

**ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ
& ΕΥΔΟΣΙΑ ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΥ**

**ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:
ΕΝΑ ΝΕΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΤΟΙΧΗΜΑ**

Ιωάννινα 2004

Γιώργος Νικολάου* & Ευδοξία Σακελλαροπούλου**

Παγκοσμιοποίηση και γλωσσική ευαισθητοποίηση των μαθητών: Ένα νέο εκπαιδευτικό στοίχημα

Περίληψη

Η συζήτηση για τη σκοπιμότητα υιοθέτησης δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στη Δημόσια Εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη αξία, ειδικά σήμερα που διεξάγεται έντονος ο διάλογος για την παγκοσμιοποίηση και τις συνέπειες της.

Οι μαζικές μετακινήσεις μεταναστών, η αφύπνιση των μειονοτήτων και η ανάγκη για διεύρυνση των οριζόντων των πολιτών του Παγκόσμιου Χωριού καθιστά ολοένα πιο απαραίτητη την ανάπτυξη της διγλωσσικής ή της πολυγλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Στο άρθρο μας, αφενός επιχειρηματολογούμε υπέρ αυτής της θέσης, αφετέρου παρουσιάζουμε την τυπολογία των δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών που βρίσκονται σήμερα σε εφαρμογή.

Λέξεις κλειδιά: Παγκοσμιοποίηση, Δίγλωσση Εκπαίδευση, Προγράμματα Σπουδών, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Διγλωσσική ευαισθητοποίηση.

Globalisation and linguistic Awareness of students: A new educational challenge

Abstract

The discussion about the expedience of bilingual programs of studies in Public Education means very much, especially today, because an intense dialogue is coming true about the phenomenon of globalization and its effects.

The massive immigration, the waking up of minorities and the need of open horizons for the citizens of the "Global Village" establishes necessary the development of bilingual or multilingual ability of pupils.

In this article, first of all we will argue positively for this opinion and secondly we will present the typology of bilingual programs of studies which are in practice today.

Keywords: Globalization, Bilingual Education, Programs of studies (curriculum), Intercultural Education, Bilingual Awareness

* Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

** Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Η συζήτηση που γίνεται τελευταία για την παγκοσμιοποίηση αποδεικνύει ότι πλήθος παρεξηγήσεων έχουν παρεισφρήσει στον καθημερινό, αλλά και τον επιστημονικό διάλογο σχετικά με το φαινόμενο αυτό. Μέσα από αυτό το πρίσμα, οποιαδήποτε συνεισφορά σε επίπεδο επιστημονικού λόγου θεωρούμε ότι συμβάλλει στην εννοιολογική, αλλά και πρακτική προσέγγιση του φαινομένου, το οποίο όλο και περισσότερο απασχολεί και άλλες, πλην των οικονομικών και πολιτικών, επιστήμες.

Καταρχάς, τι είναι η παγκοσμιοποίηση;

Το έγκυρο κοινωνιολογικό λεξικό του Blackwell την ορίζει ως εκείνη την κοινωνική διαδικασία που οδηγεί τους λαούς της γης με γρήγορους ρυθμούς σε μια ολοκληρωτική ομογενοποίηση.

Ο Ulrich Beck (1997), τη διαχωρίζει από την παγκοσμιότητα και τον οικουμενισμό. Ορίζει παγκοσμιότητα την ήδη υπάρχουσα κατάσταση, που μέσα από τις κοινωνικές εξελίξεις του αιώνα μας (μαζικές εικόνες που φθάνουν παντού, αύξηση της φτώχειας, καταστροφή του περιβάλλοντος) αποδεικνύει ότι τίποτε από ό,τι συμβαίνει στον πλανήτη μας δεν περιορίζεται πλέον σε τοπικό επίπεδο, αλλά επηρεάζει και επηρεάζεται από τον υπόλοιπο κόσμο. Η παγκοσμιοποίηση είναι ένα φαινόμενο ιδιαίτερα πολύπλοκο, με σημαντικότερο στοιχείο την απεικονιστική των κρατών, τη διαφορετική αντιμετώπιση του χώρου και του χρόνου, τη μετατροπή του ατόμου/πολίτη σε άτομο/καταναλωτή και την παγκοσμιότητα της αγοράς. Ορίζει ως οικουμενισμό τη συχνή τάση ταύτισης της παγκοσμιοποίησης με την παγκόσμια αγορά, αντίληψη απλοϊκή, που θεωρεί ότι η παγκόσμια αγορά είναι ένα αντικειμενικό φαινόμενο, ανεξάρτητο από τις εκάστοτε επιλογές ή προθέσεις των υποκειμένων της εθνικής ή διεθνούς πολιτικής σκηνής. Αυτή η φιλελεύθερη ιδεολογία του οικουμενισμού διακηρύσσει την απόλυτη και αναπότρεπτη πρωτοκαθεδρία της παγκόσμιας αγοράς σε κάθε διάσταση της κοινωνίας και μάλιστα επιβάλλοντας μια αποπολιτικοποίηση, η οποία φυσικά είναι φενάκη, διότι πολιτικές διεργασίες υπάρχουν, απλώς βρίσκονται εκτός των κρατών.

Είναι αλήθεια ότι η οικονομική μεγέθυνση είναι μια υπόθεση που ξεφεύγει σταδιακά από την πολιτική των εθνικών κρατών, ενώ την ίδια στιγμή οι κοινωνικές επιπτώσεις της συσσωρεύονται στα πλαίσια των εθνικών κρατών. Για την αντιμετώπιση της νέας τάξης πραγμάτων, ο Beck είναι απόλυτος και θεωρεί ότι κατά πρώτον πρέπει αποφασιστικά τα κράτη να τολμήσουν να συνεργαστούν μεταξύ τους σε πολιτικό επίπεδο και να ορίσουν την παγκοσμιοποίηση ως μια πολιτική διεργασία και όχι μόνον οικονομική, απα-

ραϊτήτη προϋπόθεση για την αναθεώρηση της πολιτικής του σήμερα, εν αντιθέσει με τις θεωρίες που εικάζουν την κατάργησή της.

Για να μπορέσει η παγκοσμιοποίηση να είναι κάτι περισσότερο από τη ροή χρημάτων και αγαθών και να δοθεί η ευκαιρία να εμπλουτιστούν οι ζωές των ανθρώπων ώστε να δημιουργηθεί μια παγκόσμια κοινωνία που θα βασίζεται σε κοινές αρχές που θα μοιράζονται όλοι, χρειάζεται ίσως να αναπτυχθούν αντίρροπες από τις σημερινές δυνάμεις, οι οποίες τείνουν τελευταία να κυριαρχήσουν. Οι τελευταίες οδηγούν στην ανεξέλεγκτη κυριαρχία των αγορών, με αποτέλεσμα την «τερατώδη» και επικίνδυνη πόλωση μεταξύ των ανθρώπων και κρατών που ωφελούνται από αυτό το σύστημα και αυτών που είναι οι παθητικοί εισπράκτορες των επιδράσεών του.

Το δίλημμα, με απλά λόγια, συνοψίζεται στην αντίληψη για επικράτηση από τη μια ενός ομογενοποιημένου, αναμφίβολα οικονομικού και ενδεχομένως και, πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού υπερεθνικού μορφώματος που θα υπακούει στις διαταγές του πιο ισχυρού και από την άλλη μιας παγκόσμιας κοινωνίας των πολιτών, η οποία, χωρίς να αρνείται τους απαραίτητους πάντα ανταγωνισμούς της, θα μπορεί να συνεννοείται πιο εύκολα, θα μοιράζεται κοινές αξίες και θα αλληλεπιδρά εποικοδομητικά.

Το πρόβλημα

Σε έναν κόσμο που αλλάζει δραματικά σε οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, οι Επιστήμες του Ανθρώπου οφείλουν να πάρουν θέση και να προσδιορίσουν ερευνητικά και θεωρητικά την πορεία που πρέπει να χαραχθεί, καθώς και τις επιμέρους οδούς που θα πρέπει να ακολουθηθούν, διευκολύνοντας τη μία ή την άλλη προοπτική.

Σημαντικότερη πτυχή του διαλόγου στο επίπεδο αυτό θεωρούμε ότι είναι το ζήτημα των γλωσσών που ομιλούνται στον κόσμο, της διατήρησής τους και της διδασκαλίας τους. Τίθεται κι εδώ το δίλημμα μεταξύ ενός κόσμου μονόγλωσσου, που θα επικοινωνεί με μεγαλύτερη ευκολία και της ενθάρρυνσης της διγλωσσίας ή της πολυγλωσσίας, και σε κάθε περίπτωση της διατήρησης των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών.

Επανεμφανίζεται λοιπόν, μέσα από μία άλλη προσέγγιση – αυτή του προβληματισμού πάνω στην παγκοσμιοποίηση – ο διάλογος σχετικά με την αναγκαιότητα διδασκαλίας περισσότερων της μίας γλωσσών στο σχολείο, καθώς και της διατήρησης της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των αλλόγλωσσων ή μειονοτικών μαθητών.

Τυπολογία και Αποτελεσματικότητα της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Αφού ο αριθμός των γλωσσών που μιλιούνται σε όλον τον κόσμο ανέρχεται σε τρεις ως τέσσερις χιλιάδες και τα κράτη δεν υπερβαίνουν τα εκατόν πενήντα, κατά τον Grosjean (1982) θα πρέπει τα περισσότερα κράτη στον κόσμο να είναι δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή πολύγλωσσα. Σε αυτόν τον υπολογισμό συμπεριλαμβάνει ο Grosjean όχι μόνο τα κράτη που επίσημα αναγνωρίζονται ως πολύγλωσσα αλλά και τα κράτη που θεωρούνται ή θεωρούνταν ως καθαρά μονόγλωσσα όπως η Ιαπωνία, η Γερμανία και η Ελλάδα (1982, 2). Αλλά και χωρίς την αναφορά σε παρόμοιους συλλογισμούς με αυτούς του Grosjean, στον ελλαδικό χώρο έχει αρχίσει την τελευταία δεκαετία να γίνεται ιδιαίτερα αισθητή και να συνειδητοποιείται από διάφορους φορείς το πρόβλημα της δίγλωσσίας και πολυγλωσσίας (Τριάρχη-Heimann 2000, 30). Με την κατάργηση των συνόρων, την κινητικότητα που παρουσιάζεται στους διάφορους λαούς, αλλά και την πολιτική κατάσταση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια στα γειτονικά κράτη, η χώρα μας οδηγείται σταθερά, με την υποδοχή ενός σημαντικού αριθμού αλλοδαπών, προς την κατεύθυνση μιας πολυεθνικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τη γλώσσα των αριθμών, στην Ελλάδα ζουν και εργάζονται πάνω από 1.000.000 αλλοδαποί, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι αλβανικής καταγωγής και ακολουθούν οι Πολωνοί, οι Αιγύπτιοι, οι Φιλιππινέζοι, οι υπήκοοι αφρικανικών χωρών, χωρών της Βορείου Αμερικής κ.α. (Δαμανάκης, 1998, 46, Κάτσικας, Πολίτου 1999, 134). Σε αυτούς πρέπει να προστεθούν οι παλινοστούντες ομογενείς Έλληνες και οι Πόντιοι από την Πρώην ΕΣΣΔ, καθώς και οι γλωσσικές μειονότητες που ζουν στην Ελλάδα, ως Έλληνες υπήκοοι και μιλούν γλώσσες όπως η αρβανίτικη, η (κουτσο)βλαχική, η σλαβομακεδονική, η πομακική, η γλώσσα των Ρομ και η τουρκική (Σέλλα-Μάζη 1997, 362). Οι περισσότεροι πολυπληθείς από τις μειονότητες είναι οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης και οι τσιγγάνοι (Κάτσικας, Πολίτου 1999, Βακαλιός 1997, Κανακίδου 1997). Επομένως, η πολυγλωσσία κερδίζει συνεχώς έδαφος στην Ελλάδα και επηρεάζει την επικοινωνία στις καθημερινές ανθρώπινες επαφές, τις επαγγελματικές συναλλαγές και γενικά τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων στους διάφορους τόπους.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, και μάλιστα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 1999-2000 σαράντα πέντε χιλιάδες πεντακόσιοι ενενήντα οκτώ αλλοδαποί και δεκαεννιά χιλιάδες διακόσιοι ενενήντα εννέα παλινοστούντες μαθητές, ποσοστό δηλαδή 11% επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (Νικολάου 2000, 75). Απογοητευτικό παρουσιάζεται το γεγονός της σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών κατά τη μετάβαση τους από την Πρωτοβάθμια στη

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Νικολάου 2000, 85). Τα μέτρα που έως τώρα εφαρμόστηκαν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι κατά κύριο λόγο απομιμήσεις λύσεων που έχουν εφαρμοστεί σε άλλα κράτη στις προηγούμενες δεκαετίες, όπως οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Σχολεία των Παλιννοστούντων (Γριάρχη-Heermann 2000, 32). Ωστόσο η εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της αγωγής και εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο εποικοδομητικών προβληματισμών και προσπαθειών, καρπό των οποίων αποτελεί η ψήφιση του Ν. 2413/96. Ο Νόμος 2413/96, αν και δεν έχει πάρει ακόμα την τελική του μορφή, μια που οι τροπολογίες που υφίσταται είναι πολλαπλές και συνεχείς, εντούτοις υιοθετεί θέσεις που διαπνέονται από σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στο δικαίωμα της διαφορετικότητας και της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας του Άλλου και στοχεύουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας ανεκτικής και πλουραλιστικής, που θα αντιμετωπίζει την πολυχρωμία όχι ως απειλή αλλά ως πλεονέκτημα από το οποίο μπορεί να επωφεληθεί.

Η εφαρμογή όμως των διατάξεων αυτού του νόμου στην πράξη δεν είναι πάντα σύμφωνη με το περιεχόμενο και το πνεύμα που τον διέπει και χαρακτηρίζεται από παραλείψεις, προχειρότητα και αναντιστοιχίες με τους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν τεθεί. Η απουσία της διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ένα θέμα που έχει παραμεληθεί ιδιαίτερα, παρόλο που συνδέεται άμεσα με τα γλωσσικά και τα εκπαιδευτικά προβλήματα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Τα ερωτήματα που γεννιούνται από τα προβλήματα που ήδη υφίστανται και που συνεχώς δημιουργούνται στην πολυγλωσσική, σχολική τάξη κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλά. Το σπουδαιότερο ερώτημα που έχει ήδη απασχολήσει με έντονες επιστημονικές αντιπαραθέσεις τις “κλασικές” χώρες της μετανάστευσης (ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία, Σουηδία, Γερμανία, Βέλγιο Ελβετία, Αγγλία κλπ) και που την τελευταία δεκαετία έχει αρχίσει να απασχολεί και τον ελληνικό επιστημονικό χώρο, είναι το εάν και κατά πόσο η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών που προέρχονται από μετανάστευση είναι επωφελής γι’ αυτούς ή εμποδίζει την επικοινωνία και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας που κυριαρχεί στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον.

Η δίγλωσση εκπαίδευση κατά τους Carden και Snow είναι «ένα απλό όνομα για ένα σύνθετο φαινόμενο» (1990). Χρειάζεται να την οριοθετήσουμε ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σ’

εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (Baker 2001). Πρόκειται για δύο ξεχωριστές περιπτώσεις, όπου στη μεν πρώτη η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη δίγλωσσία, ενώ στη δεύτερη υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά, αλλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προάγει τη δίγλωσσία. Ο γενικός όρος “δίγλωσση εκπαίδευση” χρησιμοποιείται και για τις δύο περιπτώσεις. Για να είμαστε περισσότερο ακριβείς χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένας συνήθης διαχωρισμός των τύπων της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της **Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης** και της **Εκπαίδευσης της Διατήρησης** (Hopnberger 1991, Fischman 1976). Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση της Διατήρησης, αντίθετα, στοχεύει στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας, την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας. Οι Otheguy και Otto (1980) κάνουν τη διάκριση μεταξύ της **στατικής διατήρησης**, που στοχεύει στην απλή διατήρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που έχει το παιδί όταν αρχίζει το σχολείο, και της **εξελικτικής διατήρησης** που στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στη γλώσσα της οικογένειας πλήρως, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Πρόκειται για τη συχνά αποκαλούμενη και ως **Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού**, για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων (αν και ο όρος χρησιμοποιείται επίσης και για την εκπαίδευση των παιδιών της γλωσσικής πλειονότητας, τα οποία μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο). Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού αποσκοπεί στην υπέρβαση της στατικής διατήρησης με την επέκταση της ατομικής και ομαδικής χρήσης των μειονοτικών γλωσσών και τη μετάβαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό και την κοινωνική αυτονομία μιας εθνοτικής ομάδας.

Ο Baker (2001) αναφέρεται σε δέκα τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής μεταναστών (Πίνακας 1)

Η ραγδαία εξάπλωση της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης Εμβάπτισης στον Καναδά (Rebuffot 1993) και πάνω από 1000 ερευνητικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό πείραμα με πρωτόγνωρη επιτυχία και εξέλιξη που επηρέασε τη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη και όχι μόνο. Οι Καταλανοί και οι Βάσκοι (Artigal 1991,1995, Bel 1993) οι Φιλανδοί (Laurin 1994, Manzer 1993), οι Ιάπωνες (Oka 1994), οι Αυστραλοί (Berthold 1995), οι ομιλητές των Κέλτικων γλωσσών στη Σκωτία (Mac Neil 1994), οι

Σουηδοί (Stotz, Andres 1990), οι Ουαλοί και οι Ιρλανδοί (Baker 1993) μιμήθηκαν το πείραμα με ανάλογη επιτυχία. Η επιτυχία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης Εμβάπτισης οφείλεται κυρίως στους παρακάτω λόγους:

β Η εμβάπτιση **στοχεύει σε μία κατάσταση αθροιστικής δίγλωσσίας**, πλήρους δηλαδή ικανότητας σε δύο γλώσσες και όχι σε μία αφαιρετική αφομοιωτική κατάσταση μονογλωσσίας, όπως αυτή στην οποία αποσκοπεί η εσφαλμένα επονομαζόμενη εμβάπτιση ή δομημένη εμβάπτιση στην κυρίαρχη γλώσσα παιδιών προερχομένων από γλωσσικές μειονότητες. Στη δεύτερη περίπτωση είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος “εμβύθιση” για να μην επικρατεί σύγχυση.

- Η δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης **είναι προαιρετική** και όχι υποχρεωτική. Βασίζεται στην επιλογή και την ελεύθερη βούληση των γονέων.
- **Τα παιδιά είναι ελεύθερα να χρησιμοποιούν για αρκετό χρονικό διάστημα τη μητρική τους γλώσσα**, η οποία χαιρεί εκτίμησης και δεν υποτιμάται, για επικοινωνία στην τάξη ή το προαύλιο του σχολείου.
- **Οι δάσκαλοι είναι επαρκώς δίγλωσσοι** αν και στην αρχή δίνουν την εντύπωση ότι μιλούν τη δεύτερη γλώσσα και καταλαβαίνουν μόνο, αλλά δε μιλούν τη μητρική γλώσσα των παιδιών.
- Οι μαθητές **αρχίζουν την εκπαίδευση τους με παρόμοιες γλωσσικές δεξιότητες** έτσι ώστε να μην κινδυνεύει η αυτοεκτίμηση τους και τα κίνητρα μάθησης.
- Οι μαθητές στην εκπαίδευση εμβάπτισης **παρακολουθούν τα ίδια ακριβώς μαθήματα με τους μαθητές του “κανονικού” προγράμματος**.

Στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η κατάσταση της “ατομικής δίγλωσσίας χωρίς κοινωνική δίγλωσσία” (Fismann στο Νικολάου 2001,170). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολο της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Επιπλέον σημαίνει, πως οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής στρατηγικής πρέπει να αποφασίσουν εάν η εκπαίδευση που παρέχεται στους δίγλωσσους αλλοεθνείς, αλλά και στους έλληνες μαθητές, οφείλει να οδηγεί στη μονογλωσσία ή τη δίγλωσσία. Προς το παρόν επικρατεί η εξής κατάσταση: ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατοχυρώνεται θεσμικά (νομοθετικά), στην πράξη αυτό εφαρμόζεται μόνο στα πρώην Σχολεία Παλινοστούντων και αφορά μία γλώσσα “κύρους”, τα αγγλικά (Νικολάου 2001,172). Σε περιορισμένη κλίμακα κάποια σχολεία αξιοποιούν τη δυνατότητα που τους προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός ωραρίου του Αναλυτικού Προγράμματος.

τος. Ωστόσο και αυτή η προσέγγιση δε θεωρείται η πλέον επιτυχής, αφού αφενός η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο και όχι μέσο διδασκαλίας και αφετέρου σε αυτή δεν έχουν πρόσβαση οι γηγενείς μαθητές.

Συνοψίζοντας, η επιλογή ανάμεσα στη διγλωσσία ή τη μονογλωσσία είναι υπόθεση στρατηγικής του σχολείου ως θεσμού (ό.π., 174). Στην πραγματικότητα επειδή ακριβώς πρόκειται για θεμελιώδους σημασίας επιλογή με αντίκτυπο σε εθνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο δεν εμπίπτει τελικά στην αρμοδιότητα του σχολείου, αλλά των “προϊσταμένων” αυτού θεσμών (όπως της πολιτείας της οικογένειας, της διοίκησης, της εκκλησίας, της αγοράς εργασίας) τους οποίους ο Fismann αποκαλεί “πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης”. Από την άλλη μεριά οι γλώσσες “μικρού κύρους”, όπως είναι στη χώρα μας τα αλβανικά ή οι σλαβικές γλώσσες, όχι μόνο δεν εκτιμώνται ως ένα επιπλέον εφόδιο από τα “πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης”, αλλά τείνουν να υποβαθμιστούν και στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών. Αυτό το φαινόμενο το παρατηρούμε όλο και συχνότερα στα σχολεία όπου γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν τα αλβανικά, ενώ οι Αλβανοί γονείς και οι μαθητές ζητούν τη διδασκαλία των αγγλικών ή των γερμανικών. Ποια είναι όμως στην πραγματικότητα η αξία της διγλωσσίας και μάλιστα της διατήρησης των μειονοτικών γλωσσών για τη μελλοντική επικοινωνία σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία;

Αξία της Διγλωσσίας σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία

Από την παρουσίαση των δέκα βασικών τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι κάποιοι από αυτούς οδηγούν απευθείας στη μονογλωσσία και την αφομοίωση (οι πολιτιστικές και φυλετικές μειονότητες θα πρέπει να θυσιάζουν τους παραδοσιακούς τους τρόπους ζωής και να υιοθετούν τον κυρίαρχο τρόπο ζωής) και κάποιοι άλλοι στην αθροιστική διγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα (οι πολιτιστικές και φυλετικές μειονότητες θα πρέπει να διατηρούν σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό τους παραδοσιακούς τρόπους ζωής). Το ζητούμενο είναι με πιο τρόπο οι άνθρωποι ή οι ομάδες ή τα πολιτικά συστήματα και οι δομές εξουσίας αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία. Ο Ruiz (1984) διακρίνει τρεις προσανατολισμούς αναφορικά με τη γλώσσα ως προς τους οποίους τα άτομα ή οι ομάδες διαφοροποιούνται:

1. Η γλώσσα ως πρόβλημα. Οι συζητήσεις σχετικά με τις γλώσσες στην κοινωνία αρχίζουν συχνά με την άποψη ότι η διγλωσσία προκαλεί επιπλοκές και δυσκολίες όπως:

α) Προβλήματα στην προσωπικότητα και κοινωνικά προβλήματα, όπως:

Πίνακας 1. ΤΥΠΟΙ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

	Μοντέλο Εκπαίδευσης	Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται	Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη	Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος
1	Εκπαίδευση Εμβύθισης (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα	Αφομοίωση Μονογλωσσία
2	Εμβύθιση με μεταβατικές /αντισταθμιστικές Τάξεις	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα που ενισχύεται σε μεταβατικές / αντισταθμιστικές Τάξεις	Αφομοίωση Μονογλωσσία
3	Απομονωτική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα χωρίς δικαίωμα επιλογής	Απομόνωση Μονογλωσσία
4	Μεταβατική - Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Προσωρινή χρήση της μητρικής γλώσσας με προοδευτική επικράτηση της πλειονοτικής γλώσσας.	Αφομοίωση Μονογλωσσία
5	Διαχωριστική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα από επιλογή	Διαχωρισμός Μονογλωσσία
6	Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς	Γλωσσική Πλειονότητα	Διγλωσσία με έμφαση στη Μειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς Διγλωσσία
7	Δίγλωσση Εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες	Γλωσσική Πλειονότητα	Δύο (ή περισσότερες) κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία
8	Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας)	Γλωσσική Πλειονότητα	Πλειονοτική Γλώσσα με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας	Περιορισμένος εμπλουτισμός Περιορισμένη Διγλωσσία
9	Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσική Μειονότητα και Πλειονότητα	Μειονοτική και Πλειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία
10	Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης	Γλωσσική Πλειονότητα	Έμφαση στη ξένη γλώσσα (αρχικά)	Πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία

διχασμό της προσωπικότητας, πολιτιστική σύγχυση, φτωχή εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του όσο αφορά το ίδιο το άτομο αλλά και εθνικό ή τοπικό διχασμό και σύγκρουση όσο αφορά την ευρύτερη κοινωνία.

β) Προβλήματα φτώχειας, αποτυχίας στο σχολείο, μικρής κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου, αδυναμία ένταξης στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η μειονοτική γλώσσα είναι ένα εμπόδιο και το υποτιθέμενο πρόβλημα αντιμετωπίζεται με Εμβύθιση και Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αντίθετα οι "ισχυρές" μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης θεωρείται ότι προκαλούν γλωσσικό πρόβλημα και υπάρχει ισχυρή επιθυμία για εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των ομάδων, επίτευξη μιας κοινής κουλτούρας και παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση της θέσης των γλωσσικών μειονοτήτων.

2. Η γλώσσα ως δικαίωμα. Ένας διαφορετικός προσανατολισμός από αυτόν της γλώσσας ως πρόβλημα είναι η θεώρηση της γλώσσας ως βασικού ανθρώπινου δικαιώματος. Όπως ακριβώς γίνονται προσπάθειες για εξάλειψη των διακρίσεων βάσει του χρώματος και του θρησκειώματος, έτσι θα πρέπει να εξαλειφθεί και η γλωσσική προκατάληψη και διάκριση. Τα γλωσσικά δικαιώματα νομιμοποιούνται: α) βάσει των προσωπικών νομικών και συνταγματικών δικαιωμάτων για ελευθερία της προσωπικής έκφρασης, β) βάσει των δικαιωμάτων σε ομαδικό επίπεδο για τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως και του δικαιώματος για ευημερία, ελευθερία και αυτοπροσδιορισμό, γ) βάσει των διεθνών δικαιωμάτων όπως αυτά προβάλλονται μέσα από τις επίσημες διακηρύξεις του ΟΗΕ, της UNESCO, του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Βασική προϋπόθεση στην περίπτωση αυτή είναι κατά τον Tzueba (1991, 44) ότι δεν θα πρέπει να ελλοχεύει ο κίνδυνος, στο όνομα των δικαιωμάτων της διατήρησης των γλωσσικών πολιτιστικών διαφορών των εθνογλωσσικών μειονοτήτων, να παρεμποδίζονται τα δικαιώματα για κοινωνική, οικονομική και πολιτική συμμετοχή.

3. Η γλώσσα ως κεφάλαιο. Μία εναλλακτική άποψη από εκείνη της γλώσσας ως πρόβλημα και της γλώσσας ως δικαίωμα είναι η αντιμετώπιση της γλώσσας ως προσωπικού και εθνικού κεφαλαίου. Η τελευταία τάση στην Ευρώπη και τη Βόρειο Αμερική είναι η εξάπλωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών αλλά και της διαφύλαξης των γλωσσών και μάλιστα των μειονοτικών, που δεν έχουν σχέση με την αγγλική. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, όχι απαραίτητα υψηλού κύρους, θεωρείται ως βασικό κεφάλαιο για την προώθηση των εξαγωγών και της παγκόσμιας επιρροής. Έτσι παρατηρείται το παράδοξο, από τη μια μεριά να δίνεται αξία στην εκμάθηση γλωσσών και από την άλλη να υποτιμούνται οι γλωσσικές μειονότητες που τις ομιλούν. Ενώ η αφομοίωση για παράδειγμα εξακολουθεί να αποτελεί την κυρίαρχη ιδεολο-

γία στην εσωτερική πολιτική των ΗΠΑ, στην εξωτερική πολιτική αυξάνονται οι απαιτήσεις για δίγλωσσους πολίτες (Kjolseth 1983). Ο Ouando σημειώνει χαρακτηριστικά: «Από τη μια ενθαρρύνουμε και προωθούμε τη μελέτη των ξένων γλωσσών για τους αγγλόφωνους μονόγλωσσους, με μεγάλες δαπάνες και με εξαιρετικά ανεπαρκή τρόπο. Από την άλλη καταστρέφουμε τα γλωσσικά δώρα που φέρνουν στο σχολείο μας τα παιδιά με μη αγγλικό υπόβαθρο» (1990, 354). Με άλλα λόγια, οι γλώσσες των γλωσσικών μειονοτήτων αντί να καταπιέζονται από το σχολικό σύστημα, με μεγάλη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική σπατάλη, είναι φρόνιμο να αξιοποιηθούν ως ένα φυσικό απόθεμα για πολιτιστική, πνευματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη, καθώς και για οικονομικό, εμπορικό και πολιτικό κέρδος.

Συνοψίζοντας, οι λόγοι οι οποίοι νοηματοδοτούν την αξία της διγλωσσίας θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες (Baker 2001, 414):

A. Ιδεολογικοί. Ιδεολογικοί λόγοι υπέρ της διατήρησης της διγλωσσίας είναι:

α) Η διατήρηση και η διαφύλαξη των μειονοτικών γλωσσών με στόχο τη διατήρηση και ενδυνάμωση της πολυχρωμίας. Οι δύο γλώσσες και οι δύο κουλτούρες δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να έχει μία διπλή ή πολλαπλή άποψη της κοινωνίας. Γίνεται περισσότερο ευαίσθητο και φιλικό και είναι πιθανότερο να στήνει γέφυρες αντί για σύνορα και οδοφράγματα. Η πολυπολιτισμικότητα αντί να είναι αφαιρετική όπως η αφομοίωση είναι αθροιστική και δημιουργεί ένα αθροιστικό πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό άτομο που δείχνει μεγαλύτερο σεβασμό στους άλλους ανθρώπους και στους άλλους πολιτισμούς απ' ό,τι το μονοπολιτισμικό άτομο που είναι στερεοτυπικά απομονωμένο και πολιτιστικά πιο εσωστρεφές.

β) Η επίτευξη ένταξης των μειονοτικών ομάδων στην κυρίαρχη κοινωνία, και αυξημένης αρμονίας μεταξύ τους και με την κυρίαρχη ομάδα μέσω της διγλωσσίας ή της πολυγλωσσίας.

γ) Η σημασία της δεύτερης γλώσσας για την προώθηση της καριέρας και της πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση με την προϋπόθεση ότι αυτή κατακτάται αθροιστικά, προστίθεται δηλαδή στην πρώτη γλώσσα και δεν την αντικαθιστά.

B. Διεθνείς λόγοι. Η εκμάθηση μιας δεύτερης ή και τρίτης γλώσσας επιβάλλεται:

α) Για οικονομικούς και εμπορικούς λόγους. Όταν υφίστανται έννοιες όπως αυτές της κοινής αγοράς, της ανοιχτής πρόσβασης στο εμπόριο, της

ελεύθερης οικονομίας, της σημασίας του διεθνούς εμπορίου για τις αναπτυσσόμενες χώρες, τότε η ευχέρεια στις γλώσσες (συμπεριλαμβανομένων και των μειονοτικών) μπορεί να ανοίξει πόρτες προς την οικονομική δραστηριότητα.

β) Για ευχερέστερη μετακίνηση και επικοινωνία στην ευρωπαϊκή ενδοχώρα και σε άλλες ηπείρους.

γ) Για αμεσότερη πρόσβαση στις κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές πληροφορίες, η οποία -στην κοινωνία της πληροφορίας του 21ου αιώνα- μπορεί να ισοδυναμεί με πρόσβαση στις δομές εξουσίας. Στο δίγλωσσο επιχειρηματία, γραφειοκράτη, άνθρωπο των γραμμάτων κλπ. ανοίγονται νέες προοπτικές για καινούριες γνώσεις, δεξιότητες και διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων.

Γ. Προσωπικοί Λόγοι. Οι προσωπικοί λόγοι για την ανάπτυξη της διγλωσσίας συνίστανται:

α) Στην απόκτηση πολιτιστικής συνείδησης. Η διαπολιτισμική ευαισθησία και συνείδηση αποτελεί κίνητρο για την κατάλυση των εθνικών και γλωσσικών στερεοτύπων, διευρύνει την ανθρώπινη συνεννόηση και αυξάνει την ευαισθησία απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και θρησκευόμενα.

β) Στη γνωστική άσκηση. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είχε και έχει γενικά μορφωτική και ακαδημαϊκή αξία. Η απομνημόνευση, η ανάλυση και η ανάγκη για διαπραγμάτευση στην επικοινωνία καθιστά την εκμάθηση δύο ή πολλών διαφορετικών γλωσσών πολύτιμη ακαδημαϊκή δραστηριότητα.

γ) Στην κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη, την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση. Όσοι είναι δίγλωσσοι (ή πολύγλωσσοι) μπορούν να δημιουργήσουν περισσότερο, να επικοινωνήσουν περισσότερο, να συσχετισθούν κοινωνικά ή επαγγελματικά με άτομα που μιλούν άλλες γλώσσες, και εν τέλει να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοαντίληψή τους εξαιτίας της επιπρόσθετης αυτής ικανότητας.

δ) Στην καριέρα και την απασχόληση. Τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες, αλλά και αυτά της γλωσσικής πλειονότητας, έχουν περισσότερες πιθανότητες για επαγγελματική αποκατάσταση και άνοδο ή ακόμη και για αποφυγή της ανεργίας. Οι πιθανές επαγγελματικές προοπτικές μπορεί να είναι: η μετάφραση, η διερμηνεία, η αγοραπωλησία αγαθών και υπηρεσιών, η ανταλλαγή πληροφοριών με τοπικούς περιφερειακούς, εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς, η μετακίνηση πέρα από τα εθνικά σύνορα για ανεύρεση εργασίας, η προαγωγή σε γειτονικές χώρες, η συμμετοχή σε μία διεθνή ομάδα ή εταιρεία καθώς και η εργασία από το σπίτι κάνοντας χρήση των τηλεπικοινωνιών για τη διάδοση κάποιου προϊόντος.

Για τους λόγους που προαναφέραμε πιστεύουμε ότι και στην Ελλάδα

του 21ου αιώνα, που επιχειρεί να επιτύχει ένα πολιτιστικό, πολιτικό κοινωνικό και οικονομικό άνοιγμα προς τον κόσμο, η διγλωσσία (ή η πολυγλωσσία) αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο για την επίτευξη των στόχων της. Επομένως η προώθηση και η επεξεργασία προγραμμάτων διγλωσσης εκπαίδευσης και η συμπερίληψή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου (και όχι μόνο) είναι πλέον αναγκαιότητα. Προγράμματα που θα προωθούν την αθροιστική διγλωσσία για τις μειονότητες αλλά και για την ελληνική πλειονότητα.

Η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις γλώσσες του κόσμου, και ιδιαίτερα για τις γλώσσες των μειονοτήτων που ζουν και εργάζονται στη χώρα μας, μπορεί να επιτευχθεί με την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που θα αποσκοπούν:

1. Στην ανάπτυξη στάσεων	<ul style="list-style-type: none"> ● Θετική αποδοχή και ενδιαφέρον για τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα και των στοιχείων που τη συνιστούν (ειδικότερα: για τις γλώσσες του σχολείου, τις γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο, τις λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες, τις γλώσσες των μεταναστών, τις μειονοτικές γλώσσες, τις γλώσσες «χαμηλού κύρους»). ● Επιθυμία για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. ● Αυτοπεποίθηση κατά την προσέγγιση δραστηριοτήτων σε μια μη οικεία γλώσσα. ● Περιέργεια απέναντι στον τρόπο λειτουργίας των γλωσσών και ενδιαφέρον για τη μελέτη αυτής της λειτουργίας (ειδικότερα: για τα διάφορα δάνεια που κάνει μια γλώσσα από άλλες γλώσσες στη διάρκεια της ιστορίας της που συνεισφέρουν στον πλούτο της, για τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της ίδιας γλώσσας, για τα πλεονεκτήματα των διγλωσσων και πολύγλωσσων ατόμων ανεξάρτητα από το κύρος των γλωσσών που μιλούν).
2. Στην καλλιέργεια δεξιοτήτων	<ul style="list-style-type: none"> ● Πραγματοποίηση διαδικασιών γλωσσικής ανάλυσης για ευχερέστερη πρόσβαση στην κατανόηση της οργάνωσης και του νοήματος μιας γραπτής ή προφορικής πρότασης σε μια μη οικεία γλώσσα (ειδικότερα: ανάλυση της συντακτικής οργάνωσης μιας πρότασης σε μια μη οικεία γλώσσα, ανάλυση του σχηματισμού των λέξεων σε μια μη οικεία γλώσσα, χρησιμοποίηση κανόνων μιας οικείας γλώσσας για την ανάλυση μιας πρότασης σε μια μη οικεία γλώσσα, χρησιμοποίηση ομοιοτήτων και αναλογιών ανάμεσα σε λεξικολογικά στοιχεία μιας γλώσσας οικείας για την εισαγωγή υποθέσεων πάνω στο νόημα και τη συντακτική οργάνωση μιας πρότασης στη μη οικεία γλώσσα, επισήμανση σε μια μη οικεία γλώσσα των σημείων στίξης, διάκριση-μετά από διαρκή παρατήρηση σε μια μη οικεία γλώσσα-κάποιας αρχής ή κανόνα που αφορά το

	<p>συντακτικό).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Διάκριση των μη οικείων φθόγγων σε μια ξένη γλώσσα (ειδικότερα: πραγματοποίηση προσεκτικής ακρόασης, διάκριση διάφορων τονικών και ρυθμικών σχημάτων, ακουστική αναγνώριση των ομοιοτήτων ανάμεσα σε λέξεις διαφορετικών γλωσσών). ● Πραγματοποίηση αντιστοιχίσεων φθόγγων και γραμμάτων σε μη οικείες γλώσσες (ειδικότερα: παρατήρηση των γραμμάτων μιας μη οικείας γλώσσας με στόχο την οπτική διάκρισή τους και τη σύνδεσή τους με φθόγγους, συσχέτιση γραμμάτων ενός μη οικείου αλφαβήτου -π.χ. κυριλλικού- με φθόγγους μιας μη οικείας γλώσσας). ● Χρήση πολλών γλωσσών με στόχο την επικοινωνία. ● Μερική επικοινωνία με απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα. ● Ικανότητα αναγνώρισης μιας μη οικείας γλώσσας (ειδικότερα: αναγνώριση με τη βοήθεια γραπτών ή προφορικών ενδείξεων μιας μη οικείας γλώσσας που ήδη έχουμε συναντήσει, αναγνώριση μη οικείων τύπων γραφής με υπόδειξη της γλώσσας ή των γλωσσών που τους χρησιμοποιούν).
3. Στην απόκτηση γνώσεων	<ul style="list-style-type: none"> ● Να ξέρουμε ότι ανάμεσα στις γλώσσες υπάρχουν διαφορές και ομοιότητες (ειδικότερα: ότι οι γλώσσες δε χρησιμοποιούν τον ίδιο αριθμό λέξεων για να εκφράσουν την ίδια έννοια, ότι κάποια από τα μέρη του λόγου που θεωρούνται «απαραίτητα» και «φυσικά» σε μια οικεία γλώσσα μπορεί να μην υπάρχουν σε άλλες -π.χ η απουσία άρθρου στα φιλανδικά, ότι κάθε γλώσσα διαθέτει ένα δικό της φωνητικό/φωνολογικό σύστημα που καθορίζει το σύνολο των ηχητικών συνδιασμών στη γλώσσα αυτή, ότι η κατεύθυνση γραφής και ανάγνωσης σε μια μη οικεία γλώσσα μπορεί να είναι διαφορετική από αυτή που εφαρμόζεται στις γνωστές μας γλώσσες). ● Να ξέρουμε ότι κάθε γλώσσα υπόκειται σε διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη γεωγραφική ή κοινωνική προέλευση των ομιλητών και τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη χρήση της. ● Να ξέρουμε ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία γλωσσών στον κόσμο και ότι ακόμη και στην ίδια χώρα μπορεί να ομιλούνται πολλές γλώσσες (ειδικότερα: ότι δεν πρέπει να μπερδεύουμε γλώσσα και χώρα εφόσον η ίδια γλώσσα μπορεί να μιλιέται σε πολλές χώρες, ενώ στην ίδια χώρα μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από μία γλώσσες). Τέλος, ● Να ξέρουμε ότι οι γλώσσες και οι κουλτούρες είναι ανοικτά συστήματα που μοιράζονται και ανταλλάσσουν στοιχεία σε σχέση με την ιστορική τους γένεση και πορεία και σε σχέση με τις επαφές που οι πολιτισμοί διατηρούν μεταξύ τους (ειδικότερα: ότι οι γλώσσες ομαδοποιούνται σε οικογένειες και η κάθε οικογένεια αποτελείται από γλώσσες που προήλθαν από την εξέλιξη της ίδιας αρχικής γλώσσας, ότι οι γλώσσες συχνά δανείζονται λεξιλογικά στοιχεία από άλλες, ότι τα ελληνικά-όπως και οι λατινογενείς, οι γερμανικές και

οι σλαβικές γλώσσες-ανήκουν σε μια πιο ευρεία οικογένεια, τις ινδοευρωπαϊκές γλώσσες, που συναντώνται στην Ευρώπη τη Μέση Ανατολή και την Ινδία, ότι στον κόσμο υπάρχουν πολλές άλλες οικογένειες γλωσσών εκτός από τις ινδοευρωπαϊκές, ότι πολλοί λαοί που μοιάζουν απομακρυσμένοι από εμάς-εξαιτίας της γεωγραφικής τους απόστασης ή του τρόπου ζωής τους-μιλούν μια γλώσσα που ανήκει στην ίδια οικογένεια με τη δική μας, ότι πολλοί ειδικοί επιστήμονες κάνουν την υπόθεση πως όλες οι οικογένειες λέξεων προήλθαν από μία και μόνη γλώσσα, ότι μερικές γλώσσες που σήμερα θεωρούμε «χαμηλού κύρους» και τις υποτιμούμε, προσέφεραν πολλά δάνεια στις γλώσσες του σχολείου που θεωρούνται «υψηλού κύρους», ότι οι ανταλλαγές ανάμεσα στις γλώσσες συνδέονται με πολιτισμικά φαινόμενα-ιστορικά ή σύγχρονα).

Συμπεράσματα

Όπως και στην Εισαγωγή μας αναφέραμε, η διέξοδος απέναντι στη «λαίλαπα» των σύγχρονων ολοκληρωτισμών, του οικονομισμού, του «ασύλληπτου που γεννιέται μπρος στα μάτια μας», του «παγκόσμιου ανθρώπου» - δηλαδή του υπανθρώπου - άδειου από πολιτισμό και από νόημα που συνοψίζει την κακή εκδοχή της παγκοσμιοποίησης, είναι η αντίδραση του κόσμου της διανόησης, της πολιτικής, αλλά και της οικονομίας που καλείται να πάρει θέση, να παράγει ιδέες και να βρει λύσεις.

Η επιστροφή στην πολιτική, όπως ελπίζουν τόσο ο Beck, όσο και ο Χουρμουζιάδης και ο Χομπσμπάουμ μπορεί να διαμορφώσει νέες συνθήκες για μια πιο εξανθρωπισμένη παγκοσμιοποίηση, που θα φέρνει τους πολίτες του κόσμου πιο κοντά μεταξύ τους, σε ένα πλαίσιο ορθής και εποικοδομητικής επικοινωνίας.

Μέσα από το πρίσμα αυτό, η στάση μας απέναντι στα προβλήματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι μια εξόχως πολιτική απόφαση, η οποία μπορεί να καθορίσει σε σημαντικό βαθμό τη συγκρότηση μιας ανεκτικής, διαπολιτισμικής και πλουραλιστικής συνείδησης των μελλοντικών πολιτών πράγμα που είναι και το ζητούμενο σήμερα.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Βακαλιός, Θ., *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Baker, C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Beck, U., *Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*, Εκδόσεις Καστανιώτης, σειρά Αναστοχασμός, Αθήνα 1998, σελ. 312.
- Christian, D., *Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two Languages*, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, Santa Cruz, 1994.
- Δαμανάκης, Μ., *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα, 1998.
- Fishman, J.A., *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, MA: Newbury House, Rowley, 1976.
- Grosjean, F., *Life with two languages*, Harvard, 1982.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε., *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*, Gutenberg, Αθήνα, 1999.
- Νικολάου, Γ., *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, ελληνικά γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Νικολάου, Γ. Σιδηροπούλου, Χ., «Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο. Διερεύνηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα και συγκριτική μελέτη με αυτές των συμμαθητών τους με μητρική γλώσσα την ελληνική», εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ιούλιος 2002,
- Νικολάου, Γ., «Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Το παράδειγμα του Σχολείου Αρμενοπαίδων. Μελέτη περίπτωσης.» Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, με θέμα: «Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις». Πάτρα, 4 – 6 Οκτωβρίου 2002. Πρακτικά δημοσιευμένα σε ηλεκτρονική μορφή (CD-ROM).
- Νικολάου, Γ. «Το Σχολείο Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός»: Ένα παράδειγμα δίγλωσσης εκπαίδευσης», στην Επιστημονική Επετηρίδα του

- Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 16, Ιωάννινα 2003, 177-200
- Νικολάου, Γ., «Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους.», στο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», τ.2, Μάιος 2003, 65-78.
- Otheguy, R. και Otto, R., 1980, Ovando, C.J., 1990, στο: Baker, C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Ruiz, R., στο: Baker, C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Skutnabb-Kangas, T., *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon, 1981.
- Snow, M.A., στο: Baker, C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Trueba, H.T., στο: Baker, C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Τριάρχη-Heppmann, B., *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*, Gutenberg, 2000.