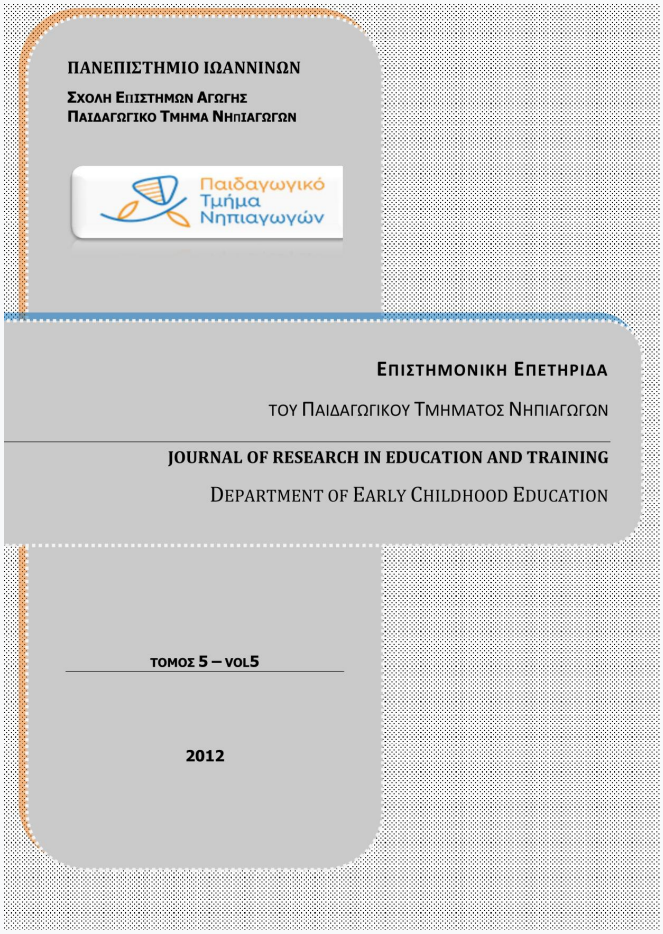
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 5 (2012)



Προκλήσεις και απαντήσεις διαπολιτισμικής διδασκαλίας: μελέτη περίπτωσης προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα των Βάσκων

Λήδα Στεργίου, Κατερίνα Γούλα

doi: 10.12681/jret.8682

Copyright © 2015, Λήδα Στεργίου, Κατερίνα Γούλα

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Στεργίου Λ., & Γούλα Κ. (2015). Προκλήσεις και απαντήσεις διαπολιτισμικής διδασκαλίας: μελέτη περίπτωσης προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα των Βάσκων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *5*, 120–149. https://doi.org/10.12681/jret.8682

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 20/04/2024 11:42:59

Προκλήσεις και απαντήσεις διαπολιτισμικής διδασκαλίας: μελέτη περίπτωσης προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα των Βάσκων

Λήδα Στεργίου & Κατερίνα Γούλα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης και κριτικής μελέτης ενός πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προσχολικής ηλικίας, στην Ισπανία, και ειδικότερα, στην περιοχή της Χώρας των Βάσκων. Πιο συγκεκριμένα, βασιζόμενες στη σχετική βιβλιογραφία και σε ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από συμμετοχική παρατήρηση, επιχειρούμε, αφού σκιαγραφήσουμε τις ιδιαίτερες πολιτισμικές συνθήκες, και τις σχετιζόμενες γλωσσικές και εκπαιδευτικές πολιτικές που επικρατούν στην περιοχή, να εστιάσουμε στις μικροαλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και κοινότητας. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι ο εντοπισμός τόσο μιας σειράς καλών πρακτικών, όσο και περιορισμών που προκύπτουν κατά την εφαρμογή διαπολιτισμικής διδασκαλίας με σκοπό την ενδυνάμωση του ποικιλόμορφου μαθητικού κοινού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Χώρα των Βάσκων, διγλωσσία, πολυγλωσσία, ενδυνάμωση, στρατηγικές ενίσχυσης, κοινότητες μάθησης.

Issues and Responses in Intercultural Education: A case study of Early Childhood Education in the Basques country, Spain

Leda Stergiou & Katerina Goula

ABSTRACT

This paper outlines and critically interrogates a multicultural educational environment of preschool age in Spain and more specifically in the Basque Country area. Drawing upon the relevant literature, as well as on research data obtained from a participant observation study, we outline the specific cultural conditions and the associated policies prevailing in the region before turning to an analysis of micro interactions between teachers, children and community. The purpose of this study is to identify a range of both 'good practice' and constraints that may arise during the implementation of intercultural teaching aiming at empowering a diverse student population.

KEYWORDS: Basque Country, bilingualism, multilingualism, empowerment, reinforcement strategies, learning communities.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με το κείμενο αυτό, επιχειρούμε την κριτική παρουσίαση ενός ιδιαίτερου πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην Ισπανία, και την ανάδειξη μιας σειράς επιλογών οργάνωσης και εφαρμογής της παιδαγωγικής εργασίας σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης. Η μελέτη αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο μη χρηματοδοτούμενου ερευνητικού προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τίτλο *Διαπολιτισμική Προσχολική Εκπαίδευση στην Ευρώπη: Περιορισμοί και Καλές Πρακτικές*. Ένα πρώτο ζητούμενο αυτού του προγράμματος είναι η συγκριτική μελέτη διαφορετικών κοινωνικών περιβαλλόντων στα οποία εκδηλώνεται γλωσσικός ανταγωνισμός ή/και σύγκρουση, με συγκεκριμένες επιπτώσεις στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα δεύτερο ζητούμενο είναι η δημιουργία, μέσα από τη διεθνή εμπειρία, ενός σώματος καλών πρακτικών που μπορεί να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό των παιδαγωγικών δράσεων διαπολιτισμικού προσανατολισμού. Στο πλαίσιο του παραπάνω προγράμματος, διεξήχθη εμπειρική έρευνα στη Χώρα των Βάσκων με σκοπό τη διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων που προκύπτουν κατά τη φοίτηση πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο συγκεκριμένο δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ο λεπτομερής εντοπισμός των παιδαγωγικών δράσεων που προτείνονται ως απάντηση στις απαιτήσεις αυτού του περιβάλλοντος, και συγκεκριμένα του Κέντρου Προσχολικής Εκπαίδευσης I.P.I. Sansomendi στην πόλη Vitoria Gasteiz.

Στο παρόν κείμενο γίνεται μια επιλεκτική παρουσίαση αφενός των πραγματολογικών χαρακτηριστικών, που είναι απαραίτητα για την κατανόηση του κοινωνιογλωσσολογικού πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα η υπό μελέτη περίπτωση διδασκαλίας, και αφετέρου μέρους των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Ερευνητικά Εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης έγινε μέσω συμμετοχικής παρατήρησης (participant observation) στον χώρο της υπό μελέτη τάξης νηπιαγωγείου, αλλά και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον του Κέντρου I.P.I Sansomendi από τον Οκτώβριο έως τον Μάιο του ακαδημαϊκού έτους 2010-11 (Γούλα, 2011). Πρόκειται για ημιδομημένη παρατήρηση, καθώς η συλλογή των

δεδομένων δεν έγινε βάσει κάποιου προσχεδιασμένου *φύλλου παρατήρησης*, παρά την ύπαρξη προκαθορισμένης ατζέντας θεμάτων (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση εστιάστηκε σε ζητήματα που αφορούσαν τη γλωσσική ικανότητα και τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στην ποικιλία των εμπλεκόμενων γλωσσών, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης της διαφορετικότητας και τις τεχνικές ενδυνάμωσης της ατομικής και γλωσσικής ταυτότητας των παιδιών. Τα ζητήματα αυτά προσεγγίστηκαν, κατ' αρχάς, μέσω της άμεσης παρατήρησης των παιδιών, και της καταγραφής των δεδομένων με λήψη επιτόπιων σημειώσεων (fieldnotes). Παράλληλα, με αφορμή την εξελισσόμενη έρευνα και τα ζητήματα που αυτή έφερνε στο προσκήνιο, διεξήχθησαν άτυπες ομαδικές συζητήσεις α) μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων για ζητήματα σχετικά με τις συνθήκες ζωής των οικογενειών, τις προσδοκίες των γονέων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και β) μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού για ζητήματα σχετικά με τον γλωσσικό σχεδιασμό της διδασκαλίας και των σχέσεων με τους γονείς. Από τις συζητήσεις αυτές καταγράφηκαν οι αφηγήσεις που παρουσίασαν ειδικό ενδιαφέρον και φωτίζουν ορισμένες πτυχές των αποτελεσμάτων της παρατήρησης. Τέλος, σημαντική βάση δεδομένων αποτέλεσαν τα τρία είδη ημερολογίου στα οποία καταγράφονταν συστηματικά: α) πληροφορίες για τα παιδιά και την οικογενειακή τους κατάσταση, προερχόμενες από τους ίδιους τους γονείς, β) η μεθοδολογία και η οργάνωση, οι στόχοι των καθημερινών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, και η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές, γ) οι στάσεις και η συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη (προτιμήσεις, κλίσεις, συνεργατικότητα, συναισθηματικές διακυμάνσεις, ειδικά περιστατικά, διατροφή, ζητήματα υγείας και οτιδήποτε άλλο θεωρούνταν άξιο καταγραφής).

Όλα τα ευρήματα που προέκυπταν από την αξιοποίηση των παραπάνω εργαλείων εξετάζονταν μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και επικυρώνονταν μέσω της κοινοποίησής τους στα υπόλοιπα μέλη του κέντρου[19] και της σχετικής συζήτησης. Η παραπάνω διαδικασία συνδυάστηκε με τον αναστοχασμό γύρω από τους επιδιωκόμενους στόχους, την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των εργαλείων. Σε ένα πρώτο στάδιο καταγράφονταν και κωδικοποιούνταν οι

[19] Το κέντρο I.P.I. Sansomendi ακολουθεί, όπως θα δούμε παρακάτω (κεφ. 7), τη λογική των Κοινοτήτων Μάθησης στις οποίες συμμετέχει το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι, γονείς κλπ), τόσο του Νηπιαγωγείου, όσο και των μεγαλύτερων σχολικών μονάδων (Δημοτικό- Γυμνάσιο-Λύκειο) οι οποίες δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους: μοιράζονται μεθόδους, υλικά και (κυρίως) εκπαιδευτικούς στόχους.

παρατηρήσεις που θα αποτελούσαν αντικείμενο συζήτησης στις συνελεύσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, και στη συνέχεια, ενσωματώνονταν στην ερευνητική διαδικασία τα συμπεράσματα που προέκυπταν από την επεξεργασία των σχετικών με την έρευνα παρατηρήσεων.

2.2 . Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 19 νήπια (11 αγόρια/8 κορίτσια) ηλικίας 5 ετών, που φοιτούσαν στην ίδια τάξη, καθώς επίσης και η υπεύθυνη νηπιαγωγός. Η ποικιλία των εθν(οτ)ικών προελεύσεων και των μητρικών γλωσσών των συμμετεχόντων συνιστά βασικό χαρακτηριστικό του δείγματος. Ανάμεσα στα 19 νήπια, ένα προερχόταν από την Πορτογαλία, ένα από το Μαρόκο, ένα από τη Μαυριτανία, με τις αντίστοιχες μητρικές γλώσσες. Μεταξύ των τριών αυτών νηπίων, μόνο το ένα μπορούσε να επικοινωνήσει στην ισπανική γλώσσα. Από τα άλλα παιδιά, ένα είχε ως μοναδική μητρική γλώσσα την ισπανική, ενώ τα υπόλοιπα ενάλλασσαν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ισπανική και ρομανί, με σημαντικές, ωστόσο, ελλείψεις στην ισπανική γλώσσα. Η νηπιαγωγός ήταν η μόνη βασκόφωνη (και ισπανόφωνη βεβαίως) ομιλήτρια του δείγματος.

Το συγκεκριμένο Κέντρο Προσχολικής Αγωγής επιλέχθηκε ως πεδίο της έρευνας λόγω του ιδιαίτερου πολιτισμικού, γλωσσικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, αλλά και επειδή πρόκειται για ένα Κέντρο δίγλωσσης εκπαίδευσης. Επειδή η κατανόηση των ιδιαίτερων αυτών χαρακτηριστικών απαιτεί τη γνώση του ευρύτερου πολιτισμικού και γλωσσικού πλαισίου που χαρακτηρίζει την περιοχή της Χώρας των Βάσκων, θα επανέλθουμε αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο (κεφ. 7).

3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Η περιοχή της *Χώρας των Βάσκων* βρίσκεται στα βορειοανατολικά της Ιβηρικής χερσονήσου και αποτελεί τον τόπο καταγωγής και διαβίωσης του συνόλου των ατόμων που φέρουν ως μητρική γλώσσα την βασκική και διατηρούν έναν τρόπο ζωής και αντίληψης επηρεασμένο από την αντίστοιχη κουλτούρα και παράδοση. Καθώς εδαφικά εκτείνεται από τη βόρεια Ισπανία ως τη νοτιοδυτική Γαλλία, δεν έχει ανεξάρτητη κρατική υπόσταση. Οι κάτοικοί της συναριθμούνται μεταξύ των πολιτών του Βασιλείου της Ισπανίας αλλά και της Γαλλικής Δημοκρατίας (σε ποσοστό 90% και 10% αντίστοιχα).

Το -εδαφικά και πληθυσμιακά- μεγαλύτερο κομμάτι της Χώρας των Βάσκων αναγνωρίζεται επίσημα ως μία από τις 17 περιφέρειες του Ισπανικού Κράτους. Αναγνωρισμένη από το 1979 ως «Αυτόνομη Βασκική Κοινότητα» (Ley Orgánica 3/1979), και με πρωτεύουσα την πόλη της Βιτόρια-Γαστέιζ (Vitoria Gasteiz), έχει έκταση 7.234 km² και πληθυσμό 2,2 εκατομμυρίων κατοίκων. Η Χώρα των Βάσκων αποτελεί συνένωση τριών επαρχιών: της Άλαβα (Araba/Alava) της Γκιπούζθκοα (Gipuzkoa/Gipuzcoa) και της Μπιθκάια (Bizkaia/Bizcaya)[20]. Η Αυτόνομη Βασκική Κοινότητα διοικείται από τοπική κυβέρνηση και κοινοβούλιο και η διγλωσσία είναι νομικά κατοχυρωμένη. Από το 1982 η βασκική γλώσσα (μειονοτική) και η ισπανική γλώσσα (πλειονοτική) αναγνωρίζονται ως επίσημες γλώσσες (Ley 10/1982, Lasagabaster, 2001:401).

Αυτή η γλωσσική ιδιαιτερότητα έχει επηρεάσει έντονα τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας. Ωστόσο, τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού της συστήματος δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη δομή της ευρύτερης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης: η βασική εκπαίδευση (6-16 ετών) είναι υποχρεωτική, δημόσια και δωρεάν, ενώ η προσχολική εκπαίδευση (0-6 ετών) είναι προαιρετικού χαρακτήρα. Αρμόδιες για να διασφαλίσουν την ύπαρξη και να συντονίσουν την διάθεση επαρκών θέσεων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι οι δημόσιες αρχές.

Οι δημόσιες αρχές είναι επίσης υπεύθυνες για τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί και ενισχύει τη διγλωσσία, μολονότι οι πρώτες προσπάθειες για εισαγωγή της βασκικής γλώσσας στην εκπαίδευση αποτέλεσαν πρωτοβουλία ιδιωτικών φορέων και οργανισμών (Καθολική Εκκλησία, «Ακαδημία Βασκικής Γλώσσας» κ.ά.). Αποτέλεσμα τέτοιων πρωτοβουλιών συνιστά η δημιουργία της «euskara batua» (ενοποιημένη βασκική), γλωσσικής ποικιλίας που προέκυψε από τον συγκερασμό διαφορετικών βασκικών διαλέκτων, με στόχο την ανάδειξη μιας επίσημης, τυποποιημένης βασκικής γλώσσας, κατάλληλης για αξιοποίηση στον ακαδημαϊκό και διοικητικό τομέα[21]. Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του '80, με κρατική πρωτοβουλία, εισάγονται στα σχολεία τα πρώτα γλωσσικά μοντέλα,

[20] Εντός παρενθέσεως, η πρώτη γραφή είναι στη βασκική, ενώ η δεύτερη στην ισπανική γλώσσα.
[21] Για μια αναλυτική ιστορική επισκόπηση της πορείας τυποποίησης της βασκικής γλώσσας βλ. Hualde J. I., Zuazo K., 2007.

συνοδευόμενα από το αντίστοιχο δίγλωσσο υλικό (Decreto 138/1983, Grañeras, Vázquez, Parra, Rodriguez, Madrigal & Vale, 2007: 159).

Βάσει αυτών των τριών μοντέλων, ο μαθητής μπορεί να επιλέξει είτε αποκλειστική διδασκαλία σε μία από τις δύο επίσημες γλώσσες (Μοντέλο Α: ισπανική ως κύρια γλώσσα, και Μοντέλο D: βασκική ως κύρια γλώσσα), είτε διδασκαλία και στις δύο γλώσσες (Μοντέλο Β).

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανάλογα με το γλωσσικό μοντέλο του εκπαιδευτικού κέντρου στο οποίο καλούνται να εργαστούν, οφείλουν να έχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσης της βασκικής γλώσσας (δεδομένου ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ομιλητών κατέχει την ισπανική γλώσσα). Έχουν δηλαδή τη δυνατότητα να επιλέξουν την κατεύθυνση των σπουδών κατάρτισής τους, έτσι ώστε να εξασφαλίσουν το γλωσσικό προφίλ (PL1 ή PL2) που συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για τον διορισμό τους σε σχολεία στα οποία διδάσκεται, ανάλογα πάντα με το γλωσσικό μοντέλο, η βασκική γλώσσα (Calvo Gomez, Pantoja Vargas, 1990: 90, Etxeberria Balerdi, 2004: 294-295). Ας σημειωθεί, ωστόσο, πως, θεσμικά και όσον αφορά τη δημόσια εκπαίδευση, η γνώση της βασκικής γλώσσας (σε επίπεδο τουλάχιστον PL1) συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαγωνισμό για τον διορισμό τους. Αυτό σημαίνει πως όλοι οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται σε θέσεις του δημοσίου υποχρεούνται να έχουν βασικές γνώσεις βασκικής γλώσσας, κάτι όμως που δεν φαίνεται να απαιτείται πάντα όταν πρόκειται για ιδιωτικά σχολεία στα οποία, σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες, προσλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν μόνο την ισπανική γλώσσα.

Μολονότι τα τελευταία 20 χρόνια ο δίγλωσσος πληθυσμός της Αυτόνομης Βασκικής Κοινότητας έχει αυξηθεί κατά 10%, η ισχύουσα γλωσσική πολιτική έχει δεχθεί σφοδρή κριτική. Το κύριο σημείο της πολεμικής που αναπτύσσεται σχετικά με αυτήν αφορά την έλλειψη κοινωνικής και πολιτισμικής συνοχής. Από ορισμένους μελετητές θεωρείται πως το μοντέλο αυτό, αντί να ανταποκριθεί στον αρχικό του στόχο, που ήταν η διαμόρφωση μιας ομογενοποιημένης και ενωμένης δίγλωσσης κοινωνίας, διατηρεί διαχωρισμένες και διαφοροποιημένες τις μαθητικές ομάδες. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται επίσης και στην αδυναμία του να καλύψει ορισμένους γλωσσικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος (παρατηρείται ελλιπής ανάπτυξη της

ικανότητας επικοινωνίας σε μία από τις δύο ή και τις δύο γλώσσες), ενώ η φοίτηση ολοένα και περισσότερων μαθητών με μητρική γλώσσα διαφορετική από τις δύο επίσημες, αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα που επιβάλει την άμεση αναβάθμισή του (Fernández Ulloa, 2005).

4. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ *ΧΩΡΑ ΤΩΝ ΒΑΣΚΩΝ*

Ο βαθμός αναγνώρισης της βασκικής γλώσσας ως εκπαιδευτικού μέσου ποικίλει από ίδρυμα σε ίδρυμα και από κοινότητα σε κοινότητα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την επικράτηση διαφορετικών εκπαιδευτικών μοντέλων, ανάλογα με τον τρόπο αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ανάλογα με την γενικότερη πολιτική της κάθε κοινότητας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, περιοριζόμαστε στην περιγραφή και ανάλυση της γλωσσικής πραγματικότητας που επικρατεί στην Αυτόνομη Κοινότητα των Βάσκων, δεδομένου ότι η έρευνα διενεργήθηκε στη συγκεκριμένη περιοχή[22].

Με το Διάταγμα 138/1983 του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σε μια προσπάθεια ρύθμισης της χρήσης της βασκικής και της ισπανικής γλώσσας (κυρίως στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στα τέσσερα πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), θεσπίζονται για την υποχρεωτική εκπαίδευση τα παρακάτω εκπαιδευτικά μοντέλα (Amorrortu, 2003: 49):

►**Μοντέλο Α**: η ισπανική είναι η κύρια γλώσσα εκπαίδευσης, με εξαίρεση το μάθημα «Βασκική Γλώσσα και Λογοτεχνία». Η δεύτερη γλώσσα (βασκική) διδάσκεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο πέντε ώρες εβδομαδιαίως, αντιμετωπίζεται δηλαδή όμοια με οποιαδήποτε ξένη γλώσσα.

►**Μοντέλο Β**: πρόκειται για ένα μοντέλο που προσιδιάζει σ' αυτό της πρώιμης μερικής εμβάπτισης (Baker, 2001: 285-290) στο οποίο τόσο η ισπανική, όσο και η βασκική γλώσσα συνιστούν μέσα εκπαίδευσης. Κατά την προσχολική περίοδο η διδασκαλία γίνεται κυρίως στη βασκική γλώσσα, ενώ από τη πρώτη χρονιά του δημοτικού σχολείου, ένα μέρος του προγράμματος γίνεται και στην ισπανική γλώσσα

[22] Η βασκική γλώσσα δεν ομιλείται μόνο από τα μέλη της Αυτόνομης Βασκικής Κοινότητας. Για παράδειγμα, στην Αυτόνομη Κοινότητα της Ναβάρα η αναγνώριση της βασκικής γλώσσας περιορίζεται μόνο στην βασκόφωνη ζώνη, ενώ στην περιοχή της Γαλλίας (Ιπαράλδε) απουσιάζει οποιαδήποτε επίσημη αναγνώριση, μολονότι η χρήση της βασκικής χαρακτηρίζεται άτυπα ως «ανεκτή» από το κράτος σε ορισμένο επίπεδο.

(κυρίως δραστηριότητες μαθηματικών και γραφής-ανάγνωσης). Λόγω της ετερογένειάς του, η μορφή του μοντέλου αυτού (η κατανομή του χρόνου ανά γλώσσα) ποικίλει ανάλογα με τους παράγοντες που προσδιορίζουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο εφαρμογής του. Βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην τελική μορφή της παρεχόμενης δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το κάθε σχολείο, καθώς και η διαθεσιμότητα Βάσκων εκπαιδευτικών.

►**Μοντέλο D**: ανάλογο του Μοντέλου Α, αυτό το μοντέλο προτείνει τη βασκική ως κύρια γλώσσα εκπαίδευσης, με εξαίρεση το μάθημα «Ισπανική Γλώσσα και Λογοτεχνία». Η δεύτερη γλώσσα (εδώ η ισπανική) διδάσκεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο πέντε ώρες εβδομαδιαίως .

►***Μοντέλο X***: πρόκειται για ένα «περιθωριακό» μοντέλο, στο οποίο η βασκική γλώσσα απουσιάζει εντελώς από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό το μοντέλο, που συνιστούσε το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επί εποχής Φράνκο, σήμερα απευθύνεται σε μαθητές που για διάφορους λόγους (όπως προσωρινή διαμονή στην περιοχή) απαλλάσσονται από την ολιγόωρη διδασκαλία στη βασκική γλώσσα (Μοντέλο Α). Σε κάθε περίπτωση όμως, αυτός ο μαθητικός πληθυσμός δεν αντιπροσωπεύει περισσότερο από το 2% του συνόλου (EUSTAT, 2011).

Σε μια ιστορική προσέγγιση της εξέλιξης των παραπάνω μοντέλων διαπιστώνεται πως, με την πάροδο των τελευταίων χρόνων, το μοντέλο Α (ισπανική ως κύρια γλώσσα) φαίνεται να χάνει την δημοτικότητα του σε σχέση με το μοντέλο D (βασκική ως κύρια γλώσσα), μειώνοντας το ποσοστό του ως πρώτη επιλογή των μαθητών από 78% το σχολικό έτος 1983-1984, (III Mapa Sociolingüístico del Gobierno Vasco, 2005: 22-23) σε λιγότερο από 17% το 2011-2012 (EUSTAT, ό.π.). Παρόλα αυτά, τα δεδομένα διαφέρουν ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης: ενώ στην προσχολική εκπαίδευση το μοντέλο Α συναντάται πολύ σπάνια (ποσοστό 3,8%), στα τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας επιλέγεται σχεδόν από τους μισούς (44%) μαθητές που φοιτούν στην ευρύτερη περιοχή (EUSTAT, ibid.).

Συνδυάζοντας τα παραπάνω πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα με παλαιότερες έρευνες (Etxeberria Balerdi, 2004), διαπιστώνεται πως μόλις το 34% των Βάσκων

μαθητών τείνει να κατακτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης της βασκικής γλώσσας με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

5. ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ: Η ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ ΜΙΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ.

Από την παραπάνω συνοπτική αναφορά στη γλωσσική πραγματικότητα, έτσι όπως εμφανίζεται στη Χώρα των Βάσκων, διαπιστώνεται ότι πρόκειται για ένα ιδιότυπο καθεστώς συνδυασμού ατομικής διγλωσσίας (bilingualism) και κοινωνικής (με τη διευρυμένη έννοια) διγλωσσίας (diglossia) (Δαμανάκης, 2003: 91), προϊόν συστηματικής και επίμονης προσπάθειας των μελών της βασκικής κοινότητας.

Οι μακροχρόνιες περιπέτειες της βασκικής γλώσσας έως ότου αναγνωριστεί ως επίσημη και «τυποποιηθεί», οδήγησαν σε *γλωσσική μετατόπιση* (language shift), κάτι που φαίνεται και από το περιορισμένο ποσοστό των ομιλητών της βασκικής έναντι της ισπανικής γλώσσας[23], ειδικά στα αστικά κέντρα. Ωστόσο, ο γλωσσικός σχεδιασμός και η πολιτική που ακολουθήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στην περιφέρεια της Χώρας των Βάσκων μπορεί να χαρακτηριστεί σαν μια διαδικασία *αναστροφής της γλωσσικής μετατόπισης* (reverse language shift) μέσω της βελτίωσης των κοινωνιογλωσσικών συνθηκών χρήσης της γλώσσας (Fishman, 1991). Σύμφωνα με την εξαβάθμια τυπολογία του Fishman, οι χώροι χρήσης (domains) της βασκικής γλώσσας έχουν, λιγότερο ή περισσότερο, διευρυνθεί και ενδυναμωθεί, έτσι ώστε η βιωσιμότητά της να θεωρείται πολύ ασφαλέστερη από παλαιότερα[24].

Μέσα σε αυτό το κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο «φυσικής γλωσσικής σύγκρουσης» (Nelde, 1987), θα μπορούσαμε να πούμε, έρχονται να προστεθούν αυτόχθονες γλωσσικές ομάδες (π.χ. Ρομά), αλλά και αλλόχθονες γλωσσικές ομάδες μεταναστών, για να συνθέσουν ένα πλούσιο από τη μια, περίπλοκο στη διαχείριση, από την άλλη,

[23] Για μια αναλυτική παρουσίαση του αυξανόμενου αριθμού των βασκόφωνων ομιλητών, ο οποίος όμως είναι σταθερά μικρότερος των ισπανόφωνων ομιλητών, καθώς και για τους παράγοντες που επιδρούν στις επιλογές γλωσσικής χρήσης στη Χώρα των Βάσκων, βλ. Cenoz, 2012: 43-46.

[24] Ως πρώτος και επιτυχέστερος χώρος χρήσης της βασκικής γλώσσας θεωρείται ο κυβερνητικός, ο χώρος της απασχόλησης και η (τριτοβάθμια κυρίως) εκπαίδευση. Ακολουθεί ο χώρος των περιφερειακών ΜΜΕ και κυβερνητικών υπηρεσιών στους οποίους εκδηλώνεται σοβαρό ενδιαφέρον υποστήριξης της μειονοτικής γλώσσας. Έπεται ο κόσμος της εργασίας (εντός και εκτός της εθνογλωσσικής κοινότητας) και στη συνέχεια, η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαχωριζόμενη ως προς τους γλωσσικούς της στόχους ανάλογα με το γλωσσικό μοντέλο που υιοθετείται (D και B από τη μια, A από την άλλη). Το προτελευταίο στάδιο αφορά τη μέριμνα για παροχή μαθημάτων γλώσσας και γραμματισμού (και) σε ενήλικες, ενώ την τελευταία και ασθενέστερη θέση καταλαμβάνει η διάδοση της γλώσσας μέσω της διαγενεακής – οικογενειακής- ενδοκοινοτικής σφαίρας (σφαίρα ωστόσο που συνιστά τη βάση της γλωσσικής μεταβίβασης). Για τη διαδικασία *αναστροφής της γλωσσικής μετατόπισης* στη Χώρα των Βάσκων, βλ. αναλυτικά Fishman, 1991: 149-182.

γλωσσικό και πολιτισμικό μωσαϊκό, οι ψηφίδες του οποίου συναντώνται, μεταξύ άλλων, σε έναν κοινό χώρο: το σχολείο.

6. ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΩΣ ΔΟΜΕΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

Η διαδικασία υποδοχής των μαθητών που εγκαθίστανται στην Χώρα των Βάσκων ως μετανάστες ή πρόσφυγες περιλαμβάνει, εκτός από την ανταλλαγή πληροφοριών με την οικογένεια (με σκοπό την άντληση όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων σχετικών με τις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών), μια σειρά από εξειδικευμένες δράσεις για την ομαλότερη εισαγωγή τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Septién Ortiz, 2006: 94).

Σε ένα πρώτο στάδιο, δραστηριοποιείται ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος ευθύνεται για την υποδοχή μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές ή πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες. Στη συνέχεια, και σε ορισμένες, όπως θα δούμε παρακάτω, περιπτώσεις, προτείνεται η διεξαγωγή μιας προσαρμοσμένης γλωσσικής δοκιμασίας, μέσω της οποίας εντοπίζεται το επίπεδο κατανόησης και η δυνατότητα έκφρασης του παιδιού στην κύρια γλώσσα διδασκαλίας. Παράλληλα, όπου κρίνεται αναγκαίο, ορίζεται ένας εκπαιδευτικός και ένας μαθητής «οδηγός». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού «οδηγού» είναι συμβουλευτικός, ενώ ο ρόλος του μαθητή «οδηγού» είναι να κατατοπίσει τον νεοφερμένο μαθητή στο σχολικό περιβάλλον διευκολύνοντας την επικοινωνία του στο πλαίσιο αυτό.

Εάν αυτό το μέτρο των «βοηθών» λειτουργούσε αποτελεσματικά σε ένα πραγματιστικό επίπεδο, η επίδρασή του θα ήταν αναμφίβολα θετική, δεδομένου ότι η βοήθεια που παρέχεται στα δίγλωσσα παιδιά από ενήλικες ή από άλλα παιδιά με περισσότερη εμπειρία, τους επιτρέπει να υπερπηδήσουν το εμπόδιο της (ακαδημαϊκής) γλώσσας και να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα, στηριζόμενα σ' αυτή την υποστηρικτική «σκαλωσιά» (Bruner) ή στα «εργαλεία» (Wells) που λειτουργούν ως βοηθήματα στην εκπαιδευτική διαδρομή τους (Σκούρτου, 2011: 155).

Αναφορικά με τις γλωσσικές δοκιμασίες που συνοδεύουν την εισαγωγή των νεοφερμένων μαθητών στο σχολείο, και σε ένα επίπεδο πρακτικής πλέον εφαρμογής,

έτσι όπως προκύπτει από τη δική μας μελέτη περίπτωσης, η κατάσταση εμφανίζεται ως εξής, με τους μαθητές να χωρίζονται σε δύο μεγάλες ομάδες:

- Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται οι ισπανόφωνοι (με καταγωγή από χώρες της Λατινικής Αμερικής), οι βασκόφωνοι (από το γαλλόφωνο τμήμα της Χώρας των Βάσκων) και οι αγγλόφωνοι μαθητές. Σε αυτούς τους μαθητές δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε δοκιμασίες γλωσσικού αλλά και γνωστικού επιπέδου, με σκοπό την ένταξή τους στην κατάλληλη τάξη.
- Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από αλλόγλωσσους μαθητές που αδυνατούν να επικοινωνήσουν σε μία από τις παραπάνω γλώσσες και οι οποίοι εγγράφονται στην αντίστοιχη τάξη κυρίως βάσει της ηλικίας τους. Σ' αυτή, δηλαδή, την δεύτερη περίπτωση, ο όποιος συνυπολογισμός και αξιολόγηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών μοιάζει ανέφικτος.

Αναφορικά με τον ενδιαφέροντα θεσμό του εκπαιδευτικού και μαθητή «οδηγού», πάλι στο πλαίσιο πρακτικής εφαρμογής και με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, παρατηρείται επίσης η ύπαρξη διάστασης μεταξύ θεωρητικού σχεδιασμού και δυνατοτήτων υλοποίησης: μολονότι, σε ένα πρώτο στάδιο, εγκαθιδρύεται μια συνεργασία σχολείου και οικογένειας, και ορίζεται ο υπεύθυνος για την υποδοχή των μαθητών εκπαιδευτικός, η έλλειψη ειδικής κατάρτισης του προσωπικού, σε συνδυασμό με τον αυξημένο αριθμό παιδιών που αντιστοιχούν σε κάθε υπεύθυνο υποδοχής, καθιστούν τη διαδικασία αυτή ελάχιστα αποδοτική. Το ίδιο ισχύει και για τον εκπαιδευτικό «οδηγό», ο οποίος αναλαμβάνει την αντίστοιχη θέση χωρίς να διαθέτει τα προαπαιτούμενα προσόντα, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ανταποκριθεί πάντα στις ανάγκες του ρόλου του, και συνεπακόλουθα, να μην καταφέρνει να καθοδηγήσει με τον κατάλληλο τρόπο τον μαθητή «οδηγό».

Τέλος, αναφορικά με τη θέση των μητρικών γλωσσών των προερχόμενων από γλωσσικές μειονότητες παιδιών στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα, ας σημειωθεί πως δεν υπάρχει πρόβλεψη διδασκαλίας τους. Η επαφή αυτών των παιδιών με τη μητρική τους γλώσσα περιορίζεται στην επικοινωνία με τους μεταφραστές/διερμηνείς που απασχολούνται στα κέντρα υποδοχής αλλοδαπών μαθητών. Ο ρόλος των διερμηνέων είναι να συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς, τόσο εντός της τάξης κατά την πρώτη περίοδο προσαρμογής των μαθητών στο νέο σχολικό περιβάλλον, όσο και με επισκέψεις συνολικότερου χαρακτήρα σε τακτά χρονικά διαστήματα, εφόσον αυτό κρίνεται απαραίτητο.

7. ΤΟ ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ I.P.I. SANSOMENDI ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΓΕΝΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ.

Όπως έχει αναφερθεί, η παρούσα εργασία αντλεί στοιχεία από έρευνα που διεξήχθη στο Κέντρο Προσχολικής Εκπαίδευσης I.P.I. Sansomendi, που βρίσκεται στην πόλη Βιτόρια-Γκαστέιζ, ένα απ' τα κυριότερα (μαζί με το Μπιλμπάο και το Σαν Σεμπαστιάν) αστικά κέντρα της Χώρας των Βάσκων. Η πόλη αυτή των 230.000 περίπου κατοίκων, βρίσκεται αρκετά κοντά στα γεωγραφικά όρια της Αυτόνομης Κοινότητας, με αποτέλεσμα τα τελευταία 15 χρόνια να έχει δεχτεί ένα σχετικά μεγάλο αριθμό παρεπιδημούντων και μεταναστών[25]. Κατ' αντιστοιχία, η περιοχή στην οποία βρίσκεται το υπό μελέτη σχολείο έχει έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, με έναν μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων, αλλά και πολλά μέλη της εθνοτικής μειονότητας των Ρομά ανάμεσα στους κατοίκους της.

Η πλειονότητα των μαθητών του συγκεκριμένου σχολικού κέντρου, προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι υψηλοί δείκτες ανεργίας της περιοχής αντανακλώνται και στις οικογένειες των μαθητών: σε πολλές οικογένειες του δείγματός μας (15 από τις 19) τουλάχιστον ο ένας από τους δύο γονείς στερείται σταθερής εργασίας.

Το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, την οποία μαρτυρά η ικανότητα και των 19 μαθητών της υπό μελέτη τάξης να εκφράζονται σε μία τουλάχιστον γλώσσα, διαφορετική των δύο επίσημων. Μία επιπλέον ιδιαιτερότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί το χαμηλό επίπεδο γνώσης της βασκικής γλώσσας (μόνο ένα από τα 19 παιδιά μπορούσε να κάνει έστω και στοιχειώδη χρήση της).

Το συγκεκριμένο Κέντρο Προσχολικής Αγωγής ορίζεται ως κέντρο δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ακολουθεί γλωσσικό μοντέλο τύπου Β, βάσει του οποίου -θεσμικά τουλάχιστον- τα μαθήματα παραδίδονται και στις δύο επίσημες γλώσσες[26], ενώ παράλληλα, διδάσκεται και η αγγλική ως (τρίτη) ξένη γλώσσα. Ωστόσο, η σύσταση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού κοινού δυσχεραίνουν την ευρεία

[25] Για μια συγκριτική αποτύπωση των μεταναστευτικών κινήσεων στις τρεις προαναφερθείσες επαρχίες, βλ. *Panorámica de la Inmigración*, 2004.
[26] Σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφορετικών γλωσσικών μοντέλων βλ. κεφ. 4.

αξιοποίηση της βασκικής γλώσσας, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας που θα δούμε παρακάτω.

Ένα επιπλέον ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του κέντρου αυτού αποτελεί και η στενή συνεργασία που αναπτύσσει με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά κέντρα, διαφορετικών βαθμίδων, της περιοχής. Υιοθετώντας το μοντέλο των *Κοινοτήτων Μάθησης* εφαρμόζει μια ιδιαίτερη τακτική αλληλεπίδρασης, τόσο με το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο της περιοχής, όσο και με το σύνολο του προσωπικού που εργάζεται στον ευρύτερο χώρο. Έτσι, παρατηρείται η ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία μιας σειράς ατόμων (μαγείρων, καθαριστών, τεχνιτών κ.λπ.), τα οποία σε ένα παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης θα περιορίζονταν στην αυστηρή διεκπεραίωση των δράσεων που σχετίζονται αποκλειστικά με το επάγγελμα και την κατάρτισή τους. Αντίθετα, οι *Κοινότητες Μάθησης* περιγράφουν έναν χαρακτηριστικό τρόπο οργάνωσης του συνόλου των ατόμων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο σκοπό την «ανάδειξη της πληροφορίας και της γνώσης σε προσβάσιμο, για κάθε μέλος της κοινότητας, αγαθό» (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002: 74). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο των κοινοτήτων μάθησης, είναι να διαμορφώσει την αλληλεπίδραση των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαίδευση ενός παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη πως ένα σχολείο αποκλεισμένο από την κοινωνία και την οικογένεια, δεν είναι σε θέση να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές του. Στις κοινότητες μάθησης, η γνώση είναι πράξη συμμετοχής και αποτέλεσμα διαλόγου σε κλίμα αλληλοσεβασμού και κατανόησης (Araya, 2010). Η φιλοσοφία των κοινοτήτων μάθησης, βασισμένη αρχικά στις παιδαγωγικές θέσεις του Πάολο Φρέιρε, αντιτίθεται στην «τραπεζική» έννοια της εκπαίδευσης (Freire, 2003: 71-86) που καθιστά τον μαθητή παθητικό αποδέκτη, και, θέτοντας ως στόχο την ανάπτυξη ενός κριτικού αλφαβητισμού, αναδεικνύεται σε μοντέλο μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Cummins, 2005: 226). Το μοντέλο των Κοινοτήτων Μάθησης εφαρμόζεται σε μια σειρά σχολείων στη Χώρα των Βάσκων με θετικά αποτελέσματα, αποδεκτά και από την αυτόνομη Κυβέρνηση, η οποία ενδιαφέρεται να επεκτείνει το μοντέλο προκειμένου να καταπολεμηθούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες (Gómez, Mello, Santa Cruz, Sordé, 2010: 125). Μεταξύ των θετικών επιπτώσεων αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης αναφέρεται η αλματώδης ποιοτική και ποσοτική αύξηση των μαθητικών επιδόσεων, αλλά και η αύξηση της οικογενειακής και κοινωνικής αλληλεγγύης (Flecha García, Puigvert, 1998). Ωστόσο, έχει βρεθεί πως συναντώνται αντιστάσεις στην εφαρμογή, πόσο μάλλον στην επέκταση του μοντέλου αυτού, τόσο

από την πλευρά της διοίκησης, όσο και από εκείνη του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Gómez, Mello, Santa Cruz, Sordé, 2010, ό.π.).

8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια του κειμένου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση και καταγράφηκαν στις επιτόπιες σημειώσεις, στα καθημερινά ημερολόγια και στα αρχεία των ομαδικών συζητήσεων. Προς διευκόλυνση της κατανόησης του πεδίου, τα αποτελέσματα συνοδεύονται συχνά από περιγραφικά στοιχεία με τα οποία συνδέονται άμεσα, και παρουσιάζονται με μορφή παιδαγωγικών απαντήσεων στα ανακύπτοντα ζητήματα. Οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αφορούν τις Κοινότητες Μάθησης (8.1.), τις γλωσσικές επιλογές των νηπιαγωγών (8.2), την αντιμετώπιση των γονέων και την εξέλιξη της συμμετοχής τους (8.3), την αντιμετώπιση της μαθητικής γλωσσικής πολυγλωσσίας (8.4) και ειδικά ζητήματα δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού (8.5).

8.1. Κοινότητες Μάθησης: από τη θεωρία στην πράξη

Ξεκινώντας από το τελευταίο χαρακτηριστικό του υπό μελέτη σχολείου που αναφέρθηκε, και με βάση την ερευνητική παρατήρηση τόσο του νηπιαγωγείου, όσο και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, διαπιστώθηκε μια διαφοροποίηση στην επιτυχή εφαρμογή των θεωρητικών αρχών των Κοινοτήτων Μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η προαγωγή κλίματος εμπιστοσύνης και υψηλών προσδοκιών, παράλληλα με την ανταπόκριση στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μελών της κοινότητας επέδρασε θετικά στην αυτοπεποίθηση των μαθητών και ανανέωσε το ενδιαφέρον τους για τις σχολικές δραστηριότητες. Αντίθετα, αρχές όπως α) ο εκδημοκρατισμός της γνώσης μέσω της κατάργησης των ιεραρχικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον και β) η ισότιμη συμμετοχή όλων των γονέων στην παιδαγωγική πράξη, δεν βρήκαν εύφορο πεδίο επιτυχούς εφαρμογής: Η τροποποίηση των ιεραρχικών σχέσεων σε ένα επίπεδο ευρύτερο της σχολικής τάξης, προσέκρουε στα προβλήματα που προέκυπταν από την εξάρτηση του Κέντρου από την κεντρική κρατική διοίκηση. Η συμμετοχή των γονέων στην παιδαγωγική πράξη δεν ήταν συνολική. Ο χαμηλός βαθμός συμμετοχής ορισμένων γονέων, θα μπορούσε βιαστικά να αποδοθεί είτε στην αδιαφορία τους για τα όσα συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον, είτε στην περιορισμένη δυνατότητα έκφρασης ορισμένων απ' αυτούς στην κυρίαρχη γλώσσα. Όμως, μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις μεταξύ

παιδαγωγών και γονέων που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, προέκυψε πως η απροθυμία κάποιων γονέων για συμμετοχή ήταν μάλλον αποτέλεσμα ενός συνδυασμού, αφενός έλλειψης αυτοπεποίθησης, αφετέρου της εξοικείωσής τους με παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα. Με άλλα λόγια, σε πολλές περιπτώσεις, οι γονείς θεωρούσαν πως η εκπαίδευση των παιδιών στο σχολείο οφείλει να έχει μία πηγή και βάση: την αυθεντία του δασκάλου.

Πρόκειται ενδεχομένως για μία ένδειξη τόσο του χρόνου, όσο και του βαθμού εμπλοκής των γονέων στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα που απαιτούνται, προκειμένου να νοηματοδοθούν και να υιοθετηθούν από τους ίδιους βασικές αρχές των Κοινοτήτων Μάθησης.

8.2 Νηπιαγωγοί: γλωσσικά μοντέλα, εθνοτικός προσδιορισμός και πραγματολογικοί περιορισμοί

Η πλειονότητα των παιδιών της υπό μελέτη τάξης είχε τη δυνατότητα να επικοινωνεί στην ισπανική γλώσσα. Ωστόσο, η επίδοσή τους σε τυπικές δραστηριότητες γλωσσικού επιπέδου ήταν σχετικά χαμηλή, κυρίως λόγω της λεξιλογικής διαλεκτικής παρείσφρησης, στην περίπτωση των ισπανόφωνων τσιγγάνων μαθητών, και των συνεπαγόμενων λαθών παρεμβολής (interference), λαθών δηλαδή που προκύπτουν από την εισαγωγή και χρήση στοιχείων άλλου γλωσσικού κώδικα από αυτόν που μιλά ή γράφει το άτομο (Mackey, 1976).

Έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι, αναφορικά με τη γλωσσική αδυναμία των συγκεκριμένων μαθητών, οι νηπιαγωγοί του υπό μελέτη νηπιαγωγείου προέκριναν την ερμηνεία της επιρροής του διαλεκτόφωνου οικογενειακού περιβάλλοντος έναντι εκείνης που θα αντιμετώπιζε τις συγκεκριμένες οικογένειες ως γλωσσικά και πολιτισμικά ελλειμματικές, γεγονός που μαρτυρά μια τοποθέτηση συμβατή με βασικές διαπολιτισμικές παιδαγωγικές αρχές. Ωστόσο, παρά την προαναφερθείσα ιδιαιτερότητα, σε επικοινωνιακό επίπεδο, η χρήση της ισπανικής γλώσσας από τα περισσότερα παιδιά, ήταν αρκετά ικανοποιητική.

Η παραπάνω κατάσταση, σε συνδυασμό με τη δυσκολία του συνόλου των μαθητών να κατανοήσει ή να εκφραστεί στη βασκική γλώσσα, περιόριζε τη χρήση της σε επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, των οποίων τόσο το περιεχόμενο, όσο και οι απαιτήσεις ήταν ήδη γνωστές και σαφείς στα παιδιά. Η εκμάθηση βασκικών λέξεων

προωθούνταν μέσω της χρήσης δίγλωσσων ετικετών, οι οποίες ήταν κολλημένες στα διάφορα έπιπλα και αντικείμενα της τάξης, αλλά και με τα τετράδια εργασιών, στα οποία οι προμαθηματικές και προαναγνωστικές ασκήσεις παρουσιάζονταν και επεξηγούνταν στη βασκική γλώσσα, πάντα με τη βοήθεια πλούσιας εικονογράφησης. Ωστόσο, η, λόγω των συνθηκών, εξαιρετικά περιορισμένη χρήση της βασκικής, αντίθετα με τα όσα υπαγορεύει το γλωσσικό μοντέλο (τύπου Β) που υιοθετεί επίσημα το νηπιαγωγείο, μαρτυρά μία σοβαρή αντίφαση με την οποία βρίσκονται αντιμέτωποι οι παιδαγωγοί.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό του Κέντρου είναι βασκικής καταγωγής και δίγλωσσο, όπως και το λοιπό προσωπικό (καθαριστές, τραπεζοκόμοι, θυρωροί κλπ). Ανάμεσά τους και η νηπιαγωγός της ομάδας που αποτέλεσε το πεδίο της έρευνας, η οποία, μολονότι είχε την απαιτούμενη κατάρτιση για δίγλωσση διδασκαλία, συνομιλούσε με τα παιδιά κυρίως στα ισπανικά, περιορίζοντας τη χρήση της βασκικής στην αναφορά βασικών εννοιών (αριθμοί, γράμματα, χρώματα, ημέρες της εβδομάδας, συναισθήματα) ή στην ανάγνωση παραμυθιών που συνοδεύονταν από εικόνες.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου περιβάλλοντος και η επιβεβλημένη από την πραγματικότητα αναπαραγωγή της πλειονοτικής γλώσσας, αποτελούσε πηγή αμηχανίας για τις νηπιαγωγούς, οι οποίες βρίσκονταν αντιμέτωπες με μία σύγκρουση: απ' τη μια, το βασκικό στοιχείο είναι θεμελιώδες για τον αυτοπροσδιορισμό τους (εθνοτική συνείδηση, μητρική γλώσσα κλπ). Παράλληλα, έντονη είναι και η επιθυμία τους για επιβίωση και διάδοση της μητρικής τους γλώσσας, καθώς και η πεποίθησή τους ότι η εκπαίδευση συνιστά βασικό μοχλό επίτευξης ενός τέτοιου στόχου. Απ' την άλλη, η συνείδησή τους ως εκπαιδευτικοί τους υπαγορεύει να προκρίνουν την καλλιέργεια των ικανοτήτων των παιδιών και την προετοιμασία τους για ομαλή μετάβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, γεγονός που απαιτεί, δεδομένων των συνθηκών, την απόδοση σαφούς προτεραιότητας στην ισπανική γλώσσα

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπ' όψιν τους πως η πραγματοποίηση ενός μέρους των δραστηριοτήτων στη βασκική γλώσσα (όπως ορίζει το μοντέλο Β) δυσχεραίνει την κατανόηση εκ μέρους των παιδιών, και την επικοινωνία μαζί τους, αλλά και για λόγους οικονομίας του περιορισμένου και πολύτιμου σχολικού χρόνου, υιοθετούσαν την ισπανική γλώσσα σε κάθε σχεδόν περίπτωση, γνωρίζοντας πως αυτή η τακτική

συνεπάγεται μελλοντική αδυναμία των παιδιών να εκφραστούν στη βασκική γλώσσα, γεγονός που, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, δεν προήγαγε την ενδυνάμωση της βασκικής κουλτούρας.

Η εκπαιδευτική γλωσσική πρακτική που παρατηρήθηκε στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη της *γλωσσικής μετατόπισης* που έχει συντελεστεί στην περιοχή της Χώρας των Βάσκων (βλ. κεφ. 5). Το συγκεκριμένο περιβάλλον πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – παρά τους αρχικούς στόχους του θεσμικά ακολουθούμενου γλωσσικού μοντέλου Β – συνιστά, τελικά, έναν ασθενή χώρο χρήσης της βασκικής γλώσσας και, ως εκ τούτου, ένα περιβάλλον που δεν ευνοεί τη διαδικασία *αναστροφής της γλωσσικής μετατόπισης*.

8.3. Γονείς

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η προσχολική εκπαίδευση στη Χώρα των Βάσκων δεν είναι υποχρεωτική. Στην περίπτωση, ωστόσο, ορισμένων μειονοτικών ομάδων (όπως αυτής των Ρομά) η φοίτηση στην προσχολική βαθμίδα θεωρείται βασικό μέσο κοινωνικής και εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης, και γι' αυτό προωθείται. Η φοίτηση των παιδιών Ρομά επιδοτείται, γεγονός που, σε ορισμένες περιπτώσεις, μας φάνηκε να επιδρά στον τρόπο με τον οποίο ορισμένοι από τους γονείς των μαθητών του δείγματος αντιμετώπιζαν το σχολείο: σαν μια επιπλέον υποχρέωσή τους απέναντι στο κράτος.

Αυτή η αντιμετώπιση, σε συνδυασμό με την απουσία σταθερού ωραρίου των γονέων, είχε συχνά ως αποτέλεσμα μια φοίτηση με μεγάλες περιόδους απουσίας, αλλά και τη μη τήρηση των ωραρίων προσέλευσης και αποχώρησης των παιδιών προς και από το νηπιαγωγείο. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα παιδιά εκδήλωναν αισθήματα ανασφάλειας, δεδομένου ότι αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, μετά από περιόδους μεγάλης απουσίας ή καθυστερημένη έλευση. Παράλληλα, δεν φαινόταν να επενδύουν την απαιτούμενη ενέργεια στις δραστηριότητες της τάξης αφού αυτές θα μπορούσαν να διακοπούν ανά πάσα στιγμή.

Η προαναφερθείσα στάση των γονέων, σε συνδυασμό με την πλημμελή σωματική υγιεινή των παιδιών (που εμφανιζόταν σε 6-7 περιπτώσεις στο σύνολο της τάξης) δυσχέραιναν την ομαλή σχολική φοίτηση και ανέδειξαν την πρωταρχική ανάγκη

συνεργασίας με τους γονείς. Ωστόσο, η έλλειψη εξοικείωσης των γονέων με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, αλλά και οι δυσκολίες στην επικοινωνία με όσους γονείς δεν γνώριζαν την ισπανική γλώσσα (για τη βασκική, ούτε λόγος…) λειτουργούσαν συχνά ως εμπόδια στην προσπάθεια δημιουργίας και εδραίωσης μιας σχέσης συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ παιδαγωγών και γονέων.

Η απάντηση στην παραπάνω πρόκληση δόθηκε με τη θέσπιση μιας σειράς δράσεων όπως αυτές που περιγράφονται παρακάτω (α, β, γ), οι οποίες είχαν σαν στόχο την εξοικείωση των γονέων με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, και την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για το περιεχόμενο των σχολικών δραστηριοτήτων. Οι δράσεις αυτές έλαβαν χώρα για πρώτη φορά στο πλαίσιο ενός project που ξεκίνησε στις αρχές Φεβρουαρίου και διήρκεσε δύο εβδομάδες. Η επιλογή της μεθόδου project και ο προσανατολισμός στο συγκεκριμένο ζήτημα έγινε με πρωτοβουλία της νηπιαγωγού, σε συνεργασία με την ερευνήτρια. Οι περισσότερες τακτικές δράσεις που προϋπέθεταν εμπλοκή των γονέων, συνέχισαν να εφαρμόζονται και μετά τη λήξη του project. Η αφήγηση ιστοριών που θα δούμε παρακάτω, αλλά και οι συναντήσεις γονέων, λάμβαναν χώρα μέχρι και τη λήξη της έρευνας.

α) Απαραίτητο στάδιο αυτής της διαδρομής ήταν η εύρεση λύσης στο πρόβλημα γλωσσικής επικοινωνίας: κάποιοι γονείς λειτούργησαν ως διαμεσολαβητές αναλαμβάνοντας τον ρόλο του διερμηνέα[27]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οργανώθηκαν απογευματινές ομάδες ανάγνωσης παραμυθιών, στις οποίες συμμετείχαν οι γονείς και ένας συντονιστής, πρωτοβουλία που εξασφάλισε την εξοικείωση των γονέων με τη λειτουργία ομάδας εντός σχολικού πλαισίου.

β) Σε ένα επόμενο στάδιο, οι γονείς κλήθηκαν να συμμετάσχουν ενεργά και στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών. Η προοδευτική συμμετοχή τους κατέληξε στην επιτυχή διεξαγωγή ενός project αφήγησης ιστοριών από γονείς με μειονοτικές μητρικές γλώσσες, το οποίο έλαβε χώρα στην τάξη και εντάχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η δράση αυτή είχε πολλαπλά οφέλη: λειτούργησε ως εφαλτήριο για την εδραίωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και συμμετεχόντων γονέων, αλλά και ως μέσο ενδυνάμωσης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, που

[27] Παρόμοιες πρακτικές αναφέρονται και στην επίκαιρη βιβλιογραφία, βλ. Aluffi-Pentini, 2005.

αντιλαμβάνονταν πως ο οικογενειακός τους πολιτισμός λαμβάνεται υπ' όψιν από το σχολείο.

Σαν παράδειγμα εφαρμογής των παραπάνω, μπορούμε να αναφέρουμε την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας ομαδικού κολλάζ. Το περιεχόμενο της δραστηριότητας αφορούσε την απεικόνιση του συνόλου των παιδιών της τάξης μαζί με τις οικογένειες τους, και προϋπέθετε τη συγκέντρωση οικογενειακών φωτογραφιών, τις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να φέρουν από το σπίτι. Όταν ο πορτογαλικής προέλευσης μικρός μαθητής, ο οποίος δεν είχε στην κατοχή του καμία οικογενειακή φωτογραφία, αναστατώθηκε έντονα λόγω της αδυναμίας του να συμμετάσχει στην δραστηριότητα, η νηπιαγωγός ήρθε σε επαφή με την μητέρα του προκείμενου να αναζητήσουν μαζί μια λύση στο πρόβλημα. Μετά από συνεργασία των δύο, η μητέρα επικοινώνησε με τη γιαγιά του παιδιού (που διέμενε στην Πορτογαλία) και ζήτησε να της στείλει μια φωτογραφία των μελών της οικογένειας που βρίσκονταν εκεί. Η νηπιαγωγός, με τη σειρά της, φωτογράφησε το παιδί με τη φωτογραφική μηχανή του νηπιαγωγείου, και του εξήγησε πως θα είχε το «προνόμιο» να κολλήσει δύο φωτογραφίες στο ομαδικό κολλάζ, προκειμένου να απεικονίσει την οικογένειά του, μαζί με τον ίδιο. Οι καθημερινές ερωτήσεις του σχετικά με το πότε θα φτάσει η φωτογραφία, αλλά και η ικανοποίηση της μητέρας την ημέρα που είδε τον γιο της να κόβει και να κολλά τις δύο φωτογραφίες μαζί, ήταν ενδεικτικά της μεγάλης σημασίας που είχε γι' αυτούς η ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις της δραστηριότητας, αλλά και η παρουσίαση της οικογενειακής τους ταυτότητας.

γ) Ως συμπληρωματική των προηγούμενων πρωτοβουλιών προσέγγισης των γονέων, λειτούργησε η κατ' ιδίαν επαφή: σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς εκτός σχολικού ωραρίου, στις οποίες συμμετείχαν όλοι σχεδόν οι γονείς, με σταθερά σημαντική τη συνεισφορά των γονέων σε θέση διερμηνέα. Αυτές οι συναντήσεις γνωριμίας και συνεργασίας είχαν ως αποτέλεσμα την τροποποίηση προβληματικών πρακτικών και την επίλυση μιας σειράς προβλημάτων (όπως ήταν, για παράδειγμα, η βελτίωση της καθημερινής υγιεινής των παιδιών).

Τέτοιου είδους προσπάθειες και εγχειρήματα που είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση ουσιαστικού διαπολιτισμικού περιβάλλοντος, φαίνεται να ευνοούνται από την υιοθέτηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών μοντέλων όπως αυτό των Κοινοτήτων Μάθησης, που προϋποθέτει την αλληλεπίδραση όλων των

συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσε να ερμηνευθούν ως προϊόν της πρόθεσης υλοποίησης, αλλά και της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με πτυχές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου, ανεξάρτητα από τον βαθμό επίτευξης των συνολικών του στόχων.

8.4. Μαθητική πολιτισμική/γλωσσική ποικιλομορφία

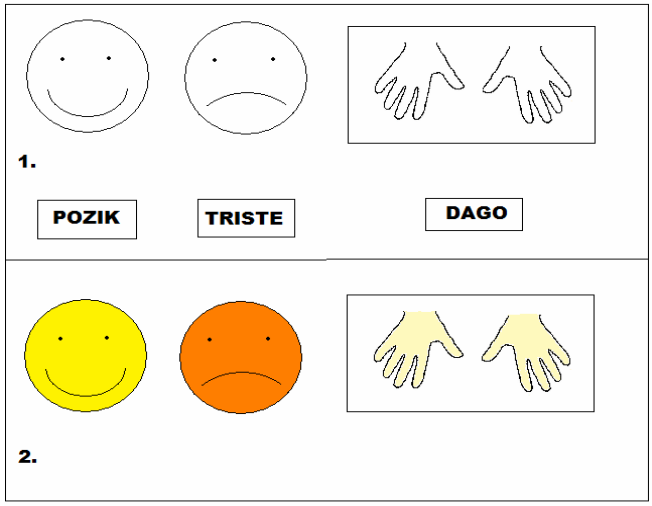
Το χαμηλό επίπεδο γνώσης των δύο επίσημων γλωσσών διδασκαλίας από ορισμένα παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα οδηγούσε συχνά σε επικοινωνιακό κενό. Η δυσχερής λεκτική επικοινωνία, σε συνδυασμό με την απουσία εναλλακτικών τρόπων έκφρασης των συναισθημάτων τους, είχε σαν αποτέλεσμα την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν πως, ελλείψει δυνατότητας λεκτικής αντιπαράθεσης, και επικοινωνίας γενικότερα, τα αλλόγλωσσα παιδιά ωθούνταν σε βίαιες μορφές επίλυσης των διαφορών τους.

Η εκμάθηση δύο (συνυπολογίζοντας και την αγγλική, τριών) νέων γλωσσών, που χρειαζόταν για να ανταποκριθούν οι μαθητές στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, περιόριζε τον διαθέσιμο χώρο και χρόνο ανάπτυξης των μητρικών γλωσσών τους. Ο περιορισμός ενισχυόταν και από την έλλειψη γνώσης των «άλλων» γλωσσών εκ μέρους των νηπιαγωγών, καθώς και από την απουσία τεχνικών εκπροσώπησης των γλωσσών αυτών στο περιβάλλον της τάξης (όπως για παράδειγμα πολύγλωσσων ετικετών).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, και δεδομένου ότι το ζήτημα του συνυπολογισμού και της αξιοποίησης του μορφωτικού κεφαλαίου, και ειδικότερα της γλώσσας, των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών συνιστά κεντρικό διακύβευμα της διαπολιτισμικής διδασκαλίας[28], κρίθηκε απαραίτητη από το προσωπικό του νηπιαγωγείου η αναπροσαρμογή της προτεινόμενης παιδαγωγικής εργασίας. Με στόχο τον περιορισμό των προβλημάτων που οφείλονταν στις δυσκολίες γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ κάποιων μελών της ομάδας, αλλά και την ομαλή γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των, εν δυνάμει, δίγλωσσων μαθητών, προτάθηκε μια σειρά δραστηριοτήτων ενδεικτικές των οποίων παρουσιάζονται παρακάτω:

[28] Σχετικά με την αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου και της γλώσσας στη διαπολιτισμική διδασκαλία βλ. διεξοδικά Στεργίου, 2007.

α) Η πρώτη δραστηριότητα που έλαβε χώρα με στόχο την προώθηση της μη λεκτικής επικοινωνίας περιλάμβανε τη δημιουργία δύο πινάκων, οι οποίοι έδιναν στα παιδιά την δυνατότητα να δηλώσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση κολλώντας σε αυτούς αντίστοιχες εικόνες. Συνοπτικά, η δραστηριότητα είχε ως εξής:
Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού τα παιδιά κόβουν τις έξι αναπαραστάσεις του παρακάτω πίνακα. Έπειτα, καλούνται να χρωματίσουν τα δύο πρόσωπα, που αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικά συναισθήματα, με διαφορετικά χρώματα (2).



Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας δύο πίνακες που περιλαμβάνουν το όνομα κάθε παιδιού, και τα συναισθήματα, τα παιδιά κολλούν δίπλα στο όνομά τους την εικόνα που εκφράζει τη συναισθηματική τους κατάσταση και την εικόνα με τα δυο χέρια που συμβολίζει το ρήμα «είμαι».

Η χρήση των πινάκων εντάχθηκε αρχικά στις καθημερινές «ρουτίνες» της τάξης και γινόταν με την καθοδήγηση των νηπιαγωγών. Προοδευτικά, όμως, χρησιμοποιήθηκαν με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών σε περιστάσεις, συχνά έντασης, που χρειάζονταν να εκφράσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

β) Μια δεύτερη πρωτοβουλία με διττό στόχο (γονείς και παιδιά) ήταν η διήγηση ιστοριών από τους γονείς, στις μητρικές γλώσσες των μαθητών. Αυτή η δραστηριότητα (η οποία έλαβε χώρα δύο φορές κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, με τη συμμετοχή μιας μητέρας από την Πορτογαλία και μιας από το Μαρόκο) δημιούργησε ένα εύφορο πεδίο για γνωριμία και αποδοχή των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων που έφεραν οι οικογένειες των μαθητών της τάξης. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον στις διηγήσεις των γονέων, ακόμη και όταν η γλώσσα

διήγησης τούς ήταν τελείως άγνωστη. Ιδιαίτερα σημαντικός ήταν και ο ενεργός ρόλος των παιδιών των οποίων οι γονείς αναλάμβαναν χρέη αφηγητή. Χαρακτηριστικά, το ένα από τα δύο παιδιά, γνωρίζοντας την ιστορία που αποτελούσε το αντικείμενο αφήγησης, προσπαθούσε να καθοδηγήσει τη μητέρα του και να εξηγήσει το περιεχόμενο της διήγησης στα υπόλοιπα παιδιά. Η παρουσία των μητέρων φάνηκε να ενισχύει σημαντικά την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους, και παράλληλα, έδωσε την δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να εκφράσουν την επιδοκιμασία τους για τις ικανότητες των μικρών μαθητών τους σε μία, άγνωστη για αρκετούς άλλους, γλώσσα.

Έτσι, μέσα από την «αναγνώριση του οικογενειακού πολιτισμού» (Γκόβαρης, 2007), ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των παιδιών που, αφενός απολάμβαναν την παρουσία και εμπλοκή των γονέων τους στις σχολικές δραστηριότητες, αφετέρου βρίσκονταν σε συνθήκες επιδοκιμασίας του μορφωτικού τους κεφαλαίου και της πορείας τους προς τη διγλωσσία. Πρόκειται, λοιπόν, για παράγοντες που συνετέλεσαν στην ενεργοποίηση του γνωστικού και επικοινωνιακού δυναμικού των παιδιών.

γ) Παράλληλα με την προηγούμενη δράση, επιχειρήθηκε η παραγωγή πολύγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού, μέσω της μετάφρασης και αναπαραγωγής του κειμένου ενός παιδικού βιβλίου στις διάφορες μητρικές γλώσσες που εκπροσωπούνταν στην τάξη.

Με τις παραπάνω δράσεις δόθηκε μια πρώτη αφορμή για ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών, ατομικής και γλωσσικής, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι πιέσεις για ανταπόκριση στο συγκεκριμένο απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον, που περιλάμβανε, στις περισσότερες περιπτώσεις μαθητών, την τελειοποίηση ή εκμάθηση των δύο επίσημων γλωσσών. Ας αναφερθεί, τέλος, πως μολονότι, η συνεργασία με τους γονείς αποδείχτηκε εξαιρετικά επωφελής, παρέμειναν ζητήματα προς αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση: κάποια απ' αυτά αφορούσαν την ανισομερή γονική συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες ή τη διεκδίκηση πρωτεύοντος ρόλου εκ μέρους ορισμένων γονέων.

8.5. Περιεχόμενο δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικό υλικό: περιορισμοί και προσαρμογές

Ένα επιπλέον ζήτημα που απασχόλησε τις εκπαιδευτικούς αφορούσε το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και το εκπαιδευτικό υλικό. Παρόλο που στο συγκεκριμένο

νηπιαγωγείο υπήρχε δίγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό που διέθετε το Υπουργείο Παιδείας[29], η αδιαφορία των μαθητών για πολλές από τις δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος (τις οποίες χαρακτήριζαν ως βαρετές και ανούσιες) περιόριζε τον βαθμό συμμετοχής τους. Αντίστοιχα, η έλλειψη εξοικείωσης με το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο ορισμένα παιδιά αδυνατούσαν να συνδέσουν με αναπαραστάσεις από την καθημερινή τους εξωσχολική δραστηριότητα και το οικογενειακό τους περιβάλλον, δυσχέραινε την κατανόηση και κατ' επέκταση, την αξιοποίησή του.

Για παράδειγμα, τα παιδιά αδυνατούσαν να κατανοήσουν απλές μαθηματικές έννοιες, οι οποίες διδάσκονταν στην τάξη σύμφωνα με τον τρόπο που υπαγόρευε το αναλυτικό πρόγραμμα. Η αρχική εκτίμηση των νηπιαγωγών, οι οποίες απέδιδαν την παραπάνω αδυναμία σε χαμηλό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης, ανατράπηκε από τα ίδια τα παιδιά, όταν μια μέρα εισήγαγαν μια τράπουλα στον χώρο του ελεύθερου παιχνιδιού. Παίζοντας με τα τραπουλόχαρτα που μία μαθήτρια είχε φέρει από το σπίτι της, τα παιδιά χειρίστηκαν μαθηματικές έννοιες με τρόπο που μαρτυρούσε, όχι μόνο επιδόσεις πολύ υψηλότερες από τις αρχικές εκτιμήσεις των νηπιαγωγών, αλλά και που ξεπερνούσαν τον μέσο όρο των επιδόσεων του ηλικιακού τους σταδίου.

Το παραπάνω συμβάν, το οποίο έλαβε χώρα τον Μάρτιο, την ώρα των ελεύθερων πρωινών δραστηριοτήτων, και κατά την διάρκεια της παρατήρησης, αποτέλεσε αφορμή για αναστοχασμό αναφορικά με τον τρόπο δόμησης των δραστηριοτήτων, και ανέδειξε την ανάγκη εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού υλικού. Την άμεση διαπίστωση της νηπιαγωγού σχετικά με την ασυνήθιστα υψηλή επίδοση των παιδιών στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, διαδέχθηκε η διήγηση του περιστατικού κατά την εβδομαδιαία συνάντηση των νηπιαγωγών. Εκεί, τόσο η ίδια, όσο και άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού υποστήριξαν την εισαγωγή αντικειμένων, που θα μπορούσαν να ευνοήσουν παρόμοιες θετικές αντιδράσεις στην τάξη. Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών στράφηκε προς τον εμπλουτισμό του παιδαγωγικού υλικού που αξιοποιούνταν στην τάξη, με αντικείμενα οικεία στα παιδιά (π.χ. μαροκινό ταψί με τρύπες, μαυριτανικά κεφαλομάντηλα, παιχνίδι ντόμινο κ.ά.), κάτι το οποίο

[29] Η παροχή αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι ετησίως, μεγάλο ποσοστό των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου είναι υπότροφο. Στα περισσότερα, ωστόσο, νηπιαγωγεία της περιοχής, το κόστος προμήθειας του δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού βαραίνει τους ίδιους τους γονείς και κυμαίνεται γύρω στα 80 ευρώ τον χρόνο ανά μαθητή.

προϋπέθετε τη συμβολή των γονέων, που εμπλέκονταν όλο και συστηματικότερα στο εκπαιδευτικό έργο.

Παράλληλα, οι νηπιαγωγοί επιδίωξαν να κατανοήσουν τους στόχους και τις προσδοκίες γονέων και παιδιών, τόσο για τη φοίτηση στο σχολείο, όσο και για το μέλλον τους γενικότερα, αλλά και να εντάξουν αυτά τα δεδομένα στις δράσεις του σχολείου (π.χ. υπό τη μορφή project με τίτλο *Ας ονειρευτούμε μαζί* , στο οποίο συμμετείχαν μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό, γειτονιά[30]). Θεωρήθηκε πως μέσω αυτής της προσέγγισης, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά της. Ας σημειωθεί, σε αυτό το σημείο, πως η προσαρμογή αυτή δεν μεταφράστηκε ποτέ σε μειωμένες απαιτήσεις από τους μαθητές, δεδομένου ότι η αρχή των υψηλών προσδοκιών συνιστούσε απαραίτητη προϋπόθεση της δράσης των νηπιαγωγών.

Τέλος, παρά την προσπάθεια ανεύρεσης και αξιοποίησης εστιασμένου στο δεδομένο μαθητικό κοινό εκπαιδευτικού υλικού, το τελικό αποτέλεσμα ήταν, όπως ήδη αναφέρθηκε, ο εμπλουτισμός του προϋπάρχοντος. Αυτό συνεπαγόταν τη διατήρηση και χρήση υλικού που δεν ανταποκρινόταν πάντα στις ιδιαίτερες ανάγκες και προτιμήσεις των συγκεκριμένων παιδιών (π.χ. τετράδια εργασιών), με αποτέλεσμα την αποφυγή των σχετικών δραστηριοτήτων εκ μέρους ορισμένων απ' αυτά, και τον προσανατολισμό τους προς αυτές που περιείχαν πιο οικείες αναφορές. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν την αναγκαιότητα συνεχούς αναζήτησης και προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού κοινού, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη διαθέσιμου υλικού διαπολιτισμικής φύσης.

9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σκοπός της μελέτης αυτής υπήρξε η γνωριμία και κατανόηση της λειτουργίας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο φέρει μια σειρά από χαρακτηριστικά που απασχολούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: πολυπολιτισμικότητα

[30] Για μια περιγραφική αποτύπωση του συγκεκριμένου project, των ομάδων ανάγνωσης γονέων, αλλά και γενικότερα, της οργάνωσης και διεκπεραίωσης των σχολικών δραστηριοτήτων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες που περιελάμβανε το Κέντρο I.P.I. Sansomendi βλ. το περιοδικό που εκδίδεται με πρωτοβουλία των μαθητών: http://en.calameo.com/read/00057299601df9cdb3815 Σελ.2: Μια μέρα στην τάξη, Σελ. 21: «Ας ονειρευτούμε μαζί» και http://en.calameo.com/read/000572996e44065bb2ca1 Σελ.2: Εβδομάδα υλοποίησης του project "Ας ονειρευτούμε μαζί" Σελ.8: Απογευματινές ομάδες ανάγνωσης παραμυθιών, Σελ.9: η "Ημέρα της τσιγγάνικης κοινότητας".

και πολυγλωσσία, δίγλωσση εκπαίδευση, εκπαιδευτικά αιτήματα, ανάγκες και αντιμετώπιση μελών μειονοτικών ομάδων.

Αφού παρουσιάστηκαν τα πολιτισμικά, κοινωνικά και γλωσσικά συμφραζόμενα του ερευνητικού πεδίου, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός μιας σειράς καλών πρακτικών, αλλά και περιορισμών που προκύπτουν κατά την προσπάθεια εφαρμογής διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε ένα περιβάλλον, που έχει κοινά χαρακτηριστικά αλλά και διαφορές με το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, το ζήτημα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των Ρομά απασχολεί την επιστημονική έρευνα, όπως και την εκπαιδευτική κοινότητα, και στην Ελλάδα. Η αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης αυτής της εθνοτικής ομάδας απαιτεί ρυθμίσεις και μεταβολές, τόσο στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των σχολικών πρακτικών. Ανοικτό επίσης παραμένει το ζήτημα της ισότιμης αντιμετώπισης και εκπαίδευσης παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ένα από τα προβλήματα της εφαρμογής βασικών αρχών μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζεται, τόσο με την ένταξη διαφόρων ομάδων μαθητών στην κατηγορία του «Άλλου», όσο και με τη θεώρησή του: ως πάγια και στατικά «διαφορετικού», ως απειλητικού για την εθνική συνείδηση ή την κοινωνική συνοχή. Ωστόσο, η σχολική αποτυχία και η περιθωριοποίηση κοινωνικών ομάδων, κάθε άλλο παρά βοηθά την κοινωνική συνοχή, κάτι που γίνεται όλο και σαφέστερο στους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν με ποικιλόμορφο μαθητικό κοινό.

Μια συγκριτική μελέτη των δύο εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, αναμφισβήτητα θα αναδείκνυε συγκεκριμένα σημεία σύγκλισης ή απόκλισης από τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αλλά και από τις διαπολιτισμικά κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Δεδομένου όμως του περιορισμένου πλαισίου της παρούσας εργασίας, και στοχεύοντας στην μελλοντική επέκτασή του, μπορούμε να προβούμε σε ορισμένες καταληκτικές παρατηρήσεις που προκύπτουν από τη μελέτη περίπτωσης που προηγήθηκε.

- Η ενδυνάμωση της ταυτότητας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, έτσι όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται, μοιάζει απαραίτητη για την ισότιμη ένταξή τους στο σχολείο και για τη μέγιστη ενεργοποίηση του δυναμικού τους.

Η απομάκρυνση από παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα και ο πειραματισμός με μοντέλα που θεματοποιούν τις διευρυμένες αλληλεπιδράσεις και τη χειραφέτηση των ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων όπως, για παράδειγμα, αυτό των Κοινοτήτων Μάθησης, μπορεί να δημιουργήσουν ένα νέο πεδίο εκπαιδευτικών και κοινωνικών δυνατοτήτων.

Η αναγνώριση της οικογένειας, της ιστορίας της, της αξίας της ως συνεργάτη, και η πρόθεση ουσιαστικής προσέγγισής της είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών, και ειδικότερα, των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aluffi-Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός* (σσ. 23-37). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανασύρθηκε Μάϊο 15, 2012, από http://isocrates.gr/content_files/tsigganopaides/EPIMORFOSI.pdf

Γούλα, Κ. (2011). *Η Προσχολική Εκπαίδευση στη Χώρα των Βάσκων: Ειδικά χαρακτηριστικά και Διαπολιτισμικές Διαστάσεις*. Διπλωματική Εργασία, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Διγλωσσία στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Στεργίου, Λ. (2007). Η σιωπή των αλλοδαπών: Αναφορά στην εκπαίδευση των 'ελλειμματικών' μαθητών. Στο Καψάλης Γ., Κατσίκης Α. (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, (σελ. 1092-1099). 17-20 Μαΐου 2007. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Amorrortu, E. (2003). *Basque Sociolinguistics: language, society and culture*. Reno: Center for Basque Studies, University of Nevada.

Araya, G. (2010). *Las comunidades de aprendizaje en la Junta Nacional de Jardines Infántiles: un desafío institucional*. Santiago de Chile: Departamento Técnico Junta Nacional de Jardines Infantiles. (JUNJI). Ανασύρθηκε Απρίλιο 13, 2012 από http://www.junji.gob.cl/portal/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=3:apoyo-didactico&Itemid=187

Calvo Gomez, F., & Pantoja Vargas L. (1990). Estudio exploratorio de la enseñanza bilingüe en preescolar en las ikastolas del Territorio Histórico de Vizcaya. *Cuadernos de Sección. Educación*, 3, 7-196.

Cenoz, J. (2012). Bilingual Educational Policy in Higher Education in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 41-55.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. *Barcelona: Graó.*

Etxeberria Balerdi, F. (2004). 40 Años de Educación bilingüe en el país del Euskara. *Revista de Educación*, 334 , 281-313.

Fernández-Ulloa, T. (2005). La Educación Bilingüe en el País Vasco: Problemas y Retos. Στο J. Cohen, K. McAlister, K., Rolstad, & J. MacSwan (eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism.* Somerville, MA.: Cascadilla Press, pp. 703-729. Ανασύρθηκε Απρίλιο 15, 2012, από http://www.lingref.com/isb/4/056ISB4.PDF

Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Flecha García, R., & Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y las Siencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 33, 21-28. Ανασύρθηκε Σεπτέμβριο 7, 2012, από http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117989

Freire, P. (2003). *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum.

Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., & Sordé, T. (2010). De las experiencias de las Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interunivesitaria de Formación del Profesorado*, 24, 113-126.

Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodriguez, F., Madrigal, A. & Vale, P. (2007). Atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.

Hualde, J. I., & Zuazo, K. (2007). The standardization of the Basque language. *Language Problems and Language Planning,* 31(2), 143-168.

Lasagabaster, D. (2001). Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* , 22(5), 401-425.

Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.

Nelde, P. H. (1987). Language contact means language conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8(1-2), 33-42.

Septién Ortiz, J. M. (2006). *Una Escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

Νόμοι και Υπουργικά έγγραφα

Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco (Οργανικός Νόμος 3/1979, για το Καθεστώς Αυτονομίας της Χώρας των Βάσκων).

Ley 10/1982, de 24 de Noviembre, básica de normalización del uso del Euskera. (Νόμος 10/1982, για την ομαλοποίηση χρήσης της Euskera)

Decreto 138/1983, de 11 de Julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco, artículo 3.1. (Διάταγμα 138/1983, για τη χρήση των επίσημων γλωσσών στη μη πανεπιστημιακή εκπαίδευση).

Ιστοσελίδες

- EUSTAT. (2011, Νοέμβριος 3). *General regime non-university education pupils for the Basque Country by province, level, bilingual education model and ownership. Data summary: 2011/2012*. Ανασύρθηκε Απρίλιο 18, 2012, από:
- http://en.eustat.es/elementos/ele0002400/ti_General_regime_non-university_education_pupils_for_the_Basque_Country_by_province_level_bilingual_education_model_and_ownership_Data_summary_20112012/tbl0002427_i.html#axzz1t4IeCKNj
- Gobierno Vasco. (χ.η.). *III Mapa Sociolingüístico del Gobierno Vasco, 2005.* Ανασύρθηκε Απρίλιο 18, 2012, από: http://www.euskara.euskadi.net/r59738/es/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/iii_mapa_soziolinguistico.pdf
- Departamento de Empleo y de Asuntos Sociales del Gobierno Vasco. (χ.η.). *Panorámica de la Inmigración, nº 1, Diciembre de 2004.* Ανασύρθηκε Απρίλιο 10, 2012, από: http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.net/r45-continm/es/contenidos/informacion/boletin_panoramica_inmigracion/es_7538/adjuntos/panoramica1castellano.pdf