

Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου Θεσσαλονίκης: ο συντονισμός της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ένα ‘μικτό’ σχολείο

Κίτσα Βούλα , Δρ. Γλωσσολογίας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Summary

Today there are 26 intercultural schools in Greece, four of them in Thessaloniki. Although they follow the principles of the Intercultural Education there are contradictions between theory and practice. An example is the Intercultural High-School of Evosmos in western Thessaloniki, unique with his mixed population of students, foreigners and native speakers of Modern Greek. The teaching of the language is being approached not only with the practice of alternative models of teaching, but especially with the variety of classes, adapted to the time of the students' arrival, the level of their knowledge and the individual differences. However, as the result of the application of these measures is not sufficient, the philologists of this school suggest that the state takes further action.

1. Εισαγωγή

Οι περισσότεροι αλλόγλωσσοι μαθητές στην Ελλάδα φοιτούν στα δημόσια σχολεία, όπου η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα. Παράλληλα λειτουργούν σε όλη την επικράτεια 26 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται ως διαπολιτισμικά, στα οποία φοιτούν γηγενείς και αλλόγλωσσοι μαθητές, από τα οποία τα τέσσερα βρίσκονται στη Θεσσαλονίκη. Και ενώ τα δύο (Γυμνάσιο Πυλαίας, Λύκειο Λευκού Πύργου) είναι αμιγώς σχολεία ξενόφερτων μαθητών, τα άλλα δύο (Γυμνάσιο και Λύκειο Ευόσμου) λειτουργούν ως μικτά σύμφωνα με το νόμο 2413 του 1996, με μία σύνθεση μαθητικού πληθυσμού που αποτελείται από 40% αλλοδαπούς και 60% γηγενείς μαθητές.

Η διδασκαλία της γλώσσας αντιμετωπίζεται με τρόπο ειδικό για τα διαπολιτισμικά σχολεία και ρυθμίζεται με ανάλογες εγκυκλίους της πολιτείας, που έχουν μεν θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά και δυνατότητες εφαρμογής στην πράξη. Παρατηρείται όμως ένα χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη όσον αφορά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, εφόσον οι εγκύκλιοι του ΥΠΕΠΘ χαρακτηρίζονται από ασάφεια. Αυτό βέβαια δεν εμποδίζει τους διδάσκοντες να αυτενεργούν για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Ο βασικός προβληματισμός είναι κατά πόσο είναι εφαρμόσιμες οι οδηγίες της πολιτείας στην πράξη σε σχολείο μόνο με ξένους μαθητές και σε σχολείο με τάξεις μικτές, δεδομένου ότι η κατάκτηση της γλώσσας στο επίπεδο της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας απαιτεί 5-7 χρόνια (Χατζηδάκη 2000α:398), διάστημα που υπερκαλύπτει το χρόνο φοίτησης στα σχολεία, σε σύγκριση με αυτόν που παρέχεται από την πολιτεία για την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στις κανονικές τάξεις, και που είναι ένα έως δύο χρόνια.

Κατά τη διδασκαλία της γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία παρατηρούνται αντιφάσεις όχι μόνο ως προς τη σύζευξη θεωρίας και πράξης, αλλά ακόμη και ως προς την αντίληψη της έννοιας της ίδιας της διαπολιτισμικότητας, και η οποία εκφράζει τις προθέσεις της πολιτείας για τον εκπαιδευτικό και τον κοινωνικό ρόλο των σχολείων αυτών. Η συνεργασία [\[1\]](#) με τέτοια σχολεία του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), για την παροχή διδακτικού υλικού, την ενημέρωση των φιλόλογων και την πιθανή επιμόρφωσή τους έχει στόχο την κατανόηση της λειτουργίας και των αναγκών τους για την καλύτερη αντιμετώπιση της γλωσσικής διδασκαλίας για τις δύο ομάδες του μαθητικού πληθυσμού: αυτούς που έχουν την ελληνική γλώσσα ως πρώτη/μητρική και αυτούς που την έχουν ως δεύτερη/ξένη, αλλά τη διδάσκονται είτε σε τάξη αμιγώς αλλόγλωσσων μαθητών, είτε ενταγμένοι στις τάξεις των ντόπιων και χρησιμοποιώντας τα ίδια βιβλία με αυτούς.

2. Διαπολιτισμική αγωγή

Η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής είναι πολυσήμαντη και συχνά εμφανίζεται ως συνώνυμη της πολυπολιτισμικής αγωγής. Κατά το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο είναι μια συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τους νέους μιας χώρας με διαφορετικές εθνότητες. Πρόκειται για μια νέα παιδαγωγική αντίδραση σε μια κοινωνία διαρκώς μεταβαλλόμενη στις αξίες, που επιφέρει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία προσαρμογής και διαμόρφωσης της ταυτότητας των ατόμων (Κανακίδου & Παπαγιάννη 19983:15). Στηρίζεται στις αρχές ισότητας όλων των ανθρώπων, στην παροχή ίσων ευκαιριών για όλους, στην εξάλειψη των διακρίσεων και στη χρήση των πολιτιστικών και γλωσσικών διαφορών για τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η διαπολιτισμική αγωγή εμφανίζεται στη δεκαετία του '70 ως καινούρια πρόταση ενός τύπου εκπαίδευσης, όπου συναντώνται διαφορετικοί πολιτισμοί και παράγουν σύγχρονα πολιτισμικά αγαθά. Στόχος της είναι η κοινωνικοποίηση, που επιτυγχάνεται με την εφαρμογή τεσσάρων εννοιών: της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού, της εξάλειψης του ρατσισμού και της υιοθέτησης της ειρήνης ως κύριας αξίας. Η διαπολιτισμική αγωγή εξετάζει την πολύπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των ανθρώπων σε μία νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, με κέντρο βάρους τις διαφορές των πολιτισμών, τους συσχετισμούς και τη μεταξύ τους σχέση.

Ο όρος «διαπολιτισμικός» (interculturalisme) αντικαθίσταται συχνά από τον όρο «πολυπολιτισμικός», που χαρακτηρίζει την απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικός» εκφράζει τη σχέση και το συσχετισμό μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών που συμβιώνουν. Το διαπολιτισμικό μάθημα είναι ένα σύνολο διδακτικών δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο σύνολο των σχέσεων μεταξύ των ομάδων. Η διδασκαλία της γλώσσας σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας εξυπακούει συνθήκες πολυγλωσσίας, οπότε το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου περιλαμβάνει μία ή δύο γλώσσες (Κανακίδου & Παπαγιάννη 19983:61). Και ενώ το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής στη Γαλλία για παράδειγμα, ήδη από το 1980 έδωσε βάρος στη διασύνδεση με την κουλτούρα των μεταναστών, στα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα δεν διδάσκεται καθόλου η μητρική γλώσσα των μεταναστών, παρά μόνο χρησιμοποιείται σε λίστες λέξεων, που υποβοηθούν στην κατανόηση της ορολογίας των θεωρητικών μαθημάτων κυρίως. Όλη η κατεύθυνση του σχολείου φαίνεται να είναι μόνο η κοινωνικοποίηση μέσα από την ελληνική γλώσσα, η οποία αντιμετωπίζεται με αυτόν τον τρόπο ως το εργαλείο, το απαραίτητο να επιλύσει όλα τα προβλήματα επικοινωνίας των μεταναστών και να τους ενσωματώσει στην ελληνική κοινωνία.

2.1. Μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών

Τα μεταναστευτικά ρεύματα που σημειώθηκαν κυρίως μετά τον β' παγκόσμιο πόλεμο συνοδεύτηκαν από ποικίλα προβλήματα για τους μειονοτικούς πληθυσμούς, όπως γλώσσας, εκπαίδευσης και ενσωμάτωσης στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές αντιμετώπισης καταλήγουν σε πέντε μοντέλα εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης 1999:130-2). Από αυτά, το αφομοιωτικό μοντέλο απαιτεί από τον μετανάστη να ξεπεράσει μόνος του τα προβλήματα ένταξης, αγνοώντας ταυτόχρονα τον δικό του πολιτισμό. Το μοντέλο ενσωμάτωσης επίσης δεν παρεμβαίνει ουσιαστικά στο έργο της ένταξης, ενώ το αντιρατσιστικό μοντέλο εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, αλλά δημιουργεί ανταγωνισμό μεταξύ κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δημιουργεί κοινωνικό διχασμό και εμποδίζει την εμπλοκή των μεταναστών στην εξουσία. Αντίθετα, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι πληρέστερο, εφόσον στηρίζεται στην αμοιβαία αποδοχή και κατανόηση μεταξύ ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Το ΥΠΕΠΘ στηριγμένο στην έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης, την UNESCO και την Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθετεί το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης στην

εφαρμογή των σχολικών προγραμμάτων για μία ισότιμη εκπαίδευση. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται στο σεβασμό σε κάθε μαθητή, στην κατανόηση της δικής του οπτικής και αντιμετώπισης του κόσμου και φυσικά στη συνεργασία μαζί του. Στην περίπτωση αυτή αποδεικνύονται ιδιαίτερα πρόσφορες πρακτικές, όπως είναι η παιδοκεντρική διδασκαλία, η συμμετοχική διδασκαλία για καλύτερο δέσιμο της τάξης, η διδασκαλία με δραστηριότητες, όπως είναι τα παιχνίδια ρόλων, ο διάλογος, η ομαδική επεξεργασία θεμάτων με στόχο τη συνεργασία των μαθητών, τα διαθεματικά προγράμματα σε συνεργασία με συναδέλφους διαφορετικών ειδικοτήτων και η επαναδιοργάνωση του χρόνου διδασκαλίας, ακριβώς όπως προτείνει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Ήδη από την πρώτη εμφάνιση του μεταναστευτικού ρεύματος η αντιμετώπιση της ελληνικής πολιτείας είχε ξεκινήσει με καινούρια προγράμματα εφαρμογής, προσαρμοσμένα κατά το δυνατό στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Τα πρώτα προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, άρχισαν να εφαρμόζονται στις αρχές της δεκαετίας του '80 με Τάξεις Υποδοχής (1980-81) και με Φροντιστηριακά Τμήματα (1982-83), καθώς και με τα Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων. Το θεσμικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ολοκληρώθηκε με τον Ν. 2413/96, που ρυθμίζει την εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού, αλλά και θέματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε 4 από τα 40 άρθρα του. Όμως, ενώ κίνητρο της πολιτείας είναι η ισότιμη ένταξη των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση και στην κοινωνία, εντούτοις παρατηρείται απουσία ουσιαστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων οργανωμένων σε πολυπολιτισμική, και ακόμη λιγότερο σε διαπολιτισμική βάση. Το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην πράξη είναι μονόγλωσσο, όπως και στα κανονικά σχολεία, αφομοιωτικό και μονοπολιτισμικό, πράγμα που αντανάκλα την έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής και εκπαιδευτικού σχεδιασμού για τους μαθητικούς αυτούς πληθυσμούς. Αποτέλεσμα είναι η εμφάνιση δυσεπίλυτων προβλημάτων, τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνήθως δεν έχουν δεχθεί μια σχετική επιμόρφωση, όπως για θέματα διγλωσσίας ή διδακτικής της γλώσσας ως δεύτερης (Δαμανάκης 1997:180-1).

2.2. Εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας

Είναι γνωστό ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται η μετωπική διδασκαλία. Ωστόσο, οι νέες κοινωνικές ανάγκες οδηγούν την πολιτεία σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και σε θέσπιση νέων μέτρων, όπως είναι η ενισχυτική διδασκαλία, το ολοήμερο σχολείο, το διαπολιτισμικό, η ευέλικτη ζώνη κ.λπ. Η αναποτελεσματικότητα όμως της μετωπικής διδασκαλίας, προπάντων σε τέτοια ειδικά σχολικά περιβάλλοντα, οδήγησε την πολιτεία στην υιοθέτηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας, με βασικούς στόχους (Κοσσυβάκη 2003:307): α) τον προσανατολισμό στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, β) την προσαρμογή της ύλης στο επίπεδο των μαθητών, γ) την ευελιξία στην οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας, δ) την εξατομικευμένη διδακτική στήριξη και ε) την αυτονόμηση των μαθητών. Απέναντι λοιπόν στη μετωπική διδασκαλία τίθενται τα μοντέλα της εναλλακτικής διδακτικής, όπως είναι η ομαδοκεντρική, η επιστημονική ή πειραματική, η προγραμματισμένη, η παιγνιώδης και η διδασκαλία σχεδίων δράσης (projects). Από όλα αυτά τα μοντέλα έμμεσης διδακτικής παρέμβασης το ΥΠΕΠΘ προτείνει για τα διαπολιτισμικά σχολεία την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής ή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (ΟΣ), χωρίς όμως καμία περαιτέρω διευκρίνιση, που να παρέχει στον εκπαιδευτικό τα εφόδια για τη θεωρητική του στήριξη.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας στηρίζεται θεωρητικά στο κίνημα του cooperative learning (Ματσαγγούρας 2000 και 2003:509-536, Χατζηδάκη 2000β). Χαρακτηριστικό της είναι η διάταξη των θρανίων σε ομάδες, η εμπλοκή του μαθητή σε δημιουργική συμμετοχή και η αντικατάσταση της ατομικής διδασκαλίας με την ομαδική. Εξυπακούει την αλλαγή του ρόλου του διδάσκοντα και επικεντρώνεται στη

συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους. Προσφέρεται ιδιαίτερα σε τάξεις μικτής δυναμικότητας, όπως είναι οι τάξεις αλλόγλωσσων με διαφορετικό επίπεδο κατάρκτησης στις διαφορετικές δεξιότητες της ξένης γλώσσας ή οι μικτές τάξεις με γηγενείς και ξένους μαθητές. Σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι ανομοιογενείς ομάδες συντίθενται από διάφορους τύπους μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται σε μία συλλογική εργασία χρησιμοποιώντας διδακτικό υλικό με το ίδιο θέμα, αλλά διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, ανάλογα με το επίπεδο του καθενός. Οι μαθητές ωφελούνται πολλαπλά κατά τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, εφόσον χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο και αναπαράγουν συνθήκες μιας αυθεντικής επικοινωνίας, καθώς και επειδή εκτίθενται σε λόγο δυσκολότερο από το δικό τους επίπεδο (Krashen 1982). Στην περίπτωση αυτή η ΟΣ διδασκαλία εξασφαλίζει την κατάρκτηση της γλώσσας, εφόσον επιτρέπει στους μαθητές περισσότερη παραγωγή λόγου (Χατζηδάκη 2000γ:247). Πέρα όμως από τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις προτάσεις του ΥΠΕΠΘ ενδιαφέρει παρουσιάζει η περιγραφή της πραγματικότητας ενός διαπολιτισμικού σχολείου.

3. Το διαπολιτισμικό γυμνάσιο Ευόσμου

3.1. Η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού

Στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου, στη δυτική Θεσσαλονίκη, φοιτούν 310 μαθητές κατά το σχολικό έτος 2004-05. Από αυτούς οι 120 είναι παλιννοστούντες και αλλοδαποί, ποσοστό που πλησιάζει το 40% του μαθητικού πληθυσμού. Το Σχολείο λειτούργησε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 1999-2000 με δύο τμήματα της Α΄ τάξης. Μέσα σε έξι χρόνια τα τμήματα αυξήθηκαν σε 12, τέσσερα για κάθε τάξη και κατά το σχολικό έτος 2002-03 ιδρύθηκε και το Διαπολιτισμικό Λύκειο Ευόσμου. Οι περισσότεροι από τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές προέρχονται από τη Ρωσία και τις χώρες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης, κυρίως από τη Γεωργία και την Αρμενία. Αρκετοί μαθητές είναι από την Αλβανία, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία, το Ιράν, τη Συρία, τη Γερμανία, αλλά και από άλλες χώρες. Σε σύγκριση με τα άλλα γυμνάσια δεν υπάρχει διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα. Το Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου λειτουργεί ως ένα κανονικό γυμνάσιο, με πολύ συγκεκριμένες όμως ιδιαιτερότητες. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του σχολείου εγγράφονται μέχρι και τον Μάρτιο κάθε σχολικού έτους 20-25 αρχάριοι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές και κατά τα τελευταία χρόνια και ένας μικρός αριθμός τσιγγανοπαίδων. Σε όλα σχεδόν τα τμήματα εκτός από τους γηγενείς μαθητές φοιτούν αρχάριοι, ημιπροχωρημένοι και προχωρημένοι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, λίγοι τσιγγανόπαιδες και αρκετοί παλιννοστούντες και αλλοδαποί που έχουν ξεκινήσει τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Η συνολική σύνθεση αλλά και η κατανομή του μαθητικού πληθυσμού δίνει μια εικόνα από τάξεις πολυεπίπεδες και μικτές. Εκτός από τις κανονικές τάξεις, βάσει της σχετικής εγκυκλίου του 1999 υπάρχουν τριών ειδών υποστηρικτικές τάξεις: οι ΤΥ1 (Τάξεις Υποδοχής αρχαρίων), οι ΤΥ2 (Τάξεις Υποδοχής Ημιπροχωρημένων) και τα ΦΤ (Φροντιστηριακά Τμήματα). Οι ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα της γλωσσικής διδασκαλίας αντιμετωπίζονται διαφορετικά στις τάξεις αυτές.

3.2. Η γλωσσική διδασκαλία κατά τάξεις

3.2.1. Οι Τάξεις Υποδοχής Αρχαρίων

Στις Τάξεις Υποδοχής Αρχαρίων (ΤΥ1) φοιτούν αρχάριοι μαθητές με πρώτο έτος εγγραφής σε ελληνικό σχολείο. Αυτοί οι μαθητές κατά τις ώρες των φιλολογικών μαθημάτων αποσπώνται από το «κανονικό» τους τμήμα και διδάσκονται τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, καθώς και την ιστορία χωριστά κατά τάξη. Στόχος είναι, εφόσον το επιτρέπει το πρόγραμμα του Σχολείου, η διασπορά των

αρχάριων και ημιπροχωρημένων μαθητών σε όσο γίνεται περισσότερα τμήματα των «κανονικών» τάξεων, για τη γρηγορότερη ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία των συμμαθητών τους.

Οι αρχάριοι μαθητές παρακολουθούν τα άλλα μαθήματα, εκτός της γλώσσας και της ιστορίας, σε «κανονικές» τάξεις. Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας είναι εξαιρετικά δύσκολη, εφόσον τους χωρίζει μεγάλη γλωσσική «απόσταση» από τους γηγενείς. Ο βασικότερος στόχος είναι να μη αδρανοποιηθούν στις συνθήκες της «κανονικής» τάξης. Δεν υπάρχει όμως υποστηρικτικό υλικό για όλα τα μαθήματα ούτε το υλικό που υπάρχει είναι στον ίδιο βαθμό χρήσιμο για όλους τους μαθητές. Έτσι, οι διδάσκοντες συγγράφουν οι ίδιοι το υποστηρικτικό υλικό, που συνήθως είναι απλές ερωτήσεις με τις απαντήσεις τους ή απλοποιημένες σημειώσεις. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν τις απαντήσεις και εξετάζονται σε αυτές. Αρκετές φορές δίνονται λέξεις-κλειδιά, τη μετάφραση των οποίων πρέπει να βρουν στο σπίτι τους με τη βοήθεια λεξικού.

3.2.2. Οι Τάξεις Υποδοχής Ημιπροχωρημένων

Για τους μαθητές με δεύτερο έτος εγγραφής, η σχετική εγκύκλιος του 1999 προβλέπει τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής Ημιπροχωρημένων (TY2). Προβλέπεται με αρκετή ασάφεια η συνέχιση της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και η εσωτερική διαφοροποίηση μέσα στις τάξεις με συνεργατική διδασκαλία. Για το δεύτερο επίπεδο, οι TY2 στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου λειτουργούν ως «παράλληλες τάξεις» για τα γλωσσικά μαθήματα και το μάθημα της Ιστορίας. Όλοι οι ημιπροχωρημένοι μαθητές αποσπώνται από τα γλωσσικά μαθήματα και την Ιστορία και τα διδάσκονται χρησιμοποιώντας τα ίδια διδακτικά εγχειρίδια με τους γηγενείς. Επιπρόσθετα, παρακολουθούν σε ΦΤ για δύο ή τρεις επιπλέον ώρες το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Γενικά, στα φιλολογικά μαθήματα εφαρμόζεται η αρχή της προσαρμογής της ύλης στο επίπεδο των ημιπροχωρημένων μαθητών, δηλαδή διδάσκεται λιγότερη ύλη σε περισσότερες διδακτικές ώρες και με πιο απλή προσέγγιση.

3.2.3. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα

Τα ΦΤ λειτουργούν εκτός του κανονικού ωραρίου. Είναι ολιγομελείς τάξεις για αρχάριους, ημιπροχωρημένους και προχωρημένους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Στα ΦΤ των προχωρημένων, όπου μεταξύ των άλλων επιλύονται και απορίες σχετικά με το μάθημα της ημέρας, συμμετέχουν σε χαμηλό ποσοστό και γηγενείς μαθητές με αδυναμίες στα μαθήματα. Η διδασκαλία γίνεται από ειδικευμένο προσωπικό του πιλοτικού προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών».

3.2.4. Οι μικτές ή κανονικές τάξεις

Εκτός από τα παραπάνω τρία είδη τάξεων, λειτουργούν και οι «μικτές» ή «κανονικές» τάξεις για τα γλωσσικά μαθήματα, τις οποίες παρακολουθούν γηγενείς και ξενόφερτοι μαθητές, που δεν τους χωρίζει πλέον πολύ μεγάλη «απόσταση» ως προς το ζήτημα της γλώσσας. Επιδιώκεται η συμμετοχή όλων των μαθητών σε ένα μάθημα που προκύπτει από τη μεταξύ τους συνεργασία και έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα. Οι τυχόν δυσκολίες των μαθητών με τρίτο, τέταρτο ή και περισσότερα έτη εγγραφής σε ελληνικό σχολείο, αντιμετωπίζονται με ελαφρά διαφοροποιημένες ασκήσεις και με τη συμμετοχή τους στα ΦΤ. Στις τάξεις αυτές, εκτός από την τυπική γλωσσική διδασκαλία, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών σε κοινωνικά και πολιτιστικά θέματα. Έτσι, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, με αφορμές που δίνουν τα κείμενα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τις χώρες τους, τα ήθη και τα έθιμά τους, τις συνήθειές τους, τις παραδόσεις τους. Κάνουν εργασίες για διάφορα θέματα, ώστε

να γίνει κατανοητή η «στάση» τους απέναντι σε αυτό που βιώνουν σήμερα, το «διαφορετικό», σε σχέση με αυτό που ζούσαν πριν. Γενικά με τους τρόπους αυτούς η διδασκαλία αποκτά έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα.

4. Διαπιστώσεις και προτάσεις

Η πίεση του χρόνου είναι ασφυκτική, ιδιαίτερα για τους μαθητές που εγγράφονται στο γυμνάσιο μη γνωρίζοντας την ελληνική γλώσσα. Από τη μία ζητείται η προσαρμογή των μαθητών στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα με τη διατήρηση όμως της πολιτισμικής τους ταυτότητας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και τη συμμετοχή τους στα μαθήματα και στις δραστηριότητες του σχολείου. Από την άλλη, η γλώσσα τους, η ιστορία τους και ο πολιτισμός τους δεν διδάσκονται στο σχολείο, ούτε στους ίδιους ούτε στους συμμαθητές τους. Οι υποστηρικτικές τάξεις και η συμμετοχή σε πολιτιστικές κυρίως εκδηλώσεις συμβάλλουν στη ομαλότερη ένταξή τους. Οι δυσκολίες όμως προσαρμογής τους στις συνθήκες μιας κανονικής τάξης, με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, είναι πολύ μεγάλες.

Η πολιτεία από την πλευρά της δεν πρέπει να αντιμετωπίζει τα διαπολιτισμικά σχολεία ως κανονικά. Για το σκοπό αυτό, και σύμφωνα με τις προτάσεις των διδασκόντων, πρέπει:

1. Να γίνουν μεγάλες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και να δημιουργηθούν παρεμβατικά προγράμματα, με τα οποία να καλλιεργείται η συμπάθεια για το «διαφορετικό».
2. Να υπάρχει δυνατότητα για διδασκαλία μαθημάτων επιλογής.
3. Είναι απαραίτητη η συγγραφή περισσότερων υποστηρικτικών βιβλίων για όλα τα μαθήματα, με γλωσσάρι όχι μόνο στα ρωσικά και στα αλβανικά, αλλά και σε πολλές άλλες γλώσσες.
4. Τα βιβλία πρέπει να αποκτήσουν έναν «διαπολιτισμικό» χαρακτήρα, ώστε να προκαλούν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών.
5. Από την πλευρά της πολιτείας απαιτείται μία σειρά από νομοθετικές ρυθμίσεις:
 - Οι μαθητές με πρώτο έτος εγγραφής να παρακολουθούν ένα έτος προπαρασκευαστικό και να μη βαθμολογούνται σε κανένα μάθημα.
 - Το δεύτερο έτος παρακολούθησης να θεωρείται πρώτο έτος εγγραφής και οι μαθητές αυτοί να εξετάζονται προφορικά και με βάση το 08 σε όλα τα μαθήματα και να μη βαθμολογούνται στα φιλολογικά μαθήματα.
 - Η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας εντός του ωραρίου του σχολείου, θα μπορούσε να στηρίζει ψυχολογικά τους ξενόφερτους μαθητές, αλλά και να συμβάλει στην καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής. Αν μάλιστα διδασκόταν σε γηγενείς μαθητές και καθηγητές, θα έδινε τη δυνατότητα στους παλινοστούντες και αλλοδαπούς αρχάριους μαθητές να παίζουν «πρωταγωνιστικό» ρόλο, γεγονός που θα έδινε πραγματικό νόημα στο διαπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου.

5. Επίλογος

Η ομαλή προσαρμογή και ένταξη των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών είναι πρωτίστως υπόθεση α) της Πολιτείας, η οποία φέρει την ευθύνη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, β) των εκπαιδευτικών, που καλούνται να υλοποιήσουν σε πράξη τη θεωρία και γ) όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Στόχος είναι μέσα από μία ευρεία συνεργασία να ενταχθούν όλοι οι μαθητές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Με νομοθετική θέσπιση μέτρων από την πλευρά του ΥΠΕΠΘ για τα Διαπολιτισμικά Σχολεία και ειδικότερα για το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, για τη συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων, για την εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, κ.ά. Με τη διαρκή επιμόρφωση των διδασκόντων, με ένα τρόπο που να συνδυάζει τον θεωρητικό χαρακτήρα των διδακτικών μεθόδων με την ίδια τη σχολική πράξη, με στόχο να καλύπτει τα κενά και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Με ριζοσπαστικές πρωτοβουλίες για επίλυση των προβλημάτων ένταξης, επικεντρώνοντας το πρόβλημα στο χρόνο που διατίθεται για την εκμάθηση

της γλώσσας. Η επιτυχής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μπορεί να εξασφαλιστεί, αν αναπτυχθεί η συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε η θεωρία να υλοποιείται σε πράξη.

Βιβλιογραφία

- Γεωργογιάννης Π. (1999) Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.
- (2002) «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις υποδοχής»
Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, Τρέσσου Ε. & Μητακίδου Σ. (επιμ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής: 501-511.
- Δαμανάκης Μ. (1997) Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg.
- Κανακίδου Ε. – Παπαγιάννη Β. (19983) Διαπολιτισμική αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κίτσα Β. «Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Πυλαίας Θεσσαλονίκης», Φιλολογος (υπό έκδοση).
- Κοσσυβάκη Φ. (2003) Εναλλακτική διδακτική: Προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου, Αθήνα: Gutenberg.
- Krashen S.D. (1982) Principles and practice in second language acquisition, Oxford: Pergamon.
- Ματσαγγούρας Η. (2000) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Αθήνα: Γρηγόρης.
- (2003) Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδάκη Α. (2000α) «Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του ‘κανονικού’ μαθήματος», Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης, (Πρακτικά Διημερίδας ΚΕΓ, Θεσ/κη, 2-3 Απριλ. 1999), Ν. Αντωνοπούλου, Αν. Τσαγγαλίδης, Μ. Μουμτζή (επιμ.): 397-403.
- (2000β) «Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις ‘κανονικές’ τάξεις», Τετράδια εργασίας Νάξου, Διγλωσσία, Παν/μιο Αιγαίου: ΠΤΔΕ, επιμ. έκδ. Ε. Σκούρτου, Ρόδος: 73-89.
- (2000γ) «Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη διδασκαλία της γλώσσας σε μειονότητες: Ένα σχέδιο μαθήματος», Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, Τρέσσου Ε. & Μητακίδου Σ. (επιμ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής: 245-252.

[1] Η παρούσα ανακοίνωση είναι αποτέλεσμα ετήσιας συνεργασίας του ΚΕΓ με το Διαπολ. Γυμν. Ευόσμου κατά το σχολικό έτος 2004-05 στο πλαίσιο του προγράμματος «Πιλοτική χρήση του βιβλίου ‘Διδακτική Αξιοποίηση’» με διδακτικό υλικό της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ευχαριστώ τον συνάδελφο κ. Γιάννη Γούνη, συντονιστή των φιλολογικών μαθημάτων του γυμνασίου αυτού, για τις πληροφορίες και την πρόθυμη συνεργασία του.