

## **Σχολική εκπαίδευση και ανάπτυξη λειτουργικής διγλωσσίας**

Στόχος της ανακοίνωσής μου είναι να σκιαγραφήσω ένα σχολικό μοντέλο, το οποίο να επιτρέπει την ανάπτυξη λειτουργικής διγλωσσίας σε παιδιά και εφήβους που ζουν στην Ελλάδα και των οποίων οι γονείς ή ένας έστω γονέας κατάγεται ή έχει μεγαλώσει στην Ρωσία ή έστω είναι συνδεδεμένος βιωματικά και συναισθηματικά με την χώρα αυτή.

Ας μου επιτραπεί, εισαγωγικά, να ορίσω τι συνιστά για αυτά τα παιδιά η νέα ελληνική και τι η ρωσική γλώσσα:

- Ως ‘μητρική γλώσσα’ δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ούτε την ελληνική, αλλά ούτε και την ρωσική γλώσσα, δεδομένου ότι ως ‘μητρική γλώσσα’ ορίζεται συνήθως η γλώσσα που μαθαίνει κανείς από την μητέρα του, στο οικογενειακό του περιβάλλον. Η πρώτη γλώσσα με την οποία ερχόμαστε σε επαφή θεωρείται ως μητρική, ως η γλώσσα που χειρίζεται κανείς καλύτερα, η γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα ο ομιλητής, η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται, σκέφτεται ή ονειρεύεται. Ταυτόχρονα, ο όρος ‘μητρική γλώσσα’ παραπέμπει και στο γεγονός ότι ο κοινωνικός περίγυρος ομιλεί και αυτός αυτήν τη γλώσσα.
- Επίσης, καμιά από τις δύο αυτές γλώσσες δεν μπορεί να θεωρηθεί για αυτά τα παιδιά ‘ξένη γλώσσα’, διότι με τον όρο ‘ξένη γλώσσα’ αποκαλούνται οι γλώσσες εκείνες, οι οποίες δεν ομιλούνται από τον κοινωνικό περίγυρο ενός ατόμου, συνιστούν, όμως, μητρική γλώσσα για άλλες κοινωνικές ομάδες.

Πως, λοιπόν, μπορούν να ονοματίσουμε τις γλώσσες αυτές; *Ο σαφής ορισμός, έχει σημασία, διότι μόνο εάν έχω ορίσει τι είναι αυτό θέλω να ερευνήσω, θα μπορέσω και να το προσεγγίσω.* Δεδομένου ότι στη διεθνή βιβλιογραφία αποδίδεται μεγάλη σημασία στην γλώσσα μέσω της οποίας κοινωνικοποιούνται τα παιδιά, θα εξετάσουμε, πως και πότε τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις δύο αυτές γλώσσες, αφού αναφερθούμε επιγραμματικά στα στάδια κοινωνικοποίησης και στον ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα κατά την ιδιαίτερα σημαντική για κάθε άτομο διαδικασία αυτή:

- Η κοινωνικοποίηση ενός κάθε ατόμου συντελείται σε δύο στάδια: κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, από τη στιγμή γέννησης μέχρι την προσχολική ηλικία, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται εντός της οικογενείας. Αυτή είναι η λεγόμενη ‘πρώτη φάση κοινωνικοποίησης’, της οποίας έπεται η ‘δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης’, η οποία συντελείται με την έναρξη της σχολικής ζωής και την επαφή με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.
- Η γλώσσα διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο κατά την κοινωνικοποίηση ενός ατόμου, διότι μέσω της γλώσσας κωδικοποιείται με συγκεκριμένο και για κάθε γλώσσα ιδιαίτερο τρόπο το άμεσο περιβάλλον. Επίσης, μέσω γλώσσας

μεταδίδονται, μεταφέρονται και διαφυλάσσονται και τα πολιτισμικά εκείνα στοιχεία, τα οποία συγκροτούν τον συνδετικό ιστό μεταξύ των μελών της κάθε γλωσσικής κοινότητας. Κοινωνικοποιούμενο, συνεπώς, το άτομο, μέσω της γλώσσας γίνεται μέτοχο κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων και διαμορφώνει αξίες και στάσεις, σύμφωνα με τα ισχύοντα, τα αποδεκτά για την γλωσσική κοινότητα στην οποία είναι ενταγμένο.

- Η σημασία του κοινωνικοποιητικού ρόλου μιας γλώσσας ανάγεται και στο γεγονός ότι κατά την πρώτη φάση κοινωνικοποίησης, η οποία συντελείται στους κόλπους της οικογένειας και του στενού περιγύρου, τίθενται οι βάσεις της ομαλής νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Κατά την δε δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης, η οποία ξεκινά με την είσοδο στη σχολική ζωή, τα παιδιά εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους με έννοιες που δεν αφορούν πλέον το άμεσα αντιληπτό περιβάλλον και προσλαμβάνουν έννοιες αφηρημένες που αναφέρονται σε έναν κόσμο είτε πραγματικό, είτε φανταστικό, είτε υποθετικό. Παράλληλα μαθαίνουν να αναφέρονται σε γεγονότα ή υποθέσεις που αφορούν στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον. Ταυτόχρονα δε μαθαίνουν να ανταποκρίνονται και σε διάφορους κοινωνικούς ρόλους, π.χ. παιδί, αδελφός, φίλος, μαθητής, γειτονόπουλο.

Εστιάζοντας στα παιδιά της ρωσικής κοινότητας, πιστεύω ότι θα διαπιστώσουμε ότι η ρωσική γλώσσα χρησιμοποιείται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον και τον στενό φιλικό περίγυρο, ενώ το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ομιλεί την ελληνική. Η πρώτη, δηλαδή, φάση κοινωνικοποίησης συντελείται είτε αποκλειστικά, είτε κυρίως, είτε έστω μερικώς μέσω της ρωσικής, ενώ κατά την δεύτερη φάση είτε προστίθεται, είτε αυξάνεται η συμβολή της ελληνικής στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών.

Αυτό, όμως, σημαίνει ότι στην περίπτωση των παιδιών που εξετάζουμε εδώ, οι δύο φάσεις κοινωνικοποίησης είναι συνδεδεμένες με διαφορετικές γλώσσες, και κατά συνέπεια, και με διαφορετικούς 'κόσμους'. Η ιστορική μνήμη, οι πολιτισμικές συνήθειες και συμβάσεις, το σύστημα αξιών και κανόνων που μεταβιβάζονται κατά την πρώτη φάση κοινωνικοποίησης έρχονται σε επαφή -ενίοτε όμως και σε σύγκρουση- με εκείνα τα στοιχεία, τα οποία κατά τη δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης μεταβιβάζονται μέσω της ελληνικής.

Έτσι, για αυτά τα παιδιά, ούτε η Ν.Ε., ούτε, όμως, η ρωσική γλώσσα είναι 'μητρική' γλώσσα, ούτε, βέβαια, είναι 'ξένες' γλώσσες. Καθώς, όμως, κοινωνικοποιηθήκαν μέσω των δύο αυτών γλωσσών και τις ομιλούν όταν και όποτε συντρέχουν οι ενδεδειγμένες επικοινωνιακές συνθήκες, προκύπτει το ερώτημα, εάν αυτό και μόνο το γεγονός τους καθιστά 'δίγλωσσους'.<sup>1</sup> Είναι, λοιπόν, 'δίγλωσσα' τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται μέσω δύο γλωσσών;

Παρόλο που θα έλεγε κανείς ότι ο όρος 'διγλωσσία' είναι σαφής και μπορεί εύκολα να προσδιοριστεί, δεν επιτρέπεται να υποθέτουμε ότι κάθε παιδί, του οποίου το

---

<sup>1</sup> Η Νέα Ελληνική ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης. Γλωσσολογία, τόμος 15. Ειδικό τεύχος: Πρακτικά Ημερίδας «Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα» προς τιμήν του Παναγιώτη Κοντού, Αθήνα, 3.11.2003, σελ. 93-102

οικογενειακό περιβάλλον χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα και το οποίο χειρίζεται και τη γλώσσα του κοινωνικού του περιγύρου είναι εξ ορισμού δίγλωσσο.<sup>2</sup>

Διότι δεν αρκεί να ομιλεί κανείς δύο γλώσσες για να θεωρηθεί δίγλωσσος. Διγλωσσία υπάρχει εάν και εφόσον σε κάθε κοινωνικό ρόλο, σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση στην οποία εμπλέκεται, έχει κανείς τον ίδιο βαθμό ικανότητας και ευχέρειας χρήσης και των δύο γλωσσών κοινωνικοποίησης, και εφόσον -επί πλέον- αντιλαμβάνεται σε γνωστικό και θυμικό επίπεδο και τις δύο γλώσσες ως εάν επρόκειτο για 'μητρικές' του γλώσσες.

*Θα δώσω ένα ενδεικτικό παράδειγμα. Αναλογιστείτε ότι θέλετε να πείτε στο παιδί σας, στο ταίρι σας ή σε κάποιο άλλο άτομο ότι το αγαπάτε. Προφέρετε, παρακαλώ, εντός σας τη φράση «σε αγαπάω!» και νοιώστε τα αισθήματά σας, τώρα που προφέρετε το «σε αγαπάω!». Νοιώθετε το ίδιο εάν τώρα προφέρετε «I love you?»! Η βιωματική μας σχέση με την έκφραση μας δημιουργεί τα συναισθήματα, όχι η γνώση του τι σημαίνει η φράση.*

Εξετάζοντας δε τη σχέση του γλωσσικού σημείου και του σημασιολογικού πεδίου κατά τη νοητική οργάνωση του λόγου δίγλωσσων ατόμων, διακρίνουμε τρεις μορφές διγλωσσίας:

- Σύνθετη διγλωσσία, όπου ο δίγλωσσος χειρίζεται τις δύο πραγματικότητες που τον περιβάλλουν ως ένα σύνθετο γλωσσικό σημείο με συγχωνευμένα σημαίνόμενα. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι εάν κατά την χρήση των λέξεων «θάλασσα» και της αντίστοιχης λέξης στην άλλη γλώσσα, ο δίγλωσσος αντιλαμβάνεται απλώς την αφηρημένη έννοιά της, ως εάν π.χ. δεν είχε συγκεκριμένο βίωμα σε θάλασσα.
- Συντονισμένη διγλωσσία υφίσταται όταν ο δίγλωσσος αντιλαμβάνεται τις δύο πραγματικότητες ως δύο χωριστά συστήματα και ότι τα σημαίνοντας κάθε μιας γλώσσας παραπέμπουν σε διαφορετικά σημαίνόμενα: ο δίγλωσσος συνδέει π.χ. την έννοια «θάλασσα» με ελληνική παραλία το καλοκαίρι, ενώ με την αντίστοιχη λέξη στην άλλη γλώσσα ένας γερμανόφωνος δίγλωσσος αναφέρεται σε ανεμοδαρμένη παραλία της Βόρειας Θάλασσας.
- Εξαρτημένη, τέλος, διγλωσσία παρατηρείται κατά τον Weinreich όταν ο δίγλωσσος συγκροτεί τη μια πραγματικότητα μέσω της άλλης, όταν δηλαδή το σημαίνόμενο στο οποίο παραπέμπει το σημαίνον δεν σχηματίζεται άμεσα, αλλά μέσω αναγωγής στο έτερο γλωσσικό σύστημα. Κάτι αντίστοιχο παρατηρούμε και όταν ερχόμαστε σε επαφή με έναν όρο μιας ξένης γλώσσας την οποία κατέχουμε μεν επαρκώς, αλλά

---

<sup>2</sup> Το ερώτημα αυτό διερευνάται ήδη το 1953 από τον U. Weinreich στο θεμελιώδες έργο του Languages in Contact.<sup>3</sup> Ο Weinreich ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλάξ χρήση δύο γλωσσών και θεωρεί δίγλωσσα εκείνα τα άτομα, τα οποία επικοινωνούν με αυτόν τον τρόπο.

μεταφέρουμε από την μητρική μας γλώσσα κάποια επιπρόσθετα στοιχεία π.χ. από τον πραγματολογικό χώρο. Έτσι, κατανοούμε τον ρόλο και την εμβέλεια που έχουν τα fish and chips στην Αγγλία και την Αυστραλία μέσα από την αντίληψη που έχουμε για τα σουβλατζίδικα και την σημασία τους στην ελληνική καθημερινότητα.

Στρέφοντας τώρα την προσοχή μας στη διεθνή πρακτική σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών που στο οικογενειακό τους περιβάλλον χειρίζονται διαφορετική γλώσσα από εκείνη που ομιλεί ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος, μπορούμε να δούμε τρεις βασικές κατευθυντήριες στρατηγικές: τα προγράμματα εμβύθισης (Immersion), τα προγράμματα εμβάπτισης (Submersion)<sup>3</sup> και τα προγράμματα «απομόνωσης» (Separation).

Τα προγράμματα «εμβύθισης» (Immersion) αποβλέπουν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλώσσα που ομιλείται στη χώρα διαμονής των παιδιών, με παράλληλη διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής των γονέων και απευθύνονται σε μαθητές ιδίου γλωσσικού επιπέδου, το οποίο συνήθως είναι ελάχιστο ή/και δεν υφίσταται καν. Η γλώσσα «εμβύθισης» συνιστά ταυτόχρονα και αντικείμενο εκμάθησης, αλλά και αποτελεί γλώσσα επικοινωνίας και χρησιμοποιείται σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Οι όποιες επικοινωνιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται με παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά μέσα, όπως χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, εικόνες. Οι διδάσκοντες τη γλώσσα της χώρας διαμονής είναι εξοικειωμένοι με την γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής/προέλευσης, διαθέτουν σχετική επιμόρφωση και αξιοποιούν εκπαιδευτικό υλικό που έχει εκπονηθεί ειδικά για αυτό το μαθησιακό κοινό. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν (και επιτυγχάνουν σε λιγότερο ή περισσότερο βαθμό) την ενσωμάτωση, με παράλληλη διαφύλαξη πολιτισμικών στοιχείων και σύνδεσης των μαθητών με την γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής, εάν και εφόσον βέβαια διδάσκεται η αντίστοιχη γλώσσα, όπως και η λογοτεχνία και η ιστορία της χώρας αυτής.

Η διαφορά με τα προγράμματα «εμβάπτισης» (Submersion) συνίσταται στο εξής γεγονός: ενώ στα προγράμματα «εμβύθισης» (Immersion) όλοι οι μαθητές μιας τάξης έχουν τις ίδιες ελλειπείς γλωσσικές προϋποθέσεις, στα προγράμματα «εμβάπτισης» (Submersion) οι μαθητές τοποθετούνται στις ‘κανονικές’ σχολικές τάξεις, όπου η πλειοψηφία των μαθητών κατέχει και ομιλεί ως μητρική την συνήθως άγνωστη για εκείνα γλώσσα. Αν και στα περισσότερα κράτη, το εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπει την παροχή κάποιας, υποτυπώδους συνήθως, στήριξης των μαθητών αυτών, μέσω διαφόρων μορφών ενισχυτικής διδασκαλίας, τα προγράμματα αυτά δεν επιτυγχάνουν τον στόχο τους. Αντίθετα. Το πρώτο σχετικό μοντέλο εφαρμόστηκε τη δεκαετία του 1970 σε παιδιά Φιλανδών μεταναστών στη Σουηδία. Τα παιδιά αυτά φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία και σχολεία, όπου η πλειοψηφία των μαθητών ήσαν Σουηδοί και ως

---

<sup>3</sup> Cummins stellt zusammenfassend fest: „Im allgemeinen ist das, was den Kindern in <<immersion>>-Programmen mitgeteilt wird, ihr Erfolg, während die Kinder in <<submersion>>-Programmen allzu deutlich ihren Mißerfolg vermittelt bekommen. Deswegen sind <<immersion>>- und <<submersion>>-Programme trotz aller oberflächlichen Ähnlichkeit völlig anders, und es überrascht daher nicht, daß sie zu verschiedenen Resultaten führt.“ (Cummins 1982:37)

γλώσσα μαθημάτων αλλά και επικοινωνίας επιλέχτηκε η σουηδική, με παράλληλα μαθήματα εκμάθησης της φιλανδικής. Το πρόγραμμα αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να εμφανίσουν έντονες ελλείψεις στη μητρική τους γλώσσα και ούτε να καταφέρουν να μάθουν επαρκώς τη σουηδική. Αυτό συμβαίνει, διότι καθώς φοιτούν σε ‘κανονικές’ τάξεις, οι διδάσκοντες αναμένουν ταχεία προσαρμογή των παιδιών, ώστε να κάνουν ‘κανονικά’ το μάθημά τους. Επίσης, οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν διαθέτουν κάποια ειδική επιμόρφωση για την κατάλληλη αντιμετώπιση των παιδιών αυτών, ούτε και έχουν ένα ειδικά διαμορφωμένο διδακτικό υλικό. Έτσι, αυτού του τύπου σχολικά μοντέλα ευνοούν είτε την αφομοίωση των μαθητών, είτε την περιθωριοποίηση όσων δεν ‘καταφέρνουν’ να ενταχθούν στο σχολικό σύστημα.

Τέλος, υπάρχει και τα μοντέλο της «απομόνωσης» (Separation), όπου ακολουθείται αμιγώς το πλήρες εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας προέλευσης των γονέων, και στα οποία ενίοτε διδάσκεται (συνήθως προαιρετικά ως μάθημα επιλογής) η γλώσσα της χώρας διαμονής. Αυτά τα σχολεία απευθύνονται κυρίως σε μαθητές, των οποίων οι γονείς διαμένουν (εργάζονται) πρόσκαιρα στην ξένη χώρα, π.χ. το τμήμα εκείνο της Γερμανικής Σχολής Αθηνών όπου φοιτούν αποκλειστικά γερμανόπουλα ή τα ‘ελληνικά σχολεία’ του εξωτερικού. Αυτά τα σχολεία στοχεύουν συνειδητά στην δημιουργία ή την διατήρηση της «κλειστής» παροικίας, αποτελούν νησίδες αποκομμένες από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο της χώρας διαμονής, του οποίου τις αξίες αμφισβητούν ή/και δεν αποδέχονται, είτε λόγω αίσθησης ανωτερότητας, είτε λόγω αισθημάτων φόβου απώλειας εθνικής ταυτότητας. Ακριβώς, όμως, σε αυτό το σημείο ελλοχεύει ο κίνδυνος «γκεττοποίησης»: δεν υπάρχει επαφή με την εν γένει οικονομική, κοινωνική και πνευματική ζωή του τόπου διαμονής. Έτσι, δεν αποκτούν εφόδια ένταξης στην χώρα διαμονής. Και εάν τυχόν δεν θελήσουν να εγκατασταθούν μόνιμα στην χώρα καταγωγής των γονέων τους, ή εάν δεν υφίσταται αυτή η δυνατότητα, έστω ως προοπτική, τότε τι θα απογίνουν αυτά τα παιδιά ως απογοητευμένοι ενήλικες;

Τέλος, στην ανάπτυξη πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικής ή/και διαπολιτισμικής προσωπικότητας στοχεύουν τα λεγόμενα ‘Διαπολιτισμικά σχολεία’, όπως και τα ‘Ευρωπαϊκά σχολεία’. Η γλώσσα, όμως, καταγωγής των γονέων συνήθως είναι μόνο τότε γλώσσα διδασκαλίας των κύριων μαθημάτων, όταν υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών που την κατέχουν. Οπότε συνήθως πρόκειται για μια από τις λεγόμενες ‘κυρίαρχες’ γλώσσες: αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά. Οι λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες, όπως π.χ. η ελληνική, δεν συνιστούν συνήθως γλώσσα διδασκαλίας για όλους τους μαθητές.

Με βάση όλα τα ανωτέρω και εάν και εφόσον θελήσουμε στο σχολείο να καλλιεργηθεί μια λειτουργική διγλωσσία, θα πρέπει να έχουμε συνειδητοποιήσει ότι στοχεύουμε να αποκτήσουν τα παιδιά και στις δύο γλώσσες τόσο σε γνωστικό όπως και σε θυμικό επίπεδο εκείνες τις γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες που δεν θα υπολείπονται από αυτές που διαθέτουν όσοι τις χειρίζονται ως μητρικές τους γλώσσες. Επίσης θα πρέπει να έχουμε επίγνωση ότι η όποια τυχόν συναισθηματική σχέση των μαθητών με την ρωσική γλώσσα και η συνακόλουθη θετική τους στάση απέναντι σ’ αυτή, μπορεί να αποτελέσει μονάχα μια βάση για την εκμάθησή της και, βεβαίως, δεν είναι παράμετρος που οδηγεί από μόνη της ούτε καν στη χρήση της.

Αντίθετα, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε ούτε την ουσιαστική σημασία του εν γένει κοινωνικοπολιτισμικού περιγυρου, ούτε την αντικειμενικά περιορισμένη χρήση της ρωσικής εντός αυθεντικών επικοινωνιακών περιστάσεων και ιδιαίτερα την σημασία ότι είναι ελάχιστοι οι κοινωνικοί ρόλοι που μπορούν να αναλαμβάνουν οι μαθητές και που σχετίζονται με την ρωσική, καθώς η χρήση της ρωσικής, αντικειμενικά, περιορίζεται σε κοινωνικούς χώρους που δεν ξεπερνούν την οικογένεια και την ρωσική παροικία.

Αυτό, όμως σημαίνει ότι θα πρέπει να υφίσταται (διαφορετικά να προκύψει ή να δημιουργηθεί) μία βασική κοινωνιογλωσσολογική προϋπόθεση: να διευρυνθεί το 'φυσικό' κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου τα παιδιά θα χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες. Να υπάρξουν, δηλαδή, ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και επικοινωνιακές περιστάσεις, εκτός αιθούσης διδασκαλίας, και στις οποίες τα παιδιά θα μετέχουν κοινωνικά και γλωσσικά της χώρας διαμονής είναι μόνο τότε αντικείμενο και μέσον.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά τα δεδομένα, θεωρώ ότι η εκπαίδευση των παιδιών της ρωσικής κοινότητας θα πρέπει να αναπτύξει δύο παράλληλα, αλλά διαφορετικά προγράμματα εκπαίδευσης που θα λειτουργούν υπό την ίδια στέγη και, όπου είναι εφικτό, να υπάρξει συνδιδασκαλία μαθημάτων (π.χ. σε μαθήματα μουσικής, καλλιτεχνικών, γυμναστικής):

- ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες διαμένουν πρόσκαιρα στην Ελλάδα και είναι βέβαιο ότι σύντομα θα φοιτήσουν ξανά σε ρωσικό σχολείο (π.χ. παιδιά διπλωματών) με βασικά γνωρίσματα τα του τύπου τα μοντέλο της «απομόνωσης» (Separation) και
- ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για παιδιά των οποίων οι οικογένειες θα διαμείνουν επί μακρόν στην χώρα μας και το οποίο θα έχει βασικά χαρακτηριστικά προγραμμάτων «εμβύθισης» (Immersion).

Το προσδοκώμενο αποτέλεσμα ενός τέτοιου σύνθετου μοντέλου θεωρώ ότι παρέχει σε όλα τα παιδιά εκείνα τα εφόδια, ώστε όποτε και εάν το επιλέξουν, να ενταχθούν με γλωσσική επάρκεια στην κοινωνική και οικονομική ζωή τόσο της Ελλάδας, όσο και της Ρωσίας, δηλαδή να διαθέτουν τα γλωσσικά εφόδια ώστε και στις δύο χώρες να μπορούν να σπουδάσουν, να εργαστούν, να μετέχουν πλήρως σε κάθε δραστηριότητα που είναι συνυφασμένη με γλωσσικές δεξιότητες και ικανότητες.

Η επιτυχία ενός σχολείου που θα έχει ενσωματώσει και τα δύο αυτά προγράμματα, θα παρέχει επί πρόσθετες δυνατότητες επικοινωνίας και ανάληψης κοινωνικών ρόλων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη και εμπέδωση γνωστικής και θυμικής σχέσης των παιδιών με την ρωσική γλώσσα, τη λογοτεχνία και τον πολιτισμό της χώρας αυτής, δεδομένου ότι έτσι θα ληφθεί υπόψη μία βασική κοινωνιογλωσσική προϋπόθεση για την ανάπτυξη λειτουργικής διγλωσσίας: τα παιδιά οικειοθελώς να μετέχουν ενεργά σε πολλαπλές κοινωνικές δράσεις/δραστηριότητες όπου απαιτείται η χρήση τόσο της ρωσικής, όσο και της ελληνικής: π.χ. συμμετοχή τόσο σε ρωσόφωνη θεατρική ομάδα, όπως και παράλληλα συμμετοχή σε ελληνόφωνη χορωδία.

Βεβαίως θα πρέπει να συντρέχουν και άλλοι παράμετροι, όπως

- ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό,

- ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και, κυρίως,
- θετική στάση της οικογένειας έναντι της Ελλάδας και της ελληνικής γλώσσας και
- θετική στάση της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας έναντι όλων των επί μέρους κοινωνικών ομάδων που ομιλούν την ρωσική, όπως και θετική στάση έναντι της γλώσσας και του πολιτισμού της Ρωσίας

όπως και

- δημιουργία/καλλιέργεια συνθηκών επικοινωνίας στη ρωσική γλώσσα και
- δημιουργία/εμπέδωση αίσθησης θετικής προοπτικής όσον αφορά την ενδεχόμενη μελλοντική διαμονή των παιδιών τόσο στη Ρωσία, όσο και στην Ελλάδα.

Ευχαριστώ πολύ για την προσοχή σας!

\*\*\*\*\*