

## Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΠΡΩΤΗ Η ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΗ ΜΠΑΤΣΑΛΙΑ

Zu Ehren Herrn Prof. Dr. P. Kontos werden in diesem Artikel die Besonderheiten des Zweitspracherwerbes hervorgehoben und auf die Bedeutung einer entsprechenden Ausbildung jener Lehrer hingewiesen, die Schüler unterrichten, für die das Neugriechische eine erste, eine zweite oder sogar eine dritte Sozialisations-sprache darstellt.

Επιτρέψτε μου κατ' αρχήν να συγχαρώ και εγώ τον Τομέα Γλωσσολογίας για την πρωτοβουλία να οργανώσει Ημερίδα προς τιμή του κ. Π. Κοντού και να ευχαριστήσω ολόθερμα την Οργανωτική Επιτροπή για την πρόσκληση.

Το θέμα της ομιλίας μου βασίζεται στη διαπίστωση ότι για πολλές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες ομιλούν ή μαθαίνουν να ομιλούν την Ν.Ε., η γλώσσα αυτή δεν συνιστά ούτε μητρική, ούτε, όμως, ξένη γλώσσα. Ως 'μητρική γλώσσα' ορίζεται συνήθως στη διεθνή βιβλιογραφία η γλώσσα που μαθαίνει κανείς από την μητέρα του, στο οικογενειακό του περιβάλλον<sup>1</sup>. Η μητρική θεωρείται πρώτη γλώσσα, η γλώσσα που χειρίζεται κανείς καλύτερα, η γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα ο ομιλητής, η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται, σκέφτεται ή ονειρεύεται. Ταυτόχρονα, ο όρος 'μητρική γλώσσα' παραπέμπει και στο γεγονός ότι ο κοινωνικός περίγυρος ομιλεί και αυτός αυτήν τη γλώσσα.

Με τον δε όρο 'ξένη γλώσσα' ονομάζονται οι γλώσσες εκείνες, οι οποίες δεν ομιλούνται από τον κοινωνικό περίγυρο του ομιλητή, συνιστούν, όμως, μητρική γλώσσα για άλλες κοινωνικές ομάδες.

Με βάση τα παραπάνω, για τις ακόλουθες κοινωνικές ομάδες, η Ν.Ε. δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε 'μητρική', ούτε, όμως, 'ξένη' γλώσσα: για τα παιδιά Ελλήνων μεταναστών, τα παιδιά Ελλήνων ομογενών και παλινοστούντων, για τα παιδιά αλλοδαπών μεταναστών και για τα παιδιά Ελλήνων πολιτών που ανήκουν στην μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και η οποία ομιλεί την τουρκική ή τα παιδιά Ελλήνων πολιτών που ομιλούν την πομακική ή την ελληνική ρομανί.

---

1. Βλ. Klein 1986: 43 κ. εξ.

Η θέση αυτή απορρέει από τη διερεύνηση της χρονικής στιγμής κατά την οποία αυτές οι κοινωνικές ομάδες έρχονται σε επαφή με την Ν.Ε. Τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών και των ομογενών έρχονται σε επαφή με την Ν.Ε. κατά τη πρώτη φάση κοινωνικοποίησής τους, δηλ. από τη στιγμή γέννησης μέχρι την προσχολική ηλικία. Το στενό οικογενειακό περιβάλλον ομιλεί την Ν.Ε., το ευρύτερο περιβάλλον, όμως, χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα. Τα δε παιδιά των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μεταναστών, όπως και τα παιδιά των Ελλήνων πολιτών που ομιλούν μια μειονοτική γλώσσα, μαθαίνουν την Ν.Ε. κατά τη δεύτερη φάση κοινωνικοποίησής τους, όταν το σχολείο, οι δάσκαλοι και συμμαθητές μαζί με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο αναλαμβάνουν ενεργό κοινωνικοποιητικό ρόλο<sup>2</sup>.

Η Ν.Ε., συνεπώς, αποτελεί για όλες τις προαναφερθείσες ομάδες φορέα κοινωνικοποίησης, σε διαφορετικές όμως φάσεις της κοινωνικοποίησής τους και συνεπώς μπορούμε και διακρίνουμε μεταξύ της Ελληνικής ως πρώτη γλώσσα κοινωνικοποίησης σε αλλόφωνο περιβάλλον και της Ελληνικής ως δεύτερη ή και ως τρίτη γλώσσα κοινωνικοποίησης σε ελληνόφωνο περιβάλλον. Η πρώτη περίπτωση αφορά τα ελληνόπαιδα του εξωτερικού, η δεύτερη όλα εκείνα τα παιδιά που ζουν στη χώρα μας και των οποίων οι γονείς δεν ομιλούν την Ν.Ε. ως μητρική τους γλώσσα.

Με βάση, συνεπώς, τα παραπάνω προκύπτει το ερώτημα, εάν είναι δίγλωσσα τα παιδιά εκείνα που έχουν την Ν.Ε. ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης. Παρόλο που θα έλεγε κανείς ότι ο όρος 'διγλωσσία' είναι σαφής και μπορεί εύκολα να προσδιοριστεί, δεν επιτρέπεται να υποθέτουμε ότι κάθε παιδί, του οποίου το οικογενειακό περιβάλλον χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα και το οποίο χειρίζεται και τη γλώσσα του κοινωνικού του περιγυρου είναι εξ ορισμού δίγλωσσο. Το ερώτημα αυτό διερευνάται ήδη το 1953 από τον U. Weinreich στο θεμελιώδες έργο του *Languages in Contact*<sup>3</sup>. Ο Weinreich ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλάξ χρήση δύο γλωσσών και θεωρεί δίγλωσσα εκείνα τα άτομα, τα οποία επικοινωνούν με αυτόν τον τρόπο. Εξετάζοντας δε τη σχέση του γλωσσικού σημείου και του σημασιολογικού πεδίου κατά τη νοητική οργάνωση του λόγου δίγλωσσων ατόμων, διακρίνει τρεις μορφές διγλωσσίας:

- Σύνθετη διγλωσσία, όπου ο δίγλωσσος χειρίζεται τις δύο πραγματικότητες που τον περιβάλλουν ως ένα σύνθετο γλωσσικό σημείο με συγχωνευμένα σημααινόμενα. Έτσι, το ελληνόπουλο του εξωτερικού αναφέρεται στο αυτό σημααινόμενο είτε όταν λέει «δέντρο» είτε όταν λέει «Baum», ενώ ένας φυσικός ομιλητής όταν εκφέρει στην μητρική του γλώσσα τον όρο «δέντρο» έχει κατά νου ένα δέντρο του φυσικού του περιβάλλοντος, δηλ. είτε ένα πεύκο ή μια ελιά, είτε μια λεύκα ή μια βελανιδιά.

2. Βλ. ενδεικτικά Ferguson & Slobin (εκδ.) 1973, Szagun 1986: 68 κ. εξ., Θεοφανοπούλου-Κοντού 1979: 226 κ. εξ.

3. Weinreich 1953/1979: 12 κ. εξ.

- Συντονισμένη διγλωσσία υφίσταται όταν ο δίγλωσσος αντιλαμβάνεται τις δύο πραγματικότητες ως δύο χωριστά συστήματα και ότι τα σημαίνοντας κάθε μιας γλώσσας παραπέμπουν σε διαφορετικά σημαινόμενα.
- Εξαρτημένη, τέλος, διγλωσσία παρατηρείται κατά τον Weinreich όταν ο δίγλωσσος συγκροτεί τη μια πραγματικότητα μέσω της άλλης, όταν δηλαδή το σημαινόμενο στο οποίο παραπέμπει το σημαίνον δεν σχηματίζεται άμεσα, αλλά μέσω αναγωγής στο έτερο γλωσσικό σύστημα. Κάτι αντίστοιχο παρατηρούμε και όταν ερχόμαστε σε επαφή με έναν όρο μιας ξένης γλώσσας την οποία κατέχουμε επαρκώς: μεταφερόμαστε στον πραγματολογικό χώρο της μητρικής μας γλώσσας και σχηματίζουμε έτσι αντίληψη για το σημασιολογικό πεδίο του όρου της ξένης αυτής γλώσσας. Έτσι αντιλαμβανόμαστε τους πωλητές των fish and chips της Αγγλίας ως πωλητές από σουβλάκια της γειτονιάς μας.

Ένα βασικό, λοιπόν, στοιχείο διγλωσσίας είναι οι γλωσσικές ικανότητες και στις δύο γλώσσες να μην υπολείπονται από αυτές που διαθέτουν όσοι τις χειρίζονται ως μητρική τους γλώσσα. Κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες για τη γλωσσική ιδιαιτερότητα παιδιών μεταναστών ή μειονοτήτων έχουν, όμως, έχουν αποδείξει ότι αυτά τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν συνήθως μόνο στοιχειώδεις επικοινωνιακές καταστάσεις. Η δε διαφοροποίηση των γλωσσικών τους ικανοτήτων από αυτές των γηγενών είναι τέτοια, ώστε έχουν εισαχθεί όροι όπως ‘ημίγλωσσοι’, ‘διπλά ημίγλωσσοι’ ή και ‘δίγλωσσοι αναλφάβητοι’<sup>4</sup>.

Ένα δεύτερο στοιχείο διγλωσσίας θεωρείται η ικανότητα να προβαίνουν όποτε το απαιτούν οι επικοινωνιακές περιστάσεις αβίαστα και φυσικά στην εναλλαγή χρήσης των δυο γλωσσών, αν και έχει καταγραφεί σε σχετικές μελέτες ότι υπάρχει σαφής σχέση ανάμεσα σε επικοινωνιακή περίσταση και επιλογή ή προτίμηση γλώσσας<sup>5</sup>.

Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι οι διδάσκοντες τη Ν.Ε. σε άτομα για τα οποία αυτή η γλώσσα συνιστά είτε πρώτη είτε δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας λειτουργικής διγλωσσίας και να διαμορφώσουν διπολιτισμικές προσωπικότητες, ικανές να ανταποκριθούν γλωσσικά, επικοινωνιακά και κοινωνικά σε κάθε ελληνόγλωσση επικοινωνιακή περίσταση.

Για να επιτευχθεί, όμως, αυτός ο στόχος οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τόσο την σημασία του κοινωνικοποιητικού ρόλου μιας γλώσσας όσο και την ιδιαίτερη μορφή γλωσσικής κοινωνικοποίησης αυτών των παιδιών.

Η σημασία του κοινωνικοποιητικού ρόλου μιας γλώσσας ανάγεται και στο γεγονός ότι κατά την πρώτη φάση κοινωνικοποίησης, η οποία συντελείται

4. Boos-Nüning, U. 1978: “Lernprobleme und Schulerfolg”. Στο M. Hohmann (εκδ.), *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf.

5. Βλ. ενδεικτικά Batsalia-Konti 1985: 27 κ. εξ.

στους κόλπους της οικογένειας και του στενού περιγύρου, τίθενται οι βάσεις της ομαλής νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Κατά την δε δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης, η οποία ξεκινά με την είσοδο στη σχολική ζωή, τα παιδιά εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους με έννοιες που δεν αφορούν πλέον το άμεσα αντιληπτό περιβάλλον και προσλαμβάνουν έννοιες αφηρημένες που αναφέρονται σε έναν κόσμο είτε πραγματικό, είτε φανταστικό είτε υποθετικό. Ταυτόχρονα, όμως, μαθαίνουν να ανταποκρίνονται και σε διάφορους κοινωνικούς ρόλους.

Οι διεργασίες αυτές στηρίζονται εν πολλοίς στη γλώσσα, βασική λειτουργία της οποίας είναι η διασφάλιση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας εκάστης γλωσσικής κοινότητας. Η γλώσσα, όμως, δεν αποτελεί ένα απλό, μονοδιάστατο μέσον ονομασίας αντικειμένων και εννοιών. Ο λόγος, είτε γραπτός είτε προφορικός, ασκεί και άλλες λειτουργίες: διαμορφώνει την προσωπικότητα, δεδομένου ότι μέσω της γλώσσας μεταδίδονται και τα πολιτισμικά εκείνα στοιχεία, τα οποία συγκροτούν τον συνδυαστικό ιστό μεταξύ των μελών της κάθε γλωσσικής κοινότητας. Επίσης, μέσω γλώσσας κωδικοποιείται με συγκεκριμένο και για κάθε γλώσσα ιδιαίτερο τρόπο το άμεσα περιβάλλον και ταυτόχρονα παρέχεται στα μέλη της κάθε γλωσσικής κοινότητας η δυνατότητα να γίνει αντιληπτός και κατανοητός ο κόσμος πέρα από αυτό το άμεσα αντιληπτό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, η γλώσσα αποτελεί φορέα κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων και επηρεάζει και τον τρόπο σκέψης.

Όταν, όπως στην περίπτωση των παιδιών που εξετάζουμε εδώ, οι δύο αυτές φάσεις κοινωνικοποίησης είναι συνδεδεμένες με διαφορετικές γλώσσες, και κατά συνέπεια και με διαφορετικούς 'κόσμους', τότε η μετάβαση από το ένα στάδιο κοινωνικοποίησης στο άλλο, δεν είναι ομαλή και απρόσκοπτη. Η ιστορική μνήμη, οι πολιτισμικές συνήθειες, το σύστημα αξιών και κανόνων που μεταβιβάστηκαν κατά την πρώτη φάση κοινωνικοποίησης έρχονται σε επαφή – και πολλές φορές και σε σύγκρουση – με εκείνα τα στοιχεία, τα οποία είναι συνδεδεμένα με τη γλώσσα μέσω της οποίας συντελείται η δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης. Ο εγκατεστημένος σε ξένη για αυτόν χώρα γονιός, συνήθως χρόνια μακριά από την πατρίδα του, έχει στραμμένα νου και καρδιά προς τη χώρα καταγωγής. Ταυτόχρονα, ζει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο του προσφέρει σχετικά περιορισμένες δυνατότητες χρήσης της δικής του μητρικής γλώσσας. Η δε γλώσσα της χώρας διαμονής παραμένει για αυτόν μια ξένη γλώσσα. Το παιδί του, όμως, το οποίο μεγαλώνει σε αυτήν τη χώρα και πηγαίνει στο εκεί σχολείο και συναναστρέφεται με άλλα παιδιά, μεταφέρει τον προσωπικό του προσανατολισμό στην κοινωνία αυτή και η γλώσσα αυτής της κοινωνίας δεν θα παραμείνει ξένη. Την οικειοποιείται, όπως οικειοποιείται διάφορα πολιτισμικά στοιχεία. Την ενστερνίζεται, όπως ενστερνίζεται στοιχεία του συστήματος αξιών και κανόνων που διέπουν αυτήν την κοινωνία.

Ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών για τα οποία η Ν.Ε. συνιστά πρώτη ή δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης αναφέρουμε ενδεικτικά τα ακόλουθα<sup>6</sup>:

- Η γλώσσα μέσω της οποίας ολοκληρώνεται η πρώτη φάση κοινωνικοποίησης είναι μια γλώσσα, την οποία τα παιδιά αυτά δεν διδάσκονται στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι μετά από την φάση της μη-κατευθυνόμενης γλωσσικής κατάρτισης δεν έπεται η φάση της συντονισμένης και κατευθυνόμενης γλωσσικής διδασκαλίας εντός της σχολικής αίθουσας. Δεδομένου δε ότι τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται αυτά τα παιδιά κατά την πρώτη φάση κοινωνικοποίησής τους υστερούν σε σύγκριση με όσα θα δεχόντουσαν σε περιβάλλον που ομιλεί και εκείνο αυτήν την γλώσσα και καθώς οι δυνατότητες εξεύρεσης επικοινωνιακών περιστάσεων, όπου ομιλείται η γλώσσα της πρώτης τους φάσης κοινωνικοποίησης είναι επίσης περιορισμένες, γίνεται φανερό ότι οι γλωσσικές τους δεξιότητες, όπως και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες υπολείπονται εκείνων που διαθέτουν άτομα για τα οποία η πρώτη και η δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης συντελείται μέσω της αυτής γλώσσας. Είτε, λοιπόν, η Ν.Ε. συνιστά πρώτη είτε δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης, απαιτείται διαφοροποιημένη προσέγγιση εκ μέρους των διδασκάλων ώστε να επιτευχθεί η απαιτούμενη διεύρυνση των γλωσσικών δεξιοτήτων και επικοινωνιακών ικανοτήτων αυτών των παιδιών. Εάν η Ν.Ε. συνιστά πρώτη γλώσσα κοινωνικοποίησης, πρέπει εντός του μαθήματος να μεταβιβαστεί ο γλωσσικός εκείνος πλούτος, τον οποίο δεν παρέχει το αλλόγλωσσο περιβάλλον. Εάν η Ν.Ε. συνιστά δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης, τότε οφείλει ο διδάσκων να λάβει υπόψη ότι δεν έχει προηγηθεί η φάση της πρώιμης γλωσσικής κατάρτισης στο οικογενειακό περιβάλλον και ότι για αυτόν τον λόγο διαφοροποιούνται καθοριστικά οι γλωσσικές προϋποθέσεις αυτών των παιδιών από εκείνες που έχουν τα μεγαλωμένα στην Ελλάδα μονόγλωσσα παιδιά.
- Μέσω γλώσσας έρχεται κανείς σε επαφή με συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά αυτής, αλλά και με επικοινωνιακές στρατηγικές, όπως και με σημασιολογικές οριοθετήσεις, οι οποίες αντανακλούν τον πραγματολογικό χώρο στον οποίο αναφέρεται η κάθε γλώσσα. Στην περίπτωση των παιδιών που εξετάζουμε εδώ, η γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος είναι διαφορετική από εκείνη του κοινωνικού περίγυρου. Αυτό έχει ως επακόλουθο ότι τα παιδιά αυτά κινούνται σε δύο πραγματολογικούς χώρους: ο ένας αναφέρεται στο 'εκεί', στον κόσμο των γονιών, ο άλλος στο 'εδώ', στον κόσμο στον οποίο ζει το παρόν του το παιδί και στον οποίο βλέπει και το μέλλον του. Η εποικοδομητική συνύπαρξη και σύζευξη των δύο αυτών πραγματολογικών χώρων απαιτεί από τον διδάσκοντα επιμονή και έμφαση σε εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν κοινωνικούς ρόλους και

6. Βλ. και Μπατσαλιά 1998-2000: 565 κ. εξ.

επικοινωνιακές περιστάσεις, στις οποίες αυτά τα παιδιά δεν έχουν εξοικειωθεί στη χρήση της Ν.Ε.

- Κατά κανόνα τα παιδιά για τα οποία η Ν.Ε. συνιστά πρώτη ή δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης παρακολουθούν παράλληλα με τα μαθήματα εκμάθησης της Ν.Ε. και μαθήματα εκμάθησης της άλλης γλώσσας. Σχετικές μελέτες έχουν καταγράψει τις συχνά έντονες διαφορές μεταξύ των δύο αυτών γλωσσικών μαθημάτων, ιδιαίτερα στον τομέα της παιδαγωγικής προσέγγισης και διδακτικής παρουσίασης του σχετικού γλωσσικού υλικού. Επειδή συνήθως και το ίδιο το διδακτικό υλικό δεν ανταποκρίνεται ούτε στις γλωσσικές προϋποθέσεις ούτε και στις επικοινωνιακές ανάγκες αυτών των παιδιών, δεν παραξενεύει ότι η συντριπτική πλειοψηφία παιδιών αλλοδαπών εργαζομένων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εγκαταλείπουν τα θρανία με την συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Δεν πρέπει επίσης να λησμονήσουμε και δύο βασικούς παράγοντες, από τους οποίους εξαρτάται το αποτέλεσμα της όποιας διαδικασίας μάθησης: το κίνητρο και η στάση (attitude). Η σημασία που προσδίδει τόσο ο στενός, όσο και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος στη γλωσσική παιδεία αποκτά καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν την επιτυχή αντιμετώπιση κάθε επικοινωνιακής περίπτωσης. Σε άλλο αποτέλεσμα καταλήγει η μαθησιακή διαδικασία όταν ενθαρρύνεται η εκμάθηση της Ν.Ε. από το οικογενειακό περιβάλλον και σε άλλο όταν ο γονιός και ο περίγυρός του είναι επιφυλακτικοί ή και αρνητικά διακείμενοι. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και όταν το ίδιο το παιδί διαβλέπει ότι η κοινωνία παρέχει δυνατότητες ένταξης και ευημερίας και ότι αυτές οι δυνατότητες είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με την γλωσσική του κατάρτιση. Τότε θα είναι πρόθυμο να καταβάλλει και τις απαιτούμενες προσπάθειες. Αν, όμως, αισθάνεται ότι είναι μάταιο να μάθει κάτι παραπάνω, προς τι να μοχθήσει; Και αυτά τα ζητήματα οφείλει να τα λάβει υπόψη του ο διδάσκων και να παρεμβαίνει ανάλογα.
- Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι οι διδασκόμενοι την Ν.Ε. ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα έρχονται σε επαφή με αυτήν τόσο εντός όσο και εκτός αιθούσης διδασκαλίας. Η πορεία προς την κατάκτηση της Ν.Ε. περιλαμβάνει έτσι αφ' ενός τη συστηματική διδασκαλία και αφ' ετέρου την πρόσληψη στοιχείων από τις γλωσσικές συνήθειες του περιβάλλοντος. Αυτή η εξωσχολική επαφή με την Ν.Ε. έχει σαφώς και έναν έμμεσο διδακτικό χαρακτήρα, καθώς οι ομιλητές ικανοποιούν επικοινωνιακές ανάγκες και, ανάλογα με την έκβαση των εκάστοτε επιλεχθέντων επικοινωνιακών στρατηγικών, επιβεβαιώνουν ή προσαρμόζουν τις όποιες επιλογές τους. Δεν πρέπει, όμως, να λησμονήσουμε τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της μη κατευθυνόμενης εκμάθησης γλώσσας: δεν αναπτύσσονται όλες οι γλωσσικές δεξιότητες καθώς η εξωσχολική γλωσσική επαφή αφορά καθημερινές μόνον επικοινωνιακές καταστάσεις και δεν παρατηρείται μία ομαλή πορεία κατάκτησης γλωσσικών

ικανοτήτων καθώς απουσιάζει ο διδακτικός στόχος. Σε αυτά τα στοιχεία θεωρούμε ότι βασίζεται η συχνά παρατηρούμενη διαφοροποίηση μεταξύ των γλωσσικών ερεθισμάτων που προσλαμβάνει το παιδί από τον περίγυρό του και εκείνων που διδάσκεται στο σχολείο. Βέβαια, και στην περίπτωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας παρατηρείται μια αντίστοιχη διαφοροποίηση, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά προέρχονται από περιβάλλοντα όπου ομιλείται διάλεκτος. Η γλωσσική, όμως, αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη στην γλωσσική τους επάρκεια δεν υποσκάπτεται τόσο εύκολα όπως στην περίπτωση των παιδιών που εδώ εξετάζουμε.

Διαφαίνεται, συνεπώς, ότι οι διδασκόμενοι την Ν.Ε. ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα κατά την πορεία εκμάθησης της γλώσσας αυτής. Και αυτό, αν και ήδη το 1977 ο J. Fishman αναφέρει δύο ειδών μοντέλα για την ανάπτυξη ισορροπημένης λειτουργικής διγλωσσίας<sup>7</sup>: στο ένα το παιδί «βυθίζεται» στο γλωσσικό και κοινωνικό περιβάλλον της αλλόφωνης πλειοψηφίας (το μοντέλο submersion), ενώ στο άλλο (το μοντέλο immersion) ακολουθείται ένα «πρόγραμμα εμβαπτισμού» του παιδιού στο αλλόφωνο γλωσσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το πρώτο μοντέλο εφαρμόστηκε σε παιδιά Φινλανδών μεταναστών στη Σουηδία. Τα παιδιά αυτά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία και σχολεία, όπου η πλειοψηφία των μαθητών ήταν Σουηδοί και ως γλώσσα μαθημάτων αλλά και επικοινωνίας επιλέχτηκε η σουηδική, με παράλληλα μαθήματα εκμάθησης της φινλανδικής. Το πρόγραμμα αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να εμφανίσουν έντονες ελλείψεις στη μητρική τους γλώσσα και ούτε να καταφέρουν να μάθουν επαρκώς τη σουηδική. Το άλλο, όμως, μοντέλο που εφαρμόστηκε στο St. Lambert του Καναδά, οδήγησε αγγλόφωνους μαθητές να κατέχουν πολύ καλά τη γαλλική γλώσσα και ενώ αρχικά παρατηρήθηκε κάποια υστέρηση στην αγγλική, στο τέλος του προγράμματος δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις από την ομάδα-ελέγχου. Κεντρικός άξονας αυτού του προγράμματος είναι η σταδιακή αύξηση των ωρών μαθημάτων που διδάσκονται στη μια γλώσσα με παράλληλη μείωση των ωρών διδασκαλίας μαθημάτων που διδάσκονται στην άλλη γλώσσα.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι η Ν.Ε. μπορεί και πρέπει να διδαχθεί με τρόπο ώστε τα παιδιά για τα οποία η Ν.Ε. συνιστά πρώτη ή δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης να αναπτύξουν γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες τέτοιες, ώστε να ανταποκριθούν σε κάθε επικοινωνιακή και κοινωνική περίσταση. Ενδεικτικά αναφέρω ορισμένες γλωσσικές δεξιότητες τις οποίες πρέπει να κατέχουν παιδιά του Δημοτικού, ώστε να συμμετάσχουν επιτυχώς στις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες εκτίθενται<sup>8</sup>:

- συμμετοχή σε συζητήσεις διαφόρων επιπέδων και θεματικών,
- αναζήτηση και παροχή πληροφοριών,

7. Βλ. Fishman 1977: 97 κ. εξ.

8. Βλ. Batsalia-Konti 1985: 45 κ. εξ.

- έκφραση και δικαιολόγηση επιθυμιών, συναισθημάτων, απόψεων ή και συγκεκριμένης συμπεριφοράς,
- παρουσίαση, επεξήγηση και ανάλυση ενός πραγματικού, φανταστικού ή υποθετικού συμβάντος,
- στρατηγικές γλωσσικής υπεκφυγής και παράφρασης,
- στρατηγικές άρνησης και απόκρουσης επιχειρημάτων,
- στρατηγικές μετάπεισης του ακροατή,
- αναγνώριση, αντιμετώπιση και χρήση των επί μέρους γλωσσικών κωδίκων που είναι συνδεδεμένοι με συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους (γονιός, δάσκαλος, φίλος).

Ο εκπαιδευτικός καλείται λοιπόν να δημιουργήσει μέσα στην τάξη εκείνες τις συνθήκες, ώστε οι μαθητές να διδάσκονται τη χρήση της γλώσσας μέσα από συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ένα ενδεδειγμένο από μεθοδολογικής και διδακτικής άποψης εργαλείο είναι το διδακτικό-παιδαγωγικό παιχνίδι.

Για να κατορθώσει, όμως, ο εκπαιδευτικός να συνεισφέρει στην ανάπτυξη λειτουργικής διγλωσσίας και να διαμορφώσει διπολιτισμικά σκεπτόμενους μαθητές, πρέπει να έχει την κατάλληλη κατάρτιση<sup>9</sup>. Σε αυτόν τον στόχο συμβάλει τα μέγιστα το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Η διδασκαλία της Ν.Ε. ως ξένης γλώσσας», «ψυχή» του οποίου είναι ο σήμερα τιμώμενος, ο Αν. Καθηγητής κ. Παναγιώτης Κοντός, ο οποίος με την διορατικότητα που τον διακρίνει συνέλαβε την σημασία της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν την Ν.Ε. σε άτομα, τα οποία δεν την ομιλούν ως μητρική τους. Ταυτόχρονα, όμως, μέσω του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος προωθείται συνεχώς η επιστημονική έρευνα και παράγεται πολύτιμη γνώση στον χώρο αυτό.

Αισθάνθηκα, συνεπώς, μεγάλη τιμή, αλλά και τεράστια ευθύνη, όταν ο κ. Π. Κοντός μου εμπιστεύτηκε τη διδασκαλία δύο μαθημάτων στα πλαίσια αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Για μένα, όμως, η συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα αυτό, έχει μια ξεχωριστή σημασία, καθώς η θεματική του αφορά άμεσα ένα καθοριστικό για τη ζωή μου βίωμα: Γεννήθηκα στη Γερμανία από Έλληνα πατέρα και Γερμανίδα μητέρα, οι οποίοι για την μεταξύ τους επικοινωνία χρησιμοποιούσαν τη γερμανική. Όλος ο περίγυρος ήταν γερμανόφωνος, το ίδιο και το σχολείο όπου φοιτούσα. Διακοπές στην Ελλάδα πήγα ένα δυο καλοκαίρια. Σε ηλικία 11 ετών εγκατασταθήκαμε στην Ελλάδα, χωρίς να γνωρίζω έστω μια λέξη ελληνική. Έπρεπε, όμως, να πάω και σχολείο. Ο διευθυντής ενός δημοσίου σχολείου στη γειτονιά με είδε, μου έκανε κάποιες ερωτήσεις, τις οποίες όμως δεν απάντησα, καθώς δεν

9. Βλ. και την πρόταση για καθιέρωση μιας επιπρόσθετης κατεύθυνσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα με αντικείμενο τη Διγλωσσική και Διπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη 2001: 100 κ. εξ.



καταλάβαινα τι έλεγε. Ο άνθρωπος, προφανώς επειδή σκέφτηκε ότι έτσι θα μάθαινα την τότε άγνωστη για μένα ελληνική γλώσσα, με κατέταξε στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Ευτυχώς, βρέθηκε ένα μικρό ιδιωτικό σχολείο, με έβαλαν στην πέμπτη τάξη, κοντά σε συνομήλικα με μένα παιδιά και μια υπομονετική δασκάλα, όταν απασχολούσε τους υπόλοιπους μαθητές με άλλες εργασίες, μου μάθαινε «Μίμη, Λόλα, να ένα μήλο». Ήμουν, λοιπόν, ένα από τα πρώτα παιδιά, για τα οποία η Ν.Ε. δεν συνιστά ούτε μητρική, ούτε ξένη γλώσσα, αλλά μια γλώσσα-εργαλείο για την απαραίτητη επαφή με άλλα άτομα, μια γλώσσα-εργαλείο για την αναγκαία ένταξη σε έναν νέο κοινωνικό περίγυρο.

Είναι, πιστεύω, προφανές ότι νοιώθω και ιδιαίτερη συγκίνηση, αλλά και ευγνωμοσύνη που η σημερινή εκδήλωση μου επιτρέπει και να εκφράσω δημόσια τα βαθύτερα αίτια, τα οποία με οδήγησαν στην ενασχόληση με ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη διγλωσσικής και διπολιτισμικής ταυτότητας και ταυτόχρονα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον κ. Παναγιώτη Κοντό, που με περιέβαλλε όλα αυτά τα χρόνια με την αγάπη και την εμπιστοσύνη του και μου έδωσε την δυνατότητα να μεταφέρω σε νέους ανθρώπους, στους μεταπτυχιακούς φοιτητές αυτού του εμπνευσμένου μεταπτυχιακού προγράμματος, όχι μόνο τις όποιες μου επιστημονικές γνώσεις, αλλά και προσωπικά βιώματα. Να καταδείξω, ότι μέσω του διδακτικού τους έργου, και διαπλάθουν τους μαθητές τους, και – το πλέον σημαντικό – τους κάνουν κοινωνούς στον θαυμαστό κόσμο αξιών που εκφράζονται μέσω της Ν.Ε.

Αγαπητέ κ. Κοντέ, σας ευχαριστώ ολόψυχα.

*Φρειδερίκη Μπατσαλιά  
Πανεπιστήμιο Αθηνών  
e-mail: fbatsal@gs.uoa.gr*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Batsalia-Konti, F. 1985: *Sprechhandlungen griechischer Grundschüler in deutscher und griechischer Sprache*. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Boos-Nüning, U. 1978: "Lernprobleme und Schulerfolg". Στο M. Hohmann (εκδ.), *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf.
- Ferguson, C. A. & Slobin D. I. (εκδ.) 1973: *Study of Child Language Development*. New York: Holt, Reinhart & Winston Inc.
- Fishman, J. A. 1977: "Bilingual Education for the Children of Migrant Workers. The Adaption of General Models to a New Specific Challenge". 1°. *Colloque de LAIMAY en collaboration avec la Commission de Communautés Européennes*, 97-106.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. 1979: "Μικρή συμβολή στο πρόβλημα της κατακτήσεως της γλώσσας. Εμπειριοκρατική και νοησιαρχική άποψη". *Εποπτεία* 32 (Αφιέρωμα στον Noam Chomsky), 226-230.
- Klein, W. 1986: *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μπατσαλιά, Φ. 1998-2000: "Πραγματολογία και δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης". *Παρουσία* ΙΓ-ΙΔ, 565-586.
- Μπατσαλιά, Φ. & Σελλά-Μάζη, Ε. 2001: "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση και ανάπτυξη ενός Πανεπιστημιακού προγράμματος σπουδών". Στο C. Clairis (εκδ.), *Recherches en linguistique grecque I, Actes du 5e colloque international de linguistique grecque*. Paris: L' Harmattan, 100-102.
- Szagan, G. 1986: *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung*. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union, Urban & Schwarzenberg.
- Weinreich, U. 1953/1979: *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York: Humanities Press.