

Γιάννης Μπασλής¹

Η στάση του δασκάλου απέναντι στον δίγλωσσο μαθητή²

Ιωάννινα 2004

¹ Για τις επιστημονικές θέσεις και απόψεις που διατυπώνονται στο κείμενο αυτό υπεύθυνος είναι ο συγγραφέας. Οι θέσεις και οι απόψεις του συγγραφέα δεν δεσμεύουν τον επιστημονικό υπεύθυνο του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» ή το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

² Το παρόν κείμενο αποτελεί επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», το οποίο υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η παρουσία του κειμένου στο διαδίκτυο εξυπηρετεί επιμορφωτικές ανάγκες και ανάγκες ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά απευθύνεται και στο ευρύ κοινό. Κάθε αθέμιτη χρήση του κειμένου υπόκειται στις διατάξεις του νόμου περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Φιλολογική επιμέλεια: Ειρήνη-Σοφία Κιαπίδου.

Επιστημονική επιμέλεια και εποπτεία: Αθανάσιος Ε. Γκότοβος.

1. Εισαγωγικά

“Κάθε χώρα και ζακόνι, κάθε μαχαλάς και τάξη” λέει μια παροιμία. Αυτό που υπονοείται, βέβαια, είναι ότι μια κοινωνία, όπως π.χ. η ελληνική, δεν είναι ομοιογενής, αλλά διαφοροποιημένη σε πολλαπλά επίπεδα είτε στον γεωγραφικό άξονα είτε στον κοινωνικό, αφού κάθε χωριό έχει τα δικά του ήθη και έθιμα. Ακόμα και κάθε μαχαλάς ενός χωριού έχει πολλές φορές τα δικά του έθιμα.

Αυτή η διαφοροποίηση, όπως είναι φυσικό, αντανακλάται στη γλώσσα, δημιουργώντας τα λεγόμενα **γεωγραφικά γλωσσικά ιδιώματα** ή και διαφορετικές **γλώσσες**.

Ανάλογη διαφοροποίηση υπάρχει και μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, στρωμάτων και τάξεων, τα μέλη των οποίων έχοντας διαφορετικούς στόχους, συμφέροντα, μόρφωση κλπ., είναι επόμενο να διαφοροποιούνται γλωσσικά με τη χρησιμοποίηση των λεγόμενων **κοινωνικών γλωσσικών ιδιωμάτων**.

Η γλωσσική αυτή διαφοροποίηση τόσο των ομόγλωσσων όσο και των ετερόγλωσσων κοινωνιών δεν θα δημιουργούσε κανένα πρόβλημα στο σχολείο, αν τα μέλη τους δεν μετακινούνταν γεωγραφικά και κοινωνικά, αν, δηλαδή, οι γλωσσικές κοινότητες, γεωγραφικές ή κοινωνικές, παρέμεναν κλειστές. Όμως, τόσο η γεωγραφική όσο και η κοινωνική κινητικότητα είναι ενδογενή στοιχεία των κοινωνιών. Και μπορεί, βέβαια, στις κλειστές αυτο-καταναλωτικές αγροτικές κοινωνίες να παρουσιάζονται ελάχιστα, αλλά στις σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες –ιδιαίτερα την ελληνική μετά τον β΄ παγκόσμιο πόλεμο– παρατηρείται μια έκρηξη κινητικότητας τόσο στον γεωγραφικό οριζόντιο άξονα όσο και στον κοινωνικό κάθετο άξονα.

Προηγήθηκε η γεωγραφική κινητικότητα, η μετακίνηση δηλαδή μεγάλου μέρους του αγροτικού πληθυσμού προς τις πόλεις, η οποία είχε ως αποτέλεσμα:

- α.** την εξαφάνιση του βασικού στοιχείου για τη δημιουργία των ιδιωμάτων, της έλλειψης δηλαδή επικοινωνίας μεταξύ των ομόγλωσσων κοινοτήτων,
- β.** τη γνωριμία με το αστικό ιδίωμα, τη δημοτική.

Προς αυτήν προσανατολίστηκαν οι αγροτικοί πληθυσμοί, εγκαταλείποντας προοδευτικά το μητρικό τους ιδίωμα, διότι διαπίστωσαν ότι, αν ήθελαν να ενταχθούν πρώτα στην κοινωνία της πόλης κι ύστερα να επιδιώξουν την κοινωνική τους άνοδο, δεν ήταν αρκετή η οικονομική επιτυχία, αλλά χρειαζόταν η γνώση και χρήση της

δημοτικής. Το ίδιο, βέβαια, έπρεπε να κάνουν και τα παιδιά τους, των οποίων οι φιλοδοξίες για κοινωνική επιτυχία περνούσαν υποχρεωτικά μέσα από τη σχολική επιτυχία. Διαπίστωσαν ακόμη, ιδιαίτερα τα παιδιά, ότι τόσο το ευρύτερο αστικό περιβάλλον όσο και το ίδιο το σχολείο απαξίωναν τελείως, υποτιμούσαν το μητρικό τους ιδίωμα. Τόσο οι γονείς, δηλαδή, όσο και τα παιδιά βίωναν μια βασική προκατάληψη που κυριαρχεί σε όλες τις κοινωνίες και αναφέρεται στην καταξίωση ή απαξίωση των γλωσσών και των γλωσσικών ιδιωμάτων, σύμφωνα με την οποία όλα τα γλωσσικά ιδιώματα, αλλά και οι γλώσσες, δεν είναι το ίδιο “καλά”. Το καλύτερο γλωσσικό ιδίωμα είναι αυτό που χρησιμοποιούν οι ανώτερες, κυρίαρχες κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά και πολιτικά ομάδες, και που επιβάλλεται και στις κυριαρχούμενες ομάδες.

Έτσι, στην ελληνική π.χ. κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα “καλό” ιδίωμα μέχρι το 1976 θεωρούνταν η καθαρεύουσα, ενώ όλα τα άλλα συμπεριλαμβανομένης και της δημοτικής θεωρούνταν κατώτερα. Μετά το 1976 η δημοτική είναι το “καλό” ιδίωμα, ενώ όλα τα άλλα –μαζί και η καθαρεύουσα– είναι κατώτερα.

Η αντίληψη αυτή προχωρεί παραπέρα υποστηρίζοντας ότι και μεταξύ τους τα ιδιώματα διαφοροποιούνται ως προς την ποιότητά τους. Στην ελληνική γλώσσα π.χ. το βορειοελλαδίτικο ιδίωμα θεωρείται το χειρότερο από όλα. Όποιος το χρησιμοποιεί θεωρείται, ιδιαίτερα από τους αστούς της νότιας Ελλάδας, χωριάτης, αμόρφωτος κλπ. Γι’ αυτό και, όταν ένας ηθοποιός στην επιθεώρηση υποδύεται το ρόλο ενός αγράμματου χωριάτη, χρησιμοποιεί το βόρειο γλωσσικό ιδίωμα, κι αν ακόμα ο χωριάτης υποτίθεται πως είναι από τη Γαστούνη της Ηλείας και είναι φυσικό να μην έχει καμιά σχέση με το βόρειο ιδίωμα. Το αξιοσημείωτο είναι ότι την άποψη πως όλα τα ιδιώματα εκτός από τη δημοτική είναι κατώτερα και ανάξια να χρησιμοποιούνται σε επίσημες καταστάσεις, την υιοθετούν και οι ίδιοι οι χρήστες των ιδιωμάτων.

Η ίδια αντίληψη επικρατεί και για τις γλώσσες. Πιστεύεται, δηλαδή, ότι κάποιες γλώσσες είναι ανώτερες, καλύτερες, πλουσιότερες κλπ., από κάποιες άλλες. Έτσι, τα αγγλικά π.χ. και τα γαλλικά θεωρούνται σήμερα γλώσσες ανώτερες από τις άλλες και φυσικά, κι από τα νέα ελληνικά και τις άλλες γλώσσες ιδιαίτερα των μικρών αριθμητικά εθνών (αλβανική, βουλγαρική ουγγρική κ.ά.). Η αντίληψη δεν είναι νέα. Τόσο οι Έλληνες όσο και οι μη Έλληνες της ελληνιστικής εποχής θεωρούσαν ότι η ελληνική ήταν ανώτερη από τις άλλες γλώσσες και αυτό εκφράζεται στο ποίημα του Κ. Καβάφη “Ηγεμών εκ Δυτικής Λιβύης”.

Αντίστροφα, πολλές γλώσσες θεωρούνται κατώτερες, ιδιαίτερα εκείνες που δεν έχουν γραπτή παράδοση, όπως π.χ. τα βλάχικα, τα αρβανίτικα, η ρομανική (τσιγγάνικα) κλπ.

Από γλωσσολογική, βέβαια, άποψη οι αντιλήψεις αυτές δεν ευσταθούν. Δεν υπάρχουν καλύτερες και χειρότερες, ανώτερες και κατώτερες γλώσσες και ιδιώματα. Όλες οι γλώσσες, τουλάχιστον **δυνάμει, είναι το ίδιο καλές**. Ό, τι μπορεί να λεχθεί σε μια γλώσσα μπορεί να λεχθεί και σε οποιαδήποτε άλλη. Αλλιώς, η μετάφραση π.χ. θα ήταν αδύνατη. Οι γλώσσες, βέβαια, διαφέρουν. Αλλά διαφέρουν μόνο στο τι οφείλουν να εκφράσουν κι όχι στο τι μπορούν να εκφράσουν. Πρέπει, όμως, να ομολογήσουμε ότι οι αντιλήψεις αυτές για καλή και κακή γλώσσα υπάρχουν. Σε τι, λοιπόν, οφείλονται;

2. Κοινωνικές προκαταλήψεις απέναντι στις γλώσσες / γλωσσικά ιδιώματα

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι ότι η τέτοιου είδους στάση απέναντι στις γλώσσες και τα γλωσσικά ιδιώματα δεν οφείλεται σε γλωσσικά, αλλά σε κοινωνικά αίτια και προκαταλήψεις. Κρίσεις για την αξία της γλώσσας που φαίνονται να είναι βασισμένες σε γλωσσικά κριτήρια, στην πραγματικότητα βασίζονται σε κριτήρια κοινωνικά και πολιτιστικά, καθώς και σε αξίες που έχουν σχέση πιο πολύ με τη δομή της κοινωνίας παρά με την ίδια τη γλώσσα.

Σε όλες τις κοινωνίες οι διάφορες ομάδες αξιολογούνται και κατατάσσονται με διάφορα κριτήρια σε μια αξιολογική κοινωνική κλίμακα. Έτσι, ομάδες που έχουν στα χέρια τους την πολιτική, οικονομική και πολιτιστική δύναμη έχουν και το υψηλότερο κοινωνικό κύρος. Αντίστροφα, όσες ομάδες δεν έχουν καμιά οικονομική, πολιτική και πολιτιστική δύναμη κατατάσσονται στη χαμηλότερη βαθμίδα κύρους και εξουσίας. Αποτέλεσμα αυτής της κατάταξης είναι να αποκτούν κύρος και καταξίωση και να αποτελούν πρότυπο για μίμηση τόσο η γενικότερη συμπεριφορά όσο και η γλωσσική συμπεριφορά των ανθρώπων που ανήκουν στις ανώτερες κοινωνικές ομάδες. Γι' αυτό και γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούν τα άτομα με υψηλό κοινωνικό κύρος αποκτούν ανάλογη κοινωνική καταξίωση. Κατά συνέπεια, κρίσεις για καλή ή κακή γλώσσα οφείλονται σε αίτια εξωγλωσσικά, στις κοινωνικές επιπτώσεις που έχει στο άτομο η χρήση της διαλέκτου ή της προφοράς. Οι κρίσεις, δηλαδή, αναφέρονται **πιο**

πολύ στο κοινωνικό κύρος των ομιλητών παρά στο κοινωνικό κύρος της διαλέκτου που χρησιμοποιούν.

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τις γλώσσες. Η αγγλική σήμερα έγινε η *lingua franca* όλων των λαών, επειδή η Αμερική είναι η καταξιωμένη υπερδύναμη, όπως παλιότερα ήταν η Γαλλία και τα γαλλικά, η Ρώμη και τα λατινικά, η Ελλάδα και τα ελληνικά. Αντίστροφα, η γλώσσα των Τσιγγάνων (Ρομ) θεωρείται κατώτερη, όχι γιατί πραγματικά είναι, αλλά επειδή οι χρήστες της ως έθνος και κοινωνική ομάδα δεν έχουν κανένα κοινωνικό κύρος.

Το υψηλό κοινωνικό κύρος των ανώτερων κοινωνικών ομάδων δεν καταξιώνει μόνο τη γλώσσα και την προφορά, αλλά και κάθε γραμματικό και γενικά γλωσσικό χαρακτηριστικό που συνδέεται με άτομα της μεσοαστικής τάξης, με αποτέλεσμα τα γλωσσικά αυτά στοιχεία να θεωρούνται καλά και προτιμητέα και να υιοθετούνται από τη σχολική γραμματική. Αντίθετα, γραμματικοί τύποι που χρησιμοποιούνται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα αποκτούν χαμηλό κοινωνικό κύρος και φυσικά αποφεύγονται από όσους επιδιώκουν την κοινωνική τους καταξίωση. Η περίπτωση της καθαρεύουσας επιβεβαιώνει με τον καλύτερο τρόπο ότι μια γλώσσα παίρνει το κύρος της από το κύρος αυτών που τη χρησιμοποιούν κι όχι από την υποτιθέμενη ποιοτική της ανωτερότητα.

Μέχρι το 1974 οι ανώτερες πολιτικά και πολιτιστικά ομάδες χαρακτήριζαν την καθαρεύουσα ως εθνική γλώσσα και θεωρούσαν ότι είναι η μόνη γλωσσική μορφή της ελληνικής, στην οποία μπορεί κάποιος να εκφράσει και τις πιο λεπτές αποχρώσεις της σκέψης. Απέδιδαν μάλιστα σε αυτήν χαρακτηρισμούς όπως ανώτερη, πυκνή κλπ. Όταν, όμως, η πολιτική και πολιτιστική ηγεσία της χώρας υιοθέτησε τη δημοτική ως επίσημη γλώσσα, εξαφανίστηκαν όχι μόνο οι αρετές της, αλλά και η ίδια η καθαρεύουσα. Αντίθετα, η δημοτική, την οποία οι υποστηρικτές της καθαρεύουσας χαρακτήριζαν όχι μόνο κατώτερη ποιοτικά και εθνικά επικίνδυνη, αλλά και χυδαία γλώσσα, απέκτησε όλες τις αρετές που μέχρι το 1974 αποδίδονταν στην καθαρεύουσα.

Η αντίληψη ότι η αθηναϊκή διάλεκτος και προφορά είναι η καλύτερη και η μόνη που πρέπει να χρησιμοποιείται σε επίσημες συνθήκες επικοινωνίας είναι βαθιά ριζωμένη στη συνείδηση των Ελλήνων. Αν κάποιος από διαλεκτική περιοχή φιλοδοξεί να ανεβεί κοινωνικά, θα πρέπει να αντικαταστήσει όχι μόνο το μητρικό του ιδίωμα με

το επίσημο, αλλά και την ιδιωματική του προφορά με την προφορά και επιτονισμό των ομάδων υψηλού κοινωνικού κύρους.

Ότι δεν υπάρχει αισθητικά καλύτερη και χειρότερη γλώσσα ή ιδίωμα και προφορά, αλλά ότι η αντίληψη αυτή οφείλεται στα **γλωσσικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις**, που έχουν ως αίτια τις κοινωνικές προκαταλήψεις, το έδειξε μια σειρά εμπειρικών ερευνών που πραγματοποίησαν διάφοροι επιστήμονες. Ενδεικτικά θα αναφέρω μία από αυτές³.

Στο πλαίσιο μιας έρευνας τεσσάρων βρετανών ερευνητών ζητήθηκε από φοιτητές που δεν είχαν καμιά γνώση της ελληνικής γλώσσας να αξιολογήσουν τη γλώσσα των Ελλήνων, είτε τη δημοτική είτε το κρητικό γλωσσικό ιδίωμα. “Οι φοιτητές αυτοί δεν ήταν ικανοί να επισημάνουν οποιαδήποτε διαφορά ανάμεσα στα δύο ιδιώματα, όσον αφορά την ποιότητα της προφοράς, το κοινωνικό κύρος και την προσωπικότητα των ομιλητών”⁴.

Είναι επόμενο οι φορείς της εκπαίδευσης και φυσικά οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν τις κοινωνικές προκαταλήψεις για τα ιδιώματα και τις γλώσσες. Δάσκαλος και φιλόλογος διδάσκουν στην τάξη την επίσημη γλώσσα, τη δημοτική σήμερα, την καθαρεύουσα παλιότερα. Το πιο πιθανό, λοιπόν, είναι να στέκονται και να αξιολογούν αρνητικά όχι μόνο το ίδιο το ανεπίσημο ιδίωμα που χρησιμοποιεί κάποιος μαθητής, αλλά και γλωσσικά στοιχεία της ίδιας της δημοτικής, που όμως δεν περιέχονται στην επίσημη σχολική γραμματική.

Σε μια μελέτη που έγινε σε 105 μαθητές δημοτικών σχολείων της Αθήνας ερευνήθηκε η τάση των παιδιών στις γραπτές εκθέσεις τους: α) να προσθέτουν ένα καταληκτικό -ε στο γ' πληθυντικό της οριστικής του ενεστώτα και παρατατικού ενεργητικής φωνής, π.χ. *γράφουν-ε, παίζουν-ε, γράψαν-ε*, αντί των κοινών *γράφουν, παίζουν, έγραψαν*. β) Να χρησιμοποιούν τους τύπους *ήμουνα, ήσουνα, ήτανε* αντί των κοινών *ήμουν, ήσουν, ήταν*. Η έρευνα έδειξε τα ακόλουθα⁵.

Σύνολο μαθητών	105
Μεσοαστική τάξη (ΜΤ)	35
Εργατική τάξη (ΕΤ)	70

³ Για περισσότερα βλ. Μπασλής, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Εκδ. Γρηγόρη, σ. 122-135.

⁴ Giles, H. (1970). «Evaluative reactions to accents». *Educ.Rev.* 22(3), pp. 211-27.

⁵ Μπασλής, Ι. Ν. (1988). *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Εκδ. ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, σ.21-24.

α. Χρήση της κατάληξης -ε στο γ' πληθ. ενεστ. και παρατ. ενεργ. φωνής

	Μαθητές	%
ΜΤ	5	14
ΕΤ	50	71

β. Χρήση των τύπων *ήμουνα, ήσουνα, ήτανε*

	Μαθητές	%
ΜΤ	8	22
ΕΤ	60	85

Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και στη χρήση των ρηματικών αυτών τύπων. Στο σύνολό τους τα παιδιά εργατικής προέλευσης έχουν την τάση να μη χρησιμοποιούν τους καθιερωμένους κοινούς τύπους στις δύο αναφερόμενες περιπτώσεις. Το αντίστροφο συμβαίνει με τα παιδιά μεσοαστικής προέλευσης.

Αν λάβουμε υπόψη ότι μέχρι πρόσφατα η σχολική γραμματική, αλλά και η γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη, περιλάμβανε και φυσικά θεωρούσε ως ορθούς μόνο τους τύπους π.χ. *έχουν, τρέχουν, ήμουν, ήταν* κλπ., ήταν επόμενο δάσκαλοι και φιλόλογοι να θεωρούν τους τύπους *έχουνε, τρέχουνε, ήμουνα, ήτανε* ως λαθεμένους και να βαθμολογούν αρνητικά γραπτά μαθητών που τους περιείχαν. Είναι ευνόητο, λοιπόν, εκθέσεις μαθητών εργατικής προέλευσης να παίρνουν χαμηλότερο βαθμό από εκθέσεις μαθητών μεσοαστικής προέλευσης, όχι επειδή είναι κατώτερης ποιότητας, αλλά επειδή χρησιμοποιούνται μορφολογικοί και συντακτικοί τύποι που δεν περιλαμβάνονται στην επίσημη σχολική γραμματική. Το περίεργο, βέβαια, είναι ότι οι γραμματικοί τύποι που αναφέρθηκαν και που δεν θεωρούνται ορθοί είναι οι τύποι που χρησιμοποιούνται στη λογοτεχνία και φυσικά συναντά καθημερινά το παιδί, διαβάζοντας στα σχολικά βιβλία ποιήματα ή διηγήματα.

Η σύγχρονη γλωσσολογία υποστηρίζει ότι όλοι οι γραμματικοί τύποι που χρησιμοποιούνται από τους Έλληνες είναι ορθοί. Το πρόβλημα του δασκάλου είναι να δείξει στο μαθητή σε ποιες επικοινωνιακές καταστάσεις είναι κατάλληλο το κάθε γλωσσικό στοιχείο.

Σχολείο και σχολική διαφοροποίηση

Η χαμηλή επίδοση των παιδιών ορισμένων κοινωνικών ή μειονοτικών ομάδων στο σχολείο αποδίδεται από τους δασκάλους συνήθως στα ίδια τα παιδιά και στις οικογένειές τους. Χαρακτηρισμοί όπως “στερημένο γλωσσικό περιβάλλον, φτωχή γλώσσα“ κλπ. οδηγούν στην άποψη ότι το σφάλμα βρίσκεται στα παιδιά μάλλον παρά στο σχολείο. Όπως, όμως, έδειξε ο Labov, το ιδίωμα που κάθε παιδί κουβαλάει στο σχολείο είναι απόλυτα δομημένο και ικανό να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές απαιτήσεις του παιδιού, κάτι που το σχολείο αποτυγχάνει να αναγνωρίσει και να λάβει υπόψη του, όταν σχεδιάζει το έργο του. Το ερώτημα είναι με ποιον τρόπο θα λυθεί το παιδαγωγικό πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας –και φυσικά της ψυχικής δοκιμασίας– των παιδιών που έχουν ως μητρική τους γλώσσα ένα ανεπίσημο γλωσσικό ιδίωμα ή ανήκουν σε μια μειονοτική διγλωσσική ομάδα, όπου η μία γλώσσα δεν είναι η ελληνική και θεωρείται “κατώτερη” από την ελληνική.. Μέχρι τώρα έχουν υιοθετηθεί τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις.

A. Εξάλειψη των ανεπίσημων ιδιωμάτων.

Η παραδοσιακή αυτή προσέγγιση κυριαρχεί ουσιαστικά και σήμερα στο ελληνικό σχολείο, που δεν επιτρέπει σε ένα παιδί να χρησιμοποιήσει άλλο ιδίωμα εκτός από τη δημοτική. Κάθε γλωσσικό στοιχείο που δεν ανήκει στη δημοτική διορθώνεται ως μη ορθό.

Η προσέγγιση είναι πέρα για πέρα λαθεμένη για πολλούς λόγους και πρώτα-πρώτα από **ψυχολογική** άποψη. Η γλώσσα εκτός από όργανο επικοινωνίας λειτουργεί και ως σύμβολο ταυτότητας και ένταξης σε μια ομάδα. Όταν με τη στάση μας δείχνουμε σε ένα παιδί ότι η γλώσσα του είναι κατώτερη, υπονοούμε κατά κάποιον τρόπο ότι τόσο το ίδιο όσο και η οικογένειά του είναι κατώτερη. Αυτό είναι πιθανό να οδηγήσει το παιδί στην απόρριψη είτε του σχολείου είτε της οικογένειάς του, εφόσον έχει φιλοδοξίες κοινωνικής ανόδου.

Η προσέγγιση είναι λαθεμένη και από **κοινωνική άποψη**, επειδή οδηγεί το παιδί στην αντίληψη ότι η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει είναι κατώτερη από άλλες, αφού ο μορφωμένος δάσκαλος στιγματίζει τη γλώσσα της ομάδας του παιδιού και απαιτεί από αυτό να την αντικαταστήσει με τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας.

Τέλος, η πράξη δείχνει ότι η προσέγγιση αυτή είναι και **αναποτελεσματική**, αφού το μόνο που πετυχαίνει είναι από τη μια να εξαφανίσει σταδιακά τα νεοελληνικά ιδιώματα και τις μειονοτικές γλώσσες κι από την άλλη να απομακρύνει από το σχολείο ικανά παιδιά κατώτερων κοινωνικών ομάδων, επειδή αρνούνται να αποβάλουν τη γλωσσική και κοινωνική τους ταυτότητα ή απλά δυσκολεύονται να μάθουν την κοινή νεοελληνική, που διδάσκεται στο σχολείο. Δεν είναι εύκολο να μάθει κανείς μια ξένη γλώσσα. Μερικές, όμως, φορές είναι δυσκολότερο να μάθει μια διάλεκτο της ίδιας γλώσσας, επειδή είναι τόσο όμοια με τη μητρική, που είναι δύσκολο να τις κρατήσει χωριστά. Αν μερικά παιδιά υποφέρουν στο σχολείο, επειδή μιλούν ένα ανεπίσημο, μη καταξιωμένο ιδίωμα, η λύση δεν είναι να εξαλείψουμε τα ανεπίσημα γλωσσικά ιδιώματα και τις μειονοτικές γλώσσες.

Η παραδοσιακή αυτή προσέγγιση, η αρνητική δηλαδή στάση ολόκληρης της κοινωνίας, του σχολείου και του δασκάλου απέναντι στα γλωσσικά ιδιώματα, είναι ένα από τα κύρια αίτια της ουσιαστικής εξαφάνισης όλων σχεδόν των νεοελληνικών ιδιωμάτων, αφού εξαναγκάζει το μαθητή να αποβάλει το μητρικό του ιδίωμα, για να αποφύγει τον καθημερινό κοινωνικό στιγματισμό, αλλά και για να ανέβει την ακαδημαϊκή και κοινωνική κλίμακα. Ίσως να επιβιώσει μόνο το κυπριακό ιδίωμα, επειδή η κυπριακή κοινωνία είναι θετική, αν όχι περήφανη, για αυτό.

Το ίδιο, βέβαια, θα συμβεί και με μερικές από τις μειονοτικές γλώσσες, ιδιαίτερα τα βλάχικα και τα αρβανίτικα. Οι δύο αυτές γλωσσικές ομάδες, ταυτισμένες απόλυτα εθνικά, πολιτιστικά και θρησκευτικά με τους μονόγλωσσους Έλληνες, άρχισαν όπως και οι Έλληνες των ιδιωμάτων να μη χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα –ιδιαίτερα όσοι είχαν φιλοδοξίες κοινωνικής ανόδου–, επειδή αυτή τους στιγματίζε κοινωνικά. Μπορεί να φανταστεί κανείς το πρόβλημα που αντιμετώπιζε ένα βλαχόπουλο το 1970, που ήταν δίγλωσσο και τριδιαλεκτικό: χρησιμοποιούσε τα βλάχικα στο σπίτι, τα βορειοελλαδίτικα με τους μονόγλωσσους συγχωριανούς του, τη δημοτική γενικά στο σχολείο και τέλος την καθαρεύουσα στη γραπτή του επικοινωνία. Για τους αστούς μάλιστα δεν ήταν απλά ένας χωριάτης· ήταν και βλάχος, με όλα τα αρνητικά συμφραζόμενα που κουβαλάει αυτή η λέξη. Ήταν, λοιπόν, επόμενο να αποβάλει τόσο το ντόπιο ελληνικό ιδίωμα όσο και τα βλάχικα, ώστε σήμερα μπορούμε να πούμε πως τα βλάχικα, αλλά και τα αρβανίτικα για τους ίδιους λόγους, είναι δύο γλώσσες που πεθαίνουν.

Από τις μειονοτικές γλώσσες το χαμηλότερο κοινωνικό κύρος έχει η γλώσσα των Τσιγγάνων, επειδή οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι ως κοινωνική ομάδα δεν έχουν καμιά κοινωνική καταξίωση στην ελληνική κοινωνία. Αν και δέχεται μεγάλη πίεση από την ελληνική γλώσσα, δεν κινδυνεύει, εξαιτίας κυρίως της κλειστής και περιθωριοποιημένης ζωής των Τσιγγάνων, που όλοι τους είναι δίγλωσσοι. Η αρνητική, βέβαια, στάση του σχολείου και της κοινωνίας απέναντι στους Τσιγγάνους και τη γλώσσα τους οδηγεί αναπόφευκτα τα τσιγγανόπουλα στην απόρριψη του σχολείου και φυσικά στη δυνατότητα κοινωνικής ανόδου.

Τελευταία, η ελληνική κοινωνία γίνεται ολοένα και πιο **πολυπολιτισμική** και **πολυγλωσσική**. Και φυσικά αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών των οποίων μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική. Αφού οι αντιλήψεις μας για τους αλλοδαπούς είναι αρνητικές, αρνητική είναι και η στάση μας απέναντι στις γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών. Εύκολα μπορεί να καταλάβει κανείς την ψυχολογική πίεση που υφίστανται αυτοί οι μαθητές μέσα στο σχολείο για να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, με τρόπο όμως που οδηγεί στην αποβολή της ταυτότητάς τους. Γι' αυτό και το σχολείο οφείλει να προσεγγίζει διαφορετικά τους μαθητές αυτούς.

Δεν συμβαίνει, βέβαια, το ίδιο με τους μαθητές που είτε έχουν ως μητρική είτε χρησιμοποιούν σαν να είναι μητρική μία από τις παγκόσμια καταξιωμένες γλώσσες, την αγγλική π.χ. και τη γαλλική. Όχι μόνο δεν πιέζονται ν' αποβάλουν τη γλώσσα τους, αλλά αντίθετα βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, θαυμάζονται από τους άλλους μαθητές.

“Πολλές δυτικές κοινωνίες”, λέει ο Wardhaugh, “φαίνεται να υιοθετούν την παράξενη πολιτική να κάνουν οτιδήποτε, για να εξαφανίσουν τις γλώσσες που φέρουν μαζί τους οι μετανάστες, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να διδάξουν ξένες γλώσσες στα σχολεία. Είχαν, όμως, μεγαλύτερη επιτυχία στο πρώτο παρά στο δεύτερο”⁶.

B. “Διδιαλεκτισμός”(bidialectalism).

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί το μητρικό του ιδίωμα στο σπίτι, στην παρέα, αλλά και στο σχολείο. Όμως, στο σχολείο το παιδί πρέπει να διδαχτεί και να χρησιμοποιεί την επίσημη γλώσσα. Ο δάσκαλος οφείλει να μεταχειρίζεται τα δύο γλωσσικά ιδιώματα ή γλώσσες ως ξεχωριστές γλωσσικές οντότητες και να επισημαίνει τις όποιες διαφορές τους ως ενδιαφέρον γλωσσικό

χαρακτηριστικό. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι από τη μια να ενισχυθεί το ενδιαφέρον του παιδιού για τη γλώσσα με τη μελέτη του μητρικού του ιδιώματος ως αναγνωρισμένου ιδιώματος, κι από την άλλη να κατακτήσει τη δεξιότητα να μετακινείται από τον ένα γλωσσικό κώδικα στον άλλο, εφόσον η επικοινωνιακή περίσταση το απαιτεί. Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να έχει ιδιαίτερη επιτυχία στον γραπτό λόγο, μια που αυτός αποτελεί μια πιο ενσυνείδητη και λιγότερο αυτόματη ενέργεια απ' ό,τι η ομιλία. Σιγά-σιγά τα παιδιά θα μάθουν να χρησιμοποιούν την επίσημη γλώσσα, ιδιαίτερα όσα φιλοδοξούν να ανέβουν κοινωνικά.

Γ. Αναγνώριση και εκτίμηση των διαλεκτικών διαφορών.

Όπως έχει τονιστεί, τα παιδιά που έχουν ως μητρική τους γλώσσα ένα μη καταξιωμένο ιδίωμα υποφέρουν στο σχολείο, επειδή η στάση ολόκληρης της κοινωνίας, και φυσικά του δασκάλου, είναι αρνητική. Γι' αυτό θα πρέπει ν' αλλάξει η στάση ολόκληρης της κοινωνίας και ν' απαλλαγεί από τις κοινωνικές γλωσσικές προκαταλήψεις. Στην πραγματικότητα το πρόβλημα δεν είναι γλωσσικό, αλλά κοινωνικό. Η ελληνική κοινωνία γίνεται ταχύτατα **πολυπολιτισμική** με την έλευση χιλιάδων ξένων μεταναστών. Τα παιδιά θα πρέπει να καλλιεργήσουν την ικανότητα να κατανοούν, να εκτιμούν και να ανέχονται όχι μόνο τις αξίες κάθε κοινωνικής ομάδας, αλλά και τα ανεπίσημα γλωσσικά ιδιώματα. Να αποδέχονται, επίσης, τις αξίες και τις γλώσσες των διαφόρων μειονοτικών (π.χ. Τσιγγάνων) και μεταναστευτικών ομάδων. Ένας τέτοιος στόχος είναι μακροπρόθεσμος. Γι' αυτό η πιο αποτελεσματική για την ώρα προσέγγιση είναι η υιοθέτηση στα σχολεία ενός συνδυασμού των δυο προσεγγίσεων, **της διδιαλεκτικής και της αναγνώρισης των διαλεκτικών διαφορών.**

Από τη συζήτηση του προβλήματος της γλωσσικής διαφοροποίησης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συγκρατήσουν τρεις βασικές αρχές:

1. Τόσο ο δάσκαλος όσο και το σχολείο γενικότερα θα πρέπει να έχουν συνείδηση ότι ο κάθε μαθητής κουβαλάει στο σχολείο τη δική του γλωσσική ποικιλία, την οποία οφείλει κανείς προσέχει και να σέβεται.

⁶ Wardhaugh, R. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. Ed. Blackwell, p.101.

2. Σχολείο και δάσκαλος οφείλουν να δουλεύουν με τους μαθητές **όπως αυτοί είναι και όχι όπως εκείνοι θα ήθελαν να είναι**. Αυτό σημαίνει πως αποδέχονται ότι το κάθε παιδί έρχεται στο σχολείο με τη δική του γλωσσική εμπειρία, πάνω στην οποία θα πρέπει να χτιστεί η γλωσσική διδασκαλία. Ο σεβασμός της γλώσσας του παιδιού δημιουργεί μέσα στην τάξη ένα κλίμα εμπιστοσύνης ικανό να κινητοποιήσει το μαθητή στην κατάκτηση των μαθησιακών του στόχων.
3. Η συνείδηση του σχολείου και των δασκάλων για τη γλωσσική διαφοροποίηση και το σεβασμό της γλώσσας του κάθε μαθητή θα πρέπει να γίνει και συνείδηση όλων των μαθητών.

Η υιοθέτηση από το σχολείο της αντίληψης ότι η γλώσσα είναι διαφοροποιημένη σε πολλαπλά επίπεδα κι επομένως, η γλώσσα του κάθε παιδιού είναι απόλυτα σεβαστή τόσο από το σχολείο όσο και από τους ίδιους τους μαθητές, οδηγεί στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού, μέσα στο οποίο ο μαθητής καλλιεργεί και διευρύνει τις γλωσσικές του δεξιότητες.