



HAL
open science

**Glossikes ideologies ke glossikes praktikes sto
polipolitismiko dimotiko scholio: sigkritiki ereuna
metaxi Gallias – Elladas [Idéologies linguistiques et
pratiques linguistiques à l'école primaire multiculturelle:
Etude comparative entre France – Grèce]**

Dimitra Tzatzou

► **To cite this version:**

Dimitra Tzatzou. Glossikes ideologies ke glossikes praktikes sto polipolitismiko dimotiko scholio: sigkritiki ereuna metaxi Gallias – Elladas [Idéologies linguistiques et pratiques linguistiques à l'école primaire multiculturelle: Etude comparative entre France – Grèce]. 4ème Carrefour des langues et des cultures: Didactiques du Plurilinguisme et Politiques Linguistiques, Jun 2016, Thessaloniki, Greece. hal-04863139

HAL Id: hal-04863139

<https://hal.science/hal-04863139v1>

Submitted on 3 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Conference Proceedings | Πρακτικά Συνεδρίου

4th Crossroads of Languages and Cultures

Multilingual Educational Approaches
and Language Policies



ISBN 978-618-81315-2-1

2 & 3 June 2016

Faculty of Education

Aristotle University of Thessaloniki

Sponsored by



RESEARCH COMMITTEE
ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI

<http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/>



Γλωσσικές ιδεολογίες και γλωσσικές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο: Συγκριτική έρευνα μεταξύ Γαλλίας και Ελλάδας

Δήμητρα Τζιάτζου

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Α.Π.Θ.

Υπότροφος Ιδρύματος Ωνάση

Απόφοιτη Κοινού Ελληνογαλλικού μεταπτυχιακού Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ

dimitzatzou@gmail.com

Abstract

The present research is an attempt to highlight the linguistic ideologies of teachers working in public education and the linguistic practices they employ. Specifically, it is explored whether and in which way their linguistic ideologies determine their linguistic practices and affect the language behaviors of both parents and children coming from different nationalities, firstly at the micro-level of the school and the family and then at the macro-level of society. This research is conducted in two countries, France and Greece, in order to accomplish a study of the two different educational realities and a comparison between them.

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης των γλωσσικών ιδεολογιών των δασκάλων εργαζόμενων στη δημόσια εκπαίδευση και των γλωσσικών τους πρακτικών. Συγκεκριμένα, αναζητείται το εάν και πώς οι γλωσσικές τους ιδεολογίες καθορίζουν τις γλωσσικές τους πρακτικές και επηρεάζουν τις γλωσσικές συμπεριφορές γονέων και παιδιών προερχόμενων από διαφορετικές εθνικότητες, πρώτα στο μικρο-επίπεδο του σχολείου και της οικογένειας και ύστερα στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας. Η εν λόγω έρευνα διεξάγεται σε δυο χώρες, τη Γαλλία και την Ελλάδα, με σκοπό τη μελέτη των δυο διαφορετικών εκπαιδευτικών πραγματικοτήτων, αλλά και τη σύγκρισή τους.

1. Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμική δημογραφική σύνθεση τόσο στη Γαλλία από παλαιότερα, όσο και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, αποτελεί μια πραγματικότητα. Η παρούσα κατάσταση δεν θα απουσίαζε φυσικά και από την εκπαίδευση. Έτσι, το δημόσιο δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται από μια ποικιλομορφία γλωσσών και πολιτισμών και καλείται να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων αναγνώρισης και αποδοχής του πλουραλισμού και της ετερότητας. Βέβαια, για να πραγματοποιηθεί αυτό είναι αναγκαία η υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού του χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, αυτό που

επιχειρείται να αναδειχθεί μέσα από το εν λόγω εγχείρημα είναι ο ρόλος των ίδιων των δασκάλων και η επιρροή τους στη συνέχιση ή μη της διγλωσσίας των μαθητών/ριών. Δηλαδή, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η εξερεύνηση του εάν και πώς οι γλωσσικές ιδεολογίες των δασκάλων καθορίζουν τις γλωσσικές τους πρακτικές και επηρεάζουν τις γλωσσικές συμπεριφορές γονέων και παιδιών προερχόμενων από διαφορετικές εθνικότητες, στο σχολείο και στην οικογένεια (μικρο-επίπεδο) και κατόπιν στην κοινωνία (μακρο-επίπεδο) (Γκαϊνταρτζή, 2012).

2. Αποσαφήνιση όρων

Γλωσσικές ιδεολογίες

Υπάρχει μια μεγάλη αναγνώριση των γλωσσικών ιδεολογιών σαν ένα κρίσιμο θέμα στη μελέτη της γλώσσας και της κοινωνίας, ειδικά όταν πρόκειται να γίνει αξιολόγηση στις σχέσεις μεταξύ γλώσσας, κοινωνικής δομής και δύναμης/εξουσίας, καθώς και όταν πρέπει να αξιολογηθούν τα κίνητρα και οι αιτίες της γλωσσικής αλλαγής (Blommaert, 1999: 1). Αυτές επηρεάζονται από την εξουσία και τείνουν να γίνουν η πηγή των κοινωνικών εντάσεων, που διαμορφώνουν τις γλωσσικές πρακτικές των κοινωνιών (Curd–Christiansen, 2013: 2–5).

Ο Schiffman (1996) προσδιορίζει τις γλωσσικές ιδεολογίες ως υποσυνείδητες αντιλήψεις και υποθέσεις για την κοινωνική χρησιμότητα μιας συγκεκριμένης γλώσσας στη δεδομένη κοινωνία, η οποία αντικατοπτρίζει τις αξίες και τα πρότυπα που βασίζονται στη γλωσσική κουλτούρα της κοινωνίας. Η Woolard (1998) επισημαίνει ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες είναι κοινωνικά εγκατεστημένες και βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση με ζητήματα ταυτότητας και εξουσίας στην κοινωνία. Δηλαδή, δεν αφορούν μόνο τη γλώσσα, αλλά σχετίζονται με την εκπαίδευση, τη θρησκεία, την κοινωνικοποίηση και την κουλτούρα και αφορούν ζητήματα που σχετίζονται με τις ιδέες, την κατανόηση και τη συνειδητότητα των ανθρώπων.

«Η γλώσσα δεν είναι αθώα» σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1999: 24), καθώς «πολυάριθμες πληροφορίες κοινωνικές και ιδεολογικά μηνύματα κάθε λογής περιέχονται στις λέξεις, στις πιο απλές φράσεις, στο χειρισμό των λέξεων και της σύνταξης και στις γραμματικές επιλογές που κάνει ο κάθε ομιλητής». Συνεπώς, η μελέτη των γλωσσικών ιδεολογιών και των ρόλων τους στο σχολείο, σε συνάρτηση με τη σημασία των σχέσεων εξουσίας, αποτελούν έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα που μας βοηθά να κατανοήσουμε την κοινωνιο-γλωσσική πραγματικότητα των δίγλωσσων παιδιών (Γκαϊνταρτζή, 2012).

Οι γλωσσικές ιδεολογίες λοιπόν, οι οποίες αποτελούν κοινωνικές κατασκευές που βασίζονται σε ζητήματα εξουσίας, πρέπει να αποτελούν ένα βασικό ζήτημα προς μελέτη καθότι μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεδομένου του ότι η διδασκαλία αποτελεί μια σχέση αλληλεπίδρασης και αμοιβαίου εμπλουτισμού μεταξύ των συμμετεχόντων της, είναι αναγκαία η ανάδειξη των γλωσσικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών με σκοπό όχι μόνο την αναγνώριση των δικών τους πρακτικών, αλλά και την αναγνώριση των γλωσσικών στάσεων και συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών/ριών μεταναστευτικής καταγωγής και των οικογενειών τους.

3. Δεδομένα παλαιότερων ερευνών

Ελλάδα

Τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών αναδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής στην τάξη επικεντρώνονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο καθώς και στα προβλήματα που δημιουργούνται. Μάλιστα, η πλειονότητα αυτών υπογραμμίζει την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στην ετερότητα της τάξης τους (Τσοκαλίδου, 2005; Σκούρτου, 2002; Skourtu et al., 2004). Επίσης, αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις ως προς τη διγλωσσία, τη διατήρηση και την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας των παιδιών, εντούτοις, αδυνατούν να κατανοήσουν τα πλεονεκτήματα της στήριξης της διγλωσσίας, αναφορικά με τη γλωσσική και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Σκούρτου, 2002; Skourtu et al., 2004; Τσοκαλίδου, 2005; Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007).

Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012: 44), στη διδακτική πράξη η διγλωσσία των παιδιών παραμένει «αφανής», δηλαδή η γλώσσα τους δεν αναδεικνύεται στο πλαίσιο της τάξης και αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα. Η ιδεολογία της μονογλωσσίας είναι εμφανής και στις συμβουλές που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μετανάστες γονείς, καθώς πολλοί τους συμβουλεύουν να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι με τα παιδιά τους και όχι τη γλώσσα καταγωγής, η οποία αποτελεί εμπόδιο για την ανάπτυξη της ελληνικής (Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007; Χατζηδάκη, 2007; Κασσίμη, 2005; Γκαϊνταρτζή, 2012; Τσοκαλίδου, 2005). Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Μητακίδου & Δανιηλίδου (2007), αν και παρατηρείται ότι σταδιακά οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θετικές στάσεις ως προς τη διγλωσσία και αναγνωρίζεται η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος, εντούτοις, η ελλειμματική γνώση ως προς τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι εμφανής.

Η Τσοκαλίδου (2005:37–50) διαπιστώνει πως οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν σημαντική την ανάπτυξη της διγλωσσίας των παιδιών, δηλώνοντας ότι η ανάπτυξη και των δυο γλωσσών δεν αποτελεί ευθύνη του σχολείου. Συνεπώς οι δραστηριότητες που προάγουν την πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμική επικοινωνία βρίσκονται εκτός της τάξης, ενώ η εμπλοκή των μεταναστών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιορισμένη. Επίσης, η έρευνα της Γκαϊνταρτζή (2012: 430–434) ανέδειξε ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών βασίζονται στη μονογλωσσία. Μάλιστα αν και η γλωσσική και η πολιτισμική ετερογένεια αξιολογούνται θετικά σε ένα θεωρητικό επίπεδο από τους/τις εκπαιδευτικούς, πρακτικά αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αναγνωρίζεται ως ευθύνη της οικογένειας.

Σε έρευνα της Σκούρτου (2008)¹⁹⁴ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δυσκολεύονται να δεχτούν τη σημασία που έχει η πρώτη γλώσσα στην κατάκτηση της δεύτερης. Αν και αναγνωρίζουν και αποδέχονται τη διγλωσσία των μαθητών τους, παρόλα αυτά δυσπιστούν για τη σύνδεση της ελληνικής (κυρίαρχης γλώσσας) με μια άλλη γλώσσα. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα της Κασίμη (2005), οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν την έννοια «διγλωσσία» όταν αναφέρονται στους/στις αλλοδαπούς/ές μαθητές/ριες. Αυτή η κατάσταση βέβαια αναδεικνύει την πολιτική αλλά και ιδεολογική αντίληψη της διγλωσσίας. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις σχολικές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών/ριών στη διγλωσσία και θεωρούν ότι η πλειοψηφία των μεταναστών γονέων δεν ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των

¹⁹⁴Όπως αναφέρεται στο Σκούρτου, Ε. (2011) *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 25.

παιδιών τους. Το ίδιο γίνεται εμφανές και από την έρευνα της Χατζηδάκη (2007) σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Διαφαίνεται δηλαδή ότι η πλειονότητα αυτών έχουν μια αρνητική εικόνα για τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση.

Γαλλία

Στη Γαλλία οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν τους/τις μαθητές/ριες που έχουν έρθει πρόσφατα στη χώρα έχοντας μειωμένες απαιτήσεις από αυτούς/ες, μην ενθαρρύνοντάς τους/τες και αξιολογώντας τους/τες βασισμένοι/ες σε «παραδοσιακές προσεγγίσεις» (αξιολόγηση γραπτού λόγου, εγκατάλειψη προφορικού) (Auger, 2010: 45), ενώ οι δραστηριότητες τύπου «*neveil aux langues*» χρησιμοποιούνται σπάνια στην τάξη (Auger, 2008: 129). Ως εκ τούτου, πολλά παιδιά έχουν «εσωτερικεύσει» μια αρνητική αναπαράσταση της γλώσσας τους και της εν δυνάμει διγλωσσίας τους (Auger, 2006: 113).

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία, ακόμη και σήμερα υπάρχει μια αρνητική αναπαράσταση, καθώς αναγνωρίζεται ως χαρακτηριστικό της ελίτ, δηλαδή είναι συνδεδεμένη με τα παιδιά από ευνοϊκά κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ αντίθετα δε συνδέεται με τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα (Varro, 2003). Επιπροσθέτως, η διγλωσσία των παιδιών που προέρχονται από μειονότητες είτε αγνοείται είτε θεωρείται ως εμπόδιο ή πρόβλημα για την εκμάθηση των γαλλικών και επομένως ως πηγή μαθησιακών δυσκολιών (Castellotti & Moore, 2002; Clerc, 2007; Hélot & Young, 2002; Hélot & Young, 2006; Varro, 2003; Young, 2011). Επίσης, κάποιος/ες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διγλωσσία και η πολυγλωσσία είναι ένα ατού όταν υπάρχει άψογη μεταχείριση των γλωσσών τόσο στον γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο (Clerc, 2007).

Σε μια έρευνα όπου πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με διευθυντές/ριες σχολείων αγροτικών και αστικών περιοχών (Young, 2011), έγινε αντιληπτό ότι υπήρχε μια λανθασμένη αντίληψη για την πολυγλωσσία και μάλιστα πολλοί/ές από αυτούς/ές τη συσχέτιζαν αποκλειστικά με την εκμάθηση των γαλλικών ή των γερμανικών. Θεωρούσαν ως μόνες νόμιμες γλώσσες αυτές του σχολείου και αδυνατούσαν να κατανοήσουν ότι και οι γλώσσες των μαθητών/ριών είναι ισότιμες με όλες τις υπόλοιπες. Επίσης χρησιμοποιούσαν όρους όπως «ξένες γλώσσες», αναφερόμενοι στις μητρικές γλώσσες των παιδιών και χαρακτήριζαν ως «μητρική γλώσσα» τα γαλλικά στο σχολείο, μια κατάσταση που καταδεικνύει εθνοκεντρισμό. Εν τέλει, αναφορικά με τη χρήση γλωσσών στο σχολικό πλαίσιο, επισημάνθηκε ότι όταν μια άλλη γλώσσα χρησιμοποιείται στο σχολείο, απειλούνται οι αξίες της δημοκρατίας, αλλά και αυτή η κατάσταση μπορεί να συντελέσει στην απόρριψη των μαθητών/ριών από τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Young, 2011: 95–107).

Η ανάγκη επιμόρφωσης επισημαίνεται και από τους/τις ίδιους/ες εκπαιδευτικούς. Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τάξεις CLIN, CRI, CLA όπου οι μαθητές/ριες μεταναστευτικής καταγωγής παρακολουθούν μαθήματα γαλλικών, σημειώθηκε από τους/τις ίδιους/ιες τους/τις εκπαιδευτικούς η ανάγκη για την επιμόρφωσή τους (Clerc, 2005). Συνεπώς, τα προβλήματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ορατά (Coste, 1991). Επίσης, σχετικά με τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: αν και όσες αφορούν την αρνητική επιρροή της πρώτης τους γλώσσας, μερικές φορές εξασθενούν, εντούτοις, αντικαθίστανται από άλλες διαστρεβλωμένες. Θεωρούν ότι οι

γονείς δε μιλούν στα παιδιά τους, παρά μόνο για να τους δώσουν οδηγίες (Auger, 2010).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας – Ερευνητικά εργαλεία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δάσκαλοι/ες δημόσιων δημοτικών σχολείων στη Γαλλία και στην Ελλάδα. Στη Γαλλία το δείγμα προέρχεται από δυο σχολεία που βρίσκονται στην πόλη Le Mans. Συγκεκριμένα 4 δάσκαλοι και 4 δασκάλες διαφόρων τάξεων έλαβαν μέρος στην εν λόγω μελέτη. Το ίδιο συνέβη και στην Ελλάδα όπου 4 δάσκαλοι και 4 δασκάλες εργαζόμενοι/ες σε δυο σχολεία της Θεσσαλονίκης αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι δεδομένου ότι το δείγμα είναι μικρό, οι περιπτώσεις αυτές αφορούν μελέτες περίπτωσης από τις οποίες δεν μπορεί να προκύψει γενίκευση.

Με σκοπό τα συλλεχθέντα δεδομένα να είναι περισσότερο αξιόπιστα, χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων: α) μη συμμετοχικές παρατηρήσεις σε τάξεις, β) άτυπες συζητήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς και γ) ημιδομημένες συνεντεύξεις. Αναφορικά με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, αυτές επιλέχθηκαν διότι μας επιτρέπουν να χρησιμοποιούμε εκτός από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου και αντίστοιχες ανοιχτού τύπου, με σκοπό τη διευκρίνιση πιθανών ασαφειών (Καραγεώργος, 2002). Βέβαια, οι συνεντεύξεις αν και παρέχουν σημαντικά δεδομένα, εντούτοις, αντικατοπτρίζουν μόνο το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι και όχι αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα (Nisbet & Watt, 1984: 13). Γι' αυτό επιλέχθηκε και η άμεση παρατήρηση, σύμφωνα με τα δεδομένα της οποίας υπήρξαν αντιφάσεις από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι άτυπες συζητήσεις με τη σειρά τους έδωσαν τη δυνατότητα για καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με στόχο την όσο το δυνατόν αξιόπιστη ανάλυσή του.

Συλλογή δεδομένων

Η πρώτη φάση διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Ιανουαρίου–Μαΐου του 2014 στην πόλη του Le Mans στη Γαλλία. Η έρευνα έλαβε χώρα σε δυο δημόσια δημοτικά σχολεία. Έτσι, στο πρώτο σχολείο πραγματοποιήθηκαν συνολικά 50 ώρες παρατήρησης και 6 συνεντεύξεις με τους/τις δασκάλου/ες, ενώ στο δεύτερο σχολείο πραγματοποιήθηκαν 2 συνεντεύξεις. Από τις 50 ώρες παρατήρησης οι 20 πραγματοποιήθηκαν στην τρίτη τάξη (CE2), οι 15 στη δεύτερα τάξη (CE1) και οι υπόλοιπες 15 στην πέμπτη τάξη (CM2). Οι δάσκαλοι/ες στις τάξεις των οποίων έγιναν οι παρατηρήσεις συμμετείχαν και στις συνεντεύξεις.

Η δεύτερη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο και τον Φεβρουάριο του 2015 στη Θεσσαλονίκη και διεξήχθη με τον ίδιο τρόπο που έγινε και στη Γαλλία. Δηλαδή, στην έρευνα συμμετείχαν δυο δημόσια δημοτικά σχολεία της, στο πρώτο πραγματοποιήθηκαν 50 ώρες παρατήρησης, εκ των οποίων 20 έγιναν στην τρίτη τάξη του δημοτικού, 15 στην πέμπτη και 15 στη δεύτερα, ενώ στο δεύτερο σχολείο πραγματοποιήθηκαν μόνο δυο συνεντεύξεις.

Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Με σκοπό να αναλυθούν τα δεδομένα της παρατήρησης, ακολούθησε η καταγραφή και ο σχολιασμός τους με βάση τις σημειώσεις από την παρακολούθηση των τάξεων. Αναφορικά με την ανάλυση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και η κριτική ανάλυση του λόγου. Έτσι, έγινε η θεματική ανάλυση του υλικού σε συνδυασμό με στοιχεία της κριτικής ανάλυσης του λόγου, ώστε να διαφωτιστούν τα ιδεολογικά ζητήματα του λόγου των εκπαιδευτικών.

Η Κριτική Ανάλυση επιδιώκει θεωρητικά να συνδυάσει τη μικρο-ανάλυση των διαφορετικών εκφάνσεων του λόγου σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, με τη μακρο-ανάλυση της κοινωνικής δομής στην οποία εντάσσεται και ο λόγος (Fairclough, 1992; van Dijk 1998). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η θεωρητική προσέγγιση της ιδεολογίας του van Dijk, με σκοπό να μελετηθούν και να αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο γλωσσικών ιδεολογιών. Αυτή η προσέγγιση που συνδυάζει τη γνώση, την κοινωνία και τον λόγο (van Dijk, 1998: 5), ορίζει τις ιδεολογίες ως «συστήματα ιδεών» που ανήκουν στο «συμβολικό πεδίο της σκέψης και της αντίληψης» (γνωστική διάσταση), τα οποία μοιράζονται τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (κοινωνική διάσταση) (van Dijk, 1998: 5).

Με βάση αυτή την προσέγγιση, ορισμένα από τα στοιχεία που μελετήθηκαν είναι τα ακόλουθα: οι προτάσεις-δηλώσεις που θεωρούνται ως δεδομένες και παρουσιάζονται ως γνώση (Fairclough, 1992; van Dijk, 1998), τα «*local meanings*» όπως οι έννοιες των λέξεων, οι δομές των προτάσεων που είναι αποτέλεσμα της επιλογής που κάνουν οι ομιλητές/ριες στο πλαίσιο των νοητικών τους μοντέλων ή των υπάρχουσών κοινωνικών πεποιθήσεων (vanDijk, 1998: 266–267), οι έμμεσες και υπονοούμενες σημασίες, όπως είναι οι υπαινιγμοί, οι υποθέσεις, η αοριστία κ.ά. (van Dijk, 1998: 207), τα σημεία του αυθόρμητου λόγου, τα ρητορικά σχήματα, όπως είναι η μεταφορά, η παρομοίωση, η υπερβολή κ.ά.(van Dijk, 1998: 208), η πώλωση ανάμεσα σε «*εμάς*» και τους «*άλλους*» με στοιχεία θετικής παρουσίασης του «*εαυτού*» και αρνητικής παρουσίασης του «*άλλου*» (van Dijk, 1998: 267) κ.ά.

5. Αποτελέσματα Γαλλίας και Ελλάδας

Μέσα από τις παρατηρήσεις που έλαβαν χώρα στις τάξεις, έγινε σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε μονογλωσσικές πρακτικές, οι οποίες δε λαμβάνουν υπόψη το υπόβαθρο των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής. Μάλιστα τις περισσότερες φορές αδιαφορούσαν για τα παιδιά που δε συμμετείχαν στο μάθημα, μεταξύ αυτών και ορισμένα από τα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει «η ασυμφωνία μεταξύ αυτοαναφερόμενης και παρατηρούμενης συμπεριφοράς» (Σαραφίδου, 2011: 32) του δασκάλου της πέμπτης τάξης στη Γαλλία. Ενώ στη συνέντευξη ο δάσκαλος είχε σημειώσει ότι βοηθά τα παιδιά να κατακτήσουν το βασικό λεξιλόγιο στη γαλλική γλώσσα, κατά την παρατήρηση διαφάνηκε ότι απλά αδιαφορούσε γι' αυτά. Συγκεκριμένα, μια μαθήτριά του ζητούσε επανειλημμένα βοήθεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο ίδιος όμως την αγνοούσε διαρκώς.

Παρακάτω διαφαίνονται οι θεματικές που έχουν προκύψει από τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσα από τις συνεντεύξεις:

1. Ιδεολογία της μονογλωσσίας

1.1. Οι μητρικές γλώσσες των μαθητών/ριών εκτός τάξης και εκτός σχολικού πλαισίου

Απόσπασμα 1 Γαλλία:

Π: Θεωρείτε σημαντικό για το δάσκαλο να γνωρίζει τις ρίζες, την ταυτότητα και τη μητρική γλώσσα των μαθητών/ριών;

Δ: Ναι, μπορεί να είναι σημαντικό να γνωρίζει τις ρίζες και τη μητρική γλώσσα των μαθητών προφανώς (...). Μετά μέσα στην τάξη μου, δεν δίνουμε υποχρεωτικά προσοχή ...δεν λαμβάνουμε υποχρεωτικά υπόψη, αυτό που θέλουμε κυρίως είναι να μάθει να μιλάει τα γαλλικά...

Η διπλή άρνηση στα λόγια του παραπάνω δασκάλου («δεν δίνουμε», «δεν λαμβάνουμε») και η επαναληπτική χρήση του επιρρήματος «υποχρεωτικά», γίνεται με σκοπό να τονιστεί η απουσία αυτών των πρακτικών, καθώς, όπως επισημαίνει ο ίδιος, στόχος είναι η εκμάθηση της γαλλικής. Η χρήση του επιρρήματος «κυρίως», γίνεται με σκοπό να αναδειχθεί η προτεραιότητα, δηλαδή η εκμάθηση της γαλλικής. Η ιδεολογία της μονογλωσσίας και ο αποκλεισμός των μητρικών γλωσσών από τη διδασκαλία είναι εμφανής.

Απόσπασμα 2 Γαλλία:

Π: Έχετε παρατηρήσει αν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στην τάξη / στο σχολείο; (...)

Δ: Ναι κυρίως με την οικογένεια.

Π: Τι σκέφτεσαι γι' αυτό;

Δ: Θεωρώ ότι αν είναι στο σχολείο εδώ, είναι καλό να προσπαθούν να μιλούν τα γαλλικά, αφού ο στόχος είναι να μάθουν τη γλώσσα. Να μάθουν γαλλικά (...)

«Ο στόχος» του σχολείου είναι η εκμάθηση της γαλλικής, όπως αυτό εκφράζεται από τις δηλώσεις της δασκάλας: «να μιλούν τα γαλλικά», «να μάθουν τη γλώσσα», «να μάθουν γαλλικά». Η χρήση της υποτακτικής σε αυτό το σημείο, πέρα από την προτροπή, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι αποτελεί και μια προσταγή με σκοπό να επιτευχθεί επί της ουσίας ο «στόχος» που –προφανώς– είναι η ένταξη.

Απόσπασμα 3 Ελλάδα:

Π: Θεωρείτε σημαντικό να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός τις ρίζες, την ταυτότητα και τη μητρική γλώσσα των μαθητών/ριών του/της; (...)

Δ: Δεν νομίζω ότι μου είναι χρήσιμο σαν πληροφορία στην...πραγματικότητα. Μόνο το ότι υπάρχει επιρροή μιας άλλης μητρικής γλώσσας λόγω του ότι τη μιλούν στο σπίτι, μου χρειάζεται σαν γνώση (...). Στη διδασκαλία δεν νομίζω ότι βοηθάει σε κάτι. Δε μπορώ, δε γνωρίζω τη γλώσσα τους για να πω ότι θα τραβήξω παραλληλισμούς.

Η μητρική γλώσσα των παιδιών βρίσκεται εκτός σχολικής τάξης. Η χρήση της λέξης «επιρροή» έχει αρνητική χροιά, δηλώνοντας τη χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι από το παιδί ως «επιβάρυνση», όπως έχει διαφανεί από τον συνολικό λόγο της. Επιπροσθέτως, ένα ακόμη σημείο που κεντρίζει το ενδιαφέρον είναι η χρήση του όρου «μιας άλλης μητρικής γλώσσας». Μια ακόμη ιδεολογική δήλωση που διακρίνεται από απουσία γνώσεων και παρουσία συγχύσεων. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι αναγνωρίζει την ύπαρξη συνδέσεων/κοινών σημείων μεταξύ των

γλωσσών, όμως αποστασιοποιείται από αυτό τον ρόλο δηλώνοντας την ανικανότητά της, λόγω απουσίας γνώσης της γλώσσας των παιδιών.

Απόσπασμα 4 Ελλάδα:

Π: Έχετε παρατηρήσει αν τα παιδιά χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στην τάξη/ στο σχολείο; Τι πιστεύετε γι' αυτό;

Δ: Εγώ πιστεύω ότι δεν πρέπει να γίνεται. Κάθετα δεν πρέπει να γίνεται καθόλου... και ήδη αυτό είναι σπανιότατο, δηλαδή τώρα δεν το βλέπουν να μιλούν αλβανικά, γι' αυτό πριν από δεκαπέντε χρόνια μπορεί να μιλούσαν (...). Γενικά δεν πρέπει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους καθόλου εδώ.

Ο ιδεολογικά μονογλωσσικά προσανατολισμένος λόγος της δασκάλας και η απόρριψη της μητρικής γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο διαφαίνεται μέσα από τη χρήση των ακόλουθων φράσεων: «δεν πρέπει», «κάθετα δεν πρέπει να γίνεται καθόλου», «δεν πρέπει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους καθόλου εδώ». Οι απόλυτες δηλώσεις της, καθώς και το κύρος της ως δασκάλας του σχολείου, έχουν άμεσα επακόλουθα στις γλωσσικές συμπεριφορές γονέων και παιδιών. Γι' αυτήν η μητρική γλώσσα των παιδιών είναι απαγορευμένη στο σχολείο.

1.2 Οι μονογλωσσικές συμβουλές στους μετανάστες γονείς

Απόσπασμα 5 Γαλλία:

Π: Ποιες είναι οι συμβουλές σας στους γονείς σχετικά με τη χρήση της γαλλικής γλώσσας;

Δ: Εάν οι γονείς μιλούν γαλλικά η συμβουλή είναι να μιλούν στο μέγιστο τα γαλλικά στο σπίτι. Αν δεν μιλούν καθόλου γαλλικά, εκεί περιπλέκεται. Αν δεν μιλούν τα γαλλικά...είναι να κοιτούν τα βιβλία, την εικονογράφηση με τα παιδιά...αν τα παιδιά ξέρουν να διαβάζουν, αλλά αυτό παραμένει δύσκολο (...)

Η συμβουλή της συγκεκριμένης δασκάλας είναι η μέγιστη –δυνατή– χρήση της γαλλικής στο σπίτι («να μιλούν στο μέγιστο τα γαλλικά στο σπίτι», «τα γαλλικά όσο μπορούν στο σπίτι»). Κατόπιν, ως μια κατάσταση που «περιπλέκεται» χαρακτηρίζεται από την ίδια η μη γνώση της γαλλικής από τους γονείς. Όμως, η επιλογή της λέξης δεν είναι διόλου τυχαία, καθότι χρησιμοποιείται με σκοπό να αποδοθεί μια συγκεκριμένη σημασία, που υποδηλώνει μια θέση που βασίζεται σε ιδεολογική βάση (van Dijk, 1998: 2005): η μη γνώση της γαλλικής ως μια προβληματική και πολύπλοκη κατάσταση.

Απόσπασμα 6 Γαλλία:

Π: Ποιες είναι οι συμβουλές σας στους γονείς σχετικά με τη χρήση της γαλλικής γλώσσας;

Δ: Εγώ ενθαρρύνω όλη την οικογένεια να ενταχθεί και να μάθει τα γαλλικά (...). Αλλά το να μάθουν τη γλώσσα της χώρας δεν σημαίνει να ξεχάσουν τη δική τους γλώσσα. Νομίζω ότι είναι πραγματικά σημαντικό να μάθουν (...).

Ο δάσκαλος ενθαρρύνει την ένταξη και την εκμάθηση της γαλλικής. Η επαναληπτική χρήση της υποτακτικής «να μάθει», «να μάθουν» δηλώνει την προτροπή του για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Ο ίδιος βέβαια αναγνωρίζει ότι η ένταξη δεν σημαίνει την απώλεια της γλώσσας τους, αλλά για τον ίδιο η ένταξη διαμέσου της γλώσσας αποτελεί μια αναγκαιότητα.

Απόσπασμα 7 Ελλάδα :

Π: Τι συμβουλές τους δίνετε αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας;

Δ: Αυτό, να τη χειρίζονται κυρίως, όταν προσπαθούν να μάθουν μια ελληνική γλώσσα, να ξεκινάνε από τις... απλές μορφές, από απλές λέξεις, αλλά να μην μένουν μόνο σε αυτές. Να προσπαθούν κάθε φορά να τις εμπλουτίζουν. Αλλά για να τη μάθουν πρέπει να τη λένε προφορικά, με καθαρή έτσι άρθρωση... να ταυτοποιούνε τη λέξη με το αντικείμενο, να το δείχνουν ώστε να ξέρουν. Όταν δεν καταλαβαίνουν πάντα να ρωτούν και πρέπει και ο κάθε... διδάσκων κάθε φορά να κατεβαίνει ως το πω στο επίπεδο, για να μπορεί να κατανοεί. Δηλαδή πρέπει να κατεβεί σε ένα απλό επίπεδο (...)

Για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ο «χειρισμός» της αποτελεί μια αναγκαιότητα: «χειρίζονται», «πρέπει να τη λένε προφορικά, με καθαρή έτσι άρθρωση». Μέσω του ιδεολογικού της λόγου, η δασκάλα ασκεί σημαντική επιρροή στις γλωσσικές πρακτικές γονέων και παιδιών, επιδιώκοντας πάντα την ένταξη και την αφομοίωση. Ο «διδάσκων», όντας γνώστης της κυρίαρχης γλώσσας, «πρέπει να κατέβει σ' ένα απλό επίπεδο», ώστε το παιδί «να μπορεί να κατανοεί». Σε αυτό το σημείο η επαναληπτική χρήση του ρήματος «κατεβαίνω» υποβιβάζει επί της ουσίας τη γλώσσα των παιδιών και αναδεικνύει το κύρος της δασκάλας, άρα και της γλώσσας του/της, δηλαδή της ελληνικής.

Απόσπασμα 8 Ελλάδα:

Π: Τι συμβουλές τους δίνετε αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας;

Δ: (...) δεν φτάνουν μόνο οι ώρες που περνά το παιδί στο σχολείο. Είναι σημαντικό να μην τελειώνει εκεί η επαφή με την ελληνική γλώσσα και επειδή συχνά οι μετανάστες έχουνε μια τάση, οι απανταχού μετανάστες στον κόσμο να... γκετοποιούνται και να κάνουν και παρέες μαζί για ευνόητους λόγους... πολλές φορές βλέπουμε έτσι παιδιά να μην μιλάνε, ούτε στο σπίτι, αλλά ούτε και στο... στις άλλες τους δραστηριότητες, στις άλλες τους συνενυρέσεις τα ελληνικά, οπότε μένουν αρκετά πίσω όσον αφορά το επίπεδο.

Η μη χρήση της ελληνικής «ούτε στο σπίτι, αλλά ούτε και στο... στις άλλες δραστηριότητες, στις άλλες συνενυρέσεις», αποτελεί «πρόβλημα» για την εκμάθηση των ελληνικών («οπότε μένουν αρκετά πίσω όσον αφορά το επίπεδο»). Η απόψεις του που παρουσιάζονται σαν «κοινή λογική», βασίζονται στο ιδεολογικό υπόβαθρο θεώρησης της διγλωσσίας ως «πρόβλημα».

2. *Αναγκαιότητα επιμόρφωσης: Σύγχυση των εκπαιδευτικών ως προς τη διγλωσσία των μαθητών/ριών*

Απόσπασμα 9 Γαλλία:

Π: Για εσάς η εκμάθηση και η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών αποτελεί ένα εμπόδιο ή μια βοήθεια για να μάθουν τα γαλλικά;

Δ: (...) Στην πραγματικότητα, αν φθάσει νωρίς στο σχολείο στη Γαλλία για να μάθει γαλλικά, γνωρίζοντας μια άλλη γλώσσα, αυτό δεν θα τους θέσει ένα πρόβλημα, αυτό μπορεί ακόμη και να τα βοηθήσει να μάθουν και άλλες γλώσσες. Διότι είναι πιο εύκολο να μάθουν καινούριες, αντιθέτως εάν φτάσουν αργά στη Γαλλία, εδώ η μητρική γλώσσα θα αποτελέσει ένα εμπόδιο σε ένα πρώτο χρόνο, επειδή... η δική τους γλώσσα μπορεί να είναι πολύ διαφορετική από τα γαλλικά.

Για τη δασκάλα, βασικός παράγοντας είναι η ηλικία του παιδιού όταν θα φτάσει στη Γαλλία. Μάλιστα για την ίδια σημαντικό ρόλο παίζει και το κατά πόσο η μητρική γλώσσα του παιδιού μοιάζει με τα γαλλικά. Η χρήση των λέξεων «εμπόδιο», «διαφορετική» δηλώνει όχι μόνο τη διγλωσσία ως «πρόβλημα», αλλά και τη σύγχυση της δασκάλας γι' αυτά τα ζητήματα. Η ίδια χαρακτηρίζει ως «άλλη γλώσσα» τη μητρική γλώσσα των παιδιών, πραγματοποιώντας επίσης και τη διάκριση ανάμεσα στη «δική μας τη γλώσσα» και την «άλλη». Η υποβάθμιση του ρόλου της μητρικής γλώσσας, αλλά και η απουσία γνώσεων από την πλευρά της εκπαιδευτικού, είναι ξεκάθαρη.

Απόσπασμα 10 Γαλλία:

Π: Η εκμάθηση και η χρήση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά είναι εμπόδιο ή βοήθεια για να μάθουν γαλλικά;

Δ: Όχι, νομίζω ότι είναι κυρίως ουδέτερη (...) είναι ένα καλύτερο πράγμα στο μέτρο όπου συνεχίζουμε να χρησιμοποιούμε τα γαλλικά. Για παράδειγμα, αν τα παιδιά χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα και ταυτόχρονα τη γαλλική, νομίζω ότι είναι κυρίως θετικό υπό την προϋπόθεση για παράδειγμα όπου δεν μιλούν στο σπίτι μόνο τη μητρική τους γλώσσα και δεν μιλούν εκτός σπιτιού μόνο τα γαλλικά εκεί...

Ο δάσκαλος δηλώνει ως «ουδέτερη» τη λειτουργία της μητρικής για την εκμάθηση των γαλλικών. Για τον ίδιο είναι «ένα καλύτερο πράγμα» όταν χρησιμοποιούνται παράλληλα τα γαλλικά και η μητρική εντός και εκτός σπιτιού. Η χρήση των εκφράσεων «στο μέτρο όπου», «υπό την προϋπόθεση» δηλώνει με σαφήνεια την απαραίτητη συνθήκη θεώρησης της διγλωσσίας ως κάτι το θετικό, όπου αυτή δεν είναι άλλη από τη χρήση και της γαλλικής γλώσσας. Οι δηλώσεις του, παρουσιαζόμενες σαν «κοινή λογική», βασίζονται σε ιδεολογική βάση.

Απόσπασμα 11 Ελλάδα:

Π: Η εκμάθηση και η χρήσης της πρώτης γλώσσας από τα παιδιά θεωρείτε ότι αποτελεί εμπόδιο ή βοήθημα για την εκμάθηση των ελληνικών;

Δ: Βοήθημα όχι. Εμπόδιο τώρα είναι σχετικό, δηλαδή του ότι επιβαρύνεται ένας μαθητής με τη μάθηση πολλών γλωσσών. Δηλαδή, αν βάλουμε ότι έχουμε και τα αγγλικά ήδη ξένη γλώσσα, μαθαίνοντας και τη δική του γλώσσα και την άλλη θα είναι απλά επιβαρυντικό. Δε θεωρώ δηλαδή βοήθημα ή εμπόδιο, απλά πιο επιβαρυντικό όσον αφορά...

Η συγκεκριμένη δασκάλα εκφράζει με απόλυτο και φυσικό τρόπο το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα δεν αποτελεί βοήθημα. Μια ιδεολογική θέση που παρουσιάζεται σαν «κοινή λογική» που δεν επιδέχεται αμφισβήτησης, ενώ η χρήση του ρήματος «επιβαρύνεται» και η επανάληψη του επιθέτου «επιβαρυντικό» δηλώνει τα αρνητικά επακολουθήματα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Αναγνωρίζει ότι τα αγγλικά αποτελούν «ξένη γλώσσα» την οποία γνωρίζουν τα παιδιά, όμως θεωρεί ως «επιβάρυνση» τη μάθηση της «δικής τους γλώσσας» και γενικά την εκμάθηση «πολλών γλωσσών». Γίνεται αντιληπτή η άγνοιά της για τη σημαντικότητα γνώσης της μητρικής γλώσσας. Μάλιστα, η τελευταία φράση της («δε θεωρώ δηλαδή βοήθημα ή εμπόδιο, απλά πιο επιβαρυντικό») εκφράζει μια αντίφαση: αν και αρχικά είχε δηλώσει κατηγορηματικά ότι δεν αποτελεί βοήθημα, τώρα αναθεωρεί και επισημαίνει ότι δεν είναι ούτε το ένα ούτε το άλλο. Όμως, η ιδεολογική επιλογή του επιθέτου «επιβαρυντικό» επιβεβαιώνει ότι η μητρική γλώσσα του παιδιού συντελεί

στην επιδείνωση της πιθανής δυσκολίας που έχει για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Απόσπασμα 12 Ελλάδα:

Π: Η εκμάθηση και η χρήση της πρώτης γλώσσας από τα παιδιά θεωρείτε ότι αποτελεί εμπόδιο ή βοήθημα για την εκμάθηση των ελληνικών;

Δ: Άλλες φορές... αυτό το πράγμα είναι δίκοπο μαχαίρι, γιατί τα παιδιά, αν ειδικά οι γονείς τους δεν μιλάνε καλά ελληνικά... και μιλάνε μόνο αλβανικά ή ξέρω εγώ ας πούμε, ρώσικα ή οτιδήποτε στο σπίτι, το παιδί μπερδεύεται στην πρώτη τάξη. Έχει πρόβλημα... και ακούγοντας από εκεί άλλη γλώσσα, ερχόμενο εδώ άλλη γλώσσα μένει πίσω. Πολλές φορές μένει πίσω.

Ως «δίκοπο μαχαίρι» χαρακτηρίζεται από τον δάσκαλο η εκμάθηση και η χρήση της πρώτης γλώσσας των παιδιών, δηλώνοντας ότι η εν λόγω κατάσταση έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές όψεις. Μάλιστα, για να τονίσει την αρνητική πλευρά του ζητήματος χρησιμοποιεί το επίρρημα «ειδικά» και χαρακτηρίζει τη χρήση της πρώτης γλώσσας από το παιδί στο σπίτι ως μια κατάσταση που το μπερδεύει. Η λανθασμένη αντίληψη της διγλωσσίας γίνεται ξεκάθαρη και στη συνέχεια, όπου επισημαίνεται ότι το παιδί «έχει πρόβλημα». Η συγκεκριμένη δήλωση παρουσιάζεται σαν «κοινή λογική», άρα λειτουργεί σαν ιδεολογία που κατόπιν αιτιολογείται από την ακόλουθη φράση: «και ακούγοντας από εκεί άλλη γλώσσα, ερχόμενο εδώ άλλη γλώσσα, μένει πίσω. Πολλές φορές μένει πίσω». Συμπεραίνεται συνεπώς ότι η διγλωσσία αναγνωρίζεται ως «πρόβλημα».

3. Μονογλωσσικές πρακτικές: Η γαλλική γλώσσα στο γαλλικό σχολείο και η ελληνική γλώσσα στο ελληνικό σχολείο

Απόσπασμα 13 Γαλλία:

Π: Τι κάνετε για τα παιδιά που έχουν διαφορετικές εθνικότητες και δεν μιλούν γαλλικά καλά;

Δ: Προσπαθώ να τους εξηγήσω τα πράγματα όσο πιο καθαρά γίνεται ... αλλιώς τους δίνω μια πιο εύκολη δουλειά να κάνουν (...) .Στη συνέχεια, το να είναι σε ένα γλωσσικό μπάνιο όλη την ημέρα. Να είναι μπροστά από τις λέξεις και μπροστά από τους ήχους.

Οι μονογλωσσικές πρακτικές της δασκάλας είναι εμφανείς. Το σημείο που χρήζει ανάλυσης στο λόγο της είναι η ακόλουθη δήλωση, που παρουσιάζεται σαν «κοινή λογική»: «το να είναι σε ένα γλωσσικό μπάνιο». Γι' αυτήν, η μητρική γλώσσα του παιδιού βρίσκεται εκτός τάξης, συνεπώς παραμένει «αφανής». Τόσο η ιδεολογία της μονογλωσσίας, όσο και η έλλειψη γνώσης για τα ζητήματα της διγλωσσίας γίνονται αντιληπτά. Για την εκπαιδευτικό, το μόνο σημαντικό είναι το να βρίσκεται το παιδί «μπροστά από τις λέξεις και μπροστά από τους ήχους».

Απόσπασμα 14 Γαλλία:

Π: Εσείς τι κάνετε για τα παιδιά που έχουν διαφορετικές εθνικότητες και δεν μιλούν καλά τα γαλλικά;

Δ: Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να κάνουμε πολύ λεξιλόγιο, πολύ γλώσσα ... δηλαδή ... να κάνουμε καλή γλώσσα, να τους μιλάμε σωστά, να τους λέμε λέξεις που έχουν ανάγκη και έπειτα κυρίως να χρησιμοποιούμε επαναλαμβανόμενες φράσεις, οι οποίες μπορούν να ενσωματωθούν... εύκολα (...). Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να δουλέψουμε πολύ πολύ

πάνω στο λεξιλόγιο. Το νόημα της λέξης. Και έπειτα να τους δώσουμε ένα σημαντικό λεξιλογικό ρεπερτόριο για να μπορούν να καταλάβουν ήδη αυτό που τους ζητάμε.

Η αναγκαιότητα εκμάθησης της γλώσσας γίνεται εμφανής μέσω της επαναλαμβανόμενης χρήσης των ακόλουθων λέξεων: «πρέπει», «πολύ», «γλώσσα», «λεξιλόγιο». Επίσης, η χρήση των παρακάτω εκφράσεων δηλώνει για μια ακόμη φορά την υποχρέωση εκμάθησης της γλώσσας: «επαναλαμβανόμενες φράσεις», «λεξιλογικό ρεπερτόριο», ενώ η πολλαπλή εμφάνιση της υποτακτικής («να κάνουμε», «να τους λέμε», «να χρησιμοποιούμε», «να δουλέψουμε», «να τους δώσουμε») δηλώνει το έργο των δασκάλων προς την επίτευξη του στόχου της «ένταξης». Γίνεται κατανοητό ότι η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα αναγνωρίζονται με μόνο γνώμονα τη μονογλωσσία.

Απόσπασμα 15 Ελλάδα:

Π: Εσείς τι κάνετε για τα παιδιά που έχουν διαφορετική εθνικότητα και δε μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα;

Δ: Το μόνο που μπορώ να κάνω π.χ. την ώρα...είναι να προσπαθήσω το γλωσσικό κομμάτι, όταν βλέπω ότι κάνουν λαθάκια να τους διορθώνω, να προσπαθήσω να τους μάθω τη γλώσσα. Δεν μπορώ να κάνω κάτι παραπάνω.

Μέσω των ακόλουθων εκφράσεων η εκπαιδευτικός περιορίζει τον ρόλο της στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: «Το μόνο που μπορώ να κάνω...προσπαθώ το γλωσσικό κομμάτι», «να προσπαθήσω να τους μάθω τη γλώσσα». Μάλιστα, αποστασιοποιείται από το ζήτημα, σημειώνοντας ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι άλλο. Συνεπώς, η ιδεολογία της μονογλωσσίας διαφαίνεται ξεκάθαρα στις δηλώσεις της.

Απόσπασμα 16 Ελλάδα:

Π: Τι πιστεύετε ότι οφείλουν να κάνουν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά που μιλούν μια διαφορετική γλώσσα;

Δ: ...Ο δάσκαλος πρέπει να προσεγγίζει, να μιλάει...και σε προσωπικό επίπεδο...έτσι να προσεγγίσει το παιδί και να του μιλάει όσο γίνεται πιο καθαρά με καθαρή άρθρωση, ώστε να μαθαίνει...καλά τους φθόγγους και σωστά τη χρήση της γλώσσας.

Να...να...μιλάει αρκετά προφορικά...και επίσης να... λέει και στα παιδιά όταν θα βρίσκονται έξω στο παιχνίδι να...να του μιλάνε. Να μην περιορίζονται μόνο σε κινησιολογικά παιχνίδια, ώστε να...να σπάσει έτσι το λεξιλόγιο των παιδιών (...).

Ο μονογλωσσικά προσανατολισμένος λόγος της δασκάλας διαφαίνεται ξεκάθαρα μέσα από την επανάληψη του ρήματος «μιλάω». Αυτή η επανάληψη έχει ιδεολογικές διαστάσεις, σύμφωνα με τις οποίες η γλωσσική χρήση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί την απαραίτητη πρακτική για την εκμάθησή της. Μάλιστα, η χρήση του ρήματος «πρέπει» δηλώνει την αναγκαιότητα της συγκεκριμένης κατάστασης. Τα επιρρήματα «καθαρά» και «σωστά», καθώς και το επίθετο «καθαρή» αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να γίνεται η ομιλία. Ο ιδεολογικός της λόγος όμως έχει άμεσες συνέπειες στη γλωσσική χρήση των ίδιων των παιδιών, καθώς η ίδια νουθετεί τους/τις ντόπιους/ες μαθητές/ριες της τάξης να μιλούν στα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής στα ελληνικά. Το ενδιαφέρον κεντρίζει η φράση «να σπάσει έτσι το λεξιλόγιο των παιδιών» που δηλώνει την επιθυμία για τη γλωσσική αφομοίωση, αλλά και τον αποκλεισμό των γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών/ριών.

Συμπεράσματα–Συζήτηση

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα προαναφερθέντα καθίσταται εμφανές ότι οι ομοιότητες μεταξύ των δυο χωρών είναι αδιαμφισβήτητες. Η συμβολή των εκπαιδευτικών τόσο στα ζητήματα της διγλωσσίας των παιδιών στο μικρο–επίπεδο σχολείου–οικογένειας, όσο και στα άμεσα επακόλουθα που ο λόγος αλλά και οι πράξεις τους επιφέρουν στο μακρο–επίπεδο της κοινωνίας, γίνεται αντιληπτή (μιλώντας πάντα για τις συγκεκριμένες περιπτώσεις). Οι γλωσσικές τους ιδεολογίες είναι αυτές που διαμορφώνουν και τις αντίστοιχες γλωσσικές τους πρακτικές, δημιουργώντας κατ’ αυτόν τον τρόπο μια ιεράρχηση της εξουσίας των γλωσσών (Γκαϊνταρτζή, 2012), στο βάθος της οποίας βρίσκεται η γαλλική και ελληνική.

Λαμβάνοντας υπόψη και τα ευρήματα των παλαιότερων ερευνών, διαπιστώνουμε ότι δεν έχει υπάρξει καμιά διαφοροποίηση ως προς της γλωσσικές ιδεολογίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας (Σκούρτου, 2002; Skourtu et al., 2004), συμβουλευόντας τους μετανάστες γονείς να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι (Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007; Χατζηδάκη, 2007; Κασίμη, 2005; Γκαϊνταρτζή, 2012), ενώ στη διδακτική πράξη η διγλωσσία τους παραμένει "αφανής" (Τσοκαλίδου, 2012: 44). Το ίδιο ισχύει και για τους/τις Γάλλους/ίδες εκπαιδευτικούς όπου οι πρακτικές στην τάξη και οι συμβουλές τους στους γονείς βασίζονται στη μονογλωσσία (Auger, 2010), ενώ η διγλωσσία των παιδιών αναγνωρίζεται ως πρόβλημα (Castellotti & Moore, 2002; Clerc, 2007; Young, 2011).

Όμως τα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι τα εξής: Είναι δυνατόν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τα ενεργά μέλη αυτής να μεταφέρουν ρητά και άρρητα μηνύματα γλωσσικής υπεροχής, συντελώντας έτσι στη γλωσσική μετατόπιση; Είναι ορθό οι ταυτότητες των μαθητών/ριών να αμφισβητούνται και να απορρίπτονται υπό το πρίσμα της μονογλωσσίας; Από όλα τα παραπάνω καθίσταται επιτακτική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που όχι μόνο θα αναγνωρίζει και θα δέχεται την πολυγλωσσία και τη διαφορετικότητα, αλλά θα συντελεί στην εξέλιξη και στην ενίσχυσή της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκαϊνταρτζή, Α., (2012) *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Διδακτορική διατριβή.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Καραγεώργος, Δ. (2002) *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής–Μια διδακτική προσέγγιση*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Κασίμη, Χ. (2005) Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής* 3,13–24.
- Μητακίδου, Σ. & Δανηλίδου, Ε. (2007) *Διδασκαλία και μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Απόψεις των εκπαιδευτικών.* Στο: Ντίνας Κ. & Χατζηπαναγιωτίδου, Α. (επιμ.) *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: University Press, 553–465.
- Σαραφίδου, Γ.–Ο. (2011) *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων–Η εμπειρική έρευνα.* Αθήνα: Gutenberg.

- Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 11–20.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Σκούρτου, Ε. (2011) *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005) *Θέματα ταυτότητας στην Ελληνική Διασπορά– Γλώσσα και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) *Χώρος για δύο*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Φραγκουδάκη, Α. (1999) *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χατζηδάκη, Α. (2007) *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*. Στο: Ντίνας, Κ. και Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (Επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 732–745.

Ξενόγλωσση

- Auger, N. (2006) *Analyse et pratique d'un contexte singulier mais pluriel: Les enfants nouvellement arrivés dans le Gard*. Dans: Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.) *Le français langue étrangère et seconde*. Paris: L'Harmattan, 111–116.
- Auger, N. (2008) *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*, *Revue de sociolinguistique en ligne*, no11, janvier 2008, GLOTTOPOL, 126–137. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf.
- Auger, N. (2010) *Elèves nouvellement arrivés en France*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Blommaert, J. (1999) *The debate is open*. In: Blommaert, J. (Ed.) *Language Ideological Debates*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter, 1–38.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002) *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- Clerc, S. (2005) *La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France, Les Enfants dans la ville*, *Revue Ville École Intégration*, no 141, juin 2005, Scérén, CNDPCRD, 107–110.
- Clerc, S. (2007) *La représentation des langues et de la France chez les élèves nouvellement arrivés en France*, *Actes du Colloque international Stéréotypages, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène. Perspectives interdisciplinaires*, Tome 3: Éducation, École, Didactique, Paris: L'Harmattan, 55–64.
- Coste, D. (1991) *Diversifier. Certes*. In: Coste, D. & Hébrard (cor.) *Vers le plurilinguisme?* Paris: Hachette, 170–176.
- Curdt–Christiansen, X. L. (2013) *Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity*. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 12: 1–6.
- Fairclough, N. (1992) *Language and Power*. London and New York: Longman.
- Helot, C. & Young, A. (2002) Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5: 2, 96–112.
- Hélot, C. & Young, A. (2006) La diversité linguistique et culturelle à l'école: Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celles

- de l'école? Dans: Hélot et al. *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Francfort: Peter Lang, 207–226.
- Nisbet, J. & Watt, J. (1984) Case study. In: J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, 79–92.
- Schiffman, H. (1996) *Linguistic culture and language policy*. New York: Routledge.
- van Dijk, T. A. (1998) *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Varro, G. (2003) *Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants*. SCEREN–CNDP VEI. <http://www2.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-3.htm>.
- Woolard, K. A. (1998) *Introduction: language ideology as a field of inquiry*. In: B. Schieffelin, K. Woolard and O. Kroskrity (Eds.) *Language ideologies: Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 3–47.
- Young, A. (2011) *La diversité linguistique à l'école: handicap ou ressource?* Dans: Dorison, C. & Lewi-Dumont, N. (dir.) *La formation des tous les enseignants à la diversité*. Suresnes: INS-HEA, 93–109.