

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές προερχόμενους από την πρώην Σοβιετική Ένωση ¹

Στόχος αυτού του άρθρου είναι μια αρχική σκιαγράφηση της κατάστασης που προέκυψε από την ένταξη μαθητών προερχόμενων από τα κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διερεύνηση ενός θεωρητικού πλαισίου για την αντιμετώπιση του ζητήματος και η πρόταση μιας μεθοδολογικής και διδακτικής προσέγγισης. Η ανακοίνωση δε φιλοδοξεί να απαντήσει στο σύνολο των ζητημάτων που παρουσιάστηκαν, καθώς κάτι τέτοιο θα έπρεπε να αποτελεί θέμα μιας μεγαλύτερης, διεξοδικότερης και σαφώς ευρύτερης μελέτης που θα ενέπλεκε ποικίλες επιστήμες, ειδικές έρευνες και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις.

Μετακινούμενοι πληθυσμοί και εκπαίδευση

Η μαζική μετακίνηση πληθυσμών διαφορετικής γλώσσας και κουλτούρας για αναζήτηση δουλειάς ή ασφάλειας προς την Αμερική, την Αυστραλία και τη Βόρεια Ευρώπη ήταν αρκετά συχνό φαινόμενο από τα τέλη του περασμένου αιώνα και κυρίως κατά τη διάρκεια του 20ου. Στην Ελλάδα, μέχρι πρόσφατα, η αντίστοιχη κινητικότητα αφορούσε την άφιξη αποκλειστικά ελληνόφωνων τμημάτων πληθυσμού με κοινό χαρακτηριστικό τη βίαιη εκδίωξή τους από τις εστίες τους (Πόντιοι, Μικρασιάτες κ.α) καθώς και την παλιννόστηση των Ελλήνων μεταναστών από τη Γερμανία, την Αυστραλία και την Αμερική.

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 με τη μαζική παλιννόστηση των πολιτικών προσφύγων, που είχαν καταφύγει κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου στις πρώην ανατολικές χώρες, παρουσιάζεται για πρώτη φορά η ανάγκη ένταξης στο σχολικό σύστημα μαθητών που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα ή που δεν έχουν τις ίδιες δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα με τους ντόπιους μαθητές. Το φαινόμενο δεν ήταν ιδιαίτερα συχνό και περιοριζόταν σε μαθητές που αποτελούσαν τη δεύτερη ή οριακά την τρίτη γενιά μεταναστών ή σε παιδιά από μεικτούς γάμους.

¹ **Στοιχεία δημοσίευσης (N. 3)**

Παπαδοπούλου, Μ & Ζάγκα, Ε. (1999). Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση, *Φιλολόγος*, 95: 70-85.

Το κύριο πρόβλημα που παρουσιάστηκε ήταν, ότι ενώ τα παιδιά ήταν αλφαριθμητικά σε μια άλλη γλώσσα, συχνά αγνοούσαν τη γραπτή μορφή της ελληνικής. Οι συνέπειες αυτού του φαινομένου-αν και δραματικές για τους ίδιους τους μαθητές- παρέμειναν περιθωριακές για το σύνολο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Στα τέλη του '80 και κυρίως στις αρχές του '90 οι πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές στην πρώην Σοβιετική Ένωση αποτέλεσαν την αιτία για τη μαζική μετακίνηση Ποντίων εγκαταστημένων εδώ και αιώνες στις τέως Σοβιετικές δημοκρατίες². Παράλληλα, από τον ίδιο χώρο αφίχθησαν στην Ελλάδα μη-ελληνικοί πληθυσμοί αναζητώντας ασφάλεια και θέσεις εργασίας. Κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών και στις δύο κατηγορίες αποτελεί το γεγονός ότι δεν είναι σε θέση να επικοινωνήσουν ικανοποιητικά στην ελληνική γλώσσα -στην καλύτερη περίπτωση γνωρίζουν την ποντιακή- και εξαιτίας αυτού αδυνατούν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το φαινόμενο παρότι καινοφανές στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο στις χώρες της Βόρειας Ευρώπης και όπως επισημαίνει η Martine Abdallah-Pretceille αποτελεί πλέον ένα δομικό και όχι περιστασιακό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας³.

Η διερεύνηση της αλληλόδρασης μεταξύ των ντόπιων μαθητών και των παιδιών των μεταναστών αποτέλεσε το πεδίο εκτεταμένων ερευνών⁴ ενώ παράλληλα, αναζητήθηκαν τρόποι και διαδικασίες για την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών⁵ με διαφορετική γλωσσική ταυτότητα και κουλτούρα στο πλαίσιο

² Επιλέχθηκε η αποφυγή της χρήσης του συνήθους όρου «παλινοστούντες ελληνοπόντιοι» γιατί είναι αρκετά ασαφής και αποκαλύπτει κυρίως μια πρόθεση απόδοσης ελληνικότητας που, ενώ μπορεί να είναι αληθής για μεγάλα τμήματα του πληθυσμού, εντούτοις δεν απεικονίζει ικανοποιητικά την κατάσταση και –παρά τις φιλοδοξίες της- δημιουργεί προβλήματα διάκρισης εις βάρος των μαθητών. Η έννοια της παλιννόστησης χάνεται μέσα στο χρόνο της μακράιωνης παραμονής έξω από την Ελλάδα και πιθανόν οδηγεί στην παραγνώριση του τοπικού πολιτισμού και των ιδιαιτεροτήτων του. Ακόμα πιο προβληματικός αποδεικνύεται ο όρος «ελληνοπόντιοι», καθώς οδηγεί, συνειδητά ή μη, στη διάκριση ενιαίων πληθυσμών ποντίων ανάλογα με τη στιγμή της άφιξής τους στην Ελλάδα. Αν με τον όρο «ελληνοπόντιοι» δε δηλώνεται γλωσσική ταυτότητα, τότε έχει στοιχεία πλεονασμού καθώς το «πόντιοι» θα ήταν αρκετό για το χαρακτηρισμό αυτού του κοινού. Αν όμως αυτή η επιλογή δεν αποκαλύπτει εθνική αλλά γλωσσική ταυτότητα τότε αφήνει ακάλυπτα μεγάλα τμήματα του πληθυσμού που, ενώ δηλώνουν την επιθυμία τους να θεωρούνται Έλληνες, δε μιλάνε ούτε ποντιακά ούτε την κοινή νεοελληνική γλώσσα. Τέλος, το πρόβλημα γίνεται πιο σύνθετο αν συνυπολογιστούν και εκείνοι, που προερχόμενοι από μεικτούς γάμους, δεν αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως Έλληνες ενώ ταυτόχρονα θεωρούνται ξένοι και στην προηγούμενη πατρίδα τους (χαρακτηριστικά όπως δηλώνουν και οι μαθητές «στη Ρωσία ήμασταν Έλληνες κι εδώ είμαστε Ρώσοι»)/

³ ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, INPR, Publications de la Sorbonne, 1990, σελ. 177.

⁴ Ενδεικτικά: KNAPP K. -ENNINGER W. -KNAPP - POTTHOFF (eds), *Analyzing intercultural Communication*, Mouton de Gruyter, 1987.

⁵ Ήδη από το 1989, στη ληκτική συνεδρίαση του Σχεδίου 12 που εκπονήθηκε από το Συμβούλιο Πολιτισμικής Συνεργασίας (CDCC) του Συμβουλίου της Ευρώπης, το οποίο αφορά τη διδασκαλία των γλωσσών στην Ευρώπη, παρουσιάζονται συγκεκριμένα μέτρα που

μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Παρόλα αυτά το ζήτημα δεν έχει λήξει και συχνά αντικατοπτρίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερες κοινωνικές αντιθέσεις που συνήθως προκύπτουν κατά την έξαρση εθνικιστικών φαινομένων⁶.

Το θεσμικό πλαίσιο

Η ένταξη των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται με δύο κυρίως τρόπους. Είτε παρακολουθούν μαθήματα στα ειδικά σχολεία Παλινοστούντων, που καλύπτουν τις 3 βαθμίδες της Εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο), -όπου αυτά υπάρχουν και για όσους μπορούν να απορροφήσουν- είτε εντάσσονται στα κοινά σχολεία συχνά ανάλογα με την ηλικία τους ή κάποτε σε μικρότερη τάξη. Τα σχολεία Παλινοστούντων παρότι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας υποχρεούνται να συμβαδίζουν με το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει και για τα υπόλοιπα σχολεία χρησιμοποιώντας τα ίδια διδακτικά εγχειρίδια⁷. Στην περίπτωση όπου οι μαθητές εντάσσονται στα κοινά σχολεία κάποιες φορές τους παρέχεται η δυνατότητα να παρακολουθούν επιπλέον μαθήματα ελληνικής γλώσσας, στο πλαίσιο κάποιας μορφής ενισχυτικής διδασκαλίας⁸.

Ακόμα και αν ο δάσκαλος ή ο καθηγητής επιθυμεί την ιδιαίτερη αντιμετώπιση αυτών των μαθητών και είναι πρόθυμος να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, η έλλειψη συνολικής και συνεχούς επιμόρφωσης, η ανυπαρξία κατάλληλου διδακτικού υλικού, η αυστηρότητα του πλαισίου (αναλυτικά

προτείνονται στις κυβερνήσεις των κρατών – μελών της Ε.Ε. με σκοπό την ένταξη των παιδιών των μεταναστών και προσφύγων στην εκπαίδευση με τη δυνατότητα να διατηρήσουν παράλληλα τον πολιτισμό και τη γλώσσα στους. Conseil de la Coopération culturelle, *L'apprentissage des langues en Europe : le défi de la diversité*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1989, και ειδικότερα: Recommandation No R (82)18. Στο ίδιο πλαίσιο αναλυτικότερα κινούνται τα: Document CC-GP12 (83) 29, *Propositions d'action dans le domaine de l'apprentissage des langues par les migrants et leurs familles*, (PORCHER L.) και Document CC-GP12 (87) 13, *Apprentissage des langues par les migrants - une étude de suivi*, (SALIN S.) έ.ά

⁶ Μία τέτοια περίπτωση παρουσιάστηκε πριν από μερικά χρόνια στη Γαλλία όπου Άραβες γονείς αρνιόνταν να στέλνουν τις κόρες του στο σχολείο αν δεν φορούσαν τσαντόρ. Καθώς οι γαλλικές εκπαιδευτικές αρχές δε δέχθηκαν τη διαφοροποιητική ενδυμασία, οι γονείς τους τις απαγόρευσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Το πρόβλημα είναι σύνθετο καθώς η επιθυμία μη-διάκρισης των μαθητών προσέκρουε σε πολιτισμικές συνήθειες (και κυρίως στην επιθυμία διαφοροποίησης), η συγκυρία όμως κατά την οποία εμφανίστηκε –στη διάρκεια των πρόσφατων ταραχών στην Αλγερία- έδωσε στο θέμα διαστάσεις εκρηκτικές καθώς στην ενδυματολογική προσέγγιση συσσωματώθηκαν αντιθέσεις που προέκυπταν από τις συνέπειες της γαλλικής αποικιοκρατίας.

⁷ Χαρακτηριστική η αμηχανία του καθηγητή γυμνασίου στο σχολείο Παλινοστούντων που πρέπει να διδάξει «την αρχή της δεδηλωμένης» στο μάθημα Κοινωνικής Αγωγής, ή τη λειτουργία της χλωροφύλλης στη Βιολογία, σε μαθητές που δεν γνωρίζουν ούτε να συστηθούν στην ελληνική γλώσσα. Η επίλυση τέτοιων καθημερινών προβλημάτων επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του καθηγητή χωρίς καμία ιδιαίτερη βοήθεια από την Πολιτεία.

προγράμματα, εξετάσεις) και η θεωρητικά ορθή αλλά πρακτικά προβληματική ένταξη των μαθητών σε ενιαία τάξη⁹ με αυτούς που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, δυσχεραίνουν τη θέση του και καθιστούν το έργο του εξαιρετικά δύσκολο.

Σημαντικότερο όμως ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί η συνολική, επί του πρακτέου άρνηση κάθε έννοιας διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση. Η μονομέρεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ένα ιδεολογικό νήμα που διέπει τα διδακτικά βιβλία και την οργάνωση των μαθημάτων. Παρά τις θεωρητικές εξαγγελίες στα αναλυτικά προγράμματα¹⁰, το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας απευθύνεται σε ένα μαθητή συγκεκριμένου προφίλ και μόνο αυτός μπορεί να αναγνωρίσει τη γλώσσα του και τον πολιτισμό του στα διδακτικά βιβλία.

Τα χαρακτηριστικά του κοινού

Η πολυπλοκότητα του προβλήματος αποτυπώνεται ήδη στον τίτλο της ανακοίνωσης με την αμήχανη και περιγραφική αναφορά στο μαθητικό κοινό. Η επισήμανση της γεωγραφικής προέλευσης -έναντι οποιασδήποτε άλλης θετικής σηματοδότησης- επιλέχθηκε για να τονίσει την ποικιλία γλωσσικής, κοινωνικής και εθνικής ταυτότητας των μαθητών¹¹ όχι με τη διάθεση να δημιουργήσει μια επιπλέον διάκριση εις βάρος τους αλλά αρνούμενη ταυτόχρονα την ισοπεδωτική αναφορά σε ταυτότητες που δε χαρακτηρίζουν το σύνολο του κοινού¹². Η διερεύνηση της ταυτότητας των μαθητών είναι άλλωστε αναγκαία προϋπόθεση για τη χάραξη μιας διδα-

⁸ Η διαδικασία και οι τρόποι ενισχυτικής διδασκαλίας στους μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα παραμένει ένα ζήτημα ανοικτό στη συζήτηση.

⁹ Με αυτήν την παρατήρηση δε θέλουμε να προτείνουμε ως ορθότερο το διαχωρισμό των παιδιών σε ειδικές τάξεις –αυτό άλλωστε θα δημιουργούσε σημαντικότερα προβλήματα στη διαδικασία ένταξής τους και θα ενέτεινε τον κοινωνικό αποκλεισμό που ήδη υφίστανται – αλλά απλά επιχειρούμε να περιγράψουμε τα γεγονότα όπως εμφανίζονται χωρίς διάθεση εξωραϊσμού των καταστάσεων.

¹⁰ Ακόμη και αυτές, βέβαια, είναι εξαιρετικά σπάνιες και γενικόλογες. Χαρακτηριστική η αναφορά στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, σελ. 5 όπου δηλώνεται ότι σκοπός του αναλυτικού προγράμματος –ανάμεσα σε άλλους- είναι να «βοηθήσει τον μαθητή στην όσο γίνεται βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση άλλων προσώπων που ανήκουν διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ομάδες με σκοπό την επικοινωνία και συνεργασία». Καθώς αυτές οι θεωρητικές αρχές δεν εξειδικεύονται και δεν υλοποιούνται στα βιβλία τελικά δεν είναι εφαρμόσιμες στην καθημερινή σχολική πρακτική ενώ ταυτόχρονα έρχονται σε ρήξη με άλλες κατευθυντήριες οδηγίες, που ορίζουν π.χ. ότι σκοπός του αναλυτικού προγράμματος είναι «η βαθμιαία οικείωση του μαθητή με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές, αισθητικές κλπ αξίες» (Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, σελ. 4).

¹¹ Πιθανόν θα ήταν ορθότερο να αναφερόμαστε σε διπλή ταυτότητα αλλά κάτι τέτοιο είναι θέμα διερεύνησης από άλλους ειδικούς επιστήμονες.

¹² Στο πολυπληθέστερο σύνολο των ποντίων μαθητών που συχνά δηλώνουν ότι οι ίδιοι θεωρούν τους εαυτούς τους Έλληνες, προστίθενται ομάδες που θεωρούν τους εαυτούς τους Ρώσους, Γεωργιανούς, Αρμένιους κλπ με παραπλήσια γνώση της ελληνικής γλώσσας.

κτικής πρότασης που θα επιτρέπει την ένταξη των μαθητών -εφόσον το επιθυμούν- στο ελληνικό σχολικό σύστημα αλλά και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα¹³.

Η εικόνα που έχουμε για τις γλωσσικές δεξιότητες του συγκεκριμένου κοινού δεν προκύπτει από κάποια συγκεκριμένη μελέτη, καθώς απουσιάζουν οι ειδικές και ενδεδειγμένες έρευνες στο σύνολο του πληθυσμού που αφίχθηκε στην Ελλάδα από τις πρώην Σοβιετικές δημοκρατίες και οι οποίες θα μας έδιναν συνολικότερα στοιχεία για τη γλωσσική ταυτότητα των μαθητών, δηλαδή τη γλώσσα ή τις γλώσσες επικοινωνίας στο σπίτι και στον περίγυρο τους, τη δυνατότητα να καλύπτουν με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας τις επικοινωνιακές τους ανάγκες στον προφορικό και το γραπτό λόγο. Ωστόσο, είναι φανερό από την καθημερινή σχολική εμπειρία ότι τα παιδιά βρίσκονται σε δυσκολία ή και σε παντελή αδυναμία να παρακολουθήσουν τα μαθήματα - τα οποία άλλωστε έχουν σχεδιαστεί για μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική- εξαιτίας γλωσσικών προβλημάτων. Συχνά οι μαθητές, όπως έχουν αναφέρει συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν ταυτόχρονα ελληνικές και ρωσικές - ή άλλες ξένες- λέξεις ενώ ακόμα πιο δύσκολα μπορούν να ανιχνευτούν και να αντιμετωπιστούν παρεμβολές από άλλη γλώσσα που αφορούν ζητήματα γραμματικών δομών και σύνταξης¹⁴.

Οι γλωσσικές ανεπάρκειες έχουν άμεση και δραματική επίδραση στη σχολική εξέλιξη των μαθητών που συχνά δεν αντιστοιχεί στις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Η κοινωνική τους ένταξη στη σχολική τάξη -όσο και στην κοινωνία γενικότερα - δυσχεραίνεται με συνέπειες ιδιαίτερα σημαντικές και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (φόβος από την αρνητική αντιμετώπιση του δασκάλου ή των συμμαθητών τους, την κριτική και τον χλευασμό που οδηγεί στην απομόνωση, την άρνηση συμμετοχής ή ακόμα και την εγκατάλειψη του σχολείου). Το φαινόμενο αυτό είναι ευεξήγητο αν αναλογιστούμε ότι το γλωσσικό αποτελεί απλώς το εμφανέστερο από μια σειρά προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε επιγραμματικά -καθώς η περαιτέρω διαπραγμάτευση είναι ζήτημα άλλων ειδικών- την άποψη του Louis Porcher¹⁵ ότι τα παιδιά των μεταναστών παράλληλα με τις γλωσσικές τους δυσκολίες *“βιώνουν μια κατάσταση εξορίας και*

¹³ Σκοπός μια τέτοιας διδακτικής πρότασης δεν είναι η παραγνώριση και η άρνηση της δικής τους ταυτότητας αλλά η παροχή εκείνων των γλωσσικών και ευρύτερα επικοινωνιακών γνώσεων που θα τους καθιστά ικανούς να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία.

¹⁴ Για παράδειγμα, η δυσκολία των ρωσόφωνων μαθητών να κατανοήσουν τη χρήση του αόριστου άρθρου, οφείλεται στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο απουσιάζει από τη ρωσική γλώσσα. Επίσης, η χρήση του εξακολουθητικού μέλλοντα στη θέση του στιγμιαίου και της συνεχούς υποτακτικής στη θέση της απλής, π.χ. «Πώς να λέ(γ)ω;» αντί «Πώς να πω;» οφείλονται σε επιδράσεις από την ποντιακή.

¹⁵ PORCHER L., *Scolarisation des enfants migrants et didactique des langues*, σελ. 142 στο: *L'enseignement aux enfants migrant*, collection ESSAIS, dir. L. Porcher, CREDIF-DIDIER, Paris, 1984

βίαιης εκδίωξης από την εστία τους, μια θέση εξουσιαζόμενου στο κατώτερο σημείο της κοινωνικο-οικονομικής βαθμίδας, μια εξωτερικότητα αναφορικά με τις πολιτισμικές νόρμες και συχνά υφίστανται μια ρατσιστική απόρριψη". Θα ήταν αναγκαίο λοιπόν κάθε διδακτική πρόταση και εκπαιδευτική πρακτική να λαμβάνει υπόψιν της τη διαπλοκή των ποικίλων προβλημάτων.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Η μαζική παρουσία στο ελληνικό σχολείο μαθητών που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα¹⁶ την κοινή νέα ελληνική έχει άμεσες συνέπειες τόσο στους ίδιους όσο και στους αυτόχθονες μαθητές και οδηγεί στην ανάγκη ενός νέου θεωρητικού πλαισίου και μιας καινούριας διδακτικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς η μεθοδολογία, οι διδακτικές επιλογές και τα διδακτικά υλικά που αφορούν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί να αναζητήσουμε στη διδακτική των ξένων γλωσσών εκείνες τις μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις που θα εξυπηρετούσαν τη δυνατότητα των μαθητών να μάθουν να εκφράζονται και να επικοινωνούν στην ελληνική γλώσσα.

Συγκρίνοντας όμως αυτό το κοινό με οποιαδήποτε άλλη ομάδα μαθαίνει μια γλώσσα ως ξένη (π.χ. αγγλικά) θα ήταν σκόπιμο να τονίσουμε ορισμένες ιδιαιτερότητες που θα μπορούσε να τις λάβει υπόψιν του ο διδάσκων στο σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας.

Στο ποσοστό των μαθητών που γνωρίζουν την ποντιακή γλώσσα -και άρα είναι σε θέση σε κάποιο βαθμό να κατανοήσουν το μάθημα και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους- προστίθενται και αυτοί που έχοντας παραμείνει ένα διάστημα στην Ελλάδα έχουν ήδη αναπτύξει κάποιες δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα, κυρίως στον προφορικό λόγο. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι ο μαθητής κατακλύζεται από την παρουσία της ελληνικής γλώσσας τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή μορφή της. Ακόμα, ο συγχρωτισμός μέσα και έξω από το σχολείο, με τους συνομηλίκους του, μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας έξω από το θεσμοθετημένο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σημαντικότερη όμως παράμετρος είναι τα κίνητρα του παιδιού για την εκμάθηση της γλώσσας, η ανάγκη δηλαδή εξυπηρέτησης άμεσων αναγκών επικοινωνίας και ένταξης στον κοινωνικό περίγυρο.

Παράλληλα όμως με τα παραπάνω θετικά στοιχεία θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν, όπως προαναφέρθηκε, μια σειρά προβλημάτων που

προκύπτουν από τη θέση τους ως μετανάστες - πρόσφυγες σε άλλη χώρα, ενώ συχνά γίνονται θύματα ενός έρποντος ή φανερού ρατσισμού¹⁷, αντανάκλαση στη σχολική τάξη ευρύτερων κοινωνικών φαινομένων, απομονώνονται ή απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους, γεγονός που μπορεί να δυσχεράνει τη διαδικασία μάθησης ή να οδηγήσει σε συνολική αποθάρρυνση και εγκατάλειψη του σχολείου.

Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να επισημάνουμε τα σημεία εκείνα που διαφοροποιούν τη διδασκαλία της μητρικής από τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Το γλωσσικό μάθημα στο σχολείο, κυρίως στο δημοτικό, έχει ως σκοπό να εξοικειώσει τους μαθητές με τη γραπτή μορφή της γλώσσας και να διευρύνει τη δυνατότητα επικοινωνίας τους στον προφορικό λόγο. Αντίθετα, στην περίπτωση της ξένης γλώσσας οι μαθητές δε γνωρίζουν το σύστημα -ή έχουν περιορισμένη γνώση του- αγνοούν τους κοινωνικούς κανόνες που διέπουν την επικοινωνία, αδυνατούν να παραγάγουν τον κατάλληλο λόγο για κάθε περίπτωση επικοινωνίας και να τον διαφοροποιήσουν όταν διαφοροποιούνται οι παράμετροι επικοινωνίας. Σκοπός λοιπόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην περίπτωση των μαθητών που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση δεν μπορεί να είναι μόνο η εκμάθηση του συστήματος, αλλά του λόγου, ώστε σταδιακά να είναι σε θέση οι μαθητές να επικοινωνούν γραπτά και προφορικά ανάλογα με τις ανάγκες τους. Αυτό είναι και το πλαίσιο που θα πρέπει να καθορίζει την επιλογή εκείνης της διδακτικής προσέγγισης που θα ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του κοινού.

Επικοινωνιακή προσέγγιση¹⁸

Η επικοινωνιακή προσέγγιση διαμορφώνεται τη δεκαετία του '70 υπό την πίεση κοινωνικών αιτημάτων. Η μαζική μετανάστευση και η συνεχώς αυξανόμενη κινητικότητα του πληθυσμού οδηγούν σε πολυ-πολιτισμικές κοινωνίες, Οι μετανάστες έχουν ανάγκη να επιλύουν άμεσα τα επικοινωνιακά τους προβλήματα ώστε να είναι δυνατή η εξασφάλιση θέσης εργασίας και η κοινωνική τους ένταξη. Διευρύνονται τα κοινά που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα (ενήλικες), οι συνθήκες στις οποίες αυτή διδάσκεται, καθώς και οι ανάγκες για την εκμάθησή της. Αυτό οδηγεί στην ανάγκη

¹⁶ Ακόμα και στην περίπτωση που οι μαθητές έχουν ως γλώσσα επικοινωνίας την ποντιακή αυτό δε συνεπάγεται ότι είναι σε θέση ισότητας με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

¹⁷ Χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Σχολείου Παλινοσοτούντων Θεσσαλονίκης, όπου ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του συστεγαζόμενου 3^{ου} Γυμνασίου απαίτησε – και καταρχήν πέτυχε – τη μετεγκατάστασή του ώστε να μη συγχρωτίζονται τα παιδιά τους με τους μαθητές του Σχολείου Παλινοσοτούντων.

¹⁸ Σκοπός του άρθρου δεν είναι η παρουσίαση της επικοινωνιακής προσέγγισης, άλλωστε η σχετική βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα πλούσια, αλλά η επισήμανση εκείνων των

μιας νέας διδακτικής προσέγγισης που θα καλύπτει τις ανάγκες του συγκεκριμένου κοινού. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση, γενικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακής δεξιότητας¹⁹, ώστε να διευκολύνεται η κοινωνική ένταξη του εκπαιδευόμενου. Αυτό συνεπάγεται την ταυτόχρονη διδασκαλία της γλώσσας, των εξωγλωσσικών μέσων επικοινωνίας και των κοινωνικο-πολιτισμικών κανόνων που διέπουν την επικοινωνία. Ο μαθητής δε διδάσκεται απλώς γραμματικές δομές, αλλά τους κατάλληλους τύπους για τη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, δηλαδή τον τρόπο χρήσης - εφαρμογής του συστήματος. Η επικοινωνιακή επιλογή - όπως εκφράζεται από τον D. Hymes που πρωτοεισήγαγε το 1965 την έκφραση "communicative competence" - *"δε συνίσταται στην ενεργοποίηση δεξιοτήτων και δομών που κάποιος έχει μάθει εκ των προτέρων χωριστά, αλλά στη συσσωμάτωση αυτών των δεξιοτήτων και των δομών στη χρήση καθώς, όπως επισημαίνει, υπάρχουν σχέσεις και χαρακτηριστικά που διαφεύγουν σε μια χωριστή προσέγγιση"*²⁰. Σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η υιοθέτηση της κατάλληλης γλωσσικής συμπεριφοράς για κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Ο μαθητής μαθαίνει να κάνει πράγματα με τον λόγο (να κάνει συγκεκριμένες λεκτικές πράξεις). Να είναι σε θέση να κατανοεί και να εκφέρει γραπτά ή προφορικά ανάλογα με τις ανάγκες του τον κατάλληλο κάθε φορά λόγο, που διαφοροποιείται ανάλογα με τις παραμέτρους που καθορίζουν την περίπτωση επικοινωνίας: δηλαδή, το χώρο και χρόνο (φυσικό και ψυχολογικό), τους συνομιλητές (ομιλούντες ή απλώς παρόντες), το σκοπό/πρόθεση και το αποτέλεσμα της επικοινωνιακής πράξης, το περιεχόμενο και τη μορφή του μηνύματος (τις λεκτικές πράξεις), το στυλ/τον τόνο ομιλίας, το είδος του εκφερόμενου λόγου, τα μέσα επικοινωνίας, τις κοινωνιο-γλωσσικές νόρμες που διέπουν την επικοινωνία²¹.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση θεωρεί το λάθος φορέα πληροφοριών, που δεν εντοπίζεται αποκλειστικά στο επίπεδο της γλώσσας -συστήματος αλλά και του λόγου, δηλαδή στη μη-κατανόηση των κοινωνικών κανόνων που διέπουν την επικοινωνία..

χαρακτηριστικών της που την καθιστούν κατάλληλη για τη γλωσσική διδασκαλία στο συγκεκριμένο κοινό.

¹⁹ Το περιεχόμενο της έκφρασης «επικοινωνιακή δεξιότητα» δεν είναι κοινό για όλους τους χρήστες της. Οι ποικίλες εφαρμογές της σε διαφορετικές επιστήμες του ανθρώπου οδήγησαν σε συμπληρωματικές ορολογίες, εξειδικεύσεις σε αναλυτικότερα σημεία κλπ. Για τη γενικότερη συζήτηση: HYMES D., *Vers la compétence de communication*, LAL, Hatier - Credif, Paris, 1984, ό.π. 182-196

²⁰ HYMES D., ο.π., σελ. 190

²¹ Οι παραπάνω συνιστώσες ενός επικοινωνιακού γεγονότος προτάθηκαν από τον Dell Hymes το 1967 ως το μοντέλο "SPEAKING", HYMES D., *Models of the interaction of*

Τονίζεται η ανάγκη αποκέντρωσης των δικτύων επικοινωνίας στην τάξη και η ανακατανομή του χρόνου, μέσω της εργασίας σε ομάδες (που άλλωστε οδηγεί στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και διευκολύνει την ένταξη),.

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση κέντρο της διδασκαλίας είναι ο μαθητής και όχι η μέθοδος ή το βιβλίο διδασκαλίας. Η επιλογή των στόχων, της ύλης, του υλικού, οι τεχνικές και οι ασκήσεις διδασκαλίας καθορίζονται από τα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις αδυναμίες του συγκεκριμένου κάθε φορά κοινού. Άρα, είναι αναγκαία η διαφοροποίηση του υλικού διδασκαλίας ανάλογα με το εκάστοτε κοινό δηλαδή τα άμεσα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες του, τα κίνητρα για μάθηση κλπ

Λεκτικές πράξεις

Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να σταθούμε λίγο ιδιαίτερα στην έννοια των λεκτικών πράξεων - που προέρχεται από τη φιλοσοφία της γλώσσας και διατυπώθηκε από τους Austin 1962, Searle 1969)²² - οι οποίες αποτέλεσαν μια από τις κομβικές επιλογές της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Όπως είχαμε αναφέρει προηγουμένως, η επικοινωνιακή προσέγγιση στοχεύει να εκπαιδεύσει τον μαθητή να κάνει πράγματα με τον λόγο όπως επιτυγχάνει και κάθε αυτόχθονας ομιλητής (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι λεκτικές πράξεις αποτελούν μια ελάχιστη μονάδα επικοινωνίας. Παίρνοντας το λόγο είτε γραπτά είτε προφορικά, κάνω διάφορες πράξεις: παρουσιάζομαι, ζητώ πληροφορίες, προσκαλώ, εύχομαι, παρατηρώ, επικρίνω, διατυπώνω αμφιβολίες, υποθέσεις κλπ. Αυτές οι πράξεις οδηγούν το συνομιλητή μου σε συγκεκριμένη στάση ή του προκαλούν μια συγκεκριμένη αντίδραση. Άλλες πάλι φορές με την εκφώνηση της φράσης, εφόσον αυτή γίνεται από το κατάλληλο πρόσωπο, επιτελείται η πράξη (επιτελεστικές πράξεις)..

Η οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος με άξονα τις λεκτικές πράξεις αποτελεί μια από τις κεντρικές επιλογές της επικοινωνιακής προσέγγισης όπως φαίνεται και στα αντίστοιχα κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης²³. Οι λεκτικές πράξεις που μελετώνται στην τάξη καθώς και τα μέσα υλοποίησής τους (τα γλωσσικά μέσα) που επιλέγονται εξαρτώνται αποκλειστικά από τις ανάγκες του συγκεκριμένου κάθε φορά κοινού. π.χ. η λεκτική πράξη “παρουσιάζω κάποιον”

language and social setting , στο MACNAMARA J. (ed.), *Problems of bilingualism* 8-28 (Journal of Social Issues 23(2)), 1967.

²² AUSTIN J. L., *How to do things with words*, Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, 1962, SEARLE J.R., *Speech Acts*, Cambridge Univ. Press.. 1969.

υλοποιείται με διαφορετικά γλωσσικά μέσα αν πρόκειται να παρουσιάσω έναν καθηγητή σε συναδέλφους στο πλαίσιο ενός συνεδρίου, ή αν αφορά την παρουσίαση ενός καινούριου μαθητή στην τάξη).

Σχεδιασμός της διδασκαλίας

Μετά από τη σύντομη αναφορά στην επικοινωνιακή προσέγγιση ως το διδακτικό πλαίσιο που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τη γλωσσική διδασκαλία για τους μαθητές που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούμε με συντομία, στη διαδικασία (ή στις παραμέτρους που καθορίζουν το σχεδιασμό) σχεδιασμού του μαθήματος. Θα πρέπει να τονιστεί ότι καθώς δεν υπάρχει ακόμα κάποιο κατάλληλο διδακτικό υλικό που να ανταποκρίνεται στις ποικίλες και διαφορετικές ανά περίπτωση ανάγκες αυτού του κοινού, ο κάθε δάσκαλος βρίσκεται στην ανάγκη να δημιουργήσει το δικό του υλικό διδασκαλίας. Το πρόβλημα γίνεται πιο σύνθετο αν αναλογιστούμε ότι ταυτόχρονα στην τάξη συνυπάρχουν τα δύο μαθητικά κοινά -οι ντόπιοι και οι νεοαφιχθέντες - με διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες και δεξιότητες. Θα πρέπει λοιπόν ο δάσκαλος ή ο καθηγητής να δημιουργήσει ένα υλικό που να μπορεί, κάποιες στιγμές, να το χρησιμοποιεί για να δουλεύει και με τις δύο ομάδες.

- Καταγραφή αναγκών

Για να είναι αποτελεσματικός ο σχεδιασμός του μαθήματος θα ήταν σκόπιμο αρχικά να προηγηθεί μια διερεύνηση των χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου κάθε φορά κοινού. Αυτό συνεπάγεται την καταγραφή των αναγκών²⁴, των ενδιαφερόντων, των κινήτρων και των ήδη κατακτημένων επικοινωνιακών (γλωσσικών και εξωγλωσσικών) δεξιοτήτων των μαθητών τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, καθώς και την καταγραφή των περιστάσεων επικοινωνίας στις οποίες εμπλέκονται (στο σχολείο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο).

- Καθορισμός στόχων

Η καταγραφή των αναγκών καθορίζει κάθε φορά, τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας. Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης ο καθορισμός των στόχων δεν έγκειται στο τι πρέπει να μάθει ο μαθητής αλλά στο τι πρέπει να μάθει να κάνει με το λόγο, δηλαδή ποιες επικοινωνιακές δεξιότητες πρέπει να αποκτήσει. Η άρθρωση δε των στόχων καθορίζεται από την ανάγκη κάλυψης των

²³ COSTE D. et alii, *Un Niveau - Seuil*, Conseil de l' Europe, Strasbourg, 1976, PORCHER L. et alii *Adaptation de "Un niveau - Seuil" pour des contextes scolaires*, Conseil de l' Europe, Strasbourg, 1979.

²⁴ Συχνά οι μαθητές είναι τα μόνα μέλη της οικογένειας που γνωρίζουν τη γραπτή μορφή της γλώσσας και έτσι καλούνται να εξυπηρετήσουν και τις ανάγκες των υπολοίπων μελών της. Αυτό το γεγονός συνιστά ένα επιπλέον κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

πιο επείγουσών αναγκών του. Π.χ. αν οι μαθητές δυσκολεύονται στις μετακινήσεις τους στην πόλη εξαιτίας συγκεκριμένων γλωσσικών αδυναμιών, τότε ένας από τους πρώτους στόχους θα μπορούσε να είναι : μαθαίνω να μετακινούμαι στην πόλη, δηλαδή οι λεκτικές πράξεις: ζητώ πληροφορίες για τόπο και κατανοώ πληροφορίες για τόπο είτε προφορικές είτε γραμμένες (πινακίδες, οδοσημάνσεις κλπ)

- Διδακτικό υλικό

Εφόσον κρίνεται ότι τα βιβλία που διατίθενται δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτού του κοινού, ο κάθε δάσκαλος θα πρέπει να προχωρήσει στη δημιουργία ειδικού διδακτικού υλικού²⁵. Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου δεν είναι δυνατόν να περιγραφεί αναλυτικά ο τρόπος δημιουργίας διδακτικών υλικών. Θα ήταν σκόπιμο όμως να αναφερθούν με συντομία οι άξονες και τα αναγκαία βήματα για μια τέτοιου τύπου διαδικασία.

Σε τι συνίσταται ένα διδακτικό υλικό; Πρόκειται, όπως ορίζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης²⁶, για τη δημιουργία ευέλικτων μικρο-μονάδων υλικού με συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους, που να μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Κάθε μικρο-μονάδα αποσκοπεί στη διδασκαλία συγκεκριμένου στόχου και περιλαμβάνει τις λεκτικές πράξεις στις οποίες θα πρέπει να ασκηθούν οι μαθητές, τα γλωσσικά μέσα με τα οποία υλοποιούνται οι λεκτικές πράξεις και τα οποία επιτρέπουν την παρατήρηση συγκεκριμένων κάθε φορά μορφοσυντακτικών φαινομένων ενώ ο τρίτος άξονας της κάθε διδακτικής μονάδας -δηλαδή το λεξιλόγιο- καθορίζεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Εφόσον επιδίωξη της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακής δεξιότητας ώστε να διευκολύνεται η άμεση ένταξη του μαθητή στον ελληνικό χώρο, θα ήταν σκόπιμο το υλικό για την εκμάθηση της γλώσσας να μην κατασκευάζεται από τον δάσκαλο αλλά να χρησιμοποιούνται κείμενα που προέρχονται από τον κοινωνικό χώρο και με τα οποία ο μαθητής ενδέχεται να έρχεται σε επαφή συνειδητά ή ασυνειδητά (βιβλία, περιοδικά, αφίσες, έντυπα, πινακίδες, και γενικότερα κάθε είδους κείμενο του κοινωνικού χώρου η κατανόηση του οποίου θα μπορούσε να του είναι αναγκαία ή να τον ενδιαφέρει)²⁷. Αντίστοιχη θα

²⁵ Κάτι τέτοιο προϋποθέτει συνήθως την ανάγκη ειδικής επιμόρφωσης.

²⁶ Ειδικότερα: TRIM J.L.M., *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1978 και TRIM J.L.M., *Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979.

²⁷ Υπάρχει ιδιαίτερα πλούσια βιβλιογραφία για τους λόγους χρησιμοποίησης αυθεντικών κειμένων καθώς και για τους τρόπους επεξεργασίας τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ενδεικτικά: LITTLE D.& SINGLETON D., *Learning foreign languages from authentic texts*:

έπρεπε να είναι η προσέγγιση του προφορικού λόγου με την παρατήρηση διαλόγων που γίνονται στο πλαίσιο της τάξης (με την αλληλόδραση ανάμεσα στους ντόπιους μαθητές και στους νεοαφιχθέντες) και έξω από αυτήν (πιθανόν με επίσκεψη σε διάφορους κοινωνικούς χώρους). Στο ίδιο πλαίσιο θα πρέπει να κινούνται και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων, δηλαδή θα πρέπει τόσο οι δραστηριότητες κατανόησης όσο και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου να προέρχονται από τον κοινωνικό χώρο.

Η άσκηση του μαθητή στην επιλογή των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για να επιτύχει τον στόχο του και στην διαφοροποίηση του λόγου του ανάλογα με τις παραμέτρους που ορίζουν κάθε φορά την περίσταση επικοινωνίας θα μπορούσε να είναι επωφελής όχι μόνο για τους μαθητές που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση, αλλά και για τους ντόπιους μαθητές και να αποτελεί σημείο κοινής διδασκαλίας στην τάξη.

Η συνύπαρξη

Η παρουσία στην ίδια σχολική τάξη κοινών με διαφορετικές επικοινωνιακές δεξιότητες αντί να θεωρηθεί *a priori* ως αρνητική θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια συνολικά διαφορετική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Είναι βέβαια γνωστό, ότι καθώς ο δάσκαλος και ο καθηγητής υπόκεινται σε μια σειρά αυστηρότατες δεσμεύσεις, οι δυνατότητες να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Παρόλα αυτά η ανάγκη πλήρους ένταξης των νέων μαθητών στη σχολική τάξη οδηγεί στην αναζήτηση εκείνης της διδακτικής προσέγγισης και εκείνων των στρατηγικών και τεχνικών μάθησης που ενώ θα καλύπτουν τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση ταυτόχρονα δεν θα παραγνωρίζουν τις ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών. Μετά από τη σύντομη περιγραφή που προηγήθηκε μιας τέτοιας διδακτικής προσέγγισης, θα θέλαμε να σταθούμε με συντομία σε μια ακόμη πρόταση της επικοινωνιακής προσέγγισης που στοχεύει στην αναδιανομή του χρόνου στην τάξη και στην αποκέντρωση των δικτύων επικοινωνίας, αναφερόμαστε δηλαδή στην εργασία σε ομάδες. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ένα συνολικότερο επανασχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος ή τουλάχιστον ενός τμήματός του ενώ ταυτόχρονα μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη και αποτελεσματική ακόμα και στα μη γλωσσικά μαθήματα²⁸. Στο πλαίσιο

theory and practice, Dublin, Authentik Language Learning Resources Ltd, 1989, MOIRAND S., *Situations d'écrit. compréhension, production en langue étrangère*, CLE International, Paris, 1979, ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Μ. Τα αυθεντικά κείμενα στη σχολική τάξη. Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.

²⁸ Ως παράδειγμα μιας τέτοιας προσπάθειας αναφέρουμε μια εργασία που έγινε στο Γυμνάσιο Παλινοσοτώντων Θεσσαλονίκης από τους μαθητές της Γ' τάξης στο πλαίσιο του μαθήματος

που προαναφέρθηκε, η εργασία σε ομάδες μπορεί να αποδειχθεί μια κομβική επιλογή του διδάσκοντος. Τα προτερήματα αυτής της τεχνικής για τους νεοαφιχθέντες μαθητές είναι προφανή, καθώς επιτρέπει την ευκολότερη ενσωμάτωσή τους στη σχολική τάξη μέσω της ένταξής τους στις διαφορετικές κάθε φορά ομάδες, διευκολύνει την ανάληψη του λόγου εφόσον γίνεται στο πλαίσιο μιας ομάδας συμμαθητών χωρίς να εκτίθεται στο σύνολο της τάξης, προϋποθέτει τη ανακατανομή των ρόλων καθώς κάθε φορά διαφορετικός μαθητής αναλαμβάνει να ανακοινώνει τα αποτελέσματα της εργασίας και τέλος εξυπηρετεί τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Παράλληλα όμως αυτή η τεχνική συνεπάγεται οφέλη και για τους ντόπιους μαθητές καθώς συντελεί στην ενίσχυση του δια-πολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τους εξοικειώνει με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες, γεγονός ιδιαίτερα θετικό για το μέλλον τους στο πλαίσιο μιας Ευρώπης χωρίς σύνορα με μετακινούμενους πληθυσμούς και συνυπάρχοντες και συλλειτουργούντες πολιτισμούς.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ότι αυτό το άρθρο φιλοδοξεί να είναι απλώς ένα βήμα στο διάλογο που έχει ανοίξει για τη διδασκαλία στους μαθητές που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση και θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι τα παραπάνω συνιστούν απλώς την πρόταση ενός πλαισίου για τη διδασκαλία της γλώσσας. Επιχειρήσαμε να ορίσουμε τις παραμέτρους που θα μπορούσε ο διδάσκοντας να λάβει υπόψιν του κατά το σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας και να τονίσουμε τα θετικά στοιχεία της κατάστασης. Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο ενός άρθρου δεν θα ήταν δυνατόν -ούτε σκόπιμο άλλωστε - να γίνουν προτάσεις για το σύνολο των ζητημάτων που προκύπτουν από τη συνύπαρξη στη σχολική τάξη δύο κοινών με διαφορετικές γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Καταλήγοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι ο μοναδικός τρόπος να αντιμετωπισθεί θετικά η παρουσία των μαθητών από την πρώην σοβιετική Ένωση στις σχολικές τάξεις είναι στο πλαίσιο μιας δια-πολιτισμικής παιδαγωγικής που προϋποθέτει τον σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων και την αναζήτηση ενοποιητικών αντί διακριτικών γνωρισμάτων μεταξύ των μαθητών.

της Κοινωνικής Αγωγής στο κεφάλαιο που σχετίζεται με την έννοια του έθνους και του πολιτισμού. Οι μαθητές συμπλήρωσαν με τη βοήθεια των γονιών και των παππούδων τους ένα ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε σχετικά με τα ήθη, τα έθιμα, τα τραγούδια και τις τελετές που γινόντουσαν στη χώρα προέλευσής τους με αφορμή μια θρησκευτική ή κοινωνική εκδήλωση (π.χ. γαμήλιες τελετές, πανηγύρια κλπ). Στη συνέχεια, επεξεργάστηκαν το υλικό δουλεύοντας σε ομάδες- τα μέλη των οποίων προέρχονταν από διαφορετικές χώρες ή περιοχές- και ανακοίνωσαν στην τάξη τα αποτελέσματά τους.