

Τι θα έκανες, εάν... Γλωσσική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο. Μελέτη περιπτώσεων.

*Λαϊνά, Μαρία (Μελίνα)
ΜΑ, ΜΕδ, Υπ. Δρ ΕΚΠΑ*

Ως νέος παιδαγωγός θα επιθυμούσα να είχα στα χέρια μου ένα εγχειρίδιο δράσης και συμβουλευτικής που θα με καθοδηγούσε σε κάθε βήμα μου εντός και εκτός σχολικής αίθουσας, θα με συντρόφευε στους εκπαιδευτικούς προβληματισμούς μου και θα με έβγαζε από αδιέξοδα της σχολικής καθημερινότητας. Κάτι τέτοιο δεν υπάρχει! Υπάρχουν όμως οι μελέτες περιπτώσεων οι οποίες οδηγούν σε συμπεράσματα, τα οποία βοηθούν το νέο παιδαγωγό και παράλληλα λειτουργούν ως πυξίδα και για τον εκπαιδευτικό και για τον εκπαιδευόμενο.

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας παρέμβασης είναι η παρουσίαση δύο περιπτώσεων γλωσσικής διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο, αυτή ενός μαθητή αλλοδαπού με διαφορετική μητρική γλώσσα και κουλτούρα σε σχέση με ένα μαθητή Έλληνα, φυσικού ομιλητή μιας τοπικής ποικιλίας της ελληνικής και ως εκ τούτου φορέα άλλης κουλτούρας από την πρότυπη ή επίσημη γλώσσα. Η περίπτωση αυτή είναι ιδιαίτερα συνήθης για έναν νέο παιδαγωγό, ο οποίος τις περισσότερες φορές καλείται να ασκήσει τα πρώτα εκπαιδευτικά του καθήκοντα σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας, όπου και συναντάται συχνά η περίπτωση αυτή. Η μελέτη επιτυγχάνεται έχοντας ως άξονες τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές αυτοί στο ελληνικό σχολείο και τον παράγοντα της σχολικής επίδοσης.

Δυσκολίες αλλοδαπού και Έλληνα μαθητή στο ελληνικό σχολείο

Οι δύο μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με την πρότυπη ή επίσημη γλώσσα στο ελληνικό σχολείο, ο αλλοδαπός έχοντας άλλη μητρική γλώσσα, ο Έλληνας ομιλών μια τοπική ποικιλία της ελληνικής. Και οι δύο δεν βρίσκονται στο φυσικό γλωσσικό τους περιβάλλον. Στο σχολείο στην περίπτωση του αλλοδαπού μαθητή η πολιτισμική και γλωσσική διαφορά αναγνωρίζεται ως πραγματικότητα και αντιμετωπίζεται αναλόγως, ενώ στην περίπτωση του Έλληνα μαθητή η ομιλούμενη γλωσσική ποικιλία δε θεωρείται «σωστή» και δεν του προσφέρεται ο απαιτούμενος χρόνος εξοικείωσης με τα νέα δεδομένα (Φραγκουδάκη 2001: 121-127, 150, 158). Το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές το ελληνικό σχολείο δεν αναγνωρίζει τη γλωσσική διμορφία, ότι δηλαδή η ελληνική γλώσσα αποτελείται από πολλές ποικιλίες με διαφορές στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη ή στη φωνολογία, έχει ως αποτέλεσμα να μην αντιμετωπίζεται σωστά ο Έλληνας μαθητής, ο οποίος καταδικάζεται στη σχολική αποτυχία, καθώς η τοπική γλωσσική ποικιλία υποτιμάται από το σχολείο το οποίο προωθεί την πρότυπη «κατασκευασμένη» γλώσσα (Φραγκουδάκη 2001: 125, 137-138).

Όταν το πολιτισμικό περιβάλλον είναι διαφορετικό από αυτό που αντιπροσωπεύει και υποστηρίζει η πρότυπη γλώσσα και κουλτούρα, τότε όσοι προέρχονται από άλλα περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν δυσκολίες, γεγονός το οποίο ισχύει και για τις δύο περιπτώσεις μαθητών της παρούσας περίπτωσης. Η κοινωνική προκατάληψη αξιολογεί όλες τις μορφές κουλτούρας εκτός από την επίσημη είτε ως «κατώτερες» είτε ως «απουσία κουλτούρας» (Φραγκουδάκη 2001: 144), εδώ ανήκουν και οι δύο περιπτώσεις

μαθητών. Δεν αναγνωρίζει δηλαδή το ελληνικό σχολείο τις διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες από την κουλτούρα του περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται, ενώ ενδεχομένως την άγνοια της επίσημης κουλτούρας να την αξιολογεί ως απουσία διανοητικών ικανοτήτων.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι ο Έλληνας μαθητής δεν διευκολύνεται από το ελληνικό σχολείο, παρότι θεωρείται φυσικός ομιλητής της γλωσσικής πολυμορφίας της ελληνικής γλώσσας, σε αντίθεση με τον αλλοδαπό στον οποίο αναγνωρίζεται η γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα.

Ο παράγοντας της σχολικής επίδοσης για τους δύο μαθητές

Η απόσταση και των δύο μαθητών από την πρότυπη γλώσσα του σχολείου τους καθιστά να έχουν μια επιπλέον δυσκολία στην σχολική τους επίδοση. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι παιδιά των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων γεννιούνται με διανοητικές ικανότητες διαφορετικές ούτε ότι η γλωσσική διαφορά αποτελεί αίτιο σχολικής αποτυχίας (Φραγκουδάκη 2001: 114, 118). Τα λάθη του Έλληνα μαθητή οφείλονται στο ότι δεν χρησιμοποιεί γλωσσικά στοιχεία σχετικά με γραμματικούς ή συντακτικούς τύπους, προφορά ή λεξιλόγιο της πρότυπης μητρικής του γλώσσας αλλά μιας τοπικής ποικιλίας αυτής. Η γλωσσική κοινότητα δεν πρέπει να τα θεωρεί λάθη αλλά διαφορετικούς κανόνες. Κατά τη Φραγκουδάκη (2001: 138) η σχολική αποτυχία δεν οφείλεται στη γλωσσική διαφορά αλλά στην αγνόηση της ύπαρξής της και η καταδίκη της μητρικής τους τοπικής ποικιλίας ως λαθεμένης. «Το σχολείο καλείται να διδάξει στους μαθητές, ως επιπλέον μορφή, τη σχολική γλώσσα, που είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη¹ και [...] να αναπτύξει την ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται την πολυμορφία της γλώσσας/των γλωσσών τους» (Σκούρτου 2001: 195). Από την άλλη πλευρά, η σχολική επίδοση του αλλοδαπού μαθητή σχετίζεται με την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, ένα υψηλό επίπεδο γνώσης της πρώτης του γλώσσας θα οδηγήσει και σε ένα υψηλό επίπεδο της δεύτερης γλώσσας (Cummins 2005: 135-138), έννοιες που χειρίζεται στην πρώτη του γλώσσα πολύ εύκολα μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα μέσω ενός δεύτερου κώδικα (Σκούρτου 2001: 218-225). Επομένως το επίπεδο της γνωστικής εμπειρίας σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Αυτό ισχύει και για τον Έλληνα μαθητή με τη διαφορά ότι η χρήση της τοπικής ποικιλίας της ελληνικής που ομιλεί θεωρείται εσφαλμένη χρήση της γλώσσας ενώ η μητρική γλώσσα του αλλοδαπού δεν αγνοείται και πάνω σε αυτήν στηρίζεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Παιδιά που η ταξική τους καταγωγή τα έχει εξοικειώσει με το πολιτισμικό κεφάλαιο² το οποίο προάγει το ελληνικό σχολείο έχουν ήδη αποκτημένες γνώσεις και έχουν καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες που απαιτεί η καλή σχολική επίδοση, σε αντίθεση με την πολιτισμική προπαιδεία την οποία έχουν ο αλλοδαπός ή ο Έλληνας μαθητής των περιπτώσεων της εργασίας αυτής. Επομένως και οι δύο μαθητές αντιμετωπίζουν την ίδια κατάσταση απέναντι στη σχολική επίδοση, καθώς δεν έχουν το πολιτισμικό υπόβαθρο που χαρακτηρίζει το ελληνικό σχολείο και αυτά που προάγει αυτό. Θα

¹ Σχετικά με την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στο σχολείο βλ. Σκούρτου (2001: 232-236) και Cummins (2000: 57-85).

² Κατά τη Φραγκουδάκη (2001: 142-143) «το πολιτισμικό κεφάλαιο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά με την οσμωτική διαδικασία (δηλαδή με την καθημερινή, αδιόρατη και ασυνείδητη μάθηση), ζώντας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, όπου οι δικό τους έχουν διάφορες πολιτισμικές ασχολίες και δραστηριότητες».

πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η κοινωνική διαφορά δε συνεπάγεται και φυσική ανισότητα των δύο μαθητών απέναντι στους υπολοίπους, γεγονός το οποίο είναι δυνατό να επισημανθεί στην κοινωνικοποίηση των μαθητών όχι μόνο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στις σχέσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους: εξάλλου άλλο η γλώσσα της τάξης και άλλη του διαλείμματος.

Συμπεράσματα

Το ελληνικό σχολείο οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την κοινωνική πολυγλωσσία και τη λειτουργικότητά της και να έχει ως βάση την τοπική ποικιλία για την εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας. Το σχολείο οφείλει να σέβεται την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και να μην επιδιώκει ομοιογένεια ή άμβλυνση διαφορών, κάτι τέτοιο αντίκειται στην ίδια την φύση της κοινωνίας.

Ως νέος παιδαγωγός θα επιθυμούσα να είχα στα χέρια μου ένα εγχειρίδιο δράσης και συμβουλευτικής με συμπεράσματα μελετών περιπτώσεων που θα με καθοδηγούσε σε κάθε βήμα μου εντός και εκτός σχολικής αίθουσας...

Βιβλιογραφία

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, ch. 3: 'Language Proficiency in Academic Contexts', Multilingual Matters Ltd., 57-85.

Cummins, Jim (2005): Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ελένη (2001): Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο: Δραγώνα, Θάλεια / Σκούρτου, Ελένη / Φραγκουδάκη, Άννα: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα: ΕΑΠ, 167-282.

Φραγκουδάκη, Άννα (2001): Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο: Δραγώνα, Θάλεια / Σκούρτου, Ελένη / Φραγκουδάκη, Άννα: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Πάτρα: ΕΑΠ, 81-165.