



ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

«Κοινωνιογλωσσολογικές και
διαπολιτισμικές προσεγγίσεις
στην πολιτισμική ετερότητα
στο σχολείο»



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Θεματικό
Τεύχος
2015**



**«Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές
Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο»**

Επιμελήτρια έκδοσης
Ασπασία Χατζηδάκη

Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Βασιλάκη Ελένη, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)
Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**,
Καλογιαννάκη Πέλλα.

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται
στην ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,
Μακράκης Βασίλειος, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada, **Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham, **Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University, South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Παλιός Ζαχαρίας**, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατοσίκη-Γίβαλου Άντα**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Πάτσιου Βίκη**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Νικολουδάκη Ελπινίκη**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Γκότοβος Αθανάσιος**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Ξωχέλλης Παναγιώτης**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Καΐλα Μαρία**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Βασιλάκη Ελένη**

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to:

EPISAGO@edc.uoc.gr

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto, **Andreas Kazamias**, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, **Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece, **Anta Katsiki-Givalou**, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Eufimia Tafa**, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete, **Antonis Hourdakis**, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean, **Michael Damanakis**, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete, **Panagiotis Michailidis**, University of Crete,

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"**

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece,

Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος της Επιμελήτριας της Έκδοσης	7
1. Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του 'άλλου' – Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε δημοτικό σχολείο Χρήστος Γκόβαρης, Χαρούλα Μανούσου	10
2. Ο πολιτισμός και η γλώσσα του σπιτιού ως γέφυρα μάθησης στο Νηπιαγωγείο Σούλα Μητακίδου, Χρυσούλα Γαβριηλίδου	35
3. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο Νηπιαγωγείο Διονυσία Κοντογιάννη, Αθανασία Κώστα	67
4. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτικός γραμματισμός: Μια απόπειρα συσχετισμού τους Αργύρης Αρχάκης, Βίλλυ Τσάκωνα	92
5. Πρακτικές γραμματισμού και γλωσσικές χρήσεις σε δίγλωσσες έφηβες στην Κύπρο Ελένη Σιαηλή, Έλενα Ιωαννίδου	115
6. 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: It's complicated Σταυρούλα Τσιπλάκου	140
7. Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση Ρούλα Τσοκαλίδου, Κωνσταντίνος Κουτούλης	161
8. Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά Ελένη Σκούρτου	182
9. Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση Αγγελική Κοιλιάρη	206
10. Η γλωσσική συμπεριφορά αγγλόφωνων οικογενειών στην Ελλάδα: Το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον Μαρίνα Ματθαίουδάκη, Χριστίνα Μαλιγκούδη	220

11. Η πολυγλωσσία στις μειονοτικές οικογένειες της δυτικής Θράκης:

Γλωσσικές ιδεολογίες και εκπαιδευτικές επιλογές

Ασπασία Χατζηδάκη, Κωνσταντίνος Κοτσώνης242

12. Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Θεοδοσία Μιχελακάκη, Εμμανουέλα Φονιά267

Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα

προς δημοσίευση κείμενα 283

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

της Επιμελήτριας της Έκδοσης

«Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο»

Η πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση, με τις ποικίλες εκφάνσεις της, αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα πεδία έρευνας και παρέμβασης για τους/τις εκπαιδευτικούς στα ελληνικά σχολεία εδώ και αρκετά χρόνια. Με αυτό το δεδομένο, θεωρήσαμε σκόπιμο να συγκεντρώσουμε σε ένα τεύχος άρθρα που παρουσιάζουν σχετικές έρευνες στην Ελλάδα και στην Κύπρο, σε μία προσπάθεια να ρίξουμε φως σε διάφορες όψεις της διασύνδεσης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας με την εκπαίδευση.

Οι συνεισφορές των ερευνητών στο παρόν θεματικό τεύχος ομαδοποιήθηκαν σε τρία μέρη. Το **πρώτο μέρος**, που περιλαμβάνει τα τρία πρώτα άρθρα του τεύχους, αφορά έρευνες και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια και στην προσχολική εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Οι διαφορετικές αλλά συμπληρωματικές προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική παιδαγωγική που υιοθετούνται από τους συγγραφείς προσφέρουν ενδιαφέρουσες προτάσεις για την επίτευξη μίας διδασκαλίας που να συμβάλει στην σχολική επιτυχία και στην ενδυνάμωση των 'διαφορετικών' μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη ικανοτήτων για τη δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.

Οι **Γκόβαρης και Μανούσου** παρουσιάζουν ευρήματα από μία έρευνα δράσης σε μία πολυπολιτισμική τάξη Δημοτικού σχολείου, με στόχο την παιδαγωγική αντιμετώπιση των πιθανών αρνητικών στερεοτύπων των γηγενών απέναντι στους μη γηγενείς μαθητές. Αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του Lipman (2006) για την τάξη ως *κοινότητα διερεύνησης*, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επεδίωξε να αναμορφώσει τις ρητές ή άρρητες αρνητικές αντιλήψεις των γηγενών μαθητών απέναντι στους 'άλλους' συμμαθητές τους αλλά και να ενδυναμώσει τους μετανάστες μαθητές, οι οποίοι σε κάποιο βαθμό είχαν υιοθετήσει μία επιφυλακτική στάση απέναντι στην ετερότητά τους, ως αμυντικό μηχανισμό.

Η έρευνα των **Μητακίδου και Γαβριηλίδου** με μικρούς Ρομά μαθητές εδράζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της *πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας* (Gay 2002, Ladson-Billings 1992a,b, 1995a,b), μίας προσέγγισης η οποία αξιοποιεί το πολιτισμικό υπόβαθρο και τα βιώματα των παιδιών για να πετύχει τη μάθηση και φέρνει κοντά τον πολιτισμό του σχολείου με τον πολιτισμό του σπιτιού.

Τέλος, το άρθρο των **Κοντογιάννη και Κώστα** παρουσιάζει την υλοποίηση ενός προγράμματος καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας σε μαθητές και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Διδακτικής Άσκησης φοιτητών και φοιτητριών προσχολικής εκπαίδευσης, με βάση κυρίως το *Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας* της Deardoff (2006).

Τα πέντε κείμενα του **δεύτερου μέρους** συζητούν ζητήματα διγλωσσίας, με ιδιαίτερη έμφαση στα φαινόμενα της *διαγλωσσικότητας* (*translanguaging*) και του *διγλωσσισμού*. Οι δύο πρώτες εργασίες ασχολούνται με δίγλωσσους εφήβους μεταναστευτικής –κυρίως– καταγωγής και τη σύνδεση ταυτότητας και πρακτικών γραμματισμού. Στο πρώτο άρθρο οι **Αρχάκης και Τσάκωνα** αξιοποιούν για τον σκοπό αυτό κείμενα μαθητών που έχουν παραχθεί κάτω από συγκεκριμένες ερευνητικές συνθήκες και ανιχνεύουν τους τρόπους με τους οποίους οι αλλοδαποί έφηβοι εκδηλώνουν μία έμμεση μορφή ‘αντίστασης’ σε ηγεμονικές αντιλήψεις περί ετερότητας. Οι συγγραφείς τονίζουν τη σημασία αξιοποίησης παρόμοιων κειμένων για τη διδασκαλία στο πλαίσιο προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού και, ειδικότερα, σε προγράμματα που αποσκοπούν στην *παιδαγωγική της πολιτισμικής βιωσιμότητας*.

Η εργασία των **Σιαληλή και Ιωαννίδου** εστιάζει στη μελέτη κειμένων και ψηφιακών πρακτικών γραμματισμού σε τέσσερις έφηβες μαθήτριες στην Κύπρο. Στόχος τους είναι να ανιχνεύσουν μοτίβα γλωσσικής χρήσης και στάσεις των μαθητριών απέναντι στη διγλωσσία και στη διπολιτισμική ταυτότητά τους και το πώς αυτά αλληλεπιδρούν με τις πρακτικές γραμματισμού τους στο εξωσχολικό περιβάλλον.

Στο τρίτο κείμενο του μέρους αυτού, η **Τσιπλάκου** παρουσιάζει δεδομένα εθνογραφικής παρατήρησης από σχολικές τάξεις της Κύπρου εστιάζοντας στο κατά πόσο η *εναλλαγή κωδίκων* που απαντάται εκεί συνιστά μία μορφή παιδαγωγικής της *διαγλωσσικότητας* (*translanguaging*). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, αυτό δεν ισχύει· αντιθέτως, η εναλλαγή κωδίκων αυτού του τύπου μάλλον αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία σχετικά με τον περιθωριακό ρόλο της διαλέκτου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το άρθρο συζητά επίσης δεδομένα από μια παιδαγωγική παρέμβαση που εστιάζει συνειδητά στη διαγλωσσικότητα ως εργαλείο καλλιέργειας του γραμματισμού, ως μία πρόταση για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Η διαγλωσσικότητα και η εμφάνισή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο βρίσκεται επίσης στο επίκεντρο της εργασίας των **Τσοκαλίδου και Κουτούλη**, η οποία παρουσιάζει τα πορίσματα μιας έρευνας επισκόπησης σε στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών οι οποίες να προωθούν την συνάντηση ποικίλων γλωσσών και των πολιτισμών στην τάξη. Τα αποτελέσματα είναι μάλλον ενθαρρυντικά, καθώς δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα ήταν πρόθυμοι να υιοθετήσουν διδακτικές πρακτικές που να συμβάλουν στην αμφισβήτηση της τρέχουσας γλωσσικής ιδεολογίας και στον εμπλουτισμό των μαθησιακών δυνατοτήτων όλων των παιδιών.

Στο τελευταίο άρθρο της ενότητας αυτής η **Σκούρτου** επιχειρεί μία συνολική συζήτηση ζητημάτων γλωσσικής χρήσης, ιδεολογίας, μάθησης και γραμματισμού μέσα από τον σχολιασμό ενός διγλωσσικού κειμένου Ρομά μαθητών. Το συγκεκριμένο κείμενο παρήχθη συνεργατικά στο πλαίσιο μιας διδακτικής προσέγγισης που αξιοποιεί τα βιώματα και τις διγλωσσικές πρακτικές των παιδιών Ρομά με τη μορφή κατασκευής ‘μεγάλων βιβλίων’.

Το τεύχος κλείνει με ένα **τρίτο μέρος**, αφιερωμένο σε δίγλωσσες οικογένειες από συγκεκριμένες κοινότητες στην Ελλάδα και στο πώς οι γονείς αυτοί χειρίζονται ζητήματα αναφορικά

με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Το κείμενο της **Κοιλιάρη** λειτουργεί κατά κάποιον τρόπο ως εισαγωγή, καθώς θέτει το πλαίσιο γύρω από ζητήματα εκπαίδευσης μειονοτήτων στη χώρα μας. Τέτοια ζητήματα αποτελούν, για παράδειγμα, η διδασκαλία της 'μητρικής' γλώσσας και η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, θέματα τα οποία η συγγραφέας συζητά λαμβάνοντας υπόψη το ισχύον ιδεολογικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ακολουθεί η εργασία των **Ματθαιουδάκη και Μαλιγκούδη**, η οποία φωτίζει γλωσσικές πρακτικές και ιδεολογίες αγγλόφωνων οικογενειών στην Ελλάδα, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία όπου διδάσκεται κυρίως η Αγγλική. Από τα ευρήματα της έρευνάς τους προκύπτει ότι οι γονείς στοχεύουν στην ανάπτυξη μίας όσο το δυνατόν περισσότερο *ισόρροπης διγλωσσίας*, με την παράλληλη χρήση των γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον και την προσπάθεια για καλλιέργεια του γραμματισμού και στις δύο γλώσσες.

Το κείμενο των **Χατζηδάκη και Κοτσώνη** ασχολείται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές οικογενειών από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και συγκεκριμένα με γονείς που έχουν επιλέξει τη δημόσια εκπαίδευση αντί της μειονοτικής για τα παιδιά τους. Το άρθρο συζητά κάποια από τα ευρήματα της σχετικής έρευνας και συγκεκριμένα το πώς η επιλογή σχολείου συναρτάται με θέματα γλωσσικών *πεποιθήσεων/γλωσσικής ιδεολογίας* (Spolsky 2004). Φαίνεται ότι οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους και η αντίληψη ότι το μειονοτικό σχολείο δεν προωθεί την εκμάθηση της Ελληνικής - αλλά ούτε και της Τουρκικής- σε επαρκή βαθμό είναι οι κυρίαρχοι παράγοντες πίσω από την επιλογή της μονόγλωσσας, ουσιαστικά, δημόσιας εκπαίδευσης.

Τέλος, οι **Μιχελακάκη και Φονιά** παρουσιάζουν τα αποτελέσματα μιας ακόμη μικρής κλίμακας έρευνας ανάμεσα σε γονείς-μετανάστες και γονείς παντρεμένους με Έλληνα υπήκοο, με στόχο τη διερεύνηση στάσεων και πρακτικών σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και πιθανές διαφοροποιήσεις τους.

Στόχος του θεματικού αυτού τεύχους ήταν να προκύψει μία συλλογή κειμένων που αφενός να φωτίζουν ζητήματα πολυγλωσσίας και εκπαίδευσης από διαφορετικές οπτικές γωνίες και αφετέρου να 'συνομιλούν' μεταξύ τους με τρόπο που να εμπλουτίζει την κατανόηση αυτών των φαινομένων αλλά και τον περαιτέρω προβληματισμό μας γύρω από αυτά. Ελπίζουμε το αναγνωστικό κοινό να βρει το αποτέλεσμα ικανοποιητικό και ενδιαφέρον.

Η επιμελήτρια της έκδοσης
Ασπασία Χατζηδάκη

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΟΥ 'ΑΛΛΟΥ' – ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΙΑΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Χρήστος Γκόβαρης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Χαρούλα Μανούσου
Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

Research has amply demonstrated that children coming from a migrant background run the risk of school marginalization and drop-out. This situation calls for the formation of a teaching-learning environment that addresses in a positive way the cultural and linguistic diversity in schools. A prerequisite for the success of such a pedagogy recommends exploring the perceptions of students about relations between 'identity' and 'otherness' aimed at reflection and weakening of ethnic bias. Classroom management as a community of inquiry (Lipmann) can contribute to achieving these objectives, especially the development of students' intercultural competence. This is the framework of the design and implementation of an intercultural teaching in a Primary School multicultural classroom. According to the results of this action research, part of which are presented in the current paper, the systematically oriented to the principles of interculturalism school teaching can actively engage students, natives and immigrants, in processes of reflection of ethnic stereotypes and positive meaning to the personal perceptions and attitudes change towards 'others', which originally functioned as obstacles to the development of an intercultural sensitive optics.

Key words

Intercultural learning, intercultural competence, students with immigrant background, acceptance, classroom as a community of inquiry.

Περίληψη

Ο ερευνητικά τεκμηριωμένος κίνδυνος σχολικής περιθωριοποίησης και διαρροής παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθιστά απολύτως αναγκαία τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού-μαθησιακού περιβάλλοντος που να αντιμετωπίζει θετικά την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στο σχολείο. Προϋπόθεση για την επιτυχία μιας τέτοιας παιδαγωγικής πρακτικής συνιστά η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για τις σχέσεις

μεταξύ 'ταυτότητας' και 'ετερότητας' με στόχο τον αναστοχασμό και την αποδυνάμωση των εθνοτικών προκαταλήψεων. Η λειτουργία της σχολικής τάξης ως κοινότητας διερεύνησης (Lipmann) μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη αυτών των στόχων, ειδικότερα δε στην οικοδόμηση, εκ μέρους των μαθητών, της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο πλαίσιο αυτό κινήθηκε, εν είδει έρευνας δράσης, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής διαδικασίας, μέρος των οποίων παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, η συστηματικά προσανατολισμένη στις αρχές της διαπολιτισμικότητας σχολική διδασκαλία μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές, γηγενείς και μετανάστες, να εμπλακούν ενεργά σε διαδικασίες αναστοχασμού των εθνοτικών στερεοτύπων και να νοηματοδοτήσουν θετικά τις αλλαγές προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων έναντι των 'άλλων', οι οποίες αρχικά λειτουργούσαν ως εμπόδια στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικά ευαίσθητης οπτικής.

Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμική διδασκαλία, διαπολιτισμική ικανότητα, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, σχολική τάξη ως κοινότητα διερεύνησης.

0. Εισαγωγή

Σειρά ερευνητικών δεδομένων υπογραμμίζουν την επιρροή που ασκεί η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών μιας σχολικής τάξης στην ανάπτυξη και διατήρηση του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα καθώς και στη δυναμική των ατομικών μαθησιακών κινήτρων και ενδιαφερόντων (βλ. Junonen *et al* 2013, Makarova 2015). Τα δεδομένα αυτά καθιστούν σαφές ότι μαθητές οι οποίοι δεν βιώνουν αποδοχή και αναγνώριση από τους συμμαθητές τους βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης και της σχολικής διαρροής. Σε αυτήν τη θέση έρχονται συχνότερα μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Bingham & Okagaki 2013, Govaris *et al* 2013). Τα παιδιά αυτά βιώνουν συχνά την εθνοτική τους καταγωγή ως αιτία στιγματισμού. Αυτό προκύπτει τόσο από διεθνείς (βλ. Mansouri & Trembath 2005, Su rez-Orozco & Su rez-Orozco 2001, Urrieta 2004, όπως αναφέρεται στο Makarova 2015) όσο και από εγχώριες έρευνες. Στις τελευταίες διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι αρκετοί Έλληνες μαθητές δεν επιθυμούν πολιτισμικές επαφές με τους μετανάστες συμμαθητές τους (Govaris *et al* 2005). Οι τελευταίοι αισθάνονται ως μη αποδεκτοί στο σχολικό περιβάλλον, παρά τις όποιες προσπάθειες που οι ίδιοι καταβάλλουν προκειμένου να ενταχθούν (Dimakos *et al* 2011, Dimakos & Tasiopoulou 2003, Govaris & Kodakos 2005). Δεν είναι επίσης λίγες εκείνες οι περιπτώσεις όπου Έλληνες μαθητές χρησιμοποιούν προσβλητική γλώσσα όταν αναφέρονται σε μετανάστες συμμαθητές τους (Sarafidou *et al* 2013).

Καθώς είναι προφανές ότι τα παραπάνω φαινόμενα βρίσκονται στον αντίποδα βασικών στόχων και αξιών της σχολικής αγωγής – όπως είναι η προάσπιση της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, η αναγνώριση και η αλληλεγγύη με τον ‘διαφορετικό’, η οικοδόμηση της κριτικής σκέψης – δεν μπορεί παρά να οριστεί ως βασικό παιδαγωγικό ζητούμενο αυτό της διαμόρφωσης ενός σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος με στόχους το ‘άνοιγμα’ του εαυτού μας στα χαρακτηριστικά των ‘άλλων’ και στην προσφορά σε ‘αυτούς’ ευκαιριών κοινής ταύτισης (Γκότοβος 2002:133).

Από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής η θετική αντιμετώπιση της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας στο σχολείο προϋποθέτει τη διαμόρφωση περιβαλλόντων μάθησης ικανών να στηρίξουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σε όλους τους μαθητές. Για το λόγο αυτό έχει επεξεργαστεί διδακτικές αρχές και προτάσεις οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης οι οποίες στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση απέναντι σε διαδικασίες διάκρισης και περιθωριοποίησης, στην αναγνώριση και υπέρβαση σειράς εμποδίων στην επικοινωνία, και στη συνεργασία μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών (π.χ. αρνητικές εθνοτικές προκαταλήψεις).

Επειδή όμως η κάθε σχολική τάξη αποτελεί και μια ιδιαίτερη περίπτωση μαθησιακού περιβάλλοντος, αν λάβουμε υπόψη μας για παράδειγμα τον τόπο, την πολιτισμική-γλωσσική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, το ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τη διάρκεια παραμονής τους στη χώρα, τη σχολική κουλτούρα κλπ., τότε είναι παιδαγωγικά σκόπιμο οι γενικές αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής διδασκαλίας να εξειδικεύονται με βάση τις εκάστοτε ιδιαίτερες συνθήκες και προϋποθέσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, ένα βασικό μέγεθος που οφείλει να ληφθεί υπόψη για τη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης διδασκαλίας είναι αυτό των αντιλήψεων των μαθητών για τις σχέσεις μεταξύ ‘ταυτότητας’ και ‘ετερότητας’. Θεωρούμε ότι προϋπόθεση για την επιτυχία μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης παιδαγωγικής πρακτικής συνιστά, μεταξύ άλλων, και η διερεύνηση πιθανής ύπαρξης αρνητικών εθνοτικών προκαταλήψεων των γηγενών έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους. Θεωρητικά γνωρίζουμε ότι οι μαθητές μιας σχολικής τάξης διαμορφώνουν μέσω των διϋποκειμενικών τους σχέσεων μια κοινωνική τάξη πραγμάτων η οποία αναπαράγει κοινωνικά διαμεσολαβημένες ιεραρχήσεις και διακρίσεις. Η γνώση αυτής της κοινωνικής τάξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού θεωρείται κρίσιμη για την επεξεργασία μιας διαπολιτισμικής διδακτικής στρατηγικής έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών και να διασφαλίζεται έτσι η συμμετοχή τους στη μάθηση. Με άλλα λόγια, στο βαθμό που ο βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής διδασκαλίας δεν είναι η διάχυση γενικών γνώσεων για τους ‘άλλους’ αλλά ο συστηματικός αναστοχασμός της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, κυρίως δε

μεταξύ των μαθητών, καθώς και των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαμόρφωσή τους, τότε κρίνεται σκόπιμο να δοθούν στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες να επιχειρηματολογήσουν, να γνωρίσουν και να αντιπαρατεθούν με 'διαφορετικές' αντιλήψεις και θέσεις. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, σίγουρα χρονοβόρα και επίπονη, πιθανολογούμε ότι θα είναι πιο αποτελεσματικές οι προσπάθειες ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού μιας σχολικής τάξης.

Στο πλαίσιο του προαναφερθέντος σκεπτικού κινήθηκε, εν είδει έρευνας δράσης, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε μια *πολυπολιτισμική* σχολική τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου. Ένα μέρος των αποτελεσμάτων αυτής της ερευνητικής διαδικασίας παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία.

1. Διαπολιτισμική μάθηση ενάντια στις εθνοτικές προκαταλήψεις – θεωρητικό πλαίσιο

Το ερώτημα "πώς μπορούν να αποδυναμωθούν οι εθνοτικές προκαταλήψεις" απαντάται διαφορετικά, χωρίς αυτό ωστόσο να σημαίνει την ανυπαρξία ενός κοινού τύπου μεταξύ των απαντήσεων. Οι διαφορές στις απαντήσεις οφείλονται σε δυο εκδοχές θεωρητικής ερμηνείας των παραγόντων στους οποίους οφείλεται η εμφάνιση προκαταλήψεων. Στην περίπτωση της πρώτης εκδοχής, οι προκαταλήψεις ορίζονται ως προσωπικές στάσεις, κυρίως δε ως απότοκο ελλειμματικών γνώσεων για τους 'άλλους'. Ως βασικοί άξονες αντιμετώπισης και αποδυνάμωσης των προκαταλήψεων προτείνονται η διαφώτιση και η διάχυση πληροφοριών (βλ. Heckmann 2015: 225-226). Περισσότερο αποτελεσματικοί είναι αυτοί οι τρόποι αντιμετώπισης όταν συμπληρώνονται από δράσεις οι οποίες εστιάζουν στη συναισθηματική διάσταση των προκαταλήψεων και πιο συγκεκριμένα στην πρόκληση θετικών συναισθημάτων για τους 'άλλους', κυρίως μέσω επαφής και αλληλεπίδρασης μεταξύ γηγενών και μεταναστών. Η αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης υπόκειται σε περιορισμούς οι οποίοι έχουν να κάνουν κυρίως με την πραγματικότητα των ασύμμετρων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών. Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις χαρακτηρίζονται συνήθως από την ασυμμετρία ως προς τη δύναμη, η οποία σχετίζεται με τις θέσεις από τις οποίες συνδιαλέγονται τα πρόσωπα μιας διαπολιτισμικής συνάντησης - κοινωνικό στάτους, οικονομικού τύπου ανισότητες, ανισότητες έναντι του νόμου κλπ - (Auernheimer 2010). Αυτό σημαίνει ότι η ασυμμετρία στις διαπολιτισμικές σχέσεις δεν μπορεί να αγνοηθεί αλλά πρέπει να συμπεριληφθεί στο σχεδιασμό του περιεχομένου των παιδαγωγικών δράσεων που στοχεύουν στην αποδυνάμωση των εθνοτικών προκαταλήψεων. Σε αυτή τη διάσταση εστιάζει η δεύτερη θεωρητική ερμηνεία συγκρότησης των προκαταλήψεων, σύμφωνα με την οποία οι προκαταλήψεις έχουν ιδεολογική υπόσταση (Heckmann 2015, Leiprecht 2005). Πρόκειται για αξιολογικά φορτισμένες κοινωνικές κατασκευές

του 'άλλου', οι οποίες προϋπάρχουν της συνάντησής μας με 'αυτόν'. Τέτοιες αξιολογικά φορτισμένες κατασκευές του 'άλλου' βρίσκονται ενσωματωμένες π.χ. σε ιστορικές αφηγήσεις για τον 'ξένο', στον επίκαιρο πολιτικό λόγο, στον λόγο των ΜΜΕ για τη μετανάστευση και την πολυπολιτισμικότητα, καθώς και στα σχολικά εγχειρίδια. Οι εν λόγω κατασκευές σαφώς και επηρεάζουν, τουλάχιστον στο αρχικό στάδιο, τη συνάντηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ γηγενών και μεταναστών. Από τη σκοπιά αυτής της προσέγγισης, η αποδυνάμωση των προκαταλήψεων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την κριτική αντιπαράθεση με λόγους και πρακτικές που αναπαράγουν την ιδεολογική βάση των εθνοτικών προκαταλήψεων.

Σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες παιδαγωγικής αντιμετώπισης των εθνοτικών προκαταλήψεων εντός του σχολείου, ο Leiprecht (2005) προτείνει, στη βάση μιας σύνθεσης των παραπάνω θεωρητικών ερμηνειών συγκρότησης των εθνοτικών προκαταλήψεων, μια πολυεπίπεδη στρατηγική η οποία περιλαμβάνει συντονισμένες δράσεις και παρεμβάσεις τόσο στη σχολική τάξη όσο και στο πεδίο των ευρύτερων συνθηκών εκπαίδευσης, και ειδικότερα σε αυτό της οργάνωσης της σχολικής κοινότητας. Σε ό,τι αφορά τις παρεμβάσεις στο πεδίο των πρακτικών και των κοινωνικών σχέσεων εντός της σχολικής τάξης προτείνεται, πέρα από τη διάχυση πληροφοριών (παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο), η δημιουργία μιας παιδαγωγικής συνθήκης μάθησης η οποία θα προωθή το διερευνητικό αναστοχασμό των διαπολιτισμικών σχέσεων, έτσι όπως αυτές πραγματώνονται στην καθημερινή επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη, ειδικότερα δε των εμποδίων και των ανισοτήτων που τις χαρακτηρίζουν.

Οι παιδαγωγικές/διδασκτικές αναφορές που διατρέχουν τις προτάσεις του Leiprecht βρίσκονται πολύ κοντά στο θεωρητικό σχέδιο λειτουργίας της σχολικής τάξης ως *κοινότητας διερεύνησης*. Σύμφωνα με τον Lipman (2006:123), η λειτουργία της σχολικής τάξης ως κοινότητας διερεύνησης μπορεί να δημιουργήσει ερεθίσματα και κίνητρα συμμετοχής των μαθητών σε μια διαδικασία μάθησης μέσω της οποίας "θα παράγουν και θα ανταλλάσσουν ιδέες, θα διευκρινίζουν έννοιες, θα αναπτύσσουν υποθέσεις, θα εκτιμούν πιθανές συνέπειες και, γενικά, θα στοχάζονται λογικά από κοινού". Οι δυνατότητες ενός διύποκειμενικά πλαισιωμένου αναστοχασμού των ατομικών θέσεων και επιχειρημάτων αναφέρονται από τον Lipman ως ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα λειτουργίας της σχολικής τάξης με τη μορφή κοινότητας διερεύνησης: *"Τα μέλη της κοινότητας αρχίζουν να αναζητούν και να διορθώνουν τις μεθόδους και τις διαδικασίες ο ένας του άλλου"* (Lipman 2006: 242). Συνολικά, η *κοινότητα διερεύνησης* μπορεί να συμβάλει στην οικοδόμηση βιωμάτων συλλογικού αναστοχασμού, αμοιβαίας αναγνώρισης και αλληλεγγύης, καθώς ενισχύει (α) την κριτική, (β) τη δημιουργική και (γ) τη φιλόστοργη διάσταση της σκέψης. Πρόκειται για διαστάσεις οι οποίες βρίσκονται στον αντίποδα εκείνου του τρόπου σκέψης ο οποίος γενικεύει, υπακούοντας έτσι στη στερεοτυπική και μάλλον στατική αντίληψη των σχέσεων που διέπουν τον κόσμο. Ανταποκρίνεται περαιτέρω στο ζητούμενο ενίσχυ-

σης των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο μας προτρέπει να “σκεφτόμαστε το αντικείμενο της σκέψης μας σα να μας αφορά προσωπικά και από την άλλη μας απασχολεί ο τρόπος σκέψης μας” (Lipman 2006: 287). Με βάση τα παραπάνω μπορεί να υποστηριχθεί η θέση ότι η *κοινότητα διερεύνησης* αφορά στον πυρήνα της διαπολιτισμικής μάθησης, καθώς παρακινεί βιωματικά τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία κριτικής αποστασιοποίησης από αυτονόητες οπτικές, σε μια διαδικασία εναλλαγής της οπτικής. Η επιδίωξη μαθησιακών βιωμάτων εναλλαγής της οπτικής συνιστά μια κατεξοχήν διαπολιτισμική μαθησιακή επιδίωξη, καθώς, όπως επισημαίνει ο Duncker (2005), χαρακτηρίζεται από την υπέρβαση της εγωκεντρικά περιορισμένης οπτικής πάνω στα πράγματα, και, συνεπώς, η υπέρβασή της οδηγεί στο ‘άνοιγμα’ του ‘εαυτού’ σε νέες οπτικές. Αυτό ακριβώς το ‘άνοιγμα’ του ‘εαυτού’ συνιστά προϋπόθεση και εμπεριέχει ταυτόχρονα δυνατότητες αποδυνάμωσης των εθνοτικών προκαταλήψεων, καθώς μπορεί να στηρίξει την οικοδόμηση εκ μέρους των μαθητών των ακόλουθων βασικών διαστάσεων που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα (Γκόβαρης 2004):

- (α) *Ενσυναίσθηση*. Ορίζεται ως ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του ‘εγώ’ στη θέση του ‘άλλου’. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η *ενσυναίσθηση* προϋποθέτει την κριτική αντιπαράθεση, και ενδεχομένως την υπέρβαση των αυτονόητων αντιλήψεών μας για το ‘διαφορετικό’, τότε η ιδιαίτερη σημασία της *ενσυναίσθησης* για το σημερινό σχολείο σχετίζεται κυρίως με την ανάγκη αποδόμησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των μεταναστών ως (ανεπιθύμητων, επικίνδυνων) ‘ξένων’, παρεμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων.
- (β) *Κριτική στάση απέναντι στους ρόλους*. Ορίζεται ως ικανότητα αναστοχασμού των πολιτισμικών και κοινωνικών προϋποθέσεων της αντίληψης και της δράσης μας, δηλαδή, ως ικανότητα αντιπαράθεσης με όλες τις αυτονόητες αναπαραστάσεις μας για τον κόσμο και τις εσωτερικευμένες αξίες που στηρίζουν την κοινωνική μας ταυτότητα. Αυτό που έχει σημασία για τη διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο είναι το γεγονός ότι η έλλειψη αναστοχασμού πάνω στις αντιλήψεις μας περί κανονικότητας οδηγεί συχνά στην στερεοτυπική αντιμετώπιση των ‘άλλων’. Βέβαια, ο αναστοχασμός δεν οδηγεί αποκλειστικά στην υπέρβαση αντιλήψεών μας περί κανονικότητας αλλά συμβάλλει και στη συνειδητοποίηση εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων από τα οποία τα υποκείμενα δεν μπορούν να παραιτηθούν.
- (γ) *Ανοχή αμφισημιών*. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στα υποκείμενα να ‘αντέχουν’ συναισθηματικές αβεβαιότητες και αμφισβητήσεις της γνώσης τους και να παραμένουν ικανοί για επικοινωνία, ακόμη και σε εκείνες τις καταστάσεις στις οποίες δεν είναι δυνατό να διαγνώσουν με ακρίβεια τις προθέσεις των άλλων. Η ικανότητα ανοχής αμφισημιών είναι συνυφασμένη με την ετοιμότητα μάθησης και τη διάθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης με διαφορετικούς πολιτισμικούς ορίζοντες.

(δ) *Επικοινωνιακή ικανότητα*. Την συνθέτουν: (1) η ικανότητα κατανόησης των αναγκών και ενδιαφερόντων που εκφράζουν οι 'άλλοι', (2) η ερμηνευτική ικανότητα, η οποία προϋποθέτει και εκφράζει την ικανότητα ενσυναίσθησης και ως τέτοια συνιστά τη βάση δημιουργίας σχέσεων αναγνώρισης και αλληλεγγύης, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις κοινωνικής εκτίμησης του 'άλλου', και (3) η *ικανότητα συνεννόησης* ως ικανότητα διαλογικής αντιπαράθεσης με τους 'άλλους' μαθητές.

Για να έχουν οι διαπολιτισμικές επαφές τα επιθυμητά αποτελέσματα πρέπει να συντρέχουν μια σειρά από προϋποθέσεις. Σύμφωνα με την "υπόθεση της επαφής" (Eckhart 2005: 43), οι διομαδικές επαφές μπορούν να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα όταν χαρακτηρίζονται από συνεργατική αλληλεξάρτηση των μελών - τα οποία έχουν ισότιμη κοινωνική θέση - και από κοινωνική και θεσμική υποστήριξη κανόνων που προωθούν την επαφή μεταξύ των ομάδων (Pettigrew 1998: 65-85). Κατά τον Pettigrew (1998), η επαφή έχει θετικά αποτελέσματα, διότι το άτομο αποκτά γνώσεις σχετικά με την εξωομάδα που το καθιστούν ικανό να αλλάξει τα υπάρχοντα αρνητικά στερεότυπα σχετικά με αυτή την ομάδα. Αυτό συμβαίνει γιατί η θετική συμπεριφορά προς τα μέλη της εξωομάδας κατά τη διάρκεια της επαφής μπορεί να προκαλέσει δυσαρμονία με την αρνητική στάση και να οδηγήσει σε αλλαγή στάσης. Ο παράγοντας 'ισότιμη κοινωνική θέση' φαίνεται να διαδραματίζει το σημαντικότερο ρόλο για τη διαμόρφωση θετικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών σε μια σχολική τάξη. Η διαμόρφωση αυτού του παράγοντα στο χώρο του σχολείου συνιστά στις μέρες μας ένα σημαντικό παιδαγωγικό ζητούμενο. Το ζητούμενο μπορεί να επιτευχθεί σύμφωνα με την Schofield (1995), όταν το σχολείο συνειδητά επιλέξει παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες θα στηρίζονται συνολικά από την κοινότητα και την κουλτούρα του σχολείου, θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης όλων των μαθητών, και θα παρέχουν σε αυτούς ευκαιρίες για υλοποίηση δραστηριοτήτων θετικής αλληλεπίδρασης (συνεργατική διδασκαλία και μάθηση).

2. Η έρευνα: βασικά χαρακτηριστικά

Η έρευνα που παρουσιάζουμε στο παρόν κείμενο υλοποιήθηκε με τη μορφή Έρευνας δράσης. Ακολουθήθηκε ένα σπειροειδές μοντέλο τριών κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού, επανασχεδιασμού κ.ο.κ. (McNiff 2002), με κεντρικό σκοπό την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ικανότητας και των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε σειρά διδακτικά αλληλένδετων δραστηριοτήτων, σχεδιασμένων κατά τρόπο που να παρέχουν ερεθίσματα και δυνατότητες συμμετοχής, έκθεσης του 'εαυτού', καθώς και αντιπαράθεσης και αναστοχασμού πάνω σε αυτονόητες αντιλήψεις και παραδοχές για τους 'άλλους'. Γνωρίζουμε, βέβαια, ότι οι δυνατότητες διαπολιτισμικής μάθησης και αλλαγής στάσεων σε προσωπικό

και συλλογικό επίπεδο είναι σχετικά περιορισμένες, αν λάβουμε υπόψη όχι μόνο την εξαιρετικά σκληρή 'φύση' των προκαταλήψεων αλλά και το γεγονός ότι οι αναφερόμενες στη βιβλιογραφία κοινωνικές προϋποθέσεις αποδυνάμωσης των εθνικών προκαταλήψεων μόνο εύκολη υπόθεση δεν είναι.

Η έρευνα δράσης εφαρμόστηκε σε 17 μαθητές και μαθήτριες (12 γηγενείς και 5 μετανάστες) της Ε' Δημοτικού ενός σχολείου σε μια αγροτική κομότητα του Ν. Λαρίσης. Από αυτούς τους μαθητές, οι πέντε είναι παιδιά μεταναστών (ένα αγόρι και τέσσερα κορίτσια), δηλαδή ποσοστό 29% στο σύνολο των παιδιών της τάξης. Κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας δράσης φοιτούσαν στο σχολείο συνολικά 145 μαθητές, 96 γηγενείς (66%) και 49 μετανάστες μαθητές (34%), κυρίως αλβανικής καταγωγής. Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (χάρη στην ευελιξία που δίνει στον εκπαιδευτικό της τάξης το Α.Π. για την επεξεργασία κειμένων διαφορετικών του σχολικού βιβλίου, που όμως εξυπηρετούν τους σκοπούς και τους στόχους του Α.Π. για τη συγκεκριμένη τάξη), του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, και του μαθήματος της Γεωγραφίας. Επίσης, αξιοποιήθηκε το δώρο της Ευέλικτης Ζώνης.

Λόγω της φύσης της έρευνας χρησιμοποιήσαμε ποικιλία εργαλείων και συνδυασμό προσεγγίσεων για τη συλλογή δεδομένων: 1) ερωτηματολόγια, στο κομμάτι της ποσοτικής έρευνας, 2) κοινωνιομετρία, 3) ομαδικές συνεντεύξεις, 4) τήρηση ημερολογίου της εκπαιδευτικού, 5) ομαδικές αναλυτικές συζητήσεις και 6) παρατηρήσεις διδασκαλίας.

Στην αρχή διερευνήθηκε με τη χρήση ενός κοινωνιογράμματος το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη παρέμβασης, καθώς και οι στάσεις των μαθητών έναντι συγκεκριμένων δηλώσεων, οι οποίες περιγράφουν τις επί μέρους διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ο δεύτερος κύκλος, διάρκειας περίπου τριών μηνών, περιελάμβανε εστιασμένες παρατηρήσεις των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/μαθητριών μέσα στη σχολική αίθουσα -καταγραφές συμπεριφορών και λόγου- καθώς και διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων με αφορμή κείμενα τα οποία θεματοποιούν την προβληματική των σχέσεων μεταξύ *ταυτότητας* και *ετερότητας*. Ακολούθησε στον τρίτο κύκλο μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων με τη μορφή σχεδίων εργασίας με θέματα όπως αυτά της μετανάστευσης και του 'ξένου', καθώς και η αντιπαράθεση με ηθικά διλήμματα. Για την επιλογή των συγκεκριμένων θεμάτων λήφθηκαν υπόψη τόσο τα ευρήματα στις απαντήσεις των μαθητών στο αρχικό ερωτηματολόγιο όσο και συμπεράσματα από τις παρατηρήσεις στη σχολική αίθουσα.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην αρχή και στο τέλος της έρευνας βασίστηκε σε σχετικό ερωτηματολόγιο από προγενέστερη έρευνα (Σακελλαρίδης 2008). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αντιφατικών δηλώσεων με το οποίο διερευνώνται η συμφωνία ή η μη συμφωνία των μαθητών με προτάσεις που δηλώνουν

(α) ενσυναίσθηση, (β) ανοχή αμφισημιών, (γ) κριτική στάση απέναντι σε στερεότυπα/ προκαταλήψεις, (δ) ετοιμότητα επικοινωνιακής συνδιαλλαγής με 'διαφορετικά' άτομα. Σε όλες τις δηλώσεις δόθηκε η ευκαιρία σε κάθε μαθητή να αιτιολογήσει με ποια από τις δύο δηλώσεις συμφωνεί και, αν δε συμφωνεί με κάποια από αυτές, να γράψει τη δική του άποψη. Ακολουθούν ενδεικτικά δύο δηλώσεις:

Μαριλένα: Από το παραμύθι που μας διάβασε η δασκάλα μας βρίσκω σωστά τα λόγια των ζώων του δάσους στο Κάτι Άλλο όταν πήγε να παίξει μαζί τους: "Αχ, δεν είσαι σαν κι εμάς. Είσαι κάτι άλλο. Δεν μπορείς να μείνεις μαζί μας".

Ισμήνη: Εγώ συμφωνώ με τα λόγια του Κάτι Άλλο στο Κατιτί: "Δεν είσαι σαν κι εμένα, αλλά δε με νοιάζει καθόλου! Άμα θες, μπορείς να έρθεις να μείνεις μαζί μου".

Συμφωνείς με την Μαριλένα ή με την Ισμήνη και γιατί;

Μήπως θέλεις να εκφράσεις κάποια άλλη άποψη;

Χρυσάνθη: Προτιμώ να μαθαίνουμε στην τάξη για τον πολιτισμό του τόπου μας, που τον καταλαβαίνουμε, που δεν είναι παράξενος και διαφορετικός, όπως κάποιοι από άλλους τόπους και χώρες.

Γιώργος: Εγώ προτιμώ να μαθαίνουμε για πολιτισμούς και από άλλες περιοχές και χώρες απ' όπου κατάγονται οι γονείς των συμμαθητών μας, άλλωστε όλοι δεν κουβαλάμε κάτι διαφορετικό από την οικογένειά μας; Γιατί από τα διαφορετικά μαθαίνεις.

Συμφωνείς με τη Χρυσάνθη ή με το Γιώργο και γιατί;

Μήπως θέλεις να εκφράσεις κάποια άλλη άποψη;

3. Ερευνητικά αποτελέσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας στοχεύσαμε αφενός στη διερεύνηση της υποκειμενικής σημασίας των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και αφετέρου στην οικοδόμηση στάσεων αποδοχής και κριτικής αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Σκοπός μας ήταν να αναδείξουμε διδακτικές πρακτικές οι οποίες στηρίζουν τον αναστοχασμό στους μαθητές, προσανατολισμένες στην υπέρβαση του καθιερωμένου μοντέλου ερμηνείας του κόσμου που στηρίζεται στη λογική του απόλυτου και ιδεολογικά φορτισμένου διαχωρισμού του 'εγώ' από τον 'άλλο' και στην κατανόηση της διαφορετικότητας ως κανόνα της κοινωνικής πραγματικότητας και όχι ως εξαίρεσης (Γκόβαρης 2004). Στο παρόν άρθρο επιλέξαμε και παρουσιάζουμε αντιπροσωπευτικά της συνολικής διαδικασίας αποτελέσματα, έτσι ώστε να παρουσιασθούν τα στάδια εξέλιξης της έρευνας δράσης, να γίνει κατανοητή η λογική της εμπλοκής των μαθητών στην κοινότητα διερεύνησης και να αναδειχθούν οι βασικές αλλαγές στις στάσεις των γηγενών κυρίως μαθητών έναντι του 'διαφορετικού'.

3.1. Ευρήματα αρχικού ερωτηματολογίου – Η ρητορική της αναγνώρισης και αποδοχής του 'διαφορετικού'

Από την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων του αρχικού ερωτηματολογίου προέκυψε ότι οι μαθητές στην συντριπτική τους πλειοψηφία τους τάσσονται υπέρ των δηλώσεων ενσυναίσθησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, ωστόσο, η ποιοτική ανάλυση των αιτιολογήσεων των μαθητών. Οι αιτιολογήσεις φανερώσουν λεπτές αλλά από θεωρητικής σκοπιάς ουσιαστικές διαφορές στα κίνητρα υπέρ της ενσυναίσθησης, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική θέση των μαθητών στην τάξη και την καταγωγή τους, και αφορούν στις δυο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, τη γνωστική και την συναισθηματική.

Ο σχολιασμός των ευρημάτων βασίζεται στην τριμερή διάκριση των ομάδων των μαθητών που προέκυψαν από τα δεδομένα του κοινωνιογράμματος, δηλαδή (α) την κυρίαρχη ομάδα, η οποία αποτελείται αποκλειστικά από γηγενείς μαθητές, (β) τη μέση ομάδα, η οποία αποτελείται από γηγενείς μαθητές και μια μετανάστρια μαθήτριά, και (γ) την μη κυρίαρχη ομάδα, στην οποία ανήκουν αποκλειστικά μετανάστες μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας υιοθετούν μια γνωστικού τύπου στάση υπέρ της ενσυναίσθησης, υπογραμμίζοντας κυρίως την ανάγκη απόκτησης γνώσεων, προκειμένου να κατανοήσουν, μέσω σύγκρισης με την προσωπική τους κατάσταση ζωής, τη θέση του 'άλλου'.

Μαθητής Α8¹: "...πρέπει να καταλαβαίνουμε τους άλλους και να μπαίνουμε στη θέση τους (...) θα ήθελα να δω πώς θα είναι να ζω τη ζωή ενός άλλου, πώς θα συμπεριφερόταν και να τη συγκρίνω με τη δική μου".

Στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης εστιάζει περισσότερο η επιχειρηματολογία μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, της μη κυρίαρχης ομάδας, καθώς και Ελλήνων μαθητών της μέσης ομάδας. Πρόκειται για μαθητές και μαθήτριες που έχουν βιώσει απόρριψη εκ μέρους των συμμαθητών τους, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού, και αποδίδουν στην έννοια της ενσυναίσθησης περιεχόμενα συμπόνιας και αμοιβαιότητας.

Μαθήτρια Κ5: *“Βρίσκω δίκαιο να μπαίνουμε στη θέση των συμμαθητών μας έστω κι αν χρειαστεί να στεναχωρηθούμε”.*

Μαθήτρια Κ2: *“Όταν κάποιος αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση οφείλουμε να τον σεβόμαστε, θα πρέπει να τους σεβόμαστε όλους”.*

Καθώς στις αιτιολογήσεις αυτής της ομάδας μαθητών κεντρική θέση κατέχουν έννοιες όπως αυτές της δικαιοσύνης, του σεβασμού και της αμοιβαιότητας, η ενσυναίσθηση ορίζεται και νοηματοδοτείται κατά κύριο λόγο ως ζητούμενο της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη και λιγότερο ως ατομική ικανότητα τοποθέτησης του εγώ στη θέση του ‘άλλου’, ως προσωπική διάθεση απόκτησης γνώσεων για τους ‘άλλους’. Η διαφορά με την τοποθέτηση της προηγούμενης ομάδας - γνωστική προσέγγιση - καθίσταται ορατή αν λάβουμε υπόψη τη θεωρητική σημασία που αποδίδεται στα συναισθήματα από τη σκοπιά του διδακτικού σχεδίου της κοινότητας διερεύνησης. Σύμφωνα με τον Sharp (2007: 215), τα συναισθήματα μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τη σημαντικότητα ενός γεγονότος, να αναγνωρίσουμε σε αυτά το μέγεθος του ηθικού προβλήματος που αυτό εμπεριέχει. Η έλλειψη μιας τέτοιας μορφής ηθικού συναισθήματος δεν επιτρέπει σε ένα υποκείμενο να αναγνωρίσει την πραγματική ηθική κατάσταση του ‘άλλου’, με αποτέλεσμα να μην αναλάβει κάποιες δράσεις στήριξης ‘αυτού’. Με άλλα λόγια, είναι περισσότερο η συναισθηματική εγγύτητα με τον ‘άλλο’ αυτή που δημιουργεί προϋποθέσεις κινητοποίησης ενός υποκειμένου υπέρ κάποιου άλλου, ακόμα και αν αυτή η κινητοποίηση έχει ενδεχομένως κάποιο αρνητικό κόστος. Όπως σημειώνει ο Sharp, χωρίς το συναισθηματικό στοιχείο δεν είναι βέβαιο ότι αρκεί το γνωστικό στοιχείο για την αναγνώριση μιας ηθικής ανάγκης και την ανάληψη αντίστοιχης δράσης. Η ύπαρξη και μόνο μιας γνωστικού τύπου ενσυναίσθησης δεν είναι αρκετή για την πλήρη κατανόηση της κατάστασης ενός υποκειμένου που βιώνει απόρριψη, δηλαδή μιας κατάστασης η οποία είναι ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτισμένη. Για το λόγο αυτό ο Lipman (2006: 295-296) αναφέρει:

“Αυτό που συχνά εμποδίζει την κατανόηση είναι ότι τα μέρη που επικοινωνούν είναι σε θέση να εκτιμήσουν μόνο τους γλωσσικούς ή τους γνωστικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην αλληλεπίδρασή τους και δεν καταφέρνουν να επιτύχουν την ανταλλαγή συναισθημάτων που θα έκανε πραγματικότητα την αμοιβαία κατανόησή τους”.

Συνεπώς, αν το ζητούμενο στη διαπολιτισμική διδασκαλία είναι η αποδυνάμωση διαδικασιών οι οποίες αναπαράγουν την κοινωνική απόσταση από τον *διαφορετικό*, οδηγώντας τον τελικά στο περιθώριο, τότε είναι σημαντικό να ληφθεί διδακτική μέριμνα έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να αναπτύξουν οι μαθητές και την συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Υιοθετώντας τους παραπάνω προβληματισμούς σχεδιάσαμε θεματικές και υλοποιήσαμε αντίστοιχες δράσεις (ένα σχέδιο εργασίας για την μετανάστευση ως οικουμενικό φαινόμενο, ανάλυση και δραματοποίηση του έργου “Η τελευταία μαύρη γάτα” του Ευγένιου Τριβιζά) με στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής διάστασης της *ενσυναίσθησης*. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, οι δράσεις οδήγησαν σε θετικά αποτελέσματα.

Σε ό,τι αφορά την *ικανότητα ανοχής αμφισημιών*, με την έννοια της μη αξιολόγησης του ‘άλλου’ ως πηγής αμφισβήτησης και απειλής του ‘εαυτού’, η απόλυτη πλειοψηφία των μαθητών συμφώνησε με δηλώσεις που την υποστηρίζουν. Από την ανάλυση των αιτιολογήσεων προκύπτει ότι η ανοχή εδράζεται σε προσδοκίες εμπλουτισμού τόσο των γνώσεων όσο και της προσωπικής συναισθηματικής κατάστασης στο πλαίσιο της επαφής και της αλληλεπίδρασης με τον ‘άλλο’. Πρόκειται, βέβαια, για μια περίπτωση αποδοχής του ‘άλλου’ υπό όρους, καθώς οι προσδοκίες εμπλουτισμού που στηρίζουν την εν λόγω αποδοχή είναι προσαρμοσμένες στα προσωπικά αισθητικά κριτήρια των μαθητών, και συνεπώς η απόρριψη του ‘άλλου’ – σε περίπτωση μη ανταπόκρισης σε αυτά τα κριτήρια – μοιάζει αρκετά πιθανή.

Μαθήτρια Κ6: “Δε μας πειράζει η μουσική να είναι παράξενη από τα άλλα τραγούδια αλλά αρκεί να διασκεδάζουμε”.

Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός ότι για μια ομάδα μαθητών/μαθητριών ο ‘άλλος’ αξιολογείται ως μια ακόμη περίπτωση σχολικής γνώσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές από την κυρίαρχη ομάδα εκφράζουν το γνωστικό τους ενδιαφέρον για τον ‘άλλο’ εν είδει μιας σχολικού τύπου μαθησιακής αναγκαιότητας.

Μαθητής Α8: “Πρέπει να μαθαίνουμε και για άλλους πολιτισμούς, γιατί μορφωνόμαστε”.

Η κατανόηση του ‘άλλου’ με τη μορφή ενός σώματος γνώσεων που θα εμπλουτίσει την προσωπική μόρφωση είναι αφενός θετική, αφετέρου όμως μπορεί να οδηγήσει στην παγίωση μιας αντίληψης της διαφορετικότητας εντελώς αποκομμένης από τις διαδικασίες της κοινωνικής της κατασκευής και αξιολογικής φόρτισης. Η διδακτική πρόκληση στην περίπτωση αυτή συνίσταται, πέρα από τη διάχυση πληροφοριών για άλλους πολιτισμούς, στην εμπλοκή των μαθητών σε μια μαθησιακή διαδικασία κατανόησης τόσο των κοινωνικών παραμέτρων κατασκευής του *διαφορετικού* όσο και της προσωπικής εμπλοκής των υποκειμένων στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων εικόνων για το διαφορετικό μέσω υιοθέτησης προκαταλήψεων.

Διαφοροποιημένη σε σχέση με την προηγούμενη προσέγγιση είναι αυτή μιας ομάδας έξι μαθητριών και μαθητών (πέντε από την μη κυρίαρχη και από την μέση ομάδα και μια μαθήτρια από την κυρίαρχη ομάδα), οι οποίοι/οποίες αποδίδουν στην έννοια της ανοχής περιεχόμενο που παραπέμπει στην συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης.

Μαθητής Α6: *“δεν θα φύγω επειδή δεν καταλαβαίνω, δεν έχει σημασία που δεν γνωρίζω τις γιορτές και τα τραγούδια τους... αν σε έχουν καλέσει δεν μπορείς να φύγεις και να τους στενοχωρήσεις”.*

Στην αιτιολόγηση των μαθητών διαφαίνεται ότι αναγνωρίζουν το διαφορετικό άτομο ως πρόσωπο, καθώς οι αιτιολογήσεις τους μαρτυρούν επίγνωση για τα συναισθήματα που μπορεί να προκαλέσει η απαξίωση/απόρριψη σημαντικών για την ταυτότητά του πολιτισμικών στοιχείων. Η ανοχή φέρνει στην περίπτωση αυτή τα χαρακτηριστικά μιας στάσης αλληλεγγύης, καθώς οι μαθητές υιοθετούν μια στάση αναγνώρισης και εκτίμησης αγαθών που ο ‘άλλος’ τους προσφέρει ως σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς του.

Οι περισσότεροι μαθητές τάσσονται υπέρ δηλώσεων κριτικής στάσης απέναντι σε προκαταλήψεις. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών από όλες τις ομάδες υποστηρίζουν μια κριτική στάση απέναντι σε συμπεριφορές που περιορίζουν την αλληλεγγύη, καθώς και απέναντι σε νόρμες ή σε κατηγοριοποιήσεις που οδηγούν στην απόρριψη του διαφορετικού, κυρίως δε του διαφορετικού θρησκευματος. Οι μαθητές τόσο της κυρίαρχης όσο και της μη κυρίαρχης ομάδας δηλώνουν την πεποίθησή τους ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί εμπόδιο για την κοινωνική συναναστροφή και συμβίωση.

Μαθήτρια Κ1: *“Όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και δεν έχει σημασία η φυλή ή το χρώμα”.*

Μαθητής Α1: *“Οι άλλοι που δε μοιάζουν με μας έχουν τα ίδια δικαιώματα και μπορούν να κάνουν ό,τι και εμείς. Όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά είμαστε άνθρωποι”.*

Αναδεικνύεται στις αιτιολογήσεις των μαθητών η κατανόηση της ισότητας ως μιας σχέσης ισοτιμίας μεταξύ διαφορετικών. Οι μαθητές φαίνεται να μην αποδέχονται την άποψη ότι μόνο οι ‘ίδιοι’ έχουν ίσα δικαιώματα. Καθώς αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα ως οικουμενικό γνώρισμα του ανθρώπου τάσσονται εμμέσως πλην σαφώς κατά διακρίσεων που μπορούν να υπονομεύσουν αυτό το θεμελιώδες γνώρισμα που ενώνει όλους τους διαφορετικούς και που συνιστά τη βάση της μεταξύ τους ισότητας.

Όπως και στην περίπτωση της ανοχής αμφισημιών, έτσι και στην περίπτωση των δηλώσεων που περιγράφουν την ικανότητα επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, οι μα-

θητές αιτιολογούν τη θετική τους στάση με το ενδιαφέρον τους να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών. Το σημαντικό είναι ότι το ενδιαφέρον αυτό εκφράζεται εντονότερα από τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Όσον αφορά στη συγκεκριμένη κατηγορία, βλέπουμε ότι υπάρχει διάθεση για επικοινωνία, για γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων με διαφορετικών λαούς, άλλοτε άνευ όρων και άλλοτε με όρους. Κυρίως από τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας διαπιστώνεται ένα γνωσιοκεντρικό ενδιαφέρον. Το 'άλλο' περιορίζεται μόνο στην ενδεχόμενη αξία του ως γνώση για μας και δεν γίνεται αντιληπτό στην αυταξία του.

Μαθητής Α4: *"Είναι σημαντικό να ξέρεις την ιστορία των άλλων τόπων".*

Μαθητής Α6: *"Να μαθαίνουμε και για άλλους πολιτισμούς, να μαθαίνουμε και τους χορούς και τα τραγούδια γιατί μαθαίνουμε από αυτά".*

Διαφορετικά από τον περισσότερο γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα των αιτιολογήσεων της προηγούμενης ομάδας επιχειρηματολογεί μια άλλη ομάδα μαθητών - λιγότεροι από την κυρίαρχη και περισσότεροι από τη μέση ομάδα - καθώς συνδέουν το ενδιαφέρον τους για επικοινωνία με κίνητρα γνωριμίας μεταξύ των ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Μαθητής Α2: *"Θα ήθελα να γνωρίσω τον τρόπο ζωής των συμμαθητών μου γιατί έτσι θα μπορώ να επικοινωνώ".*

Μαθήτρια Κ7: *"Είναι σημαντικό να μάθουν από τον πολιτισμό μας και να μάθουμε κι εμείς από τον δικό τους".*

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλούν οι αιτιολογήσεις μεταναστριών μαθητριών οι οποίες εμφανίζονται επιφυλακτικές ως προς το ζητούμενο της επικοινωνιακής συνδιαλλαγής/αλληλεπίδρασης με τους 'άλλους'.

Μαθήτρια Κ5: *"Στην ώρα του μαθήματος δεν πρέπει να μιλάμε για άλλα πράγματα αλλά να ακούμε τη διδασκαλία της κυρίας".*

Μαθήτρια Κ6: *"Στο σχολείο πρέπει να μας διδάσκει η κυρία μας και να μη χάνουμε καθόλου χρόνο".*

Οι συγκεκριμένες μαθήτριες έχουν βαπτιστεί χριστιανές και παρουσιάζουν άριστες επιδόσεις. Η πρώτη μαθήτρια έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και είναι πιο σίγουρη στις σχέσεις της με τα γηγενή παιδιά. Νιώθει πιο άνετα κι έχει σταθερές φιλίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι σ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δεν αναφέρθηκε στη χώρα των γονιών της ούτε μία φορά. Αποφεύγει κάθε τι το οποίο θα λειτουργούσε διαφοροποιητικά για την παρουσία της στην τάξη. Η δεύτερη μαθήτρια ήρθε στην Ελλάδα όταν ήταν επτά χρονών. Δεν έχει τόσο αυτοπεποίθηση στις σχέσεις της με τους γηγενείς μαθητές, τους οποίους θαυμάζει για τις επιδόσεις τους, και δεν ανοίγεται όσον αφορά στην καταγωγή της.

Ο προσανατολισμός τους στην προτεραιότητα της σχολικής γνώσης και στον αποκλεισμό κάθε αναφοράς στους 'διαφορετικούς' πολύ πιθανόν να εκφράζει μια στάση άμυνας απέναντι στον ενδεχόμενο 'κίνδυνο' αντιμετώπισης της δικής τους *διαφορετικότητας* από τους συμμαθητές τους, εν προκειμένω της διαφορετικής εθνικής προέλευσης, ως απόκλισης από την ισχύουσα νόρμα. Αυτό το γεγονός μας θέτει το ερώτημα για το 'πώς' της αναφοράς στην *εθνοτική διαφορετικότητα*, όταν οι φορείς της νιώθουν ανασφαλείς από τον τρόπο αντιμετώπισής της από τους υπόλοιπους μαθητές. Θεωρητικά γνωρίζουμε ότι στην περίπτωση της άμεσης και διδακτικά αδιαμεσολάβητης αναφοράς στην εθνοτική και πολιτισμική διαφορετικότητα ελλοχεύει ο κίνδυνος να βιώσουν οι μετανάστες μαθητές την παρουσία τους στη σχολική τάξη ως *εξαίρεση* από τον κανόνα. Για το λόγο αυτό υιοθετήσαμε για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των δράσεών μας την αρχή της *έμμεσης αναφοράς*. Η αρχή αυτή εστιάζει στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών και στοχεύει στην παραινέση τους να μιλήσουν οι ίδιοι για τον τρόπο που την ορίζουν και την κατανοούν. Έτσι, στη σχολική τάξη δεν υπάρχουν οι 'κανονικοί' και οι 'διαφορετικοί', αλλά μαθητές που μοιράζονται τόσο κοινά όσο και διαφορετικά γνωρίσματα. Τα διαφορετικά γνωρίσματα μπορεί να είναι, για παράδειγμα, οι διαφορετικές γνώσεις ή οι διαφορετικές σπτικές των μαθητών σε σχέση με ένα κοινό για όλους θέμα ή πρόβλημα. Στο πλαίσιο αυτής της αρχής ο μετανάστης μαθητής δεν παρουσιάζεται ως εκπρόσωπος μιας εθνοτικής ομάδας αλλά ως φορέας *διαφορετικών* γνώσεων, που είναι ωστόσο προσωπικά νοηματοδοτημένες.

3.2. Παρατηρήσεις στο πεδίο της καθημερινότητας των κοινωνικών σχέσεων με τους 'άλλους'

3.2.1. Από την ρητορική της αποδοχής στις πρακτικές απόρριψης του 'διαφορετικού'

Στη διάρκεια του πρώτου κύκλου της έρευνας το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε κυρίως στην παρατήρηση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και μαθητριών στην αίθουσα διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώθηκε στην καταγραφή και κωδικοποίηση λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών οι οποίες εμπίπτουν στα περιεχόμενα των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας. Σε αυτόν τον κύκλο πραγματοποιήθηκαν επίσης ορισμένες διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε διαλόγους επεξεργασίας ζητημάτων που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ 'εαυτού' και 'ξένου/άλλου'. Με αφορμή τα ευρήματα του ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην επεξεργασία σχετικών με την παραπάνω προβληματική κειμένων από σχολικά εγχειρίδια και από βιβλία παιδικής λογοτεχνίας.

Από την ποσοτική ανάλυση των καταγραφών στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού

–λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των μαθητών – προκύπτει μια σαφής απόκλιση μεταξύ συγκεκριμένων τάσεων (ρητορική της αποδοχής του ‘άλλου’) που ανέδειξαν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και της καθημερινότητας των κοινωνικών σχέσεων (πρακτικές μη αποδοχής/στιγματισμού του ‘άλλου’) μεταξύ των μαθητών και μαθητριών. Παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν και κάποιες λίγες, ωστόσο σημαντικές αλλαγές σε αντιλήψεις και συμπεριφορές τόσο των γηγενών όσο και των μεταναστών μαθητών.

Η υποστήριξη της κριτικής στάσης έναντι στερεοτύπων/προκαταλήψεων και πρακτικών περιθωριοποίησης του ‘άλλου’, που καταγράφηκε στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, δεν είχε το αντίστοιχό της στο επίπεδο της πρακτικής των καθημερινών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, κυρίως δε σε ό,τι αφορά τις συμπεριφορές μαθητών της κυρίαρχης ομάδας έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους.

Εμφανίστηκαν δυο βασικές μορφές προκατάληψης και απόρριψης έναντι μεταναστών μαθητών. Στην πρώτη περίπτωση η προκατάληψη εμπεριέχει στον πυρήνα της την μέσω του κοινωνικού λόγου αναπαραγόμενη αρνητική εικόνα του μετανάστη ως *επικίνδυνου* ‘ξένου’:

“Εεπ! Τι κάνεις στην τσάντα της Μαρίας;”

(Από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού).

Η Μαθήτριά Κ7, Ελληνίδα στην καταγωγή, υπαινίσσεται με επιδεικτικό τρόπο μπροστά στην εκπαιδευτικό της τάξης ότι η Μαθήτριά Κ5, παιδί οικογένειας Αλβανών μεταναστών, άνοιξε την τσάντα της ‘Μαρίας’ (ψευδώνυμο) για να κλέψει. Παρόμοια περιστατικά αυθαίρετης απόδοσης *ύποπτων προθέσεων* στη συμπεριφορά συμμαθητών δεν παρατηρήθηκαν όμως μεταξύ των Ελλήνων μαθητών. Το γεγονός ότι οι μετανάστες μαθητές δεν γίνονταν στη διάρκεια της διδασκαλίας αντιληπτοί ως συμμαθητές-πρόσωπα αλλά ως ‘Αλβανοί’, φαίνεται ότι διευκόλυνε άκριτα την αναπαραγωγή προκαταλήψεων οι οποίες αναπαράγονται στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Έτσι, κανονικές και συνήθειες για μαθητές συμπεριφορές, όπως η απουσία από το σχολείο, αποτελούσαν στην περίπτωση των μεταναστών μαθητών θέμα αρνητικού σχολιασμού και αιτία στιγματισμού, καθώς ερμηνεύονταν με σχετικά μεγάλη ευκολία ως σημαντική απόκλιση από την *κανονικότητα* του μαθητικού ρόλου, όπως δείχνει το ακόλουθο σχόλιο/παράδειγμα:

Μαθήτριά Κ5: *“Κυρία, η Μιρέλα (ψευδώνυμο) δεν ήρθε στο σχολείο, για να μη γράψει το διαγώνισμα της γεωγραφίας”.*

Η ερμηνεία ενός τυχαίου γεγονότος, δηλαδή η απουσία ενός μαθητή από το μάθημα, ως *αποκλίνουσα* συμπεριφορά είναι φανερό ότι δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την ύπαρξη και την άκριτη αποδοχή μιας αρνητικής εθνοτικής προκατάληψης που προβάλλει τον ‘άλλο’ ως συνήθη *ύποπτο*. Η συγκεκριμένη μαθήτριά έγινε, όπως

και κάποιοι άλλοι μετανάστες μαθητές, αρκετές φορές στόχος αρνητικής κριτικής εξαιτίας των χαμηλών τους επιδόσεων. Βέβαια, είναι σύνηθες φαινόμενο μαθητές και μαθήτριες με χαμηλές σχολικές επιδόσεις να στοχοποιούνται και να γίνονται αποδέκτες αρνητικών σχολιασμών (βλ. Eckhart 2005). Στην περίπτωση όμως των μεταναστών μαθητών με χαμηλές επιδόσεις οι στοχοποιήσεις αποκτούν ιδιαίτερη δυναμική λόγω της υποβόσκουσας αρνητικής αξιολόγησης της εθνοτικής τους προέλευσης.

Οι καθημερινά αναπαραγόμενες διακρίσεις μέσω εκφοράς προκαταλήψεων σε βάρος μερίδας μεταναστών μαθητών δεν συνιστούν βέβαια εφεύρεση των γηγενών μαθητών. Οι πρακτικές διάκρισης των μαθητών σχετίζονται στενά και ενδυναμώνονται από τον τρόπο αντιμετώπισης των μεταναστών μαθητών στο θεσμικό-γραφειοκρατικό επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας. Η αντιμετώπισή της εδράζεται συχνά σε πρακτικές οι οποίες τους καθιστούν στη σχολική κοινότητα ορατούς σχεδόν αποκλειστικά ως εθνοτικούς άλλους. Αξίζει να αναφέρουμε εδώ το εξής γεγονός, χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων πρακτικών. Στις αρχές του δεύτερου μήνα των μαθημάτων επισκέφθηκε την τάξη ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος μπήκε στην τάξη και ρώτησε: *“Ποιοι είναι αλλοδαποί σ’ αυτή την τάξη;”*

“Οι μαθητές και μαθήτριες από οικογένειες Αλβανών μεταναστών, εμφανώς σοκαρισμένοι/ες, σηκώνουν το χέρι τους. Τα άλλα παιδιά κρυφογελούν, η Μαθήτρια Κ6 κοκκινίζει και ο Μαθητής Α8 σκύβει στον Μαθητή Α2 και του λέει με ειρωνεία και με τρόπο που να ακούσει και η δασκάλα: ‘Αλβανός τουρίστας! Ήσαν να ζητούσε επιβράβευση’”

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Η σαφής διάκριση μεταξύ ‘εαυτού’ και ‘ξένου’ στο λόγο του διευθυντή λειτουργεί ως νομιμοποιητική συνθήκη όχι μόνο για τον συγκεκριμένο, συνειρμικά εκφρασμένο απαξιωτικό σχολιασμό ‘Αλβανός τουρίστας’. Δεν συνιστά υπερβολή να θεωρήσουμε πολύ πιθανό ότι τέτοιου είδους πρακτικές εθνοτικής διάκρισης από το διοικητικό και διδακτικό προσωπικό ενός σχολείου, όσο σπάνια κι αν εμφανίζονται, λειτουργούν για τη συγκρότηση αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών και μαθητριών καταλυτικά και με διάρκεια στο χρόνο, ως προσανατολισμός και ως άλλοθι ατομικών συμπεριφορών που άμεσα ή έμμεσα οδηγούν στην περιθωριοποίηση των εθνοτικά διαφρορετικών μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, θεσμικές πρακτικές οι οποίες στηρίζονται και αναπαράγουν μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως ‘αλλοδαπούς’ – μια κατηγορία αντιληψης η οποία κατά κανόνα είναι αρνητικά φορτισμένη – καταφέρονται ενάντια στο ζητούμενο διαμόρφωσης μιας συνθήκης εντός της οποίας όλοι οι μαθητές και μαθήτριες θα έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν από θέσεις ισότιμου στάτους. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η διδακτική διαμόρφωση μια τέτοιας συνθήκης συνιστά μια θεωρητικά απαραίτητη προϋπόθεση αποδυνάμωσης των εθνοτικών προκαταλήψεων.

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι ιδιαίτερα προκατειλημμένοι έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους ήταν οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας. Πρόκειται αποκλειστικά για Έλληνες μαθητές με πολύ καλές σχολικές επιδόσεις οι οποίοι δημιουργούσαν με τα λεγόμενά τους και τις συμπεριφορές τους ένα κλίμα περιθωριοποίησης των μεταναστών μαθητών. Καθώς αποτελούσαν μέλη της κυρίαρχης ομάδας, είχαν την αποδοχή των συμμαθητών τους, την οποία φρόντιζαν να διατηρήσουν κάνοντας χρήση σχολίων με αρνητικό, σχεδόν απαξιωτικό περιεχόμενο για τους συμμαθητές τους με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

3.2.2. Η 'επικοινωνιακή αδυναμία' των μεταναστών μαθητών

Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου ανέδειξαν μια σχετικά χαμηλή ετοιμότητα και μικρή διάθεση των μεταναστών μαθητών για επικοινωνιακή ανταλλαγή σε περιπτώσεις συζήτησης θεμάτων σχετικών με τη διαφορετικότητα. Αυτή η σχετικά χαμηλή ετοιμότητα επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης παρατηρήθηκε και κατά το πρώτο διάστημα του κύκλου της παρατήρησης και οφειλόταν σε δυο διαφορετικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με το εξαιρετικά χαμηλό στάτους τριών μεταναστών μαθητών στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων και αφορά στη γενικότερη επικοινωνιακή συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές αυτοί ήταν περιθωριοποιημένοι και λόγω χαμηλών επιδόσεων αλλά και λόγω προέλευσης. Παρότι οι ίδιοι κατέβαλαν σημαντικές προσπάθειες να συνδεθούν με την υπόλοιπη ομάδα της τάξης, εν τούτοις αγνοούνταν συστηματικά από τους συμμαθητές τους και ήταν απομονωμένοι στα διαλείμματα. Από διεθνή ερευνητικά δεδομένα γνωρίζουμε ότι μαθητές που βρίσκονται στο περιθώριο της τάξης αποτραβιούνται από τα τεκταινόμενα και δείχνουν μικρή ετοιμότητα συμμετοχής σε συλλογικές δράσεις και διαλόγους, επειδή οι συμμαθητές τους ή ακόμη και οι ίδιοι πιστεύουν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες (Makarova 2015). Ακόμη κι αν οι ικανότητές τους δεν διαφέρουν σημαντικά από αυτές των συμμαθητών τους, προτιμούν να μην εκδηλώνονται εξαιτίας του φόβου του στερεότυπου, δηλ. του φόβου να επαληθεύσουν μέσω της συμπεριφοράς τους αρνητικά για την ομάδα τους στερεότυπα (Schofield 2006).

Ο δεύτερος λόγος έχει να κάνει με τη διστακτικότητα ορισμένων μεταναστών μαθητριών να συμμετέχουν αρχικά σε συζητήσεις περί διαφορετικότητας.

Μαθήτρια Κ2: *“Κυρία, ποτέ δε θα πρέπει να χάνουμε μαθήματα μιλώντας για αυτά”.*

Μαθήτρια Κ3: *“Αν έδειχναν όλοι τον πολιτισμό τους, δε θα ξέραμε ποιον να ακούσουμε από όλους”.*

Με άμεσο ή έμμεσο τρόπο οι συγκεκριμένες μαθήτριες προσπαθούσαν να αποφύγουν την εμπλοκή σε σχετικές με τη διαφορετικότητα συζητήσεις, καθώς εκτιμούν

ότι θα εκτεθούν αρνητικά στο σύνολο της τάξης. Προφανώς έχουν βιώσει καταστάσεις απόρριψης/στιγματισμού και προσπαθούν μέσω μιας αμυντικής στάσης να αποφύγουν παρόμοια δυσάρεστα βιώματα.

3.3. *Τι άλλαξε;*

Προς το τέλος του πρώτου κύκλου (καταγραφή σχέσεων και συμπεριφορών στη σχολική τάξη, πρώτες προσπάθειες διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης) είχε ήδη αρχίσει να διαμορφώνεται ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο ενθάρρυνε τους μαθητές και τις μαθήτριες, κυρίως τους μετανάστες, σε ανοιχτού είδους τοποθετήσεις σε θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, κυρίως δε σε ό,τι αφορά τη διαφορετικότητα ως στοιχείο του εαυτού τους.

Μια πρώτη αλλαγή ως προς τη διάθεση επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης των μεταναστών μαθητών σημειώθηκε στο πλαίσιο της επεξεργασίας ενός κειμένου για τη Βαλκανική Χερσόνησο στο μάθημα της Γεωγραφίας. Οι συγκεκριμένοι μαθητές ζητωκραύγασαν “*Ναι! Ναι!! Ζήτω!!*” όταν στο μάθημα αναφέρθηκε ότι η Αλβανία και η Ελλάδα ανήκουν στη Βαλκανική Χερσόνησο. Από τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μεταναστών μαθητών έγινε φανερό πόσο σημαντικό ήταν για αυτούς, για την αυτοαντίληψή τους και την παρουσία τους μέσα στην τάξη, η αναφορά μιας επίσημης γνώσης στην ύπαρξη ενός κοινού τόπου, ενός τόπου που εναντιώνεται στις συνήθειες, οδυνηρές πολλές φορές για αυτούς, εθνικές διακρίσεις και συγκριτικές αξιολογήσεις. Η επίσημη ανάδειξη αυτού του κοινού τόπου εκφράζει ένα γνήσια υπαρξιακό ενδιαφέρον αυτών των μαθητών, ένα ενδιαφέρον για τη συγκρότηση μιας προσωπικής ταυτότητας στη βάση βιωμάτων που να νοηματοδοτούν θετικά τη σχέση του ‘εγώ’ με το ‘άλλο’, κυρίως δε με το παρόν και το μέλλον στη χώρα μετανάστευσης.

Όταν αποφασίστηκε, με αφορμή αυτή τη θετική εξέλιξη, να αφιερώσουμε ένα μάθημα στην ανάδειξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στο παράδειγμα των παροιμιών – κάθε μαθητής καταγράφει και γνωστοποιεί παροιμίες που γνωρίζουν μέλη της οικογένειάς του – τότε κινητοποιήθηκαν με ιδιαίτερο ζήλο μετανάστες μαθήτριες οι οποίες τόσο στα αρχικά ερωτηματολόγια όσο και μέσα στην τάξη αρνούνταν να συμμετέχουν σε συζητήσεις για τη διαφορετικότητα. Πριν την παρέμβαση οι συγκεκριμένες μαθήτριες θεωρούσαν χάσιμο χρόνου από τη διδασκαλία την ενασχόληση με την διαφορετικότητα των πολιτισμών. Η συμμετοχή τους, ωστόσο, σε σειρά δράσεων διαπολιτισμικής μάθησης άμβλυne τη διστακτικότητά τους και έκαμψε τις αντιστάσεις τους σε σχέση με το τι θεωρείται ‘κανονικό μάθημα’.

Στο δεύτερο κύκλο, τα σχέδια εργασίας για την έννοια του ‘ξένου’ και το παγκόσμιο φαινόμενο της μετανάστευσης καθώς και η αναλυτική ενασχόληση με τα κείμενα των βιβλίων το “Κάτι Άλλο” και “Η τελευταία μαύρη γάτα”, όπως και η δραματοποίηση του τελευταίου, δημιούργησαν ένα μαθησιακό κλίμα το οποίο είχε ως αποτέλεσμα

την περαιτέρω ενδυνάμωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μεταναστών, κυρίως εκείνων των μαθητριών, οι οποίες απέφευγαν στην αρχή της χρονιάς κάθε συμμετοχή σε συζητήσεις για τη *διαφορετικότητα*. Είναι αξιοσημείωτο ότι στη συνέχεια η διάθεση επικοινωνίας και συνδιαλλαγής εκφραζόταν από τους μετανάστες μαθητές κυρίως ως επιθυμία ανακάλυψης και ανάδειξης κοινών σημείων των *πολιτισμών* της Ελλάδας και της Αλβανίας. Πρόκειται βέβαια για μια επιθυμία η οποία δεν εμπεριέχει μόνο ευκαιρίες διαπολιτισμικού διαλόγου αλλά και σημαντικές παγίδες αναπαραγωγής του ‘άλλου’ ως αποκλειστικά εθνοτικού ‘άλλου’. Μια δυνατότητα αποφυγής αυτών των παγίδων είναι, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ο προσανατολισμός της διαπολιτισμικής διδασκαλίας στην αρχή της έμμεσης αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί η διδασκαλία να ανταποκριθεί και στην άλλη σημαντική επιθυμία των μαθητών, την πλήρη συμπερίληψή τους στη σχολική ζωή. Εξίσου σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι οι μετανάστες μαθητές άρχισαν να εκφράζονται εντός της σχολικής τάξης κυρίως από τη θέση υποκειμένων που προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα όποια αρνητικά βιώματα και τις όποιες επικρατούσες στη μεταναστευτική κοινωνία αρνητικές αντιλήψεις για την καταγωγή τους χωρίς να εγκλωβίζονται σε μια αμυντική ρητορική υπέρ της καταγωγής, καθώς δεν διστάζουν να παρουσιάσουν τον ‘εαυτό’ τους ως υποκείμενο πολιτισμικής σύνθεσης. Τέλος, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι παραπάνω αλλαγές αποτυπώθηκαν και στο τελικό ερωτηματολόγιο. Σε ό,τι αφορά την ετοιμότητα επικοινωνιακής συνδιαλλαγής οι μετανάστες μαθητές που είχαν τοποθετηθεί αρχικά κατά των δηλώσεων, τώρα τοποθετούνται θετικά και μάλιστα αιτιολογούν τη στάση τους αξιολογώντας θετικά τον διαπολιτισμικό διάλογο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Μαθήτριας Κ4, μαθήτριας με γονείς από την Αλβανία, η οποία στο αρχικό ερωτηματολόγιο δήλωνε *“στην ώρα του μαθήματος δεν πρέπει να μιλάμε για άλλα πράγματα, πρέπει ν’ ακούμε τη δασκάλα”*, ενώ στο τελικό εκφράζει μια εντελώς αντίθετη θέση: *“είναι καλό να μαθαίνουμε κάποια άλλα ιδιαίτερα πράγματα από άλλους μαθητές που είναι από άλλο τόπο”*.

Από το τέλος του πρώτου κύκλου και στη συνέχεια άρχισαν να παρουσιάζονται σημαντικές αλλαγές στις απόψεις και στις συμπεριφορές των γηγενών μαθητών έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους. Μετά την ανάγνωση και συλλογική επεξεργασία της ιστορίας *“Το Κάτι Άλλο”*, καταγράφηκαν περιστατικά που παρέπεμπαν σε αλλαγές των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

“19 Νοεμβρίου, τα παιδιά χειροκρότησαν τον Μαθητή Α7 (μαθητής με γονείς από την Αλβανία) που έλυσε μαθηματικά στον πίνακα με το αριστερό του χέρι, καθώς είχε υποστεί κάταγμα στο δεξί.”

(ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Ο συγκεκριμένος μετανάστης μαθητής δεν ήταν πλέον απομονωμένος όπως στο προηγούμενο διάστημα, καθώς Έλληνες συμμαθητές του είχαν αρχίσει να τον συμπε-

ριλαμβάνουν στο παιχνίδι τους. Από αυτό το χρονικό σημείο και μετά, οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις, είχαν αρχίσει να προσεγγίζουν τους αλβανικής καταγωγής συμμαθητές τους για να τους βοηθήσουν σε διάφορα πλαίσια. Όπως δηλώθηκε από τους ίδιους τους μαθητές, στην αλλαγή συνέβαλε η ανάλυση της ιστορίας “Το Κάτι Άλλο”.

Μαθητής Α5: “Εκεί που παίζαμε, ήρθε κι ένα μαυράκι στην παρέα μας και δεν το παίζαμε. Όμως τότε θυμήθηκα το Κάτι Άλλο και σκέφτηκα να του ζητήσω να παίξει μαζί μας. Μήπως κι αυτό το παιδάκι αισθανόταν σαν το Κάτι Άλλο;”

Αν λάβουμε υπόψη τα δεδομένα του τελικού ερωτηματολογίου, τότε οι παραπάνω αλλαγές στις στάσεις γηγενών μαθητών σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι οι εν λόγω μαθητές αρχίζουν και κατανοούν και την συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Καταρχάς, είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές τάσσονται υπέρ των δηλώσεων ενσυναίσθησης στο τελικό ερωτηματολόγιο. Οι τελικές αιτιολογήσεις των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας διαφοροποιούνται πλέον από τις αρχικές τους, καθώς δείχνουν ετοιμότητα όχι μόνο γνωστικής αλλά και συναισθηματικής κατανόησης του ‘άλλου’. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση μαθήτριας της κυρίαρχης ομάδας η οποία αρχικά είχε διαφωνήσει με τις δηλώσεις ενσυναίσθησης:

Μαθήτρια Κ3: “Είναι σημαντικό να μπαίνουμε στη θέση των συμμαθητών μας και να προσπαθούμε να τους καταλαβαίνουμε, ακόμη και αν χρειαστεί να στεναχωρηθούμε”.

4. Συμπεράσματα

Παρά τους όποιους περιορισμούς της έρευνάς μας, με σημαντικότερο αυτόν που εκπορεύεται από τη θέση εξουσίας του εκπαιδευτικού της τάξης ως ερευνητή, από τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα τα οποία μιας διαφωτίζουν ως προς το ‘τι’ οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας, προκειμένου να διαμορφώσουμε ένα αποτελεσματικό περιβάλλον διαπολιτισμικής μάθησης.

Ορίζοντας τη διαπολιτισμική διδασκαλία ως διδασκαλία που στοχεύει στην κοινωνική μάθηση (ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας) θέλουμε να επισημάνουμε ότι ο σχεδιασμός της οφείλει να λάβει υπόψη της την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Υπό αυτή την έννοια, η διαπολιτισμική διδασκαλία έχει τον χαρακτήρα μιας παρέμβασης με στόχο την αλλαγή μιας τάξης κοινωνικών σχέσεων, που έχουν συγκροτήσει άτυπα οι συνομήλικοι συμμαθητές, και που είναι βέβαιο ότι αναπαράγει σύμφωνα με τα κυρίαρχα πρότυπα των ενηλίκων ιεραρχικές σχέσεις, διαδικασίες

αποδοχής και ένταξης, καθώς και διαδικασίες διάκρισης και περιθωριοποίησης. Σε μια *πολυπολιτισμική τάξη*, όπως αυτή της παρέμβασής μας, το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων περιπλέκεται κυρίως λόγω της σημασίας που αποκτούν οι εθνοτικές προκαταλήψεις ως εργαλεία διασφάλισης θέσεων κύρους για τους γηγενείς μαθητές, μέσω αρνητικής διάκρισης των μεταναστών. Το κοινωνιόγραμμα ανέδειξε την περιθωριακή θέση των νεοεισερχόμενων μεταναστών μαθητών. Οι υπόλοιποι έχουν προσαρμοστεί σε μια θέση ενδιάμεσου κύρους αποφεύγοντας με κάθε τρόπο να γίνουν ορατοί ως *διαφορετικοί*. Καθώς στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον οι σχέσεις γηγενών και μεταναστών αναπαράγονται ως σχέσεις ασύμμετρες, και εφόσον αυτό διαμεσολαβείται ποικιλότροπα στη συνείδηση των μαθητών, στο εσωτερικό της σχολικής τάξης παγιώνονται και νομιμοποιούνται εν είδει κανονικότητας οι διαφορές κύρους μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών. Σε μια τέτοια συνθήκη εκ των πραγμάτων μπορεί το εγχείρημα μιας μη καλά σχεδιασμένης διαπολιτισμικής διδασκαλίας να νοηματοδοτηθεί από τους κυρίαρχους ιδίως μαθητές ως ένα είδος ‘απειλής’ της θέσης τους. Ως απειλή μπορεί να εκληφθεί όμως, όπως έδειξε η έρευνά μας, και από μετανάστες μαθητές, οι οποίοι δεν θέλουν να διακινδυνεύσουν τη σχετική αποδοχή που απολαμβάνουν χάριν θεματοποίησης της *διαφορετικότητας*. Προέκυψαν τα ακόλουθα ερωτήματα και προβληματισμοί που έπρεπε διδακτικά να ευθετηθούν:

- Τι μπορούμε να κάνουμε ενάντια στη *θαλπωρή της προκατάληψης* και ενάντια στο φόβο διαπραγμάτευσης της *διαφορετικότητας*;
- Πώς μπορούμε να στηρίξουμε τους μαθητές, κυρίως αυτούς της κυρίαρχης ομάδας, στην ανάπτυξη μιας έννοιας της ενσυναίσθησης που να ενσωματώνει δίπλα στη γνωστική και την συναισθηματική διάσταση;
- Πώς μπορούμε να παρακινήσουμε τους μετανάστες μαθητές έτσι ώστε χωρίς επιφυλάξεις να εμπλακούν σε διαλόγους γύρω από το προσωπικό νόημα των διαφορών;
- Πώς μπορούμε να παρέμβουμε στους συσχετισμούς των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών έτσι ώστε να ενδυναμωθεί η ετοιμότητα για αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών
- Πώς θα παρακινήσουμε τους μαθητές έτσι ώστε να αναστοχασθούν πάνω στην αντίφαση μεταξύ μιας ρητορικής αποδοχής του ‘άλλου’ και πρακτικών απόρριψής του;

Η θεωρητικά θεμελιωμένη απόφαση για λειτουργία της σχολικής τάξης εν είδει *κοινότητας διερεύνησης* συνέβαλε στη δημιουργία μιας διδακτικής συνθήκης, η οποία επέτρεψε την ουσιαστική αξιοποίηση σειράς θετικών αντιλήψεων και στάσεων συγκεκριμένων μαθητών της μέσης και της μη κυρίαρχης ομάδας κυρίως, για την οικοδόμηση

της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε εδώ την ικανότητα της συναισθηματικής κρίσης αυτών των μαθητών, μια ικανότητα η οποία βρίσκεται στον πυρήνα της ενσυναίσθησης. Οι συστηματικές συζητήσεις με αφορμή κείμενα που θεματοποιούν την προβληματική της απόρριψης του *διαφορετικού* έδωσαν την ευκαιρία σε γηγενείς μαθητές να κατανοήσουν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, γεγονός που εκδηλώθηκε έμπρακτα με τη μορφή τη αλληλεγγύης προς τους μετανάστες μαθητές. Η αρχική επιφυλακτικότητα των μεταναστών μαθητών ως προς την ανοιχτή θεματοποίηση της *διαφορετικότητας* μετασχηματίστηκε σε προσωπικό ενδιαφέρον, όταν τους δόθηκε η ευκαιρία να επικοινωνήσουν τη δική τους *διαφορετικότητα* ως διάσταση ενός εαυτού που αναζητεί την πολιτισμική σύνθεση και όχι την εθνοτική περιχαράκωση.

Αποτιμώντας συνολικά τις επιπτώσεις των διδακτικών παρεμβάσεων, εκτιμούμε ότι το σύνολο σχεδόν των μαθητών κατόρθωσε, μέσω της συμμετοχής σε συλλογικές διαδικασίες διαλογικής αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού, διαδικασίες οι οποίες οδήγησαν σε βιώματα αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, να νοηματοδοτήσει θετικά τις αλλαγές προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων, οι οποίες αρχικά λειτουργούσαν ως εμπόδια στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικά ευαίσθητης οπτικής.

Σημείωση

1. Τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών στον εξωτερικό αναγνώστη και επιδόθηκαν με στόχο να συλλέξουμε τις τοποθετήσεις των μαθητών. Για τα αγόρια χρησιμοποιήσαμε το κεφαλαίο γράμμα Α και για τα κορίτσια το κεφαλαίο γράμμα Κ, τα οποία συνοδεύονται από διαφορετικό αριθμό, π.χ. Μαθητής Α1, Α2, Μαθήτρια Κ1, Κ2 κοκ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χ. (2004) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lipman, Μ. (μετφ. Γ. Σαλαμάς, επιμ. Β. Παππή) (2006) *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2008) *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωση

- Auernheimer, G. (2010) Interkulturelle Kommunikation mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen fuer das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In Auernheimer, G. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag, 35-66.
- Bingham, G. E. & L. Okagaki (2013) Ethnicity and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 65-95.
- Dimakos, I., J.-A. Spinhthourakis & K. Tasiopoulou (2011) Greek students' attitudes towards their immigrant peers: Have their minds changed at all? In: P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Europe's Future: Citizenship in a Changing World*. London: CiCE, 194-199.
- Dimakos, I. C. & K. Tasiopoulou (2003) Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14 (3): 307-316.
- Duncker L. (2005) Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. Duncker, W. Sander, C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, 9-20.
- Eckhart, M. (2005) *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Govaris, C., S. Kaldi & A. Papadopoulos (2013) School acculturation in the Greek primary school: a comparative study between students with immigrant background and native students. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 7 (3): 131-148.
- Govaris, C., I. Athanasiadis, Y. Xanthakou & M. Kaila (2009) "Soziale Gleichheit und Demokratie? Ja, aber nur fuer uns..." – Einstellungen von Schülern und Schülerinnen zur Migration in Griechenland. In: K. Sauer & J. Held (Hrsg). *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag, 169-177.
- Govaris, C. & A. Kodakos (2003) Multikulturelle Gesellschaft und Interkulturelle Erziehung: Orientierungen griechischer Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer- Ergebnisse einer explorativen Studie. *Tertium Comparationis, Journal für Internationale und Interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 2: 124-138.
- Heckmann, H. (2015) *Integration von Migranten*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Juvonen, J., G. Espinoza & C. Knifsend (2013) The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 387-401.
- Leiprecht, R. & A. Kerber (Hrsg.) *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Leiprecht, R. (2005) Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In Leiprecht, R. & Kerber A (Hrsg.). *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Wochenschau Verlag, 317-345.
- McNiff, J. (2002) *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Makarova, E. (2015) Wahrgenommene Diskriminierung als Risikofaktor für Hidden-Dropout von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In Haenni Hoti, A. (Hrsg.). *Equity - Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen*. Bern: EDK, 86-92.
- Mansouri, F. & A. Trembath (2005) Multicultural Education and Racism: The Case of Arab-Australian Students in Contemporary Australia. *International Education Journal*, 6 (4): 516-529.
- Pettigrew, T.F. (1998) Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49: 65-85.
- Sarafidou, J., Ch. Govaris & M. Loumakou (2013) Blatant and Subtle Prejudice among Primary School Children in Greece. *Intercultural Education*, 24 (3): 264-276.
- Schofield, J.W. (1995) Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary school students. In Banks, J.A. & McGee Banks, Ch.A. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan, 597-634.
- Schofield, J. W. (2006) *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Sharp, A.M. (2007) Unterrichtsgegenstand Gefühle: Das Klassenzimmer als *community of inquiry*. In Marsal, E., T. Dobashi, B. Weber & F. Lund (Hrsg.). *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M: Peter Lang, 205-220.
- Suarez-Orozco, C. & M. M Suarez-Orozco (2001) *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΣΠΙΤΙΟΥ ΩΣ ΓΕΦΥΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Σούλα Μητακίδου
Καθηγήτρια
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χρυσούλα Γαβριηλίδου
Νηπιαγωγός
Προϊσταμένη 2^{ου} Νηπιαγωγείου
Αλεξάνδρεια Ημαθίας

Abstract

This paper examines the prospects of implementing inclusive and culturally relevant teaching in a kindergarten with Roma student population. Activities were designed on the basis of the children's experiences and interests, on their home language and culture. The paper highlights the importance of school-home cooperation, especially with the students' mothers. The implementation of the specific program as well as the cooperation with the mothers resulted in the increase of the students' interest for school and attendance rate.

Key words

Roma students, kindergarten, preschool education, culturally relevant (responsive, sensitive) teaching, inclusive education.

Περίληψη

Η εργασία διερευνά τις προοπτικές εφαρμογής της ενταξιακής και πολιτισμικά κατάλληλης εκπαίδευσης σε ένα νηπιαγωγείο με μαθητικό πληθυσμό παιδιά Ρομά. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πρόγραμμα βασισμένο στον πολιτισμό και τις εμπειρίες όλων των παιδιών της τάξης, ενθαρρύνθηκε η χρήση της μητρικής γλώσσας των νηπίων στις μεταξύ τους συναναστροφές, επιδιώχθηκε αμφίδρομη συνεργασία σχολείου-σπιτιού και αξιοποιήθηκαν πολλαπλά μέσα. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος συντέλεσε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών στη μάθηση και συνέβαλε στην αύξηση του ποσοστού φοίτησης των παιδιών στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση Ρομά, νηπιαγωγείο, προσχολική εκπαίδευση, πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία, ενταξιακή εκπαίδευση.

0. Εισαγωγή

Ο πλουραλισμός γλωσσών και πολιτισμών αντιμετωπίζεται με διαφορετικούς τρόπους από εκπαιδευτικούς, από γονείς αλλά και από την επιστημονική κοινότητα, καθώς επηρεάζεται από ιδέες και απόψεις για τη χρησιμότητα των κυρίαρχων και των 'άλλων' γλωσσών και πολιτισμών. Όπως τονίζει χαρακτηριστικά ο Χριστίδης (1999: 91) "οι ιδέες είναι εκείνες που ενώνουν ή διαχωρίζουν και όχι η γλώσσα, είτε στη μονόγλωσση είτε στην πολύγλωσση πρακτική της". Μιλώντας για τη διγλωσσία η Σκούρτου (2011: 111-112) επισημαίνει ότι:

"η αντιμετώπιση της διγλωσσίας [...] εξαρτάται όχι μόνο από την αντίληψη που έχουμε για αυτό το ίδιο το φαινόμενο της διγλωσσίας, αλλά από την αντίληψη που έχουμε για τις 'άλλες' γλώσσες. Τις θεωρούμε 'πρόβλημα', 'δικαίωμα' ή 'πηγή εμπλουτισμού';"

Στην έρευνα που περιγράφεται σε αυτήν την εργασία η γλώσσα και ο πολιτισμός των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αντιμετωπίζεται ως κεφάλαιο και ως πηγή πλούτου τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για την ευρύτερη κοινότητα στις χώρες διαμονής τους (Ruiz 2013). Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η συνύπαρξη των μειονοτικών και των κυρίαρχων γλωσσών μπορεί να αποτελέσει σημείο συνάντησης και δημιουργικής συμβίωσης των ανθρώπων. Σκοπός αυτού του μοντέλου διαπολιτισμικής, ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η επιτυχία όλων των μαθητών/ριών στο σχολείο μέσα από προγράμματα που αναγνωρίζουν, σέβονται και λαμβάνουν υπόψη τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός θεωρείται πλεονέκτημα και επιδιώκεται η δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας όπου όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται και λειτουργούν ως ισότιμα μέλη διατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Coelho 2007). Μια τέτοια εκπαιδευτική κατεύθυνση "οφείλει να λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο την αμφισβήτηση των συστημάτων κοινωνικού ελέγχου και τις νοηματοδοτήσεις τους για την εξουσία, αλλά και να υιοθετήσει τη σχέση ανάμεσα στην κριτική και τη δράση" (Καραγιάννη-Χάλαζα 2015:1).

Στην αναζήτηση μιας θεωρίας-βάσης της έρευνας που να ενσωματώνει τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης καταλήξαμε στη θεωρία της *πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας* (Gay 2002, Ladson-Billings 1992a,b, 1995a,b). Η επιλογή μας στηρίχτηκε σε ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της, σύμφωνα με το οποίο κάθε παιδί μπορεί να τα καταφέρει στο σχολείο, αρκεί η εκπαίδευση που του προσφέρεται να έχει νόημα γι' αυτό. Η πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία ενδυναμώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες, συνδέει ουσιαστικά εκπαιδευτικούς και παιδιά με σκοπό τη σχολική επιτυχία και βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες που είναι απαραίτητες ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας καλύτερης, πιο δίκαιης κοινωνίας (Edwards & Edick 2013). Συμφωνούμε με την άποψη της Gay (2013: 68) ότι "όσο περιθωριοποιημένο ή μη προνομιούχο και να είναι το περιβάλλον κάποιου/ας μαθητή/τριας σε σχέση με

κάποια εξωτερικά κριτήρια που θέτει η κυρίαρχη ομάδα, πάντα υπάρχουν δυνατότητες στα παιδιά” που μπορούμε να αξιοποιήσουμε, αρκεί να μην αποκόψουμε τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας από την πολιτισμική τους κληρονομιά.

Στην εργασία διερευνώνται οι προοπτικές εφαρμογής της ενταξιακής και πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο της έρευνας, ένα νηπιαγωγείο με μαθητικό πληθυσμό αποκλειστικά παιδιά Ρομά. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πρόγραμμα βασισμένο στον πολιτισμό και στις εμπειρίες των παιδιών, καθώς και στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας όπου αυτό ήταν εφικτό. Με την κατάλληλη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης, τα νήπια Ρομά διευκολύνθηκαν να αξιοποιούν τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους με τρόπους ανάλογους των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας. Επίσης, επιδιώχθηκε και επιτεύχθηκε η εμπλοκή των γονέων των μαθητών/ριών στη μαθησιακή διαδικασία, ως κύριος παράγοντας της πετυχημένης σχολικής φοίτησης των παιδιών (Ladson-Billings 1995a).

Τέτοιου είδους ενταξιακοί προσανατολισμοί είναι εύκολο να βρουν γόνιμο έδαφος σε τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης όπου το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ευελικό, δεν υπάρχει συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, το διδακτικό υλικό μπορεί να συγκεντρώνεται ανάλογα με το θέμα που πραγματεύεται η τάξη κάθε φορά και η γνώση μπορεί να κτίζεται πάνω στις προσωπικές εμπειρίες και την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών (Mitakidou & Tressou 2005).

1. Εκπαίδευση Ρομά

Η κοινωνική ομάδα των Ρομά δεν είναι ομοιογενής. Υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στους Έλληνες Ρομά, στη γλώσσα που μιλούν, στον τρόπο και στον τόπο διαβίωσης, στη θρησκεία και στο βαθμό ένταξής τους στην κοινωνία (Μητακίδου & Τρέσσου 2015, Χατζησαββίδης 2007). Ανεξάρτητα από τις διαφορές των επιμέρους ομάδων, η σχέση των Ρομά με το σχολείο ή το αντίθετο, του σχολείου με την κοινότητα Ρομά, είναι προβληματική, παρόλο που πρόσφατες έρευνες δείχνουν πως αυτή η κατάσταση έχει αρχίσει να αλλάζει και πως οι Ρομά γονείς και ιδιαίτερα οι μητέρες έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της εκπαίδευσης για τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους (Bhopal 2004, 2015, Μητακίδου & Τρέσσου 2007).

Η προβληματική αυτή σχέση διαιωνίζεται και από την αφομοιωτική τάση του σχολείου που και στην περίπτωση των παιδιών Ρομά επιρρίπτει την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία στα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους, εδραιώνοντας έτσι τη διάχυτη εντύπωση της ‘ασυμβατότητας’ μεταξύ Ρομά και σχολείου και “αναπαράγοντας αλλά και παράγοντας ειδικούς μαθητές” (Κάτσικας & Πολίτου 1999).

Επιπλέον, ο τρόπος διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου απέχει πολύ από τις εμπειρίες και το επικοινωνιακό και μαθησιακό στυλ των μαθητών/ριών

Ρομά, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μη βρίσκουν ενδιαφέρον στο σχολείο και πολλά από αυτά να το εγκαταλείπουν. Όπως επισημαίνει η Μητακίδου (2014: 5),

“η ρομανί, η γλώσσα με την οποία μεγαλώνουν και επικοινωνούν καθημερινά τα παιδιά Ρομά δεν έχει καμιά θέση στο σχολείο, τόσο γιατί πρόκειται για γλώσσα προφορική και άγνωστη στους μη Ρομά εκπαιδευτικούς, όσο και γιατί μιλιέται από μια περιθωριοποιημένη και αποκλεισμένη ομάδα”.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν τις γνώσεις ή τη διάθεση ή και τον ιδεολογικό προσανατολισμό ώστε να αντιμετωπίζουν θετικά την πρόκληση της εκπαίδευσης παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Sleeter & Grant (2003: 225), “οι άνθρωποι ζουν συνήθως στους μικρούς, αποστειρωμένους κόσμους τους με ανθρώπους με τους οποίους έχουν τα ίδια προνόμια ή ελλείψεις”. Ο/Η εκπαιδευτικός που ζει μια σχετικά άνετη/προνομιούχα ζωή μπορεί να δυσκολεύεται να καταλάβει τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, που μπορεί όμως να είναι η αιτία των κακών επιδόσεών τους. Έτσι, συχνά συντελεί στη διαιώνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων και κάνει το σχολείο αφιλόξενο για τα παιδιά αυτά.

2. Πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία

Πολιτισμικά κατάλληλη (ή σχετική ή ευαίσθητη *culturally relevant/responsive/sensitive teaching*) είναι η διδασκαλία που αναδεικνύει και αντλεί από τις πολιτισμικές δυνάμεις των μαθητών/ριών, η διδασκαλία που χρησιμοποιεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και τις προοπτικές των παιδιών, και στηρίζεται στις πνευματικές τους ικανότητες και στα επιτεύγματά τους (Gay 2002). Η πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία

“αποβλέπει στη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων που τα μέλη τους παράγουν αντί να καταναλώνουν γνώση, τάξεων που βασίζονται στην αυθεντική επικοινωνία και στον αμοιβαίο σεβασμό των μελών τους, τάξεων που τα μέλη τους ενθαρρύνονται να αντλούν από τις βιωμένες εμπειρίες και τους πόρους γνώσης τους αξιοποιώντας τα ως σημεία εισόδου στην επίσημη γνώση. Και όλα αυτά, χωρίς ούτε μια στιγμή να εκπίπτουν οι παιδαγωγικοί στόχοι. Μπορούμε να φανταστούμε την πολιτισμικά κατάλληλη παιδαγωγική ως μια σκαλωσιά για την στήριξη των παιδιών στη διαδικασία κατάκτησης της επίσημης γνώσης” (Μητακίδου 2014: 7).

Η θεωρία της πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας προτείνεται για τάξεις μικτές, όπου μαθητές και μαθήτριες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες συχνά στιγματίζονται

από χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις (Gay 2010), καθώς συνήθως το μαθησιακό τους στυλ διαφέρει σημαντικά από το κυρίαρχο (Ogbu 1992). Η συνεχής αποτυχία επίτευξης των σχολικών στόχων, οδήγησε στην αναζήτηση των αιτίων της και διαπιστώθηκε πως τα παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, όταν ακολουθούσαν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που αξιοποιούσε στοιχεία από τον πολιτισμό τους και χρησιμοποιούσε διδακτικές στρατηγικές που έμοιαζαν με τις στρατηγικές του σπιτιού τους, έφταναν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα χωρίς να χρειάζεται να αποποιηθούν τα πολιτισμικά τους στοιχεία (Au & Jordan 1981, Mohatt & Erickson 1981 στο Ladson-Billings 1995a).

Η πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία δεν σχεδιάστηκε μόνο για να γεφυρώσει τον πολιτισμό του σχολείου με τον πολιτισμό του σπιτιού αλλά και για να χρησιμοποιήσει ως βάση μάθησης τα πολιτισμικά στοιχεία των παιδιών, βοηθώντας τα έτσι να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές συναναστροφές και να κατακτήσουν τη γνώση (Ladson-Billings 1992a). Έρευνες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσα από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και τις σπτικές των ίδιων των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με σκοπό τη βελτίωση των επιδόσεων και τη σχολική τους επιτυχία (Gay 2002, Ladson-Billings 1995b, Sleeter 2012).

3. Η γλώσσα και ο πολιτισμός των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει στο σχολείο ένα παιδί σε κάθε ηλικία είναι καθορισμένες από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τις παραβλέψουν, μπορούν όμως να τις επιδιώξουν μέσα από διαφοροποιημένες προσεγγίσεις διευκολύνοντας κάθε παιδί να κατακτήσει τους επιδιωκόμενους στόχους (Gay 2013).

Η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος προς όφελος των μαθητών/ριών μας δεν σημαίνει πλήρη απόρριψή του, αλλά αναμόρφωση, διαφοροποίησή του ώστε να δίνει ευκαιρίες και στα παιδιά από άλλους πολιτισμούς να συμμετέχουν και να εκφράζονται (Coelho 2007). Οι αλλαγές που προτείνονται στο περιεχόμενο, στη διδακτική διαδικασία, στο περιβάλλον μάθησης, στα αποτελέσματα και στους τρόπους αξιολόγησης αποβλέπουν στον εναρμονισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος με τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και το στυλ μάθησης κάθε παιδιού (Tomlinson 2014). Αυτό δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναδείξουν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να νιώσουν ισότιμα μέλη της μαθητικής κοινότητας (Gay 2013).

Στοιχεία που προέρχονται από το περιβάλλον των παιδιών γίνονται μέρος του προγράμματος, προσφέρουν υλικό και αποτελούν αφορμές για κατάκτηση νέας

γνώσης που βασίζεται στην προϋπάρχουσα. Ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο όπου δεν υπάρχει συγκεκριμένο περιεχόμενο, αλλά η μάθηση συντελείται με διαθεματικές δραστηριότητες, τα θέματα που θα διαπραγματευτεί μια τάξη πρέπει να είναι σημαντικά για όλα τα παιδιά, ώστε να προκληθεί και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους (Coelho 2007), και η μάθηση να επιτυγχάνεται μέσα από την προσωπική αλληλεπίδραση και πράξη (Λευθεριώτου κ.ά. 2011).

Τα παιδιά Ρομά είναι δίγλωσσα με τη Ρομανί να χρησιμοποιείται ευρέως στο σπίτι και την Ελληνική στις επαφές με την ευρύτερη κοινότητα. Στην παρούσα έρευνα, η νηπιαγωγός-ερευνήτρια από την πρώτη μέρα στο σχολείο ενθάρρυνε τη χρήση της μητρικής γλώσσας των νηπίων τόσο στις μεταξύ τους συναναστροφές όσο και κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Πέρα από το πλήθος των ερευνών που υποστηρίζουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας για τη μάθηση της δεύτερης και για τη γενικότερη ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Cummins 2003, Ladson-Billings 1995a, Saville-Troike 1991), η νηπιαγωγός θεώρησε παράδοξο να επιβάλλεται η μονογλωσσία της κυρίαρχης γλώσσας, όταν η ίδια αποτελούσε αριθμητική μειονότητα στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Αντίθετα με αυτό που πιστεύει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, ότι, δηλαδή, η χρήση της μητρικής γλώσσας είναι άσκοπη για τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας (Αβραμίδου κ.ά. 2012, Μητακίδου & Δανιηλίδου 2006, Τσιούμης 2012), έρευνες αποδεικνύουν ότι οι γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες που επιδιώκουμε στο σχολείο μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη διατήρηση και ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας (Μητακίδου & Τρέσσου 2002). Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο, εκτός από τα γνωστικά, δημιουργεί και συναισθηματικά οφέλη, όπως η αίσθηση αποδοχής και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών.

4. Η έρευνα

4.1. Αφετηρία-στόχοι

Αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας που θα παρουσιάσουμε σε αυτό το άρθρο, ήταν η τοποθέτηση της ερευνήτριας (δεύτερης συγγραφέως) ως νηπιαγωγού στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Από την αρχή προβληματίστηκε από τη διάχυτη άποψη της ευρύτερης κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και εκπαιδευτικών, σχετικά με θέματα εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, που αποτυπώνονταν σε απόψεις όπως 'ατίθασα παιδιά', 'παιδιά με νοητική ανεπάρκεια', 'γονείς που δε νοιάζονται', 'γονείς που αδιαφορούν'. Προβληματική επίσης ήταν η απουσία καθημερινής επικοινωνίας και ουσιαστικής συνεργασίας των γονέων με το νηπιαγωγείο, κάτι που είναι ιδιαίτερα συνηθισμένο στην προσχολική εκπαίδευση. Επίσης, συχνότερες σε σχέση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό ήταν οι αδικαιολόγητες απουσίες των νηπίων.

Τον προβληματισμό ακολούθησαν μακρές συζητήσεις με την πρώτη συγγραφέα στο πλαίσιο του σχεδιασμού της μεταπτυχιακής εργασίας της νηπιαγωγού-ερευνήτριας.

Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα για την ενταξιακή εκπαίδευση (Coelho 2007, Μητακίδου 2007, 2014) και την πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία (Gay 2002, 2013, Ladson Billings 1992a,b) έμοιαζαν να υπόσχονται μια πιο πλούσια και πετυχημένη μαθησιακή πορεία στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον. Με βάση τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και της πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας, προσπαθήσαμε να οργανώσουμε το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου έτσι ώστε να εμπλέκεται ενεργά ο πολιτισμός και η γλώσσα των Ρομά μαθητών/ριών στη μαθησιακή διαδικασία και να δημιουργηθούν γέφυρες συνεργασίας σπιτιού-σχολείου. Έτσι, αρχίσαμε να αναζητούμε τρόπους επαφής και συμμετοχής των οικογενειών στο πρόγραμμα του σχολείου, κυρίως επιδιώκοντας τη συνεργασία με τις μητέρες των νηπίων, καθώς και τρόπους ανάπτυξης ενός πολιτισμικά κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης στην τάξη.

Η άποψη περί ισότιμης συμμετοχής και επιτυχίας όλων των μαθητών/ριών στο σχολείο, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση, κατηύθυνε το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Εκτός από την πρόθεση να εξασφαλίσουμε ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, επιχειρήσαμε, μέσα από την πρόταση ενός αποτελεσματικού προγράμματος, να συμβάλουμε στην αλλαγή των απόψεων της τοπικής κοινωνίας σχετικά με τη σχέση των παιδιών και των οικογενειών Ρομά με το σχολείο.

Η ανάδειξη της σημασίας της ουσιαστικής εμπλοκής της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών της ήταν ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, η διαδικασία προσέγγισης των μητέρων και η συμβολή τους στην ανάπτυξη του προγράμματος δραστηριοτήτων μέσα από τη μεταφορά στοιχείων από τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους στην τάξη, αν και επιτεύχθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, δεν αναπτύσσεται στην παρούσα εργασία λόγω περιορισμού χώρου.

4.2. Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα εμπίπτει στις συνθήκες της έρευνας δράσης, καθώς αποτελεί παρέμβαση σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο με στόχο την παρατήρηση και τη μελέτη των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen & Manion 1994). Αφετηρία της έρευνας ήταν η βούληση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη της. Ο σχεδιασμός, η παρατήρηση, η συλλογή των δεδομένων, η επεξεργασία και η ανάλυσή τους ήταν στενά συνδεδεμένα με το περιβάλλον υλοποίησης, πράγμα που διευκόλυνε τον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό σε κάθε φάση της παρέμβασης. Η έρευνα απευθυνόταν σε μια συγκεκριμένη μαθητική ομάδα, στα παιδιά μιας τάξης ενός νηπιαγωγείου που ήταν όλα παιδιά Ρομά. Με στόχο τη συμπερίληψη όλων των φωνών που εμπλέκονταν στο ερευνητικό πεδίο, εμπλέξαμε τις μητέρες των νηπίων στην υλοποίηση του προγράμματος και καταγράψαμε τις απόψεις τους μέσω συνέντευξης.

Από την πρώτη μέρα της έρευνας τηρήθηκε ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονταν οι δραστηριότητες που οργανώνονταν στα πλαίσια του καθημερινού αναλυτικού προγράμματος, ο τρόπος διεξαγωγής τους και οι αντιδράσεις όλων των εμπλεκόμενων. Επίσης, καταγραφόταν ο καθημερινός αναστοχασμός της ερευνήτριας. Το ημερολόγιο λειτούργησε για την ερευνήτρια ως εργαλείο καταγραφής της εξέλιξης της ερευνητικής διαδικασίας και ως συνεκτικό στοιχείο για την οργάνωση του υλικού που συγκεντρώθηκε. Με αυτόν τον τρόπο το ημερολόγιο διευρύνθηκε και κατέληξε να περιέχει διαφόρων ειδών στοιχεία (Altrichter *et al.* 2001).

Τα οπτικο-ακουστικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι φωτογραφίες και η ηχογράφηση των μαθημάτων. Οι φωτογραφίες χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο στα πλαίσια του καθημερινού προγράμματος, ως μέσο συμπλήρωσης του ερευνητικού ημερολογίου και των ηχογραφήσεων, πρόσφεραν μια ολοκληρωμένη εικόνα των όσων πραγματοποιήθηκαν στην τάξη και αποτελούσαν μια επιπλέον πηγή πληροφοριών και διεύρυνσης των δεδομένων (Altrichter *et al.* 2001, Hitchcock & Hughes 1995). Επιπλέον, οι φωτογραφίες βοήθησαν στην ανάπτυξη θεμάτων του σχολικού προγράμματος, καθώς αποτέλεσαν αφορμή για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου των νηπίων, με νόημα για τα ίδια.

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας γινόταν ηχογράφηση των δραστηριοτήτων που σχετίζονταν με το πρόγραμμα, με σκοπό τη λεπτομερή καταγραφή της μαθησιακής διαδικασίας σε συνδυασμό με τις φωτογραφίες και το ερευνητικό ημερολόγιο. Οι ηχογραφήσεις λειτούργησαν ως ακουστικά αρχεία των μαθημάτων. Οι απομαγνητοφωνήσεις έγιναν από την ερευνήτρια με λεπτομερή τρόπο, μετά την ολοκλήρωση του σχολικού προγράμματος και αποτέλεσαν υλικό ανάλυσης για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Επίσης, η ερευνήτρια και η πρώτη συγγραφέας είχαν τακτικές συνεδρίες με στόχο τον αναστοχασμό της σταδιακής εφαρμογής του προγράμματος και τον επανασχεδιασμό για τη βελτίωση του. Οι τακτικές αυτές συζητήσεις συνέβαλαν στη βαθιά κατανόηση και τη σφαιρική θεώρηση του ερευνητικού πεδίου και τη δημιουργική ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

5. Περιγραφή του προγράμματος

Απάντηση στην επιθυμία της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας να γνωρίσει τον πολιτισμό των νηπίων μαθητών/ριών της και να τον αξιοποιήσει στη μαθησιακή διαδικασία δόθηκε από τα ίδια τα παιδιά που ανταποκρινόμενα στις ερωτήσεις της για τη γειτονιά τους την προσκάλεσαν να την επισκεφτεί. Η επίσκεψη στη γειτονιά των νηπίων έγινε το θέμα δίμηνου σχεδίου δράσης. Σε επόμενη φάση, απευθύνθηκε πρόσκληση στις μητέρες των νηπίων να διηγηθούν λαϊκά παραμύθια στη μητρική τους γλώσσα στην τάξη και τέλος, πραγματοποιήθηκε σύνδεση του νηπιαγωγείου με το

πρόγραμμα της πρώτης δημοτικού του γειτονικού σχολείου. Οι διάφορες φάσεις του προγράμματος ήταν οργανικά συνδεδεμένες.

5.1. Προετοιμασία επίσκεψης

Κατά την προετοιμασία της εξόδου στη γειτονιά υλοποιήθηκαν με τα νήπια δραστηριότητες γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και δραστηριότητες μαθηματικών. Αρχικά τα νήπια μίλησαν για τα σπίτια τους και τα σπίτια των φίλων τους, θέματα οικεία και μέσα από την καθημερινότητά τους (παράδειγμα 1).

Παράδειγμα 1

Νηπιαγωγός: Εσείς πού μένετε; /

Τάκης¹: Εμείς μένουμε πάνω και κάτω /

Νηπιαγωγός: Και στα δυο σπίτια μένετε; /

Γεωργία: Εμείς έχουμε και πάνω σπίτι και κάτω /

Γρηγόρης: Αλλά έχει (—)

Γεωργία: Είναι δικό μας / Ακόμα δεν το έκανε /

Νηπιαγωγός: Δεν το έχετε φτιάξει ακόμα; /

Γεωργία: Έχουμε μόνο τα παράθυρα, την πόρτα (—)

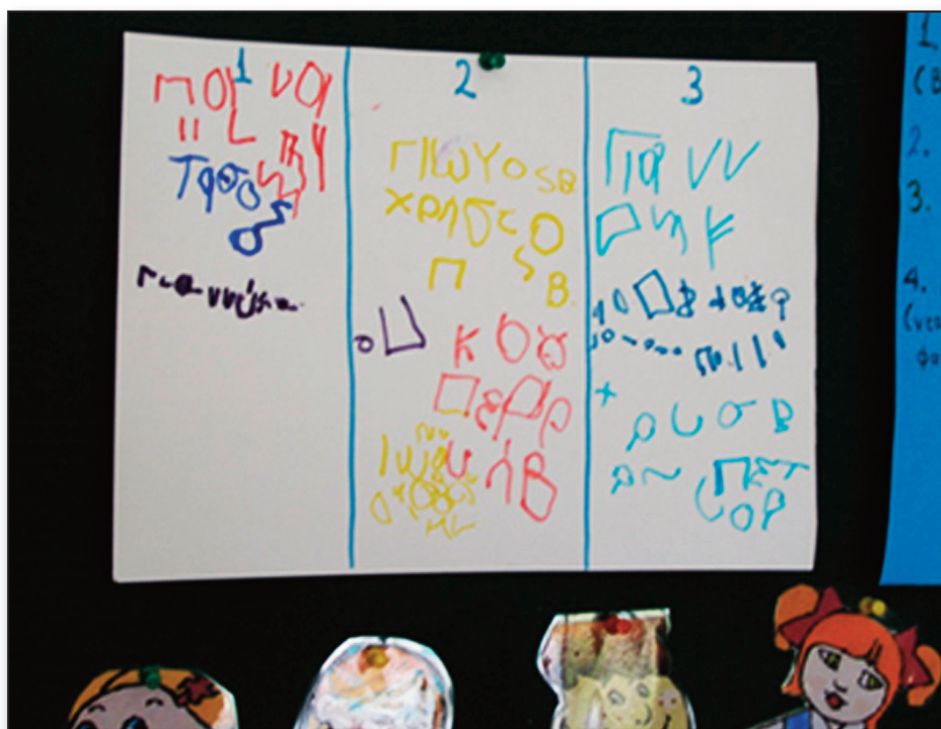
Νηπιαγωγός: Σιγά σιγά το φτιάχνετε δηλαδή /

Γεωργία: Βάλαμε εκείνα τα πλακάκια (—) δεν το κάναμε ακόμα / Ακόμα λίγα πράγματα /

Γεωργία: <Ξεκινάει να μιλήσει στα ρουντάρικα² και ξαναρχίζει στα ελληνικά> Τα ρούχα δεν τα βάζουμε πάνω /

Αφού πήραν όλοι το λόγο και μίλησαν για τα σπίτια τους, αποφασίσαμε πως αυτό που θέλαμε να κάνουμε, όπως είπε ο Γρηγόρης, ήταν "Να πάμε από όταν θα δούμε τα σπίτια, να περάσουμε καλά και να κάνουμε μια βόλτα μεγάλη να δούμε τα σπίτια". Για να το πετύχουμε αυτό, έπρεπε να σχηματίσουμε ομάδες εξόδου με κριτήριο την τοποθεσία του κάθε σπιτιού. Ξεκίνησε λοιπόν η συζήτηση και η επιχειρηματολογία μεταξύ των νηπίων σχετικά με το ποια παιδιά έμεναν κοντά. Έτσι, σχηματίστηκαν τρεις ομάδες. Το κάθε παιδί έγραψε το όνομά του στην ομάδα που συμμετείχε (εικόνα 1).

Εικόνα 1



Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσίαζε η βοήθεια που πρόσφεραν κάποια παιδιά στους συμμαθητές τους που δε μπορούσαν να γράψουν μόνοι τους το όνομά τους. Στην εικόνα 2, ο Γρηγόρης βοηθά το φίλο του πιάνοντας το χέρι του και σχηματίζοντας μαζί του τα γράμματα του ονόματός του, καθώς ο δεύτερος δεν έχει καταφέρει να κατακτήσει την τριποδική λαβή.

Εικόνα 2

Σε άλλη περίπτωση ο Τάκης περιέγραψε στον Παρασκευά τα γράμματα για να τον βοηθήσει να τα σχεδιάσει και προσπαθεί να εξασφαλίσει την ησυχία από την υπόλοιπη ομάδα (παράδειγμα 2).

Παράδειγμα 2

Τάκης: Να του πω κυρία;

Νηπιαγωγός: Ναι/ Άμα χρειάζεται βοήθεια βεβαίως/

Τάκης: Εδώ <του δείχνει από πού πρέπει να αρχίσει. Από την αρχή της σελίδας και όχι από τη μέση>

Τάκης: Μετά κάνεις έναν κύκλο <του δείχνει τα γράμματα και του περιγράφει πώς να τα κάνει>

Τάκης: Τώρα να πάμε πιο κάτω;/

Νηπιαγωγός: Ε, βέβαια άμα δε φτάνει/ Το συνεχίζουμε/

Τάκης: Δεν πειράζει που το 'κανε αυτό τώρα/
(XX)

Τάκης: Σταμάτα Γεωργία/ Μπερδεύτηκε/

Παρασκευάς: Ε, αυτό το έκανα εδώ/Το έκανα κυρία/

Στη συνέχεια έγινε μέτρηση των ομάδων που σχηματίστηκαν και ανάγνωση των ονομάτων που τοποθετήθηκαν στην κάθε ομάδα από τα νήπια, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού (παράδειγμα 3):

Παράδειγμα 3

Νηπιαγωγός: Ποια ονόματα μπήκαν στην πρώτη ομάδα;

Παιδιά: Ο Τάκης, ο Παρασκευάς και η Γεωργία/

Νηπιαγωγός: Για να τα διαβάσουμε/Εδώ έχουμε ΠΑ-ΡΑ-ΣΚΕΥ-ΑΣ <νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά δείχνοντας με το δάχτυλο τις συλλαβές>, ΤΑ-ΚΗΣ και ΓΕ-ΩΡ-Π-Α /Μία ομάδα/Δεύτερη ομάδα/Ποια ομάδα έχουμε βάλει;/

Γρηγόρης: Εγώ, ο Χάρης και η Τίνα/

Παιδιά: Και η Γιώτα/

Νηπιαγωγός: Για να διαβάσουμε/Εδώ ποιανού όνομα είναι;/Το πρώτο;/

Παρασκευάς: Του Χάρη/

Νηπιαγωγός: Για δείτε καλά το πρώτο γραμματάκι του/Είναι το Χ;/

Γρηγόρης: Χρι

Γιάννης: Όχι το Γ/

Νηπιαγωγός: Με το Γ ποιανού όνομα ξεκινάει;/

Παιδιά: Του Γρηγόρη/

Νηπιαγωγός: Πολύ ωραία/ Μετά ποιανού το όνομα είναι;/

Γρηγόρης: Του Χάρη/

Γιάννης: Το Χ

Νηπιαγωγός: Του Χάρη/Από Χ σωστά/ Το επόμενο όνομα

Παιδιά: Τίνα

Νηπιαγωγός: Της Τίνας/

Γρηγόρης: Έχει Τ, Τ, Τ

Νηπιαγωγός: Η Τίνα όταν γράφει το όνομα της γράφει Τίνα ή το όνομα που τη βαφτίσανε; Πώς σε βαφτίσανε Τίνα;

Γρηγόρης: Την είπανε Ματίνα και Τίνα/

Νηπιαγωγός: Ματίνα/Γράφει Ματίνα στο σχολείο/ Και ποιος άλλος έγραψε το όνομά του;/

Παιδιά: Η Γιώτα/ [...]

Στη συνέχεια της προετοιμασίας καταγράψαμε σε μια λίστα ό,τι θεωρήσαμε ότι πρέπει να πάρουμε μαζί μας στην εκδρομή. Το ρόλο του γραφέα είχε η ερευνήτρια. Η λίστα περιλάμβανε φωτογραφική μηχανή, κάμερα, φαγητό και τις ομάδες με τα ονόματα, και οργανώθηκε σύμφωνα με αυτά που πρότειναν τα παιδιά. Η λίστα αναφέρθηκε ως 'χάρτης' και αυτό οδήγησε συνειρμικά τα νήπια σε μια ηρωίδα παιδικών σχεδίων, τη "Ντόρα την εξερευνήτρια". Η συζήτηση προκάλεσε τόσο ενδιαφέρον που η ερευνήτρια αποφάσισε να εκμεταλλευτεί την ηρωίδα για την εξελίξη του θέματος.

Την επόμενη μέρα το πρωί, στο γραμματοκιβώτιο του σχολείου εμφανίστηκε ένα δέμα από τη Ντόρα με αποδέκτες τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Η αντίδραση των παιδιών ήταν "έκπληξη και έντονο ενδιαφέρον" (ημερολόγιο ερευνήτριας) για το τι περιέχει το δέμα. Η ερευνήτρια διάβασε το γράμμα της ηρωίδας, με τα νήπια να 'διαβάζουν' και αυτά μαζί της και έπειτα συζήτησαν για τα αντικείμενα που τους είχε στείλει: Τι είναι, πώς λέγονται και πώς τα χρησιμοποιούμε. Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και η κάθε μία ανέλαβε ένα αντικείμενο για να σκεφτεί τι θα μπορούσαμε να κάνουμε με αυτό στην εκδρομή. Έπειτα, η κάθε ομάδα παρουσίασε το αντικείμενό της και τις ιδέες της στην ολομέλεια και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού τις κατέγραψαν σε καρτέλες (εικόνα 3), αφού πρώτα προσπάθησαν να ταυτίσουν τη σωστή λέξη με το αντικείμενό της (παράδειγμα 4).

Εικόνα 3



Παράδειγμα 4

- Γεωργία: Τα κιάλια πού είναι;
- Νηπιαγωγός: Τα κιάλια που είναι;/ Για να δούμε/ Τα 'κιάλια' από ποιο γραμματάκι ξεκινάνε;
- Γεωργία: Και, Κια
- Νηπιαγωγός: Από Κ λοιπόν/ Κιάλια/ Κ/ Έχουμε κανένα όνομα στην τάξη που να αρχίζει από Κ;/
- Παρασκευάς: Κατερίνα/
- Νηπιαγωγός: Μπράβο, Κατερίνα/Το όνομα της Κατερίνας που θα το βρούμε; Το έχουμε κάπου εδώ για να το βρούμε;
- Νηπιαγωγός: Για δείτε η Ρούλα μας έφερε την καρτέλα της Κατερίνας για να δούμε το πρώτο γράμμα/Το βλέπετε;/Αυτό το γράμμα;
- Παιδιά: Το Κ
- Νηπιαγωγός: Άρα η Κατερίνα ή Νίνα που τη φωνάζουμε εμείς και η λέξη 'κιάλια' ξεκινάνε από το ίδιο γραμματάκι/ Για να δούμε ποια από αυτές τις τρεις λέξεις ξεκινάει από το γράμμα που ξεκινάει και το όνομα της Κατερίνας;/
- Ρούλα: Κυρία ξέρω εγώ/'Κιάλια'/'

Στην επόμενη μέρα της προετοιμασίας, τα νήπια διάβασαν μόνα τους το γράμμα για να ενημερώσουν τους/τις συμμαθητές/ριες που έλειπαν την προηγούμενη μέρα (εικόνα 4). Εντόπισαν συνεργατικά στο κείμενο τις λέξεις των αντικειμένων που τους έφερε η Ντόρα, η ηρωίδα της ιστορίας (παράδειγμα 5), και εκπαιδεύτηκαν στη λειτουργία των αληθινών αντικειμένων για να μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν στην έξοδο στη γειτονιά. Τέλος, αποφάσισαν τι θα φωτογράφιζε ο καθένας/η καθεμία στην έξοδό τους.

Εικόνα 4



Παράδειγμα 5

- Γεωργία: Κυρία να το/
 Νηπιαγωγός: Για δεξ/Είναι το πρώτο γραμματάκι/
 Γεωργία: Κυρία εδώ/Αυτό είναι ίδιο με αυτό/
 Νηπιαγωγός: Το δεύτερο;/
 Γεωργία: Αυτό είναι ίδιο με αυτό/ Αυτό είναι ίδιο ίδιο (—) με κανένα/
 Νηπιαγωγός: Για δείτε ένα ένα τα γραμματάκια/
 Γεωργία: Περίμενε/Αυτό::: είναι ίδιο με αυτό/Αυτό είναι ίδιο με αυτό
 Νηπιαγωγός: Αυτό το βλέπεις πουθενά < δείχνει το α>
 Γεωργία: Το βλέπω (—)
 Γρηγόρης: Εγώ το βλέπω εδώ/
 Νηπιαγωγός: Τα θέλουμε όμως τα γραμματάκια στην ίδια λέξη/Το ένα δίπλα στο άλλο/Ακριβώς όπως εδώ στην καρτέλα/
 Γεωργία: Α! Αυτό είναι ίδιο με αυτό/
 Νηπιαγωγός: Είναι όλα ίδια;/Για δείτε τα γραμματάκια ένα ένα/Με τη σειρά/
 Γεωργία: Είναι είναι/ <με το δάχτυλο ψάχνουν ένα ένα τα γράμματα της καρτέλας>

Η επόμενη δραστηριότητα για την προετοιμασία της εκδρομής μας ήταν η χρήση του προγράμματος Google Earth. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης της Γης που είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο και μέσω του οποίου μπορεί να εντοπιστεί όποια περιοχή ζητηθεί. Αρχικά εντοπίσαμε την περιοχή και έπειτα το νηπιαγωγείο μας. Στη συνέχεια το κάθε παιδί δίνοντας τις απαραίτητες οδηγίες στη νηπιαγωγό μας οδηγούσε μπροστά στο σπίτι του (εικόνα 5). Δινόταν μεγάλη προσοχή στη χρήση της κατάλληλης μαθηματικής γλώσσας για τον προσανατολισμό μας (παράδειγμα 6). Παρατηρήθηκε “μεγάλη συμμετοχή από τα νήπια και μεγάλη ικανότητα προσανατολισμού. Όλα ήξεραν πώς να πάνε στο σπίτι τους” (ημερολόγιο ερευνήτριας). Με τη βοήθεια του παραπάνω προγράμματος, καταγράψαμε οπτικά το δρομολόγιο που θα ακολουθούσαμε στην επερχόμενη έξοδό μας και στη συνέχεια σχεδιάσαμε τη διαδρομή στον τυπωμένο οδικό χάρτη για να μπορούμε να τον συμβουλευόμαστε (εικόνα 6).

Εικόνα 5



Παράδειγμα 6

- Νηπιαγωγός: Να δούμε του Πάρη τώρα/
Πάρης: Όλο ευθεία και μετά έτσι/Όλο ευθεία/Αυτός είναι ο θεός του μπαμπά μου/
Νηπιαγωγός: Τώρα Πάρη;/
Πάρης: Όλο ευθεία και πάλι/Αυτό είναι το σπίτι από την άλλη που είναι στην άλλη τάξη/Στρίψε δεξιά και πάμε όλο ευθεία πάλι/Εδώ/Στρίψε εδώ/
Νηπιαγωγός: Δεξιά ή αριστερά;/
Πάρης: Δεξιά/Και μετά όλο ευθεία/Μετά έτσι/
Νηπιαγωγός: Να στρίψουμε;
Πάρης: Ναι/Όλο ευθεία/Να το/ Ναι, να το/Αυτό/
Αυτό είναι το μαγαζί και αυτό είναι το σπίτι.

Εικόνα 6

Στο σημείο αυτό είχαμε ολοκληρώσει την προετοιμασία μας και χρειαζόμασταν τη συνοδεία των μητέρων για να μπορέσουμε να πραγματοποιήσουμε αυτό που είχαμε οργανώσει. Αναζητήσαμε τρόπους για να τις κάνουμε να συμμετέχουν και οι προτάσεις των παιδιών καταγράφηκαν από την ερευνήτρια σε ρόλο γραφέα (παράδειγμα 7).

Παράδειγμα 7

- Νηπιαγωγός: Εμείς τι μπορούμε να κάνουμε/Για σκεφτείτε/Έχει σκεφτεί κανείς καμιά ιδέα;/Εμείς θέλουμε να πάμε/Έχουμε ετοιμαστεί έχουμε φτιάξει τα πράγματά μας (—)
- Τάκης: Να πάμε εμείς/
- Γιάννης: Να πάμε μόνοι μας/
- Νηπιαγωγός: Μόνοι μας πώς θα βγούμε στο δρόμο;/
Γρηγόρη έχεις κάποια ιδέα;/
- Γρηγόρης: Μπορούμε να 'ρθουν οι μαμάδες όταν σχολάσουμε, να πάμε να φάμε και μετά να κάνουμε τη βόλτα μας/
- Γιάννης: Να έρθουνε και τις πούμε αυτό που θέλεις/Να τις φωνάξουμε εδώ μέσα όλες τις μαμάδες και να πούμε "Θα πάμε τη βόλτα μας;"
- Γρηγόρης: Και να τις πούμε "Πάμε τη βόλτα μας που θέλουν τα παιδιά;" Άμα πουν ναι, θα πάμε/
- Γρηγόρης: Α, ξέρω/
- Νηπιαγωγός: Γρηγόρη/
- Γρηγόρης: Να έρθουν εδώ και να τους πούμε στο αυτί για να ακούσουν και να έρθουν/
- Νηπιαγωγός: Δηλαδή όπως είπε ο Γιάννης να τις φέρουμε εδώ μέσα;/
- Γρηγόρης: Όχι/Να ρθει εδώ να πεις εσύ τις μαμάδες "να 'ρθείτε" γιατί δεν ακούνε εμάς/
- Νηπιαγωγός: Πώς να τις πω;/
- Γιάννης: Να πω εγώ στη μαμά μου να ρθει και εσύ να τις πεις/
- Νηπιαγωγός: Δηλαδή λες να πείτε όλοι εσείς τις μαμάδες να' ρθούνε στο σχολείο και να τους το πω εγώ;/
- Γρηγόρης: Να.
- Τάκης: Να έρθουν εδώ και να πουν "Γιατί να πάνε εκδρομή τα παιδιά" και εσύ θα πεις έτσι/((XX))

Τα παιδιά θεώρησαν ότι οι μητέρες τους θα επηρεαστούν μόνο από την εκπαιδευτικό και η άποψη τους μας παραπέμπει στην ανάγκη επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μητέρων, που παρουσιάζεται και από τις ίδιες τις μητέρες ως χαρακτηριστικό του καλού δασκάλου/της καλής δασκάλας.

5.2. Επίσκεψη στη γειτονιά των παιδιών

Οι έξοδοι έδωσαν την ευκαιρία στην ερευνήτρια να συγκεντρώσει πληροφορίες για το περιβάλλον που μεγαλώνουν τα νήπια, να παρατηρήσει τη σχέση των μητέρων με τα παιδιά τους και να έρθει πιο κοντά με τις μητέρες σε εξωσχολικό περιβάλλον. Οι εντυπώσεις από τις εκδρομές φάνηκαν να είναι θετικές τόσο για τα παιδιά και την ερευνήτρια όσο και για τις μαμάδες. Ιδιαίτερα χαράχθηκαν στη μνήμη μας τα τελευταία λόγια των μητέρων:

“Στο τέλος της βόλτας, που κράτησε μία ώρα μέσα στον καυτό ήλιο, όταν τις ευχαρίστησα για τη βοήθεια τους, μου απάντησαν: Εμείς ευχαριστούμε” (ημερολόγιο ερευνήτριας)

Το θέμα μας ολοκληρώθηκε με την επεξεργασία του υλικού που φέραμε στην τάξη. Οι εμπειρίες των νηπίων από τις εξόδους αποτυπώθηκαν με ζωγραφική. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού οι φωτογραφίες ‘φορτώθηκαν’ στον υπολογιστή, ομαδοποιήθηκαν σε ηλεκτρονικούς φακέλους με τα ονόματα των νηπίων, σχολιάστηκαν από τα ίδια, εκτυπώθηκαν, οργανώθηκαν από τα παιδιά σε χαρτόνια και παρουσιάστηκαν στα υπόλοιπα νήπια του σχολείου και τις νηπιαγωγούς (εικόνα 7). Μέσω των φωτογραφιών δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν, να συμμετάσχουν σε συζητήσεις, να περιγράψουν, να αιτιολογήσουν και να διηγηθούν προσωπικές τους εμπειρίες, γλωσσικές ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003).

Εικόνα 7



Στην παρουσίαση, το κάθε παιδί μίλησε για ό,τι θεώρησε σημαντικό, μίλησε για τις φωτογραφίες που έβγαλε και αιτιολόγησε την επιλογή του. Έπειτα, διάλεξε την αγαπημένη του φωτογραφία και στο τέλος ψηφίστηκε η πιο δημοφιλής φωτογραφία του κάθε 'φωτογράφου'. Όλες οι φωτογραφίες παρέμειναν αναρτημένες στον κοινόχρηστο χώρο του νηπιαγωγείου, που λειτουργεί ως αίθουσα διδασκαλίας του τμήματός μας, για το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς και την τελευταία μέρα 'στόλισαν' την πρόσοψη του σχολείου για τη σχολική γιορτή. Οι γονείς και τα νήπια είχαν πρόσβαση καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος σε αυτό το εποπτικό υλικό που στάθηκε αφορμή για αρκετές σχετικές συζητήσεις. Όπως προτείνει και η Coelho (2007), οι εκθέσεις φωτογραφίας προσφέρουν σε παιδιά και γονείς οπτική απεικόνιση των δραστηριοτήτων του σχολείου και αυξάνουν τις προσδοκίες συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Πέρα από την επεξεργασία των φωτογραφιών χρησιμοποιήσαμε και το χάρτη με τους δρόμους της περιοχής σε μεγέθυνση για να καταγράψουμε τη διαδρομή που κάναμε. Σχηματίσαμε τη διαδρομή τρισδιάστατα στο χαλί, ενώνοντας χάρτινους δρόμους και κάνοντας χρήση της σωστής μαθηματικής ορολογίας. Στη συνέχεια σε δυάδες, τα νήπια έπαιξαν το παιχνίδι του προσανατολισμού: τοποθετούσαν στην

τρισδιάστατη μακέτα ένα πλαστικό ανθρωπάκι και προσπαθούσαν να εντοπίσουν τη θέση του στον πραγματικό χάρτη. Τέλος, το κάθε παιδί εντόπισε τη θέση του σπιτιού του στη μακέτα και την τοποθέτησε στον κατάλληλο σημείο (εικόνα 8).

Εικόνα 8



Το φωτογραφικό υλικό λειτούργησε και ως αφόρμηση για δραστηριότητες στην τάξη. Η φωτογραφία ενός αδέσποτου σκυλιού και η ιστορία που το ίδιο ήθελε να μας πει, λειτούργησε ως κίνητρο για παραγωγή προφορικού λόγου από τα νήπια, καλλιέργεια της φαντασίας τους, μετατροπή του λόγου τους στο πρώτο πρόσωπο του ενικού και ανάγνωση κειμένου που να έχει νόημα για τα ίδια (εικόνα 9). Οι ιδέες των παιδιών καταγράφηκαν και διαβάστηκαν τηρώντας τις βασικές συμβάσεις της ανάγνωσης (ΔΕΠΠΣ 2003).

Εικόνα 9



5.3. Συνεργασία με την Α' τάξη του Δημοτικού

Τις φωτογραφίες που είχαμε στη διάθεσή μας, τις χρησιμοποιήσαμε στις δραστηριότητες που υλοποιήσαμε σε συνεργασία με την πρώτη τάξη του δημοτικού, στα πλαίσια του προγράμματος της ομαλής μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό. Διαλέξαμε έξι φωτογραφίες που απεικόνιζαν ένα σκύλο, ένα καναρίνι, δύο μαγαζιά της γειτονιάς, μία μοτοσυκλέτα, ένα χαλί και ένα γήπεδο beach volley. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου ξεκίνησαν ένα παραμύθι με τις τρεις πρώτες φωτογραφίες και σε επίσκεψή μας στο δημοτικό σχολείο ζητήσαμε από τους/τις μαθητές/ριες της πρώτης δημοτικού και τους/τις δασκάλους/ες τους να μας βοηθήσουν να το ολοκληρώσουμε. Πράγματι, η πρώτη δημοτικού αποδέχτηκε την πρότασή μας, συνέχισε, ολοκλήρωσε το παραμύθι με τις επόμενες τρεις φωτογραφίες και ανταπέδωσε την επίσκεψη στο νηπιαγωγείο. Εκεί διάβασαν στα νήπια τη συνέχεια της ιστορίας και τα βοήθησαν στην εικονογράφηση του παραμυθιού. Οι μαθητές/ριες της πρώτης δημοτικού λειτούργησαν ως δάσκαλοι/ες για τα μικρότερα παιδιά του νηπιαγωγείου (Coelho 2007). Αξιοσημείωτα είναι τα όσα μας είπαν ο δάσκαλος και η δασκάλα της πρώτης τάξης, και καταγράφηκαν στο ερευνητικό ημερολόγιο, σχετικά με το ενδιαφέρον

που έδειξαν τα παιδιά του δημοτικού, νιώθοντας ότι βοηθούν τα μικρότερα νήπια, βλέποντας τον εαυτό τους ως πηγή γνώσης (Heath & Mangiola 1991).

“Οι δύο δάσκαλοι μας μετέφεραν τον ενθουσιασμό και την ανυπομονησία των παιδιών να έρθουν στο νηπιαγωγείο. Μια μαθήτρια ήρθε στο σχολείο χωρίς τσάντα γιατί η μαμά της δε θα την έστειλε εκείνη τη μέρα. Επειδή ήθελε να έρθει στην επίσκεψη στο νηπιαγωγείο, παρακάλεσε τη δασκάλα της να την αφήσει να μείνει στο σχολείο χωρίς τσάντα. Ακόμα μας είπαν ότι και οι αδύναμοι μαθητές προσπάθησαν πολύ για να διαβάσουν το παραμύθι τους για να είναι έτοιμοι για την ανάγνωση στο νηπιαγωγείο” (ημερολόγιο ερευνήτριας).

Τα παιδιά της πρώτης ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στην πρωτοβουλία μας, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί τους δήλωσαν στην ερευνήτρια ότι

“Παραγωγή γραπτού λόγου δεν είχαν κάνει καθόλου από την αρχή της χρονιάς και δεν είχαν σκοπό να ασχοληθούν με αυτό παρά μόνο στη δεύτερη τάξη” (ημερολόγιο ερευνήτριας).

Ο δάσκαλος και η δασκάλα της πρώτης εντυπωσιάστηκαν:

“Τους έκανε εντύπωση που τα παιδιά τα κατάφεραν και το έκαναν με μεγάλη διάθεση. Ακόμα και για την αντιγραφή του παραμυθιού τους από τον πίνακα στο τετράδιο έδειξαν ενδιαφέρον καθώς όσοι δεν είχαν προλάβει να το τελειώσουν επέμεναν να το συνεχίσουν μετά την επιστροφή τους στο σχολείο” (ημερολόγιο ερευνήτριας).

5.4. Παραμύθια στη μητρική γλώσσα των παιδιών

Το τρίτο και τελευταίο κομμάτι του προγράμματός μας ήταν το θέμα με τα παραμύθια. Η ερευνήτρια, αφού αφηγήθηκε γνωστά παραμύθια στα παιδιά, ζήτησε τη βοήθεια της οικογένειας στην εξεύρεση παραμυθιών που να προέρχονται από το δικό τους πολιτισμό και κάλεσε τις μητέρες να έρθουν να τα διηγηθούν στην τάξη στη μητρική τους γλώσσα. Στην πρώτη συνάντηση, που έγινε στα τέλη του Απριλίου, έγινε η πρώτη αναφορά για το θέμα των παραμυθιών. Οι μητέρες έδειξαν ενδιαφέρον και δεσμεύτηκαν να ψάξουν και να βρουν παραμύθια.

Η αφήγηση των ρουντάρικων παραμυθιών είχε μεγάλη επιτυχία στο νηπιαγωγείο. Παρόλο που συγκεντρώνονταν περίπου σαράντα παιδιά κάθε φορά σε μια αίθουσα, την ώρα της αφήγησης από τη μητέρα, επικρατούσε απόλυτη ησυχία. Μετά από την αφήγηση των δύο παραμυθιών, τα νήπια ζητούσαν συνεχώς παραμύθια. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μητέρας, που ενώ ήρθε στο σχολείο να μιλήσει για τις σχολικές της εμπειρίες, τα παιδιά με την επιμονή τους την ανάγκασαν να αφηγηθεί και ένα παραμύθι. Οι αφηγήσεις έγιναν στη μητρική γλώσσα των παιδιών

Εικόνα 11



6. Επιδράσεις του προγράμματος

Οι επιδράσεις του προγράμματος, σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε, υπήρξαν θετικές τόσο στα νήπια όσο και στις μητέρες τους. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος το ενδιαφέρον των νηπίων αυξήθηκε και παρατηρήθηκε έντονη επιθυμία από μέρους τους να γράψουν, να αντιγράψουν λέξεις που τους ήταν οικείες και να διαβάσουν τα κείμενα που είχαν παραχθεί (παράδειγμα 8). Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια, που επαναλάμβανε κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ένα προνήπιο, το οποίο στην αρχή της χρονιάς αδυνατούσε να συμμετέχει στις συζητήσεις και να παρακολουθήσει τις οργανωμένες δραστηριότητες, : “Κυρία, πολύ μ’ αρέσει το σχολείο”. Το συγκεκριμένο παιδί συμμετείχε ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος, ανέπτυξε λόγο και ενίσχυσε την κοινωνική του ταυτότητα μέσα στην τάξη.

Παράδειγμα 8

- Γιάννης: Κυρία να το γράψουμε εμείς;/
- Νηπιαγωγός: Ναι, θέλετε;/
- Παιδιά: Κι εγώ θέλω/Κι εγώ θέλω/
- Νηπιαγωγός: Ένας ένας.
- Παιδιά: Εγώ/εγώ.
- Νηπιαγωγός: Με τη σειρά/Αλλά να ξέρουμε τι θα γράψουμε/Πρώτα είπαμε με τα κιάλια θέλουμε να:::
- Παναγιώτης: Εγώ θέλω να κάνω τη φωτογραφική μηχανή/
- Νηπιαγωγός: Εντάξει περίμενε τότε/Ξεκινάμε με.... τι είναι αυτό;
- Γεωργία: Εγώ θέλω τα κιάλια/
- Νηπιαγωγός: Ας ξεκινήσουμε πρώτα με τα κιάλια/Τι μπορούμε να κάνουμε λοιπόν στην εκδρομή μας με τα κιάλια;/
- Γρηγόρης: Να δούμε τα σπίτια/
- Νηπιαγωγός: Να δούμε τα σπίτια/ Έλα Γεωργία να το γράψεις/ Εδώ για να το θυμόμαστε/
- Χαράλαμπος: Πώς θα το γράψει;/
- Νηπιαγωγός: Δεν ξέρω/ Θα δούμε η Γεωργία πως το σκέφτεται να το γράψει/
- Γεωργία: Εδώ είναι τα κιάλια;
- Νηπιαγωγός: Τη λέξη θέλεις; Α! Ήταν και αυτά εδώ μέσα στις Ντόρας το κουτί/ Για δείτε/ Τι λέτε να είναι αυτά;
<βγάζει από το κουτί τις καρτέλες με τα ονόματα>
- Γιάννης: Από δω/ <δείχνει τα αντικείμενα>
- Νηπιαγωγός: Από δω τι εννοείς;
- Παναγιώτης: Αλήθεια λέει γιατί και αυτά είναι τρία/
- Νηπιαγωγός: Είναι τρία/σωστά/
- Γεωργία: Τα κιάλια πού είναι;

Τα νήπια ήθελαν να γράψουν ακόμα και κατά τη διάρκεια της εξόδου στη γειτονιά. Πήραν χαρτί και μαρκαδόρους και κάθισαν στην άκρη του δρόμου να αποτυπώσουν αυτά που είχαν δει (εικόνα 12). Η έντονη και συνεχής διάθεση των παιδιών να ασχολούνται με το γραπτό λόγο στο νηπιαγωγείο, μας οδηγεί στη σκέψη πως το πρόγραμμα κατάφερε να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και να τα εξοικειώσει σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργία του γραπτού λόγου. Οι αντιδράσεις των νηπίων στο πρόγραμμα αναδεικνύουν αυτό που υποστηρίζει η πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία

και κατ' επέκταση η ενταξιακή εκπαίδευση: Κάθε παιδί μπορεί να διδαχθεί και να μάθει, αρκεί να αξιοποιηθούν οι πόροι γνώσης του, ώστε η διαδρομή για την επίσημη γνώση να είναι ασφαλής, οικεία και να εξασφαλίζει την ενεργή και συνεπή εμπλοκή του.

Εικόνα 12



Στις συνεντεύξεις με τις μητέρες των νηπίων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αποτυπώνεται και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν όσα γίνονταν στο σχολείο των παιδιών τους. Οι οχτώ από τις εννιά μητέρες με τις οποίες συνεργαστήκαμε στενά, εξέφρασαν θετικά συναισθήματα για το νηπιαγωγείο, την εκπαιδευτικό και το πρόγραμμα που ακολουθήσαμε. Οι μητέρες ένιωσαν πως τα παιδιά τους ωφελήθηκαν από το νηπιαγωγείο, απέκτησαν γνώσεις, βελτίωσαν τα ελληνικά τους και ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Συγκεκριμένα οι μητέρες μας είπαν:

“Τον βλέπω κάπως καλύτερα. Μιλάει και καλύτερα. Μου λείει κάποιες κουβέντες που δε μου έλεγε στο σπίτι. Έμαθε το όνομά του, κάτι λίγα που είδα δηλαδή. Έμαθε να μετράει, να γράφει (...). Ό,τι του λέγατε ερχόταν και μου το έλεγε. Εγώ όλο αυτό τον καιρό είδα ότι είχε μια ευθύνη ο Χάρης. Το ‘βλεπα αυτό το πράγμα στον Χάρη” (M2)

“Ο Βασίλης ξέρει να μετράει μέχρι το 20 νομίζω. Έχει μάθει καλύτερα τα ελληνικά. Τα μιλάει πολύ καλύτερα.” (M3)

“Απλά για την κόρη μου βλέπω ότι έχει μάθει κάποια πράγματα. Μου λέει “μαμά έτσι αυτό έτσι εκείνο” (...). Δηλαδή αν γινότανε να μείνει άλλη μια χρονιά στο νηπιαγωγείο θα το ήθελα (...). Τη βλέπω και στο σπίτι όσες ώρες και αν κάτσει, θα πάρει το μολύβι, θα κάτσει να γράψει. Και αυτό με ικανοποιεί εμένα.” (M5)

“Είμαι πλήρης γιατί ερχόταν σπίτι και ήταν ευχαριστημένος ασχέτως τις πρώτες μέρες. Ερχότανε σπίτι και ήτανε μες στη χαρά μες στα γέλια. Αφού μόλις ερχόταν η ώρα εννιά και εννιάμιση και δέκα: Μαμά να κοιμηθώ για να πάω στο σχολείο αύριο. Ξυπνούσε μόνος του. Δεν περίμενε να τον ξυπνήσω εγώ με το ζόρι.” (M6)

Οι μητέρες τόνισαν ως θετικό στοιχείο, το πραγματικό ενδιαφέρον που έδειξε η εκπαιδευτικός για τα παιδιά τους.

“Εσείς με το Χαράλαμπο έχετε συμπεριφερθεί πάρα πολύ ωραία και είμαστε πολύ ευχαριστημένοι. Μέσα από σας είδαμε μεγάλη εξέλιξη αλήθεια. Μεγάλη διαφορά φέτος. Εγώ το είπα. Η κυρία Χ. είναι πιο εργάσιμη πιο ((ΧΧ)). Τον προσέχει καλύτερα. Γενικά με όλα τα παιδιά (...) Εμείς εδώ από τα νήπια είμαστε ευχαριστημένοι, από σας από τις δασκάλες γιατί προσπαθήσατε και το είδαμε αυτό το πράγμα. Γιατί προσπαθήσατε να μάθουν τρόπους τα παιδιά μας και χειροτεχνίες, να μιλάνε καλύτερα (...) Εσείς προσωπικά θέλετε τώρα κάτι καλύτερο για τα παιδιά.” (M2)

“Τώρα νιώθω όπως την πρώτη μέρα, ζεστασιά, βλέπω πως είστε με τα παιδιά γιατί κάθε παιδί σ’ αυτήν τη ηλικία μπορεί να μαρτυρήσει στην μαμά για την δασκάλα τι της κάνει. Δηλαδή τώρα η Γεωργία μου είναι έξι. Μπορεί να μου πει αν της φερθείς άσχημα ή αν όχι. Η Γεωργία έχει να πει τα καλύτερα για σένα. Δηλαδή σ’ αγάπησε. Γιατί της έδειξες στοργή, με τα κόλπα σου την έκανες να στρώσει και εγώ αυτό το εκτιμώ.” (M9)

“Έεεε φέτος δηλαδή η δική σας η ομάδα ήταν πολύ καλή στο νηπιαγωγείο. Δηλαδή μια μέρα να μην πάει το παιδί την άλλη μέρα “τι έγινε; γιατί δεν ήρθε;” Ή να αναπληρώσουν τα μαθήματα που χάσανε (...) φέτος έγινε καλή δουλειά απέναντι στο παιδί να αγαπήσει το σχολείο.” (M3)

“Νοιώθει και πολλή ασφάλεια με σας.” (M5)

Πέρα από τα παιδιά και τις μητέρες τους, το πρόγραμμα είχε επίδραση και στην ίδια την ερευνήτρια. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκόμισε από την προσπάθεια

εφαρμογής της πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο ήταν πολύτιμες και ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση και την άνεσή της ως επαγγελματία.

Επιπλέον, η εμπειρία από τη χρονιά της εφαρμογής του προγράμματος δεν έμεινε ανεκμετάλλευτη. Συνέβαλε στον προγραμματισμό των θεμάτων της επόμενης χρονιάς και στην υλοποίησή του. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να γενικευτούν οι τεχνικές διδασκαλίας στο πρόγραμμα όλων των τμημάτων του σχολείου. Τα ποσοστά παρακολούθησης των παιδιών παρέμειναν υψηλά και την επόμενη χρονιά (τόσο σε σχέση με το ίδιο το τμήμα όσο και σε σύγκριση με τα άλλα 2 τμήματα του νηπιαγωγείου). Οι νέοι γονείς που έγραψαν τα παιδιά τους την επόμενη του προγράμματος χρονιά μετέφεραν τη θετική εντύπωση όλης της κοινότητας Ρομά για “την καλή δουλειά που κάνετε εδώ στο νηπιαγωγείο”. Η μητρική γλώσσα των νηπίων παραμένει ελεύθερη στο σχολικό χώρο και προσφέρει ευκαιρίες για γλωσσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της νηπιαγωγού-ερευνήτριας και των νηπίων. Η ενθουσιώδης εμπλοκή των νηπίων στο πρόγραμμα παρέμβασης, η θετική ανταπόκριση των γονέων και κυρίως η ικανοποίηση που άντλησε η ίδια η εκπαιδευτικός από την υλοποίηση του προγράμματος, έχουν αφήσει ανεξίτηλα ίχνη στην επαγγελματική της ταυτότητα, κάνοντάς την ένθερμη πρεσβευτή του προγράμματος στις νεότερες συναδέλφους της: το ‘μικρόβιο’ της αλλαγής ‘χτύπησε’ το νηπιαγωγείο!

Σημειώσεις

1. Τα ονόματα των παιδιών είναι ψευδώνυμα.
2. Οι Ρουντάροι, όπως αυτοπροσδιορίζονται οι κάτοικοι της περιοχής Αλεξάνδρειας, Ημαθίας, κατάγονται από τη Ρουμανία. Έχουν ελληνική ιθαγένεια και ανήκουν στην ευρύτερη οικογένεια των Ρομά. Έχουν ίδια ήθη και έθιμα με τους Ρομά της Ελλάδας. Η γλώσσα τους όμως διαφέρει. Τα ροντάρικα είναι μείγμα τριών γλωσσών: της ρουμανικής, της ελληνικής και της ρομανί. Είναι χαρακτηριστικό ότι, σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, οι Ρομά της Αλεξάνδρειας δεν μπορούν να επικοινωνήσουν μέσω της γλώσσας τους με τους Ρομά π.χ. του Δενδροποτάμου ή της Αγίας Σοφίας, αλλά ούτε και με τους Ρομά της Παλαιόχωρας και της Κουλούρας, που είναι χωριά του ίδιου νομού (Προφορική μαρτυρία του Λάζαρου Σιώπη, μέλους της κοινότητας Ρομά της Αλεξάνδρειας).

<http://history-pages.blogspot.gr/2012/08/roma.html>.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδου, Β., Θ. Τσικαλάς, Αικ. Καρυπίδου & Μ. Λουλά (2012) Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα ζητήματα διγλωσσίας. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ, 207-227.
http://stavrodromiglwswn.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_and_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf
- Altrichter, H., P. Posch & B. Somekh (2001) *Οι εκπαιδευτικοί μελετούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coelho, E. (επιμ. Σ. Μητακίδου & Ε. Τρέσσου) (2007) *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cohen, L. & Manion, L. (Μετ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου) (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Καραγιάννη, Γ. & Β. Χάλαζα (2015) *Χαρτογράφηση βρεφών, νηπίων ΑμεΑ Ρομά σε οικισμούς και καταυλισμούς*. Θεσσαλονίκη: Copy City.
- Κάτσικας, Χ & Ε. Πολίτου (1999) *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λευθεριώτου, Π., Φ. Μαντζαβίνου, Δ. Παπαγιάννης, Μ. Παυλή-Κορρέ & Δ. Χαλκιά (επιμ.) (2011) *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Μητακίδου, Σ. (2007) Ενταξιακή εκπαίδευση. Εισαγωγή στο Σ. Μητακίδου & Ε. Τρέσσου (επιμ.), Ε. Coelho, *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 11-25.
- Μητακίδου, Σ. (2014) Ο φακός στις άλλες γλώσσες των μαθητών/τριών μας: Η περίπτωση των παιδιών Ρομά. Ομιλία στο Συνέδριο ECONOLANG *Γλώσσες σε Κρίση*; Βόλος 18-19 Δεκεμβρίου 2014. http://www.uth.gr/static/miscdocs/ekdiloseis/20141212_lang_Programma.pdf
- Μητακίδου, Σ. & Ε. Δανιηλίδου (2006) *Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου.

Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 453-465.

Μητακίδου, Σ. & Ε. Τρέσσου (2002) *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία. Μια δημιουργική συνάντηση.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Μητακίδου, Σ. & Ε. Τρέσσου (2007) *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα: Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους.* Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μητακίδου, Σ. & Ε. Τρέσσου (2015) *Παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση: Πολυπλοκότητα και προοπτικές.* Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Ένταξη Ρομά – Διεθνής και ελληνική εμπειρία. Το παρόν μιας διάρκειας.* Θεσσαλονίκη: Copy City, 81-90.

Σκούρτου, Ε. (2011) *Η δηλωσσία στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Τσιούμης, Κ. (2012) *Για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών.* Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου.* Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 129-131.
http://stavrodromiglwswn.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_and_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2007) *Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα.* Στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανόπαιδων.* Επιμορφωτικός Οδηγός. Βόλος: ΥΠΕΠΘ, 49-63.

Χριστίδης, Α.Φ. (1999) *Στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία.* Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.), *“Ισχυρές” και “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού.* Τόμος Α. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 91-95.

Ξενογλώση

Au, K.H. & C. Jordan (1981) *Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution.* In H. T. Trueba, G. P. Guthrie, & K. H. Au (eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography.* Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc., 139-152.

Bhopal, K. (2004) *Gypsy travellers and education: Changing needs and changing perceptions.* *British Journal of Educational Studies*, 52 (1): 47-64.

Bhopal, K. (2015) *Gypsy and traveller mothers as agents of change in their children's education in England, UK.* In S. Mitakidou (ed.), *The education of Roma children.* Thessaloniki: Copy City, 91-105.

Edwards, S. & N. Edick (2013) *Culturally responsive teaching for significant relationships.* *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 7 (1), Article 4.

- <http://digitalscholarship.unlv.edu/jpme/vol7/iss1/4>
- Gay, G. (2002) Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2): 106-116.
- Gay, G. (2010) Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2): 143-152.
- Gay, G. (2013) Teaching to and through cultural diversity. *OISEUT. Curriculum Inquiry*, 43 (1): 48-70.
- Heath, S. & L. Mangiola (1991) *Children of promise: Literate activity in linguistically and culturally diverse classrooms*. Washington D.C.: National Education Association.
- Hitchcock, G & D. Hughes (1995) *Research and the teacher*. London and New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (1992a) Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice*, 31 (4): 312-320.
- Ladson-Billings, G. (1992b) Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In C. Grant (ed.), *Research & multicultural education*. London – Washington D.C.: The Falmer Press, 106-121.
- Ladson-Billings, G. (1995a) But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory of Practice*, 34 (3): 159-165.
- Ladson-Billings, G. (1995b) Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3): 465-491.
- Mitakidou, S. & E. Tressou (2005) Stories from a Greek reception class: An integrated curriculum approach. In J. Cohen, K.T. Mc Alister, K. Rolstad & J. McSwain (eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press. CD & <http://www.cascadilla.com/isb4.html>, 1630-1644.
- Ogbu, J. (1992) Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21 (8): 5-14.
- Ruiz, R. (2013) Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8 (2): 15-34.
- Saville-Troike, M. (1991) *Teaching and testing for academic achievement: The role of language development*. U.S.A.: NCBC.
- <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015038085489;view=1up;seq=1>
- Sleeter, C.E. (2012) Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban education*, 47 (3): 562-584.
- Sleeter, C. & C. Grant (2003) *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. San Francisco: Jossey-Bass (4th edition).
- Tomlinson, C. (2014) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD (2nd edition).

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Διονυσία Κοντογιάννη
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αθανασία Κώστα
Νηπιαγωγός

Abstract

Intercultural competence is the basic ability all members of modern multicultural societies should develop in order to live together harmoniously. However, it is an ability which is not cultivated only by simple contact and coexistence in the same group of people with a different ethno-cultural background. It requires systematic and methodical effort on an educational level which should start from kindergarten. In this article and in the context of undergraduate students' Practice Teaching, we present some educational interventions implemented in kindergartens in the city of Rethymno which are intended to sensitize students and pupils to diversity.

Key words

Interculturalism, intercultural competence, kindergarten.

Περίληψη

Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια βασική ικανότητα που πρέπει να αναπτύξουν όλα τα μέλη των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών προκειμένου να συμβιώνουν αρμονικά. Πρόκειται όμως για μία ικανότητα η οποία δεν καλλιεργείται μόνο με την απλή επαφή και τη συνύπαρξη στην ίδια ομάδα ατόμων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Χρειάζεται συστηματική και μεθοδευμένη προσπάθεια σε επίπεδο εκπαίδευσης η οποία οφείλει να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο. Στο παρόν άρθρο και στο πλαίσιο της Διδακτικής Άσκησης προπτυχιακών φοιτητών παρουσιάζονται κάποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν σε νηπιαγωγεία της πόλης του Ρεθύμνου και αποσκοπούσαν στο να ευαισθητοποιήσουν στην ετερότητα φοιτητές και μαθητές.

Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική ικανότητα, νηπιαγωγείο.

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της ανθρωπίνης κινητικότητας στις ευρωπαϊκές χώρες εντείνεται και συνεχώς διαφοροποιείται σε κατεύθυνση και σε μορφολογικά χαρακτηριστικά. Αλλαγές καταγράφονται και στη μετανάστευση προς την Ελλάδα, καθώς μειώνονται οι μεταναστευτικές εισροές από τα Βαλκάνια και αυξάνονται οι μεταναστευτικές και προσφυγικές εισροές από την Ασία και την Αφρική (Κόντης 2014: 277). Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο σχολείου η εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία όχι μόνο θα εξακολουθήσει να υπάρχει και στο άμεσο μέλλον, αλλά ενδέχεται να γίνει και πιο εμφανής και πιο δύσκολα 'διαχειρίσιμη', καθώς ένα σημαντικό μέρος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα προέρχεται από χώρες με χαμηλή πολιτισμική εγγύτητα προς τον ελληνικό και γενικότερα τον δυτικό πολιτισμό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προβάλλει ως αναγκαιότητα η διαπολιτισμικότητα και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σε κάθε παιδί ξεχωριστά, είτε αυτό προέρχεται από την πλειονοτική είτε από μειονοτικές ομάδες, καθώς η απόκτηση αυτής της ικανότητας από τα μέλη μιας κοινωνίας αποτελεί τη βάση για την αρμονική τους συνύπαρξη. Και ενώ σε επίπεδο θεωρητικών κειμένων της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικότητας σε όλα τα παιδιά, αρχής γενομένης από το νηπιαγωγείο (βλ. ΔΕΠΠΣ 2003: 586, Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2011: 21-25), εκεί όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες είναι στο να καταστήσουν την ετερότητα αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης, ώστε όλοι οι μαθητές να αρχίσουν συστηματικά και στοχευμένα να καλλιεργούν εκείνες τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για το σεβασμό και την αρμονική συνύπαρξη με την ετερότητα (Οικονομίδης & Κοντογιάννη 2011).

Στο παρόν άρθρο, αφού ορίσουμε την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά μία παιδαγωγική παρέμβαση μέσω της οποίας επιδιώχτηκε να τεθούν οι βάσεις καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας σε νήπια. Η παρέμβαση αυτή εφαρμόστηκε σε νηπιαγωγεία της πόλης του Ρεθύμνου από το Φεβρουάριο ως και το Μάιο του 2013 κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Διδακτικής Άσκησης από φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

1. Διαπολιτισμική ικανότητα

Η *διαπολιτισμική ικανότητα* (intercultural competence), σύμφωνα με κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης, ορίζεται ως "ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που επιτρέπουν σε έναν ομιλητή, σε διαφορετικό βαθμό, να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να δέχεται άλλους τρόπους να ζει και να σκέφτεται πέρα από εκείνους του οικογενειακού του πολιτισμού" (Cavalli et al.

2009: 8). Αυτή η ικανότητα αποτελεί τη βάση για την κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων και δεν περιορίζεται μόνο στη γλωσσική ικανότητα. Αναφέρεται στην γενικότερη ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να αλληλεπιδρά με άλλα άτομα που είναι φορείς διαφορετικής γλώσσας, κουλτούρας, εθνότητας και θρησκείας (Spithourakis, 2006). Ωστόσο, καθώς πρόκειται για μία ικανότητα που συνδέεται με τις εμπειρίες και τις προσωπικές πορείες του καθενός, εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και διαφέρει από άτομο σε άτομο (Cavalli *et al.* 2009).

Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας χρησιμοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα επισημονικών κλάδων πέρα των επιστημών αγωγής (π.χ. στις οικονομικές επιστήμες, τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού) (Spithourakis 2006) και συναντάται με διάφορους όρους, όπως *διαπολιτισμική προσαρμογή* (cross-cultural adaptation), *διαπολιτισμική ευαισθησία* (intercultural sensitivity), *διαπολιτισμική συνειδητοποίηση* (cross-cultural awareness) κ.λπ. (Fantini 2009 στο Deardoff 2016: 65-66). Στην παιδαγωγική κυριαρχεί ο όρος της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, ο οποίος αναφέρεται στην “ετοιμότητα συνάντησης του ατόμου με ομάδες διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και ανθρώπων με διαφορετικές ταυτότητες για τους οποίους έχουν σημασία τα ξένα πολιτισμικά στοιχεία” (Auernheimer 2009: 30). Άλλοι σχετικοί όροι που συναντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία είναι αυτοί της *διαπολιτισμικής επάρκειας* και της *διαπολιτισμικής ετοιμότητας*. Η πρώτη έννοια αναφέρεται στη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γεωργογιάννης 2009: 37-38). Η έννοια της *διαπολιτισμικής ετοιμότητας* αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την ετερότητα μέσα στην τάξη αλλά και να μετουσιώσει τις θεωρητικές, επιστημονικές και ερευνητικές του γνώσεις για τη διαπολιτισμικότητα σε εκπαιδευτική πράξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003: 92-97).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα τα οποία περιγράφουν τις βασικές συνιστώσες και τα συστατικά που στοιχειοθετούν τη διαπολιτισμική ικανότητα του ατόμου. Ιδιαίτερα χρήσιμο θεωρούμε το *Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας* της Deardoff (2006: 254), διότι εστιάζει στα επιθυμητά αποτελέσματα που επιφέρει η απόκτηση μίας τέτοιας ικανότητας στο άτομο. Σε σχηματική μορφή το μοντέλο μπορεί να απεικονιστεί ως πυραμίδα.

Θεμέλιο της πυραμίδας της Deardoff (2006: 254) είναι ένα σύνολο *στάσεων* (attitudes), όπως ο σεβασμός στην αξία των άλλων πολιτισμών και στην πολιτισμική διαφορά, το άνοιγμα στη διαπολιτισμική μάθηση, η περιέργεια και η τάση για ανακάλυψη. Το δεύτερο επίπεδο της πυραμίδας αναφέρεται στη *γνώση και στην κατανόηση* (knowledge and comprehension). Επιδιώκεται, δηλαδή, η ανάπτυξη της πολιτισμικής αυτογνωσίας του ατόμου και της βαθιάς πολιτισμικής του γνώσης, η οποία προχωρά πέρα από τη συμβατική επιφανειακή γνώση ενός πολιτισμού (όπως το φαγητό, οι χαιρετισμοί, τα έθιμα κ.λπ.) σε μια ολιστική κατανόηση από το άτομο

του ιστορικού, πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου του δικού του και των άλλων πολιτισμών (Deardoff 2016: 66). Στο επίπεδο αυτό είναι απαραίτητες δεξιότητες (skills) που σχετίζονται με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του ατόμου, όπως είναι η δεξιότητα/ικανότητα του να ακούει, να παρατηρεί, να ερμηνεύει, να αναλύει, να αξιολογεί, και να συσχετίζει. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται τα *επιθυμητά εσωτερικά και εξωτερικά αποτελέσματα*. Το *επιθυμητό εσωτερικό αποτέλεσμα* (desired internal outcome) αναφέρεται στο να είναι σε θέση το άτομο να προσαρμόζεται σε διάφορες μορφές επικοινωνίας και συμπεριφοράς, να παρουσιάζει ευελιξία ως προς τη χρήση των κατάλληλων κωδίκων επικοινωνίας, να έχει την ικανότητα να μπαίνει στη θέση των άλλων, να βλέπει τα πράγματα από τη δική τους οπτική (ενσυναίσθηση) και να διαχειρίζεται κριτικά αυτή την πληροφορία. Το *επιθυμητό εξωτερικό αποτέλεσμα* (desired external outcome) αναφέρεται στην κατάλληλη και αποτελεσματική επικοινωνία και συμπεριφορά του ατόμου σε σχέση με άλλα άτομα φορείς διαφορετικών πολιτισμών, και εξαρτάται άμεσα από τον βαθμό στον οποίο το άτομο έχει αποκτήσει τις απαιτούμενες διαπολιτισμικές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες (Deardoff 2006: 254). Για την Deardoff (2016: 66) η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι μια διαρκής διαδικασία, και γι' αυτό είναι σημαντικό να δοθούν στα άτομα όλα εκείνα τα εφόδια και οι ευκαιρίες ώστε να προβληματιστούν για τον ίδιο τον εαυτό τους και τους 'άλλους'.

Το επιθυμητό αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής ικανότητας για το συγκεκριμένο μοντέλο είναι η αποτελεσματική επικοινωνία, που σημαίνει ότι έχει αναπτυχθεί στο άτομο η κοινωνιογλωσσική ευαισθητοποίηση και η ικανότητα για επιτυχημένη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Έτσι, σύμφωνα με τον Krajewski (2011: 140) σε αρκετά μοντέλα διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως των Lambert (1994), Byram (1997), Kramsch (2001), συμπεριλαμβάνεται και η γλωσσική επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα ως βασικό συστατικό στοιχείο της διαπολιτισμικής κατανόησης. Ειδικότερα, ο Byram (1997) στο μοντέλο της *Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας* (Intercultural Communicative Competence) επισημαίνει ότι η ικανότητα χρήσης μιας δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να συνδυάζεται με τη γνώση και την κατανόηση του πολιτισμού της δεύτερης γλώσσας, προκειμένου να υπάρχει επιτυχημένη επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Byram (1997: 50-54), η εκπαίδευση για την καλλιέργεια και της διαπολιτισμικής ικανότητας παράλληλα με την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη των ακόλουθων στοιχείων:

- *Στάσεις* (attitudes): περιέργεια, τάση για ανακάλυψη και ετοιμότητα αποβολής της δυσπιστίας για τους άλλους πολιτισμούς, καθώς και άκριτη πίστη στον 'οικείο' πολιτισμό.
- *Γνώσεις* (knowledge): σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες, τα πολιτισμικά προϊόντα και τις πρακτικές στη χώρα προέλευσής τους και στη χώρα του συνομιλητή τους, καθώς και σχετικά με τις διαδικασίες κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης.

- *Δεξιότητες ερμηνείας* ενός κειμένου ή ενός γεγονότος που αναφέρονται σε έναν άλλο πολιτισμό και *συσχέτισης* με γεγονότα και κείμενα από τον οικείο πολιτισμό (skills of interpreting and relating)
- *Δεξιότητες ανακάλυψης* νέας γνώσης από άλλους πολιτισμούς και *αλληλεπίδρασης* με αυτούς (skills for discovery and interaction)
- *Κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση-πολιτική εκπαίδευση* (Critical cultural awareness – political education): ικανότητα κριτικής αξιολόγησης των απόψεων, των πρακτικών και των προϊόντων του 'οικείου' και του 'άλλου' πολιτισμού με σαφή κριτήρια.

Στο μοντέλο αυτό φαίνεται ότι κύριος στόχος της εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις είναι να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές εκείνες τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν πολιτισμική γνώση τόσο για το δικό τους όσο και για τους άλλους πολιτισμούς, προκειμένου να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν ουσιαστικά και δημιουργικά μεταξύ τους.

Ωστόσο, ο Byram (1997: 54) υποστηρίζει ότι η απόκτηση των παραπάνω ικανοτήτων και δεξιοτήτων συνδέεται με την επίτευξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης. Κατά συνέπεια, οι μικροί μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, που δεν έχουν ακόμη φτάσει σε αυτό το επίπεδο, είναι απαραίτητο να υποστηρίζονται στην εκπαίδευσή τους από δραστηριότητες που αποσκοπούν στο να βιώσουν κατάλληλα δομημένες εμπειρίες σχετικά με την ετερότητα, προκειμένου να προσεγγίσουν εκείνα τα επίπεδα γνώσης και κατανόησης που είναι απαραίτητα για να αναπτύξουν στη συνέχεια τους παράγοντες που θα τους οδηγήσουν στη διαπολιτισμική ικανότητα.

Με βάση τα παραπάνω μοντέλα φαίνεται ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί μια ατομική ικανότητα, καθώς η ανάπτυξή της εξαρτάται από ατομικά γνωρίσματα (π.χ. γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες) στα οποία ο βαθμός καλλιέργειάς τους ποικίλει από άτομο σε άτομο (Γκόβαρης 2005). Βέβαια, καθώς πρόκειται για γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες αναφορικά με διαφορετικές πολιτισμικές συμπεριφορές, η ανάπτυξή της συντελείται μέσα σε κοινωνικά διαμεσολαβημένες διαδικασίες (Γκόβαρης 2006).

Ακόμη, αξιωματικά, ότι τα μοντέλα που παρουσιάστηκαν παραπάνω αναφέρονται κατά κύριο λόγο στις πολιτισμικές διαστάσεις που θα πρέπει να διέπουν τη συνάντηση ατόμων με πολιτισμικές διαφορές και στα γνωρίσματα που θα πρέπει να αναπτύξει το άτομο για να κατανοήσει τον δικό του πολιτισμό και αυτόν του συνομιλητή του. Έτσι, όμως, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα, ενδεχόμενη δυσκολία ή αδυναμία επίτευξης επικοινωνίας μεταξύ των μελών να αποδοθεί στις πολιτισμικές διαφορές των συνομιλητών και σε κουλτουραλιστικά ερμηνευτικά σχήματα και να μην αναδειχτούν οι πραγματικές αιτίες της αδυναμίας της επικοινωνίας, που είναι συνήθως

οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες που διέπουν τη συνάντηση. Κατά τον Auernheimer, οι κοινωνικές εκείνες συνθήκες που αποτελούν τροχοπέδη στην επίτευξη μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι “η ασυμμετρία δυνάμεων, οι συλλογικές εμπειρίες, οι αναπαραστάσεις για τον ‘άλλο’ και η διαφορά των πολιτισμικών προτύπων” (Μπάρος & Μιχαέλη 2009: 330).

Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών είναι εκ των πραγμάτων και μέλη συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων με συγκεκριμένες εικόνες και απόψεις για τους ‘άλλους’. Έτσι, κατά τη συνάντησή τους αρθρώνουν λόγο ως φορείς των συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων, πλειοψηφικών ή μειονοτικών ομάδων στις οποίες ανήκουν και έχουν διαμορφωμένες απόψεις τόσο για το δομικό σύστημα πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά όσο και για το κοινωνικό και οικονομικό status το δικό τους και των ‘άλλων’.

Ωστόσο, μια ειρηνική συμβίωση στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών απαιτεί έναν πολιτισμικό διάλογο μεταξύ όλων αυτών των πολιτισμικά διαφορετικών μελών μιας κοινωνίας στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας με απώτερο στόχο τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Δαμανάκης & Κοντογιάννη 2011: 231). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το κάθε άτομο θα πρέπει να αντιληφθεί ότι μεταξύ των μελών που συμβιώνουν υπάρχουν πολλαπλές οπτικές προσέγγισης και ερμηνείας του κόσμου, οι οποίες διαφέρουν σημαντικά από τις δικές του προσωπικές ερμηνείες και εμπειρίες και οι οποίες μπορεί να είναι όλες αποδεχτές (Duncker 2009: 38). Βέβαια, για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, θα πρέπει το κάθε μέλος να οικειοποιηθεί τα ερμηνευτικά σχήματα των άλλων και να αναστοχασθεί πάνω στα δικά του ερμηνευτικά σχήματα. Συνεπώς, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σε κάθε άτομο σχετίζεται άμεσα με αυτοκριτική των στάσεων και των απόψεων του, ενσυναίσθηση των αναπαραστάσεων του για τους ‘άλλους’, αναστοχασμό σχετικά με τις σχέσεις συμμετρίας στην εξουσία και αποδοχή και αναγνώριση της ετερότητας (Γκόβαρης 2006, Μπάρος & Μιχαέλη 2009).

2. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας σε νήπια

2.1. Σχεδιασμός και πλαίσιο δράσης

Στο μάθημα Διδακτική Άσκηση επίπεδο ΙΙβ (ΔΑΣ ΙΙβ) αποφασίστηκε να σχεδιαστεί μία παιδαγωγική παρέμβαση κατά την οποία οι φοιτητές/ φοιτήτριες θα προσέγγιζαν θέματα διαχείρισης της ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα το μάθημα ΔΑΣ ΙΙβ περιλαμβάνει: (α) οκτώ ημερήσιες διδασκαλίες των φοιτητών/φοιτητριών οι οποίοι/ες σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων διδάσκουν εναλλάξ για μία μέρα κάθε εβδομάδα σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου (συγκεκριμένα κάθε φοιτητής/φοιτήτρια σχεδιάζει και υλοποιεί δύο ημερήσιες διδασκαλίες μέσα στο ακαδημαϊκό εξάμηνο) και

(β) δεκατρείς εβδομαδιαίες εργαστηριακές συναντήσεις επεξεργασίας θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των διδασκαλιών των φοιτητών/ φοιτητριών. Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης αυτού του μαθήματος που συνδυάζει θεωρία και διδακτική άσκηση των φοιτητών/ φοιτητριών σε νηπιαγωγεία εφαρμόστηκε η εν λόγω παρέμβαση με απώτερο στόχο να μνηθούν οι φοιτητές/ φοιτήτριες στο να ενσωματώνουν ως αυριανοί εκπαιδευτικοί την διαπολιτισμική μάθηση στο κανονικό μάθημα του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση αυτή είχε ως επίκεντρο τους φοιτητές/τις φοιτήτριες και αποσκοπούσε στο να τους ενθαρρύνει να θεματοποιούν την ετερότητα, να αναστοχαστούν τις απόψεις τους για τη διαφορετικότητα, καθώς και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αρνητικές αντιδράσεις των μαθητών στο 'διαφορετικό'. Τέλος, στόχευε στο να μάθουν να αναζητούν εκείνες τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της πολιτισμικής γνώσης των μαθητών και όχι σε μια 'τουριστική' προσέγγιση της ετερότητας (Derman Sparks 1989). Με δεδομένο μάλιστα ότι οι φοιτητές που εφάρμοσαν την παρέμβαση βρίσκονταν στην αρχή των Πρακτικών τους Ασκήσεων, δεν επιδιώχτηκε να αξιολογηθεί το αν και κατά πόσο η εν λόγω παρέμβαση επέφερε κάποια αλλαγή στις στάσεις και στις συμπεριφορές των μαθητών ή και των φοιτητών σχετικά με την ετερότητα. Ο λόγος ήταν ότι επρόκειτο για μια παραδειγματική εφαρμογή μικρής διάρκειας για να έχει εμφανή αποτελέσματα στους μαθητές. Αναζητήθηκε μόνον από τους ίδιους τους φοιτητές μια περιγραφική αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής τους επάρκειας και αυτοεκπλήρωσης.

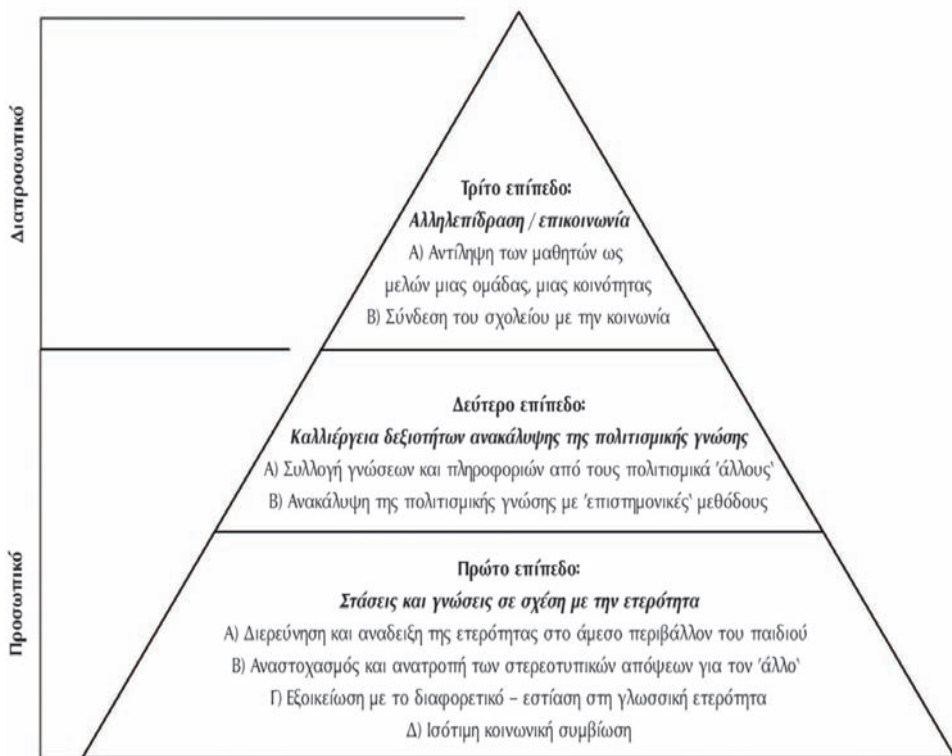
Η παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση τα θεωρητικά μοντέλα της Deardoff (2006) και του Byram (1997) και με συνεργασία των φοιτητών και των εποπτηριών τους στο μάθημα της ΔΑΣ IIβ (της διδάσκουσας και της αποσπασμένης νηπιαγωγού που είναι και οι συγγραφείς του συγκεκριμένου άρθρου) κατά τη διάρκεια των εβδομαδιαίων εργαστηριακών συναντήσεων. Ως μορφές και μέσα διδασκαλίας επιλέχτηκαν εκείνα που παρωθούν το παιδί να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση προκαλώντας του το ενδιαφέρον και κινητοποιώντας το να διερευνά και να ανακαλύπτει τη γνώση. Οι μορφές διδασκαλίας ήταν κυρίως διαλεκτικές και διερευνητικές, και ως μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν το παραμύθι, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το θεατρικό παιχνίδι, η γαντόκουκλα κ.ά.

Οι φοιτητές/φοιτήτριες που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα κατά το εαρινό εξάμηνο του 2012-13 ήταν 51 και έκαναν την Διδακτική τους Άσκηση σε 6 συνολικά νηπιαγωγεία και σε 13 τμήματα. Στα τμήματα αυτά φοιτούσαν 205 νήπια εκ των οποίων τα 38 (33%) ήταν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι χώρες προέλευσης των παιδιών αυτών ήταν Αλβανία, Βουλγαρία, Συρία, Μολδαβία, Ινδία, ενώ υπήρχε και ένας μαθητής με Γερμανίδα μητέρα.

2.2. Περιγραφή της παρέμβασης

Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης παιδαγωγικής παρέμβασης δομήθηκε σε τρία επίπεδα (βλ. Διάγραμμα 1) συνδυάζοντας το Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Deardoff (2006) και το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram (1997).

Διάγραμμα 1: Σχηματική απεικόνιση της παρέμβασής μας με βάση το μοντέλο της Deardoff



Πηγή: Pyramid Model of Intercultural Competence (Deardoff 2006:254)

Η σχηματική απεικόνιση της εν λόγω παρέμβασής μας αποδόθηκε με τη μορφή πυραμίδας, εμπνεόμενες από την πυραμίδα της Deardoff (2006: 254). Τα δύο πρώτα επίπεδα της πυραμίδας αναφέρονται στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και σηματοδοτούν την εκτενή και σε βάθος δουλειά που θα πρέπει να γίνει στο ίδιο το άτομο προκειμένου να αποκτήσει εκείνα τα υποκειμενικά στοιχεία που θα το βοηθήσουν να αναπτύξει σε υψηλό βαθμό τη διαπολιτισμική του ικανότητα. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται το τρίτο επίπεδο που αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου με τα άλλα μέλη της κοινωνίας, και η ανταπόκριση

του στις απαιτήσεις αυτού του επιπέδου εξαρτάται από το βαθμό ανάπτυξης των δύο πρώτων επιπέδων. Υπάρχει, δηλαδή, μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο πρώτων επιπέδων και του τρίτου. Αυτό σημαίνει ότι όσες περισσότερες διαπολιτισμικές γνώσεις και θετικές στάσεις και δεξιότητες σε σχέση με την ετερότητα έχει αποκτήσει το άτομο τόσο πιο αποτελεσματική επικοινωνία θα επιτύχει σε διαπροσωπικό επίπεδο με τους πολιτισμικά 'άλλους'.

Στη συνέχεια επιχειρείται ενδεικτική ανάπτυξη του περιεχομένου των τριών επιπέδων της πυραμίδας με παράδειγμα το θέμα "Η πόλη μας είμαστε εμείς". Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο τρόπος επεξεργασίας του συγκεκριμένου θέματος καθώς και οι διαπολιτισμικοί και παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν είναι ενδεικτικοί. Σε κάθε θέμα είναι απόφαση του/της κάθε εκπαιδευτικού ποιες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες θα επιλέξει να επεξεργαστεί και να διαπραγματευτεί με τους μαθητές του/της. Σημασία έχει να υπάρχει στόχευση και η προσπάθεια να είναι συνεχής και συστηματική.

Επομένως, ως κεντρικό θέμα της εν λόγω παιδαγωγικής παρέμβασης επιλέχτηκε η πόλη του Ρεθύμνου και η ετερότητα που διέπει τους κατοίκους της για δύο λόγους. Καταρχάς, είναι ένα θέμα που προέρχεται από το άμεσο περιβάλλον των παιδιών. Κατά δεύτερο λόγο, η ίδια η ιστορία της πόλης του Ρεθύμνου προσφέρεται για να διαχειριστεί κανείς θέματα ετερότητας, καθώς χαρακτηρίζεται από τη συνάντηση και αλληλεπίδραση λαών, θρησκειών και πολιτισμών (Βενετοί, Έλληνες, Τούρκοι, Μουσουλμάνοι, Χριστιανοί Ορθόδοξοι, Καθολικοί), και τα σημάδια αυτής της συνάντησης είναι ακόμη εμφανή στην Παλιά Πόλη του Ρεθύμνου. Αποτελούν, λοιπόν, τα ιστορικά μνημεία της πόλης του Ρεθύμνου μια καλή βάση για να κατανοήσουν τα νήπια ότι άνθρωποι διαφορετικών γλωσσών, θρησκειών και πολιτισμών συνυπάρχουν στην πόλη τους από τα πολύ παλιά χρόνια.

2.2.1. Πρώτο επίπεδο: Στάσεις και γνώσεις σε σχέση με την ετερότητα

Στο πρώτο επίπεδο, σύμφωνα με το διάγραμμα 1, τέθηκαν εκείνοι οι παιδαγωγικοί/ διαπολιτισμικοί στόχοι οι οποίοι αποσκοπούσαν στο να καλλιεργήσουν στους μαθητές και στις μαθήτριες γνώσεις και στάσεις που τους είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν καλύτερα το δικό τους πολιτισμό αλλά και να ανοίξουν διαύλους επικοινωνίας με τους πολιτισμούς των 'άλλων' και τους φορείς τους. Οι φοιτητές/φοιτήτριες επεξεργάστηκαν αυτούς τους στόχους κατά τη διάρκεια των τεσσάρων πρώτων ημερήσιων διδασκαλιών τους (από τις 9:00 έως τις 12:00) στα νηπιαγωγεία εφαρμογής της Διδακτικής τους Άσκησης. Οι στόχοι αυτοί συγκεκριμενοποιούνται στα εξής:

Α) Διερεύνηση και ανάδειξη της ετερότητας στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού

Μια βασική παιδαγωγική αρχή, καταρχάς για το νηπιαγωγείο αλλά και για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, είναι ότι η θεματολογία πρέπει να αντλείται από την καθημερινή ζωή των παιδιών και να αναλύει θέματα του άμεσου περιβάλλοντός τους. Έτσι εξασφαλίζεται η αμεσότητα και η ύπαρξη σχέσης μεταξύ του διδακτέου και του διδασκόμενου, γεγονός που αποτελεί προϋπόθεση για μια γνήσια μαθησιακή διαδικασία (Gudjons 1989 στο Χρυσafiδης 2006: 60). Γιατί, όταν τα παιδιά είναι σε θέση να καταθέσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους γύρω από το διδακτέο, τότε το σχολείο αποκτά ενδιαφέρον και νόημα γι' αυτά. Με στόχο την ανάδειξη της ετερότητας στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών και την κατάθεση των προσωπικών τους βιωμάτων, οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές κατά την 1^η ημερήσια διδασκαλία ήταν:

- να εντοπίσουν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την χώρα καταγωγής τους και να αναζητήσουν 'καλύτερη ζωή' σε άλλη χώρα
- να κατανοήσουν ότι οι μετανάστες στη νέα χώρα διαμονής 'κουβαλούν' κάποια πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσής τους τα οποία αλληλεπιδρούν με τα πολιτισμικά στοιχεία της νέας χώρας διαμονής
- να συνειδητοποιήσουν ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν στο βιογραφικό της οικογένειάς τους μία μετακίνηση είτε εσωτερική είτε εξωτερική.

Η μεθοδολογία επεξεργασίας μέσα στην τάξη των διαπολιτισμικών στόχων του πρώτου επιπέδου ήταν παρόμοια και για τις τέσσερις πρώτες διδασκαλίες των φοιτητών. Η αφόρμηση του θέματος γινόταν με την αφήγηση ενός παραμυθιού το οποίο έθετε στους μαθητές τα ζητήματα που κάθε φορά είχαν να διαπραγματευτούν. Την αφήγηση ακολουθούσαν ερωτήσεις κατανόησης, προβληματισμού αλλά και αναστοχασμού των μαθητών. Η διδασκαλία ολοκληρωνόταν με κάποιες ψυχοκινητικές κυρίως δραστηριότητες που αποσκοπούσαν σε περισσότερη επεξεργασία του θέματος.

Ειδικότερα το παραμύθι που επιλέχτηκε για να διερευνήσουν οι μαθητές την ετερότητα που υπήρχε στο άμεσο περιβάλλον τους είχε τίτλο 'Το μεγάλο ταξίδι'¹ και εστίαζε στους λόγους που ανάγκασαν τους ήρωες – ανθρωπόμορφα ζώα – να εγκαταλείψουν την χώρα τους και να αναζητήσουν νέο τόπο διαμονής. Οι δραστηριότητες οι οποίες ακολούθησαν το παραμύθι ήταν να καταγράψουν οι μαθητές πάνω σε έναν παγκόσμιο χάρτη τις διαδρομές που έκαναν τόσο οι ίδιοι όσο και οι γονείς τους για να έρθουν στο Ρέθυμνο και να αυτοσχεδιάσουν χορογραφίες σε μουσικές από τις κύριες χώρες προέλευσης των μαθητών των νηπιαγωγείων στα οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση (δηλαδή Αλβανία, Βουλγαρία και Ινδία).

Β) Αναστοχασμός και ανατροπή των στερεοτυπικών απόψεων για τον 'άλλο'

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν συνείδηση του εαυτού τους και των ομάδων στις οποίες ανήκουν, κάνουν γενικεύσεις μέσω νοητών εικόνων και τείνουν να σκέφτονται σε κατηγορίες. Έτσι, βάσει εξωτερικών χαρακτηριστικών και απλοϊκών συνειρμών κατηγοριοποιούν τους 'άλλους' και δημιουργούν γι' αυτούς ανεπεξέργαστα στερεότυπα (Vandenbroeck 2004: 83). Τα στερεότυπα, όμως, αυτά δεν είναι απόρροια αποκλειστικά προσωπικών εμπειριών των ίδιων των παιδιών αλλά διαμεσολαβούνται από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν και το οποίο τους προσφέρει μια σειρά από ερμηνευτικά σχήματα με ρατσιστική φόρτιση (Troyna & Hatcher 2000 στο Γκόβαρης 2006: 640). Συνεπώς, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα πρώιμα στερεότυπα των νηπίων για τους 'άλλους' δεν θα πρέπει αυτά να αποσιωπηθούν, αλλά θα πρέπει οι νηπιαγωγοί να αναζητήσουν δραστηριότητες που θα προκαλέσουν στα παιδιά τον αναστοχασμό πάνω στο πώς δημιουργούνται οι αναπαράστασεις που έχουν για τους 'άλλους', καθώς επίσης και να προκαλέσουν συζητήσεις με στόχο την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών τους με τους 'άλλους'. Απώτερος στόχος είναι να γίνει κατανοητό ότι η διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων υφίσταται σε επίπεδο μονάδας, ατόμου (Γκότοβος 2010). Βέβαια, όλα αυτά είναι ζητήματα που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τα διερευνήσουν με τους μαθητές τους σε βάθος και να επανέρχονται σε κάθε δοθείσα ευκαιρία, προκειμένου να έχουν και κάποια θετικά αποτελέσματα.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές κατά τη 2^η ημερήσια διδασκαλία ήταν:

- να κατανοήσουν το πώς δημιουργούνται τα στερεότυπα και την αρνητική τους λειτουργία
- να κατανοήσουν ότι η ετερότητα είναι ο κανόνας
- να τονωθεί η αυτοπεποίθηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Το παραμύθι που λειτούργησε ως αφορμή για την επεξεργασία των παραπάνω στόχων είχε τίτλο "Ο Άνεμος και η Μαρίνα" και θέμα τον αμοιβαίο φόβο μεταξύ λύκων και ανθρώπων. Γιατί, όπως μεταξύ των ανθρώπων υπήρχε η φήμη για ένα λύκο που είχε φάει τη γιαγιά της Κοκκινোসκουφίτσας, έτσι και μεταξύ των λύκων υπήρχε η φήμη ότι οι άνθρωποι θέλουν το κακό τους. Οι ερωτήσεις που πλασιώσαν το παραμύθι αποσκοπούσαν στο να προβληματίσουν τους μαθητές για τον τρόπο με τον οποίο δομείται η εικόνα του 'άλλου', και οι δραστηριότητες που ακολούθησαν εστίασαν στη δημιουργία μιας στέρεης αυτο-εικόνας σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Έτσι, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους αναδεικνύοντας τη δεξιότητα ή το χαρακτηριστικό εκείνο για το οποίο αισθάνονταν υπερήφανα.

Γ) Εξοικείωση με το διαφορετικό – εστίαση στη γλωσσική ετερότητα

Στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, προκειμένου να εντάξει ο/η εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του/της την ετερότητα και να εξοικειώσει τα παιδιά με αυτή, θα πρέπει να στηριχτεί αφενός στα βιώματα και στις εμπειρίες των μαθητών (βλ. Α' παιδαγωγικό / διαπολιτισμικό στόχο) και αφετέρου σε όλα όσα αυτοί αντιλαμβάνονται άμεσα με τις αισθήσεις τους. Κατά συνέπεια, το εποπτικό υλικό ή η διακόσμηση της τάξης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια, καθώς περνούν έμμεσα πολύ ισχυρά μηνύματα στα παιδιά για το τι ο/η εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικό ή ασήμαντο, τι επιτρέπει στην τάξη και τι όχι (Derman-Sparks 1989).

Στο ίδιο πνεύμα, η Coelho (2007: 259) αναφέρει ότι το εποπτικό, διακοσμητικό υλικό κάθε τάξης, τα βιβλία της βιβλιοθήκης, τα θέματα συζήτησης, τα ακούσματα μέσα στην τάξη θα πρέπει να "αντανακλούν την παρουσία όλων των μαθητών που εκπροσωπούνται στο μαθητικό πληθυσμό". Αλλά ακόμη κι αν ο μαθητικός πληθυσμός δε διακρίνεται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να εξακολουθεί να προσπαθεί να εξοικειώσει τους μαθητές του/της με την ετερότητα, καθώς αυτή είναι διάχυτη στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

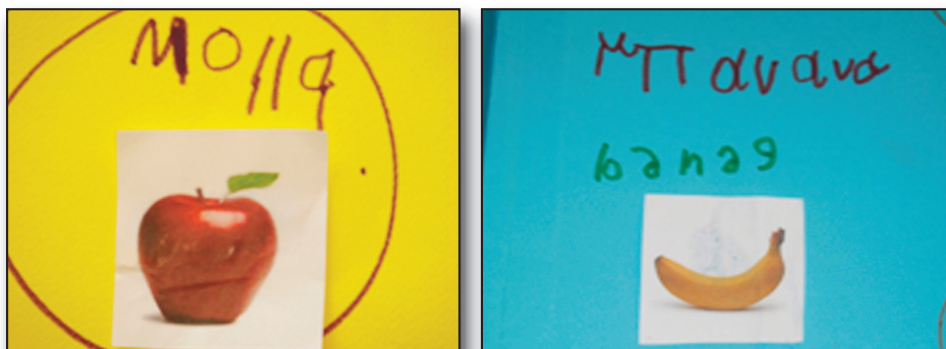
Στην 3^η ημερήσια διδασκαλία, λειτουργώντας πάντα παραδειγματικά, επιδιώχθηκε η ευαισθητοποίηση των αισθήσεων των παιδιών στην ετερότητα να γίνει μέσω της εστίασης στην γλωσσική ετερότητα. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα ως μέσα διδασκαλίας τα οποία αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια της *Γλωσσικής Επίγνωσης* (Χατζηδάκη 2015) σε εκείνες τις γλώσσες στις οποίες εκτίθονταν οι μαθητές της κάθε τάξης στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ειδικότερα, οι στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές ήταν:

- να προβληματιστούν τα νήπια σχετικά με τις δυσκολίες ένταξης των νέων μαθητών στην τάξη, όταν μάλιστα αυτοί δεν γνωρίζουν καλά την κυρίαρχη γλώσσα που μιλιέται στην τάξη αυτή
- να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά αλφάβητα και συστήματα γραφής
- να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της ελληνικής γραφής και άλλων γραφικών συστημάτων
- να νιώσουν ικανοποίηση τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο άκουσμα λέξεων από τις γλώσσες που ομιλούνται στις χώρες καταγωγής τους.

Ως αφόρμηση επιλέχθηκε το παραμύθι της Αγγελικής Βαρελά "Δώσε την αγάπη". Η συγκεκριμένη εικονογραφημένη μικρή ιστορία αφενός εισάγει εικόνες ειρηνικής συνύπαρξης παιδιών από διαφορετικές φυλές μέσα στην ίδια τάξη και αφετέρου έχει πολύγλωσσο κείμενο, καθώς κάποιες χαρακτηριστικές φράσεις του κειμένου αποδίδονται με ελληνική φωνητική απόδοση στα πολωνικά, στα αλβανικά και στα βουλγαρικά.

Η δραστηριότητα που ακολούθησε της αφήγησης του παραμυθιού και των ερωτήσεων κατανόησης, στόχευε στη γνωριμία των παιδιών με διαφορετικά αλφάβητα και συστήματα γραφής. Τα παιδιά αναζήτησαν ομοιότητες και διαφορές στη γραφή και στον ήχο σε ονόματα φρούτων που ήταν γραμμένα στα ελληνικά και σε άλλες δύο γλώσσες από τις χώρες προέλευσης των μαθητών (βλ. εικόνα 1).

Εικόνα 1: Τα παιδιά μαθαίνουν ονόματα φρούτων σε άλλες γλώσσες



Παράλληλα, δημιουργήθηκε και αναρτήθηκε στην τάξη ένα πολύγλωσσο λεξικό, το οποίο, στα μαθήματα που ακολούθησαν, συμπληρώθηκε και με άλλες λέξεις που ενδιέφεραν τους μαθητές.

Δ) Ισότητα κοινωνική συμβίωση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασικό συστατικό στοιχείο της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η ετοιμότητα συνάντησης του ατόμου με πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας. Αυτό σημαίνει την αναγνώριση του 'άλλου' στο πλαίσιο της "αρχής του ίσου σεβασμού" (Ταίηλορ 1997: 92), σύμφωνα με την οποία τα μέλη μιας κοινωνίας αναγνωρίζονται ως διακριτές οντότητες με συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το σχολείο οφείλει από νωρίς να αναλύσει, με τρόπο ανάλογο προς την ηλικία του κάθε μαθητή, τις κοινωνικές και θεσμικές δομές που εμποδίζουν την ισότιμη συνάντηση μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών μελών μιας κοινωνίας και που επιβάλλουν την κοινωνική ανισότητα υπέρ της κυρίαρχης ομάδας.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές κατά την 4^η ημερήσια διδασκαλία ήταν:

- να κατανοήσουν την αυθαιρεσία που υπάρχει κάποιες φορές στην εξουσία
- να κάνουν σκέψεις σχετικά με την άνιση κατανομή των αγαθών στις κοινωνίες

- να κατανοήσουν ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και ότι ο καθένας έχει κάτι σημαντικό να προσφέρει στην ανάπτυξη της κοινωνίας της οποίας είναι μέλος.

Το παραμύθι που ο φοιτητής/ η φοιτήτρια αφηγήθηκε στα παιδιά ήταν διασκευή του παραμυθιού “Το δώρο της παπλωματούς” (Μπριμπό 2002) και είχε τίτλο “Η θαυμαστή παπλωματούς”. Με το συγκεκριμένο παραμύθι, αλλά και με τις δραστηριότητες που ακολούθησαν, επιδιώχτηκε να εισαχθούν τα νήπια σε ζητήματα ανισομερούς κατανομής των αγαθών και της θεσμικής και κοινωνικής ασυμμετρίας που διέπει τις σχέσεις των ανθρώπων. Μία σχετική δραστηριότητα που προτάθηκε ήταν να χωριστούν τα παιδιά σε δύο ομάδες και να κατασκευάσουν ένα κάστρο, με τη μόνη διαφορά ότι η μία ομάδα διέθετε πληθώρα υλικών ενώ η άλλη ελάχιστα.

Μία άλλη δραστηριότητα αποσκοπούσε στο να κατασκευάσουν οι μαθητές το ‘πάπλωμα’ της δικής τους πόλης ζωγραφίζοντας ο κάθε μαθητής ό,τι τον έκανε χαρούμενο (βλ. εικόνα 2). Σε αυτό το πλαίσιο κάποιοι μαθητές ζωγράφισαν λουλούδια, την άνοιξη, το σχολείο με τις φοιτήτριες, τη μαμά τους, μια πεταλούδα, το σπίτι τους με την οικογένειά τους, διάφορα παιχνίδια κ.ά.

Εικόνα 2: Τα παιδιά φτιάχνουν το ‘πάπλωμα’ της πόλης τους



2.2.2. Δεύτερο επίπεδο: Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανακάλυψης της πολιτισμικής γνώσης

Στο πλαίσιο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να ενταχθεί σε μια ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία όπου θα προάγεται η αυτονομία του μαθητή στο να ανακαλύπτει τη γνώση και να αναπτύσσει μια κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση για το δικό του πολιτισμό και τους πολιτισμούς των 'άλλων' (Byram 1997: 33). Για το σκοπό επιδιώχθηκε στο δεύτερο επίπεδο (βλ. διάγραμμα 1) να εξασκηθούν οι μαθητές σε διάφορες στρατηγικές μάθησης οι οποίες αντλούνται από το χώρο της έρευνας, όπως είναι η παρατήρηση, η διατύπωση υποθέσεων/ερωτήσεων, η αναζήτηση απαντήσεων μέσω του πειραματισμού και της διερεύνησης και η αξιολόγηση των απαντήσεων.

Ειδικότερα, οι παιδαγωγικοί/διαπολιτισμικοί στόχοι στους οποίους εστίασαν η 5^η και η 6^η ημερήσια διδασκαλία των φοιτητών με απώτερο στόχο την καλλιέργεια στους μαθητές εκείνων των δεξιοτήτων που τους είναι χρήσιμες για να ανακαλύπτουν μόνοι τους την πολιτισμική γνώση και να προσεγγίζουν την ετερότητα με επισημονικές μεθόδους ήταν οι εξής:

A) Συλλογή γνώσεων και πληροφοριών από τους πολιτισμικά 'άλλους'

Παρόλο που αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι από μόνη της η απλή πολυπολιτισμική συνύπαρξη καθιστά τα άτομα έτοιμα να αποδεχτούν το διαφορετικό, διάφορες έρευνες στην Ελλάδα (λ.χ. Μάγος και Σιμόπουλος 2010) και στο εξωτερικό (Meertens 1997 στο Vandebroek 2004: 89) αντιτάσσουν στην παραπάνω άποψη ότι χρειάζεται μία αρκετά έντονη επαφή, η οποία θα διέπεται από γόνιμη ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και συναισθημάτων, προκειμένου να προκαλέσουν το παιδί να σκεφτεί συνειδητά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον 'άλλον' και γιατί. Αυτή η ικανότητα ονομάστηκε από διάφορους ερευνητές ως *μετα-σκέψη* (βλ. Vandebroek 2004: 96). Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται σκόπιμο να μάθει το παιδί να προβληματίζεται σε σχέση με την ετερότητα που υπάρχει γύρω του και να μάθει να διατυπώνει υποθέσεις, να θέτει ερωτήματα, να αναζητά απαντήσεις αλλά και να συνειδητοποιεί τον τρόπο σκέψης του και δόμησης των απόψεων του για τον 'άλλο'. Απαιτείται, δηλαδή, σύμφωνα με τον Byram (1997: 53) να αποκτήσουν οι μαθητές κάποιες "δεξιότητες εθνογράφου" για να αναπτύξουν μια γόνιμη επικοινωνία με την ετερότητα.

Χρήσιμοι συνεργάτες των εκπαιδευτικών σε αυτό τον τομέα θεωρούνται οι γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με τους οποίους είναι δυνατόν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή, και να αντλήσουν όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειάζονται για να αποκτήσουν την κατάλληλη πολιτισμική γνώση που θα συμβάλει στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών (Beveridge 2005).

Η 5^η ημερήσια διδασκαλία περιλάμβανε επίσκεψη γονιού με μεταναστευτική βιογραφία, που φυσικά ήταν και κάτοικος της πόλης του Ρεθύμνου, και με αυτή την διπλή του ιδιότητα επισκέφτηκε το νηπιαγωγείο. Επρόκειτο για μία δράση για την οποία έπρεπε να προετοιμαστούν τόσο οι μαθητές όσο και οι φοιτητές ιδιαίτερα. Για τους μαθητές επιδιώχτηκε να προβληματιστούν σε σχέση με τη μετανάστευση και να διατυπώσουν σχετικές ερωτήσεις στον επισκέπτη τους. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες όφειλαν εκ των προτέρων να έχουν φροντίσει για μια ουσιαστική και γόνιμη επαφή με τον προσκεκλημένο γονέα και να έχουν αντλήσει από αυτόν διάφορες πληροφορίες σε σχέση με τη ζωή του στη χώρα προέλευσής του, τη μετακίνησή του στη χώρα διαμονής και την ένταξή του σε αυτήν.

Ειδικότερα οι στόχοι που είχαν τεθεί για τους μαθητές ήταν:

- να έρθουν σε επαφή με άτομα που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, να συζητήσουν μαζί τους και να προβληματιστούν για την εμπειρία τους αυτή
- να γνωρίσουν τους λόγους μετακίνησής τους και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εγκατάστασή τους στο Ρέθυμνο
- να γνωρίσουν τη χώρα από την οποία προέρχονται οι επισκέπτες γονείς και να μοιραστούν μαζί τους κάποια πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσής τους
- να ενθαρρυνθούν και άλλα παιδιά να παρουσιάσουν στοιχεία από τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα
- να νιώσουν ικανοποίηση τα παιδιά των γονέων που κάνουν την παρουσίαση.

Κατά την επίσκεψη του γονέα στην τάξη, αρχικά τα παιδιά διατύπωσαν στον επισκέπτη τους τις ερωτήσεις που είχαν προετοιμάσει με τον φοιτητή/ τη φοιτήτρια και στη συνέχεια ήρθαν σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης του γονέα-επισκέπτη. Αυτά μπορεί να ήταν ένα φαγητό ή ένα γλυκό (π.χ. η μητέρα από τη Μολδαβία έφτιαξε μαζί με τους μαθητές 'μαμαλίγκα' και μία μητέρα από την Αλβανία έφτιαξε 'εμπερσίρε'), ένα τραγούδι ή ένα παιχνίδι (π.χ. ο γονέας από τη Γερμανία έπαιξε με τα παιδιά 'το κυνήγι του λαγού' που παίζουν το καθολικό Πάσχα).

Β) Ανακάλυψη της πολιτισμικής γνώσης με 'επιστημονικές' μεθόδους

Εκτός από την ανακάλυψη της γνώσης μέσω της συλλογής πληροφοριών από ανθρώπους, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξασκήσει τα παιδιά στη συλλογή πληροφοριών από πρωτογενείς πηγές χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους διερεύνησης και ανακάλυψης της γνώσης, όπως την παρατήρηση, τη συσχέτιση, τον πειραματισμό, τη σύγκριση, την ανάλυση, τη σύνθεση, την αξιολόγηση κ.ά. Για το λόγο αυτό κατά την 6^η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου, προκειμένου οι μαθητές να εξασκηθούν σε δεξιότητες συλλογής πληροφοριών από

τα πολιτισμικά μνημεία που έχουν αφήσει πίσω τους οι διάφοροι λαοί που συμβίωσαν στο Ρέθυμνο από τα πολύ παλιά χρόνια.

Οι επιμέρους στόχοι που είχαν τεθεί για τους μαθητές κατά την 6^η ημερήσια διδασκαλία ήταν οι εξής:

- να ανακαλύψουν τα ίδια τα παιδιά τα σημάδια που άφησαν στην πόλη οι άνθρωποι που σε διάφορες εποχές μετακινήθηκαν προς το Ρέθυμνο
- να αναγνωρίσουν τα ενετικά, μουσουλμανικά και χριστιανικά (καθολικά και ορθόδοξα) αρχαιολογικά κτίρια-μνημεία της παλιάς πόλης του Ρεθύμνου
- να ανακαλύψουν τα σημεία επαφής και αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών.

Ολόκληρη η 6^η διδασκαλία αποτελούσε μία και μόνη δραστηριότητα, η οποία περιλάμβανε την προετοιμασία της επίσκεψης στην Παλιά Πόλη του Ρεθύμνου, την επίσκεψη και την αξιολόγησή της, καθώς και την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων.

Κατά την επιτόπια επίσκεψη στα μνημεία της Παλιάς Πόλης, τα κύρια ζητήματα που είχαν τα παιδιά να επεξεργαστούν σχετίζονταν με την ανακάλυψη του δημιουργού του κάθε μνημείου και τα χαρακτηριστικά του σύμβολα, τη διάκριση της γραφής μεταξύ των αραβικών, των λατινικών και των ελληνικών επιγραφών, καθώς και τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ του παλιού και του σύγχρονου μνημείου και μεταξύ του οθωμανικού, του ενετικού και του χριστιανικού (καθολικού ή ορθόδοξου) μνημείου.

2.2.3. Τρίτο επίπεδο: Αλληλεπίδραση / επικοινωνία

Το τρίτο επίπεδο (βλ. διάγραμμα 1) είναι ένα προχωρημένο επίπεδο όπου τα άτομα θα πρέπει να έχουν αποκτήσει όλες εκείνες τις διαπολιτισμικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες σε ατομικό επίπεδο για να είναι ικανά να έχουν μια αποτελεσματική και γόνιμη επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε διαπροσωπικό επίπεδο με τα άλλα μέλη της κοινωνίας τους. Φυσικά η επίτευξη αυτού του στόχου για το νηπιαγωγείο είναι πολύ πρώιμη, καθώς τα παιδιά βρίσκονται στο αρχικό στάδιο καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο πλαίσιο αυτό, και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που θέτει το νεαρό της ηλικίας των παιδιών, καθώς και η γνωστική και συναισθηματική τους ανωριμότητα, επιδιώχτηκε να επεξεργαστούν οι φοιτητές/ φοιτήτριες με τους μαθητές τους κάποιους πρωταρχικούς παράγοντες αυτού του επιπέδου.

Οι παιδαγωγικοί/διαπολιτισμικοί στόχοι που εντάσσονται στο τρίτο επίπεδο της πυραμίδας και στους οποίους εστίασαν οι δύο τελευταίες μέρες υλοποίησης του εν λόγω προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών ήταν οι εξής:

Α) Αντίληψη των μαθητών ως μελών μιας ομάδας, μιας κοινότητας

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών διαμεσολαβείται από διαδικασίες συνάντησης και επικοινωνίας μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων

(Γκόβαρης 2006). Για να έχει θετικά αποτελέσματα αυτή η συνάντηση και να οδηγήσει σε μια αποτελεσματική επικοινωνία, θα πρέπει τα άτομα να έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα με τα μέλη της οποίας μοιράζονται κοινούς στόχους και κοινές αξίες (Vandenbroeck 2004: 92). Σε αυτό το σκοπό το νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά, καλλιεργώντας στα νήπια διάφορες δεξιότητες κοινωνικής μάθησης, όπως την ομαδικότητα, την συνεργατικότητα, το δημοκρατικό πνεύμα, την ήπια επιλυση των συγκρούσεων. Η αντίληψη του παιδιού ως μέλους ομάδας το βοηθάει να υπερβεί αισθήματα εγωκεντρισμού και ανταγωνισμού και το μαθαίνει να λειτουργεί σε πνεύμα σεβασμού, συμβιβασμού και συνεργασίας με τον άλλον με τον οποίο μοιράζεται πλέον τους κοινούς στόχους της ομάδας τους (Οικονομίδης 2011: 217-218). Σε αυτό το πλαίσιο οι επιμέρους στόχοι της 7^{ης} ημερήσιας διδασκαλίας για τους μαθητές ήταν:

- να συνειδητοποιήσουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συνθέτουν μία ομάδα
- να κατανοήσουν ότι οι αποφάσεις στην ομάδα είναι συλλογικές και δημοκρατικές
- να δέχονται την αμφισβήτηση ή τη μη αποδοχή των απόψεών τους από άλλα μέλη της ομάδας.

Αφόρμηση για τις δραστηριότητες αυτής της διδασκαλίας αποτέλεσε η αφίσα της “Γιορτής Φιλίας” (βλ. εικόνα 3) που είχε αναρτηθεί στα νηπιαγωγεία εφαρμογής της παρέμβασης και πληροφορούσε τα παιδιά για τη συμμετοχή τους κατά την επόμενη ημέρα διδασκαλίας των φοιτητών/φοιτητριών στο πανηγυρικό κλείσιμο της εν λόγω παιδαγωγικής παρέμβασης “Η πόλη μας είμαστε εμείς”. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους ήταν να οργανωθούν σε ομάδα. Έτσι, το κάθε τμήμα επέλεξε με δημοκρατικές διαδικασίες (π.χ. ψηφοφορία) ένα όνομα, βρήκε ένα σύνθημα και έφτιαξε και μία σημαία.

Εικόνα 3: Αφίσα “Γιορτή Φιλίας”

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης
Εργαστήριο Παιδαγωγικών
Ερευνών & Εφαρμογών

2^η, 3^η, 6^η, Νομαρχιαρχείο Ρεθύμνου
3^η Νομαρχιαρχείο Αρκαδικού
Νομαρχιαρχείο Γάλλου
Νομαρχιαρχείο Σκουραμίνου

Η πόλη μας είμαστε εμείς!

Γιορτή Φιλίας Festival of Friendship
празник на приязнеството Festimi i Shoqëris
दोस्ती का जश्न Fest der Freundschaft

Παρασκευή 31 Μαΐου 2013
Πρωί 9:30 π.μ.

Κοινωνία
Κλασική
Αποθήκη
Επιστήμες
Εργαστήριο
Επιστήμες
Εργαστήριο
Επιστήμες
Εργαστήριο

Β) Σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία

Η τελευταία μέρα διδασκαλίας των φοιτητών/φοιτητριών (8^η ημερήσια διδασκαλία) αναλώθηκε στην πραγματοποίηση της “Γιορτής Φιλίας”, η οποία αποτέλεσε και το κλείσιμο του προγράμματος της Διδακτικής Άσκησης. Ήταν μια δημόσια ανοιχτή δραστηριότητα, μια καταληκτική γιορτή με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην παρέμβαση, μαθητών, φοιτητών, νηπιαγωγών, γονιών, αλλά και άλλων κατοίκων της πόλης του Ρεθύμνου, η οποία πραγματοποιήθηκε στην ‘καρδιά’ της πόλης του Ρεθύμνου, την πλατεία Μικρασιατών (βλ. εικόνα 4).

Εικόνα 4: Προσέλευση των μαθητών στη “Γιορτή Φιλίας”



Η συγκεκριμένη δράση, που είχε ως στόχο να ‘επικοινωνήσει’ στην ευρύτερη κοινωνία της πόλης κάποια μηνύματα των παιδιών σε σχέση με την αποδοχή της ετερότητας και την ειρηνική και δημιουργική συμβίωση στο πλαίσιο μιας κοινότητας, είχε δομηθεί με τη μορφή ενός πολυτροπικού παραμυθιού, το οποίο περιλάμβανε αφήγηση, χορό, τραγούδι, ζωγραφική και διάφορα ομαδικά παιχνίδια. Μάλιστα, καθώς αυτή η τελευταία μέρα ήταν το κλείσιμο του προγράμματος, αποτέλεσε μία ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων σημείων που είχαν επεξεργαστεί τα παιδιά στις προηγούμενες επτά ημερήσιες διδασκαλίες. Έτσι, κάθε επιμέρους δραστηριότητα ήταν

εν μέρει προετοιμασμένη και δουλεμένη από τα ίδια τα παιδιά. Η όλη εκδήλωση διήρκεσε περίπου 2 ώρες και την παρακολούθησαν πολλοί γονείς αλλά και άλλοι κάτοικοι της πόλης του Ρεθύμνου.

3. Αποτίμηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Στο πλαίσιο της Διδακτικής Άσκησης των φοιτητών επιπέδου ΙΙβ κατά το εαρινό εξάμηνο 2012-13 επιδιώχτηκε να ευαισθητοποιηθούν οι φοιτητές/φοιτήτριες σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας στο νηπιαγωγείο και ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας στα νήπια. Κατά την αξιολόγηση της συγκεκριμένης παρέμβασης από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, όλοι/ες εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης των διδασκαλιών τους. Η ικανοποίηση αυτή προέκυψε μέσα από τις θετικές αντιδράσεις που εισέπραξαν από τα παιδιά κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, κάποιες φοιτήτριες υποστήριξαν τα εξής:

“Εκπλήρωσα όλους τους στόχους που είχα θέσει και μου άρεσε πολύ αυτή η διδασκαλία γιατί άρεσε και στα παιδιά και αυτό φάνηκε στα προσώπια τους.” (Φοιτήτρια Α)

“Η τελευταία ημέρα στην πλατεία Μικρασιατών θα μου μείνει αξέχαστη. Τα χαμόγελα των παιδιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ήταν αυτό που με έκανε να νιώσω ακόμη μεγαλύτερη ευτυχία. Με μεγάλη μου χαρά θα ήθελα να την επαναλάβω.” (Φοιτήτρια Β).

Άλλες φοιτήτριες εξέφρασαν τον ενθουσιασμό που ένιωσαν όταν βίωναν, κατά την επεξεργασία των διαπολιτισμικών στόχων που είχαν θέσει, την αλλαγή των στάσεων και των απόψεων των παιδιών προς την κατεύθυνση της αποδοχής της ετερότητας. Χαρακτηριστικά μας ανέφεραν:

“Αρχικά τα παιδιά πίστευαν πως ο λύκος είναι κακός και, στο τέλος του παραμυθιού και αφού συζητήσαμε, είπαν πως είναι καλός και δεν θα μας φάει.” (Φοιτήτρια Γ)

“Όταν διάβασα το “Δώσε την αγάπη” στα βουλγαρικά, δύο παιδιά με καταγωγή από τη Βουλγαρία που ήταν συνήθως ανήσυχα, σήκωσαν ξαφνιασμένα το κεφάλι τους, είπαν κάτι μεταξύ τους στα βουλγαρικά και έβαλαν τα γέλια. Μετά προσπάθησαν με μεγάλη ικανοποίηση να μου διορθώσουν τη βουλγαρική μου προφορά και σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα.” (Φοιτήτρια Δ)

“Μετά τη δραστηριότητα κατά την οποία καταγράψαμε τις διαδρομές των μαθητών στον παγκόσμιο χάρτη, τα παιδιά που έχουν διαφορετική χώρα καταγωγής νιώθουν την αποδοχή των συμμαθητών τους και βάζουν

τους ήρωες των παραμυθιών να προέρχονται από τη δική τους χώρα προέλευσης, πράγμα το οποίο γίνεται αποδεχτό από το σύνολο της τάξης. Έτσι αποφάσισαν και ο Άνεμος να προέρχεται από την Αλβανία, όπως ο Λουλιάν και η Γκρισελντα.” (Φοιτήτρια Ε),

“Όταν ρώτησα τα παιδιά πώς θα ένιωθαν αν ερχόταν ένα καινούριο παιδί από μία άλλη χώρα στην τάξη μας ο Γ. μου απάντησε: ‘θυμωμένος’. Τότε πετάχτηκε ο Τ. και του είπε: ‘Ας πούμε ότι εγώ ήμουν από άλλη χώρα’. Αμέσως ο Γ. είπε: “Όχι, όχι, χαρούμενος”. ” (Φοιτητής ΣΤ).

Κρίνοντας από τις καταγραφές των φοιτητών/φοιτητριών μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι πραγματοποιήθηκε μια επιτυχημένη παρέμβαση ευαισθητοποίησης φοιτητών και μαθητών σε θέματα που σχετίζονται με την ετερότητα. Βέβαια, εκείνο που θα πρέπει να γνωρίζει κάθε φοιτητής και κάθε εκπαιδευτικός είναι ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μία ικανότητα που καλλιεργείται και εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται σε επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών μια συστηματική, μεθοδευμένη και στοχευμένη προσπάθεια, η οποία οφείλει να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο αποσκοπώντας καταρχάς στο να βιώσουν τα νήπια ότι η ετερότητα είναι ο κανόνας και η συμβίωση μεταξύ ατόμων διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας είναι η αυτονόητη κοινωνική πραγματικότητα (Auernheimer 2009: 31).

Ωστόσο, για να έχει η εκπαιδευτική πράξη ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό θα πρέπει πρώτα απ’ όλα οι εκπαιδευτικοί ως άτομα να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες θα κάμψουν τις προσωπικές τους στερεοτυπικές και εθνοκεντρικές ‘αντιστάσεις’ σε σχέση με την ετερότητα και θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν τις κοινωνικές και θεσμικές ασυμμετρίες και να σταθούν κριτικά απέναντι όχι μόνο στο δικό τους πολιτισμό αλλά και στους άλλους πολιτισμούς. Αυτό απαιτεί ένα γενικότερο αναστοχασμό και αναθεώρηση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο διαφορετικό. Μόνο τότε θα μπορούν, απελευθερωμένοι από τις αγκυλώσεις του μονοπολιτισμικού, μονογλωσσικού και μονοθρησκευτικού εκπαιδευτικού συστήματος που έχουν βιώσει, να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατακτήσουν και αυτοί με τη σειρά τους τη διαπολιτισμική ικανότητα.

Σημείωση

1. Τα παραμύθια “Το μεγάλο ταξίδι”, “Ο Άνεμος και η Μαρίνα” και “Η θαυμαστή παπλωματού” έχουν δημιουργηθεί από τις συγγραφείς και είναι εμπνευσμένα από διάφορα κλασικά ή λαϊκά παραμύθια.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Auernheimer, G. (2009) Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή - Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών. Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 17-36.
- Βαρελά, Α. (2004) *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009) *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/μιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μία αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση, Τόμος 1^{ος}.
- Γκόβαρης, Χ. (2005) Διαπολιτισμική ικανότητα – Παρατηρήσεις για μια κριτική χρήση του όρου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός, 207-218.
- Γκόβαρης, Χ. (2006) Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα – Αποδυνάμωση εθνικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο *Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδας: Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου "Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας"*. Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005 (Επιμ. Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, 639-747.
- Γκότοβος, Α. (2010) Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και συλλογικές ταυτότητες: η παιδαγωγική αξία των θεωριών "ενδυνάμωσης" της ταυτότητας. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (επιμ.), *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, Εμπυχωτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 31-42.
- Coelho, E. (επιστ. επιμ. Ε. Τρέσσου- Σ. Μητακίδου, επιμ. Σ. Μητακίδου) (2007) *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.
- Δαμανάκης, Μ. & Δ. Κοντογιάννη (2011) Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης, 219-239.
- Derman - Sparks, L. και ομάδα εργασίας Α.Β.С. (μετ. Α. Χουντουμάδη -Ε. Μόρφη, επ. επιμ. Α. Χουντουμάδη) (1989) *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης "Σχεδία".
- Dunker, L. (2009) "Πολυπροοπτικότητα" και διαπολιτισμική μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση. Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 37-59.

- Κόντης, Α. (2014) Η μεταναστευτική μετάβαση την Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης, Α.Τάμης (επιμ.), *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης-Κ.Ε.Μ.Ε., 273-298.
- Μάγος, Κ. & Γ. Σιμόπουλος (2010) Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μία έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βοργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 215-240.
- Μπάρος, Β. & Α. Μιχαέλη (2009) Διαπολιτισμική Ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρουσίασης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική Πράξη: Βηματισμοί για την αλλαγή στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση, Τόμος 8^{ος}, 330-344.
- Μπριμπό, Τ. (2002) *Το δώρο της παπλωματούς*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Οικονομίδης, Β. (2011) Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: διάδραση, 204-246.
- Οικονομίδης, Β. & Δ. Κοντογιάννη (2011) Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος: 106-124.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. 1^ο Μέρος. Παιδαγωγικό Πλαίσιο και Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΕΣΠΑ 2007-2013.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ταϊήλορ, Τ. (μετ. Φ. Παιονίδης) (1997) *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα.
- Vandenbroeck, Μ. (επιμ. Α. Χουντουμάδη, Α. Βαφέα) (2004) *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του "άλλου" στην εκπαίδευση*. Αθήνα: νήσος.
- Χατζηδάκη, Α. (2015) Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης (Language awareness/ Eveil aux langues). Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη*. Αθήνα: Gutenberg, 90-112.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2006) *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά.

Ξενόγλωσση

- Beveridge, S. (2005) *Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cavalli, M., D. Coste, A. Cri an & P.H. van de Ven (2009) *Plurilingual and intercultural education as a project*. Language Policy Division.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2016.
- Deardoff, D.K. (2006) Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3): 241-266.
- Deardoff, D.K. (2016) Assessing Intercultural Competence. In H. Zhu (Ed.), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide*. West Sussex UK: Wiley Blackwell, 65-79.
- Krajewski, S. (2011) Developing intercultural competence in multilingual and multicultural students groups. *Journal of Research in International Education*, 10 (2) 137-153. DOI: 10.1177/1475240911408563.
- Spinhourakis, J.A. (2006) Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. *International Journal of Migration Studies. Studi Emigrazione/ Migration Studies*, XLIII (163), 641-656.

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥΣ

Αργύρης Αρχάκης
Καθηγητής
Πανεπιστημίου Πατρών

Βίλλυ Τσάκωνα
Επίκουρη καθηγήτρια
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Abstract

Critical approaches to literacy underline the importance of students' ability to trace linguistic and social inequality. They also underline the importance of students' awareness of different –and often conflicting– perspectives on social reality. Based on these assumptions, we attempt to show how school essays written by immigrant students, whereby complex identities are constructed, could be exploited in the framework of critical literacy programs and, particularly, of programs contributing to a culturally sustaining pedagogy. More specifically, we trace and analyze complex identities in immigrant students' essays that show their intention to legitimize themselves as members of the host community and simultaneously resist the assimilationist and monocultural pressures of the majority. We argue that such texts could enrich all students' sociocultural experiences and enhance their awareness of social inequality as imposed by monolingual and monocultural ideologies.

Key words

Critical literacy, culturally sustaining pedagogy, critical discourse analysis, intertextuality, entextualisation, legitimizing identities, resistance identities.

Περίληψη

Οι κριτικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό υπογραμμίζουν τη σημασία ανίχνευσης της γλωσσικής και κοινωνικής ανισότητας από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία της συνειδητοποίησης εκ μέρους τους ότι υπάρχουν διαφορετικές -και συχνά αντικρουόμενες- αντιλήψεις της πραγματικότητας. Έχοντας τις παραδοχές αυτές στο επίκεντρο της μελέτης μας, επιχειρούμε να δείξουμε πώς κείμενα μεταναστών/ριών μαθητών/ριών (ΜΜ), στα οποία οικοδομούνται σύνθετες ταυτότητες, μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού και, ειδικότερα, σε προγράμματα που αποσκοπούν στην *παιδαγωγική της πολιτισμικής βιωσιμότητας*.

τητας. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζουμε και αναλύουμε στα γραπτά των ΜΜ σύνθετες ταυτότητες που δείχνουν την επιθυμία τους να 'νομιμοποιήσουν' τους εαυτούς τους ως μέλη της κοινότητας υποδοχής και ταυτόχρονα να αντισταθούν στις αφομοιωτικές και μονοπολιτισμικές πιέσεις της πλειονότητας. Θεωρούμε ότι τέτοια κείμενα μπορούν να εμπλουτίσουν τις κοινωνιοπολιτισμικές εμπειρίες όλων των μαθητών/ριών και να διευρύνουν την επίγνωσή τους για την κοινωνική ανισότητα, όπως η τελευταία επιβάλλεται από μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές ιδεολογίες.

Λέξεις κλειδιά

Κριτικός γραμματισμός, παιδαγωγική της πολιτισμικής βιωσιμότητας, κριτική ανάλυση λόγου, διακειμενικότητα, εν-κειμενοποίηση, ταυτότητες νομιμοποίησης, ταυτότητες αντίστασης.

0. Εισαγωγή

Όταν μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα πρωτοεμφανίστηκαν στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι Έλληνες και οι Ελληνίδες ήρθαν αντιμέτωποι/ες με μια πρωτόγνωρη για αυτούς/ές κατάσταση. Ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης, τα ελληνικά σχολεία δεν ήταν σε θέση να διαχειριστούν μεικτές τάξεις με παιδιά μεταναστευτικής και μη προέλευσης. Εικοσιπέντε χρόνια αργότερα, οι μετανάστες/τριες μαθητές/τριες (στο εξής ΜΜ) έχουν φτάσει κατά περιόδους το 10% του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία (βλ. μεταξύ άλλων Ρεβυθιάδου 2012). Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικές πρακτικές παραμένουν επί της ουσίας μονοπολιτισμικές και αφομοιωτικές (Gkaintartzi et al. 2015, Μπουτουλούση 2002: 45, 57), φέρνοντας έτσι στην επιφάνεια τον εθνοκεντρικό, αφομοιωτικό και τελικά ρατσιστικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου και της ελληνικής κοινωνίας εν γένει.

Στην παρούσα μελέτη, εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στους τρόπους με τους οποίους οι ΜΜ που φοιτούν σε ελληνικά λύκεια τοποθετούνται απέναντι στους αφομοιωτικούς, ρατσιστικούς ιδεολογικούς λόγους που τους/τις περιβάλλουν. Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρουν διαφορετικές εκδοχές του αντιθετικού σχήματος "Προσαρμόζομαι αλλά..." μέσω του οποίου οι ΜΜ κατασκευάζουν σύνθετες ταυτότητες: από τη μια, δείχνουν την τάση τους να συμμορφωθούν προς τις αφομοιωτικές πιέσεις, ώστε τελικά να ενταχθούν στην κοινότητα υποδοχής· από την άλλη, δείχνουν την τάση τους να αντισταθούν σε τέτοιες πιέσεις, τονίζοντας παράλληλα πτυχές της εμπειρίας τους ως νέων μεταναστευτικής καταγωγής.

Επιπλέον, θα θέλαμε εδώ να προτείνουμε τη διδακτική αξιοποίηση τέτοιου υλικού για την καλλιέργεια του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy) των μαθητών/ριών. Τα κείμενα των ΜΜ συνήθως συλλέγονται και αναλύονται για να επισημανθούν και

να διορθωθούν τα γλωσσικά τους 'λάθη', ώστε να βελτιωθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης (στο εξής Γ2).¹ Θεωρούμε ότι η γλωσσική διδασκαλία που θα επικεντρώνεται στο περιεχόμενο τέτοιων κειμένων και στις ταυτότητες που κατασκευάζονται σε αυτά μπορεί να φέρει στην επιφάνεια προς κριτική επεξεργασία στην τάξη τις λανθάνουσες αφομοιωτικές και μονογλωσσικές θέσεις της πλειονότητας. Μια τέτοια γλωσσική διδασκαλία μπορεί να συμβάλει σε μια *παιδαγωγική πολιτισμικής βιωσιμότητας* (culturally sustaining pedagogy, Paris 2012), η οποία ευνοεί τη διατήρηση και παρουσία διαφορετικών πολιτισμών στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα.

Στη συζήτηση που ακολουθεί, η ενότητα (1) περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση των σύνθετων ταυτοτήτων που κατασκευάζουν οι ΜΜ στα γραπτά τους. Η ενότητα (2) αναφέρεται στο αφομοιωτικό και ρατσιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στην Ελλάδα και στο πώς αυτό στιγματίζει τον λόγο των ΜΜ. Στην ίδια ενότητα συζητάμε γιατί και πώς ο κριτικός γραμματισμός θα μπορούσε να συμβάλει στην άρση των προκαταλήψεων κατά των μεταναστών/ριών και των γλωσσικών ποικιλιών τους στα ελληνικά ως Γ2. Τα δεδομένα της έρευνας παρουσιάζονται στην ενότητα (3) και αναλύονται στην ενότητα (4), με στόχο να ανιχνεύσουμε τις ταυτότητες νομιμοποίησης και αντίστασης που κατασκευάζουν οι ΜΜ όταν χρησιμοποιούν το αντιθετικό σχήμα "*Προσαρμόζομαι αλλά...*". Με βάση την ανάλυση αυτή, στην ενότητα (5) προτείνουμε ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα στηρίζονταν σε τέτοιου είδους κείμενα, και θα τροφοδοτούσαν μια κριτική συζήτηση στην τάξη. Τέλος, η ενότητα (6) συνοψίζει τα ευρήματα και τις προτάσεις της μελέτης μας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο: Ανάλυση ταυτοτήτων

Το θεωρητικό μας πλαίσιο συνδυάζει την κριτική ανάλυση λόγου, την προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής στην ανάλυση των ταυτοτήτων και τη διάκριση ανάμεσα σε ταυτότητες νομιμοποίησης και αντίστασης.

Βασικός στόχος της κριτικής ανάλυσης λόγου είναι να αποκαλύψει τους γλωσσικούς τρόπους αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας και να αποφυσικοποιήσει την αναπαραγωγή αυτή (βλ. μεταξύ άλλων Fairclough 1989, van Dijk 2008, Wodak & Meyer 2001). Ταυτόχρονα, η κριτική ανάλυση λόγου ερευνά τους γλωσσικούς τρόπους με τους οποίους οι ομιλήτες και οι ομιλήτριες τοποθετούνται απέναντι στη φυσικοποίηση και την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας (Blommaert 2005). Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται η σχέση μεταξύ του *μακροεπιπέδου*, που περιλαμβάνει τις κυρίαρχες κοινωνικές, γλωσσικές, εκπαιδευτικές κλπ. αξίες και απόψεις, και του *μικροεπιπέδου*, που αφορά τις γλωσσικές στρατηγικές και τα κείμενα των ιδίων των ομιλητών/ριών (van Dijk 2008: 85-89). Η ανάλυσή μας εντάσσεται σε αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, αξιοποιώντας ειδικότερα έννοιες όπως είναι η *διακειμενικότητα* (intertextuality) και η

εν-κειμενοποίηση (entextualization). Συγκεκριμένα, εξετάζουμε πώς οι ΜΜ χρησιμοποιούν το αντιθετικό σχήμα “Προσαρμόζομαι αλλά...” για να τοποθετηθούν προς τους αφομοιωτικούς, ρατσιστικούς λόγους που τους/τις περιβάλλουν. Μέσω αυτού του σχήματος οι ΜΜ κατασκευάζουν ταυτότητες που συνδυάζουν στοιχεία τόσο αφομοίωσης όσο και αντίστασης στους λόγους αυτούς.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής, οι ταυτότητες δεν είναι κάτι με το οποίο οι άνθρωποι γεννιούνται, αλλά κάτι το οποίο κατασκευάζουν με τον λόγο ή άλλους σημειωτικούς κώδικες (π.χ. εικόνα, μουσική). Τα ποικίλα σημειωτικά μέσα που διαθέτουμε μας επιτρέπουν να κατασκευάζουμε συγκεκριμένες ταυτότητες και, έτσι, μας εντάσσουν σε συγκεκριμένες κοινωνιοπολιτισμικές ομάδες ή μας αποκλείουν από άλλες (βλ. μεταξύ άλλων Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, Benwell & Stokoe 2006 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί). Όπως επισημαίνει ο Castells (2010: 7),

“όλες οι ταυτότητες κατασκευάζονται. Το θέμα είναι πώς, από τι υλικά, από ποιον/α και για ποιον σκοπό. Η κατασκευή των ταυτοτήτων αξιοποιεί δομικά υλικά από την ιστορία, τη γεωγραφία, τη βιολογία, από παραγωγικούς και αναπαραγωγικούς θεσμούς, από τη συλλογική μνήμη και από προσωπικές φαντασιακές αναζητήσεις (fantasies), από μηχανισμούς εξουσίας και θρησκευτικές αποκαλύψεις. Αλλά τα άτομα, οι κοινωνικές ομάδες και οι κοινωνίες επεξεργάζονται όλα αυτά τα υλικά και τα ανασηματοδοτούν, σύμφωνα με κοινωνικές αποφάσεις και πολιτισμικές στοχεύσεις, που έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνική τους δομή και στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο.”²

Ο Castells (2010) διακρίνει ανάμεσα σε *ταυτότητες νομιμοποίησης* και *ταυτότητες αντίστασης*, οι οποίες αναδύονται όπου υπάρχουν σχέσεις ισχύος. Τις ταυτότητες νομιμοποίησης εισηγούνται “κυρίαρχοι θεσμοί της κοινωνίας ώστε να επεκτείνουν και να αιτιολογήσουν την κυριαρχία τους απέναντι στους/στις κοινωνικούς/ές δράστες/ριες (social actors)” (Castells 2010: 8). Κατά τον Castells (2010:9), οι ταυτότητες νομιμοποίησης επεκτείνουν τη δυναμική της κρατικής εξουσίας και καταλήγουν να είναι βαθιά ριζωμένες στους ανθρώπους.

Από την άλλη, οι ταυτότητες αντίστασης:

“προκύπτουν από τους/τις κοινωνικούς/ές δράστες/τριες που βρίσκονται σε θέσεις και περιστάσεις απαξιωμένες και στιγματισμένες από τη λογική της κυριαρχίας, και επομένως οδηγούνται στην οικοδόμηση χαρακωμάτων αντίστασης και επιβίωσης στη βάση αρχών διαφορετικών ή αντίθετων από αυτές που διαπερνούν τους θεσμούς της κοινωνίας” (Castells 2010: 8).

Οι ταυτότητες αντίστασης συντελούν στη δημιουργία κοινοτήτων των οποίων κύριος στόχος είναι η “συλλογική αντίσταση στην καταπίεση που αλλιώς θα ήταν

αβάσταχτη, βασισμένη, προφανώς, σε ταυτότητες προσδιορισμένες με σαφήνεια από την ιστορία, τη γεωγραφία ή τη βιολογία” (Castells, 2010: 9· βλ. επίσης Castells, 2010: 421-422). Η διάκριση μεταξύ ταυτοτήτων νομιμοποίησης και αντίστασης τονίζει το γεγονός ότι οι ταυτότητες κατασκευάζονται διαδραστικά: οι ομιλητές και οι ομιλήτριες τοποθετούνται όχι μόνο σε σχέση ο/η ένας/μία με τον/την άλλο/η αλλά και σε σχέση με τους ιδεολογικούς λόγους που βρίσκονται σε κυκλοφορία στα Μ.Μ.Ε., στους θεσμούς, και στις καθημερινές περιστάσεις (Lo & Reyes 2004: 118· βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 37-56, Castells 2010: 11-12, 421-422 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί).

Στην επόμενη ενότητα, αναφερόμαστε στο μακροεπίπεδο, δηλαδή στους κυρίαρχους ιδεολογικούς λόγους που περιλαμβάνουν κοινωνικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές απόψεις και αξίες μέσω των οποίων η κοινωνική πραγματικότητα αναπαρίσταται και οργανώνεται (βλ. μεταξύ άλλων Gee 2005). Οι ταυτότητες νομιμοποίησης και αντίστασης που κατασκευάζονται από τους/τις ΜΜ έρχονται σε διάλογο με αυτές ακριβώς τις απόψεις και αξίες, δηλαδή με τους κυρίαρχους λόγους που βρίσκονται σε ευρεία κυκλοφορία. Παράλληλα, υποστηρίζουμε ότι διδακτικές προτάσεις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν την αποφυσικοποίηση και την αμφισβήτηση των αξιών αυτών, επιτρέποντας την αξιοποίηση των κειμένων των ΜΜ ως γλωσσικού υλικού προς επεξεργασία στην τάξη και τελικά συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό των στόχων που τίθενται για τη γλωσσική διδασκαλία όχι μόνο των ΜΜ αλλά όλων των μαθητών/ριών.

2. Γλωσσική διδασκαλία: Από τη διόρθωση γλωσσικών ‘λαθών’ στον κριτικό γραμματισμό

Η αναζήτηση εθνικής ενότητας και η αποφυγή της πολιτισμικής ποικιλότητας συνιστούν βασικές αξίες για τον δυτικό πολιτισμό. Επιτυγχάνονται δε μέσω διάφορων θεσμών και κατεχοχών μέσω της (γλωσσικής) εκπαίδευσης (Blommaert & Verschueren 1998: 117 κ. εξ.). Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, οι αφομοιωτικοί λόγοι προς και για τους/τις μετανάστες/τριες θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: οι μετανάστες/τριες που έρχονται στην Ελλάδα αναμένεται να μάθουν ελληνικά σαν να ήταν η μητρική τους γλώσσα, να αποδεχθούν τον ελληνικό πολιτισμό και να αποβάλουν τα δικά τους γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αναμένεται επίσης να είναι ευγνώμονες για τους χαμηλού κύρους κοινωνικούς ρόλους και τα αντίστοιχα επαγγέλματα στα οποία αποκτούν πρόσβαση. Όλα αυτά θεωρούνται ‘ό,τι καλύτερο’ μπορεί να προσφέρει η ελληνική κοινωνία σε αυτούς/ές και δεν θεωρούνται από τους Έλληνες και τις Ελληνίδες ενδεικτικά ρατσιστικών αντιλήψεων και πρακτικών. Αυτές οι θέσεις της πλειονότητας αποτελούν οργανικό κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία οι μετανάστες ζουν και εργάζονται (βλ. μεταξύ άλλων Sapountzis *et al.* 2006, Sapountzis 2013).

Στα ελληνικά σχολεία, οι ΜΜ έρχονται αντιμέτωποι/ες με αντίστοιχες προσδοκίες και στερεότυπα της πλειονότητας. Μολονότι αρκετοί/ές από αυτούς/ές έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και μπορεί να μιλούν ελληνικά ακόμη και στο σπίτι με την οικογένειά τους, ο προφορικός και ο γραπτός τους λόγος συγκρίνεται διαρκώς με αυτόν των μαθητών/ριών της πλειονότητας και επομένως αξιολογείται ως 'γεμάτος λάθη' που δεν θα έκανε ένας/μία 'φυσικός/ή' ομιλητής/τρια της ελληνικής. Με άλλα λόγια, ο λόγος των ΜΜ ενδιαφέρει τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και τους/τις ερευνητές/τριες αποκλειστικά για τις 'αποκλίσεις' του από τον λόγο της πλειονότητας. Συνεπώς, οι γραμματικοσυντακτικές διαφοροποιήσεις και τα 'λάθη' βρίσκονται στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας που απευθύνεται στους/στις ΜΜ, ενώ η διόρθωση αυτών των 'αποκλίσεων' και 'λαθών' αναδεικνύεται κεντρικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας και της σχετικής έρευνας (βλ. μεταξύ άλλων Τάντος κ.ά. 2015, Τζιμώκας 2010, 2015 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί).

Τέτοιες πρακτικές επαναφέρουν θεωρητικές προσεγγίσεις περί 'γλωσσικού ελλείμματος' των μαθητών/τριών που προέρχονται από μεταναστευτικά/μειονοτικά περιβάλλοντα, οι οποίες ήταν δημοφιλείς τη δεκαετία του 1960 και του 1970. Σύμφωνα με αυτές, οι γλώσσες, οι γραμματισμοί και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ΜΜ και των κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν θεωρούνται 'ελαττωματικές' και πρέπει να 'βελτιωθούν' ή να 'εξαλειφθούν' μέσα από την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, των γραμματισμών και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της πλειονοτικής ομάδας (βλ. Paris 2012: 93 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί).

Εδώ θα θέλαμε να προτείνουμε μια διαφορετική προσέγγιση για τον λόγο των ΜΜ, καθώς θεωρούμε ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο να εντοπίζει και να διορθώνει τα γλωσσικά 'λάθη' τους στιγματίζοντας τον λόγο τους ως αποκλίνοντα, αλλά να επεκταθεί ή κυρίως να επικεντρωθεί στην αξιοποίηση του περιεχομένου του λόγου τους, ώστε να έρθουν στο προσκήνιο οι τοποθετήσεις και οι ταυτότητές τους. Οι αντιλήψεις και οι αναπαραστάσεις τους για την κοινωνική πραγματικότητα συνήθως δεν περιλαμβάνονται στο υλικό που διατίθεται για γλωσσική (ή άλλη) διδασκαλία στην τάξη, με αποτέλεσμα να προβάλλονται αποκλειστικά οι κυρίαρχες, πλειονοτικές αντιλήψεις και αξίες. Αν όμως στόχος μας είναι να διατηρήσουμε και να καλλιεργήσουμε την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία στο σχολείο και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια, ο λόγος των ΜΜ μας δίνει την ευκαιρία να ενισχύσουμε την επίγνωση όλων των μαθητών/ριών σχετικά με κάθε είδους κοινωνική ανισότητα που συντηρείται στις κυρίαρχες κοινωνιοπολιτικές και γλωσσικές ιδεολογίες (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 191-195, Fairclough 1989: 238-239, Χατζηδάκη 2015 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί). Αντί να προσπαθούμε να επιβάλουμε τις κυρίαρχες κοινωνικές και γλωσσικές νόρμες στους/στις ΜΜ, θα μπορούσαμε να προκρίνουμε μια παιδαγωγική πολιτισμικής βιωσιμότητας (culturally sustaining pedagogy). Μια τέτοιου τύπου παιδαγωγική "αποσκοπεί στο να διατηρήσει

και να τροφοδοτήσει -να καταστήσει βιώσιμο- τον πλουραλισμό των γλωσσών, των γραμματισμών και των πολιτισμών στο πλαίσιο του δημοκρατικού χαρακτήρα του σχολείου”, “υποστηρίζει την προσπάθεια των νέων ανθρώπων να καταστήσουν βιώσιμη την πολιτισμική και γλωσσική ικανότητα των κοινοτήτων τους, ενώ ταυτόχρονα τους παρέχει πρόσβαση στην κυρίαρχη πολιτισμική ικανότητα” (Paris 2012: 93, 95).

Καταλυτικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων αυτών θεωρούμε τη στροφή του γλωσσικού μαθήματος στον κριτικό γραμματισμό. Οι κριτικές προσεγγίσεις στον γραμματισμό υπογραμμίζουν τη σημασία της ανίχνευσης της γλωσσικής και κοινωνικής ανισότητας και αδικίας από τους/τις μαθητές/ριες και της συνειδητοποίησης εκ μέρους τους ότι υπάρχουν διαφορετικές -και συχνά αντικρουόμενες- αντιλήψεις της πραγματικότητας. Η αποκάλυψη ότι ορισμένες από αυτές τις αντιλήψεις κατασκευάζονται και δικαιώνονται ως κυρίαρχες, ενώ ορισμένες άλλες περιθωριοποιούνται, θα μπορούσε, σύμφωνα με τους υποστηρικτές του κριτικού γραμματισμού, να ευαισθητοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με ποικίλες μορφές κοινωνικών διακρίσεων και αποκλεισμού όπως είναι ο ρατσισμός, ο εθνικισμός, ο ελιτισμός και ο σεξισμός (βλ. μεταξύ άλλων Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 189 κ. εξ., Baynham 2002, Curdt-Christiansen 2010, Felipe Fajardo 2015, Lam 2006, Lau 2010, Wallace 2003).

Ωστόσο, μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί με βάση τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία συνήθως προτείνουν συγκεκριμένα κείμενα για τη γλωσσική διδασκαλία και δεν λαμβάνουν υπόψη τα κοινωνιοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών/ριών, τις προσωπικές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους (βλ. μεταξύ άλλων Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 171-189, Curdt-Christiansen 2010, Felipe Fajardo 2015: 41-43). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν συνήθως κείμενα εκτός του αναλυτικού προγράμματος, που θα ήταν συμβατά με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Ακόμη και όταν το κάνουν όμως, τα κείμενα που επιλέγονται δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτά που προτείνονται στα διδακτικά εγχειρίδια: οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προτιμούν κείμενα που αναπαράγουν κυρίαρχες, πλειονοτικές αντιλήψεις για την πραγματικότητα ή/και κείμενα που φαινομενικά συνιστούν ‘ουδέτερες’ αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, συμβάλλοντας έτσι στη φυσικοποίηση των κυρίαρχων αξιών και απόψεων και στην απόκρυψη της κοινωνιοπολιτισμικής ποικιλότητας (βλ. μεταξύ άλλων Parker 2011:44, 2012:624). Κατά συνέπεια, οι μεταναστευτικές εμπειρίες, αντιλήψεις και πρακτικές παραμένουν εκτός των σχολικών τάξεων και συχνά περιθωριοποιούνται ως ‘αποκλίνουσες’.

Ο κριτικός γραμματισμός αφορά επίσης διακρίσεις με βάση τη γλωσσική χρήση: ο λόγος που παράγεται από τα μέλη των μειονοτικών ή μεταναστευτικών ομάδων συχνά στιγματίζεται εξαιτίας των ‘διαφορών’ του από αυτό που θεωρείται και διδάσκεται στο σχολείο ως ‘πρότυπη’/‘επίσημη’ γλώσσα. Όπως είδαμε και προηγουμένως, η γλωσσική διδασκαλία που απευθύνεται σε ΜΜ αποσκοπεί στην εξοικείωσή

τους με ποικιλίες που χρησιμοποιούνται από την πλειονότητα, και τελικά στη γλωσσική τους αφομοίωση (βλ. Flores & Rosa 2015, Lam 2006 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί). Μολονότι αυτές οι προσεγγίσεις θεωρούνται επωφελείς για όσους/ες μετανάστες/ριες επιθυμούν να ενταχθούν στην κοινότητα υποδοχής, δεν παύουν να βασίζονται στην αντίληψη ότι, μεταβάλλοντας τις γλωσσικές πρακτικές των μεταναστών/ριών και αφομοιώνοντάς τους, θα εξαλείψουμε την κοινωνική ανισότητα και θα περιορίσουμε τον ρατσισμό, κάτι που όμως δεν συμβαίνει στην πραγματικότητα (Flores & Rosa 2015: 155). Αντίθετα, η κριτική προσέγγιση στη γλωσσική χρήση και διδασκαλία αποφεύγει τον στιγματισμό της γλωσσικής ποικιλότητας και δεν επιδιώκει την εξάλειψή της, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και ενισχύοντας τη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών και τρόπων χρήσης της γλώσσας.

Συνοψίζοντας, ο κριτικός γραμματισμός σε συνδυασμό με την παιδαγωγική πολιτισμικής βιωσιμότητας, αμφισβητεί, όπως θα το έχετε ο Cummins (2009: 267), “τις καταπιεστικές σχέσεις εξουσίας που απαξιώνουν το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των περιθωριοποιημένων μαθητών και των κοινοτήτων τους”. Οδηγεί εντέλει σε μια *μετασχηματιστική παιδαγωγική* (transformative pedagogy), σύμφωνα επίσης με τον Cummins (2000: 540), η οποία “αμφισβητεί και μετασχηματίζει τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία παραδοσιακά αναπαράγουν τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες”. Στο πλαίσιο αυτό, ο κριτικός γραμματισμός, σε συνδυασμό με την παιδαγωγική πολιτισμικής βιωσιμότητας, μπορεί να υποστηρίξει την αξιοποίηση γλωσσικού υλικού στο οποίο θα αναδύονται περιθωριοποιημένες (συνήθως) φωνές και οπτικές, καθώς και την κριτική επεξεργασία του υλικού αυτού στην τάξη. Έτσι, οι ΜΜ θα έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με την υπόλοιπη τάξη και οι μαθητές/ριες της πλειονότητας να έρθουν σε επαφή με μη κυρίαρχες απόψεις και αξίες (βλ. μεταξύ άλλων Αρχάκης & Τσάκωνας 2011, 2013, Enciso 2011, Felipe Fajardo 2015, Lam 2006, Lau 2010).

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι οι σύνθετες ταυτότητες που κατασκευάζουν οι ΜΜ στα κείμενά τους μπορούν να υπηρετήσουν τους παραπάνω διδακτικούς στόχους. Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο αντιθετικό σχήμα “*Προσαρμόζομαι αλλά...*”, θα δούμε πώς οι ΜΜ τοποθετούνται απέναντι στους αφομοιωτικούς και ρατσιστικούς λόγους που τους/τις περιβάλλουν, εκφράζοντας ταυτόχρονα την ανάγκη τους αφενός για προσαρμογή στο νέο περιβάλλον και αφετέρου για διατήρηση των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών και δεσμών.

3. Τα δεδομένα της έρευνας

Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος “*Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών*”, η ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Πατρών επισκέφθηκε 50 περίπου σχολεία (δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια) της Αττικής και της Πελοποννήσου και μοίρασε ερωτηματολόγια με στόχο την ανίχνευση των στάσεων

των ΜΜ προς τις γλώσσες καταγωγής τους και προς την ελληνική γλώσσα. Από τους/τις ΜΜ ζητήθηκε επίσης να πάρουν τη θέση ενός/μιας φίλου/ης τους που μετανάστευσε πρόσφατα και να γράψουν τι τους/τις στεναχωρεί και τι τους αρέσει στον καινούργιο τόπο διαμονής. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όπως αναμενόταν, οι ΜΜ βασίστηκαν στις προσωπικές τους εμπειρίες ή σε εμπειρίες συγγενών τους. Στην παρούσα μελέτη, εξετάζουμε 118 μαθητικά γραπτά από ΜΜ 8 λυκείων της Πελοποννήσου. Οι συγγραφείς τους είναι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/ριες καταγόμενοι/ες από την Αλβανία, τη Ρωσία, τη Βουλγαρία, την Πολωνία, τη Μολδαβία, την Ουκρανία και άλλες χώρες.

Στην παρούσα εργασία, εστιάζουμε την προσοχή μας σε 12 γραπτά (10,1%) όπου εμφανίζεται το αντιθετικό σχήμα *“Προσαρμόζομαι αλλά...”*. Μολονότι το σχήμα αυτό απαντά σε λίγα γραπτά, θεωρούμε ότι ο συνδυασμός στοιχείων που δηλώνουν αφομοίωση και αντίσταση είναι ιδιαίτερα σημαντικός και ενδιαφέρων. Η περιορισμένη εμφάνιση του σχήματος μάλλον δηλώνει ότι η συγγραφή κειμένου στην τάξη δεν κρίθηκε από τους/τις ΜΜ ως το κατάλληλο πλαίσιο για να επιχειρήσουν να αρθρώσουν λόγο ο οποίος να αποκλίνει από την αναμενόμενη συμμόρφωση με τον εκπαιδευτικό και ρυθμιστικό λόγο της πλειονότητας. Ωστόσο, το γεγονός ότι, παρ’ όλα αυτά, ορισμένοι/ες ΜΜ τόλμησαν να κατασκευάσουν με τον λόγο τους σύνθετες ταυτότητες στο πλαίσιο του σχολείου αξίζει, κατά τη γνώμη μας, την προσοχή μας.

4. Ανάλυση δεδομένων

Στόχος της ανάλυσης³ είναι να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε τη λειτουργία του αντιθετικού σχήματος που κωδικοποιεί τις σύνθετες και πολυφωνικές ταυτότητες των ΜΜ. Επιχειρώντας αρχικά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μακροεπιπέδου και μικροεπιπέδου (βλ. ενότητα 1), παρατηρούμε πρωτίστως τη διακειμενική σύνδεση μεταξύ του υπό εξέταση αντιθετικού σχήματος και του ευρύτερα διαδεδομένου στα ελληνικά (και όχι μόνο) σχήματος *“Δεν είμαι ρατσιστής/τρια αλλά...”*. Το μεν *“Προσαρμόζομαι αλλά...”* στοχοποιεί την πλειονότητα, ενώ το *“Δεν είμαι ρατσιστής/τρια αλλά...”* τους/τις μετανάστες/ριες (van Dijk 1992). Πιο συγκεκριμένα, στο σχήμα *“Δεν είμαι ρατσιστής/τρια αλλά...”* η αρχική θετική αυτοπαρουσίαση του/της ομιλητή/τριας της πλειονότητας ακολουθείται από την αρνητική ετεροπαρουσίαση των μεταναστών/ριών, η οποία εισάγεται με τον σύνδεσμο *αλλά* (π.χ. *“αλλά κλέβουν τις περιουσίες μας”*). Κάτι αντίστοιχο, με αντίστροφη ωστόσο φορά, συμβαίνει στα δεδομένα μας: αντιθετικοί σύνδεσμοι όπως *βέβαια*, *αλλά*, *εκτός από*, *ωστόσο*, *όμως*, *παρόλο που*, *παρ’ όλα αυτά*, *αν και*, εισάγουν το δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος, όπου, παρά τις προσδοκίες της πλειονότητας όπως διαφαίνονται στο πρώτο μέρος, οι ΜΜ αρνούνται να αφομοιωθούν πλήρως και να αποδεχθούν τις κυρίαρχες αξίες. Έτσι, στο δεύτερο μέρος οι ΜΜ είτε αναφέρονται στις εμπειρίες και τις αναμνήσεις τους ως θυμάτων ρατσιστικών στάσεων και επιθέσεων (βλ. παραδείγματα ομάδας

Α) είτε αναφέρονται στην νοσταλγία τους για φιλικά και συγγενικά πρόσωπα από τη χώρα καταγωγής (βλ. παραδείγματα ομάδας Β).

Με βάση τη διάκριση του Castells (2010· βλ. ενότητα 1), υποστηρίζουμε ότι στο πρώτο μέρος του αντιθετικού σχήματος οι ΜΜ κατασκευάζουν ταυτότητες νομιμοποίησης, αφού δείχνουν την επιθυμία και την προσπάθειά τους να ευθυγραμμίσουν με το ελληνικό πλαίσιο και τις προσδοκίες της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, υιοθετούν τις ταυτότητες που προτείνονται ή αποδίδονται σε αυτούς/ές από τους κυρίαρχους λόγους και θεσμούς. Το δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος αποκαλύπτει τη (μερική) σύγκρουση με αυτές τις κυρίαρχες ιδεολογίες και προσδοκίες: οι ΜΜ φαίνεται να μην είναι πρόθυμοι/ες να παραβλέψουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές από τις οποίες υποφέρουν/υπέφεραν. Επιπλέον, δεν φαίνεται να είναι διατεθειμένοι/ες να ξεχάσουν την αγάπη τους για την πατρίδα και τους ανθρώπους της. Έτσι, οι ταυτότητες που κατασκευάζουν στο δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος δείχνουν την αντίστασή τους στην απόλυτη συμμόρφωση προς τους λόγους και τις επιταγές της πλειονότητας, σύμφωνα με τις οποίες οι ΜΜ θα έπρεπε να ξεχάσουν τόσο τις ρατσιστικές επιθέσεις όσο και τα αγαπημένα τους πρόσωπα στην πατρίδα. Τα παραδείγματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά των σύνθετων αυτών ταυτοτήτων.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι στα παραδείγματα που ακολουθούν, το δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος σημειώνεται με πλάγια γράμματα, ενώ το πρώτο μέρος με έντονα. Στο τέλος κάθε παραδείγματος αναφέρουμε το φύλο και την καταγωγή του/της ΜΜ την οποία συνάγουμε από τη γλώσσα που δηλώνουν οι ΜΜ ότι μιλούν στο σπίτι. Έχουμε διατηρήσει αυτούσια την ορθογραφία των πρωτοτύπων.

Ομάδα Α: *Η ανάμνηση των ρατσιστικών συμπεριφορών ως πράξη αντίστασης*

Παράδειγμα 1:

Μετα από ένα χρόνο περίπου **ειχα συνηθισει πλεον την δευτερη μου πατριδα** ειχα βρει και πολλους φιλους. Ηξερα να γραφω να διαβαζω και να μιλω απιαστα τα Ελληνικά όλα πλεον μου φαινοντουσαν παρα πολύ ευκολα *παρ' ολ αυτά όμως ποτε δεν ξεχναω τις δυσκολες μερες που περασα στην αρχή.* Αυτή τη στιγμή **μου αρεσει παρα πολύ η Ελλαδα** εχω παρα πολλους φιλους που τους αγαπω πολύ στο σχολειο δεν με αντιμετωπιζουν ρατσιστηκα (αν και *μερικες φορες ναι*) και γι' αυτό ειμαι παρα πολύ χαρουμενη (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 2:

Την επόμενη χρόνια **τα πράγματα πήγαιναν καλύτερα** και άρχισαν να με κάνουν

παρέα οι συμαθητές μου και οι φίλοι μου. Αφού όμως έμαθαν πως είχα ψυχολογικά προβλήματα την προϊούμενη χρονιά. (κορίτσι μολδαβικής καταγωγής)

Παράδειγμα 3:

(...) είμαι αποφασισμένη να μείνω σ' αυτή την χώρα, να σπουδάσω κ' να ζήσω για πάντα, γιατί παρόλο που οι βασικές μου αναμνήσεις είναι πικρές, η Ελλάδα είναι μια χώρα που μου δίνει ευκαιρία κ' αληθινά την αγαπάω πολύ. Μάλιστα έχω αποφασίσει να κάνω το γύρο της Ελλάδας. (κορίτσι βουλγαρικής καταγωγής)

Παράδειγμα 4:

Τώρα πια μιλάω πολύ καλά την γλώσσα και δεν αντιμετωπίζω το πρόβλημα της ασυννενοησίας. Έχω πολλούς φίλους από εκεί που δεν είχα κανέναν. Τώρα κανένας δεν μπορεί να καταλάβει ότι είμαι αλλοδαπή διότι δεν διαφέρω σε τίποτα από αυτούς.⁴ (κορίτσι ουκρανικής καταγωγής)

Στα παραδείγματα (1-4), στο πρώτο μέρος του αντιθετικού σχήματος οι ΜΜ εκφράζουν με ποικίλους τρόπους τις θετικές τους στάσεις και την προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής:

1i **είχα συνηθισει πλεον την δευτερη μου πατριδα**

1ii **μου αρεσει παρα πολυ η Ελλαδα**

2 **τα πράγματα πήγαιναν καλύτερα**

3 **η Ελλάδα είναι μια χώρα που μου δίνει ευκαιρία κ' αληθινά την αγαπάω πολύ**

4 **Τώρα πια μιλάω πολύ καλά την γλώσσα και δεν αντιμετωπίζω το πρόβλημα της ασυννενοησίας. Έχω πολλούς φίλους από εκεί που δεν είχα κανέναν.**

Τώρα κανένας δεν μπορεί να καταλάβει ότι είμαι αλλοδαπή διότι δεν διαφέρω σε τίποτα από αυτούς.

Μέσω αυτών των εκφράσεων οι ΜΜ κατασκευάζουν ταυτότητες νομιμοποίησης: υιοθετούν την οπτική γωνία της πλειονότητας και έτσι εμφανίζονται να αποδέχονται σταδιακά τις συνθήκες και τις αξίες του νέου τόπου κατοικίας, καθώς και να αναπτύσσουν δεσμούς με τα μέλη της πλειονότητας. Οι προσδοκίες των μεταναστευτικών κοινοτήτων για διατήρηση ισχυρών δεσμών με τη χώρα καταγωγής και έντονων θετικών συναισθημάτων για αυτή δεν λαμβάνονται υπόψη στο πρώτο μέρος του αντιθετικού σχήματος. Στη συνέχεια όμως, η αρχική αποδοχή και συγκατάθεση μετριάζονται και εν μέρει ανακαλούνται μέσω εκφράσεων που αντιστέκονται στην απόλυτη αποδοχή των κανόνων και των συμπεριφορών της πλειονότητας:

1i **παρ' ολ αυτά όμως ποτε δεν ξεχναω τις δυσκολες μερες που περασα στην αρχή**

1ii **(αν και μερικες φορες ναι [δηλ. με αντιμετωπίζουν ρατσιστικά])**

2 **Αφού όμως έμαθαν πως είχα ψυχολογικά προβλήματα την προϊούμενη χρονιά**

- 3 *παρόλο που οι βασικές μου αναμνήσεις είναι πικρές*
 4 *Τώρα κανένας δεν μπορεί να καταλάβει ότι είμαι αλλοδαπή διότι δεν διαφέρω σε τίποτα από αυτούς*

Τέτοια εκφωνήματα αναφέρονται στις αρνητικές εμπειρίες των ΜΜ με τα μέλη της πλειονότητας: δυσκολίες προσαρμογής, ρατσιστικές συμπεριφορές, ψυχολογικά προβλήματα λόγω της απόρριψής τους από τους/τις πλειονοτικούς/ές συμμαθητές/τριές τους, υποτίμηση. Γενικά, οι αρνητικές εμπειρίες που περιλαμβάνονται στα παραδείγματα (1-4) σχετίζονται άμεσα με τον κοινωνικό αποκλεισμό, παρά το γεγονός ότι οι ΜΜ εκφράζουν την “αγάπη” τους για τη “δεύτερη πατρίδα” τους. Αυτό φαίνεται στο παράδειγμα (2), όπου η μαθήτρια αναφέρει ότι άρχισε να απολαμβάνει την παρέα των συμμαθητών/τριών της μόνο όταν εκείνοι/ες έμαθαν για τα ψυχολογικά της προβλήματα λόγω της απόρριψής της στο παρελθόν. Στο παράδειγμα (4), μια άλλη μαθήτρια υπαινίσσεται σαφώς ότι αισθανόταν αποκλεισμένη από τα παιδιά της πλειονότητας. Στο παράδειγμα (1), το αντιθετικό σχήμα χρησιμοποιείται δύο φορές για να καταγγείλει ρατσιστικές συμπεριφορές της πλειονότητας, παρά τη θετική πλαισίωση και το θετικό κλείσιμο της μαθήτριας (και γι’ αυτό *είμαι παρα πολύ χαρούμενη*). Το δεύτερο μέρος του παραδείγματος (3) επίσης δείχνει αντίσταση, αφού με έμμεσο τρόπο αναφέρεται σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Ωστόσο, φαίνεται να χάνει την εμφατική του λειτουργία, καθώς προηγείται του θετικού πρώτου μέρους που τονίζει την προσαρμογή της μαθήτριας.

Στο παράδειγμα (4), η αντίθεση μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου μέρους είναι υπόρρητη και όχι ρητή. Διαβάζοντας προσεκτικά το εκφώνημα “*Τώρα κανένας δεν μπορεί να καταλάβει ότι είμαι αλλοδαπή διότι δεν διαφέρω σε τίποτα από αυτούς*”, αντιλαμβανόμαστε ότι, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στο παρόν, στο παρελθόν η μαθήτρια αντιμετωπιζόταν από τους πλειονοτικούς φίλους της ως ‘ξένη’ που ήταν ‘διαφορετική’ από ‘αυτούς’. Γενικά, οι αντωνυμίες *αυτοί/ές* χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν τους/τις εκτός ομάδας, δηλαδή όσους/ες αποκλείονται από το *εμείς*. Μολονότι η μαθήτρια δηλώνει ότι δεν διαφέρει πια από τους/τις μαθητές/τριες της πλειονότητας, χρησιμοποιεί την αντωνυμία *αυτοί* για να τονίσει τη σαφή διάκριση (που ακόμη επικρατεί) μεταξύ της μεταναστευτικής ομάδας στην οποία αυτή ανήκει (*εμείς*) και της πλειονότητας (*αυτοί*).

Ως εδώ η ανάλυση δείχνει ότι, στα παραδείγματα της ομάδας Α, το αντιθετικό σχήμα αποτελείται από ένα πρώτο μέρος που αναφέρεται στη βαθμιαία προσαρμογή στον νέο τόπο διαμονής, οπότε κατασκευάζονται ταυτότητες νομιμοποίησης, και από ένα δεύτερο μέρος που ανακαλεί ποικίλα προβλήματα στην προσαρμογή και, ως εκ τούτου, αποτελεί ένα μέσο αντίστασης στην πλήρη αφομοίωση.

Οι παρατηρήσεις αυτές μας επιτρέπουν να παρακολουθήσουμε τη διαδικασία εν-κειμενοποίησης του υπό εξέταση αντιθετικού σχήματος, πώς δηλαδή το “*Δεν είμαι*

ρατσιστής/τρια αλλά..." των μελών της πλειονότητας αναπλαισιώνεται και γίνεται "ένας καινούργιος λόγος" (Blommaert 2005: 47), δηλαδή το "Προσαρμόζομαι αλλά..." των ΜΜ. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε εδώ ότι, ενώ το αντιθετικό σχήμα της πλειονότητας συνιστά μια συγκαλυμμένη επίθεση ενάντια στους/στις μετανάστες/τριες, το αντιθετικό σχήμα των ΜΜ δεν αντιστέκεται μόνο στις προσδοκίες και τις πρακτικές της πλειονότητας, αλλά ταυτόχρονα δείχνει την προθυμία των ΜΜ να βρουν τρόπους εξοικείωσης και προσαρμογής στον νέο τόπο. Οι ΜΜ τονίζουν την ικανοποίησή τους για το γεγονός ότι έχουν συνηθίσει το καινούργιο περιβάλλον στη χώρα υποδοχής και εκφράζουν την επιθυμία τους να μείνουν στην Ελλάδα (βλ. παραδείγματα 1, 3). Ωστόσο, διατηρώντας ζωντανές στη μνήμη τους τις δύσκολες στιγμές που βίωσαν, επιχειρούν να μετριάσουν την κατά κάποιον τρόπο υποτίμηση του δεσμού τους με τη χώρα καταγωγής τους (αφού διακηρύσσουν την προσήλωσή τους στη νέα τους πατρίδα). Τελικά, η εν-κειμενοποίηση του αρχικού αντιθετικού σχήματος, δηλαδή η αξιοποίησή του σε ένα καινούργιο περιεχόμενο από τους/τις ΜΜ, οδηγεί στη δημιουργία μιας καινούργιας μορφής του αντιθετικού σχήματος που αντιστρέφει τον στόχο της επίθεσης, αντιστέκεται στις αξίες της πλειονότητας και παράλληλα υπογραμμίζει την προσπάθεια των ΜΜ να προσαρμοστούν, νομιμοποιώντας έτσι τους/τις ίδιους/ες ως μέλη της κοινότητας.

Ομάδα Β: Η νοσταλγία ως πράξη αντίστασης

Παράδειγμα 5:

Στη συνέχεια προσαρμόστικα και τα πράγματα ήταν εντελώς διαφορετικά. Έκανα φίλους με το σχολείο τα πήγαινα παρα πολύ καλά και ετσι δεν εχω και πολύ πρόβλημα. *Βέβαια μου λείπουν πάρα πολύ οι συγγενείς μου και οι φίλοι μου αλλά τι να κάνω ετσι είναι η ζωή.* (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 6:

Οι γονείς μου δουλεύουν και παίρνουν και πολύ καλό μισθό. **Η ζωή μας εδώ είναι πολύ καλή.** *Αλλά μου λείπει η πατρίδα μου και οι συγγενείς μου πολύ.* (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 7:

Γενικότερα **δεν είχα καποιο ιδιέταιρο προβλημα** εκτος από το το θεμα του ρατσισμού⁵ και *ότι μου λείπουν τα ξαδέρφια μου γιατι αφου μενω εδώ τωρα και πηγαινω μονο 1 φορα το χρονο για 20 μερες το πολύ και μου είναι δυσκολο γιατι χανω πολλα πραγματα και υπαρχουν και μερικα ξαδερφια μου που δεν τα ξερω καν και αν τους δω στο δρομο δεν θα τους γνωρίσω και είναι κρίμα.* (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 8:

Μπορεί ολο αυτό να φέρεται περίεργο αλλά **σιγά σιγά το συνηθίζω και μου αρέσει.**

Είναι ωραίο να γνωρίζεις άλλους πολιτισμούς με διαφορετικά ήθη και έθιμα συνήθειες κ.λπ. Ωστόσο η νοσταλγία για την πατρίδα πάντα υπάρχει! (αγόρι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 9:

Η πρώτες μερες για μενα ηταν πραγματικα δυσκολες αλλα **συγα συγα συνιθησα**. Το σχολειο σχετικα ειναι καλυτερα και μου αρεσι δε λεω αλλα θα προτιμουσα να ει-
μουν εκει μαζι σου. (κορίτσι αλβανικής καταγωγής)

Παράδειγμα 10:

Όλα μου φαίνονται πιο οικεία με τον καιρό. Ποτε όμως δεν θα πάψει να μου
λείπει ο κόσμος μου... Ο κόσμος μου είναι εκεί... Ένα μέρος μου είναι εκεί... (κορίτσι
αλβανικής καταγωγής)

Στα παραδείγματα (5-10) εντοπίζουμε τις ακόλουθες θετικές στάσεις προς τη χώρα υποδοχής:

- 5 **Στη συνέχεια προσαρμόστικα,**
- 6 **Η ζωή μας εδώ είναι πολύ καλή.**
- 7 **δεν είχα καποιο ιδιέταιρο προβλημα,**
- 8 **σιγά σιγά το συνηθίζω και μου αρέσει**
- 9 **συγα συγα συνιθησα,**
- 10 **Όλα μου φαίνονται πιο οικεία με τον καιρό.**

Τέτοιες εκφράσεις (βλ. επίσης παραδείγματα 1-4) επιτρέπουν στους/στις ΜΜ να δείξουν την προσαρμογή τους στον νέο τόπο κατοικίας. Συνιστούν επομένως μια προσπάθεια των ΜΜ να δημιουργήσουν δεσμούς με μέλη της πλειονότητας. Αποδεχόμενοι/ες τις αξίες της πλειονότητας, οι ΜΜ επιχειρούν να ενδυναμώσουν τις σχέσεις μεταξύ των δύο ομάδων και τελικά να κατασκευάσουν ταυτότητες νομιμοποίησης για τους/τις ίδιους/ες.

Ωστόσο, από την πλευρά όσων ανήκουν σε μεταναστευτικές ομάδες, αυτή η ευθυγράμμιση με τις θέσεις της πλειονότητας θα έθετε σε κίνδυνο την ταυτότητα που σχετίζεται με τον τόπο καταγωγής τους και το αξιακό του πλαίσιο. Γι' αυτό η ευθυγράμμιση αυτή μετριάζεται με το δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος:

- 5 **Βέβαια μου λείπουν πάρα πολύ οι συγγενείς μου και οι φίλοι μου,**
- 6 **Αλλά μου λείπει η πατρίδα μου και οι συγγενείς μου πολύ,**
- 7 **εκτος από το (...) ότι μου λείπουν τα ξαδέρφια μου,**
- 8 **Ωστόσο η νοσταλγία για την πατρίδα πάντα υπάρχει**

9 *αλλά θα προτιμούσα να ειμουν εκεί μαζί σου,*

10 *Ποτε όμως δεν θα πάψει να μου λείπει ο κόσμος μου... Ο κόσμος μου είναι εκεί...
Ένα μέρος μου είναι εκεί...*

Η αντίθεση στα παραπάνω αποσπάσματα πηγάζει από την ανάγκη των ΜΜ να συνδέονται με την οικογένεια και τους/τις φίλους/ες τους στη χώρα καταγωγής. Οι ΜΜ δηλώνουν ότι, παρά την προσπάθειά τους να προσαρμοστούν, αισθάνονται ένα συναισθηματικό κενό το οποίο μόνο άνθρωποι από τη χώρα καταγωγής μπορούν να καλύψουν, και όχι οι καινούργιες γνωριμίες στον τόπο υποδοχής. Με την παραδοχή ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για αυτούς/ές να διατηρήσουν δεσμούς με τη χώρα καταγωγής και, ει δυνατόν, να επιστρέψουν εκεί κάποια στιγμή στο μέλλον, η αρχική τους δήλωση περί προσαρμογής υπονομεύεται, και οι ΜΜ διακρίνουν σαφώς τους εαυτούς τους από την πλειονότητα. Αποκαλύπτεται έτσι η μερική αποδοχή των αξιών της πλειονότητας και η μερική ένταξη των ΜΜ στην κοινότητα υποδοχής. Υπό αυτή την έννοια, οι ΜΜ αντιστέκονται στις αφομοιωτικές αντιλήψεις της πλειονότητας, αφού όχι εδώ στην Ελλάδα αλλά *εκεί* στις χώρες καταγωγής βρίσκονται οι συγγενείς τους, οι φίλοι και οι φίλες τους, ο κόσμος τους, η πατρίδα (παραδείγμα 10). Τέτοιες δηλώσεις στο δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος εμφανίζουν διαβάθμιση ως προς την αντίσταση που περιέχουν: η αντίσταση είναι περιορισμένης ισχύος όταν οι ΜΜ λένε μόνο ότι τους λείπουν τα φιλικά και συγγενικά τους πρόσωπα (παραδείγματα 5-7),⁶ γίνεται ισχυρότερη όταν τους λείπει η πατρίδα τους (παραδείγμα 8) και κορυφώνεται όταν χρησιμοποιείται η λέξη *εκεί* (παραδείγματα 9-10), μέσω της οποίας οι ΜΜ μετακινούνται νοερά από το 'σκληρό', αφιλόξενο και -σε κάποιον βαθμό- απορριπτικό εδώ του τόπου διαμονής στο 'οικείο' *εκεί* της χώρας καταγωγής.

Επιπλέον, μέσα από τη νοσταλγία τους και την επιθυμία τους να επιστρέψουν *εκεί*, οι ΜΜ τονίζουν τη θετική επίδραση και την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν στον τόπο καταγωγής τους και το αξιακό του πλαίσιο. Επομένως, τα δεύτερα μέρη του αντιθετικού σχήματος συνιστούν πράξεις αυτοπροσδιορισμού και ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αίσθησης πολιτισμικής περηφάνιας που επίσης αναδεικνύει την αντίστασή τους στην αφομοίωση (βλ. επίσης την ανάλυση των παραδειγμάτων 1-4).

Κλείνοντας τη συζήτηση των παραδειγμάτων της ομάδας Β, θα λέγαμε ότι το αντιθετικό σχήμα περιλαμβάνει ένα πρώτο μέρος που δείχνει την αποδοχή εκ μέρους των ΜΜ του καινούργιου περιβάλλοντος και τη βαθμιαία προσαρμογή τους σε αυτό, και ένα δεύτερο με διαβαθμισμένη αντίσταση. Και στις δύο ομάδες παραδειγμάτων, τα αντιθετικά σχήματα ξεκινούν με την κατασκευή ταυτοτήτων νομιμοποίησης, αφού δείχνουν την επιθυμία των ΜΜ να συντονιστούν με τις αξίες και τις προσδοκίες της πλειονότητας, αλλά τελειώνουν με την κατασκευή ταυτοτήτων αντίστασης.

Στη μεν ομάδα Α, η αντίσταση παίρνει τη μορφή της ανάμνησης των ρατσιστικών επιθέσεων, ενώ στην ομάδα Β της αγάπης για την πατρίδα και τους ανθρώπους της και της νοσταλγίας για όλα αυτά. Έτσι, το αρχικό αντιθετικό σχήμα *“Δεν είμαι ρατσιστής/ρια αλλά...”* που στοχοποιεί τους/τις μετανάστες/ριες εν-κειμενοποιείται, εισάγεται δηλαδή σε νέα περικείμενα, δίνοντας στους/στις ΜΜ τη δυνατότητα να κατασκευάσουν σύνθετες μεταναστευτικές ταυτότητες.

5. Προτάσεις για διδακτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού

Οι αντιθέσεις ανάμεσα στα δύο μέρη των σχημάτων που συζητήσαμε, καθώς και ανάμεσα στο αρχικό αντιθετικό σχήμα *“Δεν είμαι ρατσιστής/ρια αλλά...”* και στο *“Προσαρμόζομαι αλλά...”* θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας στην τάξη με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού (βλ. ενότητα 2). Ανάμεσα στα προς συζήτηση θέματα θα μπορούσε να είναι αφενός η διερεύνηση των ιδεολογικών λόγων της πλειονότητας που αναφέρονται στην ‘προσδοκώμενη’ συμπεριφορά των μεταναστών/ριών και την κοινωνική τους θέση, και αφετέρου οι αντιδράσεις των μεταναστών/ριών στους λόγους αυτούς. Έτσι, όλοι/ες οι μαθητές/ριες θα έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν και να υπερασπιστούν στην τάξη ποικίλες και αντικρουόμενες απόψεις και να εξετάσουν τις (λιγότερο ή περισσότερο λανθάνουσες) ιδεολογικές τους θέσεις και τα αντίστοιχα κίνητρα.

Επίσης, η συζήτηση στην τάξη θα μπορούσε να αφορά τη σωματική ή ψυχολογική βία που βιώνουν οι ΜΜ εντός ή εκτός σχολείου (π.χ. με τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού, της περιθωριοποίησης, του αποκλεισμού). Τα παραδείγματα (1-4) αναφέρονται, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, σε τέτοιες συμπεριφορές και οι μαθητές/ριες θα μπορούσαν να τοποθετηθούν απέναντι σε αυτές. Σε άλλη δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να συγκρίνουν τα κείμενα των ΜΜ με άλλα κείμενα (π.χ. από τα ΜΜΕ ή το διαδίκτυο) τα οποία περιλαμβάνουν το αντιθετικό σχήμα *“Δεν είμαι ρατσιστής/τρια αλλά...”*. Η αντιπαραβολή των δύο σχημάτων θα βοηθούσε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τις αντικρουόμενες τοποθετήσεις των μελών της πλειονότητας και αυτών των μεταναστευτικών ομάδων, καθώς και το πώς οι ταυτότητες που κατασκευάζονται σε αυτά βρίσκονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους.

Ειδικά τα παραδείγματα της ομάδας Β θα μπορούσαν να δώσουν μια εικόνα στους/στις πλειονοτικούς/ές μαθητές/ριες για το τι σημαίνει να ζει κάποιος/α μακριά από αγαπημένα πρόσωπα και τον τόπο καταγωγής. Αυτή η πτυχή της μεταναστευτικής εμπειρίας θα μπορούσε να παρακινήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συζητήσουν εκτενέστερα τις ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες της μοναξιάς μακριά από την πατρίδα, καθώς και τη σημασία που έχουν οι δεσμοί με τον πολιτισμό καταγωγής και οι ταυτότητες που οικοδομούνται βάσει των δεσμών αυτών.

Μια τέτοια συζήτηση θα μπορούσε να τροφοδοτήσει την ενσυναίσθηση αλλά και να ευαισθητοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες στο τι σημαίνει να είναι κάποιος/α δίγλωσσος/η και να έχει περισσότερες της μιας ή 'υβριδικές' κοινωνιοπολιτισμικές ταυτότητες. Επίσης, μια τέτοια συζήτηση θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει στην αμφισβήτηση των ιδεολογικών θέσεων περί μονογλωσσίας και μονοπολιτισμικότητας, οι οποίες ουσιαστικά βρίσκονται πίσω από τις αφομοιωτικές πιέσεις και προσδοκίες της πλειονότητας.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ανάδειξη και η έκφραση διαφορετικών ταυτοτήτων από μαθητές/ριες (και εκπαιδευτικούς) διαφορετικών ιδεολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προσανατολισμών είναι πολύ πιθανό, βέβαια, να μην έχει ως αποτέλεσμα την αρμονική αλληλογνωριμία τους, αλλά τη μεταξύ τους σύγκρουση. Μια τέτοια σύγκρουση όμως μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο συνειδητοποίησης των διαφορετικών ιδεολογικών και πολιτισμικών πλαισίων τα οποία καθορίζουν τη νοητική και τη γλωσσική τους συγκρότηση (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 204-205, 217-219, Parker 2011, 2012).

6. Συμπεράσματα

Κεντρικά ερωτήματα της μελέτης μας ήταν αφενός πώς οι ΜΜ στην Ελλάδα τοποθετούνται στα κείμενά τους απέναντι στους αφομοιωτικούς, ρατσιστικούς λόγους που τους/τις περιβάλλουν· και αφετέρου γιατί και πώς αυτές οι τοποθετήσεις μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι, στα μαθητικά τους γραπτά και υπό την επίδραση των μεταναστευτικών κοινοτήτων και των αρνητικών τους εμπειριών στη χώρα υποδοχής, οι ΜΜ αναπλαισιώνουν το αντιθετικό σχήμα *"Δεν είμαι ρατσιστής/ρια αλλά..."* που χρησιμοποιείται συνήθως από μέλη της πλειονότητας. Το σχήμα αυτό φαίνεται να υφίσταται εν-κειμενοποίηση. Δημιουργείται το καινούργιο αντιθετικό σχήμα *"Προσαρμόζομαι αλλά..."*, το οποίο συνδέεται διακειμενικά με το αρχικό αλλά ταυτόχρονα αντιστρέφει τον στόχο του. Ενώ το αντιθετικό σχήμα της πλειονότητας συνιστά έκφραση συγκαλυμμένου ρατσισμού, αυτό των ΜΜ κατασκευάζει σύνθετες ταυτότητες που δείχνουν την επιθυμία των ΜΜ να 'νομιμοποιήσουν' τους εαυτούς τους ως μέλη των κοινοτήτων υποδοχής και ταυτόχρονα να αντισταθούν στις αφομοιωτικές και μονοπολιτισμικές πιέσεις.

Μια σημαντική παράμετρος της παρούσας ανάλυσης είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ μακροεπιπέδου και μικροεπιπέδου, εν προκειμένω μεταξύ του ευρύτερου αφομοιωτικού πλαισίου στην Ελλάδα και των κειμένων (και των αντιθετικών σχημάτων) που παράγουν οι ΜΜ με βάση τις εμπειρίες τους. Στο πρώτο μέρος των σχημάτων αυτών οι ΜΜ ανακαλούν τις κυρίαρχες, αφομοιωτικές απόψεις της πλειονότητας

προς τις οποίες φαίνονται αρχικά να συμμορφώνονται. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος, οι ΜΜ προβάλλουν αντίσταση η οποία μετριάζει ή/και υπονομεύει την αρχική συμμόρφωση. Ο συνδυασμός των δύο μερών διαμορφώνει τις φωνές των ΜΜ, οι οποίες, ενώ μάχονται για την προσαρμογή στη χώρα υποδοχής, δηλώνουν σαφώς τους όρους αυτής της προσαρμογής και τελικά ένα αίσθημα υπερηφάνειας για τον πολιτισμό καταγωγής τους. Οι όροι αυτοί περιλαμβάνουν τη διατήρηση των αναμνήσεών τους τόσο από τη χώρα καταγωγής όσο και από τις ρατσιστικές συμπεριφορές στη χώρα υποδοχής. Η διατήρηση των αναμνήσεών τους τους επιτρέπει να διατηρήσουν ζωντανούς τους δεσμούς τους με αγαπημένα πρόσωπα στη χώρα καταγωγής και να αντισταθούν στην πλήρη αφομοίωση – όχι όμως και στην προσαρμογή. Συνεπώς, φαίνεται να κινούνται πέρα από την κάθετη διάκριση ανάμεσα στη μεταναστευτική/εθνοτική τους κοινότητα και την πλειονότητα, υιοθετώντας μια ευρύτερη, σύνθετη ταυτότητα με αναφορές και στις δύο κοινότητες.

Τέτοια κείμενα και ταυτότητες σπάνια εντάσσονται στο διδακτικό υλικό προς επεξεργασία στην τάξη. Στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, οι μαθητές/ριες συνήθως έρχονται σε επαφή με κείμενα που απηχούν λόγους και οπτικές της πλειονότητας. Ακόμη και όταν κείμενα των ΜΜ συζητούνται στην τάξη, έμφαση δίνεται στα γλωσσικά 'λάθη' και στις 'αποκλίσεις' από αυτό που εκλαμβάνεται ως η γλωσσική 'νόρμα' της πλειονότητας. Η παρούσα μελέτη δεν προσπάθησε μόνο να αναδείξει τις σύνθετες μεταναστευτικές ταυτότητες αλλά και να επιχειρηματολογήσει σχετικά με το γιατί και πώς τέτοια κείμενα μπορούν να εμπλουτίσουν τις κοινωνιοπολιτισμικές εμπειρίες όλων των μαθητών/ριών και να διευρύνουν την επίγνωσή τους για την κοινωνική ανισότητα, όπως η τελευταία επιβάλλεται από μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές ιδεολογίες. Οι φωνές των ΜΜ φέρνουν στην επιφάνεια ό,τι αποσιωπάται από το σχολείο (ή και άλλα θεσμικά περιβάλλοντα): τις προσπάθειες των μεταναστών/ριών να ισορροπήσουν ανάμεσα στη δική τους 'νομιμοποίηση' ως μελών της κοινότητας υποδοχής και στη διατήρηση των αναμνήσεών τους ως μελών μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινότητας. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της πολιτισμικής βιωσιμότητας (Paris 2012, βλ. ενότητα 2), θεωρούμε ότι είναι σκόπιμο να ενθαρρύνουμε την αξιοποίηση στην τάξη κειμένων που αναφέρονται σε μεταναστευτικές εμπειρίες και ταυτότητες, ώστε να ενισχύσουμε την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία εντός και εκτός σχολείου (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα 2011, 2013).

Τέλος, επιχειρήσαμε να προτείνουμε ορισμένες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην κριτική προσέγγιση των μεταναστευτικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Οι δραστηριότητες αυτές είναι ενδεικτικές και χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία αλλά και ανατροφοδότηση από τη χρήση τους στην τάξη. Μολονότι ο εκπαιδευτικός λόγος περί κριτικού γραμματισμού στην Ελλάδα ολοένα και επεκτείνεται και γίνεται πιο ισχυρός (βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. 2015, Στάμου κ.ά. 2016), το ισχύον διδακτικό πλαίσιο δεν αφήνει συχνά πολλά

περιθώρια για τέτοιου είδους προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη – πολύ λιγότερο για εισαγωγή στο γλωσσικό μάθημα κειμένων που δεν αναπαράγουν κυρίαρχες οπτικές και αξίες. Ελπίζουμε η ενίσχυση των κριτικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση να δώσει την ευκαιρία να βγουν από το περιθώριο οι εμπειρίες και οι ταυτότητες των μεταναστών/ριών, ώστε όλοι/ες ανεξαιρέτως οι μαθητές/ριες να έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με μη κυρίαρχες αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο θα μπορέσει σταδιακά να υιοθετήσει μια μετασχηματιστική παιδαγωγική (Cummins 2000, βλ. ενότητα 2) που θα αμφισβητεί τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ανισότητες.

Σημειώσεις

1. Αξιζει να αναφέρουμε ότι υπάρχει αρκετή συζήτηση για το περιεχόμενο και τις τεχνικές λεπτομέρειες που διακρίνουν τους όρους *δεύτερη γλώσσα* και *ξένη γλώσσα* στην οποία δεν θα επεκταθούμε στη μελέτη αυτή. Για το ζήτημα αυτό, βλ. Μοσχονάς (2003).
2. Τόσο η μετάφραση αυτού του αποσπάσματος όσο και οι μεταφράσεις των υπόλοιπων αποσπασμάτων από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία στην παρούσα μελέτη, έχουν γίνει από τους συγγραφείς.
3. Η ανάλυση βασίζεται στο Archakis (2014) με τροποποιήσεις ώστε να είναι συμβατή με τους στόχους της παρούσας μελέτης. Η ανάλυση είναι κυρίως ποιοτική και όχι ποσοτική, αφού δεν λαμβάνει υπόψη κοινωνικούς παράγοντες όπως είναι η καταγωγή, το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο γνώσης της ελληνικής ως Γ2, τον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα και το επάγγελμα των γονέων. Μια τέτοια προσέγγιση θα προϋπέθετε άλλου είδους σχεδιασμό και, ως εκ τούτου, ξεπερνά τα όρια της παρούσας μελέτης.
4. Στο παράδειγμα (4) χρησιμοποιούμε μαζί έντονα και πλάγια γράμματα, διότι, όπως θα δούμε στην ανάλυση, το δεύτερο μέρος του αντιθετικού σχήματος (με τα πλάγια γράμματα) δεν δηλώνεται με ρητό τρόπο, αλλά προκύπτει έμμεσα από το πρώτο (με τα έντονα γράμματα).
5. Το παράδειγμα (7) αποτελεί ουσιαστικά μεικτή περίπτωση (τη μόνη στο υλικό μας), καθώς περιλαμβάνει στο δεύτερο σκέλος τόσο κατάθεση συναισθηματικής έλλειψης όσο και ανάμνηση ρατσιστικής συμπεριφοράς (βλ. ομάδα Α).
6. Μάλιστα, ειδικά στο παράδειγμα (5), μετά την αναίρεση που εισάγεται με το βέβαια, παρατηρείται νέα αναίρεση με την οποία η μαθήτρια επιστρέφει στην αρχική δήλωση προσαρμογής και αποδοχής της νέας κατάστασης: *“αλλά τι να κάνω έτσι είναι η ζωή”*.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Β. Αποστολίδου, Α. Ιορδανίδου, Ε. Καραντζόλα, Χ. Κοσεγιάν, Μ. Μητσιάκη, Μ. Παπαδοπούλου, Α. Φλιάτουρας, Σ. Χατζησαββίδης & Ε. Χοντολίδου (2015) Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για

- τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 35: 55-66.
- Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα (2011) *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα (2013) Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2. Στο *Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, 4. Κοινωνιογλωσσολογία. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 38 σελίδες. <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=308> [ημερομηνία πρόσβασης: 20-04-2016].
- Μοσχονάς, Σ.Α. (2003) Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφianού, Μ. Γεωργιαφέντης & Β. Σπυρόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες Αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*, Αθήνα: Πατάκης, 87-107.
- Μπουτουλούση, Ε. (2002) Το πολυπολιτισμικό σχολείο: Κριτικές προσεγγίσεις και η πολιτισμική συνειδητοποίηση. Στο Α. Αυδή & Α. Χρυσafiδου (επιμ.), *Ανακαλύπτοντας τον Πλούτο της Διαφορετικότητας μέσω της Τέχνης. Πρακτικά Ημερίδας των Προγραμμάτων Comenius και Εκπαίδευσης Χωρίς Σύνορα, 28 Μαρτίου-2 Απριλίου 2001*, Θεσσαλονίκη, 39-88.
- Ρεβυθιάδου, Α. (2012) Εναρκτήρια ομιλία στο Εργαστήριο "Γλωσσική εκπαίδευση για δίγλωσσους μαθητές" στο πλαίσιο του Προγράμματος ΕΠΠΑΣ, Θεσσαλονίκη 14/1/2012.
- Στάμου, Α., Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.) (2016) *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα. <http://www.saitapublications.gr/2016/05/ebook.202.html> [ημερομηνία πρόσβασης: 20-04-2016].
- Τάντος, Α., Κ. Αλεξανδρή, Ι. Δόση, Κ. Πούλιου, Π. Σαββίδου & Γ. Φωτιάδου (2015) Ανάλυση λαθών στο ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): Πρώτα ευρήματα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 35: 719-732.
- Τζιμώκας, Δ. (2010) Ηλεκτρονικό σώμα κειμένων εκμάθησης της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Προς ένα ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30: 602-616.
- Τζιμώκας, Δ. (2015) Ηλεκτρονικό σώμα κειμένων (ΗΣΚ) εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Προκαταρκτικές παρατηρήσεις. In G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, C. Papadopoulou & E. Vlachou (Eds.), *11th International Conference on Greek*

Linguistics (Rhodes, 26-29 September 2013): Selected Papers/Πρακτικά. Rhodes: Laboratory of Linguistics of the SE Mediterranean, Department of Mediterranean Studies, University of the Aegean, 1679-1694. http://www.rhodes.aegean.gr/Assets/announcements/diafora/ICGL_11_selected_papers.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 20-04-2016].

Χατζηδάκη, Α. (2015) Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης (language awareness/éveil aux langues). Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Γλωσσική Εκμάθηση και Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της Γλωσσικής Απόκλισης και Γλωσσικής Ποικιλίας στην Τάξη*, Αθήνα: Gutenberg, 90-110.

Ξενόγλωσση

Archakis, A. (2014) Immigrant voices in students' essay texts: Between assimilation and pride. *Discourse & Society*, 25 (3): 297-314.

Baynham M. (μετ. Μ. Αραποπούλου) (2002) *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Benwell, B. & E. Stokoe (2006) *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Blommaert, J. (2005) *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, J. & J. Verschueren (1998) *Debating Diversity: Analyzing the Discourse of Tolerance*. London: Routledge.

Castells, M. (2010) *The Power of Identity*. Malden: Wiley-Blackwell (2^η έκδοση).

Curdtt-Christiansen, X.L. (2010) Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research*, 49 (6): 184-194.

Cummins, J. (2000) Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL Quarterly*, 34 (3): 537-548.

Cummins, J. (2009) Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3): 261-271.

Enciso, P. (2011) Storytelling in critical literacy pedagogy: Removing the walls between immigrant and non-immigrant youth. *English Teaching: Practice and Critique*, 10 (1): 21-40.

Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.

Felipe Fajardo, M. (2015) A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10: 29-56.

- Flores, N. & J. Rosa (2015) Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85 (2): 149-171.
- Gkaintartzi, A., A. Kiliari & R. Tsokalidou (2015) 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1): 60-72.
- Gee, J.P. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Bristol: Taylor & Francis (2^η έκδοση).
- Lam, W.S.E. (2006) Re-envisioning language, literacy and the immigrant subject in new mediascapes. *Pedagogies: An International Journal*, 1 (3): 171-195.
- Lau, M.C. (2010) *Practicing Critical Literacy Work with English Language Learners: An Integrative Approach*. Ph.D. Thesis, University of Toronto, Canada. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/24804/1/Lau_Man_Chun_201006_PhD_thesis.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 20-04-2016].
- Lo, A. & A. Reyes (2004) Language, identity and relationality in Asian Pacific America: An introduction. *Pragmatics*, 14 (2/3): 115-125.
- Paris, D. (2012) Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41 (3): 93-97.
- Parker, C.A. (2011) Conflict-dialogue pedagogies as learning opportunities for ethnocultural minority immigrant students. In C. Broom (Ed.), *Citizen Education Research Network (CERN), Peer Review Collection 2011*. Okanagan: Citizen Education Research Network, Comparative and International Education Society of Canada, Canadian Society for the Study of Education, 43-56. http://education.ok.ubc.ca/_shared/assets/2011CERNpeerCollecitons42738.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 20-04-2016].
- Parker, C.A. (2012) Conflicts and 'Canadian' identities embedded in citizenship education: Diverse immigrant students' experiences. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global*, London: CiCe, 623-635.
- Sapountzis, A. (2013) Dominant group members talk about the acculturation of immigrants in Greece: Who is in charge of the acculturation process? *Hellenic Journal of Psychology*, 10: 24-46.
- Sapountzis, A., L. Figgou, N. Bozatzis, A. Gardikiotis, & P. Pantazis (2006) "Categories we share": Mobilizing common in-groups in discourse on contemporary immigration in Greece. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23 (4): 347-361.
- Van Dijk, T.A. (1987) *Communicating Racism: Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park, CA: Sage.

- Van Dijk, T.A. (1992) Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 3 (1): 87-118.
- Van Dijk, T.A. (2008) *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wallace, C. (2003) *Critical Reading in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wodak R. & M. Meyer (Eds.) (2001) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΧΡΗΣΕΙΣ ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΕΣ ΕΦΗΒΕΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Ελένη Σιαηλή
Υποψήφια Διδάκτορας
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Έλενα Ιωαννίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Abstract

This article presents and describes the literacy practices and language use of four bilingual adolescent girls that live in Cyprus. The present research was conducted for the purposes of a Master Thesis at the University of Cyprus. The case study focuses on the girls' out-of-school literacy practices, as they emerged from interviews, observations and field notes, questionnaires and digital texts. Particularly, the study examines texts produced in out-of-school context, the digital communities in which the girls interact and their attitudes and values towards the language varieties of their repertoire. From the data analysis, the interaction between literate and linguistic/ multilingual identity is investigated as it emerges through the literacy practices, the language use and language attitudes of all four participants.

Key words

Literacy practices, language use, in and out of school literacy practices, language attitude, language choices, literate and multilingual identity.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει και περιγράφει τις πρακτικές γραμματισμού και τις γλωσσικές χρήσεις τεσσάρων δίγλωσσων εφήβων που ζουν στην Κύπρο, όπως μελετήθηκαν στα πλαίσια μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας του Πανεπιστημίου Κύπρου. Η μελέτη περίπτωσης επικεντρώνεται στις πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου, όπως προκύπτουν από δεδομένα συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και σημειώσεων πεδίου, ερωτηματολογίων και ψηφιακών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, μελετούνται κείμενα του εξωσχολικού περιβάλλοντος των τεσσάρων κοριτσιών, οι ψηφιακές κοινότητες στις οποίες αλληλεπιδρούν, οι στάσεις και οι αξίες τους απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες που επιλέγουν όπως τις εκφράζουν οι ίδιες στις αφηγήσεις τους, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται μέσα από τους άξονες που προαναφέρονται η αλληλεπίδραση της εγγράμματης και της γλωσσικής/ πολύγλωσσης ταυτότητάς τους, όπως διαμορφώνεται μέσω των πρακτικών γραμματισμού, της γλωσσικής τους χρήσης και των γλωσσικών τους στάσεων.

Λέξεις κλειδιά

Πρακτικές γραμματισμού, γλωσσικές χρήσεις, τυπικές και άτυπες πρακτικές γραμματισμού, γλωσσικές στάσεις, γλωσσικές επιλογές, εγγράμματη και πολύγλωσση ταυτότητα.

0. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εξετάζει συνδυαστικά τις έννοιες της εγγράμματης και πολύγλωσσης ταυτότητας σε έφηβες οι οποίες ζουν στην Κύπρο και οι οποίες μεγαλώνουν σε δίγλωσσα ή πολύγλωσσα οικογενειακά πλαίσια. Η έννοια της εγγράμματης ταυτότητας (literate identity) αποτελεί συχνά ξεχωριστό πεδίο έρευνας με ιδιαίτερη έμφαση στις πρακτικές γραμματισμού που υιοθετούνται (Moje & Tysvaer 2010) και στα μοτίβα αναπαράστασης που δημιουργούνται μέσα από κείμενα και γραμματισμούς. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών οι οποίες εξετάζουν θέματα εγγράμματης ταυτότητας (Hagoood 2000, Moje & Tysvaer 2010). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει αρκετή έρευνα γύρω από τις αλληλεπιδράσεις της πολυγλωσσικής ταυτότητας με την εγγράμματη ταυτότητα, ειδικότερα σε περιβάλλοντα εκτός του σχολικού πλαισίου.

Η διερεύνηση των πρακτικών γραμματισμού και της γλωσσικής χρήσης των πολύγλωσσων εφήβων σε περιβάλλοντα εκτός σχολείου μπορεί να αναδείξει τη σχέση του γραμματισμού με την πολυγλωσσία. Ταυτόχρονα, μέσω αυτής της διασύνδεσης αναγνωρίζονται οι τρόποι με τους οποίους η αλληλεπίδραση της γλωσσικής χρήσης και των πρακτικών γραμματισμού μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση ζητημάτων ταυτότητας, μέσω των αξιών, των στάσεων αλλά και των κοινωνικών πρακτικών των ατόμων. Ο τρόπος που τα πολύγλωσσα άτομα χειρίζονται τις γλωσσικές ποικιλίες του ρεπερτορίου τους, οι γλωσσικές τους επιλογές και οι πρακτικές γραμματισμού που υιοθετούν δεν αναδεικνύουν απλώς σχέση αιτιώδη ανάμεσα στις γλωσσικές επιλογές και τις πρακτικές γραμματισμού αλλά μια σχέση αλληλεπίδρασης που συμβάλλει δυναμικά στη συνεχή δόμηση και αναδόμηση της ταυτότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η εξέταση της εγγράμματης και πολύγλωσσης ταυτότητας τεσσάρων εφήβων κοριτσιών μέσα από:

- α) τις πρακτικές γραμματισμού που υιοθετούν σε περιβάλλοντα εκτός σχολείου
- β) τη γλωσσική τους χρήση
- γ) τις εκπνερασμένες γλωσσικές τους στάσεις.

Αναλυτικά, τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Με τι είδους κείμενα έρχονται σε επαφή οι πολύγλωσσες έφηβες σε εξωσχολικές δραστηριότητες; Σε ποια γλώσσα είναι κατασκευασμένα και γιατί επιλέγουν τα κείμενα αυτά;
- 2) Ποιες γλώσσες χρησιμοποιούν (επιλέγουν, μιλούν, γράφουν, κατανοούν) στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας οι πολύγλωσσες έφηβες;
- 3) Ποιες οι στάσεις και οι αξίες τους ως προς τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούν και ως προς τις γλωσσικές ποικιλίες του περιβάλλοντός τους;
- 4) Πώς οι έφηβες δομούν πολύγλωσσες ταυτότητες μέσα από τη γλωσσική τους χρήση, τις γλωσσικές τους αξίες και τις πρακτικές γραμματισμού;

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας υιοθετήθηκε η εθνογραφία σε συνδυασμό με τη μελέτη περίπτωσης (Simons 2009). Οι κύριες μέθοδοι συλλογής δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση και η καταγραφή σημειώσεων πεδίου, οι πολλαπλές ημιδομημένες συνεντεύξεις, η συμπλήρωση δομημένων ερωτηματολογίων-ημερολογίων και η δημιουργία ψηφιακών κειμένων από τις συμμετέχουσες.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1. Γλώσσα, γραμματισμός και ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού

Η σχέση γλώσσας- γραμματισμού είναι σύνθετη και πολυεπίπεδη. Από τη μία η γλώσσα ορίζεται ως ένα σημειωτικό σύστημα επικοινωνίας το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα ένα κοινωνικό προϊόν και ένα σύστημα αξιών (Baynham 2002). Η ίδια η χρήση της γλώσσας είναι κοινωνικά τοποθετημένη (Wieder & Pratt 1990 στον Gee 2004), αφού πολλές παράμετροι υπεισέρχονται στην επικοινωνία οι οποίες ορίζουν το συγκεκριμένο (π.χ. συμμετέχοντες, νόρμες, σκοπός) και καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές των ομιλητών. Από την άλλη, ο γραμματισμός αποτελεί μια κοινωνική πρακτική που συνδέεται με τις διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης (Street 1984 στους Street & Lefstein 2007) και γενικά με ό,τι έχει να κάνει με τη χρήση κειμένων στο κοινωνικό πλαίσιο. Όπως και η γλώσσα, ο γραμματισμός είναι μια βαθύτατα κοινωνική διαδικασία, αφού ενσωματώνει ιδεολογίες (Hull & Schultz 2001), είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το κοινωνικό συγκεκριμένο και κωδικοποιεί αξιακά συστήματα, γι' αυτό και δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερος ή μερικώς "τεχνητός" (Street & Lefstein 2007). Αντιθέτως, όπως και η γλώσσα, ο γραμματισμός διαμορφώνει και διαμορφώνεται από βαθιά εδραιωμένες ιδεολογικές στάσεις, ρητές ή υπόρρητες.

Οι Νέες Σπουδές στο Γραμματισμό (Cazden κ.ά. 1996, Schultz & Hull 2001) επέκτειναν τη μελέτη του γραμματισμού από χώρους οι οποίοι ήταν παραδοσιακά συνδεδεμένοι με την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (π.χ. σχολείο, σχολική τάξη), σε περιβάλλοντα και χώρους μάθησης εκτός σχολείου. Στη διερεύνηση των πρακτικών γραμματισμού εκτός σχολείου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση όχι μόνο στα

γραπτά κειμενικά είδη, αλλά και σε κείμενα ευρύτερης επικοινωνίας. Ο γραμματισμός είναι μια δυναμική διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, δομώντας κοινωνικούς ρόλους, τρόπους σκέψης αλλά και πεπτοιθήσεις (Gee 1996 στο Schultz & Hull 2001). Συνεπώς, η μελέτη του γραμματισμού σε περιβάλλοντα εκτός σχολείου μπορεί να διαφωτίσει άγνωστες πτυχές στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, στο ρόλο που παίζουν τα κείμενα στη ζωή των ανθρώπων και ιδιαίτερα των παιδιών και των εφήβων (Moje & Tysvaer 2010).

Οι ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού ορίζονται ως οι πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όπως η δημιουργία αλλά και η αλληλεπίδραση με την ψηφιακή εικόνα (κινούμενη και μη) ή η κοινωνική δικτύωση σε ψηφιακές κοινότητες (Κουτσογιάννης 2011). Η ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία των ψηφιακών πρακτικών στο νέο κόσμο του γραμματισμού είναι πλέον δεδηλωμένη και τεκμηριώνεται μέσω πλειάδας ερευνών και παιδαγωγικών παρεμβάσεων (Buck 2012, Cope & Kalantzis 2000, Vasudevan 2010). Αρκετές μελέτες καταδεικνύουν ότι μέσα από τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα προκύπτουν πρακτικές γραμματισμού οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα (Vasudevan 2010) και πολύ συχνά είναι άμεσα εμπλεκόμενες με τις μορφές pop κουλτούρας (Black 2007, Κουτσογιάννης 2011).

Ιδιαίτερος η μελέτη των γραμματισμών των εφήβων μας βοηθά να κατανοήσουμε τις πολλαπλές ψηφιακές περιοχές στις οποίες διεισδύουν οι νέοι σε καθημερινή βάση. Η χρήση του διαδικτύου και του ψηφιακού κόσμου γενικότερα γίνεται πρωταρχικά για λόγους ψυχαγωγίας, επικοινωνίας και για το σχολείο. Τα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο έχουν γίνει μέρος της νέας οικολογίας του γραμματισμού, δηλαδή της επικοινωνίας της καθημερινότητας, ενώ το ίδιο το διαδίκτυο είναι "ένας ξεχωριστός κόσμος που μπορεί να τροφοδοτήσει συγκεκριμένου ευρύτερου τύπου ταυτοτικές πραγματώσεις" (Κουτσογιάννης 2011: 414).

Για την παρούσα έρευνα είναι σημαντικό να αναφερθεί η στενή σχέση των τεχνολογικών μέσων με τις καθημερινές εξωσχολικές ασχολίες των συμμετεχουσών. Συγκεκριμένα, υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στο είδος των πρακτικών γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται οι έφηβοι, αν πάρουμε για παράδειγμα τις αθλητικές εκπομπές, τις αθλητικές εφημερίδες και ιστοσελίδες τις οποίες μπορεί να επισκέπτεται ένας/μία έφηβος/η που του/της αρέσει ο αθλητισμός. Το πώς χρησιμοποιούνται οι Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφορίας στο πλαίσιο των ψυχαγωγικών πρακτικών έχει σχέση με το είδος των ψυχαγωγικών εφηβικών λόγων που πραγματώνονται (άλλες μη ψηφιακές μορφές γραμματισμού που σχετίζονται άμεσα με την 'ψηφιακή' δραστηριότητά τους) (Κουτσογιάννης 2011).

Υπάρχει, λοιπόν, άμεση σχέση ανάμεσα στις ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού και την κοινωνικά δομημένη ταυτότητα των εφήβων, ενώ η πλαστικότητα και η συνθετικότητα του υπολογιστή στην κοινωνία μπορεί να αξιοποιηθεί για να υποστηρίξει

τη δόμηση ποικίλων ταυτοτήτων. Όπως υποστηρίζει ο Κουτσογιάννης (2011), η δόμηση αυτών των ταυτοτήτων είναι πρόσκαιρη, αφού και η μεταβλητότητα του υπολογιστή του δίνει μια προσωρινότητα στην όλη διαδικασία ταυτοποίησης του ατόμου με τις πρακτικές του.

Συμπερασματικά, μαζί με την πλοήγηση σε νέες ψηφιακές περιοχές εξασφαλίζεται η κοινωνική πρόσβαση και αναγνώριση πολλαπλών ταυτοτήτων, ενώ προκύπτει και η διαπίστωση πως νέοι τρόποι ανάπτυξης της δημιουργικότητας και έκφρασης αλλά και δόμησης της ταυτότητας μπορούν να αναγνωριστούν και να αξιοποιηθούν εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου (Vasudevan 2010).

1.2. Η ταυτότητα ως κοινωνική κατασκευή: Εγγράμματα και πολύγλωσση ταυτότητα

Η ταυτότητα είναι πρωτίστως μια κοινωνική κατασκευή και, σύμφωνα με τον Gee (2000 στην Hagood 2002), ορίζεται ως “ένας τύπος ατόμου μέσα σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο” (“a kind of person in a given context”, Hagood 2002: 250). Υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις στη μελέτη της κοινωνικής κατασκευής και διαφορετικοί όροι που αναλύουν το φαινόμενο της ταυτότητας. Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε δύο είδη κατασκευής της ταυτότητας, την εγγράμματα και την πολυγλωσσική.

Η εγγράμματα καθρεπτίζεται κατά βάση μέσα στις πρακτικές γραμματισμού, τις επιλογές κειμένων και την αλληλεπίδραση των αναγνωστών με τα κείμενα. Ο αναγνώστης ως υποκείμενο παλεύει για τις γνώσεις του, την ταυτότητά του και τη δύναμή του, συνομιλεί με τον εαυτό του, διαμορφώνεται καθώς χρησιμοποιεί κείμενα, αναπαράγεται ως κοινωνικό άτομο και έχει την δύναμη να καθορίσει πώς χρησιμοποιείται ένα κείμενο για να τοποθετηθεί υπέρ ή κατά των ταυτοτήτων που αναπαράγονται σε αυτό (Hagood 2002).

Ένα από τα βασικά ευρήματα σχετικής με την έννοια της εγγράμματος ταυτότητας έρευνας (Georgakopoulou 2003) ήταν το ότι οι ταυτότητες των νέων τείνουν να δομούνται μαζί με άλλους κοινωνικούς και διαπροσωπικούς ρόλους και σχέσεις και να διαμορφώνονται μέσα από την ιστορία της αλληλεπίδρασής τους, συμπεριλαμβανομένων και των αφηγήσεων. Οι συμμετέχοντες είχαν δηλαδή έναν πιο ευρύ κοινωνικό ρόλο και συγκεκριμένη ταυτότητα ως φίλοι και μέλη της νεανικής κοινότητας. Οι αφηγηματικές τους ιστορίες βρίσκονταν σε συνεχή αλληλεπίδραση με άλλα στοιχεία της ταυτότητάς τους και αποτελούσαν βασικό συστατικό στοιχείο στη γενικότερη κατασκευή της ταυτότητάς τους.

Το κοινωνικό κατασκεύασμα της ταυτότητας αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν στο ρεπερτόριο των ατόμων υπάρχουν πολλές γλώσσες, ποικίλες γλωσσικές πρακτικές και πρακτικές γραμματισμού σε διαφορετικές γλώσσες. Πολλές έρευνες για τη γλώσσα των νέων έχουν ως βάση την έννοια της ταυτότητας, για να εξηγήσουν

την κοινωνιο-γλωσσολογική διαφορετικότητα στην εφηβεία. Όπως επισημαίνει ο Ανδρουτσόπουλος (2005: 1502) “η γλώσσα των νέων θεωρείται αντίδραση σε γενικότερες συνθήκες της εφηβείας που είναι ένα μεταβατικό στάδιο ζωής. Οι έφηβοι δεσμεύονται όλο και περισσότερο με κοινωνικές δραστηριότητες στην κάθε ομάδα στην οποία είναι μέλος και η σεξουαλικότητα παίζει ένα κεντρικό και σημαντικό ρόλο” (Androutsopoulos 2005: 1502). Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα στο λόγο των εφήβων είναι η χρήση των αγενών εκφράσεων και λεξιλογίου με απαγορευμένες λέξεις και λέξεις-ταμπού, χαρακτηριστικά που εκλαμβάνονται ως σηματοδότες φιλικότητας και συμπαράστασης.

Περνώντας από τη γλώσσα των νέων και την εγγράμματη ταυτότητά τους στην έννοια της πολυγλωσσίας, διαπιστώνει κανείς ότι είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που ποικίλει ανάλογα με την περίπτωση. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι η πολυγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να μιλά μια μητρική γλώσσα (τη γλώσσα με την οποία μεγάλωσε, του σπιτιού και του οικείου περιβάλλοντος) και μια δεύτερη ή και τρίτη γλώσσα με επάρκεια. Το θέμα της γλωσσικής επάρκειας και της γλωσσικής ικανότητας όμως είναι τόσο πολύπλοκο και σύνθετο που αρκετοί μελετητές της πολυγλωσσίας κατέληξαν να την ορίζουν ως την επαφή με δύο ή περισσότερες γλώσσες και την ανάπτυξη του ατόμου σε αυτές (Baker 2001, Cummins 2005).

Όσον αφορά τη γλωσσική πραγματικότητα των πολύγλωσσων νέων - θέμα το οποίο αφορά άμεσα την παρούσα έρευνα - σχετικές μελέτες την περιγράφουν ως διαφορετική από αυτή των μονόγλωσσων (Hinnenkamp 2012, Myers-Scotton 1993). Οι πολύγλωσσοι νέοι χρησιμοποιούν δικές τους νόρμες και κανονικότητες στη γλώσσα, οι οποίες μπορεί να είναι εναλλαγές στις δύο γλώσσες που γνωρίζουν ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας, μίξη των δύο γλωσσών σε μια πρόταση ή η επιλογή μίας εκ των δύο γλωσσών στον εκάστοτε χώρο που βρίσκονται. “Η εναλλαγή κώδικα δεν έχει σκοπό την κατάκτηση της γλώσσας, αλλά την ‘κατάκτηση’ της ταυτότητας και γι’ αυτό δεν έχει ‘ημερομηνία λήξεως’ ούτε πραγματοποιείται κατ’ ανάγκη σε μονογλωσσικό περιβάλλον. Οι δίγλωσσοι θα προβούν σε εναλλαγή κώδικα για να δηλώσουν την ταυτότητά τους” (Σκούρτου 2002:13). Ο Hinnenkamp (2012) χαρακτηρίζει τη γλωσσική χρήση των πολύγλωσσων ατόμων ως υβριδική. Ορίζει την υβριδικότητα ως το φαινόμενο κατά το οποίο οι ομιλητές διασταυρώνουν ή εναλλάσσουν δύο ή περισσότερες γλώσσες, κάτι που εξυπηρετεί τη διαδοχική πορεία της συζήτησης. Οι εναλλαγές και οι διασταυρώσεις που γίνονται στη γλώσσα δεν έχουν στόχο μόνο την κατανόηση από τους συνομιλητές αλλά “ενεργοποιούν τους εφήβους να διεξαγάγουν τις συνομιλίες τους με πολυποίκιλους τρόπους εναλλαγής κωδικών” (Hinnenkamp 2003: 20), βοηθούν στην ανάπτυξη μηχανισμών έκφρασης της ταυτότητάς τους, δίνουν τροφή στη γλωσσική δημιουργικότητα και δημιουργούν υψηλού επιπέδου γλωσσική συνείδηση. Όμως, η υβριδικότητα:

“δεν είναι απλά η έκφραση μιας μεταβατικής κοινωνικής ταυτότητας. Δεν αντιπαράθετει απλώς στοιχεία από διαφορετικές γλώσσες, αλλά τα σμίγει, δημιουργεί νέες συνθέσεις, υβριδικές μορφές και καλύπτει ένα σημασιολογικό κενό. Καθρεφτίζει μια αυτόνομη προσέγγιση από άποψη γλωσσικής εναλλαγής, γλωσσικής διασταύρωσης και οικειοποίησης από τις δύο γλωσσικές κοινότητες και κουλτούρες που αφορά ” (Hinnenkamp 2012: 35)

Η βιβλιογραφία συνδέει άμεσα τις γλωσσικές επιλογές με την διαπραγμάτευση της ταυτότητας. Οι έφηβοι που χρησιμοποιούν επαρκώς περισσότερες από μία γλώσσες, με τη μία να έχει μεγαλύτερο κύρος από την άλλη, πραγματοποιούν σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό διαπραγματεύσεις μέσα από τη γλωσσική χρήση και τις επιλογές τους:

“Οι δύο γλώσσες δεν είναι απλά ένας τρόπος να επιτυγχάνεται μια θέση επιφανειακή αλλά και ένας τρόπος να ορίζονται και να επαναδιαπραγματεύονται σχέσεις και ιεραρχίες στις διάφορες κοινωνικές ομάδες. (...) Και οι δύο γλώσσες, οι επιλογές και οι εναλλαγές ανάμεσα σε αυτές χρησιμοποιούνται ως μέρος παιχνιδιών εξουσίας, των οποίων όλοι οι συμμετέχοντες αποδέχονται τους κανόνες ” (Esdahl 2003: 87-88).

Οι γλωσσικές επιλογές των πολύγλωσσων είναι πολύπλοκες και σχετικές με την κοινωνικοποίησή τους και την έκφραση της ταυτότητάς τους, όπως διαφαίνεται μέσα από την περιγραφή (Esdahl 2003) των διαπραγματεύσεων που πραγματώνονται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εφήβων σε μια σημαντική φάση της ζωής τους κατά την οποία αναπτύσσεται η πολύγλωσση ταυτότητά τους. Το κύρος της κάθε γλώσσας μπορεί να καθοριστεί από την κοινωνία αλλά αναδομείται σε κάθε συζήτηση κι ανάλογα με την περίπτωση: “Μια γλώσσα μπορεί να είναι πιο κοινωνικά κυρίαρχη από μια άλλη, και οι πολύγλωσσοι κατέχουν πάντα μια κυρίαρχη και μια πιο αδύναμη γλώσσα ” (Esdahl 2003: 80) στο ρεπερτόριό τους.

Συνοψίζοντας, βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει πώς τα δύο είδη των ταυτοτήτων των εφήβων, η εγγράμματη και η πολυγλωσσική, αλληλεπιδρούν και κατά πόσον λειτουργούν συμπληρωματικά. Η εγγράμματη ταυτότητα καθρεφτίζεται μέσα από τις πρακτικές γραμματισμού και τις κειμενικές επιλογές. Η πολύγλωσση ταυτότητα σκιαγραφείται μέσα από τις γλωσσικές χρήσεις και τις γλωσσικές αξίες και στάσεις των εφήβων.

2. Μεθοδολογία

2.1. Φιλοσοφία της Έρευνας

Η μέθοδος που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η μελέτη περίπτωσης (case study research). Απώτερος στόχος της μελέτης περίπτωσης είναι η αναγνώριση και η εξέταση της μοναδικότητας της περίπτωσης η οποία μελετάται με επίκεντρο τις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης και όχι την αναζήτηση γενικεύσεων (Simons 2009).

Στην παρούσα έρευνα, οι μελέτες περίπτωσης είναι τέσσερα δίγλωσσα κορίτσια στην εφηβεία (14 μέχρι 16 ετών). Ο ρόλος της συγκεκριμένης έρευνας προχωρά πέρα από την κατανόηση της περίπτωσης στον εντοπισμό των τρόπων με τους οποίους οι τέσσερις συμμετέχουσες δομούν την εγγράμματη-πολύγλωσση ταυτότητά τους. Η μελέτη περίπτωσης επικεντρώνεται σε δεδομένα που αφορούν τις θέσεις των ατόμων που μελετώνται (τις πολύγλωσσες έφηβες), την καθημερινότητά τους σε συγκεκριμένες κοινωνικές και γλωσσικές πρακτικές εκτός σχολείου, τον τρόπο αντίληψής τους σε ό, τι αφορά την πολυγλωσσία τους, και, γενικότερα, τον τρόπο ανάπτυξης της εγγράμματης ταυτότητάς τους σε αλληλεπίδραση με την πολύγλωσση ταυτότητά τους.

Η επιλογή των τεσσάρων συμμετεχουσών ήταν στοχευμένη. Το βασικό κριτήριο ήταν να είναι όλες στην εφηβική ηλικία και να προέρχονται από πολυγλωσσικό οικογενειακό περιβάλλον. Η επιλογή του φύλου ήταν τυχαία, αφού τα βασικά κριτήρια ήταν η ηλικία και η πολυγλωσσία, αλλά για λόγους ομοιογένειας αποφασίστηκε να μελετηθεί το ίδιο φύλο, οπότε επιλέχτηκαν μόνο κορίτσια. Και οι τέσσερις συμμετέχουσες παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα (όπως αγγλικά, γαλλικά ή υπολογιστές) στα Κρατικά Ινστιτούτα Κύπρου.

Πίνακας 1: Οι συμμετέχουσες στην έρευνα: Έλενα, Βερόνικα, Άννα, Ρίτα

Όνομα (ψευδώνυμο)	Ηλικία	Καταγωγή	Οικογενειακό Πλαίσιο
Έλενα	15	Βουλγαρία	Γεννήθηκε στην Κύπρο, από μητέρα Βουλγάρα και πατέρα Κύπριο. Είναι μοναχοπαίδι. Επισκέπτεται κάθε χρόνο τη γιαγιά της στη Βουλγαρία.
Άννα	16	Αίγυπτος	Γεννήθηκε στην Κύπρο. Οι γονείς της κατάγονται από την Αίγυπτο και είναι οικονομικοί μετανάστες από το 1998.
Βερόνικα	15	Βουλγαρία	Ήρθε στην Κύπρο το 2008, ένα χρόνο μετά την άφιξη των γονέων της. Γεννήθηκε στη Βουλγαρία, από όπου κατάγονται και οι δύο γονείς, που είναι οικονομικοί μετανάστες.
Ρίτα	16	Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό, Αφρική	Ήρθε στην Κύπρο στα 12 της χρόνια. Οι γονείς της κατάγονται από το Κονγκό. Ζει με τη μητέρα της και την αδελφή της (11 ετών), ενώ ο πατέρας της είναι στην Αφρική.

Τα κύρια εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και η συμμετοχική παρατήρηση (στο σπίτι, στη γειτονιά, σε χώρους όπου συναντούσαν τους φίλους τους, ακόμα και σε ψηφιακούς χώρους όπως ιστοσελίδες, φόρουμ, βιντεοπαιχνίδια). Χρησιμοποιήθηκαν επίσης το ημερολόγιο έρευνας, πολυτροπικά-ψηφιακά κείμενα (βίντεο) που δημιούργησαν οι ίδιες οι συμμετέχουσες, και τα ερωτηματολόγια που παρουσίασαν κάποια δεδομένα σε πιο ποσοτικοποιημένη μορφή.

Το πρωτόκολλο των συνεντεύξεων βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα. Δημιουργήθηκαν κοινοί άξονες για τη συνέντευξη οι οποίοι όμως διαφοροποιούνταν ανάλογα με το προφίλ και το πλαίσιο της κάθε συμμετέχουσας (ο Πίνακας 2 παρουσιάζει

τους βασικούς άξονες των συνεντεύξεων). Όσον αφορά τη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία αποτέλεσε βασικό κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας, διενεργήθηκαν συμμετοχικές παρατηρήσεις για περίοδο τριών μηνών (μέσος όρος έξι ώρες παρατήρηση για την κάθε συμμετέχουσα) σε πεδία και περιβάλλοντα όπου περνούσαν σημαντικό χρόνο οι συμμετέχουσες, με ιδιαίτερη εστίαση στα κείμενα με τα οποία έρχονταν σε επαφή και τις πρακτικές γραμματισμού τους.

Πίνακας: Άξονες Συνεντεύξεων

Γενικές πληροφορίες	Περιγραφή μιας καθημερινής μέρας της ζωής τους
Δραστηριότητες εκτός σχολείου	Ενδιαφέροντα, ελεύθερος χρόνος, μουσική, τέχνη, αθλητισμός, κλπ.
Επαφή με κείμενα: Τι είδους κείμενα; Σε ποιες γλώσσες; Γιατί;	Ανάγνωση, παραγωγή και επαφή με κείμενα της καθημερινότητας και στους διάφορους χώρους
Οικογένεια	Βιογραφία της οικογένειας, μέλη και σχέσεις
Ψυχαγωγία και κοινωνική ζωή	Χώροι, άτομα, λόγοι προτίμησης
Σχολικό περιβάλλον	Στάση απέναντι στο σχολικό σύστημα
Γλωσσικές στάσεις και αξίες	Σύντομη περιγραφή γλωσσικού προφίλ Γλώσσα με μεγαλύτερη οικειότητα Μητρική, πρώτη γλώσσα, πρώτη γλωσσική ανάμνηση Γλώσσα σκέψης

Για τη μελέτη της ταυτότητας θεωρήθηκε σημαντικό να μελετηθούν οι εικονικοί (ψηφιακοί) χώροι στους οποίους κινούνταν οι έφηβες, Με τη συγκατάθεσή τους, έγινε ανάλυση στο λογαριασμό τους στο facebook με ιδιαίτερη έμφαση στις αναρτήσεις και δημοσιεύσεις που έκαναν στον 'τοίχο' τους. Επίσης, ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό κείμενο για να εξεταστούν

οι κειμενικές και γλωσσικές τους επιλογές σε κείμενο δικής τους δημιουργίας (π.χ. επιλογή εικόνων, μουσικής), κάτι που θα έδινε επιπρόσθετες πληροφορίες για θέματα εγγράμματης αλλά και πολυγλωσσικής ταυτότητας (Vasudevan 2010). Τέλος, οι συμμετέχουσες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια με σκοπό τη συλλογή ποσοτικών στοιχείων γύρω από ζητήματα γλωσσικής χρήσης και γλωσσικών επιλογών σε σχέση με τις καθημερινές πρακτικές και δραστηριότητες των συμμετεχουσών.

Όλα τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν, αναλύθηκαν και προστέθηκαν στο προφίλ του κάθε κοριτσιού ξεχωριστά. Η ανάλυση των δεδομένων στηρίχθηκε στη μέθοδο της κωδικοποίησης (Emerson et al. 1995) μέσα από θεματικές κατηγορίες και άξονες βασισμένους στα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, προέκυψαν ως βασικοί άξονες ανάλυσης α) οι πρακτικές γραμματισμού, β) οι γλωσσικές χρήσεις, γ) οι γλωσσικές αξίες και δ) οι τρόποι προβολής ή δόμησης της ταυτότητας.

Διάγραμμα 1: Άξονες Ανάλυσης Δεδομένων



Λόγω του ότι υπήρχαν τέσσερις συμμετέχουσες, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο διασταύρωσης των περιπτώσεων (Cross-case generalization, Simons 2009). Στο μοντέλο αυτό εντοπίζονται τα κοινά θέματα που προκύπτουν από την κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Έπειτα γίνεται διασύνδεση των θεμάτων αυτών, ώστε να διαφανούν τα κοινά στοιχεία που προκύπτουν από την κάθε περίπτωση. Τα κοινά στοιχεία όπως διασταυρώνονται στο παρόν στάδιο σχετίζονται άμεσα με τη δόμηση της ταυτότητας

μέσα από τις πρακτικές γραμματισμού και τις γλωσσικές επιλογές τους και στάσεις (βλ. Διάγραμμα 1).

3. Αποτελέσματα

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το προφίλ της κάθε συμμετέχουσας όπως δομήθηκε μέσα από τη συλλογή διαφορετικών δεδομένων σε σχέση με τις πρακτικές γραμματισμού, τις γλωσσικές επιλογές και αξίες και τέλος της ταυτότητας που αναδείχθηκε για την κάθε συμμετέχουσα. Για τους ευνόητους λόγους χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

3.1. Έλενα

Η Έλενα γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Κύπρο με μητέρα από τη Βουλγαρία και πατέρα Κύπριο. Το βασικό της χαρακτηριστικό, όπως πρόέκυψε από όλα τα δεδομένα, ήταν ότι υιοθετούσε το προφίλ της αντιδραστικής έφηβης, κυρίως σε σχέση με το σχολείο, και όπως η ίδια περιέγραψε, “τη σωστή ηθική που υποστηρίζει ο κόσμος των ενηλίκων” (εκπαιδευτικοί, γονείς). Οι χώροι στους οποίους κινούνταν η Έλενα ήταν κυρίως στο κέντρο της πόλης, όπου έκανε παρέα με αγόρια, ή στην πίσω αυλή του σχολείου τις απογευματινές ώρες, όπου τριγυρνούσε με τις φίλες της. Έλειπε από το σπίτι πολλές ώρες και, όπως εκμυστηρεύτηκε στην ερευνήτρια, έλεγε πολύ συχνά ψέματα στη μητέρα της. Μέσα από τις συνεντεύξεις της έγινε αισθητό ότι η ίδια προωθούσε συστηματικά την ταυτότητα της ατίθας και ανυπάκουης έφηβης: “πηαίνω σχολείο κάποτε (...), μετά μόλις σχολάσω έσσει φάση”. Συχνά χρησιμοποιούσε τις λέξεις “εβαρέθηκα” για τις σχολικές δραστηριότητες: “Επειδή εβαρέθηκα. (γελά) [...] Μισώ τα αγγλικά”, γρ.141).

Η ταυτότητα της Έλενας, όπως επιλέγει η ίδια να την προβάλλει, έγινε αισθητή επίσης μέσα από τους ψηφιακούς χώρους. Μετά τη μελέτη των αναρτήσεων της στο facebook παρουσιάστηκε η αντιδραστική της τάση απέναντι σε γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν, όπως φαίνεται στο παράδειγμα όπου σχολιάζει τη δολοφονία του έφηβου Αλέξη Γρηγορόπουλου στην Αθήνα: “SKASTOKARIOLI XAMILWSE TO PISTOLI / ESI ISE POU SKOTWSES PAIDI MESA STIN POLI!/-ALEXI SE THIMOMASTE!”. Γενικώς, οι αναρτήσεις της και η φρασεολογία που χρησιμοποιούσε δμούσαν μια επιθετική αντίδραση απέναντι στο κατεστημένο και κυρίως απέναντι στις νόρμες και τα ‘πρέπει’ του σχολείου και των ενηλίκων.

Λόγω του ότι το σχολείο δεν είχε καθόλου αισθητό ρόλο στη ζωή της, αφού, πέρα από τη δεδηλωμένη της αντίδραση, ελάχιστο χρόνο αφιέρωνε στις κατ’ οίκον εργασίες, η κύρια πηγή ενασχόλησής της με πρακτικές γραμματισμού ήταν στον ψηφιακό κόσμο και κυρίως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μέσω δημοσιεύσεων στο facebook, βίντεο ή φωτογραφίες εντός και εκτός διαδικτύου (π.χ. στο κινητό της τηλέφωνο).

Στις ψηφιακές της πρακτικές γραμματισμού περιγράφονταν με κάθε λεπτομέρεια οι φυσικοί χώροι που επισκεπτόταν (σχολείο, σπίτι φίλων, νυχτερινά κλαμπ, κλπ) και οι δραστηριότητές της στους χώρους αυτούς.

Όσον αφορά τις γλωσσικές της πρακτικές και επιλογές, η Έλενα παρουσίαζε ελάχιστα χαρακτηριστικά διγλωσσίας. Από τη μελέτη των γλωσσικών της χρήσεων διαφάνηκε ότι η Έλενα υιοθετούσε μια μονόγλωσση ταυτότητα, αφού οι γλωσσικές της επιλογές δεν διέφεραν από τις αντίστοιχες μονόγλωσσων εφήβων, τουλάχιστον όπως φάνηκε από τη γλωσσική της χρήση σε ποικίλους κοινωνικούς χώρους (φυσικούς και ψηφιακούς). Όπως η ίδια δήλωσε και όπως επιβεβαιώθηκε από τις παρατηρήσεις, η κύρια γλώσσα που χρησιμοποιούσε ήταν τα ελληνικά και ιδιαίτερα η Κυπριακή Διάλεκτος. Η Έλενα υιοθετούσε πολύ θετικές στάσεις προς τη διάλεκτο, ιδιαίτερα όσον αφορά συγκεκριμένο λεξιλόγιο: “Ε ναι όμως εκφράζεσαι πιο πολλά με τα κυπριακά- ας πούμεν άλλο να πεις ‘θκιάολε μαύρε’ [...] τζιαι άλλο να πεις [...] ‘γαμώτο’. Σκέττο” (γρ. 550-451, Σ1_ΕΛ) όπου συσχετίζει τις βρισιές στη Κοινή Νέα Ελληνική με τις βρισιές στην Κυπριακή διάλεκτο. Η Έλενα χρησιμοποιεί βρισιές συχνά στο καθημερινό της λεξιλόγιο, όπως διαφαίνεται και από το απόσπασμα πιο πάνω. Επίσης, χαρακτήρισε τη διάλεκτο ως εκφραστική και ψυχαγωγική (οι Κύπριοι είναι “πασσιαμάες”, δηλαδή ‘πλακατζήδες’), και δήλωσε ότι ένιωθε πιο “ωραία” όταν τη χρησιμοποιούσε.

Γενικώς, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις της στους διάφορους κοινωνικούς χώρους ήταν δύσκολο να γίνει αντιληπτό ότι η Έλενα ήταν δίγλωσση. Μέσα από τα δεδομένα διαφάνηκε ότι η άλλη γλώσσα του ρεπερτορίου της, δηλαδή τα βουλγαρικά - η μητρική γλώσσα της μητέρας της- είχε πολύ περιορισμένο πεδίο χρήσης και ταυτόχρονα μειωμένη αξία στα μάτια της Έλενας. Η ίδια δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τα βουλγαρικά κατά αποκλειστικότητα με τη μητέρα της, κυρίως όταν τσακώνονται ή όταν δεν θέλουν να γίνουν κατανοητές από άλλους.

Συνοπτικά, η Έλενα είχε ένα τρόπο ζωής αρκετά κοντά στην ποπ κουλτούρα των νέων της Κύπρου. Μέσα από τις αφηγήσεις της αλλά και τις πρακτικές της δομήθηκε η εικόνα μιας έφηβης με ατίθασο χαρακτήρα, της οποίας η εγγράμματη ταυτότητα αφορούσε σχεδόν αποκλειστικά πρακτικές στον ψηφιακό χώρο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ταυτόχρονα, η γλωσσική της ταυτότητα χαρακτηριζόταν κυρίως από περιορισμένη παρουσία της βουλγαρικής γλώσσας, ενώ η ίδια φαινόταν να προτιμά την κυπριακή διάλεκτο σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας, εκτός από αυτές που είχε με τη μητέρα της, σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο συζήτησης. Ουσιαστικά, η Έλενα ‘ξεγελά’ με μια μονόγλωσσική συμπεριφορά στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Είναι, όμως, ενδιαφέρον και σχετικά αιφνιδιαστικό πως σε μια από τις δημοσιεύσεις της στο facebook δηλώνει τη βουλγαρική καταγωγή της με μια μη απολογητική διάθεση μέσα από μια εικόνα, την Εικ. 1. Ενώ αναδεικνύει την ατίθαση φύση

του χαρακτήρα της για ακόμα μια φορά, παράλληλα την συνδυάζει με τον αυτο-προσδιορισμό της ως Βουλγάρα και “σε όποιον αρέσει” λίγο ως πολύ, στάση που σπάνια διαπιστώνεται.

Εικόνα 1: Εικόνα αναρτημένη στο προφίλ της Έλενας ως Cover Photo



3.2. Βερόνικα

Η Βερόνικα γεννήθηκε στη Βουλγαρία και ήρθε στην Κύπρο όταν ήταν 9 χρονών. Και οι δύο γονείς είναι από τη Βουλγαρία ενώ έχει έναν αδελφό μεγαλύτερο κατά τέσσερα χρόνια. Οι γονείς της ήρθαν στην Κύπρο για να τακτοποιηθούν επαγγελματικά και οικονομικά ένα περίπου χρόνο πριν τους ακολουθήσουν και τα παιδιά τους, τα οποία ζούσαν με τη γιαγιά τους όλο το διάστημα της απουσίας τους.

Η Βερόνικα είχε πολλαπλές ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού και αποτέλεσε πηγή πλούσιων δεδομένων που αφορούσαν την τεχνολογία, τα νέα μέσα, και συνεπώς τη δόμηση της ταυτότητας μέσα από τις ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού,. Ταυτόχρονα, είχε έντονη δραστηριοποίηση και κοινωνικοποίηση σε πολλαπλές ψηφιακές κοινότητες. Στη σελίδα της στο facebook περιγράφει τα γκρουπ που της αρέσουν περισσότερο και αυτά που μοιράζεται και με τους φίλους και τις φίλες της. Ταυτόχρονα, γίνεται αισθητό από τις δημοσιεύσεις της ότι το facebook αποτελεί για τη Βερόνικα ένα χώρο στον οποίο εκφράζει τις σκέψεις της και μοιράζεται συναισθήματα. Γράφει για παράδειγμα σε μια δημοσίευση: “A real man never stops trying

to show his woman how much she means to him, even after he already has her” (γρ. 107-117), ή “head up, stay strong, fake a smile” (γρ. 119-124).

Η Βερόνικα ‘μιλά’ για τον εαυτό της μέσα από τη χρήση ψηφιακών μέσων. Οι ψηφιακοί γραμματισμοί μαρτυρούν πολλά διαφορετικά κομμάτια της ζωής της: οι φίλες της, τα αγόρια, το ενδιαφέρον της για τον τραγουδιστή της ποπ, Τζιάστιν Μπίπερ, το ενδιαφέρον της για τη μουσική και το τραγούδι. Ο διάσημος τραγουδιστής είναι κεντρικό πρόσωπο και στο ψηφιακό κείμενο που κατασκεύασε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, στο οποίο περιγράφει και σκιαγραφεί την οικογενειακή, κοινωνική ζωή της και τα ενδιαφέροντά της. Στη λεπτομερή περιγραφή του ψηφιακού της κειμένου γίνεται αναφορά στον Justin Bieber μέσα από επιλεγμένες εικόνες και λεζάντες (αρκετά μεγάλη έκταση, περίπου το ένα τρίτο του βίντεο). Μέρος του βίντεο, που έκανε μόνη της προσθέτοντας μουσική, εικόνες, φωτογραφίες και φράσεις, ξεκινά με τη φράση της “And now, some facts about me”.

Εικόνα 2 και 3: Φωτογραφίες και μέρος των βίντεο που έφτιαξε για την έρευνα η Βερόνικα



Πέραν του ψηφιακού κόσμου, άλλα κείμενα του περιβάλλοντός της προδίδουν επίσης τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες της: τα εφηβικά περιοδικά, τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως από τους νέους της ηλικίας της και στα οποία υπάρχουν αφίσες, άρθρα, εικόνες και νέα των διάσημων, με τα οποία, όπως η ίδια ομολογεί, ταυτίζεται. Οι πρακτικές γραμματισμού είναι για τη Βερόνικα ένα μέσο προβολής της ταυτότητάς της, μέσα από την 'αποτύπωση' των ενδιαφερόντων της, των ιδεών της, των σχέσεων της με άλλα άτομα αλλά και του συναισθηματικού της κόσμου.

Εικόνες 4 και 5: Φωτογραφίες από εξώφυλλα περιοδικών που διαβάζει η Βερόνικα



Όσον αφορά την πολυγλωσσία της και τις γλωσσικές της χρήσεις, έγινε εμφανές μέσα από τις πρακτικές γραμματισμού της αλλά και μέσα από τις συνεντεύξεις ότι η Βερόνικα συνειδητά παραγκωνίζει τη μητρική της γλώσσα για να ενσωματωθεί και να νιώσει αποδεκτή από τους άλλους. Στην περιγραφή των γλωσσικών χρήσεων, κυριαρχούσε η Ελληνική, τόσο η Κοινή Νεοελληνική όσο και η Κυπριακή Διάλεκτος. Όπως η ίδια ομολόγησε, ντρεπόταν να μιλήσει βουλγαρικά (την εθνοτική γλώσσα) μπροστά στις φίλες και τους φίλους της. Περιέγραψε μάλιστα με απογοήτευση τις περιπτώσεις στις οποίες βίωσε τον κοινωνικό διαχωρισμό λόγω της χρήσης της μητρικής της γλώσσας. Βρίσκει, λοιπόν, "λογικό" αφού είναι στην Κύπρο να μιλά ελληνικά (όρος που χρησιμοποίησε η ίδια) εκτός εξαιρέσεων, όπως περιστάσεις όπου δεν επιτυγχάνεται η επικοινωνία (γείτονες από τη Βουλγαρία, συγγενείς που δεν ξέρουν

ελληνικά) ή όταν αναγκάζεται (ο πατέρας και ο αδελφός επιμένουν να μιλούν τη βουλγαρική γλώσσα στο σπίτι). Πιο κάτω παρατίθεται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αφορά τη σχέση της με την πρώτη (βουλγάρικη) γλώσσα:

“Σ: Τι νιώθεις που μιλάς βουλγάρικα;

“ΒΕ: Βασικά αντρέπειουμε κάπως, έν ιξέρω γιατί. Ακούονται παράξενα, μπορεί να γελάσουν [...] Ε ναι, κάποιοι λαλούν μου: ουάου εν πολλά κιουτ, ας πούμε τωρά λαλεί μου η Ευγενία::, εν πολλά κιουτ ίνταλως μιλάς έτσι;”
(γρ. 935-943)

Από τις περιγραφές της είναι εμφανές ότι η Βερόνικα εδώ στην Κύπρο παλεύει με το παρελθόν της. ‘Αραιώνει’ τις σχέσεις της με οτιδήποτε αφορά τη Βουλγαρία, ενώ, σε αντίθεση με την Έλενα, παρουσιάζεται ιδιαίτερα αρνητική απέναντι στη χρήση της Κυπριακής Διαλέκτου. Αντιθέτως, εκφράζει θετικές στάσεις προς την Κοινή Νεοελληνική, υιοθετώντας με αυτό τον τρόπο την κυρίαρχη θέση της κοινωνικής διγλωσσίας (diglossia) που επικρατεί στο νησί, στην οποία η ΚΝΕ αποτελεί την υψηλή ποικιλία.

Όσον αφορά τη γλώσσα με την οποία μεγάλωσε και χρησιμοποιούσε μέχρι τα εννιά της χρόνια, δηλαδή τα βουλγαρικά, η ίδια δήλωσε ότι δεν τα ξέρει και δεν τα καταλαβαίνει πολύ καλά. Ενώ υπάρχει η πίεση από την οικογένεια, κυρίως από πλευράς του πατέρα και του αδερφού για τη διατήρηση της Βουλγαρικής, η ίδια επιλέγει να αποστασιοποιηθεί, χρησιμοποιώντας κυρίως την Ελληνική αλλά και αρκετά συχνά την Αγγλική. Υπάρχει δηλαδή μια αντιπαλότητα ανάμεσα στην ανάγκη της Βερόνικας να είναι κοινωνικά αποδεκτή και να ‘αφομοιωθεί’ γλωσσικά στο νέο περιβάλλον, και της πίεσης που δέχεται από την οικογένειά της για να διατηρήσει τη βουλγαρική γλώσσα και την πολύγλωσση ταυτότητά της.

3.3. Άννα

Η Άννα γεννήθηκε στην Κύπρο, ενώ οι γονείς της έφτασαν στην Κύπρο από την Αίγυπτο πριν από είκοσι περίπου χρόνια. Η Άννα έχει ακόμα έναν αδερφό, μεγαλύτερο κατά δύο χρόνια. Όσον αφορά το προφίλ της, είχε πολύ διαφορετική παρουσία από τις υπόλοιπες συμμετέχουσες. Στο σχολείο είναι άριστη μαθήτρια, βραβευμένη για τις σχολικές της επιδόσεις και την επιδειξη ήθους (σημαιοφόρος).

Στις πρακτικές γραμματισμού της η Άννα είχε έντονη διαφοροποίηση από την Έλενα και τη Βερόνικα. Όσον αφορά τις ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού είχε ενεργό ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κυρίως το facebook, αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό από τις υπόλοιπες. Έκανε αναρτήσεις που αφορούσαν κυρίως άλλες ασχολίες της και το χρησιμοποιούσε για να συνομιλεί με τον αδερφό της, κάνοντας πολύ συχνά μίξη ελληνικών και αιγυπτιακών αραβικών.

Μια ουσιαστική πτυχή των πρακτικών γραμματισμού της Άννας αλλά και της ταυτότητάς της ήταν το ότι ήταν μέλος της Ορθόδοξης Κοπτικής Εκκλησίας και όπως η ίδια δήλωσε περνούσε πολλές ώρες της εβδομάδας εκεί. Σημαντικές είναι οι πληροφορίες που δίνει η Άννα για τις δραστηριότητες που προσφέρει αυτός ο χώρος. Αναφέρεται συγκεκριμένα σε επιτραπέζια παιχνίδια (μπιλιάρδο, πινγκ πονγκ), σε παιχνίδια που παίζουν μεταξύ τους, όπως οι 'φάρσες' που κάνουν ο ένας στον άλλο εντός της παρέας. Ταυτόχρονα, οι αναρτήσεις της στο facebook αφορούσαν κατά μεγάλο μέρος εκδηλώσεις και δραστηριότητες που γίνονταν στα πλαίσια της εκκλησίας. Γενικώς, όπως η ίδια περιέγραψε, η εκκλησία ήταν μια κοινότητα στην οποία συμμετείχε ενεργά:

“με την εκκλησία μας επειδή είμαστε που μιτσιοί τζιαμαί εσυνδεθήκαμε, πηαίνεις στην εκκλησία, είσαι ενεργός τζιαμαί, νιώθεις ότι ούλλος ο κόσμος που εν μες την εκκλησία τζιαι ψάλλει μαζί σου [...] μαθαίνουν σου ψαλμούς, μαθαίνουν σου πράματα: [...] Κάμνεις πολλά πράματα. Κάμνουν σιν πολλές εκδρομές ας πούμε” (γρ. 165- 170, Σ1_AN)

Όσον αφορά τη γλωσσική της χρήση και τις γλωσσικές της αξίες, η Άννα παρούσαζε ένα ισορροπημένο δίγλωσσο προφίλ, αφού τόσο η Ελληνική όσο και η Αιγυπτιακή Αραβική είχαν σημαντικό ρόλο στο γλωσσικό της ρεπερτόριο. Όπως η ίδια περιέγραψε, χρησιμοποιούσε τα ελληνικά και κυρίως την Κυπριακή Διάλεκτο με φίλες από το σχολείο και σε αναρτήσεις στο facebook. Ταυτόχρονα, και σε αντίθεση με την Έλενα και τη Βερόνικα, η εθνοτική γλώσσα ήταν πολύ σημαντικό μέρος της ταυτότητάς της. Η Άννα χρησιμοποιούσε την Αιγυπτιακή Αραβική συστηματικά και καθημερινά τόσο στην οικογένειά της όσο και στην εκκλησία. Από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαφάνηκε ότι χρησιμοποιεί την Αιγυπτιακή Αραβική στο σπίτι με τους γονείς, τον αδελφό και τους υπόλοιπους συγγενείς. Η Άννα όλες τις μέρες ανεξαρτέτως μιλά στην Αιγυπτιακή με τους γονείς της, τον αδελφό της και τέσσερις από αυτές με άλλους συγγενείς. Με φίλους εκτός σχολείου χρησιμοποίησε την Αιγυπτιακή τις έξι από τις επτά μέρες. Επιπλέον, χρησιμοποιούσε τη μητρική της για τις ειδήσεις και τα νέα από το διαδίκτυο, ενώ τις πέντε στις επτά μέρες στο ραδιόφωνο και τις ταινίες εξίσου. Τέλος, ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε συστηματικά την Αιγυπτιακή Αραβική τόσο με τους γονείς της όσο και με φίλους από την εκκλησία:

“με τα παιθκια της εκκλησίας μιλούμε πάντα αιγυπτιακά [...] Με τους γονείς μου αιγυπτιακά βασικά, [...] επειδή ε::: [...] εννα το κατανοήσουν εκατόν τοις εκατόν, άμαν τους μιλήσω ελληνικά εν θα το κατανοήσουν ούλλα” (γρ. 147- 148, Σ1_AN)

Τέλος, η Άννα έκανε συστηματικά μίξη κωδίκων τόσο στις ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού, όσο και στον προφορικό της λόγο. Για παράδειγμα, η ερευνήτρια έχει σημειώσει τα εξής στο Ημερολόγιο έρευνας και τη συνέντευξη:

- (1) “Ένα άλλο στάτους της Άννας που μου φάνηκε ενδιαφέρον ήταν το εξής:

‘το πιο άσχημο πράγμα είναι να κλαις για τον άνθρωπο που σου έμαθε να γελάς’: (Κάτω από αυτό ο αδελφός της Άννας έκανε πολλά σχόλια στα αραβικά, εκ των οποίων το πρώτο ήταν ξεκαρδιστικά γέλια (‘mwahaha-haahaahahahahahahahaahhahaha!!!’) και άλλα πολλά σύντομα αλλά με θαυμαστικά. Το τελευταίο σχόλιο ήταν της Άννας: ‘ahhahahahahahahahahahahahahahahah!!!!!!! eee yahbl!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! lwa7dak enta hena betefta7 hewar???? ;ppp w geptelak giro ya sidy w da5altaka el cinema 3σσιn mat20λοσι enena harminak mn hgaa!!! yhbl!!!! ;pp ‘ ” (γρ. 775 – 795, Ημερολόγιο έρευνας)

- (2) Η ίδια λέει τα εξής σχετικά με τη μίξη/ εναλλαγή κωδίκων στο λόγο της:

“ας πούμε μπορεί σε μίαν πρόταση ναι. [...] μιξ, [...] ούλλα μέσα. Μπορεί σε μια πρόταση να βάλω ποούλλα επειδή τα αιγυπτιακά μου ντάξει ξέρω να μιλώ καλά, ξέρω να τα καταλαβαίνω ούλλα αλλά πάλε ας πούμε ένεν τα τέλεια- σουου:: [...] σε μίαν πρόταση μπορεί να βάλω:::[...] λλίες λέξεις ελληνικές, λλίες κυπριακές, που ούλλα” (γρ. 215-220, Σ1_ΑΝ)

3.4. Ρίτα

Η Ρίτα γεννήθηκε στην Αφρική, στο Κονγκό, το 1997, έπειτα μετακόμισαν με την οικογένειά της στην Ουγκάντα, και έφτασαν στην Κύπρο το 2007, όταν η Ρίτα ήταν δέκα χρονών. Στην Κύπρο εγκαταστάθηκε με τη μητέρα της και την αδελφή της, ενώ ο πατέρας της παρέμεινε στην Αφρική. Πρόσφατα απέκτησε άλλη μια αδελφή, της οποίας ο πατέρας είναι ο πατριός της Ρίτας.

Οι πρακτικές γραμματισμού της είχαν άμεση σχέση κυρίως με την Αφρική, τη θρησκεία της και ταινίες της Νιγηρίας. Δεν την απασχολούσε η ποπ κουλτούρα των νέων, ούτε οι νέες ψηφιακές πρακτικές, όπως το facebook ή το tumblr. Αντίθετα, χρησιμοποιούσε χώρους όπως το youtube για να διατηρεί την επαφή της με την αφρικανική κουλτούρα. Εν τη παρουσία της ερευνήτριας η Ρίτα μοιράστηκε πολλές από τις καθημερινές της πρακτικές. Συγκεκριμένα, μας έδειξε ένα βίντεο, ένα ρεπορτάζ πολιτικού περιεχομένου που προβάλλεται στο youtube του οποίου η περιγραφή του δίνεται σε κάποια από τις παρατηρήσεις:

“Το βίντεο έχει τίτλο: NDEKO RWANDAI APANZI MPOKE CONTRE KABILA NA KAGAME NA LINGALA FACILE. Η Ρίτα εξήγησε την σημασία των λέξεων μία μία, λέγοντας πως Ndeko σημαίνει ‘αδελφός’, Rwandais είναι μια αφρικανική χώρα, aranzi είναι ρήμα που είναι σαν το ‘σπάζω’, ‘δυσκολεύω’, όπως είπε η ίδια, contre σημαίνει ‘εναντίον’ και Kabila είναι το όνομα του προέδρου της χώρας κατά την περίοδο της παραγωγής του βίντεο. Μια απλή περιληψη του τι παρακολουθεί κανείς σε αυτό το κείμενο είναι η

επίθεση κατά του προέδρου της χώρας, η οποία απέτυχε, αφού συνέλαβαν τους δράστες.” (γρ. 106-115, Π1_Π1). Ταυτόχρονα, η πλοήγησή της στο youtube παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού η Ρίτα προτιμούσε να βλέπει ταινίες παραγωγής της Νιγηρίας. Το Nollywood είναι μια βιομηχανία ταινιών της Νιγηρίας και η Ρίτα τις παρακολουθούσε ανελλιπώς.

Όσον αφορά τις γλωσσικές επιλογές της, η Ρίτα ήταν από όλες τις συμμετέχουσες αυτή η οποία είχε το μικρότερο χρονικό διάστημα στην Κύπρο. Η πρώτη και ισχυρότερη γλώσσα της Ρίτας ήταν τα λινγκάλα (αφρικανική γλώσσα), ενώ μιλούσε πολύ καλά αγγλικά και είχε κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό, τουλάχιστον επικοινωνιακά, την Ελληνική. Από τις πρακτικές της προέκυψε ότι η προηγούμενη ζωή της στην Αφρική κατείχε σημαντικό μέρος στις αφηγήσεις της. Μιλώντας για την αλλαγή από την προηγούμενή της ζωή επικεντρώθηκε στην αντιμετώπιση της γλώσσας ως νέο σύστημα και ως παράγοντα που δυσκόλεψε τη προσαρμογή της:

“Ρ: Ωχ, με τη γλώσσα, έν ήταν εύκολη” (γρ. 62 -63, Σ1_Π1). “Ρ: Ναι. ελληνικά. Σ: Άρα βολεύει σε η ελληνική παραπάνω. Ρ: Ναι. Είμαι [...] οικεί- [...] οικειόθηκα. Σ: Χμ:. εξοικειώθηκες; Ρ: Ναι. Εξοικειώθηκα (γελά)” (γρ. 545 – 550, Σ1_Π1).

Η νέα ζωή της Ρίτας δεν την έφερε αντιμέτωπη μόνο με την προσπάθεια προσαρμογής, αλλά και με τις επιδόσεις της σαν μαθήτριας, αφού όσο ζούσε στην Αφρική ήταν από τις καλύτερες μαθήτριες της τάξης της, ενώ η σχολική της επίδοση μειώθηκε σημαντικά με την άφιξή της στην Κύπρο και τη φοίτηση στο δημόσιο σχολείο της Κύπρου. Σχετικά με τις γλωσσικές της στάσεις, περιέγραψε τις στάσεις της απέναντι στην εθνοτική της γλώσσα και την Ελληνική με βασικό κριτήριο το πόσο ‘δική της’, πρώτη της γλώσσα, νιώθει την κάθε μια:

“Ρ: Τα [...] Λινγκάλα [...] νιώθω τα:: μητρικά- μητρικά. Δικά μου. Εννοώ δική μου γλώσσα. Ε:: [...] τα ελληνικά [...] ξέρω τα αλλά [...] δεν είναι δική μου γλώσσα” (γρ. 629- 632, Σ1_Π1).

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισε η Ρίτα με τη γλώσσα και με τις κοινωνικές της σχέσεις όταν πρωτοήλθε στην Κύπρο αλλά και η ανύπαρκτη επικοινωνία που είχε με τους φίλους που άφησε στην Αφρική πιθανόν να αποτελέσαν καθοριστικό παράγοντα στις γλωσσικές επιλογές της και τις πρακτικές γραμματισμού που υιοθετούσε. Η Ρίτα, όπως και η Άννα, αντίθετα όμως με την Έλενα και τη Βερόνικα, παρέμεινε προσηλωμένη στη γλώσσα της, στα πολιτιστικά δρώμενα της χώρας της αλλά και τη θρησκεία της, την οποία η ίδια περιγράφει ως “κάτι σαν Ορθόδοξο χριστιανισμό”, χωρίς να δίνει περαιτέρω λεπτομέρειες επειδή δε θυμάται τι είδους θρησκεία εκπροσωπεί η εκκλησία της, της οποίας το όνομα είναι “κάτι of the life”, όπως εξηγεί (γρ. 64-70, Π1_Π1).

4. Συζήτηση

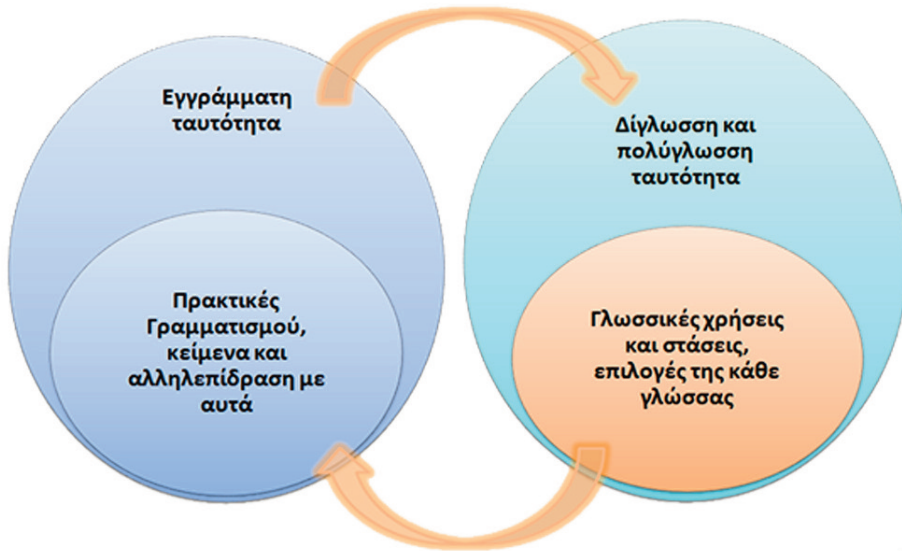
Οι συμμετέχουσες παρουσίασαν αρκετά κοινά μοτίβα αλλά και διαφοροποιήσεις όσον αφορά τις πρακτικές γραμματισμού στην καθημερινή τους ζωή. Όλες επέδειξαν ενδιαφέρον στη χρήση περιοδικών μόδας, για τις ειδήσεις, τα μέσα ενημέρωσης ή τη μουσική. Ταυτόχρονα, σημαντικό κομμάτι των πρακτικών τους αποτελούσαν οι ψηφιακοί γραμματισμοί. Οι δύο από τις τέσσερις συμμετέχουσες (Έλενα, Βερόνικα) ήταν πολύ δραστήριες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με κείμενα που αφορούσαν την ποπ κουλτούρα αλλά και προσωπικές αναρτήσεις (φωτογραφίες, σκέψεις). Η Άννα, ενώ ήταν δικτυωμένη στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα χρησιμοποιούσε σε λιγότερο βαθμό και για διαφορετικούς σκοπούς (κυρίως για να περιγράψει τις δραστηριότητές της ως μέλους της εκκλησίας). Αντιθέτως, η Ρίτα δεν χρησιμοποιούσε facebook, αλλά οι ψηφιακές της πρακτικές περιλάμβαναν κυρίως ενασχόληση με το youtube και με τις ειδήσεις.

Συνοπτικά, όλες οι συμμετέχουσες, εκτός από τη Ρίτα, επιλέγουν χώρους και κείμενα που κάνουν εφικτή την κοινωνική δικτύωση, είτε μέσα από γραπτές συνομιλίες στο σχολείο, συνομιλίες στο facebook, είτε μέσα από βιντεογραφίες κατά τη διάρκεια των κοινωνικών επαφών τους. Τα κείμενα που επιλέγουν αφορούν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Η Άννα διατηρεί κείμενα πολλών χρόνων από μαθήματα της Εκκλησιαστικής Κοινότητας και φωτογραφίες από τα ταξίδια τους. Η Βερόνικα συνδέει τα κείμενα με τα οποία αλληλεπιδρά με τις εφηβικές της ανησυχίες αλλά και με τα ενδιαφέροντά της. Η Ρίτα παρακολουθεί ταινίες της Νιγηρίας, που σχετίζονται άμεσα με την κουλτούρα της, αλλά δεν εγκαταλείπει την ανάγκη της να μάθει ελληνικά διαβάζοντας βιβλία στα ελληνικά, ενώ η Έλενα επιλέγει κείμενα που εκφράζουν την αντίδρασή της απέναντι στο 'σύστημα' και τους 'καθωσπρεπισμούς', μέσα από φράσεις που εκφράζουν θυμό, ενώ οι πρακτικές γραμματισμού της αφορούν πολύ συχνά την περιγραφή των κοινωνικών της σχέσεων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά και αρκετές αποκλίσεις παρουσίασαν οι πολυγλωσσικές τους ταυτότητες, αφού η κάθε συμμετέχουσα, ανάλογα με το οικογενειακό της πλαίσιο και το μεταναστευτικό της προφίλ είχε διαφορετικό σύστημα αξιών σχετικά με τις γλώσσες του ρεπερτορίου της. Τόσο η Έλενα όσο και η Βερόνικα έκαναν μειωμένη χρήση της μητρικής τους γλώσσας (Βουλγαρικής), περιορίζοντάς την σε συγκεκριμένα πεδία, ενώ ταυτόχρονα είχαν και χαμηλή εκτίμηση για τη μητρική τους. Για διαφορετικούς λόγους η καθεμιά, (π.χ. η Έλενα προερχόταν από μικτό γάμο και γεννήθηκε στην Κύπρο, η Βερόνικα προσπαθούσε να γίνει αποδεκτή στον κοινωνικό της κύκλο), παραγκώνισαν τη εθνοτική τους γλώσσα και έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην Ελληνική. Το ενδιαφέρον είναι ότι η Έλενα, ίσως και λόγω του αντιδραστικού της χαρακτήρα, ταυτίστηκε πλήρως με την Κυπριακή Διάλεκτο, σε αντίθεση με τη Βερόνικα που είχε πολύ θετικές στάσεις προς την Κοινή Νέα Ελληνική.

Αντίθετη εικόνα και διαφορετική δόμηση της πολυγλωσσικής τους ταυτότητας παρουσίασαν η Άννα και η Ρίτα. Η Άννα έχοντας μια άλλη μορφή στήριξης, αυτή της εκκλησίας και της θρησκείας, ένιωθε ότι άνηκε και σε μια άλλη δυναμική κοινότητα όπου η μητρική της γλώσσα αποκτούσε σημασία τόσο επικοινωνιακά όσο και συμβολικά. Αυτή η κοινότητα προσέφερε στην πολυγλωσσική ταυτότητα της Άννας χώρο για ενδυνάμωση και ενίσχυση, χωρίς να προκαλεί αντιπαλότητες με την Ελληνική, για αυτό και η Άννα περιέγραφε με τόση άνεση την εναλλαγή και μίξη κωδίκων που έκανε τόσο στη γλωσσική της χρήση όσο και στις πρακτικές γραμματισμού της. Για την ακρίβεια, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η Άννα παρουσίασε ένα πιο ισορροπημένο διγλωσσικό/πολυγλωσσικό προφίλ σε σύγκριση με τις υπόλοιπες συμμετέχουσες. Από την άλλη, η Ρίτα διατηρούσε σε μεγάλο βαθμό τη μητρική της γλώσσα και θετικές αξίες προς αυτήν, ενισχύοντάς την με συγκεκριμένες πρακτικές γραμματισμού. Όπως όμως προέκυπτε, αυτό γινόταν κυρίως γιατί η σχέση της με την Ελληνική αλλά και με όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα που την πλαισίωναν ήταν αδύναμη και σε κάποιο βαθμό προβληματική για την ίδια (π.χ. σχολική επίδοση, έλλειψη κοινωνικής δικτύωσης). Στην περίπτωση της Ρίτας η μητρική της γλώσσα λειτουργούσε ως γέφυρα με την προηγούμενη ζωή που είχε στην Αφρική.

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι η πολυγλωσσία αλληλεπιδρά με τις πρακτικές γραμματισμού, δίνοντας μια ολική εικόνα εγγράμματης ταυτότητας, καλύπτοντας αξίες και εμπειρίες όπως προβάλλονται μέσα από τις πρακτικές είτε μέσα από διαδικασίες ταύτισης με τη γλώσσα ή απόρριψης της. Η πολύγλωσση ταυτότητα καθορίζει και καθορίζεται από την εγγράμματη, από το πλαίσιο και το περιβάλλον στο οποίο 'συμβαίνουν' οι διάφορες πρακτικές αλλά και από τις ίδιες τις πρακτικές. Μέσα από την περιγραφή των εγγράμματων και πολύγλωσσων ταυτοτήτων των συμμετεχουσών φαίνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ πρακτικών γραμματισμού και γλωσσικών επιλογών και αξιών σε καθημερινές δραστηριότητες. Η πολύγλωσση ταυτότητα διαγράφεται σε όλες τις συμμετέχουσες ως μια δυναμική έννοια που αλληλεπιδρά άμεσα με την εγγράμματη, επιβεβαιώνοντας τη δύναμή της στις διάφορες πρακτικές της καθημερινότητας.

Διάγραμμα 2: Σχέση Εγγράμματης και Δίγλωσσης Ταυτότητας

Μέσα από τις σχέσεις που σκιαγραφήθηκαν πιο πάνω, σε ό,τι αφορά την ταυτότητα και τον τρόπο προβολής της, τη δόμησή της σε απόλυτη σχέση με τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχουσών αλλά και τον τρόπο που οι εμπειρίες τους χτίζονται μέσα από την εγγράμματη και τη πολύγλωσση ταυτότητά τους, διαπιστώνεται πως η εγγράμματη και η πολύγλωσση ταυτότητα επηρεάζονται και διαμορφώνονται από το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, τη σχολική ταυτότητα, τις οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις. Η εγγράμματη και η πολύγλωσση ταυτότητα δεν είναι έννοιες που διαχωρίζονται και μπορούν να μπουν σε δύο ξεχωριστά 'κουτιά'. Αποτελούν, δομούν και δομούνται από το ίδιο άτομο μέσα από τις εμπειρίες του και συμβαίνουν ως δύο αλληλεπιδραστικές έννοιες που αναδιαμορφώνονται σε μία συνέχεια, ακολουθώντας την πορεία της ζωής του ατόμου, αλλά και του περιβάλλοντος, της εξέλιξης της τεχνολογίας και των γραμμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baynham, M. (Μετ. Μ. Αραποπούλου) (2002) *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J (2005) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011) *Εφηβικές Πρακτικές Ψηφιακού Γραμματισμού και Ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σκούρτου, Ε (2002) Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο, *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*: 11-20.

Ξενόγλωσση

- Androutsopoulos, J. (2005) Research on Youth Language. Στο A. Ulrich, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill, *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society*: 2. Berlin: de Gruyter: 1496-1505.
- Cazden, C., B. Cope, N. Fairclough & J.P. Gee (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66: 60-92.
- Cope, B. & M. Kalantzis (2000) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Emerson, R., R. Fretz & L. Shaw (1995) Processing fieldnotes: Coding and Memoing. Στο R. Emerson, R. Fretz, & L. Shaw, *Writing ethnographic fieldnotes*, Chicago: University of Chicago Press: 142-168.
- Esdahl, T. (2003) Language Choice as a Power Resource in Bilingual Adolescents' Conversations in the Danish Folkeskole. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24 (1-2): 76-89
- Georgakopoulou, A. (2003) Looking back when looking ahead- On adolescents identity management and narrative practices. Στο J. Androutsopoulos, & A. Georgakopoulou, *Discourse Constructions of Youth Identities, Pragmatics and Beyond New Series*, London: John Benjamin: 75-91.
- Hagood, M. (2002) Critical Literacy for Whom?, *Reading Research and Instruction*, 41 (3): 247-266.
- Hinnenkamp, V. (2003) Mixed Language Varieties of Migrant Adolescents and the Discourse of Hybridity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24:12-41.

- Moje, E. B. & N. Tysvaer (2010) *Adolescent Literacy Development in Out-of-School Time*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Myers-Scotton, C. (1993) *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press (Clarendon Press).
- Schultz, K. & G. Hull (2001) Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 71: 475-611.
- Simons, H. (2009) *Case Study Research in Practice*. London: Sage Publications Inc.
- Street, B. V. & A. Lefstein (2007) *Literacy: an advanced resource book*. New York: Routledge.
- Vasudevan, L. (2010) Education remix: New Media, Literacies, and the Emerging Digital Geographies, Digital Culture and Education. Ανάκτηση από http://www.digitalcultureandeducation.com/uncategorized/vasudevan_2010_html/

‘ΑΚΙΝΔΥΝΗ’ ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΚΩΔΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ: IT’S COMPLICATED

Σταυρούλα Τσιπλάκου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Abstract

This paper discusses linguistic data collected with ethnographic tools from Cypriot classrooms, and it examines aspects of code-switching (either between different languages or between different varieties of Greek) during learning activities in the school context. An attempt is made to show that code-switching, which takes place regularly and systematically despite the fact that the stated aim of the particular education system is the fostering of monolingualism in Standard Greek, is not an aspect of an implicit pedagogy of translanguaging, but, rather, that it reproduces dominant language ideologies and (pedagogical) practices. A comparison is attempted with ethnographic data from a pedagogical intervention focusing on translanguaging as a literacy learning tool, the ultimate aim being for the data from this particular educational context to shed some light on aspects of the occasionally complicated and uneasy relationship between the theoretical constructs of code-switching and translanguaging.

Key words

Code-switching, critical literacy, diglossia, translanguaging.

Περίληψη

Βασισμένη σε γλωσσικά δεδομένα που έχουν συλλεγεί με εθνογραφικά εργαλεία από σχολικές τάξεις της Κύπρου, η εργασία αυτή εξετάζει όψεις του φαινομένου της εναλλαγής κωδίκων (είτε διαφορετικών γλωσσών είτε διαφορετικών ποικιλιών της Νέας Ελληνικής) κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Γίνεται απόπειρα ναδειχθεί ότι η εναλλαγή κωδίκων (που συμβαίνει συχνά και συστηματικά παρότι το γεγονός ότι ο εκπεφρασμένος στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η μονογλωσσία και η καλλιέργεια αποκλειστικά της πρότυπης Νέας Ελληνικής) δε συνιστά έκφραση κάποιας μορφής παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας αλλά αντίθετα αναπαράγει κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες και (παιδαγωγικές) πρακτικές. Τέλος, επιχειρείται μια αντίστιξη με εθνογραφικά δεδομένα από μια παιδαγωγική παρέμβαση που εστιάζει συνειδητά στη διαγλωσσικότητα ως εργαλείο καλλιέργειας του γραμματισμού, με στόχο τα δεδομένα από

το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο να φωτίσουν όψεις της σχέσης μεταξύ των θεωρητικών κατασκευών της εναλλαγής κωδίκων και της διαγλωσσικότητας.

Λέξεις κλειδιά

Διαγλωσσικότητα, διγλωσσία, εναλλαγή κωδίκων, κριτικός γραμματισμός.

0. Εισαγωγή

Αξιοποιώντας μεγάλο μέρος από τα πορίσματα της θεωρητικής γλωσσολογίας τόσο σχετικά με τη γλωσσική επαφή και τη γλωσσική αλλαγή όσο και με τη γλωσσική κατάκτηση και τη διγλωσσία/την πολυγλωσσία, η σύγχρονη εκπαιδευτική γλωσσολογία έχει εν πολλοίς πλέον αποδομήσει το μύθο της μονογλωσσίας, τόσο ως υφιστάμενης, πραγματικής κατάστασης στις ανθρώπινες γλωσσικές κοινότητες όσο και ως κυρίαρχου παιδαγωγικού στόχου. Συνακόλουθα, η κοινωνιογλωσσολογία και η κριτική ανάλυση λόγου έχουν αποδομήσει την κατασκευή της μονογλωσσίας, αποκαλύπτοντας τις ιδεολογικές της διαστάσεις και ιδίως τη σχέση της με κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες που χρονολογούνται από το 19^ο αιώνα και που συνδέονται με το ιδεολόγημα του κράτους-έθνους και της εθνικής γλώσσας ως έκφρασής του. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η σχετική πρόσφατη βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Cummins 2007, 2008, García 2009, 2011, 2013, 2016, García & Kleifgen 2010, García & Leiva 2013, García & Li Wei 2014, Lewis *et al.* 2012α, β), τα περισσότερα από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα διγλωσσης εκπαίδευσης, αν και σέβονται και προωθούν τη διγλωσσία σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συγκείμενα, εντούτοις συχνά εξακολουθούν να διαιωνίζουν το διαχωρισμό των γλωσσών με διάφορους τρόπους, π.χ. με μοντέλα που υιοθετούν διαφορετικές ώρες διδασκαλίας για διαφορετικές γλώσσες (βλ. Baker 2011), αντιμετωπίζοντας ουσιαστικά τη διγλωσσία ως δύο 'μονογλωσσίες'. Από την άλλη πλευρά ωστόσο, όπως έχει διαφανεί και από τις διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Hornberger 2003, Hornberger & Link 2012), αν και το ζητούμενο είναι η κατάκτησή της με τρόπο 'επικοινωνιακό' - κάτι που φαίνεται στην πραγματικότητα να συνεπάγεται εμβύθιση στη Γ2 και αποφυγή χρήσης της Γ1 (García 2014)- εντούτοις στην πράξη η εναλλαγή κωδίκων μεταξύ Γ1 και Γ2 με σκοπό τη διευκόλυνση της κατανόησης και της μάθησης είναι μια συνήθης άτυπη, αν και στιγματισμένη, πρακτική, που φαίνεται ότι αποφέρει καρπούς (Martin 2005).

Η σχετικά νέα θεωρητική έννοια της *διαγλωσσικότητας* (translanguaging)¹ που συνοδεύεται από συναφείς παιδαγωγικές προτάσεις (García *et al.* 2015, García & Hesson 2015), έρχεται να γεφυρώσει πολλά από τα παραπάνω κενά τόσο στην προσέγγιση της διγλωσσης εκπαίδευσης ως συνδυασμού δύο ή περισσότερων μονογλωσσιών όσο και στην ευρύτερη θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας ως

δυναμικής σχέσης μεταξύ γλωσσικών κωδίκων -αλλά και της 'γλώσσας' ως μορφής δυναμικής επιτέλεσης σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα χρήσης. Τα παραπάνω δημιουργούν έναν θεωρητικό και παιδαγωγικό 'τρίτο χώρο' όπου φαινόμενα όπως η εναλλαγή κωδίκων αντιμετωπίζονται όχι απλώς ως άτυπα εργαλεία που επικουρούν τη γλωσσική κατάκτηση/εκμάθηση αλλά ως ενδείκτες (indexicals) που παραπέμπουν σε εναλλακτικές γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες, κοινότητες και πρακτικές.

Στην Κύπρο, έναν ιστορικά και συγχρονικά πολύγλωσσο χώρο, όπου επιπλέον υφίσταται ακόμα *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia) μεταξύ των πρότυπων επίσημων γλωσσών του νησιού, της Κοινής Νέας Ελληνικής και της πρότυπης Τουρκικής, και της ελληνοκυπριακής και της τουρκοκυπριακής ποικιλίας αντίστοιχα, οι γλωσσικές πρακτικές στη σχολική τάξη χαρακτηρίζονται από την εναλλαγή κωδίκων, τη μετάβαση από την πρότυπη στη μη πρότυπη ποικιλία και αντιστρόφως, τόσο από τις/τους εκπαιδευτικούς όσο και από τις μαθήτριες και τους μαθητές, αν και ο ρητά εκπεφρασμένος στόχος και των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η διδασκαλία και η εκμάθηση των πρότυπων γλωσσών (Hadjioannou *et al.* 2011). Όσον αφορά τις μαθήτριες και τους μαθητές που μιλούν άλλες γλώσσες ως Γ1, αυτές/οί γενικά καλούνται να προσαρμοστούν στο μονόγλωσσο διδακτικό μοντέλο που υιοθετείται θεσμικά, υπάρχουν όμως πολύ σποραδικές περιπτώσεις μεταβατικής δίγλωσσης διδασκαλίας (Tsiplakou & Georgi 2008, Tsiplakou 2013). Στην εργασία αυτή εξετάζονται γλωσσικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί με εθνογραφικά εργαλεία από σχολικές τάξεις της Κυπριακής Δημοκρατίας, με εστίαση σε όψεις του φαινομένου της εναλλαγής κωδίκων (είτε διαφορετικών γλωσσών είτε διαφορετικών ποικιλιών της Νέας Ελληνικής) κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων. Διερευνάται αν και κατά πόσον η εναλλαγή κωδίκων συνιστά ή όχι έκφραση κάποιας μορφής άτυπης παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Η ανάλυση δείχνει ότι αυτό μάλλον δεν συμβαίνει αλλά, αντίθετα, τα σχήματα εναλλαγής κωδίκων που παρατηρούνται παραπέμπουν σε κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες και (παιδαγωγικές) πρακτικές. Επιπλέον, επιχειρείται μια αντίστιξη με εθνογραφικά δεδομένα από παιδαγωγικές παρεμβάσεις που εστιάζουν συνειδητά στη διαγλωσσικότητα ως εργαλείο καλλιέργειας του (κριτικού) γραμματισμού, με στόχο τα δεδομένα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο να φωτίσουν όψεις της ενίοτε περίπλοκης και αμήχανης σχέσης μεταξύ των θεωρητικών κατασκευών της εναλλαγής κωδίκων και της διαγλωσσικότητας.

1. Δίγλωσση εκπαίδευση και διαγλωσσικότητα

1.1. Οι 'δύο μοναξίες'

Όπως προαναφέρθηκε και στην εισαγωγή, η πιο πρόσφατη έρευνα επισημαίνει ότι πάρα πολλά παιδαγωγικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης ανά τον πλανήτη

στην πραγματικότητα είναι προγράμματα *παράλληλων μονογλωσσιών* (parallel monolingualisms, García & Li Wei 2014: 46). Αν και πλέον μπορεί να αφιερώνεται ακόμα και ισοδύναμος διδακτικός χρόνος στις δύο (συνήθως) γλώσσες, στη διδακτική πράξη εξακολουθεί να γίνεται αυστηρός διαχωρισμός μεταξύ τους, π.χ. στο πλαίσιο δίγλωσσων παιδαγωγικών μοντέλων όπου διαφορετικά μαθήματα διδάσκονται σε διαφορετικές γλώσσες (dual language programs), χωρίς επικοινωνία μεταξύ των γλωσσών και χωρίς η μία γλώσσα να γίνεται μέσο στήριξης για την *κατάκτηση/ εκμάθηση* (acquisition/learning) της άλλης.² Ο Cummins (2007, 2008) χαρακτηρίζει αυτήν την παιδαγωγική συνθήκη ως ‘*δύο μοναξίες*’ (two solitudes), ενώ πιο σύγχρονη βιβλιογραφία από το χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης αντιμετωπίζει την συνθήκη των παράλληλων μονογλωσσιών ως απότοκο ουσιαστικά μονογλωσσικών, διαχωριστικών ιδεολογιών για τη δίγλωσσία (García 2009, 2011, 2013, García & Kleifgen 2010, García & Leiva 2013, García & Li Wei 2014, 2015, Lewis *et al.* 2012 a, b, Shohamy 2006³ βλ. και Chatzidaki 2013, Skourtou 2008 για δεδομένα από τον ελληνικό χώρο), σύμφωνα με τις οποίες η δίγλωσσία/η πολυγλωσσία είναι το ‘*άθροισμα*’ δύο ή περισσότερων διακριτών μονογλωσσιών.

Η προσέγγιση αυτή έχει ιδεολογική βάση που σχετίζεται με τη γενικότερη αντιμετώπιση της γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο. Συνοπτικά (και με το *caveat* της ενδεχόμενης υπεργενίκευσης), αν θεωρήσουμε ότι η επίσημη εκπαίδευση είναι ένα πεδίο εφαρμογής συγκεκριμένων ιδεολογιών που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως συμβολικό (και πραγματικό) κεφάλαιο και συνακόλουθα προκρίνουν τις πρότυπες γλώσσες και τις γλωσσικές νόρμες ως πηγές και μηχανισμούς ακαδημαϊκής και οικονομικής επιτυχίας (βλ. ενδεικτικά Bourdieu & Passeron 1990), τότε γίνεται εύκολα αντιληπτό γιατί η κυρίαρχη εκπαίδευση δεν αφήνει χώρο και δε νομιμοποιεί τη χρήση γλωσσικών μορφών που θεωρούνται κοινωνικά στιγματισμένες (π.χ. διάλεκτοι, κοινωνιόλεκτοι, επίπεδα ύφους, στιλ ομιλίας ή και άλλες γλώσσες) ή γλωσσικές πρακτικές όπως η εναλλαγή κωδίκων και άλλες υβριδικές μορφές γλωσσικής επιτέλεσης, που στο συγκεκριμένο κανονιστικό ιδεολογικό πλαίσιο αντιμετωπίζονται ως αντικανονικές, ‘*παραβατικές*’ (transgressive), ή, στην καλύτερη περίπτωση, αναποτελεσματικές ή και παρεμποδιστικές για την εκμάθηση της γλωσσικής νόρμας. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ιδεολογία των παράλληλων μονογλωσσιών στη δίγλωσση εκπαίδευση εμπίπτει στο συγκεκριμένο ευρύτερο ιδεολογικό πλαίσιο, καθώς στοχεύει αφενός στην αποφυγή της μείξης και της υβριδικότητας και αφετέρου στη ρυθμιστική καλλιέργεια διακριτών και πρότυπων μορφών γλώσσας.

1.2. Διαγλωσσικότητα

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας (ενδεικτικά, García 2009, 2011, 2013, 2014, 2016, García & Li Wei 2014, García *et al.* 2015, Otheguy *et al.* 2015, Τσοκαλίδου 2015 α, β, Tsokolidou 2016, Velasco & García 2014) διαλέγεται κριτικά με το ιδεολόγημα της δίγλωσσίας ως παράλληλων μονογλωσσιών και συνακόλουθα με κυρίαρχα ιδεολογήματα

περί γλώσσας και γλωσσικής ικανότητας. Εκκινώντας από την κοινότυπη πλέον παρατήρηση ότι η πιο συνήθης κατάσταση στις περισσότερες γλωσσικές κοινότητες και διαχρονικά και συγχρονικά είναι η πολυγλωσσία αλλά και η υβριδικότητα, η παιδαγωγική αυτή προκρίνει μια δυναμική αντιμετώπιση της γλώσσας όχι ως στατικού συστήματος αλλά ως *γλωσσικότητας* (linguaging),³ δηλαδή ως μιας σειράς *επιτελέσεων* (performances) εντοπισμένων σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά μικρο- και μακρο-συγκείμενα, στο πλαίσιο των οποίων ανασύρονται και αξιοποιούνται στοιχεία από πολλαπλά και σύνθετα *γλωσσικά ρεπερτόρια* (linguistic repertoires), προκειμένου να παραχθούν διαφόρων ειδών κοινωνικοπολιτισμικά εντοπισμένα νοήματα, να επιτελεστούν συμβολικά ποικίλες πράξεις ταυτότητας, να γίνει συμβολική διαπραγματεύση αξιών, να αρθρωθούν εναλλακτικές 'φωνές', λόγοι (discourses) και ιδεολογίες, κ.λπ.

Από την άποψη αυτή, η διαγλωσσικότητα ως θεωρητική έννοια εντάσσεται στο πλαίσιο των πιο πρόσφατων προσεγγίσεων από το χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας / της ανθρωπολογικής γλωσσολογίας, που συλλήβδην ονομάζουμε *κοινωνιογλωσσολογία του τρίτου κύματος* (third wave sociolinguistics), βασική αρχή της οποίας είναι ότι οι γλωσσικές μορφές και πραγματώσεις, συμπεριλαμβανομένων και των πρότυπων γλωσσών, των γεωγραφικών διαλέκτων, των κοινωνιολεκτών, των επιπέδων ύφους κ.λπ., δεν αντιμετωπίζονται πλέον ουσιοκρατικά ως στεγανά οριοθετημένα, συνεκτικά παράγωγα εθνικών ή εθνοτικών ταυτοτήτων, κοινωνικών τάξεων ή άλλων εξωγλωσσικών παραμέτρων όπως το κοινωνικό φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία κ.λπ., με συγκεκριμένες γλωσσικές μορφές να βρίσκονται σε μια αδιατάρακτη σχέση 1:1 με συγκεκριμένες εξωγλωσσικές παραμέτρους αντίθετα, θεμελιώδης υπόθεση της προσέγγισης είναι ότι οι ομιλήτριες και οι ομιλητές έχουν στη διάθεσή τους ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών/σημειωτικών πόρων, ένα ρεπερτόριο, που είναι δυναμικό, πολυσχιδές και ρευστό με την έννοια ότι διαφορετικά του στοιχεία ενεργοποιούνται σε διαφορετικές περιπτώσεις για να επιτελεστούν διαφορετικές κοινωνικές πράξεις, να παραχθούν διαφορετικά νοήματα κ.λπ. Επομένως, αντί να αντιμετωπίζονται οι γλώσσες, οι διάλεκτοι, οι κοινωνιολέκτοι, τα ύφη ως στεγανά διαχωρισμένες και μονοσήμαντες οντότητες, αναλύονται ως *ενδείκτες* (indexicals), που κατά περίπτωση αξιοποιούνται με διαφορετικούς τρόπους για να παραπέμψουν σε διαφορετικά νοήματα, συμβολικές αξίες, ταυτότητες και λόγους (βλ. ενδεικτικά Agha 2003, Bucholtz & Hall 2005, Eckert 2008, Silverstein 2003). Συνακόλουθα, οι *υποκειμενικότητες* (subjectivities) των ομιλητριών και των ομιλητών αυτών των ρευστών ρεπερτορίων αντιμετωπίζονται ως πολλαπλές, πολυσχιδείς, συχνά έκκεντρες (Blommaert 2013, Blommaert & Rampton 2012) επομένως αποδομείται η στατική σχέση γλώσσας και ταυτότητας, εφόσον δεν υιοθετείται μια στατική αντιμετώπιση των δύο αυτών κατασκευών.⁴

Είναι προφανές ότι η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, εφόσον εμφορείται από τις παραπάνω αρχές και προσεγγίσεις της γλώσσας, δε μπορεί να αφορά μόνο τη

διγλωσσία ή ομιλήτριες και ομιλητές που με παραδοσιακά κριτήρια χαρακτηρίζονται διγλωσσες/διγλωσσοί σε διάφορους βαθμούς αντίθετα, αφορά κάθε ομιλήτρια και ομιλητή, εφόσον οι υβριδικές γλωσσικές παραγωγές στον προφορικό, στο γραπτό, στον ψηφιακό λόγο, ή ακόμα και οι *πολυτροπικές* (multimodal Bezemer & Kress 2008, Kress & Bezemer 2009, Kress & van Leeuwen, 2001) παραγωγές⁵ σε διάφορα πεδία και περιβάλλοντα χρήσης είναι ευρύτερο χαρακτηριστικό της γλωσσικής επικοινωνίας και της γλώσσας ως σημειωτικού κεφαλαίου.

Μια βασική πτυχή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας που ενδεχομένως δεν έχει τονιστεί ακόμα αρκετά στη βιβλιογραφία (βλ. ωστόσο τη συζήτηση στο Garcia & Li Wei 2014: 61-76) είναι η σχέση της με την κριτική παιδαγωγική (Freire 1970) και τον κριτικό γραμματισμό (ενδεικτικά, Bayham 1995, Janks 2000). Πέρα από την αναγνώριση της συνθετότητας της πραγματικότητας των διγλωσσων ομιλητριών και ομιλητών και του γεγονότος ότι οι μεικτές ή υβριδικές γλωσσικές επιτελέσεις, που μπορεί να περιλαμβάνουν εναλλαγή και μείξη κωδίκων ή και πολυτροπικότητα, είναι μέρος της υπερποικιλότητας του σύγχρονου γλωσσικού τοπίου, η συμβολή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας στον κριτικό γραμματισμό θα μπορούσε να συνοψιστεί στα εξής σημεία:

- (α) Οι μαθήτριες και οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως φορείς εναλλακτικών γλωσσικών και σημειωτικών κεφαλαίων, 'φωνών' και γνώσεων (knowledges, με την έννοια της μη κυρίαρχης γνώσης, που παράγεται εκτός ηγεμονικών υποδειγμάτων σκέψης' βλ., π.χ., Haraway 1991, Maconi & Pennycook 2007, Mignolo 2000).
- (β) Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτού του γνωσιακού και πολιτισμικού κεφαλαίου προϋποθέτει συνεργασιμότητα, σεβασμό όλων των γλωσσών, των ταυτοτήτων και των 'φωνών' της τάξης, αλλά και ανάληψη ευθύνης εκ μέρους των μαθητριών και των μαθητών για την οργάνωση της μάθησής τους και τη συνεργατική δόμηση της γλωσσικής κατάκτησης/εκμάθησης όπως και της εκμάθησης περιεχομένων, με την/τον εκπαιδευτικό να παίζει το ρόλο της συντονίστριας/του συντονιστή της διαδικασίας, ως ισότιμο μέλος της μαθησιακής κοινότητας -οδηγεί, επομένως, σε μετασχηματισμό της ίδιας της συμβατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (βλ. και Lewis *et al.* 2012 a, b).
- (γ) Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως σύνθετος σημειωτικός πόρος, ως ενδείκτης κοινωνικών δομών, πολιτισμικών τάσεων, κοινωνικών λόγων, ιδεολογικών δομήσεων της 'πραγματικότητας'. Επομένως, κάθε πράξη διαγλωσσικότητας δυνάμει φέρνει στην επιφάνεια τη διαφορετική ιστορική, κοινωνική, πολιτισμική, αξιακή, ιδεολογική επένδυση των ποικίλων γλωσσικών σημείων, την ιδιότητά τους να κωδικοποιούν και να ανακαλούν διαφορετικούς τρόπους δόμησης νοήματος ανάλογα με τις κοινότητες που τα χρησιμοποιούν. Η αντιστικτική, επομένως, συνεμφάνισή τους, η *ιδιοκατασκευή* (bricolage Tsipakou & Ioannidou 2012) και η *διαλογότητα*

(interdiscursivity' βλ. Blommaert 2013) που ενέχεται σε πράξεις διαγλωσσικότητας, εφόσον γίνει αντικείμενο συνειδητής μεταγλωσσικής και μεταγνωστικής ανάλυσης και διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο μιας πραγματικά διαγλωσσικής παιδαγωγικής (Martin-Beltrán 2010, García 2011), μπορεί να αποτελέσει βασική διάσταση της κριτικής αντιμετώπισης της γλώσσας ως μηχανισμού δόμησης νοημάτων και ταυτοτήτων, της κριτικής κατανόησης του ρόλου του συγκεκριμένου, της κριτικής 'ανάγνωσης' της σχέσης της γλώσσας με διάφορες κοινωνικές πραγματικότητες, της κριτικής κατανόησης των ιδεολογικών διαστάσεων των γλωσσικών περιεχομένων και μορφών και της δημιουργικής αναδόμησής τους, με απώτερο στόχο την κοινωνική αλλαγή, που είναι βασικό ζητούμενο του κριτικού γραμματισμού (βλ. και Χατζησαββίδης κ.ά. 2013).

Θεωρώ ότι η διάσταση της κριτικής παιδαγωγικής και του κριτικού γραμματισμού είναι επομένως βασική στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας και είναι αυτή που την ξεχωρίζει από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δεν εμπίπτουν στο μοντέλο των παράλληλων μονογλωσσιών αλλά που, ωστόσο, στο πλαίσιό τους η χρήση των δύο γλωσσών γίνεται για λόγους επεξήγησης, υποστήριξης (scaffolding), διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας, με τελικό στόχο την επιτυχή κατάκτηση/ εκμάθηση της Γ2.⁶ Πραγματικά, η εναλλαγή μεταξύ Γ1 και Γ2 με σκοπό τη διευκόλυνση της κατανόησης και της μάθησης είναι μια συνήθης άτυπη, αν και φαινομενικά στιγματισμένη, πρακτική, ιδίως στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής ως Γ2 (βλ. ενδεικτικά Hornberger & Link 2012, Garcia 2014, Li Wei & Martin 2009, Macaro 2006), που φαίνεται ότι αποφέρει καρπούς. Ο Martin (2005) χαρακτηρίζει αυτήν την άτυπη, θεσμικά μη αναγνωρισμένη και παιδαγωγικά μη επαρκώς θεωρητικοποιημένη (Creese & Blackledge 2010) πρακτική εναλλαγής κωδίκων ως 'ασφαλή', 'ακίνδυνη' (safe), με την έννοια ότι η εναλλαγή κωδίκων νομιμοποιείται σιωπηλά για σκοπούς κατανόησης της γλώσσας-στόχου αλλά δεν οδηγεί στην κατασκευή ενός πραγματικά, κριτικά διαγλωσσικού χώρου. Ένα τυπικό παράδειγμα 'ακίνδυνης' εναλλαγής κωδίκων είναι το ακόλουθο (με πλάγια δηλώνεται η Μαλαισιανή, με ορθά η Αγγλική):

(1) Δάσκαλος: *apa yang dia makan itu?*

[Τι τρώει;]

Μαθητής: *bread*

[Ψωμί.]

Δάσκαλος: *bread*

[Ψωμί.]

apa itu?

[Τι είναι;]

Μαθητής: *roti*

[Ψωμί.]

Δάσκαλος: *itu yang kita panggil bread*
[Αυτό λέγεται bread.]

(μετάφραση από Martin 2005: 80)

Αυτού του τύπου η εναλλαγή κωδίκων οδηγεί σε κατανόηση αλλά δεν έχει κάποιο περαιτέρω αποτέλεσμα όσον αφορά τη διαγλωσσικότητα όπως αυτή συζητήθηκε παραπάνω, καθώς δεν ενθαρρύνει περαιτέρω τη διαπραγμάτευση νοημάτων, τη μεταγλωσσική ενημερότητα και την καλλιέργεια κριτικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα.

2. 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδίκων κατά τη γλωσσική διδασκαλία στην Κύπρο;

Στη συνέχεια εξετάζονται γλωσσικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί με εθνογραφικά εργαλεία από σχολικές τάξεις της Κυπριακής Δημοκρατίας, με εστίαση σε όψεις του φαινομένου της εναλλαγής κωδίκων (είτε διαφορετικών γλωσσών είτε διαφορετικών ποικιλιών της Νέας Ελληνικής, της πρότυπης ποικιλίας και της κυπριακής διαλέκτου) κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων. Διερευνάται αν και κατά πόσον η εναλλαγή κωδίκων συνιστά ή όχι έκφραση κάποιας μορφής άτυπης παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Η ανάλυση δείχνει ότι αυτό μάλλον δεν συμβαίνει αλλά αντίθετα τα σχήματα εναλλαγής κωδίκων που παρατηρούνται παραπέμπουν σε κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες και (παιδαγωγικές) πρακτικές.

2.1. Το γλωσσικό τοπίο και οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές

Όπως δείχνει η σχετική βιβλιογραφία (Hadjioannou *et al.* 2011, Ioannidou 2012), η γλωσσική διδασκαλία στην Κύπρο είναι ρητά προσανατολισμένη προς τη μονογλωσσία όσον αφορά τις δίγλωσσες μαθήτριες και τους δίγλωσσους μαθητές και προς την καλλιέργεια της πρότυπης Ελληνικής όσον αφορά όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές, δίγλωσσες/ους και διαλεκτόφωνες/ους, καθώς στην Κύπρο υπάρχει ακόμα κοινωνική δίγλωσσία (*diglossia*: Papapavlou 1998), ενώ η επίσημη εκπαίδευση δεν επιτρέπει θεσμικά τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών. Στην πράξη, όπως έχει δείξει σωρεία ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών (Hadjioannou 2006, Ioannidou 2009, 2015, Ioannidou & Sophocleous 2010, Pavlou & Papapavlou 2004, Tsiplakou, 2006, 2007, 2009), στη διδασκαλία γίνεται συστηματική εναλλαγή κωδίκων μεταξύ της διαλέκτου και της πρότυπης γλώσσας. Επίσης, η διδασκαλία των δίγλωσσων παιδιών είναι μονόγλωσση (εμβύθιση) ακόμα και σε τάξεις υποδοχής (Hadjioannou *et al.* 2011), με πολύ σποραδικές εξαιρέσεις, όπως αυτή που αναλύεται διεξοδικά στα Tsiplakou 2013, Tsiplakou & Georgi 2008, για την οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

2.2. Η εναλλαγή κωδίκων δεν είναι ‘ακίνδυνη’

Τα παρακάτω παραδείγματα, το πρώτο από μονόγλωσση τάξη (Ε΄ Δημοτικού) και το δεύτερο από διδασκαλία σε δίγλωσσες μαθήτριες και δίγλωσσους μαθητές (Α΄ Δημοτικού) αποτελούν ενδεχομένως τυπικές περιπτώσεις ‘ακίνδυνης’ εναλλαγής κωδίκων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για σκοπούς ενίσχυσης της κατανόησης:⁷

- (2) Δασκάλα: Δηλαδή, με λίγα λόγια, πείτε μου έναν επίθετο που δείχνει πώς παρουσιάζεται ο Καραγκιόζης;
- Μαθητής: Χιουμοριστικός.
- Δασκάλα: Ναι, **αλλά τούτον** που **άλλα** του λεν **τζι άλλα** καταλαβαίνει **τζι άλλα** τους λέει. Που λέμεν στα κυπριακά “**παίζει τον πελλό**”.
- Μαθήτρια: Ανήξερος.
- Δασκάλα: **Κάμνει** τον ανήξερο. Έτσι; **Εν** καταλαβαίνει **είντα ’μ που του λέσιν**.

(δεδομένα από Τσιπλάκου 2007)

- (3) Δασκάλα: Λοιπόν, κοιτάξτε.
to zdyes napisano?
 [Τι γράφει εδώ;]
 Το μυστικό μου,
eto secret
 [αυτό (είναι) μυστικό]
emi saidumlo.
 [αυτό (είναι) μυστικό].

(δεδομένα από Tsiplakou & Georgi 2008)

Στο παράδειγμα (2) η δασκάλα αξιοποιεί μια παράφραση στην κυπριακή διάλεκτο για να βοηθήσει τα παιδιά να εντοπίσουν το επίθετο που ψάχνει, ενώ στο παράδειγμα (3) η τρίγλωσση δασκάλα μεταφράζει την άγνωστη ελληνική λέξη στις δύο άλλες γλώσσες της τάξης για σκοπούς κατανόησης.

Εκτός όμως από δεδομένα τέτοιου τύπου, υπάρχουν άφθονες περιστάσεις εναλλαγής κωδίκων που δείχνουν ότι η επιλογή γλώσσας ή ποικιλίας δεν είναι ούτε αθώα ούτε ‘ακίνδυνη’, καθώς μεγάλη σημασία έχει η γλωσσική πράξη που επιτελείται με κάθε κώδικα. Έτσι, ποσοτικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητά αλλάζουν κώδικα, εγκαταλείπουν την πρότυπη ελληνική και χρησιμοποιούν τη διάλεκτο σε γλωσσικές πράξεις περιφερειακές σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος, π.χ. για να επιβάλουν την τάξη, να αστεγευτούν, κ.λπ. (Ραβλου & Ραπαρανίου 2004). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από εθνογραφικά δεδομένα:

- (4) Δασκάλα: Επίσης είναι πολύ σημαντικό παιδιά να κάνουμε είπαμε χρωματισμούς σε ένα τραγούδι, γιατί;
Γιάννο, σε παρακαλώ, εκουράστηκα να μιλώ να μιλάτε **τζαι** σεις.
Λοιπόν, αυτό το τραγούδι είπαμε καταντάει λίγο κουραστικό.
- (5) Δασκάλα: Το τετράδιο σου **έννα το πκιάω** να το κάμω **θυκό κομμάθκια**,
έτσι να θυμάσαι ότι το αφήνουμε ανοιχτό,
οί σαν το πατσιαούρι τζάμαι.
- (6) Μαθητής: Διότι ο αριθμητής **εν** πάντα μικρότερος **που** τον παρονομαστήν.
Καθηγητής: **Ρε**, εσένα **είπα σου** να **μεν** απαντάς, **ρε**.
(γέλια)
Ρε, **εν** σου **παράντζεϊλα** να **μεν** το κάμνεις, **ρε**;
(δεδομένα από Ιωαννίδου 2015, Ioannidou & Sophocleous 2010)

Αυτή η μορφή εναλλαγής κωδίκων είναι, ωστόσο, κάθε άλλο παρά 'ακίνδυνη', καθώς, αν και αφήνει κάποιο χώρο για τη διάλεκτο στο πλαίσιο του μαθήματος, ωστόσο οριοθετεί το χώρο αυτό με σαφήνεια και με την αναπαραγωγή ιεραρχικών διακρίσεων μεταξύ πρότυπης και μη πρότυπης ποικιλίας: η διάλεκτος περιθωριοποιείται ως η γλώσσα της προσωπικής επικοινωνίας, συνδέεται αποκλειστικά με πολύ συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις και δεν αντιμετωπίζεται ως εργαλείο και ως μαθησιακός στόχος. Τηρουμένων των αναλογιών, το ίδιο συμβαίνει και στην πολύγλωσση τάξη. Στο παρακάτω επεισόδιο, η δασκάλα έμμεσα απαξιώνει τη διαγλωσσική παραγωγή των παιδιών με την καταληκτική διορθωτική χρήση της Ελληνικής, υπενθυμίζοντας εμμέσως πλην σαφώς ότι αυτή είναι η κυρίαρχη γλώσσα και η γλώσσα-στόχος:

- (7) Δασκάλα: Το κείμενο το καταλάβαμε, έτσι;
Μαθήτρια 1: Ναι.
Δασκάλα: Για ποιο πράγμα μιλάει;
Λοιπόν, για πέστε μου εσείς τώρα, έχετε κάνει τέτοιες ζημιές εσείς στο σπίτι;
Μαθητής 1: Όχι.
Δασκάλα: Ποτέ, ποτέ, ποτέ;
Μαθητής 2: Όχι, εγώ δεν έχω κάνει.
Δασκάλα: Και μετά δεν έχετε καθαρίσει ποτέ τίποτα για να μη μας καταλάβει η μαμά, μμμ;
[...]

- Δασκάλα: Ποτέ; Μα τόσο φρόνιμα παιδιά, μμμ;
Nekogda ni yego takova ne dyelali?
[Ποτέ δεν έχετε κάνει κάτι τέτοιο;]
Ποτέ δεν έχετε κάνει κάτι τέτοιο;
- Μαθητής 5: *Odin den ya sdelal sup i on perevernul'sya i ya vsyo vityer.*
Potom moy brat perets nasipal i ya to e yemu, i vikinuli v rakovinu.
[Μια φορά έκανα σούπα και αναποδογύρισε και τα καθάρισα όλα.
Μετά ο αδερφός μου έβαλε πιπέρι κι εγώ το ίδιο και τη χύσαμε στο νεροχύτη.]
- Δασκάλα: Και κάνατε ότι το φάγατε, έτσι;

Το κριτικό επεισόδιο στο παράδειγμα (8) είναι επίσης ιδιαίτερα χαρακτηριστικό. Η εκπαιδευτικός προκαλεί μεταγλωσσική συζήτηση για τη διάλεκτο αλλά δε δέχεται ως ορθή την περιγραφή του Μαθητή 1, καθώς αυτή είναι στη διάλεκτο, και επίσης φαίνεται ότι αρνείται να εμπλακεί σε μεταγλωσσική συζήτηση για τις κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της διαλέκτου, που, εύλογα, φέρνει στην επιφάνεια η χρήση της λέξης *χωρκάτικη* από το Μαθητή 2:

- (8) Δασκάλα: **Μωρά**, θυμάται κανένας έτσι στα γρήγορα να μου πει τι είπαμεν **εχτές** ότι είναι η διάλε**χ**τος;
Με δικά σας λόγια. Αντώνη μου.
- Μαθητής 1: Η διάλε**χ**τος, κυρία, είναι απ' εκεί πού... **τούτη που εμ μες στο μάθημα μας.**
- Δασκάλα: Ναι... νομίζω ότι ξέρεις τι ακριβώς είναι, δεν ξέρεις να μου το πεις. Ζίνα
- Μαθήτρια 1: Είναι τρόπος ομιλίας σε κά**π**κοιες... κά**π**κοιου τόπου.
- Δασκάλα: Α... δηλαδή είναι τρόπος που μιλούν μια συγκεκριμένη γλώ**σ**σα σε διάφορες περιοχές της χώρας που μιλιέται μια συγκεκριμένη γλώ**σ**σα.
[...]
Αν είσαι στα Ε**π**τάνησα έχεις την **επ**τανησιακή διάλε**χ**το, αν είσαι στην Κρήτη;
- Μαθητής 2: Κρητική διάλε**χ**το.
- Δασκάλα: Στην Κύπρο;
- Μαθητής 2: Κυπριακή, **χωρκάτικη.**
- Δασκάλα: Χωριάτικη, λέει ο άλλος.

Δηλαδή, είναι ο τρόπος που μιλούν μια συγκεκριμένη σε διάφορες περιοχές, έτσι;

Τούτον εν τῷ θέλω να το θυμάστε, **ελ λίο** δύσκολο για σας ακόμα.

(δεδομένα από Τσιπλάκου 2007)

Το επεισόδιο κλείνει με τη δασκάλα να τερματίζει τη συζήτηση για τη διάλεκτο που η ίδια ξεκίνησε, και μάλιστα κάνοντας εναλλαγή από την πρότυπη ελληνική στη διάλεκτο, την ποικιλία, δηλαδή, με την οποία εκτελούνται περιφερειακές σε σχέση με το μάθημα λειτουργίες.

3. Προς μια παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε δεδομένα από μια παιδαγωγική παρέμβαση που είχε ως στόχο τη λειτουργική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας και τη χρήση της διαλέκτου όχι απλώς ως γλώσσας-οργάνου αλλά και ως γλώσσας-στόχου, αντιπαραβολικά με την πρότυπη ποικιλία (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010 βλ. και Παπανικόλα 2010). Η παρέμβαση έγινε στο πλαίσιο της συνήθους ‘επικοινωνιακής’ και ‘κειμενοκεντρικής’ διδασκαλίας η διαφορά ήταν ότι τα παιδιά, που ήδη μπορούσαν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, κλήθηκαν να κάνουν παραγωγή λόγου σε ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος, τη συνταγή, στην πρότυπη ελληνική, στη διάλεκτο και σε μεικτό ύφος. Η δασκάλα, όπως φαίνεται από τα παρακάτω δεδομένα, έκανε πυκνή εναλλαγή κωδικών, νομιμοποιώντας συμβολικά το μεικτό, υβριδικό κώδικα ως μαθησιακό εργαλείο, ως γλώσσα-όργανο. Το ίδιο έκαναν και τα παιδιά:

(9) Δασκάλα: Θα εργαστείτε στις ομάδες σας, για να φτιάξετε την ίδια συνταγή, αλλά σε άλλην περίσταση.

Σε τι θα θέλατε να το μετατρέψετε; Πε, Γεωργία.

Μαθήτρια 2: Χωρκάτικα.

Δασκάλα: Χωρκάτικα. Τι εννοάς, χωρκάτικα;

Μαθήτρια 2: Ε, χωρκάτικα, κυρία.

Μαθήτρια 3: Ας πούμεν, κυρία, “τῷ”.

Δασκάλα: Στα κυπριακά. Εν τῷ σημαίνει ότι εν χωρκάτικα η γλώσσα μας. Πείτε μου να δούμε, τι περίσταση θα μπορούσε να υπήρχε για να γίνει στα κυπριακά;

Μαθητής 4: Όπως τη λέει η γιαγιά!

Επίσης, τα παιδιά, με την ενθάρρυνση της δασκάλας, έκαναν πολύ διεξοδικές μεταγλωσσικές παρατηρήσεις τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς τη χρήση των

δύο ποικιλιών, συνδέοντας όψεις της δομής και της χρήσης, αρχικά κάπως σχηματικά και στερεοτυπικά (πρβλ. *Όπως τη λέει η γιαγιά!*), αλλά αργότερα όλο και πιο διεξοδικά και προβαίνοντας σε ιδιαίτερα οξυδερκείς παρατηρήσεις για τη σχέση μορφής και χρήσης, ύφους και ταυτότητας, με τρόπο που παραπέμπει σε μεγάλη μεταγλωσσική και κοινωνιογλωσσική ενημερότητα:

- (10) Δασκάλα: Κόβουμε, μα πκοιες κόβουμε; ...
Μαθητής 4: Αυτές.
Δασκάλα: Αυτές, τις μελιντζάνες. Στα κυπριακά;
Μαθητής 6: Α, μάνα μου...
Δασκάλα: Στα κυπριακά, λοιπόν, τι θα ελέγαμε;
Μαθήτρια 2: Καθαρίζουμεν τες μελιντζάνες.
Δασκάλα: Καθαρίζουμεν τες. "Τες" ή "τις";
Μ (εν χορώ): "Τες"!
Δασκάλα: Εκεί που λέει "τις κόβουμε",
τι θα ελέαμε στα κυπριακά; Παντελή.
Μαθητής 5: "Τις κόβουμε".
Δασκάλα: "Τις κόβουμε", λαλεί ο Παντελής.
Εμέναν η γιαγιά μου εν θα ελάλεν έτσι,
Παντελάκη μου, όμως.
Μαθητής 5: Εν το βρίσκω.
Δασκάλα: "Κόφκουμεν..."
Μαθήτρια 7: "Τες".
Δασκάλα: "Τες". Τι γίνεται στα κυπριακά, παιδιά, λοιπόν;
Μαθήτρια 8: Πάει μετά τζέινο!
Δασκάλα: Χεράκια! Τι λαλούμε στα κυπριακά;
Την αντωνυμία; Α;
Πού την βάλλουμεν, Ορέστη μου;
Μαθητής 9: Στο τέλος.
- (11) Μαθητής 2: "Μισό φλυντζάνι ζάχαρη".
Μαθήτρια 1: "Μισό φλυντζανάκι" εν πκιο καλά.
Μαθητής 2: "Μισό φλυντζάνι"!
Μαθήτρια 1: "Φλυντζανάκι"!
Μαθήτρια 5: Εν εν "φλυντζάνι" που λέουν;

Μαθητής 3: Ε, και τα δύο μπορούν να τα πουν.
[...]

Μαθητής 4: “Διαλύουμε τη μαγιά”.

Μαθήτρια 5: “Σε λίγο νερό”.

Μαθητής 4: “Νεράκι”.

Μαθητής 1: Εν τζιαι είμαστε μωρούθκια!

Έτσι, στο (11) τα παιδιά προβληματίζονται για την καταλληλότητα της χρήσης του υποκοριστικού μορφήματος της πρότυπης ελληνικής ως μηχανισμού ευγένειας/επίσχεσης (hedging) ή ως στοιχείου ‘μωρουδίστικου’ ύφους. Στο (12) τα παιδιά αποφασίζουν μετά από διαπραγμάτευση ότι δεν είναι απαραίτητο να παραλείπονται πάντα τα διαρκή σύμφωνα ([v], [ɣ] [ð]) μεσοφωνηεντικά προκειμένου να δομηθεί το κυπριακό ύφος στο οποίο στοχεύουν:

(12) Μαθητής 8: “Παίρνεις”.

Μαθήτρια 9: “Πκιάνεις με ένα κουτάλι... κουτάλι ... κουταλιές...”

Μαθητής 8: “Ζύμης”.

Μαθήτρια 10: “Τζιαι τηαννίζεις”.

Μαθητής 9: “Τες”.

Μαθητής 8: “Τις”.

Μαθήτρια 10: “Τες, τες”.

[...]

Μαθήτρια 9: Πήαινε δαμαί σε τούτο: “φκάλε”... όι, όι, εν εν έτσι.
Σβήσ’ το. “Φκάλλεις με τρυπητή κουτάλα”...

Μαθήτρια 10: “τους λοκκουμάες”...

Μαθητής 8: “μόλις ροΐσουν” ... όι, “ροδίσουν”,
να βάλουμεν τζιαι κανέναν έτσι.

Θεωρούμε ότι οι προβληματισμοί και οι διαπραγματεύσεις αυτές ήταν το αναμενόμενο αποτέλεσμα μιας παρέμβασης που επέτρεψε στις μαθήτριες και στους μαθητές να σκέφτονται διαγλωσσικά επιστρατεύοντας κριτικά το συνολικό γλωσσικό τους κεφάλαιο και να αντιμετωπίζουν τις γλωσσικές μορφές ως ενδείκτες που παρπέμπουν σε συγκεκριμένα συγκείμενα, ταυτότητες και κοινωνικοπολιτισμικές πραγματικότητες, ως απαρχή του κριτικού γραμματισμού.

5. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή υποστηρίξαμε ότι η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας έχει άμεση σχέση με την κριτική παιδαγωγική και τον κριτικό γραμματισμό. Η διαγλωσσικότητα δε σημαίνει απλώς τη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών αλλά τη δυναμική αξιοποίηση της ποικιλότητας των γλωσσικών και σημειωτικών κεφαλαίων της τάξης, είτε πρόκειται για διαφορετικές γλώσσες, είτε για διαφορετικές ποικιλίες, διαλέκτους, κοινωνιολέκτους, ύφη, είτε και για διαφορετικές τροπικότητες αναπαράστασης. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας δίνει έμφαση στη γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα και ως συγκειμενικά εντοπισμένη επιτέλεση και έτσι συσχετίζει δυναμικά τη γλώσσα με τα κοινωνικοπολιτισμικά της συγκείμενα, δίνοντας έμφαση στους ποικίλους, εναλλακτικούς τρόπους δόμησης νοήματος και στις διαφορετικές 'φωνές' της τάξης και αποδομώντας κυρίαρχες, ηγεμονικές κατασκευές της γλώσσας και των νοημάτων που φέρει. Δείξαμε με την ανάλυση δεδομένων από σχολικές τάξεις της Κύπρου ότι η εναλλαγή κωδίκων δε συνεπάγεται αναγκαστικά διαγλωσσική παιδαγωγική αλλά, αντίθετα, οι μορφές και οι κατευθυντικότητές της μπορεί να ενισχύουν κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες και παιδαγωγικές πρακτικές. Τέλος, παραθέσαμε δεδομένα από μια παιδαγωγική παρέμβαση που συνιστά την απαρχή μιας παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας, αξιοποιώντας κριτικά τη συνύπαρξη πρότυπης γλώσσας και διαλέκτου και τις διαφορετικές τους ενδεικτικότητες στο κυπριακό γλωσσικό συγκείμενο.

Σημειώσεις

1. Η απόδοση του όρου στα ελληνικά είναι της Ρούλας Τσοκαλίδου (Τσοκαλίδου 2015α, β, 2016).
2. Η García (2014) δείχνει ότι ακόμα και η 'επικοινωνιακή' προσέγγιση στη διδασκαλία της Γ2 στην πραγματικότητα μεταφράζεται σε εμβύθιση στη Γ2, ή, καλύτερα, ότι η προσέγγιση αυτή, που δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας για αποτελεσματική επικοινωνία και όχι στην αφηρημένη και αποπλαισιωμένη διδασκαλία γλωσσικών δομών, παραδόξως ακριβώς λόγω της έμφασης στην κατάκτηση/εκμάθηση μέσω χρήσης (και όχι, π.χ., μέσω μεταφράσεων, επεξηγήσεων, μεταγλωσσικής παρουσίασης και ανάλυσης γλωσσικών δομών κ.λπ.), ουσιαστικά υπαγορεύει τη μεγιστοποίηση της χρήσης της Γ2 και έτσι παρέχει ένα πειστικό άλλοθι για μονόγλωσση διδασκαλία στη Γ2.
3. Η μετάφραση αυτή του όρου *languageing* ακολουθεί τη μετάφραση του όρου *translanguageing* ως διαγλωσσικότητα.
4. Η έννοια της υπερποικιλότητας (*superdiversity*: Blommaert & Rampton 2012) εκφράζει επίσης ακριβώς αφενός το δυναμισμό και το πολυσχιδές των γλωσσικών ρεπερτορίων και αφετέρου τη μη μονοσήμαντη σχέση τους με συγκεκριμένες στατικές "ταυτότητες", εφόσον οι ίδιες οι υποκειμενικότητες των ομιλητριών/τών είναι πολυσχιδείς.
5. Ως πολυτροπική παραγωγή ορίζεται η ενεργοποίηση ποικίλων σημειωτικών πόρων διαφορετικών τύπων για την επιτέλεση διαφορετικών πράξεων νοηματοδότησης και διαπραγματεύσεων νοημάτων σε συγκεκριμένα συγκείμενα και με διαφορετικές κατά περίπτωση ενδεικτικότητες.

6. Υπάρχει βέβαια ένα συνεχές από προσεγγίσεις στη δίγλωσση εκπαίδευση, που εκτείνεται από το μοντέλο των παράλληλων μονογλωσσιών ως την (κριτική) παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, με ενδιάμεσες μορφές όπως οι διγλωσσικές προσεγγίσεις οι προσανατολισμένες στη διαδικασία (bilingual process approaches· βλ. ενδεικτικά Fu 2009), όπου ο δίγλωσσος γραμματισμός είναι και πάλι ένα ενδιάμεσο στάδιο της διαδικασίας της κατάκτησης/εκμάθησης της Γ2.
7. Τα έντονα γράμματα δηλώνουν στοιχεία της κυπριακής διαλέκτου, τα πλάγια λέξεις και φράσεις στη Ρωσική και τα έντονα πλάγια λέξεις/φράσεις στη Γεωργιανή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ιωαννίδου, Ε. (2015) Κριτικός γραμματισμός και γλωσσική ποικιλότητα: δεδομένα από σχολικές τάξεις στην Κύπρο. *Καλλιεργώντας τον κριτικό γραμματισμό στο σχολείο. Επιστημονική ημερίδα στην μνήμη του Σωφρόνη Χατζησαββίδη*. Ρέθυμνο: 14 Οκτωβρίου 2015. Προφορική ανακοίνωση.
- Παπανικόλα, Ε. (2010). Πώς πάμε στο “και” περνώντας από το δρόμο του “τζιαι”; Διδιαλεκτική εκπαίδευση και μεταγλωσσική ενημερότητα στην Αε Δημοτικού. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (επιμ.), *Πρακτικά του 11^{ου} Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 375-384.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007) Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η.Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- Τσιπλάκου, Σ. & Ξ. Χατζηγιάννου (2010) Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια παιδαγωγική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 617-629.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015α) Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα: Gutenberg, 387-398.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015β) Η διγλωσσία αλλιώς: ερευνητικές προσεγγίσεις για τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και της ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Στο Ε. Τρέσου, Σ. Μητακίδου & Γ. Καραγιάννη (επιμ.), *Ένταξη Ρομά - Διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Copy City, 175-188.

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2016) Μεταφράζοντας την Οφέλια. *Πολύδρομο* 9, 12-17.
- Χατζησαββίδης, Σ., Τ. Κωστούλη, Σ. Τσιπλάκου, Ε. Αϊδίνης, Μ. Στυλιανού & Ε. Παπανικόλα (2013) *Νέα Ελληνικά: Οδηγός Εκπαιδευτικού* Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Ξενόγλωσση

- Agha, A. (2003) The social life of cultural value. *Language and Communication*, 23: 231-273.
- Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5^η έκδοση). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bayham, M. (1995) *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. Boston, Mass.: Addison Wesley.
- Bezemer, J. & G. Kress (2008) Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs teacher instructions. *Linguistics and Education*, 19: 166-178.
- Blommaert, J. & B. Rampton (2012) *Language and Superdiversity*. MMG Working Paper 12-05. Göttingen: Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity.
- Blommaert, J. (2013) *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. & J. C. Passeron (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bucholtz, M. & K. Hall (2005) Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7: 585-614.
- Chatzidaki, A. (2013) Greek teachers' practices with regard to bilingual pupils: Bridging or widening the gap? In E. Karagiannidou, C.O. Papadopoulou & E. Skourtou (Eds.), *Sprachenvielfalt und Sprachenlernen: Neue Wege zur Literalität. Linguistik International*. Frankfurt: Peter Lang, 159-167.
- Creese, A. & A. Blackledge (2010) Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94 (i): 103-115.
- Cummins, J. (2007) Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10: 221-240.
- Cummins, J. (2008) Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education* (2nd edition). New York: Springer, 65-75.

- Eckert, P. (2008) Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics* 12: 453-476.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fu, D. (2009) *Writing Between Languages: How English Language Learners Make the Transition to Fluency, Grades 4-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2011) Educating New York's bilingual children: constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14: 133-153.
- García, O. (2013) From diglossia to transglossia: bilingual and multilingual classrooms in the 21st Century. In C. Abello-Contesse, P. Chandler, M. D. López-Jiménez, M. M. Torreblanc López & R. Chacón Beltrán (Eds.), *Bilingualism and Multilingualism in School Settings*. Bristol: Multilingual Matters, 155-178.
- García, O. (2014) TESOL Translanguaged in NYS: alternative perspectives. *NYS TESOL Journal*, 1: 2-10.
- García, O. (2016) Living and studying polyd(r)omously: a self reflection. *Polydromo*, 9: 7-10.
- García, O. & S. Hesson (2015) Translanguaging frameworks for teachers: Macro and micro perspectives. In A. Yiacoumetti (Ed.), *Multilingualism and Language in Education: Current Sociolinguistic and Pedagogical Perspectives from Commonwealth Countries*. Cambridge: Cambridge University Press, 221-242.
- García, O. & C. Leiva (2013) Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. New York: Springer, 199-216.
- García, O. & Li Wei (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Li Wei (2015) Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In W. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *Handbook of Bilingual Education*. Malden, MA: John Wiley, 223-240.
- García, O. & J. Kleifgen (2010) *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College Press.
- García, O., N. Flores & H. Homonoff Woodley (2015) Constructing in-between spaces to "do" bilingualism: A tale of two high schools in one city. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-224.

- Hadjioannou, X. (2006) Linguistic variation in Greek Cypriot elementary education. In W. Wiater & G. Videscott (Eds.), *School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Berlin: Peter Lang, 395-414.
- Hadjioannou, X., S. Tsiplakou & M. Kappler (2011) Language Policy and Language Planning in Cyprus. *Current Issues in Language Planning*, 12: 1-67.
- Haraway, D. (1991) *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Hornberger, N. H. (2003) Continua of Biliteracy. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 3-34.
- Hornberger, N. H. & H. Link (2012) Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15: 261-278.
- Ioannidou, E. & A. Sophocleous (2010) "Now, is this how we are going to say it?" Comparing teachers' language practices in primary and secondary state education in Cyprus. *Linguistics and Education*, 21: 298-313.
- Ioannidou, E. (2009) Using the 'improper' language in the classroom: The conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23: 263-278.
- Ioannidou, E. (2012) Language Policy in Greek Cypriot Education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum*, 25: 215-230.
- Janks, H. (2000) Domination, Access, Diversity and Design: A Synthesis for Critical Literacy Education. *Educational Review*, 52: 175-186.
- Kress, G. & J. Bezemer (2009) Writing in a multimodal world of representation. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage, 167-181.
- Kress, G. & T. van Leeuwen (2001) *Multimodal Discourse*. London: Bloomsbury Academic.
- Lewis, G., B. Jones & C. Baker (2012α) Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18: 641-654.
- Lewis, G., B. Jones & C. Baker (2012β) Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18: 655-670.
- Li Wei & P. Martin (2009) Conflicts and tensions in classroom codeswitching. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12: 117-122.

- Macaro, E. (2006) Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer, 63-84.
- Makoni, S. & A. Pennycook (2007) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Martin, P. (2005) "Safe" language practices in two rural schools in Malaysia: tensions between policy and practice. In A.M.Y. Lin & P.W. Martin (Eds.), *Decolonisation, Globalisation. Language-in-Education Policy and Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 74-974.
- Martín-Beltrán, M. (2010) The two way language bridge: co-constructing bilingual language learning opportunities. *Modern Language Journal*, 94 (ii): 254-277.
- Mignolo, W. (2000) *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Otheguy, R., O. Garcia & W. Reid (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6: 281-307.
- Papapavlou, A. (1998) Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: sociolinguistic implications. *International Journal of the Sociology of Language*, 134: 15-28.
- Pavlou P. & A. Papapavlou (2004) Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 14: 243-258.
- Shohamy, E. (2006) *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London, UK: Routledge.
- Silverstein, M. (2003) Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23: 193-229.
- Skourtu, E. (2008) Linguistic diversity and language learning and teaching: an example from Greece. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLV.1: 175-194.
- Tsiplakou, S. (2006) The emperor's old clothes: linguistic diversity and the redefinition of literacy. *The International Journal of Humanities*, 2: 2345-2352.
- Tsiplakou, S. (2007) Linguistic variation in the Cypriot language classroom and its implications for education. In A. Papapavlou & P. Pavlou (Eds.), *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 236-264.
- Tsiplakou, S. (2009) Code-switching and code mixing between related varieties: establishing the blueprint. *The International Journal of Humanities*, 6: 49-66.
- Tsiplakou, S. (2013) Trilingualismus als Weg zum Monolingualismus? Eine Fallstudie aus Zypern. In E. Karagiannidou, C.-O. Papadopoulou & E. Skourtu

(Eds.), *Sprachenvielfalt und Sprachenlernen: Neue Wegen zur Literalität. Linguistik International*. Frankfurt: Peter Lang, 633-644.

Tsiplakou, S. & F. Georgi (2008) Aspects of language alternation in a trilingual classroom setting. *Scientia Paedagogica Experimentalis - International Journal of Experimental Research in Education*, XLV. 1: 195-220.

Tsiplakou, S. & E. Ioannidou (2012) Stylizing stylization: the case of Aigia Fuxia. *Multilingua*, 31: 277-299.

Tsokolidou, R. (2016) Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C.E. Wilson (Ed.), *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages*. Nova Science Publishers, 108-118.

Velasco, P. & O. Garcia (2014) Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37: 6-23.

Η ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ: ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Ρούλα Τσοκαλίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Κωνσταντίνος Κουτούλης
Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακός φοιτητής
ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Abstract

In this paper we present the findings of a research that was carried out in a sample of primary school educators during the school year 2015-16. The research was carried out through questionnaires, focusing on the notion of translanguaging in education and the implementation of educational practices that promote the successful language and culture contact within the Greek classroom. Our findings show that Greek educators may be ready for creative and daring educational procedure which will involve not only the translation of words in the languages of their students but also the use of various practices promoting the parallel and creative synthesis of all students' languages. Such practices may include the use of identity texts, songs, role play, etc. Moreover, our data shows that there is a need for further training and information sharing on the issues of language and culture contact at school, a need that becomes all the more urgent within the overall current socio-political context in Greece and internationally.

Key words

Translanguaging, education, educational practices, bilingual children.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα δεδομένα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2015-2016 μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων και με εστίαση (α) στην έννοια της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στην εκπαίδευση και (β) στη χρήση εκπαιδευτικών εφαρμογών που προάγουν την επιτυχή συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών στο πλαίσιο της ελληνικής τάξης. Μετά από μία σύντομη επισκόπηση του όρου της διαγλωσσικότητας και κάποιων συναφών εννοιών της διεθνούς βιβλιογραφίας, παρουσιάζονται τα δεδομένα της εν λόγω έρευνας που αφορούν δύο ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τις πρακτικές που προάγουν τη διαγλωσσικότητα και είτε χρησιμοποιούνται στην τάξη, είτε θεωρούνται καλύτερες από τους/τις εκπαιδευτικούς. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, σε σημαντικό

ποσοστό, φαίνεται ότι είναι έτοιμοι για μια δημιουργική και τολμηρή εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θα περιλαμβάνει, πέρα από τη μετάφραση λέξεων στις γλώσσες καταγωγής των παιδιών, τη χρήση ποικίλων εφαρμογών που προάγουν την παράλληλη και δημιουργική σύνθεση των γλωσσών της τάξης, όλων των γλωσσών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες πρακτικές μπορεί να είναι η χρήση *κειμένων ταύτισης*, τραγουδιών, τα παιχνίδια ρόλων, κ.ά. Επίσης, μέσα από τα δεδομένα μας προκύπτει και η ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εκπαίδευση και συνεχή ενημέρωση πάνω στα ζητήματα της συνάντησης των γλωσσών και των πολιτισμών στο σχολείο, μία ανάγκη που γίνεται όλο και πιο επιτακτική στο πλαίσιο των ευρύτερων σύγχρονων πολιτικο-κοινωνικών εξελίξεων στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο.

Λέξεις κλειδιά

Διαγλωσσικότητα, εκπαίδευση, εκπαιδευτικές πρακτικές, δίγλωσσα παιδιά.

0. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη επισκόπησης επιχειρεί μία διερεύνηση της έννοιας και της πρακτικής της διαγλωσσικότητας και των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών έτσι όπως εφαρμόστηκαν από δείγμα εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Αρχικά γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης και προσδιορισμού του πεδίου της *διαγλωσσικότητας*, όπως μεταφράστηκε στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος *translanguaging* (Τσοκαλίδου 2015, Tsokalidou 2015). Στη συνέχεια παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας και το ερευνητικό δείγμα, και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διγλωσσικές και διαγλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζουν στις τάξεις τους και τις οποίες θεωρούν σημαντικές για την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την περαιτέρω ενασχόληση με την έννοια της διαγλωσσικότητας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μία ενασχόληση με απρόβλεπτες και αχαρτογράφητες, προς στιγμή, δυνατότητες, τόσο σε επίπεδο θεωρητικών αναζητήσεων όσο και εκπαιδευτικών πρακτικών.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Ανατρέχοντας ιστορικά στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, βλέπουμε ότι σύμφωνα με τον Baker (2011), ο όρος *translanguaging* πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Ουαλό εκπαιδευτικό Cen Williams, ο οποίος τη δεκαετία του 1980 χρησιμοποίησε συστηματικά και βάσει σχεδίου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τη χρήση δύο γλωσσών. Ο όρος που εισήγαγε ο

Williams για να περιγράψει την διδακτική του αυτή πρακτική ήταν *trawsieithu* στην ουαλική γλώσσα, που αρχικά αποδόθηκε στην αγγλική γλώσσα ως *translinguifing*, ενώ αργότερα ο όρος αυτός αντικαταστάθηκε από τον όρο *translanguaging*. Ο Williams υποστήριξε ότι η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία διαμέσου της οποίας η χρήση μιας γλώσσας ενισχύει την άλλη. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κατανόησης, ώστε να εξελιχθούν οι ικανότητες των μαθητών/ριών και στις δύο γλώσσες τους (Williams 2002).

Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί όροι που με ποικίλους τρόπους κινούνται στο φάσμα του όρου της διαγλωσσικότητας. Από αυτούς, περισσότερο συγγενείς θεωρούμε τον όρο *synaesthesia* (Lvovich 2012, Σκούρτου 2002), με την έννοια της σύνθεσης των αισθήσεων μέσα από τις οποίες πραγματώνεται η επικοινωνία μέσα από έναν συνδυασμό αισθήσεων, τον όρο *heteroglossia* (Bailey 2007 στο Creese & Blackledge 2010:106), ο οποίος εκφράζει το ευρύτερο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται ο λόγος, και τον όρο *polyglot synthesis* (Beaujour 1989), ο οποίος δεν περιορίζεται σε γλωσσικά στοιχεία αλλά περιλαμβάνει πολιτισμικά, κοινωνικά, ιστορικά και προσωπικά κείμενα που σμιλεύουν νέα δίκτυα και πραγματικότητες, τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Ο όρος *διαγλωσσικότητα* (*translanguaging*) σε διεθνές επίπεδο είναι συνυφασμένος σε μεγάλο βαθμό με την ερευνήτρια Ofelia Garcia, η οποία έχει αναδείξει πολλές από τις σύγχρονες διαστάσεις του θέματος. Η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στη χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών/ριών χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις ονοματισμένες γλώσσες, δηλαδή τις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες (Otheguy *et al.* 2015: 281). Πρόκειται δηλαδή για την ελεύθερη διαδικασία ανάπτυξης όλου του γλωσσικού δυναμικού των δίγλωσσων και μονόγλωσσων ομιλητών/ριών, θεωρία η οποία εμμέσως συσχετίζεται τόσο με την υπόθεση αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (2005: 136-138) όσο και με τη θεωρία των γλωσσικών συνεχών της Hornberger για την ανάπτυξη του φάσματος του διγλωσσισμού, όπου τα επιμέρους στοιχεία δεν έχουν γραμμική διαδοχή αλλά συμπληρωματικότητα (Hornberger & Link 2012).

Η Garcia (2009α), επίσης, συνδέει τον όρο της διαγλωσσικότητας με τη σύγχρονη μεταδομιστική ιδεολογία, κατά την οποία η γλώσσα αποτελεί μια ρευστή και διαπερατή οντότητα και όχι μια καλά προσδιορισμένη και οριοθετημένη περιοχή. Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε καθημερινό επίπεδο οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/ριες, προκειμένου να επικοινωνήσουν με το δίγλωσσο περιβάλλον τους με σκοπό να δημιουργήσουν νόημα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν (Garcia 2009α).

Σύμφωνα με τον Wei (2011), η διαγλωσσικότητα αφορά τη μετακίνηση μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών δομών και συστημάτων που, επιπροσθέτως, συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος γλωσσικών αναπαραστάσεων δίγλωσσων ή πολύγλωσσων χρηστών. Επομένως, η εμβέλεια και το εύρος του όρου υπερβαίνει τους συνδυασμούς των γλωσσικών δομών, την διαφορετικότητα των γλωσσικών συστημάτων, τη μετάδοση της πληροφορίας και την αναπαράσταση των αξιών, καθώς και των ταυτοτήτων και των σχέσεων (Wei 2011). Στη ζώσα αυτή γλωσσική πραγματικότητα των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων χρηστών/ριών εμπεριέχονται και οι διαπολιτισμικές και δια-παραστατικές κοινές καθημερινές εμπειρίες τους (Pennycook 2005), παράγοντες που λειτουργούν άλλοτε συγκρουσιακά και άλλοτε σε αρμονία με τα κοινωνικά πρότυπα και προσδίδουν ρευστότητα και ευθραυστότητα στον προσδιορισμό της ατομικής και συλλογικής ανθρώπινης ταυτότητας (Bauman 2006:34). Αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι, όσον αφορά την ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα κυριαρχεί πολιτικά, ιδεολογικά και γλωσσικά η *αφανής διγλωσσία*, δηλαδή η απουσία κάθε γλώσσας εκτός της Ελληνικής ως μέσου επικοινωνίας (Τσοκαλίδου 2012: 44-45).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα συσχετίζεται με τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως της μετάφρασης, της εναλλαγής κωδικών, της παράλληλης χρήσης γλωσσών, της μεταφοράς στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες. Ωστόσο, διαφέρει ριζικά από όλες αυτές τις απλές γλωσσικές πρακτικές, καθώς η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε αυτή καθαυτή τη γλωσσική διαδικασία, κατά την οποία οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες εκτελούν τις λεκτικές πράξεις που αφορούν την ανάγνωση, την γραφή, τη διαλογική συζήτηση, τα νεύματα κ.λπ. υπερβαίνοντας τα όρια μεμονωμένων γλωσσών (Garcia 2011: 147). Αποτελεί, έτσι, μία εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική που συμβάλλει στη γλωσσική δημιουργικότητα μέσα από τη σύνθεση γλωσσικών και πολιτισμικών πολυτροπικών στοιχείων (Tsokalidou 2016). Σύμφωνα, μάλιστα, και με έρευνες των Velasco & Garcia (2014), η διαγλωσσικότητα προεκτείνεται όχι μόνο στον προφορικό αλλά και στο γραπτό λόγο, καθώς αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιείται από τους δίγλωσσους συγγραφείς σε όλα τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου (σχεδίαση, επεξεργασία και εφαρμογή) είτε ως *σκαλωσιά*, δηλαδή ως ακαδημαϊκό υπόβαθρο για την παραγωγή λόγου, είτε λόγω της αποτελεσματικότητάς της ως προς το είδος γραπτού λόγου που επιδιώκουν οι δίγλωσσοι/ες συγγραφείς να παράγουν.

Μέσω αυτών των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών οι δίγλωσσοι/ες ή αναδυόμενοι/ες δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά γνωστικά και γλωσσικά οφέλη, να αποκτήσουν ένα κεντρικό βοηθητικό στοιχείο για τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος και να χρησιμοποιήσουν όλες τις γλωσσικές και βιωματικές πηγές τους για να αναπτύξουν και να επιτύχουν τις μεταγνωστικές ικανότητές

τους και την κριτική τους σκέψη (Velasco & Garcia 2014). Η χρήση των διαγλωσσικών αυτών διδακτικών πρακτικών παρέχει στους μαθητές και στις μαθήτριες τη δυνατότητα να εσωτερικεύσουν τις νέες έννοιες, να δομήσουν τη δική τους κατανόηση και να χρησιμοποιήσουν όλη αυτή τη γνώση ταυτόχρονα στις γλώσσες τους (Baker *et al.* 2012). Ωστόσο, κατά τη διάρκεια αυτής της ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες, οι μαθήτριες/ές συμπληρώνουν, αυξάνουν, αναπτύσσουν και ουσιαστικά δομούν και δίνουν νόημα στις γνώσεις τους. Στο ίδιο πνεύμα και οι Otheguy *et al.* (2015: 297) υπογραμμίζουν πως η διαγλωσσικότητα υιοθετεί την ατομική οπτική γωνία των ομιλητών, προσφέροντας μια αυτούσια περιγραφή των εσωτερικευμένων γραμματικοσυντακτικών και λεξιλογικών γλωσσικών δομών τους.

Δεδομένου ότι η διαγλωσσικότητα ως γλωσσική πρακτική έχει πολλαπλές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις (Garcia 2016), μέσω της χρήσης της κατορθώνουμε να διαταράξουμε και να αμφισβητήσουμε την εξουσία των κυρίαρχων-ονοματισμένων γλωσσών πάνω στις *μειονοτικοποιημένες* γλωσσικές κοινότητες (Τσοκαλίδου 2016), δηλαδή τις κοινότητες που βρίσκονται, λόγω των ευρύτερων πολιτικο-κοινωνικών συνθηκών, σε γλωσσικά μειονεκτική θέση. Και είναι ακριβώς αυτό το κεντρικό σημείο, όπου η συμβολή των εκπαιδευτικών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και οι μικροαλληλεπιδράσεις τους με τους/τις μαθητές/ριες εντός της τάξης διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην περαιτέρω εξέλιξη των δίγλωσσων αλλά και των μονόγλωσσων μαθητών/ριών (Cummins 2005). Η Langman (2014) υπογράμμισε ότι η χρήση κατάλληλων γλωσσικών πρακτικών στη σχολική τάξη με δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης των εκπαιδευτικών και επιφέρει θετικά σχολικά αποτελέσματα στους μαθητές και τις μαθήτριες.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, τα δεδομένα που παρουσιάζονται στο παρόν κείμενο προέρχονται από έρευνα επισκόπησης. Εργαλείο της έρευνας υπήρξε το ερωτηματολόγιο, το οποίο και αναπτύχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της εφαρμογής Googledocs. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στο σχεδιασμό ενός πλαισίου δειγματοληψίας η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος παίζει καθοριστικό ρόλο κατά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, τα δεδομένα της παρούσας συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς πολυπολιτισμικών τάξεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν κατά το σχολικό έτος 2015-2016 στην ηπειρωτική αλλά και τη νησιωτική Ελλάδα.

Η ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου στάλθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε εκπαιδευτικούς και σχολεία, όπου είχε πρόσβαση ο υπεύθυνος της ερευνητικής διαδικασίας. Ακολούθησε σε ορισμένες περιπτώσεις και τηλεφωνική επικοινωνία, ώστε να επιστευσθεί -όπου ήταν δυνατόν- η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η ταυτόχρονη συλλογή των δεδομένων.

Ελήφθησαν συνολικά 127 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων 92 ήταν πλήρως συμπληρωμένα και κρίθηκαν αποδεκτά για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας που αποκλείστηκαν είχαν ελλιπώς καταχωρημένα στοιχεία. Το ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανήλθε στο 72,44%. Η μέθοδος, ωστόσο, που χρησιμοποιήθηκε δεν ικανοποιεί όλα τα κριτήρια της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, καθώς η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του *δείγματος ευκολίας*, με κριτήριο τη γρήγορη συγκέντρωση των δεδομένων, και με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, λόγω του χρονικού περιορισμού της εκπόνησης της έρευνας, όπως επίσης και του περιορισμού των οικονομικών πόρων υλοποίησής της. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι η προϋπόθεση οι συμμετέχοντες/ουσες να έχουν μια εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο τμήματα. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου σκόπευε στη συλλογή δεδομένων που αφορούσαν βιολογικά, δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών. Το δεύτερο μέρος αφορούσε τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων/ουσών σε προτάσεις που αφορούσαν τέσσερις (4) διαστάσεις της χρησιμότητας, κατόπιν χρήσης διγλωσσικών και διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν συνολικά 7 ερωτήματα στο πρώτο μέρος που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, το ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας, την ειδικότητα, το σχολείο/την περιοχή υπηρεσίας και τον αριθμό των διγλωσσικών μαθητών στην τάξη. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η διακριτικότητα των ζητούμενων προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών για την ηλικία και να επιτευχθεί μια σύντομη συμπλήρωση των ερωτημάτων που αφορούν τις πρόσθετες σπουδές, τα πτυχία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των δασκάλων, επιλέξαμε να ομαδοποιήσουμε τα ερωτήματα 2, 3, 4, 5 σε κλάσεις. Με αυτό τον τρόπο, αποφεύγεται οι ερωτηθέντες να εκλάβουν επιθετικά άμεσα διατυπωμένα ερωτήματα που αφορούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα τους (όπως ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα πτυχία και οι πρόσθετες σπουδές) και να απαντήσουν με μεγαλύτερη άνεση στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσονται 17 ερωτήματα που αφορούν τη χρησιμότητα των διαγλωσσικών πρακτικών στις εξής διαστάσεις:

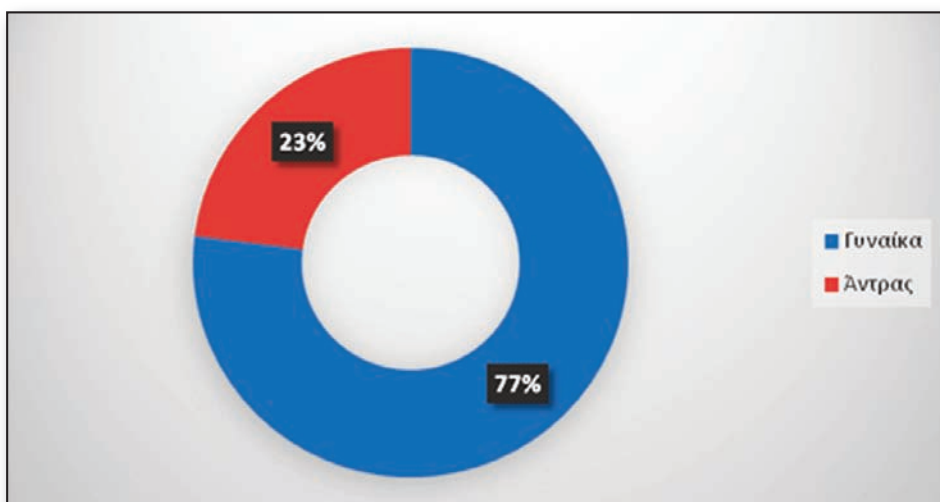
- Γλωσσική ανάπτυξη (γλωσσικά οφέλη, εκμάθηση ελληνικής γλώσσας, ανταλλαγή γλωσσικών κωδίκων/γλωσσών, χρήση και σκοπός γλωσσικών πρακτικών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας).
- Γνωστικά οφέλη (κίνητρα μάθησης, γνωστική ανάπτυξη, μετάφραση ως ενεργητική διανοητική διαδικασία, βελτίωση σχολικών επιδόσεων).

- Ψυχο-συναισθηματικά οφέλη (συναισθηματική ασφάλεια, αυτοπεποίθηση, συναισθηματική νοημοσύνη).
- Κοινωνικά οφέλη (επικοινωνία μονόγλωσσων-δίγλωσσων μαθητών, αλληλεπίδραση δίγλωσσων, αμοιβαία εμπιστοσύνη/σεβασμός, καλύτερη συμπεριφορά/αποδοχή δίγλωσσων από μονόγλωσσους μαθητές, άρση στερεοτύπων).

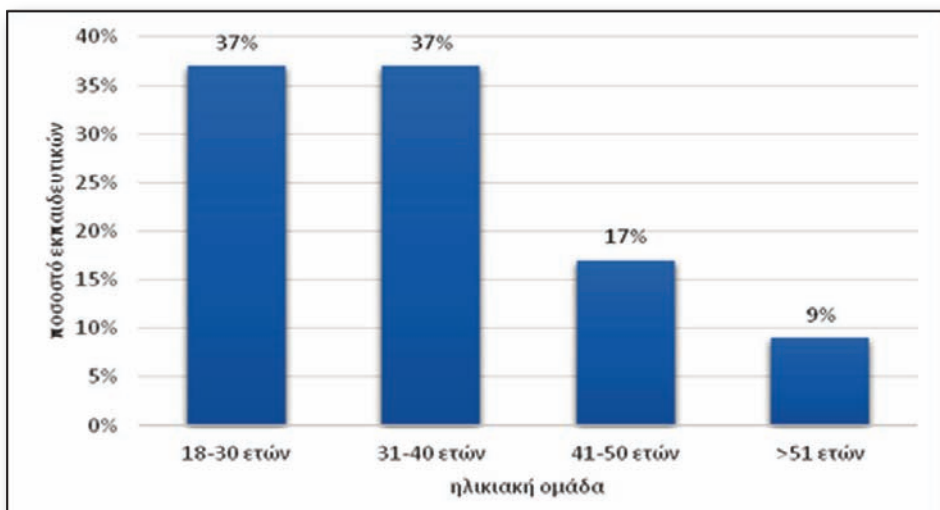
Όλα τα ερωτήματα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν ερωτήσεις κλειστού τύπου στα οποία κρίθηκε υποχρεωτική η απάντηση σε προκαθορισμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις ήταν της μορφής πενταβάθμιων (5) κλιμάκων με στόχο τη μέτρηση του βαθμού συμφωνίας για τις οποίες έγινε η υπόθεση της ύπαρξης ισοδιαστημικών κλιμάκων. Επίσης, όλα τα ερωτήματα είχαν θετική/καταφατική λεκτική διατύπωση εκτός από δύο για τα οποία έγινε ανακωδικοποίηση ώστε κατά την επεξεργασία αργότερα να ακολουθούν την ίδια κατεύθυνση (Henn et al. 2006). Έτσι, κατά την ανάλυση, όπου 1: *Διαφωνώ απόλυτα*, αντιπροσωπεύει την απόλυτα αρνητική στάση, ενώ όπου 5: *Συμφωνώ απόλυτα*, αντιπροσωπεύει την απόλυτα θετική στάση. Τέλος, υπήρχαν και δύο ερωτήματα ανοιχτού τύπου που αφορούσαν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την άποψη των εκπαιδευτικών για την καλύτερη γλωσσική πρακτική για τις πολυπολιτισμικές τάξεις. Τα δύο αυτά ερωτήματα αναλύονται και στην παρούσα έρευνα.

3. Το ερευνητικό δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 92 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας από τους οποίους οι 71 ήταν γυναίκες και οι 21 άντρες. Από τους συνολικά 92 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 60 εργάζονταν στην ηπειρωτική Ελλάδα ενώ οι 32 στην νησιωτική Ελλάδα σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016.

Σχήμα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ανήκε στις δύο ηλικιακές κατηγορίες των 22-30 ετών (34 εκπαιδευτικοί) και 31-40 ετών (34 εκπαιδευτικοί). Δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών και 8 ότι είναι άνω των 51 ετών.

Σχήμα 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

Οι 80 εκπαιδευτικοί είχαν βασικό πτυχίο ειδικότητας από Παιδαγωγική Σχολή ενώ

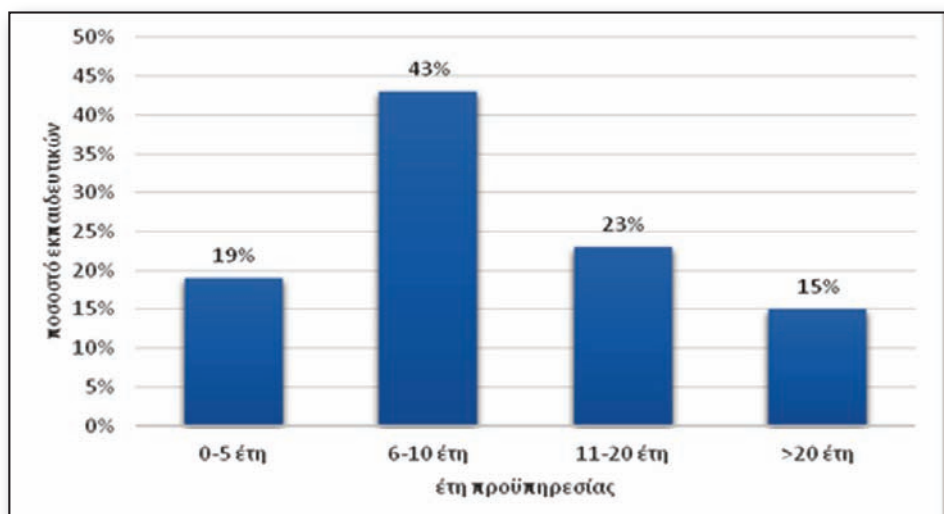
12 είχαν βασικό πτυχίο άλλων ειδικοτήτων (Αγγλικής Φιλολογίας, Πληροφορικής, Γαλλικής Φιλολογίας, Γυμναστικής Ακαδημίας και Μουσικών Σπουδών). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 61 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας, ήταν απόφοιτοι μόνο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ 29 είχαν επιπλέον Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης και 2 διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας 1: Πτυχίο ειδικότητας συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Παιδαγωγικής Σχολής/ Ακαδημίας	80	87,0	87,0
Αγγλικής Φιλολογίας	4	4,3	91,3
Πληροφορικής	3	3,3	94,6
Γαλλικής Φιλολογίας	3	3,3	97,8
Γυμναστικής Ακαδημίας	1	1,1	98,9
Μουσικών Σπουδών	1	1,1	100,0
Σύνολο	92	100,0	

Σχετικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία του δείγματος της έρευνας η πλειοψηφία (40 εκπαιδευτικοί) δήλωσε την κατηγορία των 6-10 ετών, 21 δήλωσαν ότι εργάζονται 11-20 έτη στην εκπαίδευση, 17 δήλωσαν 0-5 έτη και 14 δήλωσαν πάνω από 20 έτη.

Σχήμα 3: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας



Για την καλύτερη κατανόηση των όρων, το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους/τις εκπαιδευτικούς περιείχε την παρακάτω σύντομη περιγραφή των βασικών όρων εργασίας, διγλωσσία και διαγλωσσικότητα, ως εξής:

“Κατά τον Beardsmore (1986) η διγλωσσία ορίζεται ως “η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών που προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων, οι οποίες έχουν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή” (Γεωργογιάννης 1999: 131, Σκούρτου, 2011: 19). Η Σκούρτου ισχυρίζεται ότι το πώς ορίζουμε τη διγλωσσία έχει σχέση με τις γλώσσες που τη συνδιαμορφώνουν και διευκρινίζει ότι “δεν πρόκειται απλά για δύο γλώσσες που εναλλακτικά χρησιμοποιούνται από το ίδιο άτομο, αλλά για πλέγμα γλωσσών, ιδιωμάτων, μορφών, κειμενικών ειδών, που ο κάθε ομιλητής πρέπει να χειρίζεται για να θεωρήσουμε ότι αυτός έχει αναπτύξει τη δεξιότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία” (Σκούρτου 2011: 41, 91).

Οι Brutt-Griffler και Varghese (2004), φωτίζοντας τις ευρύτερες πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας, υποστηρίζουν ότι “η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γίνονταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες”.

Η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία δια μέσου της οποίας η χρήση μιας γλώσσας ενισχύει την άλλη. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης η διαγλωσσικότητα συσχετίζεται με τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως την εναλλαγή του γλωσσικού κώδικα, τη μετακίνηση μεταξύ δύο γλωσσών και τη μετάφραση. Ωστόσο, διαφέρει ριζικά από όλες αυτές τις απλές γλωσσικές πρακτικές, καθώς η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε αυτή καθεαυτή τη γλωσσική διαδικασία κατά την οποία οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες μέσα στην τάξη εκτελούν δίγλωσσα τις λεκτικές πράξεις που αφορούν την ανάγνωση, την γραφή, τη διαλογική συζήτηση, τα νεύματα, κλπ. (Garcia, 2011: 147). Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κατανόησης ώστε να εξελιχθούν οι ικανότητες των μαθητών και στις δύο γλώσσες (Williams, 2002:40)”.

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Οι εν λόγω ερωτήσεις διατυπώθηκαν ως εξής:

“1. Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες διγλωσσικές ή διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία του μαθήματός σας και πιστεύετε ότι ενισχύουν τους/τις δίγλωσσους/ες ή πολύγλωσσους/ες μαθητές/τριες;

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η καλύτερη γλωσσική εκπαιδευτική πρακτική στις πολυπολιτισμικές τάξεις που αποτελούνται από δίγλωσσους/ες ή πολύγλωσσους/ες μαθητές/ριες; “

4. Παρουσίαση ευρημάτων-Συζήτηση

Χωρίς να θεωρείται προϋπόθεση για την εξοικείωση και την υλοποίηση σχετικών εκπαιδευτικών πρακτικών η ύπαρξη δίγλωσσων παιδιών, ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματός μας να καταθέσουν τα στοιχεία που αφορούν τη σύνθεση των τάξεών τους κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Οι περισσότεροι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς (69 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι είχαν λιγότερα από 5 δίγλωσσα παιδιά στην τάξη τους, ενώ 23 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν 6-10 δίγλωσσα παιδιά στην τάξη τους.

Σχετικά με το ερώτημα “Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες διγλωσσικές ή διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία του μαθήματός σας και πιστεύετε ότι ενισχύουν τις/τους δίγλωσσες/ους ή πολύγλωσσες/ους μαθήτριες/ές;”, προέκυψαν ποικίλες απαντήσεις τις οποίες επιχειρούμε να κατηγοριοποιήσουμε παρακάτω. Ως μέθοδο ανάλυσης των απαντήσεων χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ταξινομήσαμε και διαχωρίσαμε τις απαντήσεις σε τρεις κατηγορίες:

Η πρώτη περιλαμβάνει τις απαντήσεις (16), οι οποίες εκφράζουν άγνοια ή έλλειψη χρήσης κάποιας πρακτικής που προάγει τη διγλωσσία (π.χ. “Δεν εφαρμόζω, διότι δε γνωρίζω”, “Δε γνωρίζω κάποια διγλωσσική εκπαιδευτική πρακτική”).

Η δεύτερη περιλαμβάνει έναν ίσο αριθμό απαντήσεων (επίσης 16) οι οποίες αναφέρονται σε πρακτικές που αφορούν τη δομή των γλωσσών, δηλαδή την αναφορά βασικών εννοιών και στις δύο γλώσσες κ.ά. (“τη μετάφραση λέξεων, τη χρήση λεζάντων στις μητρικές γλώσσες των παιδιών”, “Λέξεις κλειδιά του μαθήματος σε δύο γλώσσες”).

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις περισσότερες απαντήσεις (60), οι οποίες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Το περιεχόμενο των απαντήσεων της τρίτης κατηγορίας υπερβαίνει τη μετάφραση λέξεων και περιλαμβάνει γενικότερες διγλωσσικές-διαγλωσσικές δραστηριότητες, όπως της αφήγησης παραμυθιών, της απαγγελίας τραγουδιών, κ.ά. (π.χ. “Δίγλωσσα βιβλία, θεατρικά με μεικτούς διαλόγους”, “Ηθη και έθιμα από τις χώρες προέλευσης”, “ενθάρρυνση των μαθητών να διηγούνται προσωπικές εμπειρίες στη χώρα τους”, “τα παιχνίδια ρόλων”, “τη συνεργασία με τους γονείς”, “εφαρμογή προγραμμάτων project κ.ά.”).

Παρακάτω αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα, μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε όρους και πρακτικές από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία (Cummins & Early 2011, Kourtis-Kazoullis 2011, κ.ά.), όπως ο όρος *κείμενα ταυτότητας*,

κ.ά., που αφορούν την έννοια και πρακτική της διαγλωσσικότητας. Κατά τη γνώμη μας, αυτές οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εκφράζουν τουλάχιστον τη διάθεσή τους για περαιτέρω δημιουργική ενασχόληση με πρακτικές που προάγουν τη συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών στο σχολείο. Με άλλα λόγια, η παρούσα έρευνα σκιαγραφεί μία θετική και ενεργή στάση απέναντι στη χρήση των γλωσσών, πέρα από την κυρίαρχη Ελληνική, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα απαντήσεων της τρίτης κατηγορίας:

(Εκπαιδευτικός 1) “Λέξεις μεταφράζονται στη γλώσσα των παιδιών ή ζητάω να μου πουν αν υπάρχει αντίστοιχη στη γλώσσα τους. Ισχύει για όλα τα μαθήματα. Επίσης τραγούδια της γλώσσας τους τα οποία προσπαθούμε εμείς να μάθουμε μεταφράζοντάς τα στα ελληνικά και φυσικά να νιώθουν άνετα οι μαθητές και να μην ντρέπονται που πολλές φορές δεν τα καταφέρνουν στη γλώσσα μας”.

(Εκπαιδευτικός 2) “Γραφή ιστορίας- παραμυθιού στις διαφορετικές γλώσσες με τη βοήθεια και των γονιών των δίγλωσσων μαθητών (έχοντας ως πρότυπο το ‘καλημέρα φίλε’ στα ελληνικά και στα αλβανικά)”.

(Εκπαιδευτικός 3) “Θεωρώ πως όταν οι δίγλωσσοι μαθητές αναφέρουν εμπειρίες και γνώσεις από τη μητρική τους χώρα, νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση”.

(Εκπαιδευτικός 4) “Στην ώρα της Φιλαναγνωσίας: να επιτρέπω τον δίγλωσσο μαθητή μου να διαβάζει παιδική λογοτεχνία της χώρας του στη γλώσσα του και οι δραστηριότητες/ παρουσιάσεις που γίνονται να γίνονται στα ελληνικά. Η ομάδα του ακολουθεί την πιθανή μετάφραση που κάνει. Οι αναφορές σε λέξεις/ εκφράσεις της γλώσσας του είναι επιθυμητές και σημειώνονται από τον ίδιο στις κατασκευές/ αποτελέσματα των εργασιών π.χ. δημιουργία αφίσας”.

(Εκπαιδευτικός 5) “Η απόδοση αξίας και ενεργής ύπαρξης εντός τάξης στη μητρική γλώσσα των παιδιών ενισχύει τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά τα δίγλωσσα παιδιά, ενώ διευρύνει τους ορίζοντες και των μονόγλωσσων παιδιών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, όπως: α) με τη χρήση λεξικών μέσα στο μάθημα της Γλώσσας, β) την καταγραφή των διδασκόμενων εννοιών σε διαφορετικές γλώσσες, γ) την παρουσίαση των οικογενειακών συνηθειών των παιδιών και τη σύγκρισή τους με αυτές των άλλων”.

(Εκπαιδευτικός 6) “Ενθάρρυνση των δίγλωσσων μαθητών να συγγράφουν κείμενα στη μητρική τους γλώσσα με τη βοήθεια των γονέων, ενισχύοντας και τη γονική εμπλοκή”.

(Εκπαιδευτικός 7) “Εκμάθησα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και χρήση λέξεων και φράσεων στις μητρικές γλώσσες των μαθητών και όχι μόνο”.

Από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αξίζει να σταθούμε σε κάποια σημεία που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στην απάντηση του 1ου εκπαιδευτικού γίνεται αναφορά στη σημασία της διαθεματικότητας (“Ισχύει για όλα τα μαθήματα”) αλλά και της σημασίας που έχει η χρήση της πρώτης γλώσσας για τη συναισθηματική ισορροπία των παιδιών (“να μην ντρέπονται που πολλές φορές δεν τα καταφέρνουν στη γλώσσα μας”), γεγονός που αποτελεί σημαντική διαπίστωση της σχετικής βιβλιογραφίας (Gkaintartzi *et al.* 2015, Μπίκος 2001). Αντίστοιχα, αναφορά γίνεται στο θέμα της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσα από τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών και στην απάντηση της 3ης εκπαιδευτικού (“νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση”). Στην απάντηση της 4ης εκπαιδευτικού ενδιαφέρον έχει η χρήση του ρήματος ‘επιτρέπω’ στην απάντηση “να επιτρέπω τον δίγλωσσο μαθητή μου να διαβάζει παιδική λογοτεχνία της χώρας του στη γλώσσα του”. Η χρήση της γλώσσας καταγωγής για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η μετέπειτα ενασχόληση με δραστηριότητες στη γλώσσα του σχολείου, όπως περιγράφεται παραπάνω, αποτελεί μία αναγνωρισμένη διαγλωσσική πρακτική (Zavala 2015). Ταυτόχρονα, η επιλογή και χρήση της λέξης ‘επιτρέπω’ αντί για ‘προτείνω’ ή κάποιο άλλο ρήμα, παραπέμπει, κατά τη γνώμη μας, στο γεγονός ότι το ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου δε θεωρεί αυτονόητη τη χρήση των γλωσσών καταγωγής των δίγλωσσων παιδιών· τουναντίον, το σχολείο θεσμικά τείνει να λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς αυτή την εκπαιδευτική κατεύθυνση, γεγονός που υποστηρίζεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Creese & Blackledge 2010, Χατζηδάκη 2010). Η απάντηση της 5ης εκπαιδευτικού εκφράζει, επίσης, την πεποίθηση για τα συναισθηματικά οφέλη της χρήσης των γλωσσών καταγωγής των παιδιών στο σχολείο, ενώ οι προτεινόμενες πρακτικές υπερβαίνουν τη χρήση γλωσσικών στοιχείων και προχωρούν σε έννοιες και οικογενειακές συνήθειες, ενώ η απάντηση της 6ης εκπαιδευτικού προτείνει περαιτέρω και τη συγγραφή κειμένων με τη βοήθεια και την εμπλοκή των γονέων, μία επίσης σημαντική πρόταση της σχετικής βιβλιογραφίας (Hornberger & Link 2012). Τέλος, η απάντηση της 7ης εκπαιδευτικού έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, κυρίως διότι αναφέρεται στη σημασία της γλωσσικής αμοιβαιότητας (Langman 2014) ανάμεσα στα δίγλωσσα παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό, γεγονός που έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση.

Κλείνοντας την ανάλυση των απαντήσεων της πρώτης ερώτησης, αξίζει να αναφερθούμε σε μία ακόμη απάντηση που εγείρει και έναν προβληματισμό:

(Εκπαιδευτικός 8) “Δυστυχώς υπάρχει ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία και οι επιστημονικές θέσεις μένουν αδρανείς εντός των πανεπιστημίων. Ωστόσο, το μόνο που κατάφερα

μέχρι τώρα να αντιληφθώ και ακολούθως να πράξω, ήταν το να επιτρέπω και να ενισχύω τη μεταξύ τους επικοινωνία στη δική τους γλώσσα. Εξυπηρετεί ιδιαίτερα σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες αλλά και στο να καταλάβουν καινούριες έννοιες (αυτός που καταλαβαίνει εξηγεί στον άλλον στη γλώσσα τους) “.

Η απάντηση αυτή ξεκινάει με τον προβληματισμό ότι συχνά οι επιστημονικές θέσεις μένουν στο πανεπιστήμιο και δεν ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί όπως θα ήταν χρήσιμο. Στην ίδια απάντηση, όμως, αναφέρεται πάλι η σημασία του να ‘επιτρέπεται’, αλλά και να ‘ενισχύεται’, αυτή τη φορά, η επικοινωνία και στη γλώσσα κατ’αγωγής, γεγονός που, κατά τη γνώμη μας, εκφράζει μία ελπιδοφόρα διάθεση για περαιτέρω εμπλοκή σε διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα (“Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η καλύτερη γλωσσική εκπαιδευτική πρακτική στις πολυπολιτισμικές τάξεις που αποτελούνται από δίγλωσσους/ες ή πολύγλωσσους/ες μαθητές/ριες;”), μόνον ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (12) δεν απάντησε ή απάντησε ότι δε γνωρίζει σχετικά. Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος είχε πολύ ενδιαφέρουσες προτάσεις, κάποιες από τις οποίες αφορούσαν τη χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, την ύπαρξη γλωσσικών μαθημάτων, τη μετάφραση στοιχείων στις μητρικές γλώσσες των παιδιών, τη χρήση παραμυθιών και δίγλωσσων βιβλίων. Ωστόσο, κάποιες απαντήσεις εξέφρασαν έναν προβληματισμό και θα αναφερθούμε σε αυτές παρακάτω.

Παραθέτουμε ορισμένες επιλεγμένες απαντήσεις:

(Εκπαιδευτικός 1) “Η μετάφραση και η παράλληλη ανάπτυξη και των δύο γλωσσών, ανάπτυξη δηλαδή μεταγλώσσας και στις δύο γλώσσες παράλληλα ώστε να μη μένει αδρανής καμία. Διαδικασία δύσκολη από τους ίδιους τους μαθητές, γι’ αυτό και χρειάζονται καθοδήγηση και στήριξη ως προς αυτό από εκπαιδευτικούς και γονείς”.

(Εκπαιδευτικός 2) “Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική τάξη”.

(Εκπαιδευτικός 3) “Ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό ώστε οι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι μαθητές να ανακαλούν έννοιες που ήδη γνωρίζουν από τη μητρική τους γλώσσα”.

(Εκπαιδευτικός 4) “Θεωρώ πως είναι η ανταλλαγή πληροφοριών όσον αφορά τη γλώσσα, τραγούδια και μουσικές, έθιμα, παιχνίδια, βιβλία. Προσωπικά, καταλάβαινα τη δομή μιας άλλης γλώσσας και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ένας άνθρωπος με αυτή τη μητρική γλώσσα μόνο όταν μάθαινα παροιμίες. Γενικά ο,τιδήποτε βοηθήσει στο να έχουν τα παιδιά αλληλοκατανόηση”.

- (Εκπαιδευτικός 5) “Οι μαθητές, εφόσον φοιτούν σε Ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να διδάσκονται στην Ελληνική. Σε βάθος χρόνου θα τους βοηθήσει να εξελιχθούν γλωσσικά και να αποκτήσουν την ευχέρεια που χρειάζονται για να σταθούν σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο στην Ελληνική κοινωνία. Τη μητρική τους γλώσσα μπορούν να την εξασκούν στο σπίτι”.
- (Εκπαιδευτικός 6) “Δεν μπορώ να ξεχωρίσω μία συγκεκριμένη πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε κάθε πολυπολιτισμική τάξη. Ιδιαίτερα χρήσιμη αποδεικνύεται σε κάθε περίπτωση η χρήση της τεχνολογίας και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, που κεντρίζει το ενδιαφέρον και αφορά όλα τα παιδιά της τάξης ανεξαρτήτως γλωσσικού επιπέδου. Οι εικόνες, τα βίντεο, η χρήση λέξεων απ’ όλες τις γλώσσες (σε καρτέλες στους τοίχους ή προφορικά) ακόμα και για απλές συνήθειες όπως ο χαιρετισμός των παιδιών (*καλημέρα - καλό μεσημέρι*), τα ιδιαίτερα έθιμα απ’ όλο τον κόσμο, τα παραμύθια και η αξιοποίηση παιχνιδιών με στοιχεία από διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς αποτελούν δημοφιλείς μεθόδους προσέγγισης των μαθημάτων για όλα τα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, μέσα από την ενίσχυση της ισότιμης συνεργασίας μεταξύ όλων των παιδιών, της θετικής προβολής των πλουραλιστικών κοινωνιών και τη διαρκή αλληλεπίδραση και ανταλλαγή στοιχείων απ’ όλες τις γλώσσες της τάξης, τα δίγλωσσα παιδιά ενισχύονται γλωσσικά και δημιουργούν στέρεες βάσεις για την ανάπτυξη και των 2 ή παραπάνω γλωσσών τους”.
- (Εκπαιδευτικός 7) “Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία με τη βοήθεια της μητρικής γλώσσας ώστε το παιδί να μη νοιώθει ότι του είναι εμπόδιο στην εκμάθηση της νέας γλώσσας αλλά στήριγμά του και δίοδος για τις νέες πληροφορίες που προσλαμβάνει”.
- (Εκπαιδευτικός 8) “Δεν υπάρχει μια καλύτερη.. Αν υπάρχει δυνατότητα εναλλαγής κωδίκων είναι πολύ σημαντικό, διαφορετικά και μόνο η στάση σεβασμού απέναντι στην άλλη γλώσσα και το να της δίνει χώρο μέσα στην τάξη είναι πάρα πολύ σημαντική”.
- (Εκπαιδευτικός 9) “Δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική που μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών/-τριών. Η χρήση διαφόρων διγλωσσικών/διαγλωσσικών πρακτικών μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, τη διαγλωσσικότητα. Κάποιες από αυτές μπορεί να είναι η εναλλαγή κωδίκων και η μετάφραση”.

Με βάση τις απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα, είναι εμφανές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των πολυπολιτισμικών τάξεων αναγνωρίζει τη βαρύτητα των γλωσσικών πρακτικών που ακολουθούνται στην τάξη (απαντήσεις 1, 3, 4, 6, 7, 8 και 9). Η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας των γλωσσικών πολιτικών και η κριτική-αναστοχαστική στάση και αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές, αποτελεί μια πρώτη σημαντική ερευνητική διαπίστωση και ένα σημαντικό στοιχείο για την περαιτέρω εξέλιξη και το μελλοντικό σχεδιασμό γλωσσικών πολιτικών.

Στην απάντηση της 1ης εκπαιδευτικού αναδεικνύονται οι πολυδιάστατες επιρροές που έχουν οι γλώσσες των μαθητών/ριών στη μαθητική (“παράλληλη ανάπτυξη και των δύο γλωσσών”), γνωστική (μεταγλώσσας), γλωσσική (“να μη μείνει αδρανής καμία”) και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (“καθοδήγηση και στήριξη ... από τους εκπαιδευτικούς και γονείς”), δεδομένα που επιβεβαιώνονται και από τις διαφορετικές επιστήμες που εξετάζουν τον όρο της διαγλωσσικότητας, όπως της κοινωνιογλωσσολογίας, της ψυχογλωσσολογίας (Wei 2011), της νευρολογίας, της νευρογλωσσολογίας (Lewis *et al.* 2012) κ.ά. Στις απαντήσεις της 2ης εκπαιδευτικού και του 3ου εκπαιδευτικού υπογραμμίζεται η αξία της ανθρώπινης σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών (“Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη”, “Ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό”), δεδομένα που αναγνωρίζουν γενικότερα οι επιστήμες της αγωγής (Cummins 2005: 66, Garcia 2009b, Langman 2014 κ.ά.). Η απάντηση του 4ου εκπαιδευτικού παραπέμπει στον καίριο ρόλο που διαδραματίζει το πολιτιστικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών/ριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (“η ανταλλαγή πληροφοριών όσον αφορά τη γλώσσα, τραγούδια και μουσικές, έθιμα, παιχνίδια, βιβλία προσωπικά”), προκειμένου να προαχθεί η διαπολιτισμική αντίληψη και αναστοχαστική σκέψη στους/τις μαθητές/ριες (“να έχουν τα παιδιά αλληλοκατανόηση”), θέση την οποία και η επιστημονική βιβλιογραφία έχει αναδείξει (Banks 2004:38, Κοιλιάρη 2005:72). Αντιθέτως, στην απάντηση του 5ου εκπαιδευτικού γίνεται εμφανές το έλλειμμα ενημέρωσης, πληροφόρησης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διγλωσσίας, διγλωσσικών και διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών (“Οι μαθητές, εφόσον φοιτούν σε ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να διδάσκονται στην Ελληνική”, τάση η οποία γίνεται εντονότερη αν σε αυτήν προστεθούν και οι αρνητικές παραδοχές των εκπαιδευτικών για γνώση του αντικείμενου (Τσοκαλίδου 2012:44). Στην απάντηση της 8ης εκπαιδευτικού καταγράφονται οι προβληματισμοί (“Δεν υπάρχει μια καλύτερη... να της δίνει χώρο μέσα στην τάξη”) και στην απάντηση της 6^{ης} εκπαιδευτικού οι συγκεχυμένες απόψεις για την αξία, τη θέση και τη χρήση των ‘άλλων’ γλωσσών στην εκπαιδευτική πράξη (“Δεν μπορώ να ξεχωρίσω μία συγκεκριμένη πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε κάθε πολυπολιτισμική τάξη... της θετικής προβολής των πλουραλιστικών κοινωνιών και τη διαρκή αλληλεπίδραση και ανταλλαγή στοιχείων απ’ όλες τις γλώσσες της τάξης, τα δίγλωσσα παιδιά ενισχύονται γλωσσικά και δημιουργούν στέρεες βάσεις για την

ανάπτυξη και των 2 ή παραπάνω γλωσσών τους"). Οι απαντήσεις αυτές αποδεικνύουν τη μεταβατικότητα της κατάστασης λόγω της αναστοχαστικής οπτικής και της κριτικής διάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην σημερινή εκπαιδευτική πολιτική και πράξη (Langman 2014). Ακόμη, στην απάντηση της 7^{ης} εκπαιδευτικού θίγεται το θέμα της ενεργητικής συμμετοχής των δίγλωσσων μαθητών/ριών ("Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία με τη βοήθεια της μητρικής γλώσσας... στήριγμά του και δίοδος για τις νέες πληροφορίες που προσλαμβάνει"), γεγονός που υποδεικνύει την αναγνώριση και την αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της χρησιμότητας των γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών/ριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Wei 2011). Τέλος, έντονη αμφιθυμία εκδηλώνεται στην απάντηση της 9^{ης} εκπαιδευτικού, καθώς αναγνωρίζονται μεν κάποιες θετικές πλευρές των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών ("Η χρήση διαφόρων διγλωσσικών/διαγλωσσικών πρακτικών μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, τη διαγλωσσικότητα."), αλλά ταυτόχρονα εκφράζονται μέσω της λέξης 'μπορεί' οι αμφιβολίες και ο προβληματισμός γύρω από τη χρησιμότητά αυτών των πρακτικών ("Δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική που μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών/ριών").

5. Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως 'όχημα' επίτευξης γλωσσικών και γνωστικών στόχων στην εκπαιδευτική πράξη, εφόσον αυτές λάβουν υπόψη το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, προσδιορίσουν τις πολιτιστικές αξίες μεταξύ των γλωσσών και επενδύσουν στην συνολική εμπλοκή κάθε κοινότητας (White 2013). Έτσι ο όρος θα ξεπερνά χρονικές και τοπικές γλωσσικές 'κανονικότητες' και αυστηρώς προσδιορισμένα γλωσσικά όρια, έχοντας ως αποτέλεσμα να λειτουργεί ως εργαλείο εμπλουτισμού, αδέσμευτης έκφρασης και αποδέσμευσης από μία κυρίαρχη γλωσσική νόρμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διαγλωσσικότητα ως γλωσσική πρακτική ανοίγει χώρο σε διαφορετικές πολυδομικές φωνιές, καθώς δρα ως ενδυναμωτικό εργαλείο ή όχημα μεταφοράς και δικαίωσης των μειονοτικοποιημένων γλωσσών (Garcia 2016, Τσοκαλίδου 2016). Επομένως, η διαγλωσσικότητα στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να αποτελέσει παράλληλα ένα μέσο διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης, εξασφάλισης ισότιμης εκπαιδευτικής πρόσβασης, ισόνομης γλωσσικής πολιτικής και ένα μέτρο εξισορρόπησης των πολλαπλών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισορροπιών.

Στη σημερινή πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η ταυτότητα των ανθρώπων αποτελείται από μια σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών, ενώ χαρακτηρίζεται από έντονη ρευστότητα και συνεχή μεταβλητότητα. Κατά τον Μααλούφ (1999: 172-175), από όλες τις υπαγωγές τις οποίες αναγνωρίζουμε στην ταυτότητά

μας, η γλώσσα είναι σχεδόν πάντα μία από τις πιο καθοριστικές, καθώς έχει την ιδιαιτερότητα να είναι ταυτόχρονα παράγοντας ταυτότητας και εργαλείο επικοινωνίας. Η γλώσσα, ως κεντρική συνιστώσα της ταυτότητας των ανθρώπων, διαμορφώνει ένα ολοκληρωμένο τμήμα από το σημειωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο κάθε ατόμου (Κοιλιάρη 2005: 39). Κατά συνέπεια, κάθε οργανωμένη πολιτεία που σέβεται τα γλωσσικά δικαιώματα των πολιτών της -πλειονοτικών και μειονοτικών- οφείλει να χαράξει την εκπαιδευτική της πολιτική σεβόμενη τις γλώσσες της επικράτειάς της. Ειδάλλως, θα λειτουργεί περιοριστικά ως προς το μορφωτικό ορίζοντα των διγλωσσων ομιλητών/ριών της και θα συρρικνώνει πτυχές της 'εν δυνάμει' και της εν εξελίξει ταυτότητάς τους. Ως εκ τούτου, η επισταμένη διερεύνηση πιλοτικών και πειραματικών διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών αποτελεί ένα πεδίο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bauman, Z. (2006) *Ρευστή αγάπη: Για την ευθραυστότητα των ανθρώπινων δεσμών*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Banks, J.A. (2004) *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2005) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999) *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση-Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοιλιάρη, Α. (2005) *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Βάνιας.
- Μααλούφ, Α. (1999) *Οι φωνικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Μπίκος, Κ. (2001) Η κοινωνική θέση παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην ομάδα της τάξης. Στο Δ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 37-39.
- Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες της αγωγής. Θεματικό τεύχος 2002*, 11-20.
- Σκούρτου, Ε. (2011) *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσα-

λονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015) Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα: Gutenberg, 387-398.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2016) Μεταφράζοντας την Οφέλια. *Πολύδρομο*, 9: 12-17.

Χατζηδάκη, Α. (2010) Διδάσκοντας μέσω της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις συμβατικές τάξεις: η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και οι πρακτικές των δασκάλων. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, 16-18 Απριλίου 2010, Διδασκαλία και Εκμάθηση της Ελληνικής*, 31. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 554-577.

Ξενόγλωσση

Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed). Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, J., B. Jones & G. Lewis (2012) Translanguaging origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18: 641-654.

Beaujour, E. (1989) *Alien Tongues: Bilingual Russian Writers of the First Emigration*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Baetens Beardsmore, H. (1986) *Bilingualism: Basic Principles* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Brutt-Griffler, J. & M. Varghese (2004) Introduction. Special Issue: (Re)writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (2) & 7 (3): 93-101.

Creese, J. & A. Blackledge (2010) Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94: 3-115.

Cummins, J. & M. Early (Eds.) (2011) *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-trent, U.K.: Trentham Books.

Gkaintartzi, A., A. Kiliari & R. Tsokalidou (2015) 'Invisible' bilingualism-'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1): 60-72.

Garcia, O. (2009a) *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Garcia, O. (2009b) Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson and T. Skutnabb-Kangas (Eds), *Multilingual*

education for social justice: globalising the local. New Delhi: Orient Black Swan, 128-145.

Garcia, O. (2011) Educating New York's bilingual children; constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (2): 133-153.

Garcia, O. (2016) Living and studying polyd(r)omously: A self reflection. *Polydromo*, 9: 7-10.

Henn, M., M. Weinstein, & N. Foard (2006) *A short introduction to Social Research*. London: Thousand Oaks.

Hornberger, N.H. & H. Link (2012) Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3): 261-278.

Kourtis-Kazoullis, V. (2011) Identity Journals in Multicultural / Multilingual Schools in Greece. In J. Cummins and M. Early (Eds.), *Identity Texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, Staffordshire, U.K.: Trentham Books, 88-96.

Langman, J. (2014) Translanguaging, identity, and learning: science teachers as engaged language planners. *Language Policy*, 13: 183-200.

Lewis, G., B. Jones & C. Baker (2012) Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18 (7): 655-670.

Lvovich, N. (2012) The "Gift": Synesthesia in Translingual Texts. *L2 Journal*, 4: 214-229.

Otheguy, R., O. Garcia & W. Reid (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3): 281-307.

Pennycook, A. (2005) Teaching with the flow: Fixity and fluidity in education. *Asia Pacific Journal of Education*, 25 (1): 24-43.

Tsokolidou, R. (2015) Bilingualism otherwise: Research approaches towards language contact issues and the inclusion of bilingual children in the Greek school. In E. Tressou, S. Mitakidou & P. Karagianni (eds.), *Roma inclusion-International and Greek Experiences. Complexities of inclusion*. Thessaloniki: Copy City, 164-177.

Tsokolidou, R. (2016) Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C.E. Wilson (Ed.), *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages*. Nova Science Publishers, 108-118.

Velasco, P. & O. Garcia (2014) Translanguaging and the writing of Bilingual Learners. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37 (1): 6-23.

- Wei, L. (2011) Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43: 1222-1235.
- White, K. (2013) Culture as a vehicle, not a bridge. *Language Issues in Comparative Education*, 1: 241-255.
- Williams, C. (2002) *A Language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age*. Bangor: School of Education. https://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language_Gained%20.pdf
- Zavala, V. (2015) "It will emerge if they grow fond of it". Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, 32: 16-26.

Πηγές

- Πηγή αριθμητικών δεδομένων: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας:
<http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/>
- Το ερωτηματολόγιο έρευνας είναι διαθέσιμο στη ηλεκτρονική διεύθυνση
 (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdBKUiFg_cIM6sIE-bTZHScytTW-udvQJ3_BMIK862yBvFhAg/viewform).

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΡΟΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΡΟΜΑ

Ελένη Σκούρτου
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Abstract

Since the 1990s and up to 2015 there have been a series of large scale educational programs which were funded by the EU and were dealing with school literacy of Roma children in Greece. In this study, we are focusing on the small scale, i.e. on certain good practices that were initiated and carried out in schools in the context of the program “Education for Roma children” in Northern Greece. Specifically, we are focusing on a single literacy activity that took place in school year 2012-2013 in a school in the wider Thessaloniki area. The activity stands for the creation of a creative and secure context that supports students’ empowerment. Furthermore, the activity demonstrates innovative ways in making meaning in a culturally diverse environment and in promoting school literacy by bridging home and school culture, home and school language.

Key words

Roma students, literacy, transition, bridging, transformation.

Περίληψη

Από τη δεκαετία του 1990 μέχρι και το 2015 υλοποιήθηκαν, με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία, είχαν ως κεντρικό στόχο τους την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα. Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στην μικρή κλίμακα, δηλαδή σε συγκεκριμένες καλές πρακτικές, οι οποίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σε σχολεία της Β. Ελλάδας στο πλαίσιο του προγράμματος “Εκπαίδευση παιδιών Ρομά”. Συγκεκριμένα, εστιάζουμε σε μία μόνο δραστηριότητα γραμματισμού, η οποία υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2012-2013 σε ένα σχολείο στην ευρύτερη περιοχή Θεσσαλονίκης. Θεωρούμε τη δραστηριότητα αυτή ως ένα παράδειγμα δημιουργίας ενός ασφαλούς και ενδυναμωτικού περιβάλλοντος για τα παιδιά. Επιπλέον, η δραστηριότητα δείχνει νέους τρόπους δημιουργίας νοήματος και ενίσχυσης του σχολικού γραμματισμού μέσω γεφύρωσης της οικογενειακής και της σχολικής κουλτούρας και γλώσσας σε ένα περιβάλλον πολιτισμικά ανομοιογενές.

Λέξεις κλειδιά

Μαθητές Ρομά, γραμματισμός, καλές πρακτικές, μετάβαση, γεφύρωση, μετασχηματισμός.

1. Τα παιδιά Ρομά στο σχολείο: η εγγραφή και η φοίτησή τους

Όλα τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ και ΕΣΠΑ για την εκπαίδευση παιδιών Ρομά που υλοποιήθηκαν με φορείς τα ελληνικά πανεπιστήμια από τη δεκαετία του 1990 μέχρι το 2015, καθώς και αυτά που στην παρούσα φάση βρίσκονται στο στάδιο επανεκκίνησης έχουν ένα κοινό ενταξιακό στόχο: την υλοποίηση του οράματος “ένα σχολείο για όλους”. Πρόκειται σίγουρα για ένα όμορφο όραμα και οι διαθέσιμες τεκμηριώσεις των προγραμμάτων μάς δείχνουν πως γίνονται συνεχείς προσπάθειες, ώστε το όραμα αυτό, αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο, να λειτουργήσει ως προσανατολισμός των επιμέρους δράσεων.

Όπως αναφέρουμε πιο πάνω, τα προγράμματα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (ή Τσιγγάνων ή Τσιγγανοπαίδων) άρχισαν στο δεύτερο μισό της δεκαετίας 1990. Αρχικός φορέας υλοποίησης σε εθνική κλίμακα ήταν το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (1997-2001 και 2001-2004). Στη συνέχεια το πρόγραμμα ανέλαβε και υλοποίησε σε εθνική κλίμακα το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2006-2008), ενώ αργότερα (από το 2010 ως το 2013 και με παρατάσεις μέχρι το 2015) ανέλαβε το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών τις δράσεις για τις περιφέρειες Αττικής, Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κρήτης, Β. και Ν. Αιγαίου, και το Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για τις περιφέρειες Κεντρικής, Δυτικής και Ανατολικής Μακεδονίας, καθώς και Θράκης. Στην παρούσα φάση έχουμε την επανεκκίνηση του προγράμματος με σύμπραξη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Σε ολόκληρο το φάσμα των προγραμμάτων, πέρα από τις επιμέρους εστιάζσεις, βασικό ζητούμενο παραμένει η εγγραφή περισσότερων παιδιών Ρομά στο σχολείο, η παραμονή τους σε αυτό και η βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους. Το ζητούμενο αυτό προέκυψε από τις εξής διαπιστώσεις: (α) μεγάλος αριθμός παιδιών Ρομά σχολικής ηλικίας παραμένουν εκτός σχολείου, (β) από τα παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο πολλά έχουν διακοπτόμενη φοίτηση, ενώ άλλα το εγκαταλείπουν τελείως, και (γ) οι μαθητές Ρομά που παραμένουν στο σχολείο έχουν χαμηλές επιδόσεις (βλ. π.χ. Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ 2011, Γκότοβος 2004, Παυλή-Κορρέ 1986).

Έτσι, ο ενταξιακός στόχος υλοποιείται καταρχάς με την εγγραφή περισσότερων παιδιών Ρομά στο σχολείο και στη συνέχεια με την παραμονή των παιδιών στο σχολείο και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους. Με μία πρώτη ματιά φαίνεται ότι

υλοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό το πρώτο βήμα, δηλαδή η εγγραφή των παιδιών στο σχολείο, σε μικρότερο βαθμό όμως τα άλλα δύο βήματα. Αυτό δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο (Δασκαλάκη 2007, Kyprianos *et al.* 2012), αφού στατιστικά καταγράφεται σε πολλές χώρες της Ευρώπης, όπως, π.χ., στην Πορτογαλία (Rosario *et al.* 2013) ή στη Μ. Βρετανία (Levinson 2007, 2008), και έχει διερευνηθεί σε αρκετή έκταση. Παραμένοντας στην Ελλάδα, φαίνεται να έχουμε πετύχει να φέρνουμε τα παιδιά στο σχολείο αλλά υπολείπομαστε στο να τους εξασφαλίσουμε μία απρόσκοπτη φοίτηση και να έχουμε τη βέλτιστη επίδοσή τους. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι, πέρα από τους νόμους της κοινωνικά αναπαραγόμενης σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας (Φραγκουδάκη 2001), πρέπει να αναρωτηθούμε πώς και γιατί δεν μπορούν να γίνουν νοηματικές γεφυρώσεις ανάμεσα στην οικογενειακή/κοινοτική γνώση και στον σχολικό γραμματισμό (Wells 1999). Γιατί, δηλαδή, φαίνεται να είναι τόσο δύσκολο να δημιουργηθούν και να διατηρηθούν τα αναγκαία για τη Hornberger *συνεχή του διγλωσσισμού* (*continua of biliteracy*) (Hornberger 2003, 2009) και, αντ' αυτών, δημιουργούνται και διατηρούνται οι ασυνέχειες στην πορεία των παιδιών προς τον σχολικό γραμματισμό, με τελικό αποτέλεσμα αυτά να εγκαταλείπουν το σχολείο; Όσοι και όσες έχουμε εμπλακεί στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά έχουμε βιώσει κάποια στιγμή τη ματαιώση, όταν τα παιδιά που υποστηρίζουμε εν τέλει αφήνουν το σχολείο πίσω τους προτιμώντας τη μαθητεία στη δοκιμασμένη οικογενειακή/κοινοτική οικονομική δραστηριότητα. Σε σχέση με αυτό, η Δασκαλάκη (2007) είχε προσπαθήσει να εξηγήσει το 'παράδοξο του σχολείου', να επιθυμούν, δηλαδή, παιδιά και γονείς Ρομά τη σχολική εκπαίδευση αλλά να εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκληρώσουν. Οι απαντήσεις δίδονται με όρους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς και συγκλίνουν στα εξής: οι Ρομά δεν θεωρούν ότι η μακροχρόνια παραμονή στο σχολείο τούς προσφέρει χρήσιμη γνώση και, εν τέλει, προτιμούν τη χρήσιμη γνώση μέσω μαθητείας που προσφέρεται κυρίως στο δικό τους οικογενειακό/επαγγελματικό/οικονομικό σύμπαν. Αυτά τα συμπεράσματα επανέρχονται στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. παρακάτω), όπου συχνά γίνεται σχετική αναφορά στην ισχνή εκπροσώπηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο, στις χαμηλές επιδόσεις, στη σχολική διαρροή και στη διακοπτόμενη φοίτηση. Όλα αυτά συσχετίζονται με μία έντονα ανταγωνιστική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια Ρομά (Rosario *et al.* 2013), στο πλαίσιο της οποίας ενήλικες Ρομά εκφράζουν αμφιθυμία και καχυποψία για τον γραμματισμό και τις συνέπειες του (Levinson 2007, 2008). Κάποιες φορές μάλιστα, αποδίδονται στον γραμματισμό πολύ αρνητικά χαρακτηριστικά σε σχέση με την ποιότητα ζωής και τις δεξιότητες εγγράμματων και μη εγγράμματων Ρομά (Levinson 2007).

Στα πιο πάνω σημεία, θεωρούμε ότι σκιαγραφούνται κάποια γενικότερα ζητήματα και ερωτήματα σε σχέση με την εισαγωγή των παιδιών Ρομά στον σχολικό γραμματισμό μέσω συνεχούς και απρόσκοπτης φοίτησης και σχολικής επίδοσης.

Παραμένουν, όμως, στη σκιά πολλά άλλα αναπάντητα ερωτήματα, πάντα σε σχέση με τον γραμματισμό, που δεν καλύπτονται πλήρως από τις γενικότερες προσεγγίσεις. Ενδεχομένως, βέβαια, να υπάρχουν πράγματα που συμβαίνουν μπροστά στα μάτια μας, δίνουν μία άλλη εικόνα, αφηγούνται ιστορίες επιτυχίας αντί αποτυχίας, αλλά εμείς δεν τους δίνουμε τη σημασία που πρέπει και δεν μαθαίνουμε από αυτά. Αυτό πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο.

Με βάση τα ερωτηματικά αυτά, θεωρούμε σημαντικό να γίνουν έρευνες σε μικροκλίμακα, να αποτυπώσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τι συμβαίνει και τι είναι εφικτό να συμβεί σε ένα σχολικό πλαίσιο, όπου παιδιά Ρομά εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραμματισμού. Πολλές καλές πρακτικές, έρευνες-δράσης στο σχολείο είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, επειδή φωτίζουν τη θεωρία, δείχνουν τις προοπτικές και τους περιορισμούς της και εν δυνάμει επηρεάζουν τη μεγάλη κλίμακα, δηλαδή τις ποσοτικές έρευνες. Με αυτό το σκεπτικό θα επιχειρήσουμε εδώ μία μικρό-έρευνα σε μία δραστηριότητα γραμματισμού με παιδιά Ρομά σε ένα σχολείο της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, μέσα από τα κείμενα των παιδιών που συμμετέχουν θα επιχειρήσουμε να καταστήσουμε ορατή τη θεωρία.

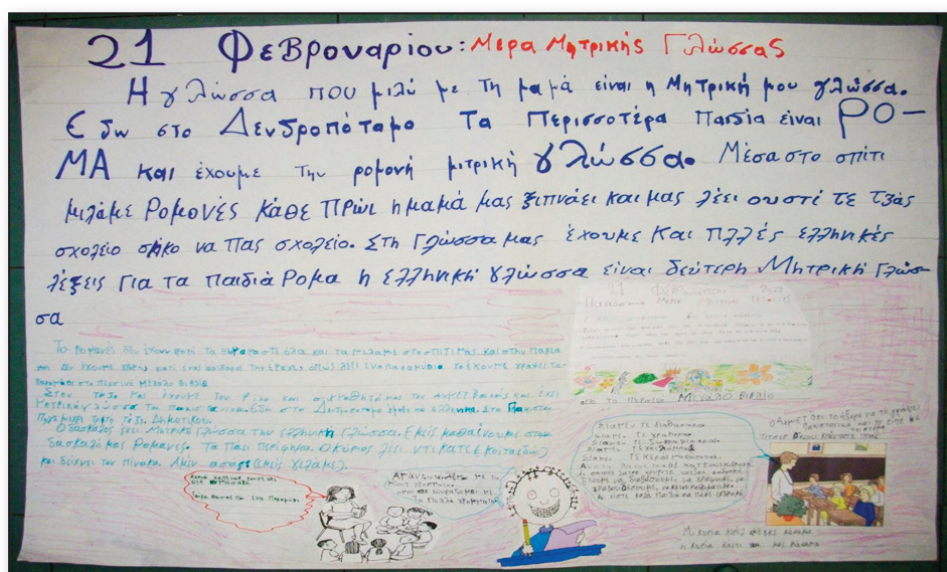
2. Η μικρή κλίμακα και το μεγάλο βιβλίο

Στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ “Εκπαίδευση παιδιών Ρομά” που υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στην ευρύτερη περιοχή της Β. Ελλάδας εγγράφονται μία σειρά καλές πρακτικές για τον γραμματισμό. Παρατηρούμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργήθηκαν από τα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς πολυτροπικά κείμενα (Kress 2000), συχνά με τη μορφή ενός *μεγάλου βιβλίου*. Τα μεγάλα βιβλία μπορούν να είναι χειροποίητα από απλά υλικά, να γράφονται, να εικονογραφούνται και κυριολεκτικά να κατασκευάζονται εξολοκλήρου στην τάξη από τα παιδιά με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού (βλ. *Οδηγός για εκπαιδευτικούς* στο Μητακίδου & Τρέσσου 2006). Ένα τέτοιο μεγάλο βιβλίο δημιουργήθηκε στο 5^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης, με υπεύθυνο εκπαιδευτικό τάξης τον Άγγελο Χατζηνικολάου. Στη συνέχεια ανακατασκευάστηκε σε μικρότερες διαστάσεις και πολλαπλασιάστηκε.

Στο εξώφυλλο μπροστά διαβάζουμε με τυπογραφικά στοιχεία τον υπέρτιτλο: “Digit-Tale Λογισμικό δημιουργικής γραφής- Τα παιδιά γράφουν ιστορίες” και πιο κάτω με τη γραφή των παιδιών “Το 2^ο βιβλίο για φέτος 2012-2013” ως κύριο τίτλο. Στο εξώφυλλο πίσω διαβάζουμε με τη γραφή των παιδιών “Κάθε Μέρα Μια ξεχωριστή Μέρα για μας και για όλα τα Παιδιά του Κόσμου”. Το βιβλίο αναπτύσσεται σε δώδεκα, πολυτροπικά οργανωμένα, κεφάλαια. Κάθε ένα από τα δέκα πρώτα κεφάλαια είναι αφιερωμένο σε μία διαφορετική ημέρα, το 12^ο κεφάλαιο είναι ο Επίλογος, ενώ το 11^ο κεφάλαιο έχει τίτλο “Κάθε μέρα στο σχολείο, Μέρα του Δικαιώματος των παιδιών στην Εκπαίδευση”.

Με την επιφύλαξη ότι όσα θα αναπτύξουμε πιο κάτω δεν είναι οπωσδήποτε γενικεύσιμα και ότι χρειαζόμαστε περισσότερη εθνογραφική παρατήρηση, το κείμενό μας περιορίζεται στο θέμα της μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο, στην προσπάθεια γεφύρωσης νοημάτων με σκοπό τον γραμματισμό και στην ενδυνάμωση της ταυτότητας. Τα παράδειγμα που θα σχολιάσουμε εντάσσεται στις καλές πρακτικές. Η μέθοδος μας δεν ανταποκρίνεται σε μία τυπική ανάλυση κειμένου περιεχομένου και τα συμπεράσματά μας δεν μπορούν να διαβαστούν στο φως αυτής της μεθόδου, αφού περιοριζόμαστε σε έναν σχολιασμό.

Θα μας απασχολήσει το 2^ο κεφάλαιο που έχει τίτλο “21 Φεβρουαρίου: Μέρα Μη-τρικής Γλώσσας”. Αντιγράφουμε από το βιβλίο διατηρώντας την ορθογραφία των παιδιών:



“Η γλώσσα που μιλώ με τη μαμά είναι η Μητρική μου γλώσσα.

Εδώ στο Δενδροπόταμο τα περισσότερα παιδιά είναι ΡΟΜΑ και έχουμε τη ρομανή μητρική γλώσσα. Μέσα στο σπίτι μιλάμε ρομανές Κάθε πρωί η μαμά μας ξυπνάει και μας λέει ουστί τε τζας σχολείο σήκο να πας σχολείο. Στη Γλώσσα μας έχουμε και πολλές ελληνικές λέξεις Για τα παιδιά Ρομα η ελληνική γλώσσα είναι δεύτερη Μητρική Γλώσσα.

Τα Ρομανές δεν έχουν γραφή. Τα θυμόμαστε όλα και τα μιλάμε στο σπίτι μας και στην παρέα μας Δεν έχουμε γραφή, γιατί ένας γαϊδαρος την έφαγε, όπως λέει ένα παραμύθι. Το έχουμε γράψει το παραμύθι στο περσινό μεγάλο βιβλίο.

Στην τάξη μας έχουμε τον φίλο και συμμαθητή μας τον Αχμέτ Βακάς και έχει μητρική γλώσσα τα πακιστανικά. Εδώ στο Δενδροπόταμο έμαθε και ελληνικά. Στο Πακισταν πήγε μέχρι Τρίτη τάξη. Δημοτικού.

Ο δάσκαλος έχει Μητρική Γλώσσα την Ελληνική Γλώσσα. Εμείς μαθαίνουμε στον δάσκαλό μας Ρομανές.

Τα πάει περίφημα. Ο Κύριος λέει ντिकाटे (κοίτα εδώ) και δείχνει τον πίνακα. Αμέν ασάσος (εμείς γελάμε)."

3. Διαβάζοντας τη θεωρία μέσα από το κείμενο των παιδιών

Το κυρίως κείμενο των παιδιών προσφέρεται για την ανίχνευση εντυπωσιακού, κατά τη γνώμη μας, αριθμού σημείων που δίνουν τροφή για σκέψη πάνω σε μία σειρά θεωρίες. Θα αναφερθούμε αρχικά στα ειδικότερα σημεία για να αποτολμήσουμε στη συνέχεια την ένταξή τους σε γενικότερα θεωρητικά πλαίσια.

Ήδη με την αρχική διατύπωση, τα παιδιά δίνουν το οικογενειακό γλωσσικό στίγμα τους,

1. "...Η γλώσσα που μιλώ με τη μαμά είναι η Μητρική μου γλώσσα...",

ενώ με την αμέσως επόμενη δίνουν το τοπικό / κοινοτικό γλωσσικό στίγμα τους.

2. "...Εδώ στο Δενδροπόταμο τα περισσότερα παιδιά είναι ΡΟΜΑ και έχουμε τη ρομανή μητρική γλώσσα..."

Στη συνέχεια, τα παιδιά αναφέρονται σε καθημερινές γλωσσικές πρακτικές και ρουτίνες που μαρτυρούν τη χρήση της Ρομανί στο οικογενειακό πλαίσιο:

3. "...Μέσα στο σπίτι μιλάμε Ρομανές και κάθε πρωί η μαμά μας ξυπνάει και μας λέει ουστί τε τζας σχολείο σήκο να πας σχολείο....".

Στη συνέχεια, τα παιδιά επικεντρώνονται στη μητρική γλώσσα τους και διατυπώνουν παρατηρήσεις, σχετικά με το λεξιλόγιο:

4. "...Στη Γλώσσα μας έχουμε και πολλές ελληνικές λέξεις...".

Επίσης, έχουν συγκεκριμένη άποψη για τη διγλωσσία τους και θεωρούν την Ελληνική και δεύτερη και μητρική συγχρόνως

5. "...Για τα παιδιά Ρομά η ελληνική γλώσσα είναι δεύτερη Μητρική γλώσσα...".

Στη συνέχεια αναφέρονται στην προφορικότητα της Ρομανί, τονίζουν τη δυναμική της μνήμης ("..τα θυμόμαστε όλα..") και ανακαλούν την αναφορά στο ίδιο θέμα που είχαν αναπτύξει την προηγούμενη χρονιά στο αντίστοιχο μεγάλο βιβλίο:

6. "...Τα Ρομανές δεν έχουν γραφή. Τα θυμόμαστε όλα και τα μιλάμε στο σπίτι μας και στην παρέα μας Δεν έχουμε γραφή, γιατί ένας γάιδαρος την έφαγε, όπως λέει ένα παραμύθι. Το έχουμε γράψει το παραμύθι στο περσινό μεγάλο βιβλίο".

Τα παιδιά έχουν συνείδηση της γλωσσικής / πολιτισμικής πολυμορφίας της τάξης τους και αναφέρονται ονομαστικά σε συμμαθητή τους, στη χώρα προέλευσής του, στη γλώσσα του και στη σχολική εμπειρία του πριν έρθει στο σχολείο τους:

7. "...Στην τάξη μας έχουμε τον φίλο και συμμαθητή μας τον Αχμέτ Βακάς και έχει μητρική γλώσσα τα πακιστανικά. Εδώ στο Δενδροπόταμο έμαθε και ελληνικά. Στο Πακισταν πήγε μέχρι Τρίτη τάξη. Δημοτικού".

Τέλος, τα παιδιά αναφέρονται στο δάσκαλό τους, στη γλώσσα του, αλλά και στις προσπάθειές του να μάθει και τη δική τους γλώσσα, τις οποίες αξιολογούν:

8. "...Ο δάσκαλος έχει Μητρική Γλώσσα την Ελληνική Γλώσσα. Εμείς μαθαίνουμε στον δάσκαλό μας Ρομανές. Τα πάει περίφημα. Ο Κύριος λέει ντικατε (κοίτα εδώ) και δείχνει τον πίνακα. Αμέν ασάς (εμείς γελάμε)..."

4. Ομιλητές, γλώσσα/ες, χώρος χρήσης

Πιο πάνω έχουμε την κατάτμηση του κειμένου των παιδιών σε οκτώ επιμέρους σημεία που ανιχνεύτηκαν στο κείμενο και παραπέμπουν σε μία σειρά θεωρητικών ζητημάτων. Τα ζητήματα αυτά θα τα ομαδοποιήσουμε σε εκείνα που αφορούν (α) στο πλαίσιο, (β) στη γλώσσα, (γ) στους ομιλητές. Αρχικά γίνεται ο εντοπισμός τους και μία σύντομη αναφορά σε αυτά για να αναφερθούμε στη συνέχεια στο πώς αυτά τα ζητήματα δημιουργούν ένα ολόκληρο πλέγμα και πώς συνδέονται με κεντρικά ζητούμενα του προγράμματος, όπως είναι ο γραμματισμός.

Ομάδα (α)

Ως προς το (α), οι αναφορές των παιδιών είναι στο σπίτι τους (σημείο 3), στην κοινότητα (σημείο 2), και στην τάξη τους (σημεία 7, 8). Εδώ διαπιστώνουμε ότι περιγράφονται ευκρινώς οι συγκεκριμένοι χώροι χρήσης (domains) των γλωσσών των μαθητών, μέσα στο πνεύμα του βασικού θεμελιωτή αυτής της έννοιας, του Fishman (1971). Να σημειώσουμε εδώ, ότι στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφορες αποδώσεις του domain, χωρίς μεγάλες αποκλίσεις της μίας από την άλλη: 'χώρος' ή 'πεδίο χρήσης γλώσσας' (Σκούρτου 1997, 2001), 'κοινωνιογλωσσικός τομέας γλώσσας' (Σελλά-Μάζη 2001), 'χώρος γλωσσικής χρήσης' (Χατζηδάκη 2005). Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2001, 2011), ο χώρος χρήσης της γλώσσας είναι συνισταμένη πολλών πραγμάτων και πιο συγκεκριμένα των εξής:

- i. Ενός καθορισμένου τόπου (στην περίπτωση μας είναι η σχολική τάξη, το σπίτι και η κοινότητα).
- ii. Μίας συγκεκριμένης ομάδας ομιλητών που επικοινωνούν (στην περίπτωση μας είναι οι μαθητές Ρομά, που μέσω του κειμένου τους επικοινωνούν με τον δάσκαλό τους και με τους συμμαθητές τους).
- iii. Ενός θεσμικού πλαισίου (στην περίπτωση μας είναι ο θεσμός του σχολείου).
- iv. Ενός θέματος επικοινωνίας (στην περίπτωση μας, το θέμα είναι η ημέρα μητρικής γλώσσας)
- v. Μίας συγκεκριμένης γλώσσας (στην περίπτωση μας είναι η Ελληνική, αλλά και η Ρομανί)
- vi. Μίας συγκεκριμένης μορφής της γλώσσας (στην περίπτωση μας είναι η σχολική γλώσσα και η σχολική εργασία).

Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο των χώρων χρήσης της γλώσσας είναι ότι ο κάθε χώρος επιβάλλει, αποκλείει, ανέχεται ή επιτρέπει τη χρήση μίας συγκεκριμένης γλώσσας ή συγκεκριμένων γλωσσών με συγκεκριμένο τρόπο. Σε συνθήκες μετανάστευσης ή/και κοινωνικής περιθωριοποίησης οι χώροι χρήσης των γλωσσών είναι συχνά ανταγωνιστικοί μεταξύ τους, πιέζοντας άμεσα ή έμμεσα τους ομιλητές προς την κατεύθυνση μίας γλωσσικής μετατόπισης προς την κυρίαρχη γλώσσα. Κατά τη γνώμη μας, και στηριζόμενοι στη θεωρία του Fishman (1989, 2001), η γλωσσική μετατόπιση (language shift) και η γλωσσική διατήρηση (language maintenance) συναρτώνται με την ύπαρξη, τη διατήρηση ή αντίθετα τη συρρίκνωση των χώρων χρήσης γλώσσας. Αν θεωρήσουμε ότι για όλα τα παιδιά του σχολείου, η οικογένεια, το σχολείο και οι παρέες ομηλικών αποτελούν τους βασικούς χώρους χρήσης των γλωσσών τους, τότε, τα παιδιά Ρομά στη συγκεκριμένη περίπτωση, περιγράφοντας τη γλωσσική δραστηριότητά τους σε αυτούς τους χώρους είναι σαν να περιγράφουν το μέλλον των γλωσσών τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι η χρήση των γλωσσών παρουσιάζεται από τα παιδιά ως συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού στη βιβλιογραφία συναντάμε πολλαπλές αναφορές στο αντίθετο, δηλαδή στην έντονα ανταγωνιστική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια Ρομά και στο σχολείο (βλ. παραπάνω και παρακάτω). Τα ίδια τα παιδιά Ρομά συνειδητοποιούν ότι οι γλώσσες τους χρησιμοποιούνται σε διαφορετικό πλαίσιο η κάθε μία (η Ελληνική στο σχολείο, η Ρομανί στην οικογένεια και στην κοινότητα). Το ίδιο πράγμα συνειδητοποιούν και για τον συμμαθητή τους από το Πακιστάν, όταν τοποθετούν τα 'Πακιστανικά' στο Πακιστάν και τα Ελληνικά στον Δενδροπόταμο. Από μία άλλη οπτική γωνία, θα μπορούσαμε επίσης να θεωρήσουμε ότι η συνειδητοποίηση εκ μέρους των παιδιών ότι η Ελληνική είναι σημαντική σε ορισμένους χώρους χρήσης και η Ρομανί σε κάποιους άλλους, μπορεί να συνυπάρχει με την αντίληψη ότι η εκμάθηση της Ελ-

ληνικής παραμένει εργαλειακή και ότι, για αυτόν τον λόγο, δεν χρειάζεται να περάσει κάποιο ανώτερο όριο, αφού από εκεί και πέρα δεν αναμένονται οφέλη (βλ. επίσης Δασκαλάκη 2007).

Εδώ πρέπει να λάβουμε υπόψη μας μελέτες στον ελληνικό χώρο που περιγράφουν διαδικασίες γλωσσικής μετατόπισης από μεταναστευτικές γλώσσες προς την κυρίαρχη Ελληνική (π.χ. Γκόβαρης κ. ά. 2011, Gogonas 2009, 2010, Χατζηδάκη 2005). Οι μελέτες αυτές καταγράφουν μία προϊούσα διαγενεακή γλωσσική μετατόπιση, που παρατηρείται στην προτίμηση της δεύτερης γενιάς μεταναστών στην Ελληνική παρά στην πρώτη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, φυσικά, καταγράφονται και προσπάθειες των μεταναστευτικών κοινοτήτων να δημιουργήσουν ανάχωμα σε αυτή τη γλωσσική μετατόπιση, ιδρύοντας νέους χώρους χρήσης για τη γλώσσα τους μέσω συλλόγων και οργανωμένων μαθημάτων μητρικής γλώσσας (Chatzidaki & Maligkoudi 2013, Μαλιγκούδη 2009, Σκόδρα 2014). Στην περίπτωση μας, η αναφορά στη χρήση της Ρομανί παραπέμπει σε μία σταθερή διγλωσσική χρήση, λόγω και της κοινωνικά περιχαρακωμένης κοινότητας (Σελλά-Μάζη 2015). Από την άλλη πλευρά, η αναφορά στη χρήση των 'Πακιστανικών', παραπέμπει σε μία γεωγραφική μετατόπιση (μετακίνηση από το Πακιστάν στην Ελλάδα), δεν διατυπώνεται όμως κάποια εικόνα της χρήσης της πρώτης γλώσσας στην Ελλάδα (π.χ. στην οικογένεια του συμμαθητή), άρα δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, έστω εμμέσως, έχουμε αναφορά σε μία εν δυνάμει γλωσσική μετατόπιση.

Ομάδα (β)

Ως προς το (β), οι αναφορές των παιδιών είναι στις γλώσσες που απαρτίζουν το γλωσσικό ρεπερτόριό τους, δηλαδή στη Ρομανί (ενότητες 1, 2) και στην Ελληνική (σημείο 5), αλλά και στη γλώσσα του φίλου και συμμαθητή τους, δηλαδή στα 'Πακιστανικά' (σημείο 7). Επιπλέον, τα παιδιά κάνουν εξειδικευμένες αναφορές στην προφορική μορφή της γλώσσας τους (σημείο 6), καθώς και στη σχέση Ελληνικής και Ρομανί (σημείο 2).

Στην ομάδα αυτή βλέπουμε να αναφέρονται πολλά ζητήματα της θεωρίας της διγλωσσίας, της επαφής των γλωσσών και της μορφής της γλώσσας με την αναφορά στην προφορική μορφή της Ρομανί.

Αρχικά παρατηρούμε ότι τα παιδιά έχουν μία σαφή εικόνα για το ποια είναι η μητρική και ποια είναι η δεύτερη γλώσσα. Συγχρόνως, η αναφορά σε 'δεύτερη μητρική γλώσσα' δηλώνει τη βαρύτητα που αποδίδουν τα παιδιά και στις δύο γλώσσες τους, αλλά και στην Ελληνική που την εξισώνουν με μητρική γλώσσα, ενώ, εμμέσως, παραπέμπει στην κλασική ψυχολογική θεώρηση της Swain (1972), ότι η διγλωσσία είναι η πρώτη γλώσσα (bilingualism as a first language) των δίγλωσσων ομιλητών που από πρώιμη ηλικία εκτίθενται σε δύο γλώσσες.

Σε συνδυασμό με το θέμα των χώρων χρήσης της γλώσσας που αναπτύξαμε στην ομάδα (α), τα παιδιά, όταν αναφέρονται στις γλώσσες του συμμαθητή τους από το Πακιστάν, αναφέρονται σε μία γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα (Ελληνική) και σε μία γλώσσα (Πακιστανικά) που χρησιμοποιείται σε άλλη χώρα, και που ο φίλος τους χρησιμοποιούσε πριν έρθει στην Ελλάδα. Σε αυτή την περίπτωση, και σύμφωνα πάντα με το κείμενο των παιδιών, δεν έχουμε αναφορά στη διγλωσσία που προκύπτει από την ύπαρξη χώρων χρήσης της γλώσσας (ανταγωνιστικών μεταξύ τους ή συμπληρωματικών) που απαιτούν τη χρήση διαφορετικής γλώσσας στην καθημερινότητα του μαθητή από το Πακιστάν. Η αναφορά στα 'Πακιστανικά' παραπέμπει σε μία χρονική ακολουθία γλωσσών (Σκούρτου 2011), ως συνέπεια της γεωγραφικής μετακίνησης του παιδιού προς την Ελλάδα.

Στην αναφορά των παιδιών στη χρήση της γλώσσας από την μητέρα στο σπίτι (σημείο 3), βλέπουμε την ίδια φράση στη Ρομανί μεταφρασμένη στην Ελληνική από τα ίδια τα παιδιά ("...κάθε πρωί η μαμά μας ξυπνάει και μας λέει ουστί τε τζας σχολείο σήκο να πας σχολείο..."). Εδώ βλέπουμε ότι τα παιδιά, μεταφράζοντας ανάμεσα στις γλώσσες τους μέσα στην ίδια πρόταση, αντλούν με ευκολία από τους διαθέσιμους σε αυτά γλωσσικούς πόρους. Αυτό παραπέμπει στην πρακτική της *διαγλωσσικότητας* (translanguaging) (Garcia 2008, 2009). Πρακτική διαγλωσσικότητας έχουμε επίσης στο σημείο 8, στην αναφορά στη γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και δασκάλου ("...Εμείς μαθαίνουμε στον δάσκαλό μας Ρομανες. Τα πάει περίφημα. Ο Κύριος λέει ντικατε (κοίτα εδώ) και δείχνει τον πίνακα. Αμέν ασάσς (εμείς γελάμε)..."). Εδώ φαίνεται ότι όχι μόνο τα παιδιά αλλά και ο δάσκαλος (στον ρόλο του μαθητή των μαθητών του) αναγνωρίζει ότι στην τάξη του υπάρχουν περισσότερες γλώσσες, άρα περισσότεροι γλωσσικοί πόροι, και προσπαθεί να αντλήσει από αυτούς, λειτουργώντας έτσι διαγλωσσικά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ η αξιολόγηση εκ μέρους των παιδιών της γλωσσικής επίδοσης του δασκάλου, κάτι που θα μας απασχολήσει πιο κάτω.

Η αναφορά των παιδιών στις ελληνικές λέξεις που είναι ενσωματωμένες στη Ρομανί (σημείο 4), αλλά και οι αναφορές στην προφορικότητα της γλώσσας τους (σημείο 6), μαρτυρά ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει *γλωσσική συνειδητοποίηση* (language awareness). Σύμφωνα με τη θεωρία (Chatzidaki 2016, Cummins 2000, 2005, Delpit 1988, 1992, Tsokolidou 2005, Young 2011) η *γλωσσική συνειδητοποίηση* (ή *επίγνωση* ή *εγρήγορση*), όταν κατέχει κεντρική θέση στη διδασκαλία της γλώσσας, ενισχύει τόσο τη μάθηση της γλώσσας όσο και την ταυτότητα των δίγλωσσων παιδιών (Σκούρτου 2011), γιατί μιλώντας συνειδητά για τη γλώσσα τους τα παιδιά μιλούν για τον εαυτό τους. Ο Γκόβαρης (2000, 2008), χρησιμοποιώντας την έννοια 'κολάζ', θεωρεί ότι αυτού του είδους οι δραστηριότητες αφήνουν χώρο στα δίγλωσσα παιδιά για να συνδέσουν τα κομμάτια (γλωσσικά, πολιτισμικά) που αποτελούν το κολάζ της προσωπικότητάς τους.

Επιπλέον, η εκφρασμένη γλωσσική συνειδητοποίηση των παιδιών αποτελεί ένδειξη τόσο για την εκμάθηση όσο και για την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας. Σε σχέση με τη μάθηση, βλέπουμε ότι τα παιδιά συσχετίζουν τις γλώσσες τους, ενώ σε σχέση με τη διδασκαλία, βλέπουμε ότι αυτό γίνεται με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού, άρα δεν προκύπτει περιστασιακά, αντιθέτως, καλλιεργείται (βλ. π.χ. Chatzidakí 2016). Από αυτή την άποψη, η γλωσσική διδασκαλία, ακριβώς επειδή καλλιεργεί τη γλωσσική συνειδητοποίηση, καθιστά ορατή τη συχνά *άορατη* πρώτη γλώσσα (Τσοκαλίδου 2005), δεν την αφήνει εκτός σχολικής τάξης, αντίθετα την αξιοποιεί (Cummins 2005) και, κατ' επέκταση, αξιοποιεί τη διγλωσσία των παιδιών και τοποθετεί τη διδασκαλία της γλώσσας του σχολείου μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Με αυτήν την προσέγγιση η γλώσσα του σπιτιού αφορά το σχολείο και συμβάλλει στη εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου.

Επιπλέον, οι αναφορές των παιδιών στην προφορικότητα της Ρομανί, η εξήγηση για αυτήν ακριβώς την προφορικότητα και την έλλειψη γραφής μέσω σχετικού κοινοτικού αφηγήματος αλλά και η αναφορά στον ρόλο της μνήμης ("τα θυμόμαστε όλα") παραπέμπει επίσης στη γλωσσική συνειδητοποίηση.

Να σημειώσουμε εδώ ότι το θέμα της μνήμης στους Ρομά και ο συσχετισμός της με τον σχολικό γραμματισμό αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία ως αρνητικός σχολιασμός, ως φόβος ότι η γραφή εξασθενεί τη μνήμη (Kiddle 1999 στο Levinson 2007, Levinson 2007, Liegeois 1997).

Τέλος, η επισήμανση των παιδιών ότι το ίδιο θέμα το έχουν αναφέρει και σε κείμενό τους της προηγούμενης σχολικής χρονιάς δείχνει ότι αυτό το χαρακτηριστικό της πρώτης γλώσσας τους απασχολεί.

Ομάδα (γ)

Οι αναφορές στη γλώσσα στην αμέσως πιο πάνω (ομάδα β) και η αναφορά στο χώρο χρήσης της γλώσσας (ομάδα α) δεν έχουν κανένα νόημα χωρίς τους ομιλητές. Στην περίπτωση μας έχουμε διαφορετικούς ομιλητές, τους οποίους τα παιδιά κατονομάζουν με σαφήνεια. Έτσι, ως προς το (γ), οι αναφορές των παιδιών είναι στους εαυτούς τους (σημεία 1, 2, 3), στα μέλη της οικογένειας / τη μητέρα (σημείο 3), στους φίλους/συμμαθητές (σημείο 7), στο δάσκαλό τους (σημείο 8).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο χώρος χρήσης της γλώσσας είναι συνισταμένη πολλών πραγμάτων, των ομιλητών συμπεριλαμβανομένων (ομάδα α / ii). Εκτός της σαφήνειας στην αναφορά στους ομιλητές, αυτό που επίσης είναι σημαντικό είναι η αλληλεπίδρασή τους. Οι ομιλητές δεν μιλούν απλώς, αλλά συνομιλούν, διαπραγματεύονται (Cummins 2005), διδάσκουν και διδασκονται, κοντολογίς επικοινωνούν αντλώντας από όλους τους διαθέσιμους γλωσσικούς πόρους. Στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας, οι ομιλητές αναφέρονται στις γλώσσες τους και στις γλώσσες των

άλλων, στο ποιος, πού μιλάει ποια γλώσσα, για ποιο θέμα (Fishman 1965), ποιος διδάσκει και ποιος διδάσκεται. Το ότι ο εκπαιδευτικός, που είναι μέλος της κυρίαρχης ομάδας, εκτός από το να διδάσκει τη γλώσσα του σχολείου, διδάσκεται από τους Ρομά μαθητές του τη γλώσσα τους, δεν είναι σύνηθες, είναι όμως πλήρως συμβατό με τη θεωρία σε πολλά επίπεδα (γλώσσα, μάθηση, ταυτότητα).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο δεν αφήνει τη γλώσσα των μαθητών του εκτός σχολείου και εκτός διδασκαλίας, όχι μόνο αναγνωρίζει τη διγλωσσία τους, αλλά πασχίζει να μάθει τη γλώσσα τους και τη χρησιμοποιεί ο ίδιος εντός τάξης. Στηριζόμενοι στο πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας του Cummins (2000, 2005), βλέπουμε ότι ο εκπαιδευτικός, με τη δραστηριότητα γραμματισμού στην οποία συστηματικά εμπλέκει τους μαθητές του, εξυπηρετεί και τους δύο κεντρικούς πυλώνες της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού/μαθητών, δηλαδή τη μέγιστη νοητική πρόκληση και τη μέγιστη επένδυση ταυτότητας. Μάλιστα, τόσο από τις άμεσες αναφορές των παιδιών ("...Το έχουμε γράψει το παραμύθι στο περσινό μεγάλο βιβλίο...") (σημείο 6), όσο και από το εξώφυλλο του μεγάλου βιβλίου, όπου αναφέρεται ότι το παρόν μεγάλο βιβλίο τους είναι το δεύτερο μέσα στην ίδια σχολική χρονιά, προκύπτει ότι πρόκειται για μία συστηματική δραστηριότητα σε βάθος χρόνου, με την οποία τα παιδιά είναι πλήρως εξοικειωμένα. Από τον τρόπο δε με τον οποίο τα παιδιά καθρεπτίζουν εαυτούς, οικογένεια, κοινότητα, συμμαθητές και δάσκαλο μέσα στο κείμενο, συμπεραίνουμε ότι η παραγωγή του συγκεκριμένου κειμένου εντάσσεται στη συστηματική παραγωγή 'κειμένων ταυτότητας' (identity texts) (Καζούλλη & Τζανετοπούλου 2003, Κομπιάδου 2016, Κομπιάδου & Τσοκαλίδου 2014, Cummins & Early 2011) και παραπέμπει στη δύναμη της αφήγησης για τη συγκρότηση του εαυτού. Τα παιδιά μιλούν για τους εαυτούς τους τοποθετώντας τους σε σχέση με όλους τους σημαντικούς άλλους του περιγυρού τους (Bruner 2004).

5. Προβληματισμοί και προεκτάσεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

5.1. Θέματα γραμματισμού

Στη βάση του ιδεολογικού μοντέλου του γραμματισμού (σε αντιπαράθεση με το αυτόνομο μοντέλο), όπως αυτό προτάθηκε από τον Street (1984, 2011) και όπως αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (Cook-Gumperz 2008), ο γραμματισμός, λόγω κοινωνικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, δεν είναι μία παντού και για όλους πανομοιότυπη διαδικασία αλλά ποικίλει τόσο που μπορούμε να μιλάμε για πολλούς γραμματισμούς. Ο Street (2011) εστιάζει στη μέσω εθνογραφικής παρατήρησης μικρή κλίμακα, στην τοπική διάσταση και στην κουλτούρα ως το κατεξοχήν εργαλείο νοηματοδότησης. Μάλιστα, για να το τονίσει αυτό αναφέρει

ότι δεν έχει τόσο σημασία το τι είναι η κουλτούρα, αλλά το τι κάνει η κουλτούρα. Για τον Street (2011) η κουλτούρα είναι μία δυναμική διαδικασία νοηματοδότησης και ένα είδος 'αναμέτρησης' (contest) για τον καθορισμό των πραγμάτων, συμπεριλαμβανομένου του αυτοκαθορισμού της. Ο ίδιος κατανοεί την κουλτούρα περισσότερο ως ενέργεια και για αυτό τη βαπτίζει 'ρήμα' (Street 2001: 581, Street 1993 στο Street 2011). Κατά τη γνώμη μας, αυτό είναι πολύ κοντά στην πρόσληψη της έννοιας της γνώσης από τον Wells (1999), που αποφεύγει το ουσιαστικό *knowledge* και το αντικαθιστά με το γερούνδιο *knowing*, που εμπεριέχει τόσο τη διαδικασία της γνώσης όσο και το αποτέλεσμα της. Επίσης, παρόμοια όπως ο Street (2011), ο Wells (1999) μιλάει για τον κοινωνικό/πολιτισμικό προσδιορισμό της διαδικασίας νοηματοδότησης των πραγμάτων (meaning making) (βλ. επόμενη ενότητα).

Στο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, στο οποίο εντάσσεται και το κείμενο των παιδιών που παρουσιάζουμε, βρίσκουν εφαρμογή τόσο η προσέγγιση του Street όσο και αυτή του Wells. Επιπλέον, και οι δύο προσεγγίσεις τοποθετούνται στο πλαίσιο μίας μαθητοκεντρικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson 2004 στο Κωστούλη 2015), όπου επαναπροσδιορίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. (Κωστούλη 2011, 2015). Στο επίκεντρο βρίσκεται η έννοια της διαλογικότητας του Bakhtin (1981), η οποία συνειρμικά μας οδηγεί πίσω στον Wells (1999, 2001) και στην έννοια της *συνεργατικής διαλογικής διερεύνησης* (dialogic inquiry). Αν η διαλογικότητα σημαίνει διασυνδέσεις ανάμεσα σε γλώσσες, 'φωνές' (Κωστούλη 2015), σημειωτικούς τρόπους και πόρους (Kress 2000) νοήματα, πρακτικές και κοινότητες και φυσικά ανάμεσα σε δρώντα υποκείμενα, τότε στο κείμενο που παρουσιάζουμε, φαίνεται να βρίσκονται όλα εν ισχύ. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέεται με τις γλωσσοδιδασκτικές πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού. Οι πρωτοβουλίες αυτές εξασφαλίζουν τη συστηματική εμπλοκή των παιδιών σε ελκυστικές για αυτά δραστηριότητες γραμματισμού, που καταλήγουν στην παραγωγή συγκεκριμένων τεχνουργημάτων (artifacts) (Wells 1999). Με παράδειγμα το κείμενο των παιδιών αλλά και ολόκληρο το βιβλίο που κατασκεύασαν, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες γραμματισμού, ως προς το περιεχόμενο, βασίζονται στην αξιοποίηση της προηγούμενης και της κοινοτικής γνώσης και όλων των διαθέσιμων γλωσσικών πόρων. Οι άμεσες αναφορές των παιδιών στη ζωή τους στην κοινότητα και στο σχολείο, στις σχέσεις τους με τον δάσκαλο και με τους συμμαθητές τους καθιστούν το κείμενο ένα αυθεντικό κείμενο ταυτότητας (Κομπιάδου 2016, Cummins & Early 2011). Επιπλέον, αυτές οι παιδαγωγικές σχέσεις μαθητών/εκπαιδευτικού εξασφαλίζουν τη μέγιστη νοητική πρόκληση όσο και τη μέγιστη επένδυση ταυτότητας (Cummins 2000, 2005).

Ως προς την οργάνωση, το κείμενο και ολόκληρο το βιβλίο είναι δείγμα πολυτροπικής οργάνωσης, όπου το κεντρικό, χειρόγραφο κείμενο των παιδιών είναι σε διαφορετικά χρώματα και συνυφαίνεται με στίτσα και εικονογραφήσεις από άλλα βιβλία και με δικά τους σχέδια, ενώ συνδυάζεται και με μικρότερα εμβόλιμα δίγλωσσα

κείμενα. Ως προς τη γλώσσα του σχολείου, το κείμενο μπορεί να διαβαστεί ως παράδειγμα *εστίασης στη χρήση της γλώσσας* (focus on use) στο πλαίσιο ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας (Cummins 2005).

5.2. Θέματα μετάβασης, γεφύρωσης, μετασχηματισμού

Σε κάθε περίπτωση σχολικής εκπαίδευσης έχουμε να αντιμετωπίσουμε ζητήματα μετάβασης (Γκόβαρης κ.ά. 2011, Μπατσούτα 2010), γεφύρωσης και μετασχηματισμού (Σκούρτου κ.ά. 2011). Αυτές οι τρεις διαδικασίες ισχύουν για όλα τα παιδιά, για εκείνα όμως που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες η μετάβαση μπορεί να μην ολοκληρωθεί ή να διακοπεί, η γεφύρωση μπορεί να είναι αδύνατη ή ισχνή, και ο μετασχηματισμός της γνώσης μπορεί να μην ολοκληρωθεί. Η μετάβαση πραγματοποιείται από το σπίτι στο σχολείο και στη συνέχεια από τη μία βαθμίδα στην άλλη, εφόσον τα παιδιά δεν διακόψουν τη φοίτηση. Η διαδικασία της μετάβασης επιβάλλεται έξωθεν και ορίζει τότε τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο, τότε αλλάζουν βαθμίδα, τότε αποφοιτούν. Πρόκειται για μία θεσμική και συγχρόνως φυσική μετάβαση του υποκειμένου. Για να παραμείνει ένα παιδί στον θεσμό, για να μπορέσει να μεταβεί από βαθμίδα σε βαθμίδα, κάποιος/κάποια εκπαιδευτικός χρειάζεται να το βοηθήσει να γεφυρώσει αυτό που φέρνει από το σπίτι ή από την προηγούμενη βαθμίδα με ό,τι νέο προσφέρεται προς μάθηση. Η γεφύρωση είναι εκείνη η βοηθητική διαδικασία που επιτρέπει τον μετασχηματισμό της γνώσης, π.χ. από καθημερινή σε σχολική / ακαδημαϊκή γνώση. Η γεφύρωση διευκολύνεται όταν ο/η εκπαιδευτικός παρέχουν μία υποστηρικτική *σκαλωσιά* (scaffolding), δηλαδή ασφάλεια και βοηθήματα (Walqui 2007). Ο Wells (1999), όταν μιλάει για *γεφύρωση* (bridging) και *μετασχηματισμό* (transformation), τα συνδέει με διαδικασίες κατασκευής νοήματος (meaning making) και γνώσης (knowing). Στην περίπτωση των Ρομά μαθητών (αλλά και του μετανάστη συμμαθητή τους) διαγράφονται πολλαπλές πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και κοινωνικές ανισότητες. Οι ίδιοι οι μαθητές λειτουργούν γεφυροποιητικά με τις αναφορές τους σε οικογένεια, φίλους και σχολείο, ενώ αβίαστα παρουσιάζουν και τον δάσκαλό τους ως γεφυροποιό γλωσσών και νοημάτων. Μάλιστα, οι σαφείς, μη ανταγωνιστικές αναφορές των παιδιών στους κύριους χώρους χρήσης των γλωσσών τους μαρτυρούν μία ομαλή οριζόντια μετάβαση από χώρο σε χώρο, μία νοηματική συνέχεια, εκεί όπου συνήθως προκύπτουν ασυνέχειες και χάσματα. Ταυτόχρονα, φωτίζουν και την οικογένεια ως μία επικοινωνιακά/γλωσσικά δυναμική κοινότητα γραμματισμού (Μαγκλάρα 2008). Επιπλέον, συνδυάζοντας διγλωσσία και γραμματισμό, η εξασφάλιση συνέχειας παραπέμπει στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα συνεχή του διγλωσσισμού, με την έννοια που προσδίδει σε αυτά η Hornberger (2003), όταν τονίζει τη σημασία του να διατηρηθεί η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, για να λειτουργήσει αυτό υποστηρικτικά στην εκμάθηση της δεύτερης/σχολικής γλώσσας. Αυτό με τη σειρά του φωτίζει το ερμηνευτικό πλαίσιο της αλληλεξάρτησης των γλωσσών,

όπου μία αναπτυγμένη πρώτη γλώσσα λειτουργεί υποστηρικτικά στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας (Cummins 2000, 2005).

Θα πρέπει εδώ να αναφερθούμε εκ νέου στο ζήτημα της *μαθητείας* (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης 2015, Παπαχρήστος κ.ά. 2012, Σκούρτου 2013, Σπαντιδάκης 2009) για τον εκπαιδευτικό. Οι προσπάθειες του να μάθει τη γλώσσα των μαθητών του μαρτυρούν μία νέα παιδαγωγική και γνωστική στάση, που επίσης λειτουργεί γεφυροποιητικά αλλά και ενδυναμωτικά της ταυτότητας προς αμφοότερες κατευθύνσεις και, εν τέλει, καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να διδάξει τους μαθητές του: ο εκπαιδευτικός, όντας μέλος της κυρίαρχης ομάδας, με την εμπλοκή του στην εκμάθηση της γλώσσας των μαθητών του, με την πρωτοβουλία να εμπλέξει συστηματικά τους μαθητές σε παραγωγή κειμένων ταυτότητας, καταρχάς μαθαίνει από πρώτο χέρι τις ανάγκες τους και χτίζοντας πάνω εκεί μπορεί να γεφυρώσει παλιά και νέα γνώση. Η αυτόβουλη τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε θέση μαθητείας είναι ιδιαίτερα σημαντική και θα έπρεπε να εξεταστεί στο πλαίσιο των κοινωνιοπολιτισμικών μοντέλων μάθησης, όπως το μοντέλο της 'ζώνης επικείμενης ανάπτυξης' του Vygotsky (1997), που ενυπάρχει τόσο στο μοντέλο του Wells (1999) για την κατασκευή νοήματος όσο και στο μοντέλο του Cummins (2005) για το συσχετισμό γνωστικής δραστηριότητας, βοηθημάτων και ακαδημαϊκής γλώσσας. Μία περαιτέρω μελέτη της πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού να τεθεί σε μαθητεία οπωσδήποτε θα φωτίσει περισσότερο τη δυναμική της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται με αφορμή αυτήν ακριβώς τη μαθητεία.

Παραμένοντας σε ζητήματα που άπτονται της συνέχειας/ασυνέχειας ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο, επισημαίνουμε την επαναλαμβανόμενη διαπίστωση της ανταγωνιστικής, καχύποπτης σχέσης, όπως αυτή αναπτύσσεται π.χ. από τον Levinson (2007) στην έρευνά του για τους Ρομά της Αγγλίας. Ο Levinson συγκρίνει δικά του ευρήματα με ευρήματα ερευνών από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και από τις ΗΠΑ και κάνει συγκεκριμένη αναφορά στα παιδιά Ρομά που παραμένουν στο σχολικό σύστημα, υποστηρίζοντας ότι δοκιμάζονται από τις ασυνέχειες και τα παράδοξα μεταξύ της οικογενειακής/κοινοτικής κουλτούρας τους και της κουλτούρας του σχολείου. Οι αναφορές των ενήλικων Ρομά αναδεικνύουν την συγκατάθεσή τους για περιορισμένη χρήση του σχολείου, με σκοπό την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού (και αριθμητικής), αλλά και τη δυσπιστία τους για τη χρησιμότητα μίας μακρόχρονης σχολικής φοίτησης, η οποία δεν εξασφαλίζει καλύτερους τρόπους βιοπορισμού και στην οποία μάλιστα βλέπουν να υποβόσκει ο κίνδυνος απομάκρυνσης των παιδιών Ρομά από τις παραδοσιακές αξίες της οικογένειας. Τουλάχιστον ως προς τα αρχικά συμπεράσματα, βλέπουμε ότι υπάρχει σύγκλιση με αυτά της Δασκαλάκη (2007), της οποίας η έρευνα έγινε την ίδια περίοδο στην Ελλάδα. Και η Δασκαλάκη συμπεραίνει ότι τα υποκείμενα της έρευνάς της, ενώ εκφράζουν θετική άποψη για το σχολείο και στέλνουν τα παιδιά τους σε αυτό, στη συνέχεια αρκούνται

σε έναν βασικό γραμματισμό και θεωρούν πιο χρήσιμο να συμμετέχουν τα παιδιά στις οικογενειακές οικονομικές δραστηριότητες, παρά να παραμείνουν για πολύ χρόνο στο σχολείο. Στις οικογενειακές οικονομικές δραστηριότητες, τα παιδιά εισέρχονται σε μία σχέση μαθητείας με τους ενήλικους, μαθαίνουν από πρώτο χέρι τι είναι χρήσιμο για τον βιοπορισμό και γενικότερα για τη ζωή τους.

Επανερχόμενοι στη διαδικασία της μετάβασης, διαπιστώνουμε ότι, με βάση τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, προκύπτει πως για ένα παιδί Ρομά η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο δεν υπόκειται στους ίδιους αυτοματισμούς με τους οποίους συντελείται στον γενικό πληθυσμό, γιατί προσκρούει σε σειρά εμποδίων, ένα μόνο από τα οποία είναι η δυσπιστία των γονιών απέναντι στο σχολείο.

Στον βαθμό όμως που ένα παιδί Ρομά όντως μεταβαίνει στο σχολείο, και στον βαθμό που παραμένει σε αυτό, τίθεται πλέον το ερώτημα της γεφύρωσης της γνώσης/της γλώσσας του σπιτιού με τη σχολική γνώση/γλώσσα. Πώς μπορεί ένας/μία εκπαιδευτικός της κυρίαρχης κουλτούρας να γεφυρώσει υπάρχουσα με νέα γνώση/γλώσσα, αν δεν αναγνωρίσει θετικά τους φορείς αυτής της άλλης γνώσης/τους ομιλητές της άλλης γλώσσας, όπως κάνει ο εκπαιδευτικός του παραδείγματός μας;

Από πρόσφατες έρευνες μικρής κλίμακας (π.χ. Παπαχρήστος 2014) που διερευνούσαν την εμπλοκή φοιτητών/ριών παιδαγωγικών τμημάτων σε υποστηρικτικές δραστηριότητες γραμματισμού για παιδιά Ρομά στο σχολείο και την κοινότητα σε βάθος τριών μηνών, διαπιστώθηκε ότι πολύ γρήγορα οι φοιτητές/ριες ανέπτυξαν μία παιδαγωγική σχέση αναγνώρισης και αποδοχής των παιδιών Ρομά που υποστήριζαν. Οι φοιτητές/ριες γνώρισαν και επικοινωνήσαν συστηματικά με την οικογένεια και σε σύντομο χρονικό διάστημα άρχισαν να αναφέρονται στα παιδιά, στους γονείς και στα άλλα μέλη με το ονοματεπώνυμο και με την ακριβή σχέση συγγένειας και όχι με το αόριστο, σχηματικό “παιδιά Ρομά”, “ενήλικες Ρομά”. Φάνηκε ότι, μέσω της συστηματικής επαφής με πραγματικούς ανθρώπους, οι μελλοντικοί/-ές εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να εφαρμόσουν έναν βασικό παιδαγωγικό κανόνα στη μάθηση, αυτόν της αποδοχής/του σεβασμού των μαθητών τους. Θα περίμενε κανείς ότι αυτό θα διευκόλυνε και θα επιτάχυνε τη γεφύρωση υπάρχουσας και σχολικής γνώσης και γλώσσας. Και όμως η γεφύρωση δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί, γιατί όσο εύκολα οι φοιτητές/ριες μπόρεσαν να ξεπεράσουν τον κοινωνικό φραγμό, τόσο δύσκολο, ως και αδύνατο, τους ήταν να ξεπεράσουν έναν μορφωτικό φραγμό. Συγκεκριμένα, τους ήταν πολύ δύσκολο να εντοπίσουν την όποια προηγούμενη γνώση και, κατά συνέπεια, τους ήταν ακόμα πιο δύσκολο να κάνουν την όποια γνωστική γεφύρωση. Ταύτιζαν την περιορισμένη γνώση ή την έλλειψη γραμματισμού με πλήρη απουσία γνώσης. Στα ημερολόγιά τους αναφέρουν με λεπτομέρειες τι δεν γνώριζαν τα παιδιά Ρομά που υποστήριζαν, συγκρίνοντάς τα με όσα υποτίθεται ότι γνωρίζει ένα παιδί του γενικού πληθυσμού της αντίστοιχης ηλικίας/τάξης. Στις ίδιες καταγραφές, οι φοιτητές/ριες δεν αναφέρουν τι γνώριζαν τα παιδιά, εκτός από κάποιες διάσπαρτες

γνώσεις/δεξιότητες του σχολικού γραμματισμού. Στον βαθμό που τα παιδιά δεν είχαν αναπτύξει τον σχολικό γραμματισμό, οι φοιτητές/ριες θεωρούσαν ότι έπρεπε να διδάξουν τα πάντα “από το μηδέν”. Με βάση αυτά τα ευρήματα, θεωρούμε ότι πρέπει να μας απασχολήσει η ευκολία με την οποία διαταράσσονται (έστω και πρόσκαιρα) κοινωνικά στερεότυπα που θεωρούνται βαθιά ριζωμένα σε αντίθεση με την ανθεκτικότητα στερεοτύπων που έχουν σχέση με τον γραμματισμό, διότι αυτά τα δεύτερα μπορεί να αποδειχτούν ότι είναι ένα ισχυρό ανάχωμα στη γεφύρωση γνώσης και γλώσσας και εμποδίζουν νέες νοηματοδοτήσεις από τα παιδιά.

6. Επιλογικές παρατηρήσεις

Έχουμε αναφέρει ήδη ότι οι παρατηρήσεις μας έγιναν σε ένα περιορισμένο πλαίσιο. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, συνήθως τα ζητήματα συνεχούς φοίτησης, διακοπτόμενης φοίτησης, σχολικής επίδοσης και σχολικής διαρροής προσεγγίζονται με εργαλεία της ποσοτικής έρευνας. Οι δείκτες περιγράφουν/ποσοτικοποιούν μία κατάσταση και πρέπει να ελεγχθούν εκ νέου μετά από την όποια παρέμβαση για να διαπιστωθεί κατά πόσον επηρεάστηκαν κάποιες μεταβλητές. Στο παράδειγμα που παρουσιάσαμε θα έπρεπε να υπάρχει μία συνοδευτική έρευνα για να διαπιστωθεί κατά πόσον όλη αυτή η δραστηριότητα (που από τις αναφορές των ιδίων των παιδιών προκύπτει ότι εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παρόμοιων δραστηριοτήτων) μπορεί να συσχετιστεί με ασφάλεια με μία απρόσκοπτη φοίτηση και με τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών σε βάθος χρόνου.

Επίσης, αποτελεί αντικείμενο έρευνας το κατά πόσο το συγκεκριμένο σχολείο διαφοροποιείται από άλλα δημόσια σχολεία όπου φοιτούν Ρομά μαθητές σε σχέση με τη σχολική επίδοση και την απρόσκοπτη φοίτηση/σχολική διαρροή των Ρομά μαθητών του. Με δεδομένο ότι το σχολείο βρίσκεται σε υποβαθμισμένη περιοχή, πολύ κοντά σε συνοικία Ρομά και έχει μαθητικό πληθυσμό αποτελούμενο από Ρομά και μετανάστες μαθητές, πρέπει να διερευνηθεί κατά πόσον η απουσία μαθητών του γενικού πληθυσμού το καθιστά πιο ‘φιλόξενο’ στα μάτια των παιδιών και των γονιών τους, πράγμα που πιθανώς μειώνει τη δυσπιστία της οικογένειας απέναντι στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να διαπιστωθεί κατά πόσον το πρόγραμμα και οι δραστηριότητες στο συγκεκριμένο σχολείο συντελούν στη σύγκλιση των μαθησιακών στόχων που τίθενται για όλα τα παιδιά του γενικού πληθυσμού, άρα αναπτύσσει τον σχολικό γραμματισμό, ή κατά πόσον το ίδιο αυτό πρόγραμμα οδηγεί σε μία εκπαίδευση δεύτερης ή παράλληλης ταχύτητας, επειδή είναι μεν διαπολιτισμικά ευαίσθητη αλλά δεν είναι ανταγωνιστική, δεν οδηγεί σε ισότιμους τίτλους σπουδών (Γκότοβος 2002).

Ο εκπαιδευτικός του παραδείγματός μας έχει μεγάλη πείρα στην εκπαίδευση παιδιών Ρομά και συνακόλουθα υψηλό βαθμό ευαισθητοποίησης, ενώ έχει και υψηλή

θεωρητική συγκρότηση (π.χ. Χατζηνικολάου 2007, χ.χ.). Θα μπορούσε λοιπόν να θεωρήσουμε ότι αποτελεί εξαίρεση, άρα το παράδειγμα δεν δηλώνει παρά μόνον μία και μοναδική εξαίρεση. Δεν είναι όμως έτσι, επειδή το να έχει κάποιος/α εκπαιδευτικός μακροχρόνια εμπειρία με μία συγκεκριμένη συνθήκη, να χτίζει και να βιώνει πραγματικές ανθρώπινες σχέσεις τον/τη βοηθά να μετατοπιστεί από στερεοτυπικές αναπαραστάσεις σε κοινωνικά ευαίσθητες παρεμβάσεις, αφού, όπως διαπιστώσαμε και από την έρευνα του Παπαχρήστου (2014), παρόλο που κάποια πράγματα μετατοπίζονται σχετικά εύκολα, κάποια άλλα αποδεικνύονται περισσότερο ανθεκτικά, άρα χρειάζονται χρόνο. Επίσης, το παράδειγμά μας, καταδεικνύει, κατά τη γνώμη μας, ότι η συστηματική ανάπτυξη σχολικού γραμματισμού στα παιδιά Ρομά είναι εφικτή και ότι η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών Ρομά σε δραστηριότητες γραμματισμού μπορεί να ακυρώσει την 'αυτοεκπληρούμενη προφητεία' περί σχολικής αποτυχίας.

Επανερχόμενοι στην έρευνα του Παπαχρήστου (2014), είχε διαπιστωθεί ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή δυσκολεύονταν πολύ να λειτουργήσουν γεφυροποιητικά, γιατί έβλεπαν τον γραμματισμό αποκλειστικά μέσα από τον φακό του σχολικού γραμματισμού, ως έναν και μοναδικό, πράγμα που τους εμπόδιζε να διακρίνουν και να αξιοποιήσουν οποιαδήποτε άλλη γνώση, οποιονδήποτε άλλο γραμματισμό. Στη μία περίπτωση (σε αυτήν του παραδείγματός μας) έχουμε έναν εκπαιδευτικό που έχει και ρόλο *πολιτισμικού διαμεσολαβητή* (Skourtou 2014), ενδυναμώνει τους μαθητές του, αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί διάφορα είδη γραμματισμού (Street 2011) και λειτουργεί διαγλωσσικά. Στη δεύτερη περίπτωση (αυτή των μελλοντικών εκπαιδευτικών) έχουμε την καλή διάθεση, την κοινωνική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση και προσέγγιση εκπαιδευτών από την κυρίαρχη ομάδα προς τα παιδιά και τις οικογένειες Ρομά, χωρίς αυτό να συμβαδίζει με τη συνειδητοποίηση ότι τα παιδιά και οι γονείς τους ανήκουν σε μία κοινότητα μάθησης (Μαγκλάρα 2008), άρα έχουν γνώσεις που μπορούν να ενσωματωθούν στα συνεχή του διγγραμματισμού (Hornberger 2003, 2009).

Μία τελική παρατήρηση σχετικά με τη διγλωσσία των παιδιών του παραδείγματός μας και πώς αυτή αξιοποιείται: τα συγκεκριμένα αποσπάσματα 'συμπυκνώνουν' μεν μία πληθώρα θεωρητικών εργαλείων και εκπαιδευτικών πρακτικών, που αξιοποιούν τη διγλωσσία, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι μόνον η αξιοποίηση της διγλωσσίας κρύβεται εντός τους. Βεβαίως, η διγλωσσία είναι ένα σημαντικό ζήτημα και το παράδειγμα δείχνει ότι όλες οι γλώσσες είναι παρούσες στο σχολείο (παρόλο που θεσμικά το σχολείο είναι χώρος χρήσης αποκλειστικά της Ελληνικής) και ότι είναι χρήσιμες ως αναπόσπαστα κομμάτια της πολιτισμικής και γνωστικής συγκρότησης όλων των μαθητών, μαζί με άλλα πράγματα. Ωστόσο, το πιο σημαντικό, κατά τη γνώμη μας, είναι η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού/μαθητών που εγγυάται αποδοχή και μάθηση, και που δίνει χώρο και επιτρέπει σε όλα τα μέρη να μάθουν

και να διδάξουν, και δυνητικά να μετασχηματίσουν τη ζωή τους εμπλουτίζοντάς την με ελευθερίες και επιλογές.

7. Αντί επιλόγου

Στο ίδιο κεφάλαιο του μεγάλου βιβλίου διαβάζουμε επίσης μικρότερα κείμενα- παραδείγματα για τη χρήση των γλωσσών εντός της τάξης, όπως...:

Σιαμεν τε διαβασαρας

Σιαμεν τε γραψαρας

Σιαμεν τε τεγκιλάμπτα

Σιαμεν τε τεκεράς μαθήματικά

Ανσεν λάτσε τσαθέ κατζας εκδρομή.

Αν σανους λατσέ χουρντε κατζας εκδρομή

Έχουμε να διαβάσουμε, να γράψουμε, να τραγουδήσουμε, να κάνουμε μαθηματικά. Αν είστε καλά παιδιά θα πάμε εκδρομή

Ο Αχμετ δεν το ήξερε να το γράψει πακιστανικά και το είπε με το στόμα. Τιτσερ σανου κράνταϊε ππραϊ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βασαρμίδου, Δ. & Ι. Σπαντιδάκης (2015) *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα, Gutenberg.

Βασιλειάδου, Μ & Μ. Παυλή-Κορρέ (2011) *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΚΕΔΑ.

Bruner, J. (2004) *Δημιουργώντας ιστορίες- Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκόβαρης, Χ. (2000) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές- Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μίας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Νάξου – Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 17-34.

Γκόβαρης, Χ. (2013) Διαπολιτισμική παιδαγωγική-Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της θεωρίας της παιδείας. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, 17-30.

- Γκόβαρης, Χ, Μ. Μπατσούτα, Μ. Καλκαντάρα, Α. Αρώνη & Β. Γιαλαμάς (2011) Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο - Αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκότοβος, Α. (2002) *Ετερότητα και εκπαίδευση – Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2004) *Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση – Εμπειρίες και προοπτικές*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULL&item=6615bitstream=661_01#page/1mode/2up
- Cook-Gumperz, J. (2008) Γραμματισμός και εκπαίδευση – Μία αμετάβλητη εξίσωση. Στο J. Cook-Gumperz, (Επιμ.), *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 49-100.
- Cummins, J. (μετ.: Σ. Αργύρη, επιμ.: Ε. Σκούρτου) (2005) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*, 2^η έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκη, Η. (2007) Το παράδοξο του σχολείου και η διαπραγμάτευση της διαφορετικότητας των Τσιγγάνων ενός καταυλισμού στην Αθήνα. Ρέθυμνο: *Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης*, 192-222.
- Hornberger, N. (2009) Γλώσσα και εκπαίδευση. Στο S.L. McKay & N.H. Hornberger (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσία και διδασκαλία της γλώσσας* (Επιμ. Τρ. Κωστούλη, μετ. Γ. Κουρμεντάλα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κομπιάδου Ε. (2016). Τα κείμενα ταυτότητας και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στο νηπιαγωγείο. Στο Σ. Γαβριηλίδου, Α. Γκαϊνταρτζή, Ε. Μάρκου, & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *3ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, 96-105. Διαθέσιμο στο: http://stavrodromiglwwsw.uth.gr/files/Proceedings_3rd_Crossroads_of_Languages_and_Cultures.pdf
- Κούρτη-Καζούλλη, Β., & Α. Τζανετοπούλου (2003) *Εμείς οι άλλοι – Μελετώντας την ετερότητα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κωστούλη, Τ. (2011) Η γλώσσα (ανάγνωση και γραφή) ως τοπικά εδρασμένη κοινωνική πρακτική – Δεδομένα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά Ρομά. Ανακοίνωση στο διεθνές συνέδριο “Παιδαγωγική, πολιτισμός, πολιτικές – Ο διάλογος της εκπαίδευσης”. Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2011. Διαθέσιμο στο: <http://www.eled.uth.gr/documents/conference-noesis/13c.pdf>
- Κωστούλη, Τ. (2015) Προσδιορίζοντας την ένταξη παιδιών Ρομά στον σχολικό γραμματισμό, επαναπροσδιορίζοντας κυρίαρχες ιδεολογίες και ταυτότητες- Το

- πρόγραμμα Ρομά του ΑΠΘ. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά-Διεθνής και ελληνική εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας ΑΠΘ., 155-174.
- Μαγκλάρα, Μ. (2008) Εθνογραφία του γραμματισμού σε μία τσιγγάνικη κοινότητα του νομού Θεσσαλονίκης. Στο *Πρακτικά του 10^{ου} Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008pdfi5.pdf
- Μαλιγκούδη, Χ. (2009) Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών μαθητών στην Ελλάδα – Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μητακίδου, Σ. & Ε. Τρέσσου (2006) *Η γάτα κουμπάρα – Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο. Διαθέσιμο στο: <http://kaleidoscope.gr/media/user-files/file/GataKoumbara-OdigosEkpaideytikoi.pdf>
- Μπατσούτα, Μ. (2010) Μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό Σχολείο - Το ζήτημα της επαναφοίτησης. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαχρήστος, Δ. (2014) Πρακτικές γραμματισμού και προφορικότητα στα παιδιά Ρομά, Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαχρήστος, Δ., Ε. Σκούρτου & Γ. Σπαντιδάκης (2012) Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά – Παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά των κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικό-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2012 “Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά”, 93-134.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (1986) *Τσιγγάνοι, αναλφαριθμητισμός, εκπαίδευση*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001/2006) *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015) Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 20-69. <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=%2Fbitstream%2F11419%2F6346%2F6%2F15523-Skourtou-KOY.pdf>
- Σκόδρα, Β. (2014) Αντιλήψεις μεταναστών για τη διγλωσσία των παιδιών τους. Το πρόγραμμα εκμάθησης μητρικής γλώσσας στον σύλλογο “Μητέρα Τερέζα”, Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ΕΑΠ.
- Σκούρτου, Ε. (2001) Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνικές ταυτότητες, ετερότητες, κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 167-282.

- Σκούρτου, Ε. (2011) *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2013) Δραστηριότητες γραμματισμού με παιδιά Ρομά. Ημερολόγια μαθητείας. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου- Χιονίδου (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης – Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στην διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 220-235.
- Σκούρτου, Ε. (2015) Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη Καζούλλη (Επιμ.) *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 97-113. <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=%2Fbitstream%2F11419%2F6346%2F6%2F15523-Skourtou-KOY.pdf>.
- Σκούρτου, Ε., Β. Κούρτη - Καζούλλη, Κ. Βρατσάλης & Α. Σοφός (2011) Μεταβάσεις, γεφυρώσεις και μετασχηματισμοί στη γνώση και στη γλώσσα. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2011, 159- 170.
- Σπαντιδάκης Ι. (2009) Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια- Τσελέπη & Α. Φτερνιάτη (Επιμ.) *“5ο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού - Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα”*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας, 179-194.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2005, 3: 37-50.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001) Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*, Υλικό ΘΕ ΕΚΠ 60 “Εκπαίδευση, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες”. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηνικολάου, Α. (2007) Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Μία ιδεολογική προσέγγιση στην εκπαίδευση για παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων - Ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση παιδιών Ρομ (Τσιγγάνων). Στο *Πρακτικά συνεδρίου “Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα”* Αθήνα: Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Χατζηνικολάου, Α. (χ.χ.) *Με αφορμή το δικό μας μεγάλο βιβλίο*. <http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/docs/047.pdf> (ανακτήθηκε 04/11/2016)
- Vygotsky, L. (1997) *Ο Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση

- Bakhtin, M. (1981) *The dialogic imagination – Four essays by M. M. Bakhtin*, edited by M. Holquist, Austin: Texas University Press.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*, Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Chatzidaki, A. (2016) Preparing future teachers for dealing with classroom diversity. Στο

- Σ. Γαβριηλίδου, Α. Γκαϊνταρτζή, Ε. Μάρκου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *3ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση*. (21-37). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Διαθέσιμο στο: http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/files/Proceedings_3rd_Crossroads_of_Languages_and_Cultures.pdf.
- Chatzidaki, A. & C. Maligkoudi (2013) Family language policy among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6): 675-689.
- Cummins, J. (2000) *Language, power and education. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & M. Early (2011) *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, Trentham Books Publishers.
- Delpit, D. (1988) The silenced dialogue. Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58: 280-298.
- Delpit, D. (1992) Education in a multicultural society. Our future's greatest challenge. *Journal of Negro Education*, 61: 237-249.
- Fishman, J. A (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 67-68.
- Fishman, J. A. (1971) *Advances in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton;
- Garcia, O. (2008) *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*, Oxford: Blackwell.
- Garcia, O. (2009) Education, multilingualism & translanguaging in the 21st century. In A.K., Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas (Eds) *Multilingual education for social justice. Globalising the local*. New Delhi: Orient Black Swan.
- Gogonas, N. (2010) *Bilingualism and multiculturalism in Greek education. Investigating ethnic language maintenance among pupils of Albanian and Egyptian origin in Athens*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hornberger, N. (2003) *Continua of biliteracy -An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kress, G. (2000) Design and Transformation. New theories of meaning. Στο B. Cope & M. Kalantzis (eds), *Multiliteracies. Literacy, learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 153-161.
- Kyprianos, P., I. Daskalaki, & G. Stamelos (2012) Culture & the School - The degree of educational integration of Roma & Gypsies in the Peloponese region in Greece, *International Review of Education*, 2012 (58): 675-699

- Levinson (2007) Literacy in English Gypsy communities. Cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44 (1): 1-35.
- Levinson (2008) Issues of Empowerment & disempowerment. Gypsy children at home and school. *Citizen Teaching and Learning*, special issue 4 (2): 70-77.
- Rosario, P., J.C. Nunez, R. Azevedo, J. Cunha, A. Pereira, & R. Mourao (2013) Understanding Gypsy children's conceptions of learning. A phenomenographic study. *School Psychology International*, (1-15), spi.sagepub.com
- Skourtou, E. (2008) Linguistic diversity and language planning and teaching – An example from Greece. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLVI, 175-193.
- Skourtou, E. (2014) Educational Studies and Cultural Mediation: Notes to a Case Study from Rhodes/GR. Στο E. Arvanitis & A. Kameas (eds), *Intercultural Mediation in Europe: Narratives of Professional Transformation*. Chicago: Common Ground Publishing, 198-205.
- Street, B. (1995) *Social literacies – Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Street, B. (2011) Literacy inequalities in theory and practice: The power to name and define. *International Journal of Educational Development*, 31 (6): 580-586.
- Swain, M. (1972) *Bilingualism as a first language*. Irvine: University of California
- Tsokolidou, R. (2005) Raising bilingual awareness in Greek primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1): 48-61.
- Young, A. (2011) Talking the language. Supporting emergent bilinguals through plurilingual education. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, Ρ. Τσοκαλίδου 1^ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών/1st Crossroads of languages & cultures, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., 132-150. Διαθέσιμο στο:
http://stavrodromiglwswn.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languagesa_n_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf (και στα ελληνικά)
- Walqui, A. (2007) Scaffolding Instruction for English language learners. A conceptual framework. In O. Garcia & C. Baker (Eds): *Bilingual education. An introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wells, G. (1999) *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wells, G. (Ed.) (2001) *Action, talk & text. Learning & teaching through inquiry*. New York: Teachers College Press.

ΤΟ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αγγελική Κουλιάρη
Καθηγήτρια
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Abstract

The paper focuses on the possibilities and the limits for the education of refugee children in the Greek context. It also discusses the language education policy in Greece.

Key words

Language education policy.

Περίληψη

Η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική σχολική τάξη αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες κατάσταση οικεία και σε γενικές γραμμές διαχειρίσιμη από τους εκπαιδευτικούς. Η διαπολιτισμική κανονικότητα στην οποία είχε καταφέρει την τελευταία δεκαετία να λειτουργεί το δημόσιο σχολείο εντάσσοντας τους εθνικά άλλους, τους ξένους, ανατρέπεται τα τελευταία χρόνια. Μαθητές και μαθήτριες από νέα διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι 'ανοίκειοι άλλοι' θα πρέπει τουλάχιστον μεσοπρόθεσμα να ενταχθούν υπό δύσκολες συνθήκες στο ήδη χειμαζόμενο δημόσιο σχολείο σε ολόκληρη τη χώρα. Το σύνθετο κοινωνιογλωσσικά περιβάλλον οικονομικής δυσπραγίας επιβάλλει να συζητηθεί η γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική που θα υλοποιηθεί ή θα γίνει προσπάθεια να υλοποιηθεί για τα παιδιά πρόσφυγες που ήδη ζουν στη χώρα. Η επιλογή συγκεκριμένης γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής συναρτάται άμεσα με τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στους ομιλητές των γλωσσών που θα αποφασιστεί να διδαχθούν.

Στην εργασία συζητούνται γενικά και ειδικότερα ζητήματα γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής όπως τα αναδεικνύει η πρόκληση εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά

Γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική, οικείοι άλλοι, ανοίκειοι άλλοι.

1. Γλώσσες στην Εκπαίδευση

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια και υφίστανται διαρκώς ραγδαίες μεταβολές κυρίως δομικού χαρακτήρα. Οι διαρκείς μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές μεταλλάσσουν μέσα από προφανείς αλλά και από λανθάνουσες διαδρομές τα οικεία χαρακτηριστικά των κοινωνιών. Ο δημόσιος λόγος σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο αρθρώνεται αντιφατικός, από την πλήρη φραστική αποδοχή μέχρι την απόλυτη αρνητική πρακτική, και ανταναικλά αλλά και διαμορφώνει τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις (μη) αποδοχής ή ανεκτικότητας των όποιων αλλαγών.

Σε ένα σύνθετο και αντιφατικό κοινωνικό περιβάλλον η εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί διαφορετικές γλώσσες, πολιτισμούς και θρησκείες που ήδη συνυπάρχουν ή πιθανόν θα συνυπάρξουν στη σχολική τάξη. Το νομοθετικό πλαίσιο για τη διδασκαλία των γλωσσών στο σχολείο θα το ορίσει η γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική. Γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική εμπλέκονται στο μέτρο που η εκπαιδευτική πολιτική ορίζει ποια θα είναι η γλώσσα που θα αποτελεί μέσο διδασκαλίας, θα διαμορφώσει κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών με βάση και τη γλώσσα που αυτοί ομιλούν και διδάσκουν, θα προτείνει μάθημα στην πρώτη γλώσσα (Γ1) των μαθητών/ριών που προέρχονται από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα, θα επιμείνει στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Γ2) και θα επιλέξει τις ξένες γλώσσες που θα διδασχτούν. Παράλληλα, θα πρέπει να οριστούν κριτήρια ανάπτυξης για curricula, syllabi και διδακτικό υλικό τα οποία θα παίρνουν υπόψη τους το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/ριών (Corson 1989, Ingram 1991, Καραντζόλα 2016, Κοιλιάρη 2005).

Η επιλογή συγκεκριμένης γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής συναρτάται άμεσα με τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στις γλώσσες που θα αποφασιστεί να διδασχθούν. Εφόσον στη δημόσια σφαίρα συζητείται η διατήρηση ή και προώθηση της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας στο σχολείο, θα πρέπει να απαντηθούν καίρια ερωτήματα ιδεολογικού περιεχομένου που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Η διατήρηση της πολυπολιτισμικότητας αναζητά απαντήσεις για τον τρόπο που θα εξισορροπηθούν αντιφάσεις ανάμεσα στη θεσμική απόφαση να αναγνωρίζονται επίσημα στο σχολείο συλλογικές ταυτότητες και την πρακτική να δημιουργείται ενιαία εθνική συνείδηση σε όλους τους μαθητές μέσω μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, όπως π.χ. η ιστορία. Η προώθηση της πολυγλωσσίας αμφισβητεί την πρακτική να μην διδάσκονται ή να διδάσκονται σε περιορισμένη κλίμακα οι πρώτες γλώσσες (Γ1) που γνωρίζουν οι μαθητές/ριες από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα και να διδάσκεται αποκλειστικά η επίσημη στάνταρτ γλώσσα που για ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να είναι ξένα (ΞΓ) ή δεύτερη (Γ2) γλώσσα. Παράλληλα, θεωρείται αυτονόητη η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, που είναι συνήθως γλώσσες διεθνούς κύρους και συνδέονται με πολιτική, πολιτισμική και οικονομική ισχύ (Macedo κ.ά. 2010).

Οι θεσμικές επιλογές για την όποια στήριξη των Γ1 συναρτώνται με τη γενικότερη πολιτική των κρατών υποδοχής. Όταν η κεντρική πολιτική στοχεύει στην άνευ όρων αφομοίωση των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών, επιδιώκεται και η εκπαιδευτική αφομοίωση των μαθητών/ριών μεταναστευτικής ή προσφυγικής καταγωγής. Για τον λόγο αυτό δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στην επίσημη στάνταρτ γλώσσα της χώρας υποδοχής, ενώ οι 'ανοίκειες' γλώσσες, δηλαδή οι Γ1 των μαθητών/ριών μεταναστευτικής ή προσφυγικής καταγωγής, θεωρούνται πρόβλημα, και ουσιαστικά δεν αναγνωρίζεται στους ομιλητές τους το δικαίωμα στη διδασκαλία τους. Όταν η κοινωνία αποδέχεται ότι οι γλώσσες αυτές αποτελούν και δική της πηγή εμπλουτισμού, θα επιλεγεί και μια αντίστοιχη πολιτική, είτε πρόκειται για πολιτική με στόχο τον *γλωσσικό πλουραλισμό* (pluralism) είτε για πολιτική με στόχο τον *γλωσσικό εμπλουτισμό* (enrichment). Στην πρώτη περίπτωση η διατήρηση των άλλων γλωσσών περιορίζεται μόνον σε ενδοκοινοτική χρήση (vernacularization), και η διδασκαλία τους θεωρείται θέμα που αφορά την ίδια την ενδιαφερόμενη κοινότητα, η οποία έχει και την ευθύνη για την οργάνωση των μαθημάτων. Στη δεύτερη περίπτωση, και στο πλαίσιο μίας σχετικής κοινωνικής συναίνεσης, μπορεί να επιλεγεί κάποιος τύπος *δήλωσης εκπαίδευσης* ή τουλάχιστον δίνεται η δυνατότητα να προσφέρονται μαθήματα μιας άλλης γλώσσας σε όσους μαθητές/ριες τη μιλούν ως πρώτη γλώσσα (Γ1) πέρα από την κοινωνικά κυρίαρχη (Baker 1996, Fishman 1981).

Ωστόσο, αυτό που συνήθως παρατηρείται είναι να επαφίεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων στη Γ1 των μαθητών/ριών στις δυνατότητες, επιθυμίες και στρατηγικές των οικογενειών και των μεταναστευτικών κοινοτήτων και λιγότερο στην εκπαιδευτική πρακτική των κρατών υποδοχής. Από την άλλη, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι εύκολο να χαράξει κανείς γλωσσική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών ή προσφύγων, διότι υπάρχουν αρκετές παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, η επίσημη γλώσσα της χώρας καταγωγής δεν είναι πάντα η γλώσσα που γνωρίζουν τα παιδιά και οι γονείς τους (π.χ. τουρκικά, κουρδικά). Δεύτερον, τα παιδιά και οι οικογένειες τους μπορεί να γνωρίζουν (και) κάποια τοπική ποικιλία ή διάλεκτο ή και άλλες γλώσσες. Τρίτον, και πολύ σημαντικό -από γλωσσοδιδασκτική άποψη- είναι να διαγνωστεί, ποιες και σε ποιον βαθμό μακρο- και μικροδεξιότητες έχουν αναπτύξει τα παιδιά στη γλώσσα καταγωγής, διότι δεν γνωρίζουμε τις συνθήκες της κοινωνικοποίησης/έκθεσής τους στη γλώσσα καταγωγής τους όπως και τους όρους χρήσης της. Από όλα τα προηγούμενα προκύπτει ότι η επιλογή από την πολιτεία -όταν και με όποιον τρόπο αυτό συμβαίνει- της διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας της χώρας καταγωγής μπορεί να μην είναι πάντα συμβατή με την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα των παιδιών από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα. Επίσης, δε θα πρέπει να θεωρείται *a priori* ως Γ1 η επίσημη γλώσσα του κράτους διαμονής, ακόμη και όταν τα παιδιά έχουν γεννηθεί σε αυτήν, διότι η οικογένεια μπορεί να έχει επιλέξει να αναθρέψει το παιδί στην εθνική γλώσσα, τουλάχιστον μέχρι κάποια ηλικία.

Σίγουρα η διεθνής οικονομική κρίση δεν διευκολύνει αποφάσεις και κυρίως πρακτικές προς την κατεύθυνση στήριξης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, παρόλο που οι κοινωνίες διαθέτουν πλέον και την εμπειρία και τα εργαλεία διαχείρισής τους. Οι συνεχείς μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές πληθυσμών από διαφορετικά ανοίκια πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα ταραάζουν τις καθησστηκυίες αντιλήψεις, υποθάλποντας την ξενοφοβία. Ως αποτέλεσμα, ενεργοποιείται ένας δημόσιος λόγος που παρουσιάζει συγκεκριμένες συλλογικότητες ως κίνδυνο, τις συνδέει με αρνητικές καταστάσεις, νομιμοποιεί φοβικές στάσεις και πρακτικές απέναντί τους (Γκότοβος 2014: 215) με τις ανάλογες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πρακτική και, κατά συνέπεια, στη γλωσσική εκπαιδευτική πρακτική.

2. Η πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο

Η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική σχολική τάξη αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες κατάσταση οικεία και σε γενικές γραμμές διαχειρίσιμη από τους εκπαιδευτικούς. Η πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική διευθέτηση των ζητημάτων που προέκυψαν από τις πρώτες μεταναστευτικές ροές που έφτασαν στην Ελλάδα οδήγησε, παρά τους αργούς ρυθμούς και τις παλινδρομήσεις των πρώτων χρόνων, σε μία κανονικότητα και σε ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, καθώς και των παιδιών τους σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης (Κόντης 2014: 276).

Όμως, η οικονομική κρίση που ξεκίνησε το 2008/09 δημιουργεί νέα κοινωνικά πολυπολιτισμικά-πολυγλωσσικά συγκείμενα. Νέες μεταναστευτικές ροές από την Ελλάδα προς την Κεντρική Ευρώπη και όλον τον κόσμο, η παλιννόστηση ενός μέρους των πιο ενταγμένων αλλοδαπών μεταναστών και των οικογενειών τους από την Ελλάδα στις χώρες καταγωγής τους, καθώς και οι νέες μεταναστευτικές και προσφυγικές εισροές από ασιατικές και αφρικανικές χώρες διαμορφώνουν ένα σύνθετο περιβάλλον με ρευστά χαρακτηριστικά. Η διαπολιτισμική κανονικότητα στην οποία είχε καταφέρει την τελευταία δεκαετία να λειτουργεί το δημόσιο σχολείο εντάσσοντας τους εθνικά άλλους, τους ξένους, ανατρέπεται. Ενώ οι 'οικείοι άλλοι' παλιννοστούν στις χώρες προέλευσής τους, μαθητές και μαθήτριες από νέα διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι 'ανοίκειοι άλλοι' θα πρέπει τουλάχιστον μεσοπρόθεσμα να ενταχθούν υπό δύσκολες συνθήκες στο ήδη χειμαζόμενο δημόσιο σχολείο σε ολόκληρη τη χώρα (Κοιλιάρη 2016).

Όσο και αν το νέο κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον που διαμορφώνεται σταδιακά επιβάλλει και νέους όρους συζήτησης, η στήριξη και η προώθηση της πολυμορφίας στις γλώσσες, στους πολιτισμούς, στα ήθη και στα έθιμα παραμένει και σήμερα σταθερή πρόκληση για το ελληνικό σχολείο στο πλαίσιο που *ipso facto* ορίζει η ευρωπαϊκή πολιτική για τις γλώσσες με μελέτες, πλήθος βασικά κείμενα και οδηγίες,

προγράμματα και δράσεις (αναλυτικότερα μεταξύ άλλων και Kiliari 2009 όπου και σχετική βιβλιογραφία).

2.1. *Εμείς και οι οικείοι άλλοι: Πρώτη (Γ1), δεύτερη (Γ2), ξένη γλώσσα (ΞΓ)*

Στην Ελλάδα παραδοσιακά έχει ασκηθεί μονογλωσσική εκπαιδευτική πολιτική. Οι μαθητές/ριες, εφόσον εγγράφονται στο ελληνικό σχολείο, θεωρούνται a priori μονόγλωσσοι στη Νέα Ελληνική, και η γλωσσική τους εκπαίδευση οικοδομείται πάνω σε αυτήν την παραδοχή. Υπάρχει βέβαια και η μοναδική επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στη Δυτική Θράκη για την οποία προβλέπεται δίγλωσση εκπαίδευση, αλλά τα όρια της σχετικής γλωσσικής πολιτικής περιορίζονται από τις ιστορικές διαδικασίες και συγκυρίες (Μπαλτσιώτης 1997: 317 κ.ά.).

Παρόλη τη διαπολιτισμική ρητορική και νομολογία των τελευταίων δεκαετιών έχει προκριθεί ένα σαφώς μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό και εν τέλει αφομοιωτικό μοντέλο για τους αλλοδαπούς/ές μαθητές και μαθήτριες που είναι συνήθως δίγλωσσοι/ες (Γ1 + ΝΕΓ2) (Archakis 2014, Γρίβα & Στάμου 2014, Κοιλιάρη 2005, Τσάκωνα 2014, όπου και σχετικές αναφορές). Καλούνται όμως να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα που κρίνονται ως απαραίτητες για την ομαλή εκπαιδευτική πορεία τους, μια και η έλλειψη δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα, και ιδιαίτερα στη γλώσσα του σχολείου, θεωρείται διαχρονικά ως ένα πρόβλημα που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με κάθε τμήμα. Το σχολείο δεν παίρνει ουσιαστικά υπόψη του τα ιδιαίτερα κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τις σύνθετες εθνογλωσσικές ταυτότητές τους που διαμορφώνονται σε ένα πολυπαραμετρικό σύστημα (Κοιλιάρη 2016). Δεν αγνοεί μεν ότι αυτοί/ές οι μαθητές και οι μαθήτριες κινούνται ανάμεσα σε (τουλάχιστον) δύο πολιτισμούς και δύο γλώσσες, καταγωγής και υποδοχής, αλλά οι εκπαιδευτικές πρακτικές εξαντλούνται συνήθως σε ένα μάλλον φολκλορικό πλαίσιο (π.χ. κοινά φαγητά, παραμύθια, τραγούδια, γιορτές κ.ά.).

Από την άλλη, η ελληνική πολιτεία έχει επιλέξει να προσφέρει ως μάθημα στο δημόσιο σχολείο τρεις ξένες γλώσσες (ΞΓ) διεθνούς κύρους: την Αγγλική ως υποχρεωτική πρώτη ξένη γλώσσα (ΞΓ1), τη Γαλλική, τη Γερμανική, και από φέτος (σχ. έτος 2016/17), εκ νέου και σε πολύ περιορισμένο αριθμό σχολείων, την Ιταλική ως υποχρεωτική επιλεγόμενη δεύτερη ξένη γλώσσα (ΞΓ2). Η αγγλική γλώσσα κυριαρχεί απόλυτα σε όλη τη διάρκεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Βέβαια, και η γενική παραδοχή ότι η ξένη γλώσσα είναι ξένη για όλα τα παιδιά μπορεί και αυτή να συζητηθεί, διότι και στην Α' Δημοτικού αρκετά παιδιά έρχονται με κάποιες γνώσεις σε μία ξένη γλώσσα (συνήθως στην αγγλική) που τις απέκτησαν στην προσχολική τους εκπαίδευση. Το διαφορετικό επίπεδο γνώσης της όποιας ξένης γλώσσας μέσα σε μία τάξη μπορεί να θεωρηθεί σχεδόν βέβαιο, επειδή η γλωσσomάθεια των παιδιών ενισχύεται είτε στα Κέντρα Ξένων Γλωσσών (φροντιστήρια)

είτε με ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι, καθώς η πλειοψηφία των οικογενειών κρίνει την εκμάθηση ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο ως ανεπαρκή. Αυτή η αντίληψη ενισχύεται και από το γεγονός ότι στο δημόσιο σχολείο το μάθημα της ξένης γλώσσας δεν έχει πρακτικό στόχο, ο οποίος να είναι σαφής στα παιδιά και στις οικογένειες τους, που έχουν συνδέσει την επάρκεια γλωσσομάθειας με την πιστοποίηση, η οποία επιδιώκεται (από νεαρή ηλικία) από μεγάλο αριθμό μαθητών/ριών μέσω της επιτυχίας σε εξετάσεις κυρίως σε ιδιωτικούς φορείς πιστοποίησης ή στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (<http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/>). Το κόστος των διδασκτρων (φροντιστήρια και ιδιαίτερα), εξετάσεων πιστοποίησης και βιβλίων που ποικίλει ανάλογα με την τάξη, τη γλώσσα κ.ά. επιβαρύνει σημαντικά τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Όσο και αν αυτή η οικογενειακή πρακτική έχει περιοριστεί λόγω της δημοσιονομικής κρίσης, η ετήσια οικογενειακή δαπάνη για τις ξένες γλώσσες εξακολουθεί να παραμένει υψηλή και ενδεικτικά αναφέρεται ότι για το 2013 ανερχόταν σε 859.289.493,68 (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. 2014).

Αντιθέτως, οι γλώσσες καταγωγής (Γ1) των μαθητών από μεταναστευτικό ή προσφυγικό περιβάλλον παραμένουν ακόμη αφανείς (Gkaintartzi *et al.* 2014) στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, παρόλο που κάποιες από αυτές, όπως η Αλβανική ή και η Ρωσική, διδάσκονται σποραδικά και συνήθως στο πλαίσιο κάποιων μεγάλων ερευνητικών προγραμμάτων (π.χ. www.diaapolis.auth.gr).

Βέβαια, όσο και αν η οικονομική κρίση περιορίζει ακόμη περισσότερο τους πόρους για τη στήριξη και τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, δεν αποεπικαιροποιεί τη σημαντικότητά της για τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους. Και αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι, μετά από τα αρχικά διστακτικά βήματα των πρώτων μεταναστευτικών κοινοτήτων, παρατηρείται σήμερα ένας μεγάλος αριθμός δομών με ποικίλες μορφές και δραστηριότητες στον χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης 2013), που έρχεται να καλύψει το κενό που αφήνει η ελληνική πολιτεία. Έτσι, οι μεταναστευτικές οργανώσεις που υπάρχουν -πέρα από γενικότερες κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες (Δαμανάκης 2007: 67)- φροντίζουν και για την οργάνωση τμημάτων διδασκαλίας της γλώσσας τους.

Τα Τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικής Γλώσσας (Τ.Δ.Ε.Γ.) - όρος που χρησιμοποιείται από κάποιους ερευνητές κατ' αναλογία με τον όρο 'Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας' στην ελληνική διασπορά - άρχισαν, με ελάχιστες εξαιρέσεις, να λειτουργούν και να αναπτύσσονται στην Ελλάδα τα τελευταία δέκα-δεκαπέντε χρόνια (Μαλιγκούδη 2014). Τα Τ.Δ.Ε.Γ. δεν είναι ενταγμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και λειτουργούν Σαββατοκύριακα ή και απογεύματα, ενώ η φοίτηση των παιδιών σε αυτά είναι προαιρετική και απόφαση αποκλειστικά της οικογένειάς τους.

Σε αυτό το ήδη σύνθετο κοινωνιογλωσσικά περιβάλλον οικονομικής δυσπραγίας θα πρέπει να συζητηθεί η εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική που θα υλοποιηθεί ή θα

γίνει προσπάθεια να υλοποιηθεί για τα παιδιά πρόσφυγες που ήδη ζουν στη χώρα. Ένα μεγάλο μέρος του προσφυγικού πληθυσμού είναι παιδιά σχολικής ηλικίας, και, σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης περίπου 3000 από αυτά είναι ασυνόδευτα και είναι κυρίως έφηβοι (<http://www.ekka.org.gr/>).

2.2. Εμείς και οι ανοίκειοι άλλοι: η πρόκληση

Η ύπαρξη σημαντικού αριθμού προσφύγων στη χώρα, ένα ποσοστό από τους οποίους αναμένεται να παραμείνει στην Ελλάδα μέχρι την οριστική διευθέτηση του ζητήματος της μετεγκατάστασής τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ή μεσοπρόθεσμα της πιθανής επιστροφής στις εστίες τους, καθιστά επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης ολοκληρωμένης πολιτικής και πρακτικής (Σχέδιο Δράσης) για την ανθρωπιστικά επιβεβλημένη και βιώσιμη αντιμετώπιση του όλου ζητήματος. Πρόκειται για ανθρώπους ευάλωτους και αποπροσανατολισμένους, που έρχονται επιθυμώντας διακαώς να φύγουν άμεσα σε κάποια άλλη χώρα αλλά περιορίζονται στις δομές φιλοξενίας και παράλληλα αναγκάζονται για λόγους καθημερινής επιβίωσης να προσπαθούν να επικοινωνούν σε μια διαφορετική γλώσσα από αυτή που ίδιοι/-ες γνωρίζουν και να προσαρμοστούν σε μια διαφορετική καθημερινότητα από αυτήν που γνώριζαν ή ήλπιζαν να βρουν. Το ερώτημα της έστω και μερικής ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία παραμένει ανοικτό, όσο και εάν ο δημόσιος λόγος παραπέμπει στην προσωρινότητα της παραμονής των προσφυγικών πληθυσμών νομιμοποιώντας τον 'πυροσβεστικό' χαρακτήρα των παρεμβάσεων και την έλλειψη χάραξης τουλάχιστον μεσοπρόθεσμης πολιτικής.

Η πρόκληση για την ελληνική εκπαίδευση είναι άμεση. Ο αριθμός των παιδιών προσφύγων είναι υψηλός, πάνω από το 30% του συνόλου σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (<https://www.unhcr.gr/>) και πολλά από αυτά δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο αν και βρίσκονται σε σχολική ηλικία. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αποτελεί στη βάση της ισότητας των ευκαιριών, αναφαίρετο δικαίωμά τους, σύμφωνα με το Άρθρο 28,1 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNICEF 1990), και η ελληνική πολιτεία έχει την υποχρέωση να φροντίζει συντεταγμένα για αυτό, παρά τις όποιες οικονομικές και διαχειριστικές δυσκολίες.

Το Ελληνικό Σχέδιο Δράσης για την εκπαίδευση των προσφύγων (Ε.Σ.Δ.Ε.Π.) που φέρεται να έχει εκπονηθεί δεν βρίσκεται αναρτημένο σε επίσημους ιστότοπους ούτε σε αυτόν του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Οι όποιες πληροφορίες μπορούμε να έχουμε τεκμαίρονται από συνεντεύξεις τόσο του Υπουργού (24/02/2016) και του Γ.Γ. του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (03/05/2016) όσο και της Υπεύθυνης Επικοινωνίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για την Ελλάδα (02/08/2016), καθώς και από άλλα δημοσιεύματα του έντυπου και ηλεκτρονικού τύπου, που βασίζονται κυρίως στις τρεις προαναφερθείσες συνεντεύξεις και τη δημοσιογραφική έρευνα (π.χ. THESSNEWS02/09/2016).

Στις γενικόλογες διακηρύξεις του Ελληνικού Σχεδίου Δράσης για την εκπαίδευση των προσφύγων δηλώνεται ότι έχει εκπονηθεί σύμφωνα με τις διεθνείς Συνθήκες - που όμως δεν κατονομάζονται- και λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές διαστάσεις που απαιτείται να έχει μια ολοκληρωμένη πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των προσφύγων και των μεταναστών. Το Ε.Σ.Δ.Ε.Π. αναφέρεται τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων όσο και εφήβων και παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Η πολιτεία αναγνωρίζει ότι πρέπει, σύμφωνα με τα διεθνώς αποδεκτά ανθρωπιστικά και εκπαιδευτικά πρότυπα, να διασφαλίζεται η πρόσβαση των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων προσφύγων στις δομές υποστήριξης, φροντίδας, εκπαίδευσης και κατάρτισης που έχουν ανάγκη και να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ψυχοκοινωνική στήριξη και τη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών -ιδιαίτερα των ασυνόδευτων- και των οικογενειών τους. Προτεραιότητα αποτελεί η φροντίδα και η δημιουργική απασχόληση των νηπίων και των παιδιών πρώιμης σχολικής ηλικίας, η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων σχολικής ηλικίας, και η επαγγελματική κατάρτιση των εφήβων και νέων που δεν έχουν ακαδημαϊκό προσανατολισμό, με την παράλληλη ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως είναι ο ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός, η αγωγή υγείας κ.ά., σε ολόκληρο τον πληθυσμό.

Στη συνέντευξή του (24/2/2016) ο Υπουργός Παιδείας θεωρεί ότι θα πρέπει να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των προσφύγων τονίζοντας ότι αυτή αποτελεί τη βάση της εκμάθησης οποιασδήποτε δεύτερης γλώσσας, αφού η αναγνώριση της γλώσσας αυτής αποτελεί στην πραγματικότητα την αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου το οποίο οι πρόσφυγες φέρουν μαζί τους. Τέλος, αναφερόμενος στην ελληνική εμπειρία από την ένταξη χιλιάδων μεταναστών κατά τη δεκαετία του '90 δήλωσε ότι τα παιδιά των προσφύγων οι οποίοι επιθυμούν να παραμείνουν στη χώρα μας μπορούν αρχικά να εντάσσονται σε τάξεις υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας των δημόσιων σχολείων, εάν αυτό κριθεί αναγκαίο, και στη συνέχεια στις κανονικές τάξεις. Επεσήμανε μάλιστα την ανάγκη της ευαισθητοποίησης των τοπικών κοινωνιών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών για τα ζητήματα των προσφύγων και της ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Στη μεταγενέστερη συνέντευξή του (03/05/2016) ο Γ.Γ. του Υπουργείου Παιδείας δηλώνει ότι από τις εκπαιδευτικές δράσεις που εφαρμόζονται πιλοτικά στα Διαβατά, στον Ελαιώνα, στο Σχιστό και στην Λέσβο το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων διαμόρφωσε ένα σύνολο καλών πρακτικών που σχεδιάζει να εφαρμοστούν άμεσα και στα άλλα Κέντρα Φιλοξενίας. Παράλληλα το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων συμμετέχει σε κοινή ομάδα εργασίας με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ και την UNICEF με στόχους τη διεθνοποίηση του ζητήματος, τη διενέργεια εξειδικευμένων workshops με ειδικούς από όλον τον κόσμο και την καταγραφή των διεθνών καλών πρακτικών σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων.

Οι προθέσεις της ελληνικής πολιτείας για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων όπως εκφράζονται από τους επίσημους εκπροσώπους της θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν καταρχήν ευοίωνες. Απέχουν όμως, κατά τη γνώμη μου, πολύ από την πεζή πραγματικότητα που απαιτεί άμεσες παρεμβάσεις χωρίς όμως -λόγω της ιδιαιτερότητας των συνθηκών- να τεκμηριώνεται και η επιτυχία τους και προϋποθέτει την αποδοχή τους και τη συνέργεια τόσο των ίδιων των ενδιαφερομένων όσο και της κοινωνίας υποδοχής.

Οι εξαγγελίες εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών στην αρχή του σχολικού έτους (αρχές Σεπτεμβρίου 2016) προκαλούν αναστάτωση (ήπια διατυπωμένο) στις τοπικές κοινωνίες και γεννούν μία σειρά ερωτημάτων παιδαγωγικού, ψυχολογικού και κοινωνιογλωσσικού χαρακτήρα για τις ενδιαφερόμενες ομάδες του πληθυσμού και από τις δύο πλευρές, που είναι πολύ δύσκολο να απαντηθούν με ασφάλεια.

Τόσο οι οικογένειες όσο και τα ασυνόδευτα παιδιά θεωρούν την Ελλάδα χώρα μετάβασης, δηλαδή δεν έχουν καμία επιθυμία να παραμείνουν επί μακρόν όσο και εάν αναγκάζονται να επιβιώνουν εδώ σχεδόν αποκλεισμένοι στις δομές φιλοξενίας. Στην προσωρινότητα της παραμονής τους η εκπαίδευση μπορεί να αποδώσει καρπούς όταν οι ίδιοι τη θεωρήσουν χρήσιμη. Επειδή το βασικό κίνητρο για την εκμάθηση μίας γλώσσας αποτελεί η χρησιμότητα της γνώσης της, όπως αυτή προσλαμβάνεται σύμφωνα με τις υποκειμενικές αξίες και νόρμες από τον μαθητή/τη μαθήτρια ή την οικογένειά του/της (Dörnyei & Csizér 2005), αναρωτιέται κανείς εάν οι ενδιαφερόμενοι θα ανταποκριθούν στην προσφορά εκμάθησης της ΝΕ ως ΞΓ/Γ2, μίας γλώσσας την οποία πιθανώς δεν θεωρούν τόσο χρήσιμη, ενώ δεν θα έχουν τη δυνατότητα να μάθουν κάποιες από τις γλώσσες των χωρών τελικού προορισμού, όπως π.χ. τη Γερμανική, που μάλλον θα τις θεωρούν χρησιμότερες.

Οι γλώσσες καταγωγής δεν διδάχθηκαν συντεταγμένα στο ελληνικό σχολείο ούτε στα χρόνια της μεταναστευτικής κανονικότητας που λίγο πολύ οι γλώσσες των 'οικείων άλλων' ήταν και επίσημα γνωστές. Ακόμη και γλώσσες από πολυπληθείς μεταναστευτικές κοινότητες, όπως η Αλβανική, διδάχθηκαν ελάχιστα και σποραδικά στο ελληνικό σχολείο, ενώ η γενικότερη πολιτική παραπέμπει άτυπα τη φροντίδα για την οργάνωση τμημάτων διδασκαλίας της γλώσσας καταγωγής στις μεταναστευτικές κοινότητες (Κοιλιάρη 2005, Μαλιγκούδη 2014).

Σήμερα δεν γνωρίζουμε ποιες ακριβώς είναι οι γλώσσες καταγωγής, που γνωρίζουν τα παιδιά από τα προσφυγικά περιβάλλοντα. Βέβαια, υποθέσεις με βάση τη χώρα προέλευσης μπορούμε να κάνουμε, αλλά προφανώς δεν μπορεί να οργανωθεί με σοβαρότητα η διδασκαλία τους, ώστε να αποβεί επωφελής για τα παιδιά πρόσφυγες. Η συναισθηματική αξία που έχει η γλώσσα καταγωγής και ως βασικό συστατικό της εθνογλωσσικής μεταναστευτικής/ προσφυγικής ταυτότητας συνηγορεί, ώστε τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες όσο και οι γονείς να επιθυμούν να συνεχίσουν τη διδασκαλία της (Κοιλιάρη 2014, Kiliari 2014) και να εξαγγέλλει ο υπουργός την

‘αξιοποίησή’ της, χωρίς βέβαια να ανακοινώνει τους τρόπους ούτε να διευκρινίζει το πλαίσιο αξιοποίησης.

Από την άλλη, επιβάλλεται η διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας χωρίς να ερωτηθούν οι ενδιαφερόμενοι ή να τους δίνεται το δικαίωμα επιλογής τουλάχιστον μεταξύ των ξένων γλωσσών που διδάσκονται στο δημόσιο σχολείο. Όπως προαναφέρθηκε, η εκμάθηση κάποιας από τις γλώσσες των χωρών τελικού προορισμού, όπως π.χ. η Γερμανική, θα ήταν, κατά τη γνώμη μου, πολύ πιο επιθυμητή από τους ενδιαφερόμενους λόγω της χρηστικής αξίας της. Δυστυχώς, όμως, το έργο αυτό η πολιτεία φαίνεται να το έχει εκχωρήσει σε κάποιες ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στις δομές φιλοξενίας, χωρίς τον υποτυπώδη έλεγχο της καταλληλότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η δημοσιονομική λιτότητα έχει επιβάλλει ούτως ή άλλως μία στασιμότητα εκπαιδευτικών πρακτικών στο δημόσιο σχολείο που αφορούν τη στήριξη της εκπαίδευσης στις γλώσσες που επέβαλε θεσμικά και στήριξε οικονομικά η ευρωπαϊκή ένταξη της Ελλάδας (Commission of the European Communities 2003, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2008). Η αναγκαστική ή ηθελημένη κινητικότητα των πληθυσμών προς την Ελλάδα σήμερα περισσότερο παρά ποτέ εμπλέκεται αδιάρρηκτα με την πολυγλωσσία και αναδεικνύει την πολυγλωσσική ικανότητα σε προφανές πλεονέκτημα του ατόμου. Σε ένα ασταθές γεωπολιτικά περιβάλλον με φθίνοντες διαρκώς οικονομικούς πόρους, με την κοινωνία υποδοχής να διχάζεται από την άκρατη φιλόξενη διάθεση μέχρι την αδιάκριτη ρατσιστική πρακτική, η πρόκληση για την ελληνική πολιτεία είναι μεγάλη. Θα γίνει προσπάθεια εκπαίδευσης των προσφυγικών πληθυσμών στην κατεύθυνση της ένταξης ή της μετάβασης; Στο πλαίσιο αυτό ποια θα είναι η ενδεδειγμένη εκπαιδευτική πολιτική και ποια η πολιτική για τις γλώσσες;

3. Αντί επιλόγου

Τα εύλογα ερωτήματα που προκύπτουν από όλα τα προηγούμενα φαίνεται να είναι δύσκολο να απαντηθούν. Ο δημόσιος λόγος είναι για μία ακόμη φορά αντιφατικός. Αναρωτιέται κανείς εάν οι πολιτικές εξαγγελίες είναι ρεαλιστικές και σε ποιο βαθμό μπορούν να υλοποιηθούν και με ποιους πόρους, χωρίς να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι της πολιτικής για τους πρόσφυγες, δηλαδή εάν στο σημείο που είναι σήμερα (Σεπτέμβριος 2016) τα πράγματα, θα ασκηθεί πολιτική ένταξης ή μετάβασης.

Τεχνογνωσία υπάρχει σε επίπεδο εκπαιδευτικής αντίληψης, εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και καλών πρακτικών από τα προηγούμενα χρόνια μετανάστευσης προς τη χώρα. Κατά τη γνώμη μου η μεταφορά πρακτικών από το εξωτερικό και η πρόσληψη της τεχνογνωσίας μέσα από διεθνή workshops (Γ.Γ. του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 03/05/2016) θα πρέπει να είναι μετρημένη και πολύ προσεκτική, μια και η σύνθεση των μεταναστευτικών/προσφυγικών

πληθυσμών διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα αλλά κυρίως διότι οι κοινωνίες υποδοχής έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Η ευαισθητοποίηση των κοινωνικών εταίρων δεν μπορεί να θεωρείται ούτε δεδομένη ούτε καλοπροαίρετη. Η περαιτέρω όξυνση των ανισοτήτων στην κοινωνία και κατά συνέπεια στην εκπαίδευση δεν αφήνει αλώβητους από τη δομική κρίση τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και οδηγεί σε κοινωνικούς αυτοματισμούς που αναζητούν αποδιοπομπαίες κοινωνικές ομάδες στιγματίζοντας τις ασθενέστερες και πιο ανίσχυρες από αυτές.

Το ευρωπαϊκό διακύβευμα παραμένει η διατήρηση της πολυμορφίας στις γλώσσες και στους πολιτισμούς και η προώθηση της πολυγλωσσίας των πολιτών ανεξαρτήτως καταγωγής και Γ1. Γι αυτό και η Ελλάδα θα έπρεπε να έχει ως πραγματικό στόχο εκπαιδευτικής -και όχι μόνον- γλωσσικής πολιτικής την πολυγλωσσία. Η πολυγλωσσική εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνει πολίτες που θα αποδομήσουν τα αρνητικά ή και φοβικά ανακλαστικά τους απέναντι σε γλώσσες και πολιτισμούς και θα μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μίας κοινωνίας ανοικτής στους οικείους αλλά και στους ανοίκειους άλλους.

Η πρόκληση, λοιπόν, για την ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση είναι πόσο ανοικτή μπορεί να αποδειχτεί ώστε να συνδράμει στην αναζήτηση για μία καλύτερη ζωή των προσφύγων που δεν επέλεξαν μεν να ζήσουν στην Ελλάδα, είναι όμως αναγκασμένοι να το κάνουν. Θα μπορέσουν, άραγε, οι ανοίκειοι ξένοι, οι νεομετανάστες και οι πρόσφυγες, να αξιοποιήσουν την πρώτη παραμονή τους στη χώρα μας και, είτε τελικά παραμείνουν μόνιμα εδώ, είτε κάποια στιγμή αποχωρήσουν, να ζήσουν όχι στο περιθώριο αλλά ως ισότιμα μέλη των κοινωνιών που θα είναι ο τελικός προορισμός τους;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (μετ. Α. Αλεξανδροπούλου, εισ. επιμ Μ. Δαμανάκης) (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2014) Νεομετανάστευση και Στερεότυπα: Παιδεία και Ταυτότητα στην Ελλάδα και τη διασπορά μπροστά σε δύσκολες προκλήσεις. Στο Μ. Δαμανάκης, Στ. Κωνσταντινίδης, Α. Τάμης (επιμ.) (2014) *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ., 207-225.
- Γρίβα, Ε. & Α. Γ. Στάμου (2014) *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., Στ. Κωνσταντινίδης, Α. Τάμης (επιμ.) (2014) *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Ε.Κ.κ.ά.) Στο <http://www.ekka.org.gr/> Ανακτήθηκε 05.09.2016
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). *Πολυγλωσσία πλεονέκτημα για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση*. Βρυξέλλες, COM(2008) 566 τελικό.
Στο: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:EL:PDF> Ανακτήθηκε 05.09.2016
- Η ΑΥΓΗ (24/02/2016) Το Ελληνικό σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση των προσφύγων παρουσίασε ο Ν. Φίλης. Στο <http://www.avgi.gr/article/10839/6298267/to-elleniko-schedio-drases-gia-ten-ekpaideuse-ton-prosphygon-parousiase-o-n> Ανακτήθηκε 05/09/2016.
- Καραντζόλα Ε. (2016) *Γλωσσικές πολιτικές στις χώρες της Μεσογείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2014) *Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες σε περιβάλλον κρίσης. Καταγραφή δαπανών περιόδου 2001-2013 σύμφωνα με τα στοιχεία για τους Υποδείκτες Εκπαίδευσης του ΔΤΚ όπως ανακοινώθηκαν από την ΕΛ.ΣΤΑΤ*. Αθήνα. Στο http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/KANEP_DAP_EKPAID_2013.pdf Ανακτήθηκε 05.09.2016
- Κοιλιάρη, Α. (2005) *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κοιλιάρη, Α. (2014) *Έκθεση σχετικά με τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στα ελληνικά δημόσια σχολεία*. Στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi5/panelladiki_ereuna.pdf Ανακτήθηκε 05.09.2016
- Κοιλιάρη, Α. (2016) *Ελλάδα 2015: Νέα πολυπολιτισμικά κοινωνικά συγκείμενα. Νέα ζητήματα γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής;* Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος (επιμ.) *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 217-231.
- Κόντης, Α. (2014) *Η Μεταναστευτική Μετάβαση στην Ελλάδα*. Στο Μ. Δαμανάκης, Στ. Κωνσταντινίδης, Α. Τάμης (επιμ.) (2014) *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ., 273-297
- Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας Στο <http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/> Ανακτήθηκε 05.09.2016
- LEFT.gr (03/05/2016) *Εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων: ανθρώπινο δικαίωμα*,

- ανθρωπιστική πρόκληση, εκπαιδευτική προτεραιότητα. Στο <http://left.gr/news/ekpaideysi-ton-paidion-ton-prosfygon-anthropino-dikaioma-anthropistiki-proklisi-ekpaideytiki> Ανακτήθηκε 05/09/2016.
- LIFO.gr (02.08.2016) Τα παιδιά πρόσφυγες: Η Υπεύθυνη Επικοινωνίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για την Ελλάδα μιλά στο lifo.gr Στο www.lifo.gr. Ανακτήθηκε 05/09/2016.
- Macedo, D., B. Δενδρινού, και Π. Γούναρη (2010) *Η ηγεμονία της αγγλικής γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.*
- Μαλιγκούδη, Χ. (2009) *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2014) Τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικών Γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Στ. Κωνσταντινίδης, Α. Τάμης (επιμ.) (2014) *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα.* Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ., 299-324
- Μπαλτσιώτης, Λ. (1997) Ελληνική Διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη. Αιτιότητες και αντιφάσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.) (1997) *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, 317-348.
- THESSNEWS (02/09/2016) Τα προσφυγόπουλα στα ελληνικά σχολεία, 20-21.
- Τσάκωνα, Β. (2014) Αγγλικά, αλβανικά ή ρώσικα; Η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στο σχολείο. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις.* Καβάλα: Σαΐτα, 198-218. Στο: <http://www.saitapublications.gr/2014/01/ebook.75.html>. Ανακτήθηκε 05/09/2016.
- UNICEF (1990) *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.* Στο http://www.unicef.org/magic/media/documents/CRC_greek_language_version.pdf Ανακτήθηκε 05/09/2016.
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ Στο <https://www.unhcr.gr/> Ανακτήθηκε 05/09/2016/

Ξενόγλωσση

- Archakis, A. (2014) Immigrant voices in students' essay texts: Between assimilation and pride. *Discourse and Society*, 25 (3): 297-314.
- Commission of the European Communities (2003) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006.* Brussels, Com (2003) 449 final.
- Corson, D. (1999) *Language policy in schools: A resource for teachers and administrators.* New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

- Dörnyei, Z. & K. Csizér (2005) Intercultural Contact and Tourism. The Effects of Intercultural Contact and Tourism on Language Attitudes and Language Learning Motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24 (4): 327-357, DOI: 10.1177/0261927X05281424.
- Fishman, J. (1981) Language policy: Past, present and future. Στο C.A. Ferguson / S.B Heath (eds) *Language in the U.S.A.* Cambridge: Cambridge University Press, 516-526.
- Gkaintartzi, A., A. Kiliari & R. Tsokalidou (2014) 'Invisible' bilingualism - 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1) 60-72.
- Ingram, D.E. (1991) Language-in-education planning. Στο W. Bright (ed.) *International encyclopaedia of linguistics*, N.Y. Oxford University Press, 2, 302-305.
- Kiliari A. (2009) Language practice in Greece: the effects of European policy on multilingualism. *European Journal of Language Policy*, 1 (1): 21-28.
- Kiliari, A. (2014) Heritage languages in Greek public schools? Immigrant pupils' attitudes and skills. In A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou, & M. Mattheoudakis (eds) *Cross-curricular Approaches to Language Education*, Cambridge Scholars Publishing, 191-207.

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΓΓΛΟΦΩΝΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Μαρίνα Ματθαιουδάκη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Α.Π.Θ.

Χριστίνα Μαλιγκούδη
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης
Διδάσκουσα στο Σχολείο
Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α.Π.Θ.

Abstract

The language attitude of immigrant families in Greece has been the focus of various studies, many of which have looked especially into Albanian families' attitude and actions towards the maintenance of their ethnic language (Chatzidaki 2005; Gkaintartzi 2013; Gogonas 2009; Maligkoudi 2010). However, there are scarcely any studies in the Greek literature regarding the language attitude of families living in Greece whose L1 is a high status language, such as English. In the present study we aim to address this gap and examine the language attitude of non-Greek parents and children living in Greece towards the use of Greek, which is the dominant language of the host country, and towards English, which is the main language of children's school education. In particular, those children attend two English language private schools in Athens where classes are held exclusively in English and where Greek is taught as a second language for five hours a week. For the purpose of our study, two questionnaires were employed, one for children and one for parents. These aimed to examine children's and parents' profile, their (bilingual) literacy, their competence in the two languages, children's and parents' language use, and parents' language practices. The results of the questionnaires point to interesting differences between this study and previous similar studies in Greece with immigrants who speak lower status languages.

Key words

Language attitude, English-speaking families, Greece, high-status language, family language policy.

Περίληψη

Η γλωσσική συμπεριφορά των μεταναστευτικών οικογενειών στην Ελλάδα έχει υπάρξει το επίκεντρο πολλών ερευνών, πολλές από τις οποίες έχουν εστιάσει στη συμπεριφορά και τις πρακτικές αλβανόφωνων οικογενειών σχετικά με τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας (Γκαϊνταρτζή 2013, Gogonas 2009, Μαλιγκούδη 2010, Χατζηδάκη 2005).

Ωστόσο, δεν υπάρχουν έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη γλωσσική συμπεριφορά οικογενειών που ζουν στην Ελλάδα και η Γ1 τους θεωρείται υψηλού κύρους. Στην παρούσα εργασία στόχος είναι να καλυφτεί το κενό αυτό με την εξέταση της γλωσσικής συμπεριφοράς γονέων και παιδιών μη ελληνικής καταγωγής απέναντι στην Ελληνική, που είναι η κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής, και απέναντι στην Αγγλική, που είναι η βασική γλώσσα στην εκπαίδευση των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά του ερευνητικού μας δείγματος φοιτούν σε δύο αγγλόγλωσσα ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας, στα οποία η βασική γλώσσα μαθημάτων είναι η Αγγλική και η Ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα για πέντε ώρες την εβδομάδα. Για τους σκοπούς της έρευνας δόθηκαν ερωτηματολόγια σε γονείς και παιδιά των σχολείων αυτών, τα οποία αποσκοπούσαν στο να εξετάσουν το προφίλ γονέων και παιδιών, τον (δίγλωσσο) εγγραμματισμό τους, τη γλωσσική ικανότητα στις δύο γλώσσες, τη γλωσσική χρήση καθώς και τις γλωσσικές πρακτικές γονέων και παιδιών. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων δείχνουν ενδιαφέρουσες διαφορές μεταξύ της παρούσας έρευνας και άλλων σχετικών ερευνών στην Ελλάδα για μεταναστευτικές οικογένειες που μιλούν γλώσσες χαμηλότερου κύρους.

Λέξεις κλειδιά

Γλωσσική συμπεριφορά, αγγλόφωνες οικογένειες, Ελλάδα, γλώσσα υψηλού κύρους, οικογενειακή γλωσσική πολιτική.

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει μελετηθεί εκτεταμένα η γλωσσική συμπεριφορά οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα και με ιδιαίτερη έμφαση στα άτομα με αλβανική καταγωγή (Γκαϊνταρτζή 2013, Gogonas 2009, Μαλιγκούδη 2010, Χατζηδάκη 2005 κ.λπ.). Και αυτό γιατί επίσημες γλωσσικές πολιτικές, τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και στην Ελλάδα, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε γλώσσες υψηλού κύρους, οι οποίες έχουν ευρύτερη κοινωνική και εμπορική αξία (social and market value), ενώ δεν υπάρχει μεγάλη υποστήριξη σε γλώσσες που μιλιούνται από ομάδες που θεωρούνται μειονοτικές (Κοιλιάρη 2005). Συνεπώς, έχει δοθεί περισσότερη έμφαση στην ελληνική βιβλιογραφία σε γλώσσες που ομιλούνται από ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ιδίως στην Αλβανική.

Επομένως, υπάρχει ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη γλωσσική συμπεριφορά οικογενειών που ζουν στην Ελλάδα και των οποίων η μητρική γλώσσα θεωρείται υψηλού κύρους, όπως είναι, για παράδειγμα, τα αγγλικά. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η γλωσσική συμπεριφορά γονέων και παιδιών σχετικά με τη χρήση της Ελληνικής, η οποία είναι η κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής, και της Αγγλικής, η οποία είναι η κυρίαρχη γλώσσα του σχολικού περιβάλλοντος των συγκεκριμένων παιδιών. Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά φοιτούν σε αγγλόγλωσσα ιδιωτικά

σχολεία της Αθήνας, στα οποία τα μαθήματα γίνονται αποκλειστικά στα αγγλικά, και διδάσκονται πέντε ώρες εβδομαδιαία την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη το διάστημα 2012-2015 στο πλαίσιο ενός γενικότερου ερευνητικού προγράμματος που υλοποίησε το Α.Π.Θ. με επιστημονικά υπεύθυνα την καθηγήτρια κ. Ιάνθη Τσιμπλή με ονομασία “Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση: Ανάπτυξη γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων σε διάφορους τύπους διγλωσσίας”¹.

1. Γλωσσική συμπεριφορά σε δίγλωσσες οικογένειες

Το θέμα της γλωσσικής διατήρησης έχει συζητηθεί εκτενώς τα τελευταία χρόνια σε πολλές έρευνες και με διαφορετικά σημεία εστίασης (π.χ. τη γλωσσική αλλαγή, τον γλωσσικό θάνατο, τους παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση, κ.ά.) (π.χ. Clyne and Kipp 2005, Fishman 1991, Pauwels 2004). Ένας από τους ουσιαστικούς παράγοντες που συντελούν στη γλωσσική διατήρηση είναι σαφώς και η οικογένεια. Πρόσφατες έρευνες επιχειρούν να αναδείξουν τον ρόλο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής (family language policy) σε σχέση με τη χρήση των γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον, είτε αυτή αφορά την κυρίαρχη είτε τη μειονοτική γλώσσα (King *et al.* 2008, Spolsky 2004). Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών έχουν ως πυρήνα μεταναστευτικές οικογένειες που επιχειρούν να διατηρήσουν τη μειονοτική μητρική γλώσσα τους στο σπίτι (για παράδειγμα, King *et al.* 2008). Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθεί η γλωσσική συμπεριφορά αγγλόφωνων οικογενειών, των οποίων η μητρική γλώσσα - τα αγγλικά - θεωρείται γλώσσα υψηλού κύρους και οι οποίες μένουν στην Ελλάδα και στέλνουν τα παιδιά τους σε αγγλόγλωσσα σχολεία.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η οικογένεια είναι ενδεχομένως ο πιο σημαντικός πόλος για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών (Fishmann 1991, Schwartz 2008). Δημογραφικοί, κοινωνικοπολιτιστικοί και ψυχολογικοί παράγοντες είναι εκείνοι που σχετίζονται άμεσα με το οικογενειακό υπόβαθρο και με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική (Schwartz 2008). Τέτοιοι παράγοντες είναι η οικογενειακή δομή (Baker 2001, Wong Fillmore 1991), ποιο ρόλο δηλαδή παίζει, για παράδειγμα, η ύπαρξη μεγαλύτερων αδελφών στη χρήση της εθνικής γλώσσας, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων (King and Fogle 2006, Kloss 1996), ο επιπολιτισμός (acculturation) των γονέων (Baker 2001, Clyne 1982), η συνοχή της οικογένειας, καθώς επίσης και συναισθηματικοί παράγοντες (Okita 2002, Tannenbaum 2005).

Επιπρόσθετα, η οικογενειακή γλωσσική ιδεολογία (στάσεις και απόψεις) και οι γλωσσικές πρακτικές επηρεάζουν σαφώς τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις των γονέων για το πώς τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα ή τις γλώσσες, καθώς και οι απόψεις τους για τον δικό τους ρόλο σε αυτή τη διαδικασία επηρεάζουν σημαντικά τη γλωσσική συμπεριφορά τους απέναντι στα

παιδιά τους (De Houwer 1999, Spolsky 2007). Έτσι, η θετική στάση απέναντι στη γλωσσική διατήρηση σαφώς επηρεάζει και τη γλωσσική χρήση (Schwartz 2008). Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η γλωσσική ιδεολογία των γονέων αντανακλάται πάντα στις γλωσσικές στρατηγικές ή πρακτικές τους (Chatzidaki and Maligkoudi 2012, King 2000, Schwartz 2008).

Η γλωσσική ιδεολογία των γονέων αναμένεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην περίπτωση των αγγλόγλωσσων οικογενειών του δείγματός μας, καθώς η Αγγλική είναι μια γλώσσα υψηλού κύρους και έχει συνδεθεί με σχετική οικονομική δύναμη, επαγγελματικές ευκαιρίες κ.λπ. Αναμφισβήτητα, η έκθεση των παιδιών στις εκάστοτε γλώσσες παίζει μεγάλο ρόλο στην απόκτησή τους, είτε αυτή προέρχεται από το σχολικό είτε από το οικογενειακό περιβάλλον (Yamamoto 2001). Ταυτόχρονα, όμως, η θετική στάση της οικογένειας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στην εκμάθηση μιας γλώσσας είναι ένας καταλυτικός παράγοντας για τη χρήση και τη διατήρησή της. Καθώς η Αγγλική θεωρείται και είναι μια 'ισχυρή' γλώσσα, αναμένεται οι αγγλόγλωσσες οικογένειες του δείγματός μας να έχουν αναπτύξει θετική στάση στην εκμάθηση και τη διατήρησή της.

2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλαισίου στη γλωσσική κοινωνικοποίηση του δίγλωσσου παιδιού

Εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον, το είδος της εκπαίδευσης που επιλέγουν οι γονείς για τα παιδιά τους παίζει και αυτό με τη σειρά του καταλυτικό ρόλο στη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών (Baker 2001). Μία από τις πλέον γνωστές τυπολογίες για τη διάκριση των εκπαιδευτικών πλαισίων δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι αυτή που προτείνει ο Colin Baker (2001, 2006), ο οποίος διακρίνει μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης ανάλογα με το εάν πράγματι προωθούν την ανάπτυξη της διγλωσσίας και του διγλωσσικού εγγραμματισμού. Έτσι, με βάση αυτό το κριτήριο διακρίνει ανάμεσα σε 'ασθενείς' και 'ισχυρούς' τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της *καταβύθισης* (submersion) ανήκουν οι εκπαιδευτικές δομές όπου μαθητές από μειονοτικές ομάδες διδάσκονται αποκλειστικά μέσω της δεύτερης γλώσσας τους (Γ2), η οποία είναι και η κοινωνικά κυρίαρχη γλώσσα, χωρίς παράλληλη στήριξη της πρώτης τους γλώσσας (Γ1). Ο απώτερος γλωσσικός στόχος είναι η κατάκτηση της μονογλωσσίας στη Γ2 και ο κοινωνικο-εκπαιδευτικός στόχος είναι η αφομοίωση των μαθητών στην κυρίαρχη ομάδα (Baker 2001: 277-280, Baker 2006: 216-219).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της *εμβάπτισης* (immersion) οι μαθητές προέρχονται συνήθως από την κυρίαρχη κοινωνικά ομάδα ή από κάποια κοινωνική ομάδα με υψηλό κύρος, μιλούν γλώσσες γοήτρου ως μητρικές και φοιτούν κατ' επιλογήν τους σε ένα σχολείο το οποίο τους παρέχει διδασκαλία μέσω και μιας άλλης γλώσσας (λ.χ. αγγλόφωνα παιδιά στο γαλλόφωνο τμήμα του Καναδά που επιθυμούν να μάθουν

καλά τη Γαλλική, αγγλόφωνα παιδιά στην Ουαλία που φοιτούν σε προγράμματα Ουαλικής, Γιαπωνέζοι μαθητές που επιθυμούν να μάθουν καλά αγγλικά, κ.ο.κ.). Η αναλογία των ωρών διδασκαλίας στη μία και στην άλλη γλώσσα ποικίλλει, όπως ποικίλλει και το εάν η εμφάνιση στη Γ2 θα ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο ή αργότερα (Baker 2006). Τα αποτελέσματα της εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για μαθητές από κυρίαρχες ομάδες που επιθυμούν να μάθουν καλά μία άλλη γλώσσα εκτός της μητρικής τους, γι' αυτό και το μοντέλο αυτό έχει διαδοθεί σε πολλά μέρη του κόσμου εκτός Καναδά -από όπου ξεκίνησε-, όπως στην Καταλονία, στην Ουαλία, κ.ά. (Baker 2006).

Προκειμένου για παιδιά από μειονότητες, ένας από τους πλέον αποτελεσματικούς τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι το μοντέλο της *δίγλωσσης εκπαίδευσης διατήρησης* (developmental/maintenance bilingual education). Στόχος είναι η επίτευξη διγλωσσίας τόσο στη μειονοτική όσο και στην κυρίαρχη γλώσσα και η διαμόρφωση μίας σύνθετης πολιτισμικής ταυτότητας. Υλοποιείται μέσω της φοίτησης σε σχολεία όπου συνήθως, αλλά όχι πάντα, όλοι οι μαθητές ανήκουν στη μειονοτική ομάδα και διδάσκονται το Α.Π. μέσω και των δύο γλωσσών. Υπάρχει ποικιλία ως προς το ποσοστό του χρόνου που θα αφιερώνεται στην κυρίαρχη γλώσσα (συνήθως κυμαίνεται από 10% έως 50%). Πρόκειται για μοντέλα που συναντώνται κυρίως στις Η.Π.Α. και στον Καναδά (Baker 2001, Baker 2006). Στην Ελλάδα δεν απαντώνται τέτοιες μορφές εκπαίδευσης ακόμη, ενώ οι σχετικές προσπάθειες ίδρυσης τέτοιων τμημάτων, κυρίως στα λεγόμενα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, είναι στα σπάργανα.

Ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο *καταβύθισης* υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι καλλιεργούν τη Γ1 τους εκτός επίσημου σχολικού πλαισίου με το να παρακολουθούν μαθήματα της Γ1 τους για κάποιες ώρες την εβδομάδα σε Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (συνήθως αποκαλούμενα 'Σαββατιανά' ή 'απογευματινά' σχολεία). Η δομή του μοντέλου αυτού διαφέρει από τον γνήσιο τύπο *εκπαίδευσης διατήρησης*, αφενός διότι αφιερώνεται λιγότερος χρόνος στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (τα μαθήματα γίνονται συνήθως μία φορά την εβδομάδα και διαρκούν το πολύ 2-3 ώρες) και αφετέρου επειδή το όλο πλαίσιο πάσχει σε επίπεδο υποδομών, μέσων και γοήτρου. Με βάση αυτό το σκεπτικό, το μοντέλο *δίγλωσσης εκπαίδευσης διατήρησης* υλοποιείται είτε (α) με την εφαρμογή προγραμμάτων στα οποία η μειονοτική γλώσσα διδάσκεται για αρκετές ώρες μέσα στην εβδομάδα, κυρίως ενταγμένη μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, και τότε κάνουμε λόγο για πλαίσιο *ισχυρής διατήρησης*, είτε (β) με την εφαρμογή προγραμμάτων στα οποία η μειονοτική γλώσσα υποστηρίζεται μόνο για λίγες ώρες (1-4 ώρες, ειδικά όταν η διδασκαλία της γίνεται εκτός ωραρίου, λ.χ. σε Σαββατιανά/ Κυριακάτικά τμήματα), οπότε μιλάμε για ένα πλαίσιο *ασθενούς διατήρησης*.

3. Τα αγγλόφωνα σχολεία St Catherine's και Campion

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα διεξήχθη το διάστημα 2012-2015 στο πλαίσιο ενός γενικότερου ερευνητικού προγράμματος που υλοποίησε το Α.Π.Θ. Σκοποί του εν λόγω προγράμματος ήταν η μελέτη γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων σε ταυτόχρονους και διαδοχικούς δίγλωσσους και της επίδρασης των εκπαιδευτικών πλαισίων στη διγλωσσία τους. Οι συμμετέχοντες ήταν δίγλωσσα παιδιά στην Ελληνική και στην Αλβανική/ Γερμανική/Αγγλική που κατοικούσαν στην Ελλάδα όσο και στις αντίστοιχες χώρες (Αλβανία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο ή Η.Π.Α.). Για τους αγγλόφωνους συμμετέχοντες στην Ελλάδα επιλέχθηκαν δύο ιδιωτικά αγγλόφωνα σχολεία της Αθήνας, τα St Catherine's και Campion.

Σύμφωνα με συνεντεύξεις με τις διευθύντριες και τις εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων, στα δύο αυτά σχολεία φοιτούν διάφορες κατηγορίες παιδιών: δίγλωσσα παιδιά με ή χωρίς γνώση της Αγγλικής, παιδιά από μεικτούς γάμους με ελληνική ή όχι υπηκοότητα/ ιθαγένεια, παιδιά ξένων υπηκόων, Έλληνες ακόμη και χωρίς γνώση Αγγλικής στις μικρές τάξεις. Με βάση το πρόγραμμα που ακολουθούν τα δύο σχολεία αναφορικά με τη διδασκαλία των δύο γλωσσών, αυτά ανήκουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της *ισχυρής διατήρησης*. Όλοι οι μαθητές της ίδιας ηλικίας φοιτούν στο ίδιο τμήμα ανεξάρτητα από το επίπεδο γνώσης της Αγγλικής. Υπάρχει οργανωμένο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας της Αγγλικής, κατά το οποίο οι μαθητές που δεν έχουν καλή γνώση της γλώσσας παρακολουθούν μαθήματα Αγγλικής ως Επιπρόσθετης Γλώσσας (English as an Additional Language) με εξειδικευμένους δασκάλους.

Υπάρχουν δύο τμήματα για τη διδασκαλία της Ελληνικής: (α) ένα για μαθητές που έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα και (β) ένα για μαθητές που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Κατά το σχολικό έτος 2014/2015, όταν δηλαδή υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, τα παιδιά διδάσκονταν πέντε ώρες την εβδομάδα ελληνικά και στα δύο τμήματα. Στο τμήμα όπου διδάσκεται η Ελληνική ως μητρική γλώσσα ακολουθείται κυρίως το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας για την Ελληνική ως μητρική γλώσσα.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Στόχοι και σκοποί της έρευνας

Στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος που προαναφέρθηκε, οι στόχοι ήταν πολλοί και συμμετείχαν διάφορες ερευνήτριες. Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε από μια ομάδα που εστίαζε σε κοινωνιογλωσσολογικές παραμέτρους και ειδικότερα στην εξέταση σχέσεων ανάμεσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη γλωσσική ανάπτυξη. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε δίγλωσσα παιδιά που φοιτούν σε αγγλόφωνα ιδιωτικά σχολεία στην Αθήνα και τα οποία είναι δίγλωσσα στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, και βασικός της στόχος είναι να διερευνήσει τη γλωσσική συμπεριφορά των

εν λόγω παιδιών και των γονέων τους. Ειδικότερα, εξετάζεται η γλωσσική ικανότητά τους, τόσο στην Ελληνική όσο και στην Αγγλική, η γλωσσική χρήση στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (για παράδειγμα ποια γλώσσα χρησιμοποιούν τα παιδιά προς τους γονείς τους και το αντίστροφο, καθώς επίσης και ποια γλώσσα κυρίως χρησιμοποιούν τα παιδιά στο σχολείο) και, τέλος, οι γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς σχετικά με τις δύο γλώσσες στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η ερευνητική υπόθεση της εργασίας μας είναι ότι οι οικογένειες του δείγματός μας θα έχουν μια ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στη διατήρηση της αγγλικής γλώσσας λόγω του υψηλού κύρους της. Επομένως, θα υποστηρίζουν τη χρήση της Αγγλικής παρά αυτήν της Ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον και θα υιοθετούν γλωσσικές πρακτικές οι οποίες θα στοχεύουν αντίστοιχα στη διατήρηση της αγγλικής γλώσσας. Η υπόθεση εργασίας αφορά όλες τις οικογένειες, ανεξαρτήτως από το αν τα παιδιά προέρχονται από οικογένειες και με τους δύο γονείς Έλληνες ή από μεικτές οικογένειες (Έλληνας/ Ελληνίδα και αγγλόφωνος/η) ή από δύο αγγλόφωνους γονείς. Εξάλλου, οι περιπτώσεις των παιδιών που προέρχονται από δύο γονείς Έλληνες ήταν ελάχιστες (5 στο σύνολο 56 γονέων²).

4.2. Περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015 στα δύο αγγλόφωνα ιδιωτικά σχολεία St Catherine's και Campion στην Αθήνα. Για τους σκοπούς της συνολικής έρευνας επιλέχθηκαν μαθητές από την 3^η έως και την 7^η τάξη, οι οποίοι συμμετείχαν σε γλωσσικές και γνωστικές δοκιμασίες. Οι ερευνήτριες είχαν δώσει φόρμες συγκατάθεσης στους γονείς για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην εν λόγω έρευνα. Μοιράστηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα στους μαθητές και ένα σε δείγμα γονέων. Τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στα παιδιά και στους γονείς είχαν δύο γλωσσικές εκδοχές και τα υποκείμενα μπορούσαν να επιλέξουν να συμπληρώσουν είτε αυτήν στα αγγλικά είτε αυτήν στα ελληνικά.

Τα ερωτηματολόγια των παιδιών ήταν δομημένα ως εξής:

- (1) προφίλ μαθητών (π.χ. τάξη, ηλικία, καταγωγή γονέων),
- (2) γλωσσική χρήση έως την ηλικία των έξι ετών (π.χ. ποια γλώσσα χρησιμοποιούσαν με τη μητέρα, τον πατέρα),
- (3) (δίγλωσσος) εγγραμματισμός στην προσχολική ηλικία (π.χ. σε ποια γλώσσα τους διάβαζαν βιβλία οι γονείς),
- (4) (δίγλωσσος) εγγραμματισμός σήμερα (π.χ. σε ποια γλώσσα διαβάζουν βιβλία, βλέπουν τηλεόραση),
- (5) προφορική χρήση της γλώσσας (π.χ. σε ποια γλώσσα μιλούν στον εαυτό τους, στους φίλους τους),

- (6) γλωσσική ικανότητα (π.χ. πόσο καλά μιλούν τα ελληνικά και τα αγγλικά, πόσο καλά τα καταλαβαίνουν),
- (7) γλωσσική ικανότητα των γονέων τους (π.χ. πόσο καλά μιλούν τα ελληνικά και τα αγγλικά, πόσο καλά τα καταλαβαίνουν),
- (8) επισκέψεις στη χώρα καταγωγής των γονιών τους (π.χ. συχνότητα, γλωσσικές επιλογές),
- (9) αξιολόγηση της διγλωσσίας τους (π.χ. προτίμηση μιας από τις δύο γλώσσες, στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία τους).

Τα ερωτηματολόγια των γονέων περιελάμβαναν προσωπικές πληροφορίες για τους γονείς (δημογραφικά στοιχεία), όπως τόπος γέννησης, μορφωτικό επίπεδο, ηλικία, πληροφορίες για την επάρκειά τους στις δύο γλώσσες και τα μοντέλα χρήσης αυτών μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον από τους ίδιους και τα παιδιά τους, αλλά και τις απόψεις τους για τη διγλωσσία των παιδιών τους (γονεϊκές πρακτικές για την υποστήριξη της κάθε γλώσσας, βαθμός επάρκειας των παιδιών σε αυτές), καθώς και πιθανά προβλήματα που αντιμετώπισαν τα παιδιά τους κατά τη γλωσσική ανάπτυξή τους.

4.2. Συμμετέχοντες

Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που συμμετείχε στην έρευνα ήταν 69. Η πλειοψηφία των παιδιών είχε γεννηθεί στην Ελλάδα (52 παιδιά). Από τα υπόλοιπα, 15 παιδιά είχαν γεννηθεί σε αγγλόφωνη χώρα (Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ, Αυστραλία), ένα παιδί είχε γεννηθεί στην Αίγυπτο και ένα στην Κύπρο. Ο μέσος όρος ηλικίας όσον αφορά την άφιξη στην Ελλάδα από τα παιδιά που γεννήθηκαν στο εξωτερικό, ήταν 4,6 χρονών. Σχετικά με την τάξη στην οποία βρίσκονταν κατά τη διάρκεια συλλογής του ερευνητικού υλικού, ο παρακάτω πίνακας παρέχει τις σχετικές πληροφορίες.

Πίνακας 1: Κατανομή των παιδιών του δείγματος σε τάξεις³

Τάξη	Αριθμός παιδιών
Γ'	3
Δ'	9
Ε'	15
Στ'	15
Ζ'	26
Σύνολο	68

Ο συνολικός αριθμός των γονέων που απάντησε στα γονεϊκά ερωτηματολόγια ήταν 56 (από τους 69). Από αυτούς 50 ήταν γυναίκες και 6 άντρες. Ο παρακάτω

πίνακας απεικονίζει τις χώρες καταγωγής των ερωτηθέντων γονέων, αλλά και των συζύγων τους (56 γυναίκες και 56 άνδρες).

Πίνακας 2: Χώρες καταγωγής των γονέων

	αγγλόφωνη χώρα ⁴	Ελλάδα	άλλες χώρες ⁵	και από Ελλάδα και από αγγλόφωνη χώρα	Σύνολο
γυναίκες	34	17	3	2	56
άντρες	14	30	4	8	56

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι από τα 56 ζευγάρια γονέων, μόνο πέντε (5) ζευγάρια γονέων απάντησαν ότι και οι δύο είναι γεννημένοι στην Ελλάδα.

Σχετικά με τον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, η διάρκεια παραμονής τους ποικίλλει. Οι περισσότερες οικογένειες του δείγματος (29 από τις 56) κατοικούν στην Ελλάδα πάνω από 10 χρόνια, 14 οικογένειες από πάντα, 12 οικογένειες 3-9 χρόνια και μία οικογένεια μόνο 1-2 χρόνια. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, από τους 112 γονείς – 56 γυναίκες και 56 άνδρες – μόνο 4 δεν έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση. Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος κατέχει δίπλωμα ανώτατου πανεπιστημιακού ιδρύματος, είτε από την Ελλάδα είτε από αγγλόφωνη χώρα. Τέλος, σχετικά με την πρόθεσή τους να ζήσουν μόνιμα στην Ελλάδα, σχεδόν οι μισοί (27 από τους 56 γονείς) δήλωσαν ότι σκοπεύουν να μείνουν για πάντα, άλλοι 22 γονείς απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν πόσα χρόνια ακόμα θα μείνουν στην Ελλάδα, και 7 οικογένειες δήλωσαν ότι θα μείνουν για δύο με τρία ακόμα χρόνια στην Ελλάδα.

5. Η γλωσσική συμπεριφορά των οικογενειών του ερευνητικού δείγματος

5.1. Γλωσσική ικανότητα των οικογενειών του ερευνητικού δείγματος

Τα παιδιά του δείγματος της έρευνάς μας κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τη γλωσσική τους ικανότητα στην Ελληνική και στην Αγγλική. Συγκεκριμένα, μπορούσαν να επιλέξουν απαντήσεις σε μια πεντάβαθμη κλίμακα (από “καθόλου” ως “πολύ καλά”) στις τέσσερις βασικές δεξιότητες γλωσσικής ικανότητας (παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου και κατανόηση προφορικού λόγου). Όπως διαφαίνεται και από τον σχετικό πίνακα (Πίνακας 3), η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών δηλώνουν ότι κατέχουν ένα πολύ καλό επίπεδο στην Αγγλική σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες.

Πίνακας 3: Γλωσσική ικανότητα των παιδιών⁶

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά καλά	Καλά	Πολύ καλά
διαβάζω αγγλικά				8,69%	89,85%
μιλάω αγγλικά				1,44%	97,1%
καταλαβαίνω αγγλικά				2,89%	95,65%
γράφω αγγλικά				5,79%	92,75%
διαβάζω ελληνικά	15,94%			50,72%	31,88%
μιλάω ελληνικά	4,34%			42,02%	52,17%
καταλαβαίνω ελληνικά	1,44%			44,92%	52,17%
γράφω ελληνικά	21,73%			52,17%	24,63%

Αναφορικά με την ελληνική γλώσσα, περισσότερα από τα μισά παιδιά (52,17%) δήλωσαν ότι μιλούν και καταλαβαίνουν ελληνικά “πολύ καλά”, ενώ τα υπόλοιπα δήλωσαν ότι μιλούν και καταλαβαίνουν ελληνικά “καλά” (42,02% και 44,92% αντίστοιχα). Στις δεξιότητες εγγραμματοσμού, ωστόσο, λίγο περισσότερο από το 1/6 των παιδιών (15,94%) δηλώνει ότι δεν διαβάζει καθόλου ελληνικά και περίπου το 1/5 (21,73%) δηλώνει ότι δεν γνωρίζει καθόλου να γράφει την ελληνική γλώσσα. Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα αυτά, διαφαίνεται ότι η ισχυρή γλώσσα στα περισσότερα παιδιά του ερευνητικού δείγματος είναι η Αγγλική, αφού σ’ αυτή τη γλώσσα έχουν ανεπτυγμένες σε υψηλό βαθμό όλες τις γλωσσικές δεξιότητες. Αυτό οφείλεται πιθανότατα στο γεγονός ότι οι ώρες ελληνικών στα σχολεία όπου φοιτούν είναι λίγες (5 ώρες την εβδομάδα) και δεν επαρκούν για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων εγγραμματοσμού. Ενδέχεται, βέβαια, και στο οικογενειακό περιβάλλον να μην εκτίθενται τα παιδιά σε ικανοποιητικό βαθμό σε γραπτά ερεθίσματα, αν και, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια, οι γονείς του δείγματός μας δηλώνουν σε ποσοστό 62,5% ότι είτε διαβάζουν οι ίδιοι στα παιδιά τους είτε φροντίζουν ώστε τα ίδια τα παιδιά να διαβάζουν ελληνικά βιβλία.

Στα ίδια ερωτήματα και με την ίδια κλίμακα αξιολόγησης κλήθηκαν να απαντήσουν οι γονείς στα ερωτηματολόγια σχετικά με τη γλωσσική ικανότητά τους στα ελληνικά και στα αγγλικά. Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των απαντήσεων, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων του δείγματός μας δηλώνουν ότι διαβάζουν, μιλούν, καταλαβαίνουν και γράφουν αγγλικά πολύ καλά. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη βασική δεξιότητα εγγραμματοσμού (“γράφω αγγλικά”) υπάρχει μια μικρή μείωση των ατόμων που επιλέγουν την απάντηση “πολύ καλά”, ειδικά στους άντρες (78%). Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, παρατηρεί κανείς τα εξής: (α) στην κατανόηση και στην παραγωγή του προφορικού λόγου η πλειοψηφία των αντρών και

των γυναικών δηλώνουν ότι τις κατέχουν πολύ καλά, αλλά το ποσοστό είναι σαφώς μικρότερο από τις αντίστοιχες δεξιότητες στα αγγλικά (περίπου 90% και 75% αντίστοιχα) και (β) στις δεξιότητες εγγραμμatisμού και ειδικότερα στην ερώτηση “πόσο καλά γράφετε τα ελληνικά;”, σχεδόν οι μισοί (44% από τις γυναίκες και 60% από τους άντρες) απαντούν ότι είναι σε πολύ καλό επίπεδο, ενώ οι υπόλοιποι μισοί μοιράζονται στις άλλες τέσσερις επιλογές και κυρίως ανάμεσα στις επιλογές “λίγο” (16% οι γυναίκες και 8% οι άντρες) και “αρκετά καλά” (26% οι γυναίκες και 14% οι άντρες). Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι για τη συντριπτική πλειοψηφία των γονέων, η κυρίαρχη γλώσσα φαίνεται να είναι η Αγγλική, αφού, όπως δηλώνουν, είναι πολύ καλοί σε όλες τις δεξιότητες, σε αντίθεση με την Ελληνική, στην οποία δηλώνουν σαφώς χαμηλότερη ικανότητα στις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου (Πίνακες 4α και 4β).

Πίνακας 4α: Γλωσσική ικανότητα των γονέων στα αγγλικά (%)

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά καλά		Καλά		Πολύ καλά	
	Γ	Α	Γ	Α	Γ	Α	Γ	Α	Γ	Α
διαβάζω αγγλικά	0	0	0	2	6	0	4	8	90	90
μιλάω αγγλικά	0	0	0	2	0	4	10	10	90	84
καταλαβαίνω αγγλικά	0	0	0	2	0	4	4	4	96	90
γράφω αγγλικά	0	0	0	2	0	8	12	12	88	78

Πίνακας 4β: Γλωσσική ικανότητα των γονέων στα ελληνικά (%)

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά καλά		Καλά		Πολύ καλά	
	Γ	Α	Γ	Α	Γ	Α	Γ	Α	Γ	Α
διαβάζω ελληνικά	0	8	10	10	18	6	14	8	58	68
μιλάω ελληνικά	0	4	10	6	6	8	20	8	64	74
καταλαβαίνω ελληνικά	2	0	8	6	8	8	8	8	74	78
γράφω ελληνικά	6	12	16	8	26	14	8	6	44	60

5.2. Γλωσσική χρήση των οικογενειών του ερευνητικού δείγματος

Στα ερωτηματολόγια τους τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το ποια γλώσσα χρησιμοποιούν περισσότερο στο οικογενειακό και στο σχολικό τους περιβάλλον. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι πάνω από τα μισά παιδιά (55,05%) χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες στο σπίτι, το ένα τρίτο των παιδιών (33,3%) χρησιμοποιεί κυρίως τα αγγλικά, ενώ ένας πολύ μικρός αριθμός παιδιών (7,24%) χρησιμοποιεί κυρίως τα ελληνικά στο οικογενειακό περιβάλλον (Πίνακας 5).

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι μάλλον αναμενόμενο: η πλειοψηφία των παιδιών του δείγματος χρησιμοποιεί τα αγγλικά (66,6%), που είναι και η βασική γλώσσα των εν λόγω εκπαιδευτικών πλαισίων. Τα υπόλοιπα παιδιά (28,98%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πίνακας 5: Γλωσσική χρήση παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο⁸

	Γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σπίτι (%)	Γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σχολείο (%)
αγγλικά	33,3	66,6
ελληνικά	7,24	0
και οι δύο	55,05	28,98

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζουν οι ειδικότερες ερωτήσεις σχετικά με το ποια γλώσσα χρησιμοποιούν τα παιδιά με τη μητέρα και τον πατέρα τους. Και αυτό γιατί διαφαίνεται ότι η βασική γλώσσα επικοινωνίας με τη μητέρα είναι τα αγγλικά (55,07% όταν απευθύνεται η μητέρα στο παιδί και 56,52% όταν απευθύνεται το παιδί στη μητέρα), ενώ, αντίστοιχα μόνο στο 23,18% των περιπτώσεων πατέρας και παιδί χρησιμοποιούν τα αγγλικά ως βασική γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η κύρια γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ παιδιού και πατέρα στις περισσότερες περιπτώσεις του δείγματός μας είναι η Ελληνική (43,47% όταν απευθύνεται ο πατέρας στο παιδί και 42,02% όταν απευθύνεται το παιδί προς τον πατέρα). Η χρήση, ωστόσο, και των δύο γλωσσών ήταν η δεύτερη συχνότερη επιλογή στα παιδιά του δείγματός μας, τόσο με τη μητέρα όσο και με τον πατέρα (31,88% όταν απευθύνεται η μητέρα ή ο πατέρας προς το παιδί, 36,23% όταν απευθύνεται το παιδί προς τη μητέρα, και 33,33% όταν απευθύνεται το παιδί προς τον πατέρα) (Πίνακες 6 και 7).

Πίνακας 6: Γλωσσική χρήση με τη μητέρα σύμφωνα με τα παιδιά

	Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί η μητέρα απευθυνόμενη στο παιδί (%)	Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί το παιδί απευθυνόμενο στη μητέρα (%)
αγγλικά	55,07	56,52
ελληνικά	11,59	5,79
και οι δύο	31,88	36,23

Πίνακας 7: Γλωσσική χρήση με τον πατέρα σύμφωνα με τα παιδιά

	Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί ο πατέρας απευθυνόμενος στο παιδί (%)	Ποια γλώσσα χρησιμοποιεί το παιδί απευθυνόμενο στον πατέρα (%)
αγγλικά	23,18	23,18
ελληνικά	43,47	42,02
και οι δύο	31,88	33,33

Το γεγονός ότι τα ποσοστά των παιδιών συμπίπτουν με αυτά των γονέων στις προτιμήσεις χρήσης της εκάστοτε γλώσσας (π.χ. 55,07% των μητέρων χρησιμοποιούν αγγλικά με τα παιδιά τους και 56,52% των παιδιών αντίστοιχα χρησιμοποιούν αγγλικά απευθυνόμενα στη μητέρα τους, κλπ.) ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι τα παιδιά απευθύνονται στους γονείς τους χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που επιλέγει ο κάθε γονιός να συνδιαλέγεται με το παιδί του. Επιπλέον, είναι ενδιαφέρον ότι στο συγκεκριμένο δείγμα γονέων και παιδιών, η Ελληνική είναι η βασική γλώσσα επικοινωνίας στη διάδραση πατέρα-παιδιού, ενώ στην επικοινωνία μητέρας-παιδιού η βασική γλώσσα είναι η Αγγλική. Η διαφορά αυτή ενδεχομένως να σχετίζεται με την κυρίαρχη γλώσσα του κάθε γονέα.

Σχετικά με το ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι γονείς μεταξύ τους, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων απάντησε ότι χρησιμοποιεί κυρίως αγγλικά (55,35%) με τον/την σύζυγό του/της, λιγότεροι απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τα ελληνικά (26,78%), και η μειοψηφία δήλωσε ότι χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες (17,85%). Το αποτέλεσμα αυτό ίσως σχετίζεται με το ότι οι περισσότεροι γονείς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες οι οποίες είναι αλλοδαπές – αφού όπως δήλωσαν προτιμούν την Αγγλική ως βασική γλώσσα επικοινωνίας με τα παιδιά τους – και των οποίων ο σύζυγος μπορεί να είναι Έλληνας ή όχι.

5.3. Γλωσσικές πρακτικές των οικογενειών του ερευνητικού δείγματος

Στα γονεϊκά ερωτηματολόγια υπήρχαν ερωτήματα σχετικά με το ποιες πρακτικές ακολουθούν οι γονείς για την ενίσχυση και των δύο γλωσσών. Συγκεκριμένα, δόθηκαν ως επιλογές κάποιες γλωσσικές πρακτικές, τις οποίες οι γονείς μπορούσαν να επιλέξουν (Πίνακες 8 και 9).

Πίνακας 8: Γλωσσικές πρακτικές γονέων για την ενίσχυση των ελληνικών

Γλωσσικές πρακτικές για την ενίσχυση των ελληνικών	Γονείς (%)
1. Συμπληρωματικά μαθήματα ελληνικών	39,28
2. Πρακτικές εγγραμματισμού (οι γονείς διαβάζουν στα παιδιά ή τα παιδιά διαβάζουν μόνα τους ελληνικά βιβλία)	62,5
3. Βοήθεια με τη μελέτη στο σπίτι χρησιμοποιώντας τα ελληνικά	44,64
4. Χρήση ελληνικών σε προφορικό λόγο	35,71
5. Παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών	14,28
6. Άλλη (συχνές επισκέψεις σε Έλληνες συγγενείς και φίλους, Ελληνίδα νταντά, εμπλοκή παιδιών σε δραστηριότητες στην ελληνική γλώσσα)	8,92
7. Καμία	12,5

Πίνακας 9: Γλωσσικές πρακτικές γονέων για την ενίσχυση των αγγλικών

Γλωσσικές πρακτικές για την ενίσχυση των αγγλικών	Γονείς (%)
1. Πρακτικές εγγραμματισμού (οι γονείς διαβάζουν στα παιδιά ή τα παιδιά διαβάζουν μόνα τους αγγλικά βιβλία)	66,07
2. Βοήθεια με τη μελέτη στο σπίτι χρησιμοποιώντας τα αγγλικά	51,78
3. Χρήση αγγλικών σε προφορικό λόγο	55,35
4. Παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών	46,42
5. Καμία	25

Από την επεξεργασία των γλωσσικών πρακτικών προκύπτει ότι, σε σχέση με τα ελληνικά, οι περισσότεροι γονείς (62,5%) ακολουθούν μια έκδηλη πρακτική ενίσχυσης του εγγραμματισμού στα παιδιά τους, όπως είναι η ανάγνωση βιβλίων στα ή από τα παιδιά τους. Επίσης, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός γονέων (44,64%) προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά στα μαθήματα χρησιμοποιώντας ελληνικά, αν και τα μαθήματα στο σχολείο είναι κυρίως στα αγγλικά. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ενδέχεται οι γονείς να θεώρησαν πως η συγκεκριμένη ερώτηση αναφερόταν στις

κατ' οίκον εργασίες των ελληνικών μαθημάτων, οπότε θα πρέπει να είναι κανείς επιφυλακτικός για την εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων. Άλλες δύο συχνά χρησιμοποιούμενες πρακτικές ήταν η παρακολούθηση ενισχυτικών μαθημάτων ελληνικών (39,28%), είτε σε φροντιστήριο είτε σε ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς και η προσπάθεια των γονέων να χρησιμοποιούν στην καθημερινή προφορική επικοινωνία με τα παιδιά τους τα ελληνικά (35,71%).

Αναφορικά με τις γονεϊκές πρακτικές για την ενίσχυση των αγγλικών παρατηρεί κανείς ότι, όπως και στα ελληνικά, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (66,07%) εφαρμόζουν πρακτικές εγγραμματοσμού. Παράλληλα, οι μισοί γονείς του δείγματός μας δηλώνουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου χρησιμοποιώντας αγγλικά (51,78%), χρησιμοποιούν συχνά τα αγγλικά στην προφορική επικοινωνία με τα παιδιά (55,35%), ενώ, τέλος, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός γονέων (46,42%) ενθαρρύνει τα παιδιά να παρακολουθούν τηλεοπτικές εκπομπές στα αγγλικά. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο ότι, σε αντίθεση με τα ελληνικά, το ένα τέταρτο των γονέων του δείγματος (25%) δηλώνει ότι δεν ακολουθεί καμία γλωσσική πρακτική για την ενίσχυση των αγγλικών στο οικογενειακό περιβάλλον. Προφανώς θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον παρέχει στα παιδιά πλούσια γλωσσικά εισερχόμενα στην Αγγλική, και επομένως δεν χρειάζεται να λάβουν επιπρόσθετα μέτρα για την ενίσχυσή της.

6. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της γλωσσικής συμπεριφοράς Σγονέων και παιδιών που διαμένουν στην Ελλάδα και είτε έχουν την Αγγλική ως Γ1 είτε στοχεύουν στην ανάπτυξη της Αγγλικής ως Γ2 από τα παιδιά τους σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ισχυρής διατήρησης. Η ερευνητική μας υπόθεση ήταν ότι οι συγκεκριμένες οικογένειες θα έχουν θετική στάση απέναντι στη διατήρηση της αγγλικής γλώσσας λόγω του υψηλού κύρους της και, ως εκ τούτου, θα υποστηρίζουν τη χρήση της στο οικογενειακό περιβάλλον και θα υιοθετούν πρακτικές οι οποίες θα συμβάλλουν στη διατήρησή της.

Η μελέτη αυτή έρχεται να καλύψει ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη γλωσσική συμπεριφορά οικογενειών που ζουν στην Ελλάδα και των οποίων η μητρική γλώσσα θεωρείται γλώσσα υψηλού κύρους. Για τον σκοπό αυτό, γονείς και παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τη γλωσσική τους ικανότητα στην κάθε μία από τις δύο γλώσσες. Επιπλέον, τα παιδιά δήλωσαν ποια/ες γλώσσα/ες χρησιμοποιούν στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον και ποια γλώσσα συγκεκριμένα χρησιμοποιούν οι γονείς μαζί τους και τα ίδια με τους γονείς. Τέλος, οι γονείς επέλεξαν από μία λίστα προτεινόμενων πρακτικών, τις γλωσσικές πρακτικές τις οποίες χρησιμοποιούν για την ενίσχυση της αγγλικής και της ελληνικής γλώσσας αντίστοιχα.

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 69 παιδιά και 56 γονείς και η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο ιδιωτικά αγγλόφωνα σχολεία (St Catherine's και Champion). Η πλειοψηφία των γονέων του δείγματός μας μένει στην Ελλάδα πάνω από 10 χρόνια, ενώ 14 από αυτούς είναι μόνιμοι κάτοικοι της Ελλάδας. Οι γονείς αυτοί έχουν επιλέξει τα συγκεκριμένα σχολεία και, επομένως, τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, προκειμένου να ενισχύσουν τη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών τους και ειδικότερα την ταυτόχρονη ανάπτυξη της Ελληνικής και της Αγγλικής μέσα στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών καταδεικνύουν ότι τα παιδιά, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν την τάση να αναπτύξουν μια σχεδόν ισόρροπη διγλωσσία. Αν και υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες όσον αφορά το επίπεδο χρήσης τους στις τέσσερις δεξιότητες, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι διαφορές αυτές αφορούν κυρίως την κατανομή των ποσοστών στις επιλογές “καλά” και “πολύ καλά”. Το γεγονός ότι κανένα παιδί δεν δήλωσε χαμηλή ικανότητα στη χρήση της Αγγλικής σε καμία δεξιότητα υποδηλώνει ότι η Αγγλική είναι η γλώσσα την οποία κατέχουν καλύτερα. Ταυτόχρονα, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών αυτών δηλώνουν ότι έχουν είτε “καλές” είτε “πολύ καλές” δεξιότητες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας (82,6% στην αναγνωστική δεξιότητα, 94,19% στη δεξιότητα κατανόησης, 97,09 στην ακουστική δεξιότητα και 76,8 στη δεξιότητα γραφής). Βέβαια, υπάρχουν και παιδιά τα οποία δήλωσαν ότι δεν έχουν αναπτύξει καθόλου τον εγγραμματισμό στη γλώσσα αυτή, ενώ επίσης υπάρχει ένα πολύ χαμηλό ποσοστό που δεν καταλαβαίνει και δεν μιλά καθόλου την ελληνική γλώσσα (1,44% και 4,34%, αντίστοιχα).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα στην περίπτωση των γονέων, αφού η συντριπτική πλειοψηφία τους απάντησε ότι έχει πολύ καλή χρήση της Αγγλικής σε όλες τις δεξιότητες, ενώ μοιρασμένα είναι τα ποσοστά στην περίπτωση των ελληνικών. Η πλειοψηφία των γονέων δηλώνει μεν πολύ καλή χρήση της Ελληνικής σε όλες τις δεξιότητες αλλά υπάρχουν επίσης ποσοστά γονέων που δηλώνουν καλή, αρκετά καλή, περιορισμένη αλλά και μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας – τουλάχιστον όσον αφορά κάποιες δεξιότητες. Ο συνδυασμός των ευρημάτων αυτών – των απαντήσεων των παιδιών και των γονέων – καταδεικνύει ότι η αγγλική γλώσσα αποτελεί την κύρια γλώσσα επικοινωνίας για τις οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά και ότι αυτή είναι κυρίως η γλώσσα εγγραμματισμού τους. Τα αποτελέσματα αναφορικά με τη χρήση των δύο γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον επιβεβαιώνουν εν μέρει την προτίμηση των συμμετεχόντων για τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, αφού η πλειοψηφία των παιδιών (55,05%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες στο σπίτι. Η αποκλειστική χρήση της Αγγλικής συγκέντρωσε το 33,3% των απαντήσεων ενώ η αποκλειστική χρήση της Ελληνικής μόνο το 7,24%. Η προτίμηση των παιδιών για την εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων στο οικογενειακό περιβάλλον καταδεικνύει μια τάση ισόρροπης διγλωσσίας, η οποία προφανώς συσχετίζεται

με τις Γ1 των γονέων τους αλλά και με τις γλωσσικές πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς για τη διατήρηση των δύο γλωσσών. Τα ποσοστά των γονέων που χρησιμοποιούν αγγλικά ή ελληνικά όταν απευθύνονται στα παιδιά τους είναι περίπου εξίσου μοιρασμένα, αφού λίγο περισσότερες από τις μισές μητέρες προτιμούν την αγγλική γλώσσα, και οι μισοί περίπου πατέρες προτιμούν τη χρήση της Ελληνικής. Η χρήση και των δύο γλωσσών στις διαδράσεις μεταξύ γονιών και παιδιών – χωρίς ιδιαίτερη προτίμηση για μία από τις δύο – γίνεται περίπου στο 1/3 των περιπτώσεων.

Λόγω του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο ανήκουν τα σχολεία (πλαίσιο ισχυρής διατήρησης), η κύρια γλώσσα των σχολείων είναι η Αγγλική, με αποτέλεσμα 66,6% των παιδιών να δηλώνουν ότι αυτή τη γλώσσα χρησιμοποιούν περισσότερο όταν βρίσκονται εκεί. Τα υπόλοιπα παιδιά δήλωσαν ότι εναλλάσσουν τους δύο κώδικες στο σχολείο, ενώ κανένα παιδί δεν δήλωσε αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο.

Σχετικά με τις γονεϊκές πρακτικές για την ενίσχυση των δύο γλωσσών, είναι ενδιαφέρον το εύρημα ότι περισσότεροι από τους μισούς γονείς χρησιμοποιούν σχετικές πρακτικές. Το εύρημα αυτό θα πρέπει να συσχετιστεί με το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων. Θυμίζουμε εδώ ότι τα δύο σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι ιδιωτικά και, επομένως, επιλέγονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων στο ερωτηματολόγιο, η συντριπτική πλειοψηφία τους είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών. Η ενεργός εμπλοκή γονέων με υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο στην ενίσχυση του εγγραμματισμού των παιδιών τους αποτελεί κοινό εύρημα πολλών σχετικών ερευνών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και χώρες. Πρόσφατες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει τη σημασία που έχει η θετική επίδραση του υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου των γονιών στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών και στα επίπεδα εγγραμματισμού τους (Feinstein *et al.* 2008). Επιπλέον, διαφαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (υψηλό ή χαμηλό) επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους (Sticht 2016).

Στην παρούσα μελέτη ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των γονέων (66,07%) υιοθετεί πρακτικές εγγραμματισμού στο σπίτι με την ανάγνωση αγγλικών βιβλίων, οι μισοί περίπου βοηθούν στα μαθήματα των παιδιών τους χρησιμοποιώντας αγγλικά και μόνο το 1/4 των γονέων δεν υιοθετεί κάποια γλωσσική πρακτική για την ενίσχυση των αγγλικών. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται και στο ότι το σχολικό περιβάλλον των παιδιών αυτών είναι κυρίως αγγλόφωνο. Σύμφωνα με τους Cummins (2000) και Saville-Troike (2000), η υποστήριξη της κατάκτησης, ανάπτυξης και διατήρησης της Γ1 από τη μια γενιά στην άλλη γίνεται όταν η οικογένεια μεταδίδει τη γραπτή μορφή της γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό, οι πρακτικές των συγκεκριμένων γονέων για την ενίσχυση του εγγραμματισμού των παιδιών τους στα αγγλικά ερμηνεύονται ως προσπάθειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την Γ1 τους.

Αναφορικά με τις γλωσσικές πρακτικές των γονέων, είναι αξιοσημείωτο το ότι μια σημαντική πλειοψηφία των γονέων του δείγματός μας (πάνω από 60%) υιοθετούν πρακτικές για την ενίσχυση του εγγραμματισμού των παιδιών τους στα ελληνικά, διαβάζοντάς τους βιβλία, παρέχοντάς τους βοήθεια στα ελληνικά ή συμπληρωματικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αγγλική γλώσσα είναι η κυρίαρχη γλώσσα αυτών των γονέων και των παιδιών τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, οι συνειδητές προσπάθειες που καταβάλλουν οι γονείς για την ανάπτυξη του εγγραμματισμού των παιδιών στην ελληνική γλώσσα (Γ2 για τα παιδιά αυτά) καταδεικνύει το έμπρακτο ενδιαφέρον τους για την απόκτηση και ανάπτυξη της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και, επομένως, για την ενίσχυση της διγλωσσίας των παιδιών τους. Σύμφωνα με την Schwartz (2008), για τα παιδιά που γεννιούνται στη χώρα υποδοχής, η απόκτηση της μητρικής τους γλώσσας είναι ασταθής και ατελής. Επιπλέον, η ταυτόχρονη έκθεση των παιδιών στο Γ2 εισερχόμενο της κοινωνικά κυρίαρχης γλώσσας έχει συνήθως αρνητικές επιπτώσεις για την ανάπτυξη της Γ1 ακόμα και σε οικογένειες ή κοινότητες οι οποίες έχουν ισχυρά κίνητρα για να την διατηρήσουν (βλ. Kaufman 2004). Το γεγονός ότι η Γ1 στην παρούσα μελέτη είναι η Αγγλική, γλώσσα υψηλού κύρους, ενώ η Γ2 είναι μεν η κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας αλλά γλώσσα πολύ λιγότερο ομιλούμενη και δεδομένη, ενδεχομένως να επηρεάζει διαφορετικά τη γλωσσική πολιτική και τις γλωσσικές πρακτικές των γονέων του δείγματός μας και να οδηγεί σε αποτελέσματα διαφορετικά από αυτά που περιγράφει η Schwartz (2008) ή η Kaufman (2004). Οι γονείς αυτοί επιλέγουν από τη μια να στείλουν τα παιδιά τους σε αγγλόφωνα σχολεία και να ενισχύσουν μ' αυτόν τον τρόπο τη διατήρηση της Γ1 αλλά παράλληλα υιοθετούν πρακτικές ανάπτυξης του εγγραμματισμού και του προφορικού λόγου των παιδιών τους στη Γ2, στοχεύοντας μ' αυτόν τον τρόπο στην ενίσχυση της διγλωσσίας τους. Οι συνειδητές αυτές επιλογές των γονέων για παράλληλη στήριξη των δύο γλωσσών ενδεχομένως να σχετίζονται και με τις σχετικές τους γνώσεις για τα οφέλη (γνωστικά, γλωσσικά, πολιτισμικά, κ.λπ.) της διγλωσσίας. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι οι περισσότεροι από τους γονείς του δείγματός μας έχουν αναπτύξει εγγραμματισμό και στις δύο γλώσσες και, επομένως, είναι φυσικό να επιδιώκουν το ίδιο και για τα παιδιά τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν εν μέρει μόνο την ερευνητική μας υπόθεση σχετικά με τις στάσεις και πρακτικές των γονέων για τη διατήρηση της αγγλικής γλώσσας, αφού τα δεδομένα των ερωτηματολογίων καταδεικνύουν γονεϊκές στάσεις και πρακτικές οι οποίες υποστηρίζουν την παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών, τουλάχιστον στο οικογενειακό περιβάλλον, τον εγγραμματισμό των παιδιών και στις δύο γλώσσες και επομένως την ανάπτυξη μιας όσο το δυνατόν ισόρροπης διγλωσσίας. Σε σύγκριση με γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως είναι οι Αλβανοί στην Ελλάδα, οι γονείς της συγκεκριμένης ομάδας φαίνεται ότι δίνουν

περισσότερη έμφαση στη χρήση και κυρίως στον εγγραμματισμό και στις δύο γλώσσες, σε αντίθεση με τους Αλβανούς γονείς στην Ελλάδα, οι οποίοι, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες, δεν υιοθετούν στην πλειοψηφία τους συστηματικές γλωσσικές πρακτικές για την υποστήριξη του εγγραμματισμού των παιδιών τους στη μητρική τους γλώσσα (Chatzidaki and Maligkoudi 2013, Μαλιγκούδη 2010). Αυτό οφείλεται πιθανότατα στο γεγονός ότι η Αγγλική θεωρείται μια γλώσσα υψηλού κύρους, σε αντίθεση με την Αλβανική στην Ελλάδα. Ωστόσο, υπάρχει ανάγκη για περισσότερες έρευνες στο πεδίο αυτό και κυρίως με τις οικογένειες που μιλούν γλώσσες “υψηλού κύρους” στην Ελλάδα, προκειμένου να είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά και η ανάδειξη διάφορων πτυχών της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των συγκεκριμένων παιδιών.

7. Επίλογος

Η παρούσα μελέτη εστίασε στις γλωσσικές συμπεριφορές οικογενειών που διαμένουν στην Ελλάδα και στέλνουν τα παιδιά τους σε αγγλόφωνα σχολεία με λίγες ώρες ελληνικών την εβδομάδα. Το στοιχείο αυτό διαφοροποιεί σημαντικά την έρευνα αυτή από παρόμοιες έρευνες που στο παρελθόν εξέτασαν γλωσσικές συμπεριφορές οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (βλ. Γκαϊνταρτζή 2013, Gogonas 2009, Μαλιγκούδη 2010, Χατζηδάκη 2005). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν διαφορετικές γλωσσικές συμπεριφορές από αυτές των γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αφού οι αγγλόφωνες οικογένειες του δείγματός μας φαίνεται να υιοθετούν γλωσσικές πρακτικές που υποστηρίζουν τον παράλληλο εγγραμματισμό των παιδιών τους και στις δύο γλώσσες (την Αγγλική και την Ελληνική) με στόχο την ανάπτυξη ισόρροπης διγλωσσίας. Η μελέτη υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές αυτές συμπεριφορές σχετίζονται με το κύρος της Γ1, το υψηλό μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο αλλά και με το γλωσσικό τους προφίλ, αφού στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι γονείς αυτοί έχουν αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες και κυρίως εγγραμματισμό και στις δύο γλώσσες.

Το κύρος που έχει η Γ1 φαίνεται να επηρεάζει και να διαφοροποιεί σημαντικά τις γλωσσικές συμπεριφορές οικογενειών με διαφορετικές μητρικές γλώσσες σε σχέση με τη διγλωσσία των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των διαφορών αυτών με μεγαλύτερο δείγμα οικογενειών και ενδεχομένως με διαφορετικές Γ1 υψηλού κύρους (π.χ. γαλλικά, γερμανικά κλπ).

Σημειώσεις

1. http://www.enl.auth.gr/langlab/thalis_en.html (ημερομηνία πρόσβασης 21/8/2016)
2. Μιλάμε για γονείς, γιατί η πληροφορία σχετικά με τη χώρα καταγωγής των γονέων βρισκόταν στο γονεϊκό ερωτηματολόγιο και όχι στο παιδικό, στο οποίο απάντησαν 69 παιδιά.
3. Ένα παιδί από το σύνολο των 69 παιδιών δεν απάντησε σε αυτήν την ερώτηση του ερωτηματολογίου.
4. Οι αγγλόφωνες χώρες που καταγράφηκαν είναι οι εξής: Ηνωμένο Βασίλειο, Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία, Ιρλανδία.
5. Οι άλλες χώρες που καταγράφηκαν είναι η Νότια Αφρική, η Γερμανία, η Ζιμπάμπουε και ο Λίβανος.
6. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το σύνολο των απαντήσεων των παιδιών δεν ισούται με 100% διότι ένα παιδί δεν απάντησε στις συγκεκριμένες ερωτήσεις.
7. Το Γ αναφέρεται σε γυναίκες και το Α σε άνδρες.
8. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το σύνολο των απαντήσεων των παιδιών δεν ισούται με 100% διότι 3 παιδιά δεν απάντησαν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (μετ. Α. Αλεξανδροπούλου, επιμ. Μ. Δαμανάκης) (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2013) *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κοιλιάρη, Α. (2005) *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2010) *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χατζηδάκη, Α. (2005) Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών – Δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, 3: 79-102.

Ξενόγλωσση

- Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters (4th edition).

- Chatzidaki, A. & C. Maligkoudi (2013) Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6): 675-89.
- Clyne, M. (1982) *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine.
- Clyne, M. & S. Kipp (2005) *On the Somali Language in Melbourne*. Migration Action XXVII 1: 19-22.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (1999) Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven (eds.), *Bilingualism and migration*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 75-96.
- Feinstein, L., K. Duckworth, and R. Sabates (2004) *A Model of the Inter Generational Transmission of Educational Success*. London: Center for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Fishman, J. A. (1991) *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gogonas, N. (2009) Language shift in second-generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (2): 95-110.
- Kaufman, D. (2004) Acquisition, attrition, and revitalization of Hebrew in immigrant children. In D. Diskin Ravid and H. Bat-Zeev Shyldkrot (eds), *Perspectives on Language and Language Development: Essays in Honor of Ruth A. Berman*. New York: Kluwer Academic Publishers, 407-418.
- King, K. (2000) Language ideologies and heritage language education. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3 (3): 167-184.
- King, K. & L. Fogle (2006) Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (6): 695-712.
- King, K., L. Fogle & A. Logan-Terry (2008) Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2 (5): 907-922.
- Kloss, H. (1996) German-American language maintenance efforts. In J.A. Fishman (ed.) *Language loyalty in the United States: The maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. The Hague: Mouton, 206-252.
- Okita, T. (2002) *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam: John Benjamins.

- Pauwels, A. (2004) Language maintenance. In A. Davies & C. Elder (eds.) *Handbook of Applied Linguistics*. Cambridge: Blackwell, 719-737.
- Schwartz, M. (2008) Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian-Jewish immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29 (5): 400-418.
- Schwartz, M. & A. Verschik (eds.) (2013). Achieving success in family language policy. In M. Schwartz & A. Verschik (eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Multilingual Education 7 (Available from: https://www.researchgate.net/publication/232905459_Exploring_the_Relationship_between_Family_Language_Policy_and_Heritage_Language_Knowledge_Among_Second_Generation_Russian_A_Jewish_Immigrants_in_Israel) [retrieved July 31, 2016].
- Saville-Troike, M. (2000) Causes and consequences of language maintenance/shift. In E. Olshtein and G. Hornczyk (eds), *Language, Identity, and Immigration*. Jerusalem: The Magnes Press, Hebrew University, 159-171.
- Spolsky, B. (2004) *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2007) Towards a theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22 (1): 1-14.
- Sticht, T. (2016) Educated parents, educated children: Toward a multiple life cycles education policy. *Canada Education*, 56 (2). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/educated-parents-educated-children-toward-multiple-life-cycles-education-po> (retrieved on 27/07/2016)
- Tannenbaum, M. (2005) Viewing family relations through a linguistic lens: Symbolic aspects of language maintenance in immigrant families. *The Journal of Family Communication*, 5 (3): 229-252.
- Wong Fillmore, L. (1991) When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6: 323-346.
- Yamamoto, M. (2001) *Language use in interlingual families: a Japanese-English sociolinguistic study*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.

Η ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΙΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ: ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

Ασπασία Χατζηδάκη
Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κωνσταντίνος Κοτσώνης
Εκπαιδευτικός
ΜΔΕ Επιστήμες Αγωγής

Abstract

Muslim Greek citizens living in Western Thrace are entitled to bilingual, minority education, where both Greek and Turkish are used to teach the curriculum (grades 1-6). In the last few years, however, a growing number of parents have been sending their children to mainstream primary schools, where all subjects are taught in Greek and there is no provision for Turkish language courses. This paper reports on the findings of a small-scale study where interviews with eleven parents were used to collect data on their language practices, language ideology and beliefs, and language management, following Spolsky's (2004) approach to the Family Language Policy framework. The main issue discussed here is how parents' language ideology and beliefs are related to their choice of monolingual, mainstream education for their children.

Key words

Muslim Greeks, minority education, Family Language Policy, language beliefs, language ideology, language management.

Περίληψη

Οι Έλληνες μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης αποτελούν τη μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα της χώρας και, ως εκ τούτου, έχουν το δικαίωμα της φοίτησης σε μειονοτικά σχολεία, όπου τόσο η Ελληνική όσο και η Τουρκική χρησιμοποιούνται ως γλώσσες μάθησης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αρκετοί γονείς επιλέγουν να φοιτήσουν τα παιδιά τους στη δημόσια δημοτική εκπαίδευση. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα μίας ποιοτικής έρευνας με έντεκα τέτοιους γονείς στην οποία, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της Οικογενειακής Γλωσσικής Πολιτικής (Spolsky 2004), ανιχνεύσαμε τις γλωσσικές πρακτικές, τη γλωσσική διαχείριση και, τέλος, τις γλωσσικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τις τρεις γλώσσες του ρεπερτορίου τους (ελληνικά, τουρκικά και πομακικά). Στο παρόν κείμενο σχολιάζεται ιδιαίτερα το πώς σχετίζονται οι γλωσσικές πεποιθήσεις των γονέων με την επιλογή τους για δημόσια, μονόγλωσση εκπαίδευση για τα παιδιά τους.

Λέξεις κλειδιά

Έλληνες μουσουλμάνοι, μειονοτική εκπαίδευση, Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική, γλωσσικές πεπιοθήσεις, γλωσσική ιδεολογία, γλωσσική διαχείριση.

0. Εισαγωγή

Η κοινωνία της Δυτικής Θράκης αποτελεί μια κατεξοχήν πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Η μακράννη παρουσία του μουσουλμανικού πληθυσμού σε αυτήν της προσδίδει ιδιαίτερο χαρακτήρα και πολιτισμικό πλούτο. Παράλληλα, οι κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες της περιοχής, διαμορφωμένες εντός ενός ταραχώδους παρελθόντος, δημιουργούν ιδιαίτερες προκλήσεις για το εκπαιδευτικό μέλλον και την ισότιμη ένταξη των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας στην ελληνική κοινωνία.

Από την δεκαετία του '90 μέχρι σήμερα έχουν ληφθεί διάφορα οικονομικά και εκπαιδευτικά μέτρα από την ελληνική πολιτεία με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης της μειονότητας. Παρά τα μέτρα αυτά, η μειονοτική εκπαίδευση φαίνεται ότι παραμένει υποδεέστερη της δημόσιας, μην επιτρέποντας έτσι την επιθυμητή παροχή ευκαιριών κοινωνικής ανοδικότητας και ισότητας για τα μέλη της μειονότητας (Ασκούνη 2006). Παράλληλα, οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών έχουν διαφοροποιήσει και τις εκπαιδευτικές επιλογές των μουσουλμανικών οικογενειών: συγκεκριμένα, παρατηρείται μια διεύρυνση της συμμετοχής τους στη δημόσια ελληνόφωνη εκπαίδευση, σε διαφορετικό βαθμό για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (Ασκούνη 2006, Νοταράς 2008). Οι επιλογές αυτές σχετίζονται άμεσα με ζητήματα γλωσσικής ιδεολογίας και συγκεκριμένα με τον ρόλο που αποδίδουν σε κάθε μία από τις γλώσσες του επικοινωνιακού τους ρεπερτορίου τα μέλη της μειονότητας (Curdtt-Christiansen 2009, King & Fogle 2006).

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να συμβάλει στη συζήτηση των σχετικών ζητημάτων, παρουσιάζοντας ορισμένα από τα ευρήματα που προέκυψαν στο πλαίσιο έρευνας με μουσουλμάνους γονείς από τον Ν. Ξάνθης, οι οποίοι επέλεξαν να φοιτήσουν τα παιδιά τους στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, θα προσπαθήσουμε να φωτίσουμε όψεις των γλωσσικών πεπιοθήσεων των οικογενειών, οι οποίες σε συνδυασμό με τις πρακτικές τους, συνδέονται με την επιλογή τους για δημόσια εκπαίδευση και συμφοίτηση με τα άλλα Ελληνόπουλα.

Στο πρώτο μέρος του κειμένου παρέχονται ορισμένες πληροφορίες για το ιστορικό, κοινωνιογλωσσικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της έρευνας¹. Στη συνέχεια δίνονται πληροφορίες για τη μεθοδολογία υλοποίησης και τους συμμετέχοντες, ενώ στο τρίτο μέρος γίνεται η παρουσίαση και η συζήτηση των σχετικών ευρημάτων.

1. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: κοινότητες, γλώσσες, εκπαίδευση

1.1. Η κοινωνιο-γλωσσολογική πραγματικότητα στην Δ. Θράκη

Οι τρεις ομάδες που αποτελούν τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης (μειονοτικοί Τούρκοι ή *τουρκογενείς*, Πομάκοι και Αθήγγανοι)², είναι κάτοχοι δύο ή τριών γλωσσών (της Ελληνικής, της Τουρκικής και της Πομακικής ή της Ρομανί αντίστοιχα), χωρίς αναγκαστικά να ομιλούν τα τουρκικά ως οικογενειακή γλώσσα. Στη σχετική κοινωνιογλωσσολογική έρευνα είναι κοινός τόπος η διαπίστωση ότι η Τουρκική και, σε μικρότερο βαθμό, η Ελληνική επεκτείνονται εις βάρος της Πομακικής και της Ρομανί σε διαφορετικούς βαθμούς, ανά γεωγραφική περιοχή³.

Όσον αφορά την ομάδα των Πομάκων, αυτή περιλαμβάνει άτομα μονόγλωσσα στην Πομακική (κυρίως ηλικιωμένες γυναίκες), δίγλωσσα στην Πομακική και στην Ελληνική ή στην Πομακική και στην Τουρκική, καθώς επίσης και τρίγλωσσους ομιλητές (Markou 2002 στο Σελλά-Μάζη 2015). Αναφορικά με τους κοινωνιογλωσσικούς χώρους χρήσης των γλωσσών των Πομάκων, η Σελλά-Μάζη (2001) αναφέρει ότι, μεταξύ των τριών γλωσσών τους, η Πομακική ως μητρική βιώνεται κυρίως ενδοοικογενειακά, ως γλώσσα της καθημερινότητας, η Τουρκική αντιμετωπίζεται ως γλώσσα της εκπαίδευσης και της επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών ομάδων της μειονότητας, ενώ η Ελληνική θεωρείται ως η γλώσσα του σχολείου, της ανώτερης εκπαίδευσης, της διοίκησης και, τέλος, των εξω-μειονοτικών συναλλαγών (ό.π.:196).

Διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την γλωσσική χρήση της ομάδας αυτής. Η ηλικία των ομιλητών, το φύλο και η περιοχή διαβίωσης (ορεινή-πεδινή) παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο. Οι κάτοικοι των ορεινών περιοχών και ειδικά οι μεγαλύτεροι χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την Πομακική και λιγότερο την Τουρκική, ενώ η εναλλαγή κωδίκων (code-switching) τόσο σε ενδοοικογενειακό όσο και σε εξωοικογενειακό περιβάλλον αποτελεί πολύ συνηθισμένο φαινόμενο (Σελλά-Μάζη 2015). Στους πεδινούς πληθυσμούς το κοινό πλαίσιο διαβίωσης και οι αυξανόμενες σχέσεις επιγαμίας με τουρκόφωνους έχουν οδηγήσει μεγάλο μέρος αυτών να αυτοπροσδιορίζονται ως 'Τούρκοι'. Γλωσσική μεταστροφή προς την Τουρκική έχει επέλθει, ωστόσο, και σε κάποιες περιοχές του ορεινού όγκου (Adamou 2012).

Τα φαινόμενα γλωσσικής μεταστροφής και απαξίωσης της πομακικής γλώσσας συνδέονται με τις αναπαραστάσεις των Πομάκων για αυτήν. Για ορισμένους, αποτελεί σημαντικό κομμάτι της παράδοσης, της καταγωγής τους αλλά και της καθημερινής επικοινωνίας τους. Ωστόσο, παράλληλα την αξιολογούν αρνητικά, καθώς τη συνδέουν με την οπισθοδρόμηση ή τη στασιμότητα και την έλλειψη χρησιμότητας στη σύγχρονη πραγματικότητα (Γεροβασιλείου 2003).

Όσον αφορά την ομάδα των τουρκόφωνων, τα πράγματα είναι αρκετά διαφορετικά. Η Τουρκική είναι η μόνη μειονοτική γλώσσα που έχει θεσμοθετημένη υπόσταση

στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, όπως επισημαίνει η Σελλά-Μάζη (2001, 2015), τα τουρκικά αποτελούν μια γλώσσα υψηλής βιωσιμότητας στο κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον της Δ. Θράκης με ευοίωνα μέλλον, καθώς αποτελούν επίσημη γλώσσα της γειτονικής Τουρκίας, σε συνδυασμό με τον ρόλο που διαδραματίζει σε πολλά επίπεδα στη ζωή της μειονότητας. Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επιλογή ανάμεσα σε ελληνικά και σε τουρκικά, φαίνεται ότι οι δύο γλώσσες αντιμετωπίζονται ισότιμα αλλά διαφοροποιημένα από τους τουρκόφωνους της Δ. Θράκης, με κύριους παράγοντες διαφοροποίησης την ηλικία, το φύλο και το ενδοοικογενειακό/εξωοικογενειακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις διαχρονικές μελέτες της Σελλά-Μάζη στον πληθυσμό αυτό (2015), όσο οι συνθήκες έχουν ως σήμερα και όσο συνεχίζεται η μεταβίβαση της γλώσσας στις νέες γενιές, τόσο η διδασκαλία και η χρήση της Τουρκικής θα συνεχίζεται και, συνεπώς, θα διατηρείται η δίγλωσση κοινωνιογλωσσική πρακτική της ομάδας αυτής.

1.2. Η μειονοτική εκπαίδευση

Από θεσμική άποψη η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποκτά υπόσταση με τη σύναψη της ελληνοτουρκικής Συνθήκης της Λοζάνης του 1923 (Βακαλιός 1997). Η μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί τη μόνη θεσμοθετημένη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και απευθύνεται αποκλειστικά στους μουσουλμάνους μαθητές της μειονότητας. Το κύριο μέρος της εκπαίδευσης αυτής υφίσταται στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μια ελάχιστη και λιγότερο οργανωμένη θεσμικά παρουσία στη δευτεροβάθμια⁴. Σε επίπεδο προσχολικής αγωγής δεν υπάρχει καμία μέριμνα παροχής μειονοτικής εκπαίδευσης, καθώς δεν καθίστατο ως προαπαιτούμενο από τη Συνθήκη της Λοζάνης (προφανώς και λόγω της μη υποχρεωτικής φοίτησης στη βαθμίδα αυτή την εποχή εκείνη).

Το δίγλωσσο σύστημα που εφαρμόζεται στη μειονοτική εκπαίδευση έχει ως βασικό χαρακτηριστικό το ότι η διδασκαλία του Αναλυτικού Προγράμματος μοιράζεται ανάμεσα στα ελληνικά και στα τουρκικά, σε αναλογία 51% προς 49% υπέρ των τουρκικών. Πέρα από τη διδασκαλία της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας, η διδασκαλία των υπολοίπων μαθημάτων κατανέμεται στις δύο γλώσσες ως εξής: Στα ελληνικά διδάσκονται η μελέτη περιβάλλοντος, η ιστορία, η κοινωνική και πολιτική αγωγή, η γεωγραφία, και η φυσική αγωγή. Στην τουρκική γλώσσα διδάσκονται τα θρησκευτικά, τα μαθηματικά, η φυσική και η αισθητική αγωγή (Ασκούνη 2006, Βακαλιός 1997, Σελλά-Μάζη 2001). Τα εγχειρίδια για το τουρκόφωνο κομμάτι του προγράμματος παρέχονται από τις τουρκικές αρχές, ενώ μέχρι πριν από λίγα χρόνια, η διδασκαλία του μαθημάτων στα ελληνικά γινόταν αποκλειστικά με χρήση των σχολικών εγχειριδίων που διανέμονταν και στα υπόλοιπα σχολεία της επικράτειας.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελείται από δύο κατηγορίες, η καθεμία από τις οποίες υλοποιεί το αντίστοιχο γλωσσικό πρόγραμμα. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται

από Έλληνες χριστιανούς ορθόδοξους, αποφοίτους είτε Παιδαγωγικών Ακαδημιών είτε Παιδαγωγικών Τμημάτων. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, Έλληνες υπήκοοι, μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.)⁵. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι διδάσκοντες είναι μετακλητοί εκπαιδευτικοί που αποσπώνται στη Θράκη (κατ' αναλογία με τους Έλληνες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς σε ελληνικά ομογενειακά σχολεία της Κωνσταντινούπολης), ή ιεροδιδάσκαλοι.

Σε επίπεδο σχεδιασμού, το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσε να ενταχθεί στους ισχυρούς τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. Baker 2001), καθώς η μειονοτική γλώσσα όχι απλώς εμφανίζεται σε ποσοστό τουλάχιστον 50% του ωρολογίου προγράμματος για όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά χρησιμοποιείται και ως μέσο διδασκαλίας. Μάλιστα, είναι σημαντικό – και σε επίπεδο συμβολισμού– ότι τα μαθήματα που έχουν επιλεγεί για να διδαχθούν μέσω της μειονοτικής γλώσσας είναι τα σχετιζόμενα με τις επιστήμες: μαθηματικά, φυσική. Ωστόσο, στη διάρκεια των δεκαετιών έχουν παρατηρηθεί πολλές δυσχέρειες που σχετίζονται με τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος και καθιστούν τη μειονοτική εκπαίδευση μη αποτελεσματική σε πολλά επίπεδα. Ως τέτοιες έχουν επισημανθεί η πενιχρή υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων αυτών, η έλλειψη κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω στη διδασκαλία δίγλωσσων πληθυσμών, η απουσία συνεργασίας μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, τα ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, η αδυναμία συνέχισης της φοίτησης σε δίγλωσσο πρόγραμμα στη δευτεροβάθμια για τους περισσότερους μαθητές, το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές μεγαλώνουν όχι σε τουρκόφωνο αλλά σε πομακόφωνο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, άρα στην ουσία καλούνται να αντεπεξέλθουν στη μάθηση μέσω δύο 'δεύτερων' γλωσσών, κ.ά. (Ασκούνη 2006: 103-108, Βακαλιός 1997: 47, Κανακίδου 1997: 92-93, 96).

Κατά τη δεκαετία του '90, οι ελληνικές κυβερνήσεις πήραν μία σειρά από μέτρα για να ενισχύσουν την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της περιοχής – η Θράκη ήταν για χρόνια μία από τις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της Ελλάδας– και να άρουν τον αποκλεισμό των μουσουλμάνων. Αναφορικά με την εκπαίδευση, σημαντικότατο μέτρο για την ενίσχυση της ενσωμάτωσης της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία ήταν αυτό της *ποσόστωσης* που θεσπίστηκε το 1995⁶. Θεωρούμενο ως ένα μέτρο θετικής διάκρισης, διέυρνε τη συμμετοχή της μειονότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και συνέβαλε επίσης στην αύξηση της συμμετοχής της στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μετατραπεί η στάση της για την ελληνόφωνη εκπαίδευση γενικά (Ασκούνη 2006: 79). Τέλος, σημαντικότερη κίνηση για τη βελτίωση της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών ήταν η υλοποίηση του Προγράμματος "Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων"⁷. Ανάμεσα στις πολλές υποστηρικτικές δράσεις

του Προγράμματος σημαντική κίνηση αποτέλεσε η δημιουργία ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για το ελληνόφωνο κομμάτι των μαθημάτων, που μπορεί να χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με τα κοινά με τη δημόσια εκπαίδευση εγχειρίδια (Ανδρούσου 2015, Ασκούνη 2006). Ωστόσο, παρά τις ενισχυτικές αυτές κινήσεις, τα προβλήματα και οι παθογένειες που ταλανίζουν τη μειονοτική εκπαίδευση φαίνεται ότι εξακολουθούν να υπάρχουν και, σε κάποιο βαθμό, οδηγούν έναν αυξανόμενο αριθμό μουσουλμάνων γονέων προς τη δημόσια εκπαίδευση, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

2. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η επιλογή δίγλωσσων οικογενειών να αναθρέψουν τα παιδιά τους με δύο γλώσσες, ιδιαίτερα όταν η μία από αυτές βρίσκεται σε μειονεκτική θέση λόγω έλλειψης γοήτρου ή ισχύος στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων. Καταρχήν, σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι παίζουν οι *απόψεις των γονέων σχετικά με τα πιθανά οφέλη* της διγλωσσίας ή της μονογλωσσίας για το παιδί τους (Edwards 2004), απόψεις που διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση του κυρίαρχου Λόγου που παράγεται είτε από επίσημες είτε από ανεπίσημες πηγές όπως τα Μ.Μ.Ε. (Curd-Christiansen 2009, King & Fogle 2006, Lanza 2007). Παράλληλα, οι σχετικές επιλογές των γονέων συνδέονται με τις *προσδοκίες* που έχουν από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής και το κατά πόσο αυτό μπορεί να παρέχει προσόντα στο παιδί τους, συγκεκριμένα δε, εάν και κατά πόσο αξιοποιεί τη διγλωσσία που αυτό είναι σε θέση να αναπτύξει. Οι απόψεις τους αυτές στηρίζονται εν πολλοίς στις *προσωπικές τους εμπειρίες* από την κατάκτηση της διγλωσσίας και στο εάν και κατά πόσο αυτή έτυχε αποδοχής ή και αξιοποίησης στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό χώρο (Curd-Christiansen 2009: 356, Kirsch 2012). Σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση των σχετικών απόψεων παίζει επίσης και η *επίσημη πολιτική* που ισχύει στο θέμα της διδασκαλίας των μειονοτικών γλωσσών (Portes & Hao 1998, Spolsky 2012): όταν η υλοποίηση τέτοιων μαθημάτων δεν υποστηρίζεται ενεργά από το κράτος διαμονής αλλά επαφίεται στη θέληση των ενδιαφερομένων κοινοτήτων, τότε το μήνυμα περί ανισότητας των γλωσσών αυτών στην συγκεκριμένη κοινωνία είναι ξεκάθαρο.

Προκειμένου να μελετήσουμε το πώς διαμορφώνονται οι επιλογές των γονέων σχετικά με την γλωσσική ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών τους, υπό την επίδραση ενός σύνθετου πλέγματος επιρροών από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο, καθώς και το πώς απολήγουν σε συγκεκριμένες και απτές πρακτικές, χρειαζόμαστε ένα θεωρητικό πλαίσιο που να μας επιτρέπει την ανίχνευση όλων αυτών των παραγόντων. Ένα τέτοιο πλαίσιο αποτελεί η προσέγγιση της *Οικογενειακής Γλωσσικής Πολιτικής* (Family Language Policy), όπως έχει περιγραφεί από μια σειρά από ερευνητές (λ.χ. Curdt-Christiansen 2009, King & Fogle 2006) και ιδιαίτερα από τον Spolsky (2004, 2007, 2012).

Για τον Spolsky, η γλωσσική πολιτική βρίσκει εφαρμογή σε οποιαδήποτε γλωσσική κοινότητα, ανεξαρτήτως μεγέθους, από την οικογένεια έως υπερεθνικές οντότητες, περνώντας από όλα τα ενδιάμεσα στάδια (2004: 40). Ειδικά η οικογένεια που ζει σε συνθήκες πολυγλωσσίας αποτελεί ένα προνομιακό πεδίο έρευνας για τη μελέτη της γλωσσικής πολιτικής, τόσο για να κατανοήσουμε το πώς οι εξωτερικές πιέσεις αντικατοπτρίζονται στις ενέργειές της, όσο και λόγω της κρισιμότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται από τα μέλη της σχετικά με το ποιες θα είναι οι γλώσσες ανατροφής των παιδιών. Οι έρευνες περί γλωσσικής μεταστροφής (language shift) λαμβάνουν υπόψη αυτές τις αποφάσεις στο οικογενειακό επίπεδο, ακριβώς διότι ασκούν μεγάλη επιδραση στην έκβαση της γλωσσικής διαπάλης στο επίπεδο της κοινότητας (ό.π.: 45-46).

Η γλωσσική πολιτική στο επίπεδο της οικογένειας, κατά τον Spolsky, διακρίνεται σε τρεις συνιστώσες: 1) τις γλωσσικές πρακτικές (language practices), 2) τις γλωσσικές πεποιθήσεις και τη γλωσσική ιδεολογία (language beliefs and ideology) και, 3) τη γλωσσική διαχείριση (language management).

Ο όρος γλωσσικές πρακτικές αναφέρεται στις παρατηρούμενες συμπεριφορές και επιλογές, στο τι πραγματικά κάνουν οι συγκεκριμένοι ομιλητές. Οι πρακτικές συμπεριλαμβάνουν τα γλωσσικά στοιχεία που εκείνοι επιλέγουν και την ποικιλία των γλωσσών που χρησιμοποιούν σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Συναφές ζήτημα αποτελεί και η επάρκεια που έχουν αναπτύξει τα μέλη μιας οικογένειας στις διάφορες γλώσσες, στο βαθμό που αυτή επηρεάζει τη γλωσσική επιλογή.

Οι γλωσσικές πεποιθήσεις και η γλωσσική ιδεολογία αποτελούν το δεύτερο σημαντικό συστατικό της γλωσσικής πολιτικής. Οι γλωσσικές πεποιθήσεις αφορούν “τη γλώσσα και τη γλωσσική χρήση” (Spolsky 2004: 5). Η γλωσσική ιδεολογία, ειδικότερα, αναφέρεται στη συναίνεση (consensus) μίας κοινότητας σχετικά με την αξία που αποδίδεται σε κάθε μία από τις γλωσσικές ποικιλίες στο ρεπερτόριό της (ό.π.: 14). Στο πεδίο της οικογένειας, η γλωσσική ιδεολογία περιλαμβάνει τις απόψεις των μελών της οικογένειας για την αισθητική, συμβολική και οικονομική αξία των γλωσσών του ρεπερτορίου τους, για το κατά πόσο οι ίδιοι ‘νομιμοποιούνται’ να τις χρησιμοποιούν σε διάφορους χώρους χρήσης (domains), για τη σημασία της διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας κ.ά. (ό.π.: 5).

Το τρίτο συστατικό της γλωσσικής πολιτικής, η γλωσσική διαχείριση, αναφέρεται σε κάθε ρητή και παρατηρήσιμη προσπάθεια που γίνεται από ένα άτομο ή μια ομάδα που έχει ή ισχυρίζεται ότι έχει εξουσία πάνω στους συμμετέχοντες στον ίδιο κοινωνιογλωσσολογικό χώρο χρήσης (domain), προκειμένου αυτοί να τροποποιήσουν τις γλωσσικές πρακτικές ή τις πεποιθήσεις τους (Spolsky 2007: 4). Με άλλα λόγια, αναφέρεται σε συγκεκριμένες προσπάθειες να επηρεαστούν ή να τροποποιηθούν κάποιες γλωσσικές πρακτικές, με οποιαδήποτε μορφή γλωσσικής παρέμβασης ή γλωσσικού σχεδιασμού (Spolsky 2004:5). Ένα παράδειγμα γλωσσικής διαχείρισης στο επίπεδο

της οικογένειας θα αποτελούσε η προσπάθεια των γονέων να διδάξουν στο παιδί τους τη μειονοτική γλώσσα στο σπίτι ή η εγγραφή του σε κάποιο Τμήμα Μητρικής Γλώσσας.

Η σχέση μεταξύ των τριών αυτών δομικών στοιχείων της γλωσσικής πολιτικής είναι στενή και σύνθετη, καθώς οι γλωσσικές πεποιθήσεις επηρεάζουν τις γλωσσικές πρακτικές και συχνά οδηγούν σε γλωσσική διαχείριση (ό.π.: 86). Ως εκ τούτου, θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική τη μελέτη αυτού του συστατικού στοιχείου της γλωσσικής πολιτικής.

3. Η έρευνα

3.1. Συλλογή δεδομένων. Εργασία

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε ο Νομός Ξάνθης και ειδικότερα η πόλη της Ξάνθης, καθώς εκεί παρατηρείται με μεγαλύτερη ένταση το φαινόμενο να φοιτούν Μουσουλμανόπαιδες στο δημόσιο δημοτικό σχολείο (Ασκούνη 2006: 168, Νοταράς, 2008: 86). Η εξεύρεση των συμμετεχόντων γονέων και η εξασφάλιση της συνεργασίας τους πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ατόμων που ήταν οι ίδιοι μέλη της μουσουλμανικής κοινότητας και, καθώς γνώριζαν προσωπικά τον ερευνητή, μπόρεσαν να εγγυηθούν για τις προθέσεις του. Προέκυψε έτσι ένα δείγμα ευκολίας από έντεκα γονείς, οι οποίοι συμφώνησαν να παραχωρήσουν συνέντευξη στον ερευνητή σχετικά με τις εκπαιδευτικές και γλωσσικές επιλογές στην οικογένειά τους. Χαρακτηριστικό της δυσκολίας που εμπεριέχει μια τέτοια έρευνα, η οποία εκ πρώτης όψεως αφορά ζητήματα γλωσσικής χρήσης και εκπαίδευσης αλλά εν τέλει αποκαλύπτει ταυτότητες και ιδεολογίες, είναι και το γεγονός ότι μόνο δύο από τους έντεκα γονείς δέχτηκαν να μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη, προφανώς φοβούμενοι για τις συνέπειες της καταγραφής των απόψεών τους. Έτσι, η καταγραφή της συνομιλίας έγινε με τη βοήθεια του οδηγού συνέντευξης και με γραπτές σημειώσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το διάστημα Ιούλιος-Αύγουστος 2013. Στη συνέχεια, τα δεδομένα που προέκυψαν κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση την μέθοδο της *θεματικής ανάλυσης περιεχομένου* (Boyatzis 1998) και, συγκεκριμένα, με έναν από τους τρεις τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτή να υλοποιηθεί (Boyatzis 1998: 29), δηλαδή με βάση το θεωρητικό μοντέλο που είχε επιλεγεί. Κατά συνέπεια, οι άξονες ανάλυσης και οι θεματικές που αναπτύχθηκαν βρίσκονται σε συμβατότητα με το μοντέλο του Spolsky περί *οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής*. Με άλλα λόγια, περιλαμβάνουν τους άξονες ανάλυσης γλωσσικές πρακτικές, γλωσσικές ιδεολογίες/πεποιθήσεις, γλωσσική διαχείριση, χωρίς να περιορίζονται σε αυτούς.

3.2. Προφίλ συμμετεχόντων

Η πλειοψηφία των έντεκα οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ως τόπο κατοικίας τους είτε την πόλη της Ξάνθης, είτε κάποιο χωριό του πεδινού τμήματος του Νομού. Αυτό οφειλόταν σε δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, στον ορεινό όγκο του νομού δεν λειτουργούν δημόσια σχολεία παράλληλα με τα μειονοτικά. Έτσι, σε περίπτωση που κάποιες οικογένειες επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν σε δημόσια σχολεία της Ξάνθης, είτε ενοικιάζουν κάποιο σπίτι στην πόλη γι' αυτόν το σκοπό, είτε οι μαθητές μεταφέρονται στο σχολείο με πρόνοια του κράτους (συνήθως με ταξί) σε όσα χωριά υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Ωστόσο, στάθηκε αδύνατο για τον ερευνητή να εξασφαλίσει τη συνεργασία οικογενειών που κατοικούν σε χωριά, και, ως εκ τούτου, ανάμεσα στους συμμετέχοντες δεν περιλαμβάνονται τέτοιες περιπτώσεις.

Η ηλικία των γονέων κυμαίνεται μεταξύ 30 και 45 ετών. Για θέματα μορφωτικού επιπέδου και απασχόλησης, οι γονείς έδωσαν πληροφορίες τόσο για τους ίδιους/τις ίδιες όσο και την/τον σύζυγό τους. Αναφορικά με την επαγγελματική απασχόλησή τους διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι άντρες απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα, είτε ως ιδιοκτήτες μιας μικρής επιχείρησης, είτε ως υπάλληλοι. Σε επτά από τις εννέα περιπτώσεις, οι μητέρες ασχολούνται με τα οικιακά, ενώ δύο είναι ιδιωτικές υπάλληλοι.

Η απασχόλησή τους σε επαγγέλματα που δεν απαιτούν υψηλό βαθμό ειδίκευσης και έχουν σχετικά χαμηλό γόητρο συνάδει και με το μορφωτικό τους επίπεδο: Μόνο δύο από τους δεκαοκτώ έχουν ολοκληρώσει σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση, ένας πατέρας έχει τελειώσει γενικό λύκειο και ένας τεχνικό λύκειο, μία μητέρα έχει κάνει σπουδές σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, και δέκα από τους γονείς έχουν τελειώσει μόνο το μειονοτικό δημοτικό. Μία μητέρα δεν έχει ολοκληρώσει ούτε καν το μειονοτικό δημοτικό, ενώ δε διαθέτουμε πληροφορίες για δύο περιπτώσεις.

Οι συμμετέχουσες οικογένειες δεν είναι ιδιαίτερα πολυμελείς. Επτά από τις εννέα οικογένειες είχαν δύο παιδιά, μία είχε τέσσερα παιδιά και μία ένα. Η έρευνα εστιάζοταν στην επιλογή των γονέων σχετικά με τη φοίτηση κάποιου παιδιού τους στο δημόσιο δημοτικό σχολείο. Σε τέσσερις περιπτώσεις υπήρχαν και μεγαλύτερα παιδιά, μαθητές γυμνασίου και λυκείου. Σε αυτές τις οικογένειες, τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν φοιτήσει σε μειονοτικό δημοτικό σε τρεις περιπτώσεις (Ο1, Ο3, Ο8), ενώ σε μία το μεγαλύτερο παιδί φοίτησε επίσης σε δημόσιο δημοτικό σχολείο (Ο5).

Σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές επιλογές κάποιων οικογενειών, στο δείγμα υπάρχουν τρεις οικογένειες (Ο3, Ο6, Ο1) οι οποίες αρχικά επέλεξαν τη μειονοτική εκπαίδευση για τα παιδιά τους, αλλά στην πορεία άλλαξαν γνώμη, διέκοψαν τη φοίτησή τους εκεί και τα έστειλαν στο δημόσιο σχολείο.

Τέλος, αναφορικά με τη γλωσσική ικανότητα των γονέων στην ελληνική γλώσσα, διαπιστώνεται ότι η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου χαρακτηρίστηκε

ως 'καλή' και 'πολύ καλή' από όλους τους γονείς. Η συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας και στις κοινωνικές δραστηριότητες της Δ. Θράκης καθιστά λογική την εξοικείωση τους με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση είναι αρκετά διαφορετική όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, για την οποία αρκετοί δηλώνουν ότι η ικανότητά τους είναι σε 'χαμηλό' επίπεδο. Όπως είναι μάλλον αναμενόμενο, οι γονείς που δήλωσαν άνεση στον χειρισμό του γραπτού λόγου είναι οι γονείς που έχουν τελειώσει τουλάχιστον την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πρόκειται κυρίως για άντρες).

Σε ό,τι αφορά την κατοχή και χρήση των γλωσσών, από τις απαντήσεις των γονέων προκύπτει ότι οι περισσότερες οικογένειες του δείγματος είναι τρίγλωσσες στα ελληνικά, τουρκικά και πομακικά. Βέβαια, στην ενδο-οικογενειακή επικοινωνία δε χρησιμοποιούνται πάντα όλες αυτές οι γλώσσες, όπως θα φανεί σε επόμενο κεφάλαιο.

3.3. Στόχοι της έρευνας

Η έρευνα επεδίωκε να μελετήσει την γλωσσική πολιτική των συγκεκριμένων οικογενειών μέσα από το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου της *Οικογενειακής Γλωσσικής Πολιτικής* (λ.χ. Spolsky 2004, 2012) σε συνδυασμό με το κυρίαρχο θέμα, δηλαδή την επιλογή της δημόσιας εκπαίδευσης για τα παιδιά τους αντί της μειονοτικής. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η διερεύνηση:

- α) των γλωσσικών πρακτικών που εφαρμόζονται στις πολύγλωσσες αυτές οικογένειες
- β) της γλωσσικής ιδεολογίας και των γλωσσικών πεποιθήσεων των γονέων, αναφορικά, πρώτον, με τις γλώσσες που διαχειρίζονται στο κοινωνικό τους περιβάλλον και, δεύτερον, με τη σύνδεσή τους με την εκπαίδευση
- γ) ενδεχόμενης γλωσσικής διαχείρισης υπέρ κάποιας ή κάποιων γλωσσών.

Στο παρόν κείμενο θα παρουσιάσουμε εν συντομία τα ευρήματά μας, εστιάζοντας κυρίως σε αυτά που αφορούν τις γλωσσικές πεποιθήσεις των γονέων και το πώς αυτές συνδέονται με την επιλογή τους για δημόσια εκπαίδευση.

4. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

4.1. Γλωσσικές πρακτικές

Στον Πίνακα 1 σημειώνονται τα μοτίβα γλωσσικής επιλογής των μελών της οικογένειας προς άλλα μέλη, όπως έχουν αποτυπωθεί με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1: Γλωσσική χρήση μελών της οικογένειας εντός του σπιτιού

α/α οικογενειών/ όνομα συμμετέχοντα (ψευδώνυμο)	Γλώσσα που χρησιμοποιεί γονέας προς γονέα/ γονέας προς παιδιά	Γλώσσα που χρησιμοποιεί παιδί προς γονέα/ παιδί προς παιδί
1. Χασάν (Π)*	ΕΛΛ/ΠΟΜ**	ΕΛΛ/ΠΟΜ
2. Φουρκάν (Π)	ΠΟΜ/ΕΛΛ	ΕΛΛ/ΠΟΜ
3. Εμρέ (Π)	Δε γίνεται καμία διάκριση	Δε γίνεται καμία διάκριση
4. Καδριέ (Μ)	ΤΟΥΡΚ/ ΕΛΛ	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ
5. Γιλμάζ (Π)	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ (Ο πατέρας μιλάει ελληνικά προς τα παιδιά. Η μητέρα τουρκικά).	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ
6. Γκιουλμπαχάρ (Μ)	ΤΟΥΡΚ	ΤΟΥΡΚ
7. Μουζιφέρ (Μ)	ΕΛΛ/ΠΟΜ	ΕΛΛ
8. Καντέρ (Μ)	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ/ΠΟΜ	ΕΛΛ/ΤΟΥΡΚ
9. Αϊσέν (Μ)	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ	ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ ανάμεικτα
10. Μπαρίς (Π)	ΠΟΜ/ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ	ΠΟΜ/ΤΟΥΡΚ/ΕΛΛ
11. Ονούρ (Π)	ΕΛΛ/ΠΟΜ	ΕΛΛ/ΠΟΜ

* Το Π και το Μ δηλώνουν Πατέρας και Μητέρα αντίστοιχα.

** Η σειρά εμφάνισης των γλωσσών δηλώνει τη συγκριτική συχνότητα χρήσης (λ.χ. ΕΛΛ/ΠΟΜ σημαίνει “κυρίως ελληνικά, λιγότερο συχνά πομακικά”).

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, η Ελληνική είναι ένας συνηθισμένος κώδικας επικοινωνίας στις οικογένειες, με εξαίρεση μία περίπτωση (Ο6)⁸, όπου, σύμφωνα με τα όσα δηλώνει η συμμετέχουσα, γίνεται αποκλειστική χρήση της Τουρκικής. Τα ελληνικά χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με μία ή δύο ακόμη γλώσσες, ανάλογα με το εάν η οικογένεια είναι (και) πομακόφωνη ή όχι. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε τέσσερις περιπτώσεις (Ο1, Ο2, Ο7, Ο11) η Τουρκική δεν εμφανίζεται καθόλου ως γλώσσα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας (Κοτσώνης 2015:121).

Με βάση τα όσα αναφέρουν οι γονείς σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές των ιδίων αλλά και των παιδιών τους, η Ελληνική είναι η γλώσσα προτίμησης ανάμεσα στους νεότερους συνομιλητές, καθώς και η γλώσσα που αυτοί χρησιμοποιούν συνήθως σε δημόσιο χώρο (Κοτσώνης 2015: 121). Άλλωστε, τα παιδιά των οικογενειών της έρευνας εμπλέκονται κατά κύριο λόγο σε μικτές ομάδες συνομηλίκων (χριστιανοί-μουσουλμάνοι), λόγω της επαφής τους με συμμαθητές στο δημόσιο σχολείο. Η διαφοροποίηση της προτίμησης προς την πλειονοτική γλώσσα ανάμεσα στους μεγαλύτερους

και στους μικρότερους σε ηλικία ομιλητές από μειονοτικές κοινότητες συναντάται ευρέως τόσο στη διεθνή (Doyle 2013, Ferguson 2013, Nesteruk 2010) όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Chatzidaki & Maligkoudi 2013, Γκαϊνταρτζή 2012, Gogonas 2009, Χατζηδάκη και Ξενικάκη 2011).

Όσον αφορά τις γλωσσικές πρακτικές των μελών της οικογένειας εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, φαίνεται να υπάρχει ένας διαχωρισμός των γλωσσών ανάλογα με τον σκοπό της επικοινωνίας (Κοτσώνης 2015: 121). Συνήθως η χρήση της Ελληνικής σχετίζεται με τις σχολικές δραστηριότητες (μελέτη, συνομιλίες σχετικά με το σχολείο), ενώ τα τουρκικά και τα πομακικά χρησιμοποιούνται περισσότερο κατά την επικοινωνία για ζητήματα της καθημερινότητας. Ανάλογα ευρήματα, δηλαδή τη χρήση της πλειονοτικής γλώσσας για θέματα που σχετίζονται με τη σχολική δραστηριότητα των παιδιών αναφέρουν και άλλες έρευνες (λ.χ. Γκαϊνταρτζή 2012, Luykx 2005).

Αναφορικά με το ποια γλώσσα χρησιμοποιείται για ψυχαγωγία ή για ενημέρωση, οι περισσότερες οικογένειες δήλωσαν ότι ψυχαγωγούνται μέσω της τηλεόρασης και μάλιστα μέσω τουρκικών δορυφορικών καναλιών, τα οποία προτιμούν από τα προγράμματα της ελληνικής τηλεόρασης. Μάλιστα, αρκετοί γονείς επεσήμαναν ότι η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων έχει επιδράσει θετικά στην ικανότητα των παιδιών στην παραγωγή γραπτού λόγου στα τουρκικά, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην ανάπτυξη της γλώσσας γενικότερα (Κοτσώνης 2015: 113-114).

Συνοψίζοντας, στο οικογενειακό ρεπερτόριο των συμμετεχόντων στην έρευνα συνυπάρχουν η πλειονοτική και οι μειονοτικές γλώσσες, με ποσοτικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την οικογένεια. Η επιλογή ανάμεσα στις γλώσσες επηρεάζεται τόσο από την ηλικία του συνομιλητή, όσο και από την περίπτωση ή από το θέμα της συνομιλίας, με τους περισσότερους γονείς να δηλώνουν ότι η Ελληνική χρησιμοποιείται κυρίως για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο και τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις διαπιστώσεις της Σελλά-Μάζη (2001, 2015, βλ. παραπάνω) για τους ρόλους που διαδραματίζουν οι δύο γλώσσες στη ζωή των μειονοτικών.

4.2. Γλωσσική διαχείριση

Οι προσπάθειες των οικογενειών να εφαρμόσουν *γλωσσική διαχείριση*, δηλαδή να υποστηρίξουν κάποια γλώσσα με τρόπο σταθερό και συστηματικό, αποτελούν ουσιώδη παράγοντα στη διατήρηση μίας μειονοτικής γλώσσας. Το ερώτημα βέβαια είναι προς ποια κατεύθυνση στρέφουν τις προσπάθειες γλωσσικής διαχείρισης οι μειονοτικοί γονείς που έχουν επιλέξει τη συμβατική δημόσια εκπαίδευση, με άλλα λόγια, ποια γλώσσες ή ποιες γλώσσες επιλέγουν να προωθήσουν και πώς.

Ξεκινώντας από την Πομακική, παρατηρούμε ότι στις οικογένειες όπου αυτή ομιλείται δεν παρατηρείται καμία ιδιαίτερη προσπάθεια περαιτέρω ενίσχυσής της. Υποθέτουμε ότι η καθημερινή χρήση της Πομακικής από τα μέλη της οικογένειας θεωρείται

από τους γονείς επαρκής. Βέβαια, το γεγονός ότι πρόκειται για μία γλώσσα που δεν έχει τυποποιηθεί δυσχεραίνει κάθε απόπειρα οργανωμένης διδασκαλίας στα παιδιά. Αυτό το αναγνωρίζουν και το αναφέρουν οι ίδιοι οι γονείς, οι οποίοι γενικά αντιμετωπίζουν την Πομακική ως μια γλώσσα με αβέβαιο μέλλον (βλ. επόμενο κεφάλαιο).

Όσον αφορά τις άλλες δύο γλώσσες του οικογενειακού ρεπερτορίου, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι σε όλες τις οικογένειες στόχο γλωσσικής διαχείρισης αποτελούν τα ελληνικά και όχι τα τουρκικά. Καταρχάς, οι συγκεκριμένοι γονείς προσπαθούν να υποστηρίξουν την επιλογή τους για δημόσια ελληνόγλωσση εκπαίδευση (και κατ' επέκταση, τον στόχο της ανάπτυξης της ελληνομάθειας) με το να παρέχουν οι ίδιοι ή άλλα μέλη της οικογένειας βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών. Σε δύο περιπτώσεις, μάλιστα, έχουν προσλάβει και επαγγελματίες για να υποστηρίξουν τα παιδιά με ιδιαίτερα μαθήματα. Ορισμένοι γονείς, επίσης, ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να μιλούν ελληνικά στο σπίτι για να βελτιώσουν τα ελληνικά τους. Χρήση έντυπου υλικού πέραν των σχολικών αναγνωσμάτων δεν αναφέρθηκε, ωστόσο.

Αναφορικά με την τουρκική γλώσσα, τη διατήρηση της οποίας οι περισσότεροι γονείς (εννέα από τους έντεκα) βλέπουν θετικά (βλ. 4.3.2), παρατηρείται το εξής ενδιαφέρον: ακόμη και στην περίπτωση των οικογενειών οι οποίες ομιλούν μόνο τουρκικά -εκτός από ελληνικά-, δεν παρατηρούνται συστηματικές ενέργειες για την καλλιέργειά της. Οι γονείς δε χρησιμοποιούν έντυπο υλικό (λ.χ. παιδικά βιβλία, περιοδικά) για να αναπτύξουν τα παιδιά τους τον γραπτό λόγο σε αυτή τη γλώσσα, ταξιδεύουν σπάνια στην Τουρκία, και δεν αναφέρουν συγκεκριμένες ενέργειες για να αναβαθμιστεί η επάρκεια των παιδιών τους στη γλώσσα αυτή. Φαίνονται ικανοποιημένοι μάλλον από τα όσα έχουν ήδη κατακτήσει και από το γεγονός ότι επικοινωνούν με ευχέρεια στα τουρκικά:

“Δε χρειάζεται. Τα παιδιά μου την έχουν μητρική, την μιλούν, βλέπουν και τηλεόραση. Με τον καιρό θα μάθουν. Η μικρή ήδη έμαθε πολλά.”
(Ο9: Αϊσέν)

“Τον είχα στείλει παλιά [σημ. ‘για να μάθει τουρκικά’]. Πιο πολύ για τα γράμματα. Τώρα δε με ενδιαφέρει πλέον. Έχει μάθει αυτά που είναι να μάθει.” (Ο4: Καδριέ)

Συγκρίνοντας τις πρακτικές των οικογενειών αναφορικά με τις δύο γλώσσες, υποστηρίζουμε ότι η όποια γλωσσική διαχείριση παρατηρείται στις οικογένειες αυτές μάλλον αφορά την ενίσχυση της Ελληνικής παρά των μειονοτικών γλωσσών του ρεπερτορίου τους.

4.3. Γλωσσικές πεποιθήσεις

4.3.1. Γλωσσικές πεποιθήσεις σχετικά με την πομακική γλώσσα

Επτά από τις έντεκα οικογένειες του δείγματός μας χαρακτηρίζονται πομακόφωνες, με την έννοια ότι χρησιμοποιούν και την Πομακική στο πλαίσιο της ενδο-οικογενειακής επικοινωνίας. Μάλιστα, σε τέσσερεις από τις έξι περιπτώσεις οι οικογένειες αυτές δε χρησιμοποιούν τουρκικά μεταξύ τους. Οι επτά πομακόφωνοι γονείς εκφράζουν απόψεις που αφενός αναδεικνύουν τη γλώσσα αυτή σε σημαντικό δείκτη ταύτισης με την πομακική κοινότητα και αφετέρου δηλώνουν μια απαισιοδοξία για το μέλλον της. Στην πρώτη περίπτωση, που είναι και η συνηθέστερη, η χρήση της πομακικής γλώσσας θεωρείται συνδεδεμένη με την παράδοση και την ιστορία της κοινότητας, και τα πομακικά χαρακτηρίζονται *μητρική γλώσσα*. Ενδεικτικά παραδείγματα:

“Είναι η γλώσσα η μητρική και δε θα την αφήσω. Δεν είναι σε πολλή απόσταση από την Ελληνική. Είναι στο DNA.” (Ο1: Χασάν)

“Είναι η γλώσσα του συναισθήματος. Η μητρική γλώσσα, είναι από αρχαία χρόνια, παππούδες και αυτά, είναι συνέχεια.” (Ο2: Φουρκάν)

“Χαίρομαι που έχω τα πομακικά και θέλω τα παιδιά μου να την κρατήσουν. Είναι η μητρική μας. Μαθαίνοντας κάτι από τη μητέρα έχει συναισθημα.” (Ο11: Ονούρ)

Οι παραπάνω, όπως και άλλοι γονείς, αναφέρουν ρητά ότι σκοπεύουν να διατηρήσουν την πομακική γλώσσα. Υπάρχουν και άλλοι συμμετέχοντες, ωστόσο, που, ενώ δηλώνουν ότι θα ήθελαν να τη μεταβιβάσουν στα παιδιά τους, σπεύδουν να επισημάνουν τις δυσκολίες που εμπεριέχει αυτό το εγχείρημα, όπως η χαμηλή εργαλειοακή αξία και η έλλειψη τυποποίησης των πομακικών:

“Η πομακική είναι καλή γλώσσα αλλά δεν έχει γράμματα. Δεν έχει κάτι να προχωρήσει στο μέλλον”. [...] “Τους ακούει όλους μιλάν μιλάν [τα πομακικά] αλλά εκεί μένει. Δεν μπορεί να δώσει κάτι άλλο.” (Ο3: Εμρέ).

“Τα πομακικά είναι η μητρική μας γλώσσα. Θέλω να τη διατηρήσει η μικρή αλλά δε γράφεται και είναι δύσκολο.” (Ο7: Μουζιφέρ)

Τέλος, ορισμένοι πομακόφωνοι γονείς αναφέρουν ρητά ότι η Πομακική είναι μία γλώσσα με φθίνουσα πορεία, που υποχωρεί έναντι της Τουρκικής, κάτι που επιβεβαιώνει και άλλες σχετικές αναλύσεις (Adamou 2012, Σελλά-Μάζη 2015):

“Καλό θα ήταν να τα ξέρουμε αλλά τα παιδιά μας δεν τα μιλάν και δεν τα καταλαβαίνουν. Κάποτε τους απαγόρευαν τους Πομάκους να τα μιλάνε.” (Ο8: Καντέρ)

“Μιλιέται κυρίως στα χωριά. Στις νέες γενιές φθίνει. Κακώς βέβαια. Τα τουρκικά εξοβελίζουν την Πομακική. Όσοι τα μιλούν αναγκάζονται να γυρίσουν στα τούρκικα, καθώς μιλιούνται περισσότερο.” (Ο5: Γιλμάζ)

Συνοψίζοντας, η Πομακική αντιμετωπίζεται γενικά ως ένας δείκτης ταύτισης με την ιδιαίτερη κοινότητα των Πομάκων και, κατά συνέπεια, ως ένας κώδικας που αξίζει να έχει μια θέση στο οικογενειακό ρεπερτόριο. Ταυτόχρονα, όμως, οι γονείς δείχνουν να αντιλαμβάνονται πως μια γλωσσική διαχείριση υπέρ της πομακικής γλώσσας συναντά σοβαρά εμπόδια: έλλειψη συστήματος γραφής, έλλειψη πεδίων χρήσης πέρα από τη βασική επικοινωνία, γενικότερη υποχώρηση αριθμού ομιλητών.

4.3.2. Γλωσσικές πεποιθήσεις σχετικά με την τουρκική γλώσσα

Αναφορικά με το ζήτημα αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να εξετάσουμε ξεχωριστά τις απόψεις των γονέων που είναι μόνο τουρκόφωνοι και αυτών που είναι πομακόφωνοι. Οι τελευταίοι χαρακτηρίζουν συχνά την Τουρκική ως ξένη γλώσσα, και τα κίνητρα που αναφέρουν για την εκμάθησή τους από τα παιδιά τους είναι κυρίως εργαλειακά και αόριστα.

“Προς το παρόν δε βλέπω να μας χρειάζονται. Αργότερα ίσως αν το επιθυμεί και η κόρη μου. Τα τουρκικά ξεκίνησαν από το μειονοτικό. Σαν μια ξένη γλώσσα. Χρήσιμα για τη συνεννόηση και αν θες να πας στην Τουρκία.” (Ο7: Μουζιφέρ)

“Είναι μια ξένη γλώσσα και, εντάξει, ό,τι μάθεις καλό είναι. Την Τουρκία την ακούω, δεν έχω πάει εκεί. Βλέπω μόνο στην τηλεόραση. Θα ήθελα να πάω εκεί πέρα αλλά...την νιώθω σαν ξένη χώρα. Δεν με αγγίζει αυτό. Μόνο μια θρησκεία είναι.” (Ο2: Φουρκάν)

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί η έντονη αντίθεση ενός γονέα, του Ονούρ (Ο11), στην εκπαιδευτική πολιτική σύμφωνα με την οποία σε όλα τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας διδάσκεται υποχρεωτικά η τουρκική γλώσσα:

“Τα τουρκικά δεν τα ξέρουν πολλοί. Ξέρουμε ότι δε θα μας χρησιμεύσουν, γι’ αυτό δεν τα μαθαίνουμε. Είναι μεγάλο λάθος να τα επιβάλλουν στη μειονότητα. Αν θέλουν, να τα βάλουν ως ξένη γλώσσα σε ιδιωτικά σχολεία.”

Η αντίθεσή του αυτή προφανώς συνδέεται με την ταυτοτική επιλογή του, που κλίνει προς την πλευρά της πλειονότητας, όπως δείχνει το παρακάτω απόσπασμα:

“Αναγκάζουν τους Έλληνες να γίνουν Τούρκοι!” (Ο11: Ονούρ)

Η περίπτωση του γονέα αυτού θα συζητηθεί και σε επόμενο κεφάλαιο ως ενδεικτική μιας τάσης ανάμεσα στην ομάδα των οικογενειών που στέλνουν τα παιδιά τους στη δημόσια εκπαίδευση.

Οι απόψεις των τουρκόφωνων γονέων, από την άλλη, διαφοροποιούνται αλλά όχι πάρα πολύ. Μία ομάδα γονέων φαίνεται να θεωρούν σημαντική τη γνώση της Τουρκικής για τους ίδιους και τα παιδιά τους λόγω της χρησιμότητάς της στην επικοινωνία και της σύνδεσής της με τη θρησκεία, όχι όμως εξαιτίας κάποιου ιδιαίτερου ταυτοτικού συμβολισμού:

“Θα μ’ άρεσε να μάθει τα τουρκικά, να μην έχει πρόβλημα.” [...] “Είναι σημαντικό να μάθει γιατί είναι και μουσουλμάνος, γιατί μπορεί να χρειαστούν κάποια στιγμή, όπως χρειάζονται τα αγγλικά, τα γερμανικά.” (Ο4: Καδριέ)

“Τα τουρκικά είναι για την επικοινωνία μεταξύ μας. Γενικά είναι έτσι. Υπάρχει και χρησιμότητα αν θες να πας για σπουδές αλλά κατά βάση είναι για την επικοινωνία.” (Ο5: Γιλμάζ)

Ενδιαφέρον είναι ότι, ακόμη και κάποιες μητέρες που χαρακτηρίζουν την τουρκική ως μητρική γλώσσα, δεν εκφράζονται με τρόπο που να δηλώνει ότι *“η Τουρκική είναι η μόνη γλώσσα που αξίζει να διατηρηθεί/καλλιεργηθεί”*. Το αντίθετο, κάθε φορά υπάρχει κάτι στα συμφραζόμενα που μετριάξει την ισχύ της άποψης περί σημασίας της Τουρκικής. Για παράδειγμα, στο παρακάτω παράθεμα η Γκιουλμπαχάρ (Ο6) λέει:

“Είναι η μητρική μου. Γεννήθηκα με αυτή τη γλώσσα και τη μιλάω.”

Λίγο αργότερα, ωστόσο, δηλώνει:

“Δεν είναι ότι με πονάει τόσο ώστε να μη μιλάω καμιά άλλη γλώσσα αν χρειαστεί.”

Με αυτή της τη δήλωση θεωρούμε ότι αποσυνδέει την ταυτοτική επιλογή της μητρικής/εθνοτικής (;) γλώσσας από την εργαλειακή αξία που μπορεί να έχει η χρήση κάποιας άλλης γλώσσας, όπως η Ελληνική. Αντίστοιχες είναι οι δηλώσεις και δύο άλλων μητέρων:

“Τα τουρκικά είναι πλέον σαν μητρική μας. Βγαίνει αυθόρμητα. Έτσι μας έχουν μάθει, αλλά θα θέλαμε περισσότερα ελληνικά.” (Ο8: Καντέρ)

“Τα τουρκικά είναι η μητρική μου. Τα θέλω όμως και τα δύο.” [εννοεί ελληνικά-τουρκικά] (Ο9: Αϊσέν)

Σε κάθε περίπτωση, η όποια συναισθηματική ή επικοινωνιακή αξία αποδίδεται στην Τουρκική δε φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο για την επιλογή της Ελληνικής ως μίας βασικής γλώσσας που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά τους.

4.3.3. Γλωσσικές πεποιθήσεις σχετικά με την ελληνική γλώσσα

Σε ό,τι αφορά τις πεποιθήσεις των γονέων αναφορικά με την ελληνική γλώσσα, στο δείγμα μας κυριαρχούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ορισμένες τάσεις.

Καταρχάς, όπως ήταν αναμενόμενο, οι περισσότεροι γονείς (οκτώ από τους έντεκα) τονίζουν στις αναφορές τους την υψηλή *εργαλειακή σημασία* της Ελληνικής στο πεδίο της επικοινωνίας αλλά και της ισότιμης συμμετοχής στην ελληνική κοινωνία (εργασία, επαφή με δημόσιες υπηρεσίες κ.λπ.):

“Είναι η γλώσσα του μέρους που ζεις. Πρέπει να τη μιλάς άπταιστα. Θα θελήσεις να πας να γράψεις μια δήλωση, να βρεις δουλειά, πρέπει να ξέρεις.” (Ο8: Καντέρ)

“Είναι ο τρόπος ζωής μας. Δεν μπορείς να μη μιλάς ελληνικά. Ζούμε εδώ. Άμα έχεις την ευκαιρία, να την βελτιώσεις. Σε όποια χώρα κι αν ζεις, πρέπει να ξέρεις τη γλώσσα και πόσω μάλλον εμείς που γεννηθήκαμε εδώ.” (Ο6: Γκιουλμπαχάρ)

“Εφόσον είναι να ζήσει εδώ πέρα, έχει συμφέρον να μάθει τα ελληνικά πιο πολύ. Τα βασικά που χρειάζεται, άμα είναι να μείνει στην Ελλάδα. Δηλαδή εγώ πιστεύω να μάθει περισσότερα ελληνικά παρά. [τουρκικά].” (Ο4: Καδριέ)

Αυτό που θεωρούμε ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο είναι ότι σε αρκετές περιπτώσεις η χρησιμότητά της ελληνικής γλώσσας για τη ζωή τους συνδέεται ρητά με την εντοπιότητά τους και την ιδιότητα του Έλληνα πολίτη:

“Μένω στην Ελλάδα. Είμαι Έλληνας, τελείωσε. Έλληνας πολίτης, θρησκεία μου σουλμανική.” (Ο2: Φουρκάν)

“Είμαστε Έλληνες πολίτες μουσουλμάνοι, ζούμε εδώ.” (Ο3: Εμρέ)

Στο ίδιο πνεύμα, τουλάχιστον τρία άτομα δηλώνουν ότι η Ελληνική έχει πάρει τον χαρακτήρα της *μητρικής* ή τουλάχιστον της οικογενειακής γλώσσας επικοινωνίας:

“Δεν λέω απλά ότι πρέπει να τη μάθω επειδή είμαι εδώ, όπως κάνουν άλλοι. Τη γλώσσα αυτή άκουγα από μικρή και τη νιώθω.” (Ο9: Αϊσέν)

“Εμείς έχουμε μητρική τα πομακικά και τα ελληνικά. Τα παιδιά μου είναι Ελληνόπουλα, πρέπει να ξέρουν τα ελληνικά. Είναι ντροπή να μη μιλάνε. Πρέπει να τα ξέρουν καλά.” (Ο11: Ονούρ)

Ένα άλλο ενδιαφέρον ζήτημα αφορά το πώς οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε σχέση με τη γενικότερη στάση της μειονότητας απέναντι στην αξία της ελληνικής γλώσσας (και προφανώς στην εκπαίδευση μέσω αυτής). Γενικά, αρκετοί εκτιμούν πως οι νεότεροι ομιλητές/γονείς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την αξία της Ελληνικής και να στρέφονται περισσότερο προς τη χρήση της και την καλλιέργειά της. Πέραν τούτου, ο Λόγος που χρησιμοποιούν έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι αποκαλύπτει το πώς και οι ίδιοι βλέπουν τον ρόλο τους ως γονέα. Για παράδειγμα, ο Χασάν (Ο1), που θεωρεί τα ελληνικά *“το άλφα και το ωμέγα”*, δηλώνει πως η κοινότητα *“είναι*

ακόμα μπερδεμένη” αλλά εκτιμά ότι τα πράγματα έχουν αρχίσει να αλλάζουν. Ενδεικτική ήταν η φράση του: “άρχισαν να καταλαβαίνουν σιγά σιγά”. Στο ίδιο κλίμα, η Καντέρ υποστηρίζει τα εξής:

“Υπάρχουν μερικοί φανατικοί που δε θέλουν τα ελληνικά και είναι θετικοί μόνο στα τουρκικά. Τι θα κάνουν τα παιδιά τους;” (Ο8: Καντέρ)

Ο χαρακτηρισμός ‘φανατικοί’ που αποδίδει σε όσους αρνούνται τη σημασία της Ελληνικής και το ρητορικό ερώτημα “Τι θα κάνουν τα παιδιά τους;” είναι εμφανές ότι προσδίδει στην ίδια την ιδιότητα του ‘σώφρονα’, ‘ρεαλιστή’ γονέα, που βλέπει πέρα από εθνικιστικές εξάρσεις και ενδιαφέρεται πάνω από όλα για το καλό του παιδιού του. Η άποψή της φαίνεται να έχει διαμορφωθεί σε συνάρτηση και με προσωπικές της εμπειρίες από τις οποίες διαπίστωσε πόσο αποδυναμωτική για το άτομο είναι η έλλειψη καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας (ανάγκη για διερμηνέα σε νοσοκομείο, κ.λπ.).

4.4. Συζήτηση των γλωσσικών πεποιθήσεων σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις αναφορικά με την εκπαίδευση

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 4.3, από τις τρεις γλώσσες που χειρίζονται οι οικογένειες, μόνο οι δύο (Ελληνική και Τουρκική) χρησιμοποιούνται στην (μειονοτική) εκπαίδευση και, κατ’ επέκταση, μόνον αυτές έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργηθούν. Η πλειονοτική γλώσσα αντιμετωπίζεται ως όχημα, αφενός για την ισότιμη ένταξη των παιδιών στην ελληνική κοινωνία -της οποίας τμήμα θεωρούν τον εαυτό τους οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες-, και αφετέρου για την ομαλή πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (ακόμη και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Για ορισμένους, μάλιστα, γονείς, δεν τίθεται θέμα υπέρβασης κάποιων εθνοτικών ορίων (βλ. Ονούρ, Φουρκάν, Χασάν, Εμρέ, κ.ά.), καθώς προβάλλουν έντονα την ιδιότητα του Έλληνα πολίτη, που συνδυάζεται χωρίς πρόβλημα με τη μουσουλμανική θρησκεία.

Η τουρκική γλώσσα, από την άλλη, για τις οικογένειες που μιλούν μόνο τουρκικά αποτελεί και τη *μητρική* (όπως τη χαρακτηρίζουν) ή οικογενειακή γλώσσα, έχει δηλαδή και μια συναισθηματική αξία. Από την άλλη, οι πομακόφωνοι γονείς την αντιμετωπίζουν ως ξένη γλώσσα, ως μία γλώσσα που θεωρούν ότι ενδεχομένως να είναι ωφέλιμο να την καλλιεργήσει κανείς πέρα από το επίπεδο της επικοινωνιακής επάρκειας, αλλά δεν βλέπουν τη χρησιμότητα κατάκτησης κάποιου υψηλού επιπέδου γλωσσομάθειας εφόσον ζουν στην Ελλάδα. Στο σύνολο των συμμετεχόντων γίνεται φανερό από τις γλωσσικές πρακτικές τους αλλά κυρίως από την απουσία γλωσσικής διαχείρισης υπέρ της τουρκικής γλώσσας, ότι δε ρίχνουν ιδιαίτερο βάρος στην εκμάθησή της, μολοντί δεν αναφέρεται ρητά ότι θα τοποθετούσαν την τουρκική γλώσσα σε δεύτερη μοίρα (βλ. 4.1, 4.2).

Αυτό, φυσικά, συνδέεται απολύτως με την επιλογή τους υπέρ της δημόσιας εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή φαίνεται να υπαγορεύτηκε από ένα συνδυασμό γλωσσικών πεποιθήσεων αναφορικά με το ποιες γλώσσες αξίζει να μαθευτούν συστηματικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και ποια μορφή εκπαίδευσης εξασφαλίζει την επίτευξη αυτού του στόχου με το βέλτιστο τρόπο (βλ. Edwards 2004).

Καταρχάς, πρέπει να σημειωθεί πως από τις απαντήσεις των γονέων σε σχετικές ερωτήσεις προκύπτει ότι, στο σύνολο των οικογενειών της έρευνας, η επιλογή του δημόσιου σχολείου έγινε συνειδητά, μετά από ώριμη σκέψη, και όχι από αναγκαιότητα ή έλλειψη εναλλακτικής (π.χ. έλλειψη μειονοτικού σχολείου πλησίον της οικίας). Ωστόσο, για ορισμένους γονείς η επιλογή αυτή ήταν σχεδόν αυτονόητη, ενώ για άλλους προέκυψε μετά από αρκετή σκέψη και αμφιταλαντεύσεις. Σε δύο μάλιστα περιπτώσεις, οι γονείς επέλεξαν αρχικά το μειονοτικό δημοτικό και στη συνέχεια απέσυραν το παιδί τους από εκεί και προχώρησαν στην εγγραφή του στο δημόσιο σχολείο⁹.

Στην πρώτη κατηγορία, των γονέων δηλαδή που επέλεξαν συνειδητά και χωρίς αμφιβολίες τη δημόσια εκπαίδευση, ανήκουν κάποιοι οι οποίοι, με βάση το γενικότερο προφίλ τους, θεωρούμε ότι ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με την πλειονοτική ομάδα (Ονούρ, Χασάν). Αυτοί αιτιολογούν την επιλογή τους με τρόπο που παραπέμπει στην επιθυμία τους να διαχωρίσουν τη θέση τους από τη μειονότητα και να τονίσουν την εγγύτητα των παιδιών τους προς την ελληνική κοινωνία:

“Στα σχολεία αυτά διδάσκεται η πρώτη γλώσσα των παιδιών μας.”
(Ο1: Χασάν)

“Ιδανική είναι η δημόσια εκπαίδευση και όχι η μειονοτική. Όποιος θέλει τουρκικά, μπορεί να πάει στην Τουρκία ή σε ιδιωτικό.” (Ο11: Ονούρ)

Οι περισσότεροι γονείς, ωστόσο, δηλώνουν με διάφορους τρόπους ότι στόχος τους με την επιλογή αυτή ήταν να κατακτήσουν ικανοποιητικά τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα, κάτι που, κατά τη γνώμη τους, δεν ήταν δυνατό να επιτευχθεί στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης:

“Είναι καλύτερα στο ελληνόφωνο δημοτικό. Όλη η εκπαίδευση είναι στα ελληνικά. Στα μειονοτικά, αν δε μάθουν καλά τα ελληνικά, τι θα κάνουν;” (Ο8: Καντέρ)

“Αν πήγαινε εκεί, μετά θα ήταν πιο δύσκολο για το παιδί. Να πάει γυμνάσιο, να πετύχει. Στο μειονοτικό δε θα μάθει τίποτα.” (Ο7: Μουζίφέρ)

“Στο μειονοτικό έχουν λίγες ώρες τα ελληνικά και δεν τα μαθαίνουν τόσο. Τα μαθηματικά είναι στα τουρκικά και μετά στο Γυμνάσιο δυσκολεύονται.” [...] “Θέλουμε να στείλουμε τα παιδιά μας σε δημόσιο γυμνάσιο και μετά στο πανεπιστήμιο. Αυτός είναι ο δρόμος.” (Ο10: Μπαρίς)

Όπως δείχνουν τα παραδείγματα, ιδιαίτερα ανησυχεί τους γονείς η μετάβαση από τη δίγλωσση μειονοτική εκπαίδευση που ισχύει στο δημοτικό στη μονόγλωσση εκπαίδευση στην οποία θα ενταχθούν τα παιδιά τους στο γυμνάσιο. Είναι φανερό ότι θεωρούν πως η φοίτηση στο μειονοτικό σχολείο δεν εξασφαλίζει τη γνώση της Ελληνικής σε βαθμό που θα επέτρεπε στο παιδί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θα του εξασφάλιζε πρόσβαση σε πανεπιστημιακές σπουδές. Η άποψη αυτή φαίνεται να διαμορφώνεται με βάση είτε τις προσωπικές τους εμπειρίες είτε αρνητικές εμπειρίες με τη φοίτηση κάποιου παιδιού στο μειονοτικό σχολείο:

“Εγώ πήγα σε δημόσιο και ο άντρας μου σε μειονοτικό. Ο άντρας μου δεν έμαθε τα ελληνικά και αυτό μας επηρέασε.” (Ο9: Αϊσέν)

“Ήταν αυτονόητη επιλογή για τη μικρή. Είχα στείλει τη μεγάλη για ένα χρόνο στα μειονοτικά. Απογοήτευση.” [...] “Το παιδί φοβήθηκα ότι θα μείνει στάσιμο. Μετά το πήγα στο δημόσιο και απογοιώθηκε.” (Ο3: Εμρέ)

Στο σημείο αυτό αξίζει να δούμε πώς συνδέεται η επιλογή της δημόσιας εκπαίδευσης με την στάση των γονέων απέναντι στην τουρκική γλώσσα, την οποία σχεδόν όλοι αντιμετωπίζουν θετικά. Θεωρούμε ότι ιδιαίτερη σημαντική για το θέμα είναι η αναφορά αρκετών γονέων στο ότι δεν είχε νόημα να στείλουν το παιδί στο μειονοτικό σχολείο (ώστε να κατακτήσει και την Τουρκική), διότι ούτε αυτόν τον στόχο θα μπορούσε να πετύχει η μειονοτική εκπαίδευση με επάρκεια. Επισημαίνουν ως αιτίες του προβλήματος την έλλειψη κατάλληλου προσωπικού -κυρίως την ανεπάρκεια των δασκάλων στην τουρκική γλώσσα-, το ότι η γλώσσα αυτή δεν είναι η ‘μητρική’ των Πομάκων, κ.ά.

“Το παιδί μας το ξεκινήσαμε στο μειονοτικό με τη σκέψη να μάθει τη γλώσσα και επίσης να είναι μαζί με τους φίλους τους. Μετά στην τρίτη τάξη αποφασίσαμε να το γράψουμε σε δημόσιο. Οι λόγοι ήταν ότι ούτε τα ελληνικά, ούτε τα τουρκικά τα μαθαίνουν καλά εκεί.” [...] “Τα τουρκικά του σχολείου είναι ‘χρωματισμένα’ με διαλέκτους [σημ. με πομακική προφορά ή λέξεις]. Ούτε τα ελληνικά, ούτε τα τουρκικά δε μαθαίνουν καλά εκεί.” (Ο6: Γκιουλμπαχάρ)

“Παρόλο που τα μειονοτικά έχουν τα τουρκικά, δεν τα έμαθαν. Δεν μαθαίνουν εκεί, καθώς δεν έχει δασκάλους που να τα ξέρουν. Δε μαθαίνουν ούτε μαθηματικά, καθώς τα κάνουν στα τουρκικά που δεν τα καταλαβαίνουν, και μετά στα ελληνικά δεν ξέρουν τίποτα.” (Ο11: Ονούρ)

“Μπορεί να μην του βγει σε καλό το μειονοτικό. Ε, δεν έχουμε και πολλούς καλούς δασκάλους τώρα πλέον, με την έννοια ότι αυτοί δεν ξέρουν τουρκικά να μιλάν.” (Ο4: Καδριέ).

“Γίνεται ακόμα δυσκολότερο καθώς τα τουρκικά στα μειονοτικά είναι καθαρεύουσα για τους Πομάκους.” (Ο8: Καντέρ)

Με βάση τα παραπάνω, το επιχείρημα υπέρ της μονόγλωσσης, δημόσιας εκπαίδευσης ανάμεσα στους γονείς αυτούς αρθρώνεται, κατά την εκτίμησή μας, κάπως έτσι:

“Η ελληνική γλώσσα είναι αυτή που θα εξασφαλίσει την κοινωνική ένταξη και την πρόοδο στα παιδιά μας, άρα πρέπει να τη μάθουν καλά. Στο μειονοτικό σχολείο δεν τη μαθαίνουν καλά (διότι δεν τη διδάσκονται αρκετές ώρες, δεν μαθαίνουν τα μαθηματικά, δυσκολεύονται στη συνέχεια στο πέρασμα στη δευτεροβάθμια, κ.ο.κ.), άρα πρέπει να τα εγγράψουμε στο σχολείο που θα τους εξασφαλίσει μια επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία.

Η τουρκική γλώσσα βεβαίως πρέπει να μαθευτεί και να διατηρηθεί, αλλά το μειονοτικό σχολείο δεν πετυχαίνει να τη διδάξει με επάρκεια στα παιδιά μας (διότι δεν τη διδάσκονται αρκετές ώρες, οι δάσκαλοι δε γνωρίζουν την πρότυπη Τουρκική, τα εγχειρίδια είναι ακατάλληλα, τα παιδιά δεν τη μιλούν ως μητρική, κ.ο.κ.). Άρα, δεν έχει νόημα να επιμένουμε στη φοίτηση σε ένα δίγλωσσο σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο επιπλέον θέτει εμπόδια στη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μας.”

Επικαλούμενοι αυτό που θεωρούν ως δομική ανεπάρκεια της μειονοτικής εκπαίδευσης να πετύχει έστω και έναν από τους δύο στόχους της, οι γονείς κατορθώνουν να παρουσιάζουν την επιλογή τους ως απολύτως δικαιολογημένη. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι πρωτεύοντα ρόλο για τη διαμόρφωση αυτής της επιλογής παίζουν εν μέρει οι ταυτοτικές επιλογές –σε κάποιους γονείς που αποστασιοποιούνται από τον ‘τουρκικό’ χαρακτήρα της μειονότητας- αλλά κυρίως οι υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων σε συνδυασμό με τις αρνητικές τους αναπαραστάσεις για τις δυνατότητες της μειονοτικής εκπαίδευσης να παράσχει τα επιθυμητά προσόντα στα παιδιά τους (βλ. Curdt-Christiansen 2008, King & Fogle 2006 Kirsch 2012 κ.ά).

5. Περιορισμοί της έρευνας και προεκτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε μια προσπάθεια μικρής κλίμακας να φωτίσει ένα φαινόμενο εκπαιδευτικής και κοινωνιολογικής φύσης σε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περιοχή. Ωστόσο, πέρα από την όποια συμβολή της, θα πρέπει να αναφερθούν και οι ακόλουθοι περιορισμοί που αποτελούν ταυτόχρονα και επισημάνσεις για το πού θα μπορούσε να κινηθεί μία νέα έρευνα προς την ίδια κατεύθυνση. Πρώτον, οι οικογένειες της έρευνάς μας κατοικούν στον Ν. Ξάνθης και μάλιστα σε μικρή απόσταση από την πόλη. Δεύτερον, είναι στην πλειοψηφία τους πομακόφωνες, κάτι που όπως αναφέραμε σχετίζεται και με τη γλωσσική πολιτική που εφαρμόζουν (γλωσσικές πρακτικές και ιδεολογία). Ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί κανείς κατά

πόσο το φαινόμενο της φοίτησης μαθητών σε δημόσια σχολεία απαντάται ανάμεσα σε οικογένειες που κατοικούν είτε στα ορεινά του νομού Ξάνθης (κυρίως πομακόφωνες) είτε στον νομό Ροδόπης (κυρίως τουρκογενείς) και ποιο είναι το προφίλ των εκεί οικογενειών που λαμβάνουν μια τέτοια απόφαση. Προφανώς δε, μια διαφορετική προσέγγιση, εθνογραφικού τύπου, να έφερνε στην επιφάνεια με εναργέστερο τρόπο τα διλήμματα, τις αντιφάσεις και, εν πάση περιπτώσει, τις συγκρούσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μουσουλμάνοι γονείς στο συγκεκριμένο κοινωνικο-ιδεολογικό πλαίσιο αναφορικά με τις επιλογές για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Σημειώσεις

1. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (βλ. Κοτσάκης 2015). Το συγκεκριμένο άρθρο αντλεί από αυτήν, περιέχει ωστόσο και διαφοροποιημένες αναλύσεις.
2. Έντονη μέχρι και σήμερα είναι η διαμάχη για την ενιαία ή μη φύση της μειονότητας. Η Τουρκία αναφέρεται σε μια ενιαία τουρκική μουσουλμανική μειονότητα, ενώ η Ελλάδα υποστηρίζει την παρατηρούμενη ποικιλομορφία της τονίζοντας τα μέρη που την απαρτίζουν (Πομάκοι, Αθήγγανοι, Τουρκογενείς) (Ασκούνη 2006: 34).
3. Εντονότερη είναι η μεταστροφή προς τα τουρκικά στον νομό Ροδόπης. Στον νομό Ξάνθης παρατηρείται επιπλέον μια γλωσσική μεταστροφή κάποιου αριθμού Πομάκων προς την ελληνική γλώσσα (Adamou 2012, Ασκούνη 2006: 35, Σελλά-Μάζη 2001: 197, 2015, Τρουμπέτα 2001: 120).
4. Δύο μειονοτικά Γυμνάσια/Λύκεια υπάρχουν στην πόλη της Ξάνθης και της Κομοτηνής αντίστοιχα και δύο ιεροσπουδαστήρια στον Εχίνο Ξάνθης και στην Κομοτηνή.
5. Η Ε.Π.Α.Θ. (Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης) ιδρύθηκε το 1968 με σκοπό την κατάρτιση των μελών της μειονότητας ώστε να διδάξουν στο τουρκόφωνο κομμάτι της μειονοτικής εκπαίδευσης και έτσι να μειωθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών ερχόμενων από την Τουρκία ('μετακλητοί') (Τρουμπέτα 2001: 49). Μεγάλη κριτική ασκήθηκε για την επιλογή αυτή, με επίκεντρο τη χαμηλή ποιότητα κατάρτισης των αποφοίτων της Ακαδημίας αυτής (Ασκούνη 2006: 77). Το 2011 καταργήθηκε με νομοθετική ρύθμιση.
6. Ένα ποσοστό 0,5% επιπλέον των εισαχθέντων στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση προορίζεται για τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας (Ασκούνη 2006: 79).
7. Το Πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε σε διάφορες φάσεις από το 1997 έως και το 2014 και συνεχίζεται σε κάποια μορφή και σήμερα. Περισσότερες πληροφορίες για το πρόγραμμα αυτό και τις δραστηριότητές του μπορούν να βρεθούν στο διαδικτυακό τόπο: <http://museduc.gr>.
8. Τα νέα βιβλία διακατέχονται από μια διαπολιτισμική λογική και μέσω της ύλης τους η ελληνική γλώσσα διδάσκεται πλέον ως δεύτερη γλώσσα και όχι ως μητρική.
9. Αυτό αποτελεί μια εκπαιδευτική στρατηγική που φέρεται να συμβαίνει σε κάποιο βαθμό ανάμεσα στους γονείς της μειονότητας της Δυτικής Θράκης (Ασκούνη 2006: 148).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α. (2015) Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (www.kalippos.gr), 114-140.
- Ασκούνη, Ν. (2006) *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βακαλιός, Α. (1997) *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Εισ.-επιμ.-γλωσσάριο Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α.Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεροβασιλείου Κ. (2003) Γλωσσικές στάσεις των Πομάκων μαθητών της Θράκης. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 533-544.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2012) Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή, ΤΕΑΠΗ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κανακίδου, Ε. (1997) *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσώνης, Κ. (2015) *Οι γλωσσικές πολιτικές των Μουσουλμάνων γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στο δημόσιο δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία για το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Νοταράς, Α. (2008) Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης. Η περίπτωση της Ξάνθης, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 127αΓ, 73-102. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.museduc.gr/el/δημοσιότητα/δημοσιεύσεις/2013-02-22-13-43-05> στις 18 Μαΐου 2013.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001) *Διγλωσσία και κοινωνία: Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015) Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (www.kalippos.gr), 20-67.

- Τρουμπέτα, Σ. (2001) *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηδάκη, Α. & Ι. Ξενικάκη (2011) Διγλωσσική ικανότητα και γλωσσική επιλογή σε εφήβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2011: 179-200.

Ξενόγλωσση

- Adamou, E. (2012) Social Networks in Greek Thrace: Language Shift and Language Maintenance. In J. Lindstedt & M. Wahlström (eds), *Balkan Encounters: Old and New Identities in South-Eastern Europe* (Slavica Helsingiensia 41). Helsinki: Department of Modern Languages, University of Helsinki, 7-32. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh41/pdf/1.pdf στις 25 Ιουλίου 2014.
- Boyatzis, R.E (1998) *Transforming Qualitative Information*. Cleveland: Sage.
- Chatzidaki, A., & C. Maligkoudi (2013) Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6): 675-689.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2009) Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in Quebec. *Language Policy*, 8: 351-375.
- Doyle, C. (2013) To Make the Root Stronger: Language Policies and Experiences of Successful Multilingual Intermarried Families with Adolescent Children in Tallinn. In M. Schwartz & A. Verschik (eds.) *Successful Family Language Policy*. Dordrecht: Springer, 145-176.
- Edwards, J. (2004) Language minorities. In A. Davies & C. Elder (eds) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 451-475.
- Ferguson, G.B. (2013) Language practices and language management in a UK Yemeni community. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2):121-135.
- Gogonas, N. (2009) Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2): 95-110.
- King, K.A. & L. Fogle (2006) Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6): 695-712.
- Kirsch, C. (2012) Ideologies, struggles and contradictions: an account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1): 95-112.
- Lanza, E. (2007) Multilingualism and the family. In P. Auer & Li Wei (eds) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 45-67.

- Luykx, A. (2005). Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (eds) *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1407-1414. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.lingref.com/isb/4/111ISB4.pdf> στις 14 Δεκεμβρίου 2014.
- Nesteruk, O. (2010). Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(3): 271-286.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2007). Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22 (1):1-14. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu/wpel/files/archives/v22/v22n1_Spolsky.pdf στις 17 Ιουνίου 2013.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy-the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1): 3-11.

Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Θεοδοσία Μιχελακάκη
ΕΔΙΠ, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Εμμανουέλα Φονιά
απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Κρήτης

Abstract

In this study we present the results of a small-scale research at Chania regarding the involvement of foreign parents (mostly economic migrants but also parents in mixed couples) in the education of their children. Data were collected through interviews. In this paper we discuss our findings with regard to differences among parents in their perception of their role in their children's education.

Key words

Parental involvement, foreign parents, activities (in school – out of school activities).

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας έρευνας στο Ν. Χανίων σχετικά με την εμπλοκή γονέων οικονομικών μεταναστών και γονέων από μικτούς γάμους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Με μεθοδολογικό εργαλείο τη συνέντευξη εστίασαμε στις διαφορές των αντιλήψεων και των αντίστοιχων πρακτικών σχετικά με το ρόλο και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά

Γονεϊκή εμπλοκή, αλλοδαποί γονείς, εσω- και έξω- σχολικές δραστηριότητες.

0. Εισαγωγικές επισημάνσεις

Η γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) είναι ένα πεδίο διαρκώς αυξανόμενου ενδιαφέροντος ερευνητών, εκπαιδευτικών, γονέων, προκειμένου να αναδειχθεί ο καθοριστικός ρόλος της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας. Για την αποτελεσματικότερη αυτή συνεργασία έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν

τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας, αποσαφηνίζουν την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής και αναλύουν τους παράγοντες που την επηρεάζουν (Ζηλιασκοπούλου 2014: 492, Πεντέρη & Πετρογιάννης 2013).

Η σύνδεσή της με τη σχολική επιτυχία ή τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών που προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, έχουν μεταναστευτική εμπειρία ή ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, έχει αποτυπωθεί σε πλήθος ερευνών (Epstein 2001, Trautwein & Koller 2003: 120). Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στη σύνδεση της οικογένειας με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τις πρακτικές που αναπτύσσει αντίστοιχα η οικογένεια και το σχολείο, το ρόλο των εκπαιδευτικών, και επιχειρούν να κατηγοριοποιήσουν/μετρήσουν/αποτυπώσουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε συγκεκριμένες πρακτικές και συμπεριφορές (συμμετοχή σε ενδοσχολικές/εξωσχολικές δραστηριότητες, βοήθεια στην προετοιμασία ή την μελέτη των μαθημάτων, ενημέρωση για την πρόοδο κλπ) (Epstein 1995: 13-16). Ο όρος, εντούτοις, είναι αρκετά ασαφής και μπορεί να περιλαμβάνει μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μια φορά το χρόνο, μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία του γονέα με τον εκπαιδευτικό, ή και την ουσιαστική συμμετοχή του πρώτου σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου.

Η *γονεϊκή συμμετοχή* ή *γονεϊκή εμπλοκή* είναι όροι που συχνά συγχέονται και εντοπίζεται πολλαπλότητα ερμηνειών για το τι μπορεί να σημαίνει η έννοια (Vynerman & Vettenburg 2009: 105). Ταυτόχρονα, αναφέρονται σε ατομική δράση ή σε συλλογική συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε πλαίσιο που συνήθως καθορίζεται από το σχολείο, σε νόρμες και λογικές που δεν λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα των οικογενειών (Νόβα-Καλτσούνη 2004: 28). Υποβαθμίζεται ή αγνοείται η εσωτερική ετερογένεια των οικογενειών, ενώ περιθωριοποιούνται οι εμπειρίες των μεταναστών ή μειονοτικών γονέων. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η μορφή της συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου σπάνια λαμβάνει υπόψη το οικονομικό, μορφωτικό, κοινωνικό επίπεδο αλλά και την εθνικότητα των γονέων (Θεοδώρου 2014: 138), καθώς επίσης και το ότι η άγνοια της γλώσσας της χώρας διαμονής (Χατζηδάκη 2007: 147), αλλά και το νομικό status μπορεί να δημιουργεί εμπόδια στην επικοινωνία με το σχολείο.

Έτσι, είθισται ο όρος *γονεϊκή εμπλοκή* να αναφέρεται στη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του και να σχετίζεται με την προσωπικότητα και τη δράση του γονέα και όχι τόσο με τη στάση του σχολείου (Κιρκιγιάννη 2009: 99), τοποθετώντας σε μια ανισοβαρή, ανισότιμη βάση τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Το σχολείο, ως θεσμός, αλλά και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερη θεσμική εξουσία και δύναμη από αυτή των γονέων και μπορούν να καθορίσουν το πλέγμα των σχέσεων ή ακόμα να προκαλέσουν αρνητικές στάσεις ή φόβο. Κι ενώ οι αλλοδαποί γονείς αποτελούν βασικό συντελεστή ανάπτυξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών τους, δεν είναι πάντα εφικτή η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να

υποβοηθήσουν την ένταξη στην κοινωνία υποδοχής (Κοντογιάννη & Οικονομίδης 2014: 118).

1. Η συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών έχει μελετηθεί αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια. Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται άμεσα από τη συχνή επαφή των γονέων με δασκάλους και γενικότερα το σχολείο (Γεωργίου 2011). Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι η σχολική επιτυχία των μαθητών σχετίζεται άμεσα με:

- τη δυνατότητα της οικογένειας να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ενθαρρυντικό και προσιτό όσον αφορά τη μάθηση,
- την ικανότητα της οικογένειας να δημιουργήσει προσδοκίες που θα συντονίζονται με τις δυνατότητες των παιδιών και ίσως και το επαγγελματικό τους μέλλον,
- την επιθυμία και τη δυνατότητα των μελών της οικογένειας να εμπλακούν ενεργά σε εκπαιδευτικά ζητήματα και κυρίως σε θέματα χάραξης πολιτικής της κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009).

Ωστόσο, το είδος της γονεϊκής εμπλοκής συνδέεται και συμβάλλει στη σχολική επίδοση του παιδιού. Σύμφωνα με τον Γεωργίου, η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι, η προσπάθεια ανάπτυξης των ενδιαφερόντων του παιδιού και η τακτική επαφή με το σχολείο έχουν θετική συσχέτιση με την επίδοση του παιδιού. Γι' αυτό μάλιστα και ο ίδιος καταλήγει ότι "ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για το χειρισμό του παιδιού σχολικής ηλικίας είναι η λεγόμενη 'εποπτευόμενη αυτονομία', κατά την οποία ο γονέας δηλώνει παρών, αλλά αφήνει τον πρώτο ρόλο στο ίδιο το παιδί μαζί με την ευθύνη για τη βελτίωση της εργασίας του". Ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει τις συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής είναι η ερμηνεία που δίνει το παιδί στη συμπεριφορά του γονέα, δηλαδή, όταν ο μαθητής βλέπει ότι η οικογένεια ενδιαφέρεται για αυτόν, συζητά μαζί του χωρίς υπερβολές και δίχως να του αφαιρεί το δικαίωμα πρωτοβουλίας (Γεωργίου 2011).

Με αυτό τον τρόπο, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης αλλά και ελαχιστοποιεί τις δυσκολίες προσαρμογής, βελτιώνει την αυτοεικόνα του μαθητή, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τις προσδοκίες, τη στάση και την ευθύνη του απέναντι στη μάθηση. Οι ίδιοι οι γονείς ενδυναμώνουν με αυτό τον τρόπο τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους και, παρακολουθώντας το έργο των εκπαιδευτικών στενότερα, αναγνωρίζουν την προσπάθειά τους (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009).

Σε έρευνά τους οι Eccles & Harold (1993) διαπίστωσαν ότι η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο επιδρά στη σχολική

επιτυχία των παιδιών και ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της σχέσης και της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (όπως αναφέρεται στο Γεωργίου 2011). Πολλές θεωρήσεις αναφέρονται στην αναγκαιότητα για συχνή, ανοιχτή και αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η οποία βοηθά γονείς και εκπαιδευτικούς να ανταλλάσσουν πληροφορίες για τις προσδοκίες τους και την πρόοδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να διαμορφώνουν κοινούς στόχους, να λαμβάνουν κοινές αποφάσεις, να αποφεύγουν τις παρανοήσεις και να ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών (Christenson & Sheridan 2001 στο Κιρκιγιάννη 2009).

1.2. Θεσμικό πλαίσιο γονεϊκής εμπλοκής

Η ιστορική εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου που αφορά τη θεσμοθέτηση συμμετοχής των γονέων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει σχετικά πρόσφατη ιστορία, αφού μόλις στη μεταπολιτευτική περίοδο θεσμοθετούνται οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων και οριοθετείται η δράση και λειτουργία τους¹ (αναλυτικότερα για την ιστορική εξέλιξη βλ. Δοδοντσάκης 1999: 104 κ.ε). Σταδιακά, τα τελευταία χρόνια, ο ρόλος των γονέων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ενισχύεται, αλλάζοντας ταυτόχρονα και χαρακτήρα. Η στήριξη σε οργανωτικά-λειτουργικά ζητήματα και η οικονομική συμβολή (λόγω και της ελλιπούς χρηματοδότησης των σχολείων) τροποποιεί το χαρακτήρα της συνεργασίας τον οποίο περιγράφει το θεσμικό πλαίσιο και ανάγει τους γονείς σε 'χορηγούς' των σχολικών μονάδων (Κωνσταντίνου 2009: 31).

Η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων δεν έχει προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον· δεν έχει γίνει καν ποσοτική/ στατιστική καταγραφή της όποιας συμμετοχής. Υπάρχουν, ωστόσο, μελέτες ως προς τον ρόλο και τη δυναμική που αναπτύσσονται στους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, οι οποίοι ιδρύονται και λειτουργούν σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Στο χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, ιδιαίτερα στη Γερμανία, έχουν δημοσιευθεί μελέτες που αποδεικνύουν την επιρροή των οργανώσεων των γονέων σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών (Δαμανάκης 1989, 2011, Μιχελακάκη 2001).

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στην εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα μικρού δείγματος αλλοδαπών γονέων (20 υποκειμένων) και συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής (νομός Χανίων). Σκοπός είναι να αναλυθούν και να ερμηνευθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την καθημερινή μελέτη των παιδιών, την ανάμειξή τους στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και, τέλος, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους.

Αναφορικά με την τεχνική συλλογής των δεδομένων, τα ζητούμενα και η στοχοθεσία της έρευνας υπαγόρευσαν την επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης ως βασικού μεθοδολογικού εργαλείου. Ο λόγος είναι ότι επιδιώκεται η σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των αλλοδαπών γονέων για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η εμβάθυνση στη μελέτη τέτοιων κοινωνικών φαινομένων περιορίζει τον αριθμό των προς ανάλυση δεδομένων και περιπτώσεων και προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο μέσα από τα βιώματα των υποκειμένων. Η ανάλυση αυτού του Λόγου (Discourse Analysis) απαιτεί αφενός την ενεργητική και μεθοδική 'ακρόασή' του και αφετέρου την πρόσβαση στα αντιληπτικά φίλτρα του φορέα του (Patton 1990: 278). Η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας, παρείχε τη δυνατότητα μιας διαλεκτικής αναζήτησης των στοιχείων αυτών.

Οι θεματικοί άξονες βάσει των οποίων ελήφθησαν οι συνεντεύξεις είναι οι ακόλουθοι:

Άξονας 1: Προφίλ υποκειμένου- Βιογραφικά στοιχεία

Άξονας 2: Εμπλοκή γονέων στην καθημερινή μελέτη

Άξονας 3: Σχέσεις με εκπαιδευτικούς

Άξονας 4: Εμπλοκή γονέων στις σχολικές δραστηριότητες

Άξονας 5: Εμπλοκή γονέων σε εξωσχολικές δραστηριότητες

Άξονας 6: Προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία

Η συστηματική διερεύνηση του περιεχομένου των συνεντεύξεων έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα διότι σκοπός της είναι να αποκαλυφθούν γνώμες που έχει και καταστάσεις που βιώνει ένα σύνολο αλλοδαπών γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση. Για την ανάλυση περιεχομένου το κείμενο εξετάζεται ως όλον και οι κατηγορίες ορίζονται με σαφήνεια (Κυριαζή 2002: 45).

Η έρευνα επικεντρώνεται σε αλλοδαπούς γονείς αγροτικής περιοχής του νομού Χανίων και δεν είναι αντιπροσωπευτική. Η δε δειγματοληψία δεν έγινε επιλεγμένα αλλά στηρίχτηκε στη μέθοδο της χιονοστιβάδας (snowball sample), με τους πρώτους γονείς να μας φέρνουν σε επαφή και με άλλους μετανάστες που γνώριζαν και οι οποίοι επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν 20 συνεντεύξεις με αλλοδαπούς γονείς, 15 γυναίκες και 5 άνδρες, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διαμένουν στο νομό Χανίων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι από τις 20 συνεντεύξεις, οι 6 ελήφθησαν από γυναίκες που έχουν συνάψει μικτό γάμο με Έλληνα σύζυγο και προέρχονται κυρίως από χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Η κατηγορία αυτή θα αναλυθεί συγκριτικά με την πλειοψηφία του δείγματος που έχει μεταναστεύσει από την Ανατολική Ευρώπη και τη Συρία.

Η χώρα καταγωγής του δείγματος είναι: Ρωσία 3, Αρμενία 3, Γεωργία 3, Βουλγαρία 2, Συρία 2, Γερμανία 4, Δανία 1, Σλοβακία 1.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος ισχύουν τα εξής: πέντε (5) απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 5 απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 3 απόφοιτοι επαγγελματικής σχολής και 7 απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ας σημειωθεί ότι όλα τα υποκείμενα από μικτούς γάμους ανήκουν στην τελευταία κατηγορία. Ως προς την επαγγελματική τους απασχόληση, 6 άτομα απασχολούνται σε μισθωτή εργασία ως ιδιωτικοί υπάλληλοι, 9 ως ελεύθεροι επαγγελματίες, 3 ασχολούνται με αγροτικά επαγγέλματα και 2 εξ αυτών είναι άνεργοι.

Ο χρόνος παραμονής τους στην Ελλάδα είναι περίπου τα 15 χρόνια και η ηλικία τους κυμαίνεται μεταξύ 30-40 ετών.

Συνοπτικός πίνακας βιογραφικών στοιχείων των υποκειμένων

	Φύλο	Ηλικία	Χώρα προέλευσης	Έτη διαμονής (Ελλάδα)	Μορφωτικό επίπεδο (επίπεδο εκπαίδευσης)	Επάγγελμα στη Χ.Π.	Επάγγελμα στη Χ.Δ.	αριθμός παιδιών	ηλικία παιδιών
Υπ.1	Γ	35	Ρωσία	15 χρόνια	Β/θμια	Άνεργη	Καθαρίστρια	2	11, 12
Υπ.2	Γ	38	Ρωσία	20 χρόνια	Α/θμια	Άνεργη	Καθαρίστρια	3	3, 9, 13
Υπ.3	Α	40	Αρμενία	12 χρόνια	Β/θμια	Τεχνίτης πέτρας	Τεχνίτης πέτρας	2	8,9
Υπ.4	Γ	35	Αρμενία	12 χρόνια	Επαγγελματική σχολή	Άνεργη	Τεχνικός ονχο-πλαστικής	1	8
Υπ.5	Γ	33	Γεωργία	13 χρόνια	Γ/θμια	Άνεργη	Αγρότισσα	2	9, 11
Υπ.6	Γ	37	Αρμενία	14 χρόνια	Α/θμια	Ιδιωτική υπάλληλος	Υπάλληλος σε κουζίνα εστιατορίου	1	8
Υπ.7	Γ	30	Ρωσία	10 χρόνια	Β/θμια	Άνεργη	Σερβιτόρα σε εστιατόριο	1	6
Υπ.8	Α	37	Γεωργία	15 χρόνια	Α/θμια	Αγρότης	Αγρότης	2	8, 12
Υπ.9	Γ	34	Γεωργία	8 χρόνια	Γ/θμια	Άνεργη	Φροντίδα ηλικιωμένων	2	10, 11
Υπ.10	Α	40	Βουλγαρία	15 χρόνια	Α/θμια	Φανοποιός αυτοκινήτων	Φανοποιός αυτοκινήτων	3	6,8 , 10
Υπ.11	Γ	34	Βουλγαρία	10 χρόνια	Γ/θμια	Ξενοδοχο-υπάλληλος	Άνεργη	2	6, 9
Υπ.12	Γ	38	Συρία	12 χρόνια	Β/θμια	Άνεργη	Άνεργη	2	9, 11
Υπ.13	Α	40	Συρία	15 χρόνια	Α/θμια	Υδραυλικός	Αγρότης	2	10, 11

Συνοπτικός πίνακας βιογραφικών στοιχείων των υποκειμένων

	Φύλο	Ηλικία	Χώρα προέλευσης	Έτη διαμονής (Ελλάδα)	Μορφωτικό επίπεδο (επίπεδο εκπαίδευσης)	Επάγγελμα στη Χ.Π.	Επάγγελμα στη Χ.Δ.	αριθμός παιδιών	ηλικία παιδιών
Υπ.14	Α	32	Συρία	3 χρόνια	Επαγγελματική σχολή	Ηλεκτρολόγος	Ηλεκτρολόγος	1	8
Υπ.15	Γ	38	Γερμανία	18 χρόνια	Επαγγελματική σχολή	Ξενοδοχο-υπάλληλος	Ξενοδοχο-υπάλληλος	2	11, 13
Υπ.16	Γ	40 ετών	Γερμανία	17 χρόνια	Γ/θμια	Υπάλληλος γραφείου	Υπάλληλος γραφείου	1	12
Υπ.17	Γ	40	Δανία	12 χρόνια	Β/θμια	Άνεργη	Ξενοδοχο-υπάλληλος	2	11, 12
Υπ.18	Γ	37	Γερμανία	12 χρόνια	Γ/θμια	Μεταφράστρια	Μεταφράστρια	4	11, 9, 8, 5
Υπ.19	Γ	36	Σλοβακία	14 χρόνια	Γ/θμια	Δασκάλα	Ιδιωτική Υπάλληλος	1	11
Υπ.20	Γ	40	Γερμανία	20 χρόνια	Γ/θμια	Καθηγήτρια γερμανικών	Καθηγήτρια γερμανικών	2	10 και 12

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη/προετοιμασία αλλοδαπών μαθητών του δείγματος

Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις εξής θεματικές περιοχές: συχνότητα καθημερινής ασχολίας με τη μελέτη των παιδιών και έλεγχος ολοκλήρωσης εργασιών, βαθμός γνωστικής και γλωσσικής επάρκειας των γονέων για να βοηθήσουν τα παιδιά τους και ερωτήσεις και συζήτηση σχετικά με το πώς πέρασε το παιδί την ημέρα του στο σχολείο κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και με τους συμμαθητές του τις ώρες των διαλειμμάτων.

Αρχικά, όλα τα υποκείμενα δηλώνουν έντονα το ενδιαφέρον τους για την καθημερινή μελέτη των παιδιών τους. Αρκετά υποκείμενα (9/20) δήλωσαν ότι ασχολούνται καθημερινά τουλάχιστον μία με δύο ώρες με τα μαθήματα των παιδιών τους, αλλά μόνο τα 4 εξ αυτών αισθάνονται σίγουρα για τη γλωσσική και γνωστική ικανότητα που έχουν, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Τέτοιοι ενδοιασμοί συναντώνται τόσο στο δείγμα των οικονομικών μεταναστών όσο και στις συζύγους σε μικτούς γάμους.

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων τα οποία ασχολούνται μόνο με τον έλεγχο των εργασιών και την ολοκλήρωση της μελέτης γίνεται φανερή η διαφορά νοοτροπίας μεταξύ των υποκειμένων από τη Ρωσία και την Αρμενία και εκείνων, των μητέρων συγκεκριμένα, που κατάγονται από τη Γερμανία και έχουν Έλληνα σύζυγο. Η αντίληψη των τελευταίων για την συμμετοχή τους εστιάζει κυρίως στον έλεγχο των εργασιών και προσπαθεί να αναπτύξει την αυτονομία και υπευθυνότητα στα παιδιά.

Φυσικά, δεν λείπουν και τα παραδείγματα γονέων που θέλουν να μάθουν μαζί με τα παιδιά τους τη γλώσσα, καθώς και οι ίδιοι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικών.

“Δεν έχω σπουδάσει ελληνικά και όταν χρειάζονται κάτι τα παιδιά ρωτάνε τον πατέρα τους... άλλα μαθήματα όπως μαθηματικά, ξέρω να απαντήσω, όμως, στην ιστορία μπορώ να ψάξω στο ιντερνέτ, όμως, δεν με ενδιαφέρει και πολύ (γελάει) και προτιμώ μόνα τους τα παιδιά να τα μάθουν.” (Υπ. 15).

Η πλειοψηφία του δείγματος κάνει λόγο για την καλή επικοινωνία που έχει με τα παιδιά και για το ότι αυτά επιθυμούν να μοιραστούν την καθημερινότητά τους με τους γονείς τους. Στο πλαίσιο αυτό, κάποιες απαντήσεις που δόθηκαν κυρίως από υποκείμενα οικονομικούς μετανάστες αναδεικνύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, κάποια υποκείμενα δηλώνουν την ανησυχία τους για την καθημερινότητα των παιδιών τους, τα οποία παραπονιούνται ότι βιώνουν το ρατσισμό και τον αποκλεισμό λόγω της διαφορετικής καταγωγής τους.

“Τυρνάνε μερικές φορές τα παιδιά και παραπονιούνται, λένε ότι τα άλλα παιδιά τα κοροϊδεύουν επειδή είναι από άλλη χώρα... Όποτε έχει γίνει αυτό εγώ πηγαίνω στο σχολείο την άλλη μέρα και το λέω στο δάσκαλο, να κάνει κάτι. Εγώ δεν μπορώ να βλέπω τα παιδιά μου λυπημένα” (Υπ. 13).

Οι γονείς από μικτούς γάμους δεν αναφέρουν κανενός είδους περιστατικό ρατσισμού ή προκατάληψης εναντίον των παιδιών τους. Οι όποιες εναλλαγές στη διήγηση της σχολικής καθημερινότητας από τα παιδιά, ερμηνεύεται ως μια φυσιολογική αντίδραση, η οποία συχνά σχετίζεται με το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του παιδιού.

3.2. Γονεϊκή συμμετοχή σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες

Σε αυτό τον άξονα ερωτήσεων αναλύεται η εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων σε ευρύτερες σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.

Οι ερωτήσεις για τις σχολικές δραστηριότητες σχετίζονται με τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και σε διαδικασίες χάραξης πολιτικής σε σχολικά ζητήματα, για τυχόν εθελοντική βοήθεια που έχουν προσφέρει σε σχολικές δραστηριότητες και για τη σχέση που έχουν με τους άλλους γονείς της τάξης.

Οι οικονομικοί μετανάστες του δείγματος που συμμετέχουν σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων είναι ελάχιστοι. Ακόμη και αυτοί που συμμετέχουν δεν είναι ενεργά μέλη. Αιτιολογούν τη διστακτικότητά τους να αποκτήσουν έναν πιο ενεργό ρόλο προβάλλοντας μια αίσθηση ανικανότητας που πηγάζει από διάφορους παράγοντες: το ότι δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, δεν έχουν σπουδάσει, ακόμη και ότι θεωρούν ότι τα άλλα μέλη του συλλόγου δεν τους έδωσαν την ευκαιρία να εκφραστούν και τους αποκλείουν διακριτικά από το σύνολο.

“Δεν είμαι στο σύλλογο... γιατί εγώ δεν έχω σπουδάσει, όλες οι άλλες μαμάδες είναι έξυπνες, κάνουν πράγματα που εγώ δεν μπορώ. Ούτε λύσεις θα ξέρω να βρω σε προβλήματα, ούτε να κάνω προτάσεις, ούτε να μιλάω με το διευθυντή” (Υπ.2).

Εξαίρεση αποτελεί το υποκείμενο 8, ένας Γεωργιανός πατέρας που δηλώνει ενεργό μέλος του συλλόγου και επιβεβαιώνει τους ενδιασμούς των υπόλοιπων αλλοδαπών γονέων.

“Στο σχολείο είναι και άλλοι μετανάστες γονείς και όταν τους λέω να έρχονται στο σύλλογο να μιλάνε μου λένε ότι δεν είναι αυτά για εμάς... ξέρω ότι αισθάνονται κατώτεροι, γι’ αυτό τα λένε αυτά. Αυτό είναι όμως λάθος, εγώ, δηλαδή, πώς πηγαίνω και κάνω πράγματα και λέω τη γνώμη μου;” (Υπ. 8).

Τα άτομα από μικτούς γάμους φαίνεται να αναγνωρίζουν περισσότερο τη σημασία της εμπλοκής στις σχολικές δραστηριότητες. Γι' αυτό και δηλώνεται με ακρίβεια ο ενεργός ρόλος των μητέρων από τη Γερμανία και τη Δανία στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, όπως επίσης και η εθελοντική τους βοήθεια.

Η γνωριμία και η συνεργασία μεταξύ των γονέων του σχολείου δεν φαίνεται να είναι τόσο διαδεδομένη και ανεπτυγμένη. Από τους οικονομικούς μετανάστες πολύ λίγοι γνωρίζουν όλους τους γονείς της τάξης και οι περισσότεροι περιορίζονται μόνο σε γονείς μαθητών που είναι φίλοι με τα παιδιά τους ή σε εκείνους που κατάγονται από την ίδια χώρα, καθώς διευκολύνεται έτσι η γλωσσική επικοινωνία. Επίσης, και τα περιστατικά συνεργασίας μεταξύ τους είναι λιγοστά, με τις δυτικοευρωπαϊκές μητέρες του δείγματος να είναι πιο ενεργητικές και συνεργατικές και να αναπτύσσουν μάλλον ευκολότερα σχέσεις με τους υπόλοιπους γονείς.

Στον άξονα για την εμπλοκή των γονέων στις εξωσχολικές δραστηριότητες θίγονται θέματα όπως: αν τα παιδιά των ερωτώμενων παρακολουθούν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα, αν οι γονείς έχουν παροτρύνει το παιδί να ασχοληθεί με αυτήν ή το ίδιο το έχει επιλέξει, αν συζητούν θέματα επικαιρότητας με τα παιδιά τους, αν τους αγοράζουν εξωσχολικά βιβλία, και αν παίζουν μαζί επιτραπέζια και παιχνίδια γνώσεων.

Το σύνολο του δείγματος της έρευνας αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά, ένα μεγάλο ποσοστό, λόγω των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει, δηλώνει αδυναμία να παράσχει τη δυνατότητα στο παιδί του να ασχοληθεί με κάποια δραστηριότητα.

“Όχι, δεν πηγαίνουμε τα παιδιά σε κάποια δραστηριότητα εξωσχολική. Είναι δύσκολο όταν έχεις τρία παιδιά... Ζοριζόμαστε οικονομικά και δεν θέλαμε να στείλουμε το ένα μόνο γιατί εμείς ξέρουμε ότι και τα τρία θέλουν να κάνουν αθλήματα. Ξέρω ότι είναι κρίμα γιατί θα τους έκανε καλό, όμως τώρα δεν γίνεται.” (Υπ. 2).

Μια μικρή μερίδα οικονομικών μεταναστών επιδιώκουν τα παιδιά τους να έχουν πρόσβαση στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, κυρίως της αγγλικής. Και στην περίπτωση αυτή είναι ολοφάνερα τόσο ο προβληματισμός τους όσο και η επιθυμία τους να ασχολούνται τα παιδιά και με δραστηριότητες όπως η μουσική και τα αθλήματα κυρίως. Ωστόσο, έχουν δώσει προτεραιότητα στην εκμάθηση των αγγλικών, τα οποία, κατά τη γνώμη της πλειοψηφίας θα τους διευκολύνουν στη μετέπειτα ζωή τους.

Τα υποκείμενα από τους μικτούς γάμους φαίνεται να θεωρούν και αυτά απαραίτητη την εκμάθηση ξένων γλωσσών, χωρίς, ωστόσο, να στερούν από τα παιδιά τους και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες, κι αυτό λόγω της οικονομικής άνεσης που φαίνεται να έχουν. Παράλληλα τόνισαν την αναγκαιότητα της εκμάθησης γερμανικών,

καθώς πιστεύουν ότι είναι η μητρική γλώσσα των παιδιών τους και οφείλουν να την γνωρίζουν, ακόμη και αν τα ίδια σε ορισμένες περιπτώσεις δεν το επιθυμούν. Συνεπώς, είναι φανερή μια τάση προτίμησης για εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, σε οργανωμένο επίπεδο (φροντιστήριο, το οποίο ονομάζουν “το γερμανικό σχολείο”).

“Φυσικά πηγαίνει στο γερμανικό σχολείο τρεις φορές την εβδομάδα. Καμιά φορά βαριέται αλλά θεωρώ ότι, αφού μιλάμε και στο σπίτι γερμανικά, είναι ευκαιρία να μάθει καλά τη γλώσσα. Γι’ αυτό έχουμε συμφωνήσει ότι όσο θα πηγαίνει γερμανικά, θα πηγαίνει και ποδόσφαιρο που του αρέσει πολύ.” (Υπ. 16).

Στα λοιπά υποκείμενα η γνώση της γλώσσας καταγωγής δεν φαίνεται να τα απασχολεί, στην παρούσα φάση, είτε επειδή θεωρούν ότι δεν είναι γλώσσα με κύρος και προτιμούν την εκμάθηση αγγλικών, γερμανικών κλπ, είτε την ομιλούν σε προφορικό επίπεδο εντός της οικογένειας, χωρίς να θεωρούν απαραίτητη τη συστηματική της διδασκαλία.

3.3. Σχέσεις αλλοδαπών γονέων με εκπαιδευτικούς

Ένα μεγάλο μέρος του δείγματος επισκέπτεται το σχολείο προκειμένου να ενημερωθεί για την πρόοδο των παιδιών μία φορά το τρίμηνο και μόνο αν προκύψει κάποιο σημαντικό πρόβλημα. Αρκετοί γονείς, βέβαια, ενημερώνονται και μέσω του τετραδίου επικοινωνίας και εργασιών, χωρίς να παίρνουν πρωτοβουλία να επισκεφθούν το σχολείο. Οι κυριότεροι λόγοι είναι ότι θεωρούν την εκπαίδευση ως αποκλειστική ευθύνη του συστήματος, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους παροτρύνουν ή ότι και οι ίδιοι διστάζουν, διότι αισθάνονται ελλιπείς να συζητήσουν θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και την μάθηση των παιδιών τους.

“Καμιά φορά πηγαίνω και ρωτάω, όμως, δεν καταλαβαίνω πάντα τι μου λένε... Μια μέρα μου είχαν στείλει μια σημείωμα για το μικρό παιδί ότι όλο μιλάει και κάνει φασαρία, όμως, δεν ήξερα αν πρέπει να πάω στο σχολείο την άλλη μέρα.” (Υπ. 10).

Αρκετά υποκείμενα φαίνεται να είναι πρόθυμα και ενεργά για τακτική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, ελάχιστοι οικονομικοί μετανάστες έχουν συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και αυτό συμβαίνει κυρίως για να ενημερωθούν για την πρόοδο και τις πιθανές δυσκολίες ένταξης που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενθαρρύνουν συναντήσεις και συζητήσεις με τους γονείς.

“Είναι καλό να μιλάω με το δάσκαλο, μου λέει πώς πάει το παιδί και αν έχει συνηθίσει το σχολείο εδώ... εγώ δεν ξέρω να βοηθάω αλλά μου αρέσει να συζητάμε μαζί.” (Υπ. 14).

Και σε αυτόν τον άξονα ερωτήσεων είναι αξιοσημείωτη η διαφορά μεταξύ της εμπλοκής των οικονομικών μεταναστών του δείγματος και των συζύγων (γυναικών) μικτών γάμων. Οι δεύτερες επιδιώκουν συχνότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς, αισθάνονται αυτοπεποίθηση και σιγουριά και αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες για συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

“Κάθε τρεις μήνες δεν είναι αρκετό. Η δασκάλα δεν παροτρύνει να πηγαίνω, όμως εγώ παίρνω πρωτοβουλία. Ειδικά, η μεγάλη κόρη έχει δυσκολίες και θέλω να μαθαίνω την πρόοδό της.” (Υπ. 18)

Βέβαια, υπάρχουν και υποκείμενα τα οποία δηλώνουν ικανοποιημένα από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, θεωρούν τους εκπαιδευτικούς αξιολογους και υποστηρικτικούς όσον αφορά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους δεν παρατηρείται καμία προκατάληψη από την πλευρά των δασκάλων. Αντίθετα, γίνονται φανερές και ορισμένες διαπολιτισμικές πρακτικές που ακολούθησαν κάποιοι εφαρμόζοντας βιωματικά παιχνίδια και πρότζεκτ για τη μετανάστευση.

“Στην αρχή τα άλλα παιδιά δεν ήθελαν την κόρη μου στην τάξη και την κορόιδευαν επειδή είναι από άλλη χώρα. Εγώ μίλησα με το δάσκαλο και είπε ότι θα κάνει κάποια παιχνίδια για να είναι τα παιδιά πιο κοντά το ένα στο άλλο και να μην διαχωρίζονται επειδή είναι από αλλού... Τώρα δεν παραπονιέται και έχει φίλους και πιστεύω φταίει ο δάσκαλος γι’ αυτό.” (Υπ. 7)

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και τα υποκείμενα που εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και γι’ αυτό το λόγο κάποιοι πρότειναν ιδέες για βελτίωση της συνεργασίας τους. Τα παράπονα αφορούσαν κατά κύριο λόγο τη μη παρότρυνση των γονιών για τακτική επικοινωνία, την αδιαφορία τους για μαθησιακά προβλήματα των παιδιών και την αδυναμία ενός εκπαιδευτικού να διαχειριστεί με υπομονή μια ζωντανή τάξη.

“Η τάξη του ενός είναι ζωντανή και πολλές φορές τα παιδιά τσακώνονται... Εγώ δεν λέω, μπορεί να μην έχει άλλη υπομονή ο δάσκαλος, όμως, δεν μου αρέσει να φωνάζουν στο παιδί μου. Θα πρέπει να βρει άλλο τρόπο για να ηρεμήσουν. Αν κάνει κάποιο λάθος, ο γιος μου λέει ότι του φωνάζει. Δεν τον νοιάζει αν δεν ξέρει καλά τη γλώσσα ή αν δεν έχει βοήθεια στο σπίτι.” (Υπ. 9)

Επίσης, η αδιαφορία του εκπαιδευτικού επισημαίνεται από γονέα ο οποίος αγωνιά για την σχολική πορεία του παιδιού του και ζητά μεγαλύτερη κινητοποίηση και ευαισθησία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής αλλά και ο ίδιος ο γονέας να αισθανθεί το ενδιαφέρον για την πορεία αυτή.

“Ο δάσκαλος του μικρού είναι αδιάφορος, δεν δίνει πολύ σημασία και δείχνει να βαριέται όταν τον ρωτάω, ενώ πάω συχνά... Ο μικρός μπέρδευε κάποια γράμματα, αλλά εκείνος δεν μου είπε κάτι. Η δασκάλα στο ολοήμερο μου το εξήγησε... Θα ήθελα να δίνει θάρρος στο παιδί να συμμετέχει και να μου μιλάει για τα λάθη του, μήπως μπορώ να το βοηθήσω.” (Υπ.5)

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Πρόκειται για μια περιορισμένου δείγματος και περιορισμένης γεωγραφικής περιοχής ποιοτική έρευνα που αναδεικνύει τις σχέσεις γονέων, σε μικροεπίπεδο (οικογένειας), με τους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στο δίπολο βορειοευρωπαίοι γονείς κυρίως σε μικτούς γάμους και γονείς οικονομικοί μετανάστες και εκπαιδευτικό σύστημα- σχολική μονάδα.

Ειδικότερα, η εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθορίζεται και εξαρτάται από το υπόβαθρο (μορφωτικό, οικονομικό, επαγγελματικό) των γονέων, από τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, από την σύνθεση της οικογένειας (μικτοί γάμοι) και την αυτοεικόνα των γονέων. Ειδικότερα, οι μητέρες με βορειοευρωπαϊκή καταγωγή έχουν προσδοκίες από το σχολείο και συμμετέχουν, σε κάποιο βαθμό, στις εσω-/έξω σχολικές δραστηριότητες. Οι γονείς με προέλευση από άλλες χώρες (Ρωσία, Γεωργία, Βουλγαρία, Συρία) έχοντας ανασφάλεια γλωσσική και κοινωνική, επιθυμούν αλλά περιορίζουν την επαφή με τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκφάνσεις που λαμβάνει η εμπλοκή, όσο κι αν επιχειρήθηκε να κατηγοριοποιηθούν, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, αφήνουν να διαφανεί, για άλλη μια φορά, η ασάφεια, η πολυσημία, η ευρύτητα της ερμηνείας και χρήσης του όρου. Η δε σύνδεσή της με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, ειδικά αλλοδαπών οικογενειών, ή/και την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, είναι επίσης, ένα θέμα προς διερεύνηση. Θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένδειξη ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία, όχι μονοσήμαντα και αποκλειστικά, αλλά με όρους οι οποίοι εξαρτώνται συχνά από το πλαίσιο και τις συνθήκες, εντός των οποίων συντελείται.

Εντούτοις, η συγκεκριμένη έρευνα προσφέρεται ως σημείο εκκίνησης για να γίνουν:

- συγκριτικές μελέτες με άλλα μέρη της Ελλάδας, τόσο ως προς τη σύνθεση των οικογενειών, όσο και ως προς τη σύνθεση των αλλοδαπών πληθυσμών, εξαιτίας των μαζικών εισροών από προσφυγικούς πληθυσμούς και μετανάστες από αφρικανικές/ασιατικές χώρες,
- επίσης, διαχρονικές μελέτες οι οποίες θα εστιάζουν στο βαθμό συμμετοχής και συνεργασίας στα εκπαιδευτικά δρώμενα αλλοδαπών γονέων ώστε να διαφανεί εάν υπάρχει, εν τέλει, σύγκλιση ανάμεσα στους δύο πόλους (εκπαιδευτικό σύστημα-

γονείς) και σε ποιο βαθμό υπάρχει βελτίωση της απόδοσης του μαθητικού δυναμικού και ειδικότερα του αλλοδαπού.

Σημείωση

1. Βλ. αναλυτικά Ν. 1566/1985, βάσει του οποίου θεσμοθετείται η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι λειτουργίες και η δράση των συλλογικών οργάνων των γονέων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. (2011) *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δαμανάκης, Μ. (1987) *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2011) (επιμ.), *Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Παρελθόν, Παρόν & Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δοδοντσάκης, Γ. (1999) *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014) Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπιση δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού, Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Γ – Επιμορφωτικό Υλικό*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ.
- Θεοδώρου, Ε. (2014) Η εισβολή του Δούρειου Ίππου: σχέσεις μεταναστευτικής οικογένειας και σχολείου – ζητήματα, προκλήσεις και δυνατότητες. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: εκδ. Σαΐτα, 134-152.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2009) Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104: 95-120, ανακτημένο στις 24/10/2016 από το διαδικτυακό τόπο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/09.pdf
- Κοντογιάννη, Δ. & Β. Οικονομίδης (2014) Η γονεϊκή εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2 (2014). Αλεξανδρούπολη: ΤΕΕΠΗ, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης, 117-144.
- Κυριαζή, Ν. (1999) *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κωνσταντίνου, Στ. (2009) *Μητέρες μετανάστριες, τα παιδιά τους και το ελληνικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., ΑΠΘ.
- Μιχελακάκη, Θ. (2001) *Η εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009) *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Νίκου, Μ. (2014) *Οι απόψεις των γονέων μεταναστών για την εμπλοκή τους στον εγγραμματοποίηση των παιδιών τους*. Δημοσίευση μεταπτυχιακή εργασία, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004) Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 4/2004: 21-33.
- Πεντέρη, Ε. & Κ. Πετρόγιαννης (2013) Σύνδεση σχολείου – οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1 (2013). Αλεξανδρούπολη: ΤΕΕΠΗ, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης, 1-26.
- Πολύζος, Γ. (2012) *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης*. Δημοσίευση διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χατζηδάκη, Α. (2007) Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδου (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η ελληνική γλώσσα ως Δεύτερη/Ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθηση της* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσ/νίκη: University Studio Press, 732-745.

Ξενόγλωση

- Epstein, J. (1995) School – family – community partnerships: caring for the children we share. *Comprehensive Framework*, 7-30.
- Epstein, J. (2001) Building Bridges of Home, School and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (1/2): 161-168.
- Patton, Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California Sage Publications, 2nd edition.
- Trautwein, U. & O. Koller (2003) The relationship between homework and achievement – still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15 (2): 115-145.
- Vyverman, V. & N. Vettenburg (2009) Parent Participation at School: A research study on the perspectives of children. *Childhood*, 16(1): 105-123.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμηση τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (italics) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", " Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.ά. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπάρη (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καίλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.