

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

Jim Cummins

Διάβασα το βιβλίο της Roma Chumak-Horbatsch *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική* με αυξανόμενο ενθουσιασμό. Καθώς γύριζα τις σελίδες, το μελλοντικό γλωσσολογικό τοπίο του Καναδά άρχισε να ξεδιπλώνεται μπροστά στα μάτια μου. Είχα στη διάθεσή μου έναν λεπτομερή οδικό χάρτη για τη διαμόρφωση μιας ανοιχτόμυαλης και δημιουργικής εκπαίδευσης νεαρών παιδιών, που μας απομάκρυνε από τη μαζική σπατάλη των πλούσιων γλωσσολογικών πόρων του Καναδά η οποία χαρακτηρίζει τη μορφωτική πρακτική μας από τις αρχές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι οι πόλεις του Καναδά συγκροτούν ζωηρά πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, οι ίδιες αυτές πόλεις αποτελούν γλωσσικά νεκροταφεία για τις *οικογενειακές γλώσσες* (home languages) αμέτρητων παιδιών. Πάρα πολλά από αυτά ξεκινούν την προνηπιακή ή την προσχολική τους εκπαίδευση μιλώντας άπταιστα την οικογενειακή τους γλώσσα, αλλά τελικά η προσπάθεια αυτή υπονομεύεται από τα ηθελημένα ή ακούσια μηνύματα που δέχονται σε αυτά τα περιβάλλοντα. Διαισθάνονται πολύ γρήγορα ότι μόνο μία γλώσσα είναι αποδεκτή στους θεσμούς της ευρύτερης κοινωνίας, και αυτή δεν είναι η οικογενειακή τους (Cummins, 1991· Sirén, 1991· Wong Fillmore, 1991). Σε πολλά σπίτια δημιουργείται γλωσσικό σχίσμα ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς· και αυτό το σχίσμα γίνεται χάσμα ανάμεσα στα παιδιά και στους παππούδες τους που μπορεί να γνωρίζουν ελάχιστα Αγγλικά ή Γαλλικά.

Το μοτίβο της *γλωσσικής απώλειας* (language loss) μπορεί να αποδειχθεί με βάση μια μακροχρόνια μελέτη που αφορά τη χρήση των πορτογαλικών ως οικογενειακής γλώσσας από παιδιά στην περιοχή του Τορόντο (Cummins, 1991). Τα παιδιά παρακολουθούνταν για τρία χρόνια, από την ηλικία των τεσσάρων έως αυτήν των έξι ετών (από το προνήπιο έως α' δημοτικού). Σχολαστικές αξιολογήσεις τους μέσω συνεντεύξεων κατέδειξαν ότι, όταν τελείωναν την α' δημοτικού, μόνο δύο (από τα δεκατέσσερα) θεωρούνταν ικανότερα να συνομιλήσουν στα Πορτογαλικά απ' ό,τι στα Αγγλικά και μόνο τρία εξίσου ικανά και στις δύο γλώσσες. Έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι τα παιδιά που διατήρησαν τα Πορτογαλικά παρουσίαζαν

περισσότερες δεξιότητες και στα Αγγλικά. Αν και ο αριθμός των μαθητών/τριών στη μελέτη είναι μικρός, παρατηρήθηκαν τεράστιες διαφορές (μία συνήθης απόκλιση αντιστοιχεί σε 15 μονάδες IQ) στις ικανότητές τους στα Αγγλικά υπέρ των παιδιών που διατηρούσαν τα Πορτογαλικά (N=6, βαθμολογία 3-5 στην προφορική συνομιλία στα Πορτογαλικά).

Όπως σημειώνει η Roma Chumak-Horbatsch, οι πρακτικές την τελευταία δεκαετία έχουν απομακρυνθεί από τον απροκάλυπτα αφομοιωτικό ή «αγγλοσυμμορφωτικό» προσανατολισμό, βάσει του οποίου τα παιδιά επιπλήττονταν όταν μιλούσαν την οικογενειακή τους γλώσσα στο σχολείο ή στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί δε συμβουλεύουν πια τους γονείς να χρησιμοποιούν τα Αγγλικά (ή τα Γαλλικά στο Κεμπέκ) όταν μιλούν με τα παιδιά τους με το πρόσχημα ότι αυτό θα τα βοηθήσει να πετύχουν στο σχολείο (αν και αυτή η πρακτική εξακολουθεί να υιοθετείται από ψυχολόγους που εργάζονται σε ιατρικά περιβάλλοντα). Στο Οντάριο και σε άλλες επαρχίες, τα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας για το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκφράζουν μια θετική στάση προς τη διατήρηση των οικογενειακών γλωσσών των παιδιών (π.χ. Ontario Ministry of Education, 2006).

Συνεπώς, σημειώνεται μια μετακίνηση προς αυτό που η Chumak-Horbatsch αποκαλεί *υποστηρικτική προσέγγιση* (supportive approach) στις οικογενειακές γλώσσες και κουλτούρες των παιδιών. Αυτή η προσέγγιση «αποδέχεται και εκτιμά τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, αναγνωρίζει τη σημασία των οικογενειακών γλωσσών και στηρίζει τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς αυτά προσπαθούν στην πορεία να συμφιλιώσουν τις δύο τους κουλτούρες» (Κεφάλαιο 3). Ωστόσο παρ' όλες τις καλές προθέσεις, η υποστηρικτική προσέγγιση περιορίζεται ακόμα σε μονόγλωσσες πρακτικές που δεν επιτυγχάνουν να αντιμετωπίσουν με επαρκώς θετικό τρόπο τις διπλές γλωσσικές πραγματικότητες των επίδοξων δίγλωσσων παιδιών. Αυτό φαίνεται, για παράδειγμα, και από τη διήγηση ενός παιδιού της δ' δημοτικού στο Τορόντο που σκεφτόταν πού και πότε μπορούσε να χρησιμοποιήσει τις δύο γλώσσες του: «Δε νιώθω πάντα άνετα να χρησιμοποιώ Καντονέζικα, όταν πρέπει να πάω στο γραφείο για κάποιο λόγο. Δε μου αρέσει γιατί στο γραφείο υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι και δε μου αρέσει να τα μιλάω μπροστά τους. Ξέρω ότι με ακούν. Αγχώνομαι και φοβάμαι. Για παράδειγμα, μία φορά στην α' δημοτικού δεν ένιωσα καλά. Ο δάσκαλος με έστειλε στο γραφείο για να τηλεφωνήσω στη γιαγιά μου. Η γιαγιά μου δε μιλάει Αγγλικά. Επίσης, δεν ακούει πολύ καλά, οπότε έπρεπε να μιλάω πολύ δυνατά Καντονέζικα για να ακούσει. Όσο μιλούσα λοιπόν με τη γιαγιά μου, ένιωθα πολύ άγχος».

Σε αυτό το παράδειγμα φαντάζει απίθανο να επιπλήχθηκε η μαθήτριά, επειδή μίλησε Καντονέζικα, όταν τηλεφώνησε στο σπίτι της (επειδή το σχολείο περηφανεύεται ότι ήταν διαπολιτισμικό περιβάλλον). Εκείνη, όμως, είχε την αίσθηση ότι το σχολείο είναι ζώνη όπου μιλούνται μόνο Αγγλικά και ότι σε εκείνο τον χώρο δεν γίνεται αποδεκτή καμία άλλη γλώσσα. Παρά τον υποστηρικτικό διαπολιτισμικό

προσανατολισμό του, το σχολείο δε λειτουργούσε αρκετά διορατικά, ώστε να αντιμετωπίσει την αίσθηση υποτίμησης των μειονοτικών γλωσσών και πολιτισμών. Υπό αυτές τις συνθήκες, το σχολείο/νηπιαγωγείο παραμένει συνένοχο, καθώς αναπαράγει τις σχέσεις ισχύος που λειτουργούν και στην ευρύτερη κοινωνία.

Υπάρχει βέβαια και ένα πρακτικό ζήτημα εδώ: πώς μπορούν να προωθήσουν οι δάσκαλοι/ες τη γνώση και να ενισχύσουν την περηφάνια των παιδιών για τις οικογενειακές τους γλώσσες, όταν οι αίθουσες διδασκαλίας τους ουσιαστικά μοιάζουν με μίνι Οργανισμούς Ηνωμένων Εθνών όπου συνυπάρχουν πολλές γλώσσες που αλλάζουν από χρονιά σε χρονιά; Εδώ βρίσκεται η ιδιοφυΐα των ενταξιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων που επεξηγούνται στο βιβλίο *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική*. Οι λεπτομερείς στρατηγικές και τα πλάνα μαθημάτων που περιέχονται στο παρόν βιβλίο έχουν εμπνευστεί από δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν σε περιβάλλοντα με πολύγλωσσα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη όσα γνωρίζουμε για τη χρήση γλώσσας από δίγλωσσα άτομα [*διαγλωσσικότητα* (translanguaging)] και αξιοποιώντας πρωτοβουλίες που έχουν αποδειχτεί πετυχημένες σε άλλα πλαίσια (π.χ. στο Ηνωμένο Βασίλειο). Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι ιδιαίτερες πρακτικές και εύκολες στη χρήση και όλες διοχετεύουν στα παιδιά και στους γονείς την ανεκτίμητη αξία που έχει η διατήρηση και η ανάπτυξη των οικογενειακών τους γλωσσών.

Η πρακτική φύση των παιδαγωγικών στρατηγικών που ενσωματώνονται στο βιβλίο *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική* αποκλείει κάθε ισχυρισμό ότι αυτή η προσέγγιση είναι ανέφικτη λόγω της ποικιλίας των γλωσσών και των πολιτισμών στα σχολεία και στα νηπιαγωγεία μας. Οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι λήψης πολιτικών αποφάσεων έχουν λοιπόν την επιλογή ή να προχωρήσουν προς αυτή την κατεύθυνση ή να διατηρήσουν την κατάσταση που έχει παγιωθεί. Ποια είναι τα επιχειρήματα για τη διατήρηση του κατεστημένου πλαισίου;

- ❑ Μπορεί να ισχυριστεί κάποιος ότι η *απώλεια γλωσσών* (language loss) δεν αποτελεί πραγματικότητα για την πλειονότητα των *εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών/τριών* (emergent bilinguals) που έχουν γεννηθεί στον Καναδά; Προφανώς όχι – είναι σαφές ότι τα μονόγλωσσα προγράμματα στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο συμβάλλουν στην απώλεια της γλώσσας των παιδιών.
- ❑ Μπορεί να ισχυριστεί κάποιος ότι προωθώντας την ανάπτυξη της οικογενειακής γλώσσας το παιδί θα μπερδευτεί με αποτέλεσμα να επηρεαστεί η εκμάθηση των Αγγλικών ή των Γαλλικών και η μελλοντική σχολική του επιτυχία; Προφανώς όχι –όπως αναφέρεται στο παρόν βιβλίο, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν με σαφήνεια ότι η διγλωσσία δρα θετικά στη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.
- ❑ Μπορεί να ισχυριστεί κάποιος ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στη

γλωσσικά κατάλληλη πρακτική θα ήταν καλύτερο να αφιερωθεί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού στην κυρίαρχη γλώσσα; Για άλλη μία φορά τα ερευνητικά δεδομένα είναι σαφή. Οι *νοητικές* (conceptual) και *ακαδημαϊκές δεξιότητες* (academic skills¹) κινούνται μεταξύ των γλωσσών και ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία *μειονοτικών γλωσσών* (minority languages) δεν έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού στη *γλώσσα της πλειονότητας* (majority language). Μάλιστα οι τάσεις δείχνουν ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην προώθηση της οικογενειακής γλώσσας στο σχολείο και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα της πλειονότητας. Οι μαθητές/τριες που αναπτύσσουν ικανότητες γραμματισμού στην οικογενειακή τους γλώσσα τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις γραμματισμού στη γλώσσα της πλειονότητας (August & Shanahan, 2006).

Εν συντομία, οι αντιδράσεις προς τη γλωσσικά κατάλληλη πρακτική είναι πιο πιθανό να έχουν τις ρίζες τους σε ιδεολογικές ανησυχίες παρά σε λογικά επιχειρήματα σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού. Οι ιδεολογίες δεν είναι επ' ουδενί προβληματικές εκ φύσεως. Για παράδειγμα, αυτό το βιβλίο διέπεται από την αντίληψη ότι τα γλωσσικά, πολιτισμικά και διανοητικά ταλέντα των παιδιών πρέπει να αναδύονται σε όλες τις αλληλεπιδράσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι ιδεολογικές τοποθετήσεις που υποστηρίζουν *αφομοιωτικές προσεγγίσεις* (assimilative approaches) στην εκπαίδευση προφανώς έρχονται σε αντίθεση με αυτόν τον ενταξιακό προσανατολισμό (inclusive approach).

Ελπίζω ότι το παρόν βιβλίο θα φέρει αυτά τα ιδεολογικά ζητήματα στο προσκήνιο, ώστε να συζητηθούν και να αξιολογηθούν τα θετικά χαρακτηριστικά τους. Οι ιδεολογίες είναι ύπουλες όταν παραμονεύουν στα κρυφά και επιδρούν στη διαμόρφωση πολιτικών αποφάσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και στη χρήση των οργάνων αξιολόγησης. Για παράδειγμα, ο Δείκτης Πρώιμης Ανάπτυξης (Early Development Index) (EDI) (Janus & Oxford, 2000) χρησιμοποιείται ευρέως για να κριθεί η ποιότητα της νοητικής, συναισθηματικής και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών σε μικρή ηλικία, καθώς και για να αξιολογηθεί η επίδραση των *παρεμβατικών προγραμμάτων* (intervention programs) (π.χ. McCain, Mustard, & Shankar, 2007. Pascal, 2009). Ωστόσο, το όργανο αυτό εστιάζει μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στα Αγγλικά (ή σε άλλες κυρίαρχες γλώσσες σε διαφορετικές κοινωνίες) αγνοώντας τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει η χρήση άλλων γλωσσών στην ακρίβεια της αξιολόγησης. Σε ένα περιβάλλον όπως η ευρύτερη περιοχή του Τορόντο,

1. Ο όρος ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (academic language proficiency) περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερο συχνού λεξιλογίου της γλώσσας, καθώς και την ικανότητα του/της μαθητή/τριας να ερμηνεύει και να παράγει σύνθετη προφορική και γραπτή γλώσσα. Περιλαμβάνει λέξεις χαμηλής συχνότητας, σύνθετη σύνταξη και αφηρημένες εκφράσεις που δεν ακούγονται συχνά στην καθημερινή συνομιλία και κυρίως στο σχολικό περιβάλλον (βλέπε Cummins 2005, επμ. Σκούρτου).

όπου σχεδόν το 50% των παιδιών χρησιμοποιούν και κάποια άλλη γλώσσα στο σπίτι εκτός από τα Αγγλικά, αυτή η παράλειψη δεν είναι ούτε τυχαία ούτε αθέλητη. Αντ' αυτού αποτελεί δείγμα της σκόπιμης τύφλωσης που επικρατεί όσον αφορά θέματα που δεν είναι ορατά μέσα από το κυρίαρχο πολιτικό πρίσμα, το οποίο εστιάζει στη *μονογλωσσία* (monolingualism).

Η ύπαρξη ιδεολογικών παραμέτρων, υπό τη μορφή σκόπιμης τύφλωσης, εξηγεί επίσης και την αποτυχία αναγνώρισης της σχετικότητας που έχει η γλωσσική ετερότητα για την πολιτική στις πρόσφατες σημαίνουσες (και σημαντικές) εκθέσεις για την εκπαίδευση μικρών παιδιών στο Οντάριο (McCain & Mustard, 1999· McCain, Mustard, & Shankar, 2007· Pascal, 2009). Δείτε το παρακάτω απόσπασμα από την έκθεση των McCain, Mustard και Shankar (2007:25-26): «Τα άτομα που μαθαίνουν δύο γλώσσες σε μικρή ηλικία έχουν πυκνότερη *φαιά ουσία* (grey matter) στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου τους από τα άτομα με μονόγλωσσο υπόβαθρο. Τους είναι ευκολότερο να μάθουν μια τρίτη και μια τέταρτη γλώσσα μετέπειτα στη ζωή τους. Οι νευρώνες στον *ακουστικό φλοιό* (auditory cortex), που ανταποκρίνονται στον ήχο, αναπτύσσονται ευαισθησία στον ήχο των διαφορετικών γλωσσών σε μικρή ηλικία, γεγονός που διευκολύνει τον διαχωρισμό των ήχων και την ανάπτυξη των νευρολογικών οδών που είναι απαραίτητες για την ευχέρεια σε πολλές γλώσσες... Μια πρόσφατη μελέτη δείχνει ότι η διγλωσσία από τη βρεφική ηλικία, αν διατηρηθεί, μπορεί να εμποδίσει την εμφάνιση άνοιας σε μεγαλύτερες ηλικίες».

Δυστυχώς, οι συγγραφείς δεν αναφέρουν ότι οι υπάρχουσες πολιτικές για την πρώιμη παιδική ηλικία (με άξονα τη μονογλωσσία) συμβάλλουν ακούσια στη μη διατήρηση της διγλωσσίας των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, δεν καταθέτουν προτάσεις όσον αφορά πολιτικές και πρακτικές για την πρώιμη παιδική ηλικία που μπορεί να στηρίξουν τα παιδιά και τους γονείς, ώστε να διατηρήσουν τις γλώσσες τους και να εξασφαλίσουν τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι γλώσσες αυτές. Ευτυχώς, η *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική* γεμίζει αυτό το κενό στις υπάρχουσες πολιτικές συζητήσεις στο Οντάριο και αλλού.

Ίσως ο τίτλος *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική* μπερδέψει λόγω της εστίασής του στη “γλώσσα”. Όμως, εδώ μιλάμε για μια εκπαιδευτικά κατάλληλη πρακτική. Αυτό το αντιλήφθηκα προσωπικά στα τέλη της δεκαετίας του 1970 όταν άρχισα να επεξεργάζομαι αυτά τα ζητήματα. Η κατάσταση ήταν η κατακλείδα στην ομιλία της καθηγήτριας Mary Ashworth του Πανεπιστημίου της Βρετανικής Κολομβίας σε ένα συνέδριο για τη Διδασκαλία των Αγγλικών ως Δεύτερης Γλώσσας (Teaching English as a Second Language - TESL) στο Τορόντο. Η Mary ολοκλήρωσε την ομιλία της αναφέροντας ότι πολλοί μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο είτε όντας ήδη δίγλωσσοι-μιλώντας την οικογενειακή τους γλώσσα και την αγγλική- είτε ευρισκόμενοι στη διαδικασία ανάπτυξης της διγλωσσίας. Ωστόσο, 12 χρόνια αργότερα το μεγάλο μέρος αυτών των μαθητών φεύγουν από το σχολείο μονόγλωσσοι χρησιμοποιώντας τα Αγγλικά (ή τα Γαλλικά στο Κεμπέκ). Η Mary επισήμανε ότι η εκπαίδευση

πρέπει να κάνει τα παιδιά κάτι *καλύτερο* από αυτό που ήταν. Ωστόσο, όταν πρόκειται για δίγλωσσα παιδιά, η εκπαίδευση αφαιρεί, αντί να προσθέτει. Η ουσία του όρου εκπαίδευση - που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ταλέντων των παιδιών - καταργείται από την εκπαίδευση που αυτά δέχονταν στα σχολεία του Καναδά.

Για μένα αυτή η διαπίστωση ήταν αιφνιδιαστική και ανησυχητική. Φυσικά σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ρατσισμό ή άλλες μορφές απροκάλυπτων διακρίσεων τα σχολεία έχουν ενισχύσει συστηματικά τις *καταπιεστικές σχέσεις εξουσίας* (coercive power relations) της ευρύτερης κοινωνίας. Η Mary, ωστόσο, μιλούσε για το εκπαιδευτικό σύστημα του Καναδά, που τότε ήθελε να χαρακτηριστεί πολυπολιτισμικό. Η ιδέα ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί του Καναδά μπορεί να συνέβαλαν στον περιορισμό των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών—αθέλητα ή ηθελημένα—ήταν σκανδαλώδης.

Αυτό όμως που η Mary επιθυμούσε να υπογραμμίσει είναι ότι εμείς, ως εκπαιδευτικοί, έχουμε τη δύναμη να αμφισβητούμε δομές και επιχειρήματα που προάγουν διακρίσεις και να διευρύνουμε αντί να περιορίζουμε τις επιλογές που αφορούν τις ταυτότητες των μαθητών/τριών. Ο τίτλος του βιβλίου της *Blessed with Bilingual Brains* εξέφραζε αυτή την ιδέα με μεγάλη σαφήνεια (Ashworth, 1988).

Στο ίδιο μήκος κύματος και το βιβλίο *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική* που προσφέρει ποικίλες επιλογές στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μας ζητά να ορίσουμε τους εκπαιδευτικούς μας στόχους, όταν δουλεύουμε με παιδιά για μήνες ή χρόνια. Αυτοί θα καθορίσουν τι αποτελεί εκπαιδευτικά κατάλληλη πρακτική για εμάς ως εκπαιδευτικούς. Αν οι εκπαιδευτικοί στόχοι μας εστιάζουν αποκλειστικά σε διανοητικά επιτεύγματα που μπορούν να εκφραστούν μέσω της *κυρίαρχης γλώσσας* (dominant language), τότε επιλέγουμε να ακολουθήσουμε την πεπατημένη της υπάρχουσας πρακτικής, παρόλο που μπορεί να επιφέρει την απώλεια του γλωσσικού και παιδαγωγικού δυναμικού των παιδιών. Αν όμως οι εκπαιδευτικοί στόχοι μας περιλαμβάνουν την ενίσχυση των γλωσσικών, πολιτισμικών και διανοητικών κλίσεων και επιτευγμάτων των παιδιών, τότε επιλέγουμε να υιοθετήσουμε τη μέθοδο της *Γλωσσικά Κατάλληλης Πρακτικής* για να αναδείξουμε τον πλούτο όσων τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο θα ενισχύσουμε ταυτόχρονα τη *γλωσσική ευφυΐα* (linguistic intelligence) της κοινωνίας μας και θα μεταμορφώσουμε το τοπίο αναφορικά με όσα τα σχολεία και τα νηπιαγωγεία μπορούν να πετύχουν.

Jim Cummins
Τορόντο

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη

Το βιβλίο της Roma Chumak-Horbatch *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική: Οδηγός για την παιδαγωγική στήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο* είναι ένας πρακτικός οδηγός που προτρέπει τον/την εκπαιδευτικό να εφαρμόσει μια προσέγγιση για τη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στην προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτό που είναι σημαντικό στην προσέγγιση αυτή είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η συγγραφέας εστιάζει στο παιδί με μεταναστευτικό υπόβαθρο και στις ανάγκες του, έχοντας ως στόχο τη διατήρηση των οικογενειακών γλωσσών και την αξιοποίησή τους για την εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου. Στην ουσία, η εφαρμογή της προσέγγισης διαμορφώνει ένα σχολείο προσανατολισμένο στην ανάπτυξη της διγλωσσίας των μικρών μαθητών/τριών. Το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι να δημιουργηθεί ένας χαρούμενος και φιλόξενος χώρος στο σχολείο που θα επιτρέψει στο κάθε παιδί να αναπτύξει το δίγλωσσο (ή πολύγλωσσο) γλωσσικό ρεπερτόριό του/της και να ενδυναμώσει την ταυτότητά του/της. Η συγγραφέας οραματίζεται ένα σχολείο που είναι δημοκρατικό, ανοικτό και ελεύθερο, ένα σχολείο που σέβεται τα δικαιώματα κάθε μαθητή/τριας. Η τάξη διαμορφώνεται σε μια μικρή κοινότητα που αποτελείται από μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς (και άλλα μέλη του οικογενειακού περιγύρου) που ενθαρρύνονται να διαδραματίσουν έναν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η κοινότητα μάθησης που δημιουργείται βασίζεται στη συνεργασία, στην αλληλεγγύη και στον σεβασμό. Οι μαθητές/τριες βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας και μάθησης, χωρίς να αισθάνονται ότι οι διαφορετικές γλώσσες που μιλούν στο σπίτι ή τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά αποτελούν εμπόδιο για την ένταξή τους στο σχολείο.

Το βιβλίο περιγράφει ένα υπαρκτό σχολείο στο Τορόντο του Καναδά, όπου η ίδια η συγγραφέας είναι διευθύντρια. Πρόκειται για το πειραματικό κέντρο προσχολικής αγωγής του Πανεπιστημίου Ryerson (Ryerson University Early Learning Center) για παιδιά ηλικίας 15 μηνών μέχρι 5 χρονών. Προβληματισμένη η ίδια από ένα περιστατικό που παρατήρησε στο σχολείο με ένα μικρό παιδί που δεν μιλούσε

την αγγλική γλώσσα, σχεδίασε και εφάρμοσε την προσέγγιση *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική* (ΓΚΠ). Στην ουσία, το παρόν βιβλίο συνιστά μια προσπάθεια καταγραφή της εφαρμογής.

Στο πρώτο κεφάλαιο, η συγγραφέας σκιαγραφεί τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στον Καναδά. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, εξηγεί πως η γνώση του γλωσσικού ρεπερτορίου των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί σημαντικό βήμα για την υιοθέτηση της ΓΚΠ. Περιγράφει το «γλωσσικό πορτρέτο», ένα εργαλείο καταγραφής των γλωσσικών εμπειριών των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, εστιάζοντας σε θετικές πλευρές των εμπειριών τους στο σχολείο (στις γλωσσικές τους δεξιότητες, τα προτερήματά τους, τις ικανότητες, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους), καθώς και σε αρνητικές πλευρές (στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε μια μονόγλωσση τάξη). Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει τις διδακτικές πρακτικές που συνήθως χρησιμοποιούνται σε τάξεις όπου φοιτούν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και περιγράφει μια νέα διδακτική προσέγγιση. Το τέταρτο κεφάλαιο είναι σημαντικό, γιατί σε αυτό η συγγραφέας καθορίζει το θεωρητικό πλαίσιο της ΓΚΠ και το επιθυμητό αποτέλεσμα: την ανάδειξη και αξιοποίηση της *δυναμικής διγλωσσίας* (dynamic bilingualism). Στο επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου, δίνονται πρακτικές και χρήσιμες προτάσεις στον/στην εκπαιδευτικό με σκοπό τον μετασχηματισμό της τάξης σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον. Οι προτάσεις περιλαμβάνουν: την προετοιμασία της τάξης, την ανάπτυξη μιας γλωσσικής πολιτικής σε συνεργασία με τα παιδιά, την καταγραφή των οικογενειακών γλωσσών των παιδιών και τη δημιουργία ενός «κέντρου γλωσσών» στην τάξη. Στον έκτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά σε τέσσερις άξονες που είναι βασικοί για την υιοθέτηση της ΓΚΠ: στη μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο σχολείο, στη συνεργασία με τις οικογένειες, στη χρήση των οικογενειακών γλωσσών στην τάξη και στην καταγραφή στάσεων και αντιλήψεων. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο προσδιορίζονται καλές πρακτικές με τη βοήθεια απλών και χρήσιμων παραδειγμάτων.

Η ΓΚΠ είναι μια προσέγγιση που ευνοεί την ανάπτυξη της παιδικής διγλωσσίας. Στηρίζεται στη *δυναμική διγλωσσία* (dynamic bilingualism) (García, 2009a, 2009b), η οποία εστιάζει στις κοινωνικές και επικοινωνιακές πτυχές των γλωσσών που συναντούν οι δίγλωσσοι -στη γλωσσική πρακτική ή στη χρήση της γλώσσας και όχι στην εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων. Δε σημαίνει προσθήκη μιας δεύτερης γλώσσας, αλλά χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου ενός ατόμου για να ανταποκριθεί σε πολύπλοκες γλωσσικές πρακτικές (García, 2010).

Η ΓΚΠ αντλεί επίσης στοιχεία από την *οικολογία της γλώσσας* (language ecology). Σε αντίθεση με μια μονόγλωσση ιδεολογία που εδράζεται στην πεποίθηση ότι η γλώσσα είναι ένα κλειστό σύστημα που περιορίζεται στην εκμάθηση και τη χρήση κανόνων (Kramsch και Steffensen, 2008), η *οικολογία της γλώσσας* ενθαρρύνει τη δημιουργία πολύγλωσσων περιβαλλόντων, συμβάλλοντας στην εξέλιξη και την ανάπτυξη πολλών διαφορετικών γλωσσών.

Η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις για τη γλωσσική ποικιλομορφία (Τσιπλάκου, 2016 στο Τσοκαλίδου, 2017) και προχωράει «πέρα από τη διγλωσσία», πέρα από τη «διπλή μονογλωσσία» (Cummins, 2007 στο Τσοκαλίδου, 2017). Βασίζεται στη *γλωσσικότητα* (languageing), στη χρήση της γλώσσας που συνιστά δυναμική πράξη και στη *διαγλωσσικότητα* (translanguageing), στη «χρήση ολόκληρου του γλωσσικού ρεπερτορίου του ομιλητών/ριών προς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις ονοματισμένες γλώσσες, δηλαδή τις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες» (Garcia, 2016· Τσοκαλίδου, 2016· Otheguy, Garcia & Reid, 2015:281 στο Τσοκαλίδου, 2017:42).

Θεωρώ ότι η πρόταση της συγγραφέα συμβαδίζει με το πλαίσιο αρχών του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος της προσχολικής αγωγής, όπου κύριος στόχος είναι η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου (Χαραβιτσίδης, 2013). Σκοπός του είναι «να ενισχύσει την εικόνα ενός ικανού, δυναμικού, αποφασιστικού και αισιόδοξου παιδιού, το οποίο αναπτύσσεται μέσα από τις σχέσεις που διαμορφώνει σε διάφορα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια» (Λοΐζου & Παπαδημήτρη-Καχριμάνη, 2011:4). Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του παιδιού, εστιάζοντας στις αναδυόμενες δεξιότητές του και προγραμματίζοντας δράσεις για την ανάδειξη των εν δυνάμει ικανοτήτων του. Καλείται επίσης να αξιοποιήσει τον πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό πλουραλισμό της τάξης, να καλωσορίζει και να σέβεται κάθε παιδί από οποιοδήποτε πολιτισμικό, θρησκευτικό και γλωσσικό περιβάλλον. Καλείται να καλλιεργήσει ένα κλίμα αποδοχής των διαφορών, να αναπτύξει τον σεβασμό και να καταπολεμήσει τη διαμόρφωση στερεότυπων. Το αναλυτικό πρόγραμμα τονίζει ότι τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν μια θετική αυτοεικόνα και ταυτότητα, να αλληλεπιδρούν με όλα τα παιδιά, να σκέφτονται κριτικά και να επιλύουν προβλήματα με κοινωνικές διαστάσεις. Επίσης, υπογραμμίζεται ότι η μητρική γλώσσα του κάθε παιδιού είναι σημαντική, γιατί είναι μέρος της ταυτότητάς του· στο περιβάλλον του σχολείου πρέπει να υποστηρίζεται η γλωσσική ποικιλότητα (Λοΐζου & Παπαδημήτρη-Καχριμάνη, 2011).

Η πρόταση της συγγραφέα εναρμονίζεται συγχρόνως με διεθνείς συμβάσεις κρατών, όπως τη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που ρυθμίζει τις υποχρεώσεις των κρατών για την προστασία και την προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού. Η σύμβαση αυτή υιοθετήθηκε το 1989 και τέθηκε σε ισχύ στις 2 Σεπτεμβρίου 1990, ενώ στην Ελλάδα κυρώθηκε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992. Στο Άρθρο 2 η σύμβαση αναφέρει ότι τα συμβαλλόμενα κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα που αναφέρονται σε αυτήν και να τα εγγυώνται για κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής του, της περιουσιακής του κατάστασης, της γέννησής του ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης (UNICEF, 2018).

Το Άρθρο 29 αναφέρει ότι τα συμβαλλόμενα κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη του σεβασμού για την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες. Επίσης, τονίζει ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να το προετοιμάζει για μία υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φυλών και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής (UNICEF, 2018).

Ωστόσο, οι συμβάσεις κρατών φαίνεται πως δεν γίνονται πάντοτε σεβαστές. Ενώ εξασφαλίζουν τα δικαιώματα του παιδιού στο επίπεδο της νομοθεσίας και ενώ οι κυβερνήσεις εγγυώνται τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και την ασφάλεια των πολιτών τους, τα δικαιώματα και το δίκτυο ασφαλείας εξαφανίζονται, όταν για παράδειγμα οι άνθρωποι γίνονται πρόσφυγες. Τότε, τα βασικά τους δικαιώματα, η ασφάλεια, ακόμα και η ζωή τους, βρίσκονται σε κίνδυνο (Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, 2018).

Η εκπαίδευση των προσφύγων και η ομαλή ένταξή τους σε σχολικές δομές απασχολεί το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας από το σχολικό έτος 2016-2017. Κατά το σχολικό έτος 2017-2018, εφαρμόστηκαν θεσμοί με ενταξιακό χαρακτήρα, όπως αυτός των απογευματινών Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ). Το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠΠΕΘ αναφέρει ότι ο συνολικός αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών και μαθητριών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2017-18 είναι 8.017 (ΥΠ 2018). Ο εκτιμώμενος αριθμός μαθητών/τριών σε σχολικές μονάδες χωρίς Τάξεις Υποδοχής είναι 700, ενώ το σύνολο μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής είναι 5.291 και 2.026 σε ΔΥΕΠ. Ο αριθμός αποτελεί τμήμα του εκτιμώμενου σε 10.000-12.000 πληθυσμού ανηλίκων προσφύγων σχολικής ηλικίας κατά το σχολικό έτος 2017 - 2018. Σε 2.000 άτομα κατά προσέγγιση σε συγκεκριμένες περιοχές των νησιών του Ανατολικού και Βόρειου Αιγαίου δεν παρέχεται υποχρεωτική εκπαίδευση στο σχολικό έτος 2017-2018, ενώ 2.000 περίπου ασυνόδευτοι ανήλικοι κυρίως στην ηλικιακή κατηγορία 15+ δεν έχουν ενταχθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση (ΥΠΠΕΘ, 2018).

Η μαζική εισροή αλλοδαπών και παλιννοστούντων εργαζομένων τις τελευταίες δεκαετίες και η εισροή προσφύγων πρόσφατα, σε συνδυασμό με τη νέα μετανάστευση των Ελλήνων σε άλλες χώρες, οδηγεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αλλάζει συνεχώς και στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών κοινοτήτων, τόσο στην κοινωνία όσο και στο ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 2014). Ήδη από τη δεκαετία του 1990 διαμορφώνεται μία συγκεκριμένη γλωσσική πολιτική για τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας σε Ελληνικά σχολεία, μετά τη μεγάλη αύξηση της μετανάστευσης προς την Ελλάδα με την υλοποίηση μεγάλων παρεμβατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη, 2016). Παράλληλα με προγράμματα ειδικά για παιδιά οικονομικών μεταναστών, όπως το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών»

(Ρεβυθιάδου, 2016), δημιουργήθηκαν και προγράμματα εκπαίδευσης για άλλες ομάδες στις οποίες η ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα: το πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης» (Ανδρούσου, 2016), το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» (Σκούρτου, 2016) και το πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Διασπορά» (Χατζηδάκη, 2016). Από το 1990 και μετά, τα προγράμματα αυτά συντέλεσαν στη συστηματική παραγωγή προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού για όλες τις βαθμίδες, αλλά κυρίως για την Α/βάθμια εκπαίδευση (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη, 2016).

Συμπληρώνοντας το υλικό που ήδη υπάρχει, το βιβλίο στοχεύει στην παρουσίαση κάποιων προτάσεων προς αξιοποίηση, προπαντός όσον αφορά παιδιά μικρών ηλικιών σε βρεφονηπιακούς σταθμούς, σε νηπιαγωγεία και στις πρώτες σχολικές τάξεις του δημοτικού. Ο στόχος της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου δεν είναι η άκριτη μεταφορά του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν επιχειρεί να δώσει έτοιμες «συνταγές», αλλά χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία που θα επιτρέψουν στους/στις εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν τις δικές τους δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στη δική τους πραγματικότητα, στους δικούς τους μαθητές/τριες, με στόχο τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου (Χαραβιτσιδής, 2013) που σέβεται και αξιοποιεί όλες τις γλώσσες και όλους τους πολιτισμούς.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (2016). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης. Στο Ε. Σκούρτου και Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.) *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σελ. 114-140). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10: 221-240.
- Δαμανάκης, Μ. (2014). *Νέα μετανάστευση από και προς της Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- García, O. (2016). Living and studying polyd(r)omously: A self-reflection. *Polydromo*, 9:7-10.
- García, O. (2011). The translanguaging of Latino kindergarteners. In K. Potowski and J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies* (pp. 33-55). Philadelphia: John Benjamin Publishing.
- García, O. (2009a). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty and M. Panda (Eds.). *Multilingual education for social justice: Globalizing the local* (pp.140-158). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- García, O. (2009b). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Ο ΔΡΟΜΟΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Είμαι πολύ τυχερή. Έχω πρόσβαση σε πραγματικά παιδιά –σχεδόν 58, ηλικίας από 15 μηνών έως 5 ετών. Αυτά είναι πολύ διαφορετικά από τα χάρτινα παιδιά με τα οποία ασχολούμαι καθημερινά -αυτά που συναντώ στις διαλέξεις μου, σε μελέτες και σε εργασίες, αυτά που μελετώ σε γραφήματα, σε διαγράμματα και σε ερευνητικά ευρήματα και αυτά για τα οποία συζητάω με τους φοιτητές/τριες μου. Τα πραγματικά παιδιά βρίσκονται στο κτίριό μου, σε ένα πειραματικό σχολείο¹, τρεις ορόφους κάτω από το γραφείο μου. Εδώ και πολλά χρόνια τα επισκέπτομαι, τους διαβάζω παραμύθια, συζητάω μαζί τους και τους γράφω γράμματα. Έχω δεχτεί ποικίλες (και πολύ μεγάλες) ομαδικές απαντήσεις στις επιστολές μου και τα έχω καλέσει να ανέβουν τρεις ορόφους για να με επισκεφτούν στο γραφείο μου.

Ένα απόγευμα πριν από έξι χρόνια, καθώς ετοιμαζόμουν να διαβάσω ένα παραμύθι στα παιδιά του νηπιαγωγείου, βρέθηκα μπροστά σε ένα περιστατικό που με έκανε να προβληματιστώ για την εκμάθηση γλώσσας από τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και έσπειρε μέσα μου τους σπόρους για το βιβλίο που κρατάτε στα χέρια σας.

Καθώς τα παιδιά ετοιμάζονταν για το παραμύθι, πρόσεξα ένα κοριτσάκι, το οποίο θα αποκαλώ Ayten, να αγκαλιάζει έναν εμφανώς ταραγμένο συμμαθητή της, στον οποίο θα αναφέρομαι εδώ ως Li. Αντί να παρέμβω, όπως κάνουν πολυ συχνά οι ενήλικοι, επέλεξα να παρατηρώ, να ακούω και να περιμένω. Δεν άκουσα τι έλεγε η Ayten στον Li. Κάτι του έδειχνε, έκανε χειρονομίες και του μιλούσε χαμηλόφωνα. Ο τόνος της ήταν ήπιος, χαλαρωτικός και ακουγόταν κατευναστικός. Φαίνεται ότι αυτό βοήθησε, γιατί, όταν ήμουν έτοιμη να διαβάσω το παραμύθι, ο Li καθόταν κοντά στην Ayten συγκεντρωμένος και προσεκτικός.

Όταν ολοκληρώθηκε η ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτησή μας για αυτό, ρώτησα το προσωπικό του ιδρύματος για την Ayten και τον Li. Ανακάλυψα ότι σχεδόν τα μισά παιδιά στο πειραματικό σχολείο προέρχονταν από οικογένειες που χρησιμοποιούσαν στο σπίτι κάποια άλλη γλώσσα κληρονομιάς (heritage language).

1. Το Κέντρο Πρώιμης Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ράιερσον είναι πιστοποιημένος πειραματικός βρεφονηπιακός σταθμός.

Έμαθα ότι η Ayten και ο Li δεν ήξεραν Αγγλικά όταν πρωτοπήγαν στο πειραματικό σχολείο. Η Ayten, σχεδόν 3 ετών, προερχόταν από ένα σπίτι όπου μιλούσαν Τουρκικά και φοιτούσε στο πειραματικό σχολείο εννέα μήνες. Ο Li, μικρότερος από την Ayten, καταγόταν από σπίτι όπου μιλούσαν Μανδαρινικά και είχε ξεκινήσει το πειραματικό σχολείο δύο μήνες νωρίτερα. Το προσωπικό του βρεφονηπιακού σταθμού ανέφερε ότι η Ayten, ένα κοινωνικό και ζωηρό παιδί, χειριζόταν πολύ καλά τα Αγγλικά. Ανησυχούσαν όμως για την έλλειψη ενδιαφέροντος του Li για τη νέα του γλώσσα. Ο Li, ένα ντροπαλό, αγχώδες και μαζεμένο αγοράκι, δεν καταλάβαινε πολλά και δεν είχε επιχειρήσει ακόμα να χρησιμοποιήσει την αγγλική γλώσσα. Έμαθα επίσης ότι το προσωπικό του σχολείου βοήθησε τον Li και άλλα παιδιά να προσαρμοστούν. Χρησιμοποιούσε λέξεις-κλειδιά από τις οικογενειακές γλώσσες των παιδιών, ώστε να βοηθηθούν κατά τη μετάβασή τους στο νέο περιβάλλον.

Αυτή η πληροφορία μού προξένησε πολλές απορίες αναφορικά με την εκμάθηση γλωσσών από τα μικρά παιδιά που βρίσκονται σε αίθουσες διδασκαλίας όπου η γλώσσα που χρησιμοποιείται για τις σχολικές δραστηριότητες είναι διαφορετική από τη γλώσσα που ακούν και μαθαίνουν στο σπίτι τους. Αναρωτήθηκα για τις ικανότητες της Ayten και του Li στην οικογενειακή τους γλώσσα, στα Τουρκικά και στα Μανδαρινικά. Γιατί επαινούσαν την ευχέρεια λόγου της Ayten στα Αγγλικά, ενώ οι ικανότητές της στην οικογενειακή της γλώσσα ήταν άγνωστες και παραμελούνταν; Γιατί ο Li ήταν αγχωμένος και παρέμενε σιωπηλός; Τι γίνεται με το δίγλωσσο δυναμικό αυτών και άλλων παιδιών μεταναστών που έρχονται σε επαφή με μια νέα γλώσσα πριν κατακτήσουν καν την πρώτη γλώσσα; Τι ρόλο παίζει το προσωπικό των φορέων παιδικής φροντίδας στην εκμάθηση της γλώσσας από τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Οι Γλώσσες των Παιδιών με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο

Για να απαντήσω σε αυτά τα ερωτήματα ξεκίνησα μια έρευνα για τις γλώσσες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Εξερεύνησα την παρουσία τους στο σχολείο, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τις αντιλήψεις των άλλων για αυτά, τις οικογενειακές τους γλώσσες και τις εμπειρίες γραμματισμού που διαθέτουν, τις απόψεις των γονιών τους για τις γλώσσες τους και τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται στο σχολείο.

Το ταξίδι μου διήρκεσε έξι χρόνια και συμπεριέλαβε πολλές πρωτοβουλίες, αλληλεπιδράσεις και πάρα πολλή έρευνα. Διεξήγαγα μια μικρής κλίμακας μελέτη στο πειραματικό σχολείο και μια μελέτη σε όλους τους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς στο Τορόντο. Διάβασα επιλεγμένες канаδικές, αμερικανικές και ευρωπαϊκές εκδόσεις για την *πρώιμη παιδική ηλικία* (early childhood). Συζήτησα -σε συνέντευξη και ημερίδες, σε αίθουσες διαλέξεων ή διδασκαλίας, σε γραφεία προσωπικού,

σε συναντήσεις και σε σεμινάρια- θέματα που αφορούν την εκμάθηση γλωσσών από παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τις σχολικές πρακτικές που εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με μικρά παιδιά. Συνεργάστηκα με νηπιαγωγούς και βρεφονηπιοκόμους, με γονείς, με το προσωπικό κοινωνικής μέριμνας, με λογοθεραπευτές/τριες, με υπεύθυνους/ες εγκατάστασης μεταναστών, με εκπαιδευτικούς και με προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες, με διευθυντές/τριες σχολείων, με ερευνητές/τριες της παιδικής γλώσσας και με συναδέλφους. Επισκέφτηκα βρεφονηπιακούς σταθμούς και ήρθα σε επαφή με παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο τόσο σε *τάξεις κύριας εκπαίδευσης* (mainstream) όσο και σε *τμήματα ένταξης* (specialized language groups for new arrivals).

Και τι διαπίστωσα;

Επιβεβαίωσα αυτό που υποπτευόμουν καιρό: Τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο υπάρχουν παντού! Και οι δύο μελέτες μου (Chumak-Horbatsch, 2008, 2010) πιστοποίησαν την έντονη παρουσία τους σε βρεφονηπιακούς σταθμούς στο Τορόντο. Σχεδόν τα μισά παιδιά προέρχονται από σπίτια όπου ομιλείται κάποια γλώσσα κληρονομιάς, ενώ σε κάποια από αυτά οι οικογένειες μιλούν πολλές γλώσσες κληρονομιάς. Αυξημένη παρουσία παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρατηρείται και σε άλλες канаδικές πόλεις με μεγάλο πληθυσμό. Ανάλογες εκθέσεις από την Ευρώπη δείχνουν ότι ο αριθμός των παιδιών από οικογένειες μεταναστών έχει αυξηθεί σημαντικά (Parademetriou & Weidenfeld, 2007), ενώ στις ΗΠΑ τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι το «γρηγορότερα αυξανόμενο κομμάτι του παιδικού πληθυσμού στη χώρα» (U.S. Census Bureau, 2000).

Η έρευνά μου αποκάλυψε επίσης ότι τα γλωσσικά βιώματα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι πλούσια και ποικιλόμορφα. Τα παιδιά δεν εισάγονται στο σχολείο με λευκό γλωσσικό μητρώο. Στην πραγματικότητα, τα περισσότερα φτάνουν έχοντας αναπτύξει ήδη κάποια ευχέρεια στην οικογενειακή τους γλώσσα και κάποιον βαθμό γραμματισμού. Πολλά παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν έρθει σε επαφή με τη γλώσσα της πλειονότητας μέσω της τηλεόρασης και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα αδέρφια ή τον κοινωνικό τους περίγυρο. Οι γονείς τους επιθυμούν να διατηρήσουν τα παιδιά την οικογενειακή γλώσσα, να αναπτύξουν γραμματισμό σ' αυτήν και να ενισχύσουν την επαφή με τους συγγενείς και την κοινότητά τους. Επιθυμούν όμως εξίσου να μάθουν τα παιδιά τους τη γλώσσα της πλειονότητας για να πετύχουν στο σχολείο και στη μετέπειτα ζωή τους.

Τέλος, η έρευνά μου αποκάλυψε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι διδακτικές πρακτικές δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και στις δύο γλώσσες και δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις γλωσσικές τους ανάγκες εντός και εκτός σχολείου. Διαπίστωσα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εστιάζουν

Σύνοψη

Τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν σημαντική δημογραφική ομάδα στις πόλεις, μεγάλες και μικρές, του Καναδά, των ΗΠΑ και της Ευρώπης. Στην έρευνά μας (Childcare Study) εντοπίστηκαν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα της παρουσίας παιδιών μεταναστών σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, στο Τορόντο. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας με δεδομένα μη επίσημων γλωσσών, όπως αναφέρθηκαν στην απογραφή του Καναδά (Statistics Canada 2006b), αποδεικνύει ότι και άλλες καναδικές πόλεις διαθέτουν μεγάλο πληθυσμό μεταναστών. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι το προσωπικό των βρεφονηπιακών σταθμών στο Τορόντο μιλάει συχνά τις οικογενειακές γλώσσες των παιδιών.

Με βάση αυτά τα ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτει ότι τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο δικαιούνται την προσοχή μας. Καθώς όλο και περισσότερα φοιτούν στα σχολεία και στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, επιβάλλεται οι δάσκαλοι/ες, νηπιαγωγοί και βρεφονηπιοκόμοι να αφιερώνουν χρόνο για να μάθουν περισσότερα για αυτά και να κατανοήσουν τις ανάγκες τους. Μόνο τότε θα μπορέσει να είναι πιο αποτελεσματική η παρέμβασή τους. Το επόμενο κεφάλαιο σκιαγραφεί το γλωσσικό πορτρέτο των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και συνιστά μια διήγηση των μοναδικών γλωσσικών περιστάσεων (language circumstance) που συναντούν.

Βασικά σημεία

1. Τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν μια γρήγορα αυξανόμενη δημογραφική ομάδα στα μεγάλα και στα μικρά αστικά κέντρα στον Καναδά, στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη.
2. Η Έρευνα σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς αποκάλυψε τρία δεδομένα για τον πληθυσμό των βρεφονηπιακών σταθμών στο Τορόντο:
 - (α) Σχεδόν τα μισά παιδιά προέρχονται από σπίτι όπου ομιλείται κάποια γλώσσα κληρονομιάς.
 - (β) Το προσωπικό είναι ως επί το πλείστον ομιλητές/τριες των γλωσσών κληρονομιάς των παιδιών που φοιτούν στους σταθμούς.
 - (γ) Οι οικογενειακές γλώσσες των παιδιών και του προσωπικού ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό.
3. Αυτά τα ευρήματα ισχύουν και για άλλες πόλεις του Καναδά καθώς και, σε έναν βαθμό, για αστικά κέντρα των ΗΠΑ και της Ευρώπης με μεγάλο πληθυσμό μεταναστών.

Ομαδικές ασκήσεις

1. Γλωσσικός Χάρτης Σχολικής Τάξης

- (α) Φωτοτυπήστε το ερωτηματολόγιο για τη χρήση οικογενειακών γλωσσών (βλέπε Παράρτημα 1.Α) και στείλτε στο σπίτι των παιδιών.
- (β) Όταν επιστραφούν τα ερωτηματολόγια, δημιουργήστε ένα διάγραμμα (βλέπε Παράρτημα 1.Β) που θα περιλαμβάνει τις οικογενειακές γλώσσες των παιδιών, καθώς και τα ονόματα και τον αριθμό ομιλητών/τριών κάθε γλώσσας. Ποιες οικογενειακές γλώσσες αναφέρονται συχνότερα;

2. Λίστα Γλωσσών Προσωπικού

- (α) Δημιουργήστε μια λίστα με τις γλώσσες που γνωρίζει και χρησιμοποιεί το προσωπικό.
- (β) Φτιάξτε ένα διάγραμμα (βλέπε Παράρτημα 1.Γ) των γλωσσών που γνωρίζει το προσωπικό. Ποιες γλώσσες αναφέρονται συχνότερα;

3. Γλωσσική ταύτιση ή ασυμβατότητα παιδιών και προσωπικού

- (α) Ετοιμάστε έναν πίνακα (βλέπε Παράρτημα 1.Δ) που θα αναφέρει τις γλώσσες που μιλούν συχνότερα τα παιδιά και το προσωπικό. Πού παρατηρείται ταύτιση ή ασυμβατότητα μεταξύ των οικογενειακών γλωσσών των παιδιών και αυτών που ξέρει και χρησιμοποιεί το προσωπικό;
- (β) Συζητήστε τρόπους ενίσχυσης της γλωσσικής ταύτισης παιδιών και προσωπικού στην τάξη σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.Α

Ερωτηματολόγιο: Χρήση Οικογενειακής Γλώσσας

1. Ονοματεπώνυμο παιδιού _____
2. Ηλικία παιδιού σε έτη και μήνες: _____ ετών _____ μηνών
3. Παρακαλώ, βάλτε (X) στο κουτάκι που αφορά τη γλώσσα που μιλιέται συχνότερα στο σπίτι σας με τα μέλη της οικογένειάς σας.
 - Αγγλικά ΜΟΝΟ
 - Γαλλικά ΜΟΝΟ
 - Αγγλικά ΚΑΙ Γαλλικά

η εργασία μου ως καθηγήτριας και ερευνήτριας στο πεδίο της εκμάθησης γλωσσών στην παιδική ηλικία. Η δεύτερη πηγή -όπως πολυάριθμα έγγραφα (εκθέσεις, έγγραφα που αναφέρονται στη γλωσσική πολιτική και ερευνητικές μελέτες) από τον Καναδά, τις ΗΠΑ και την Ευρώπη που αφορούσαν διάφορες πτυχές της γλωσσικής κατάστασης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο- προσφέρει στο πορτρέτο το θεωρητικό του υπόβαθρο. Παρατίθεται βιβλιογραφία για τους αναγνώστες που ενδιαφέρονται.

Το Οκτάπλευρο Γλωσσικό Πορτρέτο

Το γλωσσικό πορτρέτο καλύπτει οκτώ πτυχές των γλωσσικών περιστάσεων (language circumstance) των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (βλέπε σχήμα παρακάτω). Περιλαμβάνει πληροφορίες για τις οικογενειακές γλώσσες και τις εμπειρίες γραμματισμού τους, για τη διαδικασία εκμάθησης δύο (ή περισσότερων) γλωσσών, καθώς και για τις γλωσσικές, προσωπικές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μονόγλωσση σχολική τάξη. Κάθε πτυχή περιγράφεται στις επόμενες σελίδες.

ΟΙ ΟΚΤΩ ΠΤΥΧΕΣ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΒΙΩΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΜΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΕΤΑΜΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

είναι εν δυνάμει δίγλωσσα (emergent bilinguals),
έχουν γλωσσικά βιώματα εκτός τάξης,
μπορούν να επικοινωνήσουν σε δύο γλώσσες με επιτυχία,
έχουν γλωσσικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες γραμματισμού
σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες,
κινδυνεύουν να χάσουν τις οικογενειακές γλώσσες τους,
βιώνουν απομόνωση και μοναξιά,
βιώνουν γλωσσικό σοκ και παραμένουν σιωπηλά, και
συχνά κρύβουν τις οικογενειακές γλώσσες τους.

Τα Παιδιά με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο είναι Εν δυνάμει Δίγλωσσα

«Αποκαλώντας αυτά τα παιδιά εν δυνάμει δίγλωσσα τους προσδίδουμε έναν θετικό χαρακτηριστικό –δε λέμε ούτε ότι περιορίζονται ούτε ότι μαθαίνουν μια νέα γλώσσα...»
(García, 2009b:322).

Στον Καναδά, στις ΗΠΑ, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Αυστραλία ερευνητές/τριες, φορείς χάραξης πολιτικής, επαγγελματίες και εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων ορίζουν και χαρακτηρίζουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως μη ομιλητές/τριες (non-speakers) ή ως ομιλητές/τριες με

ανεπαρκή κατάκτηση (incomplete speakers) της γλώσσας της πλειονότητας. Για παράδειγμα, από τους 24 όρους που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο (βλέπε Πίνακα 2.1) οι 19 αναφέρονται στο επίπεδο των γνώσεών τους στα Αγγλικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1: Όροι που αναφέρονται στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε περιβάλλοντα όπου η Αγγλική είναι η γλώσσα της πλειονότητας (majority language)

ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΗ	ΟΡΟΣ
ΑΓΕΑ	Άλλη Γλώσσα Εκτός Αγγλικών (Language other than English- LOTE)
ΑΔΓ	Αγγλικά ως Δεύτερη Γλώσσα (English as a second language- ESL)
ΑΕΑ	Άλλη Εκτός από Αγγλικά (Other than English – OLE)
ΑΕΕ	Αγγλικά ως Επιπλέον Γλώσσα (English as an Additional Language – EAL)
ΑΜ	Αγγλικά Μόνο (English Only – EO)
ΑΞΓ	Αγγλικά ως Ξένη Γλώσσα (English as a Foreign Language – EFL)
ΑΟΑΓ	Αγγλικά για Ομιλητές Άλλων Γλωσσών (English for Speakers of Other Languages – ESOL)
ΑΠ	Αγγλικά Πρώτα (English First – EF)
ΓΜ	Γλωσσική Μειονότητα (Language Minority – LM)
ΓΑΑΓ	Γλωσσική Ανάπτυξη στην Αγγλική Γλώσσα (English Language Development – ELD)
ΕΕΑΓ	Επικοινωνιακά Εμπόδια στην Αγγλική Γλώσσα (English Language Communication Barriers – ELCB)
ΜΑ	Μαθητές/τριες Αγγλικών (English Learners – EL)
ΜΑΓ	Μαθητές/τριες Αγγλικής Γλώσσας (English Language Learners- ELL)
ΜΒΓ	Μαθητές/τριες Γ2 – Δεύτερης Γλώσσας (Second Language Learners – SLL)
ΜΔΓ	Μαθητές/τριες Δύο Γλωσσών (Dual Language Learners)
ΝΠ	Νεοαφιχθέντα Παιδιά (Newly Arrived Children – NAC)
ΟΑ	Μη Αγγλόφωνα (Non-English Speakers – NES)
ΟΑΑ	Όχι Αγγλικά Ακόμα (Not English Yet – NEY)
ΟΑΠ	Μη Αγγλόφωνα Παιδιά (Non-English Speaking Children – NESB)
ΟΑΥ	Όχι Αγγλόφωνο Υπόβαθρο (Non-English Speaking Backgrounds – NESB)
ΠΓΔ	Πολιτισμική και Γλωσσική Ετερότητα (Culturally and Linguistically Diverse – CLD)
ΠΓΙΑ	Περιορισμένη Γλωσσική Ικανότητα στα Αγγλικά (Limited English Proficiency – LEP)

ΕΔΠΛΑ	Περιορισμένες Δεξιότητες Προφορικού Λόγου στα Αγγλικά (Limited English Speaking Ability – LESA)
ΠΜΑΔΓ	Παιδιά που μιλούν τα Αγγλικά ως Γ2 - Δεύτερη Γλώσσα (Children who Speak English as a Second Language – CSESL)

Τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν μαθαίνουν, ωστόσο, μόνο τη γλώσσα του σχολείου. Είναι *εν δυνάμει δίγλωσσα*. Εγγράφονται στο σχολείο με κάποια ευχέρεια λόγου στην οικογενειακή γλώσσα και με κάποιες γνώσεις γραμματισμού. Σε αυτές τις ικανότητες και εμπειρίες προσθέτουν και τη γλώσσα που μαθαίνουν στο σχολείο –και με αυτόν τον τρόπο ξεκινούν το δίγλωσσο ταξίδι τους. Θεωρώντας τα παιδιά των οποίων οι δυο γλώσσες εξελίσσονται *εν δυνάμει δίγλωσσα*, αναγνωρίζουμε τη σημασία των επιτευγμάτων τους στην οικογενειακή γλώσσα και στον γραμματισμό, αφήνουμε κατά μέρος τους ποικίλους μονόγλωσσους χαρακτηρισμούς που καθυστερούν την πρόοδό τους και εστιάζουμε στο δίγλωσσο δυναμικό τους. Για περισσότερες πληροφορίες για τους *εν δυνάμει δίγλωσσους*, βλέπε García (2009b).

Η έμφαση που αποδίδεται στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, στη χαμηλή γλωσσική επίδοση των παιδιών σε αυτήν ή στην ανωτερότητα της γλώσσας του σχολείου είναι προβληματική για τρεις λόγους (García & Kleifgen, 2010; Nemeth, 2009):

- ❑ Η γλώσσα διδασκαλίας αναδεικνύεται στο σχολικό περιβάλλον ως η μόνη γλώσσα που αξίζει να μάθει και να μιλάει κανείς.
- ❑ Παγιώνεται η αντίληψη ότι η εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου συνιστά μοναδικό στόχο.
- ❑ Υποβιβάζονται οι εμπειρίες, οι ικανότητες και οι δυνατότητες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις οικογενειακές τους γλώσσες και στον γραμματισμό.

Τα Παιδιά με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο έχουν Γλωσσικά Βιώματα έξω από την Σχολική Τάξη

Μελέτες σε οικογένειες μεταναστών επιβεβαιώνουν αυτή την παραδοχή (βλέπε παρακάτω το πλαίσιο κειμένου) του Υπουργείου Παιδείας του Οντάριο και δείχνουν ότι τα περισσότερα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο ζουν σε σπίτια όπου απα-

«Πριν πάνε στο σχολείο τα παιδιά έχουν ήδη πολλές εμπειρίες προφορικής, γραπτής και οπτικής επικοινωνίας, και χρησιμοποιούν τη γλώσσα στο γνώριμο περιβάλλον τους»

(Υπουργείο Παιδείας Οντάριο, 2006:33).

ντούν πολλά κείμενα στην οικογενειακή γλώσσα, όπως ημερολόγια, εφημερίδες, περιοδικά και βιβλία. Πολλά μαθαίνουν να διαβάζουν θρησκευτικά κείμενα και αποστηθίζουν προσευχές στην οικογενειακή ή και σε άλλες γλώσσες. Αυτή η οικειότητα με τις γραπτές λέξεις φανερώνει ότι ξεκινούν τη σχολική τους εμπειρία ως ενεργοί χρήστες