

Διγλωσσία και διαπολιτισμικότητα: συγκλίσεις και αποκλίσεις

Καραντζόλα Ελένη, Διδάκτωρ, Ερευνήτρια Τμήματος Γλωσσολογίας Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

Το προνόμιο της τελευταίας εισήγησης σε ένα συνέδριο έχει και μια αθέατη όψη για όποιον, σαν κι εμένα, δεν του έχει ξανατύχει. Δημιουργεί μια παράξενη αμηχανία, ένα ακαθόριστο υπόρρητο αίτημα για στρογγυλές, συνθετικές, καταληκτικές υπό μία έννοια διατυπώσεις. Οι λέξεις μετρούν αλλιώς, πρώτα απ' όλα γιατί έχουν ήδη ειπωθεί πολλά και δεύτερον γιατί αμέσως μετά θα μπει μια άνω τελεία σε μια δημόσια ανταλλαγή απόψεων.

Εν πάση περιπτώσει, είτε μιλώντας στο τέλος είτε στην αρχή, στη συνάντηση αυτή δε θα μπορούσα κι εγώ, όπως και ο καθένας από μας, να σας μιλήσω παρά για τους προβληματισμούς που αναπτύσσω τον τελευταίο καιρό σχετικά με τη θεματική του συνεδρίου. Και μάλιστα δε θα μπορούσα να σας μιλήσω παρά από την ιδιαίτερη οπτική μου, ως γλωσσολόγου, και μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων δραστηριοτήτων που αναπτύσσουμε ως Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας αξιοποιώντας μεθόδους και πορίσματα δύο πρόσφατων σχετικά περιοχών, της κοινωνιογλωσσίας και της γλωσσικής πολιτικής [language policy].

Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ακούσαμε αρκετά τις τρεις αυτές ημέρες. Οι εισηγήσεις που προηγήθηκαν φώτισαν σημαντικές πτυχές του φαινομένου της διγλωσσίας. Εκκινώντας από τη θέση ότι τόσο η διγλωσσία-διπολιτισμικότητα όσο και η διαπολιτισμικότητα πρέπει καταρχήν να εννοηθούν αφενός ως δεδομένα και αφετέρου ως ζητούμενα, τα οποία τίθενται στις σύγχρονες κοινωνίες από την παρουσία, στο εσωτερικό τους, ομάδων με διαφορετική γλώσσα, πολιτισμικές καταβολές και ενδεχομένως θρησκεία από την επίσημη/κυρίαρχη, θα επιχειρήσω από την πλευρά μου, να τις αντιδιαστείλω διγλωσσία-διαπολιτισμικότητα, προκειμένου να καταδείξω πού συγκλίνουν και πού αποκλίνουν, όχι τόσο στο θεωρητικό επίπεδο, αλλά στις πρακτικές εφαρμογές τους, σε αναφορά ιδίως με τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς για παλινοστούντες και αλλοδαπούς της τελευταίας δεκαετίας στη χώρα μας.

Κινδυνεύοντας να ταυτολογήσουμε, θα λέγαμε ότι ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται σε διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών συστημάτων που αφορούν δίγλωσσα άτομα. Όμως τι θα ορίσουμε ως δίγλωσσο άτομο. Ακόμη και με ένα κριτήριο γενικής αποδοχής, για το μέσο πολίτη, όπως ο βαθμός γλωσσικής ικανότητας, οι ορισμοί κινούνται ανάμεσα σε δύο πόλους, με πολλές ενδιάμεσες κατηγοριοποιήσεις: στη μία περίπτωση θεωρούμε δίγλωσσο το άτομο που κατέχει τις δύο γλώσσες σε βαθμό ανάλογο με αυτόν του φυσικού ομιλητή, στη δεύτερη, θεωρούμε κάποιον δίγλωσσο από τη στιγμή που παράγει εκφωνήματα με νόημα στη δεύτερη γλώσσα. Όπως και να έχει, την τελευταία δεκαετία συνηθίζουμε να χρησιμοποιούμε τουλάχιστον 4 κριτήρια για την κατηγοριοποίηση των δίγλωσσων ατόμων: την προέλευση, την ικανότητα, τη λειτουργία/χρήση και τη στάση.

Σε ό,τι αφορά τη δίγλωσση εκπαίδευση, μπορούμε λοιπόν γενικά να πούμε ότι ο όρος αναφέρεται σε διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών συστημάτων που αφορούν μαθητές που μιλούν ή πρέπει να μάθουν δύο γλώσσες. Μια διάκριση αποφασιστικής σημασίας είναι εάν στα συστήματα αυτά χρησιμοποιούνται όντως και προάγονται δύο γλώσσες, πράγμα που απαιτεί γνώση των θεωρητικών βάσεων, των συστατικών στοιχείων καθώς και των στόχων γλωσσοεκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικών - του κάθε προγράμματος. Εάν το πρόγραμμα στοχεύει στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας του παιδιού παράλληλα με την εκμάθηση οποιασδήποτε άλλης, τότε πρόκειται για δίγλωσση εκπαίδευση διατήρησης, εάν ο στόχος είναι η μετάβαση του παιδιού από τη χρήση της μητρικής στην αποκλειστική, κατά προτίμηση, χρήση της πλειονότητας. Όταν ο στόχος είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια και των δύο γλωσσών, μια περίπου ισοβαρής διγλωσσία, τότε μιλάμε για ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης, εάν όχι, για ασθενή [Τυπολογία Baker].

Στη χώρα μας, παρά την ισχύ του ιδεολογήματος της γλωσσικής ομοιογένειας, από συστάσεως του κράτους υπήρχαν πάντοτε αλλόγλωσσοι πληθυσμοί, δίγλωσσοι, εάν όχι μονόγλωσσοι. Δεν είναι του παρόντος να εξετάσουμε την πολιτική της ελληνικής διοίκησης απέναντι στις περιφερειακές, λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες που ομιλούνται στην Ελλάδα, όπως τα βλάχικα, τα αρβανίτικα, τα σλαβικά ιδιώματα ή τα τούρκικα (βλ. ενδεικτικά Διβάνη***). Εκείνο που παραμένει αδιαμφισβήτητο είναι ότι μέχρι πρόσφατα η συζήτηση περί δίγλωσσων ατόμων, διγλωσσίας, εξαντλείτο στο ενδιαφέρον για

την επαρκή γνώση εκ μέρους των δίγλωσσων φυσικών ομιλητών της επίσημης γλώσσας του κράτους, της ελληνικής, γεγονός που με τη σειρά του εκλαμβάνονταν ως τεκμήριο του φρονήματός τους [Λεξικό Μπαμπινιώτη]. Οι μοναδικές περιπτώσεις συστημάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης αφορούσαν αφενός το ιδιόρρυθμο σύστημα δίγλωσσης εκπαίδευσης για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, βάσει της συνθήκης της Λοζάνης, αφετέρου κάποια λίγα ξένα σχολεία. Η πρόσφατη μετατροπή της χώρας μας σε χώρα υποδοχής μεταναστών, αρχικά λόγω του σημαντικού αριθμού παλιννοστούντων Ελλήνων, στους οποίους την τελευταία δεκαετία προστέθηκε ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός (νόμιμων ή παράνομων) αλλοδαπών εργαζομένων και των οικογενειών τους, θέτει εκ νέου το ζήτημα της διγλωσσίας, με πιο επιτακτικό τρόπο: οι μη ελληνόφωνοι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιπροσωπεύουν, με μετριοπαθείς υπολογισμούς, περίπου το 6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στη βαθμίδα αυτή (Δαμανάκης 1997, 51), φαινόμενο που θα βαίνει αυξανόμενο. Τίθεται επομένως το ζήτημα της ένταξής τους στον κοινωνικό και οικονομικό ιστό, και κατά συνέπεια ο απαραίτητος ανασχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι πρώτες απόπειρες αντιμετώπισης του θέματος κινήθηκαν στην κατεύθυνση της κάλυψης της γλωσσικής υστέρησης των αλλόγλωσσων μαθητών ως προς την επίσημη γλώσσα, μέσω του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (1980-83). Περάσαμε δηλ. από ένα μοντέλο καταβύθισης, σε ένα μοντέλο καταβύθισης με τάξεις απόσυρσης. Το ζήτημα ένταξης των παλιννοστούντων μαθητών δεν επιλύθηκε ούτε με τα ειδικά σχολεία που ιδρύθηκαν στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, διότι στην περίπτωση αυτή περιείχαν την προφανή αντίφαση να επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους.

Με τα “Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”, όπως τα θεσμοθετεί ο ν. 2413/96, μπαίνουμε στον αστερισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην Ευρώπη μεσουράνησε στη δεκαετία του '80. Η καθυστερημένη κατά μία δεκαετία εισαγωγή του σχετικού προβληματισμού, όπως συμβαίνει συχνά, κι ενώ βρίσκεται πλέον σε ύφεση, δεν είναι αναγκαστικά κακή, υπό τον όρο βέβαια ότι θα επωφεληθούμε από την εμπειρία των άλλων. Δε θα επαναλάβω κι εγώ το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η νέα αυτή παιδαγωγική πρόταση. Θα επιμείνω αντίθετα σε κάποιες προφανείς αναντιστοιχίες θεωρίας και πράξης.

Λέγεται συνήθως ότι η διπολιτισμική-διγλωσσική αγωγή κινείται σε ένα μικροεπίπεδο, καθόσον αφορά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, ενώ η διαπολιτισμική σε ένα μακροεπίπεδο, αφού αφορά την κοινωνία στο σύνολό της και ιδιαίτερα τους θεσμούς της. Τονίζεται ακόμη η υπεροχή της διαπολιτισμικής έναντι της διγλωσσικής επί τη βάση του ότι απευθύνεται σε όλους, ντόπιους και ξένους, εκεί που η διγλωσσική- διπολιτισμική απευθυνόταν μόνο στα παιδιά των μειονοτήτων. Η πρώτη παρατήρηση που θα είχα να κάνω είναι ότι στην ισχυρή εκδοχή της, η διγλωσσική-διπολιτισμική αγωγή αφορά εξίσου την κοινωνία στο σύνολό της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι αγγλόφωνοι του Καναδά που ακολουθούν δίγλωσσα προγράμματα εμβάπτισης στα γαλλικά. Αντιθέτως είναι συχνά δύσκολο, αν όχι αδύνατον να διαπιστώσουμε την αντίστροφη κίνηση σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική. Πώς αξιοποιείται, σε τελευταία ανάλυση, το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή ξεχωριστά; Η διαπολιτισμική προσέγγιση έρχεται να απαντήσει σε ένα πραγματικό δεδομένο, τα συχνά ετερογενή (από γλωσσικής και πολιτισμικής απόψεως) μαθητικά ακροατήρια - σχεδόν σε κάθε τάξη πλέον υπάρχουν δύο αλβανάκια, ένα πολωνεζάκι, τρία ελλη-νοποντιάκια και μερικά μουσουλμανάκια. Πώς εξειδικεύεται στην πράξη η γενική παιδαγωγική επιταγή, όταν απουσιάζει η διδα-σκαλία των άλλων γλωσσών και στοιχείων των πολιτισμών τους;

Και στο σημείο αυτό οφείλουμε να είμαστε σαφείς για τον τρόπο που προσεγγίζουμε τόσο τον πολιτισμό όσο και τη γλώσσα άλλων ομάδων. Συνηθίζουμε να θεωρούμε τον πολιτισμό και την ταυτότητα (προσωπική, κοινωνική, εθνική) ως φυσικές σταθερές ιδιότητες που δεν είναι δυνατό να εξελιχθούν, παρά μόνο να αποκτηθούν εφάπαξ ή να χαθούν. Οι νέες συγκυρίες δείχνουν πόσο απαραίτητος είναι ένας δυναμικός ορισμός του πολιτισμού, όπως αυτός λ.χ. που έχει προτείνει το Centre for Contemporary Cultural Studies του Μπέρμιγχαμ, σύμφωνα με τον οποίο κάθε άτομο κουβαλά μέσα του “χάρτες σημασίας”. Το απόθεμα αυτό, που κατασκευάζεται μέσα από την κοινωνία, τον πολιτισμό και την ιστορία είναι στην πραγματικότητα ένα πεδίο δυνατοτήτων, το οποίο οι ομάδες το επεξεργάζονται, το μετασχηματίζουν, ορίζουν εκ νέου τον εαυτό τους. Είναι απολύτως κρίσιμο για την εκπαιδευτική πράξη και απελευθερωτικό τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα παιδιά να αντιμετωπίζονται στο σχολείο η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα ως μη σταθερές και δεδομένες. Τώρα, όταν το παιδί μαθαίνει μια γλώσσα, αυτόματα μεταβιβάζεται σ' αυτό και ο πολιτισμός. Και αντίστροφα: δεν μπορεί κάποιος να μάθει έναν πολιτισμό, πόσο μάλλον να τον καταλάβει και να

συμβιώσει αρμονικά μαζί του, χωρίς να περάσει μέσα από τη γλώσσα στην οποία εκφράζεται. Ενώ όμως είναι μια αυταπόδεικτη αλήθεια ότι οι γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους φθόγγους, λ.χ. συχνά θεωρείται δεδομένο ότι οι επικοινωνιακοί κανόνες και οι συμβάσεις συμπεριφοράς που ισχύουν στο πλαίσιο της δικής μας γλωσσικής κοινότητας (σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία, τη χρήση γλωσσικών πράξεων, την ευγένεια κ.λπ.) έχουν καθολικό χαρακτήρα. Η θέση που διατύπωσε ο Mueller στα τέλη της δεκαετίας του '70 ότι η επικοινωνιακή ικανότητα αποκτάται κατά ένα μεγάλο ποσοστό με τη μητρική γλώσσα και μεταφέρεται στις άλλες που μαθαίνει το άτομο, έχει ακόμη θιασώτες στη χώρα μας. Στην πραγματικότητα όμως, ο πολιτισμός βρίσκεται ενσωματωμένος μέσα στις λέξεις, στην αναφορική και συναισθηματική τους σημασία, μέσα στις φράσεις, στις ιστορίες, στις παροιμίες και στα ανέκδοτα που θα μάθει το παιδί.

Πρόσφορο έδαφος για δημιουργική ενασχόληση με τη γλώσσα και τους πολιτισμούς προσφέρει η επεξεργασία παραμυθιών που υπάρχουν και στις δύο κουλτούρες. Μπορούμε για παράδειγμα να δείξουμε στα παιδιά εικόνες από ζώα και να τους ζητήσουμε να μας πούνε με τι ιδιότητες τα συνδέουν. Παρατηρούμε τι ιδιότητες αποδίδονται στα ζώα στα παραμύθια. Σκεφτόμαστε αν αυτές οι ιδιότητες ισχύουν πράγματι για όλες τις αλεπούδες, όλους τους λαγούς κ.λπ. Κάνουμε δηλ. ένα βήμα σε σκέψεις που έχουν να κάνουν με τη δημιουργία στερεοτύπων. Ανάλογα με την ηλικία μπορούμε να φτάσουμε στη σύνδεση που γίνεται και για τους ανθρώπους ανάμεσα σε φυσικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες χαρακτήρα, π.χ. “ψηλός και άμυαλος”, “χοντρός και αναισθητός” κ.ο.κ.

Εάν όλα αυτά ισχύουν, σημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση –παρά τις ηχηρές και μεγαλόστομες διακηρύξεις της- είναι καταδικασμένη να αποτύχει όσο δεν εξασφαλίζει μια ουσιαστική γνωριμία των πολιτισμών και μέσω των γλωσσών στις οποίες αυτοί εκφράζονται. Και στο σημείο αυτό εγείρεται το ακανθώδες πρόβλημα του γλωσσικού ηγεμονισμού και του ρατσισμού ευρύτερα. Προκειμένου να γίνω σαφής, θα διακινδυνεύσω να γίνω ενδεχομένως δυσάρεστη. Τι ξέρουμε για τους Πολωνούς, τους Φιλιππινέζους, τους Ρωσοπόντιους κ.ο.κ; Και αν δεχτούμε, όπως και είναι, ότι ξέρουμε ελάχιστα -ούτε πανεπιστημιακές έδρες διαθέτουμε ούτε αντίστοιχα ερευνητικά κέντρα, ας μη μιλήσουμε για την ανυπαρξία συνεργασίας με τις χώρες προέλευσης- τι θέλουμε πραγματικά να μάθουμε, για τον πολιτισμό τους και τη γλώσσα τους; Πόσο διατεθειμένοι είμαστε να τους γνωρίσουμε; Αλλά και για να πάμε λίγο παρακάτω. Αρκετοί γονείς βλέπουν αναμφίβολα με συμπάθεια συστήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης όπως το Σχολείο Παλινοστούτων στην Αθήνα για αγγλόφωνους ή τις Γερμανικές Σχολές. Πόσοι Έλληνες γονείς θα ήταν σήμερα διατεθειμένοι να ακολουθήσουν τα παιδιά τους στο δημόσιο σχολείο δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα με αλβανικά, ρωσικά ή τουρκικά; -ανάλογα με το μη ελληνόγλωσσο πλειοψηφόν στοιχείο; Ευτυχώς ή δυστυχώς για τους ομιλητές τους, οι γλώσσες δεν είναι ουδέτερες κατασκευές, έχουν (ή δεν έχουν) ανταλλακτική αξία και κοινωνικό κύρος.

Για να ξεφύγουμε από το χώρο του διαισθητικού, μια ιδέα για τις αντιστάσεις της ελληνικής κοινωνίας, ακριβέστερα για το πόσο ανώριμη είναι ακόμη να αναγνωρίσει τις απώτερες συνέπειες της πολυγλωσσίας και του πολυπολιτισμού (και μόνο εν μέρει οφείλονται σε αδράνεια), μας δίνει το γεγονός ότι μέχρι στιγμής απουσιάζει εντελώς από τα σχολεία μας -αν και προβλέπεται, ήδη στο νόμο για τις Τάξεις Υποδοχής- η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης. Με τα δεδομένα αυτά, η συζήτηση για την ισότητα των πολιτισμών, του μορφωτικού κεφαλαίου και των ίσων ευκαιριών μοιάζει, κατά την αντίληψή μου, πρωθύστερη.

Και στο σημείο αυτό θέλω να επανέλθω, και να ολοκληρώσω, στο δεύτερο σκέλος της σύγκρισης μεταξύ διγλωσσικής-διπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο οποίο αναφέρθηκα νωρίτερα. Όντως, στη σύλληψή της, η διαπολιτισμική απευθύνεται σε όλους, και στους ντόπιους και στους ξένους, ενώ η διγλωσσική-διαπολιτισμική απευθύνεται στα παιδιά των μειονοτήτων, με την έννοια ότι προχωρεί στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ο κίνδυνος όμως, όταν περνά κανείς από τη θεωρία στην πράξη, που έχει αρχίσει στη χώρα μας να γίνεται ορατός, είναι, στην προσπάθεια να επιτευχθούν τα *maxima*, να χαθούν και τα *minima*. Αν και ο επιδιωκόμενος στόχος λέγεται ότι είναι η ισότητα, η αλληλοανοχή, γλωσσική και πολιτισμική, γενιές ολόκληρες αλλόγλωσσων μαθητών περνούν και θα συνεχίσουν να περνούν από το εκπαιδευτικό μας σύστημα χωρίς να έχουν την παραμικρή επαφή με τη μητρική τους γλώσσα κι ενώ γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία τα αναμφισβήτητα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας της, τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη συναισθηματική τους ωρίμανση. Ό,τι σε τελική ανάλυση έχει να κομίσει η κοινωνιο-γλωσσολογία από την πλούσια διεθνή εμπειρία των συστημάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, είναι ότι δεν υπάρχουν εξ ορισμού καταλληλότερα μοντέλα από άλλα, όπως έχουμε συχνά την τάση να πιστεύουμε. Με απόλυτους όρους ένα πρόγραμμα διατήρησης της μητρικής γλώσσας φαίνεται

καλύτερο, δημοκρατικότερο, και ό,τι άλλο θέλετε, από ένα πρόγραμμα μετάβασης.

Αντίστοιχα, οι μικτές τάξεις (πλειονοτικού και μειονοτικού στοιχείου) μοιάζουν καλύτερες από τις αμιγείς. Όμως αυτά εν κενώ, ανεξάρτητα δηλ. από τη συγκεκριμένη κάθε φορά κοινωνική δυναμική, τις σχέσεις πλειονοτικού και μειονοτικού στοιχείου. Εάν, όμως, όπως τείνει να εξελιχθεί, ο σχεδιασμός αυτός οδηγεί στην ενίσχυση της μονογλωσσίας και της μονοπολιτισμικότητας, τοποθετώντας σε ηγεμονική θέση την ελληνική, τότε είναι προτιμότερο να εγκαταλειφθεί προς όφελος άλλων λιγότερων ισχυρών μορφών δίγλωσσης εκπαίδευσης, όπως τα συστήματα μετάβασης, που εξασφαλίζουν όμως κάποιους μίνιμουμ όρους για τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Σε μια δεδομένη κοινωνία, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της πλειονότητας απέναντι στον άλλο, στον ξένο, στο Βορειοηπειρώτη, στον Αλβανό, τον Τούρκο κ.ο.κ., τις Φιλιππινέζες υποχωρούν, όπως γνωρίζουμε, με πολύ αργό ρυθμό. Οι πολιτισμικές συνευρεύσεις εμπεριέχουν συγκρούσεις ή και μπορεί να μην έρθουν ποτέ. Όμως η παρουσία “ξένων” στη χώρα μας, όπως ακριβώς και η παρουσία κάποιων συγγενών μας στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες της Δ. Ευρώπης τις προηγούμενες δεκαετίες, δεν είναι ένα “κακό που θα περάσει”. Είναι μια νέα, αναπόδραστη πραγματικότητα, μέσω της οποίας αλλάζει ο δημογραφικός και πολιτισμικός χάρτης της χώρας μας, όπως και όλων των υπολοίπων. Με αυτή την πραγματικότητα θα ζήσουμε εμείς και τα παιδιά μας. Ας προσπαθήσουμε να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα, καλύτερα όμως για όλους.