

**ΣΧΕΔΙΟ ΙΔΡΥΣΗΣ
ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ**



Επιμέλεια: Μιχάλης Δαμανάκης

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., ΡΕΘΥΜΝΟ 1999

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτιστικών
και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
Πανεπιστημιούπολη Γάλλου
74100 Ρέθυμνο
Τηλέφωνο: 0831-77635, 77605
Fax: 0831- 77636
e-mail: ediamme@edc.uoc.gr
ediamme@ret.forthnet.gr
<http://www.cc.uh.gr/diaspora>



Το έργο χρηματοδοτείται από εθνικούς πόρους
και την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια του Β΄ ΚΠΣ
1994 - 1999 (ΕΠΕΑΕΚ)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΠΟΔΕ
ΕΙΔ. ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ: ΔΗΜ. ΧΑΛΚΙΩΤΗΣ

ΕΡΓΟ: ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Καθηγητής Μιχάλης Δαμανάκης

ΣΧΕΔΙΟ ΙΔΡΥΣΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Επιτροπή Σύνταξης: Δαμανάκης Μιχάλης (καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης)
Σκούρτου Ελένη (επικ. καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου)
Γιωτίτσας Ναπολέον (εκπαιδευτικός)
Καρπενησιώτης Κωνσταντίνος (Συντονιστής Εκπαίδευσης)
Κλεισούρας Βισσαρίων (εκπαιδευτικός)
Κωσταδήμας Σπύρος (εκπαιδευτικός)
Μπενέκος Δημήτριος Δρ. (εκπαιδευτικός)
Ταμιωλάκης Ευμένιος (Επίσκοπος Λεύκης)
Σοφός Αλιβίζος (Γραμματέας-Πρακτικογράφος)
Στην πρώτη συνεδρία έλαβαν επίσης μέρος οι:
Παππάς Κων/νος (Πρόεδρος ΟΕΚ)
Winters-Ohle Elmar (Universität Dortmund)

Περιεχόμενα

Πρόλογος	5
1. Η διεθνής εμπειρία	6
2. Η ελληνική εμπειρία: Δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης στις ελληνικές παροικίες στο εξωτερικό	13
3. Αναγκαιότητα ίδρυσης Δίγλωσσων Σχολείων στη Γερμανία.....	32
4. Το νομικό πλαίσιο, σύμφωνα με τη γερμανική νομοθεσία	35
5. Στατιστικά δεδομένα	44
6. Φορέας των Δίγλωσσων Σχολείων	56
7. Διεύθυνση και διδακτικό προσωπικό	57
8. Μαθητικό δυναμικό.....	60
9. Στόχος των Δίγλωσσων Σχολείων.....	60
10. Δομή, Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα	61
10.0 Δομή του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος	61
10.1 Βασικές αρχές δίγλωσσης Εκπαίδευσης	64
10.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	73
10.3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Πρώτη Βαθμίδα (5-10 τάξη)	76
10.4 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Δεύτερη Βαθμίδα (Oberstufe11-13 τάξη)	88
11. Συμμετοχή γονέων	94
12. Επιστημονική παρακολούθηση	94
13. Οικονομική μελέτη	94
14. Χρονοδιαγράμματα.....	95

Πρόλογος

Το παρόν σχέδιο καταρτίστηκε με ευθύνη του επιστημονικού υπεύθυνου του έργου ‘‘Παιδεία Ομογενών’’ και ύστερα από σχετική εντολή της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ, μέσω του Ειδικού Γραμματέα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΟΔΕ).

Το σχέδιο – όπως εμφανίζεται στο κείμενο που ακολουθεί – δεν είχε ως στόχο την αναβάθμιση ή μετεξέλιξη των αμιγών Ελληνικών Σχολείων σε δίγλωσσα, αλλά όφειλε να χρησιμεύσει ως πλαίσιο για την ίδρυση Δίγλωσσων Σχολείων, και συγκεκριμένα στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας με μικτό μαθητικό πληθυσμό, δηλαδή με μαθητές ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής.

Ύστερα, όμως, από τις συζητήσεις που έλαβαν χώρα στα πλαίσια ανοιχτών συγκεκριμένων στο Düsseldorf, και στο Bielefeld στις 27 και 28 Μαρτίου 1999, αποφασίστηκε να εκδοθεί το κείμενο στη μορφή ενημερωτικού φυλλαδίου και να διανεμηθεί στα συλλογικά όργανα των γονέων, στις ελληνικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, αλλά και σε κάθε ενδιαφερόμενο στη Γερμανία, και ιδιαίτερα στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας.

Η έκδοση του κειμένου, στην παρούσα μορφή, κρίθηκε σκόπιμη για δυο λόγους:

Πρώτον, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να είναι ενημερωμένοι για κάθε ενέργεια του Υπουργείου Παιδείας και του έργου ‘‘Παιδεία Ομογενών’’ και το Υπουργείο θεωρεί υποχρέωσή του να κρατά ενημερους τους γονείς.

Δεύτερο, η πρόταση, εκτός από τη σύγχρονη επιστημονική γνώση περί διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, εμπεριέχει τη διεθνή ελληνική εμπειρία και μια σειρά από προτάσεις σχετικά με τη δομή, τη λειτουργία και το Πρόγραμμα Σπουδών των Δίγλωσσων Σχολείων, στοιχεία που μπορούν να φανούν πολύ χρήσιμα στην προσπάθεια ‘‘αναβάθμισης’’ των λειτουργούντων αμιγών Ελληνικών Σχολείων.

Ο αναγνώστης, λοιπόν, καλείται να μελετήσει σ’ αυτό το πνεύμα το παρόν κείμενο και να αντλήσει απ’ αυτό εκείνα τα στοιχεία που εκτιμά ότι μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία.

Δημήτριος Χαλκιώτης
Ειδ. Γραμματέας ΠΟΔΕ

1. Η διεθνής εμπειρία

1.1 Διγλωσσία

Διγλωσσία ονομάζουμε την εναλλακτική χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο.

Δεν είναι τυχαίο ότι στον πιο πάνω ορισμό δεν ενυπάρχει αναφορά στο επίπεδο γνώσης των γλωσσών του δίγλωσσου ατόμου. Πόσο καλά πρέπει να γνωρίζει το δίγλωσσο άτομο τις γλώσσες του είναι κάτι που ορίζεται τόσο έξω από το άτομο, όσο και έξω από τη γλώσσα.

Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν περισσότερες γλώσσες όταν πρέπει να επικοινωνούν:

- * για διάφορους λόγους,
- * με μέλη διαφορετικών γλωσσικών ομάδων,
- * σε διαφορετικούς χώρους ή πεδία χρήσης (domains), που επιβάλλουν διαφορετικές γλώσσες,
- * σε διαφορετική μορφή και
- * σε διαφορετικό επίπεδο γνώσης.

Βασικά είναι ο χώρος ή το πεδίο χρήσης της γλώσσας (domain) που επιβάλλει στον χρήστη μία συγκεκριμένη γλώσσα σε μία συγκεκριμένη μορφή της (π.χ. επίσημη ή ανεπίσημη μορφή, γραπτή ή προφορική γλώσσα). Επιπλέον, ο χώρος χρήσης της γλώσσας επιβάλλει την όποια “ορθότητα” στη χρήση της, άρα και το ελάχιστο, επίπεδο γνώσης που πρέπει να έχει κατακτήσει ο χρήστης στην αντίστοιχη γλώσσα, ώστε αυτός να θεωρηθεί δίγλωσσος (Σκούρτου, 1997).

Η διγλωσσία αντιπροσωπεύει για τα μέλη μειονοτήτων τη δυνατότητα να επικοινωνούν με επιτυχία (δηλαδή ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις για ορθότητα στη χρήση) στους χώρους όπου αυτά έτσι κι αλλιώς αναγκάζονται να κινούνται.

Για τα μέλη της πλειονότητας η διγλωσσία αντιπροσωπεύει τη δυνατότητα διεύρυνσης των χώρων όπου αυτά επιθυμούν (αλλά δεν είναι κατ’ αρχήν αναγκασμένα) να κινούνται και να επικοινωνούν με επιτυχία.

1.2 Διγλωσσία και σχολείο

Το φαινόμενο της διγλωσσίας σχετίζεται με το σχολείο, γιατί αφορά:

- * τα παιδιά-μαθητές που είναι μέλη γλωσσικών μειονοτήτων, μεταναστών, παλιννοστούντων, προσφύγων κλπ.,
- * τα παιδιά της πλειονότητας, τα οποία δια της διγλωσσίας διευρύνουν τις δυνατότητες τους στην επικοινωνία,
- * τα παιδιά της πλειονότητας, τα οποία αναγκάζονται για ιστορικούς λόγους να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τοπικές γλώσσες και γλώσσες πρώην κατακτητών (περίπτωση Μαύρης Αφρικής).

Σ’ όλες τις πιο πάνω ομάδες, τόσο η ενσωμάτωση της διγλωσσίας σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όσο και ο αποκλεισμός της από το σχολείο έχει συνέπειες.

Σε σχέση με το σχολείο η διγλωσσία μπορεί να είναι:

- * προϋπόθεση που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους (είναι ήδη δίγλωσσα κατά την εισαγωγή τους στο σχολείο)
- * παιδαγωγική μέθοδος που εφαρμόζεται στο σχολείο (στο πρόγραμμα χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία γλώσσες για να διδαχθούν τα επί μέρους αντικείμενα)
- * τελικός σκοπός του σχολείου (τα παιδιά βγαίνουν από το σχολείο δίγλωσσα).

Ως **δίγλωσση εκπαίδευση** ορίζουμε εκείνα τα εκπαιδευτικά προγράμματα όπου χρησιμοποιούνται (διγλωσσία ως μέθοδος) περισσότερες από μία γλώσσες για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Δεν αποτελεί ένδειξη για δίγλωσση εκπαίδευση η προσφορά ξένων γλωσσών σε ένα πρόγραμμα. Οι ξένες γλώσσες διδάσκονται ως αντικείμενα, πέρα από άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες, «υποσχόμενες» μία μελλοντική διγλωσσία. Οι άνθρωποι επιλέγουν να μάθουν εκείνη τη ξένη γλώσσα που «υπόσχεται» με τον πειστικότερο τρόπο ότι στο μέλλον όντως θα χρησιμοποιηθεί.

Στα δίγλωσσα προγράμματα είναι δυνατόν να φοιτούν μαθητές, οι οποίοι κατά την εισαγωγή τους στο σχολείο είναι ήδη δίγλωσσοι (διγλωσσία ως προϋπόθεση). Μπορεί όμως και να ήταν μονόγλωσσοι σε μία άλλη γλώσσα ή στη γλώσσα του σχολείου.

Ανεξάρτητα όμως από το αν η διγλωσσία χρησιμοποιείται ως μέθοδος ή αποτελεί προϋπόθεση, δεν είναι καθόλου αυτονόητο ότι ο τελικός σκοπός (διγλωσσία ως σκοπός) είναι η διατήρηση ή ακόμα και η διεύρυνση της διγλωσσίας, δηλαδή των γλωσσών. Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να δημιουργήσεις μία νέα μονογλωσσία είναι να χρησιμοποιήσεις τη γλώσσα / τις γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου ως γέφυρα προς μία από αυτές. Αυτός θεωρείται ένας δρόμος προς τη μονογλωσσία που δίνει την εντύπωση μίας διγλωσσίας και γι' αυτό δεν προκαλεί την έντονη αντίδραση της μειονότητας.

1.3 Δίγλωσση εκπαίδευση: Γενικοί άξονες, ειδικά μοντέλα

Με βάση την υπάρχουσα διεθνή εμπειρία μπορούμε να κάνουμε μερικές κατηγοριοποιήσεις, όχι όμως μία στατική τυπολογία δίγλωσσων προγραμμάτων.

Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές αφορούν:

1. τις ομάδες ανθρώπων για τους οποίους οργανώνονται δίγλωσσα προγράμματα,
2. τις εμπλεκόμενες γλώσσες και το μέλλον τους,
3. τους πολιτισμούς, τα σημεία επαφής και σύγκρουσης,
4. τους ακαδημαϊκούς στόχους ενός δίγλωσσου προγράμματος.

Όσον αφορά το (1):

Η βασική διαφοροποίηση γίνεται ανάμεσα στην πλειονότητα και σε μία μειονότητα και η υπόθεση που συνήθως γίνεται εδώ είναι ότι η πλειονότητα επιβάλλει και η μειονότητα προσαρμόζεται. Σε άλλη περίπτωση η μειονότητα διεκδικεί την όποια ιδιαιτερότητά της με τρόπο περισσότερο ή λιγότερο συγκρουσιακό. Στην πρόσφατη βιβλιογραφία υπάρχει αναφορά στις «κατ' επιλογή» (voluntary minorities) και στις «κατ'

επιβολή» (involuntary minorities) μειονότητες (Ogbi, 1997), όπου αντίστοιχα δημιουργούνται διαφορετικές σχέσεις με την πλειονότητα και διαφορετικά τίθενται τα θέματα εκπαίδευσης και γλώσσας.

Βασικό είναι να γνωρίζουμε ότι η έννοια της μειονότητας δεν αναφέρεται σε νομικό καθεστώς, αλλά σε σχέσεις εξουσίας. Επειδή πρόκειται για σχέσεις εξουσίας, υπάρχουν περιπτώσεις όπου αυτοί οι οποίοι αριθμητικά αποτελούν την πλειονότητα είναι μειονότητα, ως προς την σχέση τους με την εξουσία. Τυπικό παράδειγμα ο μαύρος πληθυσμός στην Αφρική, όπου οι αριθμητικά ολιγότεροι λευκοί επιβάλλουν γλώσσα και τύπο εκπαίδευσης στην πλειονότητα.

Τίθεται κατ' αρχήν το ερώτημα αν οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική / γλωσσική προέλευση συνυπάρχουν με αυτούς της πλειονότητας μέσα στον ίδιο χώρο και διδάσκονται από κοινού τα μαθήματα. Υπάρχουν παραδείγματα μόνιμου ή προσωρινού διαχωρισμού των μαθητών (Segregation programmes), με διαφορετικό στόχο και αποτέλεσμα.

Στην περίπτωση συνύπαρξης μέσα στην σχολική τάξη τίθεται το ερώτημα της σύνθεσης της ομάδας των μαθητών. Σε περιπτώσεις συγκέντρωσης μαθητών από μία συγκεκριμένη ομάδα οι σχέσεις με την πλειονότητα είναι δυαδικές και αναπτύσσεται συγκεκριμένος καταμερισμός εξουσίας. Στην περίπτωση τυχαίου αριθμού μαθητών από διαφορετικές ομάδες, τα παιδιά της πλειονότητας έρχονται σε επαφή με παιδιά από διαφορετικές ομάδες, προς τις οποίες η πλειονότητα στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο έχει αναπτύξει διαφορετικές σχέσεις (Skourtu, 1995).

Το κοινό σημείο και στις δύο περιπτώσεις είναι ότι ο εκπαιδευτικός έχει την επιλογή είτε να αναπαράγει τις ισχύουσες εκτός του σχολείου σχέσεις εξουσίας, είτε να τις θέσει υπό αμφισβήτηση και να επιδιώξει τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων (Cummins, 1996). Το δεύτερο είναι ασφαλώς πιο δύσκολο από το πρώτο, αποτελεί όμως μονόδρομο αν το ζητούμενο είναι υψηλοί ακαδημαϊκοί στόχοι για όλους τους μαθητές (βλ. σημείο 4). Ο δρόμος που οδηγεί στις συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών περνά από την αξιοποίηση της γνώσης που ο μαθητής, ο προερχόμενος από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, φέρνει μαζί του στο σχολείο. Ο δάσκαλος δέχεται να μάθει από τους μαθητές του, οι μαθητές δεν αφήνουν τη γνώση στο σπίτι τους, οι μαθητές διδάσκουν τους συμμαθητές τους.

Το σημείο διαφοροποίησης είναι ότι στην περίπτωση συγκέντρωσης μαθητών από μία ομάδα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει περισσότερη επαφή με τον συγκεκριμένο πολιτισμό και τη γλώσσα ή και να μάθει τη γλώσσα αυτή. Όταν οι μαθητές προέρχονται από πολλές διαφορετικές ομάδες ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ξέρει τις γλώσσες ούτε στοιχεία από τους αντίστοιχους πολιτισμούς.

Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η δημιουργία συνεργατικών σχέσεων να περνάει μέσα από την αξιοποίηση ενός πολύπλευρα διαφορετικού μορφωτικού κεφαλαίου με διαφορετικό χειρισμό των επιμέρους γλωσσών και πολιτισμών.

Και στις δύο περιπτώσεις, μονοπολιτισμικής, διπολιτισμικής ή πολυπολιτισμικής σύνθεσης της ομάδας, ο προσανατολισμός μπορεί να είναι η πολιτισμική ομοιομορφία ή η διαπολιτισμικότητα.

Όσον αφορά το (2):

Η βασική διαφοροποίηση σε σχέση με τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται στα δίγλωσσα προγράμματα αφορά το μέλλον τους.

Όπως ήδη ειπώθηκε, ο τελικός στόχος ενός δίγλωσσου προγράμματος μπορεί να είναι η μονογλωσσία. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση περισσότερων γλωσσών για τη διδασκαλία κάποιων γνωστικών αντικειμένων δεν είναι από μόνη της επαρκής προϋπόθεση για τη διατήρηση και την ανάπτυξη των γλωσσών αυτών. Έχουμε επαρκή παραδείγματα μεταβατικών προγραμμάτων (transitional programs), ιδιαίτερα από τον χώρο των ΗΠΑ, όπου χρησιμοποιείται η πρώτη γλώσσα των μαθητών για όσο χρόνο θεωρείται ότι αυτοί δεν γνωρίζουν την αγγλική επαρκώς. Το ζητούμενο εδώ παραμένει η όσο το δυνατόν γρηγορότερη έξοδος από ένα τέτοιο δίγλωσσο πρόγραμμα και η ενσωμάτωση των μαθητών στο μονόγλωσσο αμερικανικό πρόγραμμα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι, ακόμα και η ισόποση (ίσος αριθμός ωρών) παρουσία δύο γλωσσών στο πρόγραμμα μαθημάτων ενός σχολείου δεν είναι από μόνη της επαρκής προϋπόθεση για τη διατήρηση και την ανάπτυξη των γλωσσών αυτών.

Είναι δυνατό να διατηρούνται «παρούσες» οι γλώσσες, όμως η χρήση τους γίνεται ανισομερώς ως προς το είδος των μαθημάτων που διδάσκονται μέσω αυτών. Μαθήματα που εκ προοιμίου συνδέονται με απαιτήσεις για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και προϋποθέτουν αναπτυγμένη ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, διδάσκονται μέσω της μίας γλώσσας (συνήθως αυτής της πλειονότητας), ενώ μαθήματα που δεν συνδέονται με απαιτήσεις για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και βασίζονται σε επικοινωνιακές δεξιότητες στο διαπροσωπικό επίπεδο, διδάσκονται (σε ίσο αριθμό ωρών) μέσω της άλλης γλώσσας (συνήθως αυτής της μειονότητας).

Διαμορφώνεται έτσι μία διγλωσσία που ενέχει έντονα το στοιχείο της διμορφίας με το περιεχόμενο που ο Ferguson (1959) έδωσε στον όρο αυτό.

Από την άλλη πλευρά ο Ogbu έθεσε πρόσφατα, ακριβώς ως ζητούμενο της δίγλωσσης εκπαίδευσης που στοχεύει στη διατήρηση των γλωσσών (και όχι στη μετάβαση από τη μία γλώσσα στην άλλη), την ανάπτυξη διμορφίας (Ogbu, 1997). Κατά τον Ogbu, το μέλλον των εμπλεκόμενων γλωσσών εξαρτάται από την ανάπτυξη, μέσω συστηματικής χρήσης στο σχολείο, διαφόρων μορφών μίας γλώσσας, και μάλιστα των μορφών εκείνων που δεν αναπτύσσονται αυτονόητα εκτός σχολείου. Σ' ένα πολιτισμό του γραπτού λόγου, η ανάπτυξη εκείνης της μορφής που αντιστοιχεί στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα σε μία γλώσσα έχει ως επακόλουθο τη ικανότητα αφαιρετικής χρήσης αυτής της γλώσσας, πράγμα που αποτελεί βασική προϋπόθεση σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτή η μορφή γλώσσας δεν αναπτύσσεται αυτονόητα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν χρειάζονται το σχολικό περιβάλλον για να αναπτυχθούν, αντιπροσωπεύουν δε μία μορφή γλώσσας που δεν χρησιμοποιείται ως μέσο για τη διδασκαλία μαθημάτων που απαιτούν αφαίρεση.

Όταν λέμε ότι ένα παιδί *φέρει* τη διγλωσσία ως προϋπόθεση στο σχολείο, εννοούμε ότι, έχει αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες στην πρώτη του γλώσσα και στη γλώσσα του σχολείου. Όταν λέμε ότι το σχολείο *αναπτύσσει* διγλωσσία, εννοούμε ότι

το μαθησιακό περιβάλλον είναι έτσι οργανωμένο, ώστε ο δάσκαλος να βοηθάει το παιδί να αναπτύξει προσθετικά (ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες) την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη γλώσσα του σχολείου.

Η διαφοροποίηση μεταξύ επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, αναδείχθηκε σε μείζον θέμα στην δεκαετία του '80 στις ΗΠΑ. Οι δεξιότητες θεωρήθηκαν τότε επαρκές κριτήριο για την έξοδο από ένα δίγλωσσο πρόγραμμα και την ένταξη σε μονόγλωσσο πρόγραμμα. Η συζήτηση που αναπτύχθηκε γύρω από αυτό το θέμα συνέβαλλε ιδιαίτερα σε διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στο μοντέλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Rivera, 1984, Cummins, 1984, 1996, 1997, Ogbu, 1997).

Όσον αφορά το (3):

Το βασικό ερώτημα που τίθεται εδώ είναι, το κατά πόσον τα δίγλωσσα προγράμματα ενσωματώνουν, και μάλιστα με έμφαση, πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών διαφορετικής προέλευσης με στόχο τη διατήρηση μίας πολιτισμικής παράδοσης, τη δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης ή την διατήρηση / την δημιουργία μίας πολιτισμικής ομοιομορφίας.

Ήδη, ο τρόπος με τον οποίο αντιπροσωπεύονται οι γλώσσες στο πρόγραμμα (βλ. σημείο 2) αποτελεί ένδειξη για την προσοχή προς τον αντίστοιχο πολιτισμό. Όμως ο πολιτισμός δεν εξαντλείται με την γλώσσα ούτε είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη παρουσία τους στο πρόγραμμα. Υπάρχουν προγράμματα που είναι δίγλωσσα αλλά μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα και άλλα που, αν και μονόγλωσσα, ενσωματώνουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία (Immersion στον Καναδά).

Όσον αφορά το (4):

Η δίγλωσση εκπαίδευση συνδέεται με συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς στόχους, γιατί δεν αποτελεί ανεξάρτητη διδασκαλία γλώσσας. Όπως ήδη αναφέραμε, στη δίγλωσση εκπαίδευση η γλώσσα είναι μέσον διδασκαλίας άλλων μαθημάτων. Το ερώτημα παραμένει, πώς δημιουργείται ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές υποστηρίζονται γλωσσικά ή / και εξωγλωσσικά, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στο βαθμό δυσκολίας των ακαδημαϊκών ασκήσεων, που αντιστοιχούν στην ηλικία και στην τάξη τους και για τις οποίες είναι ούτως ή άλλως ώριμοι.

Όταν οι μαθητές έχουν αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στις γλώσσες του σχολείου σε τέτοιο βαθμό, ώστε, χρησιμοποιώντας αυτές τις γλώσσες να επιτυγχάνουν τους ακαδημαϊκούς στόχους που αντιστοιχούν στην ηλικία και στην τάξη τους, τότε έχουμε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα που δεν αποβλέπει στην μετάβαση από μία γλώσσα σε μία άλλη, αλλά έχει ως στόχο τη διατήρηση και διεύρυνση της διγλωσσίας.

1.4 Ειδικά ερωτήματα

Στα υπάρχοντα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στον κόσμο τα βασικά ειδικά ερωτήματα που ζητούν απάντηση είναι τα εξής:

- * διατηρούνται, διευρύνονται ή συρρικνώνονται οι γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου;
- * ειδικότερα, διατηρείται η μητρική ή πρώτη γλώσσα (L1) ή χρησιμοποιείται αυτή

απλά ως γέφυρα προς μία νέα μονογλωσσία στην μέχρι τώρα δεύτερη γλώσσα (L2);

* η προσφορά δίγλωσσων προγραμμάτων είναι εναλλακτικά προσανατολισμένη προς τους ακαδημαϊκούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας (π.χ. της χώρας προέλευσης των μεταναστών ή της χώρας υποδοχής);

* η προσφορά δίγλωσσων προγραμμάτων είναι προσανατολισμένη εξ' ίσου προς τους ακαδημαϊκούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων που αντιστοιχούν στις εμπλεκόμενες γλώσσες;

* ποια είναι η ιδανική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μέσα στην σχολική τάξη; Μαθητές που ανήκουν αποκλειστικά σε μία γλωσσική ομάδα (π.χ. τη μειονότητα) ή μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές γλωσσικές ομάδες;

* πώς επηρεάζεται η πλειονότητα από τα δίγλωσσα προγράμματα; Την αφορούν ή όχι;

* πώς ενσωματώνονται τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία σ' ένα δίγλωσσο πρόγραμμα ώστε αυτό να έχει ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό;

* πώς ενσωματώνονται τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία σ' ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, ειδικά όταν αυτά είναι σημεία τριβής και αντιπαλότητας ανάμεσα στις ομάδες;

Τα πιο πάνω ερωτήματα μπορούν να τεθούν σε σχέση με την ελληνική γλώσσα, στα πλαίσια ενός δίγλωσσου προγράμματος. Π.χ.:

* διατηρείται, διευρύνεται ή συρρικνώνεται το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου (στην ελληνική / γερμανική) ατόμου;

* διατηρείται η μητρική ή πρώτη γλώσσα (ελληνική) ή χρησιμοποιείται αυτή απλά ως γέφυρα προς μία νέα μονογλωσσία στην μέχρι τώρα δεύτερη γλώσσα (γερμανική);

* η προσφορά δίγλωσσων προγραμμάτων είναι εναλλακτικά προσανατολισμένη προς τους ακαδημαϊκούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας (π.χ. της Ελλάδας ή της Γερμανίας, όπου αυτοί βρίσκονται);

* η προσφορά δίγλωσσων προγραμμάτων είναι προσανατολισμένη εξ' ίσου προς τους ακαδημαϊκούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων που αντιστοιχούν στις εμπλεκόμενες γλώσσες (γερμανικό / ελληνικό);

* ποια είναι η ιδανική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μέσα στην σχολική τάξη; Μαθητές που προέρχονται αποκλειστικά από την ίδια γλωσσική ομάδα (π.χ. Έλληνες) ή μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές γλωσσικές ομάδες;

* πώς επηρεάζεται η πλειονότητα από τα δίγλωσσα προγράμματα; Την αφορούν ή όχι;

* πώς ενσωματώνονται τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία (ελληνικά / γερμανικά) σ' ένα δίγλωσσο πρόγραμμα ώστε αυτό να έχει ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό;

* πώς ενσωματώνονται τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία (ελληνικά / γερμανικά) σ' ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, ειδικά όταν αυτά είναι σημεία τριβής και αντιπαλότητας ανάμεσα στις ομάδες;

Βιβλιογραφία

Cummins, J. (1984) Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students, στο: Rivera, Ch.(ed.) Language proficiency and academic achievement, Clevedon, Multilingual Matters

Cummins, J. (1996) Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society, Ontario, California Association for Bilingual Education

Cummins, J. (1997) Educational attainment of minority students: A framework for intervention based on the constructs of identity and empowerment, στο: Sjoegren, A. (ed.) Language and Enviroment, Botkyrka, Sweden, Multicultural Centre

Ferguson, Ch. A. (1959) Diglossia, Word, 15, (325-340)

Ogbu, J. (1997) Speech community, language identity and language boundaries, στο: Sjoegren, A. (ed.) Language and Enviroment, Botkyrka, Sweden, Multicultural Centre

Rivera, Ch.(ed.) (1984) Language proficiency and academic achievement, Clevedon, Multilingual Matters

Skourtou, E. (1995) Some notes about the relationship between Bilingualism and Literacy concerning the teaching of Greek as a second language, European Journal of Intercultural Studies, Vol. 6 / Nr. 2, (24-30), Amsterdam

Σκούρτου, Ε. (επιμέλεια), (1997) Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα, νήσος

2. Η ελληνική εμπειρία: Δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης στις ελληνικές παρoικίες στο εξωτερικό.

Ο όρος “δίγλωσση εκπαίδευση” μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μια ευρεία ή με μια στενή έννοια. Στην ευρεία του έννοια αναφέρεται σ’ όλες τις μορφές εκπαίδευσης στα πλαίσια των οποίων ο μαθητής εκπαιδεύεται τόσο στη μητρική του γλώσσα (Γ1) ή στη γλώσσα της χώρας προέλευσης (στην περίπτωση μας της ελληνικής), όσο και στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) ή γλώσσα της χώρας υποδοχής. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να χαρακτηρίσουμε δίγλωσση εκπαίδευση, στην ευρεία έννοια του όρου, εκείνη τη μορφή εκπαίδευσης κατά την οποία ο μαθητής διδάσκεται τις πρωινές ώρες σε μια “κανονική τάξη” ενός σχολείου της χώρας υποδοχής τη γλώσσα και στη γλώσσα αυτής της χώρας, και κάποια απογεύματα ή τα Σάββατα διδάσκεται σ’ ένα ανεξάρτητο και από την παρoικία οργανωμένο σχολικό θεσμό την ελληνική και στην ελληνική γλώσσα.

Ως μια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης - στην ευρεία έννοια του όρου - θα μπορούσε, επίσης, να χαρακτηριστεί η εκπαίδευση του μαθητή στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, σ’ ένα σχολείο αυτής της χώρας, και παράλληλα η διδασκαλία της ελληνικής στο ίδιο σχολείο και στα πλαίσια του κανονικού προγράμματος, ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Στην στενή του έννοια ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται σε μια δεύτερη κατηγορία προγραμμάτων στα οποία η γλώσσα της χώρας προέλευσης και η ελληνική διδάσκονται σ’ ένα και το αυτό πρόγραμμα σπουδών ως γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) και λειτουργούν (και οι δύο) συγχρόνως ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων.

Η ποσοστιαία εκπροσώπηση των δύο γλωσσών στο ωρολόγιο πρόγραμμα μπορεί να είναι ισομερής (50:50), όπως για παράδειγμα στο Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο Βερολίνου ή ανισομερής, όπως συμβαίνει στα δίγλωσσα / τρίγλωσσα σχολεία Σαγκράτης και Δημοσθένης στο Κεμπέκ του Καναδά.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο όρος, στη στενή του έννοια, αναφέρεται και περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεσμοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα πλαίσια του οποίου οι δύο γλώσσες λειτουργούν συγχρόνως ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων.

Για λόγους μεθοδολογικούς, αλλά και ουσιαστικούς, θα αποκαλέσουμε τη δεύτερη κατηγορία δίγλωσσων προγραμμάτων *Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα* (μοντέλα).

Αντίθετα, τα προγράμματα (μοντέλα) εκείνα στα οποία η μια γλώσσα (στην περίπτωση μας η ελληνική) διδάσκεται μόνο ως γνωστικό αντικείμενο θα τα ονομάσουμε *Ασθενή Δίγλωσσα Προγράμματα*.

Τα Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα έχουν ως στόχο το δίγλωσσο άτομο, ενώ τα ασθενή, σε τελική ανάλυση, στοχεύουν στην επικράτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γ2).

Ασθενή Δίγλωσσα Προγράμματα συναντούμε αρκετά και σε πολλές χώρες όπου ζουν ελληνόπουλα και φοιτούν στα «κανονικά» σχολεία αυτών των χωρών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα προγράμματα LOTE (Language other than English) στην Αυστραλία, στα πλαίσια των οποίων η ελληνική έχει ενταχθεί στο “κανονικό” πρωινό πρό-

γραμμά ορισμένων σχολείων και διδάσκεται ως ξένη, ή, σύμφωνα με την αυστραλιανή ορολογία, ως δεύτερη γλώσσα. Στα ασθενή μοντέλα μπορούν να ενταχθούν επίσης τα ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια της Γερμανίας ή τα αντίστοιχα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Σουηδία.

Παρόλο που τα Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα σπανίζουν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, υπάρχουν ορισμένα παραδείγματα που πρέπει να τύχουν προσοχής, να αναλυθούν και να αναδειχθούν τα θετικά τους σημεία, και να αξιοποιηθούν η συσσωρευμένη εμπειρία και η γνώση που απορρέει από αυτά.

Παρακάτω σκιαγραφούνται μερικά τέτοια μοντέλα από τον Καναδά, τη Γερμανία, την Αυστραλία και τις Η.Π.Α.

ΚΑΝΑΔΑΣ¹

Στην ευρύτερη περιοχή του Μόντρεαλ του Καναδά λειτουργούν δύο ημερήσια δίγλωσσα / τρίγλωσσα σχολεία, ο **“Σωκράτης”** και ο **“Δημοσθένης”**, με μια μακρόχρονη ιστορία.

Φορέας και δομή

Ο **“Σωκράτης”** ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ το 1925 ως δίγλωσσο (αγγλο-ελληνικό) σχολείο, για να μετεξελιχθεί το σχολικό έτος 1971/72, σε τρίγλωσσο (γαλλικά, ελληνικά, αγγλικά) στα πλαίσια των τότε γενικότερων εξελίξεων στο γαλλόφωνο Καναδά, εξελίξεις γνωστές ως « η ήσυχη επανάσταση ».

Ο **“Δημοσθένης”** ιδρύθηκε στον γειτονικό προς το Μόντρεαλ δήμο του Λαβάλ, από την αντίστοιχη ελληνική Κοινότητα, το σχολικό έτος 1982/83 και λειτούργησε εξ’ αρχής ως τρίγλωσσο σχολείο. Από την ίδρυσή τους μέχρι σήμερα τα σχολεία λειτουργούν έχοντας ως φορέα την ελληνική Κοινότητα και συγχρόνως την αναγνώριση των τοπικών κυβερνήσεων.

Το σχολικό έτος 1997/98, λειτουργούν και τα δύο σχολεία με τμήματα Νηπιαγωγείου και με Δημοτικό σχολείο. Σε κανένα απ’ αυτά δεν λειτουργούν τάξεις Γυμνασίου ή Λυκείου.

Χρηματοδότηση

Τα σχολεία είναι αναγνωρισμένα από την Κυβέρνηση του Κεμπέκ και χρηματοδοτούνται πλήρως (100%), απ’ αυτή.

Ωστόσο, επιπρόσθετες δραστηριότητες που δεν προβλέπονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα των δημοσίων σχολείων χρηματοδοτούνται από τα δίδακτρα που καταβάλουν οι γονείς.

1 Οι αναλύσεις που ακολουθούν στηρίζονται στις σχετικές εκθέσεις - μελέτες του Λ. Μπόμπα και των λοιπών συνεργατών (Κωνσταντινίδης / Παπαμιχαήλ) του προγράμματος Παιδεία Ομογενών στον Καναδά, καθώς και σε προσωπικές εμπειρίες που αποκτήσαμε στα πλαίσια της επίσκεψης μας το Νοέμβριο 1997 σ’ αυτά τα σχολεία.

Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

Οι μαθητές του σχολείου προέρχονται από ελληνικές οικογένειες και μόνο σε πολύ εξαιρετικές περιπτώσεις (κυρίως στο ‘‘Δημοσθένη’’) από αλλοεθνείς, αλλά χριστιανικές ορθόδοξες οικογένειες (π.χ. Σύριοι).

Το σχολικό έτος 1997/98, ο αριθμός των μαθητών στα δύο σχολεία ανέρχεται σε 1121 στο Σωκράτη και σε 364 στο Δημοσθένη.

Και στα δύο σχολεία, παρόλο που ποσοτικά δεν κυριαρχεί η ελληνική γλώσσα, κύριο μέλημα του σχολικού προγράμματος είναι η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσα και της ελληνικότητας.

Διδακτικό προσωπικό

Το διδακτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη για το γαλλόγλωσσο και το αγγλόγλωσσο μέρος του προγράμματος αποτελείται από Καναδούς εκπαιδευτικούς απόφοιτων καναδικών ΑΕΙ, με την αντίστοιχη ειδίκευση, ενώ οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένου και του γυμναστή, είναι απόφοιτοι ελληνικών ΑΕΙ ή Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Χρόνος λειτουργίας των σχολείων

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ‘‘Σωκράτη’’ και του ‘‘Δημοσθένη’’ είναι η λειτουργία τους σε ολοήμερη βάση. Αυτό δίνει στα σχολεία τη δυνατότητα να αναπτύξουν δραστηριότητες και να δημιουργήσουν ένα σχολικό κλίμα που δεν μπορεί να δημιουργηθεί σ’ ένα σχολείο με μόνο πρωινή λειτουργία (π.χ. εκμάθηση χορών τις απογευματινές ώρες). Η κατανομή του χρόνου, πρωί και απόγευμα, έχει (από το 1992 μέχρι σήμερα) στο Δημοσθένη, κατά προσέγγιση, ως εξής:

Σχολικό έτος 1987/88, Τάξη 3C

8.30 - 9.50 διδασκαλία

9.50 - 10.05 διάλειμμα

1.05 - 11.25 διδασκαλία

11.25 - 12.25 γεύμα- διάλειμμα

12.25 - 14.00 διδασκαλία

14.00 - 14.05 διάλειμμα

14.05 - 15.40 διδασκαλία

Σχολικό έτος 1997/98, Τάξη 3

Δευτέρα μέχρι και Πέμπτη

7.55 - 9.55 διδασκαλία

9.55 - 10.10 διάλειμμα

10.10 - 12.00 διδασκαλία

12.00 - 13.00 γεύμα και διάλειμμα (60΄)

13.00 - 15.00 διδασκαλία

Την Παρασκευή
 7.55 - 9.55 διδασκαλία
 9.55 - 10.10 διάλειμμα
 10.10 - 11.40 διδασκαλία
 11.40 - 13.00 γεύμα και διάλειμμα (80΄)
 13.00 - 15.00 διδασκαλία

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές μένουν στο σχολείο 8 ώρες και 1/4 της ώρας ημερησίως.

Στον **‘Σωκράτης’** οι μαθητές παραμένουν, επίσης, περίπου 8 ώρες ημερησίως και διδάσκονται 1.710΄ διδακτικά λεπτά τη βδομάδα, έναντι 1410΄ στα λοιπά δημόσια σχολεία. Ο χρόνος παραμονής και διδασκαλίας των μαθητών στο σχολείο προσημετρώνεται στα ισχυρά τους στοιχεία.

Ωρολόγια Αναλυτικά Προγράμματα

Η κατανομή του χρόνου στις τρεις γλώσσες έχει (κατά προσέγγιση) ως εξής:

	‘Σωκράτης’	‘Δημοσθένης’
Γαλλική και διδασκαλία στη Γαλλική	62%	67,5%
Ελληνική και διδασκαλία την Ελληνική	28%	23,5%
Αγγλική Γλώσσα	10%	8,8%
Σύνολο χρόνου	100%	100%

Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 1996/97 και 1997/98, η κατανομή του χρόνου κατά αντικείμενο και γλώσσα στο **‘Δημοτικό Σχολείο Δημοσθένη’** του Λαβάλ είχε ως εξής:

α) Γαλλόγλωσσο πρόγραμμα

1ος κύκλος			2ος κύκλος		
(Τάξεις Α, Β, Γ)			(Τάξεις Δ, Ε, ΣΤ)		
560 λεπτά	49,0%	Γλώσσα	525 λεπτά	46%	
350	30,6%	Μαθηματικά	350	30%	
60	5,2%	Επιστήμη της φύσης	65	5,7%	
60	5,2%	Ανθρωπιστικές επιστήμες	90	7,9%	
60	5,2%	Φυσική Αγωγή	60	5,2%	
50	4,8%	Καλλιτεχνικά	50	4,4%	
<hr/>			<hr/>		
11.40΄			11.40΄		

β) Ελληνόγλωσσο πρόγραμμα1ος κύκλος

Πρώτη τάξη:

Γλώσσα (ανάγνωση, ορθογραφία, γραμματική) (ή 7,3 ώρες την εβδομάδα)	330´ εβδομαδιαίως
Θρησκευτικά	40´ ´´
Σπουδή του Περιβάλλοντος	30´ ´´

Δεύτερη Τάξη:

Γλώσσα (ανάγνωση, ορθογραφία, γραμματική) (ή 7,3 ώρες την εβδομάδα)	330´ εβδομαδιαίως
Θρησκευτικά	40´ ´´
Σπουδή του Περιβάλλοντος	30´ ´´

Τρίτη Τάξη:

Γλώσσα (ανάγνωση, ορθογραφία, γραμματική) (ή 7,3 ώρες την εβδομάδα)	290´ εβδομαδιαίως
Θρησκευτικά	40´ ´´
Ιστορία	40´ ´´
Σπουδή του Περιβάλλοντος	30´ ´´

2ος κύκλος

(Τάξεις Δ, Ε, ΣΤ)

Γλώσσα (ανάγνωση, ορθογραφία, γραμματική, έκθεση)	280´ εβδομαδιαίως
Θρησκευτικά	40´ ´´
Ιστορία	40´ ´´
Γεωγραφία	40´ ´´

γ) Αγγλόγλωσσο πρόγραμμα

Η αγγλική διδάσκεται μόνο ως αντικείμενο και δεν χρησιμοποιεί ως μέσο διδασκαλίας άλλων αντικειμένων, παρόλο που είναι ο κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας των παιδιών.

Για το γαλλόγλωσσο μέρος του προγράμματος ισχύουν τα αντίστοιχα καναδέζικα Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία. Αυτή η ρύθμιση δεν επιβάλλεται μόνο από εκπαιδευτικοπολιτικούς λόγους, αλλά και από το γεγονός ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν ανά πάσα στιγμή τη δυνατότητα να μεταπηδούν σ' ένα γαλλόφωνο δημόσιο σχολείο. Για μαθητές που δεν γνωρίζουν επαρκώς τη γαλλική μπορούν να δημιουργηθούν και Τμήματα Γλωσσικής Υποστήριξης. Για το αγγλόγλωσσο μέρος του προγράμματος ισχύουν επίσης τα σχετικά καναδέζικα Αναλυτικά Προγράμματα.

Στην ίδια λογική λειτουργεί, τέλος, και το ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος, με τη διαφορά ότι σ' αυτή την περίπτωση ισχύουν τα σχετικά Αναλυτικά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας. Αυτό φαίνεται να δημιουργεί δυσλειτουργίες στο πρόγραμμα διδασκαλίας, πράγμα που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς

να αυτοσχεδιάζουν και να αναζητούν διδακτικές λύσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι η προσπάθεια μεταφοράς του ελλαδικού Αναλυτικού Προγράμματος στο Μόντρεαλ και στο Λαβάλ του Κεμπέκ, αποτελεί το αδύνατο σημείο των δίγλωσσων / τρίγλωσσων σχολείων ‘**Σωκράτης**’ και ‘**Δημοσθένης**’.

Ένα δεύτερο πρόβλημα αυτών των σχολείων εστιάζεται στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού και ένα τρίτο στην κατάρτιση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ’ αυτά. Ωστόσο, αυτά είναι προβλήματα που δεν απαντώνται μόνο στον ‘**Σωκράτη**’ και στον ‘**Δημοσθένη**’. Η εστίαση του ελληνόγλωσσου μέρους του προγράμματος, εκτός από την ελληνική, στις ‘**Κοινωνικές Σπουδές**’ είναι απόρροια του στόχου των σχολείων, να καλλιεργήσουν την ‘**ελληνικότητα**’ των μαθητών τους.

Αλφαριθμητισμός

Ο αλφαριθμητισμός επιχειρείται ήδη στην πρώτη τάξη και στις τρεις γλώσσες. Σύμφωνα μάλιστα με τις πληροφορίες που μας έδωσε η ελληνίδα δασκάλα της πρώτης τάξης του ‘**Δημοσθένη**’, σε επίσκεψή μας στην τάξη της το Νοέμβριο του 1997, δεν υπάρχει συντονισμός μεταξύ των τριών εκπαιδευτικών που διδάσκουν τις τρεις γλώσσες στην Α’ τάξη. Η ίδια εκπαιδευτικός υπογράμμισε ότι τα παιδιά συναντούν δυσκολίες και ‘**συγχέουν**’ τις τρεις γλώσσες. Αυτή η σύγχυση, ωστόσο, ξεπερνιέται στην τρίτη / τετάρτη τάξη. Παρόλο που δεν διαθέτουμε έγκυρα ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται ότι ο παράλληλος αλφαριθμητισμός σε τρεις γλώσσες αποτελεί ένα από τα αδύνατα σημεία τρίγλωσσου μοντέλου εκπαίδευσης του Κεμπέκ.

ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Στα ισχυρά δίγλωσσα προγράμματα στη Γερμανία μπορούν να ενταχθούν οι Δίγλωσσες Τάξεις της Βαυαρίας. Σ’ αυτή την κατηγορία Δίγλωσσων Προγραμμάτων ανήκαν φαινομενικά και οι Προπαρασκευαστικές Τάξεις (Vorbereitungsklassen) που λειτούργησαν κυρίως στη δεκαετία του 1970 σε διάφορα ομόσπονδα κρατίδια, όπως για παράδειγμα στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία.

Ωστόσο, οι παραπάνω τάξεις είχαν ένα μεταβατικό χαρακτήρα και ουσιαστικά δεν στόχευαν στο δίγλωσσο άτομο, αλλά στην επικράτηση της γερμανικής γλώσσας (Γ2). Μ’ αυτή την έννοια δεν είναι ισχυρά δίγλωσσα μοντέλα και αποτελούν τεκμήριο για τη θέση που διατυπώνεται τακτικά στη διεθνή βιβλιογραφία ότι, ένα δίγλωσσο πρόγραμμα δεν στοχεύει οπωσδήποτε στη διγλωσσία (βλ. κεφ. 1).

Οι δίγλωσσες τάξεις που λειτούργησαν ή λειτουργούν σε σχολεία της Έσσης (π.χ. Holzhausenschule Frankfurt ή Humboldtschule Offenbach), τα ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε γερμανικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπως για παράδειγμα στο Leibniz - Gymnasium Düsseldorf ή στο Kaiser - Karls - Gymnasium Aachen) μπορούν να ενταχθούν, επίσης, στα ισχυρά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, δεδομένου ότι στις παραπάνω περιπτώσεις η ελληνική δεν διδάσκεται μόνο ως αντικείμενο, αλλά χρησιμοποιείται και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων σχολικών αντι-

κειμένων, όπως: Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Αγωγή του Πολίτη, αλλά και Μαθηματικά.

Οι σχετικές μελέτες που συντάχθηκαν από τους Γιαννιδάκη και Κανόνη στα πλαίσια του έργου “Παιδεία Ομογενών” δείχνουν μάλιστα ότι το μοντέλο εκπαίδευσης των Leibniz - Gymnasium Düsseldorf, Kaiser - Karls - Gymnasium Aachen και Städtische Gesamtschule Krefeld είναι πετυχημένα μοντέλα και κατά συνέπεια θα πρέπει να τύχουν καλύτερης προσοχής και υποστήριξης από ελληνικής πλευράς.

Αρχετοί Έλληνες και Γερμανοί επιστήμονες καθώς και υπεύθυνοι διοικητικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών διατυπώνουν την απορία, γιατί η Ελλάδα επιμένει στη δημιουργία ξεχωριστών αμιγών σχολείων ή έστω στη δημιουργία ξεχωριστών δίγλωσσων σχολείων, όταν λειτουργούν ήδη πετυχημένα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα ενταγμένα στο γερμανικό κρατικό σύστημα.

Όλα τα παραπάνω μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης απευθύνονται αποκλειστικά, ή κατά κύριο λόγο, σε μαθητές ελληνικής καταγωγής και διαφοροποιούνται, ως προς αυτό το σημείο, σημαντικά από το μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης του Κρατικού Ευρωπαϊκού Σχολείου Βερολίνου (Die Staatliche Europaschule Berlin), το οποίο φαίνεται να ανοίγει νέες προοπτικές στη δίγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία, και στο οποίο θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο Βερολίνου Die Staatliche Europaschule Berlin

Φορέας και δομή

Σύμφωνα με τις σχετικές εκθέσεις των U: Ruppel και K. Τυροβολά, οι οποίες: συντάχθηκαν κατ’ ανάθεση στα πλαίσια του έργου “Παιδεία Ομογενών”, το Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο Βερολίνου (ΚΕΣΒ) ιδρύθηκε, ύστερα από σχετική απόφαση της τοπικής Βουλής, το σχολικό έτος 1993/94 και λειτουργήσε κατ’ αρχήν με το γερμανο-αγγλικό, γερμανο-γαλλικό και γερμανο-ρωσικό τμήμα.

Ακολούθησαν άλλα πέντε τμήματα, μεταξύ των οποίων και το ελληνογερμανικό που ιδρύθηκε το σχολικό έτος 1996/97 και άρχισε να λειτουργεί υπό την εποπτεία των εκπαιδευτικών αρχών της πόλης του Βερολίνου, που είναι και ο φορέας του ΚΕΣΒ, και σε συνεργασία με τις ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές.

Η δομή του ΚΕΣΒ είναι η αντίστοιχη των κρατικών σχολείων και θα καλύπτει όλες τις βαθμίδες της προπανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Δηλαδή: προσχολική αγωγή (προδημοτική τάξη, Vorklasse), Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Primarbereich τάξεις 1-6) και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Sekundarbereich I, τάξεις 7-10, και II τάξεις 11-13).

Το ελληνογερμανικό τμήμα διέθετε το σχολικό έτος 1997/98 μόνο προδημοτική τάξη και τις τάξεις Α΄ και Β΄, κάθε μια με δύο τμήματα των 20-24 μαθητών, ενώ τα τμήματα που πρωτοϊδρύθηκαν φτάνουν (αγγλογερμανικό, γαλλογερμανικό, ρωσογερμανικό) μέχρι την πέμπτη (Ε΄ τάξη).

Χρηματοδότηση

Το σχολείο χρηματοδοτείται από το φορέα του. Ωστόσο υποβάλλονται και οι γονείς σε μια μικρή οικονομική επιβάρυνση, λόγω του υψηλού κόστους μεταφοράς των μαθητών από τα διάφορα σημεία του Βερολίνου στο Bezirk Prenzlauerberg του ανατολικού Βερολίνου, όπου στεγάζεται το ελληνογερμανικό τμήμα.

Το ποσό αυτό ανήρχετο το σχολικό έτος 1997/98 για κάθε οικογένεια σε περίπου 110 DM το μήνα, παρόλο που η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού κάλυπτε μέρος του κόστους μετακίνησης των μαθητών.

Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του ΚΕΣΒ ο μαθητικός πληθυσμός πρέπει να είναι μικτός και όχι αμιγής.

Το σχολικό έτος 1997/98 το ελληνογερμανικό τμήμα αποτελείτο από προδημοτική τάξη και τις τάξεις Α' και Β'. Κάθε μια απ' αυτές τις τρεις τάξεις αποτελείτο από δύο τμήματα στα οποία φοιτούσαν συνολικά 123 μαθητές, περίπου 20 μαθητές ανά τμήμα.

Η εθνοτική σύνθεση αυτού του μαθητικού πληθυσμού είχε ως εξής:

51% από εθνοτικά ομοιογενείς ελληνικές οικογένειες

33% από μικτούς γάμους (κατά κανόνα ελληνο-γερμανικούς)

16% από γερμανικές οικογένειες.

Ας υπογραμμιστεί ότι η εθνοτική καταγωγή των μαθητών δεν αποτελεί κριτήριο επιλογής και εγγραφής τους στο σχολείο, αλλά οι γνώσεις τους στις δύο γλώσσες (ελληνική, γερμανική).

Έχουμε, δηλαδή, από τη μια μεριά ένα ελληνογενή (50%) και από την άλλη ένα γερμανογενή μαθητικό πληθυσμό. Οι δύο ομάδες αποτελούν από κοινού μια τάξη/ τμήμα και συνδιδάσκονται - όπως θα δούμε παρακάτω - και στις δύο γλώσσες.

Εκπαιδευτικό προσωπικό

Το ήμισυ των εκπαιδευτικών του ελληνογερμανικού τμήματος είναι Γερμανοί και το υπόλοιπο Έλληνες εκπαιδευτικοί. Η ισότιμη εκπροσώπηση των δύο γλωσσών στο Πρόγραμμα Σπουδών (βλ. παράρτημα) συνεπάγεται και ισομερή κατανομή των θέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Χρόνος λειτουργίας του σχολείου

Ο αυξημένος χρόνος διδασκαλίας, λόγω του δίγλωσσου προγράμματος, επιβάλλει την επέκταση του σχολικού χρόνου και στις απογευματινές ώρες. Το ελληνογερμανικό τμήμα λειτουργεί ήδη από την ίδρυσή του ως ολόημερο, δηλαδή μέχρι την 16η απογευματινή ώρα.

Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα-διδασκτικό υλικό

Όπως προκύπτει από τον πίνακα ωρολογίου προγράμματος που ακολουθεί, ο διδακτικός χρόνος είναι ισομερώς (50:50) κατανομημένος στις δύο γλώσσες.

Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το ΚΕΣΒ ως προς την κατανομή του χρόνου κατά γλώσσα και αντικείμενο είναι τα ακόλουθα:

- Οι δύο εταιρικές γλώσσες (Partnersprachen, Γ1, Γ2) διδάσκονται ξεχωριστά για κάθε ομάδα μαθητών, ανάλογα με ποια γλώσσα δηλώθηκε ως Γ1 και ποια ως Γ2 από τους γονείς των μαθητών.
- Τα μαθηματικά διδάσκονται στη Γερμανική.
- Η Σπουδή του Περιβάλλοντος (Sachunterricht), η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Βιολογία διδάσκονται στην Ελληνική.
- Μουσική, Καλλιτεχνικά, Γυμναστική διδάσκονται, κατά περίπτωση, και στις δύο γλώσσες.
- Η ενισχυτική διδασκαλία μπορεί να γίνεται στη μία ή στην άλλη γλώσσα και στοχεύει στην άρση κάποιων αδυναμιών στις δύο γλώσσες και στην εμπέδωση της δίγλωσσης ορολογίας.

Το βαθύτερο νόημα του Προγράμματος Σπουδών του ΚΕΣΒ, και του οποίου έκφραση αποτελεί και το ωρολόγιο πρόγραμμα, εστιάζεται **στην ισοτιμία και αμοιβαιότητα των δύο γλωσσών και πολιτισμών και στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης.**

Γι' αυτό και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΚΕΣΒ χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα στοιχεία:

- Οι δύο γλώσσες λειτουργούν ως εταίροι (Partnersprachen) και η διγλωσσία αποτελεί αφηρησία και στόχο συγχρόνως.
- Η μητρική γλώσσα (Γ1) της μιας μερίδας των μαθητών είναι η δεύτερη γλώσσα (Γ2) για την άλλη μερίδα των μαθητών, και αντιστρόφως.
- Η δίγλωσση διδασκαλία βασίζεται στο μοντέλο της "αμοιβαίας (ή αμφίπλευρης) εμπάπτισης" (reziproke immerision).
- Η εκάστοτε δεύτερη γλώσσα (Γ2) δεν μαθαίνεται ως Ξένη Γλώσσα, αλλά ως μια από τις δύο γλώσσες της καθημερινής επικοινωνίας, η οποία καλύπτει μαθησιακές και επικοινωνιακές ανάγκες και άρα χρησιμοποιείται από τους μαθητές στα πλαίσια αυτών των λειτουργιών.
- Οι δύο γλώσσες κατακτώνται από τους μαθητές μέσα από τη διδασκαλία των γλωσσών ως αντικειμένων και μέσα από τη χρήση τους ως μέσων για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.
- Οι δύο γλώσσες λειτουργούν ισότιμα και δεν υστερεί η μια της άλλης σε αναγνώριση και κύρος.
- Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας οφείλουν να υπηρετούν το πνεύμα της ευρωπαϊκής και της διαπολιτισμικής διάστασης και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πολιτισμικής ταυτότητας που να ανταποκρίνεται στα ζητούμενα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

- Λόγω του ενιαίου Προγράμματος Σπουδών του ΚΕΣΒ, προσφέρεται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο τύπος του Ενιαίου Σχολείου (Gesamtschule) ως ο πλέον κατάλληλος για την υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών. (Ωστόσο, δεν διαθέτουμε ακόμα δεδομένα σχετικά με τη λειτουργία του μοντέλου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα του ΚΕΣΒ είναι τα αντίστοιχα γερμανικά σ' ό,τι αφορά το γερμανόγλωσσο μέρος του προγράμματος. Για το ελληνόγλωσσο μέρος καταβάλλεται προσπάθεια προσαρμογής του ελληνικού Α.Π. στις συνθήκες του ΚΕΣΒ. Αυτή η προσπάθεια φαίνεται να συναντά κάποιες δυσκολίες και, επομένως, χρειάζεται υποστήριξη.

Το ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος χρειάζεται, επίσης, υποστήριξη σ' ό,τι αφορά το διδακτικό υλικό. Ενώ το υπάρχον γερμανόγλωσσο υλικό φαίνεται να καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες του σχολείου, το ελληνόγλωσσο δεν επαρκεί. Γι' αυτό και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου υπογραμμίζει την αναγκαιότητα κατάρτισης ενός Αναλυτικού Προγράμματος και κατασκευής κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Αλφαβητισμός

Ο αλφαβητισμός των μαθητών στην πρώτη τάξη γίνεται στη μητρική γλώσσα (πρώτη γλώσσα), ύστερα από σχετική δήλωση των γονέων. Σε περίπτωση αμφιδύναμης διγλωσσίας αποφασίζουν γονείς και δάσκαλοι από κοινού σε ποια γλώσσα θα αρχίσει πρώτα ο αλφαβητισμός του παιδιού.

Πάντως ως αρχή ισχύει, να ξεκινά ο αλφαβητισμός στην "ισχυρότερη γλώσσα".

Στη διάρκεια της πρώτης τάξης η μαθησιακή διαδικασία στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) περιορίζεται στον προφορικό λόγο (ακρόαση, ομιλία). Ο γραπτός λόγος (ανάγνωση, γραφή) στη δεύτερη γλώσσα καλλιεργείται στη Β' τάξη.

Απώτερος στόχος είναι, οι μαθητές να μπορούν στο τέλος της Δ' τάξης να παρακολουθούν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες τη διδασκαλία και στις δύο γλώσσες.

Σε αντίθεση, δηλαδή, με το καναδικό μοντέλο, στο Βερολίνο ο αλφαβητισμός είναι διαδοχικός.

Υπενθυμίζουμε ότι οι δύο γλώσσες διδάσκονται ως αντικείμενα ξεχωριστά για τις δύο ομάδες μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (τάξεις 1-6).