

Δομή του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος

	Πανεπιστήμιο, Πολυτεχνείο, Παιδαγωγικές Σχολές κ.λ.π.				Τριτοβάθμια εκπαίδευση	
13 12 11	Γυμνασιακή ανώτερη βαθμίδα Gymnasiale Oberstufe (Γυμνάσιο, επαγγελματικό γυμνάσιο, Ενιαίο σχολείο, fachgymnasium)				Δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2ης βαθμίδας. Sekundarbereich II ηλικία: 15-19 ετών	
10 9 8 7	ειδικό σχολείο Sonderchule	10η τάξη ΚΥΡΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Hauptschule	ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Realschule	ΓΥΜΝΑΣΙΟ Gysamtschule	ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Gesamtschule	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1ης βαθμίδας Sekundarbereich I ηλικία: 10-16 ετών
6 5 4 3 2 1	ειδικό σχολείο Sonderchule	βαθμίδα προσανατολισμού orientierungsstufe			βασικό σχολείο Grundschule	πρωτοβάθμια εκπαίδευση Primarbereich ηλικία: 6-9 ετών
έτος ή τάξη	παιδικός σταθμός για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Sonderkindergarten)	παιδικός σταθμός (προαιρετική φοίτηση) Kindergarten			προσχολική εκπαίδευση ηλικία: 3-5 ετών	

10.1 Βασικές αρχές δίγλωσσης εκπαίδευσης

Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση δεν είναι συνώνυμα.

Με δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούμε να αναπτύξουμε τη διγλωσσία, να τη διευρύνουμε, μπορούμε όμως και να τη συρρικνώσουμε προς την κατεύθυνση της μονογλωσσίας: ένας αρχικά δίγλωσσος μαθητής οδηγείται μέσω δίγλωσσου προγράμματος από τη μία γλώσσα (L1) στην άλλη (L2).

Αυτό γίνεται κατανοητό από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του φαινομένου της διγλωσσίας και του μοντέλου της δίγλωσσης εκπαίδευσης:

Σε σχέση με το σχολείο η διγλωσσία μπορεί να είναι προϋπόθεση
ή / και μέθοδος
ή / και στόχος ενός προγράμματος.

Αρχίζοντας από το τέλος (από τη διγλωσσία ως στόχο) πρέπει να αναπτύξουμε εντός του σχολείου μία τέτοια διγλωσσική μέθοδο διδασκαλίας, ώστε να λαμβάνονται υπ' όψιν και να αξιοποιούνται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο προς τον επιθυμητό στόχο, οι προϋποθέσεις που φέρουν τα παιδιά μαζί τους.

Με άλλα λόγια: Θέτω ως στόχο της δίγλωσσης εκπαίδευσης τη διγλωσσία σημαίνει ότι αναπτύσσω μέθοδο διδασκαλίας τέτοια που να βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και στις δύο (ή περισσότερες γλώσσες) του σχολείου.

Σ' ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ο στόχος «διγλωσσία» δεν είναι ο μοναδικός. Ένα δίγλωσσο πρόγραμμα (όπως εξ' άλλου και κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα), έχει ακαδημαϊκούς στόχους.

Είναι πολύ σημαντικό να είναι ξεκάθαρη η στοχοθεσία ενός δίγλωσσου προγράμματος τόσο ως προς τις γλώσσες όσο και ως προς το ακαδημαϊκό επίπεδο. Ιδιαίτερα πρέπει το πρόγραμμα να μπορεί να πείσει ότι οι ακαδημαϊκοί στόχοι είναι τουλάχιστον τόσο υψηλοί όσο στην παραδοσιακή μονόγλωσση εκπαίδευση και ότι αυτοί εξυπηρετούνται καλύτερα μέσα από δίγλωσση παρά από μονόγλωσση εκπαίδευση.

Ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι προσανατολισμένο προς τους ακαδημαϊκούς στόχους του σχολικού συστήματος της χώρας υποδοχής, αλλά και σ' αυτούς του σχολικού συστήματος της χώρας προέλευσης μίας μεγάλης μερίδας του μαθητικού πληθυσμού (στην περίπτωσή μας προς τους στόχους του ελληνικού σχολικού συστήματος).

Η διεθνής εμπειρία δίγλωσσων προγραμμάτων και η ελληνόφωνη εκπαίδευση

Από τη διεθνή εμπειρία προκύπτει ότι, ως προς τη γλώσσα και τους ακαδημαϊκούς στόχους, θετικά αποτελέσματα έχουμε εκεί όπου μέσω του δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος διασφαλίζεται η συνεχής ανάπτυξη και των δύο γλωσσών του

δίγλωσσου μαθητή.

Αυτό εξηγείται από το ότι μία ανεπτυγμένη δίγλωσσία (προσθετική δίγλωσσία, κατά τον Lambert), διευκολύνει την μεταφορά εννοιολογικής γνώσης από την μία γλώσσα στην άλλη, την αξιοποίηση δηλαδή γνώσης που αποκτήθηκε μέσω μίας γλώσσας στην επίλυση γνωστικών προβλημάτων που τίθενται μέσω μίας δεύτερης γλώσσας.

Ειδικότερα, ως προς τους ακαδημαϊκούς στόχους παρατηρούμε ότι:

Εκεί όπου σκοπός του δίγλωσσου προγράμματος παραμένει η όσο το δυνατόν γρηγορότερη μετάβαση από μία πρώτη γλώσσα στη γλώσσα του σχολείου (transitional bilingual programs στις ΗΠΑ), δηλαδή η ανάπτυξη μόνο μίας γλώσσας, οι ακαδημαϊκοί στόχοι παραμένουν χαμηλοί και οι γονείς που προέρχονται από την πλειονότητα προτιμούν να στέλνουν τα παιδιά τους σε άλλα σχολεία.

Έτσι τα σχολεία με μεγάλο δίγλωσσο πληθυσμό θεωρούνται από την πλειονότητα «κακά» σχολεία, και η δίγλωσσία ως διδακτική μέθοδος ένας μονόδρομος προς την αμάθεια και την ημιγλωσσία.

Αν λοιπόν, ο στόχος μας είναι η βέλτιστη σχέση μεταξύ αναπτυγμένης δίγλωσσικής ικανότητας και υψηλών ακαδημαϊκών στόχων, τότε, λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή εμπειρία δίγλωσσων προγραμμάτων αλλά και την εμπειρία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εκτός Ελλάδας, θεωρούμε ότι πρέπει να προσεχθούν τα εξής σημεία:

1. Ποιοι είναι οι τελικοί αποδέκτες του δίγλωσσου προγράμματος (σύνθεση μαθητικού πληθυσμού);
2. Ποια είναι η θέση των εμπλεκόμενων γλωσσών στο ευρύτερο περιβάλλον;
3. Για ποιους από τους μαθητές η γλώσσα της πλειονότητας είναι πρώτη (L1) και για ποιους είναι πρώτη (L1) η γλώσσα της μειονότητας;
4. Σε ποια γλώσσα γίνεται ο αλφαριθμητισμός των παιδιών;
5. Πως γίνεται η κατανομή των γλωσσών στο πρόγραμμα;
6. Πως εξασφαλίζεται η υποστήριξη των μαθητών στην διάρκεια του μαθήματος ώστε να ξεπερνιούνται οι γλωσσικές δυσκολίες στη πιο αδύνατη γλώσσα του μαθητή και να επιτυγχάνεται ο συγκεκριμένος ακαδημαϊκός στόχος;
7. Ποιες μέθοδοι και ποια υλικά ενδείκνυνται περισσότερο (διαδίκτυο);
8. Ποια σχέση πρέπει να αναπτύξει το πρόγραμμα με τους γονείς των μαθητών;
9. Πώς αναπτύσσονται κίνητρα στα μέλη της πλειονότητας για να προτιμήσουν το δίγλωσσο πρόγραμμα που προτείνουμε για τα παιδιά τους;
10. Πώς επιτυγχάνεται μια πολιτισμική σύνδεση με την χώρα προέλευσης (στην περίπτωση μας, με την Ελλάδα);

Ως προς το σημείο (1):

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του προγράμματος τα προτεινόμενα δίγλωσσα προγράμματα προσφέρονται για όλους τους μαθητές που τα επιλέγουν, ανεξάρτητα από εθνοτική καταγωγή.

Είναι πολύ πιθανόν, σε πρώτη φάση, ο μαθητικός πληθυσμός να αποτελείται στην

απόλυτη πλειοψηφία από παιδιά Ελλήνων μεταναστών. Αυτό από μόνο του δεν είναι αρνητικό για την ανάπτυξη δίγλωσσου προγράμματος. Είναι όμως επιθυμητό ο μαθητικός πληθυσμός να είναι μικτός και τα παιδιά να προέρχονται επίσης από ελληνογερμανικές οικογένειες ή/και γερμανικές οικογένειες ή/και άλλες εθνοτικές ομάδες.

Ως προς το σημείο (2):

Η γερμανική, ως γλώσσα της πλειονότητας έχει πολλά πεδία χρήσης και οι απαιτήσεις προς τους χρήστες είναι διαφόρων ειδών.

Το υψηλό κοινωνικό της κύρος είναι δεδομένο.

Η γερμανική προσφέρεται, π.χ., για τη γρήγορη απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην καθημερινή γλώσσα μέσω διαπροσωπικών σχέσεων με συνομήλικους. Το παιδί δεν χρειάζεται συστηματική εκπαίδευση για να αναπτύξει την δεύτερή του γλώσσα στο επίπεδο της καθημερινής γλώσσας.

Η ελληνική ως γλώσσα μειονότητας έχει περιορισμένο αριθμό πεδίων χρήσης, το δε κοινωνικό της κύρος δεν είναι δεδομένο. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί μία δεδομένη στιγμή να μην είναι υψηλό, αλλά αυτό μπορεί να αλλάξει.

Ως προς τους χώρους χρήσης η Ελληνική χρησιμοποιείται στα πλαίσια της μειονότητας (οικογένεια, ομογενειακοί φορείς, εκδηλώσεις), αλλά η αποκλειστικότητα δεν είναι καθόλου δεδομένη. Η γλώσσα της πλειονότητας εισβάλλει σε παραδοσιακούς χώρους χρήσης της Ελληνικής και την περιορίζει. Η Γερμανική προσφέρεται επίσης για τη γρήγορη απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην καθημερινή γλώσσα μέσω διαπροσωπικών σχέσεων με συνομήλικους.

Για την ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλώσσας τόσο στην Ελληνική όσο και στη Γερμανική, είναι επομένως αναγκαία η συστηματική διδασκαλία της κάθε γλώσσας και άλλων αντικειμένων μέσω κάθε γλώσσας.

Ως προς το σημείο (3):

Αυτό το οποίο «φαίνεται» να ισχύει είναι ότι για τα παιδιά από ελληνικές οικογένειες, η Ελληνική είναι η L1 και η Γερμανική η L2. Περίπου αντίστροφα είναι τα πράγματα για τα Γερμανόπουλα: Η Γερμανική είναι η L1, ενώ επιθυμούν να μάθουν την Ελληνική ως L2.

Για τα παιδιά από μικτούς γάμους όμως δεν είναι σίγουρο ποια είναι η πρώτη και ποια η δεύτερη γλώσσα. Για παιδιά από άλλες εθνοτικές ομάδες, πρέπει επίσης να διαπιστωθεί ποια είναι κάθε φορά η L1 και αυτό να ληφθεί υπόψη στο Πρόγραμμα Σπουδών του σχολείου.

Ως προς το σημείο (4):

Υπάρχουν διεθνώς αρκετά παραδείγματα που τεκμηριώνουν ότι στα πλαίσια ενός δίγλωσσου προγράμματος ο αλφαριθμητισμός μπορεί να γίνει με διαφορετικούς τρόπους και να είναι επιτυχής.

Στο γνωστό μοντέλο «εμβάπτισης» (Immersion) που μας έρχεται από τον Καναδά, βλέπουμε, π.χ., ότι ο αλφαριθμητισμός γίνεται πρώτα στη γλώσσα που αντιπροσωπεύεται λιγότερο στο ευρύτερο περιβάλλον και όχι οπωσδήποτε στην ισχυρότερη γλώσσα του μαθητή. Σε άλλα δίγλωσσα προγράμματα (από αυτά που στο κεφάλαιο 2 ονομάζονται «ισχυρά») το βασικό κριτήριο για την επιλογή γλώσσας αλφαριθμητισμού είναι η ισχυρότερη γλώσσα του μαθητή. Τη μέθοδο αυτή ακολουθεί και το Κρατικό Σχολείο Βερολίνου (βλ. Κεφ. 2).

Και στις δύο περιπτώσεις έχουμε διαδοχικό αλφαριθμητισμό, και στις δύο περιπτώσεις προϋπόθεση αποτελεί η σύμφωνη γνώμη των γονέων¹.

Για τη λήψη αποφάσεων πρέπει να συνεκτιμούμε ότι:

* η ελληνική είναι από τις δύο γλώσσες, η ολιγότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα στο ευρύτερο περιβάλλον.

* η ελληνική αποτελεί την πρώτη γλώσσα για μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού.

* για να υπάρξει και να αναπτυχθεί η διγλωσσία χρειάζονται χώροι χρήσης / πεδία για τις εμπλεκόμενες γλώσσες.

* για να υπάρξει και να αναπτυχθεί η διγλωσσία ως προς την ολιγότερο ομιλούμενη γλώσσα χρειάζεται να δημιουργηθούν χώροι χρήσης / πεδία για τη γλώσσα αυτή.

* για να επιτευχθούν ακαδημαϊκοί στόχοι δεν αρκούν η καθημερινή γλώσσα και το αντίστοιχο λεξιλόγιο σε μία γλώσσα, αλλά απαιτείται ανεπτυγμένη ακαδημαϊκή γλώσσα, ειδικό λεξιλόγιο, ικανότητα αφαιρετικής χρήσης αυτής της γλώσσας

* για να αναπτυχθεί η ακαδημαϊκή γλώσσα, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, είναι αναγκαίο να συνεχισθεί απρόσκοπτα η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας L1.

* μία ανεπτυγμένη L1 βοηθά στην μεταφορά εννοιολογικής γνώσης από γλώσσα σε γλώσσα και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας διγλωσσικής ικανότητας.

Με βάση τα πιο πάνω θεωρούμε ότι ο αλφαριθμητισμός, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, μπορεί να γίνει για όλα τα παιδιά διαδοχικά στην ελληνική και στη γερμανική. Σε αντίθετη γνώμη των γονέων μπορεί να υλοποιηθεί η μέθοδος του Κρατικού Ευρωπαϊκού Σχολείου του Βερολίνου (ΚΕΣΒ) και να γίνει ο αλφαριθμητισμός διαδοχικά στην ισχυρότερη γλώσσα του παιδιού και στην δεύτερη του γλώσσα.

Ως προς το σημείο (5):

Αν ο αλφαριθμητισμός γίνει διαδοχικά στην ελληνική / γερμανική για όλα τα παιδιά, τότε η κατανομή των γλωσσών ακολουθεί κατά βάση το μοντέλο «εμβάπτισης».

¹ Στο προτεινόμενο μοντέλο έχουμε επιθυμητό μαθητικό πληθυσμό μικτό, άρα στο θέμα του αλφαριθμητισμού πρέπει να συνυπολογισθεί ότι μπορεί να έχουμε παιδιά με L1 άλλη από τις δύο γλώσσες, ελληνική / γερμανική. Σ' αυτή την περίπτωση οι γονείς θα έπρεπε να επιλέξουν σε ποια από τις δύο γλώσσες του σχολείου επιθυμούν να αλφαριθμηθούν τα παιδιά τους πρώτα, στην ελληνική ή στη γερμανική.

Δηλαδή αρχίζουμε με διδασκαλία 100% στην ελληνική στην Α' τάξη και προσθέτουμε την γερμανική, έτσι ώστε στην Δ' τάξη οι γλώσσες να αντιπροσωπεύονται εξ' ίσου. Η ίση αντιπροσώπευση δεν αφορά αριθμό μαθημάτων ή ωρών, αλλά αφορά κατ' αρχήν το είδος μαθήματος.

Εφόσον παραμένει ως βασικό ζητούμενο η δημιουργία πεδίων χρήσης για τη γλώσσα, πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη ώστε στα μαθήματα που προσφέρονται μέσω της L1 να περιλαμβάνονται μαθήματα που προάγουν την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα.

Αν ο αλφαριθμητισμός ξεκινά στην ισχυρή γλώσσα του μαθητή, τότε θα ισχύσει το μοντέλο του ΚΕΣΒ.

Ως προς το σημείο (6):

Το ζητούμενο στο προτεινόμενο πρόγραμμα είναι να παραμένουν υψηλοί οι ακαδημαϊκοί στόχοι και να προβλέπονται βοηθήματα από το μαθησιακό περιβάλλον προς όσους μαθητές τα χρειάζονται ώστε να είναι δυνατή η επίλυση σύνθετων προβλημάτων που αλλιώς λόγω γλώσσας θα παραμένανε ακατανόητα.

Όπως σημειώθηκε ήδη στο σημείο (3) πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, ώστε να μην συγχέουμε την επικοινωνιακή δεξιότητα σε μία γλώσσα με την ακαδημαϊκή ικανότητα στην ίδια γλώσσα. Η επικοινωνιακή δεξιότητα στη γλώσσα αναπτύσσεται ανεξάρτητα από το σχολείο, η ακαδημαϊκή ικανότητα όμως, χρειάζεται το σχολείο για να αναπτυχθεί.

Στο σχολείο η σχέση γλώσσας, γνωστικής δραστηριότητας και μαθησιακού περιβάλλοντος ακολουθεί την εξής πορεία:

*** Ως προς τη γλώσσα:**

Ο μαθητής αναπτύσσει τη γλώσσα οικοδομώντας γνώση από το απλό προς το σύνθετο, από το καθημερινό λεξιλόγιο στο ειδικό λεξιλόγιο του γνωστικού αντικειμένου, από την προφορική διαπροσωπική επικοινωνία στην αφαιρετική χρήση της γλώσσας σε γραπτή ή προφορική μορφή.

*** Ως προς τη γνωστική / ακαδημαϊκή δραστηριότητα:**

Από την απλή (με την έννοια ότι δεν απαιτεί ενεργοποίηση σύνθετης σκέψης) στην σύνθετη και αφηρημένη (με την έννοια ότι απαιτεί ενεργοποίηση σύνθετης σκέψης)

*** Ως προς μαθησιακό περιβάλλον:**

Από την οργανωμένη δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο μαθητής και αντλεί το νόημα όχι αποκλειστικά από τη γλώσσα αλλά και από μία σειρά εξωγλωσσικών βοηθημάτων που προσφέρονται από το περιβάλλον (παιχνίδια, εικόνες, δραματοποίηση αφηγήσεων, κλπ.) στην αφηρημένη δραστηριότητα, όπου το νόημα αντλείται αποκλειστικά μέσω γλώσσας, ενώ η γλωσσική βοήθεια από το περιβάλλον τείνει να είναι μηδενική.

Τα προβλήματα του δίγλωσσου μαθητή παρουσιάζονται στην πορεία, επειδή η γλώσσα δεν είναι αυτή της καθημερινότητας του, το λεξιλόγιο του είναι άγνωστο, στα

μαθήματα οι δραστηριότητες είναι προοδευτικά πιο σύνθετες και απαιτούν να τις κατανοήσει ο μαθητής και να λύσει ασκήσεις, χρησιμοποιώντας αποκλειστικά αυτή την άγνωστη γλώσσα. Με άλλα λόγια, το γλωσσικό επίπεδο του μαθητή παραμένει πίσω από το γνωστικό του επίπεδο.

Τα προβλήματα του δίγλωσσου μαθητή προλαμβάνονται, αλλά και λύνονται, όταν το μαθησιακό περιβάλλον (δηλαδή ο δάσκαλος) συνεχίζει να προσφέρει βοηθήματα (γλωσσικά ή εξωγλωσσικά) στο δίγλωσσο μαθητή που καλείται να λύσει προβλήματα, των οποίων ο βαθμός δυσκολίας αντιστοιχεί στην ηλικία και στην τάξη του, η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητά του, όμως, στην γλώσσα μέσω της οποίας τίθενται τα προβλήματα δεν έχει επαρκώς αναπτυχθεί.

Ως προς το σημείο (7):

Όπως έχει κατ' επανάληψη επισημανθεί τα υλικά που χρησιμοποιούνται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι ελλαδοκεντρικά. Αυτό σημαίνει ότι είναι σχεδιασμένα για παιδιά στην Ελλάδα και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των Ελληνόπουλων που βιώνουν και μαθαίνουν ελληνική γλώσσα και πολιτισμό εκτός Ελλάδας. Αν όμως το πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης που προτείνουμε οφείλει να είναι προσανατολισμένο προς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Γερμανίας αλλά και σ' αυτό της Ελλάδας, τότε πρέπει να προβλέψουμε και να υλοποιήσουμε έναν ευέλικτο συνδυασμό ανάμεσα σε παραδοσιακά υλικά που προσφέρονται στα μονόγλωσσα ελληνικά και γερμανικά σχολεία αντίστοιχα και σε υλικά ειδικά σχεδιασμένα για καταστάσεις διγλωσσίας.

Σημαντικό όμως είναι να προβλέψουμε τη δημιουργία υλικών στα πλαίσια του προγράμματος, στη διάρκεια των επιμέρους μαθημάτων από το δάσκαλο και τους μαθητές του. Έτσι επιτυγχάνουμε μία σειρά πράγματα:

* Έχουμε γνωστική δραστηριότητα που αντιστοιχεί στην ηλικία και στην τάξη των μαθητών ως προς το βαθμό «δυσκολίας» (αφαίρεση, σύνθεση).

* Έχουμε αξιοποίηση της γνώσης που φέρνουν οι μαθητές μαζί τους από το σπίτι.

* Δημιουργείται ένα μαθησιακό περιβάλλον τέτοιο που επιτρέπει την χρήση βοηθημάτων σε όσους μαθητές έχουν γλωσσικές αδυναμίες.

* Δημιουργείται χώρος / πεδίο χρήσης της γλώσσας.

* Λαμβάνεται υπόψη η πραγματικότητα (κοινωνική και πολιτισμική) των μαθητών, αφού οι ίδιοι που τη βιώνουν φτιάχνουν τα υλικά, άρα είναι εφικτή η ανάπτυξη μίας διαπολιτισμικής προοπτικής.

* Δημιουργείται η δυνατότητα σύγκρισης παραδοσιακών υλικών με τα καινούργια.

* Δίδεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει «συνεργατικές» (collaborative κατά τον Cummins) σχέσεις με τους μαθητές του, πράγμα που διευκολύνει τη μάθηση, ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο περιθωριοποίησης λόγω γλωσσικών δυσκολιών, κάνει ορατές τις ικανότητες μαθητών που λόγω γλώσσας παραμένουν «κρυφές».

* Ομοίως, δίδεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν «συνεργατικές» σχέσεις με τους συμμαθητές τους, ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο απομόνωσης λόγω γλωσσικών

δυσκολιών, κάνει ορατές τις ικανότητες μαθητών που λόγω γλώσσας παραμένουν «κρυφές».

* Δίδεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να μάθει από τους μαθητές του.

* Δίδεται η ευκαιρία στον μαθητή να μάθει από τους συμμαθητές του.

Θεωρούμε ότι στις σημερινές συνθήκες, δεδομένης της εύχρηστης, φθηνής τεχνολογίας, το **διαδίκτυο (Internet)** προσφέρεται, ως εργαλείο και ως μαθησιακό περιβάλλον,

* για την υλοποίηση μίας διδακτικής μεθόδου που να ενσωματώνει νέα και παραδοσιακά υλικά (π.χ. λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, χάρτες κ.α.),

* όπου προσφέρονται αυθεντικά κείμενα στη γλώσσα-στόχο σε δυνητικά απεριορίστο αριθμό,

* που προβάλλει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα και της προσδίδει κύρος,

* που ενσωματώνει κάθε είδους βοήθημα για όποιον το χρειάζεται,

* που προϋποθέτει τη διγλωσσία και την προάγει,

* που λειτουργεί ως ζωντανό (και όχι μόνο εικονικό) παράδειγμα της συνύπαρξης διαφορετικών γλωσσών (της αγγλικής και άλλων γλωσσών), ιδεών, προϊόντων, ομάδων, κλπ.,

* που επιτρέπει την σύνδεση με μια πραγματική (και όχι μόνο εικονική) Ελλάδα που εξελίσσεται και δεν την περιορίζει στην Ελλάδα που προβάλλεται από τα παραδοσιακά, μονόγλωσσα ελλαδοκεντρικά σχολικά βιβλία,

* που επιτρέπει την σύνδεση με μια πραγματική (και όχι μόνο εικονική) Γερμανία που εξελίσσεται και δεν την περιορίζει στη Γερμανία που βιώνουν οι δίγλωσσοι μαθητές ως παιδιά μειονότητας,

* που επιτρέπει την σύνδεση με άλλους ανθρώπους με παρόμοιες γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες,

* που επιτρέπει την ανάπτυξη *κριτικού αλφαριθμητισμού* (critical literacy κατά τον Cummins),

* που επιτρέπει την εξεύρεση κάθε είδους πληροφοριών για τα πιο πάνω.

Θα μπορούσε κάποιος να προσθέσει εδώ πολλά άλλα πράγματα για να περιγράψει τις δυνατότητες του διαδικτύου ως μαθησιακό περιβάλλον και ως εργαλείο για τη διδασκαλία.

Αρκούμεστε όμως στο εξής:

Όσα αναφέρονται πιο πάνω δεν προκύπτουν αυτόματα. Ούτε μάθηση, ούτε γλώσσα, ούτε διγλωσσία, ούτε διαπολιτισμικός προσανατολισμός, ούτε κριτικός αλφαριθμητισμός, ούτε συνεργατικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικού.

Το διαδίκτυο για να λειτουργήσει όπως περιγράφουμε πιο πάνω, πρέπει αυτός που έχει την ευθύνη της διαχείρισης του (δηλαδή ο εκπαιδευτικός) να έχει

* σαφή *παιδαγωγική* άποψη και γνώση για τον τελικό στόχο του δίγλωσσου προγράμματος, και σε σχέση με την «αυθεντία» στη γνώση,

* να είναι διατεθειμένος να *διδασχθεί* από τους μαθητές του.

Το διαδίκτυο το προσεγγίζουμε με παιδαγωγικούς όρους και όχι με όρους της

τεχνολογίας.

Το διαδίκτυο (στα χέρια ενός εκπαιδευτικού που έχει μάθει να το χειρίζεται παιδαγωγικά), μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό στη διατήρηση υψηλών ακαδημαϊκών στόχων, στην γρήγορη γεφύρωση γλωσσικών δυσκολιών, στην ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλώσσας και διγλωσσικής ικανότητας, στην ανάπτυξη κριτικού αλφαριθμητισμού, στη δημιουργία πρωτότυπων διδακτικών υλικών, στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης.

Παραμένουν ως βασικές επιφυλάξεις πολλών εκπαιδευτικών, ότι η σχέση δασκάλου / μαθητή θα αντικατασταθεί από τη σχέση μαθητή Η/Υ και ότι η γλώσσα που κοινωνικά αντιπροσωπεύεται ολιγότερο κινδυνεύει να συρρικνωθεί πολύ γρήγορα.

Όσον αφορά την πρώτη επιφύλαξη:

Πραγματικά, αν η χρήση Η/Υ στο σχολείο δεν βασίζεται σε ξεκάθαρους παιδαγωγικούς στόχους, αλλά σε όρους τεχνολογίας, είναι δυνατόν αυτό να συμβεί.

Όσον αφορά την δεύτερη επιφύλαξη:

Η «μάχη» των γλωσσών στο διαδίκτυο δεν είναι ανάμεσα στην γερμανική και στην ελληνική, αλλά ανάμεσα στην αγγλική και σε όλες τις άλλες. Η μέχρι τώρα εξέλιξη δείχνει ότι, η αγγλική κρατάει μεν την πρώτη θέση, αλλά υπάρχει χώρος / πεδίο χρήσης (χώρος πραγματικός και όχι «εικονικός») για πολλές άλλες γλώσσες.

Ως προς το σημείο (8)

Οι θετικές προοπτικές για ένα πρόγραμμα μεγιστοποιούνται, όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε αυτό.

Ιδιαίτερα για τους γονείς που δεν ανήκουν στην πλειονότητα, η ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η δυνατότητα πρόσβασης στο σχολείο, προς το δάσκαλο, η προσωπική τους διαπίστωση ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός τους έχουν μορφωτικό αντίκρυσμα, η δυνατότητα διεύρυνσης της κοινωνικής τους δραστηριότητας με επαφές με τους Γερμανούς γονείς, επενεργεί ως ενδυνάμωση (empowerment κατά τον Cummins) κοινωνική για τους ίδιους και κατ' επέκταση ως ενδυνάμωση μορφωτική για τα παιδιά.

Η συμμετοχή αυτή δεν προκύπτει αυτόματα, αλλά οργανώνεται συστηματικά από τον εκπαιδευτικό. Για να αναπτύξει μία συνεργατική σχέση με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί ν' αναπτύξει την αντίστοιχη σχέση με τους μαθητές του.

Ως προς το σημείο (9)

Όπως αναφέραμε ήδη, το πιο πιθανόν είναι ότι, τουλάχιστον στην αρχή, ο μαθητικός πληθυσμός στο πρόγραμμά μας να είναι αμιγώς ελληνικός.

Είναι όμως πιθανόν γονείς που προέρχονται από την πλειονότητα να θεωρήσουν ιδιαίτερα θετικά κάποια εξωτερικά στοιχεία: Π.χ., το γεγονός ότι προσφέρεται δίγλωσση εκπαίδευση, ότι γίνεται χρήση του διαδικτύου, ότι οργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις ή εκδρομές στην Ελλάδα ή άλλες δραστηριότητες ή ότι το πρόγραμμα προσφέρεται σε ολόημερη βάση ή ότι προσφέρεται ενισχυτική διδασκαλία, κ.ο.κ.

Μακροπρόθεσμα όμως, το βασικό κίνητρο για τους γονείς από την πλειονότητα θα είναι οι *υψηλοί ακαδημαϊκοί στόχοι*. Μόνο αν οι στόχοι παραμένουν υψηλοί, αν δυνητικά όλα τα παιδιά μπορούν να τους πλησιάσουν, αν δυνητικά όλα τα παιδιά μπορούν ν' ακολουθήσουν μετά τα τέσσερα χρόνια το σχολείο στην αντίστοιχη χώρα, θα αναπτυχθούν ισχυρά κίνητρα υπέρ του προγράμματος.

Τα κίνητρα αυτά είναι πιθανόν, να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά προς κάθε κατεύθυνση, ώστε το πρόγραμμα να στηριχθεί οικονομικά, διοικητικά, ηθικά: ελληνική πολιτεία, γερμανικές σχολικές, αρχές, άλλους φορείς.

Ως προς το σημείο (10)

Η πολιτισμική σύνδεση με την Ελλάδα μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, παραδοσιακούς ή άλλους.

Πρέπει όμως να είναι ξεκάθαρο στον εκπαιδευτικό, ότι πολιτισμική σύνδεση δεν σημαίνει εξιδανίκευση. Σε αντίθετη περίπτωση δεν θα ήταν εφικτή η ανάπτυξη κριτικού αλφαριθμητισμού.

Η πολιτισμική σύνδεση με την Ελλάδα είναι πολύ πιθανόν να περνάει:

- * μέσα από σύγκρουση γενεών (παιδιά με τους Έλληνες μετανάστες γονείς),
- * μέσα από σύγκρουση ενός κλασικού ιδεώδους και των προβλημάτων της σύγχρονης πραγματικότητας μίας χώρας (π.χ., για τους Γερμανούς γονείς),
- * μέσα από τη σύγκρουση περιεχομένων στα παραδοσιακά υλικά και περιεχομένων στα νέα υλικά, ιδιαίτερα σ' αυτά που κατασκευάζονται από τους ίδιους τους μαθητές,
- * μέσα από τη σύγκρουση κλασικών μοντέλων αλφαριθμητισμού και κριτικού αλφαριθμητισμού.

Στην περίπτωση που χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο, η πολιτισμική σύνδεση με την Ελλάδα είναι πολύ κεντρική.

Με το διαδίκτυο μπορεί να αντισταθμισθεί ο ετεροχρονισμός παραδοσιακών υλικών που είναι δυνατόν να προβάλλουν ένα μη-ρεαλιστικό τρόπο ζωής στην Ελλάδα.

Με το διαδίκτυο εξουδετερώνεται επίσης η γεωγραφική απόσταση. Είναι δυνατόν σε πραγματικό ή όχι χρόνο να υπάρχει άμεση σύνδεση με συνομήλικους στην Ελλάδα και, μέσω αυτής, προσανατολισμός σε αντίστοιχα πολιτισμικά πρότυπα.