

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**ΘΕΜΑ: « ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ»**



Παπαδούλη Σπυριδούλα
Α.Μ: 0100114

Επιβλέποντες Καθηγητές
Ν. Μήτσης
Ρ. Τσοκαλίδου

ΒΟΛΟΣ 2004

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Ρ. Τσοκαλίδου και τον κ. Ν. Μήτση, για την πολύτιμη βοήθεια τους στην πραγματοποίηση και διεξαγωγή της εργασίας και για την άριστη συνεργασία μας καθόλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους παρακάτω δασκάλους των σχολείων με τα οποία συνεργάστηκα για την εμπιστοσύνη και τη βοήθεια τους, προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα και για το χρόνο που μου παραχώρησαν για να πραγματοποιηθεί η εφαρμογή του βιβλίου μέσα στις σχολικές τάξεις.

Καραγιάννη Όλγα (δασκάλα 6^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου)

Παπαδοπούλου Μαρία (δασκάλα 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου)

Πελεκάνου Βασιλική (δασκάλα 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου)

Καπαδούκα Σπυριδούλα (δασκάλα 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας)

Αρχόντω (δασκάλα 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας)

Αποστολία (δασκάλα 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέας Ιωνίας)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	σελ. 4
Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	σελ. 5
Κεφάλαιο 1 ^ο « ΕΠΑΦΗ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΜΜΕ».....	σελ. 5
1.1 Επαφή των γλωσσών-Εξαφάνιση των γλωσσών.....	σελ. 5
1.2 Θεαματική αύξηση των αλλοδαπών μαθητών.....	σελ. 7
1.3 Η γλωσσική εξέλιξη των μεταναστών.....	σελ. 8
1.4 Η αγωνία του δασκάλου.....	σελ. 9
Κεφάλαιο 2 ^ο «Η ΕΛΛΑΔΑ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ».....	σελ.11
2.1 Η Ελλάδα και η μετανάστευση.....	σελ.11
2.2 Η ελληνική κοινωνία, μια κοινωνία πολυπολιτισμική.....	σελ.12
Κεφάλαιο 3 ^ο « Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ».....	σελ.13
3.1 Το φαινόμενο της διγλωσσίας.....	σελ. 13
3.2 Η διγλωσσία ανά τον κόσμο.....	σελ.14
3.3 Οι επικρατέστεροι ορισμοί της διγλωσσίας.....	σελ.15
3.4 Τα αίτια εμφάνισης της διγλωσσίας.....	σελ.16
3.5 Διαστάσεις της διγλωσσίας.....	σελ.17
3.6 Είδη διγλωσσίας.....	σελ.18
3.7 Κοινωνική και ατομική διγλωσσία.....	σελ.20
3.8 Τύποι παιδικής διγλωσσίας.....	σελ.24
3.9 Η ταυτόχρονη και διαδοχική κατάκτηση της διγλωσσίας.....	σελ.25
3.10 Μειονοτική και μητρική γλώσσα.....	σελ. 26
Κεφάλαιο 4 ^ο « ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑ».....	σελ. 28
4.1 Ετερογένεια στη σχολική τάξη.....	σελ.28
Κεφάλαιο 5 ^ο « ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ».....	σελ.31
5.1 Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	σελ. 31
5.2 Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ως συνάντηση πολιτισμών...σελ.32	
5.3 Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	σελ. 33
Β « ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ».....	σελ.35
Κεφάλαιο 6 ^ο « Η ΕΡΕΥΝΑ».....	σελ. 35
6.1 Η έρευνα.....	σελ. 35
6.2 Μέθοδος έρευνας.....	σελ. 36
6.3 Τα συμπεράσματα από τις παρατηρήσεις.....	σελ.40
Κεφάλαιο 7 ^ο « ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ».....	σελ. 42
7.1 Τα αποτελέσματα της έρευνας από το ερωτηματολόγιο των μαθητών...σελ. 42	
7.2 Τα αποτελέσματα της έρευνας από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.....	σελ. 49
Κεφάλαιο 8 ^ο «ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ».....	σελ. 55
8.1 Τα συμπεράσματα από το ερωτηματολόγιο των μαθητών.....	σελ. 55
8.2Τα συμπεράσματα από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.....	σελ. 59
Γ. ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	σελ. 63
Κεφάλαιο 9 ^ο « Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ».....	σελ.63
9.1 Η διαδικασία της εφαρμογής του βιβλίου.....	σελ. 63
9.2 Συμπεράσματα.....	σελ. 64
9.3 Προβλήματα.....	σελ. 65
Κεφάλαιο 10 « ΤΑ ΠΟΡΤΡΑΙΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ».....	σελ. 67-103
Βιβλιογραφία.....	σελ. 104
Παράρτημα.....	σελ. 106-112

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στον επιστημονικό χώρο της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας με έμφαση στο θέμα της διγλωσσίας. Το θέμα της εργασίας είναι η έρευνα σε Δημοτικά σχολεία του Βόλου προκειμένου να ερευνηθούν βασικά θέματα και ζητήματα που αφορούν τους δίγλωσσους μαθητές/τριες

Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος στάθηκε ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των αλλοδαπών μαθητών/τριων που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας, γεγονός που γίνεται όλο και πιο έντονο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Δεκεμβρίου – Μαΐου 2004 σε τέσσερα δημοτικά σχολεία του Βόλου.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχει μια θεωρητική προσέγγιση πάνω στο θέμα της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την περιγραφή της έρευνας, τα αποτελέσματα και τα πορίσματα της έρευνας. Και το τρίτο μέρος είναι το πρακτικό μέρος όπου περιγράφεται η διαδικασία και τα αποτελέσματα της εφαρμογής στη σχολική τάξη ενός βιβλίου για τη διγλωσσία. Ακόμη στο ίδιο μέρος υπάρχουν τα πορτραίτα που δημιουργήθηκαν με τη βοήθεια των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Στο τέλος υπάρχει ένα παράρτημα με τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά που αφορούν τη διγλωσσία και τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες στα ελληνικά σχολεία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΠΑΦΗ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΜΜΕ

1.1 Επαφή των γλωσσών – εξαφάνιση των γλωσσών

Οι πολίτες σε όλο τον κόσμο, όλο και σε υψηλότερα ποσοστά γνωρίζουν τουλάχιστον άλλη μια γλώσσα δίπλα στην εθνική τους. Συγκεκριμένα στην Ευρώπη, το 53% των ενηλίκων ξέρει μια δεύτερη ευρωπαϊκή γλώσσα, ενώ το 93% των παιδιών μαθαίνει μια δεύτερη ευρωπαϊκή γλώσσα. (άρθρο Α. Φραγκουδάκη, 2003) Ο/Η ομιλητής/τρια, που στην διεθνή επικοινωνία χρησιμοποιεί την μητρική του/της γλώσσα, είναι αυτόματα πιο εύγλωττος/η και πιο αποτελεσματικός/η. Ακόμη ανετότερα πείθει και ευκολότερα αμφισβητεί. Αντιδρά με τον λόγο ταχύτερα και βρίσκει αυτόματα την κατάλληλη διατύπωση, που εξυπηρετεί την υπόθεση του. Με δυο λόγια, είναι ισχυρότερος διαπραγματευτής. Γι' αυτό τον λόγο έχουμε την γλωσσική μάχη ανάμεσα στις χώρες που επικρατεί η γλώσσα τους. Έχουμε για παράδειγμα την Γαλλία όπου δίνει μια μάχη πεισματικά εθνικιστική, αντιεπιστημονικότατα, προβάλλοντας την γαλλική ως γλώσσα καταλληλότερη για την ευρωπαϊκή κοινωνία. Την ίδια στάση ακολουθεί η Αγγλία και η Γερμανία αντίστοιχα για τις γλώσσες τους. Το μεγάλο παγκόσμιο πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί δεν είναι η μάχη των γλωσσών για την ανάδειξη της επικρατέστερης, αλλά αντιθέτως το πρόβλημα της εξαφάνισης των γλωσσών. Όπως αναφέρει ο Ν. Σιώτης στο άρθρο του «Γλώσσες υπό εξαφάνιση» από τις 6.700 γλώσσες που μιλιούνται σήμερα, το λιγότερο οι μισές – κατά άλλους μπορεί και το 90% - θα εξαφανιστούν κατά τη διάρκεια του 21^{ου} αιώνα. Αυτό οφείλεται στο ότι οι νεότερες γενιές αρνούνται να μάθουν τις παραδοσιακές γλώσσες προς χάριν μερικών κυρίαρχων γλωσσών.

Συναγερμός έχει σημάνει για τις υπό εξαφάνιση γλώσσες και εν μέσω κατάστασης εκτάκτου ανάγκης γλωσσολόγοι, αρχειοθέτες, ηλεκτρονικοί επιστήμονες, ακτιβιστές και οικολόγοι συγκεντρώθηκαν τον περασμένο Δεκέμβριο στο Πανεπιστήμιο της Πενσιλβάνια στη Φιλαδέλφεια για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα σε μια συνωμοσία με καλές διαθέσεις: πώς να καταγράψουν ό,τι έχει απομείνει από τον γλωσσολογικό Πύργο της Βαβέλ και να το μεταφέρουν σε

ψηφιακούς δίσκους και στη συνέχεια να τα περάσουν στο Διαδύκτιο για κοινή πρόσβαση, έρευνα και χρήση.(άρθρο Ν. Σιώτη, 2002) Ήδη όπως γνωρίζουμε κάθε γλώσσα είναι μοναδική και προσφέρει τις δικές της πληροφορίες για την ανθρώπινη ιστορία και τον πολιτισμό. Αν όμως μας δείχνει επίσης διαφορετικούς τρόπους να βλέπει κανείς τον κόσμο, τότε οι γλώσσες είναι πολύ πιο πολύτιμες από ό,τι νομίζαμε ως τώρα.

Η κυρίαρχη γλώσσα στον κόσμο είναι τα κινεζικά (μανδαρικά) που τα μιλούν 900 εκατομμύρια άτομα, δηλαδή το 1/6 του πληθυσμού της γης. Φυσικά η γλώσσα που ανέρχεται συνεχώς είναι τα αγγλικά, για τη διάδοση και εξάπλωση των οποίων είναι η τεχνολογία, που κάνει τον κόσμο μας μικρότερο και περισσότερο προσιτό. (Ν. Σιώτης, 2002) Με τις εκατοντάδες δορυφόρους που εκπέμπουν μηνύματα στα αγγλικά σε όλες τις γωνιές του πλανήτη ανά πάσα στιγμή, η γλώσσα της πάλαι ποτέ κραταιάς Βρετανικής Αυτοκρατορίας έχει γίνει η διεθνής μητρική γλώσσα των υπολογιστών, της τεχνολογίας, της διπλωματίας και του εμπορίου. Είναι δύσκολο να αποφύγει κανείς την τυραννία της αγγλικής γλώσσας. Δεν υπάρχει περίπτωση κάποιος που να μιλάει αγγλικά να βρεθεί σε οποιοδήποτε σημείο της Γης και να μη βρεθεί κάποιος άλλος, ντόπιος, που να μη μιλάει αγγλικά. Υπολογίζεται ότι ως το έτος 2050 όλος ο πληθυσμός της Γης θα μιλάει μια μορφή στοιχειωδών αγγλικών. (Ν. Σιώτης, 2002)

Ένας λόγος που οι «μικρές» γλώσσες απειλούνται περισσότερο τους δυο τελευταίους αιώνες είναι η άνοδος του εθνικισμού. Η γλώσσα, όπως υποστηρίζεται από κάποιους γλωσσολόγους, είναι μια προϋπόθεση, αλλά όχι η ετικέτα της πολιτιστικής ταυτότητας, αφού ο πολιτισμός μπορεί να συνεχιστεί και μετά την υιοθέτηση μιας άλλης γλώσσας.

Παρ'όλα αυτά, το σίγουρο είναι ότι για τον/την ομιλητή/τρια η γλώσσα της σκέψης ή της δημιουργίας είναι, κατά κανόνα, η μητρική του γλώσσα. Όσο για τη γλώσσα του θυμικού, είναι πάντα αυτή στην οποία έχει γαλουχηθεί. Ο/Η ομιλητής/τρια συλλογιέται ελεύθερα και μιλάει στη γλώσσα του/της. Δημιουργεί, παράγει, φαντάζεται, πονάει, αγαπάει, αμύνεται στη μητρική του/της γλώσσα. Νιώθει τη γλώσσα του σαν ασπίδα στην πολιτισμική φθορά, αλλά όχι σαν τοίχο στην πολιτισμική προσέγγιση. (Α. Διαμαντοπούλου, 2003)

1. 2 Θεαματική αύξηση των αλλοδαπών μαθητών

Δε γνωρίζουμε – δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό των ξένων οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα. Υπολογίζεται σε 800.000 μέχρι 1.000.000. (Γ. Μπαμπινιώτη,2001) Λιγότεροι ή περισσότεροι από τους αριθμούς αυτούς οι μετανάστες αποτελούν αναντίρρητα μια κρίσιμη μάζα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας σε ανθρώπινο, οικονομικό, κοινωνικό, πληθυσμικό και εθνικό επίπεδο. Παράλληλα, ένα άλλο επίπεδο, καθοριστικό για την όποια πολιτική στο ζήτημα των οικονομικών μεταναστών, είναι το εκπαιδευτικό, με κύρια πλευρά τη γλωσσική εκπαίδευση τους. Συγκεκριμένα, πρέπει να μελετηθεί τι κάνει ήδη και τι μπορεί να κάνει η Πολιτεία για να μάθουν ελληνικά οι χιλιάδες των μεταναστών και τα παιδιά τους, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στην ελληνική κοινωνία. Βεβαίως, προϋπόθεση για οποιαδήποτε συζήτηση περί γλωσσικής εκπαίδευσης των μεταναστών είναι ότι πρώτα η Πολιτεία η ίδια θα αποφασίσει, με τα αρμόδια όργανα της και την πολιτική που εκείνη έχει την ευθύνη να χαράξει, πόσους μετανάστες, ποιους, από ποιες χώρες και με ποιους όρους κρίνει ότι μπορούν και πρέπει να ενταχθούν και να ζήσουν στην Ελλάδα. Θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα με νομοθετική πρόβλεψη από την Πολιτεία πώς θα αντιμετωπιστεί το θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης των μεταναστών, όχι μόνο των ανηλίκων (μαθητών σε σχολεία) αλλά και των ενηλίκων.

Σύμφωνα με τελευταία έρευνα του Υπουργείου Παιδείας η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αττική, διαπιστώθηκε ότι συνολικά σε όλη την Ελλάδα οι αλλοδαποί μαθητές/τριες την περίοδο 2001- 2002 έφτασαν τους 120.000, σημειώνοντας εντυπωσιακή άνοδο καθώς τη διετία1996-1998 ήταν 43.000 και την περίοδο 1998-2000 87.000. (Α. Λακάσα, 2003, Καθημερινή)Το σύνολο των μαθητών/τριών σε όλα τα σχολεία της χώρας – δημόσια και ιδιωτικά- αγγίζουν το 1.235.000. Στο 40% του συνολικού αριθμού μιας σχολικής τάξης θα πρέπει να φτάνει ο αριθμός των αλλοδαπών. Το πρόβλημα, βέβαια, εστιάζεται στην Αττική. Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του υπουργείου Παιδείας, το ρεκόρ καταγράφεται σε δυο Γυμνάσια του Ασπρόπυργου, όπου το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών κυμαίνεται από 86% έως 93,4%. Επίσης, σε σχολεία του κέντρου των Αθηνών – Κυψέλη, Πετράλωνα, Γκάζι, πλατεία Βάθη – τα αντίστοιχα ποσοστά προσεγγίζουν το 85%.(Α. Λακάσα, 2003, Καθημερινή)

Όταν άρχισε η προσέλευση προσφύγων στη χώρα μας, οι αλλοδαποί μαθητές/τριες εντάσσονταν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μεγάλη ηλικία. Δεν γνώριζαν τη γλώσσα, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθημάτων και στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. Η πλήρης ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα ακόμη δεν έχει επιτευχθεί αν σκεφτεί κανείς ότι μόνο ένα 10% των μαθητών/τριών αυτών καταφέρνει να συνεχίσει τις σπουδές του στο λύκειο, ενώ στα περισσότερα εσπερινά γυμνάσια το 70% του μαθητικού πληθυσμού είναι αλλοδαποί. (Ν. Τρίγκα, 2003) Όπως αποδεικνύεται από έρευνες που έχουν κάνει ειδικοί επιστήμονες, τα παιδιά αυτά βγαίνουν γρήγορα στην αγορά εργασίας και μάλιστα στις πιο βαριές και ανθυγιεινές χειρωνακτικές εργασίες (π. χ. οικοδομές, μηχανουργεία, συνεργεία αυτοκινήτων κ. α.). Ωστόσο, ορισμένοι μαθητές/τριες μπαίνουν σε κάποιες σχολές μέσω εισαγωγικών εξετάσεων, αλλά φθάνουν οι δυνάμεις τους για να τις τελειώσουν κιόλας; Έτσι, τα όνειρα τους κονταίνουν αναγκαστικά, χωρίς όμως και να εξαφανίζονται.

1. 3 Η γλωσσική εκπαίδευση των μεταναστών

Σύμφωνα με ορισμένα άρθρα η γλωσσική εκπαίδευση των μεταναστών θα πρέπει να γίνεται ως εξής: Κατ' αρχάς, θα πρέπει να οργανωθούν ειδικά εντατικά μαθήματα γλώσσας (κατά επίπεδα γνώσης της γλώσσας) για τα μεταναστόπουλα, προτού ενταχθούν στις κοινές τάξεις με τα παιδιά που έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα. Αλλά και αφού ενταχθούν στις κοινές τάξεις, πρέπει να συνεχιστεί – όπου χρειάζεται – με ενισχυτικά μαθήματα η τόνωση της ελληνομάθειας αυτών παιδιών. Έτσι δε θα υπάρχουν τα γνωστά – και αναπόφευκτα σήμερα – προβλήματα που υπάρχουν μέσα στην τάξη, μαθητές/τριες δύο γλωσσικών και κατ'επέκταση δύο μαθησιακών ταχυτήτων που εμποδίζουν το διδακτικό έργο στα περισσότερα δημόσια σχολεία . Αλλιώς, και τα μεταναστόπουλα (μαζί με τα όποια άλλα κοινωνικά, οικονομικά, οικογενειακά κτλ προβλήματα που έχουν) δεν μπορούν να προχωρήσουν ομαλά στο σχολείο και τα Ελληνόπουλα παρεμποδίζονται σε μια ποιοτική εκπαίδευση που δικαιούνται και που είναι ό,τι πιο σημαντικό πρέπει να εξασφαλίσει γι'αυτά η Πολιτεία. (Γ. Μπαμπινιώτη, 2001)

Ανάλογη ειδική, ταχύρυθμη γλωσσική εκπαίδευση πρέπει να οργανωθεί – με τη θέσπιση μάλιστα κάποιων κινήτρων – για ενήλικους μετανάστες. Ειδικά καταρτισμένοι δάσκαλοι θα πρέπει να εφαρμόσουν στη διδασκαλία των ενηλίκων την

επικοινωνιακή μέθοδο και να τους καταστήσουν ικανούς μέσα στον συντομότερο δυνατό χρόνο να χρησιμοποιούν τα ελληνικά για καταστάσεις επικοινωνίας που χρειάζονται στην εργασία τους και στην καθημερινή τους ζωή. Παράλληλα να τους διδάξουν μέσα από τη γλώσσα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, των ανθρώπων και της χώρας όπου θα ζήσουν, στοιχεία τα οποία έχουν ενσωματωθεί στη γλώσσα και είναι απαραίτητα για την εκμάθηση και τη χρήση της. (Γ. Μπαμπινιώτη, 2001)

Άτομα που δε μιλούν τη γλώσσα της χώρας όπου ζουν είναι καταδικασμένα στην κοινωνική περιθωριοποίηση και στην συσπείρωση τους μέσα σε αποκλεισμένες ομάδες. Και δεν είναι μόνο η απόδοση στην εργασία και η εξέλιξη στον χώρο της δουλειάς που περιορίζεται από την άγνοια της γλώσσας, αλλά και η παραβατικότητα που αυξάνεται λόγω της κοινωνικής περιθωριοποίησης, η οποία σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στη γλωσσική – επικοινωνιακή απομόνωση. Δεν είναι υπερβολή να ειπωθεί ότι η ένταξη και αξιοποίηση του δυναμικού των μεταναστών στη χώρα μας περνάει αναγκαστικά μέσα από τη γλώσσα.

1.4 Η αγωνία του δασκάλου

Σε μια έρευνα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας, ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί κατά πόσο αισθάνονται προετοιμασμένοι να χειριστούν θέματα διαφορετικότητας στο σχολείο τα επόμενα πέντε έτη, το 71,5% αυτών δηλώνει σχεδόν <<απροετοίμαστο>>. (άρθρο, Π. Καρλατήρα, 2003) Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν ζητήματα ετερότητας και να προαγάγουν την πολιτισμική και τη γλωσσική ιδιαιτερότητα στο περιβάλλον του σχολείου. Παρ'όλα αυτά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν σκιαγραφήσει το προφίλ του ιδανικού εκπαιδευτικού.

Για το λόγο αυτό προτείνεται ένα μοντέλο του ιδανικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θα μπορέσει να αντιμετωπίσει το ζήτημα της εκπαίδευσης και ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου. (άρθρο Π. Καρλατήρα, 2003) Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας ο ιδανικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα ευκαιριών στην τάξη.

- Έχει θετικές ομαδικές και φυλετικές στάσεις.
- Έχει ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες και να τις μεταδίδει και στους μαθητές.
- Ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αυτοεικόνα των μαθητών.
- Έχει ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας.
- Υιοθετεί διδακτικές τεχνικές που προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση.
- Εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπ' όψιν το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.
- Έχει βασικές θεωρητικές γνώσεις και συνεχή πληροφόρηση για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Ενθαρρύνει τα μέλη των διαφόρων κοινοτήτων να συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις που αφορούν την πρόοδο των παιδιών.
- Έχει επίγνωση της πολιτισμικής του ταυτότητας και κληρονομιάς.
- Έχει βασικές γνώσεις για τη διαδικασία πρόσκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.
- Έχει γνώση των χαρακτηριστικών μάθησης των μαθητών από εθνοπολιτιστικές ομάδες.
- Ενδιαφέρεται για κοινωνικά και πολιτικά θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών του.
- Έχει γνώση επιστημονική και κοινωνική για τις δυτικές κοινωνίες.

2. Η ΕΛΛΑΔΑ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

2.1 Η Ελλάδα και η μετανάστευση

Η Ελλάδα, γνωστή ως χώρα υποδοχής μεταναστών, άρχισε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 να δέχεται σημαντικό αριθμό παλιννοστούντων Ελλήνων και την τελευταία δεκαετία ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό αλλοδαπών εργαζομένων (νόμιμα ή παράνομα) και τα μέλη των οικογενειών τους.

Ο ακριβής αριθμός των αλλοδαπών στην Ελλάδα είναι άγνωστος. Οι αριθμοί των εργαζομένων κυμαίνονται από μερικές δεκάδες χιλιάδες (αριθμός μόνιμα εργαζομένων) μέχρι μερικές εκατοντάδες χιλιάδες (αριθμός παράνομα εργαζομένων). (Μ. Δαμανάκης, 2003)

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και κατά τη δεκαετία του 1990 η « παλιννόστηση» αλλάζει ριζικά χαρακτήρα. «Οι παλιννοστούντες (με τη διοικητική σημασία του όρου) δεν είναι πλέον τα άτομα που είχαν αποδημήσει τις προηγούμενες δεκαετίες και οι οικογένειές τους, αλλά κατά κύριο λόγο « ομογενείς» από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Πόντιοι) και από την Αλβανία («Βορειοηπειρώτες»). Τα έτη 1989 (κατάρρευση της πρώην Σ. Ε) και 1990 (μαζική είσοδος μεταναστών από την Αλβανία στην Ελλάδα) αποτελούν σταθμούς και απαρχή μιας νέας εποχής και για την Ελλάδα». (Μ. Δαμανάκης, 2003: 45)

Παρόλο που οι τόσο διάφορες αρμόδιες υπηρεσίες όσο και η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας δε μας παρέχουν ακριβή και έγκυρα στατιστικά δεδομένα, τα στοιχεία που έχουν συγκεντρώσει οι διάφοροι ερευνητές, δεν αφήνουν αμφιβολία ότι η Ελλάδα εξελίσσεται σε γοργούς ρυθμούς σε χώρα υποδοχής μεταναστών.(Μ. Δαμανάκης, 2003)

«Όλες οι εκτιμήσεις που αφορούν στους αλλοδαπούς στην Ελλάδα συγκλίνουν στον αριθμό 500.000-600.000. Αυτό σημαίνει ότι το 5% του ελλαδικού πληθυσμού είναι αλλοδαποί». (Μ. Δαμανάκης, 2003: 46) Αν σ' αυτούς προσθέσουμε και τον αριθμό των Τσιγγάνων και της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, τότε το ποσοστό των «πολιτισμικά διαφορετικών» αυξάνεται σημαντικά. Στην αγορά εργασίας το ποσοστό των αλλοδαπών είναι σημαντικά υψηλότερο. Το ινστιτούτο Εργασίας εκτιμά το ποσοστό των ξένων εργαζομένων άνω του 9% του ενεργού πληθυσμού.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που συνέλεξε ο Κατσορίδας (1994,22) οι πολυπληθέστερες εθνικές ομάδες, από χώρες μη- μέλη της Ε.Ε είναι οι ακόλουθες:

-Αλβανοί 150.000-300.000

-Πολωνοί 80.000-100.000

-Αιγύπτιοι περίπου 55.000

-Φιλιππινέζοι περίπου 15.000 (Δαμανάκης, 2003:46)

Όπως μας πληροφορεί ο Κατσορίδας, τα μέλη των τριών τελευταίων ομάδων είναι οργανωμένα σε συλλόγους ή κοινότητες και επιδιώκουν να προωθήσουν συλλογικά τα ενδιαφέροντά τους. (Δαμανάκης, 2003)

Παρόλο που οι περισσότεροι αλλοδαποί εργαζόμενοι δεν έχουν μαζί τους τα μέλη της οικογένειάς τους, ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αυξάνεται συνεχώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αναγκάζει την πολιτεία να λαμβάνει μέτρα αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων αυτών των μαθητών.(Δαμανάκης, 2003)

2. 2 Η ελληνική κοινωνία μια κοινωνία πολυπολιτισμική

Για να αποφανθούμε αν η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική ή όχι πρέπει σύμφωνα με τον ορισμό του Taylor (1993,56) θα πρέπει να περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν. Μπορούμε λοιπόν να διαπιστώσουμε ότι η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική εφόσον υπάρχουν δυο ιστορικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν, και επιβιώνουν πολιτισμικά, η μουσουλμανική και εκείνη των Αθιγγάνων. Σε αυτές προστίθενται και νεότερες κοινότητες όπως των Πολωνών, των Αλβανών και των Φιλιππινέζων.

Η κοινωνία μας λοιπόν είναι αντικειμενικά κρινόμενη μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Όμως κατά πόσο υπάρχει μια κοινωνική συνείδηση και μια πολιτική παραδοχή αυτού του γεγονότος είναι ένα άλλο ερώτημα που μόνο υποθετικά μπορούμε να το απαντήσουμε. Υποθέτουμε ότι παρά τις προσπάθειες της Γ.Σ.Ε.Ε και κάποιων άλλων οργανώσεων να παρέμβουν υπέρ των ξένων εργαζομένων, τόσο στην ελληνική κοινωνία όσο και στους κύκλους των πολιτικών δεν υπάρχει η διάθεση για αποδοχή των ξένων ως ισότιμων πολιτών αυτής της χώρας. (Δαμανάκης, 2003)

3. Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

3.1 Το φαινόμενο της διγλωσσίας

Αρχικά είναι πολύ σημαντικό να γίνει αναφορά στους όρους «διγλωσσία» (bilingualism) και «γλωσσική διμορφία» (diglossia). «Τον όρο διγλωσσία τον εισήγαγε πρώτος ο Charles Ferguson το 1959 για να χαρακτηρίσει την κατάσταση σε ορισμένες γλώσσες στις οποίες μπορούμε να ξεχωρίσουμε μια επίσημη και μια ανεπίσημη μορφή της ίδιας γλώσσας». (Ε. Σκούρτου, 1997: 35) Μπορούμε να πούμε ότι η γλωσσική διμορφία είναι μια κατάσταση κατά την οποία ένα ιδίωμα πιο μικρό και με μικρότερο κύρος από ένα άλλο ιδίωμα που είναι πιο εξεζητημένο και χρησιμοποιείται από ένα συγκεκριμένο αριθμό ανθρώπων και όχι από όλη την κοινότητα. (Γ. Μπασλής, 2000)

Η διγλωσσία αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο παρατηρείται όταν δύο ή περισσότερες αλλόγλωσσες ομάδες έρχονται σε επαφή και εξετάζεται τόσο ως προς τους ομιλητές είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και ως προς τα εμπλεκόμενα γλωσσικά συστήματα. Η διγλωσσία αποτελεί ένα πολύπλευρο και πολύπλοκο αντικείμενο, δεδομένου ότι αφορά ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς: αποτελεί πρόσφορα έδαφος για τη μελέτη της γλωσσικής γειτνίασης, προκαλεί ερωτηματικά σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, αντικατοπτρίζει την κοινωνική συμπεριφορά και τη οργάνωση της κοινωνίας, διαμορφώνει νέα εκπαιδευτικά συστήματα. Ως εκ τούτου η γλωσσολογία, η κοινωνιολογία, η ανθρωπογεωγραφία και η παιδαγωγική βρίσκουν πεδίο εφαρμογής στην ιδιαίτερη αυτή συμπεριφορά των ομιλητών.

Παρόλο που θα έλεγε κανείς ότι η διγλωσσία είναι σαφής και εύκολα προσδιορίσιμος όρος θα μπορέσει κάποιος να δώσει τον ορισμό της έννοιας αυτής. Ο κάθε ερευνητής υιοθετεί τον ορισμό που διευκολύνει το πεδίο ερευνών του και τους στόχους του.

Πριν όμως καταφύγουμε σε κάποιους ορισμούς της διγλωσσίας πρέπει να αποσαφηνίσουμε ότι ο ορισμός της διγλωσσίας και του δίγλωσσου εξαρτάται από τον ορισμό τις μιας από τις δυο γλώσσες που χειρίζεται, της γλωσσικής εκείνης ποικιλίας που ονομάζεται « μητρική γλώσσα». Είναι πράγματι αξιοσημείωτες οι ποικίλες εκφάνσεις του όρου «μητρική γλώσσα», η οποία σύμφωνα με τη διεξοδική ανάλυση της Skutnabb –Kangas (1984, 12-57) , ορίζεται άλλοτε ως προς την προέλευσή της, η

γλώσσα που μαθαίνει κανείς πρώτη ή οι γλώσσες που μαθαίνει κανείς πρώτες (δυο μητρικές γλώσσες), βέβαια ο επιθετικός προσδιορισμός « μητρική» δεν σημαίνει απαραίτητα και την γλώσσα που χρησιμοποιεί η μητέρα του παιδιού. (Ε. Σελλά-Μάζη, 1993) Σε κάποιες περιπτώσεις εξαρτάται από τη γλωσσική επάρκεια του ομιλητή δηλαδή η γλώσσα που χειρίζεται ο/η ομιλητής/τρια καλύτερα, άλλοτε εξαρτάται από τη λειτουργικότητα της γλώσσας δηλαδή τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο/η ομιλητής/τρια συχνότερα, άλλοτε εξαρτάται από τη στάση του/της ομιλητή/τριας στη γλώσσα, δηλαδή η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο/η ομιλητής/τρια ή η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι και τέλος εξαρτάται από την άλλοτε από τον γλωσσικό αυτοματισμό του/της ομιλητή/τριας δηλαδή σε ποια γλώσσα σκέφτεται, ονειρεύεται, μετράει, γράφει ποίηση κ.λ.π (Ε. Σελλά-Μάζη,1993).

«Ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιήθηκε για να καλύψει ένα πολύ ευρύ φάσμα φαινομένων με αποτέλεσμα να καταστεί ασαφής. Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1960 ο όρος αυτός σήμαινε μεταξύ των άλλων και τα εξής»: (Ν. Μήτσης, 2000:31):

- α) Την ιδιότητα ενός ατόμου να κατέχει και να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες διαφορετικές γλώσσες. Ο όρος διγλωσσία εμπεριέχει και την έννοια της πολυγλωσσίας, κάτι που ισχύει ακόμη και σήμερα.
- β) Τη συνύπαρξη δύο (ή περισσότερων) διαφορετικών γλωσσών στα πλαίσια μιας και της αυτής κοινότητας από τις οποίες μόνο ή μία θεωρείται επιστήμη.
- γ) Τη συνύπαρξη δυο επίσημων στα πλαίσια μιας και της αυτής κοινότητας.
- δ) Τη συνύπαρξη κοινωνικών ποικιλιών ή διαλεκτικών παραλλαγών μιας και της αυτής γλώσσας, από τις οποίες η μία έχει αναγορευθεί σε επίσημη γλώσσα της κοινότητας.
- ε) Εκπαιδευτικό σύστημα στο διδάσκονται ισότιμα δύο (ή περισσότερες) διαφορετικές γλώσσες». (Μήτσης, 2000: 31)

3. 2 Η διγλωσσία ανά τον κόσμο

Η Διγλωσσία είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο καθώς εμφανίζεται σε όλα τα κράτη της Γης, σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και σε όλες τις ηλικίες. Έχει υπολογιστεί πως ο μισός πληθυσμός της Γης είναι δίγλωσσος. Είναι αξιοσημείωτο γεγονός ότι δεν υπάρχουν ακριβή στατιστικά στοιχεία για τον αριθμό και την κατανομή δίγλωσσων ή πολύγλωσσων ομιλητών που υπάρχουν σε διάφορες χώρες. Η

έλλειψη αυτή αποδίδεται στο γεγονός ότι δεν υφίσταται ένας κοινώς αποδεκτός για τους ερευνητές ορισμός. «Όπως λέει και ο Mackey, αν συγκρίνει κανείς τον αριθμό των αριθμό των ανά τον κόσμο γλωσσών, 3000 έως 4500 γλώσσες περίπου, με τον αριθμό των υπαρχόντων κρατών, 192 ανεξάρτητες χώρες , σύμφωνα με την τελευταία καταμέτρηση του 1995, συνάγει πως τα περισσότερα από τα κράτη αυτά πρέπει να είναι πολύγλωσσα, να φιλοξενούν δηλαδή στους κόλπους τους αλλόγλωσσες , μειοψηφούσες ομάδες». (Ελένη Σελλά-Μάζη, 1993: 73)

3. 3 Οι επικρατέστεροι ορισμοί της διγλωσσίας

Οι επικρατέστεροι ορισμοί της διγλωσσίας ο οποίοι έχουν αποδοθεί από διάφορους ερευνητές είναι οι εξής:

- **W. F. Mackey** : «Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο πολλαπλών διαστάσεων, καθεμία εκ των οποίων μπορεί να ποικίλει εξαιρετικά, γεγονός που αποτελεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα της διγλωσσίας». (Ε. Σελλά – Μάζη, 1993: 29)
- **Weinreich**: «Διγλωσσία είναι η πρακτική εκείνη της εναλλάξ χρήσης δυο γλωσσών και «δίγλωσσο» άτομο αυτό που μετέχει σε αυτού του είδους τις επικοινωνιακές καταστάσεις, δίνοντας έμφαση στη λειτουργική χρήση των γλωσσών». (Ε. Σελλά – Μάζη, 1993: 29)
- **Bloomfield**: «Διγλωσσία ως κατοχή δυο γλωσσών σε βαθμό τελειότητας τέτοιο που να μη διακρίνεται ο δίγλωσσος/ση από τους γηγενείς ομιλητές, δίνοντας έμφαση στη γλωσσική και εγκεφαλική διεργασία». (Ε. Σελλά – Μάζη, 1993: 29)
- **Van Overbeke**: «Διγλωσσία είναι ένα προαιρετικό ή υποχρεωτικό τρόπο αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δυο ή περισσότερων διαφορετικών ‘‘κόσμων’’ και δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων». (Ε. Σελλά – Μάζη, 1993: 29)

- **Haugen:** «Διγλωσσία είναι η ικανότητα να παράγει κανείς στη άλλη γλώσσα “καλοσχηματισμένα” μεστά νοήματος ερωτήματα». (Ε. Σελλά – Μάζη, 1993: 30)
- **Macnamara:** «Διγλωσσία υφίσταται μόνο όταν υπάρχει επάρκεια σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού κειμένου, παραγωγή λόγου, ανάγνωση και γραφή) σε μία γλώσσα διαφορετική από τη μητρική του ομιλητή». (Ε. Σελλά – Μάζη, 1993: 30)

3. 4 Τα αίτια εμφάνισης της διγλωσσίας

Όπως αναφέρει ο W. Mackey 1976, υπάρχουν αρκετοί λόγοι που συμβάλουν στην εμφάνιση της διγλωσσίας σε άτομα, ομάδες ή κοινότητες. Ο ίδιος συγκέντρωσε τα αίτια εμφάνισης του φαινομένου της διγλωσσίας τα οποία δρουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά των γλωσσικών ομάδων είτε σε συνδυασμό είτε το καθένα χωριστά. (Ε. Σελλά-Μάζη, 1993)

α) Στρατιωτική κατοχή και αποικιοποίηση μιας περιοχής όπως συνέβη με την εκλατίνηση της δυτικής Ευρώπης.

β) Εμπορικές συναλλαγές που υφίστανται όταν οι ομιλητές/τριες βρίσκονται σε αλλόγλωσσα μέρη.

γ) Δημογραφική υπεροχή μιας γλωσσικής ομάδας η οποία εκ των πραγμάτων επιβάλλεται όπως συμβαίνει στη δίγλωσση Ιρλανδία σήμερα.

δ) Κύρος και πολιτική εξουσία, που ασκεί μια συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα, ανεξάρτητα από τον αριθμό των μελών της.

ε) Εξάπλωση και ανάπτυξη του πολιτισμού μιας γλωσσικής ομάδας, ο οποίος διαδίδεται μέσα από τη γλώσσα στην οποία εκφράζεται.

στ) Συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο μπορεί είτε να προωθήσει μια συγκεκριμένη (πλειοψηφούσα) γλώσσα είτε να υποστηρίξει μια άλλη (μειοψηφούσα).

ζ) Οικονομικοί λόγοι, όπως η εκβιομηχάνιση μιας περιοχής και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των ομιλητών, η οποία συνήθως επιφέρει υιοθέτηση της γλώσσας της ευημερίας.

η) Η εξάπλωση μιας θρησκείας και της γλώσσας που την εκπροσωπεί, και τέλος

θ) Τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιεί μια γλώσσα και συγκεκριμένα τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, όπως τα έντυπα και τα ηλεκτρονικά ΜΜΕ, είναι δυνατόν να επηρεάσουν μια γλωσσική κατάσταση, ευνοώντας για παράδειγμα, όσο τη διάδοση μιας πλειοψηφούσας γλώσσας όσο και τη διατήρηση μιας μειοψηφούσας.

Άλλοι παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση δίγλωσσων καταστάσεων είναι:

- μικτοί γάμοι
- η μετανάστευση για οικονομικούς, θρησκευτικούς, πολιτικούς, ατομικούς, οικογενειακούς και ομαδικούς λόγους
- Η έξαρση του εθνικισμού
- η εμφάνιση ομοσπονδιακών κρατικών μελών (Ελένη Σελλά Μάζη,1993:31-32)

3. 5 Διαστάσεις της διγλωσσίας

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω η διγλωσσία δεν είναι ένας εύκολα προσδιορίσιμος όρος καθώς είναι ένας ευρύς όρος με μεγάλη ποικιλία στα χαρακτηριστικά του. Αυτό ενισχύει το γεγονός ότι οι ερευνητές δυσκολεύονται να δώσουν ένα σαφή και συγκεκριμένο ορισμό του φαινομένου της διγλωσσίας. Για το λόγο αυτό οι μελετητές και ερευνητές του φαινομένου αναφέρουν διάφορες διαστάσεις του φαινομένου.

Διάφορες έρευνες έχουν εντοπίσει τις εξής βασικές διαστάσεις της διγλωσσίας (Hamers and Blanc, 1990) :

- A) σχετική γλωσσική ικανότητα (relative competence)
- B) γνωστική οργάνωση (cognitive organization)
- Γ) ηλικία κατάκτησης (age of acquisition)
- Δ) εξωγενές/ ενδογενές κοινωνικό περιβάλλον (exogeneity)
- E) κοινωνικοπολιτισμικό στάτους (social cultural identity)
- Z) πολιτισμική ταυτότητα (cultural identity) (Ε. Σκούρτου, 1997)

Οι παραπάνω βασικές διαστάσεις της διγλωσσίας συνδυάζονται με τα διάφορα είδη διγλωσσίας και συνοψίζονται όλα στον παρακάτω πίνακα. (Ε. Σκούρτου,1997)

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ**ΕΙΔΟΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ**

A. Σύμφωνα με τη γλωσσική ικανότητα και στις δυο γλώσσες.	1. Ισορροπημένη διγλωσσία 2. Κυρίαρχη διγλωσσία
B. Σύμφωνα με τη γνωστική οργάνωση των δυο γλωσσών.	1. Σύνθετη διγλωσσία 2. Συντονισμένη διγλωσσία
Γ. Σύμφωνα με την ηλικία κατάκτησης της γλώσσας.	1. Παιδική διγλωσσία: α) ταυτόχρονη β) διαδοχική 3. Εφηβική διγλωσσία 4. Διγλωσσία ενηλίκων
Δ. Σύμφωνα με την παρουσία της κοινότητας της δεύτερης γλώσσας.	1. Ενδογενής διγλωσσία 2. Εξωγενής διγλωσσία
Ε. Σύμφωνα με το σχετικό κοινωνικοπολιτισμικό στάτους των δυο γλωσσών.	1. Προσθετική διγλωσσία 2. Αφαιρετική διγλωσσία
Ζ. Σύμφωνα με την ομάδα αναφοράς και πολιτισμικής ταυτότητας.	1. Διπολιτισμική διγλωσσία 2. Πολιτισμικά προσαρμοσμένη διγλωσσία προς τη μητρική γλώσσα. 3. Πολιτισμικά προσαρμοσμένη διγλωσσία προς τη δεύτερη γλώσσα. 4. Πολιτισμικά αμφίλογη διγλωσσία

(Ε. Σκούρτου, 1997: 38)

3.6 Είδη διγλωσσίας

Όπως παρατηρήσαμε και στον προηγούμενο πίνακα υπάρχουν διάφορα είδη διγλωσσίας τα οποία καθορίζονται από το βαθμό επάρκειας και ανάπτυξης των δυο γλώσσες, από την ηλικία κατάκτησης της κάθε γλώσσα και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα. Έτσι κάθε δίγλωσσο άτομο ή δίγλωσση κοινότητα διαφέρει ως προς το είδος και τη μορφή διγλωσσίας. Προκειμένου λοιπόν να μπορούμε να διακρίνουμε τις διάφορες μορφές της διγλωσσίας, έχουν καθοριστεί διάφορα είδη του φαινομένου, τα οποία περιγράφονται λεπτομερώς παρακάτω.

-Ισορροπημένη διγλωσσία έχουμε όταν το άτομο γνωρίζει τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό ενώ **κυρίαρχη** έχουμε όταν το άτομο γνωρίζει τη μία γλώσσα καλύτερα. Η δεύτερη περίπτωση εξαρτάται από το ίδιο το άτομο. Τις περισσότερες φορές στην περίπτωση της κυρίαρχης διγλωσσία υπερισχύει η μητρική γλώσσα. (Ε. Σκούρτου, 1997)

-Σύνθετη και συντονισμένη διγλωσσία. Ο Ervin και Osgood (1954) έκαναν μια διαφοροποίηση μεταξύ των σύνθετων και συντονισμένων γλωσσικών συστημάτων. Στο σύνθετο σύστημα, δυο σύνολα γλωσσικών νοημάτων ταυτίζονται με το ίδιο σύνολο εννοιών. Στο συντονισμένο σύστημα τα μεταφραστικά ισοτίμα των δύο γλωσσών αντιστοιχούν σε δυο διαφορετικά σύνολα αντιπροσώπευσης. (Ε. Σκούρτου, 1997:)

-Παιδική, εφηβική και διγλωσσία ενηλίκων. Σημαντικός παράγοντας στην εκμάθηση μια γλώσσας είναι ηλικία στην οποία μαθαίνεται μια γλώσσα. Η ηλικία κατάκτησης σχετίζεται με το περιβάλλον της κατάκτησης και τη χρήση των δυο γλωσσών Η κατάκτηση δυο γλωσσών στη παιδική ηλικία συχνά συμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον, που διαφέρει αρκετά από το οικογενειακό περιβάλλον της πρώτης γλώσσας. Μία ακόμη διαφορά μεταξύ παιδικής, εφηβικής και διγλωσσίας ενηλίκων είναι ότι στην παιδική διγλωσσία οι διγλωσσικές εμπειρίες συμβαδίζουν μαζί με τη γενική ανάπτυξη του παιδιού. (Ε. Σκούρτου, 1997: (39-43))

-Ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία. Στην περίπτωση της ταυτόχρονης διγλωσσίας το παιδί αναπτύσσει εξαρχής δυο γλώσσες, όπως συμβαίνει όταν το παιδί μεγαλώνει σε μεικτή οικογένεια. Στην περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας το παιδί μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα στα παιδικά του χρόνια, εφόσον έχει ήδη μάθει τη μητρική του γλώσσα. (Ε. Σκούρτου, 1997)

-Ενδογενής και εξωγενής διγλωσσία. Αυτή κατηγοριοποίηση γίνεται σύμφωνα με το αν οι γλωσσικές κοινότητες των δυο γλωσσών είναι παρούσες ή όχι στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Η ενδογενής είναι αυτή που χρησιμοποιείται ως η επίσημη και θεσμοθετημένη γλώσσα σε κάποια κοινότητα, αλλά δεν έχει πληθυσμό που τη χρησιμοποιεί ως μητρική. (Ε. Σκούρτου, 1997)

-Προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία. Η γνωστική ανάπτυξη και το είδος της διγλωσσίας που θα αναπτυχθεί εξαρτάται από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και ιδιαίτερα από το σχετικό κύρος των γλωσσών μέσα στην κοινότητα. Ανάλογα με το κύρος που έχει μια γλώσσα στο περιβάλλον της, το παιδί θα αναπτύξει διαφορετικού είδους διγλωσσίας. Εάν οι δυο γλώσσες έχουν υψηλό κύρος το παιδί θα

ωφεληθεί θετικά και έτσι οι διγλωσσικές του εμπειρίες θα το οδηγήσουν σε μεγαλύτερη ευελιξία και υπεροχή σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο παιδί. Αυτή η διγλωσσία ονομάζεται προσθετική. Όταν οι δυο γλώσσες έχουν χαμηλό κύρος μέσα στην κοινότητα, και η μητρική γλώσσα του παιδιού υποτιμάται δεν μπορεί τα παιδί να αναπτυχθεί γλωσσικά το ίδιο καλά όσο ένα μονόγλωσσο παιδί. (Ε. Σκούρτου, 1997)

-Πολιτισμικά προσαρμοσμένη και πολιτισμικά μη προσαρμοσμένη διγλωσσία. Τα δίγλωσσα άτομα μπορούν να διακριθούν ανάλογα με την πολιτιστική τους ταυτότητα. «Διπολιτισμικός δίγλωσσος είναι ο δίγλωσσος που μπορεί να ταυτίζει τον εαυτό του με τις δυο πολιτισμικές ομάδες που μιλούν τις γλώσσες του και αναγνωρίζεται από τις ομάδες σαν δικό τους μέλος» (Ε. Σκούρτου, 1997:43). Η διγλωσσική ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει ένα άτομο στην άρνηση της πολιτισμικής ταυτότητας της ομάδας που μιλά τη μητρική του γλώσσα και να υιοθετήσει τη γλώσσα από τα άτομα που μιλάνε τη δεύτερη γλώσσα του. Έτσι λοιπόν το άτομο μπορεί να είναι δίγλωσσα πολιτισμικά προσαρμοσμένος προς τη μητρική ή τη δεύτερη του γλώσσα. Πολλές φορές όμως το άτομο μπορεί να απαρνηθεί τη δική του πολιτισμική ταυτότητα και να αποτύχει να ταυτίσει τον εαυτό του με τα μέλη της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας. Το άτομο γίνεται πολιτισμικά προσαρμοσμένος και αμφίγλωσσος δίγλωσσος. (Ε. Σκούρτου, 1997)

3. 7 Κοινωνική και ατομική διγλωσσία

Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι bilingualism και diglossia για να χαρακτηριστεί με τον πρώτο όρο η διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο και με τον δεύτερο όρο σε επίπεδο κοινωνίας. Ο πρώτος όρος προέρχεται κυρίως από την ψυχολογία και την ψυχολογία, ενώ ο δεύτερος από την κοινωνιολογία και την κοινωνιολογία. Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες ενώ ο δεύτερος χαρακτηρίζει μια κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δυο γλώσσες. (Μ. Δαμανάκης, 2003)

«Μονολεκτικά θα μπορούσαν να αποδοθούν οι δυο όροι bilingualism και diglossia με τους όρους διγλωσσία και διγλωσσικότητα, όπου ο μεν πρώτος αναφέρεται στο άτομο που κατέχει και χρησιμοποιεί δυο γλώσσες, ενώ ο δεύτερος στη διγλωσσία ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο». (Μ. Δαμανάκης, 2003: 90)

Η ανάπτυξη της ατομικής διγλωσσίας μπορεί να γίνει μέσα από διάφορους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα η ανάπτυξη της ατομικής διγλωσσίας μπορεί να γίνει μέσα από την

εκμάθηση δυο γλωσσών μέσα στην οικογένεια, την πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας στο δρόμο, στην ευρύτερη κοινότητα, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τέλος μέσα από την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας μετά την παιδική ηλικία μέσα σε τμήματα γλώσσας και τμήματα ενηλίκων. (C. Baker, 2001)

Η Skutnabb- kangas δίνει τον ακόλουθο ορισμό της ατομικής διγλωσσίας :

«Ένας/μία ομιλητής/τρια είναι δίγλωσσος/ση όταν είναι ικανός/η να μπορεί να λειτουργεί σε δυο ή περισσότερες γλώσσες, είτε σε μονόγλωσσες είτε σε δίγλωσσες κοινότητες, σύμφωνα με τις κοινωνικό-πολιτισμικές απαιτήσεις της επικοινωνιακής και γλωσσικής ικανότητας που επιβάλλονται από τη συγκεκριμένη κοινωνία αλλά και από το ίδιο το άτομο, στο ίδιο επίπεδο με τους φυσικούς ομιλητές και ο/η οποίος/α είναι ικανός/η να ταυτίζεται και με τις δυο γλωσσικές ομάδες και τα πολιτισμικά συστήματα ή μέρη αυτών». (N. Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 52)

Η εξέταση της ατομικής διγλωσσίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη ψυχολογικούς, γλωσσικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες. Αν και οι ψυχολόγοι και οι γλωσσολόγοι μελέτησαν την ανάπτυξη των δυο γλωσσών στο παιδί, είναι σημαντικό να εξετάσουμε ταυτόχρονα και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά κατακτούν τις γλώσσες τους. Τα μακροκοινωνικά πλαίσια, όπως το αν κάποιος είναι μέλος μιας μεταναστευτικής κοινότητας, μιας ελίτ, μιας αντι ελίτ ή μιας πλειονοτικής ή μειονοτικής γλωσσικής ομάδας, ασκούν σημαντικές επιδράσεις στην κατάκτηση ή τη φθορά δύο γλωσσών. Επίσης το μικροκοινωνικό πλαίσιο του δρόμου, του βρεφονηπιακού σταθμού, του σχολείου και της τοπικής κοινότητας που προωθούν κατά παρόμοιο τρόπο τη λειτουργική διγλωσσία. Τέτοια πλαίσια τείνουν να καταστήσουν την ατομική διγλωσσία ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και ασταθές φαινόμενο. (C. Baker, 2001)

«Κοινωνική διγλωσσία ονομάζεται το φαινόμενο κατά το οποίο, σε μια δεδομένη κατάσταση, ομιλούνται ταυτόχρονα δυο ή περισσότερες διαφορετικές γλώσσες».(N. Μήτσης , 2000: 33) Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί πως όλες οι χώρες είναι δίγλωσσες γιατί πάντα θα υπάρχουν στο εσωτερικό τους κάποια μέλη που γνωρίζουν δυο ή περισσότερες γλώσσες. Όμως όταν μιλάμε για κοινωνική διγλωσσία αναφερόμαστε στη χρήση δυο ή περισσότερων κωδικών οι οποίοι έχουν καθιερωθεί και χρησιμοποιούνται μέσα στα πλαίσια μιας κοινωνίας. Η τυχαία ή θελημένη γνώση και εκμάθηση διαφόρων ξένων γλωσσών από μεμονωμένα άτομα δεν συμπίπτει με την περίπτωση της κοινωνικής διγλωσσίας. (N. Μήτσης, 2000) / N. Κωστούλα-Μακράκη, 2001)

Μπορούμε να διακρίνουμε τρία είδη κοινωνικής διγλωσσίας. (Ν. Μήτσης, 2000) Το πρώτο είδος είναι εκείνη η μορφή κοινωνικής διγλωσσίας κατά την οποία μέσα σε μια κοινότητα μιλιούνται δυο ή και περισσότερες γλώσσες από δυο ή περισσότερες διαφορετικές ομάδες και η καθεμία από της ομάδες αυτές είναι μονόγλωσση. Αυτό το είδος κοινωνικής διγλωσσίας το συναντάμε σε χώρες όπου υπάρχουν μειονότητες οι οποίες δεν γνωρίζουν την χρήση της κοινής γλώσσας της κοινότητας. Το δεύτερο είδος κοινωνικής διγλωσσίας είναι εκείνο το οποίο όλα τα άτομα της κοινότητας είναι δίγλωσσα, κατέχουν δηλαδή και τους δυο κώδικες που χρησιμοποιούνται μέσα στην κοινότητα στην οποία ζουν. Τέτοιου είδους κοινωνική διγλωσσία συναντάμε σε χώρες της Αφρικής όπου τα άτομα μιλούν συνήθως δυο γλώσσες οι οποίες είτε είναι τοπικές είτε η μητρική τους γλώσσα. Το τρίτο είδος κοινωνικής διγλωσσίας είναι αυτό κατά το οποίο ένα τμήμα της κοινότητας είναι μονόγλωσσο και ένα άλλο είναι δίγλωσσο. Αυτό το είδος το συναντάμε σε χώρες όπου υπάρχουν μειονότητες οι οποίες εκτός από τη μητρική τους γλώσσα γνωρίζουν και την επίσημη γλώσσα της χώρας μέσα στην οποία ζουν. (Ν. Μήτσης, 2000)

Βέβαια πρέπει να επισημάνουμε ότι η παραπάνω κατηγοριοποίηση είναι σχηματική και στην πραγματικότητα η κατηγοριοποίηση δεν είναι τόσο εύκολη γιατί η διγλωσσία είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο και σε αυτό εμπλέκονται πολλές ομάδες και πολλές γλώσσες. «Επίσης η διγλωσσία είναι δυνατόν να προσλάβει αρνητικό ή θετικό χαρακτήρα ανάλογα με τα δεδομένα με το status της δεύτερης γλώσσας καθώς και με την γλωσσική πολιτική». (Μήτσης 2000:33-).

Ο Fishman συνδυάζοντας τους δυο όρους, κοινωνική και ατομική διγλωσσία καταλήγει στις ακόλουθες τέσσερις γλωσσικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Ατομική διγλωσσία +	Κοινωνική διγλωσσία -
1. Κοινωνική διγλωσσία και ατομική διγλωσσία	2. Ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία
3. Κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία	4. Ούτε κοινωνική ούτε ατομική διγλωσσία

Πηγή : Fishman 1975,96.

Στην πρώτη (1) κατάσταση η χρήση δυο γλωσσών συναντάται τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. «Κατά τον Fishman (1975,100) η συνύπαρξη της ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας συναντάται κυρίως σε κοινωνίες, όπου υπάρχουν γλωσσικές κοινότητες των οποίων τα μέλη μπορούν να αναλάβουν σημαντικούς κοινωνικούς ρόλους, δηλαδή να καταλάβουν υψηλά αξιώματα στην κοινωνική ζωή και στον κρατικό μηχανισμό».(Μ. Δαμανάκης, 2003: 90) Με άλλα λόγια η κοινωνική κινητικότητα δεν εξαρτάται από τη φυλετική και πολιτισμική προέλευση του ατόμου.

Στη δεύτερη (2) κατάσταση ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δυο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται και η Ελλάδα. Η κατάσταση στην οποία υπάρχει ατομική διγλωσσία αλλά όχι κοινωνική συναντάται σε χώρες που δέχονται μετανάστες. Σε αυτές τις περιπτώσεις το δίγλωσσο άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με μια κατάσταση, όπου οι ομιλούμενες γλώσσες είναι ιεραρχημένες και όπου στη γλώσσα της μειονότητας δεν αντιστοιχούν κάποιες κοινωνικές λειτουργίες ή ρόλοι. (Ε. Σελλά-Μάζη, 1993). Η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας δεν είναι απλώς η επίσημη γλώσσα, αλλά είναι απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη και για τα μέλη των μειονοτήτων

Στην Τρίτη (3) κατάσταση, ενώ υπάρχει σε κοινωνικό επίπεδο διγλωσσία, δεν μιλούν οπωσδήποτε και τα μέλη της συγκεκριμένης κοινωνίας και τις δυο γλώσσες. (Δαμανάκης, 2003) Αυτό σημαίνει ότι οι γλωσσικές κοινότητες μπορούν να είναι οργανωμένες στα πλαίσια του ίδιου κράτους, να έχουν την ίδια θρησκεία κ.τ.λ. αλλά να μη συνδέονται γλωσσικά , έτσι ώστε το κάθε άτομο να πρέπει να κατέχει και τις δυο γλώσσες.

Οι περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν υπάρχει ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία (κατάσταση 4) σπανίζουν και εμφανίζονται μόνο σε μερικές πρωτόγονες και απομονωμένες κοινωνίες, στις οποίες ο καταμερισμός εργασίας βρίσκεται σε ένα πρωτόγονο στάδιο και οι κοινωνικοί ρόλοι δεν είναι ιδιαίτερα διαφοροποιημένοι.

(Δαμανάκης, 2003: 90-92)

3. 8 Τύποι παιδικής διγλωσσίας

Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές υπάρχουν διάφοροι τρόποι και διαστάσεις όσον αφορά την κατάκτηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας από τα παιδιά. Έτσι ανάλογα με την ηλικία εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και με τη σειρά με την οποία μαθαίνεται αυτή η γλώσσα από τα παιδιά υπάρχουν διάφοροι ορισμοί όπως, ταυτόχρονη διγλωσσία, διαδοχική διγλωσσία, ώριμη διγλωσσία και όψιμη διγλωσσία (C. Baker, 2001).

Η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία αναφέρεται στην ταυτόχρονη πρόσκτηση από το παιδί δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του, δηλαδή όταν το παιδί μεγαλώνει μαθαίνοντας δυο γλώσσες ή έρχεται σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα πριν τα 3 ή 5 του χρόνια.

Διαδοχική παιδική διγλωσσία έχουμε όταν το παιδί μαθαίνει πρώτα μια γλώσσα και έπειτα μια δεύτερη γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση όπου το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα της οικογένειας και έπειτα όταν πηγαίνει στο σχολείο μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα.

Οριακή φάση ανάμεσα σε αυτά τα δυο είδη παιδικής διγλωσσίας είναι η ηλικία των τριών ετών. «Την κατάκτηση από το παιδί δυο γλωσσών πριν από την ηλικία αυτή, ο Swain (1972) την ονομάζει « ατομική διγλωσσία ως πρώτη γλώσσα». Πριν από την ηλικία των τριών ετών, η κατάκτηση των δυο γλωσσών γίνεται κατά πάσα πιθανότητα με τρόπο φυσικό, αβίαστο και χωρίς συστηματική διδασκαλία. Μετά την ηλικία των τριών αυξάνεται η πιθανότητα κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής διδασκαλίας». (C. Baker, 2001 :145)

Ακόμη η Skytnabb- Kangas (1981) κάνει διάκριση μεταξύ της όψιμης και της πρώιμης κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα όψιμος δίγλωσσος ονομάζεται ο/η ομιλητής/τρια που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα στην εφηβική του ηλικία, ενώ πρώιμος δίγλωσσος είναι ο/η ομιλητής/τρια που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα σε μικρή ηλικία. Όσον αφορά τους αλλοδαπούς στη χώρα μας είναι πρώιμοι ή όψιμοι δίγλωσσοι και η διγλωσσία τους είναι διαδοχική αν ήρθαν στην Ελλάδα μετά την ηλικία των 5 ετών, ενώ η διγλωσσία τους είναι ταυτόχρονη όταν γεννιούνται στην Ελλάδα. (C. Baker, 2001)

3.9 Η ταυτόχρονη και διαδοχική κατάκτηση της διγλωσσίας

Εξετάζοντας πιο λεπτομερώς τη διαδικασία πρόσκτησης της διγλωσσίας διαπιστώθηκε πως υπάρχουν και περαιτέρω διαστάσεις της ταυτόχρονης και διαδοχικής κατάκτησης της διγλωσσίας

Όσον αφορά την ταυτόχρονη πρόσκτηση της διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία υπάρχουν οι παρακάτω τέσσερις βασικές διαστάσεις. (C. Baker, 2001)

- *Ποια γλώσσα (ή γλώσσες) μπορεί να μιλήσει καθένας από τους γονείς.* Σε ορισμένες οικογένειες μπορεί και οι δυο γονείς να είναι δίγλωσσοι και να είναι ικανοί να μιλήσουν και τις δυο γλώσσες της κοινότητας. Μια άλλη περίπτωση είναι οι δυο γονείς να είναι μονόγλωσσοι και το παιδί μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα από τους συγγενείς, τους γείτονες και την τοπική κοινότητα.
- *Σε ποια γλώσσα μιλά στην πράξη καθένας από τους γονείς.* Ενώ και οι δυο γονείς μπορεί να έχουν την ικανότητα να απευθύνονται στα παιδιά τους χρησιμοποιώντας και τις δυο γλώσσες, συχνά επιλέγουν το ποια γλώσσα θα χρησιμοποιούν με το παιδί.
- *Σε ποια γλώσσα μιλούν στο παιδί τα άλλα μέλη της οικογένειας.* Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι δυο γονείς χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα όταν μιλούν στα παιδιά τους, ενώ τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους σε «άλλη» γλώσσα. Αυτή η γλώσσα είναι η γλώσσα του σχολείου, του δρόμου, της γειτονιάς, της τηλεόρασης. Ακόμη μπορεί οι παππούδες και οι συγγενείς να χρησιμοποιούν μια γλώσσα διαφορετική από εκείνη των γονιών.
- *Σε ποια γλώσσα εκτίθεται το παιδί μέσα στην κοινότητα.* Πριν ακόμη την ηλικία των τριών ετών η γλωσσική εμπειρία του παιδιού με τους γείτονες, την τοπική κοινωνία και το σχολείο ίσως παίξουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διγλωσσίας του. Κάποιες φορές το παιδί μπορεί να έρχεται σε επαφή και με τις δυο γλώσσες του σπιτιού. Εναλλακτικά ένα παιδί που μεγαλώνει σε μια γλώσσα μπορεί να αποκτήσει αβίαστα μια δεύτερη γλώσσα έξω από το σπίτι. (C. Baker, 2001)

Η διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας αναφέρεται στην περίπτωση όπου το παιδί αποκτά την πρώτη γλώσσα και αργότερα αποκτά επάρκεια και στη δεύτερη γλώσσα. Ο McLaughlin (1984) συνιστά μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην ταυτόχρονη και στην διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας. Με τη διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας περνάμε στο χώρο της πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας. Η κατάκτηση αυτού του είδους μπορεί να συντελεστεί με επίσημα μέσα

(στο σχολείο, στα τμήματα ενηλίκων, στα γλωσσικά τμήματα) ή ανεπίσημα (στο δρόμο, στο σχολείο και στην κοινότητα). Δεν υπάρχει κάποια μεμονωμένη «σωστή» οδός μέσω της οποίας οι μαθητές τριών ετών και άνω κατακτούν μια δεύτερη γλώσσα, υπάρχουν ποικίλα επίσημα και ανεπίσημα εκπαιδευτικά μέσα απόκτησης ικανότητας σε μια δεύτερη γλώσσα.

«Οι διάφορες έρευνες που έχουν γίνει απέδειξαν ότι τα παιδιά μπορούν να γίνουν επαρκώς δίγλωσσοι μέσα από τη διαδικασία της ταυτόχρονης διγλωσσίας. Στις Ηνωμένες Πολιτείες η αναλογία των παιδιών που γίνονται δίγλωσσοι μετά από τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας είναι μικρότερη από 1 στα 20.» (C. Baker, 2001: 151). Οι λόγοι για μια τέτοια αναλογία είναι οι εξής: η έμφαση που δίνεται στην ανάγνωση και την γραφή αντί στην αυθεντική επικοινωνία, η ανεπαρκής ικανότητα ή κλίση των παιδιών αυτών να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα, η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος και η έλλειψη ευκαιριών για πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα. Μια άλλη εξήγηση του φαινομένου είναι ότι η προσπάθεια εκμάθησης γίνεται πολύ αργά. «Γενικά πιστεύεται ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι πιο εύκολη σε μικρή ηλικία παρά σε μεγάλη». (C. Baker, 2001: 152)

3.10 Μειονοτική και μητρική γλώσσα

Όταν γίνεται λόγος για το φαινόμενο της διγλωσσίας συχνά αναφέρεται η διάκριση μεταξύ της μειονοτικής και της μητρικής γλώσσας, πάνω στις οποίες καθορίζεται το είδος και ο βαθμός διγλωσσίας. Η έννοια της μειονοτικής γλώσσας έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης συζήτησης, παρ' όλες τις εννοιολογικές, θεωρητικές και πολιτικές δυσκολίες οριοθέτησής της. Το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη μειονοτική γλώσσα είναι το έθνος- κράτος, με την έννοια ότι είναι ο δημιουργός των μειονοτήτων (Coulmas 1991). Σε γενικές γραμμές η μειονοτική γλώσσα μπορεί να οριστεί ως η γλώσσα που ομιλείται από μια μειονότητα, η οποία σε αντίθεση με την πλειονότητα έχει λιγότερη δύναμη και κύρος. Παρά τους διάφορους ορισμούς, η μειονοτική γλώσσα ορίστηκε από τον Ευρωπαϊκό Χάρτη των Μειονοτικών Γλωσσών του 1998, που στοχεύει στην προστασία των μειονοτικών γλωσσών και πολιτισμών, ως εξής :

«Μια μειονοτική γλώσσα είναι η γλώσσα που ανήκει στην ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά, δηλαδή ομιλείται παραδοσιακά μέσα στην περιοχή από τους κατοίκους του κράτους, οι οποίοι αποτελούν μια ομάδα αριθμητικά μικρότερη από τον υπόλοιπο

πληθυσμό του κράτους και διαφέρει από τη γλώσσα ή τις γλώσσες που ομιλούνται από τον υπόλοιπο πληθυσμό» (Νέλλη Κωστούλα- Μακράκη, 2001 : 39)

Υπάρχει όμως και ένας ορισμός για τη γλωσσική μειονότητα, ο οποίος διαφέρει από τη μειονοτική γλώσσα και έχει οριστεί από τους Skutnabb-Kangas και Phillipson (1989, 470):

«Εάν ζεις σε μια χώρα με ομιλητές πολλών διαφορετικών γλωσσών, θα πρέπει να μοιραστείς τουλάχιστον μία γλώσσα με τους άλλους για να μπορεί να είναι δυνατή μια δημοκρατική διαδικασία. Και εάν η γλώσσα που ομιλείται ευρέως από τους συμπολίτες σου (είτε γιατί είναι η μητρική γλώσσα της πλειονότητας, είτε γιατί η ελίτ της δύναμης έχει αποφασίσει ότι θα είναι η *lingua franca*) δεν είναι η μητρική σου γλώσσα τότε ανήκεις σε μια γλωσσική μειονότητα στη χώρα σου». (Νέλλη Κωστούλα- Μακράκη, 2001 : 40)

Από την άλλη πλευρά η έννοια της μητρικής γλώσσας έχει υπάρξει αντικείμενο μεγάλης συζήτησης και διαφωνίας, τόσο ανάμεσα σε ερευνητές όσο και σε απλούς ανθρώπους, κυρίως μέλη των μειονοτικών ομάδων και ιδιαίτερα στην περίπτωση των μεταναστών της δεύτερης ή τρίτης γενιάς.(Pavlinic 1993). Σε αυτή την περίπτωση τα άτομα που έχουν γεννηθεί στη χώρα μετανάστευσης τους μπορεί να θεωρούν την κυρίαρχη γλώσσα της ως δική τους, ενώ παράλληλα η μητρική τους γλώσσα να χάνει τη χρησιμότητα της και το κύρος της και μετατρέπεται σε δεύτερη γλώσσα. Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (1999α), σε μια διαπολιτισμική-διγλωσσική διαδικασία κοινωνικοποίησης, καθεμία από τις δυο γλώσσες μπορεί από μια άποψη να είναι πρώτη γλώσσα και από μια άλλη άποψη δεύτερη γλώσσα και επίσης να διατηρήσει ή να αλλάξει τη θέση της στην κυρίαρχη κλίμακα, ανάλογα με τις εκάστοτε ατομικές, οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες. Η Skutnabb- Kangas (1998) χρησιμοποιεί τέσσερα κριτήρια για τον ορισμό της μητρικής γλώσσας: την καταγωγή (πρώτη γλώσσα), την ικανότητα (καλύτερη γλώσσα),τη λειτουργία (περισσότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα) και την ταύτιση (γλώσσα της ταυτότητας) (Νέλλη Κωστούλα- Μακράκη,2001). Συνεχίζοντας αναφέρει πως ένα άτομο μπορεί να έχει περισσότερες μητρικές γλώσσες, ανάλογα με το ποιος ορισμός χρησιμοποιείται. Επίσης η μητρική γλώσσα ενός ατόμου μπορεί να αλλάξει κατά τη διάρκεια της ζωής του σύμφωνα με όλα τα κριτήρια εκτός από το πρώτο.

Τα Ηνωμένα Έθνη συστήνουν να ορίζεται η μητρική γλώσσα ως «η γλώσσα που χρησιμοποιείται συνήθως στο σπίτι του ατόμου κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, αν και δεν είναι υποχρεωτικό να ομιλείται από αυτόν τώρα». (παρατίθεται στον

Lieberson 1981,340). Η Andersen (1992,23) ορίζει τη μητρική γλώσσα ως « τη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί από τους γονείς του. Με αυτή την έννοια συνδέεται στενά με την ταυτότητα, τα συναισθήματα και την πρωταρχική κοινωνικοποίηση καθώς και τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου». (Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 43).

4. ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑ

4.1 Ετερογένεια στη σχολική τάξη

Η ετερογένεια στην τάξη αποτελεί συνηθισμένο χαρακτηριστικό κάθε σχολικής τάξης σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία. Παράγοντες που προκαλούν ετερογένεια είναι, μεταξύ των άλλων, το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τα διαφορετικά κίνητρα και ενδιαφέροντα των μαθητών\τριών, οι διαφορετικές τους στάσεις, ο διαφορετικός βαθμός, ρυθμός και τρόπος ανάπτυξης των γλωσσικών (και άλλων) δεξιοτήτων, οι διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες και διαφορές στη γενικότερη γνώση του κόσμου. (Ur 1996: 304)

Ως αποτέλεσμα της έλευσης μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών αλλά και παλιννοστούντων Ελλήνων από την πρώην Σοβιετική Ένωση στη χώρα μας την τελευταία δεκαετία, παρατηρείται πλέον έντονα το φαινόμενο να υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών\τριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τον οποίο η ελληνική δεν αποτελεί μητρική γλώσσα. Η κατάσταση αυτή έχει υποχρεώσει την ελληνική πολιτεία να πάρει μέτρα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα στους μαθητές \τριες αυτούς.

Από τη δεκαετία του '80 έγιναν προσπάθειες να αντιμετωπιστεί το θέμα της παροχής ειδικής διδασκαλίας σε παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές με τη μορφή φοίτησης σε σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων, στις Τάξεις Υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα, μέτρα που εξακολουθούν να ισχύουν μέχρι σήμερα έχοντας υποστεί ορισμένες μεταβολές στην πάροδο του χρόνου. (για μια ανασκόπηση των μέτρων βλέπε: Δαμανάκης 1997).

Γενικά θα μπορούσε κανείς να πει ότι τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που κατά καιρούς λαμβάνονται κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση, αυτής της δημιουργίας κλίματος διαπολιτισμικότητας στο σχολείο και της προσπάθειας για ομαλή και ισότιμη ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες. Αν και τα μέτρα αυτά

αξιοποιούν γόνιμα τη διεθνή εμπειρία σε θέματα εκπαίδευσης μειονοτήτων σε κάποιο βαθμό, αλλά θα μπορούσαν να γίνουν ακόμα στο χώρο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. «Παρακάτω παρατίθενται κάποιοι παράμετροι οι οποίες θεωρούνται κρίσιμες για τον επιτυχημένο χειρισμό της γλωσσικής ετερογένειας, με άλλα λόγια για τη επιτυχημένη ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής». (άρθρο Χρ. Αγιακλή και Ασπ. Χατζηδάκη)

Οι παράμετροι αυτοί είναι οι εξής :

- Η διγλωσσία της παιδικής ηλικίας και η σχέση της με την εκπαίδευση
- Διγλωσσία και γνωστική ανάπτυξη
- Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης
- Ο ρόλος της πρώτης γλώσσας
- Η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας και της εκπαιδευτικής πορείας δίγλωσσων μαθητών
- Ο ρόλος των εκπαιδευτικών
- Ο ρόλος των γονέων και της εθνοτικής κοινότητας
- Στρατηγικές για τη δημιουργία στην τάξη ενός περιβάλλοντος μάθησης που να συμβάλλει ουσιαστικά στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. (από άρθρο της Χρ. Αγιακλή και της Ασπ. Χατζηδάκη)

Σύμφωνα με τον Α. Μααλούφ, η ταυτότητα μας είναι ό,τι μας κάνει να μην είμαστε ταυτόσημοι με κανέναν άλλο. Ο ίδιος αναλύει την έννοια της ταυτότητας, λέγοντας ότι αυτή αποτελείται από μια πληθώρα στοιχείων, τα οποία προφανώς δεν περιορίζονται σε όσα αναγράφονται στα επίσημα αρχεία. (άρθρο Ρ. Τσοκαλίδου και Μ. Παπαρούση, 2003) Οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία τους κάνουν να ξεχωρίζουν και αποτελούν στοιχεία της ταυτότητας τους. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η θρησκεία, η παράδοση, η εθνικότητα, η γλώσσα τους, η οικογένεια, το επάγγελμα και η κοινωνική θέση και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Όλες αυτές οι διαστάσεις αποτελούν συστατικά στοιχεία της προσωπικότητας μας, και μάλιστα δεν μπορεί όλα αυτά τα χαρακτηριστικά να τα συναντάμε σε δυο διαφορετικά πρόσωπα κι αυτό ακριβώς είναι η ιδιαίτερη αξία του καθενός από μας κι αυτό που κάνει κάθε άτομο να είναι μοναδικό και θεωρητικά αναντικατάστατο.

Η ταυτότητα μας είναι ένα χαρακτηριστικό που το αποκτάμε από τα πρώτα χρόνια της ζωής μας σταδιακά και όχι κάτι που το συνειδητοποιούμε. Εσκεμμένα ή όχι, η οικογένεια και το άμεσο κοινωνικό μας περιβάλλον μας διαπλάθουν, μας διαμορφώνουν, μας εμφυσούν οικογενειακές πεποιθήσεις, τελετουργίες, νοοτροπίες, συμβάσεις, τη μητρική γλώσσα κι ακόμα φόβους, κλίσεις, προκαταλήψεις, μνησικακίες και ποικίλα συναισθήματα υπαγωγής και μη υπαγωγής. Συχνά η υπαγωγή που αμφισβητείται, το χρώμα, η θρησκεία, η γλώσσα, η κοινωνική τάξη κ.α καταλαμβάνει ολόκληρη την προσωπικότητά μας, νιώθουμε αλληλέγγυοι με όσους τη μοιράζονται μαζί μας, και συχνά, εναντιωνόμαστε στους άλλους που διαφέρουν από εμάς.

Επιπλέον η ετερότητα όπως και η ταυτότητα είναι μια κατάσταση η οποία περιλαμβάνει συλλογικές παραστάσεις, ιδέες, φαντασιώσεις, προκαταλήψεις ενός δεδομένου πολιτισμού, σε δεδομένη ιστορική ή ακόμη και το φόβο για το άγνωστο. Κάποιοι μπορεί να χαρακτηρίζονται ως «ξένοι» ή «διαφορετικοί» σε σχέση με «εμάς» και «εμείς» με τη σειρά μας είμαστε «ξένοι» ή «διαφορετικοί» σε σχέση με κάποιους άλλους. Προκειμένου να αντιμετωπίσουμε τον «άλλο» σε σχέση πάντα με την διαφορετικότητά του, πρέπει να αναγνωρίζουμε ότι είναι διαφορετικός και θα πρέπει επίσης να σεβόμαστε την ετερότητα του. Από τις παραπάνω διαστάσεις της ταυτότητας και ετερότητας, η γλώσσα φαίνεται πως είναι η πιο σημαντική παράμετρος της ταυτότητας μας και σαν εργαλείο της επικοινωνίας μας με τους συνανθρώπους μας.

Είναι προφανές ότι για να ενταχθούμε στο περιβάλλον μιας χώρας, βασική προϋπόθεση είναι ότι πρέπει να μάθουμε τη γλώσσα της. Στην περίπτωση της Ελλάδας η γνώση όμως της ελληνικής, για τους μετανάστες και της μετανάστριες στην χώρα μας δεν καλύπτει όλες τις ανάγκες τους, τόσο τις επικοινωνιακές όσο και τις σχετικές με την ταυτότητά τους.

Από τις έρευνες που έχουν γίνει στη ελληνόφωνη διασπορά, φάνηκε πως τα δίγλωσσα άτομα αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη σχέση με τις γλώσσες τους και ειδικότερα με τη γλώσσα που εκφράζει την εθνική τους ταυτότητα και ακόμη θεωρούν τη διγλωσσία ως δύναμη και αγαθό, ενώ ο λειτουργικός και συμβολικός χαρακτήρας της γλώσσας αναγνωρίζεται για τις επόμενες γενιές. Αυτή την ιδιαίτερη συνειδητοποίηση της σημασίας των γλωσσών, η οποία ξεπερνά τα όρια της γλωσσικής ικανότητας των δίγλωσσων, προτείνεται να ονομάζεται «*διγλωσσική συνειδητοποίηση*». (άρθρο Ρ. Τσοκαλίδου και Μ. Παπαρούση, 2003)

Η συνειδητοποίηση αυτή αφορά τη στενή σχέση που συνδέει τη γλώσσα με την ταυτότητα, τις ιδιαίτερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τα πλεονεκτήματα των δίγλωσσων. Τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας όπως εκφράζονται από δίγλωσσα άτομα της ελληνόφωνης διασποράς είναι τα εξής :

-Η δυνατότητα επικοινωνίας ανάμεσα σε γενιές.

-Η δυνατότητα να συνδυάζουν στοιχεία από διαφορετικές κουλτούρες.

-Η δυνατότητα να σκέφτονται με περισσότερη ευελιξία και δημιουργικότητα.

-Η δυνατότητα να γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στην κυρίαρχη (μονόγλωσση) κοινωνία, τη δίγλωσση οικογένεια και τις επιμέρους δίγλωσσες κοινότητες.

Στο επίπεδο του σχολείου η ανάπτυξη της γλωσσικής συνειδητοποίησης, μέσα από την προβολή των θετικών σημείων της διγλωσσίας, θα έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές, μονόγλωσσους και δίγλωσσους, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. (από άρθρο της Ρ. Τσοκαλίδου και της Μ. Παπαρούση, 2003)

5. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.1 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στη σύγχρονη κοινωνία παρατηρείται έντονο το φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας, το οποίο οφείλεται κυρίως στις ανταλλαγές των πληθυσμών και στη μετανάστευση. Ο αντίκτυπος αυτού του φαινομένου διακρίνεται έντονα στην εκπαίδευση, όπου ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών αυξάνεται διαρκώς. Γι' αυτό το λόγο γίνεται προσπάθεια για την δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στις σχολικές τάξεις και προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη δεκαετία το 1980 επιχειρήθηκε μια μεταστροφή από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς». Δηλαδή το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δε θεωρούνταν πλέον ως ελλειμματικό αλλά ως διαφορετικό. (Μ. Δαμανάκης 2003). Αυτή η διαφορετικότητα, η ετερότητα, των μειονοτικών μαθητών θα πρέπει να τύχει σεβασμού και αποδοχής από τα μέλη της πλειονότητας. Αυτή η νέα προσέγγιση, στο επίκεντρο της οποίας στέκεται η αρχή της ετερότητας του άλλο, οδήγησε στη γέννηση της διαπολιτισμικής αγωγής, η οποία απευθύνεται σε

όλα τα άτομα και όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν απ' αυτά να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής.

Το αίτημα για συνάντηση και αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στη βάση της πολιτισμικής ισοτιμίας και αμοιβαιότητας βασίζεται στα αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, το οποίο προέρχεται από την Εθνολογία.(Δαμανάκης, 2003).

Πριν γίνει αναφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διευκρινιστεί ο όρος «διαπολιτισμικός». «Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν την οριοθέτηση και τον διαχωρισμό του όρου από τον όρο «πολυπολιτισμικός». Με τον όρο πολυπολιτισμικός εννοείται η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τον όρο διαπολιτισμικός εννοείται η σχέση και ο συσχετισμός μεταξύ αυτών των πολιτισμών.» (Ε. Κανακίδου- Β. Παπαγιάννη, 1994:21) Η χρήση του όρου διαπολιτισμικός υπονοεί την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη. (Ε. Κανακίδου- Β. Παπαγιάννη, 1994)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση όταν εμφανίστηκε είχε ως βασικό στόχο να ανατρέψει τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας και να εφαρμόσει μια νέα άποψη για τη διαμόρφωση ενός νέου τύπου πολίτη, ο οποίος θα είναι ικανός να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά και ειρηνικά στις νέες πολυσύνθετες συνύπαρξης. Η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής ανοίγει ένα πλατύ πεδίο έρευνας και δίνει την ευκαιρία στη διεπιστημονική θεώρηση και εργασία να αναπτυχθεί και συμβάλλει στη διερεύνηση ορίων και δυνατοτήτων ειρηνικής πολιτισμικής συνύπαρξης. (Γ. Μάρκου, 1996)

Η έννοια «Διαπολιτισμική Αγωγή» εμφανίζεται συχνά συνώνυμη με την έννοια της «Πολυπολιτισμική», ως αντανακλαστική σημασία της πολιτισμικής ποικιλίας που υπάρχει σε ένα μέρος ή σε ολόκληρη την κοινωνία, η οποία αποδέχεται την ποικιλία που υπάρχει. (Μάρκου 1996) Δηλαδή ένα τμήμα της κοινωνίας συνειδητοποιεί το γεγονός της πολυεθνικότητας και πολυπολιτισμικότητας ως πραγματικό, το εκτιμά ως θετικό και το αποδέχεται ως μια καινούργια μορφή της κοινωνικής οργάνωσης. (Ε. Κανακίδου- Β. Παπαγιάννη, 1994:(11)

5.2 Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ως συνάντηση πολιτισμών

Ο Manfred Hohmann (1986, 16), ένας από τους θεμελιωτές της θεωρίας στην Ευρώπη, συνοψίζει και οριοθετεί τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής στην ακόλουθη τριάδα.:

- α) «Συνάντηση» πολιτισμών
- β) Παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση
- γ) δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού». (Μ. Δαμανάκης, 2003)

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό του Hohmann η συγκρουσιακά προσανατολισμένη αντιρατσιστική προσέγγιση δεν είναι αντίθετη με τη συναινετική προσανατολισμένη διαπολιτισμική προσέγγιση. «Η επίτευξη των στόχων της αντιρατσιστικής αγωγής και εκπαίδευσης, δηλαδή ο παραμερισμός των κοινωνικών διακρίσεων του ρατσισμού και της κοινωνικής αδικίας, αποτελούν προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι η «συνάντηση πολιτισμών» στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, η «πολιτισμική ανταλλαγή» και ο «πολιτισμικός εμπλουτισμός». (Δαμανάκης 2003:108-109) Βέβαια υπάρχουν και κάποια εμπόδια στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι διάφορα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά μέτρα και συμφέροντα που πολλές φορές είναι σε βάρος της ασθενέστερης ομάδας.

5.3 Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Παρόλα αυτά υπάρχουν κάποιοι στόχοι οι οποίοι πρέπει να οριοθετηθούν προκειμένου να ενισχυθεί η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδηση και να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν με διαπολιτισμική συνείδηση και να εντάξουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα πλαίσια του σχολείου.

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τα εξής: (C. Baker, 2001)

- Τα άτομα και οι μειονοτικές ομάδες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα και ισάξια ανεξάρτητα από τη γλώσσα και την κουλτούρα τους.
- Σε μια δημοκρατική κοινωνία, θα πρέπει να δίνονται ίσες ευκαιρίες στα άτομα ανεξάρτητα από την εθνοτική, πολιτιστική ή γλωσσική τους καταγωγή.
- Θα πρέπει να εξαφανιστεί κάθε μορφή διάκρισης από την κυρίαρχη ομάδα προς την μειονοτική ομάδα.
- Μια πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει να αποφεύγει το ρατσισμό.

- Θα πρέπει να αποφεύγονται τα πολιτιστικά στερεότυπα.
- Οι μειονοτικές ομάδες χρειάζεται να αποκτήσουν πολιτισμική συνείδηση του η οποία θα αποτελέσει τη βάση για το χτίσιμο της διαπολιτισμικής συνείδησης.
- Στην μονοπολιτισμική εκπαίδευση, οι γονείς από τις γλωσσικές μειονότητες αποκλείονται συνήθως από τη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση οι γονείς θα πρέπει να γίνονται συμμετέχοντες.
- Θα πρέπει να ενισχύονται οι επαφές μεταξύ των κοινοτήτων και των άλλων για τη βελτίωση της αμοιβαίας κατανόησης, της κατάλυσης των στερεοτύπων και της εξαφάνισης των προκαταλήψεων, ενώ παράλληλα αυξάνεται η αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση. (Baker, 2001)

6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6.1 Η ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα δημοτικά σχολεία της πόλης του Βόλου και του Δήμου της Νέας Ιωνίας, και διεξήχθη κατά το διάστημα Δεκεμβρίου 2003 - Μαΐου 2004. Σε ένα αρχικό στάδιο συγκεντρώθηκαν κάποια στοιχεία για τις τάξεις και την αναλογία δίγλωσσων-μονόγλωσσων μέσα από συζητήσεις με τους/τις διευθυντές/τριες και τους τους/τις εκπαιδευτικούς. Αποτέλεσμα αυτών των συζητήσεων ήταν να συγκεντρωθούν 13 τμήματα σε τέσσερα Δημοτικά σχολεία του Βόλου και της Νέας Ιωνίας. Σε ένα δεύτερο στάδιο άρχισε η παρακολούθηση στα τμήματα που είχαν συγκεντρωθεί προκειμένου να τεκμηριωθεί μια γενική άποψη για κάθε τμήμα και κατά πόσο μπορεί να ενταχθεί στην έρευνα. Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκαν 2-3 παρατηρήσεις σε κάθε τμήμα. Αφού πραγματοποιήθηκε αυτή η φάση της έρευνας έπειτα αποφασίστηκε τελικά ποια από τα τμήματα θα συμμετέχουν στην έρευνα. Στα τμήματα αυτά πραγματοποιήθηκαν 4-5 παρατηρήσεις, προκειμένου να συγκεντρωθούν κάποια στοιχεία για τον κάθε δίγλωσσο/η μαθητή/τρια και για να δημιουργηθεί μια οικειότητα τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους/τις μαθητές/τριες του κάθε τμήματος έτσι ώστε να διεξαχθούν με περισσότερη ευκολία και άνεση τα άλλα στάδια της έρευνας. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα είναι τα παρακάτω:

- 2^ο Δημοτικό σχολείο Νέας Ιωνίας (3 τμήματα)
- 3^ο Δημοτικό σχολείο Βόλου (1 τμήμα)
- 6^ο Δημοτικό σχολείο Βόλου (1 τμήμα)
- 8^ο Δημοτικό σχολείο Βόλου (1 τμήμα)

Η έρευνα εστιάστηκε σε τάξεις της πρώτης και της δεύτερας δημοτικού γιατί σε αυτή την ηλικία οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τις βασικές δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν από μικρή ηλικία και τις δύο γλώσσες και σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες έχουν μάθει και τις δυο γλώσσες, πως και πότε τις χρησιμοποιούν και ποιος ο βαθμός της διγλωσσίας τους. Είναι πολύ σημαντικό να εξετάσουμε το βαθμό και το είδος της

διγλωσσίας των μαθητών/τριών για να δούνε κατά πόσο διατηρούν ή όχι τη μητρική τους γλώσσα σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιείται κυρίως μια άλλη γλώσσα από τη μητρική τους.

Εφόσον πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις έπειτα η συλλογή των στοιχείων έγινε με τη μορφή ερωτηματολογίων. Επίσης σε ένα τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε και συμμετοχική παρατήρηση με την εφαρμογή ενός βιβλίου στα τμήματα. Στην παρακάτω ενότητα περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια της έρευνας.

6.2 ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τις ποικίλες μεθόδους και τρόπους για τη διεξαγωγή μιας έρευνας που χρησιμοποιούνται στον τομέα της Κοινωνιογλωσσολογίας, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν οι παρακάτω μέθοδοι έρευνας τα ερωτηματολόγια, η συνέντευξη και η συμμετοχική και μη συμμετοχική παρατήρηση.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο τύποι ερωτηματολογίων, ένα ερωτηματολόγιο για τους/τις μαθητές/τριες και ένα ερωτηματολόγιο για τους/τις εκπαιδευτικούς. Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια για τη συλλογή των πληροφοριών, ήταν ότι με τη χρήση του ερωτηματολογίου μπορούμε να συλλέξουμε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειαζόμαστε προκειμένου να συγκεντρώσουμε τα στοιχεία εκείνα που θεωρούμε ότι είναι τα πιο σημαντικά. Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Πιο συγκεκριμένα με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου υπάρχει μια ομοιομορφία στις ερωτήσεις και γίνεται πιο εύκολη η κωδικοποίηση των πληροφοριών ενώ με τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις υπάρχει μεγαλύτερη συνεργασία και επαφή με τα υποκείμενα που απαντούν στις ερωτήσεις και τέλος δίνεται οι ευκαιρία στα υποκείμενα να δίνουν πιο πολλές πληροφορίες και επεξηγήσεις. (J. Bell, 1999).

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών περιείχε ερωτήσεις για διάφορα θέματα διγλωσσίας, όπως ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες στα μαθήματα του σχολείου και ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας, σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών/τριών και προβλήματα ή θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις επιλέχθηκαν με βάση το σκοπό της

έρευνας, που είναι η μελέτη των δίγλωσσων μαθητών, οι επιδόσεις τους στο σχολείο, ο βαθμός επάρκειας στις δυο γλώσσες και πως αντιμετωπίζονται από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές/τριες.

Το ερωτηματολόγιο των δίγλωσσων μαθητών/τριών περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούν το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, το θρήσκευμά τους, το γνωστικό τους επίπεδο και στις δυο γλώσσες, την γνώμη τους για τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τη γνώμη τους για τη μητρική τους γλώσσα και την άποψή τους για τις δυο χώρες τους. Οι ερωτήσεις αυτές επιλέχθηκαν με βάση τη μελέτη των απόψεων των δίγλωσσων για τις δυο χώρες και τις δυο γλώσσες, το γνωστικό τους υπόβαθρο στις δυο γλώσσες, την ένταξη τους και τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές/τριες τους.

Επίσης πρέπει να αναφερθεί ότι η συλλογή των δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων έγινε μέσα από συνέντευξη με τα υποκείμενα. Δηλαδή τα ερωτηματολόγια δεν δόθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας για να τα συμπληρώσουν αλλά διεξήχθη συνέντευξη με τα υποκείμενα του δείγματος. Ο λόγος που έγινε αυτό είναι επειδή με τη συνέντευξη υπάρχει περισσότερη επαφή, ακόμη υπάρχει η δυνατότητα για περαιτέρω επεξηγήσεις στις διάφορες ερωτήσεις και επίσης μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση και με αυτόν τον τρόπο ο συνεντευκτής να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες. Τέλος με τη συνέντευξη ο ερευνητής είναι σίγουρος ότι το δείγμα θα απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις, πράγμα που δεν είναι καθόλου σίγουρο όταν το δείγμα συμπληρώνει τα ερωτηματολόγια. Βέβαια πρέπει να σημειωθεί πως πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, προηγήθηκε η παρατήρηση στις τάξεις που συμμετείχαν στην έρευνα. (J. Bell, 1999).

Εκτός από τα ερωτηματολόγια ένα άλλο είδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παρατήρηση, συμμετοχική και μη συμμετοχική. Στο αρχικό στάδιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μη συμμετοχικής παρατήρησης προκειμένου να βοηθηθεί ο ερευνητής να εξετάσει λεπτομερώς το δείγμα του και να παρατηρήσει πως λειτουργεί σε μια πραγματική κατάσταση. Αυτού του είδους η παρατήρηση βοηθάει τον ερευνητή να γνωρίσει το δείγμα του και να κατανοήσει τις διάφορες καταστάσεις και να αντιληφθεί κάποια προβλήματα που υπάρχουν. Επίσης ένα από τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι η οικειότητα και επαφή που δημιουργείται μεταξύ του ερευνητή και του δείγματος. (J. Bell, 1999). Οι παρατηρήσεις της δικής μου έρευνας διήρκεσαν πέντε μήνες και σε κάθε τμήμα

αντιστοιχούν πέντε παρατηρήσεις. Οι παρατηρήσεις γινόταν κυρίως στο μάθημα της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στο δίωρο μάθημα της γλώσσας. Πραγματοποιήθηκαν και κάποιες παρατηρήσεις στα μαθηματικά αλλά δεν υπήρχε λόγος να εστιαστεί η έρευνα στο μάθημα των μαθηματικών εφόσον το μάθημα της γλώσσας αποτελεί πιο πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της διγλωσσίας. Κατά την προσωπική μου άποψη αυτό το αρχικό στάδιο υπήρξε καθοριστικό και βοήθησε την συνέχιση της έρευνας. Η παρατήρηση με βοήθησε να βιώσω το περιβάλλον και να εντοπίσω κάποια στοιχεία πολύ χρήσιμα για την έρευνα μου καθώς επίσης και να αποκτήσω μια οικειότητα με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Αυτό με βοήθησε αργότερα στις συνεντεύξεις, όπου τα άτομα μπορούσαν να μιλήσουν πιο άνετα και με περισσότερη ειλικρίνεια.

Έπειτα από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε και συμμετοχική παρατήρηση με την εφαρμογή ενός βιβλίου για δίγλωσσους μαθητές /τριες όπου είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ με δίγλωσσους και μονόγλωσσους σε επίπεδο τάξης και να δω τη συμπεριφορά τους και τις σχέσεις τους. Η συμμετοχική παρατήρηση δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να δει στην πράξη αυτά που εξετάζει και ερευνά.

Στο τελικό στάδιο της εργασίας αφού προηγήθηκε η μη συμμετοχική παρατήρηση και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε και συμμετοχική παρατήρηση. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτού του είδους η μέθοδος είναι ότι η συμμετοχική παρατήρηση δίνει στον ερευνητή την ευκαιρία να βιώσει την πραγματικότητα μέσα από τη δική του εμπειρία και να συμμετάσχει και ο ίδιος στην διαδικασία του φαινομένου στο οποίο εστιάζει τη μελέτη και την έρευνά του. Ο Lacey (1976: 65) όρισε τη συμμετοχική παρατήρηση σαν τη μεταφορά του ατόμου ως ολότητα σε μια φανταστική εμπειρία, την οποία ο επιτόπιος ερευνητής μαθαίνει να ζει και να κατανοεί σαν καινούργιο κόσμο. (J. Bell, 1999). Στην έρευνα που πραγματοποίησα η συμμετοχική παρατήρηση διεξήχθη μέσα από τη χρήση και τη διδασκαλία μέσα στην τάξη ενός βιβλίου, «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία» (P. Τσοκαλίδου, 2003). Η διδασκαλία του βιβλίου ολοκληρώθηκε σε διάστημα τριών εβδομάδων, όπου κάθε εβδομάδα πραγματοποιούνταν και ένα από τα τρία μέρη του βιβλίου. Στο 9^ο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφεται αναλυτικά η εφαρμογή του βιβλίου, τα συμπεράσματα και τα προβλήματα που προέκυψαν. Σε γενικές γραμμές η διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης μέσα από την εφαρμογή του βιβλίου αυτού υπήρξε πολύ θετική και μου έδωσε την ευκαιρία να αποκτήσω τη δική μου εμπειρία μέσα στη σχολική τάξη δουλεύοντας με το δείγμα της ερευνάς μου και πιο συγκεκριμένα να μεταδώσω

στους/στις μαθητές/τριες κάποιες πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας καθώς ήταν κάτι με το οποίο δεν είχαν έρθει σε επαφή σε προηγούμενο στάδιο.

Τέλος θα ήθελα να αναφέρω πως κατά τη διάρκεια της ερευνάς πραγματοποιήθηκε η δημιουργία των μαθητικών πορτραίτων των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Τα πορτραίτα βασίζονται στη συλλογή πληροφοριών μέσα από συνεντεύξεις με τους δίγλωσσους μαθητές. Οι πληροφορίες αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή/τριας, τα ενδιαφέροντα, τα χόμπι του, το βαθμό επάρκειας και χρήσης της κάθε μιας από τις δυο γλώσσες που γνωρίζει, τη γνώμη του/της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του κάθε μαθητή/τριας. Ακόμη το κάθε πορτραίτο περιλαμβάνει και δείγματα γραφής των μαθητών/τριών και στις δυο γλώσσες.

6.3 Συμπεράσματα από τις παρατηρήσεις στις τάξεις

Γενικά από τις παρατηρήσεις στις τάξεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο πρώτο στάδιο της έρευνας και βοήθησαν πάρα πολύ τη συνεργασία μου με τους/τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων στα επόμενα στάδια της έρευνας και ακόμη με βοήθησαν να παρατηρήσω τη συμπεριφορά των δίγλωσσων μαθητών/τριών μέσα στην τάξη και να εντοπίσω τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Από τις παρατηρήσεις μου οι οποίες διήρκησαν πέντε μήνες προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- ✚ Σε όλα τα τμήματα που παρακολούθησα κάποιες διδασκαλίες του μαθήματος της γλώσσας δεν παρατηρήθηκαν ρατσιστικές συμπεριφορές και αντιδράσεις προς τους δίγλωσσους μαθητές/τριες, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των συμμαθητών/τριών των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Όπως διαπίστωσα οι δίγλωσσοι/ες μαθητές /τριες έχουν ενταχθεί πλήρως στο περιβάλλον του σχολείου και στις σχολικές τάξεις και δεν αντιμετωπίζονται ως διαφορετικοί ούτε από τους δασκάλους ούτε από τους συμμαθητές/τριες τους.
- ✚ Όσον αφορά τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών στα μαθήματα διαπίστωσα πως είναι πολύ καλές και μάλιστα σε αρκετά τμήματα δεν μπορούσα να ξεχωρίσω ποιοι/ποιες είναι οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες εξαιτίας των άριστων επιδόσεών τους.
- ✚ Ένα άλλο θέμα είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί δίνουν ευκαιρίες συμμετοχής στα μαθήματα και στις δραστηριότητες, στους/στις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες. Από τις παρατηρήσεις μου μπορώ να πω πως οι εκπαιδευτικοί έδιναν πολλές ευκαιρίες στους δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες τόσο στους άριστους όσο και στους μέτριους ή αδιάφορους και δεν τους ξεχώριζαν από τους άλλους/ες μαθητές/τριες.
- ✚ Όσον αφορά τις δυσκολίες των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας, δεν έχουν μεγάλες διαφορές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες μαθητές/τριες και αφορούν κυρίως στην ορθογραφία και την κατανόηση κάποιων δύσκολων εννοιών.
- ✚ Θα ήθελα να αναφερθώ στην αντιμετώπιση της διγλωσσίας από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν επιστημονική άποψη για το θέμα της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακόμη κανένας από τους

εκπαιδευτικούς δεν ενδιαφέρθηκε για τα πορίσματα της έρευνας μου και τα συμπεράσματα που θα προέκυπταν.

- ✚ Τέλος θα πρέπει να αναφέρω πως οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες τους και δεν κάνουν παρέα μόνο με δίγλωσσους μαθητές καθώς επίσης όλοι/ες δίγλωσσοι/ες κάθονται στα θρανία με Έλληνες μαθητές/τριες.

7. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών

Παρακάτω ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/τριες .

- **1. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στην ερώτηση πόσα χρόνια μένουν στην Ελλάδα.**

Χρόνια παραμονής στην Ελλάδα	Συχνότητα
1- 3 χρόνια	5
3- 6 χρόνια	4
Γεννήθηκα στην Ελλάδα	7
Δεν ξέρω/ Δεν θυμάμαι	3
Σύνολο	19

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες γεννήθηκαν στην Ελλάδα και όσοι έχουν έρθει στην Ελλάδα, ήρθαν τα τελευταία τρία χρόνια. Αυτό αποδεικνύει ότι τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι οικονομικοί μετανάστες έρχονται στη χώρα μας και έτσι αυξάνεται ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών/τριων, οι οποίοι φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Το γεγονός ότι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είναι ένας παράγοντας που βοηθά την ένταξη των μαθητών/τριών στο περιβάλλον της χώρας στην οποία ζουν.

- **2. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στην ερώτηση για τις δουλειές των γονιών των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Στον πίνακα παρουσιάζονται τα επαγγέλματα που αναφέρθηκαν από τους δίγλωσσους μαθητές/τριες.**

Επαγγέλματα πατέρα	Επαγγέλματα μητέρας
Οικοδόμος	Καθαρίστρια σε σπίτια
Εργάτης στη λαχαναγορά	Γαζώτρια
Ελαιοχρωματιστής	Υπάλληλος σε τυροπιτάδικο
Αγιογράφος	Υπάλληλος σε ανθοπωλείο
Ηλεκτρολόγος	Υπάλληλος σε καφετέρια
Γιατρός	Υπάλληλος σε ψαροταβέρνα
Αστυνομικός	Δασκάλα
Εργάτης σε σίδερα	Δεν δουλεύει
Δεν ξέρω	Δεν ξέρω

Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών τα επαγγέλματα που αναφέρθηκαν περισσότερο ήταν επαγγέλματα που δεν απαιτούν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι περιπτώσεις με επαγγέλματα που προϋποθέτουν πανεπιστημιακή μόρφωση ήταν λίγες. Αυτό ενισχύει την πραγματική άποψη πως ο λόγος που ήρθαν στην Ελλάδα ήταν οικονομικοί λόγοι και κυρίως λόγοι εύρησης εργασίας.

- **3. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στην ερώτηση για το επίπεδο μόρφωσης των γονιών τους.**

Επίπεδο μόρφωσης πατέρα	Συχνότητα
Δημοτικό	3
Γυμνάσιο	4
Λύκειο	4
Πανεπιστήμιο	2
Τεχνική Σχολή	0
Δεν ξέρω	6

Επίπεδο μόρφωσης μητέρας	Συχνότητα
Δημοτικό	3
Γυμνάσιο	6
Λύκειο	3
Πανεπιστήμιο	1
Τεχνική Σχολή	0
Δεν ξέρω	6

. Γενικά το επίπεδο μόρφωσης των γονιών των δίγλωσσων/τριων μαθητών είναι χαμηλό και μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις είχαμε επίπεδο πανεπιστημίου. Αυτό αποδεικνύει πως το επίπεδο μόρφωσης αντιστοιχεί με το επάγγελμα τους στη χώρα υποδοχής. Επίσης εκφράζει τον λόγο για τον οποίο ήρθαν στην Ελλάδα.

- **4. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα στην ερώτηση για τη χώρα καταγωγής των μαθητών/τριών.**

Χώρα καταγωγής	Συχνότητα
Αλβανία	18
Βουλγαρία	1
Σύνολο	19

Όπως παρατηρούμε υπάρχει μία ομοιογένεια στο δείγμα όσον αφορά τη χώρα καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες κατάγονται από την Αλβανία καθώς και το μεγαλύτερο ποσοστό των οικονομικών μεταναστών στη χώρα μας προέρχεται από την Αλβανία.

- **5. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών στην ερώτηση για το θρήσκευμά τους.**

Θρήσκευμα	Συχνότητα
Έχουν βαπτιστεί ορθόδοξοι χριστιανοί	17
Δεν έχουν βαπτιστεί ορθόδοξοι	2

χριστιανοί	
Σύνολο	19

Οι περισσότεροι/ες δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες έχουν βαπτιστεί ορθόδοξοι χριστιανοί. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει την ανάγκη των οικογενειών των δίγλωσσων μαθητών/τριών να ενταχθούν στο περιβάλλον και στο σύνολο της ελληνικής κοινωνίας. Είναι πολύ σημαντικό δείγμα ότι θέλουν να εντάξουν τα παιδιά τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής τους.

- **6.** Στην ερώτηση για το πόσες γλώσσες γνωρίζουν οι γονείς τους, όλοι οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες απάντησαν πως οι γονείς τους γνωρίζουν και την ελληνική και τη μητρική τους γλώσσα πολύ καλά. Σε μια περίπτωση μόνο ο μπαμπάς ξέρει μόνο τα ελληνικά, γιατί είναι τσιγγάνος. Και σε μία ακόμη περίπτωση οι γονείς του παιδιού δεν ξέρουν καλά τα ελληνικά. Αυτό αποδεικνύει ότι οι γονείς επιθυμούν να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και να τη μεταδώσουν και τα παιδιά τους.
- **7.** Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στην ερώτηση για το ποια γλώσσα χρησιμοποιούν στο σπίτι με τους γονείς και τα αδέρφια τους.

Γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σπίτι	Συχνότητα
Μόνο Ελληνικά	5
Μόνο Αλβανικά	0
Μόνο Βουλγάρικα	0
Και οι δυο γλώσσες	14
Σύνολο	19

Είναι πολύ ενθαρρυντικό πως οι περισσότερες οικογένειες χρησιμοποιούν και τις δυο γλώσσες γιατί με αυτόν τον τρόπο θα διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και παράλληλα τα παιδιά θα μπορέσουν να αποκτήσουν και τις δυο γλώσσες σε ικανοποιητικό επίπεδο.

- **8. Στην ερώτηση για το αν γνωρίζουν καλά τα ελληνικά όλοι/όλες οι μαθητές/τριες απάντησαν πως γνωρίζουν καλά τα ελληνικά.**

Είναι πολύ θετικό το ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές\τριές γνωρίζουν καλά τα ελληνικά. Αυτό το συμπέρασμα αποδίδεται το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες γεννήθηκαν στην Ελλάδα και μαθαίνουν από πολύ μικρή ηλικία και τις δύο γλώσσες. Ακόμη αυτό θα βοηθήσει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της διγλωσσίας τους.

- **9. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει την γνώση τους μητρικής γλώσσας των παιδιών που κατάγονται από τους χώρες.**

Γνώση της μητρικής τους γλώσσας	Συχνότητα
Μέτρια	3
Καλή	6
Πολύ καλή	10
Καθόλου καλή	0
Σύνολο	19

Όσον αφορά τη γνώση της μητρικής τους γλώσσας το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πως έχει πολύ καλή γνώση της μητρικής του γλώσσας. Μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε όχι, μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, παρόλο που ζουν σε μια κοινωνία όπου η κυρίαρχη γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική τους γλώσσα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει πως μπορεί να αναπτυχθεί η διγλωσσία των μαθητών και στο σπίτι τους.

- **10. Ο πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις των παιδιών στο ερώτημα αν γνωρίζουν να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα.**

Ξέρεις να γράφεις στην άλλη σου γλώσσα	Συχνότητα
Ναι	10
Όχι	9
Λίγο	0
Σύνολο	19

Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών ερώτηση για το αν ξέρουν γράφουν στη μητρική τους γλώσσα ένα μεγάλο ποσοστό ξέρει να γράφει στη μητρική του γλώσσα. Μπορούμε να συμπεράνουμε πως εφόσον μιλάνε αρκετά καλά τη μητρική τους γλώσσα, θα μάθουν κάποια στιγμή να γράφουνε στη μητρική τους γλώσσα. Ακόμη το γεγονός ότι δεν γράφουν στη μητρική τους γλώσσα οφείλεται και στη μικρή τους ηλικία καθώς τώρα μαθαίνουν τις δεξιότητες της πρώτης ανάγνωσης και γραφής (όσοι μαθητές φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού).

- **11. Ο πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα στην ερώτηση ποια χώρα προτιμούν οι μαθητές/τριες μεταξύ της Ελλάδας και της χώρας καταγωγής τους.**

Χώρα προτίμησης	Συχνότητα
Ελλάδα	7
Χώρα καταγωγής	9
Και οι δυο χώρες	3
Σύνολο	19

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες απάντησαν πως προτιμούν τη χώρα καταγωγής τους αν και δεν θέλουν να γυρίσουν μόνιμα εκεί, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι

επισκέπτονται συχνά τη χώρα καταγωγής τους, κυρίως στις διακοπές του σχολείου. Ακόμη η προτίμηση τους στη χώρα καταγωγής τους συνδέεται με την ύπαρξη εκεί πολλών συγγενών.

- **12. Ο πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα στην ερώτηση για το ποια γλώσσα από τις δυο προτιμούν οι μαθητές/τριες.**

Γλώσσα προτίμησης	Συχνότητα
Ελληνικά	12
Μητρική τους γλώσσα	7
Και οι δυο γλώσσες	0
Σύνολο	19

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών στην ερώτηση για το ποια από τις δυο γλώσσες προτιμούν καθορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό από το αν γνωρίζουν και τις δυο γλώσσες καλά ή γνωρίζουν τη μία καλύτερα από την άλλη. Επίσης το γεγονός ότι φοιτούν σε ελληνικά σχολεία όπου χρησιμοποιείται μόνο η ελληνική γλώσσα καθορίζει την προτίμησή τους στην ελληνική γλώσσα. Πολλοί μαθητές/τριες δίσταζαν να απαντήσουν στην ερώτηση γιατί ένιωθαν ντροπή που γνωρίζουν και τα αλβανικά.

- **13.** Στην ερώτηση για τις σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες τους όλοι οι μαθητές απάντησαν πως έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους /τις συμμαθητές/τριες τους και πως οι περισσότεροι φίλοι τους είναι Έλληνες. Όλα τα παιδιά ανέφεραν πως δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και πως κάνουν πολύ παρέα. Αυτό το διαπίστωσα και εγώ από τις παρατηρήσεις μου στις τάξεις των δίγλωσσων, καθώς υπήρχε ένα 'πολύ καλό και θετικό κλίμα τόσο με τους/τις δασκάλους/ες όσο και με τους συμμαθητές/τριες των δίγλωσσων μαθητών. Οι δίγλωσσοι μαθητές /τριες έχουν γίνει πλήρως αποδεκτοί από το περιβάλλον του σχολείου καθώς οι ρατσιστικές αντιδράσεις ήταν ένα σπάνιο φαινόμενο.

7.2 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο.

- **1. Στην πρώτη ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί ξέρουν τον ορισμό της διγλωσσίας οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής:**
 - Κατοχή δύο γλωσσών (μητρικής και της γλώσσας της χώρας στην οποία ζουν)
 - Η υποχρέωση να μιλάει κάποιος δυο γλώσσες
 - Διγλωσσία είναι να μιλάς δυο γλώσσες
 - Όταν οι μαθητές/τριες ακούν και γνωρίζουν δυο γλώσσες
 - Να μιλάει το παιδί αναγκαστικά δυο γλώσσες, τη μητρική και τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζει.
 - Να μιλάει ο/η μαθητής/τρια δυο γλώσσες, όχι γιατί τις έμαθε αλλά γιατί η μία είναι η μητρική του/της και η άλλη είναι η γλώσσα της χώρας στην οποία ζει.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συγκεκριμένη και επιστημονική γνώση όσον αφορά τη διγλωσσία ως φαινόμενο αλλά οι περισσότεροι έδωσαν μια γενική και αφηρημένη έννοια. Αυτό αποδεικνύει την έλλειψη ενημέρωσης που υπάρχει στην κατάρτιση των περισσότερων εκπαιδευτικών.

- **2. Στη δεύτερη ερώτηση για τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι απαντήσεις ήταν οι εξής:**
 - Άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς να συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο.
 - Εκπαίδευση που καλύπτει όλους τους πολιτισμούς και όλους τους λαούς.
 - Η εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά του κόσμου.
 - Η εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά της τάξης που έχουν διαφορετικούς πολιτισμούς.
 - Η προσπάθεια να συγκεράσεις το δικό σου πολιτισμό με τον πολιτισμό ενός παιδιού από μια άλλη χώρα.
 - Η εκπαίδευση που αναφέρεται και περιλαμβάνει όλους τους πολιτισμούς.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν επίσης πολύ γενικές και αφηρημένες. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί εστίαζαν το ενδιαφέρον τους στη συνάντηση πολιτισμών και όχι σε πρακτικά ζητήματα και πως μπορούν να εκμεταλλευτούν την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών στις τάξεις. Επίσης όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση θετική, δυνατή και καλή αλλά υπάρχει κάποιος δισταγμός γιατί σύμφωνα με τις απαντήσεις τους πρέπει να εφαρμόζεται κάτω από ορισμένες συνθήκες, δυσκολεύει τον εκπαιδευτικό και παρόλο που σαν θεωρία είναι αρκετά καλή στην πράξη είναι διαφορετική. Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σαν ένα επιπλέον συνηθισμένο μάθημα το οποίο πρέπει να εντάξουν στο σχολικό πρόγραμμα

- **3. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες.**

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες.	Συχνότητα
Πολλά προβλήματα	3
Καθόλου προβλήματα	2
Προβλήματα μάθησης	4
Προβλήματα συνεννόησης και επικοινωνίας	1
Προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον	0
Προβλήματα εξαιτίας των σχολικών βιβλίων	1

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης αλλά κανένας δεν αιτιολόγησε την απάντηση του και που οφείλεται αυτό το φαινόμενο. Όσοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα και ότι έχουν μειωθεί τα προβλήματα με τα δίγλωσσα παιδιά, το αποδίδουν στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια αυτά τα παιδιά γεννιούνται στην Ελλάδα και αυτό βοηθά την εκμάθηση της γλώσσας και την προσαρμογή τους στο σχολείο.

- **4.** Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα, όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση. Αυτό επιβεβαιώνει την έλλειψη που υπάρχει στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα δίγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- **5.** Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες στο σπίτι τους.

Τμήμα	Ελληνικά	Τη δική τους γλώσσα	Και τις δυο γλώσσες
A1 (2 ^ο Δημ)	1	2	0
A2 (2 ^ο Δημ)		2	0
B1 (2 ^ο Δημ)	3		0
A (3 ^ο Δημ)		4	0
A (8 ^ο Δημ)	1	2	0
B (6 ^ο Δημ)	1	3	0

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι περισσότεροι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι και αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό γιατί με αυτόν τον τρόπο θα διατηρηθεί η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών/τριών.

- **6.** Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για το ποια γλώσσα λένε τους γονείς να χρησιμοποιούν στο σπίτι τους τα δίγλωσσα παιδιά.

Γλώσσα που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς.	Συχνότητα
Ελληνική	3
Τη μητρική τους γλώσσα	1
Δεν τους ρώτησαν οι γονείς	2

Από αυτή την ερώτηση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σημαντικό για τους μαθητές να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα, αλλά αντίθετα θεωρούν ότι θα τους επηρεάσει αρνητικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

- **7. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στην ερώτηση για τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών στα μαθήματα.**

Επιδόσεις δίγλωσσων μαθητών/τριών στα μαθήματα.	Αγόρια	Κορίτσια
Άσχημη		0
Μέτρια	3	2
Καλή	2	2
Πολύ καλή	2	3
Άριστη	2	3
Σύνολο	9	10

Όσον αφορά τις επιδόσεις των δίγλωσσων στα μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι μαθητές/τριες δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στα μαθηματικά αλλά στη γλώσσα υπάρχουν κάποιες δυσκολίες, οι οποίες αντιμετωπίζονται.

- **8.** Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις τους στα μαθήματα προκύπτει πως τα κορίτσια έχουν πιο καλές επιδόσεις από τα αγόρια, ενώ τα αγόρια έχουν μέτριες και καλές επιδόσεις. Από πολλούς δασκάλους ειπώθηκε ότι όλα τα παιδιά είναι πολύ καλοί μαθητές και ότι η διαφορά που υπάρχει οφείλεται στο ότι τα κορίτσια είναι πιο συνεπείς από τα αγόρια και πιο προσεκτικά.

- **9. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στην ελληνική γλώσσα.**

Δυσκολίες	Συχνότητα
Πάρα πολλές	2
Πολλές	4
Αρκετές	3
Ελάχιστες	4
Καμία	6

Είναι πολύ θετικό το ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλώσσα, η οποία θεωρείται από τους δασκάλους το πιο δύσκολο μάθημα για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες.

- **10. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.**

Δυσκολίες	Συχνότητα
Γραπτός λόγος	11
Σύνταξη	12
Ορθογραφία	14
Κατανόηση εννοιών	17
Λεξιλόγιο	5
Προφορικός λόγος	8

Όσον αφορά το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι/ες δίγλωσσοι μαθητές/τριες στην κατανόηση εννοιών, κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν ανέφερε ότι οι μαθητές μπορεί να γνωρίζουν αυτές τις έννοιες στην άλλη τους γλώσσα και πως θα πρέπει με κάποιο τρόπο να συνδυάσουν τις έννοιες που γνωρίζουν και στους δύο γλωσσικούς κώδικες.

- 11. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για τη συνεργασία και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών/τριών.

Συνεργασία με τους γονείς	Συχνότητα
Πολύ καλές	2
Καθόλου καλές	1
Ανύπαρκτες	0
Τυπικές	3

Οι σχέσεις και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών/τριών είναι αρκετά καλές ή τυπικές, όμως οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπάρχουν κάποια πρακτικά προβλήματα στη συνεργασία τους με τους γονείς, όπως το ωράριο εργασίας των γονιών. Είναι πολύ θετικό ότι δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν συνεργάζονται με τους γονείς.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Ερωτηματολόγιο των δίγλωσσων μαθητών/τριών

Γενικά από τη μελέτη και επεξεργασία των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους μαθητές προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

- Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες του δείγματος έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή έχουν έρθει στην Ελλάδα μέσα στα τελευταία τρία χρόνια. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε πως τα τελευταία χρόνια όλα και περισσότερα παιδιά οικονομικών μεταναστών γεννιούνται εδώ ή έρχονται σε πολύ μικρή ηλικία. Αυτό βοηθάει την προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο, αφού δεν έχουν την ευκαιρία να γνωρίζουν το σχολείο της χώρας τους και μετά μα έρθουν στην Ελλάδα. Μια τέτοια αλλαγή περιβάλλοντος θα δημιουργούσε προβλήματα.
- Από τις απαντήσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών προέκυψε πως ο λόγος που ήρθαν στην Ελλάδα ήταν βασικά η εργασία και οι γονείς τους εργάζονται κυρίως στον ιδιωτικό τομέα... Οι εργασίες τους σχετίζονται με χαμηλού κύρους επαγγέλματα και αυτό δείχνει την ανάγκη τους για εργασία αλλά και την αντιμετώπιση τους από την ελληνική κοινωνία και ακόμη την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Ακόμη σε αυτό πρέπει να προστεθεί το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης τους.
- Από τη έρευνα προέκυψε πως ένα μεγάλο ποσοστό (17/19) των δίγλωσσων μαθητών/τριών έχουν βαπτιστεί Ορθόδοξοι Χριστιανοί και μόνο 2 μαθητές/τριες δεν έχουν βαπτιστεί Χριστιανοί. Αυτό το συμπέρασμα δείχνει την ανάγκη των οικογενειών των δίγλωσσων μαθητών/τριών να ενταχθούν στο σύνολο της ελληνικής κοινωνίας. Ακόμη η απόφαση αυτή δείχνει την επιθυμία των ανθρώπων αυτών να αφομοιωθούν στην ελληνική κοινωνία έτσι ώστε να μην ξεχωρίζουν από το σύνολο. Είναι πολύ σημαντικό το ότι εντάσσουν τα παιδιά τους από μικρή ηλικία στο πνεύμα και στο κλίμα της ελληνικής κοινωνίας. Αυτό

βοηθάει τη προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, γιατί δεν νιώθουν ότι ξεχωρίζουν.

- Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα ερωτηματολόγια βγήκε το συμπέρασμα πως οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από το χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, γνωρίζουν αρκετά καλά και την ελληνική γλώσσα. Από αυτό συμπεραίνουμε πως οι γονείς επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία καθώς θα πρέπει να γνωρίζουν την ελληνική για να μπορούν να επικοινωνούν. Ακόμη θεωρώ πως ένας ακόμη λόγος που οι γονείς γνωρίζουν ελληνικά είναι για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία αλλά και για να τους βοηθήσουν στα μαθήματα του σχολείου, όσο αυτό είναι εφικτό
- Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στην ερώτηση ποια γλώσσα χρησιμοποιούν με τους γονείς τους και τα αδέρφια τους οι περισσότεροι απάντησαν και τις δυο γλώσσες. Είναι αρκετά ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι περισσότερες οικογένειες χρησιμοποιούν και τις δυο γλώσσες γιατί με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να διατηρήσουν και να διαδώσουν στα παιδιά τους τη μητρική τους γλώσσα. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις παιδιών στο δείγμα της έρευνας όπου χρησιμοποιούν στο σπίτι μόνο τα ελληνικά. Αυτό οφείλεται στο ότι ορισμένα παιδιά αρνούνται να μάθουν τα αλβανικά, προφανώς γιατί ντρέπονται και δεν γνωρίζουν ότι το να ξέρεις δυο γλώσσες είναι κάτι πολύ θετικό.
- Από τις απαντήσεις των μαθητών για το βαθμό επάρκειας που έχουν στις δυο γλώσσες, μητρική και ελληνική προέκυψε πως οι περισσότεροι/ες γνωρίζουν πολύ καλά και την μητρική και την ελληνική γλώσσα. Από αυτό το αποτέλεσμα μπορούμε να υποθέσουμε οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, είτε έχουν γεννηθεί εδώ είτε όχι, μαθαίνουν και τη μητρική τους γλώσσα, κυρίως μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον και εφόσον ζουν σε μία κοινωνία όπου κυρίαρχη γλώσσα είναι η ελληνική αναγκαστικά μαθαίνουν και αυτή τη γλώσσα. Είναι πολύ σημαντικό να μάθουν και να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και να μάθουν τη γλώσσα της κοινωνίας στην οποία ζουν. Σύμφωνα με έρευνες του

Cummins, η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου παιδιού είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική του επιτυχία. Επίσης ο βαθμός ανάπτυξης της επάρκειας στη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα είναι μια παρεμβαλλόμενη παράμετρος στη σχολική επιτυχία. Κεντρικό σημείο αυτής της υπόθεσης είναι ότι η επάρκεια που αποκτά ένα δίγλωσσο παιδί στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από το βαθμό επάρκειας στη μητρική γλώσσα. Αυτό βασίζεται στα πορίσματα της έρευνας των Skutnabb- kangas / Toukomaas η οποία είχε σκοπό να ερευνήσει τη διγλωσσική εξέλιξη των Φιλανδών που ζούσαν στη Σουηδία. (1976) . (Δαμανάκης, 1987: 101-102).

- Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών προέκυψε το συμπέρασμα ότι ένα μεγάλο ποσοστό γνωρίζει να γράφει και στη μητρική του γλώσσα. Ενώ ένα ποσοστό χωρίς μεγάλη απόκλιση από το πρώτο απάντησε πως δεν ξέρει να γράφει στη μητρική του γλώσσα. Πιστεύω πως πολλά παιδιά δεν ξέρουν ακόμα να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα γιατί είναι ακόμη σε μικρή ηλικία και τώρα άρχισαν να μαθαίνουν και να γράφουν τα ελληνικά. Όμως εφόσον οι περισσότεροι/ες ξέρουν να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα κάποια στιγμή θα μάθουν να γράφουν κιόλας. Παρόλα αυτά οι Skutnabb- Kangas/ Toukomaas (1976) σε μια έρευνα τους υποστηρίζουν ότι όταν οι δίγλωσσοι μαθητές μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα πριν αποκτήσουν καλά τη μητρική τους γλώσσα και βρίσκονται στα πρώτα σχολικά τους χρόνια, τότε έχουμε μια αρνητική εξέλιξη στην ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας. Αυτό οφείλεται το γεγονός ότι δεν αναπτύξει ακόμη την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης. (Δαμανάκης, 1987 101-102).
- ‘Τέλος θα πρέπει να αναφερθώ στις σχέσεις των δίγλωσσων με τους συμμαθητές/τριες τους. Όλα τα παιδιά απάντησαν πως δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους συμμαθητές/τριες τους στο σχολείο και πως κάνουν παρέα με όλους. Μπορούμε να συμπεράνουμε πως δεν υπάρχουν έντονα φαινόμενα ρατσισμού και αρνητικής συμπεριφοράς από τους Έλληνες μαθητές/τριες και πως όλα τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζονται ισότιμα από όλους τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Το κλίμα στο σχολείο το διαμορφώνουν σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα πρέπει να εξαλείφουν κάθε είδος

ρατσισμού στο σχολείο. Στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα υπήρξε το κατάλληλο κλίμα και οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν με τον καλύτερο τρόπο στα δίγλωσσα παιδιά. Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 1995/96 σε εκπαιδευτικούς για θέματα και ζητήματα που αφορούν τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες (Δαμανάκης, 2003: 179-209) προέκυψε πως οι αλλοδαποί μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται θετικά και πολύ μικρό ποσοστό αντιμετωπίζεται ρατσιστικά. Τα πορίσματα αυτά συγκλίνουν με τα πορίσματα της έρευνας μου. Επίσης σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Κρήτης (Καλακούη Ζαχάρω), οι Έλληνες μαθητές εκφράζουν μια θετική άποψη για τις ξένες γλώσσες και θεωρούν σημαντικό να γνωρίζει κάποιος πολλές ξένες γλώσσες. Ένα από τα σημαντικά αποτελέσματα αυτής της έρευνας ήταν ότι υπάρχει υπόβαθρο στους Έλληνες μαθητές για τις ξένες γλώσσες και αυτό βοηθά στην αντιρατσιστική αντιμετώπιση των δίγλωσσων συμμαθητών/τριών τους.(Βάμβουκας Μιχάλης- Χατζηδάκη Ασπασία, 2001, πρακτικά συνεδρίου).

- Το είδος της διγλωσσίας των δίγλωσσων μαθητών/τριών που συμμετείχαν στη έρευνα και πιο συγκεκριμένα των μαθητών/τριών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα είναι η πρώιμη και ταυτόχρονη διγλωσσία, γιατί μαθαίνουν τις δυο γλώσσες ταυτόχρονα και σε μικρή ηλικία. Όσοι/ες μαθητές/τριες δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα ανήκουν στο είδος της πρώιμης αλλά διαδοχικής διγλωσσίας γιατί μαθαίνουν τις δυο γλώσσες στην παιδική ηλικία αλλά έχουν μάθει ήδη την μητρική τους γλώσσα και μετά μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα. Οι παραπάνω ορισμοί των ειδών διγλωσσίας έχει γίνει από τον Skutnabb-Kangas (1981).

8.2 Ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο έχουμε τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών όπου εστίαζαν στον ορισμό της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί δε έχουν σαφή, συγκεκριμένη και επιστημονική γνώση των δύο φαινομένων με αποτέλεσμα να δώσουν γενικές και αφηρημένες έννοιες. Κατά τη γνώμη μου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν μια πιο συγκεκριμένη και σαφή άποψη για τα παραπάνω θέματα καθώς την τελευταία δεκαετία η χώρα μας έχει δεχτεί αρκετούς μετανάστες και ως αποτέλεσμα στα σχολεία να υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών που κατάγονται από άλλες χώρες και θα πρέπει να μάθουν την ελληνική ως ξένη ή δεύτερη γλώσσα. Επίσης κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν ανέφερε κάποιο θετικό στοιχείο όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως το ότι οι ίδιοι και οι Έλληνες μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με άλλους μαθητές, να γνωρίζουν στοιχεία από άλλους πολιτισμούς και πως θα μπορούσαν μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να εξαλειφθούν ρατσιστικές αντιδράσεις και συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου.
- Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι κανένας από τους έξι εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Αυτό είναι μια πραγματικότητα και επισημαίνει την έλλειψη δραστηριοποίησης για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη έρευνα είτε αδιαφορούν για τη ενημέρωσή τους είτε δεν τους δόθηκε ποτέ η ευκαιρία να παρακολουθήσουν κάποιο ειδικό πρόγραμμα για τη διγλωσσία.

- Ένα πολύ σημαντικό θέμα που προέκυψε από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι το γεγονός πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σωστό οι μαθητές να μιλούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι με τους γονείς τους και γι' αυτό το λόγο προτείνουν στους γονείς να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι. Η αιτιολόγηση αυτής της πρότασης των εκπαιδευτικών αφορά κυρίως το ότι επειδή ζουν στην Ελλάδα πρέπει να μάθουν ελληνικά και πως αν μιλάνε και τις δυο γλώσσες θα μπερδεύονται και θα έχουν προβλήματα. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν ανέφερε κάποια πλεονεκτήματα του να μιλάνε οι μαθητές δυο γλώσσες και πως αυτό θα τους βοηθήσει να μάθουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Ρόδου από την Ελένη Σκούρτου με θέμα διγλωσσία και αλφαβητισμός προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εισαγωγή στον αλφαβητισμό πρέπει να γίνεται μέσω της ελληνικής γλώσσας και πως η δεύτερη γλώσσα πρέπει να διδάσκεται εκτός σχολείου και πως το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που θεωρείται υπεύθυνο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και για τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο. (Ε. Σκούρτου, 1997:179-186).

- Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι επιδόσεις των μαθητών/τριών σε όλα τα μαθήματα είναι αρκετά καλές.. Οι επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα εξαρτώνται και από άλλους παράγοντες όπως από τη βοήθεια που έχουν στο σπίτι, από τον τρόπο προσαρμογής του μαθητή στη σχολική κοινότητα και από το προσωπικό ενδιαφέρον του κάθε μαθητή. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν επιδόσεις όπως και οι Έλληνες μαθητές καθώς υπάρχουν κάποιοι που είναι άριστοι, κάποιοι που είναι πολύ καλοί και κάποιοι μαθητές που είναι μέτριοι. Σύμφωνα με έρευνες (Cummins 1982a) το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας που κατακτούν οι δίγλωσσοι μαθητές στις δυο γλώσσες τους μπορεί να ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική και πνευματική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει ένα οριακό επίπεδο στο επίπεδο επάρκειας στο οποίο πρέπει να φτάσουν οι μαθητές προκειμένου να αποφύγουν τις πιθανές αρνητικές συνέπειες για την εκπαίδευσή τους και ένα δεύτερο, ανώτερο όριο, απαραίτητο

για να καλλιεργήσουν τα γλωσσικά και νοητικά οφέλη της διγλωσσίας και της μόρφωσης σε δυο γλώσσες. Από τα πορίσματα διαφόρων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε δίγλωσσους μαθητές προέκυψε πως οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα από τους μονόγλωσσους μαθητές. Ακόμη σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Malherbe σε 19.000 δίγλωσσους (Αφρικάανερ και Αγγλικών) προέκυψε το συμπέρασμα πως οι μαθητές αποκτούσαν αξιοσημείωτες δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα όταν αυτή χρησιμοποιούνταν ως μέσο διδασκαλίας αντί να διδάσκεται απλά ως μάθημα. Ο ίδιος κατέληξε στο συμπέρασμα πως η δίγλωσση εκπαίδευση βοηθά πολύ και μαθητές με χαμηλότερη γνωστική ικανότητα. (Cummins, 2002:167-168)

- Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, αλλά τα κορίτσια είναι πιο υπάκουα και πιο συνεπή στα μαθήματα αν και από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των άριστων και καλών μαθητών/τριών είναι κορίτσια, όχι όμως με μεγάλη απόκλιση από τα αγόρια. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την υπεροχή των κοριτσιών μόνο στον τρόπο, με τον οποίο δουλεύουν.

- Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις δυσκολίες των μαθητών/τριών στους τομείς της γλώσσας (γραπτό λόγο, σύνταξη, ορθογραφία, κατανόηση, λεξιλόγιο, προφορικό λόγο). Οι περισσότεροι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στην κατανόηση εννοιών, στο γραπτό λόγο και στην ορθογραφία. Από τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε σαν βασικό πρόβλημα είναι η κατανόηση εννοιών, τις οποίες οι μαθητές δεν έχουν ξανακούσει καθώς και κάποιες αφηρημένες έννοιες. Όσον αφορά τα αίτια στα οποία οφείλονται οι γλωσσικές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προέρχονται από τις γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών , από τη βοήθεια που τους παρέχεται στο σπίτι και από το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή. Κανένας δεν ανέφερε κάποια λύση στο πρόβλημα των δίγλωσσων και πως θα μπορούσε η διγλωσσία τους να τους βοηθήσει να μάθουν αυτές τις έννοιες. Στην έρευνα που έγινε το σχολικό έτος 1995/96 για την ανίχνευση των απόψεων των δασκάλων για θέματα και ζητήματα δίγλωσσων

μαθητών (Δαμανάκης, 2003: 179-209) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες συναντούν δυσκολίες στο γραπτό λόγο, στη σύνταξη και στην κατανόηση εννοιών και τις λιγότερες δυσκολίες τις συναντούν στον προφορικό λόγο. Τα πορίσματα αυτής της έρευνας συγκλίνουν με τα πορίσματα της έρευνας μου.

- Γενικά οι σχέσεις και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των δίγλωσσων μαθητών/τριών είναι καλές και τυπικές και όπως αναφέρθηκε οι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι θετικοί και πρόθυμοι να βοηθήσουν τους γονείς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που αφορούν τα παιδιά τους. Παρόλα αυτά υπάρχουν κάποια πρακτικά προβλήματα, όπως προβλήματα επικοινωνίας όταν οι γονείς δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και προβλήματα εξαιτίας του ωραρίου εργασίας των γονιών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συναντούν τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε το σχολικό έτος 1995/96 σε 540 δασκάλους για θέματα και ζητήματα που αφορούν τους δίγλωσσους μαθητές (Δαμανάκης, 2003: 177-209), προέκυψε πως δεν υπάρχουν δυσκολίες στη συνεργασία δασκάλων και γονιών και το ποσοστό που απάντησε ότι υπάρχουν πολλές δυσκολίες είναι ελάχιστο. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι γονείς δεν έχουν χρόνο να επισκεφτούν το σχολείο γιατί εργάζονται σχεδόν όλη μέρα.

9. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

9.1 Η διαδικασία εφαρμογής του βιβλίου

Στο τελικό στάδιο της έρευνας έγινε η εφαρμογή του βιβλίου «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία» (Ρ. Τσοκαλίδου, 2003) Το βιβλίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στόχος του οποίου ήταν η αξιοποίηση της διγλωσσίας και του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, για την διαπολιτισμική και διαγλωσσική ενδυνάμωση των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής.

Το βιβλίο αποτελείται από τρία μέρη ,το θεωρητικό, το διαδραστικό και τέλος το διαπολιτισμικό. Το Θεωρητικό μέρος (σελ. 10-13) εστιάζει σε ορισμούς της διγλωσσίας και σε κάποιους λόγους για τους οποίους αυτή θεωρείται κοινωνικό αγαθό. Το Διαδραστικό μέρος (σελ. 14-18) στο οποίο οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν το βιβλίο με ζωγραφιές, λέξεις ή γράμματα από άλλες γλώσσες. Το Διαπολιτισμικό μέρος (σελ. 19-28) κατά το οποίο το παιδί οδηγείται στο συμπέρασμα ότι η συνύπαρξη γλωσσών αποτελεί σημαντικό αγαθό και το ότι να μαθαίνει κανείς στοιχεία από άλλες γλώσσες είναι σημαντικό δώρο το οποίο είναι καλό να εκτιμήσουμε.

Η εφαρμογή του βιβλίου έγινε σε έξι τάξεις στις οποίες έγινε και η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν 4 τάξεις της Α΄ Δημοτικού και 2 τάξεις της Β΄ Δημοτικού. Η διάρκεια της εφαρμογής του βιβλίου ήταν τρεις εβδομάδες. Κάθε εβδομάδα πραγματοποιούνταν και ένα μέρος του βιβλίου. Η εφαρμογή του βιβλίου έγινε μέσα στην τάξη για να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, και τα δίγλωσσα και τα μονόγλωσσα έτσι ώστε να υπάρχει διάλογος μεταξύ των μαθητών και να έρθουν σε επαφή με το φαινόμενο και τον ορισμό της διγλωσσία όλοι οι μαθητές. Επίσης σκοπός του βιβλίου ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές διαπολιτισμική συνείδηση καθώς η εφαρμογή του βιβλίου βασίστηκε σε συζητήσεις για θέματα που έχουν να κάνουν με διαφορετικές γλώσσες και διαφορετικούς πολιτισμούς. Η εφαρμογή διαρκούσε 20 λεπτά κάθε εβδομάδα σε κάθε τάξη.

Την πρώτη εβδομάδα πραγματοποιήθηκε το πρώτο μέρος του βιβλίου, όπου συζητήσαμε με τους μαθητές για τα βιβλίο και για τη λέξη «δίγλωσσος». Έπειτα άκουσα τις απορίες, τα σχόλια και τις απόψεις τους. Όταν τελείωσε η συζήτηση τους

έδωσα το βιβλίο για να το πάρουν και να το δείξουν στους γονείς τους και να μεταφέρουν την επόμενη φορά στην τάξη τις απόψεις των γονιών τους.

Τη δεύτερη εβδομάδα πραγματοποιήθηκε το δεύτερο, διαδραστικό μέρος, όπου συζητήσαμε για τις απόψεις και τις εντυπώσεις των γονιών τους για το βιβλίο. Στη συνέχεια εξήγησα στους δίγλωσσους μαθητές πως πρέπει να συμπληρώσουν τις ασκήσεις του βιβλίου και τι ακριβώς θα κάνουν. Το βιβλίο το ξαναπήραν στο σπίτι τους για να το συμπληρώσουν μόνοι τους ή με τη βοήθεια των γονιών τους.

Την τρίτη και τελευταία εβδομάδα πραγματοποιήθηκε το τρίτο μέρος του βιβλίου, το οποίο βασίστηκε σε συζήτηση για τις γλώσσες και τα πλεονεκτήματα του να μαθαίνουμε στοιχεία από άλλες γλώσσες.

9.2 Συμπεράσματα

Γενικά το βιβλίο έγινε αποδεκτό από όλους σχεδόν τους μαθητές. Μπορώ να πω πως όλοι οι μαθητές δίγλωσσοι και μη ενθουσιάστηκαν με το βιβλίο και αντέδρασαν θετικά γιατί ήταν κάτι πρωτότυπο και καινούργιο γι' αυτούς. Δεν δημιουργήθηκαν προβλήματα σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του βιβλίου.

- Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στις συζητήσεις πάνω στα θέματα που εξετάζει το βιβλίο και ήθελαν πολύ να μάθουν για το τι σημαίνει δίγλωσσία και ποιος είναι δίγλωσσος, γιατί ήταν θέματα άγνωστα γι' αυτούς.
- Γενικά οι μαθητές σαν σύνολο έδειξαν ενδιαφέρον για το βιβλίο και πιο συγκεκριμένα οι δίγλωσσοι μαθητές συμπλήρωσαν με προθυμία το βιβλίο στο σπίτι με τους γονείς τους αλλά υπήρξαν και μαθητές που αν και έδειξαν ενδιαφέρον για το βιβλίο έδειξαν αδιαφορία στο να συμπληρώσουν το πρακτικό μέρος στο σπίτι τους και δεν ήταν συνεπείς σε όσα τους είχα πει. Βέβαια αυτές οι περιπτώσεις ήταν λίγες και δεν δημιούργησαν σοβαρά προβλήματα στη διεξαγωγή της διδασκαλίας.
- Όσον αφορά τις εντυπώσεις γονιών και μαθητών για το βιβλίο ήταν πολύ θετικές και ενθαρρυντικές. Μάλιστα κάποιοι μαθητές μου είπαν πως το βιβλίο είναι πολύ καλό και μια μαθήτριά μου είπε πως η μαμά της είπε: « όποιος έφτιαξε αυτό το βιβλίο αξίζει συγχαρητήρια». Ακόμη και οι μονόγλωσσοι μαθητές έδειξαν θετικές αντιδράσεις. Οι δίγλωσσοι μαθητές χάρηκαν πολύ όταν τους είπα πως θα κρατήσουν το βιβλίο για δικό τους.

- Οι μονόγλωσσοι μαθητές είδαν το βιβλίο και την όλη διαδικασία πολύ θετικά και δεν εκφράστηκαν ρατσιστικές απόψεις. Μόνο σε ένα τμήμα πρώτης τάξης κάποια παιδιά μου είπαν πως τα δίγλωσσα είναι από την Αλβανία και λένε ψέματα πως είναι Έλληνες.
- Από τα τρία μέρη του βιβλίου το πιο δύσκολο ήταν το τελευταίο γιατί είχε κάποιες δύσκολες προτάσεις για τους μαθητές. Το πρόβλημα δημιουργήθηκε γιατί οι μαθητές δεν μπορούσαν να καταλάβουν κάποιες έννοιες και προτάσεις που είχαν αφηρημένο νόημα και αυτό συνέβη λόγω της μικρής τους ηλικίας. Προσπάθησα να τους εξηγήσω με πιο απλά λόγια τις διάφορες προτάσεις. Τελικά όλοι οι μαθητές κατάλαβαν και το τρίτο μέρος του βιβλίου και έτσι δεν υπήρξε σημαντικό πρόβλημα.
- Τέλος θα πρέπει να αναφερθώ στη στάση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βιβλίο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί το θεώρησαν μια πολύ καλή κίνηση και το χαρακτήρισαν πολύ ενδιαφέρον. Βέβαια πρέπει να αναφερθεί πως μόνο 2 εκπαιδευτικοί ήταν μέσα στην τάξη τις ώρες που εγώ πραγματοποιούσα την εφαρμογή του βιβλίου. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν παραβρέθηκαν μέσα στις τάξεις παρόλο που εγώ τους είπα πως δεν υπάρχει πρόβλημα να είναι μέσα στην τάξη. Επίσης παρόλο που όλοι το θεώρησαν πολύ καλό και θετικό, κανένας δεν ενδιαφέρθηκε για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη και ούτε για το πώς μπορούν να το προμηθευτούν.

9.3 Προβλήματα

Γενικά δεν υπήρξαν προβλήματα ούτε στη συνεργασία μου με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ούτε και στην εφαρμογή του βιβλίου. Το μόνο πρόβλημα που δημιουργήθηκε ήταν όταν σε ένα τμήμα της Α΄ τάξης, η γιαγιά του παιδιού αντιμετώπισε το βιβλίο πολύ αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, αφού έγινε το πρώτο μέρος του βιβλίου, έδωσα το βιβλίο στους μαθητές για να το συμπληρώσουν στο σπίτι τους. Την επόμενη μέρα πήγε στο σχολείο η γιαγιά ενός δίγλωσσου μαθητή

και επέστρεψε το βιβλίο στη δασκάλα του μαθητή. Πρέπει να σημειωθεί πως ο μαθητής μένει με τη γιαγιά του και οι γονείς τους έχουν χωρίσει. Η γιαγιά αφού επέστρεψε το βιβλίο στη δασκάλα, πήγε και στη διευθύντρια και της παραπονέθηκε και φώναζε πως είναι ρατσιστές και έλεγε : « εμείς είμαστε Έλληνες, δεν είμαστε Αλβανοί». Η δασκάλα και η διευθύντρια προσπάθησαν να της εξηγήσουν πως δεν είναι θέμα ρατσισμού και πως απλά θέλουμε να δούμε αν έχουν διατηρήσει τη γλώσσα τους και κάποιο στοιχεία και παραδόσεις της χώρας καταγωγής τους. Η γιαγιά του μαθητή δεν πείστηκε και έφυγε λέγοντας : «Εμείς είμαστε Βορειοηπειρώτες» Η εφαρμογή του βιβλίου δεν συνεχίστηκε στη συγκεκριμένη τάξη αλλά διακόπηκε για να μην δημιουργηθεί πρόβλημα στο μαθητή και για να μην δημιουργηθεί αρνητικό κλίμα στην τάξη με τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης οι άλλοι δυο δίγλωσσοι μαθητές έδειξαν αδιαφορία στη συμπλήρωση του πρακτικού μέρους του βιβλίου και δεν ήταν συνεπείς.

Η εφαρμογή του βιβλίου ήταν για μένα μια ξεχωριστή εμπειρία γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία μπόρεσα να δω τις σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών και κυρίως στη συζήτηση ενός τόσο σοβαρού θέματος, όπως η διγλωσσία. Επιπλέον είναι πολύ σημαντικό που η εφαρμογή έγινε στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού και βοήθησε πολύ στους μαθητές να μάθουν και να καταλάβουν πώς λέγεται αυτός που μιλάει δυο ή πολλές γλώσσες και ποια τα πλεονεκτήματα του να γνωρίζει κάποιος πολλές γλώσσες. Γενικά οι συζητήσεις που έγιναν μέσα στην τάξη βοήθησαν πολύ τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους για το θέμα.

10. ΠΟΡΤΡΑΙΤΑ

1^ο ΠΟΡΤΡΑΙΤΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Χριστίνα Παππά

ΗΛΙΚΙΑ: 6,5

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Χρήστος

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Ελίνα

ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Αλβανία – Άγιοι Σαράντα

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: Άγιοι Σαράντα

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ: Άγιοι Σαράντα

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ: 36

ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: 29

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: γαζώτρια

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: αγιογράφος

ΑΔΕΡΦΙΑ:-

ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: έχει γεννηθεί στην Ελλάδα

ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΦΟΙΤΑ: 2ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ιωνίας

ΤΑΞΗ: Α΄

- **ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**

Η Χριστίνα είναι 6,5 χρονών και παρακολουθεί τα μαθήματα της Α΄ τάξης στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ιωνίας. Η Χριστίνα γεννήθηκε στην Ελλάδα. Δεν ξέρει κάτι για τη μόρφωση των γονιών της. Ο πατέρας της ασχολείται με την αγιογραφία και η μητέρα της είναι γαζώτρια. Η Χριστίνα δεν έχει αδέρφια. Επίσης μου είπε ότι δεν έχει

στην Ελλάδα συγγενείς από την Αλβανία, ούτε από τη μεριά του μπαμπά ούτε από τη μεριά της μαμάς. Όλοι οι συγγενείς είναι στην Αλβανία.

- **ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Στην ερώτηση για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί καθημερινά η Χριστίνα απάντησε και τις δυο γλώσσες μα περισσότερο τα Ελληνικά. Στο σπίτι χρησιμοποιεί περισσότερο τα Αλβανικά και συγκεκριμένα τα Αλβανικά πιο πολύ με το μπαμπά και τα Ελληνικά με τη μαμά. Οι γονείς μεταξύ τους μιλάνε τις περισσότερες φορές στα Αλβανικά.

Η Χριστίνα ξέρει να μιλάει και τα Αλβανικά όμως δεν ξέρει να γράφει. Θεωρεί τον εαυτό της καλή μαθήτρια γιατί τα πηγαίνει πολύ καλά στα σχολείο της και της αρέσει πολύ τα σχολείο στην Ελλάδα. Όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει γιατρός γιατί θέλει να βοηθάει τους ανθρώπους.

- **ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Η Χριστίνα το πρωί ξυπνάει νωρίς πηγαίνει στο σχολείο. Όταν τελειώσει το κανονικό πρόγραμμα συνεχίζει στο ολοήμερο όπου και κάνει τα μαθήματα της. Γυρίζει στο σπίτι στις τέσσερις το απόγευμα. Διαβάζει αν έχει κάτι άλλο για τη επόμενη μέρα και μετά παίζει με τους φίλους της. Πέφτει για ύπνο στις δέκα το βράδυ.

- **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ – ΧΟΜΠΥ**

Η Χριστίνα δεν έχει κάποια συγκεκριμένα ενδιαφέροντα. Όμως της αρέσει πάρα πολύ να παίζει με τους φίλους της διάφορα παιχνίδια στη γειτονιά, στο σχολείο και στα σπίτια. Οι περισσότεροι φίλοι της είναι Έλληνες. Της αρέσει περισσότερο η ξένη μουσική.

- **ΑΛΒΑΝΙΑ – ΕΛΛΑΔΑ: ΟΙ ΔΥΟ ΠΑΤΡΙΔΕΣ ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΝΑ**

Στη Χριστίνα αρέσουν πολύ και ο δυο χώρες, Ελλάδα και Αλβανία. Στην Αλβανία πηγαίνει στις διακοπές του σχολείου. Δεν θέλει να γυρίσει πίσω αλλά προτιμάει να μείνει εδώ. Στην Αλβανία έχουν δυο σπίτια που είναι των γιαγιάδων και παππούδων που έχουν μείνει εκεί. Στο Βόλο μένει με τους γονείς της σε ένα διαμέρισμα στη Ν. Ιωνία, το οποίο νοικιάζουν.

- **ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ**

Η Χριστίνα μου είπε ότι έχει πολύ καλές σχέσεις με όλους τους συμμαθητές της και δεν αντιμετωπίζει προβλήματα, αυτό το διαπίστωσα και εγώ από τις παρατηρήσεις. Στο διάλειμμα παίζει με τις συμμαθήτριάς της. Αγαπάει τους συμμαθητές και εκείνοι το ίδιο.

- **ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ**

Η δασκάλα μου είπε πως η Χριστίνα είναι πάρα πολύ καλή μαθήτρια, δεν ξεχωρίζει από τους Έλληνες μαθητές, της αρέσει το σχολείο. Διαβάζει πάρα πολύ και είναι επιμελής σε όλα τα μαθήματα. Τα καταφέρνει πολύ καλά στη γλώσσα, το οποίο θεωρείται το πιο δύσκολο μάθημα για τα δίγλωσσα παιδιά. Επίσης και στα μαθηματικά είναι καλή και δείχνει αρκετό ενδιαφέρον.

Η δασκάλα θεωρεί πολύ σημαντική τη βοήθεια που τις παρέχουν οι γονείς της στο σπίτι καθώς τη βοηθούν με όλα τα μαθήματα. Ακόμη οι γονείς της δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο και τις επιδόσεις της Χριστίνας και

συνεργάζονται αρκετά με τη δασκάλα και συμμετέχουν στις συνελεύσεις και στις συγκεντρώσεις του σχολείου για τους γονείς.

- **ΑΠΟΨΗ ΔΥΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ**

Ο Γιώργος μου είπε : « Η Χριστίνα είναι πολύ καλή μαθήτρια και καλό κορίτσι. Δεν κάνουμε παρέα επειδή κάνει με τα κορίτσια περισσότερη παρέα και εγώ με τα αγόρια».

Η Ελένη μου είπε: « Η Χριστίνα είναι από τις πιο καλές μαθήτριες στην τάξη. Κάνουμε παρέα αλλά όχι και συνέχεια γιατί κάνει παρέα περισσότερο με τα άλλα κορίτσια».

2^ο ΠΟΡΤΡΑΙΤΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Νταμιάνα Μαλούση

ΗΛΙΚΙΑ:-

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Ντουφρίμ

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Αλμπίνα

ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Αλβανία

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ: Βλοτσίστ

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: Βλοτσίστ

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ: -

ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:-

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Βάφει σπίτια

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Καθαρίστρια

ΑΔΕΡΦΙΑ: 1 αδερφό μικρότερο τον Ερμέστο

ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ:1 χρόνο

ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΦΟΙΤΑ:2^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ιωνίας

ΤΑΞΗ:Α

- **ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**

Η Νταμιάνα είναι 7 χρονών και παρακολουθεί τα μαθήματα της Α΄ τάξης του 2^{ου} Δημοτικού σχολείου Νέας Ιωνίας Βόλου. Πριν από ένα χρόνο έφυγε από την Αλβανία με τους γονείς της και εγκαταστάθηκαν στην πόλη του Βόλου. Δεν ήξερε να μου πει κάτι για τη μόρφωση των γονιών της. Ο πατέρας της δουλεύει σαν ελαιοχρωματιστής και η μητέρα της είναι καθαρίστρια και δουλεύει κυρίως σε σπίτια.

Η Νταμιάνα έχει ένα μικρότερο αδερφό τον Ερμέ, ο οποίος δεν πάει ακόμη σχολείο. Εδώ στην Ελλάδα έχει πολλούς συγγενείς και συγκεκριμένα γιαγιά και παππού από τη μεριά της μαμάς και τα ξαδέρφια και η θεία της από τη μεριά του μπαμπά.

- **ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Η Νταμιάνα στην ερώτησή μου για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί περισσότερο καθημερινά στη ζωή της μου είπε και τις δυο και πιο συγκεκριμένα στο σπίτι με τη μαμά και τον μπαμπά και τις δυο γλώσσες, ενώ με τον αδερφό της περισσότερο Αλβανικά γιατί ξέρει πολύ λίγα Ελληνικά τώρα μαθαίνει την Ελληνική γλώσσα. Οι γονείς της μεταξύ τους μιλάνε μόνο Αλβανικά. Στο σχολείο μιλάει μόνο Ελληνικά. Η Νταμιάνα δεν ξέρει να γράφει στα Αλβανικά αλλά ξέρει να μιλάει τα Αλβανικά. Είναι καλή μαθήτρια και όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει γιατρός.

- **ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Η Νταμιάνα ξυπνάει κάθε πρωί στις 7:30 και ετοιμάζεται για το σχολείο. Μετά το σχολείο πηγαίνει στη γιαγιά της και παίζει μέχρι να τελειώσει η μαμά της από τη δουλειά. Έπειτα έρχεται η μαμά της και πηγαίνουν στο σπίτι τους όπου τρώει, ξεκουράζεται και έπειτα κάνει τα μαθήματά της. Όταν τελειώνει με τα μαθήματα της παίζει με τις φίλες και τα ξαδέρφια της. Το βράδυ κοιμάται νωρίς για να είναι ξεκούραστη στο σχολείο την επόμενη μέρα.

- **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ –ΧΟΜΠΙ**

Η Νταμιάνα δεν έχει κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες όμως σκέφτεται να αρχίσει μουσική και κουκλοθέατρο γιατί της αρέσουν και τα δυο πάρα πολύ.

- **ΑΛΒΑΝΙΑ- ΕΛΛΑΔΑ:ΟΙ ΔΥΟ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΝΤΑΜΙΑΝΑ**

Στη Νταμιάνα αρέσουν πολύ και οι δυο χώρες γιατί εδώ περνάει καλά και έχει πολλούς φίλους και τους συγγενείς της. Πηγαίνει πολλές φορές στην Αλβανία και κυρίως στις διακοπές. Έχει να πάει από τα Χριστούγεννα και θα πάει στις διακοπές του Πάσχα. Μου είπε πως θ' έλει να επιστρέψει στην Αλβανία όχι γιατί δεν της αρέσει εδώ αλλά γιατί της λείπει η άλλη η γιαγιά της που μένει εκεί. Στην Αλβανία δεν έχουν δικό τους σπίτι και όταν πηγαίνουν μένουν στο σπίτι της γιαγιάς.

- **ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ**

Η Νταμιάνα έχει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές της. Κάνει παρέα με τις συμμαθήτριάς της από την Ελλάδα και με τα ξαδέρφια της. Οι καλύτερές της φίλιες είναι η Χρυσούλα, η Χριστίνα και η Άννα.

Της αρέσει πολύ το σχολείο στην Ελλάδα και τα καταφέρνει αρκετά καλά. Αγαπάει τους συμμαθητές της και εκείνοι το ίδιο. Δεν έχει ιδιαίτερα προβλήματα στο σχολείο και αγαπάει τη δασκάλα της γιατί τη βοηθάει πολύ.

Παίζει με όλα τα παιδιά στο διάλειμμα και συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου.

- **Η ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΝΤΑΜΙΑΝΑ**

Η δασκάλα μου είπε πως είναι αρκετά καλή μαθήτρια και προσπαθεί πολύ να είναι επιμελής σε όλα τα μαθήματα. Αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα στην ορθογραφία, ξεχνάει κάποια γράμματα και αργεί πολλές φορές να γράψει. Στην ανάγνωση είναι πολύ καλή. Στα μαθηματικά είναι αρκετά καλή αλλά στη μελέτη αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγω αφηρημένων εννοιών. Όσον αφορά την προσαρμογή της στο σχολείο και την τάξη δεν αντιμετώπισε προβλήματα από τους υπόλοιπους μαθητές.

- **ΑΠΟΨΗ ΔΥΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΝΤΑΜΙΑΝΑ**

Η Χρυσούλα μου είπε: « Η Νταμιάνα είναι πολύ καλό κορίτσι, είμαστε φίλες και την αγαπάω πολύ. Ακόμη είναι πολύ καλή μαθήτρια»

Η Άννα μου είπε για την Νταμιάνα : « Είμαστε φίλες, παίζουμε στο διάλειμμα και είναι καλή μαθήτρια»

3^ο ΠΟΡΤΡΑΙΤΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Μαρία Φώτο

ΗΛΙΚΙΑ:6,5

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ:Γιώργος

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Ορνέλα

ΚΑΤΑΓΩΓΗ:Αλβανία

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ: Αλβανία

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ:Αλβανία

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ:-

ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:-

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Λαχαναγορά

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:Δεν δουλεύει

ΑΔΕΡΦΙΑ: ένα αδερφό μικρότερο (4 μηνών)

ΧΡΟΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Δεν ξέρει αλλά έχει γεννηθεί εδώ.

ΣΧΟΛΕΙΟ: 2^ο Δημοτικό Νέας Ιωνίας Βόλου

ΤΑΞΗ: Α΄

- **ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**

Η Μαρία είναι 6,5 χρονών και παρακολουθεί τα μαθήματα της Α΄ τάξης του 2^{ου} Δημοτικού σχολείου Νέας Ιωνίας Βόλου. Μαζί με τους γονείς της εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα. Η Μαρία δεν ήξερε την ακριβή ημερομηνία που ήρθαν στην Ελλάδα αλλά έχει γεννηθεί εδώ (αυτό μου το είπε και η δασκάλα της). Ο πατέρας της Μαρίας δουλεύει στη λαχαναγορά ενώ η μητέρα της δεν δουλεύει επειδή έχει το μικρό αδερφό της να φροντίζει. Η Μαρία έχει στην Ελλάδα το θείο, τη θεία και τα ξαδέρφια της, οι οποίοι ζουν στο Βόλο. Οι γιαγιάδες και οι παππούδες της Μαρίας έχουν μείνει πίσω στην Αλβανία. Η Μαρία έχει ένα μικρότερο αδερφό (τεσσάρων μηνών).

- **Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Η Μαρία στην ερώτησή μου για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί περισσότερο στην καθημερινή ζωή της μου απάντησε ότι στο σπίτι μιλάει Αλβανικά. Με τη μαμά μιλάει και Ελληνικά και Αλβανικά, με το μπαμπά μιλάει μόνο Αλβανικά ενώ οι γονείς της μεταξύ τους μιλούν μόνο Αλβανικά. Η Μαρία ξέρει να μιλάει Αλβανικά αλλά δεν ξέρει να γράφει Αλβανικά.

Η Μαρία είναι πολύ καλή μαθήτρια και της αρέσει πολύ το σχολείο στην Ελλάδα. Όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει δασκάλα γιατί της αρέσει αυτή η δουλειά στο σχολείο.

- **ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Η Μαρία το πρωί ξυπνάει νωρίς στις 7:30, ετοιμάζεται και πηγαίνει στο σχολείο. Μετά το σχολείο πηγαίνει στο σπίτι, τρώει, ξεκουράζεται και έπειτα κάνει τα μαθήματά της. Όταν τελειώνει παίζει με τους φίλους της στη γειτονιά. Το βράδυ κοιμάται νωρίς για να είναι ξεκούραστη την άλλη μέρα.

- **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ-ΧΟΜΠΥ**

Η Μαρία δεν έχει ιδιαίτερες εξωσχολικές δραστηριότητες. Της αρέσει πολύ να παίζει με τις κούκλες της και τους φίλους της από το σχολείο και τη γειτονιά.

Της αρέσει πολύ το παιχνίδι « η μικρή Ελένη» και η αγαπημένη της τραγουδίστρια είναι η Δέσποινα Βανδή.

- **ΑΛΒΑΝΙΑ- ΕΛΛΑΔΑ: ΟΙ ΔΥΟ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΜΑΡΙΑΣ**

Στην Μαρία αρέσουν και οι δυο χώρες αλλά πιο πολύ η Αλβανία. Στην Αλβανία της αρέσει γιατί έχουν πολλά άλογα. Επισκέπτεται συχνά την Αλβανία και συγκεκριμένα στις διακοπές και όλο το καλοκαίρι μένει στη γιαγιά της. Δεν θέλει να γυρίσει μόνιμα στην Αλβανία αλλά προτιμάει να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα γιατί περνάει πολύ καλά. Στην Αλβανία δεν έχουν δικό τους σπίτι αλλά μένουν στη γιαγιά. Εδώ στο Βόλο μένουν σε μια μονοκατοικία με μεγάλη αυλή.

• ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η Μαρία έχει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές της και όπως μου είπε και η δασκάλα έχει ενταχθεί κανονικά στο κλίμα της τάξης. Μου είπε πως παίζει με όλους τους συμμαθητές της στα διαλείμματα και πως οι καλύτερες φίλες της είναι η Αθανασία, η Έφη και η Μάγδα. Δεν μαλώνει με τους συμμαθητές της και δεν έχει ιδιαίτερα προβλήματα με κανέναν. Επίσης μου είπε ότι όλοι της φέρονται πολύ καλά.

Γενικά η Μαρία είναι ένα πολύ ήσυχο παιδί και πολύ καλή μαθήτρια –κάτι που διαπίστωσα κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων- πολύ φιλική και πρόθυμη να μου δώσει τις πληροφορίες που ήθελα και να συνεργαστεί μαζί μου.

• ΑΠΟΨΗ ΔΥΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΡΙΑ

Η Ελένη μου είπε για τη Μαρία: « Η Μαρία δεν μου αρέσει, δεν κάνουμε παρέα και δεν την έχω φίλη. Είναι λίγο καλή».

Η Κωνσταντίνα μου είπε: « Η Μαρία είναι πάρα πολύ καλό κορίτσι και παίζουμε πολύ. Είναι καλή μαθήτρια».

4^ο ΠΟΡΤΡΑΙΤΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Βαγγελίτσα Μπουρντένι
ΗΛΙΚΙΑ: 7
ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Γρηγόρης
ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Λίνα
ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Αλβανία
ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: Αλβανία
ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ: Αλβανία
ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ:-
ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:-
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ:-
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Καθαρίζει σπίτια
ΑΔΕΡΦΙΑ: ένα αδερφό μικρότερο (τεσσάρων χρονών)
ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: 2 χρόνια
ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΦΟΙΤΑ: 2^ο Δημοτικό Νέας Ιωνίας
ΤΑΞΗ: Α΄

- **ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**

Η Βαγγελίτσα είναι επτά ετών και παρακολουθεί τα μαθήματα της πρώτης τάξης στο 2^ο Δημοτικό σχολείο Νέας Ιωνίας Βόλου. Πριν δυο χρόνια ήρθε με τους γονείς της στην Ελλάδα και εγκαταστάθηκαν στην πόλη του Βόλου. Η Βαγγελίτσα δεν ξέρει τη ακριβώς δουλειά κάνει ο πατέρας της αλλά μου είπε πως δουλεύει σε σπίτια. Η μητέρα της είναι καθαρίστρια. Η Βαγγελίτσα έχει ένα μικρότερο αδερφό, ο οποίος είναι τεσσάρων χρονών και δεν πηγαίνει ακόμη σχολείο.

Η Βαγγελίτσα μου είπε πως δεν έχει εδώ συγγενείς από την Αλβανία και πως τους βλέπει μόνο στις διακοπές. Αλλά της λείπουν πολύ και κυρίως η γιαγιά, ο παππούς και τα ξαδέρφια της. Η Βαγγελίτσα δεν βαπτίστηκε

χριστιανή στην Ελλάδα αλλά όταν ήταν ακόμη στην Αλβανία της δώσανε αυτό όνομα.

- **Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Η Βαγγελίτσα στην ερώτησή μου για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί στην καθημερινή της ζωή μου απάντησε τα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα στο σπίτι μιλάει μόνο ελληνικά και με τους δυο γονείς. Οι γονείς της μιλούν μεταξύ τους μόνο Αλβανικά. Η Βαγγελίτσα δεν ξέρει ούτε να μιλάει ούτε να γράφει Αλβανικά και ο αδερφός το ίδιο.

Σύμφωνα με την προσωπική της άποψη είναι καλή μαθήτρια στο σχολείο και της αρέσει πολύ το σχολείο και το διάβασμα. Όταν θα μεγαλώσει θέλει να γίνει δασκάλα γιατί της αρέσει πολύ αυτή η δουλειά.

- **ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Η Βαγγελίτσα ξυπνάει νωρίς κάθε πρωί για να ετοιμαστεί για το σχολείο της. Μετά το κανονικό της πρόγραμμα παρακολουθεί μαθήματα στην τάξη του ολοήμερου. Όταν γυρίζει στο σπίτι της στις τέσσερις το απόγευμα τρωει, βλέπει τηλεόραση ή κοιμάται και μετά αρχίζει το διάβασμά της με τη βοήθεια της μαμάς της. Όταν τελειώνει συνήθως παίζει με τα παιχνίδια της και με τον αδερφό της και όταν έχει καλό καιρό πάνε με τη μαμά στο πάρκο και παίζουν.

Η Βαγγελίτσα δεν έχει κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες. Της αρέσει πολύ να ακούει μουσική και το αγαπημένο της τραγούδι αυτό τον καιρό είναι το “ τζουτζούκα” .

- **ΑΛΒΑΝΙΑ-ΕΛΛΑΔΑ : ΟΙ ΔΥΟ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΒΑΓΓΕΛΙΤΣΑΣ**

Στην Βαγγελίτσα αρέσουν οι δυο χώρες αλλά περισσότερο η Αλβανία και λυπάται που έφυγαν όχι γιατί δεν περνάει καλά στην Ελλάδα αλλά γιατί της λείπουν όλα αυτά που άφησε πίσω, οι συγγενείς και το σπίτι της. Επισκέφτεται την Αλβανία στις διακοπές του σχολείου και το καλοκαίρι οπότε μένει όλο το καλοκαίρι στη γιαγιά και τον παππού μαζί με τον αδερφό της και έχει για παρέα τα ξαδέρφια της. Στην Αλβανία έχουν δικό τους σπίτι και μένουν εκεί όταν πάνε. Η Βαγγελίτσα θα ήθελε να γυρίσει κάποια στιγμή πίσω στην Αλβανία γιατί της αρέσει εκεί πάρα πολύ.

• ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η Βαγγελίτσα έχει καλές σχέσεις με όλους τους συμμαθητές και κυρίως κάνει παρέα με την Ελένη και την Αναστασία. Δεν έχει προβλήματα με κάποιο παιδί και αγαπάει όλους τους συμμαθητές της το ίδιο.

• Η ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΒΑΓΓΕΛΙΤΣΑΣ

Η δασκάλα της Βαγγελίτσας μου είπε πως είναι αρκετά καλή μαθήτρια και προσπαθεί να είναι συνεπής σε όλα τα μαθήματά της. Δυσκολεύεται λίγο στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Στα μαθηματικά και στη Μελέτη δεν έχει ιδιαίτερα προβλήματα. Η δασκάλα μου είπε πως είναι πολύ σημαντικό το ότι οι γονείς της τη βοηθούν πολύ στο σπίτι. Επίσης οι γονείς συνεργάζονται με τη δασκάλα και πηγαίνουν στις συναντήσεις του σχολείου.

Είναι πολύ ήρεμο παιδί και προσαρμόστηκε αρκετά γρήγορα στο κλίμα του σχολείου. Ακόμη δεν αντιμετώπισε προβλήματα ρατσιστικής συμπεριφοράς και τα παιδιά δεν την ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα.

• ΑΠΟΨΗ ΔΥΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΑΓΓΕΛΙΤΣΑ

Η Ελένη μου είπε για την Βαγγελίτσα: « Είναι καλό κορίτσι και είναι η καλύτερη μου φίλη. Και είναι πολύ καλή μαθήτριά».

Η Αθανασία μου είπε: « Είναι πολύ καλό κορίτσι. Δεν ξέρω αν είναι καλή μαθήτριά. Μερικές φορές είμαστε φίλες όταν μαλώνει με την Ελένη και μερικές φορές δεν είμαστε».

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Χρήστος Δάμα

ΗΛΙΚΙΑ: 7

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Βασίλης

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Εύα

ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Αλβανία

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: Ερσέχ

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ: Ερσέχ

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ: -

ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: -

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Οικοδόμος

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: καθαρίστρια

ΑΔΕΡΦΙΑ: όχι

ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: 2 χρόνια

ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΦΟΙΤΑ: 6^ο και 8^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου

ΤΑΞΗ: Β΄

• ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Ο Χρήστος είναι επτά χρονών και παρακολουθεί τα μαθήματα της Β΄ τάξης στο 6^ο Δημοτικό σχολείο Βόλου. Εγκαταστάθηκε στην Αλβανία μαζί με τους γονείς του στην πόλη του Βόλου. Ο πατέρας του Χρήστου δουλεύει σε οικοδομές και η μητέρα του καθαρίστρια, κυρίως σε σπίτια. Ο Χρήστος δεν ήξερε να μου δώσει πληροφορίες για τη μόρφωση των γονιών του. Ο Χρήστος βαπτίστηκε χριστιανός μόλις ήρθε στην Ελλάδα.

Οι περισσότεροι συγγενείς του Χρήστου έχουν μείνει πίσω στην Αλβανία και οι γιαγιάδες και οι παππούδες. Ο Χρήστος μου είπε πως του λείπουν πάρα πολύ οι 2 γιαγιάδες και οι 2 παππούδες. Εδώ στο Βόλο μένουν και τα ξαδέρφια του από την αδερφή της μαμάς του. Τα άλλα ξαδέρφια του είναι στην Αλβανία. Τέλος μου είπε πως δεν έχει πάει σχολείο σε άλλη χώρα αλλά μόνο στην Ελλάδα.

- **Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Ο Χρήστος στην ερώτησή μου για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί περισσότερο στην καθημερινή του ζωή μου είπε ότι στο σπίτι μιλάει Αλβανικά και στο σχολείο και στο διάβασμα Ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα μου είπε ότι με τη μαμά και το μπαμπά μιλάει μόνο Αλβανικά.

Ο Χρήστος ξέρει να μιλάει και να γράφει καλά Ελληνικά. Όμως μόνο μιλάει και δεν γράφει Αλβανικά. Παρόλα αυτά θα προσπαθήσει και το θέλει πολύ να μάθει να γράφει και στα Αλβανικά. Στο σχολείο μου είπε ότι είναι καλός μαθητής και διαβάζει αρκετά. Του αρέσει πολύ το σχολείο και όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει γιατρός για να γιατρεύει τους ανθρώπους.

- **ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Ο Χρήστος, ξυπνάει νωρίς το πρωί για να ετοιμαστεί για το σχολείο του. Το μεσημέρι όταν σχολάσει πηγαίνει σπίτι του και δεν παρακολουθεί τα μαθήματα στο ολοήμερο. Αφού φάει το μεσημεριανό του, ξεκουράζεται για λίγη ώρα και αρχίζει το διάβασμα για την επόμενη μέρα στο σχολείο. Δεν έχει κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά όταν τελειώνει τα μαθήματά του αρέσει να παίζει με τα παιχνίδια του. Συνήθως κοιμάται νωρίς γιατί πρέπει να ξυπνήσει πάλι νωρίς την επόμενη μέρα.

- **ΑΛΒΑΝΙΑ – ΕΛΛΑΔΑ: ΟΙ ΔΥΟ ΧΩΡΕΣ ΤΟΥ ΧΡΗΣΤΟΥ**

Στον Χρήστο αρέσουν και οι δύο χώρες, και η Αλβανία και η Ελλάδα. Όμως πιο πολύ του αρέσει η Αλβανία. Του αρέσει η Αλβανία και πηγαίνει αρκετά συχνά, σε όλες τις διακοπές του σχολείου. Ακόμη το καλοκαίρι μένει εκεί για αρκετό διάστημα. Στην Αλβανία δεν έχουν δικό τους σπίτι αλλά μένουν στο σπίτι της γιαγιάς του. Ο Χρήστος θέλει να πηγαίνει στην Αλβανία γιατί εκεί είναι οι γιαγιάδες, οι παππούδες και τα ξαδέρφια του. Περνάει πολύ καλά όταν πηγαίνει στην Αλβανία. Στην ερώτηση μου αν θέλει να γυρίσει στην Αλβανία μου είπε πως θα του άρεσε πολύ να γυρίσει μόνιμα πίσω στην Αλβανία.

• ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ο Χρήστος έχει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του και πιο συγκεκριμένα οι πιο καλοί του φίλοι είναι ο Αχιλλέας, ο Δημήτρης και ο Αποστόλης. Δεν έχει πρόβλημα με κανένα παιδί από την τάξη του αλλά κάνει περισσότερο παρέα με τα αγόρια γιατί παίζουν διαφορετικά παιχνίδια από τα κορίτσια. Εκτός από τους συμμαθητές του παίζει και με τα ξαδέρφια του.

• Η ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ

Η δασκάλα του Χρήστου μου είπε πως είναι μέτριος μαθητής αλλά δείχνει ενδιαφέρον και προσπαθεί πολύ. Γενικά δεν αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα στα μαθήματα εκτός από την ορθογραφία και τη γραμματική. Επίσης μερικές φορές δυσκολεύεται σε αφηρημένες έννοιες που υπάρχουν στο μάθημα της Μελέτης. Ο Χρήστος γνωρίζει καλά Αλβανικά και σε αυτό συνέβαλαν και οι σχέσεις του με τα ξαδέρφια του, τα οποία βρίσκονται στο Βόλο.

Ο Χρήστος δεν είχε πρόβλημα προσαρμογής στην τάξη αλλά από την πρώτη στιγμή προσαρμόστηκε στο πνεύμα του σχολείου και τα τάξης. Τέλος δεν έχει δημιουργήσει προβλήματα με τους συμμαθητές του και είναι πολύ αγαπητός από όλους και έχει δημιουργήσει πολλές φιλίες με τους συμμαθητές του.

- **Η ΑΠΟΨΗ ΔΥΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΗΤΡΗ**

Ο Αχιλλέας μου είπε για το Χρήστο : « Ο Χρήστος είναι καλό παιδί και καλός μαθητής. Είμαστε πολύ καλοί φίλοι και παίζουμε πολύ»

Η Νικόλ μου είπε: « Δεν κάνω παρέα με το Χρήστο. Δεν ξέρω αν είναι καλό παιδί. Είναι μέτριος μαθητής».

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Δημήτρης Ρουσίτης

ΗΛΙΚΙΑ:7

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Λεωνίδας

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Χριστίνα

ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Αλβανία

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: Περμέτι

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ: Περμέτι

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ: 39

ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: 39

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Γιατρός

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Σπούδασε γιατρός αλλά δουλεύει σαν δασκάλα

ΑΔΕΡΦΙΑ: 1 αδερφή μεγαλύτερη, 12 χρονών

ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: γεννήθηκε εδώ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΦΟΙΤΑ: 6^ο και 8^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου

ΤΑΞΗ: Β΄

• ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Ο Δημήτρης είναι εφτά χρονών και παρακολουθεί τα μαθήματα της Β΄ τάξης στο 6^ο Δημοτικό σχολείο Βόλου. Ο Δημήτρης γεννήθηκε στην Ελλάδα. Ο πατέρας του σπούδασε γιατρός και εδώ δουλεύει σαν γιατρός. Η μητέρα του σπούδασε και αυτή γιατρός αλλά εδώ δουλεύει σαν δασκάλα. Ο Δημήτρης έχει μία αδερφή, η οποία πηγαίνει στην έκτη τάξη.

Ο Δημήτρης έχει στην Ελλάδα πολλούς συγγενείς στην Ελλάδα και κυρίως τα ξαδέρφια από τα αδέρφια του πατέρα του. Η γιαγιά και ο παππούς του Δημήτρη έχουν μείνει πίσω στην Αλβανία. Ο Δημήτρης έχει βαπτιστεί χριστιανός.

• Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Ο Δημήτρης στην ερώτησή μου για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί περισσότερο στην καθημερινή του ζωή, μου απάντησε τα Ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα μου είπε πως μιλάει μόνο στα Ελληνικά με τους γονείς του. Οι γονείς του μεταξύ τους μιλάνε Αλβανικά. Ο Δημήτρης με την αδερφή του μιλάει μόνο Ελληνικά. Η αδερφή του ξέρει αρκετά καλά Αλβανικά. Ο ίδιος ξέρει μόνο να μιλάει στα λίγα Αλβανικά και δεν ξέρει να γράφει καθόλου.

Σύμφωνα με όσα μου είπε η δασκάλα ο Δημήτρης αρνείται επίμονα να μάθει Αλβανικά παρά την προσπάθεια και επιμονή των γονιών του να μάθει τη γλώσσα τους. Επίσης ο Δημήτρης μου είπε πως πήγε για λίγο καιρό στο αλβανικό σχολείο αλλά σταμάτησε γιατί δεν ήθελε να πηγαίνει άλλο. Εκεί τους έκανε μαθήματα και η μαμά του.

Ο Δημήτρης μου είπε ότι θεωρεί την εαυτό του καλό μαθητή και πως του αρέσει το διάβασμα. Του αρέσει πάρα πολύ το σχολείο και το αγαπημένο του μάθημα είναι τα τεχνικά. Όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει γιατρός για να γιατρεύει τους άρρωστους ανθρώπους και επειδή και οι γονείς του είναι γιατροί.

• ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Ο Δημήτρης κάθε μέρα ξυπνάει στις 7:30 για να ετοιμαστεί για το σχολείο. Ξεκινάει κάθε πρωί με την αδερφή του για το σχολείο. Μετά το κανονικό πρόγραμμα παρακολουθεί τα μαθήματα στο ολοήμερο. Όταν γυρίσει από το σχολείο, ξεκουράζεται λίγη ώρα ή βλέπει τηλεόραση. Έπειτα αν κάνει τα υπόλοιπα μαθήματα και μόλις τελειώσει με το διάβασμα παίζει με τους φίλους του σε σπίτι και στο πάρκο όταν έχει καλό καιρό. Ακόμη του αρέσει τα σαββατοκύριακα να πηγαίνει βόλτα στην παραλία. Ο Δημήτρης δεν έχει ακόμη κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες όπως φροντιστήρια κ.τ.λ.

- **ΑΛΒΑΝΙΑ – ΕΛΛΑΔΑ: ΟΙ ΔΥΟ ΧΩΡΕΣ ΤΟΥ ΔΗΜΗΤΡΗ**

Στον Δημήτρη αρέσουν εξίσου οι δύο χώρες. Επισκέπτεται την Αλβανία κάθε καλοκαίρι όπου μένει για αρκετό καιρό μαζί με την αδερφή του. Όταν πηγαίνουν Αλβανία μένουν στο σπίτι της γιαγιάς γιατί δεν έχουν δικό τους. Ο Δημήτρης προτιμά να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα γιατί του αρέσει περισσότερο η ζωή εδώ αν και του λείπει η γιαγιά και ο παππούς.

- **ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ**

Ο Δημήτρης έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του, κυρίως κάνει παρέα με τα ξαδέρφια του και με τον Χρήστο, τον Αποστόλη και τον Αχιλλέα. Μου είπε ακόμη πως αγαπάει όλα τα παιδιά της τάξης και δεν έχει μαλώσει με κανέναν. Εκτός από τα παιδιά της τάξης του έχει και πολλούς φίλους στη γειτονιά του.

- **Η ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΗΤΡΗ**

Όσον αφορά την επίδοση του Δημήτρη στο σχολείο η δασκάλα μου είπε ότι είναι άριστος μαθητής και διαβάζει πάρα πολύ, σε αυτό βοηθούν και οι γονείς του. Τα πάει πολύ καλά στο μάθημα της γλώσσας και είναι άριστος στα μαθηματικά. Είναι συνεπής, ήρεμος και υπάκουος μαθητής.

Ο Δημήτρης δεν έχει δημιουργήσει ποτέ πρόβλημα στην τάξη και προσαρμόστηκε πολύ σύντομα στο κλίμα του σχολείου. Οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του είναι άριστες και όλα τα παιδιά τον συμπαθούν. Αρνείται να μάθει τα Αλβανικά και δεν θέλει ούτε στο δρόμο να μιλάει με τους γονείς του Αλβανικά αν και πήγε και στο αλβανικό σχολείο.

- **ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΥΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΗΤΡΗ**

Ο Αχιλλέας μου είπε: « Ο Δημήτρης είναι καλό παιδί , πολύ καλός μαθητής και ο πιο καλός μου φίλος»

Η Σοφία μου είπε για το Δημήτρη: « Ο Δημήτρης είναι καλό παιδί αλλά δεν κάνω παρέα μαζί του. Νομίζω πως είναι καλός μαθητής».

7^ο ΠΟΡΤΡΑΙΤΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Αργιόλα Μουσταμπελίο
ΗΛΙΚΙΑ:8
ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Μόντι
ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Κωνσταντίνα
ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Αλβανία
ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: Σκραπάρε
ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ: Σκραπάρε
ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ: 39
ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: 32
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Ηλεκτρολόγος
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Πωλήτρια σε ανθοπωλείο
ΑΔΕΡΦΙΑ: 1 αδερφό μεγαλύτερο, 14 χρόνων
ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: 8 χρόνια
ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΦΟΙΤΑ: 6^ο και 8^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου
ΤΑΞΗ: Β΄

- **ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**

Η Αργιόλα είναι 8 χρονών και παρακολουθεί τα μαθήματα της Β΄ τάξης του 6^{ου} Δημοτικού σχολείου Βόλου. Εγκαταστάθηκε μαζί με την οικογένεια του στην πόλη του Βόλου πριν από 8 χρόνια. Η Αργιόλα δεν ήξερε να μου πει για τη μόρφωση των γονιών της. Ο πατέρας είναι ηλεκτρολόγος και η μητέρα της δουλεύει σε ανθοπωλείο. Η Αργιόλα γεννήθηκε στην Ελλάδα. Έχει ένα αδερφό μεγαλύτερο 14 χρονών.

Η Αργιόλα έχει εδώ συγγενείς από την Αλβανία, τη θεία, το θείο και τα ξαδέρφια της αλλά η γιαγιά και ο παππούς έχουν μείνει πίσω στην Αλβανία.

- **Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Η Αργιόλα στην ερώτησή μου για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί μου απάντησε τα Αλβανικά. Πιο συγκεκριμένα με τους γονείς της μιλάει μόνο Αλβανικά αλλά και οι γονείς της μεταξύ τους μιλάνε Αλβανικά. Η Αργιόλα με τον αδερφό της μιλάει

μόνο Ελληνικά. Ο αδερφός της γνωρίζει καλύτερα Αλβανικά απ' ό τι η Αργιόλα. Μου είπε πως ξέρει να γράφει καλά και στα Αλβανικά.

Η Αργιόλα μου είπε πως της αρέσει πολύ το σχολείο και είναι καλή μαθήτρια. Επίσης μου ανέφερε ότι παρακολουθούσε μαθήματα στο Αλβανικό σχολείο για δύο χρόνια μέχρι πριν από λίγους μήνες. Το Αλβανικό σχολείο είναι ένα σπίτι, τα μαθήματα τους τα κάνει η μητέρα ενός παιδιού. Το βιβλίο το οποίο χρησιμοποιούν είναι το βιβλίο της γλώσσας της Αλβανικής γλώσσας. Οι μαθητές που παρακολουθούν είναι περίπου 9 - 10 παιδιά. Όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει δασκάλα.

• ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η Αργιόλα ξυπνάει καθημερινά νωρίς κατά τις 7: 30, ετοιμάζεται και πηγαίνει στο σχολείο με μια φίλη της. Όταν τελειώνει το κανονικό πρόγραμμα, παρακολουθεί τα μαθήματα στο ολόημερο. Μετά το ολόημερο πηγαίνει σπίτι της, ξεκουράζεται και αρχίζει διάβασμα. Όταν τελειώσει με τα μαθήματα της αρέσει να παίζει. Η Αργιόλα δεν έχει κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες.

• ΑΛΒΑΝΙΑ – ΕΛΛΑΔΑ: ΟΙ ΔΥΟ ΠΑΤΡΙΔΕΣ ΤΗΣ ΑΡΓΙΟΛΑ

Στην Αργιόλα αρέσουν και οι δύο χώρες, και η Αλβανία και η Ελλάδα. Στην Αλβανία πηγαίνει κάθε καλοκαίρι και μένει στη γιαγιά της μαζί με τον αδερφό της. Στην Αλβανία δεν έχουν δικό τους σπίτι. Η Αργιόλα προτιμάει να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα και δεν θέλει να γυρίσει για πάντα στην Αλβανία. Όμως θέλει να πηγαίνει για να βλέπει τους συγγενείς της.

• ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η Αργιόλα έχει καλές σχέσεις με όλους τους συμμαθητές της. Στο σχολείο κάνει Παρέα με την Κλαούντια, με την οποία κάθονται στο ίδιο θρανίο, με την Σοφία και την Χριστίνα. Στα διαλείμματα παίζει σχεδόν με όλα τα παιδιά. Εκτός

από τις φίλες της στο σχολείο η Αργιόλα κάνει παρέα και με τα ξαδέρφια της τα οποία μένουν κοντά στο σπίτι της.

- **Η ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΓΙΟΛΑ**

Η δασκάλα της μου είπε ότι η Αργιόλα είναι άριστη μαθήτρια και συνεπής σε όλα τα μαθήματα. Της αρέσει το σχολείο και είναι πολύ έξυπνο παιδί. Στο μάθημα της γλώσσας είναι πολύ καλή και είναι σε θέση να αναπτύξει ένα «σκέφτομαι και γράφω». Γενικά είναι ήσυχο παιδί και προσέχει αρκετά την ώρα του μαθήματος. Επίσης συμμετέχει πολύ σε όλα τα μαθήματα και έχει εμπιστοσύνη σε αυτά που ξέρει.

Προβλήματα προσαρμογής και πειθαρχίας δεν υπήρξαν. Τέλος έγινε εύκολα αποδεκτή από τους συμμαθητές της καθώς κάνει παρέα σχεδόν με όλα τα παιδιά. Η δασκάλα θεωρεί σημαντικό το ότι η Αργιόλα πήγαινε στο Αλβανικό σχολείο για να μάθει και τη δική της γλώσσα. Οι γονείς της είναι συνεργάσιμοι και ενδιαφέρονται για την επίδοση της.

- **Η ΑΠΟΨΗ ΔΥΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΓΙΟΛΑ**

Η Δήμητρα μου είπε για την αργιόλα: «είναι πολύ καλή μαθήτρια και καλό κορίτσι αλλά δεν κάνουμε παρέα».

Η Σοφία μου είπε: «Η Αργιόλα είναι πολύ καλή μαθήτρια, διαβάζει πολύ και είμαστε καλές φίλες»

8^ο ΠΟΡΤΡΑΙΤΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Κλαούντια Κόνι

ΗΛΙΚΙΑ:8

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Βασίλης

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Μαρινέλα

ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Αλβανία

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ:-

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ: -

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ: -

ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: -

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: -

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Δουλεύει σε ψαροταβέρνα

ΑΔΕΡΦΙΑ: 1 αδερφό μεγαλύτερο, 9 χρονών

ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: γεννήθηκε εδώ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΦΟΙΤΑ: 6^ο και 8^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου

ΤΑΞΗ: Β΄

- **ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**

Η Κλαούντια είναι οχτώ χρονών και παρακολουθεί τα μαθήματα της Β΄ τάξης του 6^{ου} Δημοτικού σχολείου Βόλου. Μαζί με την οικογένεια της εγκαταστάθηκε στην πόλη του Βόλου πριν από 8 χρόνια. Η Κλαούντια γεννήθηκε εδώ. Δεν ήξερε να μου δώσει πληροφορίες για την ηλικία και μόρφωση των γονιών της και για το επάγγελμα του πατέρα της. Η μητέρα της δουλεύει σε ψαροταβέρνα στο Βόλο. Έχει ένα αδερφό μεγαλύτερο, ο οποίος πηγαίνει στην Τρίτη δημοτικού.

Η Κλαούντια μου είπε ακόμη ότι μαζί τους είχε έρθει και ο αδερφός της μαμάς με την οικογένεια του και μένουν κι αυτοί στο Βόλο. Οι υπόλοιποι συγγενείς είναι στην Αλβανία και η γιαγιά με τον παππού. Η Κλαούντια έχει βαπτιστεί χριστιανή.

- **Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Η Κλαούντια στην ερώτησή μου για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί περισσότερο καθημερινά μου είπε τα Αλβανικά. Πιο συγκεκριμένα μου είπε [ως το σπίτι με τους γονείς της μιλά Αλβανικά. Οι γονείς μεταξύ τους μιλούν μόνο Αλβανικά. Με τον αδερφό της μιλάει περισσότερο αλβανικά. Η Κλαούντια ξέρει να μιλάει καλά αλβανικά αλλά δεν ξέρει να γράφει.

Της αρέσει το σχολείο και μου είπε πως είναι καλή μαθήτρια. Τα αγαπημένα της μαθήματα είναι η γλώσσα και τα τεχνικά. Όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει τραγουδίστρια γιατί της αρέσει να τραγουδάει.

• **ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Η Κλαούντια ξυπνάει κάθε μέρα στις 7: 15 γιατί μένει λίγο μακριά, ετοιμάζεται και φεύγει για το σχολείο. Γυρίζει στο σπίτι στις 12:30 κανονικά και δεν πηγαίνει στο ολόημερο σχολείο. Στο σπίτι ξεκουράζεται και αρχίζει το διάβασμα για την επόμενη μέρα. Όταν τελειώνει τα μαθήματά της παίζει με τους φίλους της. Το βράδυ δεν κοιμάται πολύ νωρίς.

• **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ – ΧΟΜΠΙ**

Η Κλαούντια δεν έχει εξωσχολικές δραστηριότητες. Αλλά μου είπε πως θα αρχίσει μουσική γιατί της αρέσει πολύ. Της αρέσει πολύ στον ελεύθερο χρόνο να παίζει με τις φίλες της και να πηγαίνει βόλτες με τους γονείς της και τα ξαδέρφια της

Η Κλαούντια μου είπε πως της αρέσει πολύ να ζωγραφίζει διάφορα πράγματα, να φτιάχνει χειροτεχνίες και να τις βάζει στο δωμάτιο της.

• **ΑΛΒΑΝΙΑ – ΕΛΛΑΔΑ: ΟΙ ΔΥΟ ΠΑΤΡΙΔΕΣ ΤΗΣ ΚΛΑΟΥΝΤΙΑ**

Στην Κλαούντια αρέσουν και οι δύο χώρες και η Αλβανία και η Ελλάδα. Επισκέπτεται την Αλβανία συχνά και κυρίως στις διακοπές. Όταν πηγαίνουν στην Αλβανία μένουν στο σπίτι της γιαγιά της γιατί δεν έχουν εκεί δικό τους σπίτι.

Η Κλαούντια θέλει να ζήσει μόνιμα στην Ελλάδα γιατί της αρέσει εδώ. Αλλά θα πηγαίνει και στην Αλβανία γιατί εκεί είναι η γιαγιά της και άλλοι συγγενείς και θέλει να τους βλέπει γιατί της λείπουν πολύ.

• ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η Κλαούντια έχει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές της και κάνει παρέα με την Αργιόλα, την Χριστίνα, τη Σοφία και τα ξαδέρφια της. Αγαπάει όλους τους συμμαθητές της και παίζει με όλους στο διάλειμμα.

• Η ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΛΑΟΥΝΤΙΑ

Η δασκάλα μου είπε πως η Κλαούντια είναι μέτρια μαθήτρια αλλά θεωρεί σημαντικό ότι προσπαθεί πολύ. Οι γονείς της τη βοηθούν στο σπίτι όσο μπορούν καθώς γνωρίζουν αρκετά καλά ελληνικά. Όσον αφορά τη επίδοση της η δασκάλα μου είπε πως στη γλώσσα αντιμετωπίζει προβλήματα στην ορθογραφία και στη γραμματική, δεν μπορεί να μάθει τους κανόνες. Στα μαθηματικά δεν έχει κάποιο πρόβλημα, είναι αρκετά καλή. Στη μελέτη δεν δυσκολεύεται ιδιαίτερα.

Η δασκάλα μου είπε ότι η Κλαούντια είναι συνεπής και υπάκουη. Προσπαθεί να κάνει όλες τις εργασίες για το σπίτι. Ακόμη η προσαρμογή της στο σχολείο ήταν πολύ εύκολη και δεν αντιμετώπισε προβλήματα ρατσισμού στην τάξη.

• ΑΠΟΨΗ ΔΥΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΛΑΟΥΝΤΙΑ

Η Σοφία μου είπε για την Κλαούντια: « Η Κλαούντια είναι κάλο κορίτσι, κάνουμε παρέα. Η Αργιόλα είναι πιο καλή μαθήτρια από την Κλαούντια».

Ο Αχιλλέας μου είπε για την Κλαούντια: « Είναι καλό κορίτσι, όχι πολύ καλή μαθήτρια. Δεν κάνουμε παρέα γιατί εγώ κάνω με τα αγόρια και η Κλαούντια με τα κορίτσια».

9^ο ΠΟΡΤΡΑΙΤΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Γιάννης Σιώμος

ΗΛΙΚΙΑ:7

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Αποστόλης

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Άννα

ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Αλβανία

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: -

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ: -

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ:

ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Μπογιατζής

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Εργάζεται σε τυροπιτάδικο

ΑΔΕΡΦΙΑ: -

ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: γεννήθηκε στην Ελλάδα

ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΦΟΙΤΑ: 6^ο και 8^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου

ΤΑΞΗ: Α΄

- **ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**

Ο Γιάννης είναι 7 χρονών και παρακολουθεί τα μαθήματα της Α΄ τάξης στο 8^ο Δημοτικό σχολείο Βόλου. Ο Γιάννης γεννήθηκε εδώ και η μητέρα του ήρθε στην Ελλάδα πριν εννιά χρόνια. Οι γονείς του είναι χωρισμένοι και μένει με τη μαμά του. Ο πατέρας του έχει τσιγγάνικη καταγωγή. Ο πατέρας του βάφει σπίτια και η μητέρα του δουλεύει σε τυροπιτάδικο στο Βόλο. Ο Γιάννης δεν έχει αδέρφια. Στο Βόλο μένουν επίσης και η γιαγιά του, με τη θεία του με τα ξαδέρφια του από τη πλευρά της μητέρας του. Δεν ήξερε να μου πει κάτι για τη μόρφωση των γονιών του. Επίσης έχει κάποιους συγγενείς στην Αλβανία.

- **Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Ο Γιάννης στην ερώτησή μου για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί περισσότερο στην καθημερινή του ζωή μου απάντησε τα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα μου είπε πως με τους γονείς του μιλάει κυρίως ελληνικά. Οι γονείς του μεταξύ τους μιλάνε και αλβανικά και ελληνικά. Ακόμη μου είπε πως ξέρει να μιλάει καλά αλβανικά αλλά δεν ξέρει να γράφει καθόλου αλβανικά.

Σύμφωνα με την προσωπική του άποψη, είναι καλός σαν μαθητής και του αρέσει το σχολείο. Όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει μαραγκός.

• ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Ο Γιάννης ξυπνάει κάθε μέρα στις 7:30, ετοιμάζεται και στις 8 φεύγει για το σχολείο μαζί με τον ξάδερφο του που είναι μεγαλύτερος ή με τη μητέρα του. Μετά το σχολείο παρακολουθεί τα μαθήματα του ολοήμερου. Όταν γυρίσει σπίτι κοιμάται για να ξεκουραστεί και έπειτα αρχίζει το διάβασμα με τη μαμά του. Αφού τελειώσει τα μαθήματα του παίζει με τους φίλους. Το βράδυ κοιμάται νωρίς.

• ΑΛΒΑΝΙΑ – ΕΛΛΑΔΑ: ΟΙ ΔΥΟ ΠΑΤΡΙΔΕΣ ΤΟΥ ΓΙΑΝΝΗ

Στον Γιάννη αρέσουν και οι δυο χώρες, και η Ελλάδα και η Αλβανία. Παρόλα αυτά του αρέσει πιο πολύ η Ελλάδα. Στην Αλβανία δεν πηγαίνει καθόλου συχνά αλλά έχει πάει μόνο μια φορά. Εκεί δεν έχουν δικό τους σπίτι. του από τον πατέρα του. Δεν θέλει να πηγαίνει και προτιμάει να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα.

Του αρέσει πολύ εδώ γιατί έχει πολλούς φίλους και τα ξαδέρφια του και περνάει πολύ καλά. Τα ξαδέρφια του μένουν δίπλα τους και έτσι είναι όλη τη μέρα μαζί τους.

• ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ

Ο Γιάννης έχει καλές σχέσεις με όλους τους συμμαθητές του και κάνει παρέα κυρίως με τον Ευθύμη, τον Πάρη και τον Κωνσταντίνο. Ακόμη κάνει παρέα και με τα ξαδέρφια του. Μου είπε πως αγαπάει όλους τους συμμαθητές του και παίζει με όλους στο διάλειμμα.

- **Η ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΓΙΑΝΝΗ**

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση του Γιάννη η δασκάλα του μου είπε πως είναι αρκετά καλός μαθητής. Δυσκολεύεται λίγο στην ορθογραφία αλλά προσπαθεί πολύ και δείχνει ενδιαφέρον. Επίσης έχει σημαντική βοήθεια στο σπίτι από τη μητέρα του η οποία πηγαίνει συχνά στο σχολείο και συνεργάζεται με τη δασκάλα του Γιάννη. Στα μαθηματικά είναι πιο καλός απ' ό τι στη γλώσσα.

Η συμπεριφορά του είναι καλή και δεν έχει δημιουργήσει πρόβλημα ούτε στο διάλειμμα ούτε μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος. Ο Γιάννης έγινε αμέσως αποδεκτός από τους συμμαθητές του και είναι πολύ κοινωνικό παιδί. Δεν αντιμετώπισε ποτέ προβλήματα ρατσισμού από τα υπόλοιπα παιδιά.

- **Η ΑΠΟΨΗ ΔΥΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΓΙΑΝΝΗ**

Η Στεφανία μου είπε για το Γιάννη: « Ο Γιάννης είναι καλό παιδί. Τον συμπαθώ πολύ αλλά δεν είναι και πολύ καλός μαθητής».

Ο Ευθύμης μου είπε για τον Γιάννη: « Γιάννης είναι πολύ καλός μου φίλος. Είναι καλός μαθητής και καλό παιδί»

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Σάκης Ζεμπίλας

ΗΛΙΚΙΑ:6,5

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Βασίλης

ΟΝΟΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Μαρία

ΚΑΤΑΓΩΓΗ: Αλβανία

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΗΤΕΡΑΣ: Αλβανία

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΠΑΤΕΡΑ: Ελλάδα

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ: -

ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:-

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: Σιδεράς

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: Εργάζεται σε καφετέρια

ΑΔΕΡΦΙΑ: -

ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: γεννήθηκε στην Ελλάδα

ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΦΟΙΤΑ: 6^ο και 8^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου

ΤΑΞΗ: Α΄

• ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Ο Σάκης είναι 6,5 χρονών και παρακολουθεί τα μαθήματα της Α΄ τάξης του 8^{ου} Δημοτικού σχολείου Βόλου. Η μητέρα του κατάγεται από την Αλβανία και ο πατέρας του από την Ελλάδα. Η μητέρα του ήρθε στην Ελλάδα πριν από εννιά χρόνια. Ο πατέρας του εργάζεται σαν σιδεράς σε ένα κατάστημα και η μητέρα του εργάζεται σε καφετέρια. Η δασκάλα μου είπε πως οι γονείς του Σάκη είναι χωρισμένοι και πως ο Σάκης μένει με τη γιαγιά και τον παππού από την πλευρά της μητέρας του. Ακόμη πως οι γονείς του παντρεύτηκαν μόνο για την ιθαγένεια της μητέρας του.

Εδώ στην Ελλάδα εκτός από τη γιαγιά και τον παππού έχει και τον παππού από τον πατέρα του. Επίσης στο Βόλο μένουν και τα ξαδέφια της από την αδερφή της μητέρας του. Ο πατέρας του τον επισκέπτεται αρκετά συχνά.

- **Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΓΛΩΣΣΑ**

Στην ερώτησή μου για το ποια γλώσσα χρησιμοποιεί περισσότερο στην καθημερινή του ζωή μου απάντησε τα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα μου είπε πως στο σπίτι με τη γιαγιά και τον παππού μιλάει μόνο ελληνικά και το ίδιο και με τη μητέρα του. Μου είπε πως ξέρει να μιλάει λίγα αλβανικά αλλά δεν ξέρει καθόλου να γράφει αλβανικά. Έχει μάθει καλά ελληνικά επειδή ο μπαμπάς του είναι Έλληνας. Η γιαγιά και ο παππούς του ξέρουν πολύ καλά ελληνικά γιατί έχουν χρόνια στη Ελλάδα.

Σύμφωνα με την προσωπική του άποψη είναι καλός μαθητής και του αρέσει πολύ το σχολείο. Του αρέσει πολύ να διαβάζει ελληνικά παραμύθια για μικρά παιδιά. Όταν θα μεγαλώσει θέλει να γίνει πυροσβέστης.

- **ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Ο Σάκης ξυπνάει νωρίς το πρωί, στις 7:30 για να ετοιμαστεί για το σχολείο. Μετά το κανονικό του πρόγραμμα παρακολουθεί τα μαθήματα στο ολόημερο σχολείο. Όταν γυρίζει το απόγευμα στις 4:00 από το σχολείο, ξεκουράζεται για λίγο βλέποντας τηλεόραση και έπειτα κάνει τα υπόλοιπα μαθήματα για την επόμενη μέρα. Όταν τελειώνει νωρίς παίζει με τους φίλους του στη γειτονιά.

- **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ – ΧΟΜΠΙ**

Ο Σάκης δεν έχει κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες ακόμη, όπως ξένες γλώσσες και μουσική. Στον ελεύθερο του χρόνο του αρέσει να παίζει με τους φίλους και τα ξαδέφια του. Επίσης του αρέσει να πηγαίνει βόλτες με το μπαμπά και κυρίως το καλοκαίρι που πηγαίνει στη θάλασσα.

- **ΑΛΒΑΝΙΑ – ΕΛΛΑΔΑ: ΟΙ ΔΥΟ ΠΑΤΡΙΔΕΣ ΤΟΥ ΣΑΚΗ**

Ο Σάκης μου είπε πως δεν έχει πάει στην Αλβανία ποτέ μέχρι τώρα και δεν ξέρει πως είναι αυτή η χώρα. Του αρέσει πού η Ελλάδα γιατί περνάει ωραία, εδώ έχει πολλούς συγγενείς και φίλους. Δεν θέλει να φύγει ποτέ από την Ελλάδα.

- **ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ**

Ο Σάκης έχει καλές σχέσεις με όλους τους συμμαθητές του και οι καλύτεροι του φίλοι είναι ο Ευθύμης, ο Κωνσταντίνος, ο Γιάννης και ο Νίκος. Αλλά κάνει παρέα με όλα τα παιδιά της τάξης του. Ο Σάκης μου είπε πως αγαπάει όλα τα παιδιά και πως όλοι είναι καλά παιδιά. Επιπλέον ο Σάκης έχει και τα ξαδέφια του εδώ στο Βόλο και κάνουν πολύ παρέα.

- **Η ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΑΚΗ**

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση του Σάκη η δασκάλα του μου είπε πως είναι άριστος μαθητής και πως δεν ξεχωρίζει από τους Έλληνες μαθητές του τμήματος. Είναι πολύ καλός στη γλώσσα και ιδιαίτερα στην ορθογραφία. Στα μαθηματικά δεν έχει κανένα πρόβλημα, το ίδιο και στη Μελέτη.

Γενικά δείχνει ενδιαφέρον για το σχολείο και το διάβασμα. Είναι υπάκουος και επιμελής μαθητής. Στην πρόοδο του έχει συμβάλει και το οικογενειακό περιβάλλον γιατί ο παππούς και η γιαγιά του ενδιαφέρονται για την πρόοδο του στο σχολείο.

Τέλος η δασκάλα μου είπε πως ο Σάκης δεν έχει δημιουργήσει ποτέ προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας στην τάξη. Από την αρχή του σχολικού έτους προσαρμόστηκε στο κλίμα της τάξης. Επίσης είναι πολύ αγαπητός σε όλους τους μαθητές και είναι αρκετά κοινωνικό παιδί.

- **Η ΑΠΟΨΗ ΔΥΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΑΚΗ**

Ο Κωνσταντίνος μου είπε για το Σάκη: « Είναι καλό παιδί, πολύ καλός μαθητής. Ο Σάκης μας είπε ψέματα ότι είναι από την Ελλάδα γιατί είναι από την Αλβανία»

Ο Ευθύμης μου είπε για το Σάκη: « Ο Σάκης είναι ο καλύτερος μου φίλος. Είναι ο καλύτερος μαθητής στη τάξη και καλό παιδί».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Jim Cummins, 2002, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Colin Baker, 2001, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Μιχάλης Δαμανάκης, 2003, *Η εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ελένη- Σελλά Μάζη, 2001, *Διγλωσσία και Κοινωνία*, Αθήνα, Εκδόσεις Προσκήνιο.
- Ελένη Σκούρτου, 1997, *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις νήσος.
- Μιχάλης Δαμανάκης, 1987, *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Γεώργιος Μάρκου Π, 1996, *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Εκδόσεις Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Κανακίδου Ε – Παπαγιάννη Β, 1994, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Νέλλη Κωστούλα- Μακράκη, 2001, *Γλώσσα και κοινωνία, Βασικές έννοιες*, Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας Μιχάλης – Χατζηδάκη Άσπα, 2001, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο- Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτωβρίου 2000, « *Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*», Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- Μήτσης Ναπολέον Σπ, 1998, *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Εισαγωγή στη Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Γιάννης Μπασλής, 2000, *Κοινωνιογλωσσολογία*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κέντρο Ελληνικής γλώσσας, 2001, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Judith Bell, 1999, *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Άρθρο της Χριστίνας Αγιακλή και της Ασπασίας Χατζηδάκη : « *Όψεις της γλωσσικής ετερογένειας στο ελληνικό σχολείο*» Πηγή : Internet
- Άρθρο Τσοκαλίδου Π και Παπαρούση με θέμα την ετερογένεια.

- Άρθρα από διάφορες εφημερίδες και περιοδικά που αφορούν τη διγλωσσία στην κοινωνία και την εκπαίδευση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ηλικία :

Φύλο:

Τάξη:

Σχολείο:

1. Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;

.....
.....
.....

2. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου;

.....
.....
.....

3. Ποια είναι η μόρφωση των γονιών σου;

Πατέρας

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Πανεπιστήμιο

Τεχνική Σχολή

Δεν ξέρω

Μητέρα

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Πανεπιστήμιο

Τεχνική Σχολή

Δεν ξέρω

4. Από ποια χώρα κατάγεται;

.....
.....
.....

5. Ποιο είναι το θρήσκευμά σου;

.....
.....
.....

6. Οι γονείς πόσες και ποιες γλώσσες μιλάνε;

.....
.....
.....

7. Στο σπίτι με τους γονείς και τα αδέρφια σου, ποια γλώσσα μιλάτε;

.....
.....
.....

8. Εσύ μιλάς καλά τα ελληνικά;

.....
.....
.....

9. Μιλάς καλά την άλλη γλώσσα σου;

.....
.....
.....

10. Ξέρεις να γράφεις στην άλλη σου γλώσσα;

.....
.....
.....

11. Ποια είναι η άποψη σου για τις δυο χώρες (Ελλάδα και η χώρα καταγωγής σου);

.....
.....
.....

12. Ποια είναι η άποψη σου για τις δυο γλώσσες (ελληνικά και την άλλη σου γλώσσα);

.....
.....
.....

13. Ποιες είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;

.....
.....
.....

Σε ευχαριστώ πολύ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σχολείο:

Τάξη:

1. Γνωρίζετε κάποιον ορισμό της διγλωσσίας ;

.....
.....
.....

2. Τι σημαίνει για εσάς ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» ;

.....
.....
.....

3. Αναφέρετε προβλήματα και θέματα που αφορούν τους δίγλωσσους, τα οποία συναντήσατε στην εκπαιδευτική σας πορεία.

.....
.....
.....

4. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα;

.....
.....
.....

5. Ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι μαθητές στο σπίτι τους;

.....
.....
.....

6. Τι λετε στους γονείς όταν σας ρωτάνε ποια γλώσσα να χρησιμοποιούν στο σπίτι;

.....
.....
.....

7. Τι επιδόσεις έχουν οι δίγλωσσοι μαθητές γενικά σε όλα τα μαθήματα; Απαντήστε με βάση μια κλίμακα από το μέτρια ως άριστη.

.....
.....
.....

8. Υπάρχουν διαφορές όσον αφορά τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών;

.....
.....
.....

9. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι στα μαθηματικά και στη γλώσσα.

.....
.....
.....

10. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στο μάθημα της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στους εξής τομείς:

- γραφτός λόγος
- σύνταξη.....
- ορθογραφία.....
- κατανόηση των εννοιών.....
- λεξιλόγιο.....
- προφορικός λόγος

11. Οι γονείς συνεργάζονται μαζί σας για τον πρόοδο των παιδιών και τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο;

.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ πολύ

Η Μαγδα έγραψε της. τρεις γαριστερές
της
Η Μαγδα έγραψε το κείμενο
κοτάξου
από κείμενο



Τα δυο σκουρομαλικά αδέρβια
χαίρεψαν κι έφυγαν.
-Θελούμε ένα βιβλιοτάρι και μια κρέα
μα.
αδέρβια, έφυγαν,

Το αγόρι δεν μπορούσε να βιώσει
τη βούρσα.
Εγώ μπορώ να γράψω και να σταθώ.
Μπορεί να βρέξει.



Συμπλήρωσε τις προτάσεις για να βγαίνει σωστό νόημα:

Για να φτιάξουμε κέικ χρειαζόμαστε αλεύρι.....

Βούτυρο... αβγά... και γάλα.....

Το γιαούρτι μου αρέσει να το τρώω με μέλι...

και καρύδια.....

Τα φρούτα που προτιμώ είναι η μπανάνα.....

και το καρπούζι.....

Στο διάλειμμα συνήθως τρώω τυρόπιτα.....

Όταν τελειώνω το διάβασμα.....

- πηγαίνω για παιχνίδι.
- με μέλι και καρύδια.
- αλεύρι, βούτυρο, αβγά και γάλα.
- η μπανάνα και το καρπούζι.
- και πίνω χυμό.



Γράψε στα Αλβανικά 3 προτάσεις. Αν δεν ξέρεις
να γράφεις Αλβανικά γράψε τις προτάσεις
με Ελληνικά γράμματα

1. Vajto qarkime ne shtete te tjera.

2. Ne shtete te tjera ka qarkime te tjera.

3. Nje qarkime te tjera ka qarkime te tjera.

Ο πατέρας μου
Το παππού μου τον λένε
Χαλίλη. Είναι ο πατέρας της
μητέρας μου. Έχει καστανά
μάτια. Μένει στους Αγίους
Σαράντα. Τον παππού μου το
δήλο το λένε Θανάση και
ο πατέρας του πατέρα μου.
Έχει καστανά μάτια.
Αναβαίνει Εφαπριδα.
Δεν τους βλέπω πολύ
συχνά γιατί μένω μακριά.
Όμως τους αγαπώ πολύ.



Γράψε στα Αλβανικά 3 προτάσεις. Αν δεν ξέρεις
να γράφεις Αλβανικά γράψε τις προτάσεις
με Ελληνικά γράμματα

Ujë jom rre - Vezalla

Më përpari shpirti

Ujë e rre - Vezalla



Στις ερωτήσεις
απαντώ με ολοκληρωμένη
απάντηση. Δίνω ονόματα
στα παιδιά.



Τι κάνει το κορίτσι;

Το κορίτσι
παίζει με το αλφάβητο
και με τις κούκλες.



Τι κάνουν τα παιδιά;

Τα παιδιά
παιχνίζουν μπάλα.



Τι κάνει το αγόρι;

Ο Νίκος
βουρτσίζει τα δόντια.

Μπράβο Μαρία!

Όμορφα πράγματα που είδα

Κοιτάζω από το παράθυρο της τάξης
μου και βλέπω

Εκεί πέρα τα παιδιά παίζουν πόλεμο.

Έρω από το πεύκο χρωματίζω γλάροι.

Στο κυλικείο πάνε τα παιδιά και αγοράζουν
το κολλασπιό τους.

Οι ερμίστα δουλεύουν για να κάνουν
την αυλή μας... ωραία.

Αριώτα



Στις ερωτήσεις
απαντώ με ολοκληρωμένη
απάντηση. Δίνω νόματα
στα παιδιά.

Τι κάνει το κορίτσι;



Το κορίτσι παίζει με τις
κουνιές και με τα αβρακιά.

Τι κάνουν τα παιδιά;



Τα παιδιά μπαίνουν...

Δε βγαίνει νόημα.

Τι κάνει το αγόρι;



Το αγόρι καθαρίζει
αδόντες...

Όμορφα πράγματα που είδα

Κοιτάζω από το παράθυρο της τάξης
μου και βλέπω:

Βλέπω τα παιδιά που παίζουν βόλεϋ.

Είναι ένα πουλί στο πεύκο.

Πιο πέρα είναι το κολυμπήθρα.

Οι Εργάτες φτιάχνουν την αυλή.

Βλέπω πολλά παιδιά από το παράθυρο
που κάνουν γυμναστική.

Αντίο

Γράψε στα Αλβανικά 3 προτάσεις. Αν δεν ξέρεις
να γράφεις Αλβανικά γράψε τις προτάσεις
με Ελληνικά γράμματα

Τετάρτη 17 Μαρτίου 2004
17-3-04

μέρα: «Παρασκευή»

Ο Σαρπός με το λογό του κέρνα-ημε
κυκλοφορεί ανάμεσα σε κατοικημένες
ανθρώπων με μια δυνά αρωμένη
στο νεο-ω-ω-ω.

χαίω - χαίω - χαίω, κέρνα-ημε - κέρνα-ημε,
από - από - από, από - από - από,
νύνη - νύνη - νύνη, κατοικημένες

Χρήστος Δάμε

Πέμπτη 18 Μαρτίου 2004
18-3-04

μέρα: «Ειρήνη»

Ένας άγουρος, ένας κάλο-σοραζιής
κάστρο γύρενε, χωρίνα πάει να μπει

Πήρνω - πήρνω - πήρνω

Γράψε στα Αλβανικά 3 προτάσεις. Αν δεν ξέρεις
να γράφεις Αλβανικά γράψε τις προτάσεις
με Ελληνικά γράφοντας
ηλο νοκ ντουα νζουα

ντύνω - ντυμένος - καλοντυμένος

Δημήτρης Ρουσίτης

Πέμπτη 18 Μαρτίου 2004
18-3-04 μέρα «Ειρήνη»

Ένας άχουρος, ένας καλός στρατιώτης
κάστρο χύρευε, χωριό να πάει να μείνει.

πληρώνω - πλήρωσα - πληρωμένο, στρατιώτης

Δημήτρης Ρουσίτης

Δευτέρα 22 Μαρτίου 2004
22-3-04

μέρα «Χρόνια Πολλά Αμαλία»

Η πορτοκαλάδα του Μενέλαου φαινόταν
περισσότερη στο μπουκάλι και λιγότερη
στα ποτήρι, ενώ ήταν ακριβώς ίδια.

μικρός - μικρότερος, τόσο - όσο, λιγο - λιγότερο,

Τετάρτη 17 Μαρτίου 2004

17-3-04

μέρα: «Νυχτολούζουλα»

Ο Σαρλό με το λοξό του περπατάει
κυκλοφορεί ανάμεσα σε καλοντυμένους ανθρώπους
με μια λύτη απλωμένη στο πόσο του - -

χαλώ - χαλασμένος, περπατώ - περπατάω, επιώνω -
απλωμένος, ψιψώ - ψιψασμένος, γτώνω - γτωμένος - σε
καλοντυμένους

Αρχιόλα Μουσαμπέλλιου

Πέμπτη 18 Μαρτίου 2004

18-3-04

μέρα: «Ειρήνη»

Ένας άχονος, ένας κατ'εξοχήν στρατιώτης
κάσσε δένε, χωριό να πάει να μείνει.

πληρώνω - πλήρωσα - πληρωμένος, στρατιώτης

Αρχιόλα Μουσαμπέλλιου

Γράψε στα Αλβανικά 3 προτάσεις. Αν δεν ξέρεις
να γράφεις Αλβανικά γράψε τις προτάσεις
με Ελληνικά γράμματα

ούνα και τρε λίπτο

για βέτε νο εκά εσε και γιαστ λάου

ούνα και σουρ τέ μπαυνοφ τσακ

ἑξήκοντα, ἑβδομήκοντα - ἑξήκοντα ἑξήκοντα
ἑξήκοντα, ἑξήκοντα

ἑξήκοντα

ἑξήκοντα

ἑξήκοντα, ἑξήκοντα, ἑξήκοντα, ἑξήκοντα, ἑξήκοντα
ἑξήκοντα, ἑξήκοντα ἑξήκοντα, ἑξήκοντα ἑξήκοντα
ἑξήκοντα ἑξήκοντα, ἑξήκοντα ἑξήκοντα ἑξήκοντα
ἑξήκοντα, ἑξήκοντα ἑξήκοντα ἑξήκοντα

ἑξήκοντα

Καθημερινά
Καθημερινά



Χαρούμενη
Χαρούμενη
Χαρούμενη



Τα αγόρια δευτεροβάθμιας
σεικής

Εγώ μπορώ να γράψω και να
διαβάσω.

Μπορώ να βρέξει.



Της ΝΟΤΑΣ ΤΡΙΓΚΑ

ΕΚΑΤΟ χιλιάδες αλλοδαποί και παλινο-σπούντες μαθητές κάθονται εφέτος στα θρανία όλης της χώρας, ενώ ένας στους εννέα μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό είναι αλλοδαπός. Ο χώρος του δημοτικού σχολείου είναι η «καρδιά» της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών αφού φοιτούν σε αυτό

περίπου 55.000 μαθητές που έχουν έλθει «από αλλού», η συντριπτική πλειονότητα των οποίων προέρχεται από την Αλβανία. Από την περίοδο 1995-1996 ως εφέτος, ενώ ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός στο Δημοτικό μειώνεται κατά 5%, έχουμε μια αύξηση των αλλοδαπών μαθητών της τάξεως του 400%. Πέρυσι οι παλινοσπούτες και αλλοδαποί μαθητές αποτελούσαν τον έναν

στοιχείο μαθητές των δημοτικών σχολείων και τον έναν, περίπου, στους επτά των γυμνασίων, ενώ στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν με ποσοστό 12,5%. Το φαινόμενο ωστόσο είναι εντονότερο στα μεγάλα αστικά κέντρα και ιδιαίτερα στην Αθήνα, στην οποία υπάρχουν σχολεία όπου το ποσοστό των αλλο-

δαπών και των παλινοσπούτων μαθητών φθάνει το 75%. Για παράδειγμα, η Καλλιθέα είναι μια περιοχή που φιλοξενεί μεγάλο μέρος παιδιών μεταναστών από την προην ΕΣΣΔ και τροφοδοτεί τα σχολεία της κιθάς και τα σχολεία της ευρύτερης περιοχής με εκατοντάδες παλινοσπούτες (κυρίως Ποντίους) και αλλοδαπούς (κυρίως Αλβανούς) μαθητές.

■ Εκατό χιλιάδες παιδιά Ξένων μεταναστών, κυρίως Αλβανών ή παλινοσπούτων Ποντίων, κάθονται εφέτος στα θρανία σε όλη τη χώρα

Θεαματική αύξηση των αλλοδαπών μαθητών

Σε σχολεία της Αθήνας το ποσοστό των παιδιών που ήλθαν από το εξωτερικό φθάνει το 75%

Τα στοιχεία προέρχονται από έρευνα που έχουν πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτικός Γεωργιάς κ. Χρ. Κότσικας και η κυρία Ένα Πολίτου με τίτλο «Παλινοσπούτες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση» και αποκαλύπτουν τη θεαματική αλλαγή της «χημείας» των σχολικών μας τάξεων τα τελευταία χρόνια. Την αλλαγή αυτή το υπουργείο Παιδείας προσπάθησε να την αντιμετωπίσει με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών μαθημάτων όπου τα παιδιά των αλλοδαπών μπορούν να μαθητεύουν τα ελληνικά παράλληλα με την τάξη τους, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει και δεύτερος δάσκαλος μέσα στην αίθουσα προκειμένου να βοηθηθούν μαθησιακά τα παιδιά αυτά. Ωστόσο εκπαιδευτικοί και συνδικαλιστές επισημαίνουν ότι οι πιέσεις ανάλογες θα πρέπει να ανέλθουν για να καλύπτονται όλα τα σχολεία και να μη δημιουργούνται προβλήματα στο να «προχωράει» η τάξη, ενώ όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών θα πρέπει να δημιουργούνται μικρά ημίματα στα οποία θα αντιμετωγίσει ένας εκπαιδευτικός ανά 20 μαθητές στα δημοτικά και ένας εκπαιδευτικός ανά 15 μαθητές στα γυμνάσια. Όπως αναφέρουν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί, οι μικροί μαθητές καταφέρνουν να συμβιώνουν μεταξύ τους χωρίς κανένα πρόβλημα, ενώ επιφυλακτικοί πολλοί γονείς είναι οι γονείς, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις εντάσσονται σε άλλο σχολείο τα παιδιά τους αν οι αλλοδαποί είναι πάρα πολλοί.



«Ο μαθητής είναι εκείνος που κάνει το σχολείο και όχι το σχολείο τον μαθητή» πιστεύει ο κ. Π. Λυκούρας, του οποίου η κόρη πηγαίνει στη Β' τάξη του 31ου Δημοτικού Σχολείου όπου πάνω από 50% των μαθητών είναι αλλοδαποί



Οι πολλοί αλλοδαποί μαθητές επηρεάζουν το επίπεδο της τάξης, εκτός η κυρία Βασιλική Γιαννοπούλου, στις οποίες και τα τρία παιδιά φοιτούν σε σχολείο με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών (31ο Δημοτικό)

Ητών μέσα και έξω από τη τάξη δεν υπάρχουν οικιακά προβλήματα. Ο δάσκαλος στο 31ο Δημοτικό Σχολείο στ. Κατω Πατισία, όπου το ποσοστό των αλλοδαπών ξεπερνά το 50%, μας λέει χαρακτηριστικά: «Προβλήματα συμβίωσης δεν αντιμετωπίζουν καθόλου τα παιδιά. Έχουμε προσπαθήσει ως δάσκαλος να αναπτύξουμε μια φιλοσοφία ως προς αυτό το ζήτημα. Όσον αφορά το θέμα του επιπέδου του σχολείου δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποιο σημαντικό πρόβλημα καθώς όλοι οι μαθητές με δυσκολίες στη γλώσσα κάνουν επεξεργασμένα μαθήματα στις λεγόμενες «τάξεις υποδοχής», οι οποίες πρέπει να υπάρχουν σε όλα τα σχολεία που έχουν πάνω από δέκα μαθητές με προβλήματα γλώσσας». Από την πλευρά του υπουργείου Παιδείας ο κ. Κότσικας επισημαίνει: «Έχει όπου υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές για πολλά χρόνια είναι πολλές οι τάξεις υποδοχής γιατί θέλουμε να αποφυγοποιήσουμε την γκετοποίηση των αλλοδαπών μαθητών». Ο δάσκαλος σε σχολείο της Νέας Σμύρνης όπου το 15% των μαθητών είναι αλλοδαποί κ. Χ. Λάγος μας λέει ότι πλέον υπάρχει μια καλή απορροφητικότητα των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. «Τα παιδιά που έρχονται πιο μεγάλα (8-10 ετών) και αρχίζουν από τις πρώτες τάξεις έχουν προβλήματα μάθησης. Αυτά που ξεκινούν ηλικιακά κανονικά την Α' τάξη (6 ετών) στη συνέχεια προσαρμόζονται πολύ πιο εύκολα».

Η ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ Φίλιες αλλά και επιφυλάξεις

ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ, παρ' όλο που αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά τους συμβιώνουν πολύ καλά με τους αλλοδαπούς μαθητές, ορισμένοι εκφράζουν κάποιες επιφυλάξεις για το επίπεδο του σχολείου. Η κυρία Βασιλική Γιαννοπούλου, της οποίας και τα τρία παιδιά πηγαίνουν στο 31ο Δημοτικό Σχολείο, μας είπε: «Τα παιδιά μου συμβιώνουν μια γαρά και είναι φίλοι με τα Ξένα. Το μόνο αρνητικό είναι ότι με τόσους Ξένους μαθητές πάει πίσω το επίπεδο της τάξης. Αν και υπάρχει και βοηθητικός δάσκαλος που κάνει επιπλέον μαθήματα στα παιδιά που δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα, νομίζω ότι το πρόβλημα δεν εξελίσσεται. Βέ-

βαια δεν έχουμε φτάσει στο σημείο να κάνουμε παραπονο στον σύλλογο, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι η κατάσταση δεν μας απασχολεί. Οι γονείς το συζητάμε μεταξύ μας και θα θέλαμε να γίνει κάτι γι' αυτό». «Γενικά πάντως το επίπεδο της τάξης πεφτιε όταν η πλειονότητα της είναι αλλοδαποί μαθητές» λέει ένας πατέρας που θέλει να διατηρήσει την ανωνυμία του. Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη έτσι όπως την εξέφρασε ο κ. Π. Λυκούρας, του οποίου η κόρη πηγαίνει στη Β' δημοτικού στο ίδιο σχολείο: «Η κόρη μου δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα με τα παιδιά άλλων εθνικοτήτων. Έχουν βρει τον

δικό τους κώδικα επικοινωνίας και δεν τίθεται θέμα ρατσισμού. Δεν νομίζω ότι το επίπεδο της τάξης πεφτιε εξαιτίας αυτών των παιδιών, αλλά καλό θα ήταν να υπάρχει ένας τρόπος για να εξοικειώνονται λίγο περισσότερο με τη γλώσσα πρώτου μπουν στις τάξεις. Εγώ δεν έχω σκοπό να παρω την κόρη μου από αυτό το σχολείο. Ήταν και η αδεία της εδώ και δεν είχαμε κανένα πρόβλημα. Είμαι της άποψης ότι ο μαθητής είναι εκείνος που κάνει το σχολείο και όχι το σχολείο τον μαθητή». Και η κόρη του, Βίλη, προσθέτει: «Έχω πολλές φίλες από την Αλβανία. Δεν τσακωνόμαστε καθόλου».

αντιμετωπίζει με τρόπο αποτελεσματικό τόσο για τους αλλοδαπούς όσο και για τους Έλληνες μαθητές» μας λέει ο υπευθύνος Παιδείας κ. Ν. Γεωργιάδης αναφερόμενος στην ύπαρξη των τάξεων υποδοχής, των φροντιστηριακών μαθημάτων και των διατηρητηριακών σχολείων. «Σε παλαιότερα σχολεία υπάρχει και δεύτερος δάσκαλος» αναφέρει χαρακτηριστικά «Έχουμε δημιουργήσει 430 κλάσεις

μορφωμένοι, θα πρέπει να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για να επιλυθούν στην τάξη». Το θέμα των αλλοδαπών μαθητών απασχολεί το τελευταίο διάστημα και την ΟΛΜΕ και πληθώρα με εκκαμίες από το προέδρου της κ. Ν. Τσιουλιάνη μια μέρα να παύσει να λειτουργεί στα πλαίσια των εργασιών των εκπαιδευτικών σχολείων. «Εγώ δεν έχω σκοπό να παρω την κόρη μου από αυτό το σχολείο. Ήταν και η αδεία της εδώ και δεν είχαμε κανένα πρόβλημα. Είμαι της άποψης ότι ο μαθητής είναι εκείνος που κάνει το σχολείο και όχι το σχολείο τον μαθητή».

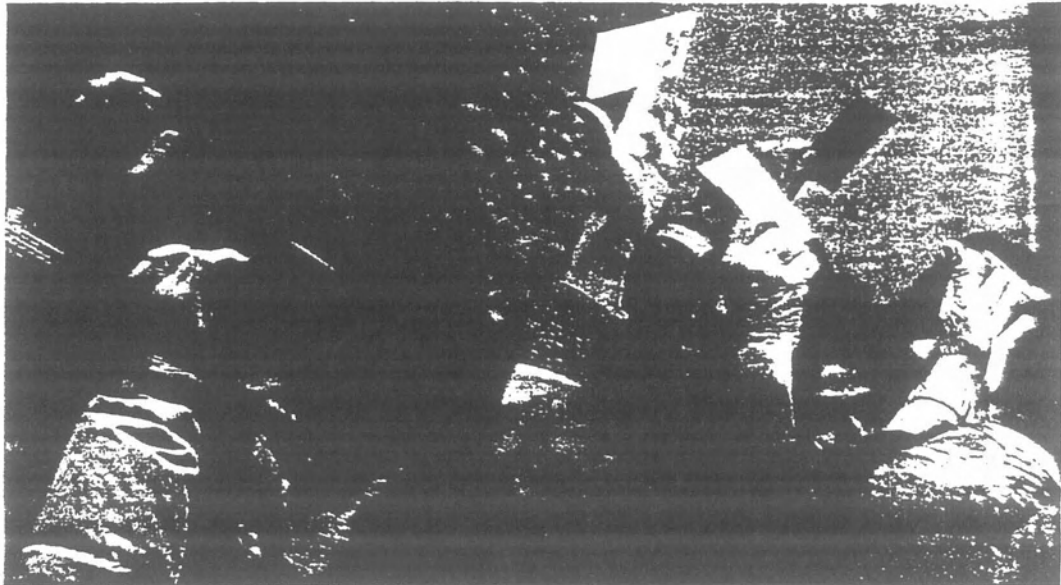
Η πλήρης ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα ακόμη δεν έχει επιτευχθεί αν και κερδίζει κανείς ότι μόνο ένα 10% των μαθητών αυτών καταφέρνει να ανεβείσει τις υποθέσεις του στο Λύκειο, ενώ στα περισσότερα εσωτερικά γυμνάσια το 70% του μαθητικού πληθυσμού είναι αλλοδαποί. Όπως αποδεικνύεται η έρευνα της Κατσίκα, τα παιδιά αυτά βγαίνουν γρήγορα στην αγορά εργασίας και μαζεύουν τις πιο βαριές και σκληρότερες χεϊνές υλικές συνθήκες (π.χ. οικιστικές, μεταφορικές, ασφαλιστικές αποκομιδών κ.τ.λ.). «Τη νέα πραγματικότητα το υπουργείο Παιδείας των

αποδοθεί ουσιαστική ενίσχυση στις σχολικές τάξεις και το μάθημα να γίνεται καλύτερο όραση. Εκείνο επίσης που θα πρέπει να μας απασχολήσει πλέον είναι να δοθεί μια θέση με το θέμα της απεικόνισης της γλώσσας των παιδιών αυτών».

«Αποκομίζεται εκπαιδευτικοί από τον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα, που είναι να ανακαταλάβουν τη θέση των παιδιών αυτών».

ΝΕΕΣ ΕΠΟΧΕΣ

ΜΑΖΙΚΗ εισορή μεταναστών – και λαθρομεταναστών – στην Ελλάδα και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες κατά την τελευταία δεκαετία έχει προκαλέσει πολλές και σύνθετες μεταβολές στο κοινωνικό και ιδεολογικό προφίλ των χωρών υποδοχής. Αντιλήψεις ρατσιστικές, ξενοφοβικές, που συνέβαλαν μεταξύ άλλων και στην εκλογική άνοδο των ακροεξιών κινήσεων. Πόσο βάση έχουν ως οι αντιλήψεις αυτές, ποιοι είναι οι μύθοι και ποια η πραγματικότητα; Φταίνε οι μετανάστες για την ανεργία; την εγκληματικότητα; Ποιες είναι οι αλήθειες στα καθ' ημάς, στην ελληνική κοινωνία, γύρω από αυτό το φαινόμενο; Ορισμένες από τις απαντήσεις στο κείμενο που ακολουθεί.



Οικονομικοί μετανάστες συνωστίζονται για την απόκτηση της πολυπόθητης άδειας εργασίας. Ερευνες έχουν δείξει ότι μόνο το 1/3 του πληθυσμού ενδέχεται να ζημιωθεί από την παρουσία τους ενώ τα 2/3 ωφελούνται

Ποιος φοβάται τους μετανάστες

Του ΝΙΚΟΥ ΜΟΥΖΕΛΗ

Οι μετανάστες και στη χώρα μας και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες οι κύριοι υπαίτιοι και της ανεργίας και της εγκληματικότητας και της αυξανόμενης ανησυχίας. Παρ' όλο που αυτή η άποψη δεν αντανακλά επίσημα από τα δύο μεγάλα ελληνικά κόμματα, έχει μεγάλη απήχηση στα πλατιά κά στρώματα – και αυτό για δύο λόγους. Πρώτον, η διασύνδεση μεταναστών – ανεργίας φαίνεται λίγο πολύ αυτονόητη (οι ξένοι «αίρουν τις δουλειές των ντόπων»). Δεύτερον, εν υπάρχει στον κομματικό κορμό και πιο ικά δημόσιο χώρο σοβαρός προβληματισμός γύρω από τα πραγματικά αίτια της ανεργίας; ανεργίας και της εγκληματικότητας/κοινωνικής αποδιοργάνωσης στις νεοφιλελεύθερες αγοροκρατικές κοινωνίες της Δύσης. Άς ξεκινήσουμε από τον μύθο ότι οι μετανάστες αποτελούν την κύρια αιτία ανεργίας στη χώρα μας. Αν πάρουμε υπόψη μας ότι οι μετανάστες αμείβονται πολύ πιο χαμηλά από τους γηγενείς εργάτες και ότι συνήθως εργάζονται σε τομείς που οι Έλληνες αποφεύγουν, εφ' προφανές πως η φτηνή εργασία τους ενισχύει τον ανταγωνισμό και τον δυναμισμό μιας χώρας κλάδων που στην προμεταναστευτική περίοδο ατονούσαν. Στην πραγματικότητα η εισροή και μαζική εισορή φτηνού εργατικού δυναμικού στην Ελλάδα της περασμένης δεκαετίας βοήθησε την οικονομική ανάπτυξη της χώρας τόσο όσο και η εισοδος των ελληνικών φορολογικών μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή τη δεκαετία του '20. Και στις δύο περιπτώσεις ο συνδυασμός φτηνού εργατικού δυναμικού από τη μια μεριά και αυξημένη ζήτηση για προϊόντα πρώτης ανάγκης από την

άλλη οδήγησε στην απογείωση της ελληνικής οικονομίας. Βέβαια δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σε έναν μικρό αριθμό συγκεκριμένων κλάδων, όπως ο οικοδομικός, ο ανταγωνισμός μεταξύ μη ειδικευμένων ντόπων και ξένων εργατών δημιουργεί σοβαρές δυσκολίες στους πρώτους. Αλλά αν κοιτάξουμε την κατάσταση στο σύνολό της, νομίζω ότι η μετανάστευση, μέσω της οικονομικής ανάπτυξης που δημιουργεί – και στον χώρο της προσφοράς και σε αυτόν της ζήτησης –, μειώνει παρα αυξάνει την ανεργία στη χώρα μας. Όσο για την εγκληματικότητα, και εδώ η διασύνδεση της με τη μετανάστευση είναι εξίσου παραπλανητική. Το πρώτο που πρέπει να τονιστεί εδώ είναι ότι το ποσοστό εγκληματικότητας στον χώρο των μεταναστών είναι χαμηλότερο σε σχέση με αυτό του συνόλου του ελληνικού πληθυσμού. Επιπλέον πρέπει κανείς να λάβει σοβαρά υπόψη του ότι σε όλες τις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες υπάρχει μια θετική συσχέτιση φτώχειας, περιθωριοποίησης και παραβατικότητας, εγκληματικότητας – ανεξάρτητα από το αν αυτοί που ζουν στο περιθώριο είναι μετανάστες ή όχι. Με άλλα λόγια, ακόμη και αν παραδέχουμε ότι για μερικές κατηγορίες παραβάσεων ο μεταναστευτικός πληθυσμός έχει μεγαλύτερη ποσοστά εγκληματικότητας από τον γηγενή, αυτό οφείλεται λιγότερο στη συνθήκη της μετανάστευσης και περισσότερο στη μεγαλύτερη περιθωριοποίηση του πρώτου. Έτσι, ακόμη και

αν δεν υπήρχαν μετανάστες στη χώρα μας, αν τις περιθωριοποιημένες θέσεις κατείχαν Έλληνες, πάλι θα είχαμε σχετικά υψηλούς δείκτες εγκληματικότητας. Και βέβαια, μια παρόμοια λογική ισχύει στον χώρο της εγκληματικότητας που έχει ως βάση τις παρανομες εμπορικές δραστηριότητες (διακίνηση ναρκωτικών και εκμετάλλευση γυναικών) των διαφόρων «μαφιοζικών» οργανώσεων. Από τη στιγμή που αυτοί του είδους οι οργανώσεις παγκοσμιοποιούνται, η διεξοδή τους στον ελληνικό χώρο είναι αναπόφευκτη – ανεξάρτητα από το αν τα τοπικά όργανα είναι μετανάστες ή ντόποι. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κύρια αιτία της αυξανόμενης ανεργίας και εγκληματικότητας σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες έχει να κάνει περισσότερο με τον νεοφιλελεύθερο, βάρβαρο καπιταλισμό που χαρακτηρίζει τις ευρωπαϊκές κοινωνίες και λιγότερο με τη μετανάστευση. Γιατί η αέθλιση παθητική προσαρμογή των ηγεσιών στο παγκόσμιο status quo και οι νεοφιλελεύθερες στρατηγικές που όλες οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις (κεντροαριστερές και κεντροδεξιές) ακολουθούν σήμερα οδηγούν στην ελξη αντινομίας. Από τη μια μεριά οι πολιτικές ελίτ μιλούν για κοινωνική συνοχή, για την ενίσχυση του οικογενειακού θεσμού, της κοινότητας, των παραδοσιακών αξιών κτλ. ενώ από την άλλη, στην προσπάθειά τους να «προσαρμοστούν» στη νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση, ακολουθούν πολιτικές που πολλαπλασιάζουν τις ανισότητες,

επιδεικνύουν τις συνθήκες εργασίας (ανασφάλεια, έλλειψη συνδικαλιστικής υποστήριξης κτλ.) και οδηγούν στην περιθωριοποίηση ενός μεγάλου τμήματος του εργατικού δυναμικού. Και είναι ακριβώς αυτού του είδους οι διαδοκασίες που αναποφευκτα οδηγούν στην ανεργία, στην κοινωνική αποδιοργάνωση/ ανωμαλία και στην εγκληματικότητα. Συμπερασματικά η ευρεία διαδεδομένη εντύπωση ότι αν δεν είχαμε μετανάστευση όλα θα πήγαιναν καλά είναι ένας ψυχολογικός μηχανισμός μετατόπισης ευθυνών προς τα έξω, είναι μια επικίνδυνη ξενοφοβική φαντασίωση που αποπροσανατολίζει, που μας κάνει κατά προθυμία καπιταλιστικό τρόπο να μη βλέπουμε τα πραγματικά αίτια της σημερινής κοινωνικής κρίσης. Για να το επαναλάβω, τα αιτία αυτά έχουν να κάνουν λιγότερο με τη μετανάστευση και περισσότερο με την αγοροκρατία, δηλαδή με την τάση των πολιτικών ηγεσιών, στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, να ακολουθούν τυφλά τη λογική της αγοράς όχι μόνο στον οικονομικό αλλά και στον κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό χώρο. Στη μεταβαση αυτή από την οικονομία στην κοινωνία της αγοράς, οι μετανάστες χρησιμοποιούνται σαν αποδιοργανωτικό εργαίο, σαν ελάττωμα θύματα στον βωμό ενός αναρχού καπιταλισμού. Με τα παραπάνω βέβαια δεν θέλω να ισχυριστώ ότι το μαζικό μεταναστευτικό ρεύμα της τελευταίας δεκαετίας δεν δημιουργεί προβλήματα νομιμοποίησης, ελεγχώ συνόρων και ενταξης των μεταναστών στον ελληνικό κοινωνικό ιστό. Τα προβλήματα όμως αυτά όχι μόνο δεν είναι υπερβλητά αλλά πρέπει να τα δει κανείς στο πλαίσιο του βασικών παραμέτρων:

- 1) του γεγονότος ότι είναι οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές, η ελίτ και η αριστοκρατία, που είναι οι κύριες αιτίες της ανεργίας και της κοινωνικής αποδιοργάνωσης.
- 2) της σημαντικής συνεισφοράς των μεταναστών στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Και όμως είναι ελληνικές

Αν σας ρωτήσει κανείς, θέλοντας να ελέγξει τις ετυμολογικές γνώσεις σας στην Αγγλική ή στην Ελληνική, αν λέει εις όπως λ.χ. butter «βούτυρο», paper «χαρτί», church «εκκλησία», sketch «σκαρίφημα - θεατρικό σκετς», bomb «βόμβα», clergy «κληρικός» και clerk «υπάλληλος», chart «χάρτης» και card «κάρτα», calm «νηνεμία, γαλήνη», pain «πόνος», pirate «πειρατής», diploma «δίπλωμα», chanel «δίαυλος», priest «ιερέας», buffalo «βουβάλι», monk «μοναχός», bishop «επίσκοπος» κ.ά. προέρχονται από την Ελληνική ή είναι αμιγώς αγγλικές, μη βιαστείτε να απαντήσετε ότι δεν σας φαίνονται ελληνικές. Η πραγματικότητα είναι ότι περνώντας μέσα από διάφορους, συχνά δαιδαλώδεις και σκολιούς, γλωσσικούς δρόμους οι λέξεις αυτές έφτασαν στην Αγγλική, έχοντας ξεκινήσει από την ελληνική γλώσσα. Είναι δάνειες λέξεις της Αγγλικής από την Ελληνική. Μια ματιά σε έγκυρα λεξικά της Αγγλικής (Webster, Random House, Longman, Oxford κ.ά.) μπορεί να σας πείσει.

Το αρχ. ελληνικό βούτυρον / βούτυρος (βουρ + τυρός), μέσω του λατιν. butyrum, έδωσε το αρχ., αγγλ. butere, απ' όπου το σύγχρονο αγγλ. butter (και το γερμ. Butter, γαλλ. beurre, ιταλ. burro κ.ά.). Το αρχ. ελλην. πάπυρος, που δήλωσε την πρώτη μορφή γραφής ύλης από το ομώνυμο φυτό το οποίο ευδοκίμοι σε στην Αίγυπτο, έδωσε το αγγλ. paper (γαλλ. papier, γερμ. Papier κ.ά.) μέσω του λατιν. papyrus, απ' όπου το μεσαιων. γαλλ. papier και το μεσαιων. αγγλ. papir. Πιο σύνθετη είναι η προέλευση της λέξης που δήλωσε στην Αγγλική «την εκκλησία», της λ. church. Ξεκίνησε από το ελληνιστ. κυριακόν (δώμα) «ο οίκος του Κυρίου» (από το Κύριος), το οποίο, μέσω του αρχ. γερμ. kīrīhha (απ' όπου το νέο γερμ. Kirche «εκκλησία») και των αρχ. αγγλ. cirice και μεσαιων. αγγλ. chīrche, έδωσε το νέο αγγλ. church. Οι ίδιοι οι Έλληνες χριστιανοί χρησιμοποίησαν το αρχ. εκκλησία (εκκλησία του δήμου «η συγκέντρωση του λαού / των πολιτών ως θεσμικό όργανο») με νέο περιεχόμενο: χώρος όπου συγκεντρώνονται οι πιστοί για να λατρεύσουν τον Θεό (ενώ οι αρχαίοι Έλληνες χρησιμοποιούσαν τη λ. ναός, με την αντίληψη ότι αποτελεί χώρο όπου *ναιούν*, όπου κατοικούν οι θεοί).

Ενδιαφέρον έχει, για τις περιπέτειές της, η λέξη sketch «σκαρίφημα - θεατρικό σκετς». Ποιος το φαντάζεται; εκ πρώτης όψεως, ότι προέρχεται από την ελλην. λ. σχέδιο; Η αρχαία ελλ. λ. σχέδιον (από το αρχ. σχεδισός που σήμαινε «προσωρινός, αυτοσχέδιος», προερχόμενη από τη λ. σχεδόν κι αυτή από το έχω), μέσω του λατιν. schedium, έδωσε το ιταλ. schizzo, που πέρασε στα ολλανδικά ως schets, από όπου το αγγλ. sketch. Το περίεργό για τη ζωή των λέξεων είναι ότι το ελλην. σχέδιο επανήλθε στους νεότερους χρόνους στην Ελληνική, δηλ. ως «αντιδάνειο» (ως δάνειο δανείου!...), μέσα από δύο ξέ-

Ο Γ. Μπαμπινιώτης αναλύει την ετυμολογική προέλευση λέξεων της σύγχρονης αγγλικής γλώσσας οι οποίες, σε μια πρώτη εξέταση, δείχνουν ότι συδεμία σχέση μπορεί να έχουν με τα ελληνικά

νες γλώσσες: από την Ιταλική ως σκίτσο και από την Αγγλική ως σκετς. Ανάλογη είναι η περίπτωση του αγγλ. scene «σκηνή». Προέρχεται από το ελλην. σκηνή, μέσω του λατιν. scaena / scena. Από το υποκοριστικό του λατιν. scene, από το scenarium, προήλθε το ιταλ. scenario που πέρασε σε διάφορες γλώσσες (αγγλ. scenario, γαλλ. scenario κ.ά.) και επανήλθε στα Ελληνικά ως σενάριο (αντιδάνειο). Από το θέμα σχ- (του έχω, πβ. κατά-σχ-ω, παρά-σχ-ω, σχ-εδόν) που είδαμε και στο σχέδιο, προήλθε και η λ. σχήμα που έδωσε, μέσω του λατιν. schema, το αγγλ. scheme.

Μια λέξη που θα ξάφνιαζε (ως όταν κανείς διαπιστώσει ότι είναι ελληνική, είναι η αγγλική λ. pain «πόνος». Η λέξη αυτή προήλθε από την ελλην. λ. πονή που σήμαινε αρχικά «πλή αιματος, εκδίκηση (για έγκλημα)» και μετά «πιμωρία». Μέσω του λατιν. poena, που έδωσε το γαλλ. peine (αρχικά σήμαινε «τα βασανιστήρια των μαρτύρων της πίστης»), προήλθε το αγγλ. pain με τη σημ. «πόνος» ως απόρροια των πόνων από τα βασανιστήρια και ως επακόλουθο της τιμωρίας γενικότερα. Εξίσου ίσως θα ξάφνιαζε και η αγγλική λ. calm «κάλα, νηνεμία».

Κι αυτή προήλθε από ελληνική λέξη, το αρχ. καύμα; που δήλωνε τον καύσωνα και το θέρος, οδηγώντας συνεχώς στη σημ. της ηρεμίας της θάλασσας, της έλλειψης δυνατών ανέμων. Στην Αγγλική έφτασε η λέξη από το ιταλ. calma που ανάγεται σε όψιμο λατιν. cauma από το καύμα. Οι η λ. ξαναγύρισε στην Ελληνική μέσω της Ιταλικής ως κάλμα, δηλ. ως αντιδάνειο, είδαμε ότι αποτελεί συχνό φαινόμενο. Το αρχ. πειρώμαι «προσπαθώ, αποπειρώμαι, τολμάω» έδωσε στη μεταγενέστερη Ελληνική τη λ. πειρατής που προφανώς θα σήμαινε αρχικά αυτόν που αποτολμά παράτολμα και παράνομα εγχειρήματα. Μέσω του λατιν. pirata η λ. έδωσε το αγγλ. pirate.

Στην εκκλησιαστική γλώσσα μια σειρά από αγγλικές λέξεις προέρχονται απ' την Ελληνική, χωρίς αυτό να είναι αμέσως αισθητό στον μη ειδικό. Τέτοιες είναι οι αγγλικές λέξεις priest, clergy (και cleric), bishop, monk κ.ά. Συγκε-

κριμένα το ελλην. πρεσβύτερος (αρχική σημ. «γεροντότερος») έδωσε το όψιμο λατιν. presbyter. Από αυτό, με ορισμένες μεταβολές, προήλθε το αρχ. αγγλ. preost και κατόπιν το μεσαιων. αγγλ. preist, που έδωσε το νεότε. αγγλ. priest. Το ελλην. κληρικός (από τη λ. κλήρος) «αυτός που του πέφτει ο κλήρος, που του ανατίθεται ένα έργο» έδωσε το όψιμο λατιν. clericus απ' όπου τα αρχ. αγγλ. cleric και cleric. Από αυτά προήλθε το αγγλ. clerk «λόγιος» - «υπάλληλος εξουσιοδοτημένος με συγκεκριμένο έργο» - «απλός υπάλληλος». Το αρχ. αγγλ. cleric έδωσε και τον εκκλησιαστικό όρο clergy «κληρικός, ιερωμένος». Το ελλην. επίσκοπος είναι η λέξη απ' όπου προήλθε το αγγλ. bishop «επίσκοπος», μέσω του όψιμου λατιν. episcopus, απ' όπου τα αρχ. αγγλ. bisceop και μεσαιων. αγγλ. bishop που προηγήθηκαν του νεότερου αγγλικού bishop. Ως προς το αγγλ. monk «μοναχός» προήλθε από το μεταγεν. ελλην. μοναχός μέσω του όψιμου λατιν. monachus, απ' όπου το αρχ. αγγλ. monuc και μετέπειτα το νεοτ. αγγλ. monk.

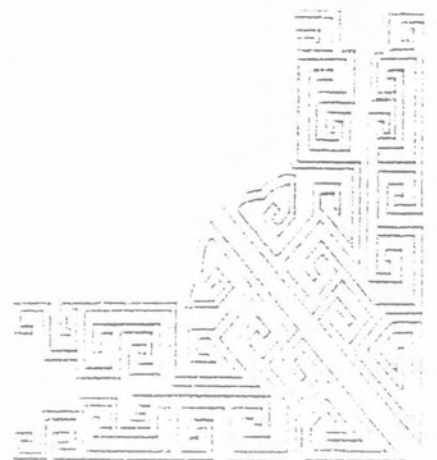
Το αγγλ. chart «χάρτης» αλλά και το card «κάρτα» προήλθαν από το ελλην. χάρτης. Το bomb «βόμβα» από το αρχ. ελλην. βόμβος. Το «πολύ αμερικανικό» buffalo από το ελλην. βουβάλος. Το ελλην. δίπλωμα (από διπλώνω, διπλούς) με τη σημ. «επίσημο έγγραφο» έδωσε το diploma και από αυτό το diploimat «διπλωμάτης» κ.ά.κ.

Όπως έγινε, ελπίζω, φανερό, ένα πλήθος από ξένες λέξεις, εν προκειμένω αγγλικές, έλκουν την καταγωγή τους από την ελληνική γλώσσα, απευθείας ή, πιο συχνά, μέσω της λατινικής γλώσσας. Όσα γράφονται εδώ δεν δίδονται για να αποτελέσουν αφορμή κομπασμού αλλά ως νύξεις για γλωσσική αυτογνωσία και περυσία, για το πόσα έχει κανείς να κερδίσει από μια ετυμολογική περιδιάβαση στους δρόμους της γλώσσας μας.

Ο κ. Γεώργιος Μπαμπινιώτης είναι καθηγητής Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.



Περνώντας μέσα από διάφορους, συχνά δαιδαλώδεις και σκολιούς, γλωσσικούς δρόμους οι λέξεις αυτές έφτασαν στην Αγγλική, έχοντας ξεκινήσει από την ελληνική γλώσσα



Η Ευρώπη και η μάχη των γλωσσών

Παγιδευμένη ανάμεσα στους εθνικισμούς όλων των ευρωπαϊκών χωρών και την ξενοφοβία, η «ενότητα μέσα στην ποικιλία» για μια Ευρώπη πολύγλωσση και πολυπολιτισμική είναι ακόμα όραμα πολύ μακρινό.

Από μια πλευρά η Ευρώπη τείνει να γίνει πολύγλωσση. Οι πολίτες της σε όλο και υψηλότερα ποσοστά γνωρίζουν τουλάχιστον άλλη μία γλώσσα δίπλα στην εθνική τους. Κατά το ευρωβαρόμετρο, το 53% των ενήλικων ξέρει μια δεύτερη γλώσσα, ενώ το

93% των παιδιών μαθαίνει μια δεύτερη ευρωπαϊκή γλώσσα. Οι αριθμοί ζωγραφίζουν μια ωραία, πολυγλωσση εικόνα για το μέλλον.

Υπάρχουν, ωστόσο, και κάποια άλλα ζητήματα. Η αγγλική είναι η πιο διαδεδομένη δεύτερη γλώσσα στην Ευρώπη. Η αγγλική μιλιέται από τους μισούς Ευρωπαίους (47%), μολονότι μόνο 16% την έχουν μητρική γλώσσα. Ακολουθεί η γερμανική, που μιλιέται από 32%, ενώ 24% την έχουν μητρική. Τέλος, 26% μιλούν τη γαλλική, ενώ 16% την έχουν μητρική.

Διαπιστώνει, άρα, κάποιος ότι οι Ευρωπαίοι που μιλούν ως δεύτερη γλώσσα την αγγλική είναι 31%, τη γαλλική 10%, τη γερμανική 8% (όλες οι άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες μιλιούνται από τους φυσικούς ομιλητές τους - ελάχιστοι τις μαθαίνουν ως ξένες γλώσσες).

Η κυριαρχία της αγγλικής στην Ευρώπη αμφισβητείται, η αμφισβήτηση όμως μέχρι σήμερα δεν οδηγεί σε μια γλωσσική πολιτική «ευρωπαϊκή», αντίθετα είναι έντονα ε-

θνικιστική. Η γλωσσική μάχη περιορίζεται σε τρεις γλώσσες, με μόνο στόχο να πάρει είτε η γαλλική είτε η γερμανική τη θέση της ευρωπαϊκής κοινής που κατέχει η αγγλική εξαιτίας της θέσης της στον κόσμο. Η Γαλλία δίνει μια μάχη πεισματικά εθνικιστική, ανπιστευσιμολόγατα, προβάλλοντας τη γαλλική ως γλώσσα καταλληλότερη για την ευρωπαϊκή επικοινωνία. Η Γερμανία δίνει μια μάχη εξίσου εθνικιστική, αθέμιτα επικαλούμενη το μέγεθος της (τα υψηλότερα όλων στην Ευρώπη ποσοστά γερμανοφωνίας). Η Βρετανία τέλος έχει μια στάση αλαζονική, αδιαφορα-

ποντάροντας στο δεδομένο προνόμιο ότι μιλάει τη διεθνή γλώσσα της εποχής μας.

Επειδή είναι επιστημονικά γνωστό πόσο μεγάλο προνόμιο αποτελεί το να χρησιμοποιεί κανείς σε διεθνείς συναντήσεις τη μητρική του γλώσσα, αυτή η εθνικιστική γλωσσική μάχη των τριών ισχυρότερων χωρών της Ένωσης δεν αφερεί σε τίποτα τους υπόλοιπους ούτε αφερεί την «ενότητα μέσα στην ποικιλία» ή την «Ευρώπη των λαών».

Ο ομιλητής, που στη διεθνή επικοινωνία χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα, είναι αυτόματα πιο ευγλωττός και πιο αποτελεσματικός. Ανευτέρητα περθεί και ευκολότερα αμφισβητεί. Αντιδρά με τον λόγο ταχύτερα και βρί-

σκει αυτόματα την κατάλληλη διατύπωση, που εξυπηρετεί την υπόθεσή του. Με δυο λόγια, είναι ισχυρότερος διαπραγματευτής.

Άρα, ενισχύεται η ανισότητα ανάμεσα στα κράτη-μέλη, όταν το μεγάλο προνόμιο να χρησιμοποιούν στην ευρωπαϊκή επικοινωνία τη μητρική τους γλώσσα το έχουν κάποιος από εκείνους που είναι συγχρόνως οι οικονομικά, πολιτικά και στρατηγικά ισχυρότεροι.

Ένα σχέδιο γλωσσικής πολιτικής που να ενισχύει την ισότητα ή μάλλον να αποτελεί σχεπικό εμπόδιο στην ανισότητα, θα ήταν να μην κατέχουν το προνόμιο να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στην επικοινωνία, άρα και στη διαπραγμάτευση με όλους τους άλλους, ειδικά εκείνοι που έχουν ήδη όλα τα άλλα προνόμια οικονομικής, πολιτικής και στρατι-

γικής ισχύος. Ένα τέτοιο σχέδιο γλωσσικής πολιτικής, που ενισχύει τις πιθανότητες ενός μέλλοντος με μεγαλύτερη ισότητα στην «Ευρώπη των λαών», πραγματι συνηγορεί υπέρ της αντιστάσης σε μια αυριανή αγγλόφωνη Ευρώπη, αλλά για τον ίδιο ακριβώς λόγο σε μια Ευρώπη είτε γερμανόφωνη είτε γαλλόφωνη. Στο κάτω της γραφής, η αγγλοφωνία είναι ήδη διαδεδομένη εξαιτίας της διεθνούς κυριαρχίας της αγγλικής. Ο κόπος και το κόστος μιας πορείας προς μια νέα ευρωπαϊκή κοινή γλώσσα δεν μπορεί για όλους τους άλλους λαούς να είναι η ενισχύση μιας από τις μεγάλες και ισχυρότερες ευρωπαϊκές χώρες στην εθνικιστική της μάχη για την εθνική της κυριαρχία στην Ένωση.

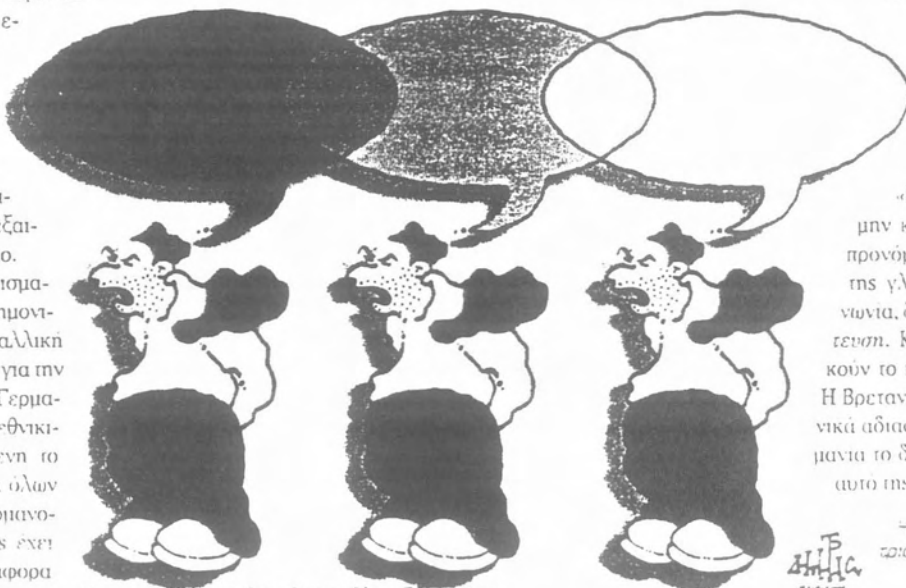
Αυτό σημαίνει ότι η ευρωπαϊκή κοινή θα μπορούσε να είναι μια από τις λεγόμενες μικρές γλώσσες (που έχουν μικρό αριθμό ομιλητών στον κόσμο, όπως δανέζικα, ελληνικά, ολλανδικά, φινλανδικά, ιταλικά...) ή μία από τις μικρές στην Ευρώπη γλώσσες που έχουν (όπως η αγγλική) εκατομμύρια εκατομμύρια ομιλητών στον κόσμο (ισπανικά ή πορτογαλικά).

Πριν από μερικά χρόνια, με βάση την ίδια λογική, είχα σε μια ευρωπαϊκή συνάντηση στο Βερολίνο προτείνει, στη θέση της ευρωπαϊκής κοινής μια τεχνητή γλώσσα, μια ευρωπαϊκή εσπεράντο. Οι περισσότεροι, μολονότι χειροκρότησαν με ενθουσιασμό καταλαβαίνοντας την πρόταση σαν πρόκληση, την θεώρησαν ουτοπική με δεδομένη (υποθέτω) τη διεθνή θέση της αγγλικής. Οι Άγγλοι σιώπησαν. Οι Γερμανοί και οι Γάλλοι αντέδρασαν εχθρικά, ακριβώς επειδή η πρόταση μετατόπιζε τον διάλογο από το πεδίο της μάχης ανάμεσα σε τρεις εθνικές γλωσσές στον συλλογικό στόχο να μην κατέχει το προνόμιο καμια εθνική γλώσσα.

Είναι και εθνικιστική και δημοκρατική, είναι υπέρ της ισότητας και της ενότητας της «Ευρώπης των λαών» ο στόχος να μην κατέχει καμια εθνική ομάδα το προνόμιο να χρησιμοποιεί τη μητρική της γλώσσα στην ευρωπαϊκή επικοινωνία, δηλαδή στη διεθνή διαπραγμάτευση. Και δεν είναι τυχαίο ότι διεκδικούν το προνόμιο τα ισχυρότερα κράτη. Η Βρετανία το θεωρεί δεδομένο και ευγενικά αδιαφορεί, ενώ η Γαλλία και η Γερμανία το διεκδικούν η καθεμία για τον εαυτό της.



Γράφει η
**ANNA
ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ**



Εικονογράφηση: Δημήτρης Χαντζόπουλος

Η Άννα Φραγκουδάκη είναι καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Οριο 40% αλλοδαπών στις σχολικές τάξεις

Πρόταση για ανακατανομή των μαθητών από σχολείο σε σχολείο

Του ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ ΛΑΚΑΣΑ

Ετο 40% του συνολικού αριθμού μιας σχολικής τάξης θα πρέπει να ρθάνει ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών. Το όριο αυτό προκρίνουν οι αρμόδιοι συμβουλευτικοί φορείς του υπουργείου Παιδείας και προτείνουν την ανακατανομή αλλοδαπών μαθητών από σχολεία με υψηλά ποσοστά παρουσίας τους. Η ανακατανομή θα γίνει προς όμοια σχολεία, στα οποία και θα υπάρχουν συμπληρωματικές δράσεις ενίσχυσης της διδασκαλίας, ώστε να είναι ομαλότερη η ένταξη των μαθητών στο νέο σχολείο και να αποφευχθούν οι όποιες αντιδράσεις. Βάσει του σχεδιασμού, προτείνεται η έναρξη της εφαρμογής του μέτρου - το οποίο και συνάδει με τους στόχους της ηγεσίας του υπουργείου Παιδείας από το 2003 - 2004. Στο ίδιο πλαίσιο, άλλωστε, προκρίνονται 5 συμπληρωματικές δράσεις στα σχολεία με πολλούς αλλοδαπούς μαθητές.

Το πρόβλημα, βέβαια, εστιάζεται στην Αττική. Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του υπουργείου Παιδείας, το ρεκόρ καταγράφεται σε δύο Γυμνάσια του Ασπρόπυργου, όπου το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών κυμαίνεται από 86% έως και 93,4%. Επίσης, σε σχολεία του κέντρου των Αθηνών -Κυψέλη, Πετράλωνα, Γκάζι, πλατεία Βάση- τα αντίστοιχα ποσοστά προσεγγίζουν το 85%.

Συνολικά σε όλη την Ελλάδα οι αλλοδαποί μαθητές την περίοδο 2000 - 2002 έφθασαν τους 120.000, σημειώνοντας εντυπωσιακή άνοδο καθώς τη διετία 1996 - 1998 ήταν 43.000 και την περίοδο 1998 - 2000 87.000. Το σύνολο των μαθητών σε όλα τα σχολεία της χώρας -δημόσια και ιδιωτικά- αγγίζουν το 1.235.000.

Ειδικότερα, όπως ανέφερε στην «Κ» ο πρόεδρος του Ινστιτούτου

Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΙΟΔΕ) και καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Γεώργιος Μάρκου, σήμερα εφαρμόζεται πρόγραμμα σχεδιασμένων παρεμβάσεων σε 45 σχολεία της Αττικής. Βάσει του σχεδιασμού θα εφαρμοστούν τη νέα χρονιά οι ακόλουθες 5 συμπληρωματικές δράσεις:

- Επέκταση του προγράμματος σε 400 σχολεία όλης της χώρας έως το 2004 και σε 800 σχολεία έως το 2006.
- Αύξηση του αριθμού των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τάξεων. Πέριτοι στην Αττι-

κή λειτουργήσαν 422 τάξεις υποδοχής και 556 φροντιστηριακά τμήματα.

■ Πειρατικό σύστημα των ωρών της ενισχυτικής διδασκαλίας για αλλοδαπούς μαθητές.

■ Η επέκταση της συνεργατικής διδασκαλίας (το μάθημα γίνεται ταυτόχρονα από δύο εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη) στα σχολεία αυτά.

■ Στελέχωσή τους με εκπαιδευτικούς με εμπειρία και σπουδές στη διδασκαλία τάξεων με πολλούς αλλοδαπούς μαθητές.

«Τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Έχουμε διαπιστώσει ότι ό-

που γίνονται παρεμβάσεις βελτιώνονται τόσο οι επιδόσεις των αλλοδαπών όσο και των Ελλήνων μαθητών τους» τόνισε στην «Κ» η ειδική γραμματέας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του υπουργείου Παιδείας κ. Στέλλα Πριόβολου. Αλλωστε, οι απόψεις των Ελλήνων μαθητών, όπως ανέφερε στην «Κ» ο αντιπρόεδρος του ΠΙΟΔΕ και καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Αθανάσιος Γκότοβος, αναδεικνύουν ρεαλισμό, κριτική σκέψη και ωριμότητα. Χαρακτηριστικά, σε έρευνα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε 785 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου της Ηπείρου και των Ιονίων Νήσων το 62,5% διαφώνησε με την πρόταση τα ξένα παιδιά να ηγαίνονται σε διαφορετικά σχολεία, κυρίως αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να προβληματίζει το υψηλό ποσοστό (37,5%), εκείνων που είχαν την αντίθετη άποψη.

Στην Αττική, ρεκόρ σε δύο Γυμνάσια του Ασπρόπυργου, όπου το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών κυμαίνεται από 86% έως και 93,4%.



Αρμονικά συνυπάρχουν Έλληνες και ξένοι μαθητές μέσα στο ίδιο σχολείο. Βέβαια, το γεγονός ότι υπάρχουν σχολεία -κυρίως στην Αττική- στα οποία οι αλλοδαποί αποτελούν την πλειονότητα, προβληματίζει καθώς αποβαίνει σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

«Είμαστε όλοι μια παρέα»

Έλληνες και ξένοι μαθητές, μια μεγάλη ζωντανή παρέα. Στη σχολική αίθουσα, το παιχνίδι, τη ζωή, δίνουν το παράδειγμα της αρμονικής συνύπαρξης, της κατανόησης και της φιλίας.

«Δεν υπάρχει πλέον ζήτημα φορομίσωσης των ξένων μαθητών. Οι περισσότεροι κάνουν παρέα με Ελληνόπουλα και συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου. Στην περίπτωση μάλιστα που έχουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα, οι συμμαθητές τους το αναγνωρίζουν, τους αντιγράφουν και συχνά τους παρακαλούν να τους διδάξουν τις επείγουσες εκδηλώσεις του σχολείου», λέει στην «Κ» καθηγητής Φυσικής από το 4ο Γυμνάσιο Αθηνών.

Ο Σπύρος, μαθητής της 3ης τάξης του Γυμνασίου Μαρκοπούλου, τονίζει ότι «είμαστε όλοι μια μεγάλη παρέα, κάνουμε μαζί πλάκες στην τάξη και παίζουμε μαζί στο διάλειμμα. Πολλοί από τους αλλοδαπούς μαθητές είναι άριστοι στα μαθήματα, ενώ είναι πρόθυμοι να δώσουν και την ψυχική τους για να βοηθήσουν τους υπολοίπους».

Η αλήθεια, πάντως, είναι ότι τα πράγματα δεν λειτουργούν πάντοτε τόσο απελευθερωτικά. Όταν άρχισε η προσέλευση πρόσφυγων στη χώρα μας, οι αλλοδαποί μαθητές εντάσσονταν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μεγάλη ηλικία. Δεν γνώριζαν τη γλώσσα, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθημάτων και στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. Αποτέλεσμα, η

δυσκολία προσαρμογής και η απομόνωση. Βέβαια, ακόμα και σήμερα υπάρχουν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών από χώρες όπως η Ρουμανία, η Βουλγαρία, η Γεωργία, οι οποίοι εξαιτίας του μικρού χρόνου παραμονής στη χώρα αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα προσαρμογής.

Η 12χρονη Ρωσίδα από τη Ρουμανία ήρθε στην Ελλάδα πριν από έξι μήνες. Λίγες να γνωρίζει τη γλώσσα, άρχισε να παρακολουθεί μαθήματα της 1ης τάξης του Γυμνασίου Ν. Φιλαδέλφειας. Τον πρώτο καιρό δεν καταλάβαινε τους καθηγητές και τους συμμαθη-

τές της, με αποτέλεσμα να νιώθει ξένο σώμα σε έναν χώρο που θα έπρεπε να αισθάνεται σπίτι της, το σχολείο... «Οι καθηγητές μου προσπαθούν να με βοηθήσουν, παρακολουθώ μαθήματα σε φροντιστήριο και συνυπάρχω σιγά σιγά τη γλώσσα. Με βοήθησε πάντως πολύ η διπλή μου, η οποία είναι από την Αλβανία και ξέρει καλά ελληνικά».

Τη δυσκολία επισμαίνει στην «Κ» και καθηγητής μαθηματικών από το 7ο εσπερινό Λύκειο Κολωνού. «Μαθητές από την Πολωνία, τη Βουλγαρία, τη Λευκορωσία, που ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα, δεν μιλούν καλά τη γλώσσα. Πάντως, για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, τους καλούμε να παρακολουθήσουν προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Οι περισσότεροι αδιαφορούν, όσοι όμως θέλουν να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις προσπαθούν».

ΓΙΑΝΝΗΣ ΣΥΛΑΓΙΩΤΗΣ

	Συμφωνία απόλυτα	Μόλις συμφωνώ	Μόλις διαφωνώ	Εξείδικα διαφωνώ
Η Ελλάδα πρέπει να δέχεται ξένους εργάτες, όταν στην πατρίδα τους τα πράγματα δεν πάνε καθόλου καλά	20,9	36,8	25,9	16,4
Οι ξένοι που ζουν στη χώρα πρέπει να έχουν όλα τα δικαιώματα που έχουν και οι Έλληνες	19,9	30,1	25,4	24,6
Οι περισσότεροι ξένοι που ζουν μαζί μας είναι φιλόσοφοι και ειρηνικοί άνθρωποι. Δεν έχουν σχέση με το έγκλημα	12,6	37,1	36,3	14,0
Αν κάποιος ξένος θέλει να γίνει Έλληνας, το κράτος δεν πρέπει να αρνηθεί να του δώσει ελληνική ταυτότητα	28,1	38,6	20,2	13,1
Κανονικά μόνο αυτοί που έχουν Έλληνες γονείς μπορούν να γίνουν Έλληνες	19,3	23,2	35,6	22,0
Είναι καλύτερο για τα παιδιά των ξένων στην Ελλάδα να ηγαίνονται σε ξεχωριστά δικά τους σχολεία	15,2	22,3	32,0	30,5
Τα παιδιά των ξένων που είναι στο σχολείο μας πρέπει να έχουν τα ίδια ακριβώς δικαιώματα με τους υπόλοιπους μαθητές	61,9	25,1	7,9	5,1

Πηγή: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αυξανονται οι αλλοδαποί μαθητές

ΤΡΙΚΑΛΑ

Στις πρώτες θέσεις μεταξύ των Περιφερειών όλης της χώρας βρίσκεται η Θεσσαλία, όσον αφορά τους παλιννοστούντες γονείς, τους αλλοδαπούς γονείς αλλά και τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία, σύμφωνα με στοιχεία έρευνας του κ. Μανόλη Δρεττάκη, πρώην αντιπροέδρου της βουλής και καθηγητή της ΑΣΟΕΕ η οποία δημοσιεύεται στο τελευταίο τεύχος της Περιοδικής έκδοσης «Σύγχρονη Εκπαίδευση».

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει στη μελέτη ο κ. Δρεττάκης, από τις 10 Περιφέρειες που περιλαμβάνονται στις «Λοιπές Περιφέρειες» εκείνες που συγκεντρώνουν τους περισσότερους μαθητές με:

- Παλιννοστούντες γονείς είναι η Στερεά Ελλάδα (4,5%) και η Θεσσαλία, Ήπειρος και Πελοπόννησος (από 3,2% η καθεμία).

- Αλλοδαπούς γονείς είναι η Πελοπόννησος (5,5%), η Κρήτη (4,5%), η Στερεά Ελλάδα (4,3%) και η Θεσσαλία (4,1%).

- Παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς είναι η Πελοπόννησος (4,5%), η Θεσσαλία (3,7%), η Δυτική Ελλάδα (3,4%) και η Κρήτη (3,3%).

Αναλυτικά στοιχεία

Όπως προκύπτει από την μελέτη, το ποσοστό που

αντιπροσωπεύουν τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Αλβανία στο σύνολο των παιδιών με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς στα Δημοτικά σχολεία ξεπερνάει το 60%. Το αντίστοιχο ποσοστό τους στα υπόλοιπα σχολεία κυμαίνεται ανάμεσα στο 54,0% (στα Γυμνάσια) και 51,1% (στα Ενιαία Λύκεια). Σε αντίθεση, τα ποσοστά που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά που γεννήθηκαν στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ και σε άλλες χώρες είναι μικρότερα στα Δημοτικά απ' ό,τι στα άλλα σχολεία εξαιτίας του γεγονότος ότι οι γονείς τους ήλθαν νωρίτερα στην Ελλάδα. Μικτή είναι η εικόνα που παρουσιάζουν τα αντίστοιχα ποσοστά των παιδιών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (μεγαλύτερα είναι τα ποσοστά τους στα Δημοτικά σχολεία και στα Ενιαία Λύκεια).

Εξαιτίας των διαφορών που προαναφέρθηκαν, το 70% των παιδιών που γεννήθηκαν στην Αλβανία και το 80% εκείνων που γεννήθηκαν στην Ελλάδα φοιτούν στα Δημοτικά σχολεία, ενώ 60% είναι το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών που γεννήθηκαν σε χώρες της πρώην ΕΣΣΔ ή άλλες χώρες. Αντίθετα το μεγαλύτερο ποσοστό στα Γυμνάσια το έχουν τα παιδιά που γεννήθηκαν στις χώρες αυτές, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό στα ΤΕΕ και στα Ενιαία Λύκεια το έχουν τα παιδιά που γεννήθηκαν σε άλλες χώρες και στα

Λύκεια τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα.

Ρυθμός αύξησης

Ο ρυθμός αύξησης των μαθητών που γεννήθηκαν στην Αλβανία, αν και μειούμενος, ήταν πολλαπλάσιος εκείνου των παιδιών που γεννήθηκαν σε χώρες της πρώην ΕΣΣΔ (το σχολ. έτος 1999/2000, μάλιστα, σημειώθηκε ελαφρά μείωση των μαθητών που γεννήθηκαν στις χώρες αυτές) με αποτέλεσμα, ενώ το 1996/97 δεν υπήρχε μεγάλη διαφορά ανάμεσα τις δυο αυτές ομάδες μαθητών, το 1999/2000 οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Αλβανία να είναι υπερδιπλάσιοι σε σύγκριση με εκείνους που γεννήθηκαν σε χώρες της πρώην ΕΣΣΔ.

Οι μαθητές με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, αν και πολύ λιγότεροι, αυξήθηκαν με τον υψηλότερο ρυθμό απ' ό,τι οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Αλβανία τα σχολικά έτη 1998/1999 και 1999/2000. Οι διαφορετικοί αυτοί ρυθμοί μεταβολής, είχαν ως αποτέλεσμα το ποσοστό που αντιπροσώπευαν οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Αλβανία στο σύνολο των μαθητών με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς να φτάσει σχεδόν τό 60% το 1999/2000. Αύξηση του (μικρού) ποσοστού συμμετοχής τους στο σύνολο παρουσίασαν και οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα.

ια αναθε-
ς Μακεδο-
λά και ο εκ-
ν, Γιάννης
γάνωσε το
ιρόδρομος
εδονία". Ο
εται από το
όμιου περι-
της βορεί-
τόρων που
ια την ανα-
μιας, συνο-
μιαίνει ότι ο
ομοιος μπο-
η Θεσσαλο-
ους, αστικά
πό 50 έως
ις περιοχές
όπου κατοι-
πληθυσμού

ίδουν από:
ίδης
νης

Η νέα πραγματικότητα για τις μειονότητες

Τα συμπεράσματα συμποσίου που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα και όπου εξετάστηκαν οι εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διαφορές

Από τις 7 ως τις 9 Νοεμβρίου 2002 η Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας - ίδρυτής: Σχολή Μωραΐτη οργάνωσε επιστημονικό συμπόσιο με θέμα «Μειονότητες στην Ελλάδα». Το θέμα του συμποσίου προκάλεσε, όπως ήταν εύλογο, ευρύτατο ενδιαφέρον: η προσφορά των επιστημόνων να παρέμβουν με ανακοινώσεις τους και τα πυκνά ακροατήρια και στις τέσσερις συνεδρίες και παρά την κακοκαιρία το μαρτυρούν. Μια τέτοια επιστημονική σταντση για ένα τόσο κρίσιμο για τη σημερινή κοινωνία μας ζήτημα, η οποία όμως δεν περιορίζεται στους στενούς ακαδημαϊκούς χώρους παρά διαχέεται σε ελεύθερα ακροατήρια, γίνεται σπάνια: ίσως ήταν η πρώτη φορά σε αυτό το επίπεδο, το αποκλειστικά επιστημονικό εννοώ και σ' αυτό πάλι ίσως - και ως τολμήσω να πω και στο κύρος της Εταιρείας Σπουδών - οφείλεται το ενδιαφέρον που δειλιάν οι αρμόδιες υπηρεσίες των αρμόδιων υπουργείων.

Αυτό εδώ το σημείωμα φιλοδοξεί να είναι μια αποτίμηση των εργασιών του συμποσίου: ως σύνολο όμως και όχι ως ατομικές συνεισφορές. Το θέμα άλλωστε το αναμετωπίσαμε ως σύνολο με την προσπάθεια που κάναμε να καλύτερουμε όλες τις όψεις του, στη διαχρονία και στη σύγχρονη. Ηδη εξαρχής είχαμε διευκρινίσει ότι το συμπόσιο θα το απαιτούσαν αποκλειστικά οι εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες και καθόλου αυτές που, ακόμη και αν, θα μπορούσαν να αποκαλέσουμε κοινωνικές: όχι γιατί δεν θέλαμε ή δεν μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και αυτές, αλλά γιατί πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικές κατηγορίες μειονοτήτων, που καθεμία έχει εντελώς άλλες αιτίες, «καταγωγές» και αντανακλάσεις στις ελληνικές συνειδήσεις.

■ Τα επιστημονικά εργαλεία
Το ζήτημα των μειονοτήτων αρχίζει να απασχολεί την επιστημονική έρευνα πολύ πρόσφατα: μαζί με την απειλευθέρωση της κοινωνίας, οι φόβοι για τον «εχθρό» που αντιπροσωπεύεται από το μειονοτικό υποκείμενο αρχίζουν να χαλαρώνουν. Ακόμη καλύτερα: ευτυχώς, αρχίζει να χαλαρώνει και ο φόβος μη τύχουν και οι μελέτες μας δώσουν δικίο «σ' αυτούς» και άδικο σε «μας». Όλα αυτά είναι βέβαια προβλήματα που συνδέονται άμεσα με ξενοφοβικά και εθνικιστικά συνδρόμα, από τα οποία η κοινωνία μας μόλις προέκυψε - εννοώ τα τελευταία το πολύ δέκα χρόνια - αρχισε, σργα αλλά σταθερά, να απαλλάσσεται: θα δικαιωνόμαστε μια υπόθεση: η συμβίωσή μας με τους «Αλβανούς» σ' αυτό το χρονικό διάστημα μας έχει εξημερώσει, παρά τα αντίθετα φαινόμενα. Αναντιρροίωτο έχει παύσει και η όλο και στενότερη σφύρα μας με την «Ευρώπη».

Από επιστημονική άποψη το θέμα είναι από τις πρώτες γωνιές κορυφής εθνικιστικές, μεισοτικές, στην καλύτερη περίπτωση αντισημιτικές: καμία επίσημη



Ξυλόκοστρο Κορινθίας: Παϊδιά Τσιγγάνων προχωρούν μέσα σε λασπόνερα. Ο καταυλισμός υπέστη σοβαρές καταστροφές κατά τις τελευταίες πλημμύρες. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του συνεδρίου, οι Τσιγγάνοι δεν νιώθουν «εθνικιστική μειονότητα»

σημονική στήριξη των «επιχειρημάτων». Δεν ισχυρίζομαι ότι έχουν λειψεί αυτά: ισχυρίζομαι, αντιθέτως, ότι υπάρχουν στον ίδιο βαθμό. Αυτό που έχει αλλάξει είναι ότι δεν υπάρχουν μόνον αυτά: η επιστημονική έρευνα έχει επέμβει και είναι πλέον σε θέση να εκπέμψει τον έκχυρο λόγο της και να αντιπαρατεθεί με τον άλλον, τον αντιεπιστημονικό και αντικοινωνικό.

Νέο ερευνητικό αντικείμενο λοιπόν οι μειονότητες: και από νέους ανθρώπους: στο συμπόσιο της Εταιρείας Σπουδών οι μισοί ομιλητές έχουν ηλικία αρκετά πίσω από τα σαραντα: είναι νέοι κοινωνιολόγοι, ιστορικοί, νομικοί, πολιτικοί επιστήμονες, γλωσσολόγοι, εκπαιδευτικοί που έχουν θέσει τα εργαλεία της επιστήμης τους και του επαγγελματίους τους στην υπηρεσία της μελέτης, επιτέλους, των μειονοτήτων στην Ελλάδα, όχι μόνον στην παρούσα κατάσταση τους, αλλά και στην πορεία τους από το μακρινό παρελθόν. Αυτό αντανάκλα μια αλλαγή στις νοοτροπίες και στη στάση της κοινωνίας γενικότερα, αλλά καθόλου ιδιαιτερώ: Τι ονομάζουμε μειονότητα; Είναι βέβαια μια έννοια που αντιστοιχεί σε ένα πράγμα με κοινωνικούς προδιορισμούς: τώρα που ανοίγει το πεδίο της επιστημονικής έρευνας πρέπει να καταλήξουμε και σε αυτό, για να μην υπερδουλέψουμε τις μειονότητες με τους μεταναστες - δυστυχώς εξακολουθούμε να νομίζουμε ότι

■ Το έλλειμμα γνώσης

Το ίδιο το «μπόσο απέδειξε ότι εξακολουθούμε να αντιμετωπίζουμε ακόμη και ζητήματα ορισμών: Τι ονομάζουμε μειονότητα; Είναι βέβαια μια έννοια που αντιστοιχεί σε ένα πράγμα με κοινωνικούς προδιορισμούς: τώρα που ανοίγει το πεδίο της επιστημονικής έρευνας πρέπει να καταλήξουμε και σε αυτό, για να μην υπερδουλέψουμε τις μειονότητες με τους μεταναστες - δυστυχώς εξακολουθούμε να νομίζουμε ότι

οι πρόσφατοι μετανάστες στη χώρα (Αλβανοί, Ρουμάνοι, Πολωνοί, Ουκρανοί, Γεωργιανοί κ.ά.) συγκροτούν αυτόματα μειονότητες - ούτε να βάζουμε όλες τις μειονότητες στο ίδιο τσουβάλι. Αυτό που και στο συμπόσιο διαπιστώθηκε είναι ότι το κυριότερο έλλειμμα σε σχέση με τις μειονότητες έχει να κάνει με τη γνώση μας γι' αυτές: δεν τις γνωρίζουμε και πρέπει να τις μάθουμε. Είναι χαρακτηριστικό ότι καθώς οργάνωνάμε το πρόγραμμα του συμποσίου στην Εταιρεία Σπουδών αναζητήσαμε και μειονοτικούς ομιλητές αλλά δεν κατορθώσαμε να ενημερωθούμε σχετικώς. Ακόμη χειρότερα: κατά τις εργασίες του συμποσίου, όταν ομιλητές παρατήρησαν ότι έπρεπε να υπάρχουν μειονοτικοί και στο ακροατήριο αλλά δεν υπήρχαν, έλαβε τον λόγο ένας ακροατής, είπε το όνομά του και δήλωσε ότι είναι Τσιγγανός, πτωχολόγος Κοινωνιολόγος: οι παρατηρήσεις του ήταν καιρίες.

Θέλω να πω ότι αυτό που έχει συμβεί ως τώρα και που ελπίζουμε ότι με την επιστημονική μελέτη του ζητήματος θα αλλάξει είναι ότι μιλούμε - και αποφασίζουμε, σε ένα άλλο επίπεδο - για τις μειονότητες ερμηνών τους: τις έχουμε τοποθετήσει απέναντί μας και τις παρατηρούμε: τις έχουμε αποκλείσει από τις διαδικασίες μας που οδηγούν, όπως νομίζουμε, στη γνώση μας μαζί τους. Εχοντας όμως τις μειονότητες αποκλεισμένες δεν κάνουμε άλλο από το να αποκλείουμε εμάς τους ίδιους απ' αυτούς: αυτό μπορεί να το χρειαζόμαστε και να το επιδιώκουν κάποιοι, δεν έχει ωστόσο καμία σχέση με την ανάγκη για γνώση, πραγματική γνώση, των μειονοτήτων, δηλαδή ενός τιμματος της κοινωνίας μας.

Αυτά, μαζί με πολλά άλλα βέβαια που θα τα πούμε, προέκυψαν και «πο-συ-

μπόσο της Εταιρείας Σπουδών: στα επιστημονικά πράγματα προκύπτουν με σαφήνεια παρατηρήσεις και συμπεράσματα που συχνά δεν αναφέρονται ρητά. Και εδώ προέκυψε κάτι πολύ ταπεινωτικό για την κοινωνία μας: τις μειονότητες δεν τις γνωρίζουμε: ξέρουμε ότι αυτό βόλευε επί δεκαετίες τους κατασκευαστές ιδεολογημάτων και προκαλήσεων, σε επίπεδο μάλιστα συγκρούσε: και βόλευε και κάποιες εξουσίες. Γι' αυτό η πραγματική γνώση των μειονοτήτων μέσω της επιστημονικής έρευνας, σε ορισμένες περιπτώσεις και με τη συμμετοχή τους, που έχει αρχίσει να αποδοθεί, λυσισα μια ανατρεπτική ελπίδα για την κοινωνία και για τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο εσωτερικό της.

■ Η θεματολογία του συμποσίου

Πρέπει τώρα να πούμε δυο λόγια και για τη θεματολογία του συμποσίου. Από τις μειονότητες πρώτη σε όγκο, όπως ήταν φυσικό, η τουρκική της Θρακίας: που οι επισήμες γραφές αποφασισαν να τη θεωρούν αποκλειστικά θρησκευτική («μουσουλμανική» για να μην απελευθερώσουν την αλήθεια, για να παραμορφώσουν τις πραγματικότητες για να δημιουργήσουν «ιερέες» διαχωριστικές γραμμές. Το αποτέλεσμα: η συγκεκριμένη μειονότητα παρεμεινε προσδεμένη στην ιδέα της άλλης πατρίδας: μαζί, μια άλλη μειονότητα, τους Πομάκους, η επίσημη πολιτική, επιμένοντας στους θρησκευτικούς διαχωρισμούς, την έριξε στην αγκαλιά της τουρκικής. Γι' αυτή τη μειονότητα μάθαμε πολλά: ακόμη και για την εκκλησία της συμπεριφορά που οργανωνόταν περισσότερο σε σχέση με τους κομματικούς συσχετισμούς στην Τουρκία.

Οι Τσιγγάνοι - και οι Τσιγγάνες - είχαν τη δική τους θέση στο συμπόσιο: να μάθουμε ότι δεν είναι μια και απολύτως ομοιομορφή κατηγορία, ότι οι ίδιοι δεν νιώθουν να αποτελούν «εθνική» μειονότητα, ότι τους αντιμετωπίζουμε μέσα από τον μύθο του απροσάρμοστου άλλου και ότι η τοπική αυτοδιοίκηση έχει σοβαρή ευθύνη για τα προβλήματα τους. Σε άλλες κατηγορίες μύθους έχουν παγιδευθεί οι Βλάχοι που, ερμηνών τους όπως πάντα, εμείς τους πιστώνουμε εκεί που δεν ανήκουν, την ώρα που οι ίδιοι ξέρουν και μας το λένε: σε άλλους προβληματισμούς εμπιστούν άλλες μειονότητες (Σλαβομακεδονική, για παράδειγμα) και διαφορές πικες πταν και είναι οι δυσκολίες και τα προβλήματα της συγκοινωνίας καθολική και ορθόδοξη στην Σέρβια.

Εξετάστηκαν τα γλωσσικά προβλήματα που από μόνη της δημιουργεί η μειονοτική γλώσσα, τα οποία εντείνονται από την αβελτηρία των αρμόδιων κρατικών υπηρεσιών, αναδείχθηκαν οι ευεργετικές προσπάθειες της διαπολιτισμικής λεγομένης εκπαίδευσης, που δεν αφορά όμως τόσο μειονοτικά παιδιά όσο παιδιά μεταναστών, όπως και κάποιων πανεπιστημιακών ερευνητικών προγραμμάτων για τις μειονότητες. Το μεγάλο κενό απ' αυτό το συμπόσιο είναι ότι τέθηκαν με επιστημονικό τρόπο όλα σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη σχέση με τις μειονότητες και αναδείχθηκαν οι δυσκολίες τους, όπως και οι κακίες επισήμες προσεγγίσεις των σχετικών προβλημάτων κατά το παρελθόν.

Ο κ. Βασίλειος Αρμένης είναι καθηγητής Διδακτικής στα Ελληνικά στην Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών

Εχοντας τις μειονότητες αποκλεισμένες δεν κάνουμε άλλο από το να αποκλείουμε εμάς τους ίδιους απ' αυτούς: αυτό μπορεί να το χρειαζόμαστε και να το επιδιώκουν κάποιοι, δεν έχει ωστόσο καμία σχέση με την ανάγκη για γνώση, πραγματική γνώση, των μειονοτήτων

...αυτήν από
...είναι χαμη-
...εξειδίκευσης και μικρών
...πολαβών. Κάνουν καλό μάλι-
...τα στις Ελληνίδες. Όπως α-
...ιοδεικνύεται, αυξάνουν τη γυ-
...αικεία απασχόληση, καθώς
...ίνουν χρήμα στην τοπική οι-
...ονομία, ενισχύοντας την κα-
...νάλωση, και δημιουργούν
...έσεις εργασίας, κυρίως στο ε-
...πόριο και στις υπηρεσίες.

■ Πρόβλημα δημιουργείται ο-
...αν γίνουν υπεράριθμοι και
...ρχίσουν να αναζητούν εργα-
...ία με χαμηλότερο μισθό και
...θέσεις που «κυνηγούν» οι
...λληνες.

Η απασχόληση των Ελλή-
...ων τα τελευταία χρόνια έχει
...ειωθεί, ενώ των μεταναστών έ-
...ει αυξηθεί με διψήφιο μάλι-
...τα ρυθμό. Την τριετία 1998-
...001 κάρηκαν 49.100 θέσεις ερ-
...ασίας (το 1,3% του συνόλου).
...την πραγματικότητα, οι θέ-
...εις των Ελλήνων που κάρη-
...αν είναι πολύ περισσότερες,
...9.200 (τό 1,8%). Καλύφθηκαν
...μως εν μέρει από μετανάστες,
...ων οποίων η απασχόληση αυ-
...ήθηκε την ίδια περίοδο κατά
...9.600 (κατά 13,5%).

Το ΚΕΠΕ επισφαιμεί ότι
...είναι πρόωρος ο ισχυρισμός ό-
...τι οι Έλληνες έχασαν τη δου-

...Όστόσο, τα στοιχεία δεί-
...χνούν ότι οι μετανάστες ε-
...ντάσσονται πολύ περισσότερο
...στην αγορά εργασίας από ό,τι
...οι Έλληνες.

Το 2001 απασχολούνταν το
...48,1% των Ελλήνων και το
...70% των αλλοδαπών.

...σε ποσοστό ανεργίας στο 10,2%
... (έναντι 10,4% των Ελλήνων).
...Οι πιο πολλοί μετανάστες (το
...71%) εργάζονται σε πολύ μι-
...κρές επιχειρήσεις (έως 10 ατό-
...μών) όπου απασχολείται και έ-
...νας στους δύο Έλληνες. Αντι-
...θέτως, οι «ντόπιοι» υπερισχύ-
...ουν στις μεγαλύτερες μονάδες.

■ Οι οικονομικοί μετανάστες έλκονται πολύ περισ-
...σότερο από τους Έλληνες από τη μερική απασχόλη-
...ση, καθώς έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για δουλειά, λι-
...γότερα οικονομικά σπριγγματα, λιγότερες επιλογές,
...αλλά και μικρότερες προσδοκίες για «καριέρα».

■ Πιο πολύ, στη μερική απασχόληση καταφεύγουν οι
...γυναίκες - ξένες και Ελληνίδες - όσοι εργάζονται
...πρώτη φορά και συνήθως βρίσκουν θέση σε μικρές ε-
...πιχειρήσεις. Δ. Κ.

Πιο σπουδαγμένοι από τους Έλληνες

■ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ των μεταναστών είναι
...υψηλότερη από αυτή των Ελλήνων, σύμ-
...φωνα με το ΚΕΠΕ. Οι μισοί έχουν απολυ-
...τήριο Λυκείου (το 53% έναντι του 37,5%
...των Ελλήνων), πολύ λίγοι είναι οι αγράμ-
...ματοι ενώ σημαντικό ποσοστό έχει τελει-
...ώσει και το πανεπιστήμιο (το 20% ένα-
...ντι του 16% των Ελλήνων).

«Το επίπεδο εκπαίδευσης του εργατι-
...κού δυναμικού είναι ένας εξαιρετικά ση-
...μαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη
...της χώρας» επισφαιμίνεται στην έκθεση
...του ΚΕΠΕ. «Το επίπεδο εκπαίδευσης των
...μεταναστών δεν φαίνεται να υστερεί έ-
...ναντι αυτού των Ελλήνων».

Μόνο που κάνει τη σημασία του. «Πο-
...λλοί έχουν προσημείσει να μη ζητήσουν ά-

...δεία παραμονής και εργασίας και αυτό
...μειώνει τις πιθανότητες να ασκήσουν το
...επάγγελμα για το οποίο εκπαιδεύτηκαν».

Επίσης, το σύνολο σχεδόν των μετα-
...ναστών αγνοεί την ελληνική γλώσσα και
...«έχει δυσκολίες να αποκτήσει λειτουργι-
...κή γνώση».

Ταυτόχρονα, το επάγγελμά τους δεν
...ανταποκρίνεται, στις περισσότερες περι-
...πτώσεις, στην κατάρτισή τους. Οι πιο
...πολλοί δηλώνουν ανειδίκευτοι και χειρώ-
...νακτες (το 55,8%), πολλοί είναι οι ειδι-
...κευμένοι τεχνίτες (16,6%) και αρκετοί εί-
...ναι ειδικευμένοι στον πρωτογενή τομέα
... (9,9%). Δηλαδή το 80% περίπου είναι
...εργάτες, με ή χωρίς ειδικευση.

■ Τι επαγγέλματα διαλέγουν οι μετανά-

...στες; Κυρίως γίνονται ανειδίκευτοι χειρώ-
...νακτες, ειδικευμένοι τεχνίτες, απασχο-
...λούνται στην παροχή υπηρεσιών, ως οι-
...κιακοί βοηθοί σε ξενοδοχεία και εστιατό-
...ρια, αλλά και στις κατασκευές.

■ Ενδιαφέρον είναι ότι οι ξένοι οικιακοί
...βοηθοί είναι πιο πολλοί και από τους
...Έλληνες (28.956 έναντι 22.158) με την
...αναλογία ξένων να είναι 35 φορές υ-
...ψηλότερη από ό,τι είναι κατά μέσο όρο το
...ποσοστό συμμετοχής τους στο εργατικό
...δυναμικό κάθε κλάδου.

■ Στις κατασκευές, απασχολείται επισή-
...μως το 29% των μεταναστών, έναντι του
...6% των Ελλήνων - είναι εργαζόμενοι που
...μετά το 2006 θα έχουν μεγάλη δυσκο-
...λία να βρουν δουλειά. Δ. Κ.



Τα καλά νέα και η άγνοια της πραγματικότητας

Του
ΑΝΤ. ΛΙΑΚΟΥ

Τα δημοσιεύματα για τους μετανάστες ανήκουν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Σε αυτά που κουνούνολογούν για την παρουσία τους και σε εκείνα που αναφέρονται στις διακρίσεις σε βάρος τους. Λίγα είναι εκείνα που αναφέρονται στις συνθήκες ζωής και συνήθως για να τις διεκτραγωδήσουν. Το κοινό χαρακτηριστικό όλων των είναι ότι συρρικνώνουν την έννοια μετανάστη στο επικίνδυνο ή αναξιοπρόσπεκτο αντικείμενο. Το είδαμε άλλωστε στις τηλεοπτικές συζητήσεις για την άδρα της ευρωπαϊκής Ακροδεξιάς. Ο μετανάστης ήταν εκεί, παρών ή απών, ως «όβλημα, ως «ελαθρομετανάστης», «καλαμπόκι». Ανεξάρτητα από την επιτηγόηση ή την τοποθέτησή στο εδάφιο, προκύπτει όμως από τις έρευνες για μετανάστες ύστερα από δέκα χρόνια πρόσφατης παρουσίας τους στην Ελλάδα πρώτα η ανοδική κοινωνική στάση των μεταναστών, και κυρίως η ντυτική πλειονότητάς τους που ηγείται από την Αλβανία. Τα φαινόμενα διασπάρτα και εμφανή δια γυμνασίου, αλλά δεν τα προσέχουν μετανάστες δεν περιμένουν πια στα «πρόγραμμα για μεροκάματο. Τα «στέφανο-πιάτσες» χειρωνακτικής εργασίας αντιστήσαν. Ούτε οι μετανάστες καθονται στα σχολιάκια περιπλανητών πλατειών. Πίνουν πια τον «κόκκο» μπύρα τους στις καφετέριες των «5-5» τους. Το ντύσιμό τους βελτιώθηκε αισθητά. Αυτός ο πληθυσμός, νύχτα στην σύνθεσή του, αρχίζει να μη διαφέρει ούτε στους ενδημιολογικούς ούλους γλωσσικούς κώδικες από τους γενεές. Θα μπορούσε μάλιστα να πατακτηρήσει κανείς ότι αν παλαιότερα οι φρουριές μεταναστών και ντόπων προέρχονταν από τη διαφορά, τώρα προέρχονται από τη διεκδίκηση της ομοιοτήτας. Παρ' όλα αυτά, τα στερεότυπα επιμένουν. Γι' αυτό ισχύει ο υποτίτλος μιας ημικρατικής εργασίας με πορισματα έρευνας για τους μετανάστες έχει τον υποτίτλο «διασπορές ευφρανίας και παραδόξες δημόσιες εικόνες». Προκειται για

τη μελέτη των Α. Λαμπριανίδη, Α. Λυμπεράκη, Π. Τήνηου και Π. Καζήληρο-κοπού *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη* (Παρατηρητής 2002). Τα πορίσματα στην έρευνα αυτή αιφνιδιαζουν και ανατρέπουν τις γενικές μας ιδέες.

■ Εργασιαία εμπειρία

Η εικόνα του μετανάστη, που προκύπτει από την έρευνα αυτή, δεν είναι εκείνη του εξηθλωμένου που ζει στις τρώγλες, του αγράμματος που απασχολείται ασταδώς, του απελπισμένου που παίρνει τη δουλειά των Ελλήνων, του ταξιδιολιτή των νοσοκομείων, του παραβατικού, αν όχι μαφιόζου, που μπαίνει να γίνει παράνομα από τα σύνορα. Αντίθετα το προφίλ των μεταναστών είναι εκείνο του οικογενειάρχη που έχει τελειώσει τουλάχιστον την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δεν υπάρχουν αναλφάβητοι ανάμεσα στους μετανάστες και ακόμη το ποσοστό των αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης είναι ελαφρώς ανώ-

νότερον. Το 70% αμειβεται χαμηλότερα, αλλά και ένα 12% υψηλότερα λόγω παραγωγικότητας. Το μέσο ετήσιο εισόδημα κυμαίνεται στα 3 εκατ. δρχ., και πιο συγκεκριμένα το 71% έχει εισόδημα μεταξύ 2-5 εκατ. δρχ. και το 9% μεταξύ 5-8 εκατ. δρχ. Αυτό επιτρέπει στο 70% να διατηρεί τραπεζικό λογαριασμό (με συγκριτικά πολύ υψηλά ποσοστά αποταμίευσης). Οι 6 στους 10 είναι ασφαλισμένοι.

■ Το μοντέλο της απασχόλησης

Οι συνθήκες κατοικίας και διαβίωσης τους είναι αρκετά κοντά στον μέσο όρο των αστικών κέντρων. Η πλειονότητα ζει σε διαμερίσματα, όχι πια σε υπόγεια ή ισόγεια πολυκατοικιών. Τέσσερα και τρία άτομα ανά διαμέρισμα. Λίγο πιο στενόχωρα από τον μέσο όρο των λαϊκών στρωμάτων. Αλλά συγκριτικά με τις συνθήκες πριν από μια δεκαετία που ζούσαν στα υπόγεια, αρκετά ικανοποιητικές συνθήκες κατοικίας και οικιακού εξοπλισμού.

■ Η συμβολή των μεταναστών στην αύξηση της ζήτησης και στη συνακόλουθη αύξηση των θέσεων εργασίας υποπατάει συστηματικά. Ολόκληροι κλάδοι συντηρούνται από την εργασία ή την καταναλωτική των μεταναστών

πο από το αντίστοιχο ελληνικό. Η μελέτη διαπιστώνει με τη γλώσσα της στατιστικής «κτυπικά εκπαιδευτικά προσόντα ανώτερα στην Ελλάδα επειδή ήλθαν πολύ νεοί. Από τις ανειδίκευτες δουλειές μεταναστεύθηκαν σε πιο σύνθετες, σταθερές και πιο καλοπληρωμένες θέσεις εργασίας. Το 40% έχει πλέον μόνιμη εργασία, το 9% προσοικονομεί και εποχικά και μόνο το 1% είναι ανεργός. Ο μέσος αλβανός μετανάστης «νωρίζει» η μάθει μια τέχνη και βελτιώνει συνεχώς τη θέση του στην αγορά εργασίας. Οι αμοιβές των μεταναστών δεν είναι πάντοτε ούτε αισθητά χαμηλότερες από αυτές των

παρ' το γεγονός ότι χρησιμοποιούν τα καλύτερα σπύρια των πόλεων, χωρίς κεντρική θέρμανση και ανελευστία. Ωστόσο δεν δημιουργήθηκαν γκετο. Οι Αλβανοί ζουν κατά προτίμηση στο κέντρο των πόλεων αλλά και διασκορπισμένοι σε κάθε γειτονιά. Ενδεικτικό της βελτίωσης των συνθηκών είναι ότι το 55% πηγαίνει διακοπές στην Ελλάδα. Μήπως ζουν παρασιτικά και σε βάρος της ελληνικής οικονομίας; Η μελέτη επισημαίνει ότι μόλις το 6,3% των εισπραξιών μεταβιβάζεται στους συγγενείς στην Αλβανία, και αυτό με τη μορφή προκόντων τα οποία αγοράζονται στην Ελλάδα. Το υπόλοιπο καταναλώνεται και αποταμιεύεται εδώ. Η οικονομία των μεταναστών στην αύξηση της ζήτησης και στη συνακόλουθη αύξηση των θέσεων εργασίας «ισχυρίζεται» ολόκληροι κλάδοι συντηρούνται από την εργασία ή την καταναλωτική των μεταναστών. Ένα από τα ερωτήματα τα οποία τίθενται κάθε φορά

Μοθήματα ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς στη Θεσσαλονίκη. Κιότι η μετανάστευση αποτελεί τη νέα μεγάλη πραγματικότητα, η πολιτεία οφείλει να λάβει όλα εκείνα τα μέτρα που θα επιτρέψουν την ομαλή ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία

που παρατηρούμε μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών στις πόλεις, όπως το 1922 με τους πρόσφυγες και τα μεταπολεμικά χρόνια με τους εσωτερικούς μεταναστες, είναι αν συμβάλλουν σε διαρθρωτικές αλλαγές στο μοντέλο της απασχόλησης.

■ Η εκπαίδευση και τα διλήμματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, με το κύμα της μετανάστευσης στη δεκαετία του '90 συνέβη ό,τι και με τα προηγούμενα κύματα. Προσαρμόστηκαν στο υπάρχον μοντέλο και ενισχύθηκαν την απασχόληση των μικρών επιχειρηματιών παρά των μεγάλων. Δηλαδή το μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό παίρνει τη μορφή του ελληνικού εργατικού δυναμικού. Αιτία τη μορφή φαίνεται να την παίρνει και στην καταφύγιο διασποράς της απασχόλησης. Οι Αλβανοί είναι με μια κατήσπεμη ημι-πεντε-επτά ετών σε σχέση με τους άνοκτες, τα ποσοστά απασχόλησης είναι χαμηλότερα και όσο η οικογένεια βελτιώνει τα οικονομικά της τόσο αποκλείονται από την αγορά και περιορίζονται στον ρόλο της νοικοκυριάς. Αλλά και η μέση αλβανική οικογένεια παιδοκομεί, ανατρέφει ως τρία ανήλικα από τα οποία το ένα γεννήθηκε εδώ. Το ποσοστό των ηλικιωμένων είναι 3,5% ενώ στους Έλληνες το 14%. Τα παιδιά των μεταναστών πηγαίνουν στα σχολεία όπου ήδη φοιτούν 105.000 μεταναστοπούλα από τα οποία τα 65.000 Αλβανικά, δηλαδή ένα ποσοστό 8% επί του συνόλου.

Τα διλήμματα της εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς την εκπαίδευση των μεταναστών, τα οποία θέτει η μελέτη αυτή, φαίνεται ότι ούτε τα υποψαφίζονται το υπουργείο Παιδείας και οι εκπαιδευτικοί αρχές. Πάντως το ερώτημα που ακουστά τίθεται είναι: Πώς οι μετανάστες εντασσονται στην ελληνική κοινωνία και πώς η παρουσία των μεταναστών αλλάζει την ελληνική κοινωνία; Τους θεωρούμε προφύγιο «μικρονοσημιακού» ή προσπαθούμε να τους ενταξούμε στην κοινωνία μας;

■ Οι μετακινήσεις πληθυσμών

Η μετανάστευση είναι η νέα μεγάλη πραγματικότητα. Αν τη δούμε ιστορικά θα διαπιστώσουμε ότι αποτελεί ένα σταθερό, παρα ένα έκτακτο χαρακτηριστικό των κοινωνιών. Σταθερά, κατά κύματα. Θα μπορούσαμε μάλιστα, και ίσως πρέπει, να δούμε την ιστορία του πολιτισμού όχι ως ιστορία εδαφών, αλλά μετανενομημένων πληθυσμών. Αλλά για να διαχειριστούν οι κοινωνίες τα μεταναστευτικά φαινόμενα και να αντιμετωπίσουν τους «ηθικούς» παύλους που τα δημιουργούν πρέπει να γινωρίζουν. Να αναπτύξουν δηλαδή έρευνες, θεωρίες, προγράμματα, εκπαιδευτική νέα μεταναστευτική πραγματικότητα και στα προβλήματα της. Και αν υπάρχει μια ανησυχητική κατάσταση, και ισχύει η αδιαφορία της αγνοίας και της αδράνειας, είναι στα ζητήματα αυτά εκπαιδευτικής του προκλήτικού που θα διαχειριστεί τη μετανάστευση ή που θα διαχειριστεί χιλιάδες άλλα ζητήματα αλλά μείνει στο γυνικότερο πλαίσιο που ορίζεται από τη μεταναστευτικότητα. Πόσο μακριά η πραγματικότητα της μετανάστευσης στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό. Το οικονομικό να κινείται και με ποια αρχές. Να όσο ερωτήματα για την αντιμετώπιση, προφύγιο αλλά και για οικιακή γειτονιά τις εκπαιδευτικές και πολιτισμικές προτεραιότητες.

Ο κ. Αντώνης Λιακού είναι καθηγητής της ιστορίας στο Παιδαγωγικό Αθηνών

...καταβή από την αρχή μέχρι το τέλος του προγράμματος. Έδώ, παίρνει την αρχική σκέψη από τον C. A. Michel, που μόλις έφτασε από τις Ολλανδικές Αντίλλες.

Το ολλανδικό μοντέλο μάς δείχνει τον δρόμο

Πώς η χώρα-πρότυπο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας παλεύει να νικήσει τη θεωρία της σύγκρουσης των πολιτισμών μέσα στα σύνορά της

Το αυστραλιανό μας στην ΟΛΛΑΝΔΙΑ
ΓΕΩΡΓΙΟΥ Π. ΜΑΛΟΥΧΟΥ

Μεταξύ των άλλων μεγάλων δεινών που επέφερε η 11η Σεπτεμβρίου, υπήρξε και ημέρα έναρξης μιας επικίνδυνης εσωτερικής δοκιμασίας, τόσο για τις δυτικές χώρες που ενσωματώνουν μουσουλμανικές μειονότητες, όσο και για τις ίδιες τις μειονότητες. Δοκιμασία που δεν είναι ακόμη γνωστό πώς θα εξελιχθεί και πού θα καταλήξει.

Ανάμεσα σε αυτές τις χώρες, η Ολλανδία κατέχει μια εντελώς ξεχωριστή θέση. Οχι μόνο γιατί έχει μεγάλη παράδοση στην υποδοχή μεταναστών, αλλά, κυρίως, γιατί ο τρόπος με τον οποίο τους αντιμετωπίζει αποτελεί διεθνές πρότυπο.

Η «Κ» ταξίδεψε στην Ολλανδία για να δει πώς ακριβώς έχει επιτευχθεί αυτή η αξιοζήλευτα αρμονική συνύπαρξη και αν και κατά πόσο η τρομερή έκλεινη ημέρα άνοιξε «τον ασκό του Αϊόλου» απέναντί της.

Η επιλογή της αλθινης ενσωμάτωσης των μεταναστών είναι τόσο συνειδητή, ώστε στην Ολλανδία, τόσο ο νόμος όσο και οι αρμόδιες αρχές δεν αναφέρονται ποτέ σε μετανάστες, αλλά σε «ετασπιθέτες».

Έχει, οι μετανάστες δεν αποτελούν ούτε «αγαγκάλιο κακό» ούτε χωρίς όρους φτηνό εργατικό δυναμικό. Ταλλά είναι ανθρωπότητα σαν όλους τους άλλους, που πρέπει να ενταχθούν πλήρως στη νέα τους κοινωνία. Ομως, απαραίτητη προϋπόθεση αυτοπροστασίας του συστήματος είναι ότι θα μάθουν τη γλώσσα. Αν το κάνουν, ύστερα από πέντε χρόνια παραμονής μπορούν και να ζητήσουν να γίνουν Ολλανδοί.

Για την ενσωμάτωσή τους στη χώρα, το ολλανδικό κράτος θα πληρώσει συνολικά περίπου 230 εκατομμύρια ευρώ το 2001, ενώ, το 2002, το σχετικό ποσό θα φτάσει περίπου στα 266 εκατομμύρια ευρώ.

Τα χρήματα αυτά διοχετεύονται από την κυβέρνηση στους δήμους οι οποίοι είναι αρμόδιοι για την εφαρμογή των σχετικών προγραμμάτων. Χρήματα, όμως, υπάρχουν κι αλλού. Το θέμα είναι τι κάνει κανείς με αυτά. Κι εδώ αποκτά ενδιαφέρον το ολλανδικό παράδειγμα.

Στην πραγματικότητα, οι Ολλανδοί αρμόδιοι μοιράζει να έρθουν ένα φιλόδοξο στοίχημα: Να διαφύκουν τον

Χάντιγκτον, την περίφημη θεωρία του για τη «σύγκρουση των πολιτισμών».

Στην Ολλανδία, η πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι μια πολιτικός ορθή ρητορική. Είναι πραγματικός στόχος των ολλανδίων πολιτικών οι περισσότερες πολιτικές δυνατότητες, οι διαφορές της κοινής γνώμης και τον έχουν υπερνικήσει πλήρως η κρατική διοίκηση και η αυτοδιοίκηση. Είναι, παίρνει σάρκα και οστά.

Και παρά το γεγονός ότι η 11η Σεπτεμβρίου προκάλεσε μεγάλη αγωνία σε όλους όσοι παλεύουν γι' αυτόν τον στόχο, δεν στάθηκε ικανή να τον κλονίσει. Ίσως, επειδή, λίγες

ημέρες μετά, στην Ολλανδία κόπκων ένα τσαμικό σχολείο και δυο τζαμιά, και οι εμπλεκόμενοι κατάλαβαν ότι ανελ να παρατηρηθούν, οφείλουν να παλέψουν περισσότερο, καθώς είχαν και τις πρώτες επιφυλακτικές αντιδράσεις της κοινής γνώμης να εκφράζονται σε δημοσκοπήσεις.

Αδελφοποιούμε τον κόσμο

Το μεγαλύτερο ίσως από τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων, τα οποία καθώς είναι πλήρως προσεγγισμένα διαφέρουν ελάχιστα από πόλη σε πόλη, είναι η άρση των σημαντικών θρησκευτικών και όχι για θρησκευτικές λόγους.

Πολύ συχνά, οι γενναίους από το Ισλάμ, ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης, άλλους δε, θέλουν να έδω και άλλοτε πιο συχνά, δε, τους ετασπιθέτες οι σύγχρονοι να αντιμετωπίσουν. Διαφορές από αυτές να μένουν κλειστές στα σπίτια, και να μην είναι κανένα από αυτά ανεκτά. Γιατί, και οι κοινότητες μερικών από τους άλλους, επιπροσάρθωνται να πετύχουν, και δεν είναι δυνατό να απορριφθούν οι διαδοχικές ένοχες.

Ταυτόχρονα με τα προγράμματα έτασπιθέτων, υπάρχουν και οι ειδικοί πολιτικοί προγράμματα εργασίας, ειδικά για όσους ενδιαφέρονται να είναι ετασπιθέτες. Τα συγκεκριμένα κλάδοι δουλειών και να λάβουν τα οικονομικά παροχές, τα οποία θα τους διευκολύνουν στην εξειδικευμένη αγορά εργασίας.

Η ταχύτητα επιλογής επαγγέλματος θεωρείται σημαντικό όλο στην αγορά εργασίας και, γι' αυτόν το λόγο, σε περιοχές όπου υπάρχουν μεγάλες κοινότητες μεταναστών, δημιουργούνται σιγά σιγά και ειδικά τεχνικά σχολεία που «κλιβόντας» κάνουν ώρες σιγά επίσημο σχολικό πρόγραμμα, στρέφουν τα παιδιά στην επαγγελματική εκπαίδευση, βοηθώντας τους πό χωρίς σταθεία από διάφορες τεχνικές εργασίες. Τυπικά, όπως από όλα αυτά δεν έχει αλλάξει μετά τη 11 Σεπτεμβρίου. Τα προγράμματα σιμενίζονται κανονικά, ενώ το κράτος και οι δήμοι εξοικονομούν να πετύχουν για την ενσωμάτωση των μεταναστών και για την πολυπολιτισμικότητα. Ομως, οι άνθρωποι που έχουν αφιερώσει τη ζωή τους να σιμενίζονται, είναι φανερά μαγαγιμένοι. Από την εμπειρία τους, είναι σε θέση να διαβεβαιώσουν ότι τα εθιμοτυπικά στοιχεία είναι μια πολύ μικρή μεροληψία στις μουσουλμανικές κοινότητες της Ολλανδίας και ότι οι περισσότεροι από τους μετανάστες θέλουν να σιμενίζονται να ζουν αρμονικά με τους ολλανδικούς και για τις Ολλανδίες.

Ομως, δεν κρύβουν τους φόβους τους. Για το ηθικό να αν υπάρχουν νέα τρομοκρατικά κινήματα, είναι στην Ευρώπη, ή για το πού θα οδηγούν τα εθιμοτυπικά να «αρθρώσουν» την ευκαιρία κάποιες ανεξάρτητες δημοκρατικές ομάδες, για να προωθήσουν τρομοκρατικές κινήσεις για την άθληση που θα έβρισκε στον κόσμο εθιμοτυπικές μουσουλμανικές της Ολλανδίας με τέτοια εθιμοτυπικά κινήματα εξήλδη.

Για να μη μεταφερθεί και στην Ευρώπη το κλίμα των «Ματρώζας», των σχολείων των φωνών μουσουλμάνων με κλιμάκια μαθητές στο Πακιστάν και αλλού που μαθαίνουν ότι η Αμερική και Είδη της η Ευρώπη είναι κακά γιατί, όπως λέει το επίσημο πρόγραμμά τους, «δεν σφίγγει το Ισλάμ να εξολοθιστεί στον κόσμο». Χρησιμοποιούνται δύο για να μη κινείται τελικά ο Χάντιγκτον...



Στο ιστορικό Delfshaven του Ρότερνταμ κρείσσονται τουλάχιστον τέσσερις γλώσσες για να επικοινωνήσουν οι Αρχές της πόλης με τους κατοίκους της, για να καταφέρουν να μαζέψουν τα σκουπίδια.

...ου δεν αποκ... να ο... προ... βίας.

Ο καθηγητής Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου κ. Μήτσος μιλά στη "Θ"

Το λεξιλόγιο του Νεοέλληνα εξαντλείται στις 300 λέξεις

Περιορισμένο είναι το λεξιλόγιο του Νεοέλληνα, καθώς μετά βίας χρησιμοποιεί 300 λέξεις, τη στιγμή μάλιστα που ένας επαρκής ομιλητής εκφέρει τουλάχιστον 2.500 λέξεις. Παράταυτα, η Ελληνική Γλώσσα αντιτέκεται στη διεισδυση ξενόφερτων λέξεων, εξαγει όρους και μπορεί να αποδειχθεί η κυρίως ομιλουμένη σε περιφερειακό επίπεδο. Από την πλευρά τους οι Έλληνες θα πρέπει να μαθούν να επικοινωνούν και να διαβάζουν.

Ρεπορτάζ ΦΩΤΗΣ ΠΛΑΝΟΣ

Ο καθηγητής Γλωσσολογίας και Αντιπρυτανός επί ακαδημαϊκών θεμάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Νικόλαος Μήτσος μιλά στην "Θ" διείσδυση ξενόφερτων λέξεων, εξαγει όρους και μπορεί να αποδειχθεί η κυρίως ομιλουμένη σε περιφερειακό επίπεδο. Από την πλευρά τους οι Έλληνες θα πρέπει να μαθούν να επικοινωνούν και να διαβάζουν.

"Γλώσσα 4.000 χρόνων"

Ποια είναι η ουσιαστικότητα και ο ρόλος της Ελληνικής Γλώσσας στην ανάπτυξη του Ελληνικού και Παγκόσμιου Πολιτισμού; Ο κ. Μήτσος τονίζει: "Η Ελληνική Γλώσσα καθιερύεται αδιακόπως εδώ και 4.000 χρόνια ως παγκόσμια γλώσσα και περισσότερο από 3.000 χρόνια ως γραπτός κώδικας, συνεχώς και ανεστραμμένη πτυχία. Από τη Γλώσσα αυτή εκφράστηκε ότι καλύτερο έχει να επιδείξει ο ανθρώπινος νους. Σε καθάρα γλωσσικό επίπεδο η προσφορά της Ελληνικής Γλώσσας εστιάζεται σε δύο τομείς: ο πρώτος είναι πως ακόμη και σήμερα η Ελληνική Γλώσσα προσφέρει τον παγκόσμιο πολιτισμό με λέξεις εννοίες. Είμαστε σήμερα πως στον επιστημονικό τομέα, όταν έχουμε κάποιο πρόβλημα ή δειχνόμαστε να έχουμε αναστασιαστά στο χώρο ανάπτυξής μας στην Ελληνική Γλώσσα, μπορούμε να αρχίσουμε να μιλάμε και να σκεφτόμαστε με την Ελληνική Γλώσσα."



στις δυνάμεις της ανθρώπινης σκέψης. Γι' αυτό και είναι η Γλώσσα πρότυπο. Αλλιώς η Γλώσσα ερμηνεύεται από ολό τον κόσμο είναι η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα να γίνει η Γλώσσα των υπολογιστών και της Πληροφορικής. Ο δεύτερος τομέας είναι πως η Γλώσσα αποτελεί το φορέα του Ελληνικού Πολιτισμού."

"Χρησιμοποίηση λίγες λέξεις"

Κατά πόσο, όπως η Γλώσσα αποτελεί πρωταρχική αξία και έννοια για το Νεοέλληνα; Ο Αντιπρυτανός σημειώνει επί αυτού: "Η ιδιαιτερότητα μου στα θέματα αυτά φανερώνεται πως στη σημερινή εποχή υπάρχει κάποιο πρόβλημα με τη γλώσσα στους νέους και γενικότερα τους ομιλητές. Για να κατακτηθεί κανείς τη Γλώσσα θέλει αγώνα, κόπο. Στην εποχή μας, όπως δεν καταβάλλουμε αγώνα. Επομένως οι ομιλητές πηδούν από το κωμικό της λιγότερης προσπάθειας. Συγκεκριμένα στις μέρες μας δεν υπάρχει επικοινωνία. Επει, εάν ένας ομιλητής δεν επικοινωνεί με το συνιδρύο του, ενδεχομένως 300 λέξεις να του είναι αρκετές. Υπάρχει μια κλίση από τον εγώ των λέξεων που χρησιμοποιούνται σήμερα στην Ελλάδα. Αντίθετα ένας επαρκής ομιλητής θα πρέπει να έχει τουλάχιστον 2.500 όρους στο λεξιλόγιό του. Στα παλιότερα χρόνια η Γλώσσα ήταν πραγματικά μια αξία. Το ίδιο δεν συμβαίνει εν είδη 2003. Για παράδειγμα έχουμε τα ίδια διδάγματα στο γλωσσικό μάθημα εδώ και 20 χρόνια. Συνεπώς σκεπτόμενοι το λεξιλόγιό μας είναι περιορισμένο."

"Να επικοινωνούμε, να διαβάζουμε"

Πως όμως μπορούμε να κατα-

πολέψουμε το πρόβλημα της γλωσσικής ανεπαρκείας; Πως θα υπορούσαμε να εμπλουτίσουμε το λεξιλόγιό μας; Το πρόβλημα είναι πολυσυνηθισμένο απάντησε ο κ. Μήτσος. Και συνεχίζει: "Θα πρέπει να μαθούμε να επικοινωνούμε μεταξύ μας, προκειμένου να δεχόμαστε γλωσσικά ερεθίσματα. Επίσης να διαβάζουμε βιβλία, να πηγαίνουμε στο θέατρο. Ακόμη όσοι εμφανίζονται ως άσημοι πρόσωπα, όπως για παράδειγμα οι δημοσιογράφοι, να είναι πολύ προσεκτικοί στη χρήση της Γλώσσας. Ακόμη πρέπει να σχεδιάζονται εννοια υπερχρηματικά εθνικά πολιτικά στο θέμα της Γλώσσας. Τέλος να επιδειχθεί μια μεταστροφή στο γλωσσικό μάθημα σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές ανάγκες. Στο σχολείο πρέπει κανείς να παρηγορηθεί πολλά πράγματα. Επει θα επιτευχθεί η γλωσσική ανακαμψή."

"Δεν απειλούμαστε από ξενόφερτες λέξεις"

Πριν αρκετά χρόνια πολλοί επιστήμονες επισήμαναν τον κίνδυνο της υλοποίησης της Ελληνικής Γλώσσας από τις ξενόφερτες λέξεις. Κατά πόσο τρέχει ελλοχεύει ο κίνδυνος αυτός; Ο καθηγητής Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σημειώνει τα εξής: "Ο κίνδυνος λέξεων είναι εννοια μόνον φαινομενικός που θα συμβεί πάντα. Υπάρχει βέβαια κάποιο όριο ασφαλείας. Πάντως πρέπει να επενδύσουμε πως στη τομείς πολιτισμικές που μας ενδιαφέρουν. Πολύ συχνά οι ξενόφερτες λέξεις δεν εντάσσονται στο μορφολογικό σύστημα της Γλώσσας, για μια ακριβή ξενό-

- ✓ Η Ελληνική Γλώσσα αντιτέκεται και εξαγει όρους
- ✓ Ένας επαρκής ομιλητής χρησιμοποιεί 2.500 λέξεις
- ✓ Πρέπει να μαθούμε να επικοινωνούμε, να διαβάζουμε

φερτη λέξη, και όταν υιοθετούμε ξένα πολιτισμικά πρότυπα.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια βλέπουμε πως έχει κοπεί η έντονη τάση ξενόφερτων λέξεων. Αλλιώς έχουμε τόσο μεγάλο υπόθεμα, ώστε οτιδήποτε κινεσφίρο παραινεται, μπορούμε να το αποδώσουμε γλωσσικά. Βέβαια σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως η τεχνολογία, έχουμε ξένους όρους. Ομως ακόμη και εκεί πολλές από τους όρους που εισάγονται στην κοινή χρήση αντικαθίστανται από ελληνικές λέξεις π.χ. το internet γίνεται διαδικτυο. Συνεπώς η Ελληνική Γλώσσα αντιτέκεται και εξαγει όρους. Μπορεί δηλαδή να αποτελέσει περιφερειακό πρότυπο όπως στο χώρο των Βαλκανίων και της Μέσης Ανατολής, Βαλκανιοί, Τουρκοί, Λιβανέζοι, Σέρβοι έχουν την τάση να αδειάζουν την Ελληνική Γλώσσα. Πρέπει να παρηγορηθεί στο σημείο αυτό να αναφέρω πως τα τελευταία χρόνια αυξήθηκαν παγκοσμίως οι εγγραφές Νεοελλήνων Σπουδών. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει κάποια ζήτηση."

Ποια η θέση της Ελληνικής Γλώσσας στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 25, πλέον, χωρών-μελών; Ο κ. Μήτσος απαντά: "Η Ευρωπαϊκή Ένωση από τον καταστατικό της χαρακτήρισε ένας οργανισμός πολιτισμικός και πολιτισμολογικός, όπου όλες οι Γλώσσες έχουν τα ίδια δικαιώματα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση για εμάς εννοια ακριβώς απειροεπεί να προσδώσουμε τη Γλώσσα μας εκμεταλλεόμενοι και την πολιτισμική μας ιδιαιτερότητα και παράδοση. Μια πολιτική θα έπρεπε να προσωθεί τα Αρχαία με τα Νέα Ελληνικά."

"Να διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά"

Λίγα είναι οι μαθητές που δίνουν τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο σχολείο. Για ποιο λόγο όμως πε-

πει οι μαθητές να διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά; Ο Αντιπρυτανός ακαδημαϊκών θεμάτων επί τη δική του άποψη: "Τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης όλου του κόσμου. Η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα είναι η ίδια η παρουσίαση της Αρχαίας Γλώσσας και της Αρχαίας Γλώσσας είναι απαραίτητη. Επί παραδείγματι γιατί στο γνωστό μας "πύλας το κωμικό", όπως στον κωμικό να το γράψουμε θα ποίμε "πύλας το κωμικό". Αυτή η έννοια μπορεί να να αποδοθεί σωστά πρέπει να έχουμε γνώση της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας."

"Είσομο το μέλλον της Ελληνικής Γλώσσας"

"Η Ελληνική Γλώσσα στο παρελθόν περνούσε πολλές δοκιμασίες εσωτερικές και εξωτερικές. Από όλες όμως έγινε νικήτρια. Αυτό μας διαβεβαιώνει για υποδοχία για το μέλλον της Ελληνικής Γλώσσας. Οι διεισδυτικές με την παγκοσμιοποίηση παρ'ότι μερικοί κινούν πως είναι δυσωπικές, έχει και την αξία της πλευρά. Το ανύμνη των ανώνυμων δίνει τη δυνατότητα στις μικρότερες χώρες να έχουν μια επεκταμένη και να αποτελούν σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Εάν υπάρχει μια συντονισμένη μακροπρόθεση γλωσσική πολιτική, νομίζω πως η Ελληνική Γλώσσα εννοια δεν κινδυνεύει, αλλά θα προωθηθεί σημαντικά στο μέλλον. Θεωρώ τις επισκοπικές μελέτες ερωτικές για τη διείσδυση της Ελληνικής Γλώσσας παρα για τη διαρκή της απύπνοια ο κ. Μήτσος επισημαίνει για το μέλλον της Ελληνικής Γλώσσας."

ο κόσμος στεκόταν
το δίλημμα θα κατέρ-
αληθινό ερώτημα είναι
πείτε αυτό ακριβώς που
ότι η εμπειρία σου εί-
στατη επειδή ακριβώς
ασμένοι να πάτε στον

γέρσεων - αφού η λύση δεν ήταν να
σπάσεις τις μηχανές, προφανώς, αλλά
να κεντρίσεις πάνω στον καμβά της
πραγματικότητας που ύφαιναν γύρω
κι ερήμην σου οι μηχανικοί αργαλειοί
ένα εναλλακτικό μέλλον, που να μην
σ' αποκλείει... Όμως, για να γίνει αυτό,

γράφει στιδήποτε, αν είναι να υπάρ-
ξει. Κι όταν πα μεταδώσεις τον κρα-
δασμό της μετάβασης, το ξάφνιασμά
σου μπροστά στο τάχα αυτόνοπτο, η
εμπειρία σου όλη αναλώνεται μέσα
στο διάχυτο ξάφνιασμα - που θα βρι-
σκει ασύλληπτες, για σένα, αφορμές.

Στα όρια μεταξύ γλωσσών

Του ΣΠΥΡΟΥ Α. ΜΟΣΧΟΝΑ*

Σε ένα άρθρο του για τον Γερμανό φι-
λόσοφο Johann Gottlieb Fichte
(Germanic Review, 72.4, 1997), ο
David Martyn παρατηρεί ότι τα λεγόμε-
να «μεταφραστικά» ή «σημασιολογικά
δάνεια» (όπως το «ελληνικό» «υπεράν-
θρωπος», που μεταφράζει το γερμανικό
«Übermensch», ή το «γερμανικό»
«Gegenstand», που προέρχεται, μέσω
της λατινικής, από το ελληνικό «αντικεί-
μενο») υπονομεύουν τη διάκριση μεταξύ
«ξένης» και «δικής μας» λέξης. Πού θα
σύρουμε τα όρια ανάμεσα στο δικό μας
και το ξένο, όταν αυτό
που μοιάζει δικό μας - και
έτσι ενδεχομένως κατα-
γράφεται στη συνείδηση
των ομιλητών - αποδει-
κνύεται, με δεύτερη μα-
τιά και με τη βοήθεια του
φιλόλογου, ξένο και αυτό,
δάνειο ή κλεμμένο;

Ο δανεισμός είναι η αναδημιουργία μιας γλώσσας υπό την επί- δραση μιας άλλης.

Το εξαιρετικά διαδεδομένο, ασυνείδη-
το και εντελώς φυσιολογικό για τους
«φυσικούς ομιλητές», παιχνίδι του μετα-
φραστικού δανεισμού υπονομεύει βέ-
βαια τα επιχειρήματα όσων, όπως ο Φί-
χτε, αναζητούν στην «καθαρότητα της
γλώσσας» την καθαρότητα του έθνους
τους. Οι Γερμανοί, κατά τον Φίχτε, οφεί-
λουν την ταυτότητά τους στη μοναδικό-
τητα της γλώσσας τους, η οποία «εξελίσ-
σεται χωρίς καμιά διακοπή από την αρ-
χική εκείνη στιγμή που γεννήθηκε η
γλώσσα σαν φυσική δύναμη». Μόνο η
ελληνική, πίστευε ο Φίχτε, μπορεί να συ-
ναγωνιστεί τη γερμανική, αφού και αυτή
μιλιέται αιώνες, «χωρίς διακοπή», αφού
και αυτή «ουδέποτε δέχτηκε από άλλες
γλώσσες κάτι που δεν εξέφραζε μια δική
της αντίληψη».

Μια γλώσσα όμως οικειοποιείται ξέ-
νες λέξεις και φράσεις ακριβώς για να
μπορέσει να εκφράσει ξένες αντιλήψεις.
Για τον Martyn, όπως και για τον Hans
Eggers, τον διαπρεπή ιστορικό της γερ-

μανικής γλώσσας (Deutsche Sprach-
geschichte), τον Uriel Weinreich, πρω-
τοπόρο ερευνητή της γλωσσικής επα-
φής (Languages in Contact), τη Renée
Balibar, οξυδερκή ιστορικό της γαλλι-
κής γλώσσας και λογοτεχνίας (Le colin-
guisme) και πολλούς άλλους γλωσσολό-
γους, φιλόλογους και ιστορικούς, ο δα-
νεισμός δεν είναι απλώς ένα περιορι-
σμένο λεξικό ή φρασεολογικό φαινόμε-
νο: είναι η αναδημιουργία μιας γλώσσας
υπό την επίδραση μιας άλλης.

Τα μεταφραστικά δάνεια υπονομεύ-
ουν λοιπόν όχι μόνο τη διάκριση μεταξύ
ξένης και δικής μας λέξης αλλά και τη
διάκριση μεταξύ ξένης
και δικής μας γλώσσας. Ο
Γερμανός μεταφραστής
που, εντελώς φυσιολογι-
κά, αποδίδει το λατινικό
«objectum» ως «Gegen-
stand» και τη «miseri-
cordia» ως «Barm-
herzigkeit» θεωρεί ότι
χειρίζεται μια γλώσσα ισόμορφη και ισό-
δύναμη με τη γλώσσα του πρωτοτύπου:
τη δική του γλώσσα. Ομοίως ο Έλληνας
συνάδελφός του που, εντελώς φυσιολο-
γικά, μεταφράζει «πολιτισμό» το
«civilisation» και «υπολογιστή» τον
«computer».

Αγνοούν και οι δύο ότι η γλώσσα στην
οποία μεταφράζουν διαμορφώθηκε α-
κριβώς για να αποδώσει όρους σαν αυ-
τούς. Ότι η «φυσική» τους γλώσσα δεν ή-
ταν, αλλά έγινε «φυσική».

Και ότι αυτό που είναι τώρα οικείο
φτιάχτηκε για να ονομάσει αυτό που κά-
ποτε ήταν ξένο, ώστε το ξένο κάποτε να
ξεχαστεί. Παράδοξη η θέση αυτών που
θέλουν να κρατήσουν τη γλώσσα τους
καθαρή από τους ξενισμούς: είναι ανα-
γκασμένοι διαρκώς να θυμίζουν όσα θα
προτιμούσαν να έχουν ξεχαστεί.

* Ο κ. Σπ. Μοσχονάς είναι λέκτορας Γλωσσολο-
γίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

και σπ-
νότρο-
as, έ-
ανα-
ρόμοια

ικημα
τανία
της ελ-
της το
s του
η θέ-
σκόταν
ρικό»
is δι-
α πα-
και ως
v πο-

ταυρο-
κή για
Γλυ-
τολι-
των Ο-
ν του
αγι-
οδώ-
να εί-
τι θα
ώσει
ονα;
Ιαρθε-
το ο-
ιταν
ση α-
Bρε-
και
ιπια
αυτή

v έ-
υρί-
εθ ε-
της ε-
ών,
υρι-
η για
σύγ-
α»,

α δε-
επι-
αρ-
λη-

πε-
σε
ατι-
s δι-
δε-

ΚΥΚΛΟΦΟΡΗΣΕ Ο 2ος Τόμος
ΓΙΑΝΝΗΣ ΣΟΛΑΤΟΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ

Τα γράμματα των αναγνωστών για τη γλώσσα

Πόσο διαδεδομένη είναι η «γλωσσική επιστολογραφία»; Για ποια θέματα γράφουν οι αναγνώστες στις εφημερίδες τους;

Του ΣΠΥΡΟΥ Α. ΜΟΣΧΟΝΑ*

Εκάντ πενήντα με διακόσιες επιστολές τον χρόνο για διάφορα γλωσσικά θέματα και με ποικίλες αφορμές δημοσιεύονται στις ελληνικές εφημερίδες και σε περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας περίπου το ένα τέταρτο των επιστολών αυτών δημοσιεύεται στην «Καθημερινή» (1).

Για να δούμε αν και κατά πόσο συμβάλλουν οι επιστολές αυτές στη διάδοση και την παγίωση γλωσσικών αντιλήψεων και νοοτροπιών, πρέπει να αντιμετωπίσουμε το επιστολογραφικό φαινόμενο σε όλη την έκταση και την ποικιλία του. Μπορούμε εξ αρχής να διακρίνουμε τρεις μεγάλες κατηγορίες επιστολών για τη γλώσσα.

Α. Η πρώτη μεγάλη κατηγορία τοποθετείται χρονολογικά αμέσως μετά την καθιέρωση της δημοτικής και του μονοτονικού. Πρόκειται για επιστολογραφία που αποτελεί μαζική ανταπόκριση στο προσκλητήριο μιας εφημερίδας. Το πρώτο και πιο τρανταχτό παράδειγμα είναι ο διάλογος στην «Ελευθεροτυπία» για τα αρχαία ελληνικά. Ανταποκρινόμενη στις εξαγγελίες του Αντώνη Τρίτση για πληρέστερη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής σε Γυμνάσια και Λύκεια, η «Ελευθεροτυπία» φιλοξένησε καθημερινά, από τις 24 Νοεμβρίου 1986 έως και την 1η Ιουνίου 1987, ένα ή περισσότερα γράμματα αναγνωστών στη στήλη «Αρχαία ελληνικά - Διάλογος» (2). Το τελευταίο παράδειγμα προσκεκλημένης επιστολογραφίας που μας είναι γνωστό τοποθετείται στα τέλη του 1999-αρχές 2000. Η εφ. «Μακεδονία» θέτει στη «στήλη επιστολών» το ερώτημα «αν κινδύνευσαν η ελληνική γλώσσα και από ποιους». Αυτή τη φορά οι επιστολές ομονοούν, αλλά είναι ελάχιστες. Το φαινόμενο ενός «ανοιχτού», μαζικά συντελούμενου, διαλόγου περί τω γλωσσικό έχει κάνει τον κύκλο του.

Β. Όλα τα δημοσιεύματα του Τύπου για τη γλώσσα, όχι μόνον τα επιστολικά, γνωρίζουν περιόδους ύφεσης και περιόδους έξαρσης (3). Σε μια δεύτερη μεγάλη κατηγορία επιστολών, εκκίνη με τη μεγαλύτερη θεματική ποικιλία, θα συμπεριλάβουμε λοιπόν τις ανεπισημασμένες επιστολές που δημοσιεύονται όταν ο Τύπος

δεν έχει να ασχοληθεί με «μεζιούς» γλωσσικά ζητήματα.

Σε τέτοιες περιόδους δημοσιογραφικές ρουτίνες ξεχωρίζουν δυο υποκατηγορίες επιστολών: στην πρώτη υποκατηγορία ασύκοι ή άσες καταπίνονται με διορθωτικά ζητήματα υπό την ευρεία έννοια του όρου (λ.χ. «ορθοειδικός» ή «ορθοπαιδικός», μονοτονικό ή πολυτονικό), αλιεύουν μαργαριτάρια στον έντυπο και στον ηλεκτρονικό Τύπο ή επιζητούν να καθαρίσουν τη γλώσσα από δάνειες λέξεις και τον τόνο από ξενόγλωσσες επιγραφές. Η υποκατηγορία αυτή είναι διαχρονική. Της αξίζει ξεχωριστή πραγματσία.

Στη δεύτερη υποκατηγορία περιλαμβάνονται οι γενικοί περιεχομένοι επιστολές. Αυτές είναι σφαιρικές και επί παντός, χαρακτηρίζονται δε από έλλειψη αφορμής, αφιρίως όπως μια έλθεση ιδέων. Επιδεικνύουν υψηλό φρόνημα, ενίοτε με τη βοήθεια ελοφρόνης καθιέρωσης. Εκκινούν από την παράδοξη ότι η γλώσσα «παρα-κρίθεται», «φθείρεται», «φτωχαίνει», «κακοποιείται». Προβάλλουν τη διαχρονικότητα, την ανωτερότητα, την πνευματικότητα της ελληνικής και επανέρχονται στα «μεγάλα» θέματα, ορισμένα εκ των οποίων βέβαια έχουν χάσει για την αρχική τους ορμή (λ.χ. «επαναφορά των αρχαίων»).

Ακόμη και σε περιόδους ύφεσης των δημοσιευμάτων για τη γλώσσα, βρίσκεται λοιπόν εν ενεργεία ένα είδος επιστολικής πολιτοφυλακής, που ασχολείται με ποικίλα θέματα, από τα πιο τετριμμένα μέχρι τα πιο υψηλά. Η πολιτοφυλακή αυτή μεριμνά για τη γλωσσική τάξη - τάξη στον τρόπο που μιλάμε (διορθωτικές επιστολές) και για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να σκεφτόμαστε γύρω από τον τρόπο που μιλάμε (γενικού περιεχομένου επιστολές).

Γ. Η τρίτη μεγάλη κατηγορία μοιάζει με την πρώτη. Θα περιλάβουμε σε αυτήν επιστολές που δημοσιεύονται μαζικά σε περιόδους έξαρσης της «γλωσσικής επικαιρότητας». Αντίθετα όμως με την προσκεκλημένη επιστολογραφία, σε περιόδους «αυθάρμιτων» κινητισμού δεν έχουμε διάλογο και ο αντίλογος μόλις γίνεται ακουστός. Η επιστολογραφία αυτού του είδους παρακολουθεί ένα «μειζον γεγονός», ό-



Μάριος Σπυλιόπουλος, άπλο, 2002. Φωτεινό κομμάτι, μεταξοτυπία, 67 x 95 cm.

πως τη δόξα των σαράντα ακαδημαϊκών ή την πρόταση της Ελληνίδας επιτρόπου κ. Αιμμαντοπούλου (2001), τις αντιδράσεις στο λεξικό Μιαμιμωάτη (1998-1999), την «πρόταση Λημισού» για καθιστώες πενταγλωσσίας στα όργανα της Ε.Ε. (1994-1995) κ.ά. Τα ζητήματα μοιάζουν μεγάλα και επίγοντα, προβάλλουν πανικό και αντιμετωπίζονται με ένα είδος ηθικά φορτισμένου φανατισμού, την πρωτοβουλία για τη δημιουργία του ομοίου δεν έχουν οι επιστολογράφοι αλλά η ελίτ των «πνευματικών ανθρώπων», των δημοσιογράφων και των τυκτικών επιφυλλογράφων. Επιστολογράφοι και επιφυλλογράφοι συντάσσονται, ιμιακώς ενωμένοι και αρνησιασμένοι περί τα γλωσσικά θα διεκδικηθεί επικρασία την ανωνυμία της αφορμής του. Η επιστολογραφία δεν επιχειρηματολογεί, δεν επιτεργάζεται, δεν ε-

πιστολών για τη γλώσσα. Προσκλητήριο, πολιτοφυλακή, επιστράτευση. Αυτές οι λέξεις περιγράφουν τη λειτουργία κάθε κατηγορίας. Πρόκειται, βέβαια, για παρωμένες λειτουργίες, εναγμένες σε κοινή «στρατιωτική» λογική.

Το προσκλητήριο έχει σημασία. Οι επιστολογράφοι θα αμφισβητήσουν έναν μικρό κύκλο, που θα αναλάβει την «περιφρούρηση» της γλώσσας. Πολλοί είναι οργανωμένοι σε ομίλους, σωματεία, συλλογούς. Δεν υπάρχει ιδεολογία χωρίς πιστούς. Ανάμνηση στην ελίτ (προέδρους, γλωσσολόγους, φιλόλογους, λογότεχνες, επαγγελματίες της γραφής, «πνευματικούς ανθρώπους») και το ευρύ κοινό, ο μικρός αυτός κύκλος ενωμένος και αρνησιασμένος περί τα γλωσσικά θα διεκδικηθεί επικρασία την ανωνυμία της αφορμής του. Η επιστολογραφία δεν επιχειρηματολογεί, δεν επιτεργάζεται, δεν ε-

επιχειρηματολογεί. Απικεί. Στο «μεζιού» περιεχόμενου διατίθεται, α επιστολογραφία, περιεχόμενη περιεχόμενη, κατέχει σε αναμετρική αναμετρική διαφορά, καταπιναίει η κεφαλή της αφορμής να διαχωρίσει τη θέση του. Εφαρμόσει το κοινό διακρίνεται η γλώσσικά από την οποία η επιστολογραφία, που δίνει το λόγο, η οποία η οποία προς την άποψη η το αίσθημα που δεν εκπροσωπείται, που έχει αναγκαστεί να μιλήσει από τις στήλες των εφημερίδων.

Η επιστολογραφία περί τη γλωσσική είναι εκδόση μιας ενσωματωμένης πολιτοφυλακής που δεν αναγνωρίζεται με αριθμούς. Αναγνωρίζεται από την άποψη που προβάσει, την οποία θα επαναλάβει όσες φορές χρειαστεί. με στερητικό, κλισί, κοινοτυπία. Αλλά, η κοινοτυπία είναι μέτρο της διάδοσης μιας ιδέας, το μέτρο για την απήχηση της.

Οριζών κανείς να διαβάσει με σημασία τις επιστολές αυτές. Δεν είναι κομμοί. Πάσονται από σοβαρότητα. Δεν ανήκουν στην «επικαιρότητα». Αλλά δεν είναι πάντα άδεια, ακόμα οι επιστημονικές τους είναι ευνοϊκές. Εφαρμόσει το πρώτο, βγαίνει γέλιο. Οι επιστολογράφοι διακρίνουν το αυτοτόνο. Με προσοχή αναγνωρίζονται οι πειθισμοί για τα αγνά τους κίετρα.

Εάν τα μελετήσουμε αφιρίτως, χωρίς καχυποψία, τα γράμματα των αναγνωστών για τη γλώσσα θα μας επιτρέψουν να κοιτάσουμε πλάγιος, με τη δόξα καχυποψία, με την εφημερίδα να κώστα τις προσημασμένες. Αυτές οι απλές ιστορίες και γλωσσικές

(1) Συγκεκριμένα, στην «Καθημερινή» δημοσιεύονται καν οι 74 από τις 331 επιστολές που καταγγέλλονται με τη διετία 2000-2001 (ποσοστό 22%). Ακολούθως η «Ελευθεροτυπία» με 52 επιστολές (ποσοστό 16%), «Το Βήμα» με 25 (7%), «Τα Νέα» με 20 (6%), η «Εστία» με 18 (5%) και η «Λιράδα» με 15 (4%). Συμμετά τις περισσότερες επιστολές δημοσιεύονται το 2001 (ανά τον 2001: 193 επί των 141, αριθμός που οριζώνεται σε δύο μεγάλα θέματα: η διακρίση των 40 ακαδημαϊκών και την πρόταση της επιτρόπου κ. Αιμμαντοπούλου (2) Αντίθετα τα στοιχεία από αδημοσίευτη εργασία της Δήμιτρος Κοσιούνη (3) Προσημασμένοι είναι τα ποσοστά της ελίτ (μέσης μελέτης μας «Δημοσιογραφία και Τύπος για τη γλώσσα» (στο «Δημοσιογραφία και Τύπος», επιμ. Π. Μουσακός, Ε. τ. Μουσακός, Αθήνα: ΕΣΗΕΑ, 2001, σ. 85-116).

* Ο κ. Σπ. Α. Μοσχονά είναι Μέγιστος Γλωσσολόγος στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξέρω να γλώσσα που μιλάμε

Αν έχεις μια δεύτερη γλώσσα είναι σαν να έχεις μια δεύτερη ψυχή

Αφρική — Ευρώπη — Ασία

Οι επιστήμονες και οι φιλόλογοι ασχολούνται με το πρόβλημα εδώ και αιώνες. Αρχικά πολλοί υποστήριζαν ότι η εικόνα που έχουμε για τον κόσμο εξαρτάται από τη μητρική γλώσσα μας. Από τη δεκαετία του 1960 όμως, με την εμφάνιση στοχαστών όπως ο Νόαμ Τσόμκι και οι εκπαιδωμένοι των γλωσσικών επιστημών, η κρατούσα άποψη είναι ότι οι γλωσσολογικές διαφορές δεν έχουν σημασία, ότι η γλώσσα είναι ένα οικουμενικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό και ότι η ικανότητά μας να μιλάμε μεταξύ μας οφείλεται περισσότερο στα κοινά νοήματα παρά στους διαφορετικούς πολιτισμούς μας. Τώρα όμως η πλάστιγγα φαίνεται να κλίνει προς την αντίθετη πλευρά, καθώς οι ψυχολόγοι αρχίζουν να επανεξετάζουν το ζήτημα.

Μια νέα γενιά επιστημόνων θεωρεί ότι η γλώσσα δεν μπορεί να είναι έμφυτη και προγεγραμμένη μέσα στον εγκέφαλό μας. «Η γλώσσα δεν μπορεί να είναι μια απλή «εγγραφή» λέει ο Νταν Σλόμπιν του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας στο Μπέρκλεϊ. «Ο εγκέφαλος διαμορφώνεται από την εμπειρία». Ο Σλόμπιν και άλλοι υποστηρίζουν ότι οι μικρές, ακόμη και φαινομενικά ασήμαντες, διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί που τις μιλούν αντιλαμβάνονται τον κόσμο. «Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η γλώσσα απλώς επηρεάζει αυτά που προσεγγίζεις» λέει η Λίρα Μπορονάτσκι του Ινστιτούτου Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης (MIT). «Αυτά που προσεγγίζεις όμως αλλάζουν αυτά που κωδικοποιείς και ήμεις». Εν ολίγοις, αλλάζουν τον τρόπο σκέψης σου.

Για να ξεκινήσουμε με το απλούστερο παραδειγμα, η προετοιμασία για να πες κάτι σε οποιαδήποτε γλώσσα απαιτεί να προσεγγίσεις ορισμένα πράγματα και να αποφεύξεις άλλα. Στα κορεστικά λένου χαρη μόνο και μόνο για να χαίρεσαι κάποιον πρέπει να ξέρεις αν είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος στην ηλικία από αυτόν. Ακόμη και μιας ημέρας διαφορά έχει σημασία. Στα ια-

πωνικά, απλώς για να αποφασίσσεις ποια μορφή του «εγώ» θα χρησιμοποιήσεις πρέπει να κάνεις πολύπλοκους υπολογισμούς που αφορούν την ηλικία σου, την ηλικία του προσώπου στο οποίο απευθύνεσαι, το φύλο σου, το φύλο του άλλου προσώπου και την κοινωνική θέση του καθενός.

Ο Σλόμπιν αποκαλεί αυτή τη διαδικασία «σκέφτομαι για να μιλήσω» και υποστηρίζει ότι μπορεί να έχει τεραστία επίδραση στο τι αξιολογούμε ως σημαντικό και επομένως και στο πώς βλέπουμε τον κόσμο. Ο Τζον Λούσι, ερευνητής στο Ινστιτούτο Ψυχολογίας Μαξ Πλανκ, επιμένει: «Όλοι γεννιόμαστε με τις ίδιες δυνατότητες, έχουμε όμως μια τάση να κεντρίσουμε τον κόσμο να ταιριάζει στις γλωσσικές κατηγοριοποιήσεις μας». Η Μπορονάτσκι θεωρεί ότι ακόμη και τα τεχνητά συστήματα ταξινόμησης, όπως το γένος, μπορεί να είναι σημαντικά.

Τα αγγλικά δεν διαχωρίζουν ανάμεσα σε γένη και για έναν αγγλόφωνο η ιδέα ότι οι λέξεις μπορεί αιθαίρετα να οριστούν ως αρσενικές, θηλυκές ή ουδέτερες είναι παράξενη. Ακόμη πιο παράξενο όμως είναι ότι στις γλώσσες που κάνουν τον διαχωρισμό δεν υπάρχει συμφωνία ως προς το γένος των λέξεων. Ο ήλιος για παράδειγμα είναι ουδέτερο

σχηματίζει κανείς φράσεις σε αυτές τις γλώσσες πρέπει να σκεφθεί το γένος — ακόμη και αν αυτό είναι αυθαίρετο — χιλιάδες φορές κάθε μέρα. Για να εξεταστεί πώς αυτό μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, έκανε πειράματα με ισπανόφωνους και γερμανόφωνους εθελόντες. Τους έδωσε ουσιαστικά που έχουν διαφορετικό γένος σε

νή περιέγραψαν τα κλειδιά ως «αβαλά», «φαρμμένα», «οδοντωτά» ή «πριονιτά», ενώ οι ισπανόφωνοι τα είπαν «μικρά», «ωραία», «μαγικά» ή «περιπλοκά». Οι γερμανοί για τους γερμανόφωνους είναι «τρομερές», «μόρφρες», «εύθραυστες» ή «κομψές», ενώ οι ισπανόφωνοι τις θεωρούν «μεγάλες», «επικίνδυνες», «γερές», «στερέες», «φραμάλες», «ήλιτοι οι ροσι

νήσεων ως αρσενικά, θηλυκά ή ουδέτερα.

Οι επικριτές της ωστόσο υποστηρίζουν ότι η ταξινόμηση αντικειμένων ανάλογα με το γένος τους έχει να κάνει περισσότερο με την κουλτούρα των ανθρώπων παρά με τη γλώσσα τους. Για να απαντήσει σε αυτό η Μπορονάτσκι διόταξε σε αγγλόφωνους εθελόντες μια αυτοσχέδια γλώσσα, τα «Γκουμπού», με μια βασική αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, και τους έβαλε να ταξινόμησουν λέξεις στις αυθαίρετες κατηγορίες. Τα αποτελέσματα ήταν ανάλογα με αυτά του πειράματος με τους ισπανόφωνους και γερμανόφωνους. Οι δε αγγλόφωνοι εθελόντες παραδόχηκαν ότι για να θυμούνται τα αντικείμενα εκαναν στο μυαλό τους την κατηγοριοποίηση με βάση το αρσενικό και το θηλυκό γένος. Γι' αυτό θεωρεί ότι, ασυνείδητα, κάνουμε ήλιο την ίδια διαδικασία όταν μαθαίνουμε ξένες γλώσσες.

Για τους αγγλόφωνους ο χρόνος είναι οριζόντιος και το μέλλον βρίσκεται μπροστά. Στα κινεζικά των μανδαρινών ωστόσο ο χρόνος είναι κάθετος και ξεπηδά από το έδαφος όπως το πετρέλαιο από μια πετρελαιοπηγή

γένους στα ρωσικά, θηλυκού στα γερμανικά και αρσενικού στα ισπανικά. Ορισμένοι ψυχολόγοι θεωρούν ότι αυτή η ασυνεπεία σημαίνει απλώς πως το γένος είναι μια «επέκτα» χωρίς νόημα. Η Μπορονάτσκι όμως υποστηρίζει ότι για να

κάθε γλώσσα — όπως για παράδειγμα «κλειδί», που είναι θηλυκό στα ισπανικά και αρσενικό στα γερμανικά, ή «φύρα», που είναι αρσενικό στα ισπανικά και θηλυκό στα γερμανικά — και τους ζήτησε να τα περιγράψουν. Οι γερμανόφω-

νοι συνδέονται με το γένος» λέει η Μπορονάτσκι και το επιβεβαιώνει με τα αποτελέσματα ενός άλλου πειράματος, στο οποίο ζήτησε από «τυφλούς ως προς τα γένη» αγγλόφωνους εθελόντες να αξιολογήσουν τα επίθετα των απα-

■ Τα υψηλά ποσοστά τροχαίων ατυχημάτων επέβαλαν τη δημιουργία στη Βρετανία και στις ΗΠΑ ενός νέου κλάδου: της κυκλοφοριακής

Το ψυχολογικό πορτρέτο των επικίνδυνων

της ΛΙΖΑΣ ΒΑΡΒΟΓΛΗ

Τα υψηλά ποσοστά τροχαίων ατυχημάτων οδήγησαν βρετανούς και αμερικανούς ερευνητές στη μελέτη των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των οδηγών που εμπλέκονται και σε τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος. Δημιουργήθηκε ο κλάδος της κυκλοφοριακής ψυχολογίας, που είναι ένα κατώφλι το οποίο μπορούμε να διαβούμε διανοητικά και να τροποποιήσουμε το οδηγήμα και τον εαυτό μας για πιο ποιητική ζωή. Είναι τρόπος αυτοπειναρχίας, ανιδιοτελείας και συμπάθειας προς τους ανθρώπους και σαβάρια βίβη στον όρομο και στη ζωή.

■ Το προφίλ των «τρομοκρατών»

Ελλειμματική ικανότητα μετατόπισης της προσοχής: Δυσκολία του οδηγού να μετασφαιρεί την προσοχή από τη συνθήκη και να την επάσει στο μπροστινό αυτοκίνητο που φρενάρει.
Εξάρτηση πεδίου: Αντιληπτικό πρόβλημα, χαρακτηρίζεται από δυσκολία διαχωρισμού των

σχημάτων από το φόντο και από δυσκολία αντιληψής σχημάτων που ενεχονται σε περιπλοκές συνθέσεις άλλων σχημάτων.

Χαμηλή νοημοσύνη: Οι λεπτές, χωρικές, μνημονικές ικανότητες αποτελούν μέρος της νοημοσύνης και καθέμια χωριστά συνδέεται με μεγαλύτερο κίνδυνο ατυχηματος.

Εσωτερικό σημείο ελέγχου: Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τη βάση της συμπεριφοράς του επηρεάζει και τον βαθμό κυκλοφοριακής επικινδυνότητας. Για οτιδήποτε γίνεται φταίει ο ίδιος ή παντοτε φταίνει οι άλλοι. Αν νομίζει ότι είναι παντοτε λάθος των άλλων, ο οδηγός αυτός βρίσκεται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για ατυχήματα, γιατί δεν αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεων του και πιστεύει ότι δεν έχει έλεγχο του τι συμβαίνει γύρω του, οπότε δεν προσαρμόζει τη συμπεριφορά του αναλόγως.

Εξωστρέφεια: Οι εξωστρεφείς προτιμούν να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, είναι πιο ανειτοι και συναισθηματικά εκφραστικοί. Αυτό τους ήγει σε μεγαλύτερο κίνδυνο ατυχηματος. Αντίθετα, οι εσωστρεφείς εκτιμούν περισσότερο τον έλεγχο του περιβάλλοντος τους, που τους καθίστα προεκτικότερους στην οδήγηση.

Τα μυστικά της αλλαγής

ΞΕΚΙΝΑΜΕ από μια αυτοαξιολόγηση των ασχημων συνθηκών οδήγησης, καταγράφοντας πόσες φορές βρισάμε η θυμώσαμε. Άλλοι χρησιμοποιούν κασετόφωνο και ηχογραφούν τον εαυτό τους, ενώ άλλοι σημειώνουν στο χαρτί. Αυτή η τεχνική βοηθάει στην αναγνώριση των συνθηκών, αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών, η οποία θα χρησιμεύσει στη μεταβολή συγκεκριμένων σκέψεων και συμπεριφορών. Η τήρηση αρχείου βοηθάει στις συγκρίσεις τύπου «πριν και μετά» την εφαρμογή της τεχνικής αλλαγής, για να ανιχνεύει η βελτίωση.

Η αλλαγή τρόπου σκέψης είναι το μυστικό της επιτυχίας. Η αλλαγή οπτικής γωνίας και η προσπάθεια να δει κανείς τη συμπεριφορά του όπως τη βλέπουν οι άλλοι καθώς και η εκτίμησή που κάνει σε μια κατάσταση εξετάζοντας τα κίνητρα των άλλων οδηγών το άλλο ψήθηκε για να μας νει ρισαίει ή γιατί βιάζεται και αν αρνησει θα έχει πρόβλημα στη δουλειά; Βοηθούν την αλλαγή. Η αντικατάσταση της αρνητικής σκέψης με θετική, η χρησιμοποίηση εναλλακτικών εκφράσεων αντί βλοστημίας, η προσπάθεια στο πριν και η αποκρινη ερμηνείας των κινήτρων του οδηγηματος των άλλων οδηγών στην επιτυχία. Κάποιος κάλλησε ένα χαρτάκι με τη λέξη «Γιατί» δίπλα στο πιμόνι, για να του υπενθυμίζει να αναρωτιέται γιατί πρέπει, γιατί θυμώνει, γιατί οδηγεί επιθετικά, ώστε να το ελέγχει.

Η κυρία Λίζα Βαρβόγλη είναι ψυχολόγος-ψυχοθεραπεύτρια.

θηκών της παγκοσμιο-
 ανάκατανομή ισχύος
 που διαθέτουν ισχυρή δια-
 ανήκει στην κατηγορία
 και μπορεί, υπό την
 ωστής οργάνωσης και υ-
 συνεκτικής πολιτικής για
 γαγμένης στην ευρύτερη ε-
 της, να ενισχύσει τη θέ-
 νικός ελληνισμός των
 περισσότερες από 140
 τορικών και κοινωνικών
 δυναμική διεθνή διά-
 μιας δημιουργικής πα-

ιν όχι μόνο να επιβιώ-
 πτες και πρωτοβουλίες
 νειδσης και της πολιτι-

ούν τα βασικά χαρακτι-
 α χαρακτηί μια αξιόπι-

λο τον κόσμο διαβιούν ε-
 γής (διασπορές και α-

μπ. διατηρούν στη συ-
 ή πολιτιστική τους ταυτό-
 α.

ενούς διαφοροποιού-
 επομένως
 τάλεις.
 της δια-
 κώρες δια-
 κικοί παρά-
 τα επιπε-
 ιση),

κεντρικής
 Ελλάδα
 σημα-
 του διαβιοί
 για, με το

ν ιδιαίτερα χαλαροί έ-
 επώς, μια ευνοϊκή για
 προνομιακούς όρους με
 τας με αυξημένο βάρος
 νεργασίας, αλλά και
 η και αποτελεσματι-
 στικών σχέσεων. Σε ό,τι
 ροφοροποιήσεις ακόμη
 λης. Για παράδειγμα,
 πλιστές του Λονδί-
 πτές που φοιτούν στο

Αυστραλία) οι Έλλη-
 στις κοινωνίες των
 μετοχής στα πανεπι-
 ματική δράση. Κατά
 λει σε
 ει εκκλήσεις και διαθέ-
 μέσ. Δεν έχουν στόχο

όλο τον κόσμο σε
 των οργανώσεων υπο-

κές κοινότητες (οι
 θνηκοτικοί σύλλο-
 που κατάνονται από
 οιοχή της Ελλάδας -

παραπάνω οργανώ-
 κώρας υποδομής
 μανίας. Ομοσπον-

λο λειτουργούν σε
 πολιτική. Παινεσπονία-
 νιοτήτων αναζώνα



σύλλογοι επιστημόνων, τραπεζικών κ.λπ.).
 Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, της οικονομίας και της
 ταχύτητας διακίνησης κεφαλαίων και ανθρώπων, η παρουσία ορ-
 γανωμένων ελληνικών κοινοτήτων αλλά και σημαντικών προσω-
 πικοτήτων της επιστήμης, της οικονομίας και της τέχνης από τις
 Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής μέχρι την Αυστραλία και από
 τη Σκανδιναβία μέχρι τη Νότια Αφρική πολλαπλασιάζει τις δυνα-
 τότητες που διαθέτει η χώρα μας στη διεθνή σκηνή.

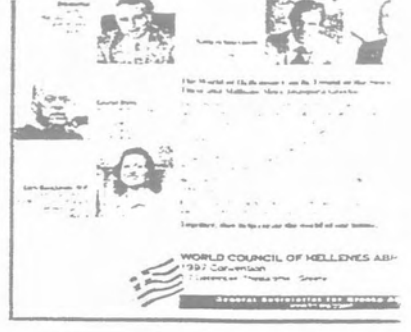
Τα σύγχρονα προβλήματα

Είναι φυσικό οι διασπορές των εθνών, άρα και η ελληνική, να
 σχηματίζουν τρίτα πολιτισμικά μορφώματα, με πολιτισμικά
 χαρακτηριστικά τόσο των κοινωνιών των χωρών καταγωγής τους
 όσο και των κοινωνιών των χωρών διαμονής τους. Οι
 περισσότεροι ομογενείς στις αγγλόφωνες χώρες έχουν
 αποκτήσει την ιθαγένεια του κράτους υποδοχής και η
 πολιτισμική ταυτότητά τους αποτελεί μείγμα επιμέρους
 συνιστωσών, από τις οποίες εκείνη που υπερικχύει ίσως να μην
 είναι εκείνη της χώρας καταγωγής τους. Σης ΗΠΑ το 20% των
 αποδήμων είναι μετανάστες και το 80% είναι ομογενείς 2ης, 3ης
 και 4ης γενιάς. Γι' αυτό το λόγο, είναι προτιμότερο να μιλάμε για
 ελληνικής καταγωγής κατοίκους του εξωτερικού, παρά για
 Έλληνες μετανάστες δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς. Η
 δεύτερη, τρίτη και τέταρτη γενιά αποδήμων στις ΗΠΑ δεν
 επικοινωνεί πλέον στα ελληνικά. Η προσέγγιση των νεότερων
 γενεών αποτελεί το σύγχρονο ζήτημα, δεδομένου ότι εκτός
 από το πρόβλημα της γλώσσας, μειώνεται πλέον και η επιρροή
 της εκκλησίας. Απαιτούνται και άλλες μορφές επικοινωνίας μέσω
 του πολιτισμού, του αθλητισμού, της παιδείας και των συχνών
 επισκέψεων στην Ελλάδα. Σε κάθε περίπτωση,
 εμφανίζεται έντονη η τάση των νέων για αναζήτηση
 της ιδιαίτερης ταυτότητας στην εποχή του κινδύνου
 της άμορφης ομογενοποίησης λόγω της
 παγκοσμιοποίησης. Έτσι συναντάμε συχνά
 σπουδαίες περιπτώσεις «ελληνικής κατάθεσης» από
 νέους δεύτερης και τρίτης γενιάς, οι οποίοι
 επιλέγουν με υπερφάνεια την ενίσχυση της
 ελληνικής τους ταυτότητας και τη διάδοση του
 ελληνικού πολιτισμού, ενώ οι ίδιοι είναι επιφανείς
 πολίτες των χωρών όπου διαβιούν. Παρ' όλα αυτά, ο
 κίνδυνος αφομοίωσης, συρρίκνωσης και μείωσης της
 ισχύος των δεσμών με το μητροπολιτικό κέντρο είναι
 ορατός. Από την άλλη πλευρά, η επιτυχής

ενσωμάτωση των ομογενών στις κοινωνίες των κρατών
 υποδοχής είναι το στοιχείο εκείνο που προσδίδει τις
 δυνατότητες αξιοποίησης της δυναμικής της ομογένειας προς
 όφελος του μητροπολιτικού κέντρου. Οι μορφές οργάνωσης των
 αποδήμων αποτέλεσαν κατά το παρελθόν το σημαντικότερο
 μοχλό για τη διατήρηση της εθνικής συνείδησης και την
 ανάπτυξη της ομογένειας. Σήμερα όμως η πλειοψηφία των
 οργανώσεων παρουσιάζουν κρίση σε σχέση με τη συμμετοχή
 των ομογενών. Λόγω των τάσεων ενσωμάτωσης στις χώρες
 υποδοχής, τα καθημερινά προβλήματα προσαρμογής που
 πηγάζουν από την ιδιότητα του μετανάστη συνεχώς μειώνονται.
 Οπότε οι οργανώσεις θα πρέπει να προσελκύσουν ομογενείς
 ικανοποιώντας νέες ανάγκες και παρέχοντας νέα κίνητρα. Η
 συμβολή της Εκκλησίας στη διατήρηση της ελληνικής
 ταυτότητας και συνείδησης του διάσπαρτου ελληνισμού είναι
 ανεκτίμητη και θα εξακολουθεί να είναι απαραίτητη. Ωστόσο, ως
 κατ' εσχολήν πνευματικός θεσμός, η Εκκλησία δεν μπορεί να
 καλύψει όλες τις ανάγκες της ομογένειας, ιδίως σε πολιτικά και
 οικονομικά ζητήματα και ιδιαίτερα στα θέματα διατήρησης της
 ελληνικής ταυτότητας στα παιδιά των μεικτών γάμων, που είναι
 πλέον συνηθισμένο φαινόμενο.

Ο ελληνισμός τον 21ο αιώνα

Μέσα στο νέο διεθνές περιβάλλον, ο ελληνισμός οφείλει να α-
 νταποκριθεί σε ένα μεγάλο σύνολο προκλήσεων με πολλαπλές
 δυνατότητες, λαμβάνοντας υπόψη ως θεμελιακό δεδομένο την ι-
 στορική διαδρομή του έθνους μας που δραστηριοποιείται μέσα
 και ταυτοχρόνως πέρα και έξω από την επικράτεια του ελλαδικού
 κράτους. Η ελληνική πολιτεία έχει μια ολοκληρωμένη πολιτική
 για τους αποδήμους Έλληνες, ταυτοχρόνως εθνική και κοινωνι-
 κή. Εθνική γιατί οι Έλληνες του εξωτερικού με τη συλλογική
 τους δράση και τη συνεργασία με την Ελλάδα υποστηρίζουν επι-
 πλο εξωτερική πολιτική. Κοινωνική, γιατί προσπαθεί να αντιμετα-
 πώσει το πλήθος των προβλημάτων που απασχολούν τους αποδή-
 μους τόσο στις χώρες όπου ζουν όσο και στην Ελλάδα κατά τη
 μεταβατική φάση του μεταπολεμικού ελλαδικού κράτους.



Οι επιφανείς απόδημοι στο «Time»

Συχνή είναι η προβολή που έ-
 από μεγάλα έντυπα του εξω-
 κού Έλληνας της διασποράς
 διατρέπουν σε διάφορους το-
 μείς. Μία τέτοια εντυπωσιακή παρου-
 ση έγινε και τις παραμονές της Α' Τα-
 κής Συνέλευσης που είχε πραγματοποιη-
 σει το ΣΑΕ στη Θεσσαλονίκη στο
 περιοδικό TIME. Η καταχώρηση είχε
 γίνει με πρωτοβουλία της Γενικής Γραμ-
 μείας Απόδημου Ελληνισμού με απώτε-
 φυσικά στόχο τη διεθνή προβολή της
 διασποράς της Ελλάδας και των αξιών που π-
 σβεύει.

Από τα εκατομμύρια των Ελλήνων της
 διασποράς επιδιώχθηκε να επιλεγούν
 την καταχώρηση Έλληνες διαφορετικά
 ηλικιών και επαγγελματιών, από διαφο-
 ρικές γωνίες της Γης, με γνώμονα τη μ-
 γαλύτερη δυνατή απήχηση στο διεθνε-
 κοινό:

- Η Ελένη Αλεξοπούλου (ΗΠΑ) είναι prima ballerina του New York City Ballet, ενός από τα πλέον γνωστά μπαλέτα του κόσμου.
- Ο Κώστας Γαβράς (Γαλλία) είναι ο γνωστός σκηνοθέτης, του οποίου η νέα ταινία εμφανίζεται αυτές τις ημέρες σε πρώτη προβολή.
- Η Ελενίτσα Φιλίππα (Σουδάν) είναι μια εντεκάχρονη έγχρωμη Ελληνίδα μαθητριά δημοτικού, που πρόσφατα είχε συμμετάσχει σε ένα από τα προγράμματα φιλοξενίας της Γενικής Γραμματείας.
- Ο Κώστας Μπαλαμπάνωφ (Ουκρανία) είναι ο πρόταγης του εξαιρετικού Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαρτιούπολης, ενός Πανεπιστημίου του οποίου οι φοιτητές Νομικής, Πολιτικών Επιστημών κ.λπ. (στη συντριπτική τους πλειοψηφία μη Έλληνες) διδάσκονται και τα ελληνικά σαν μάθημα για το πτυχίο τους.
- Ο Γιώργος Μπίζος (Ν. Αφρική) είναι παγκοσμίου φήμης αγωνιστής για τα ανθρώπινα δικαιώματα στη Νότια Αφρική και δικηγόρος του Νέλσον Μαντέλα.
- Ο Νικόλας Νεγρεπόντε (ΗΠΑ) είναι καθηγητής στο Massachusetts Institute of Technology (MIT) και μία από τις εξέχουσες παγκοσμίως προσωπικότητες του χώρου της επικοινωνίας και της πληροφορικής.

ΟΙ ΔΙΑΣΗΜΟΙ

της διασποράς



Της Ελλάδος παιδιά...

Οικ ολίγοι είναι οι Έλληνες της διασποράς που, σε διάφορους τομείς, έκαναν διάσημη τη χώρα μας κατά καιρούς. Το βιβλίο «Ο Άτλας της Ελληνικής Διασποράς» που θα παρουσιαστεί στο περιθώριο του συνεδρίου του ΣΑΕ, περιλαμβάνει έναν εκλεκτικό κατάλογο προσωπικοτήτων μεταξύ των οποίων ο μεγαλοεπιχειρηματίας Αλέξ Σπάθης (1), ο πρώην σύμβουλος του Μπαλ Κλίντον Τζορτζ Στεφανόπουλος (2), ο διάσημος μουσικός Γιάννης Χρυσομάλλης (3), ο Μάικλ Λουκάκης που «πλησίασε» τον Λευκό Οίκο (4), ο γερουσιαστής Πολ Τσόγκας (5), η ερευνήτρια Βάσω Αποστολοπούλου (6) που έτυχε αργυρικής αντιμετώπισης εντός Ελλάδος, οι εκ Σουηδίας «Antique» (7), Τ.Α. Παπαρίζου και Νικ. Παναγιωτίδης, που διακρίθηκαν στην Eurovision και ο συνθέτης Βαγγέλης Παπαθανασίου (8).

Οι Ευρωπαίοι προηγούνται...

Όταν το 1995 η Ελλάδα ξεκίνησε να υλοποιήσει το Συμβούλιο Αποδήμιου Ελληνισμού, τα βλέμματά όλης της Ευρώπης ήταν στραμμένα προς τη Θεσσαλονίκη, καθώς η χώρα μας ήταν η πρώτη της Γηραιάς Ηπείρου -και πιθανότατα η δεύτερη παγκοσμίως μετά το Ισραήλ- που επιχείρησε να οργανώσει και να συντονίσει τους ομογενείς της. «Έχουμε αυτό το δικαίωμα αφού το 45% των Ελλήνων βρίσκεται εκτός των συνόρων», υποστήριζε τότε διά του αρμόδιου υφυπουργού Γρηγόρη Νιώτη η κυβέρνηση, απορρίπτοντας τις όποιες αιτιάσεις και προχωρώντας σ' αυτή την τομή στο χώρο της πολιτικής για τη διασπορά. Σήμερα, έξι χρόνια μετά, κι άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν κάνει ανάλογα ή και μεγαλύτερα βήματα στην οργάνωση των ομογενών τους του εξωτερικού. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα της Ιταλίας, της Γαλλίας και της Φινλανδίας. Ειδικότερα: Το ιταλικό κράτος τα τελευταία τέσσερα χρόνια έχει πάρει την υπόθεση των Ιταλών της διασποράς πολύ ζεστά και προσπαθεί να αξιοποιήσει την επιρροή τους στις κοινωνίες όπου ζουν και εργάζονται. Είναι χαρακτηριστικό ότι από τους κόλληους των Ιταλών αποδήμιων εκλέγεται ένας αριθμός βουλευτών και γερουσιαστών που συμμετέχουν στα εγχώρια νομοθετικά σώματα της χώρας. Έξω λοιπόν οι περισσότεροι από 200 ιταλικές καταγωγής βουλευτικές διαφόρων κοινοβουλίων του πλανήτη συνεδριάζουν επί ένα τριήμερο ετησίως στο κτίριο του ιταλικού κοινοβουλίου, χωρίς κανείς στις δεύτερες πατρίδες τους να τολμά να τους χαρακτηρίσει... Ιταλούς πράκτορες. Στη Γαλλία, μια χώρα που από δεκαετίες υποδέχεται και η ίδια μεγάλο αριθμό μεταναστών, 12 από τα μέλη της Γερουσίας είναι απόδημοι Γάλλοι και ρόλος τους είναι να μεταφέρουν τα αιτήματα, αλλά και τον παλμό των εκτός των συνόρων συμπατριωτών τους στο Παρίσι. Η Φινλανδία αν και ξεκίνησε καθυστερημένα, δίνει πλέον πολύ μεγάλο βάρος στην πολιτική των αποδήμιων. Είναι χαρακτηριστικό ότι το αντιστοιχείο Συμβούλιο Αποδήμιων της χώρας τα τελευταία χρόνια συνεδριάζει σε ειήσια βάση επί δεκαήμερο στο κτίριο του κοινοβουλίου της χώρας στο Ελσίνκι. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο δεκαήμερο το εγχώριο νομοθετικό σώμα της χώρας αναστέλλει τη δραστηριότητα του και όλοι οι παράγοντες του δημόσιου βίου της χώρας ασχολούνται με τη συζήτηση των θεμάτων των αποδήμιων.

ΕΠΙΦΥΛΛΙΔΕΣ

Η γλωσσική εκπαίδευση των μεταναστών



Του
Γ. ΜΗΑΜΠΙΝΙΩΤΗ

Δεν γνωρίζουμε – δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουμε – τον ακριβή αριθμό των ξένων οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα. Υπολογίζεται σε 800.000 μέχρι 1.000.000. Λιγότεροι ή περισσότεροι από τους αριθμούς αυτούς, οι μετανάστες αποτελούν αναντίρρητα μια κρίσιμη μάζα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας σε ανθρώπινο, οικονομικό, κοινωνικό, πληθυσμικό και εθνικό επίπεδο. Παράλληλα, ένα άλλο επίπεδο, καθοριστικό για την όποια πολιτική στο ζήτημα των οικονομικών μεταναστών, είναι το εκπαιδευτικό, με κύρια πλευρά τη γλωσσική εκπαίδευση των μεταναστών. Σημειωμένα, πρέπει να μελετηθεί τι κάνει ήδη και τι μπορεί να κάνει η Πολιτεία για να μάθουν Ελληνικά οι χιλιάδες των μεταναστών και τα παιδιά των μεταναστών, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στην ελληνική κοινωνία. Βεβαίως, προϋπόθεση για οποιαδήποτε συζήτηση περί γλωσσικής εκπαίδευσης των μεταναστών είναι ότι πρώτα η Πολιτεία ή ίδια θα αποφασίσει, με τα αρμόδια όργανα της και την πολιτική που εκείνη έχει την ευθύνη να χαράξει, πόσους μετανάστες, ποιος, από ποιες χώρες και με ποιους όρους κρίνει ότι μπορούν και πρέπει να ενταχθούν και να ζήσουν στην Ελλάδα. Αυτό που υποστηρίζουμε εδώ είναι ότι σ' αυτή την περίπτωση θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα με νομοθετική πρό-



βλεψη από την Πολιτεία πώς θα αντιμετωπισθεί το θέμα της γλωσσικής εκπαίδευσης των μεταναστών, όχι μόνο των ανηλίκων (μαθητών σε σχολεία) αλλά και των ενηλίκων.

Θα αξίζει να αναφέρουμε εν πρώτοις «το πρόβλημα της Ολλανδίας», πώς αντιμετώπισαν οι Ολλανδοί το ζήτημα τού να μάθουν οι με-

Η αξιοποίηση του δυναμικού των μεταναστών περνάει αναγκαστικά μέσα από τη γλώσσα

τανάστες τους τα Ολλανδικά. Για τους μετανάστες που επίσημα και νόμιμα γίνονται δεκτοί σ' αυτή τη χώρα, έχει προβλεφθεί και εφαρμόζεται ένα σύστημα υποχρεωτικής εκμάθησης της γλώσσας με ειδική διδασκαλία για ένα έτος. Οι μετανάστες δεν επιτρέπεται να εργασθούν, αν δεν περάσουν από αυτή την υποχρεωτική εκπαίδευση στη γλώσσα, για την οποία και επιδοτούνται από το κράτος, ώστε να μπορέσουν να ασχοληθούν εντατικά και απερίσπαστα με τη γλώσσα και να περάσουν μετά στον χώρο της εργασίας. Παράλληλα, τα παιδιά τους φοιτούν στα σχολεία με ειδική βοήθεια στη γλωσσική τους κατάρτιση. Ο γράφων έχει συνείδηση της περίπτωσης – και μόνιμως απαγορευτικής – «ελληνικής πραγματικότητας» που δεν θα επέτρεπε να προτείνει κανείς το ολλανδικό μοντέλο, αφού και οι όροι και η μορφή της μετανάστευσης στην Ελλάδα διαφέρουν σημαντικά. Ωστόσο, υπάρ-

χουν τρόποι, αφού ξεκαθαρίσουν περισσότερο τα πράγματα από πλευράς Πολιτείας, να αντιμετωπισθεί το ζήτημα πιο συστηματικά και με καλύτερα αποτελέσματα για τους ίδιους τους μετανάστες και για τη χώρα όπου θα ζήσουν, ώστε να αποφεύγονται ορισμένα παράνομα και κοινωνικοεκπαιδευτικά προβλήματα που γεννώνται στις λεγόμενες «μηκτές τάξεις» των δημοσίων ελληνικών σχολείων, όπου φοιτούν πολλά παιδιά οικονομικών μεταναστών (Αλβανία κυρίως, αλλά και παιδιά Πολωνών, Βουλγάρων, Πακιστανών, Ρώσων, Κοιρδών και άλλων).

– Κατ' αρχάς, θα πρέπει να οργανωθούν ειδικά εντατικά μαθήματα γλώσσας (κατά επίπεδα γνώσης της γλώσσας) για τα μεταναστούπολα, προτού ενταχθούν στις κοινές τάξεις μαζί με τα παιδιά που έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα. Αλλά και αφού ενταχθούν σε κοινές τάξεις, πρέπει να συνεχισθεί – όπου χρειάζεται – με ενισχυτικά μαθήματα ή τόνωση της ελληνομάθειας αυτών των παιδιών. Ετσι δεν θα υπάρχουν τα γνωστά – και αναπόφευκτα σήμερα – προβλήματα να υπάρχουν μέσα στην τάξη μαθητές δύο γλωσσικών και, κατ' επέκταση, δύο μαθησιακών ταχυτήτων που εμποδίζουν το διδακτικό έργο στα περισσότερα δημόσια σχολεία. Αλλιώς, και τα μεταναστούπολα (μαζί με τα όποια άλλα κοινωνικά, οικονομικά, οικογενειακά κ.λπ. προβλήματα που έχουν) δεν μπορούν να προχωρήσουν ομαλά στο σχολείο και τα Ελληνόπουλα παρεμποδίζονται σε μια ποιοτική εκπαίδευση που δικαιούνται και που είναι ό,τι πιο σημαντικό πρέπει να εξασφαλίσει γι' αυτά η Πολιτεία.

Ανάλογη ειδική, ταχύρρυθμη γλωσσική εκπαίδευση πρέπει να οργανωθεί – με τη θέσι-

μη μάλιστα κάποιων κινήτρων – για ενήλικους μετανάστες. Ειδικά καταρτισμένοι δάσκαλοι θα πρέπει να εφαρμόσουν στη διδασκαλία των ενηλίκων την επικοινωνιακή μέθοδο και να τους καταστήσουν ικανούς μέσα στον συντομότερο δυνατό χρόνο να χρησιμοποιούν τα Ελληνικά για καταστάσεις επικοινωνίας που χρειάζονται την εργασία τους και στην καθημερινή τους ζωή. Παράλληλα να τους διδάξουν μέσα από τη γλώσσα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, των ανθρώπων και της χώρας όπου θα ζήσουν, στοιχεία τα οποία έχουν ενσωματωθεί στη γλώσσα και είναι απαραίτητα για την εκμάθηση και τη χρήση της.

Δεν έθιξα μέχρι τώρα τους λόγους που επιβάλλουν τη γνώση της Ελληνικής για τους μετανάστες στην Ελλάδα, γιατί τους θεωρώ προφανείς. Είναι προφανές ότι αν η πολιτική της χώρας μας είναι να δεχθεί και να εντάξει στον εθνικό και κοινωνικό κορμό της Ελλάδας έναν αριθμό μεταναστών που εκείνη θα καθορίσει, η ομαλή λειτουργία και οικιαστική ένταξη των μεταναστών συνδέεται με μια σωστή γλωσσική εκπαίδευση. Άτομα που δεν μιλούν τη γλώσσα της χώρας όπου ζουν είναι καταδικασμένα στην κοινωνική περιθωριοποίηση και στη συκπιέρωσή τους μέσα σε αποκλεισμένες ομάδες (γκέτο). Και δεν είναι μόνο η απόδοση στην εργασία και η εξέλιξη στον χώρο δουλειάς που περιορίζεται από την άγνοια της γλώσσας, αλλά και η παραβλεπτικότητα που αυξάνεται λόγω της κοινωνικής περιθωριοποίησης, η οποία σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στη γλωσσική-επικοινωνιακή απομόνωση. Δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι η ένταξη και αξιοποίηση του δυναμικού των μεταναστών στη χώρα μας περνάει αναγκαστικά μέσα από τη γλώσσα.

Ο κ. Γεώργιος Μηαμπινιώτης είναι καθηγητής Γλωσσολογίας, πρώτάντων του Πανεπιστημίου Αθηνών.

ΠΩΣ ΣΧΕΔΙΑΖΟΥΝ σήμερα τη διδασκαλία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί; Λαμβάνουν υπόψη τους την πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών τους; Ποιες στάσεις, αντιλήψεις και αξίες θεωρούν σημαντικές και θα ήθελαν να τις μεταδώσουν στους νέους, Έλληνες και αλλοδαπούς; Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει τελικά ο εκπαιδευτικός ώστε να χειρίζεται επιτυχώς τα ζητήματα της διαφορετικότητας που ανακύπτουν πλέον καθημερινά στις πολυπολιτισμικές ελληνικές τάξεις; Αυτά είναι με-

ρικά από τα ερωτήματα στα οποία εκλήθησαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο έρευνας με θέμα «Παγκοσμιοποίηση - Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Εκπαιδευτικός» η οποία διενεργήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας και το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ). Στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα, όπως διαμορφώθηκαν την τελευταία δεκαετία, σύμφωνα με την οποία το 12% του μαθητικού πληθυσμού είναι αλ-

λοδαποί και παλινοστούτες μαθητές. Θεωρητικά ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται ιδιαίτερα σημαντικός διότι καλούνται να αντεπεξέλθουν στις ιδιαίτερες μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των νέων μαθητών. Τα συμπεράσματα της έρευνας, η οποία μόλις ολοκληρώθηκε, καταδεικνύουν ωστόσο ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανετοιμοί να αντιμετωπίσουν ζητήματα ετερογένειας και να προαγάγουν την πολιτισμική και τη γλωσσική ιδιαιτερότητα στο περιβάλλον του σχολείου.

Το προφίλ του ιδανικού εκπαιδευτικού

Πώς σκιαγραφείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ο ιδανικός εκπαιδευτικός (στην παρένθεση αναγράφεται το ποσοστό με το οποίο αξιολογήθηκε από τους ερωτηθέντες το κάθε γνώρισμα)

- Έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και προσπαθεί να κάνει πρόληψη την ισοτιμία ευκαιριών στην τάξη (99,4%).
- Έχει θετικές ομαδικές και φιλετικές στάσεις (99%).
- Έχει έκαθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες (98,8%).
- Ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αυτοεικόνα των μαθητών (97,2%).
- Αναγνωρίζει τους φραγμούς που δημιουργεί ο παιδαγωγικός και γλωσσικός κώδικας και τους τροποποιεί αναλόγως (95,5%).
- Έχει ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (95%).
- Υιοθετεί διδακτικές τεχνικές που προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση (94,4%).
- Εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υποβάθρο των μαθητών (94%).
- Έχει βασικές θεωρητικές γνώσεις και συνολική πληροφόρηση για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων (93,3%).
- Ενθαρρύνει τα μέλη των διαφορετικών κοινότητων να συμμετέχουν στις σχολικές αποφάσεις που αφορούν την πρόοδο των παιδιών (89,4%).
- Έχει επίγνωση της πολιτισμικής του ταυτότητας και κληρονομίας (88%).
- Έχει βασικές γνώσεις για τη διαδικασία προσαρμογής της ελληνικής ως δεύτερης ή τρίτης γλώσσας (87,7%).
- Έχει γνώση των χαρακτηριστικών μάθησης των μαθητών από εθνοπολιτισμικές ομάδες (87,7%).
- Ενδιαφέρεται για κοινωνικά και πολιτικά θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών του (85,4%).
- Έχει γνώση επιστημονική και κοινωνική για τις δυτικές κοινωνίες (80,5%).

■ **Ανετοιμοί οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας.** Τι δείχνει με έρευνα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας

Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου

- Στο 12,3% το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση την περίοδο 1999-2000
- Απροετοίμαστο να χειριστεί το ζήτημα της διαφορετικότητας το 71,5% των λειτουργών μέσης εκπαίδευσης

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, που χαρακτηρίζεται από τα κύματα της μετανάστευσης και τις οικονομικές και πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των λαών, η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης αποτελεί αναγκαιότητα. «Η πολιτική απάντηση στην παγκοσμιοποίηση πρέπει να είναι η διεθνής συνεργασία ενώ η εκπαιδευτική απάντηση πρέπει να είναι η υιοθέτηση και η εφαρμογή της διαπολιτισμικής ιδέας. Το σχολείο πρέπει να αναγνωρίζει ως δεδομένο την πολιτισμική ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών» επισημαίνει ο κ. Κ. Παπαχρήστος, αντιπρόεδρος του ΚΕΘΙ και καθηγητής στο Μαρσάλειο Διδακταλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος ήταν ο επιστημονικός υπεύθυνος της έρευνας.



Αλλοδαποί μαθητές στο προαύλιο ελληνικού δημοτικού σχολείου

τοίχων παιδιών. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν το «έμφραγμα» της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα αλλά και της σχολικής κοινότητας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

■ Ελλείμμα εκπαιδευσης

Ειδικότερα στο ερώτημα «σε τι βαθμό αφορά το σχολείο σου η διεθνοποίηση και η παγκοσμιοποίηση»; οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά σε ποσοστό 83%. Το 17,7% δηλώνει ότι τους αφορά απολύτως, το 40,2% πασα πάλι, το 28,2% πολύ, λίγο μόλις το 13,7% απαντά άνω ως καθόλου (όσον αφορά την επίδραση που έχουν τα διαπολιτισμικά θέματα στον προετοιμασμένο καθημερινό πολιτισμικό περιβάλλον) ή το 2% ποσοστό 11% απαντούν αρνητικά, δηλώνοντας ότι τους αφορά καθόλου. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κατά πόσο αισθάνονται προετοιμασμένοι για τη δια-

πολιτισμικές αξίες στη διδακτική διαδικασία. Σύμφωνα με τα στοιχεία άλλης έρευνας που διενεργήθηκε επίσης από το ΚΕΘΙ, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (ποσοστό 93%) δυσκολεύεται να προσεγγίσει ερμηνευτικά το περιεχόμενο της έννοιας «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο ανοικτό ερώτημα πώς αντιλαμβάνονται την προαναφερθείσα έννοια οι εκπαιδευτικοί απαντούν (ποσοστό μόλις 6,5%) ως εξής: α) παροχή ίσων ευκαιριών (όπου παλινοστούτες και αλλοδαποί), β) ομοιομορφία καταλλήλου παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη για την καλύτερη επένδυση των παλινοστούτων και αλλοδαπών, γ) προετοιμασία (όπου Έλληνες, αμετανόητοι) ή ομοιομορφία καταλλήλου κλίματος τελικά.

■ Εγνάντα στις προκαταλήψεις

Εν τούτοις επισημάνουν την επιπορευτικότητα και προκαταλήψεις να καλύψουν τις υπέμμενες απαιτήσεις του διδακτικού επαγγελματία (ότι «δεν είναι διατεθειμένοι να αποδέχονται τη σημαντική κοινωνική ανισότητα της παγκοσμιοποίησης, αλλά θέλουν να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ανεβούν στην καλύτερη κορυφή»). Αυτό δικαιούται από τη θέση που παίρνουν σε μια σειρά ερωτήματα. Φυσικών π.χ. επισημαίνουν την έλλειψη προ-

ετοιμασμού τους μαθητές για μια παγκόσμια κοινωνία αμοιβαίας κατανόησης, αλληλεγγύης και ειρηνικής συμβίωσης (ποσοστό 97%). Σε εξέλιξη υψηλό ποσοστό (95%) πιστεύουν ότι οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας, στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Τέλος, το συνολικό σχεδόν των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (98%) δηλώνουν ότι θα ήθελαν να είναι ικανοί να αναπτύξουν στην ιδιαιτερή αξία κάθε πολιτισμού και να εξακριβώσουν ίσες ευκαιρίες για τα παιδιά στην εκπαίδευση και στη ζωή.

«Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πάλις επιβεβαιώνουν ποσο ανεπισημη ήταν η ελληνική κοινωνία και το σχολείο να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της τελευταίας δεκαετίας. Η

Η ταυτότητα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον κ. Κ. Παπαχρήστο με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας κατά το διάστημα Μαρτίου - Νοεμβρίου 2001 στον Νομό Αττικής, αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 61% του δείγματος ήταν γυναίκες και το 39% άνδρες. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 30-40 ετών. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας το 40,4% έχει διδάξει από 1 ως 10 έτη, το 45,5% από 10 ως 20 έτη, το 13,5% από 20 ως 30 έτη και το 0,6% περισσότερο από 30 έτη. Το 15,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει πτυχίο του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών, το 52,9% έχει πτυχίο Διεύθυνσης Παιδαγωγικής Ακαδημίας αλλά έχει διδάξει από τη διαδικασία εξομοίωσης, το 2,8% έχει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και, τέλος, το 29% έχει πτυχίο μόνο Διεύθυνσης Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

γραφείας, στην ελληνική οικονομία μακροπρόθεσμα. Ωστόσο ο Δημήτρης Στεργίου με τα άρθρα του και τις πολυσέλιδες τότε έρευνές του στον «Οικονομικό Ταχυδρόμο», στο «Βήμα» και στα «Νέα» προδιέγραφε με μαθηματική ακρίβεια τις επιπτώσεις αυτές, με την επισήμανση ότι οι οικονομικοί νόμοι είναι «φιλέκδικον». Έτσι το νέο βιβλίο του *Αιτή είναι η Ελλάδα*, που βα-

σηματικές εταιρείες το 1980; της εξαγοράς των Ναυπηγείων Σκαρामαγκά το 1985, της ίδρυσης του Πετροχημικού Εργοστασίου το 1980, που δεν λειτούργησε ποτέ, της άλωσης της παιδείας από το 1977, της εξάρθρωσης της δημόσιας διοίκησης από το 1983, των χρεών προς τον Οργανισμό Εργατικής Κατοικίας και της καταπάτησης της εκκλησιαστικής περιουσίας

επιπτώσεις των «εγκλημάτων» αυτών συνοδεύει με συγκεκριμένα «ντοκουμέντα συμφοράς», όπως τα χαρακτηρίζει, που σηματοδοτούν τους «έξι κρίσιμότερους σταθμούς στην πορεία προς τη ληλασία», όπως επισημαίνει, οι οποίοι οδήγησαν στη μη ένταξη της χώρας μας «με την πρώτη» στη ζώνη του ευρώ, στην εισοδηματική

να: η «καμένη γη», το πρόγραμμα σταθεροποίησης το 1985, η βίαιη ανατροπή του τον Νοέμβριο 1987, το τραγικό εκλογικό έτος 1989, οι «μη κυβερνήσεις» Τζαννετάκη και Ζολώτα, η φοροεισπρακτική καταίγδα του Αυγούστου 1992 και οι συνεχείς «επικαιροποιήσεις» των προγραμμάτων σύγκλισης.

Γλώσσες υπό εξαφάνιση

Βοστώνη.

Σε δάση του Αμαζονίου, σε ορεινά χωριά της Αφρικής και σε μακρινές στέπες της Κεντρικής Ασίας επιστήμονες και γλωσσολόγοι με ψηφιακές κάμερες και μαγνητόφωνα προσπαθούν να καταγράψουν όσες γλώσσες μπορούν, προτού αυτές εξαφανιστούν εντελώς. Ζούμε, λένε, σε μια άνευ προηγουμένου παγκόσμια γλωσσολογική κατάρρεση. Από τις 6.700 γλώσσες που ομιλούνται σήμερα, το λιγότερο οι μισές – και άλλους μπορεί και το 90% – θα εξαφανιστούν κατά τη διάρκεια του 21ου αιώνα. Αυτό σφείλεται ότι οι νεότερες γενιές αρνούνται να μάθουν τις παραδοσιακές γλώσσες προς χάρην μερικών κυρίαρχων γλωσσών.

Συναγερμός έχει σημαίνει για τις υπό εξαφάνιση γλώσσες και εν μέσω κατάστασης εκτάκτου ανάγκης, γλωσσολόγοι, αρχαιολόγοι, ηλεκτρονικοί επιστήμονες, ακτιβιστές και οικολόγοι συγκεντρώθηκαν τον περασμένο Δεκέμβριο στο Πανεπιστήμιο της Πενσιλβάνια στη Φιλαδέλφεια για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα σε μια συνωμοσία με καλές διαθέσεις: πώς να καταγράψουν ό,τι έχει απομείνει από τον

γλωσσολογικό Πύργο της Βαβέλ και να το μεταφέρουν σε ψηφιακούς δίσκους και στη συνέχεια να το περάσουν στο Διαδίκτυο για κοινή πρόσβαση, έρευνα και χρήση.

Επιδόθηκε στη Συνάντηση της Φιλαδέλφειας ότι κάθε δύο εβδομάδες που περνούν μια γλώσσα εξαφανίζεται, πράγμα που σημαίνει γύρω στις 100 γλώσσες τον χρόνο. Μερικές από τις υπό άμεση εξαφάνιση γλώσσες είναι η μούσκακ, ινδιάνικα που τα μιλούν 1.000-2.000 άτομα στις πολιτείες της Νέας Υόρκης, του Κεμπέκ και στο Τορόντο, η λέκο, που τη μιλούν στις Άνδεις της Βολιβίας γύρω στα 80 άτομα, η χαρούσα, που τη μιλούν στο Νοτιοκεντρικό Ομάν περί τα 600 άτομα, και η αχλόν, στο Νοτιοδυτικό Τόνγκο της Δυτικής Αφρικής, που είναι άγνωστο πόσα άτομα τη μιλούν – αν υπάρχει κανείς που τη μιλάει.

Η κυρίαρχη γλώσσα του κόσμου είναι τα κινεζικά (μανδαρινικά) που τα μιλούν 900 εκατομμύρια άτομα, δηλαδή το ένα έκτο του πληθυσμού της Γης. Οι άλλες γλώσσες που δεν έχουν τίποτε να φοβηθούν, καθ' όσον κυρίαρχες, είναι τα αγγλικά (322 εκατομμύρια άτομα), τα ισπανικά (266 εκατομμύρια), τα μπενγκαλικά (Ινδία, 189.000), τα χίντου (Ινδία, 182

εκατομμύρια), τα πορτογαλικά (170 εκατομμύρια), τα ρωσικά (170 εκατομμύρια), τα ιαπωνικά (125 εκατομμύρια), τα γερμανικά (98 εκατομμύρια) και τα κινεζικά (γου, 77 εκατομμύρια).

Φυσικά η γλώσσα που ανέρχεται συνεχώς είναι τα αγγλικά, για τη διάδοση και εξαπλώση των οποίων υπεύθυνη είναι η τεχνολογία, που κάνει τον κόσμο μας μικρότερο και περισσότερο προστό. Με τις εκατοντάδες δορυφόρους που εκπέμπουν μηνύματα στα αγγλικά σε όλες τις γωνιές του πλανήτη ανά πάσα στιγμή, η γλώσσα της πάλαι ποτέ κραταιάς Βρετανικής Αυτοκρατορίας έχει γίνει η διεθνής μητρική γλώσσα των υπολογιστών, της τεχνολογίας, της διπλωματίας και του εμπορίου. Είναι δύσκολο να αποφύγει κανείς την τυραννία της αγγλικής γλώσσας. Δεν υπάρχει περίπτωση κάποιος που μιλάει αγγλικά να βρεθεί σε οποιοδήποτε σημείο της Γης και να μη βρεθεί κάποιος άλλος, ντόπιος, που να μη μιλάει αγγλικά. Υπολογίζεται ότι ως το έτος 2050 όλος ο πληθυσμός της Γης θα μιλάει μια μορφή στοιχειωδών αγγλικών.

Γλώσσα, εθνικισμός και κουλτούρα

Ενας λόγος που οι «μικρές» γλώσσες απειλούνται περισσότερο τους δύο τελευταίους αιώνες είναι η άνοδος του εθνικισμού. Η Γαλλία ήταν μια χώρα πολλών γλωσσών, αλλά η επαναστατική ιδέα της ελευθερίας, της ισότητας και της αδελφότητας επέβαλε μία γλώσσα για όλους τους πολίτες. Το αποτέλεσμα ήταν θετικό, επειδή η κοινή γλώσσα ενισχύει την ιδιότητα του πολίτη, γεγονός που επί της αρχής, αν όχι και στην πράξη, υπερβαίνει τη φυλή και τη θρησκεία. Αλλά και αρνητικό, γιατί επέβαλε τη γαλλική στους Βρετόνους και άλλες μειονοτικές ομάδες, les και η πολυγλωσσία αποτελεί αναγκαστικά απειλή για τη συνοχή ενός έθνους.

Οι Νετλ και Ρομέν υποστη-

μη τη γλώσσα ίσως να είναι λανθασμένη. Το χειρότερο όμως είναι εξίσωση της γλώσσας με έναν συγκεκριμένο πολιτισμό ή τους κοινούς προγόνους. Ο γλωσσολόγος Ντέιβιντ Κρίσταλ έχει μια πιο εξισορροπημένη άποψη: Η γλώσσα είναι μια προϋπόθεση, αλλά όχι η ετικέτα της πολιτιστικής ταυτότητας, αφού ο πολιτισμός μπορεί να συνεχιστεί και μετά την υποθέτηση μιας άλλης γλώσσας. Αλλά στη συνέχεια εγκλωβίζεται στο «οικογλωσσικό» πρότυπο, θέτοντας το υποθετικό ερώτημα του τι θα είχε συμβεί αν τα νορμανδικά είχαν αντικαταστήσει τα παλαιά αγγλικά μετά το 1066: Δεν θα υπήρχε ο Τσόσερ, ο Σαίξπηρ, ο Γουάντγουορθ ή ο Ντικενς. Λες και ένας Σαίξ-

πηρ δεν μπορεί να υπάρξει σε άλλη εκτός της αγγλικής γλώσσας! Το ερώτημα όμως μπορεί να τεθεί και αντίστροφα. Αν τα αγγλικά δεν είχαν αντικαταστήσει τα ισλανδικά ως την κυρίαρχη γλώ-

Η φιλοδοξία να είμαστε καταννοητοί απ' όλους είναι βέβαιο ότι θα συνοδευτεί από την εξίσου σφοδρή επιθυμία να περιφρουρήσουμε το διαβατήριο της ταυτότητας μας.

ρίζουν πως πρέπει να απομακρυνθούμε από την παραδοσιακή ισορροπία ανάμεσα στη γλώσσα, το έθνος και το κράτος. Αλλά εδώ το επιθετικό «παραδοσιακή» δεν έχει νόημα, αφού τα περισσότερα κράτη-έθνη είναι νεαρά στην ηλικία. Βεβαίως έχουν δικίο να θεωρούν τις γλώσσες παλαιότερες των κρατών που τις φιλοξενούν, αλλά οι γλωσσολόγοι έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν τις γλώσσες ως την έκφραση της τοπικής, ακόμη και φυλετικής κουλτούρας. Οι «άλλες», οι μητροπολιτικές γλώσσες, είναι για την επικοινωνία των πολιτών.

Η εξομοίωση του κράτους

στα της Ιρλανδίας, δεν θα είχαμε τον Τζόις, τον Γέιτς, τον Ουάιλντ ή τον Σο. Και τι θα μπορούσε να πει κανείς για τον Μπέκετ που έγραψε στα αγγλικά και τα γαλλικά και ήταν τον ρωτούσαν αν είναι Βρετανός απαντούσε «au contraire»;

Η σημερινή γενιά των συγγραφέων που γράφουν στα αγγλικά χωρίς αυτά να είναι η μητρική τους γλώσσα, ζουν σε έναν διαφορετικό κόσμο από αυτόν του Κόνραντ του Ναμπόκοφ ή του Άρθουρ Κέσλερ. Πριν από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, συγγραφείς και αναγνώστες, ανεξάρτητα από το Λονδίνο, την Αγία Πε-

τρούπολη ή τη Βουδαπέστη, μοιράζονταν μια κοινή κουλτούρα. Εξακολουθούσε να έχει νόημα η αναφορά σε έναν ευρωπαϊκό ή δυτικό πολιτισμό. Σήμερα, οι κοινές αναφορές μπορεί να είναι παγκόσμιες, αλλά περιορισμένες, δηλαδή αμερικανικές. Και η απειλή αφορά μάλλον τους Αμερικανούς, παρά όσους μιλούν «μικρές» γλώσσες. Γιατί αυτοί, αναγκασμένοι να μάθουν κι άλλη ή άλλες γλώσσες θα γίνουν «πλουσιότεροι». Κατανοούμε τον πολιτισμό μας, την πολιτική και κοινωνική θέση μας στον κόσμο αν είμαστε σε θέση να καταλάβουμε τον κόσμο των άλλων. Και τον καταλαβαι-

νουμε ακούγοντας τους πολίτες του να μιλάνε τη γλώσσα τους.

Τα αγγλικά είναι η γλώσσα-κωδικός της διεθνούς ελίτ και εκατομμύρια πολίτες επιθυμούν να ενταχθούν σ' αυτήν την αγγλόφωνη ελίτ. Αλλά η φιλοδοξία να είμαστε καταννοητοί απ' όλους είναι βέβαιο ότι θα συνοδευτεί από την εξίσου σφοδρή επιθυμία να περιφρουρήσουμε ο καθένας το δικό του «κωδικό πρόσβασης», το διαβατήριο της ταυτότητας του. Και μολονότι δεν μπορούμε να σταματήσουμε την οικοδόμηση ενός νέου Πύργου της Βαβέλ, θα τον γκρεμίζουμε πάντα, ξανά και ξανά.

Σε χαμηλές τιμές. Με απ' ευθείας πτήσεις. Με τη Hapag-Lloyd Flug στη Γερμανία και στη Βασιλεία-Μυλούζη.



από 61.000 δραχμές
συν φόροι και τέλη

Hapag-Lloyd
000000

Η γερμανική αεροπορική εταιρεία Hapag-Lloyd διαθέτει έναν από τους πιο σύγχρονους αεροπορικούς στόλους της Ευρώπης με περίπου 8 εκατομμύρια επιβάτες το χρόνο. Πεταξτε μαζί μας στο Μπαντεν-Μπαντεν, Βερολίνο-Τέγκελ, Βρεμη, Ντιυσελντορφ, Φρανκφούρτη, Λυβουργο, Αννοβερο, Κολωνία, Μόναχο, Μύνστερ-Οσναμπρυκ, Νυρεμβέργη, Παντερμπορν, Σαρμπρουκεν και Στουτγκάρδη. Ρωτήστε επίσης για τα οικονομικά μας πακέτα για άτομα που κάνουν πολλές πτήσεις TAKE5! και TAKE3!. Πληροφορίες στο ταξιδιωτικό σας γραφείο, στη σελίδα μας στο Internet στη διεύθυνση: www.hlf.de ή στο τμήμα κρατήσεων μας καθημερινά από τις 9:00 - 18:00 η ώρα σε τοπική χρονοση στο τηλέφωνο: 0801/30400.

Hapag-Lloyd
Flug

Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ

ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 5 εκδόσεις	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΚΑΙ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ
3 μήνες 12.500 δρχ.	3 μήνες 3.000 δρχ.	3 μήνες 15.500 δρχ.
6 μήνες 25.000 δρχ.	6 μήνες 6.000 δρχ.	6 μήνες 31.000 δρχ.
12 μήνες 50.000 δρχ.	12 μήνες 12.000 δρχ.	12 μήνες 62.000 δρχ.

ΣΤΟΝ ΚΟ

30

COOL
LINE

• Αιθιοπία • Μεσογεία • Ναυπaktos •
• Πάρος • Ρόδος • Σάμος • Σαντορίνη •
ΥΠΟΛΟΙΠΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ •
• Ηλιούπολη • Πτολεμαίδα • Σέρρες • Κέρκυρα



Περί γλωσσών και ...ιδεολογημάτων

Σ

Της ΑΝΝΑΣ ΔΙΑΜΑΝΤΟ-ΠΟΥΛΟΥ

Σε κάθε εποχή υπήρξε μια επικρατούσα γλώσσα, όπως τα αρχαία ελληνικά, τα λατινικά, τα γαλλικά στις αρχές του προηγούμενου αιώνα και τα αγγλικά στις μέρες μας. Οποιοσδήποτε κατέχει τη γλώσσα της επικοινωνίας, έχει δύναμη, έχει συγκρατικό πλεονέκτημα. Αλλά η επικοινωνία είναι σταδιο επόμενο της δημιουργίας. Η γλώσσα της σκέψης ή της δημιουργίας είναι, κατά κανόνα, η μητρική μας γλώσσα. Όσο για τη γλώσσα του θύμικου, είναι πάντα αυτή στην οποία έχουμε γαλουχηθεί.

Συλλογιστείτε ελεύθερα και μιλάω στη γλώσσα μου. Δημιουργώ, παραγώ, φαντασίζομαι, σκέφτομαι, αγαπάω, αμυνόμαι στη γλώσσα μου. Νιώθω τη γλώσσα μου σαν ασπίδα στην πολιτισμική φθορά αλλά όχι σαν τοίχο στην πολιτιστική προέξλιση.

Κρατάω τη γλώσσα μου ζωντανή, μαθαίνω να τη σεβόμαι μιλώντας την ουσία, είμαι βαθιά περήφανη γι' αυτή, αλλά δεν την αντιμετωπίζω ως «απευλόγητο είδος».

Η θέση μου για την αγγλική γλώσσα είχε στον πυρήνα της την ανάγκη όχι της υποχρεωτικής διδασκαλίας (που υπάρχει σήμερα) αλλά της υποχρεωτικής επαρκούς εκμάθησής. Τι σημαίνει όμως υποχρεωτική επάρκεια εκμάθησής;

Σημαίνει ότι το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να εξασφαλίζει στους αποφοίτους του τη δυνατότητα χρήσης της αγγλικής για σπουδές, πρόσβαση σε πηγές πληροφοροφόρησης, επαγγελματική αποκατάσταση και επικοινωνία. Αυτό δηλαδή που σήμερα εξασφαλίζεται από ορισμένα ακριβά ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης δεν είναι πια θέμα επιπλέον προσόντων μιας οικονομικής και κοινωνικής ελίτ. Είναι θέμα βασικών προσόντων του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας μας.

■ Η διαδικασία

Σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα έχει κάνει μεγάλα βήματα και δαπανά σημαντικά ποσά για την υποστήριξη της γλωσσολογίας. Τα αγγλικά αρχίζουν και διδάσκονται υποχρεωτικά από την ηλικία των 9 ετών ως το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σήμερα ο οικονομικός προσηλυτισμός αφιερώνει ένα τετακτομένο ποσοστό για την ιδιω-

τική εκμάθηση ξένων γλωσσών, και κυρίως αγγλικών. Διερωτάται κανείς αν είναι ικανοποιητικό τελικά το αποτέλεσμα σε σχέση με τη συνολική επένδυση αλλά και τον προσωπικό μόχθο μαθητών, καθηγητών και γονιών. Σύμφωνα με τα ευρήματα ορισμένων ερευνών του Ευρωβαρόμετρου, ενώ το 91% των Ελλήνων (στη δεύτερη θέση μετά τους Δανούς με 97%) πιστεύει στη χρησιμότητα εκμάθησής μιας ξένης γλώσσας, μόνο το 28% (το χαμηλότερο ποσοστό στην ΕΕ) δηλώνει ότι έμαθε μια ξένη γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

■ Η μεταρρύθμιση

Χρειάζεται λοιπόν να αλλάξουν κάποια πράγματα για να αναστρέψουμε την κατάσταση. Η πρώτη αλλαγή είναι πολιτική. Πρέπει να περάσουμε από τη λογική της υποχρεωτικής διδασκαλίας σε αυτήν της υποχρεωτικής εκμάθησής.

Η ανάγκη αυτή της υποχρεωτικής φύσης της εκμάθησής και η αναγκαιότητα από χαλαρή προσέγγιση σε αποφασιστικό κριτήριο εξέλιξης του μαθητή με οδήγησε στη χρήση της έκφρασης «δεύτερη επίσημη γλώσσα» θεωρώντας, σε κάθε

περίπτωση, ότι το περιεχόμενο και η ανάλυση της θα πρέπει να προσδιορισθούν από τη νομοθεσία και ο όρος «επίσημη» δεν αναφέρεται στο Σύνταγμα ούτε περιγράφεται, από όσο γνωρίζω, σε νόμο του κράτους. Από τη χρήση της παραπάνω έκφρασης δεν συνάγεται η αναγκαιότητα μεταρρύθμισης του Συντάγματος, της νομοθεσίας ή του τυπικού της Εκκλησίας στα αγγλικά, όπως πολλοί έσπευσαν να ειπώσουν. Η μεταφορά των επιχειρημάτων σε αυτό το πεδίο αποπροσανατολίζει τη συζήτηση επί της ουσίας.

Αυτό είναι κατά τη γνώμη μου το κύριο σημείο που απαιτεί διάλογο και πολιτικές αποφάσεις. Χώρες όπως η Σουηδία, η Φινλανδία και η Ολλανδία έχουν ήδη εδώ και πολλά χρόνια ολοκληρώσει τη μεταρρύθμιση αυτού του τύπου. Στην Ιαπωνία, δημόσια σχολεία διδάσκουν τμήματα του επίσημου προγράμματος του υπουργείου Παιδείας στην αγγλική και αυτό σε μια προσπάθεια να βελτιωθούν οι ως τώρα ανεπαρκείς επιδόσεις των μαθητών στις ξένες γλώσσες. Όσο για την Κίνα, με την είσοδό της στον Διεθνή Οργανισμό Εμπορίου, ξεκίνησε ένα

πilotικό πρόγραμμα σε 200 σχολεία αστικών περιοχών όπου το μέσον διδασκαλίας είναι τα αγγλικά. Αξίζει να σημειωθεί η δήλωση του κυβερνητικού εκπαιδευτικού ότι η απόφαση ήταν «πραγματιστική και μη ιδεολογική».

■ Το σημερινό τοπίο

Η εφαρμογή μιας τέτοιας μεταρρύθμισης απαιτεί χρόνο και σχεδιασμό σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης των διδασκόντων όσο και των διδασκόμενων. Απαιτεί πόρους ή, για την ακρίβεια, αναδιάρθρωση του υπάρχοντος προϋπολογισμού (δημόσιου και νο-

L ASS
ών μη εξιστοίτες πήγαν στη Δεξιά, κάποιοι περισσότερο αποστασιοποιήθηκαν από κάμψηση.

Εγώ, παρέμειναν στη δημοκρατική Αριστερά το Εργατικό Κόμμα – αλλά αναμε αυτή διαφορετική σχέση από εκείνη που υπήρξε ποτέ στον μαρξισμό. Η εριγράφηται κανείς αυτή τη σχέση ως σχετική εριγράφησης. Σεβασμού για τις παραε περιφρονούσαμε, οι οποίες έφταζαν κυρίως φτωχών ανθρώπων που συνεινέμα στα όρια της φιλελεύθερης δημοκλιώσαν τόσο πολύ τα όρια αυτής της δημοκλιώσης για την περίπτωση που ο πειρακωτικού οράματος φθάσει στην καρδιά ή πνίξει την αφοσίωση του στην πραγμα της εργατικής τάξης και τις φιλελεύθε-

ήρος είχα τη δυνατότητα να το διαπιερρο από άλλους. Σχεδόν δέκα χρόνια ρώπη και στην πρώην ΕΣΣΔ με έφεραν κώκυπο με την πραγματικότητα που παρηρητικό οράμα. Όχι τις συγερές δολοφοο αλλά μια πιο θολή κατάσταση, την καλλιμού, την εσκεμμένη καταστροφή κάθε κριτική και τιμία πρωτοβουλία. Παρாலή χρόνια της καριέρας μου στη Βόρεια είχαν σταδιακά διαλύσει την αφέλεια που ήγραφρα καινήματα ανεξαρτησίας μια πηης από την κοινωνία στην οποία αυτά

ομίες και τα εθνικοαπελευθερωτικά κινήηκως με κινισμό) υποστηρίξε δημιουργηηλώσεως – αυτό που ο Νίτσε περιεγρά-

πτερά στην οποία αντιπθεμια που μένει προσκολλημένη σε μια νέα εκδοχή ολοκληρωτικού οράματος

και να δείς κάτι που βλέπεις, να αρνείομαι το βλέπεις». Η αναδρομική φριήτρασαν αυτό το είδος τικλώσεως έχει πυροημαντική πολιτική δύναμη: θα μπορούσε καλέσει η εκδίκηση της γενιάς του Μάη ήκειται τον ίδιο τον εαυτό της.

Όσο με άλλους της Αριστεράς και με το απή έγκριται στο εχέρι: Πρόκειται – συνηηα – για μια διαφωνία μέσα στην Αριστερά η της Αριστεράς. Η Αριστερά στην οποία αυτή που μένει προσκολλημένη σε μια ο ολοκληρωτικού οράματος: στην άποψη αποτελεί τη μεγάλη ιμπεριαλιστική απειλή του ωκριούν μπροστά της, ότι κανένας στό-εί να είναι νόμιμος, καμία συμμαχία της να είναι δουλική, καμία δήλωση των ηγεηορπει να μην είναι ιδιότυπη ή ψευδής.

στη υπεραμυντική του εαυτού της επιμένονα του να ασκεί κανείς κριτική στην Αμε-ίζοντας ότι η όμοια κριτική εναντίον των ζεται ως αντιαμερικανισμός. Δεν είναι και η συζήτηση των πολιτικών των ΗΠΑ ει-ακόμη περισσότερο τη στιγμή που η δύναη τέτοια επιρροή στη ζωή όλων μας.

ώς πρέπει να συνειδητοποιήσεις ότι έχει κρητική αποστολή. Πρέπει να σκεφτεί κρεία της εξόδου από μια κατάσταση κατά οκος «αρνιόταν να δει αυτό που έβλεπε» μιοργία όχι δουλικότητας αλλά μιας κίας επάνω στην οποία μπορούν να στα- τις παραδόσεις της Αριστεράς. Αυτές η στη δικτατορία, καταπαλέμηση όσων δια-ικές δολοφονίες και κατέχουν κρατικές κομίες εκείνων με τους οποίους κανείς κείνους που θα μπορούσαν να κατα-οκρατικό έδαφος επάνω στο οποίο στε-

οιτικό οράμα του αντιαμερικανισμού είναι ε). Τραβάει στην τροχιά του και αυτούς τρομοκρατία και τον ολοκληρωτισμό, «αυτισμένη» και άλλους στην Αριστερά. Τυαριστον απαιτεί την αποστέρηση του βλέμ-ακρμονικές προθέσεις προς «κρλεος καιποι-τροικών, καιποιών πατριωτικών υπερε-εργοναμικής αλαδονείας. Η ενδοσολη-ητική, όπως και η διακυβέρνηση, σημαίνει εώς να κάνει επιλόσεις: όταν ένας αμερικαν-αυτιπείτα σε μαζικές «αλληλοφονίες», «α πρε-οιέμει.

Η αναγκαία εκμάθηση της



Του Α. ΚΑΚΟΥΡΙΩΤΗ

Όταν λέτε, κακή ιδέα να αφήσομαι για λίγο την τρεχούσα επικαιρότητα για να συζητήσομε ένα διαφορετικό θέμα που προκάλεσε αντιδράσεις στους γλωσσολογιστές, αλλά προβλήμα εξαχάστηκε. Αναφερομαι φυσικά στην πρόταση της κυρίας Επιτρόπου στην ΕΕ για να καθιερωθεί η Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα.

Αποδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο χειρίστηκε ανέκαθεν το θέμα της ξένης γλώσσας το αρμόδιο υπουργείο υπήρξε επικειώς επιπόλαιος, παίζον εν ου παικτίς. Καθόλου απορίας αξίο δεν είναι λοιπόν ότι έχουμε αναλογικά τα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία ξένων γλωσσών από όλες τις χώρες. Από την άλλη, το University of Cambridge Examinations Syndicate, που οργανώνει δυο φορές τον χρόνο τις εξετάσεις για το First Certificate (Lower), Intermediate και Proficiency κατέτασσε την Ελλάδα δεύτερη (μετά την Ιαπωνία) σε αριθμό συμμετοχών: Η διαρροή ελληνικού συνταλλάγματος αποτελεί πλέον βίσιτο αλλά και σε μια υποκειμενη έννοια εθνικό πλεγμα μειονεκτικότητας. Γιατί κάθε προκλήθεια για τη θεσπίση Εθνικού Πιλοποιητικού Γλωσσολογίας με οργανωτές τα ελληνικά ΑΕΙ σε

συνεργασία με άλλους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς συναντά περιεργές αναδράσεις, γιατί άραγε; Ηταν πανευθυμικός, με τον όοντα σεβασμό θα ήθελα να υπενθυμίσω στον κ. υπουργό Παιδείας ότι «οι καιροί ου μενετοί» για μια χώρα που και τη γλώσσα της θέλει να διατηρήσει και την πλανηταρχική γλώσσα είναι αναγκασμένη να μάθει. Και τα δύο είναι εφικτά.

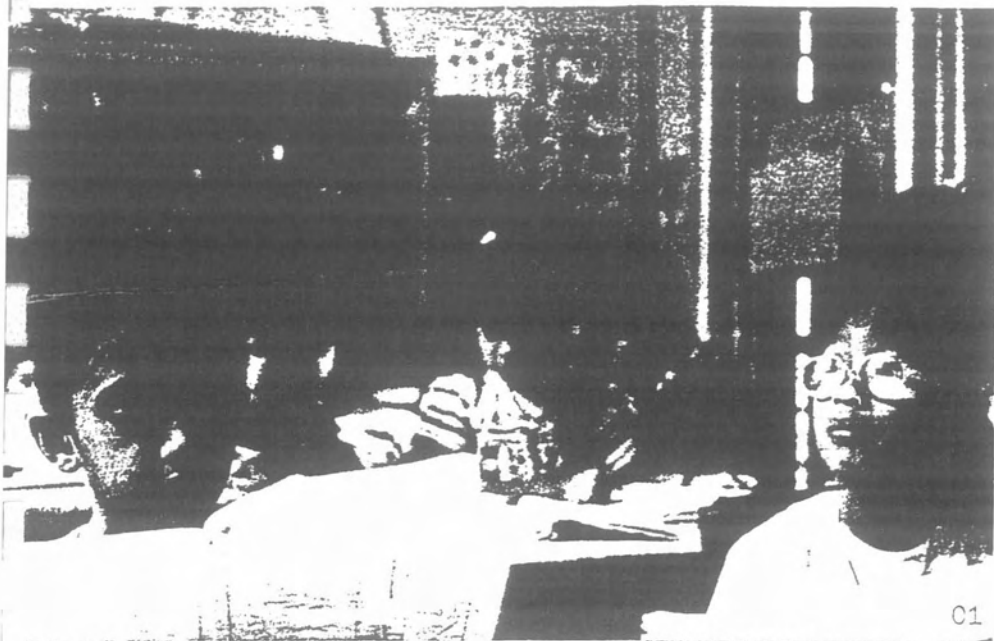
■ Ψηφιακή τεχνολογία

Η δήλωση της κυρίας Επιτρόπου περί καινιρώσεως της Αγγλικής ως «δεύτερη γλώσσα» των Ελλήνων δεν έπεσε ακριβώς ως κεραυνός εν αιθρία για να ταραξεί συθέμελα τα πατριωτικά αισθήματα ορισμένων Ελλήνων. Ας υπενθυμίσουμε εδώ ότι και ο άρπη αποσταυρωθείς κ. Μάνος, όταν ρωπήθηκε π να κάνουμε (για να ανακαμφουμε οικονομικά) απαήνησε απειρόφραστα, σε μεγάλο κανάλι: «Να μάθουμε όλοι Αγγλικά!». Κάρως απόλυτο αλλά από πολιτικό που έσπε, συνήθεος.

Βεβαίως και πρέπει να δικαιολογήσομε όλους όσους «απώθησαν» από το «English as a Secondary Language» αφού συνειρημικά παραπέμει σε χώρες της Ασίας και της Αφρικής, στον E. M. Forster και το «Πέρασμα στις Ινδίες», και στο Χωγκ Κωγκ όταν η αποικιοκρατία ζεγυταν με το όνομα της και όχι με χρήση κάποιου επιρημητισμού εραμυσθέντος από το Λεξιλόγιο της πολιτικής ορθότητας. Ρωτοκόο λογισ των παγκοσμίων πολιτικο-οικονομικών συκείψεων, την αναγκην υλοποίησης ποιημένων ή μάθουμε τη υψηλά ιπτάνα εκόντες ακόντες

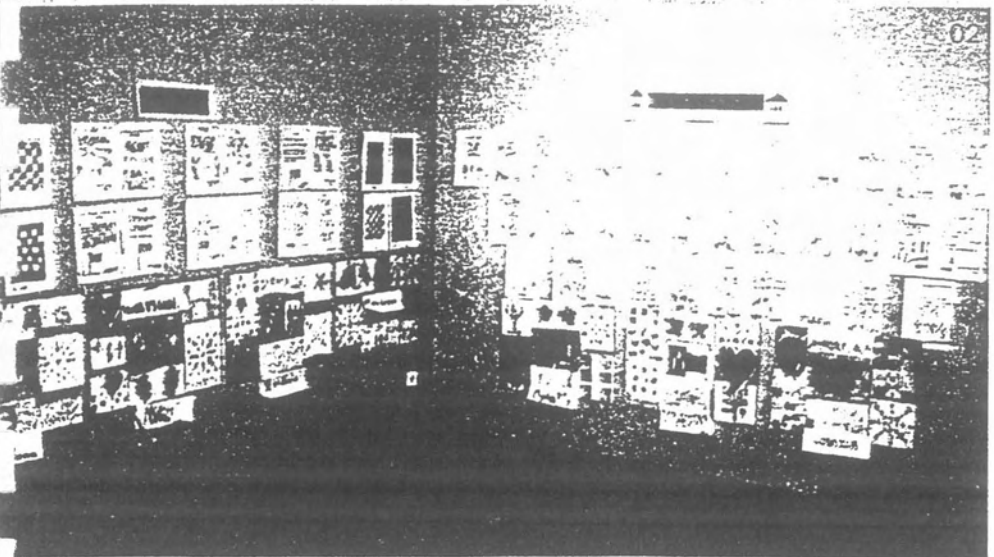
Η κυρία Άννα Διαμαντοπούλου είναι επιτρόπος της Εξέτασης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ο κ. Αθανάσιος Κακούριωτης είναι δημοτικός καθηγητής Γλωσσολογίας στο Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.



01

01, 02 ΕΝΑ ΠΑΛΙΟ ΚΤΙΡΙΟ



02

03 «ΣΩΜΑ ΥΓΙΕΣ, ΓΝΩΣΗ, ΖΕΣΤΗ ΚΑΡΔΙΑ»



03

[πολυπολιτισμική Αθήνα] συνέχεια

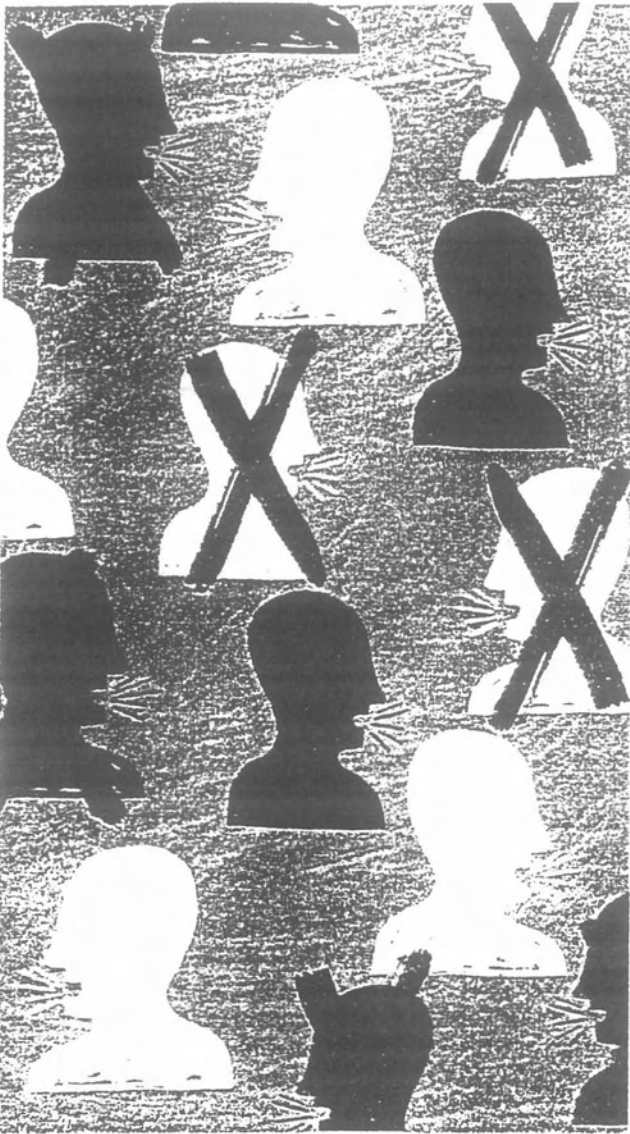
Στις 15.10 ακριβώς τα μαθήματα στην ιαπωνική σχολή σταματούν και όλα τα παιδιά ως περίπου τις 16.00 πρέπει να καθαρίσουν τις τάξεις τους. Στο Munting Nayon, το φιλιππινέζικο δημοτικό σχολείο, τα αγόρια και τα κορίτσια, στριμωγμένα στο χολ ενός παμπάλαιου σπιτιού, τραγουδούν για το χατίρι των επισκεπτών τέλεια στα ελληνικά. Στο πολωνικό σχολείο από τη Δ' Δημοτικού τα μαθήματα διδάσκουν διαφορετικοί δάσκαλοι, ακριβώς όπως στο δικό μας γυμνάσιο και λύκειο, για να συνηθίζουν έτσι τα παιδιά, μέσα στη ζεστασιά του δημοτικού, σε ό,τι θα συναντήσουν βγαίνοντας από αυτό και πηγαίνοντας στο γυμνάσιο. Στον παιδικό σταθμό που πηγαίνουν παιδιά από τη Λιβερία, τη Σιέρα Λεόνε, την Πορτογαλία, την Αιθιοπία, τη Νιγηρία, την Αίγυπτο, την Αλβανία, το Μπανγκλαντές, την Αλβανία, το Πακιστάν, έχουν συμφωνήσει όλοι να μη γίνεται κουβέντα για τη θρησκεία. Να μην μπερδεύονται έτσι τα παιδιά και να μην έσπουν καβγάδες με τους γονείς. Στο περσικό σχολείο, όπου τα παιδιά κοιτάζουν τον δάσκαλο στα μάτια, κάποιος αναρωτιόταν για τους άλλους μεθές και φοιτητές. «Πώς μπορούν» μου έλεγε «να είναι τόσο επιδεικτικά αδιάφοροι όταν έχει μπει ο καθηγητής στην τάξη και παραδίδει μάθημα». Μαθαίνεις και τι δεν μαθαίνεις γυρίζοντας τα διάφορα σχολεία που έχουν στήσει οι ξένοι της Αθήνας. Που ζουν ανάμεσά μας αλ-

λά προς το παρόν φαίνεται να κερδίζουν μόνο την αδιαφορία μας. Την αξίζουν όμως: Κοιτάξεις τα σχολεία τους και αυθόρμητα απαντάς «όχι». Γιατί μπορεί να ήρθαν στην Ελλάδα παρακαλώντας για δουλειά, μπορεί να έχουν χίλια άλλα προβλήματα μεταξύ τους εξαιτίας της οικογενειακής τους κατάστασης, της φυλής, της θρησκείας, των διαφορετικών συνήθειών τους εκεί πίσω στη δική τους πατρίδα, έρπαξαν όμως αξιοπρόσεκτα σχολεία και έχουμε από αυτά να διδαχθούμε. Μην μας περνά από το μυαλό ότι ζητιανεύουν οι άνθρωποι τα χρήματά μας και σιγά μη τρελαινόνται να μοιραστούν τη δική μας εκπαιδευτική μιζέρια.

Πολωνοί

Ο «καθολικισμός» της Μικαέλ Βοδα

Ο άνθρωπος της καντίνας στο πολωνικό σχολείο της Αγίας Παρασκευής σκύβει και μαζεύει από το δάπεδο του πεντακάθαρου προαυλίου ένα μικρό κομμάτι σελοφάν, αόρατο σε όλους εμάς. Η Ημέρα του Βιβλίου είχε αρχίσει και στον χώρο έβω από τις τάξεις εκείνο το πρωί βρισκόταν πολύς κόσμος. Τα παιδιά είχαν εγκαταλείψει τα θρανία τους, παίρνοντας θέση πίσω από »



γλώσσα τους για την περιγραφή τους.

Το θέμα όμως δεν είναι τόσο απλό. Ορισμένες μελέτες, μεταξύ των οποίων μια με τους ιθαγενείς Μπερίνιο της Νέας Γουινέας, δείχνουν ότι η γλώσσα επηρεάζει την ερμηνεία την οποία δίνουμε στα χρώματα. Οι διαφωνούντες υποστηρίζουν επίσης ότι το χρώμα δεν είναι το καταλληλότερο παράδειγμα, γιατί η παρατήρησή του είναι αντικειμενική. Πιστεύουν ότι η γλώσσα ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή της σε αφηρημένες έννοιες όπως ο χρόνος, ο έρωτας, οι αριθμοί και οι πολιτικές ιδέες, στις οποίες οι αισθητικές πληροφορίες δεν μπορούν να βοηθήσουν. Προς το παρόν ο Σλόμπιν και οι υπόλοιποι προσπαθούν να κατανοήσουν πλήρως τα αποτελέσματα των πειραμάτων τους. Αν όμως αποδειχθεί ότι πράγματι η γλώσσα που μιλάμε επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε, οι συνέπειες θα είναι πολύ σημαντικές. Ηδη Ξέρου με ότι κάθε γλώσσα είναι μοναδική και προσφέρει τις δικές της πληροφορίες για την ανθρώπινη ιστορία και τον πολιτισμό. Αν όμως μας δείχνει επίσης διαφορετικούς τρόπους να βλέπει κανείς τον κόσμο, τότε οι γλώσσες είναι πολύ πιο πολύτιμες από ό,τι νομίζαμε ως τώρα. «Χρειαζόμαστε όλα αυτά τα στοιχεία για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη φύση» λέει ο Σλόμπιν.

Καθώς τουλάχιστον οι μισές από τις 6.000 γλώσσες που μιλούνται στον πλανήτη κινδυνεύουν να εξαφανιστούν τον επόμενο αιώνα, οι επιστήμονες έχουν ξεκινήσει αγώνα δρόμου για να προλάβουν να συλλέξουν όσα στοιχεία μπορούν. «Κάποιες γλώσσες μπορεί να έχουν επινοήσει τρόπους σκέψης που ίσως μας είναι πολύ χρήσιμοι» λέει η Μπορονάτσκι. «Δεν έχουμε συνειδητοποιήσει ότι είναι πραγματικοί θησαυροί».

Οι επικριτές ωστόσο δεν πείθονται. Η Λίλα Γκλάιτμαν του Πανεπιστημίου της Πενσυλβανίας υποστηρίζει ότι η Μπορονάτσκι ρωτάει τους εθελοντές της πράγματα που δεν έχουν νόημα και αυτοί απλώς προσπαθούν να μαντέψουν μια απάντηση. Ο Πολ Μπλουμ του Πανεπιστημίου Γέιλ θεωρεί επίσης ότι, αν το γένος επηρεάζει τόσο σημαντικά την άποψη των ανθρώπων για τον κόσμο, τότε αυτό θα πρέπει να επεκτείνεται και σε άλλους τομείς. Για να απαντήσει, η Μπορονάτσκι αναλύει τώρα και συγκρίνει μεταξύ τους τα σχέδια των γερπών σε ισπανόφωνες και γερμανόφωνες χώρες.

Η γενική άποψη είναι πάντως ότι, παρ' όλο που τα πειράματα της Μπορονάτσκι και άλλων επιστημόνων γεννούν προβληματισμούς, δεν παρέχουν αρκετά στοιχεία ώστε να ανατρέψουν την ορθόδοξη άποψη πως η γλώσσα δεν έχει ισχυρή επίδραση στη σκέψη και στην αντίληψη. Το κλασικό παράδειγμα που χρησιμοποιούν οι οπαδοί του Τσόμσκι για να στηρίζουν αυτή τη θεωρία είναι το χρώμα. Σύμφωνα με τα πειράματα που έχουν γίνει όλα αυτά τα χρόνια, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα χρώματα με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τους όρους που χρησιμοποιούνται «πη-

Γ Η «ΥΠ της αν

του

Η ΗΡΕΜΗ κοινοβουλευτική...
...χε σβήσει σχεδόν τις διαχωρ...
...γραμμές των κομματικών εδ...
...Οι ρητορικές κορόνες υποκα...
...θηκαν από έναν σοβαρό προ...
...τισμό. Μια ώριμη αντιπαράθε...
...λά και συναίνεση γέμισε με...
...λίωση τους τρεις φίλους που...
...κυλούθουσαν από τα θεωρη...
...οριστική μορφοποίηση του...
...μου, την αρχή θεσμοθέτησης...
...λιτικής πρακτικής για τη νεο...
...τρική γνώση.

- Αυτό που ψηφίστηκε τώρ...
...των, για την υποβοηθούμενη...
...ραγωγή προσανατολίζεται ε...
...κλήρου στην προστασία του...
...ού.

- Πρώτα το παιδί, Φίλων, για...
...είναι ο σκοπός και πρέπει να...
...λαχθεί ως κόρη οφθαλμού. Α...
...δεν ήταν κατάσταση εκείνη πο...
...τε δεν εμπόδιζε τον γιατρό να...
...τεχνητή γονιμοποίηση σε γυναι...
...μη και 63 ετών, όπως έχει σημ...
...πια μιλάμε για μια νέα Σάρα...

μαί που εκείνος ο...
...γιατρός προσπά...
...θησε να φρελλίσει...
...κάποια επιχειρή...
...ματα, τα οποία...
...ήταν βέβαια έω...
...λα, γιατί όταν το...
...έμβριο αναπτύσσ...
...σεται σε ένα γη...
...ρασμένο σώμα...
...δεν χωρεί αμφι...
...βολία ότι θα έχει...
...κάποιον επηρεα...
...σμό. Η ρύθμιση

λοπόν που απαγορεύει την τε...
...γονιμοποίηση πέραν της φυσ...
...κής ηλικίας τεκνοποίησης είναι...
...σωστή και προστατεύει το παι...

- Σπουδαία είναι νομίζω, Κ...
...και η ρύθμιση που επιβάλλει π...
...ληψη των ευθυνών του άνδ...
...πατέρα του παιδιού, που συζ...
...γυναίκα και προσφέρει το π...
...τοζωάριό του, ευθύνη που λα...
...ται τώρα όχι διά λόγου αλλά...
...βολαιογραφική πράξη.

- Και το άλλο που αναφέρεται...
...γόμενη παρένθετη μητέρα...
...ναίκα δηλαδή που δανείζει τη...
...της για να κυοφορήσει, μια

Η ρύθ...
...την τε...
...πέραν...
...πλιν...
...είν...
...και π...

ψυχολογίας

οδηγών

[πολυπολιτισμική Αθήνα] συνέχεια

» τραπέζια με βιβλία στα ελληνικά και στα πολωνικά, τα οποία προσπαθούσαν να πουλήσουν με κάθε τρόπο, αλλά σε τιμές αφελέστατα χαμηλές. Οχι μόνο κρατώντας πινακίδες με ζωγρά συνθήματα αλλά και ντυμένα με διάφορες αυτοσχέδιες φορεσιές, εμπνευσμένες από τους ήρωες των προς πώλησιν βιβλίων!

Ήταν μια θαυμάσια ημέρα σε ένα πεντακάθαρο σχολείο εκεί στον Χολαργό. Περίπου 500 παιδιά πολωνών μεταναστών στην Ελλάδα έρχονται καθημερινά σε δύο βάρδιες, 08.00-11.30 τα μικρά και 11.30-16.30 τα μεγαλύτερα, αφού υπάρχουν όλες οι τάξεις ως και το λύκειο. Αλλά 100 παιδιά έρχονται το Σάββατο για συμπληρωματικά μαθήματα, ενώ υπάρχουν και μαθητές, κάτοικοι των νησιών, που μελετούν με το σύστημα δι' αλληλογραφίας και ταξιδεύουν αρκετά Σάββατα του χρόνου ως την Αθήνα. Για όλες αυτές τις δραστηριότητες πληρώνει το πολωνικό κράτος και μόνο, διότι το σύνταγμα της χώρας επιβάλλει αυστηρά τη δωρεάν εκπαίδευση για όλους. Οι περισσότεροι από τους 50.000 Πολωνούς που έχουν έρθει εδώ ζούσαν σε κωμοπόλεις, όπου εργάζονταν σε κλειστά πλέον εργοστάσια, και δεν είναι οι περισσότεροι επαγγελματίες οικοδόμοι, όπως πολλοί Έλληνες πιστεύουν. Είναι άνθρωποι που έχουν κατ' ανάγκην αλλάξει επάγγελμα, κυνηγώντας ένα καλύτερο μεροκάματο εδώ και έχοντας θάψει αρκετά από τα όνειρά τους. Το χειρότερο είναι ότι παλινδρομούν μεταξύ της Πολωνίας, που αυτόν τον καιρό διαπραγματεύεται σκληρά την είσοδό της στην Ευρωπαϊκή Ένωση με την ελπίδα να ορθοποδήσει κάπως, και της Ελλάδας, η οποία δεν έχει αποφασίσει πώς να τους αντιμετωπίσει. Σέρνουν και τα παιδιά τους μαζί - ένα στα πέντε φθάνει να διακόπτει κάποια στιγμή μέσα στον χρόνο τη φοίτησή του για να πάει για λίγο πίσω και και μετά ίσως έρθει πάλι στην Ελλάδα. Στην Πολωνία όμως συμβαίνει και εκεί να αισθανθούν κάπως ξένα όταν και τα πολωνικά τους ακόμη ημιίζουν πιο πολύ ελληνικά!

Οι μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως η δυσλεξία θερίζουν φυσικά, οι γονείς λείπουν από το σπίτι πολλές ώρες και, όπως ομολογούν άνθρωποι που τα ζουν από κοντά, τα παιδιά αυτά μερικές φορές με τους Έλληνες φέρονται όπως και οι γονείς τους: σαν να έχουν απέναντί τους εργοδότες και μάλιστα όχι τους καλύτερους. «Στα παιδιά πάντως εμείς μαθαίνουμε ότι εδώ στην Ελλάδα είναι φιλοξενούμενοι και ως φιλοξενούμενοι πρέπει να συμπεριφέρονται» μας λέει η υποδιευθύντρια του σχολείου κυρία Ζαλέσκα. Η αλήθεια είναι ότι υπάρχει και ψυχολόγος, κάποια όμως από τα προβλήματα των παιδιών δύσκολα θα φθάσουν να πε-

«ΜΗ ΦΥΓΕΤΕ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΤΑ ΧΑΙΡΕΤΗΣΕΤΕ» είπε στον φωτογράφο η δασκάλα. «Θα στενοχωρηθούν πολύ. Έχουν μαζευτεί και σας περιμένουν». Μέσα στα ελάχιστα τετραγωνικά του φιλιππινέζικου σχολείου βρίσκουν εκπαιδευτική στέγη και αφρικανάκια και αλβανάκια και παιδιά από το Μπανγκλάκι και παιδιά από το Μπανγκλάκι. Όλα ευγενικά και γελαστά. Και όλα θα ακούσεις να σου λένε «**όταν γυρίσω στην πατρίδα μου...**»



ράσουν την πόρτα της. Μένουν μαζί τους εκεί στην πεντακάθαρη αλλά «τυφλή» αυλή και, στην καλύτερη περίπτωση, θα φθάσουν να δώσουν κάποια νύφη για το προβλημα μερικοί από τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους. Τα παιδιά είναι λάβρα για με πολλές περιπτώσεις αισθανονται εγκαταλειμμένα μεταξύ Ελλάδας και Πολωνίας, με ταξί των αμπελώνων και με κάποιον

σμού και της ζωής γύρω από την καθολική εκκλησία της Μιχαήλ Βόδα, μέσα σε μια Αθήνα όπως με κίτριους περασσιούς. Το σχολείο έχει πολλές απαιτήσεις από αυτά.

Οι τελειόφοιτες του σχολείου κινούνται τις πιο άσπρες την εβδομάδα με φανταστικά με 17 ώρες Μαθηματικά και για να τα πάνε καλύτερα, τα οποία τους δίνει η Πολωνία



και να κάνουν
φασαρία όταν

ο καθηγητής

μειώνει στην τάξη

και παραδίδει μάθημα;»

εισαγωγικές εξετάσεις. Εδώ μπαίνουν σε κάποιες σχολές, αλλά φθάνουν οι συναιεσι τους για να τελειώσουν κιόλας. Έτσι τα όνειρα κλοντούν αναγκαστικά, χωρίς ειτυχώς και να εξαιωνίζονται. Η μία από τις εφετινές τρέεις τελειοφοιτούς θέλει να μπει στην οικονομική τη ΔΕΚ, που μια άλλη και άκουσε πάλι τη Δημοτική Σχολή του Φιλιππίνου. Ήταν η πρώτη φορά που η τάξη

από μια χώρα με θεατρική παράδοση. Μιλούν όλες θαυμάσια ελληνικά και λέει: «Μακάρι να έβρισκαν κάτι να κάνουν για να μείνουν εδώ».

Φιλιππινέζοι

Επτάχρονα παιδιά να τα νικήσει
«Να μην πει κανείς τα παιδιά είναι

Παιδιά της Γ' και της Δ' Δημοτικού ο Χριστός, ο Τζόσουα, η Νίβια, η Μαίρη, η Κίμπερλι και η Μέι-Ανν, αφού όλες τραγουδούσαν υπέροχα στα ελληνικά, στα αγγλικά και στη γλώσσα τους. Τίποτα με τα πτηνά τους τάξη ευτυχώς αντιστέκονται από την πρώτη στιγμή τους και τις και τους κάνουν εκείνη τη στιγμή. Τη μία φορά τους είπα να μην πει

[πολυπολιτισμική Αθήνα] συνέχεια

» Εκείνα νοσταλγούν τα πράσινα φασόλια balaton και τα λαχανικά του adobo, αλλά είναι υποχρεωμένα να τρώνε από το φαγητό των παιδικών σταθμών, το οποίο ο Δήμος Αθηναίων δέχθηκε να μοιράζει και σε αυτά τα παιδιά.

«Πώς σε λένε; Τι βλέπεις στην τηλεόραση; Έχεις παιδιά;». Περνούν άπειρες ώρες στο ακατάλληλο γι' αυτά κτίριο της οδού Μηθύμνης στην Κυψέλη, εκεί όπου κατά σύμπτωση έκανε κάποια από τα παιδικά του βήματα και ο σημερινός Πρωθυπουργός της Ελλάδας. Από όλες τις γωνιές της Αθήνας – Εκάλη, Βούλα και Γλυφάδα – έρχονται στις 07.30 τα παιδιά στο Munting Navon, δηλαδή στο Μικρό Χωριό της Κυψέλης, ώστε να προλάβουν οι γονείς να είναι στη θέση τους, οι περισσότεροι ως οικιακοί βοηθοί, στα πλουσιόσπιτα της Αθήνας. Τα μαθήματα διαρκούν ένα πλήρες οκτάωρο και οι δάσκαλοι εργάζονται σκυλιά. Περίπου 125 παιδιά από τις Φύιππίνες, μαζί με ελάχιστα ακόμη από Ρουμανία, Αλβανία, Μπανγκλαντές, είναι γραμμένα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Τα παιδιά είναι στριμωγμένα στα δωμάτια του παλιού αυτού σπιτιού, το οποίο διαθέτει μια ανήλιαγη, ακάλυπτη επιφάνεια ελάχιστων τετραγωνικών, υποψία αυλής. Εδώ τα νεύρα όλων – μικρών και μεγάλων – δοκιμάζονται. Είναι υποχρεωμένοι να κάθονται σαν τα κοτόπουλα, σχεδόν ακίνητοι, τόσες ώρες σε αίθουσες που έχουν δημιουργηθεί με πρόχειρα χωρίσματα. Μαθαίνουν αγγλικά πολύ καλά, ελληνικά, κομπούτερ και κάθε Παρασκευή απόγευμα έχουν παρουσίαση κάποιου θέματος για το οποίο εργάζονται όλη την εβδομάδα. Εκείνη τη φορά το θέμα τους είχε σχέση με την ποίηση. Κάνουν αριθμητική, φυσική και τη γνώση των Φίλιππινών από φωτοτυπίες, γιατί θα τους κόστιζε πολύ ακριβά αν χρησιμοποιούσαν τα πραγματικά βιβλία. Οι 30.000 δρχ. τον μήνα που πληρώνουν οι γονείς για τι να πρωτοφθάσουν; Για το ενοίκιο που καταβάλλεται σε κάποιον συγγενή του κ. Σημίτη, για να πληρωθούν οι εννέα δάσκαλοι και η μία καθαρίστρια ή για το φως, το νερό και το τηλέφωνο. Εδώ, δηλαδή, ούτε κατά διάνοια δεν είναι ορατή η κρατική βοήθεια προς το σχολείο, αφού όπως φαίνεται οι άνθρωποι του σχολείου δεν συμπάθησαν το διεφθαρμένο καθεστώς του καθαιρεθέντος πλέον προέδρου Εστράντα και η αντιμετώπισή τους από την πρεσβεία είναι ανάλογη. Άλλωστε και ο διευθυντής του σχολείου, ο κ. Τζο Βαλέντσια, υπάλληλος εδώ σε τράπεζα, ο οποίος έχει σπουδάσει Κοινωνιολογία και Θεολογία, είχε υποχρεωθεί να εγκαταλείψει τη χώρα του το 1987. Είναι πάντως πολύ πιθανό κάποια ημέρα στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας ή στην Ακροπόλη να περσεις επάνω στα παιδάκια του Munting Navon γιατί, όπως

λέει ο διευθυντής του σχολείου, «είναι μεγάλη ευκαιρία για εμάς αφού βρεθήκαμε στην Ελλάδα να μάθουμε για τον πολιτισμό της (σ.σ.: θα εννοεί τον αρχαίο μάλλον) προτού γυρίσουμε στην πατρίδα μας».

Αφρικανοί

«Ξέρετε γιατί πουλάμε CD;»

Ερώτηση κρίσιμης: Γιατί οι περισσότεροι αφρικανοί οικονομικοί μετανάστες έχουν μια τσάντα και γυρίζουν στις πόλεις πουλώντας πράγματα αντί να δουλεύουν σε διάφορα εργοστάσια και βιοτεχνίες; Διότι, όπως πιστεύει ο Λιβεριανός κ. Κόλορ Σίπο, διευθυντής δύο παιδικών σταθμών με παιδιά από 15 αφρικανικές και ασιατικές χώρες, πολιτικός επιστήμονας, ο οποίος όμως επί δέκα χρόνια κυριολεκτικά κολλούσε μπροστά σε διάφορα μικροεργοστάσια, «κάνουμε μπαμ από μακριά! Έτσι όταν έρχεται ο έλεγχος από την Επιθεώρηση Εργασίας δεν ξέρουν πού να μας κρύψουν. Εκεί που ήμουν υπήρχε μια κρυφή πόρτα και μόνο εγώ και δύο άλλοι Αφρικανοί έπρεπε να τρέξουμε, να βγούμε από αυτή, να πάμε απέναντι στη στάση λεωφορείων και να περιμένουμε να φύγουν, κάνοντας τους ανύποπτους επιβάτες. Αποφάσισα να φτιάξω έναν παιδικό σταθμό μέσα στο σπίτι μου, το 1995, αλλά κάποια στιγμή σκέφτηκα ότι αντί να μένουμε κρυμμένοι πρέπει να βγούμε και να μιλήσουμε για τα δικαιώματά μας».

«Είμαι αυτό που είμαι και όχι αυτό που φαίνομαι». Αυτό πρέπει να διδαχθούν και να πιστέψουν τα παιδάκια από όλες αυτές τις χώρες που τους έλαχε να ζήσουν στη σημερινή Αθήνα. Οι παράνομοι εγκατεστημένοι γονείς τους πολλές φορές διατάζουν να τα πάνε στο σχολείο, γιατί φοβούνται ότι η Αστυνομία, ξεκινώντας από το σχολείο, θα ξετυλίξει το νήμα για να φθάσει ως το σπίτι και να τους συλλάβει. Ο παιδικός σταθμός είναι κάτι ξένο προς τις συνήθειες των ανθρώπων στην Αφρική, γιατί εκεί δεν διανοούνται να αφήνουν τα παιδιά τους να τα «φυλάει» κάποιος ξένος. Στη σημερινή Αθήνα μάλιστα λειτουργούν και διάφοροι αυτοσχέδιοι σταθμοί σε διαμερίσματα πολυκατοικιών, με τα παιδιά γκετοποιημένα ανάλογα με τη φυλή στην οποία ανήκουν οι γονείς τους. Στον παιδικό σταθμό που διευθύνει ο κ. Σίπο οι γονείς έχουν συμφωνήσει να μη γίνονται μαθήματα ή συζητήσεις σχετικά με τη θρησκεία, γιατί τα παιδιά και οι οικογένειές τους αντιπροσωπεύουν μια πανσπερμία θρησκευτικών προτιμήσεων και κάθε σχετική συζήτηση θα δημιουργούσε προστριβές. Έτσι, η θρησκεία γίνεται θέμα μόνο για το σπίτι. Οι συνήθειες όμως που επιβάλλουν διαφορά ή θρησκευτικά δόγματα δεν κλειδώνονται έξω από τον σταθμό. Πολλές φορές διαφορές νιόρτες των μεσοτηγμάτων ή των καθολι-

κών λαμβάνουν χώρα μπροστά στα μάτια των παιδιών που τις καίρονται από όπου και αν προέρχονται. Οι γονείς πηγαίνουν επίσης εκεί και διηγούνται παραμύθια από τον τόπο της καταγωγής τους, ενώ σχεδόν κανένας πολιτικός, Έλληνας ή ξένος, δεν έχει ενδιαφερθεί ενεργά για το πολυπολιτισμικό αυτό στέκι. Ο κ. Σίπο πηγαίνει εκεί από τις 05.30 και φεύγει το βράδυ, γιατί έχει οργανώσει τα απογεύματα επιπλέον φροντιστήριο για τους παλιούς μαθητές οι οποίοι προσπαθούν τώρα να τα καταφέρουν με το ελληνικό σχολείο. «Δεν πετούνε παιδιά έξω επειδή οι γονείς τους δεν έχουν να πληρώσουν» λέει ο κ. Σίπο «αλλά και οι έρανοι που κάνουμε για να τους βοηθήσουμε είναι de jure παράνομοι, σύμφωνα με τους ελληνικούς νόμους...».

Σαράντα πέντε παιδιά είναι γραμμένα στον σταθμό αυτόν που βρίσκεται ακριβώς πίσω από το 3ο Δημοτικό Σχολείο, στο ύψος της πλατείας Κολιατσου, τρώνε από το συσσίτιο του Δήμου Αθηναίων, ενώ υπάρχει και ένας ακόμη, στην οδό Αλκαμένους, με κλειστά όλα τα παράθυρα των μικρών δωματίων, με άλλα τόσα παιδιά από την Αφρική, όμως εκεί αυτή τη στιγμή, από ανάγκη και μόνο, οι γονείς απλώς «παρκάρουν» τις μικρές αυτές ψυχούλες και οι τρεις γυναίκες που πρέπει να φροντίζουν για όλα είναι πολύ λίγες.

Ιάπωνες

«Ανάπη-Συνεργασία-Πειθαρχία»

Η ιαπωνική σχολή στην Πεύκη δεν είναι ένα σχολείο που φτιάχτηκε από φτωχούς ανθρώπους. Τα παιδιά διδάσκονται από καθηγητές οι οποίοι έχουν διοριστεί από το ιαπωνικό υπουργείο Παιδείας. Παλαιότερα η σχολή είχε φθάσει να μετρά 150 μαθητές στις εννέα τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου. Σήμερα συναντάς εκεί μόλις 11 παιδιά, πολύ ντροπαλά, που από μικρά ασχολούνται σχεδόν αθόρυβα με τους κομπούτερ, ενημερώνουν τις προσωπικές ιστοσελίδες τους, σε κάποιες αίθουσες κυκλοφορούν και με τις κούτσες. Τα λίγα παιδιά είναι αδιάφευστο σημάδι για την άμπωτη που έχει πληξει την οικονομία της χώρας. Δεν παύει όμως και σήμερα σαν σχολείο να είναι αξιοπρόσεκτο, αφού φέρνει στη χώρα μας μια κάπως διαφορετική γεύση παιδείας. Η χρονιά τους αρχίζει τον Απρίλιο και τελειώνει τον επόμενο Μάρτιο. Σε αυτό το διάστημα η σχολή πρέπει, σύμφωνα με τους ιαπωνικούς κανονισμούς, να λειτουργήσει 202 ημέρες από τις 08.30 ως τις 16.00, με μία ώρα διάλειμμα για φαγητό που φέρνουν από το σπίτι. Και όταν αυτό συγκριθεί με τις περίπου 165 ημέρες του ελληνικού σχολικού έτους, τότε γίνεται αισθητή η διαφορά. Όπως εξηγεί ο νέος διευθυντής της σχολής κ. Χιρογιουκι Νακάβε, με τη βοήθεια της διεκπεραιώσεως του κυρίου Μπαρόδη, «εκτός από την»



ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ το σχολείο «Munting Nayon». Εδώ, στο «Μικρό Χωριό» της Κυψέλης, τα παιδιά από τις λιππινικές μαθησιακές κοινότητες, φροντίζουν και τη γλώσσα τους από φωτοτυπίες – τα κανονικά βιβλία κοστίζουν πολύ

[πολυπολιτισμική Αθήνα] συνέχεια

» ώρα την αριερωμένη στην καθαριότητα του σχολείου από τα ίδια τα παιδιά, δίνουμε πολλές ώρες στη μουσική, στη ζωγραφική, στα οικοκυρικά και σε περιπάτους έξω από το σχολείο. Πολύ συχνά θα μας βρείτε στη λαϊκή και σε άλλα σημεία της Πεύκης. Τα παιδιά καθαρίζουν την τάξη τους για να μάθουν να συνεργάζονται». Είναι το «σύνδρομο της καλλιέργειας του ρυζιού» που υπάρχει εδώ και αιώνες στην Ήλικη του Ιάπωνα. Για να καλλιεργήσεις το ρύζι, δεν μπορείς να το κάνεις μόνος σου, όπως γίνεται με το σιτάρι. Πρέπει όλο το χωριό να συνεργαστεί στο πότισμα και στο ρύθμιμα. Αν δεν μάθεις να ανήκεις στην ομάδα και να δρας για το καλό της, θα πενέσετε όλοι. Είναι το ίδιο νεύμα συλλογικής ευθύνης που όταν κάποιος Ιάπωνας τουρίστας χάραξε το όνομά του σε μια ξύλινη πινακίδα γερμανικού χωριού, τον ανάγκασαν οι συμπατριώτες του να κάνει ξανά το ταξίδι και να ζητήσει συγγνώμη, διότι όλη η Ιαπωνία αισθάνθηκε υπεύθυνη γι' αυτό που έγινε. Όπως εξηγούν οι άνθρωποι της σχολής, πρέπει από τη σχολική τάξη να αρχίζουν τα μαθήματα ηθικής, διότι η ήρσκειά τους – είτε είναι ο σιντοϊσμός είτε ο βουδισμός – δεν ασχολείται με αυτά. Σε όλες τις τάξεις υπάρχουν επιγραφές με κλασικά συνθήματα όπως «Συνεργασία, πειθαρχία, αγάπη» ή «Σαμα υνιες, υλο» σπ, «Σαπι καρδία». Οι αξίες είναι παρερεις, αν και κάθε δεκα χρόνια το εκπαι

δευτικό σύστημα απαιτεί να αλλάζουν τα σχολικά βιβλία.

Πέρεςες

Η εσωστρέφεια του Ισρα

Το μικρότερο αλλά πλέον εσωστρεφές ξενόγλωσσο σχολείο είναι ένα με 20 παιδιά, στην οδό Αμαρουσιου-Χαλανδρίου, φτιαγμένο αποκλειστικά για τις ανάγκες των υπαλλήλων της πρεσβείας του Ιράν. Οι δάσκαλοι δεν γνωρίζουν ή αποφεύγουν να μιλήσουν ελληνικά, τα κορίτσια από τα εννέα χρόνια τους είναι ντυμένα υποχρεωτικά με το σκουρόχρωμο σάλι που επιβάλλεται από τις παραδόσεις της χώρας, τα αγόρια παίζουν χωριστά από τα κορίτσια και η ατυόσφαιρα θυμίζει ταινία του περσικού κινηματογράφου, όπως το «Όταν έγινα γυναίκα» που είδαμε πριν από λίγο καιρό. Από το σχολείο αυτό και από διάφορες συζητήσεις καταλαβαίνεις πάντως ότι ο δάσκαλος είναι ο απόλυτος κυρίαρχος στο σχολείο και, έτσι, οι Ιρανοί δεν καταλαβαίνουν πως μπορεί να επικρατεί στα ελληνικά σχολεία και πανεπιστήμια αυτή η πλήρης αδιαφορία κάποιες φορές για το τι λέει αυτός που βρίσκεται στην έδρα.

Ο κ. Θ. Μπενάκης εκδότης εφημερίδων για μετανάστες όπως η γνωστή «Atenski Kurier», παρατηρεί: «Η προσέκκτηση ξένων εργατών είναι θετικός δείκτης για την οικονομία αλλά το υπουργείο

Παιδείας θα έπρεπε να αντιμετωπίσει με περισσότερο ενδιαφέρον τα παιδιά των ανθρώπων αυτών».

Από ότι κατάλαβα συζητώντας με δικούς μας εκπαιδευτικούς, η σωστή πολιτική από την πλευρά του υπουργείου Παιδείας είναι τα παιδιά των ξένων να πηγαίνουν σε ελληνικά, έστω διγλώσσα, σχολεία και μόνο. Όταν ζούμε εκτός Ελλάδος, ως Έλληνες δίνουμε μάχες για να έχουμε ολοδικά μας σχολεία και να μην αφομοιωθούμε από τον τόπο που μας φιλοξενεί. Απλώς, έπειτα από τις εξηγήσεις όσων «γνωρίζουν», καταλαβαίνω καλύτερα γιατί στο πολωνικό σχολείο δεν τους διαθέτουμε εναν ή δύο καθηγητές που χρειάζονται για να διδάσκουν ελληνικά όσες ώρες απαιτεί το πρόγραμμα και να μην είναι παράνομοι!), γιατί απαγορεύουν στην ιαπωνική σχολή να εγγραφεί μαθητές αν δεν έχουν την ιαπωνική υπηκοότητα!), γιατί ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων αρχει να στείλει μερικές καρεκλές στο φιλιππινέζικο σχολείο, γιατί ο μόνος πολιτικός που συνάντησα κατά τη διάρκεια της περιπλάνησής μου σε αυτά τα σχολεία ήταν η κυρία Μυρσίνη Ζορμπά, γιατί το αφρικανικό σχολείο είναι σε τέτοια κατάσταση, γιατί δεν γίνεται τίποτε με αλβανούς δασκάλους, γιατί ένα κοινό κορίτσι επιπλέον και για την Ελλάδα πανα κλειστές. Σουν ανασταμας – και κλητύ. ■

ΣΚΛΗΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΟ ΤΗΛΕΣΙΓΡΑΦΟ ΓΟΝΕΩΝ

«Οι αλλοδαποί αριστούχοι θα είναι σημαιοφόροι»

ΣΚΛΗΡΗ ΣΤΑΣΗ επιλέγει το υπουργείο Παιδείας απέναντι στο «τελεσίγραφο» του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του Λυκείου Νέας Μηχανιώνας, που αποφάσισε να μην επιτραπεί στους Έλληνες μαθητές να πάρουν μέρος στην παρέλαση για την 28η Οκτωβρίου, στην περίπτωση που οριστεί και πάλι ως σημαιοφόρος ο αλβανικής καταγωγής αριστούχος μαθητής Οδυσσέας Τσενάι.

«Το παιδί μου θα κάνει ό,τι ορί-

ζει ο νόμος. Ακόμη κι αν υπάρξουν αντιδράσεις, ο Οδυσσέας θα κρατήσει τη σημαία εφόσον οριστεί ως σημαιοφόρος», είπε στα «ΝΕΑ» ο πατέρας του μαθητή κ. Ζαμίν Τσενάι. Όπως πρόσθεσε, «εγώ αυτό που ξέρω είναι ότι το παιδί μου είναι άριστος μαθητής και καλό παιδί. Δεν θα στενοχωρηθούμε όμως αν κάποιος αντιδράσουν και τελικά δεν του επιτρέψουν να παρελάσει ως σημαιοφόρος. Είναι κοντά του οι φίλοι του

που τον ενθαρρύνουν».

Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του Λυκείου απέστειλε επιστολή προς το υπουργείο Παιδείας ζητώντας να ακυρωθεί η εγκύκλιος που ισχύει από το 2000 και επιτρέπει σε αλλοδαπούς αριστούχους μαθητές να κρατούν στις παρελάσεις την ελληνική σημαία. Κύκλοι του υπουργείου πάντως ήταν κατηγορηματικοί πως «δεν υπάρχει περίπτωση να ακυρωθεί η εγκύκλιος».

Υπενθυμίζεται πως το θέμα είχε προκύψει όταν ο Οδυσσέας Τσενάι, μαθητής της Γ' Γυμνασίου το 2000, είχε συγκεντρώσει την υψηλότερη βαθμολογία μεταξύ των συμμαθητών του, στο Γυμνάσιο της Νέας Μηχανιώνας. Οι αντιδράσεις από τους κατοίκους της περιοχής όταν ορίστηκε σημαιοφόρος ήταν έντονες. Πλέον, ο Οδυσσέας είναι μαθητής της Γ' Λυκείου και εξακολουθεί να παραμένει αριστούχος.



■ **Νέος γύρος** αντιπαράθεσης ξεκίνησε με τον αλβανικής καταγωγής αριστούχο μαθητή Οδυσσέα Τσενάι

Άοπλοι απέναντι στη δυσλεξία

Με προβλήματα περίπου 80.000 μαθητές – Αναποτελεσματικό το σχολείο

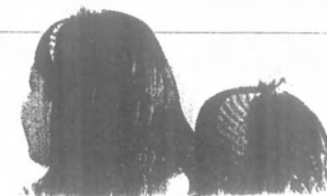
Προβλήματα δυσλεξίας αντιμετωπίζει, σύμφωνα με διεθνή στατιστικά δεδομένα, το 5-10% του πληθυσμού παγκοσμίως. Με βάση τους διεθνείς στατιστικούς δείκτες, σε μαθητικό πληθυσμό 1.500.000 μαθητών, από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο, εκτιμάται ότι περίπου 80.000 μαθητές παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

Ετσι, παρότι στη χώρα μας το «επίσημο» ποσοστό των δυσλεκτικών μαθητών (αυτών που έχουν προσκομίσει διάγνωση από ιατροπαιδαγωγικά κέντρα) ανέρχεται στο 2,2%, το «ανεπίσημο» ποσοστό θα πρέπει να υπολογίζεται ως αρκετά μεγαλύτερο. Την ίδια στιγμή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται

Κατηγορίες λαθών δυσλεξικών μαθητών

- 1 Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών
- 2 Αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών

Πρώιμες προειδοποιητικές



Μετανάστες και δημόσια παιδεία



Υπάρχουμε... Συνυπάρχουμε;

Του **Γκαζμέντ Καπλάνι**
shqip@ath.forthnet.gr

Οποιος θέλει να διαμορφώσει μια εικόνα της «κοσμογονικής» αλλαγής που έχει επέλθει στην Ελλάδα με την παρουσία των μεταναστών δεν έχει παρά να κάνει μια βόλτα στα δημόσια σχολεία. Σήμερα, ένας στους δέκα μαθητές προέρχεται από «άλλου», είναι μετανάστης. Πράγματι, δεν είναι καθόλου ευκολο για ένα δημόσιο σχολείο που είχε «μάθει» ότι η ομογένεια αποτελεί την ύψιστη αρετή να βρεθεί μέσα σε 12 χρόνια με καμία τριανταριά – τουλάχιστον – καινούργιες εθνότητες ως «ενεργά» μέλη.

Οι λέξεις «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «πολυπολιτισμική συνύπαρξη» ακούγονται όλο και πιο συχνά. Στην πραγματικότητα, όμως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται

αβοήθητοι μπροστά στην νέα κατάσταση. Συχνά αναγκάζονται να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους και να αυτοσχεδιάσουν – με ό,τι συνεπάγεται αυτό –, γιατί ούτε κατάρτιση κατάλληλη έχουν ούτε τα κατάλληλα μέσα. Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι παιδιά μεταναστών αναδεικνύονται αριστούχοι σημαίνει ότι – παρ' όλες τις ελλείψεις του – το ελληνικό σχολείο λειτουργεί δημοκρατικά, ήτοι εξισωτικά. Δείχνει συνάμα ότι «οι άλλοι» προβάλλουν μια αξιοπρόσεκτη διάθεση και ικανότητα για ένταξη. Το ερώτημα είναι εάν στο μέλλον η διάθεση αυτή θα ενισχυθεί ή θα «ξεθωριάσει».

Είναι μια ερώτηση ισοδύναμη με άλλες ερωτήσεις: θα καταφέρει το ελληνικό σχολείο να αποτρέψει τη δημιουργία σχολείων-γκέτο; Γι' αυτό

πρέπει πρώτον το κάθε σχολείο να δέχεται τους μη-Ελληνες μαθητές και να μην τους κάνει πάσα στο «επιτόμενο» σχολείο, όπως συμβαίνει σ' ολίγες φορές. Δεύτερον – και κύριως – χρειάζεται να πεισθούν οι Έλληνες γονείς ότι η παρουσία των μη-Ελλήνων μαθητών δεν θα είναι «θανατοφόρα» για τη σχολική και την πολιτισμική επίδοση των παιδιών τους. Ένα άλλο ερώτημα είναι: θα καταφέρει το ελληνικό σχολείο να αποφύγει την υπο-εκπαίδευση, ειδικά της δεύτερης γενιάς μεταναστών; Αν δει κανείς τα στατιστικά στοιχεία θα διαπιστώσει με τι δραματικό τρόπο μειώνεται ο αριθμός των μη-Ελλήνων μαθητών από το Δημοτικό στο Λύκειο. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν μόνο οι σημαιοφόροι μαθητές εξ' αλλοδαπής. Υπάρχουν και εκείνοι που εγκαταλείπουν το σχολείο πρόωρα. Και δεν είναι λίγοι. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να αναρωτηθούμε κατά πόσον αρμόζουν σήμερα στα παιδιά των μεταναστών οι λέξεις «ξένος» και «αλλοδαπός». Πιστεύω ότι η γλώσσα δεν είναι «αθώα»: οι λέξεις «ξένος» και «αλλοδαπός» καθηλώνουν τον Άλλον στην «ξενικότητα» και προπα-



νός την αιώνια «προσωρινότητά» του. Εάν ρωτήσεις όμως αυτά τα παιδιά από που είναι, δεν θα σου απαντήσουν «από τα Τίρανα, τη Σόφια ή τη Δαμασκό» αλλά «από τα Πατίσια, την Κυψέλη ή την Καλλιθέα». Εξ ου και ένα άλλο ερώτημα: οι Έλληνες μαθητές θα «διδάσκονται» ότι κάθονται στα ίδια θρανία με κάποιους περσικούς; Κάποια παιδάκια που εμφανίστηκαν ξαφνικά στην Ελλάδα και θα φύγουν πάλι από εκεί που ήρθαν; Η όλη αυτή τα παιδιά σήμερα είναι συμμηθητές τους, ουσιαστικά συντοπίτες τους και αύριο θα είναι συμπολίτες τους; Αλλά πώς μπορεί να γίνει αυτό όταν η Πολιτεία κρατά ερμητικά κλει-

στούς όλους τους δρόμους προς την ιδιότητα του πολίτη; Και όταν οι περισσότεροι γονείς αυτών των παιδιών δεν γνωρίζουν εάν αύριο θα τους ανανεώσουν ή όχι την Άδεια Παραμονής τους...; Και εδώ που τα λέμε, αυτά αποτελούν βασικά προβλήματα, τα οποία πρέπει να λύσουμε πριν συζητήσουμε σοβαρά τα όσα προαναφέραμε. Αλλιώς, η συζήτησή μας θα είναι καταδικασμένη να καταλήγει πάντα σε φολκλόρ. Και το φολκλόρ είναι ο καλύτερος τρόπος για να αποφεύγεις την αλήθεια και ο χειρότερος για να προετοιμάσεις το μέλλον.

Ο Γκαζμέντ Καπλάνι είναι συγγραφέας



ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	
ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
16/06/10	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Τηλ.: 24210 06300-1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

004000072274