοήσουν τις νέες έννοιες), «μετακυλίνουν» το νόημα από τη μία στην άλλη γλώσσα. Αυτή η νοητική δραστηριότητα ανάμεσα σε διακριτές γλώσσες αντιστοιχεί στην «μετακύλιση» νοήματος από ένα σημειωτικό κώδικα σε έναν άλλο, που κατά τον Kress (2000) χαρακτηρίζει το δημιουργικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε.²

Παράδειγμα ανάγνωσης του σχήματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού και από τη βάση προς την κορυφή: ο εκπαιδευτικός, έχοντας στα χέρια του τα αποτελέσματα μίας δραστηριότητας που αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο που δίδαξε σε όλους τους μαθητές, δίγλωσσους και μονόγλωσσους ($\Pi_1 = \Pi_2$), παρατηρεί ότι ένας δίγλωσσος μαθητής αποδίδει κάποιες έννοιες με αποκλίνοντα από τη νόρμα τρόπο. Θέλοντας να κατανοήσει ο ίδιος, γιατί συμβαίνει αυτό, αναρωτιέται (ή ρωτάει τον ίδιο το δίγλωσσο μαθητή), μήπως ο μαθητής προσπαθεί να αποδώσει την έννοια (E_2) στη Γ_2 μέσω μίας ταύτισης ή παραπλήσιας έννοιας που ήδη γνωρίζει (E_1) στη Γ_1 ($E_1 \approx E_2$). Κατ' αυτό τον τρόπο, μέσω των εννοιών δηλαδή, ο εκπαιδευτικός φτάνει επαγωγικά στη Γ_1 του μαθητή που είναι διαφορετική από την Ελληνική Γ_2 ($\Gamma_1 \neq \Gamma_2$).

Αυτή η διαδρομή, από τις διαφορετικές γλώσσες στο κοινό περιεχόμενο μέσω των εννοιών, είναι οικεία στους δίγλωσσους μαθητές, που μπορεί να διδάσκονται αποκλειστικά μέσω μίας γλώσσας, όμως μαθαίνουν μέσω του συνολικού γλωσσικού δυναμικού τους. Η αντίστροφη διαδρομή, από το κοινό περιεχόμενο στις διαφορετικές γλώσσες, δεν είναι αυτονόητη για τους εκπαιδευτικούς, επειδή συνήθως δεν γνωρίζουν τις γλώσσες των μαθητών και αυτό ίσως τους δημιουργεί ανασφάλεια (Μητακίδου & Δανιηλίδου 2007). Για να δεχθεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί με κάτι που δεν γνωρίζει, όπως είναι οι «άλλες» γλώσσες των μαθητών του, πρέπει να γνωρίζει τη λειτουργία και τη

2. Ο Kress (2000) υποστηρίζει ότι δημιουργούμε νοήματα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Όταν, π.χ., ακούμε ένα μουσικό κομμάτι, το οποίο μας αρέσει, δεν κατασκευάζουμε το νόημά του οπισθόδρομα με τα ίδια υλικά με τα οποία το κατασκεύασε ο δημιουργός του. Ο δημιουργός κατασκευάζει ένα νόημα μέσω του σημειωτικού τρόπου της μουσικής, ο ακροατής κατασκευάζει το δικό του νόημα μέσω του ίδιου ή άλλου σημειωτικού τρόπου (π.χ. μέσω εικόνων). Η αποκλειστική εστίαση στο γραπτό λόγο στην κυρίαρχη γλώσσα αποθαρρύνει τους μαθητές από το να δημιουργήσουν νοήματα με σημειωτικούς τρόπους, άλλους από το γραπτό λόγο στην κυρίαρχη γλώσσα. Σε ένα μονόγλωσσικό προσανατολισμένο σχολείο, η αποκλειστική εστίαση στην κυρίαρχη γλώσσα αποθαρρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν νοήματα με σημειωτικούς τρόπους που να αντιστοιχούν σε γλώσσα άλλη από την Ελληνική.

δυναμική της διγλωσσίας και να μη θεωρεί τις άλλες γλώσσες ανταγωνιστικές προς την Ελληνική. Αλλιώς, η προσπάθεια των μαθητών αυτών φτάνει στο δάσκαλο ως ενοχλητικό λάθος, αφού ο συσχετισμός παλιός και νέας γνώσης μπορεί να αποδώσει στο επίπεδο του περιεχομένου της έννοιας, αλλά όχι στο επίπεδο της μορφής. Μπορεί επιπλέον να υπάρχει απόκλιση και σε αυτό το ίδιο το περιεχόμενο της έννοιας, π.χ. στη βάση πολιτισμικά προσδιορισμένων περιεχομένων. Εν τέλει, ο συσχετισμός εννοιών (δηλαδή η ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης για κατανόηση της νέας), ενώ είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας στη μάθηση, αποσιώζει συχνά από τη διδασκαλία³.

Η κριτική που θα μπορούσε να ασκηθεί εδώ, είναι ότι επιμένουμε στη δυνατότητα αντιστοίχισης των εννοιών. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα: τι γίνεται με τις διαφορές στις έννοιες, με τα διαφορετικά συστήματα των εμπλεκόμενων γλωσσών, με τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και με τις διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες (που είναι αυτά που δίνουν περιεχόμενο στις έννοιες), με τις σταμικές διαφορές των ομιλητών;

Θεωρούμε ότι δεν συντρέχει ανάγκη ομοιότητας και σύγκλισης για να γίνουν οι αντιστοιχίες. Ακόμα και όταν το αποτέλεσμα της προσπάθειας είναι κατώτερο των προσδοκιών του δίγλωσσου μαθητή, που προσπαθεί να αντιστοιχίσει έννοιες για να τις μάθει, η αναζήτηση σχέσεων και η γεφύρωση του παλιού με το νέο είναι μία σημαντική νοητική διεργασία. Θεωρούμε ότι η διαδικασία αυτή, σε κάθε περίπτωση, ενισχύει τη συνειδητοποίηση του ομιλητή σχετικά με το τι μπορεί να συζευχθεί συμμετρικά, λιγότερο συμμετρικά, ανυπερθέτως ή και καθόλου, ενισχύει δηλαδή τη γλωσσική συνειδητοποίηση και εν τέλει την ακαδημαϊκή γλώσσα (βλ. επίσης πιο κάτω: Πρόταση 3).

Πρόταση 2: Μαθησιακό Περιβάλλον, Γνωστικές Δραστηριότητες και Διγλωσσία

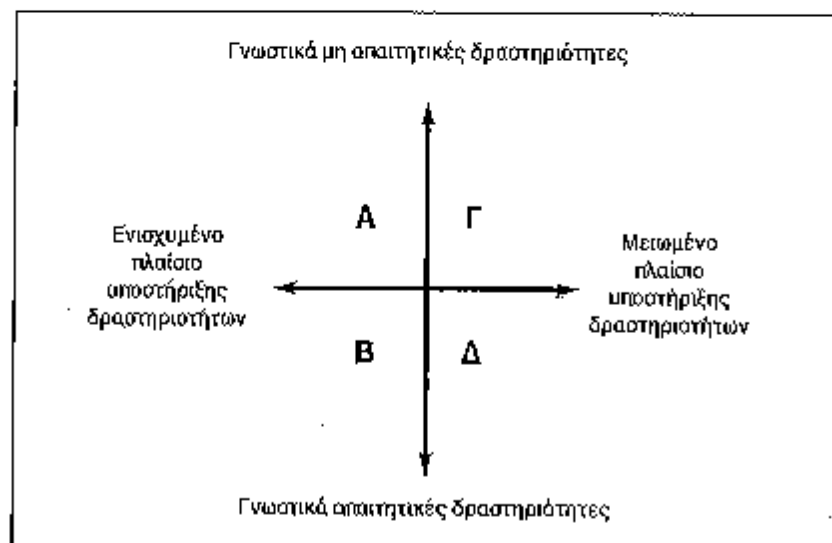
Στο προηγούμενο κεφάλαιο, στη διαφοροποίηση ανάμεσα σε καθημερινή και ακαδημαϊκή γλώσσα (Κεφάλαιο 14, Υπόθεση 5), αναφέρουμε ότι η μεν καθημερινή γλώσσα αναπτύσσεται σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς συστηματική σχολική υποστήριξη, η δε ακαδημαϊκή γλώσσα αντίθετα, απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα και συστηματική διδασκαλία για να αναπτυχθεί. Επειδή ο χρόνος τρέχει το ίδιο ανταγωνιστικά για όλους τους μαθη-

3. Σημειολογικά βλ. Keeskes & Papp (2000) για τις αμφίδρομες επιρροές ανάμεσα στη γνωστή γλώσσα και στη γλώσσα στόχο και ειδικότερα για την επιρροή που μπορεί να έχει μία γλώσσα που μαθαίνει ο μαθητής στη γνωστή (πρώτη/μητρική) γλώσσα του.

τές, με τους δίγλωσσους να τρέχουν πίσω από έναν «κινούμενο στόχο», τίθεται το ζήτημα του τι κάνουμε, ώστε να επιταχύνουμε τις διαδικασίες για τους δίγλωσσους μαθητές. Σε αυτή την πρόταση και στην επόμενη, μπαίνει ακριβώς αυτό το στοίχημα: είναι εφικτό να διαμορφώσουμε ένα τέτοιο υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου όλοι οι μαθητές να προχωρούν πέρα από αυτό που ήδη γνωρίζουν, χωρίς δηλαδή να εγκλωβίζονται σε διαρκείς επαναλήψεις γνωστών, άρα γνωστικά μη απαιτητικών, πραγμάτων ούτε να «κεκινάζονται» σε καταστάσεις, όπου όλα είναι άγνωστα και πολύ πάνω από τις δυνατότητές τους και να βιώνουν αποτυχία; Είναι εφικτό να διαμορφώσουμε ένα περιβάλλον, το οποίο να ανταποκρίνεται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και όπου όλοι οι μαθητές μαθαίνουν μέσα σε αυτό το φάσμα;

Των πιο πάνω ερωτημάτων (και των απαντήσεών τους), προηγείται το ερώτημα, ποιο είναι, τελικά, ένα αντιπροσωπευτικό περιβάλλον στο σχολείο στον δυτικό κόσμο.

Το σχήμα που ακολουθεί, συνδέει (α) τις γνωστικές δραστηριότητες που ανατίθενται προς διεκπεραίωση στους μαθητές με (β) τη βοήθεια που τους παρέχεται από το σχολείο για να τις κατανοήσουν και να τις διεκπεραιώσουν και με (γ) τη γλώσσα, στην οποία οι δραστηριότητες αυτές είναι διατυπωμένες. Τέλος, μπορούμε να θεωρήσουμε αυτό το σχήμα ως τη διεθρυμμένη επεξεργασία της διαφοροποίησης μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας (Cummins 2005).



Πηγή: Cummins (2005)

Στο σχήμα αυτό, ο κάθετος άξονας αντιστοιχεί στις γνωστικές δραστηριότητες, ο οριζόντιος άξονας αντιστοιχεί στην παρεχόμενη βοήθεια ή πλαίσιακή στήριξη, ενώ η γλώσσα διαχέεται και ενυπάρχει τόσο στο συνεχές του κάθε άξονα όσο και στους ενδιάμεσους χώρους (τα τεταρτημόρια Α, Β, Γ, Δ) που αυτά σχηματίζουν. Οι ενδιάμεσοι αυτοί χώροι αντιστοιχούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αλληλοσυμπληρούμενα, αλλά και ανταγωνιστικά. Σε κάθε περίπτωση, στην αρχή της σχολικής διαδρομής, ο μαθητής βρίσκεται στο τεταρτημόριο Α και ο στόχος είναι να φτάσει στο Δ. Τα τεταρτημόρια Β και Γ αντιστοιχούν σε ενδιάμεσες καταστάσεις, που υποστηρίζουν (ή δεν υποστηρίζουν) τη διαδρομή των μαθητών από το Α στο Δ.

Μπορούμε επίσης να αντιστοιχίσουμε τα τεταρτημόρια Α, Β, Γ, Δ σε διαφορετικές σχέσεις ανάμεσα στο είδος της γνωστικής δραστηριότητας, στη γλώσσα που χρησιμοποιείται και στην παροχή βοηθημάτων για την κατανόηση και τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας (Σκούρτου 2001).

Κεντρική θέση σε αυτή την πρόταση έχουν τα βοηθήματα (Walqui 2007) με την έννοια της υποστηρικτικής «σκαλωσιάς» (scaffolding) που προσδίδει σε αυτά ο Bruner (Bruner 1983· Bruner & Sherwood 1975) στην παράδοση του Vygotsky (1998), αλλά και με την έννοια που προσδίδει σε αυτά, ως εργαλεία (tools), ο Wells (Wells 1999· Wells & Claxton 2002). Η λογική τους είναι απλή: εκτός από αυτά που μπορούν να κάνουν τα παιδιά αυτόνομα, λόγω της ηλικίας και της ωριμότητάς τους, μπορούν, βοηθούμενα από ενήλικες ή από πιο έμπειρα παιδιά και από εργαλεία, να κάνουν περισσότερα πράγματα. Στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών, τα βοηθήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, αφού στη βάση της ηλικίας και της ωριμότητάς τους θα μπορούσαν να διεκπεραιώσουν τη δραστηριότητα που τους αναθέτει ο δάσκαλος, παραμένει όμως να υπερπηδήσουν το εμπόδιο της γλώσσας και, πιο συγκεκριμένα, το εμπόδιο της ακαδημαϊκής γλώσσας.

Επανερχόμαστε στο σχήμα:

- (α) Ο κάθετος άξονας από πάνω προς τα κάτω αντιστοιχεί στις γνωστικές δραστηριότητες, οι οποίες με την πάροδο του χρόνου και με τη μετάβαση σε μεγαλύτερη τάξη έχουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Δηλαδή οι δραστηριότητες είναι απλές στην αρχή της σχολικής διαδρομής (ή στην αρχή μίας τάξης), αλλά γίνονται πιο σύνθετες και πιο αφηρημένες, καθώς περνάει ο καιρός.
- (β) Ο οριζόντιος άξονας από αριστερά προς τα δεξιά αντιστοιχεί στην πλαίσιακή στήριξη, που το σχολείο (μέσω των αποφάσεων και των πρακτικών των δασκάλων) παρέχει στους μαθητές για να κατανοήσουν και να διεκπεραιώσουν τις δραστηριότητες αυτές. Έτσι, ο αυξανόμενος βαθμός δυσκολίας μίας δραστηριότητας μπορεί να υποστη-

ρίζεται από μία «σκαλωσιά», με τη βοήθεια της οποίας οι μαθητές κατανοούν τι πρέπει να κάνουν και πώς να το κάνουν, και έτσι, εν τέλει, διεκπεραιώνουν μία γνωστικά απαιτητική δραστηριότητα, προχωρώντας πιο πέρα ($i+1$) από το σημείο, όπου βρίσκονται (Krashen 1985) μέσα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky 1998). Τα βοηθήματα μπορεί να είναι γλωσσικά ή μη γλωσσικά, αλλά, σε κάθε περίπτωση, το βασικό βοήθημα είναι αυτό που ήδη γνωρίζει ο μαθητής. Θεωρούμε ότι κατά κύριο λόγο, η ενεργοποίηση της «σκαλωσιάς» συμπίπτει με την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, συμπεριλαμβανομένης και της πρώτης γλώσσας (Cummins & Early 2011).

Ως προς τη γλώσσα, βασική συνισταμένη της πρότασης αυτής είναι ότι κινείται πάνω στο συνεχές της πλαισιωμένης (ή περικυκλωμένης) (contextualized language) και της αποπλαισιωμένης γλώσσας (decontextualized language), που αντιστοιχεί με μία μετάβαση από την καθημερινή στην ακαδημαϊκή γλώσσα. Ως προς το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, έχουμε το πέρασμα των μαθητών από το γνωστό στο άγνωστο, από το απλό στο σύνθετο, από το συγκεκριμένο (της πλαισιακά υποστηριζόμενης γνώσης) στο αφηρημένο, από την καθημερινή και βιωματική γνώση στην ακαδημαϊκή γνώση. Μέσα σε αυτά τα πολλαπλά συνεχή των μεταβάσεων, ο δίγλωσσος μαθητής προσπαθεί να κατασκευάσει τα νοήματά του και να συμβαδίσει με τους συμμαθητές του.

Θα διερευνήσουμε εδώ τα πιο πάνω ζητήματα σε σχέση με το κάθε τεταρτημόριο ξεχωριστά (βλ. επίσης Baker 2000, 2001· Cummins 2005· Κούρτη-Καζούλλη 2000).

Τεταρτημόριο Α: Το τεταρτημόριο αυτό σχηματίζεται από τα πάνω αριστερά άκρα των δύο αξόνων, όπου στην κορυφή του κάθετου άξονα τοποθετούνται οι «νοητικά μη απαιτητικές δραστηριότητες» και στην αρχή του οριζόντιου άξονα τοποθετείται η «πλαισιακή στήριξη». Στο Α' ξεκινάει ο μαθητής τη διαδρομή του (π.χ. Νηπιαγωγείο, Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου), μαθαίνοντας στην αρχή αυτά που ήδη γνωρίζει-πρόγραμμα που είναι νοητικά μη απαιτητικό. Το πλαίσιο στήριξης είναι γενναϊόδωρο, με συμμετοχικές δραστηριότητες σε γνωστή καθημερινή γλώσσα και πληθώρα βοηθημάτων που παραστατικοποιούν τα νοήματα (π.χ. με παιχνίδια και δραματοποίηση) και διευκολύνουν τους μαθητές, στην περίπτωση που υπάρχει ζήτημα κατανόησης.

Τεταρτημόριο Β: Το τεταρτημόριο αυτό σχηματίζεται από τα κάτω αριστερά άκρα των δύο αξόνων, όπου στη βάση του κάθετου άξονα τοποθετούνται οι «νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες» και στην αρχή του οριζόντιου

άξονα τοποθετείται η «πλαισιακή στήριξη». Αυτό σημαίνει ότι συνεχίζεται η παροχή βοηθημάτων, ενώ αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες είναι πιο σύνθετες, η γλώσσα είναι περισσότερο ακαδημαϊκή. Η παροχή βοηθημάτων εξασφαλίζει αρχικά την ελάχιστη συνθήκη μάθησης ($i+1$) και ξετυλίγει το φάσμα της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Αν ο εκπαιδευτικός δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να αντιστοιχεί στο Β, τότε διατηρεί υψηλό το επίπεδο της νοητικής απαίτησης για όλους τους μαθητές. Οι δίγλωσσοι μαθητές, μέσω των βοηθημάτων μπορούν και να διεκπεραιώσουν εργασίες για τις οποίες είναι ώριμοι, αλλά και να αποδείξουν ότι ξέρουν πράγματα (βλ. Κεφάλαιο 6, παρουσίαση περίπτωσης δίγλωσσου μαθητή), το οποίο από μόνο του λειτουργεί ανατροφοδοτικά. Επειδή το Β αντιστοιχεί στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, είναι εδώ, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει το δίγλωσσο μαθητή να κάνει αυτό που έτσι κι αλλιώς κάνει⁴, να ενεργοποιήσει την προηγούμενη γνώση του, να αντιστοιχίσει π.χ. έννοιες στην Ελληνική με έννοιες που ενδεχομένως γνωρίζει μέσω της άλλης του γλώσσας (βλ. πιο πάνω Πρόταση 1). Κατ' αυτό τον τρόπο, στο Β έχουμε εν τέλει και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος επίσης χρειάζεται πλαισιακή στήριξη για να κατανοήσει τους μαθητές με διαφορετική γλωσσική/πολιτισμική προέλευση από τη δικιά του.

Τεταρτημόριο Γ: Το τεταρτημόριο αυτό σχηματίζεται από τα πάνω δεξιά άκρα των δύο αξόνων, όπου στην κορυφή του κάθετου άξονα τοποθετούνται οι «νοητικά μη απαιτητικές δραστηριότητες» και στο τέλος του οριζόντιου άξονα τοποθετείται η «μηδενική πλαισιακή στήριξη». Οι δραστηριότητες που εντάσσονται εδώ έπονται του Β και προηγούνται του Δ. Επανάληψη, ασκήσεις εμπέδωσης, αντιγραφή, αποστήθιση, γέμισμα φύλλων εργασίας με προκαθορισμένα σχέδια, είναι μερικές από τις δραστηριότητες που εντάσσονται εδώ. Δεν παρέχεται πλαισιακή βοήθεια για τη διεκπεραίωσή τους, που έτσι κι αλλιώς δεν είναι αναγκαία, αφού οι νοητικές απαιτήσεις είναι χαμηλές. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν, χωρίς βοήθεια, όσα γνωρίζουν για να τα εμπέδωσουν. Προφανώς, στο σχολείο συχνά υπάρχει αναγκαιότητα επανάληψης κάποιων πραγμάτων ή εμπέδωσης τους. Ο εκπαιδευτικός κρίνει και ανάλογα οργανώνει αυτές τις δραστηριότητες, αφήνοντας τους μαθητές να ασκηθούν σε αυτές. Το πρόβλημα είναι ότι η διαρκής επανάληψη, η αντιγρα-

4. Ο Παρθένος (2010: 21) από τη σκοπιά του κονστрукταβιστικού μοντέλου, αναφέρει ότι ο μαθητής έχει «γνωστικές ικανότητες μεγαλύτερες απ' αυτές που συνηθώς εκδηλώνει (...), έχει γνώσεις και μνήμες που πρέπει να γίνουν αντικείμενο γνωστικής επεξεργασίας» (βλ. επίσης πιο πάνω Πρόταση 1, Γλώσσα - Βννοιες - Περιεχόμενο).

φή, η απομνημόνευση δεν αντιπροσωπεύουν νοητικά ελκυστικές δραστηριότητες, εγκλωβίζοντας έτσι τους μαθητές σε μία συνθήκη που δεν εξασφαλίζει το $i+1$.

Τεταρτημόριο Δ: Το τεταρτημόριο αυτό σχηματίζεται από τα κάτω δεξιά άκρα των δύο αξόνων, όπου στη βάση του κάθετου άξονα τοποθετούνται οι «νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες» και στο τέλος του οριζώντιου άξονα τοποθετείται η «μηδενική πλαισιακή στήριξη». Αντιπροσωπεύει το στόχο του όλου σχήματος και είναι μία συνθήκη με υψηλές νοητικές απαιτήσεις, ανεπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα και εν δυνάμει μηδενική στήριξη. Οι μαθητές που βρίσκονται εδώ:

«... είναι απαραίτητο να εξαντλήσουν τα όρια του γλωσσικού τους δυναμικού για να λειτουργήσουν με επιτυχία...» (Cummins 2005: 107).

Ακριβώς εδώ, ο μαθητής, χωρίς καμία βοήθεια, πρέπει να κατανοεί και να διεκπεραιώνει δραστηριότητες με υψηλές νοητικές απαιτήσεις. Η ετοιμότητά του αυτή ελέγχεται περιοδικά με διαγωνίσματα και εξετάσεις (συνήθως, γραπτές) και στο βαθμό που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις, ο μαθητής θα θεωρηθεί ώριμος για την επόμενη τάξη ή για την επόμενη βαθμίδα⁵.

Το αργότερο εδώ γίνονται ορατά τα όποια προβλήματα κατανόησης και χρήσης της ακαδημαϊκής γλώσσας, που δεν ήταν ορατά πριν. Όταν ένας διγλωσσός μαθητής δεν κατανοεί ακριβώς την εκφώνηση μίας δραστηριότητας είτε δεν την κάνει είτε την κάνει λάθος. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχει την απαιτούμενη ωριμότητα. Ο εκπαιδευτικός που έχει ένα διγλωσσό μαθητή, που δεν κατανοεί και δεν διεκπεραιώνει τις γνωστικές δραστηριότητες, όπως θα έπρεπε, καλείται να λάβει κάποια μέτρα. Οι επιλογές του είναι βασικά δύο: είτε μείωση του βαθμού δυσκολίας της δραστηριότητας (πράγμα που σημαίνει μετακίνηση στο τεταρτημόριο Γ) είτε διατήρηση του βαθμού δυσκολίας με παροχή βοηθημάτων, που καθιστούν τη γλώσσα της δραστηριότητας κατανοητή (πράγμα που σημαίνει μετακίνηση στο τεταρτημόριο Β).

Στο Γ κρύβονται οι παγίδες και στο Β οι προοπτικές, ως εξής: Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, στο Γ οι δραστηριότητες είναι νοητικά μη απαιτητικές,

5. Οι πανελλαδικές εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιπροσωπεύουν ένα κρονογέλιο παράδειγμα αυτού του τεταρτημορίου: οι εξεταζόμενοι πρέπει να αποδείξουν ότι είναι ικανοί, χωρίς βοήθεια, να διεκπεραιώσουν νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες. Αν το καταφέρνουν, θεωρούνται ώριμοι για εισαγωγή σε ανώτερες σχολές, αν όχι, πρέπει να προετοιμαστούν για να ξαναπροσπαθήσουν ή να αρκестούν σε σχολές ή επαγγέλματα που θεωρούνται ότι έχουν χαμηλότερες απαιτήσεις.

πράγμα που σημαίνει ότι ο μαθητής τις καταλαβαίνει τόσο γνωστικά όσο και γλωσσικά και μπορεί, χωρίς βοήθεια, «αυτοματοποιημένα», να τις διεκπεραιώσει. Όμως, η συνεχής επανόληψη γνωστών πραγμάτων δεν οδηγεί στην κατασκευή νέας γνώσης, αλλά στην αποδόμηση της ήδη υπάρχουσας. Αντί του $i+1$, έχουμε $i-1$. Είναι σαν, από ένα διγλωσσό μαθητή να «αφαιρείται» αντί να προστίθεται γνώση και γλώσσα. Η ακραία συνέπεια αυτής της αφαιρετικής διαδικασίας είναι η παραίτηση ή η απόσυρση του μαθητή από την προσπάθεια να μάθει.

Στην αντίθετη περίπτωση, που ο δάσκαλος αποφασίζει να μετακινηθεί στο Β, διατηρώντας το βαθμό δυσκολίας και παρέχοντας συγχρόνως μία «σκαλωσιά» υποστήριξης, ο μαθητής, που δεν έχει αναπτύξει ακόμη επαρκή γνώση της ακαδημαϊκής γλώσσας, συνεχίζει να εκτίθεται σε γνωστικά ελκυστικές πληροφορίες. Για να κατανοήσει και να διεκπεραιώσει αυτές τις γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες, ο μαθητής υποστηρίζεται σε αυτή του την προσπάθεια, όσο διάστημα το έχει ανάγκη (Μητακίδου υπό έκδοση).

Στον εκπαιδευτικό που κατανοεί τη σημασία του να διατηρήσει τη διαδικασία μάθησης ενεργή και που επίσης κατανοεί τη λειτουργία της διγλωσσίας σε σχέση με τη μάθηση, ανοίγονται πολλές δυνατότητες παρέμβασης για να εξασφαλιστεί το $i+1$, μερικές από τις οποίες είναι:

«... Να προσπαθήσει με παραδείγματα, εποπτικά μέσα, άλλα υλικά, περιφράσεις και περιγραφές, συγκρίσεις, συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, να κάνει το περιεχόμενο της δραστηριότητας κατανοητό:

αντί να “δώσει” λιγότερο περιεχόμενο (τεταρτημόριο Γ) να “δώσει” περισσότερη γλώσσα (τεταρτημόριο Β)

αντί να “δώσει” αποκλειστικά ακαδημαϊκή γλώσσα, να “δώσει” και μη λεκτικά βοηθήματα:

αντί να “δώσει” τη γλώσσα του σχολείου (Ελληνική) ανταγωνιστικά προς αυτές των μαθητών του, να τους προτρέπει να χρησιμοποιήσουν και την πρώτη τους γλώσσα για να κατανοήσουν την εισερχόμενη πληροφορία:

αντί να “δώσει” μόνο γνώση που ανήκει πολιτισμικά στο κυρίαρχο πλαίσιο, να ενθαρρύνει την αξιοποίηση από τους μαθητές του της γνώσης που φέρνουν από την οικογένειά τους δηλαδή από το δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο:

αντί να αγνοήσει ή να μειώσει την κουλτούρα του διγλωσσού μαθητή, να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του...» (Σκούρτου 2001: 244).

Το σχήμα που περιγράψαμε και αναλύσαμε πιο πάνω, δεν λειτουργεί τόσο γραμμικά, ώστε το ένα σημείο να οδηγεί στο άλλο (με μόνη εξαίρεση το τεταρτημόριο Γ, όπου τα πράγματα είναι σαν να «παγώνουν») ούτε υπάρχουν πάντα ξεκάθαρα οριοθετημένες γραμμές ανάμεσα στα τεταρτημόρια. Ο εκπαιδευτικός, μπορεί να διαπιστώσει σε ποιο σημείο βρίσκονται οι μαθητές

του (ή κάποιος μαθητής) και μπορεί να κινηθεί προς όποια κατεύθυνση αυτός νομίζει ότι εξυπηρετεί καλύτερα τη μάθηση. Η Κούρτη-Καζούλλη (2006) διαβάζοντας το πιο πάνω σχήμα ως πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται ο δάσκαλος με τους μαθητές του, επισημαίνει τα περιθώρια αποφάσεων που προσφέρονται στον εκπαιδευτικό και υποστηρίζει:

«... Από τη στιγμή που ο δάσκαλος μπαίνει στην τάξη, με το "Καλημέρα" ακόμα, έχει τοποθετήσει την τάξη του σε κάποιο σημείο στο πλαίσιο. Η εκκίνηση της κάθε δραστηριότητας βρίσκεται σε ένα οποιοδήποτε σημείο του πλαισίου. Αν φανταστούμε ότι ο δάσκαλος είναι ο δείκτης της ποξίδας, τότε μπορεί να τοποθετηθεί εκεί ακριβώς, όπου νιώθει ότι βρίσκεται η δραστηριότητα που έχει προγραμματίσει. Αν δηλαδή βρίσκεται ακριβώς ανάμεσα στο Α και στο Β ή πλησιέστερα στο Β απ' ό,τι στο Α. Δεν έχει πολλή σημασία τελικά, το πού βρίσκεται κάποια δραστηριότητα στο πλαίσιο. Εξαρτάται, πού ο δάσκαλος/πλοηγός θέλει να την τοποθετήσει. Το πλαίσιο με τις τέσσερις ζώνες χρησιμοποιεί ως χάρτης πλεύσης. Ο προορισμός είναι η επιτυχής μάθηση για κάθε μαθητή χωριστά. Για να φτάσει ο δάσκαλος στον προορισμό του, πρέπει να κάνει ελιγμούς ανάμεσα στα τέσσερα σημεία, προχωρώντας προς το στόχο, αλλά αν χρειαστεί, να μην διστάσει να παρακάμψει ή να επιστρέψει σε κάποιο προηγούμενο σημείο, αν αισθάνεται ότι έχει χάσει κάποιον στη διαδρομή...» (Κούρτη-Καζούλλη 2000: 96-97)

Πρόταση 3: Το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλώσσας

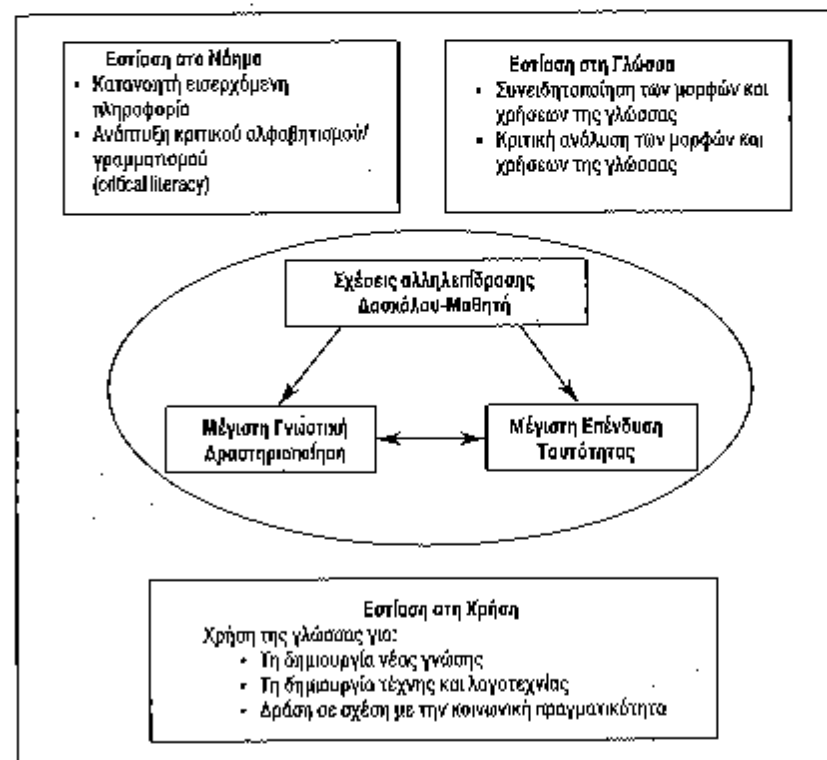
Το πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, αποτελεί την πιο σύνθετη πρόταση του Cummins, γιατί σε αυτήν ενσωματώνονται όλες οι υποθέσεις, που παρουσιάσαμε, αλλά και οι προτάσεις 1 & 2. Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι ενώ έχουμε εδώ μία πρόταση, που αφορά σε εξειδικευμένο ζήτημα (ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλώσσας), εν τούτοις, στο πλαίσιο αυτό ενσωματώνονται τόσο τα γενικά ζητήματα μάθησης όσο και τα ειδικά ζητήματα γλώσσας.

Επιπλέον, σε αυτή την πρόταση, την κεντρική θέση κατέχει η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, και όχι η γνώση ή η γλώσσα. Τέλος, εδώ τίθεται ξεκάθαρα το ζήτημα της αναγνώρισης και της ενδυνάμωσης της ταυτότητας των μαθητών, ως κεντρικό συστατικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού/μαθητών και η παραγόμενη γνώση προσεγγίζονται ως αποτελέσματα μίας συνεχούς διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων (Cummins 2005).

Ως προς το γενικότερο, γνωστικό μέρος, εργαλειοποιούνται συνθετικά βασικές αρχές της βυγκοτσκιανής προσέγγισης (Vygotsky 1998· Bruner

1983· Bruner & Sherwood 1975· Wells 1999), όπως η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και η συνεργατική κατασκευή γνώσης με χρήση εργαλείων και βοηθημάτων. Ειδικότερα, ως προς την κατασκευή νοήματος εργαλειοποιείται εδώ συνθετικά η προσέγγιση του Wells (1999) και του Halliday (1978), ενώ ως προς τη διγλωσσία και τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, αξιοποιείται η υπόθεση του Krashen (1985) για την κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία και η υπόθεση του Cummins (2000) για την αλληλεξάρτηση γλωσσών.

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται μία τριπλή εστίαση: η εστίαση στο νόημα, στη μορφή της γλώσσας και στη χρήση της γλώσσας (focus on meaning, focus on language, focus on use). Καθένα από αυτά (νόημα, γλώσσα, χρήση γλώσσας) αναπτύσσεται σε άμεση και συνεχή συνάρτηση με τα άλλα, ακόμα και όταν απομονώνουμε και διδάσκουμε κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες (βλ. Υπόθεση 5: Καθημερινή Γλώσσα, Ακαδημαϊκή Γλώσσα, Διακριτές Γλωσσικές Δεξιότητες).



Πίνακ: Cummins (2005)

Με μια πρώτη ματιά στο σχήμα της πρότασης, φαίνεται ως η χρήση της γλώσσας να προκύπτει τελευταία, αφού δηλαδή έχει αναπτυχθεί νόημα και έχει αναπτυχθεί γνώση των δομών της γλώσσας στόχου. Δεν είναι έτσι. Όπως με την προηγούμενη πρόταση (Πρόταση 2), έτσι κι εδώ, δεν έχουμε μία δεσμωτική σειρά των πραγμάτων, αλλά μπορούμε να επιλέξουμε να εστιάσουμε σε κάποιο από τα σημεία, ανάλογα με τις ανάγκες. Θεωρούμε παρ' όλα αυτά ότι η εστίαση στο νόημα αποτελεί μία καλή αφετηρία, στο πνεύμα του Krashen (1985), ο οποίος τονίζει με έμφαση την αναγκαιότητα κατανόησης της εισερχόμενης πληροφορίας, ώστε ν' ανοίξει ο δρόμος για την εκμάθηση της γλώσσας στο σχολείο.

Πριν προχωρήσουμε σε μία πιο αναλυτική παρουσίαση της τριπλής εστίασης, θεωρούμε σημαντικό να συζητήσουμε την κεντρική παιδαγωγική σχέση της πρότασης. Βλέπουμε εδώ ότι στο κέντρο του σχήματος τίθεται η αλληλεπίδραση δασκάλου/μαθητών, η οποία πρέπει να εγγυάται ότι όλα τα παιδιά είναι αποδεκτά και ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν. Η αναγνώριση και η αποδοχή του μαθητή εκ μέρους του δασκάλου, λειτουργεί ενδυναμωτικά προς το μαθητή, ο οποίος, με τη σειρά του, επενδύει την ταυτότητά του σε αυτή τη σχέση και έχει έτσι το κίνητρο για να μάθει. Η μάθηση βιώνεται ως μία θετική εμπειρία, όταν ο δάσκαλος φροντίζει οι μαθητές να εμπλέκονται σε νοητικά ελκυστικές δραστηριότητες, οι οποίες όχι μόνο εξασφαλίζουν την ελάχιστη γνωστική δραστηριότητα (i+1), αλλά προσφέρονται και για την ενδυνάμει μέγιστη νοητική δραστηριοποίηση.

Θα θέλαμε να επιστημόνουμε ότι δεν αρκεί η εκκλήρωση της μίας εκ των δύο πλευρών της σχέσης δασκάλου/μαθητών: τα παιδιά δεν μπορούν να νιώθουν αποδεκτά, αλλά να μην μαθαίνουν⁶. Ούτε είναι δυνατή η μάθηση χωρίς αποδοχή, αφού στη μάθηση, ο μαθητής επενδύει την ταυτότητά του σε μέγιστο βαθμό. Η σχέση αυτή δοκιμάζεται, αλλά και πραγματώνεται στο πλαίσιο της κάθε εστίασης. Αν δεν ισχύσει η κεντρική παιδαγωγική σχέση, είναι πιθανόν ότι η τριπλή εστίαση στο νόημα, στη γλώσσα και στη χρήση της θα έχει πενηχρά αποτελέσματα.

Εστίαση στο Νόημα

Αυτή η εστίαση έχει συγκεκριμένη αφετηρία και προοπτικά αναπτύσσεται από την ανάπτυξη. Η αφετηρία είναι η δημιουργία συνθηκών κατανόησης των όσων

6. Ο Λόλιακας (2010) αναφερόμενος στο θετικό συσχετισμό αυτοεκτίμησης και σχολικών επιδόσεων θέτει το ερώτημα, αν, τελικά, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συνδυαστούν μία υψηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών τους οδηγεί στο να καθίσταται αυτή αυτοσκοπός και να παραμελείται η μαθησιακή τους πρόοδος.

λέγονται στο μάθημα (κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία), και ο προσανατολισμός είναι η ανάπτυξη «κριτικού γραμματισμού». Αυτή η πορεία από το επιμέρους στο γενικότερο, μπορεί να διαβαστεί και ως μία πορεία από την αποκωδικοποίηση στην κατανόηση κειμένου, από την πρόσληψη στην παραγωγή γλώσσας, από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα, από τη γλώσσα της καθημερινότητας στην ακαδημαϊκή γλώσσα.

Εδώ είναι δυνατόν να ενεργοποιήσουμε τις υποθέσεις και τις προτάσεις που προηγήθηκαν: Συγκεκριμένα, η ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, ο συσχετισμός νέων και γνωστών εννοιών, η ενσωμάτωση λεκτικών και μη λεκτικών βοηθημάτων συμβάλλουν, ώστε ο μαθητής να εμπλακεί δημιουργικά σε γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες, που εκτός του ότι συγκροτούν νέα γνώση γι' αυτόν, του ενδυναμώνουν πτυχές της ταυτότητάς του (π.χ. η αποδοχή από το δάσκαλο του συσχετισμού των εννοιών, αναλογεί στην αποδοχή του συνοπολογισμού της πρώτης γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης).

Ο Cummins περιγράφει αυτές τις μεταβάσεις ως φάσεις, που ξεκινούν από τις προσωπικές γνωστικές εμπειρίες για να οδηγήσουν στον κριτικό γραμματισμό. Διακρίνει πέντε φάσεις: την εμπειρική, την κυριολεκτική/περιγραφική, την προσωπική, τη φάση κριτικής ανάλυσης και τη δημιουργική φάση (Cummins 2005: 174) και επιπλέον προτείνει τις πέντε στρατηγικές του Schiffini (Schiffini 1994 στο Cummins 2005: 175-176) για την αξιοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών (βλ. πιο κάτω).

Σε ένα συμβατικό περιβάλλον, που επιπλέον είναι μονογλωσσικά προσανατολισμένο, αυτό που δεσπόζει είναι η κυριολεκτική/περιγραφική φάση, χωρίς αναφορά στις προσωπικές εμπειρίες και στις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν δημιουργείται ένα πλαίσιο κατανόησης και η γλώσσα είναι σαν να αναπτύσσεται εκτός πλαισίου/περικειμένου, δηλαδή αποπλασιωμένα (decontextualized language). Με τις φάσεις που περιγράφει, ο Cummins προτείνει την ενεργοποίηση πλαισίων αναφοράς για τους μαθητές. Είναι αυτά τα πλαίσια αναφοράς (π.χ. προηγούμενη γνώση και σχετικές εμπειρίες) που βοηθούν τους μαθητές να νοημαδοτήσουν τα άγνωστα μέχρι στιγμής, νοητικά απαιτητικά περιεχόμενα, που τους διδάσκει ο δάσκαλος. Δεν ακυρώνεται η παραδοσιακή προσέγγιση που θέτει την κυριολεκτική/περιγραφική φάση στο επίκεντρο και αφορά στις συγκεκριμένες πληροφορίες που περιέχονται σε ένα κείμενο που διδάσκεται. Απλά, επεκτείνεται και συνδέεται αυτή η φάση τόσο με το πριν όσο και με το μετά της συγκεκριμένης δραστηριότητας (βλ. επίσης Πρόταση 4).

Επιπλέον, αυτές οι φάσεις μπορούν να διαβαστούν με τη σειρά ή αντίστροφα. Με τη σειρά (εμπειρική, κυριολεκτική/περιγραφική, προσωπική, φάση κριτικής ανάλυσης, φάση δημιουργικής δράσης), ως προσπάθεια του

εκπαιδευτικού να διαμορφώσει πρόσφορες συνθήκες νοηματοδότησης για τους μαθητές: αντίστροφα (φάση δημιουργικής δράσης, φάση κριτικής ανάλυσης, προσωπική, κυριολεκτική/περιγραφική, εμπειρική φάση), ως προσπάθεια του εκπαιδευτικού να κατανοήσει ο ίδιος την πορεία κάθε μαθητή του προς το νόημα. Στη μία κατεύθυνση, ο εκπαιδευτικός έχει στα χέρια του ένα κείμενο, που πρέπει να διδάξει και προσπαθεί να δημιουργήσει συνθήκες κατανόησης του περιεχομένου και της γλώσσας για να προκύψουν νέα κείμενα ως αποτέλεσμα. Στην αντίστροφη κατεύθυνση, ο εκπαιδευτικός έχει στα χέρια του τα κείμενα των μαθητών, που είναι τα αποτελέσματα (φάση δημιουργικής δράσης που αντιστοιχεί στην εστίαση στη χρήση) της νοηματοδότησης και προσπαθεί να διατρέξει τις φάσεις προς τα πίσω για να κατανοήσει ο ίδιος την πορεία των μαθητών του, τους τρόπους με τους οποίους αυτά αναλύουν κριτικά αυτό που τους προσφέρεται και το συνδέουν με τις προηγούμενες γνώσεις και τελικά με τις εμπειρίες τους. Αυτό το μπρος-πίσω στην ανάγνωση των φάσεων λειτουργεί ανατροφοδοτικά και ενδυναμωτικά και για τα δύο μέρη της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης: τόσο για το μαθητή που αγωνίζεται να κατανοήσει τη γλώσσα και το περιεχόμενο όσο και για τον εκπαιδευτικό που αγωνίζεται να κατανοήσει τους μαθητές του.

Οι προτεινόμενες από το Schiffini (Schiffini 1994 στο Cummins 2005: 175-176) στρατηγικές για την ενεργοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών ταυτίζονται, κατά τη γνώμη μας, με τη σκαλωσιά (scaffolding) του Bruner. Πρόκειται για έναν εξοπλισμό από υλικά και σημειωτικά εργαλεία/βοηθήματα, που υποστηρίζουν το μαθητή στη σύνδεση νέας με προηγούμενη γνώση. Βποπτικά μέσα, πολυμέσα και νέες τεχνολογίες, αλλά και διάλογος ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική προέλευση και ασκήσεις συγγραφής, όπως μικρά πρόχειρα γράπτα, τήρηση ημερολογίου (Κούρτη-Καζούλλη 2006), φράσεις που χρειάζονται συμπλήρωση και ερωτήσεις που χρειάζονται απαντήσεις, είναι στρατηγικές γραμματισμού που βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα όσα γνωρίζουν ήδη. Τέλος, ο Schiffini ενσωματώνει στην πρότασή του μία τεχνική συστηματοποίησης της σύνδεσης παλιών με νέα γνώση που προσανατολίζεται επιπλέον στη γνώση που πρόκειται να ακολουθήσει. Πρόκειται για ένα απλό διάγραμμα προς χρήση από τους μαθητές. Το διάγραμμα αυτό έχει τρεις άξονες: Αυτά που γνωρίζω-αυτά που θέλω να μάθω-αυτά που έχω μάθει. Οι μαθητές συμπληρώνουν τις αντίστοιχες κατηγορίες και μπορούν να φτιάξουν έτσι έναν καθρέπτη της προσωπικής πορείας τους.

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε εδώ ότι όλες αυτές οι προτάσεις συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές λειτουργούν σε ένα ανώτερο γνωστικό επίπεδο (στο πνεύμα του Vygotsky), αφού εμπλέκονται τόσο σε διαλογικές

δραστηριότητες όσο και σε δραστηριότητες συγγραφής, χωρίς να κινδυνεύουν ούτε να βιασθούν σε νοητικά μη απαιτητικές συνθήκες ούτε να αποκαρδιωθούν σε συνθήκες με απαιτήσεις πολύ πάνω από τις δυνατότητές τους. Είναι δε σημαντικό να επαναλάβουμε εδώ τον προσανατολισμό προς τον κριτικό γραμματισμό. Οι κατανοητές εισερχόμενες πληροφορίες, η κατανόηση της γλώσσας και του περιεχομένου είναι μόνο η αφετηρία, ο κριτικός γραμματισμός είναι ο ορίζοντας.

Εστίαση στη Γλώσσα

Όπως έχουμε αναφέρει ήδη, η ακαδημαϊκή γλώσσα δεν αναπτύσσεται έμμεσα ούτε αναδύεται αυτόματα στο σχολείο, αλλά διδάσκεται συστηματικά. Η παραμέληση της συστηματικής διδασκαλίας της γλώσσας θα συνιστούσε παρανόηση της επικοινωνιακής προσέγγισης (Μήτσης 1999· Ιορδανίδου 2008) και της ολιστικής προσέγγισης στη γλώσσα (August et al 2003). Η εστίαση αυτή αφορά στη συστηματική διδασκαλία της ακαδημαϊκής γλώσσας και των διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων. Τόσο η δομή της γλώσσας, οι διάφορες μορφές της, οι χρήσεις και οι λειτουργίες τους είναι αντικείμενα διδασκαλίας. Στο πνεύμα των όσων αναφέραμε πιο πάνω σε σχέση με την εστίαση στο νόημα, κεφαλαιοποιείται και εδώ η σχέση της γλώσσας που διδάσκεται με τη γλώσσα/τις γλώσσες που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές, με τη μορφή συγκρισιμών δομών. Μετατοπίζεται δηλαδή η εστίαση από τη γλώσσα στόχο στη σχέση της γλώσσας στόχου με την όποια μητρική γλώσσα/τις όποιες μητρικές γλώσσες των μαθητών (Σκούρτου κ.ά. 2004). Κατ' αυτό τον τρόπο, τοποθετείται η εστίαση στη διδασκαλία της γλώσσας κάτω από την ομπρέλα της «γλωσσικής συνειδητοποίησης», αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρονται από τις διγλωσσικές εμπειρίες των μαθητών, δίδοντάς τους εργαλεία για να κατανοήσουν τη λειτουργία της νόρμας σε κάθε μία από τις γλώσσες τους και να πλησιάσουν έτσι κριτικά στην ανά νόρμα «σωστή» χρήση της γλώσσας. Συγχρόνως, μπορούν να κατανοήσουν τη λειτουργία των δικών τους διγλωσσικών πρακτικών, όπως τη μεταφορά γλωσσικών στοιχείων για δική τους διευκόλυνση, την εναλλαγή κωδικίων, αλλά και γενικότερες πλευρές της επαφής των γλωσσών, όπως το δανεισμό ανάμεσα στις γλώσσες. Η κατανόηση των δικών τους διγλωσσικών πρακτικών, όπως είναι η μεταφορά στοιχείων, θα βοηθήσει τους μαθητές να ρυθμίσουν τα λάθη τους στην παραγωγή της γλώσσας-στόχου. Από την άλλη πλευρά, η κατανόηση αυτών των διγλωσσικών πρακτικών και ο συσχετισμός τους με πραγματικές διαφορές/ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, θα τους βοηθήσει να εργασθούν εστιασμένα στη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων κερδίζοντας χρόνο και γνώση. Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά.

(2008) παραθέτουν τρόπους διόρθωσης αλλά και αξιοποίησης λαθών στον προφορικό και στο γραπτό λόγο στη γλώσσα-στόχο (την Ελληνική) στη βάση ομοιοτήτων και διαφορών της Ελληνικής με συγκεκριμένες πρώτες γλώσσες αλλοδαπών μαθητών (π.χ. τη Ρωσική).

Εδώ επίσης είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές και την επικοινωνιακή/κοινωνική λειτουργικότητα των διαφόρων μορφών και ιδιωμάτων της γλώσσας, τη δυναμική του γραμματισμού και τις διαφορές/τη συμπληρωματικότητά του με την προφορικότητα, να έρθουν σε επαφή με σύνθετα κειμενικά είδη, να μάθουν να χειρίζονται δημιουργικά το λεξιλόγιό τους, να το συγκρίνουν με το αντίστοιχο λεξιλόγιο στην άλλη τους γλώσσα και να το διευρύνουν.

Ο κριτικός γραμματισμός (βλ. Εστίαση στο νόημα) ενισχύεται εδώ μέσα της γλωσσικής συνειδητοποίησης ή επίγνωσης (Μπουτουλούση 2001), η δε γλωσσική συνειδητοποίηση δεν ενισχύει μόνο την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και την αίσθηση ταυτότητας του μαθητή (Delpré 1988, 1992). Ο εκπαιδευτικός, η παιδαγωγική σχέση και η οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος κάτω από την ομπρέλα της γλωσσικής συνειδητοποίησης επιτρέπουν στο δίγλωσσο μαθητή να ενώσει τα κομμάτια που αποτελούν το «ακόλαξ» της προσωπικότητάς του (Γκόβαρης 2000, 2008) την ίδια ώρα που διδάσκεται τη γλώσσα-στόχο. Ειδικά εδώ, οι θεωρούμενοι ως μονόγλωσσοι Έλληνες μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν την πολλαπλότητα της γλώσσας τους και, σε περίπτωση που είναι ομιλητές κάποιας τοπικής ποικιλίας ή ενός ιδιώματος, να ενδυναμωθούν, εν τέλει, και αυτοί.

Ο Cummins (2005: 178-184) παραθέτει μία σειρά σημείων για την εστίαση στη διερεύνηση της γλώσσας και των λειτουργιών της όσο και μερικά πολύ διαφωτιστικά παραδείγματα για τη διερεύνηση και διεύρυνση του λεξιλογίου (βλ. επίσης Αντανίου 2008). Μάλιστα, οι προτάσεις του Cummins για το λεξιλόγιο καλύπτουν όλο το φάσμα της τριπλής εστίασης και μπορούν να λειτουργήσουν ως παραδείγματα, όχι μόνο σε σχέση με την εστίαση στη γλώσσα, αλλά και σε σχέση με την εστίαση στο νόημα και στη χρήση της γλώσσας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των διαγλωσσικών πλευρών του ελληνο-λατινικού λεξιλογίου (Cummins ό.π. 182-183), όπου με βάση το θέμα μίας λέξης διερευνάται η ποικιλία των λέξεων που μπορούν να προκύψουν στις διαφορετικές γλώσσες και γίνεται συστηματική αναζήτηση ετυμολογικά συγγενών λέξεων στις διάφορες γλώσσες. Τέλος, ο Cummins (ό.π.: 184) παραπέμπει στη Gibbons (1991) για να μιλήσει για «υποδειγματοποίηση της ακαδημαϊκής γλώσσας» και να προειδοποιήσει για τις συνέπειες που μπορεί να έχει μία προσκόλληση του δασκάλου σε απλοποιημένο λεξιλόγιο για λόγους κατανόησης. Ο ηθελημένος και παρατηρητέ-

νος περιορισμός στη χρήση του λεξιλογίου, παρά τις καλές προθέσεις του εκπαιδευτικού, μπορεί να εγκλωβίσει τους δίγλωσσους μαθητές σε μία κατάσταση που αντιστοιχεί στο τεταρτημόριο Γ του πλαισίου που περιγράψαμε πιο πάνω (βλ. Πρόταση 2).

Εστίαση στη Χρήση

Προφανώς, η γλώσσα, ειτός από το ότι διδάσκεται, χρησιμοποιείται για επικοινωνία και για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών, η εστίαση στη χρήση είναι εκείνο το σημείο που συμπυκνώνει και νομιμοποιεί όλα όσα υλοποιούνται στο πλαίσιο της εστίασης στο νόημα και της εστίασης στη γλώσσα. Η χρήση μπορεί να υποστηριχθεί επίσης από εργαλεία και βοηθήματα, ώστε τα νοήματα να διαμεσολαβούνται και με μη λεκτικά στοιχεία. Η δραματοποίηση, π.χ., είναι δραστηριότητα χρήσης, που απαιτεί γλώσσα, αλλά συνδυάζεται και με μη λεκτική επικοινωνία. Προφανώς, η δημιουργική γραφή ανήκει εδώ, αλλά επίσης και η κατασκευή μη γλωσσικών κειμένων, όπως είναι, π.χ., ένα έργο τέχνης. Σε κάθε περίπτωση, ιδιαίτερη σημασία έχει η σχέση που έχουν τα κείμενα που δημιουργούν οι μαθητές με τις δικές τους εμπειρίες. Έχουμε μιλήσει αλλού για τη σημασία δημιουργίας «κειμένων ταύτισης» (identity texts) (Bernhardt et al 2006· Cummins 2006· Skourtu et al 2006· Cummins & Early 2011). Ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον και χρήσιμο παράδειγμα της εστίασης στη χρήση και της κατασκευής κειμένων ταύτισης παρουσιάζεται από τις Κούρτη-Καζούλλη και Τζανετοπούλου, οι οποίες οργάνωσαν, συγκέντρωσαν και παρουσίασαν, κείμενα ταύτισης δίγλωσσων μαθητών σε Τεχνικό Λύκειο στη Ρόδο. Το βιβλίο που προέκυψε, σχεδιάστηκε και εικονογραφήθηκε από τους έφηβους συγγραφείς, οι οποίοι, στη γλώσσα της επιλογής τους (στην Ελληνική ή στην άλλη τους γλώσσα), κατασκεύασαν κείμενα σχετικά με την πολιτισμική και γλωσσική εμπειρία τους (Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου 2003, 2009· Κούρτη-Καζούλλη 2006).

Υπάρχει ένα ζήτημα σχετικά με το πότε μπορούν οι δίγλωσσοι μαθητές να παράγουν κείμενα: αφού μάθουν καλά τη γλώσσα ή νωρίτερα; Ο Στόγιος (2006) θεωρεί ότι από την αρχή, οι δίγλωσσοι μαθητές, όντες μη άγλωσσοι, μπορούν να παράγουν κείμενα σε όποια γλώσσα τους είναι πιο οικεία και, υποστηριζόμενοι (Walqui 2007), να αναπτύξουν το νόημά τους στο αυθεντικό ακροατήριο της τάξης τους. Η παραγωγή κειμένων στο πλαίσιο της εστίασης στη χρήση της γλώσσας δεν πρέπει να περιμένει μέχρι να διαπιστωθεί η γλωσσική επάρκεια του μαθητή στην ακαδημαϊκή γλώσσα και ούτε υπάρχει αντίφαση, αν αυτά τα κείμενα κατασκευαστούν, εξ ολοκλήρου ή συνδυαστικά προς την Ελληνική, με υλικά μίας άλλης γλώσσας. Τα κείμενα εντάσσο-

νται στον προσανατολισμό του κριτικού γραμματισμού, και θα μπορούσαν να καλύψουν ένα μεγάλο φάσμα, που αρχίζει από την αναφορά τους σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο μέχρι τη δημιουργία καλλιτεχνικού/λογοτεχνικού έργου, μέχρι κείμενα με τα οποία οι μαθητές σχολιάζουν κοινωνικές συνθήκες στον περίγυρό τους με σκοπό να τις επηρεάσουν θετικά, να διεκδικήσουν δικαιώματα και εν δυνάμει να αλλάξουν την ίδια τους τη ζωή προς το καλύτερο.

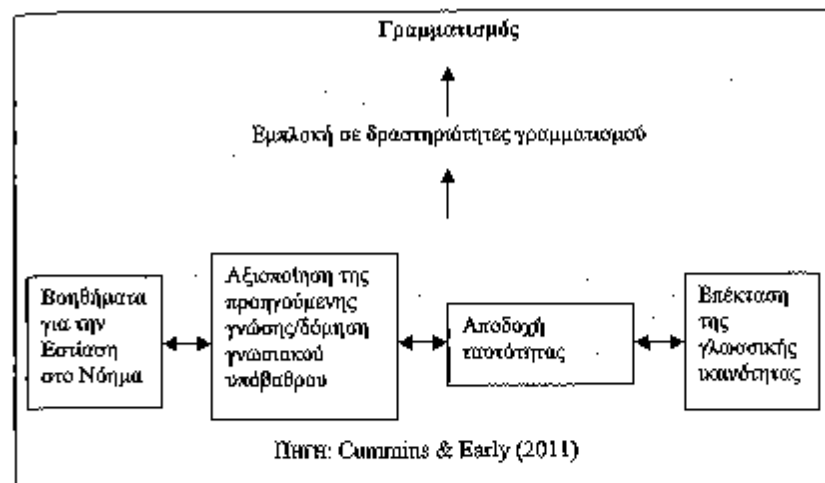
Πρόταση 4: Ο Γραμματισμός ως κύριος μορφωτικός στόχος

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να στραφούμε στην επικαιροποίηση του πλαισίου για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας από τον Cummins. Η επικαιροποίηση αυτή προήλθε ως αποτέλεσμα αξιολόγησης μίας σειράς εφαρμογών που είχαν πραγματοποιηθεί με βάση το πλαίσιο αυτό σε αγγλόφωνες κυρίως χώρες (στον Καναδά, στις ΗΠΑ, αλλά και στην Νότια Αφρική). Μπορούμε να τη θεωρήσουμε ως τη νεότερη εκδοχή του πλαισίου, η οποία δεν ακυρώνει το πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, που αναπτύξαμε πιο πάνω, αλλά προσπαθεί να το τοποθετήσει στις συνθήκες διδασκαλίας μέσα στην τάξη και να συγκεκριμενοποιήσει περαιτέρω την ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλώσσας σε σχέση:

- με το γενικότερο στόχο του γραμματισμού και
- με το ειδικότερο ζήτημα της πρόσβασης σε έντυπο (προσθέτουμε: και ηλεκτρονικό) γραπτό λόγο (βλ. περιεχόμενα μαθημάτων),
- με τη συμβολή των βοηθημάτων τόσο στην κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας (βλ. εστίαση στο νόημα) όσο και στην παραγωγή πληροφορίας (βλ. εστίαση στη χρήση της γλώσσας).

Επιπλέον, συγκεκριμενοποιείται η σχέση της εστίασης στο νόημα με την ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης και την αποδοχή ταυτότητας (Cummins & Early 2011). Η επικαιροποίηση του πλαισίου στηρίζεται σε μία σειρά προσεγγίσεις (βλ. π.χ. Kenner 2000· Kenner et al 2004· Gibbons 2002· Pavlenko & Backledge 2004). Οι προσεγγίσεις αυτές συνοπολογίζουν τη δεύτερη γλώσσα των μαθητών, την αποδοχή της ταυτότητας και την επίτευξη γραμματισμού (ως του γενικότερου μορφωτικού στόχου του σχολείου), ως τις κύριες συνισταμένες στη μάθηση και στη διδασκαλία, που λειτουργούν σε αλληλεξάρτηση ή μία με την άλλη.

Σύμφωνα με το σχήμα αυτό (σελ. 169), ο μορφωτικός στόχος, που είναι ο γραμματισμός, επιτυγχάνεται (literacy attainment) με εμπλοκή σε πρακτικές γραμματισμού (literacy engagement) που αφορούν κυρίως πρόσβαση σε έντυπα (print access) στη γλώσσα στόχο και στη γλώσσα καταγωγής (και ηλεκτρονικά κείμενα, θα προσθέσουμε εδώ) και σε δραστηριότητες γύρω



από αυτά. Πρόκειται για τις εξής τέσσερις γενικές διαστάσεις της διδασκαλίας που σχηματοποιούνται ως συνεχή (βλ. επίσης Κεφάλαιο 14, Υπόθεση 8):

Πιο συγκεκριμένα, οι διαστάσεις αυτές είναι:

- Τα βοηθήματα στη δημιουργία νοήματος (scaffold meaning) τόσο σε σχέση με τη εισερχόμενη πληροφορία (input) όσο και σε σχέση με την παραγωγή νέας πληροφορίας / γνώσης (output).
- Η ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης (prior knowledge) του μαθητή και η δημιουργία γνωστικού υπόβαθρου (background knowledge), σχετικού με το συγκεκριμένο περιεχόμενο που διδάσκεται ο μαθητής.
- Η αποδοχή της ταυτότητας (affirm identity) του μαθητή.
- Η επέκταση της γλωσσικής ικανότητας (extend language) του μαθητή.

Όπως και σε προηγούμενα σχήματα, έτσι και αυτό το σχήμα μπορεί να διαβαστεί αμφίδρομα: τόσο από το γενικότερο στόχο (γραμματισμός) προς τις επιμέρους δραστηριότητες (βοηθήματα, ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, αποδοχή ταυτότητας, επέκταση γλωσσικής ικανότητας) όσο και ανάποδα, από τις επιμέρους δραστηριότητες, οι οποίες, καθώς υλοποιούνται, τείνουν προς την επίτευξη του γενικότερου στόχου (γραμματισμός). Θεωρούμε ότι η χρησιμότητα του νέου αυτού πλαισίου μεγιστοποιείται, όταν αυτό εργαλειοποιηθεί σε συνδυασμό με τα συνεχή του διγγραμματισμού της Hornberger (2007, 2009), αλλά και με τα «κλειδιά για το διγγραμματισμό» των Kenner et al (2004). Οι Kenner et al μελέτησαν εφαρμογές εισαγωγής στο γραμματισμό διγλωσσών μαθητών, των οποίων οι γλώσσες είχαν διαφορετικό σύστημα γραφής και περιγράφουν τη δημιουργική εμπλοκή σε δρα-

στηριότητες με τις διαφορετικές γραφές, όχι μόνο των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και των μονόγλωσσων συμμαθητών τους. Σε αυτές τις δραστηριότητες περιγράφουν επίσης την αξιοποίηση προηγούμενης γνώσης των δίγλωσσων μαθητών και τη συνακόλουθη δυνατότητα μεταφοράς στοιχείων από γλώσσα σε γλώσσα (βλ. Κεφάλαιο 14, Υπόθεση 2, Υπόθεση 3), καθώς και την επιθυμία όλων των μαθητών να "εξερευνήσουν" τις διαφορετικές αυτές γραφές.

Πρόταση 5: Παιδαγωγικός Προσανατολισμός

Η συζήτηση σχετικά με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αφορά στο εύρος των κοινωνικών προεκτάσεων αυτών των παρεμβάσεων. Δεν τοποθετούμε τον παιδαγωγικό προσανατολισμό στο πλαίσιο του αντιθετικού ζεύγους αφομοίωση/πλουραλισμός. Ένας τέτοιος προσανατολισμός μπορεί να υπάρχει στις ρητές και υπόρρητες εκπαιδευτικές πολιτικές και ως γενικότερο «κοινωνικό αίσθημα», αλλά ακόμα και έτσι, ο εκπαιδευτικός στην κοινότητα πρακτικής στην τάξη του μπορεί να επιλέξει είτε αναπαράγει είτε θέτει υπό αμφισβήτηση αυτό το δυϊσμό. Αν κάνει το πρώτο θα είναι ευθυγραμμισμένος με αυτό το ευρύτερο κοινωνικό αίσθημα, δεν είναι όμως σίγουρο ότι οι μαθητές του θα εμπλακούν σε μια δημιουργική μαθησιακή διαδικασία και θα μάθουν κάτι (i+1) απ' αυτόν, ενώ είναι πολύ πιθανόν ότι δεν θα νιώσουν αποδεκτοί. Αν κάνει το δεύτερο, προτάσσει ως κυρίαρχη πολιτική πρακτική την παιδαγωγική σχέση και υλοποιεί μία πολιτική πλαίσιοιμένης διδασκαλίας και συνεργατικής μάθησης. Δεν ανατρέπει το σχολικό σύστημα, δεν περιμένει άνωθεν μεταρρυθμίσεις, αλλά σε αυτό που κάνει (συγκεκριμένα στη διδασκαλία γλώσσας και στη διδασκαλία άλλων γνωστικών περιεχομένων μέσω γλώσσας) διευρύνει τα υπάρχοντα πλαίσια και τα όριά τους. Αυτή η διεύρυνση υλοποιείται στα πιο μικρά, αλλά και σε μεγαλύτερα γεγονότα στο γλωσσικό μάθημα και στα μαθήματα περιεχομένου. Ως παράδειγμα αναφέρουμε εδώ την προσπάθεια να καταστεί η εισερχόμενη πληροφορία κατανοητή και το νόημα «κατατό»⁷, αλλά και τις δραστηριότητες κριτικής διερεύνησης της γλώσσας και της κατασκευής κειμένων ταύτισης (Skourtu et al 2006· Κούρτη-Καζούλλη 2006· Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου 2003, 2009).

Η άμεση υλοποίηση νέων τρόπων διδασκαλίας που λειτουργούν ενδυναμωτικά για όλους τους μαθητές, στο επίπεδο (α) της συναισθηματικής (αποδοχή), (β) της γνωστικής (εξασφάλιση του i+1, αξιοποίηση προηγούμενης γνώσης, γνωστικά ελκυστικά περιεχόμενα), και (γ) της γλωσσικής (αξιοποίηση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, κείμενα ταύτισης) συ-

7. Βλ. στρατηγικές Scifini (1994) στα Cummins (2005).

γκρότησης των μαθητών, αμφισβητεί στην πράξη την πόλωση μεταξύ μοντέλων. Ο εκπαιδευτικός δεν δουλεύει για μία γλώσσα ενάντια σε μία άλλη ούτε για την ακαδημαϊκή γλώσσα ενάντια στην καθημερινή γλώσσα ούτε για ένα μοντέλο ενάντια σε ένα άλλο, αλλά για τους μαθητές του, αξιοποιώντας το συνολικό γλωσσικό δυναμικό τους και το γνωστικό τους υπόβαθρο. Προφανώς, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορούν να θεωρηθούν στο πλαίσιο γενικότερων παιδαγωγικών μοντέλων, αφού εν τέλει έχουν σχεδιασμό, έχουν εφαρμογή και επιδέχονται αξιολόγηση.

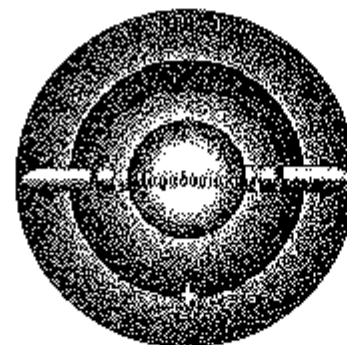
Μερικά από τα διλήμματα που επανέρχονται είναι τα εξής:

- ♦ Αναπαράγουμε τους διαχωρισμούς ή λειτουργούμε συνθετικά, αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα και συνδυάζοντας τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών;
- ♦ Επιλέγουμε την εξασφάλιση της διαρκούς νοητικής πρόκλησης ή μειώνουμε τις απαιτήσεις μας;
- ♦ Αφήνουμε εκτός της διδασκαλίας μας ή συνυπολογίζουμε τις γλώσσες των μαθητών μας, όταν διδάσκουμε την Ελληνική;
- ♦ Μας ενδιαφέρει να έχουμε καλούς μαθητές ή κριτικά σκεπτόμενους καλούς μαθητές, που επενεργούν στο περιβάλλον τους;
- ♦ Διδάσκουμε μόνο ή μαθαίνουν από τους μαθητές μας (πράγμα που μας βοηθάει να διδάξουμε);

Στα βασικά κείμενα της προσέγγισής μας, οι εκπαιδευτικές πρακτικές τίθενται κάτω από ευρύτερες «ομπρέλες», όπως η «κατασκευαστική παιδαγωγική» (π.χ. Wells 1999) ή η «παιδαγωγική των πολυγραμματισμών» (Core & Kalantzis 2000· Kress 2000) ή η «μετασχηματιστική παιδαγωγική» (Cummins 2000, 2005). Σε κάθε μία από τις πιο πάνω περιπτώσεις, οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε μοντέλα χαράζονται με ευδιάκριτο τρόπο. Έτσι, ο Cummins (2005: 222) διαχωρίζει ανάμεσα στην παραδοσιακή παιδαγωγική, την προοδευτική ή κατασκευαστική και τη μετασχηματιστική παιδαγωγική. Κάθε μία έχει διακριτές προϋποθέσεις και διαφορετικά αποτελέσματα. Όμως, οι σχεπικά ανελαστικές διαχωριστικές γραμμές, ενώ λειτουργούν ερμηνευτικά για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε ένα γενικότερο επίπεδο, εν τέλει δεν μπορούν να ερμηνεύσουν πλήρως εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές εκπαιδευτικών, που ενώ λειτουργούν σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες που το ξεπερνούν. Σε παλαιότερα κείμενά μας, είχαμε διερευνήσει τις πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που ενώ εδράζονταν στην προοδευτική/κατασκευαστική παιδαγωγική, εν τέλει τη ξεπερνούσαν και αναπτύσσονταν προς την κατεύθυνση της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Skourtu & Kourti-Kazoullis 2003). Και τότε όμως, προσεγγίσαμε τα μοντέλα ως διακριτές, περισσότερο ή λιγότερο

απομακρυσμένες μεταξύ τους, πρακτικές. Εν τω μεταξύ, δεν θεωρούμε ότι προϋποτίθεται μία βαθιά μεταρρύθμιση που ανατρέπει μοντέλα και εγκαθιδρύει άλλα, για να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός σε μία τάξη με γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Στο ίδιο πνεύμα, δεν προϋποτίθεται η εγκαθίδρυση προγραμματίων διγλωσσης εκπαίδευσης για να αξιοποιηθεί η διγλωσσία των μαθητών στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Παραδοσιακά, κατασκευαστικά ή μετασχηματιστικά, τα εκπαιδευτικά μοντέλα διατηρούν το γραμματισμό ως ένα από τους κυρίαρχους στόχους τους. Θεωρούμε δε ότι η εκπαίδευση, εξ ορισμού, έχει έναν παραδοσιακό πυρήνα, αφού παραμένει ο κυρίαρχος θεσμός μετάδοσης γνώσης. Τα περιεχόμενα αυτής της γνώσης σε μεγάλο βαθμό ορίζονται κεντρικά, αλλά επδέχονται επέκτασης και μίας διαφρόπονημένης, κριτικής προσέγγισης (βλ. π.χ. ευέλικτη ζώνη). Η επέκταση αυτή σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στη μετάδοση της κυριολεκτικής πληροφορίας που εννοπάρχει στο περιεχόμενο, αλλά επιλέγει να εμπλέξει τους μαθητές στην κατασκευή νέας γνώσης, αξιοποιώντας ως εργαλεία/βοηθήματα διάφορα μέσα, τις νέες τεχνολογίες, την παραγωγή κειμένων ταύπησης, τη γνώση των κοινοτήτων καταγωγής κ.ά. Σχεδιάζει υλικά για αυτούς, ανάλογα με τις ανάγκες τους και κάνοντας αυτό, κατά προέκταση, σχεδιάζει το κοινωνικό τους μέλλον (Cope & Kalantzis 2000· Kalantzis et al 2010· Αρβανίτη 2008). Όλες οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που βασίζονται στη συνεργατική μάθηση σε συμβατικό ή ηλεκτρονικό περιβάλλον, που αξιοποιούν το γλωσσικό και πολιτισμικό δυναμικό των μαθητών στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων, βασίζονται εν πολλοίς στην προοδευτική ή στην κατασκευαστική παιδαγωγική. Στο επίκεντρο είναι ο μαθητής, που δεν αποθηκεύει απλά τα γνωστικά περιεχόμενα, που άλλοι επέλεξαν γι' αυτόν, αλλά κατασκευάζει αυτοδύναμα ή συνεργατικά, νέα γνώση. Τάσο η παραδοσιακή όσο και η προοδευτική/κατασκευαστική παιδαγωγική εξαντλούνται στα όρια του σχολείου. Από εκεί και πέρα, το βήμα που συνδέει την προοδευτική/κατασκευαστική παιδαγωγική με τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, «τεντώνει» τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων πέρα από τους τοίχους του σχολείου. Οι μαθητές μαθαίνουν με σκοπό να επηρεάσουν το περιβάλλον και τη ζωή τους μέσα σε αυτό: είτε με την παραγωγή κειμένων (π.χ. ημερολόγια, λογοτεχνικά κείμενα, έργα τέχνης) είτε με άλλες δράσεις.

Έτσι, αντί να διαχωρίζουμε τα μοντέλα, εγκαθιστούμε το ένα μοντέλο μέσα στο άλλο και συνδέουμε τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς, έτσι που ο ένας είναι προέκταση του άλλου: στον κεντρικό πυρήνα τοποθετούμε την παραδοσιακή παιδαγωγική, η οποία «ανοίγει» σε έναν ευρύτερο κύκλο που αντιπροσωπεύει την προοδευτική/κατασκευαστική παιδαγωγική, η οποία «ανοίγει» σε έναν ακόμη πιο ευρύ κύκλο που αντιπροσωπεύει τη μετασχημα-



ΠΗΓΗ: Skourtou, Kourtie-Kazoullis & Cummins (2006)

τιστική παιδαγωγική. Όπως και στα άλλα μοντέλα και στις προτάσεις που προηγήθηκαν, έτσι κι εδώ το σχήμα αυτό μπορεί να διαβαστεί αμφίδρομα: τόσο από μέσα προς τα έξω όσο και αντίστροφα, από έξω προς τα μέσα.

Διαβάζοντας το σχήμα από μέσα προς τα έξω: δεχόμαστε τον παραδοσιακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αλλά αυτό δεν μας απαγορεύει να ξεπεράσουμε μία γνώση που μεταδίδεται σε ποσοτικά ελεγχόμενες δόσεις και ελέγχεται/αξιολογείται ανάλογα (παραδοσιακή παιδαγωγική) και να διαμορφώσουμε συνθήκες κατασκευής γνώσης από τους μαθητές (προοδευτική/κατασκευαστική παιδαγωγική) ούτε μας περιορίζει να δοκιμάσουμε, έστω, να εφαρμόσουμε αυτή τη νέα γνώση στην καθημερινότητα πέρα του σχολείου (μετασχηματιστική παιδαγωγική).

Διαβάζοντας το σχήμα από έξω προς τα μέσα: οι δραστηριότητες και τα προϊόντα της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής για να σχεδιαστούν, να υλοποιηθούν και να παραχθούν χρειάζονται παρεμβάσεις προοδευτικής/κατασκευαστικής παιδαγωγικής (π.χ. συνεργατική μάθηση σε ομάδες ικανότητας, χρήση συμβατικών και ηλεκτρονικών βοηθημάτων), αλλά συγχρόνως εξυπηρετούν και την παραδοσιακή μετάδοση συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου, με τρόπο πιο εκσυγχρονισμένο και αποτελεσματικό. Συνοπτικά: κανένα πρόγραμμα όσο παραδοσιακά προσανατολισμένο να είναι δεν απαγορεύει τη συνεχή διεύρυνσή του. Και αντίστροφα: κανένα πρόγραμμα όσο μετασχηματιστικά προσανατολισμένο να είναι δεν χάνει έναν παραδοσιακό πυρήνα γνωστικών περιεχομένων προς μετάδοση.

Υπάρχουν λοιπόν πολλά περιθώρια συνδυαστικών χειρισμών για τον εκπαιδευτικό: στο πλαίσιο της τάξης, η λύση που θα προτιμηθεί και η ευθύνη για τις συνέπειες της, βρίσκεται στα χέρια του.