

ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης
του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας
της Φιλοσοφικής Σχολής
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
16–18 Απριλίου 2010

STUDIES IN GREEK LINGUISTICS

Proceedings of the Annual Meeting
of the Department of Linguistics, School of Philology,
Faculty of Philosophy,
Aristotle University of Thessaloniki
April 16–18, 2010

Διδασκαλία και Εκμάθηση της Ελληνικής

31

Teaching and Learning of Greek

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
[ΙΔΡΥΜΑ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ]

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Αναστασία Γ. Στάμου & Ελένη Γρίβα</i> Διερεύνηση στοιχείων προφορικότητας στα γραπτά κείμενα κύπριων μαθητών/τριών του Δημοτικού	472
<i>Αλέξανδρος Τάντος</i> Κειμενογλωσσολογικοί παράγοντες στη διδασκαλία του κλιτικού αναδιπλασιασμού της ελληνικής σε φυσικούς ομιλητές γερμανικών γλωσσών	485
<i>Στυλιανή Ν. Τσεσμελή & Δέσποινα Κουτσελάκη</i> Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σύνθετων λέξεων από μαθητές Δημοτικού	496
<i>Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη</i> Γλώσσα και διαπραγμάτευση ταυτοτήτων μέσα στη σχολική τάξη	508
<i>Αγγελική Τσόκογλου</i> Η διδασκαλία της Γραμματικής στη μητρική και την ξένη γλώσσα: πρώτη προσέγγιση	519
<i>Συμεών Τσολακίδης & Γαρύφαλλος Αναγνώστου</i> Η συμβολή των στιλ διδασκαλίας της φυσικής αγωγής στην καλλιέργεια της εγγράμματης υποκειμενικότητας των μαθητών	530
<i>Marina Tzakosta, Chariklia Christianou & Fotini Kalisperaki</i> The Role of Morphophonological Perception in Learning the Orthographic System of Greek: Is There Anything That Needs to Change?	541
<i>Βαλάντης Φυνδάνης & Fabiana Galiussi</i> Δίκτυα κανονικών και κατοπτρικών νευρώνων και γλωσσική διδασκαλία	554
✓ <i>Ασπασία Χατζηδάκη</i> Διδάσκοντας μέσω της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις συμβατικές τάξεις: η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και οι πρακτικές των δασκάλων	565
<i>Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή</i> Γραμματισμός, διδασκαλία του γραπτού λόγου στο Δημοτικό και ο “κόσμος της Μπάρμπη”: δεδομένα από δύο κείμενα παιδιών της Στ΄ Δημοτικού	578

**Διδάσκοντας μέσω της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
στις συμβατικές τάξεις: η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ
και οι πρακτικές των δασκάλων**

Abstract

Using Cummins' theoretical framework (Cummins 1999; 2000; 2003) this paper presents the results of a questionnaire survey which took place in 2003–2004 among 141 Greek primary school teachers. The discussion focuses on their answers with regard to modifications in their teaching style or other arrangements in order to accommodate bilingual pupils' needs. According to our findings, the prevailing strategy among teachers was the 'simplification' of the lesson content and/or the tasks involved. Very few mentioned the use of practices which according to Cummins' framework provide cognitively challenging input together with contextual support, or students' active involvement in the learning process. This picture suggests that even well-intentioned professionals are unaware of approaches which could accelerate bilingual students' linguistic and academic development. A study of the guidelines contained in the Common Framework for School Curricula (2003) with regard to the teaching of second language learners in mainstream classrooms reveals confusion in goals and methodology. Teachers are actually left to their own devices, whereas results such as the ones from the present study suggest that teacher training in this area should be of major concern for educational authorities.

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορά το αν και κατά πόσο τροποποιούν τη διδασκαλία τους στις συμβατικές τάξεις προκειμένου να λάβουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας αποτελούν οι απόψεις του Cummins (1999· 2000· 2003) για την ανάπτυξη της διγλωσσικής ικανότητας στο σχολείο. Επιπλέον, θα συζητηθούν οι οδηγίες του ΔΕΠΠΣ και ειδικότερα του Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία της γλώσσας στο Δημοτικό που αφορούν τη συνδιδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών στις συμβατικές τάξεις. Στόχος μας είναι να αναδείξουμε τις ελλείψεις στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην καθοδήγηση που προσφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπως αντανακλώνεται στις λύσεις στις οποίες καταφεύγει μια σημαντική πλειοψηφία όταν καλείται να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις που θέτει η συνδιδασκαλία σε φυσικούς ομιλητές και μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

2. Αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές: οι ρυθμίσεις για την εκμάθηση της ελληνικής και η στοχοθεσία του ΔΕΠΠΣ

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το ποσοστό μαθητών που προέρχονται από οικογένειες αλλοδαπών και παλιννοστούντων (στο εξής 'δίγλωσσοι μαθητές') στο σύνολο των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αγγίζει το 9% (Γκότοβος & Μάρκου 2004). Επίσης, παρά τον αυξανόμενο αριθμό γεννήσεων παιδιών αλλοδαπών στη χώρα μας, δεν έχει εκλείψει το φαινόμενο να φθάνουν στην Ελλάδα και να εγγράφονται στα σχολεία μαθητές διαφόρων ηλικιών, που έχουν ποικίλες εκπαιδευτικές εμπειρίες και μιλούν διάφορες γλώσσες.

Κατά συνέπεια, στην ουσία υπάρχουν τουλάχιστον δύο κατηγορίες δίγλωσσων μαθητών, για τους οποίους όμως σπανίως γίνεται διάκριση στην ελληνική βιβλιογραφία. Για τους νεοαφιχθέντες προβλέπεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η φοίτησή τους στις Τάξεις Υποδοχής¹ (Δαμανάκης 1997, 57-61). Στις τάξεις αυτές οι μαθητές αποσύρονται για λίγες ώρες την εβδομάδα (έως 10), προκειμένου να διδαχθούν εκεί την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ενώ παράλληλα παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης που αντιστοιχεί - περίπου - στην ηλικία τους. Εάν οι μαθητές που χρειάζονται γλωσσική υποστήριξη σε μια σχολική μονάδα είναι λιγότεροι από 9, η εναλλακτική λύση είναι η φοίτησή τους σε Φροντιστηριακό Τμήμα, το οποίο όμως λειτουργεί εκτός σχολικού ωραρίου. Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των δομών αυτών βαίνει μειούμενος, με αποτέλεσμα ένας μεγάλος αριθμός αρχαρίων μαθητών να μένει εκτός των 'ειδικών δομών' διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 (βλ. σχετικά στοιχεία από www.isocrates.gr).

Από την άλλη, υπάρχουν οι μαθητές που βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από δύο χρόνια και έχουν κατακτήσει ένα πρώτο επίπεδο ελληνομάθειας αλλά εξακολουθούν να έχουν σημαντικά κενά. Ανάμεσά τους δεν αποκλείεται να βρίσκονται και παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα· αυτό δεν σημαίνει αυτομάτως ότι έχουν κατακτήσει την ελληνική στο επίπεδο φυσικών ομιλητών. Διάφορες έρευνες (βλ. π.χ. Αννίνου, Βαρλοκώστα, Γούτσος & Μπακάκου Ορφανού 2009, Τριανταφυλλίδου 2009), που αξιολόγησαν με συγκεκριμένα κριτήρια τη γλωσσομάθεια αλλοδαπών μαθητών, διαπιστώνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό αλλοδαπών εφήβων παραμένει καθηλωμένο στο μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας, ακόμα και έπειτα από αρκετά χρόνια παραμονής στη χώρα. Επίσης, άλλες έρευνες (π.χ. Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου 2008) δείχνουν ότι μαθητές που έχουν κοινωνικοποιηθεί κυρίως στην Ελλάδα και έχουν φοιτήσει εν μέρει ή συνολικά στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση υπολείπονταν έναντι των γηγενών συνομηλίκων τους κυρίως στις πρακτικές γραμματισμού που σχετίζονται

¹ Από το 1997 και μετά λειτουργούν βεβαίως και τα 26 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια)· βλ. π.χ. Δαμανάκης (1997). Ωστόσο, ο μικρός αριθμός τους δεν μας επιτρέπει να τα χαρακτηρίσουμε ως ένα μέτρο ικανό να καλύψει αποτελεσματικά τις ανάγκες των αρχαρίων μαθητών στο σύνολό τους.

με απαιτητικές γλωσσικές δραστηριότητες, όπως αυτές της κατανόησης και της επεξεργασίας πληροφοριών από το διαδίκτυο. Τα στοιχεία αυτά συμφωνούν με ευρήματα από μεγάλης κλίμακας αξιολογήσεις της επίδοσης των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών σε πολλά κράτη (βλ. διεθνείς έρευνες τύπου PISA, IGLU κ.ά.) και προκαλούν εύλογη ανησυχία για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών αυτών. Στο σημείο αυτό πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η σχέση ανάμεσα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στη διγλωσσία των μαθητών και των οικογενειών τους δεν είναι τόσο άμεση και σαφής όσο εκ πρώτης όψεως φαίνεται (για σχετικό σχολιασμό βλ. Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004).

Εφόσον, λοιπόν, ένα σημαντικό μέρος των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να μην έχει αναπτύξει επαρκώς την ελληνομάθεια για ακαδημαϊκούς σκοπούς, παρά τη φοίτηση στο ελληνικό σχολείο για ικανό χρονικό διάστημα, επιβάλλεται η διερεύνηση των αιτίων. Ένα πρώτο βήμα αφορά την καθοδήγηση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τα θεσμικά τους όργανα. Αναφερόμαστε εδώ στο πώς έχει αποτυπωθεί στο πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής (μέρος του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών ΔΕΠΠΣ) η επίσημη αντίληψη για το ποιες είναι οι ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών και η ενδεδειγμένη αντιμετώπισή τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι εκκρεμεί η σύνταξη σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός που αναζητά πληροφορίες για το πώς θα χειριστεί έναν αλλοδαπό ή παλιννοστούντα μαθητή στην τάξη του συναντά την εξής αναφορά στους ειδικούς στόχους του ΔΕΠΠΣ:

“Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή τον ενταγμένο σε τάξη όπου χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει:

- Μέσα σε ένα πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι’ αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας, και
- Να βιώσει μέσα από την ελληνική γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του.” (ΔΕΠΠΣ, 18).

Αφήνοντας κατά μέρος τον σχολιασμό του δεύτερου στόχου, που θα μετατόπιζε τη συζήτηση σε άλλα θέματα, μπορεί κανείς ήδη από την αρχή να εντοπίσει ότι υπάρχει μια σύγχυση σε επίπεδο στοχοθεσίας. Είναι προφανές ότι ο μαθητής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας διαφέρει από κάποιον που τη μαθαίνει ως ξένη, λόγω του ότι δέχεται πληθώρα γλωσσικών ερεθισμάτων πέραν του γλωσσικού μαθήματος, μέσα και έξω από το σχολείο. Ωστόσο, η “αβίαστη εσωτερικευση” των κανόνων του συστήματος ως στόχος της διδασκαλίας παραπέμπει μάλλον σε κατάκτηση μητρικής γλώσσας παρά εκμάθησης μιας δεύτερης, με την έννοια ότι οι μαθητές αυτοί δεν έχουν ανεπτυγμένο το γλωσσικό αίσθημα του φυσικού ομιλητή. Η όποια ‘φυσική’ κατάκτηση λαμβάνει χώρα εκτός γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να συμπληρώνεται και να διευκολύνεται από συ-

στηματική διδασκαλία, ή αλλιώς, σύμφωνα με την Κατσιμαλή (1999, 287), στόχος της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να είναι η αφύπνιση και η συστηματοποίηση της λανθάνουσας γλωσσικής ικανότητας και η διεύρυνση του γλωσσικού κώδικα με τον σταδιακό εμπλουτισμό σε λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και είδη κειμένου.

Όσον αφορά τώρα το πώς θα επιτευχθεί αυτή η “αβίαστη εσωτερίκευση” των γλωσσικών δομών, το ίδιο κείμενο προβλέπει τα εξής για τη συνδιδασκαλία αλλοδαπών και γηγενών μαθητών (ΔΕΠΠΣ, 43-44):

- “Να δίνεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση παραγλωσσικών μέσων, τα οποία προσφέρονται κυρίως με τον καθημερινό φυσικό διάλογο, τη δραματοποίηση, το σχολικό θέατρο, το τραγούδι, τις συμμετοχικές σχολικές εκδηλώσεις, κ.ά.
- Να προσφέρονται για προφορική επεξεργασία άφθονες φραστικές δομές.
- Να δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας, που παρουσιάζουν δυσκολία για τους ξένους, όπως π.χ. είναι το φωνολογικό και κλιτικό σύστημα καθώς και ο τονισμός.”

Οι οδηγίες είναι αντιφατικές, ασαφείς και ελάχιστα βοηθητικές για εκπαιδευτικούς χωρίς σχετική κατάρτιση. Αφενός, προτείνεται μια προσέγγιση επικοινωνιακού τύπου, όπου η έμφαση δίνεται στην παραγωγή και διαπραγμάτευση του νοήματος και όχι στη γραμματική ορθότητα και ακρίβεια (πρώτη οδηγία). Υποτίθεται ότι οι μαθητές μιας Γ2 κατακτούν τη γλώσσα-στόχο κυρίως με το να εκτίθενται σε άφθονα γλωσσικά ερεθίσματα προερχόμενα από φυσικούς ομιλητές σε συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας. Η τρίτη οδηγία, ωστόσο, επαναφέρει το θέμα της διδασκαλίας συγκεκριμένων δομικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν απαιτήσεις, χωρίς όμως να γίνεται λόγος για το πώς θα υλοποιηθεί αυτή. Η δεύτερη οδηγία είναι ίσως η πλέον ασαφής: τι κατανοεί ο εκπαιδευτικός με τον όρο φραστικές δομές; Συμφωνεί η άποψή του με αυτή των συντακτών του κειμένου; Με ποια κριτήρια θα τις επιλέξει; Και, τέλος, πώς θα υλοποιήσει την οδηγία για “προφορική επεξεργασία” που προτείνεται ως τρόπος εκμάθησης της ελληνικής;

Ένα τελευταίο σημείο που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι δεν γίνεται καμία αναφορά στο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που θα πρέπει να έχει κατακτήσει ένας μαθητής, προκειμένου να ανταποκριθεί στη διδασκαλία αυτού του τύπου. Οι οδηγίες δεν κάνουν καμία διάκριση ανάμεσα στους εντελώς αρχάριους μαθητές (για τους οποίους κάποιες από τις παραπάνω τεχνικές θα ήταν επιβεβλημένες) και στους πιο προχωρημένους, δημιουργώντας έτσι την εσφαλμένη εντύπωση ότι οι γλωσσο-μαθησιακές ανάγκες και ικανότητες των ομάδων αυτών είναι κοινές. Εντέλει, αυτό που προτείνεται, με τη μορφή που προτείνεται, δεν είναι ικανοποιητικό για καμία από τις δύο ομάδες.

Η απουσία συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 μέσα και έξω από τις συμβατικές τάξεις, και η ασάφεια και ακαταλληλότητα των υπαρχουσών οδηγιών του Αναλυτικού Προγράμματος σημαίνει πολύ απλά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την απαραίτητη καθε-

δήγηση για να βοηθήσουν τους εν δυνάμει δίγλωσσους μαθητές να καλλιεργήσουν επαρκώς την ελληνομάθειά τους, με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να μη σημειώνουν ουσιαστική πρόοδο. Η έρευνα για τη διγλωσσία παρέχει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τέτοια ευρήματα, καθώς επίσης και κάποιο πλαίσιο δόμησης της διδασκαλίας ώστε να αναπτύσσεται η διγλωσσική ικανότητα των μαθητών ταχύτερα και αποτελεσματικά.

3. Το μοντέλο του Cummins για την επιτάχυνση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 ο Cummins επεξεργάζεται μοντέλα για την αξιολόγηση και ανάπτυξη της διγλωσσίας μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, τα οποία συνεχώς τροποποιεί και βελτιώνει. Κύριο στοιχείο των απόψεών του παραμένει η διάκριση ανάμεσα σε δύο (κυρίως) όψεις της γλωσσικής ικανότητας.

Η αρχική διάκριση ανάμεσα σε συνομιλιακή (conversational) και ακαδημαϊκή (academic) όψη της γλωσσικής επάρκειας/ικανότητας (ή Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS, και Cognitive/Academic Language Proficiency, CALP) προέκυψε από την ανάγκη: (α) να επισημανθεί στους εκπαιδευτικούς και στους άλλους ειδικούς περί την εκπαίδευση το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι μαθητές χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο για να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες στη Γ2 που τους επιτρέπουν να αντεπεξέρχονται στα μαθήματα από τον χρόνο που απαιτείται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την απλή, καθημερινή επικοινωνία· (β) να τονιστεί ότι η πρόωρη έξοδος των μαθητών από προγράμματα διγλωσσης εκπαίδευσης και η μεταφορά τους σε συμβατικές τάξεις εγκυμονούσε κινδύνους. Με άλλα λόγια, η σύμπτωση των δύο όψεων της γλωσσικής ικανότητας και η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας των δίγλωσσων μαθητών βάσει της ανάπτυξης των BICS, κατά βάση, οδηγούσε σε εκπαιδευτική αποτυχία ένα μεγάλο μέρος των δίγλωσσων μαθητών.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ο Cummins επεξέτεινε τη διάκριση ανάμεσα σε BICS και σε CALP έτσι ώστε να περιλαμβάνει δύο τεμνόμενους άξονες, που καθόριζαν το φάσμα των γνωσιακών απαιτήσεων και της πλαισιακής στήριξης που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες γλωσσικές εργασίες (tasks) και δραστηριότητες (activities). Η διάκριση σε BICS και σε CALP παρέμεινε σε αυτή τη νέα εκδοχή της θεωρίας και συνδέθηκε με τις θεωρητικές προτάσεις άλλων ερευνητών (βλ. Cummins 2000, 60–65), όπως ο Vygotsky, ο Bruner, οι Bereiter & Scardamalia κ.ά., οι οποίοι έχουν προτείνει έννοιες και θεωρητικές κατασκευές που διακρίνουν ανάμεσα σε ‘καθημερινές’ χρήσεις της γλώσσας (και/ή της σκέψης) με υψηλό βαθμό πλαισιακής στήριξης και χρήσεις που έχουν σχετικά μικρότερη πλαισιακή υποστήριξη και είναι πιο αφηρημένες. Παρόλο που οι όροι που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες εκείνοι διαφέρουν, ωστόσο πάντα υπάρχει η θεμελιώδης διάκριση σε λόγο που υποστηρίζεται από το περιβάλλον/συγκείμενο και λόγο που στηρίζεται σε γλωσσικά μόνο στοιχεία. Ωστόσο, ο Cummins

υποστηρίζει ότι πρέπει να ξεφύγουμε από μια απλή διχοτομία, εάν θέλουμε να καταγράψουμε τις υποκείμενες διαστάσεις της γλωσσικής επάρκειας σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου, προτείνει ένα μοντέλο που λαμβάνει υπόψη τόσο την παράμετρο του βαθμού γνωσιακών απαιτήσεων μιας δεδομένης επικοινωνιακής/διδακτικής κατάστασης στην τάξη όσο και την παράμετρο του βαθμού στον οποίο το συγκεκριμένο παρέχει υποστήριξη στον πομπό και τον δέκτη για τη μετάδοση και την κατανόηση του μηνύματος (Cummins 1999· 2000· 2003).

Στην πιο πρόσφατη εκδοχή του μοντέλου του Cummins (2000· 2003) οι δύο όψεις της γλωσσικής ικανότητας γίνονται τρεις: (α) η συνομιλιακή ευχέρεια στη Γ₂, που υποστηρίζει την καθημερινή επικοινωνία γύρω από οικεία θέματα· (β) οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες στη γλώσσα αυτή (στοιχεία γραμματισμού, στοιχεία λεξιλογίου, κανόνες σχετικά με τη δομή του συστήματος κτλ.), οι οποίες κατακτώνται είτε μέσω της συστηματικής διδασκαλίας είτε μέσω της έκθεσης του μαθητή σε κείμενα· και (γ) η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (*academic language proficiency*). Ένας μαθητής που φτάνει στο σχολείο με ελάχιστες γνώσεις στη Γ₂ κατακτά σχετικά σύντομα – μέσα σε διάστημα δύο ετών το πολύ – το (α) μέσα από την επικοινωνία με το περιβάλλον. Επίσης, στο διάστημα αυτό μπορεί να αναπτύξει μέσω της διδασκαλίας και κάποιες από τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (π.χ. φωνημική συνειδητοποίηση), ενώ γενικά αυτές αναπτύσσονται καθόλη τη διάρκεια των σπουδών αλλά και εκτός εκπαίδευσης (π.χ. η ανάπτυξη του λεξιλογίου). Ωστόσο, η κατάκτηση της συνομιλιακής ευχέρειας και κάποιων διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων δεν αρκεί για τον χειρισμό της γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτές τις συνθήκες η χρήση της γλώσσας αφορά, κατά κύριο λόγο, τη διεκπεραίωση ανώτερων γνωσιακών διεργασιών (ταξινόμηση, γενίκευση, διατύπωση υποθέσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων, αξιολόγηση, σύνθεση πληροφοριών κτλ.). Αυτή η χρήση της γλώσσας ως εργαλείου μάθησης υποστηρίζεται από την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, η οποία απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθεί από ό,τι η συνομιλιακή ευχέρεια.

Ασπαζόμενος τις κοινωνικο-πολιτισμικές ή βυγκοτσκιανές προσεγγίσεις στον γραμματισμό, ο Cummins υιοθετεί την άποψη ότι, όπως ο γραμματισμός είναι πάντα κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένος (*“situated”*), έτσι και η γλωσσική ικανότητα και η γνωσιακή λειτουργία είναι ενσωματωμένες σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης ή *discourses*, που αποδίδονται ως “οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνιακά συστήματα οργανώνονται μέσα στο πλαίσιο κοινωνικών πρακτικών [*the ways in which communicative systems are organized within social practices*]” (Pérez 1998, στο Cummins 2000, 66). Κατά συνέπεια, για τον Cummins, η κοινωνική πρακτική της εκπαίδευσης εμπεριέχει ορισμένους κανόνες του παιχνιδιού που αφορούν το πώς οργανώνεται η επικοινωνία και η γλωσσική χρήση σε αυτό το περιβάλλον. Με άλλα λόγια, στο μοντέλο αυτό ο όρος ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα αναφέρεται όχι σε κάποια απόλυτη ικανότητα στη χρήση της γλώσσας αλλά στον βαθμό στον οποίο ένα άτομο έχει πρόσβαση και εμπειρία στην κατανόηση και παραγωγή του συγκεκριμένου είδους γλώσσας που χρη-

σιμοποιείται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και απαιτείται για την υλοποίηση ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην κατοχή των προφορικών και γραπτών ακαδημαϊκών επιπέδων ύφους (registers) που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, αυξημένη χρήση της παθητικής φωνής, ονοματοποιήσεις, δείκτες συνοχής των προτάσεων στον γραπτό λόγο κ.ά. (Cummins 2000, 67).

Σύμφωνα με μακροχρόνιες έρευνες στις ΗΠΑ (Collier 1987· 1992· Thomas & Collier 2000), ενώ οι πρώτες δύο όψεις της γλωσσικής ικανότητας κατακτώνται σε ικανοποιητικό βαθμό μέσα σε 1–2 χρόνια, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο, ενδεχομένως πάνω από 5–6 χρόνια σπουδών. Τα ευρήματα αυτά, που υποστηρίζονται από τα αποτελέσματα προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες (βλ. Baker 2001· Cummins 1999· 2000· 2003) συνηγορούν υπέρ μιας πολυετούς υποστήριξης των δίγλωσσων μαθητών, κυρίως μέσα στις συμβατικές τάξεις, με στόχο την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας.

Το μοντέλο του Cummins για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής όψης της γλώσσας συνδυάζει την ψυχολογική, τη γνωσιακή και την παιδαγωγική προσέγγιση. Ο στόχος του είναι, αφενός, να επιταχύνει τη μορφωτική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών και, αφετέρου, να τους ενδυναμώσει ψυχολογικά μέσα από την αποδοχή και τον σεβασμό της ταυτότητάς τους. Και στην παλαιότερη (Cummins 1999) αλλά και στην πιο πρόσφατη εκδοχή του μοντέλου του (Cummins 2003), τα βασικά στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για μια αποτελεσματική διδασκαλία με τον παραπάνω στόχο είναι κοινά: (1) η ενεργός μετάδοση του νοήματος· (2) η γνωσιακή πρόκληση· (3) η πλαισιακή στήριξη· (4) η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Οι τέσσερις φάσεις που συνιστούν το προτεινόμενο διδακτικό σχήμα είναι οι ακόλουθες:

(1) *Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, αξιοποίηση του γνωστικού υπόβαθρου.* Μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης οπτικών μέσων και απτών αντικειμένων ως αφορμή για τη συζήτηση, μέσω της ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, με ασκήσεις συγγραφής που εστιάζουν την προσοχή των μαθητών στις προηγούμενες γνώσεις τους (Cummins 1999, 121–24· 2003, 163–69).

(2) *Παρουσίαση γνωσιακά ελκυστικού ερεθίσματος μαζί με την κατάλληλη πλαισιακή στήριξη.* Είναι εφικτή μέσω της χρήσης των κατάλληλων εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών, της χρήσης της δραματοποίησης, του παιχνιδιού ρόλων, της κατάλληλης έμφασης και της αλλαγής του ρυθμού κατά την ομιλία κτλ. καθώς επίσης και με τη χρήση οπτικών βοηθημάτων και γραφικών παραστάσεων (Cummins 1999, 124–26· 2003, 175–76).

(3) *Ενθάρρυνση της ενεργού χρήσης της γλώσσας, ώστε να συνδεθεί η διδακτική εισερχόμενη πληροφορία (input) με την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών και με το θέμα της διδασκαλίας.* Ως κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές αναφέρονται ενδεικτικά η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η αλληλοδιδακτική μέθο-

δος, η διαθεματική προσέγγιση, η συμμετοχή σε συγγραφή και ανέβασμα θεατρικών έργων, και γενικά η δημιουργική γραφή και έκδοση κειμένων (Cummins 1999, 126–31· 2003, 171–91). Όλα τα παραπάνω σχετίζονται με την προσπάθεια ενεργού εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία ανεξαρτήτως επιπέδου γλωσσομάθειας και με την αποφυγή του παθητικού ρόλου τους στην τάξη.

(4) Αξιολόγηση της πορείας μάθησης των παιδιών, έτσι ώστε να τους παρέχουμε ανατροφοδότηση που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν γλωσσική επίγνωση (language awareness) και να διαμορφώσουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης (Cummins 1999, 132–37).

Ιδιαίτερα σημαντική θέση στο μοντέλο του Cummins (1999· 2003) καταλαμβάνει ο συνδυασμός των υψηλών γνωσιακών απαιτήσεων και της πλαισιακής υποστήριξης. Τονίζεται, για παράδειγμα, ότι οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να κάνουν τη διδακτέα ύλη κατανοητή στους μαθητές με χαμηλή γλωσσομάθεια, ‘κατεβάζουν’ το επίπεδο της διδασκαλίας τους απλοποιώντας διαρκώς τις ασκήσεις, τη γλώσσα αλλά και το περιεχόμενο των κειμένων προς διδασκαλία. Η παγίδα βρίσκεται στο ότι η – αναγκαία ως έναν βαθμό – γλωσσική εξομάλυνση θα πρέπει, αφενός, να παρακολουθεί την εξελικτική πορεία της γλωσσομάθειας των μαθητών και, αφετέρου, να συνοδεύεται από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να κατακτήσουν και οι δίγλωσσοι μαθητές τόσο τη διδακτέα ύλη όσο και την ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας. Προκειμένου να συμβεί αυτό, δεν συνιστάται η διαρκής απλοποίηση και αποφυγή των ‘δύσκολων’ όρων του μαθήματος (π.χ. η αντικατάσταση του εξάγω με το βγάζω), εφόσον, εν τέλει, με τον τρόπο αυτό, οι δίγλωσσοι μαθητές δεν μαθαίνουν να εκφράζουν σωστά αφηρημένες έννοιες και να χειρίζονται επιστημονικό λεξιλόγιο. Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επικεντρώνεται στο να εξομαλύνουν γλωσσικά τα κείμενα αλλά και να χρησιμοποιούν οι ίδιοι μια μορφή γλώσσας που να είναι μεν αρκετά κατανοητή αλλά να προχωρά και πέρα από αυτό που μπορούν να παραγάγουν οι ίδιοι οι μαθητές (κατανοητά εισερχόμενα δεδομένα· βλ. Krashen 1985). Επιπλέον, θα πρέπει να τους απευθύνουν όχι μόνο απλές ερωτήσεις που επιδέχονται μονολεκτικές απαντήσεις αλλά και ερωτήσεις που αποσκοπούν στην παραγωγή εκτεταμένων απαντήσεων και στη χρήση και ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (διδασκτικές συνομιλίες· Cummins 1999, 125).

4. Η έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών: παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο συμπεριλάβαμε σχετικές ερωτήσεις σε μια έρευνα με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε το 2003–2004 και είχε ως στόχο να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σχετικά με: (1) τη διγλωσσία των μαθητών τους και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους· (2) τον δικό τους ρόλο τους όσον αφορά τη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών· (3) τον ρόλο της οικογένειας των δίγλωσσων μαθητών.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων υπήρξε ένα ερωτηματολόγιο με 13 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, το οποίο επιδόθηκε από την ίδια την ερευνήτρια ή συναδέλφους της² σε 6 τμήματα δασκάλων που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ Επαγγελματικής Αναβάθμισης των Εκπαιδευτικών (το γνωστό ως Πρόγραμμα Εξομοίωσης) ή φοιτούσαν σε Διδασκαλεία Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 140 ερωτηματολόγια από 6 περιοχές της χώρας, η επεξεργασία των οποίων έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis).

Το 60% των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες και το 85% ήταν μεταξύ 35 και 45 ετών. Όσον αφορά την εμπειρία τους από δίγλωσσους μαθητές, μόνο το 10,7% είχαν διδάξει σε Τάξη Υποδοχής ή σε Φροντιστηριακό Τμήμα. Αντίθετα, το 77% είχαν διδάξει σε τάξη με δίγλωσσους μαθητές.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν αποτελέσματα από δύο ερωτήσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στο να ανιχνεύσουν αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαγνώσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών και σε ποιες λύσεις καταφεύγουν προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν.

Η πρώτη σχετική ερώτηση είχε την εξής διατύπωση: “Όταν διδάσκετε σε ολόκληρη την τάξη, κάνετε κάποιες τροποποιήσεις, προκειμένου να κατανοήσουν την παράδοση και οι δίγλωσσοι μαθητές; Αν ναι, τι είδους είναι αυτές;”

Ένα 8% (11) έδειξαν με την απάντησή τους ότι θεωρούσαν πως δεν τους αφορά αυτό το θέμα, διότι είτε δεν είχαν αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη τους είτε επειδή θεωρούσαν ότι εκείνοι γνώριζαν ήδη τη γλώσσα. Το 10% των υποκειμένων (14) δήλωσαν ότι τέτοιες τροποποιήσεις κάνουν σπάνια ή ποτέ. Δύο άτομα προέβαλαν μάλιστα ως αιτιολογία τις ασφυκτικές πιέσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και ότι κάτι τέτοιο θα λειτουργούσε σε βάρος των υπολοίπων μαθητών. Από τις υπόλοιπες απαντήσεις, που εμπεριέχουν τροποποιήσεις της διδασκαλίας, οι περισσότερες αποτελούν συνδυασμό δύο τουλάχιστον κατηγοριών ανάλυσης, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ποικίλες τεχνικές και μέτρα. Σύμφωνα με την καταμέτρηση και την ταξινόμηση αυτή προκύπτουν τα εξής:

Η συνηθέστερη πρακτική που δηλώθηκε είναι αυτή της απλούστευσης: πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών (36,5%) δήλωσαν ότι απλουστεύουν την ύλη, την εκφώνηση των ασκήσεων ή το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν, καθώς και τα γραμματικά φαινόμενα.

Ερ. 73 (Θ5) “Απλοποίηση προβλημάτων στα μαθηματικά (αντικατάσταση άγνωστων λέξεων με άλλες απλούστερες, εκφώνηση δική μου προκειμένου να μην έχουν το άγχος της ανάγνωσης), χρήση και απλούστερων φράσεων και λέξεων σε μαθήματα όπως Ιστορία, κ.ά.”

Ερ 38 (Λ6) Ναι, εξήγηση λέξεων που δεν γνωρίζουν, τροποποίηση ασκήσεων, εύκολα κείμενα.”

² Συγκεκριμένα, για τη συλλογή των δεδομένων φρόντισαν οι συνάδελφοι Σούλα Μητακίδου, Μαρία Παπαπαύλου, Ελένη Σκούρτου, Ρούλα Τσοκαλίδου και Γιάννης Σπαντιδάκης, τους οποίους και ευχαριστώ θερμά.

Ένα 20% των υποκειμένων δήλωσε ότι δίνει περισσότερες νοηματικές, γραμματικές και λεξιλογικές επεξηγήσεις στους μαθητές αυτούς, ενώ ένα 5% χρησιμοποιεί πιο αργό ρυθμό ομιλίας. Το 9% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως επαναλαμβάνει τα κύρια σημεία του μαθήματος ή ό,τι θεωρούν πως δυσκολεύει τους αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ το 8% αναφέρει πως τους παρέχει εξατομικευμένη διδασκαλία κατά την ώρα του μαθήματος ή σε ώρα άλλου μαθήματος. Σημαντικό θεωρούμε και ένα 13% του δείγματος, το οποίο κάνει σαφή αναφορά στις χαμηλότερες προσδοκίες και απαιτήσεις που έχει από τα παιδιά αυτά και στις ανάλογες τροποποιήσεις.

Ερ. 19 (Κ3) “Ναι. Επιμένουμε στην κατάκτηση βασικών γνώσεων. Περιορισμός της ύλης. Δίνουμε βάρος στο γλωσσικό μάθημα.”

Ερ. 13 (Α13) “Ναι. Ασκήσεις προσαρμοσμένες στις δυνατότητές τους. Ανάγνωση λιγότερη, ορθογραφία μικρή.”

Από την άλλη, μόλις το 13,5% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί εικόνες, χειρονομίες, εποπτικό υλικό, βιωματική προσέγγιση, δραματοποίηση ή θεατρικό παιχνίδι,

Ερ. 70 (Θ2) “Χρησιμοποιώ όσο το δυνατόν περισσότερο οπτικό υλικό, που να συνοδεύει τη διδασκαλία, παιχνίδια, επισκέψεις, δραστηριότητες, επεξεργασία υποθεμάτων σε ομάδες.”

μόνο το 4% δηλώνει ότι εμπλέκει τους ίδιους τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης είτε ατομικά είτε μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων

Ερ. 94 (Ρ3) “Ναι, ζητώ από τον μαθητή να μας πει στη δική του γλώσσα αυτό που ζητώ από τους μαθητές.”

Ερ. 51 (Α19) “Ναι, προσπαθώ να μιλά απλά και να εξηγώ κάποιες δύσκολες λέξεις. Ενθαρρύνω τα παιδιά να διατυπώνουν απορίες και ερωτήσεις”

και μόνο το 6,5% ζητά από τους μαθητές να μιλήσουν για τις δικές τους παραδόσεις και τους στηρίζει ψυχολογικά.

Ερ. 49 (Α17) “Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που χρησιμοποιούμε ως δάσκαλοι. Ασχολούμαστε με την ‘κουλτούρα’ των δίγλωσσων μαθητών. Ανακοινώνουν δικές τους εμπειρίες κι εμείς τους ενισχύουμε. Τονώνεται έτσι η αυτοπεποίθησή τους. Τα παιδιά έρχονται ‘πιο κοντά μας’.”

Μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί (ένας κάθε φορά) κάνουν λόγο για χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών από τους ίδιους, για χρήση λεξικού και καρτελών σε δύο γλώσσες, για χρήση κειμένων στη γλώσσα των μαθητών και για διδασκαλία ελληνικών λέξεων πλάι στις λέξεις της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι πρακτικές των εκπαιδευτικών εστιάζονται στην άμεση διευκόλυνση των δίγλωσσων μαθητών να κατανοήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων. Σπανιότερα κινούνται προς την κατεύθυνση της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης των παιδιών και της ενεργού εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του Cummins, θα λέγαμε ότι, ενώ φαίνεται να υπάρχει η πρόθεσή των εκπαιδευτικών να παράσχουν πλαισιακή

στήριξη, είναι προφανές ότι δεν γνωρίζουν πόσο σημαντικό είναι να παρέχουν ταυτόχρονα πληροφόρηση που να είναι και γνωσιακά ερεθιστική και ενδιαφέρουσα. Όπως όμως επισημάνθηκε, η συνεχής απλούστευση της ύλης, όταν δεν γίνεται βάσει αρχών και με στόχο την εκμάθηση της ‘ακαδημαϊκής γλώσσας’, δεν συμβάλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του γνωσιακού και γλωσσικού επιπέδου των μαθητών. Με άλλα λόγια, παρά τις καλές προθέσεις, οι χαμηλές προσδοκίες και απαιτήσεις των δασκάλων σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάρτισης ενδέχεται να οδηγούν μακροπρόθεσμα σε καθυστέρηση της καλλιέργειας της Γ2.

Η δεύτερη σχετική ερώτηση είχε την ακόλουθη διατύπωση: “Έχουν γίνει κάποιες κοινωνικές και υλικές τροποποιήσεις στην τάξη σας που θεωρείτε ότι είναι χρήσιμες για τους δίγλωσσους μαθητές; Εάν ναι, ποιες είναι αυτές;”

Μόνο το 38% του δείγματος ανέφεραν κάποιου είδους προσαρμογή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (32% του συνόλου) έκαναν λόγο για τη δημιουργία μιας φιλικής και ενθαρρυντικής ατμόσφαιρας στην τάξη, για το ότι ζητούσαν από τους μαθητές να φέρουν στο σχολείο αντικείμενα της κουλτούρας των γονέων τους ή να μιλούν για τον τόπο καταγωγής τους, ή για το ότι τοποθετούσαν τους μαθητές αυτούς δίπλα σε έλληνες συμμαθητές τους ώστε να τους βοηθούν, και ότι φρόντιζαν να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Δύο μόνο ανάμεσά τους έκαναν αναφορά στη χρήση της μητρικής γλώσσας στο μάθημα.

Ερ. 114 (X22) “Προσπάθεια αποδοχής της διαφορετικότητας. Ανάδειξη στοιχείων της δικής τους κουλτούρας (μουσική, συνήθειες, λέξεις)”

Ερ. 75 (Θ7) “Λειτουργούμε σε ομάδες εργασίας μεικτές για τη μεγαλύτερη εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών και την ένταξή τους στην ομάδα.”

Ερ. 115 (X3) “[...] (β) βάζοντας κάποια παιδιά ξενόγλωσσα να κάθονται με κάποια ελληνόγλωσσα που είχαν μεγαλύτερη ‘διάθεση’ προσφοράς βοήθειας”

Η άλλη ομάδα αποτελείται από 8 εκπαιδευτικούς (6%) που ανέφεραν ως τροποποίηση τη χρήση ειδικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ή περισσότερων εποπτικών μέσων. Τέλος, ένας/μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι είχε προσκαλέσει τις οικογένειες των μαθητών στο σχολείο, χωρίς περαιτέρω σχόλια, ωστόσο.

Στην ουσία μόνο το 1/3 του δείγματος φαίνεται να εφαρμόζει ή να θέλει να εφαρμόσει στην τάξη πρακτικές, οι οποίες θα βοηθούσαν τους δίγλωσσους μαθητές να βελτιώσουν τόσο την αυτοεκτίμησή τους όσο και την επίδοσή τους (δημιουργία κλίματος αποδοχής και ενεργού εμπλοκής στη μάθηση, αξιοποίηση του διγλωσσικού και διπολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών).

5. Αντί επιλόγου

Από τα παραπάνω προκύπτει ένα σημαντικό έλλειμμα ενημέρωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ιδιαίτερες διδακτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών στις συμβατικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν ενδιαφέρον να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές (γιατί υπάρχουν και ορισμένοι που δεν επι-

διώκουν κάτι τέτοιο) κινούνται μάλλον ενστικτωδώς προς την κατεύθυνση του 'χαμηλώματος' των προσδοκιών και των απαιτήσεων, απλοποιώντας την ύλη και τις δραστηριότητες που αναθέτουν στους μαθητές αυτούς. Ελάχιστοι φαίνεται να φροντίζουν πραγματικά για τη δημιουργία τάξεων όπου το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών χαίρει εκτίμησης και αξιοποιείται στην πράξη.

Το αν και κατά πόσο προκύπτει μάθηση στις περιπτώσεις αυτές, αλλά και το πώς αναπτύσσεται παράλληλα και η γλωσσομάθεια των μαθητών που κατακτούν παράλληλα και την ελληνική είναι ζητήματα που χρήζουν μεγαλύτερης διερεύνησης και μάλιστα από διεπιστημονική σκοπιά. Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να μην επισημάνει την αντίθεση ανάμεσα στις καλές πρακτικές που προτείνουν μοντέλα όπως αυτό του Cummins για την επιτάχυνση της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής όψης στη δεύτερη γλώσσα και στις πρακτικές των δασκάλων του δείγματός μας. Αναδεικνύεται για άλλη μια φορά η επιτακτική ανάγκη συστηματικής και ευρείας κλίμακας επιμόρφωσης στους μάχιμους εκπαιδευτικούς, αλλά και κατάρτισης σε προπτυχιακό επίπεδο σε ζητήματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

- Αννίνου, Τ., Σ. Βαρλοκώστα, Δ. Γούτσος & Α. Μπακάκου-Ορφανού. 2009. "Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών του Γυμνασίου", *Πρακτικά του 3ου διεθνούς συνεδρίου για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου 2004). Αθήνα: ΕΚΠΑ, 51-60.
- Baker, C. 2001. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Εισαγ. & επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. & Γ. Μάρκου. 2004. *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, 2ο τεύχ.: *Αναλυτικά στοιχεία*. Αθήνα: ΠΟΔΕ & ΥΠΕΠΘ.
- Cummins, J. 1999. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Μτφρ. Σ. Αργύρη, εισ. & επιμ. Ε. Σκούρτου. Αθήνα: Gutenberg.
- . 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 2003. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Μτφρ. Σ. Αργύρη, εισ. & επιμ. Ε. Σκούρτου. 2η έκδ. βελτιωμένη. Αθήνα: Gutenberg.
- Collier, V. P. 1987. "Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes", *TESOL Quarterly* 21, 617-41.
- . 1992. "A Synthesis of Studies Examining Long-Term Language Minority Student Data on Academic Achievement", *Bilingual Research Journal* 16(1-2), 187-212.
- Δαμανάκης, Μ. 1997. *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΠΠΣ = ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2003. "Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών", ΦΕΚ 303 & 304(Β', 13.3.2003).
- Κατσιμαλή, Γ. 1999. "Η μεθοδολογική διαφοροποίηση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, ως δεύτερης και ως μητρικής γλώσσας", στο Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχαλάκη (επιμ.), "Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό" *Πρακτικά πανελληνίου-πανομογενειακού συνεδρίου* (Ρέθυμνο, 26-28 Ιουνίου 1998). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ, 283-91.

- Κουτσογιάννης Δ. & Δ. Παπαδοπούλου. 2008. "Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών." Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/practice/index.html]
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Λονδίνο: Longman.
- Σκούρτου, Ε., Κ. Βρατσάλης & Χ. Γκόβαρης. 2004. *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. (Πρόγραμμα 5: Εμπειρογνωμοσύνη). Αθήνα: ΙΜΕΠΙΟ.
- Thomas, W. & V. P. Collier. 2000. "Accelerated Schooling for All Students: Research Findings on Education in Multilingual Communities", στο P. Gibbon (επιμ.), *Intercultural Education in European Classrooms*. Stoke on Trent, UK & Sterling, USA: Trentham Books, 15–35.
- Τριανταφυλλίδου, Α. 2009. "Αλλόγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο: γλωσσική αξιολόγηση και μέτρα στήριξης", *Πρακτικά του 3ου διεθνούς συνεδρίου για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Αθήνα, 22–23 Οκτωβρίου 2004). Αθήνα: ΕΚΠΑ, 593–603.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτική ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, δίγλωσσοι μαθητές, ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλώσσας.