UNIVERSITY OF CRETE
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
CENTRE FOR INTERCULTURAL AND MIGRATION STUDIES (CIMIS) - CENTER FOR RESEARCH AND STUDIES (C.R.S.)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) - ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΩΝ (Κ.Ε.ΜΕ.)

INTERNATIONAL CONFERENCE 5° ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Crossroads of Languages and Cultures:

Languages and cultures at home and at school

Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών:

Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια

Πρακτικά
Selected Papers

1–3 June/Ιουνίου 2018

Rethymno University Campus, Greece / Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ελλάδα

Πρακτικά

5ου ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών:

Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια

Ρέθυμνο, 1-3 Ιουνίου 2018

Selected Papers

5th INTERNATIONAL CONFERENCE

Crossroads of Languages and Cultures:

Languages and cultures at home and at school

Rethymno, 1-3 June 2018

Ρέθυμνο, Μάρτιος 2020
Rethymno, March 2020

Επιμέλεια έκδοσης: Χατζηδάκη Ασπασία, Μιχελακάκη Θεοδοσία, Κοντογιάννη Διονυσία, Θώμου Παρασκευή, Αργυρούδη Μαρία

Επιμέλεια αγγλικής γλώσσας: Ψαρουδάκη Σταματία

Γλωσσική επιμέλεια: Θώμου Παρασκευή

Σελιδοποίηση, εξώφυλλο: Μεταξά Κωνσταντίνα

Με την χρηματοδότηση του Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίων Έρευνας (πρόγραμμα Κ.Α. 10223)

2020, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Web site: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=13,538,0,0,1,0

E-mail: clc5.ediamme@edc.uoc.gr

ISBN 978-960-98062-8-2

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά:

Παπασταθόπουλος, Σ., Σιμόπουλος, Γ., Στεργίου, Λ., Λεκάκου, Μ. & Μ. Καψάλη (2020). Πριν από την ένταξη: σχεδιάζοντας μια δράση μη τυπικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές/τριες προσφυγικής προέλευσης. Στο Α. Χατζηδάκη, Θ. Μιχελακάκη, Δ. Κοντογιάννη, Π. Θώμου & Μ. Αργυρούδη (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια»* (Ρέθυμνο, 1-3 Ιουνίου 2018) (σσ. 324-335), Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=13,538,0,0,1,0

Kaltsa, M., Agathopoulou, E. & I. M. Tsimpli (2020). In A. Chatzidaki, Th. Michelakaki, D. Kontogianni, P. Thomou & M. Argyroudi (Eds) *Selected Papers from the 5th International Conference "Crossroads of Languages and Cultures: Languages and cultures at home and at school"* (Rethymno, 1-3 June 2018) (pp. 564-571). Rethymno: EDIAMME. http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=13,538,0,0,1,0

Άδεια Creative Commons

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική χρήση

Όχι Παράγωγα έργα 3.0 Ελλάδα

Πρακτικά
Selected Papers

Επιμέλεια: Χατζηδάκη Ασπασία, Θώμου Παρασκευή, Κοντογιάννη Διονυσία,
Μιχελακάκη Θεοδοσία, Αργυρούδη Μαρία

Υπό την Αιγίδα της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού και
της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ 5ο Διεθνούς Συνεδρίου

Χατζηδάκη Ασπασία	Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Κρήτης, Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής
Θώμου Παρασκευή	Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Κρήτης
Κοντογιάννη Διονυσία	Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε. Παν. Κρήτης
Μιχελακάκη Θεοδοσία	Ε.Δι.Π., Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Κρήτης

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ - ΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Αργυρούδη Μαρία	Ε.Τ.Ε.Π. Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Κρήτης
Καπελώνης Νίκος	Ε.Τ.Ε.Π. Σχολής Επιστημών Αγωγής Παν. Κρήτης
Μεταξά Κωνσταντίνα	Ε.Τ.Ε.Π. Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Κρήτης
Πετράκη Κυριακή	Ε.Τ.Ε.Π. Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Κρήτης

ORGANIZING COMMITTEE

Aspasia Chatzidaki	University of Crete, Dept. of Primary Education
Paraskevi Thomou	University of Crete, Dept. of Primary Education
Dionysia Kontoyanni	University of Crete, Dept. of Preschool Education
Theodosia Michelakaki	University of Crete, Dept. of Primary Education

ADMINISTRATIVE AND TECHINICAL SUPPORT

Maria Argyroudi	University of Crete, Primary Education
Nikos Kapelonis	University of Crete, School of Education
Konstantina Metaxa	University of Crete, Primary Education
Kyriaki Petraki	University of Crete, Primary Education

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Αναστασιάδης Παναγιώτης	Πανεπιστήμιο Κρήτης
2. Ανδρουλάκης Γεώργιος	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
3. Ανδρούσου Αλεξάνδρα	Ε.Κ.Π.Α.
4. Αραβοσιτάς Θεμιστοκλής	University of Toronto, York University
5. Αρβανίτη Ευγενία	Πανεπιστήμιου Πατρών
6. Αρχάκης Αργύρης	Πανεπιστήμιο Πατρών
7. Ασκούνη Νέλλη	Ε.Κ.Π.Α.
8. Baros, Wassilios	Universität Augsburg, Deutschland
9. Γαβριηλίδου Σοφία	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
10. Γκόβαρης Χρήστος	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
11. Δαμανάκης Μιχάλης	Πανεπιστήμιο Κρήτης
12. Θώμου Παρασκευή	Πανεπιστήμιο Κρήτης
13. Ιωαννίδου Έλενα	Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος
14. Καλογιαννάκη Πέλλα	Πανεπιστήμιο Κρήτης
15. Καμαρούδης Σταύρος	Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας
16. Καραντζόλα Ελένη	Πανεπιστήμιο Αιγαίου
17. Καρράς Κωνσταντίνος	Πανεπιστήμιο Κρήτης
18. Κατσιμαλή Γεωργία	Πανεπιστήμιο Κρήτης
19. Κεσίδου Αναστασία	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
20. Kirsch, Claudine	University of Luxembourg, Luxembourg
21. Κοιλιάρη Αγγελική	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
22. Κοντογιάννη Διονυσία	Πανεπιστήμιο Κρήτης
23. Κούρτη-Καζούλλη Βασιλεία	Πανεπιστήμιο Αιγαίου
24. Lytra, Vally	University of London, United Kingdom
25. Macleroy, Vicky	University of London, United Kingdom
26. Μάγος Κώστας	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
27. Ματθαιουδάκη Μαρίνα	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
28. Μαυρομμάτης Γεώργιος	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
29. Μητακίδου Σούλα	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
30. Μιχελακάκη Θεοδοσία	Πανεπιστήμιο Κρήτης
31. Νικολάου Γεώργιος	Πανεπιστήμιο Πατρών
32. Panagiotopoulou, Argyro	Universität zu Köln, Deutschland
33. Παπαδοπούλου Βασιλική	Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας
34. Παρθένης Χρήστος	Ε.Κ.Π.Α.
35. Ρεβυθιάδου Ανθή	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
36. Rosen, Lisa	Universität Osnabrück, Deutschland
37. Σελλά-Μάζη Ελένη	Ε.Κ.Π.Α.
38. Σκούρτου Ελένη	Πανεπιστήμιο Αιγαίου
39. Σπαντιδάκης Ιωάννης	Πανεπιστήμιο Κρήτης
40. Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά	Πανεπιστήμιο Πατρών
41. Στεργίου Λήδα	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
42 Τάφα Ευφημία	Πανεπιστήμιο Κρήτης
43. Τζακώστα Μαρίνα	Πανεπιστήμιο Κρήτης
44. Τρέσσου Ευαγγελία	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
45. Τσιούμης Κωσταντίνος	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
46. Τσιπλάκου Σταυρούλα	Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος
47. Τσοκαλίδου Πετρούλα	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
48. Χατζηδάκη Ασπασία	Πανεπιστήμιο Κρήτης
49. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα	Frederick University, Κύπρος
50. Young, Andrea	Université de Strasbourg, France

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Panayotis Anastasiades	University of Crete
2. Yorgos Androulakis	University of Thessaly
3. Alexandra Androussou	National University of Athens
4. Themis Aravossitas	University of Toronto, York University
5. Argyris Archakis	University of Patras
6. Evgenia Arvaniti	University of Patras
7. Nelli Askouni	National University of Athens
8. Wassilios Baros	Universität Augsburg, Deutschland
9. Pella Calogiannaki	University of Crete
10. Aspasia Chatzidaki	University of Crete
11. Anna Chatzipanayotidi	Frederick University, Cyprus
12. Sofia Gavriilidou	Aristotle University of Thessaloniki
13. Christos Govaris	University of Thessaly
14. Michalis Damanakis	University of Crete
15. Elena Ioannidou	University of Cyprus, Cyprus
16. Stavros Kamaroudis	University of Western Macedonia
17. Eleni Karantzola	University of the Aegean
18. Konstantinos Karras	University of Crete
19. Georgia Katsimali	University of Crete
20. Anastasia Kesidou	Aristotle University of Thessaloniki
21. Claudine Kirsch	University of Luxembourg, Luxembourg
22. Angeliki Kiliari	Aristotle University of Thessaloniki
23. Dionysia Kontoyanni	University of Crete
24. Vasileia Kourti-Kazoulli	University of the Aegean
25. Vally Lytra	University of London, United Kingdom
26. Vicky Macleroy	University of London, United Kingdom
27. Kostas Magos	University of Thessaly
28. Marina Mattheoudakis	Aristotle University of Thessaloniki
29. Yorgos Mavrommatis	Democritus University of Thrace
30. Soula Mitakidou	Aristotle University of Thessaloniki
31. Theodosia Michelakaki	University of Crete
32. Yorgos Nikolaou	University of Patras
33. Argyro Panagiotopoulou	Universität zu Köln, Deutschland
34. Vasiliki Papadopoulou	University of Western Macedonia
35. Christos Parthenis	National University of Athens
36. Anthi Revythiadou	Aristotle University of Thessaloniki
37. Lisa Rosen	Universität Osnabrück, Deutschland
38. Eleni Sella-Mazi	National University of Athens
39. Eleni Skourtou	University of the Aegean
40. Yannis Spantidakis	University of Crete
41. Julia-Athena Spinthourakis	University of Patras
42. Leda Stergiou	University of Ioannina
43. Eufemia Tafa	University of Crete
44. Paraskevi Thomou	University of Crete
45. Evangelia Tressou	Aristotle University of Thessaloniki
46. Konstantinos Tsioumis	Aristotle University of Thessaloniki
47. Stavroula Tsiplakou	Open University of Cyprus, Cyprus
48. Petroula Tsokalidou	Aristotle University of Thessaloniki
49. Marina Tzakosta	University of Crete
50. Andrea Young	Université de Strasbourg, France

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ / CONTENTS

Πρόλογος των επιμελητριών του τόμου 1

Preface by the editors 3

Eve Gregory
Faith as a Bridge between Home and School Learning 6

Christine Hélot
The Sustainability of Multilingualism from Home to Pre-School Contexts.
Three Case Studies from Europe 14

Χρήστος Γκόβαρης
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές αντιπαραθέσεις και ανοικτά ζητήματα προσανατολισμού της παιδαγωγικής-διδακτικής πράξης στο σχολείο 32

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - PART ONE
Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Ζητήματα και καλές πρακτικές
Intercultural Education; Issues and Good Practices

Γιώτα Γάτση, Νίκος Γογωνάς
Γλωσσικές ιδεολογίες σε κείμενα ταυτότητας ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων 41

Χρήστος Γκόβαρης, Στέλα Μαρκαντώνη
Πρακτικές *αναγνώρισης* (;) Ρομά μαθητριών/μαθητών. Ευρήματα εθνογραφικής έρευνας σε δημοτικά σχολεία 58

Χρυσούλα Ζίζικα, Ζωγραφιά Χατζοπούλου
«Ο κύκλος μας»: δημιουργία ομάδας με στόχο την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη παιδιών Ρομά του Διδυμοτείχου 67

Εύη Κομπιάδου
Θεατρικά Κείμενα ταυτότητας γονέων νηπιαγωγείου 82

Διονυσία Κοντογιάννη, Βασίλειος Οικονομίδης
Νηπιαγωγοί και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο: προκλήσεις και προσαρμογές 95

Μάριος Μητράκης, Θεοδοσία Μιχελακάκη
Διαπολιτισμική ετοιμότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών: έρευνα στους προπτυχιακούς φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος 109

Γιώργος Σιμόπουλος, Κώστας Μάγος
Ελπίδες, προσδοκίες και ερωτήματα: οι «φωνές» των μαθητών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο 121

Γεώργιος Σόρκος, Κώστας Μάγος
Οικοδομώντας τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας: η περίπτωση των γονέων κινεζικής καταγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα 134

Μαρία Σφακιανού, Δημήτριος Παπαδάκης
Διαπολιτισμική καλλιτεχνική εκπαίδευση με τη χρήση στοιχείων επαυξημένης πραγματικότητας: τα αγγεία του κόσμου 148

Κυριακή Τριχάκη
Ενσωματώνοντας τις Τέχνες στη διαπολιτισμική τάξη: το παράδειγμα της μουσικής 159

Άγγελος Χατζηνικολάου
Εξανθρωπιστικές και χειραφετικές εκπαιδευτικές (διδακτικές) διαδικασίες γραμματισμού για μια (ανα)νοηματοδότηση της θεωρίας. Ένα παράδειγμα με παιδιά και γονείς Ρομά από το Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης 170

Theodora Agapoglou, Anastasia Kesidou
Identity Texts and Educational Drama as Pedagogical Tools for the Social Empowerment of Adolescents from Oppressed Minority Groups: Reflections from a Critical-Emancipatory Action Research 186

Gina Ioannitou
New Perspectives in Intercultural Competence and Cultural Inclusion of Students: a Case Study of International Students in the US 196

Eirini Kiose, Konstantina Iliopoulou
What is an Interculturally Competent Teacher Like? Exploring Greek Teachers' Beliefs and Perceptions 207

Eirini Lioumpa, Konstantina Iliopoulou
Bullying in a Multicultural Context: The Case of the Intercultural Junior High School of Eastern Thessaloniki 217

Hanna Ragnarsdóttir, Susan Rafik Hama
Refugee Children's Learning and Integration in Icelandic Schools 233

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - PART TWO

Διδασκαλία της Γ2. Ζητήματα και καινοτομίες
Second Language Teaching; Issues and Innovations

Μιχάλης Γεωργιαφέντης, Σύλα Κλειδή, Αγγελική Τσόκογλου
Γλωσσολογία και Διδακτική: η περιγραφή της Γραμματικής στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος....246

Μιχάλης Δαμανάκης
«Ελληνιστί και μόνον Ελληνιστί» Η διδασκαλία της Ελληνικής σε ξενόγλωσσους στις αρχές του 20ού αιώνα....276

Παρασκευή Θώμου
Γνωσιακή (cognitive) προσέγγιση για την εκμάθηση και διδασκαλία του λεξιλογίου της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: το παράδειγμα των μεταφορικών εκφράσεων....285

Ελένη Καραντζόλα, Ειρήνη Παθιάκη, Ντόρα Τσιαγκάνη, Ευάγγελος Ιντζίδης
Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες στο πρόγραμμα Alef....294

Φρειδερίκη Μπατσαλιά
Διαπολιτισμικά στοιχεία στις εκφωνήσεις ασκήσεων στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας: κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίγλωσσων μαθητών....312

Στάθης Παπασταθόπουλος, Γιώργος Σιμόπουλος, Λήδα Στεργίου, Μαρίκα Λεκάκου, Μαργαρίτα Καψάλη
Πριν από την ένταξη: σχεδιάζοντας μια δράση μη τυπικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές/τριες προσφυγικής προέλευσης....324

Μαριέτα Παπουτσή
Το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο των διδακτικών εγχειριδίων και η αξιοποίησή του από τους εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών....336

Μαρία Παρασκευά
Γλωσσικές ιδεολογίες και πρακτικές των φιλολόγων: όψεις του ζητήματος....348

Μαρία Περακάκη
Η ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λεξιλογίου των δίγλωσσων μαθητών μέσα από τη διδασκαλία των Κοινωνικών Σπουδών....358

Emma Abbate
E-CLIL Scaffolding: Text's Adaptation Using ICT Learning Aids....372

Roula Kitsiou, Eleni Gana, Evgenia Vassilaki, Eleftheria Zaga, Katerina Zourou, Sofia Tsioli
Designing Educational Material for Blended Learning: an Interdisciplinary Approach for Refugee Education 388

Maria Stathopoulou
The Updated CEFR for the Linguistic and Cultural Integration of Migrants and Refugees: Issues and Considerations on Teacher Training 402

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ - PART THREE
Κοινοτικές γλώσσες. Μάθηση, διδασκαλία και χρήση
Community/Heritage languages; Learning, Teaching and Use

Θεμιστοκλής Αραβοσιτάς
Νέα ελληνική μετανάστευση και ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά.....414

Ιωάννα Αργύρη, Βασίλειος Βαρσαμόπουλος, Αρχοντούλα Γκουτζιούλη, Χρυσάνθη Δεβελέσκα, Γερακινή Δούκα, Δημήτριος Κουτσογιάννης, Φώτιος Κοφτσιτσίδης, Μερόπη Παπαθεοχάρη, Κωνσταντίνα Τσιούσια
Πολυκεντρικότητα στις πρακτικές γραμματισμού πολύγλωσσων παιδιών 427

Παϊσιούλα Καρακώστα
«Εγώ γι' αυτό στενοχωριέμαι, που δε μιλάνε αλβανικά»: γονική εμπλοκή, διγλωσσία και πολιτισμικό κεφάλαιο σε οικογένειες αλβανικής καταγωγής.....445

Φωτεινή Κωνσταντίνου, Γιώργος Μαυρομμάτης
Οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές και εκπαιδευτικές επιλογές σε μια κοινότητα μουσουλμάνων μειονοτικών στην Αλεξανδρούπολη 454

Χριστίνα Μαλιγκούδη, Αουρέλα Κοντούρι
Θέματα γλωσσικής πολιτικής σε αλβανικά κοινοτικά σχολεία 464

Μαρία Ρομποπούλου
Η χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής στη νεότερη γενιά της Ελληνορθόδοξης Μειονότητας της Κωνσταντινούπολης 473

Ελένη Σελλά-Μάζη
Η Ελληνική στην Κωνσταντινούπολη: επαπειλούμενη γλώσσα; 488

Γιάννης Σπαντιδάκης, Δέσποινα Βασαρμίδου
Γραμματισμός στην Ελληνική ως δεύτερη – Στρατηγικές αποτελεσματικής διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου. Η περίπτωση του Σχολείου SAHETI 500

Trudie Aberdeen
Administrators vs Teachers in Community Heritage Language Schools:
Why Who you Ask about PD Options Matters 518

Renata Emilsson-Peskova, Hanna Ragnarsdóttir, Lars Anders Kulbrandstad
Heritage Language Teachers' Views of their Work: Hopes and Frustrations 530

Renata Emilsson-Peskova, Trudie Aberdeen
An Ecology of Heritage Language Umbrella Organizations:
Developing Collaborative Practices between Iceland and Canada 542

Iren Hovhannisyan, Areti-Maria Sougari
Coping with Bilingualism: Giving Voice to Second Generation Bilingual Armenian Children
in the Greek Educational Context 554

Maria Kaltsa, Eleni Agathopoulou, Ianthi Maria Tsimpli
Effects of Home Language Practices, (Bi)literacy, School Context and SES on the Vocabulary
Development of Albanian-Greek Bilingual Children 564

Rania Karachaliou, Argiris Archakis, Villy Tsakona, Panagiotis Pappas, Angela Ralli
Tracing Transnational Self-positionings among Greek Immigrants in Canada 572

Ianthi-Maria Tsimpli, Alexandra Prentza, Maria Kaltsa
Grammatical Development in Greek-Albanian Bilingual Children and the Role
of Oral Input & Literacy 586

ΠΡΟΣΘΗΚΗ / ADDENDUM

Νίνο Λουκασβίλι
Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις στο Ελληνικό Σχολείο του Βατούμ (1860-1938) 598

Ελένη Σκούρτου, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Μαριάνθη Οικονομάκου, Διονύσης Γουβιάς
Δράσεις και αλληλεπιδράσεις στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας
σε ενήλικες πρόσφυγες 605

Πρόλογος *των επιμελητριών του τόμου*

Ο ψηφιακός αυτός τόμος περιλαμβάνει κείμενα που παρουσιάστηκαν ως προφορικές και ανηρτημένες εισηγήσεις στο 5ο Διεθνές συνέδριο *«Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών»*, που πραγματοποιήθηκε στο Ρέθυμνο το διάστημα 1-3 Ιουνίου 2018. Το συνέδριο διοργανώθηκε από το *Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών* (Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης σε συνεργασία με την ομάδα *Πολύδρομο* για την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία.

Το κεντρικό θέμα του συνεδρίου ήταν *«Γλώσσες και Πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια»*. Στην αρχική ανακοίνωση σημειώναμε τα εξής:

> *«Το 5ο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών είναι αφιερωμένο στη σύζευξη σχολείου και οικογένειας ως προνομιακών χώρων συνάντησης γλωσσών και πολιτισμών.*
>
> *Συγκεκριμένα, το Συνέδριο φιλοδοξεί να αποτελέσει τόπο συζήτησης ζητημάτων διαπολιτισμικότητας, διγλωσσίας και διγραμματισμού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες με έμφαση στο πώς τα φαινόμενα αυτά αναπτύσσονται είτε στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης είτε μέσα από εναλλακτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας των μαθητών από μειονοτικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο.»*

Οι ενδεικτικοί θεματικοί άξονες του Συνεδρίου ήταν οι ακόλουθοι:

1. γλωσσική χρήση/ γλωσσική διατήρηση/ γλωσσική πολιτική σε δίγλωσσες οικογένειες
2. ανάπτυξη γραμματισμού/διγραμματισμού στο σχολείο και στην κοινότητα
3. συνεργασία σχολείου-οικογένειας για την αξιοποίηση του πολιτισμικού/ γλωσσικού κεφαλαίου των ‘πολιτισμικά διαφερόντων’ παιδιών και τον πολιτισμικό εμπλουτισμό όλων των μαθητών
4. καλές πρακτικές/ καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης με στόχο την ενδυνάμωση των ‘πολιτισμικά διαφερόντων’ μαθητών και την επίτευξη των στόχων της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής
5. καλές πρακτικές στην κατάρτιση και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής
6. η ελληνική γλώσσα στη Διασπορά: γλωσσικές πρακτικές, εκπαιδευτικές πολιτικές και μελλοντικές προοπτικές.

Στο συνέδριο έγιναν δεκτές μετά από διαδικασία ‘τυφλής κρίσης’ και παρουσιάστηκαν πάνω από 65 προφορικές εισηγήσεις και 5 ανηρτημένες εργασίες, ενώ πραγματοποιήθηκαν 7 θεματικά συμπόσια και 5 εργαστήρια στην αγγλική και στην ελληνική γλώσσα. Το συνέδριο υπήρξε εξαιρετικά επιτυχημένο, καθώς συγκέντρωσε πάνω από 120 συνέδρους από διάφορα μέρη του κόσμου (εκτός από την Ελλάδα και την Κύπρο, πολλές εισηγήσεις έγιναν από επιστήμονες από ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και από πιο μακρινά μέρη όπως η Αυστραλία και ο Καναδάς).

Μετά την πρόσκλησή μας για υποβολή κειμένων προς δημοσίευση μετά από κρίση, υποβλήθηκαν πολλές από τις μεμονωμένες εισηγήσεις που έγιναν στο συνέδριο. Οι περισσότερες από αυτές κρίθηκαν θετικά και δημοσιεύονται στον τόμο αυτό. Τα κείμενα που ακολουθούν έχουν ενταχθεί σε τρεις ευρείες θεματικές περιοχές:

1) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Ζητήματα και καλές πρακτικές*

2) *Διδασκαλία της Γ2. Ζητήματα και καινοτομίες*

3) *Κοινοτικές γλώσσες. Μάθηση, διδασκαλία και χρήση.*

Στη θεματική περιοχή *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Ζητήματα και καλές πρακτικές* περιλαμβάνονται κείμενα σχετικά με

- την εκπαίδευση προσφύγων,
- την εκπαίδευση παιδιών Ρομά,
- την διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών και φοιτητών, και τις αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, και,
- καλές πρακτικές για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη συνεργασία σχολείου και γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Στη θεματική περιοχή *Διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας. Ζητήματα και καινοτομίες* έχουν ενταχθεί εισηγήσεις που αναφέρονται στα εξής:

- μεθοδολογικές αρχές και προσεγγίσεις στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας γενικότερα,
- θεωρητικά ζητήματα και προτάσεις στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας,
- σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής σε μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο.

Τέλος, στα κείμενα στον άξονα *Κοινοτικές γλώσσες. Μάθηση, διδασκαλία και χρήση* συζητιώνται θέματα όπως:

- η ανάπτυξη των κοινοτικών γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον και πρακτικές γραμματισμού,
- η γλωσσική χρήση σε δίγλωσσες οικογένειες,
- η ενίσχυση των κοινοτικών γλωσσών μέσα από τα κοινοτικά σχολεία και σχετικές οργανώσεις,
- η ελληνόγλωσση εκπαίδευση και η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και ταυτότητας στη Διασπορά.

Στο εσωτερικό της κάθε θεματικής περιοχής οι εισηγήσεις έχουν καταχωρηθεί με πρώτες όσες είναι γραμμένες στα ελληνικά (έπονται οι αγγλόγλωσσες) και στη συνέχεια με αλφαβητική σειρά, με βάση το επώνυμο του πρώτου συγγραφέα κάθε κειμένου.

Επίσης, στον τόμο περιλαμβάνονται τρία κείμενα που αφορούν τις ομιλίες των τριών προσκεκλημένων ομιλητών του συνεδρίου, συγκεκριμένα της Eve Gregory, της Christine Helot και του Χρήστου Γκόβαρη.

Κλείνοντας, πρέπει να απευθύνουμε θερμές ευχαριστίες στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, στην Περιφέρεια Κρήτης και στους χορηγούς μας για την οικονομική υποστήριξη της διοργάνωσης. Ευχαριστούμε επίσης και τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης για τη χρηματοδότηση της παρούσας έκδοσης (Κ.Α. 10223). Τέλος, ευχαριστούμε όσους και όσες συνέβαλαν με τον ενθουσιασμό αλλά και τον επαγγελματισμό τους στην επιτυχία της διοργάνωσης και στην έκδοση των Επιλεγμένων Εισηγήσεων.

Οι επιμελήτριες της έκδοσης

Ασπασία Χατζηδάκη

Παρασκευή Θώμου

Διονυσία Κοντογιάννη

Θεοδοσία Μιχελακάκη

Μαρία Αργυρούδη

Preface *by the editors*

This volume includes papers which were presented at the 5th International Conference *'Crossroads of Languages and Cultures'* (CLC5) which took place in Rethymnon, Greece, on 1-3 June 2018. The conference was organized by the *Centre for Intercultural and Migration Studies* of the Department of Primary Education/CERS of the University of Crete, with the cooperation of *Polydromo.* The theme for CLC5 was *'Languages and Cultures at Home and at School'*. In our first announcement we stated:

> *''...we wish to bring together scholars investigating the complex interplay between these two 'spaces' and how the bicultural and bilingual development among students of minority or immigrant background is affected. In particular, we would like to bring to the fore transformative and empowering theoretical models and pedagogical practices, implemented either at school or at unofficial learning settings, such as complementary schools, family and faith environments.''*

Scholars were invited to submit papers and other forms of contribution in the following areas:

1. Language use/language maintenance/language policy in bilingual families
2. Developing biliteracy at school and at home
3. School–Home Cooperation: exploiting all students' linguistic assets and 'funds of knowledge'
4. Applying good practices/innovative teaching methods to empower students of a different cultural background and to implement Intercultural Education
5. Teacher training in the area of bilingualism and intercultural education
6. Greek as a second language among the Diaspora Greeks; language practices, educational policies and future perspectives.

The conference was attended by more than 120 participants from all over the world, who presented more than 65 papers, 5 posters and organized 7 symposia and 5 workshops in English and Greek. All presentations were accepted after a blind-review process and the same holds for the texts included in this volume. After our call for papers to be submitted for publication, many of the authors sent us their papers to be reviewed. In most cases, the submissions were successful.

The volume contains papers which fall under three broad thematic areas:

1) Intercultural Education. Issues and good practices

2) *Second Language Teaching. Issues and innovations.*

3) *Community/Heritage Languages. Learning, teaching and use.*

Papers in the first thematic area discuss issues related to:

- Roma children and educational issues
- Refugee education
- Intercultural competence, perceptions and attitudes among teachers and student teachers
- Good practices promoting intercultural education and home-school cooperation

The second thematic area includes papers which refer to:

- Methodological issues and approaches in second language teaching

- Theoretical issues and innovations regarding Greek as an L2
- Designing and implementing teaching interventions for refugee students

Finally, papers in the third thematic area present research on:

- Community/heritage language development in the family and bilingual students' literacy practices
- Language use in minority bilingual families
- Supporting community languages through schools and other organizations
- Greek-language education abroad and the maintenance of the Greek language and identity in the Diaspora.

The volume also contains the three speeches by our distinguished Keynote speakers, namely Eve Gregory, Christine Helot and Christos Govaris.

We would like to thank the University of Crete, the Prefecture of Crete and all our sponsors for supporting the conference financially. We would also like to acknowledge the financial support of this edition by the Special Account for Research Funds (SARF) of the University of Crete (Grant no.10223). Our special thanks go to all those people whose assistance was instrumental in carrying through the whole project and those who helped put this volume together.

The editors

Aspasia Chatzidaki

Paraskevi Thomou

Dionysia Kontoyanni

Theodosia Michelakaki

Maria Argyroudi

Προσκεκλημένοι/-ες ομιλητές και ομιλήτριες
Keynote speakers

Faith as a Bridge between Home and School Learning

Eve Gregory
University of London
e.gregory@gold.ac.uk

Abstract

Many years ago, when I was conducting my doctoral research into children's home and school learning, I used to present on a regular basis my findings to my supervisor. These findings generally highlighted the tensions and conflicts arising between the teachers and the children's families, particularly when the mother tongue of the students was not that of the school. To my surprise, and often dismay, my supervisor would often say to me: 'But you must always ask yourself: What if the opposite were to be the case?'

At first, I dreaded this question, but later I realised how important it was and throughout my work I have been questioning both my own and the generally accepted assumptions relating to children's cultural, social or linguistic background and to the implications on their school performance. Consequently, this was the starting-point for our most recent study on the role of faith in children's home learning. *Are unfamiliar religions such as Islam, Hinduism, Pentecostalism and even Catholicism really so distant from school learning as we might assume? Or might there be more similarities than differences?*

In this talk I would like to show through various examples that although religious practices of distant Faiths seem to be remote to school learning, they actually provide children with the academic, social, cultural, artistic and aesthetic skills important for school learning and in so doing they might act as a bridge between home and school.

First, I need briefly to introduce the study, which is presented here and then move on to discussing the skills emerging through religious practises, both at home and in the formal place of worship. My argument will be supported by a number of photographs illustrating faith practices from different religions.

1. The BeLiFS project

The project 'Becoming literate in faith settings: Language and literacy learning in the lives of new Londoners'' (BeLiFS) was run by a number of researchers working at Goldsmiths, University of London, and involved four families belonging to four different faith groups (Tamil Hindu, Polish Catholic, Bangladeshi Muslim and Ghanaian Pentecostal), who all lived in London and had migrated after 1950. Each family had children under 12 years of age, who actively participated in faith practises.

The project involved four part-time researchers, each from a different faith group, who were paired with four academics, four families from each group, the faith leaders, the faith teachers at the place of worship and an advisory group.

Theoretically, our work was situated within a sociocultural framework whereby, following Michael Cole (1996), we 'put culture in the middle of all our learning, seeing 'mind as interiorised culture and culture as exteriorised mind'. Thus, our work was anchored in Vygotsky's (1978) notion of the interweaving between learning *within an individual* (intrapersonal) and *between individuals* (interpersonal) and expressed through Bateson (1979), Heath (1983), Bruner (1986), Rogoff (1990, 2003), Moll (1992) and our own previous and current work.

The questions asked in the project were:

- What is the scope and nature of faith learning, both at home and in the faith setting context?
- How do teaching and learning take place during faith literacy activities across different settings?
- In what ways have the faith activities changed over time and place?
- How does participation in faith activities contribute to individual and collective identities?

The main question posed that is 'How can faith activities provide a bridge between home and school learning?' draws upon all these.

The data comprised taped interviews with the children and their parents, with the faith leaders and faith teachers, as well as artefacts and photos from home, historical data, field-notes, films and photos taken by the families and researchers, and scrapbooks made by children with their grandparents or a person over 50.

It is important to be considered that these children were spending a lot of time in their formal faith setting and to be noted that they were not unfamiliar with it. In fact, Pentecostalist children spent roughly three hours, Hindu children five hours, Catholic children seven hours and Muslim children nine hours per week in the formal faith setting. However, we believe that this is by no means unusual in Britain.

In the following section examples of practices in faith settings involving children are presented while the various forms of learning that take place in them will be discussed.

One of the examples of practicing faith among the Hindu Tamil families involves children learning to dance at the Education Ceremony looked upon by the goddess Saraswati.

Picture 1. The Lord Morugan Temple

The videotaped performance shows that these very young children are acquiring a number of skills; fine motor control, beginnings of symbolism and of one-to-one communication. Finally, children learn how to behave in a formal setting and intergenerational appropriateness. All of these are crucial to early kindergarten or pre-school learning.

In a similar vein, we observed Polish Catholic children learning a traditional dance in the Church Hall.

Picture 2. Polish children dancing traditional dances

Again, through an activity taking place in a faith setting, the children engage in memorising dance and song routines and learn the Polish history and their cultural heritage. They also enhance their concentration, improve their gross and fine motor control while at the same time are exposed to social interaction with their peers.

The next example refers to Bangladeshi girls learning to read the Qu'ran in the Mosque.

Picture 3. Girls reading the Qu'ran

These girls practice literacy, especially phonic skills and memorising. They are also exposed to a new language, Classical Arabic, using a different script and different directionality (right to left)

Finally, young children at the Church of Pentecost were observed while learning to write and read their own prayers as well as reciting them,

Picture 4. Young children reciting prayers at the Church of Pentecost

These children learn how to concentrate and memorise, how to perform in front of an audience, how to listen to others, and ultimately how to develop their narrative skills.

The home context

Let us now turn to what children do at home as they practise their faith. The first example comes from a Polish family. In the two short video clips shown, we see the family's son, nine-year-old Adam, first reading the Bible in Polish on Christmas Eve and then engaging in the Easter egg-sharing tradition with his family. In the first case, Adam is practicing his memory skills (as he recites Lord's Prayer) and his literacy skills in Polish. He is also concentrating very hard as he is learning to decode and pronounce new words in order to read a new story.

During the event where family members share among them the Easter eggs, we see that children are exposed to Polish culture and heritage through rituals based on membership and belonging. The children also practice counting in this language.

Picture 5. The Easter egg-sharing tradition

The second example refers to a Muslim girl of Bangladeshi origin who is shown on two different occasions. First, we see four-year-old Isha practice an English song on her computer, which boost s her computer skills, various patterns of English sentence structure, intonation and narrative, through singing and rhythm. In the second video clip, Isha is 'reading' a story from an English children's book to her baby sister who is lying beside her in bed. By doing so, Isha practices one-to-one correspondence of printed words to sound, words to pictures, directionality, as well as turning the pages appropriately and reading the words accurately. She also practices behaving like a teacher by showing the baby the words and pictures and admonishing her like a teacher.

Picture 5. Isha 'reading' to her baby sister

The following examples come from children from the Ghanaian Pentecostal group. In the first one, two teenage girls, Bema and her friend, practise a faith song and dance routine.

Picture 6. Singing and dancing a faith song

By engaging in this activity, the children illustrate their mastery of the Twi language and narrative skills, their skills in listening and turn-taking through 'call and response' patterns and exhibit a strong sense of rhythm, music and coordination.

The second example shows a young girl, Asiedua, telling the story of Adam and Eve in her own manner. Her skills neatly bridge the different worlds of home and school showing her familiarity with the skills of performing, narrating a story with difficult vocabulary and structures.

Our final group of children are from families originally from Sri Lanka,who are of the Hindu faith. We see six-year-old Tanya telling stories about the god Krishna and other gods and goddesses –as well as Cinderella!- on an adventure at night in the Temple. The skills involved in this activity are story-telling, performing, using imagination and syncretising different worlds (home and school).

The second child is Chanthia who is observed performing her morning prayers in three languages.

Picture 7. Chanthia praying

As she prays, she illustrates her mastery of more than one languages and difficult vocabulary. She also shows her skills in memorising and synchronising movement and prayer.

2. Summarising

As illustrated by the previous examples, children in faith settings learn and habitually practise the following school skills:

2.1. Language and literacy skills

Phonics and decoding; reading comprehension; learning poetry and rhyming, including memorising verses, proverbs and other sayings, prayers and hymns; repeating and reciting difficult texts; pronouncing carefully and learning and practising intonation patterns; performing; story learning and storytelling; learning difficult grammar and sentence structures; listening; hand-to-eye coordination; directionality; building up and practising new and difficult vocabulary; matching illustrations to narratives; handwriting; sequencing; translating and interpreting; all of the above are acquired bilingually, sometimes including a new script and different directionality.

2.2. Skills of logical reasoning

Memorising; reflecting and self-reflecting; recalling; observing; developing critical evaluation; public speaking; negotiating; problem solving; concentrating; using technology.

2.3. Social and cultural skills

Learning the history of the heritage country; learning appropriate behaviour and appropriate ways of speaking in intergenerational contexts; sharing; learning moral behaviour and manners; learning important rituals and routines, including festivals and ceremonies as well as special language(s) and literacies used accordingly; learning to prepare certain foods, special decorations etc. linked with these events.

2.4. Artistic and creative skills

Dancing; singing; chanting; call-and-response patterns; playing instruments; painting; drawing; physical movements during prayer; creativity through syncretising different artistic forms.

What differentiates this learning is that all these skills are learned within the context of belonging to a community and sharing a common purpose which can be something that schools might, indeed, seriously consider. For more of this work, see: www.belifs.co.uk

References

Bateson, G. (1979). Mind and Nature. A Necessary Unity. New York: E.P. Dutton.

Bruber, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cole, M. (1996). Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Heath, S.B. (1983). Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Mall, L.C., Amati, C., Neff, D. & N. Gonzalez (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice 31*(2), 132-141. Doi: 10.1080/00405849209543534

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford: Oxford University Press.

Rogoff, B. (2003). The Cultural Nature of Human Development. Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

The Sustainability of Multilingualism from Home to Pre-School Contexts
Three Case Studies from Europe

Christine Hélot
University of Strasbourg, France
christine.helot@unistra.fr

Abstract

This chapter will deal with multilingual language development in the family or the intergenerational transmission of languages, and its sustainability (or lack of) for plurilingual children socialized in early childhood and care structures, i.e.; before formal schooling. Today, because of increased migration, there are more and more children growing up in mixed lingual families, and attending educational structures where the language used differs from their family language(s). While there has been a lot of research on bilingual development in the family (King and Fogle, 2013) and bilingual education in school contexts (Garcia, 2009, Hélot & Erfurt, 2016) the Early Childhood Education and Care sector (which concerns children aged 0 to 3 or 0 to 6 years of age depending on various countries), remains under-researched as far as language policy and the implementation of multilingualism. Furthermore, the OECD Pisa evaluations (2001, 2006, 2011) have repeatedly pointed out the strong impact of quality early childhood education and care (ECEC) on the future success of learners at school. But these conclusions have been used to argue for migrant children to attend ECEC structures as early as possible in order to acquire the dominant societal language.

Not surprisingly, most ECEC structures in Europe have developed as monolingual institutions just like schools; however, more recently, a growing number of bilingual crèches or kindergarten are available to families, but they offer mostly dominant European languages such as English, French or German. Other bilingual ECEC structures can also be found in European regions where a national minority language is supported, as for example in the Basque Autonomous country and Ireland. But minoritized migrant languages transmitted in the family remain marginalized in such structures and their sustainability outside of the family is impeded by their socio-political subordination and lack of legitimacy in educational institutions. Thus I will argue that despite European discourses and policies celebrating the economic, educational and social advantages of multilingualism and advocating values such as inclusion, equity, and social justice (Skutnabb-Kangas & al. 2009), language education policies continue to favor European languages, and young speakers of minority migrant languages are forced from the youngest age into linguistic assimilation.

Keeping in mind the UN sustainable development goals, and the central role of language and multilingualism in most of them, I address the following questions:

- How is multilingualism sustained in mixed lingual families?
- Why should multilingualism developed in the family context be sustained in the first educational structures frequented by young children?
- How can it be sustained? What can we learn from the language policies implemented for the ECEC sector in three European contexts: The Basque Autonomous Community in Spain, Ireland and Luxembourg? Do these policies help to sustain bilingualism or multilingualism? In what language(s): languages of power, vulnerable languages, or minoritized languages? And how successful are they?
- How and why do these issues relate to the UN sustainable development goals specifically goal n°4 dealing with education, goal n° 10 relating to reducing inequalities, goal n°11 on sustainable cities and communities, and goal 16 on peace, justice and strong institutions.

1. Introduction

In 2015, building on the Millennium Development Goals, 193 countries of the United Nations launched a unified set of 17 sustainable development goals (SDG) to transform the world by 2030. The driving principles of these SDGs are about reducing poverty, improving health and well being and creating sustainable production and consumption patterns. The 17 SDGs and their 169 targets address social, economic, ecological, legal, and infrastructural issues, both in the developing world as well as in the world's most prosperous countries. It is somewhat surprising that none of these goals and targets mention language or multilingualism because, as argued by The Study Group on Language and the United Nations (an informal group of international scholars), "none of the goals can be realized without attention to the means of communication between advocates of this agenda and the societies that are party to it". It is also well known that the various language regimes in place in most countries participate in the reproduction of social inequality and produce many forms of discrimination, exclusion and linguistic racism that are most often linked to issues of poverty.

In Europe for example, multilingualism is argued to be a factor in the economic growth of the European Union and language education policies support the teaching of at least two languages beyond the dominant language(s) of the country of residence, early foreign language teaching and bilingual education. Yet not all languages assume the same value in the language regimes of different European states; English for example has much more power than any other European language everywhere, some regional minority languages are supported from the point of view of the rights of speakers; but, despite the fact that linguistic diversity in Europe is due to the many languages spoken by migrants, their languages remain marginalized in education and their speakers are often discriminated against both in schools and in society.

Paradoxically, migrants are people who because of their experiences of mobility are plurilingual and competent in many diverse languages and in negotiating different cultures. The lack of recognition and support for these competences is most striking in the educational sphere where parents' efforts for passing on their languages to their children are often met with reticence on the part of educational actors who consider the acquisition of the dominant language as crucial for integration. Yet, there is no reason why individuals should lose their languages when they migrate. Transnational migrants of high socio-economic status who choose to migrate are usually well served when their children are schooled, but it is rarely the case for non-dominant ethno-linguistic groups (Hélot 2007). Thus the role of language should be considered when talking about power relationships and reducing inequality (SDG 10), and a better understanding of multilingualism as an individual, social, cultural and economic resource - whatever the social status of the languages concerned, is central to SDG 4 (quality education), SDG 1 (reducing poverty) SDG 8 (decent work and economic growth), and SDG 16 (peace, justice and strong institutions).

These sustainable goals also bring to the fore the meaning of the notion of sustainability as applied to language and language transmission. Throughout the 20th century the main notion used to refer to the intergenerational transmission of languages was the notion of language maintenance (Fishman 1991) and the main research problematic involved understanding the role of social factors in the continuation of bi or multilingual practices in families and communities across time. In the 21st century, sociolinguists working within the paradigm of the multilingual turn (May 2014, Conteh et al. 2014) offer a new perspective focused on what multilingual speakers do with their languages rather than on the languages themselves, and how speakers negotiate their multiple identities across languages and cultures. Within this frame of thought, the notion of sustainability was used by Bastardas i Boada (2014) to question the glottophagic expansion of the English language and to put forward the comparison between the sustainability of multilingualism and the sustainability of the species and the natural environment. There is no denying that because of the differential power of languages, some people favor knowing global languages as a source of economic and cultural capital and are prepared to abandon their languages; many however, struggle to

preserve linguistic diversity and the maintenance of distinct collective identities as a way of protecting the knowledge and wisdom produced by their cultures.

In 2011, Garcia explained her preference for the term sustainability to the former one of maintenance in the following terms: "*The concept of sustainability is dynamic and future oriented, rather than static and past-oriented. Language sustainability refers to renewing past language practices to meet the need of the present while not compromising those of future generations* (page 7). The focus here is clearly on speakers rather on languages as a fixed body of knowledge, and on the future rather than the past, meaning that speakers will have more power if they can negotiate their identities according to their own linguistic experiences, choices, and needs in the 21st century.

The UN SDGs for 2030 and their conceptualization suggest to researchers interested in the language sciences, the following two questions: 1) is it possible to develop a system that would be respectful of linguistic sustainability, that would support multilingual speakers in the transmission of their languages to the next generation while accepting that language practices change in multilingual contexts? And 2) how can educational institutions be supported to transform their monolingual habitus and to welcome the multiple multimodal multilingual practices of children in the 21st century?

This chapter proposes to pursue these questions through the analysis of the sustainability of multilingualism from the family to the first educational structures frequented today by many young children before they enter formal schooling, i.e.; early childhood education and care (ECEC) institutions. They usually cater for children aged 3 months to 4 years in some countries and in others from 3 months to 6 years. They can be managed at the state level by the ministry of education or like in France by the Ministry of families and social affairs, and they are unequally subsidized depending on national ECEC policies.

Data on language education policy for the ECEC sector gathered from research in three European countries will be analyzed: The Basque Autonomous Community (BAC) in Spain, Ireland, and Luxembourg. These three contexts offer different examples of language regimes, from bilingual in the BAC in Spain and in Ireland to multilingual in Luxembourg, with different kinds of policies to support national minority languages. The comparison between the three contexts will allow for a deeper understanding of the sustainability of multilingualism in different language ecologies and how it relates to some of the UN SDGs mentioned above.

2. The Early Childhood Education and Care Sector in Europe

The ECEC sector in Europe is a rapidly growing sector, developing either inside or outside of the formal education systems. This expansion is the result of EU policies encouraging more women to join the labor market for increased economic growth. In 2009 the EU Education Ministers set the target that by 2020 at least 95 % of the children between age 4 and 6 (the start of compulsory primary education) should participate in ECEC. In 2014, the European Commission published a Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care[1] in which it is stated that:

> *The early years from birth to compulsory school age are the most formative in children's lives and set the foundations for children's lifelong development and patterns for their lives. In this context, high quality early childhood education and care (ECEC) is an essential foundation for all children's successful lifelong learning, social integration, personal development and later employability. Improving the quality and*

[1] Available at: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/ecec/ecec-quality-framework_en.pdf, Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission

> *effectiveness of ECEC systems across the EU is essential to securing smart, sustainable and inclusive economic growth. Good quality and accessible ECEC systems are equally important for empowering all individuals to have successful lives. Consequently the availability of high quality, affordable early childhood education and care for young children continues to be an important priority for Member States and for the European Union.* (p. 1).

In July 2011, the European Commission had also released a Staff Working Paper within the Strategic Framework for Education and Training (ET 2020) entitled *Language Learning at Pre-primary school level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook* (SEC (2011) 928)[2]. At the heart of the paper (page 9 in the handbook) it is explained that the concepts of equity, quality, consistency and continuity should be applied to smaller state languages and regional and minority languages as well as immigrant languages. The policy in this case is clearly in favor of the support of multilingualism and the notion of "continuity" of minority and minoritized languages, continuity meaning sustained practices of languages that have less state support than dominant European languages. But as I will show below, implementing these concepts when immigrant languages are concerned demands a specific stance on the part of educators as well as an understanding of the impact of speaking an othered language. A further point made by Arshad & al (2012) and Piller (2016) is that it is difficult for vulnerable people and marginalized communities to advocate for more in education or in society in general, hence demanding that their languages be included in ECEC structures.

An added influential factor to take into account regarding ECEC, are the 2001, 2006, and 2011 PISA evaluations. They showed the strong impact of quality ECEC on future achievement at school, because at higher level, minoritized speakers consistently showed lower evaluation results than their autochtonous peers. Thus ECEC has been envisaged as a solution to better integrate migrant children in the mainstream education system, through more opportunities for the early acquisition of the language of instruction. Within such ideological discourses on integration, the belief that migrant parents should stop speaking their home languages is still quite commonly shared, the argument being that the dominant societal language will be acquired more efficiently if the home language is dropped. In other words, attention to language practices in ECEC institutions needs to be taken seriously because recent research has shown that linguistic discrimination and assimilation policies affect young children even before they start obligatory schooling.

3. Research on multilingualism in the ECEC sector

Sociolinguists and educationalist studying the discriminatory discourses on the language practices of multilingual individuals use different terms to refer to such phenomena: *glottophobia* (Blanchet 2016), language racism (Weber 2014a; Piller 2016) and raciolinguistics (Rosa & Flores 2017). In the first instance, language discrimination does not respect the rights of children as stated in the UN Convention (1989), Article 29 © which says: *The education of the child shall be directed to the development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values*[3]. In Finland for example, the UN convention for the Rights of the Child, and specifically points c. and d. of article 20 that insist on multilingualism as a matter of language rights are the core principles at the heart of the ECEC curriculum (National Core Curriculum for ECEC in a Nutshell 2018).

Recent research in France, Germany, Luxembourg and the UK have analyzed how language discrimination affects very young children in ECEC structures: they show how children refuse to speak

[2] Available at: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf

[3] *http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx*

their home languages after a few months in nursery school (Thompson 2000; Bradbury 2013), how minoritized language speakers are othered (Thomaskau 2014), or silenced (Hamurcu 2015) and how very young children are ashamed of their family languages (Rayna 2016) and how diversity and difference is addressed (Robinson & Jones Diaz (2006). In her PhD thesis, Seele (2016) analyzed the role of young children in negotiating language education policies and how they adjust or resist the monolingual norms from the youngest age, as well as how some of them already hide their translanguaging practices. All these authors explain how very young children in ECEC settings acquire knowledge of a language as well as the complex practical knowledge of the rules governing appropriate uses of language, that is to say they are able very early on to differentiate between legitimate and illegitimate practices. In other words, from the youngest age, children interiorize the fact that their languages are not legitimate in pre-school and they stop using them in favor of the dominant language or, they prefer to remain silent (Hamurcu 2015). This puts their bi/plurilingual language development at risk, and challenges their parents' efforts at sustaining their culture. Other research in Sweden and Luxembourg has shown that older children are active agents in family language policies and that they can make languaging choices that do not always correspond to their parents' expectations (Kheirkhah 2016; Made 2016). But, most striking in the ECEC sector is how children are subjected from the earliest age to discriminatory language practices that affect language sustainability not only in the family but in society as well (Rayna et al. 2014). As explained above, more and more ECEC structures are offering bi or multilingualism as part of their educational objectives, but with a marketable language like English targeted for non-English speaking families, and the actual languages spoken in many families are not only neglected but othered as expressed by Thomauske (2014). Another interesting research relating to the reproduction of patterns of inequality in the early years, is Bradbury's (2013) analysis of the huge impact of assessment policies on classrooms and teachers, and the potentially damaging effects for very young children, particularly those from minoritized and economically disadvantaged backgrounds.

Other research on ECEC focuses on the crucial issue of language development in ECEC and the need to understand bi- or multilingual language acquisition in relation to the sustainability of family language policies in educational settings (Vandenbroeck 2005; Drury 2007; Hélot & De Rubio 2013). The main question concerns the continuity or lack of continuity in language use at an age when children are acquiring the faculty of language and as we know, should be exposed to a very rich linguistic environment. In her book on bilingual education, Garcia (2009) insists that the break between home and school should be as small as possible, that children should continue to hear or use their mother tongue because it is the language they understand best. Hence three questions must be addressed: what are the best pedagogical models for the continuous multilingual development of young children, what kind of language policies should be implemented in ECEC structures, and how should early childhood professionals be educated to prevent language discrimination.

Since 1996, the Mercator Network[4] includes a chapter on pre-school education in their regional dossiers. In 2011, Mercator also published a report (Bangma & Riemersma 2011) on the promotion of multilingual early language transmission (MELT) in day care structures and pre-schools in four European regions: The Netherland, France, the UK and Sweden. The four minority languages concerned were regional languages: Frisian, Breton, Welsh and Finnish. The report[5] pointed out two

[4] The Mercator Network or Multilingual Research Centre on Multilingualism and Language Learning in Europe (https://www.mercator-research.eu/en/) was created in 1987 to support the needs of speakers of less widely spoken languages in Europe, mainly regional minority languages. It publishes Regional Dossiers (https://www.mercator-research.eu/en/knowledge-base/regional-dossiers/) which focus on the educational system in European regions that have an autochthonous lesser-used language, and on how the lesser-used language is embedded in this system. The dossiers
provide information on educational statistics, policies regarding education of the lesser-used language, the structure of the educational system in the area, numbers of speakers of the lesser-used language and institutions supporting the lesser-used language.

[5] Full text available at: http://www.gaelscoileanna.ie/files/-research-paper.pdf

important conclusions: that some pre-schools have no explicit conscious language policy and some parents and ECEC professionals have no knowledge of the benefits of multilingualism and minority language pre-school education. These are surprising conclusions in regions where specific language policies are supported for the sustainability of regional minority languages. They illustrate that multilingualism has not been conceptualized as an integrated objective in these early education settings and that professionals and families lack proper information. It also exemplifies the fact that a language of power like English can transform a monolingual ECEC structure into a bilingual one very easily and that in this case, parents and professionals alike will not doubt the benefits of bilingualism. But integrating minority languages, whether regional or migrant will not necessarily meet with the same enthusiasm (Hélot 2007). In the case of regional minority languages, it is all the more crucial that they be part of bilingual programs in ECEC because their situation and future prospects are often critical today. Policies in the BAC in Spain, which will be presented below, will provide an example of the way a national minority language can be supported from the earliest ECEC structures, and the new plurilingual plan from Luxembourg will exemplify how migrant minority languages have been integrated in the new curriculum, albeit in a secondary position after the two official languages, French and Luxemburgish.

4. Sustaining multilingualism in the family: an example from the Basque Autonomous Country (BAC)

Research on multilingual early language transmission in the family shows that many factors are involved at both the individual and societal level. De Houwer (2011) for example argues that in bilingual settings where a majority language and a minority language are involved, only one child in four will become bilingual. In other words, it is very difficult to prevent the majority language from invading the communicative space and it takes specific strategies to ensure enough exposure to the minority language, particularly if it is not supported outside of the family and at school. Research in the Basque Autonomous Country has shown that when both parents are speakers of Basque, the language is almost always transmitted to children. But what happens in multilingual families wishing to transmit other languages as well as Basque? An analysis of the language policies implemented in a multilingual family in the Basque Autonomous Region will serve to illustrate the complexity involved in sustaining several languages of different status in the home context.

The family under study is living in a predominantly Basque speaking village near Bilbao, and using four languages: Basque, Spanish, French and English, although not all its members actually speak the four languages. The four year old child is a third generation multilingual because his grand-parents on both sides were bilingual and his parents are both multilinguals speaking the four languages and using them in their everyday life. The four-year-old child is attending a Basque model D school, which means the language of instruction in the school is Basque and only Basque. He speaks Basque with his father and grandmother, Spanish with his grandfather, French with his mother and French grand-parents (living in France). He also has a child-minder from Senegal who is a Wolof speaker but who speaks French with him. The parents had to decide before he was born which of their four languages they wanted to pass on to their son and decided on Basque and French. Because the family lives in a Basque-speaking environment, Basque has been acquired simultaneously with French, although French is not present in the community. Spanish, has been acquired with one grandfather, hearing his grand-parents communicating in Spanish and through the language being used extensively in the community, alongside Basque. The child has not acquired English yet but hears it spoken between his parents and whenever they visit family in the UK and in Ireland.

From the point of view of intergenerational transmission this situation illustrates on the one hand, the complex language planning that had to be implemented by the parents (who communicate together mostly in English and Spanish) and on the other hand, the role of the parents' agency in sustaining

French alongside Basque. Interestingly, no special disposition was taken regarding Spanish. In the case of Basque, a minority language in the BAC[6], one can make the hypothesis that it will be sustained both in the family and in society because of the central role of schooling, and because of the model of bilingual education (total immersion) in place throughout all education levels in the BAC (including university programs). French will be more difficult to sustain because it is not taught at primary level, but family in France will extend the network of social relations in French. English on the other hand is taught in the school from grade 1 and is integrated in the Basque bilingual program. The hypothesis regarding English is that it will be acquired at school and reinforced by contacts with the family in the UK and Ireland.

The language ecology in this family is no different from many multilingual families in other parts of the globe and exemplifies the complex nexus between family, neighborhood, community, and education in the continued intergenerational transmission of a language (Fishman 1991). It also illustrates several points relating to language policy in education: the power of English as the main foreign language taught in pre-schools (and in continuing levels) throughout Europe, the demise of French in education in Spain, and the support for Basque through bilingual education. Bilingual education in the BAC started in 1983[7] and has become very popular because it is linked to a strong sense of national identity. Education in the BAC is free from age 3, and highly subsidized in many ECEC structures where Basque is used as the language of communication.

As part of the research in this community, I interviewed the kindergarten teacher of the local school about the languages spoken by the children in his class and his language practices with them. Out of the 11 children, eight were Basque speakers at home (with one Basque and French), two Spanish speakers and one a Guarani speaker. Asked about including the children's home languages in class he answered: "*Normally it is not an option, because unfortunately Basque is a minority language and all the children are able to speak in Spanish more or less quite well. For these reasons, we try to support and strengthen Basque at least when the children are in the school"*.

Clearly the teacher is aware of the status of Basque and follows the institutional language policy of not mixing the language with Spanish as far as possible for the sustainability of Basque. Clearly as well, he does not mention languages other than Basque and Spanish in his answer, which is surprising because out of the language ecology of the classroom, another language emerges, Guarani, spoken by one child, in one family in the community. Although Guarani is an official language in Paraguay and spoken approximately by five million people in Latin America, its sustainability in the BAC will depend entirely on the efforts of the parents. While the child will grow up bilingual in Basque and Spanish and through Basque become a integrated member of the community, his heritage language will inevitably become more difficult to sustain unless he goes back regularly to Paraguay.

This poses pedagogical questions as far as language education is concerned: how can ECEC professionals (and later on teachers) support languages they do not speak. How can they integrate their students' home languages in classroom activities and within bilingual programs? Language education in the BAC is informed by an impressive body of research, which has shown how early teaching of

[6] The Basque Autonomous Community (BAC) counts 2.1 million people, out of which 32% aged 16 and over are bilingual (2012). The BAC government has a high degree of autonomy from Madrid and invests a lot in education, and notably in bilingual education (Elorza 2013). The first modern Basque medium schools started in the 1960's under the name of Ikastola. The BAC obtained its autonomy statute in 1979 and Basque was made an official language. In1982 the law governing the normalisation of the use of Basque in the BAC was passed.

[7] There are tree models of bilingual education which parents can choose from: A,B, and D. 73% of parents choose the D model (Cenoz 2014). In the D model Basque is the language of instruction and Spanish is taught as a subject for 3 to 5 hours a week. The A model is a Spanish-medium model where Basque is taught as a second language for 3 to 5 hours a week; in the B model each of the two languages is used during approximately half of the school time, and (Cenoz & Etxague 2011).

English has been integrated in the bilingual model with no negative effects on the acquisition of Basque, Spanish and content learning (Cenoz & Etxague 2011). Indeed research has also shown that students in the model D score higher in English than other students (Cenoz & Jessner 2007; Cenoz 2013), which would argue for the integration of languages other than English for example, in multilingual education. But as far as minoritized languages are concerned, such as Guarani or Romanian, Arabic and even Portuguese, the research is sparse because these languages are not yet seen as part of the language ecology of the region, therefore their support in schools remains rare (Etxeberria & Elosegi 2011).

The BAC provides a clear example of the complexity involved in the sustainability of multilingualism in the family and in society. Despite a very robust language policy to sustain Basque and multilingual education through the integration of English, Basque remains a vulnerable language in the BAC according to the UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger[8]. Therefore high quality free bilingual education is offered widely throughout the BAC, and includes English, allowing for the sustainability of bilingualism from the home to the school contexts; but the minoritized languages of migrants remain marginalized like in most other European countries and the linguistic diversity brought into the region by migrant languages is not necessarily viewed as possible to sustain alongside the local minority language. This means that the onus is on families to sustain their languages and cultures, which we know is all the more difficult when these languages are devalued in society.

5. Maintenance of a regional minority language *vs* sustainability of bi/multilingualism in the home and in pre-schools: the case of Irish

In 1988 I carried out a study of two trilingual families living in Ireland and bringing up their children with Irish and French at home (Hélot 1988). In both cases the parents chose to implement the one language-one person policy for the transmission of Irish (by the fathers) and French (by the mothers). The difference however between the two families was that in one case the parents chose an Irish speaking playgroup for their child and the other chose an English-speaking pre-school structure. The first family decided to exclude English from the family languaging practices through various strategies such as never using English, not owning a television set and schooling the children in an Irish *Naíonraí*[9]. The second family made different choices, particularly concerning the education setting, which was an English medium pre-school. This meant that the children grew up in one case with two languages English being excluded to protect Irish and French, and in the other with three, English becoming a socializing language in the ECEC setting. In the family, only two languages were used, Irish and French, and the parents' declared language policy was to pass on these two languages and not English.

The language ecology in these two families exemplifies the roles of schools in sustaining parents' choices of intergenerational language transmission. It also shows that when minority languages are in contact with a language of power like English, schools can play a central role in the sustainability of languages at risk. In other words for the second family, it was far more difficult to sustain Irish at home without the support of the school and in the face of the dominance of English as a societal language. Romaine (2016) for example takes issues with Fishman's stages for reversing language shift which stress the primary importance of home-based trans-generational transmission of a language. Indeed as the Basque case shows, a high quality bilingual program starting from a very young age not only sustains Basque speaking parents' efforts to pass on their language but also works for children living in Spanish speaking homes, thus sustaining the minority language at societal level.

[8] http://www.unesco.org/languages-atlas/

[9] A Naíonraí is a pre-school setting run through Irish for children aged 3 to 5 and only Irish (see Early Childhood Ireland at https://www.earlychildhoodireland.ie/work/information-parents/choosing-childcare/childcare-options/naionrai/

In Ireland as explained by Hickey (2013) the level of contact between English and Irish is very high[10], and the two languages have very unequal status, thus the policy of revitalization has met with limited success (O' Laoire 2005). Like in the BAC, the school system is viewed as the primary vehicle for the revival of Irish but the policy has not been supported to the same degree as in the BAC. The 2016 Mercator report on ECEC in Ireland gives the figure of 4,339 children attending 182 *Naíonraí* with 424 staff, but most the children attending these pre-school structures (which are free from age 3) come from English speaking homes, just like the students attending bilingual programs in primary and secondary education. The main issue here, as analyzed by Hickey (2013) is that children attending ECE structures through the medium of Irish are mixed together whether they speak Irish at home or not and this affects the language development of children for whom Irish is a first language. This said, Hickey's 1997 survey of 2000 children in 25 Irish medium pre-schools showed that children frequenting *Naíonraí* increased the use of Irish with their parents at home, offering therefore a certain degree of sustainability to the minority language in society.

Research in the BAC does not bring up the point of different levels of competence between children in Basque-speaking homes and non-Basque homes, perhaps because ECEC settings start from age 1 as opposed to age 3 in Ireland. But the reason could also be a difference in policy conceptualized in Ireland in terms of maintenance and in the BAC in terms of sustainability. As Garcia (2009) argues, sustaining languages at risk does not mean bringing them back to an idealized past state, but thinking about the future and how children learning the language will become bi- or multilinguals, languaging in their own specific way through their plurilingual repertoires and constructing anew their identities. She explains that because bilingualism is dynamic and varies greatly from one family to the next, all bilingual classrooms are heteroglossic, therefore the model for bilingual education should no longer be conceptualized in terms of maintenance or enrichment, but as recursive, meaning the different language experiences, needs and aspirations of learners should be negotiated by the teachers. Therefore thinking in terms of a recursive model of bilingual education in ECEC structures opens the door to new pedagogical practices based on the children and their families' experiences with languages and on a focus on multilingualism (Cenoz and Gorter 2011) rather than a focus on one language only. A focus on multilingualism questions the monolingual bias of bilingual education with the native speaker as the norm, it provides a vision of the complexity of the relationships between the languages concerned, and it argues against language separation and instead encourages translanguaging. As explained by Mc Pake (2016), this demands a rethinking of the initial and professional education of bilingual teachers and professionals to encourage children, their family and the minority language community to negotiate in a dynamic way the present and future relationships between the minority language and the other languages present in the environment. In Mc Pake words (2016: 637) "*children should on the one hand, gain the greatest pedagogical and linguistic benefits from their emergent bilingualism and, on the other hand, have the possibility to engage critically in the creation of a sustainable future for the minority language*". Again, the point here is informed by research focusing on speakers, their languaging needs and choices and their agency to make sense of their multilingual environment, rather than on a structural conceptualization of language that stresses language competence based on monolingual norms (Jaspaert, 2015).

6. The New Plurilingual Plan for ECEC in Luxembourg

Luxembourg is a small European state counting 576 249 inhabitants (2016) of whom 47% are foreigners (the highest percentage in Europe), including 10000 international civil servants; another 155

[10] The first official language Census of the Republic of Ireland dates from 2011. It revealed that1.77 Mo people said they could speak Irish (41.4%) but 60% declared they did not use the language. Only 4% use it daily. In the Irish-speaking Gaeltacht areas, 69,6% of people said they spoke Irish.

000 people cross the border everyday from France, Belgium and to a lesser extent Germany, for their employment. The language law of 1984 declared three official languages, Luxembourgish, French and German; English is widely spoken but 60% of people in Luxembourg use Luxembourgish at work, 68% use French and 34% German and many other languages are used as well, including English (28.5%), (STATEC 2017). In other words everybody in Luxembourg uses at least two languages and many use three or more and translanguaging practices are widely heard on the street. Luxembourgish as the national language holds a high status and has been growing in prestige (Horner & Weber 2008; Weber 2009) as it is the symbol of integration and social cohesion; it coexists within a multilingual regime which has been the norm in this superdiverse context for many years.

Since 1984 the three official languages are successive (oradditive) languages of instruction in formal schooling; 52.7% of children attending schools are multilingual, out of which 28% are Portuguese speakers (MEN, 2016). The multilingual education system of Luxembourg has been widely researched (Weber 2009; Horner & Weber 2008;) and is known on the one hand for the below EU average PISA assessments[11] and the challenge for Portuguese speakers to be educated through Luxembourgish first and then German before French. Gomez (2014) for example analyzed in his doctoral thesis the decapitalization of a young Brazilian child attending a 1st grade class who had to learn through Luxembourgish and German on his arrival in Luxembourg with no support in his home language.

As far as ECEC is concerned, 90% of children in Luxembourg frequent these settings, which are part of a very elaborate policy of non-formal education[12] (that covers children and youth from birth to 29), as well as formal education (non compulsory *précoce* classes for three years old and pre-schools for 4 years old). The non-formal ECEC settings include crèches and '*maison relais*' or after school programs. As explained by Kirsch (2018), until the new law of 2017, Luxembourgish was considered the language of integration at ECEC level despite many children and professionals being multilinguals.

The recent law of August 27th 2017[13] changed the policy towards multilingualism for children up to five attending either non-formal or formal education settings. The law was passed to improve the pedagogical quality of all non formal educational structures insisting, among other points, on the development of young children's linguistic competence, the acknowledgement and promotion of all family languages and the development of linguistic and intercultural awareness. Pedagogues are now encouraged to solicit and take into account positively the first languages of all children in order to support the development of their personality and identity. Multilingual education is also meant to develop intercultural competence, to support self-esteem and to combat ethnocentrism. In 2018, the Ministry of Education, Childhood and Youth published the national framework of reference for non-formal education: it is based on general educational principles such as diversity and inclusion, and it insists that multilingualism be considered as an important societal resource. Furthermore, multilingualism is conceptualized in terms of experience, meaning it should be both lived and learnt

[11] MENJE. (2015). *Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Enseignement fondamental: Cycles 1 à 4 - Éducation différenciée -Année scolaire 2013/2014*. Luxembourg. Retrieved [Jan, 2017] from http://www.men. public.lu/ catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/enseignement-chiffres/ 2013-2014-depliant/en.pdf Underperformance can also be explained mainly by difficulties encountered by students who are socio-economically disadvantaged, but socioeconomic status is often correlated with migrant background.

[12] See the policy at: https://www.enfancejeunesse.lu/fr/educational_practice_subs/downloads. Non-formal education has been conceptualized differently from informal education. It means learning in out of school contexts. It includes 7 domains of action: creativity and the arts, language communication and media, movement, body awareness and health, values participation and democracy, emotions and social relations, sciences and technical knowledge, transition towards adulthood. IN January 2018 nearly 50000 children aged 0 to 12 frequented a non-formal education structure, either a crèche or pre-school or a "maison relais" an after school structure attended by children before they go home. The Luxembourgish government has declared the quality of welcoming children in these non-formal education settings a national priority. See: http://www.men.public. lu/fr/enfance/index.html.

[13] http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2017/08/29/a791/jo

throughout non-formal education, starting in ECEC settings. The centrality of plurilingualism is outlined in the framework (pages 101-113) and in a plurilingual plan (MENJE & SNJ, 2017), which states outright that it is important for pedagogues to recognize several languages as equal means of communication throughout the life of the ECEC structure.

Before the 2017 law, most ECEC settings were functioning monolingually, using either French or Luxembourgish as the main communication language; now they must ensure that children are exposed to both French and Luxembourgish and that family languages are supported as well. The presence of family languages is not an easy issue in view of the wide variety of languages spoken in Luxembourg and the fact that professionals do not speak many of them; it is being addressed through the development of parental engagement and the implementation of language awareness activities. The focus is therefore on two of the societal and school languages (French and Luxembourgish) and on the inclusion of the home languages of the children. Professionals speaking these heritage languages are encouraged to communicate with children who share the same languages. The objective is to replace a previously common policy of discouraging children from using their family language in the ECEC setting (Seele 2016; Neuman 2015). Language awareness, a language education approach which differs from language learning (Hélot et al. 2018) entails a first introduction to multilingual education through which children are made aware of the multiplicity of languages in their environment and learn (at that level) to share songs, nursery rhymes, stories, and to hear different sound systems. The aim of the new policy is that children should familiarize themselves with the languages (in the plural) they will speak in the future, in other words the plurilingual plan is about implementing multilingualism in the first socializing settings children encounter, to help them to be better prepared for their formal education, and to give more prominence to multilingualism as a societal resource in Luxembourg.

From the point of view of research on language policy, and therefore in this case on the sustainability of multilingualism integrating languages of different societal status, the implementation of the new plurilingual plan offers an interesting example of the way monolingual ECEC settings are being transformed into multilingual ones. The plan is based on an extensive professional development program[14] that has been designed to support all professionals in elaborating a coherent and deliberate bottom up policy for their own settings, describing how they intend to manage all the children's and staff's languages and cultures in the everyday life of the crèche (Kirsch 2018). In other words, this is an example of a language policy that challenges a classical hierarchical organizational structure to include the full collaborative participation of all the stakeholders, making it more likely to succeed in its implementation processes.

Indeed, the first policy documents written by ECEC professionals were sent to the Ministry in 2018 and show clearly that the flexibility of the plan has opened up very diverse spaces for innovation always contextualized locally according to the social environment of each setting. They also illustrate that giving quality training and agency to professionals has helped them to understand what is at stake in multilingual education, that is, supporting the language development of each child while valuing her linguistic repertoire whatever the languages concerned. These written documents sent by ECEC structures will be evaluated by regional pedagogical agents who have been recruited and trained specifically to assess the approach chosen by each setting to formulate their own multilingual policy and its implementation in the local socio-economic context.

As a final point on the multilingual ECEC policy in Luxembourg as compared to Ireland and the Basque Autonomous Country, it should be made clear that the language ecology is different: In Luxembourg, the Luxembourgish language is not a minority language in danger, on the contrary it is the language of everyday communication and even if it is used as a language of instruction only during the first two years of formal schooling, it does not need school support to be sustained in families or in the

[14] 80 million euros are devoted to the professional development of educators

community at large. German and French as school languages (and neighboring languages) cohabit with English (as an international language) and like in the BAC and Ireland, the main question resides in the integration in formal education of the minoritized languages of many migrant children.

Therefore, the plurilingual plan for ECEC education in Luxembourg is an interesting example of a policy that has started to transform a monolingual regime into a truly multilingual one and of an innovative approach to professional development for pedagogues which could provide new data on teacher cognition relating to multilingualism (Kirsch 2018). As argued by Weber (2014b), although the Luxembourgish education system is often seen as multilingual, the successive and separate use of the three languages of instruction (Luxembourgish, German then French since the 1984 educational law) no longer meets the learning needs of most children. In other words, if the sustainability of multilingualism from the home to the ECEC context can be conceptualized anew, the language policy for formal education also needs to integrate the latest research on multilingual pedagogy and teachers should be offered professional development courses that give them agency and motivation to understand the new ecologies of contemporary classrooms. For multilingual education to help reduce linguistic inequalities and discrimination in schools and in society, teachers should be made aware that learners need to be empowered to express themselves using all their plurilingual resources and that no child, monolingual or bi/plurilingual should feel linguistically insecure or ashamed of her home languages and cultures.

7. Conclusion: Multilingualism and the UN Sustainable Development Goals (SDGs)

Many factors impact a sociolinguistic context: politics, migration, economics, education, new media, etc., therefore it is difficult to imagine working on the UN SDGs without including the issue of languages, in the plural, therefore of multilingualism. Among the 17 UN SDGs, I would argue that at least four of them are directly concerned by linguistic issues. Obviously, Goal n°4 dealing with inclusive equitable and quality education can no longer be conceptualized without taking into account present day multilingualism. Research in the last 20 to 30 years has amply described the change in school populations as far as languages are concerned. Today, the ideology of the nation state based on the one nation one language principle is no longer viable, when so many people migrate and more and more languages come into contact and create multilingual situations. In other words, all classrooms today should be considered multilingual because they are frequented by a growing number of children who speak many different languages. It no longer makes sense to insist on teaching children through one dominant language of instruction only and to ignore their plurilingual repertoires when multilingualism is conceived of as an economic, societal and cultural resource. In the globalized world of the 21st century we need plurilingual individuals who can participate in complex multilingual multimodal communicative networks, who can cross language and cultural borders and negotiate difference. Furthermore, it should also be acknowledged that for displaced minority groups, their languages are a precious link to their family and community and acknowledging this crucial link is an issue of linguistic justice. For education to contribute to more peaceful and tolerant societies (SDG 16) linguistic justice must be a priority in schools and should be at the core of ECEC and pre-school curricula. Linguistic justice means not only including all the languages of learners, but valuing their languaging practices, and acknowledging their plurilingualism as a learning resource for all.

Thus quality inclusive equitable education means sustaining multilingualism developed in the home and making sure children acquire high levels of linguistic competence to act on their life and their environment, but also to develop their self-esteem and a strong sense of identity. Quality inclusive education for the 21st century means that children should have access to education in their home language(s) because they are the languages they understand best, and they should also have access to bilingual education because, as argued by Garcia (2009: 5) “bilingual education is the only way to educate children in the 21st century” and it “has the potential to transform the lives of children and adults throughout the world”.

However, as Garcia (2009: 9) explains, "bilingual education in the twenty first century must be reimagined and expanded, as it takes its rightful place as a meaningful way to educate all[15] children and language learners in the world today". We know that schools worldwide exclude the home languages of 40% of the global population (DeGraff 2016), it therefore behoves policy makers and educational actors to inform themselves on the feasibility and affordances of multilingual education in highly diverse linguistic contexts. Indeed research has shown convincingly that the dominant monolingual mindset can be overcome specifically in language education policy thanks to the latest theorizations of language such as translanguaging, codemeshing, translingual practices and seeing languages as creative plurilingual multimodal communication resources (Garcia 2009; Ndhlovu 2017).

These contemporary understandings of language and multilingualism also advocate for the inclusion of local contextual particularities and cultural specificities in language policy framework for development. Makalela (2016) for example in South Africa, proposes a reorientation of multilingual and bilingual education towards the African value system of Ubuntu, and argues it will be a catalyst for restoring social justice for the people whose languages were historically denigrated to the lowest social status. His research illustrates how to rethink the South African multilingual space to accommodate fluid discursive resources where interdependence is highly valued over independence of language systems. Thus, such a reconceptualization of language education makes multilingual education possible in highly linguistically diverse classrooms refuting the often-used argument that teachers cannot manage languages they do not know in their classrooms.

Furthermore, the numerous recent publications on translanguaging pedagogy (García & Li Wei 2014; García & Leiva 2014; Blackledge & Creese 2014; García & Kleyn 2016; García et al. 2017), offer enough theoretical and empirical evidence that not only do children learn more efficiently when they are allowed to language creatively using their whole linguistic repertoire but that this new approach to language education is an issue of social justice. In this sense, the SDG goals 10 and 16 are concerned. The above research on language education in ECEC settings has shown that inequality and discrimination start very early on when children are denied their own languages and assimilated into dominant languages only. Reducing inequalities is indeed crucial when in highly developed countries like France and Germany for example, one child out of five lives under the threshold of poverty. But social inequalities also include linguistic inequality hence if ECEC settings can work towards more equity in education it cannot be achieved without taking into account language issues. Research in the BAC in Spain and in Ireland has shown that minority languages can be sustained in ECEC settings but that the policy of bilingual education needs to be expanded to include the marginalized minority languages of immigrants.

For peace, justice and strong institutions (SDG 16) to exist, our education systems must shift ideologically to integrate the languages of all children as learning languages. In other words monolingual and bilingual education must extend to multilingual education, and multilingual education means understanding that in the 21st century languages are no longer indexed to time and space, and that languaging practices are complex and in a sense incomplete without a co-existence of different languages. This is obviously quite a challenge for our education systems but how much longer can they remain bastions of monolingualism in our globalized world? Multilingual homes, schools and cities are the new norm. The example of Luxembourg as described above shows that multilingualism is sustainable in the city, the state and the community (SDG 11) but that it takes a new conceptualization of language policy to embrace social justice and equity in the educational sphere, formal and non formal; therefore the new culturally contextualized multilingual language policy for ECEC in Luxembourg is an interesting case study to follow.

[15] underlined words are the author's choice

Another example of the way multilingualism must be seen as an integral part of sustainable cities and communities (SDG 11) can be found in a European project funded by the European Commission from 2011 to 2014. Entitled LUCIDE (*Languages in Urban Communities: Integration and Diversity for Europe*) the project resulted in a publication in 2016 edited by King and Carson[16]. Composed of university and civic partners from thirteen European cities[17] along with research teams from Ottawa and Melbourne, the network depicted how communication occurs in multilingual cities, developed ideas about how to manage multilingual citizen communities, and understand the real life complexities faced by individuals in various spheres and aspects of city life. Five overarching topics were explored in each city: 1) Good practice in the provision of language learning opportunities for immigrants and how they are helped to maintain their own languages, 2) how do cities support social inclusion through linguistic support in social services, health and asking what kind of training is desirable in these areas, 3) How do cities provide for communication and cultural exchange with "neighbouring languages"? 4) How are culture and intercultural dialogue understood in a multilingual city and how are community cultures celebrated in common spaces, 5) the impact of new migration patterns on civil society and how do multilingual cities respond to this new perspective. Five key spheres were delineated to provide comprehensive and systematic exploration of how languages are encountered, used and learned in city life. They included the public sphere, economic life, the private lives of citizens, urban spaces or the 'cityscape' and education. The outcome of the project apart from the book publication consists in 19 city reports[18] that give a fascinating insight into the history and contemporary perspectives on multilingualism in each of the partner cities.

The reports also show why and how serious considerations should be given to cities as a locus of language policy. Also available in 10 languages[19] some toolkits provide ideas, guidance and examples of best practice for people implicated in different walks of life who are thinking about the positive contributions multilingualism can make to them and to society in general. These are concrete examples of targets for SDG 11, i.e.; sustainable cities and communities and specifically for vulnerable populations such as recently arrived immigrants.

To conclude, I would like to come back to the issue of how best to support sustainable languaging in the home, in educational contexts and in our work and social environments and why it is relevant to the United Nations SDGs. Research on multilingualism has emphasized the fluidity of language practices and the erasure of traditional language boundaries by multilingual speakers who show unbounded, and versatile use of more than one language at the same time to make sense of the world around them and of who they are. If we acknowledge such a conceptualization of language it means that we should question the link between language majority and language minority identities, we should deconstruct the processes that keep a language like English dominant, other languages as heritage and looking to the past and others again as marginalized because they are assigned to migrants. Thus the problem is no longer about sustaining separate languages like Irish or Basque on their own but about sustaining languaging; this means neither separating nor excluding some languages at the expense of others but supporting the flexible fluid languages practices of learners. In other words we should put children's languaging needs first rather than imposing national agendas that discriminate against the very citizens we will need to build the sustainable societies of the future.

[16] The Multilingual City: Vitality, Conflict and Change, published by Multilingual Matters

[17] London, Osijek, Athens, Sofia, Dublin, Madrid, Hamburg, Utrecht, Rome, Limassol, Strasbourg, Oslo, Varn

[18] They can be found at: http://www.urbanlanguages.eu/cityreports

[19] Available at http://www.urbanlanguages.eu/

References

Arshad, R., Wrigley, T. & L. Pratt (2012) (Eds.). *Social Justic Re-examined. Dilemmas and solutions for the classroom teacher*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Bangma, I. & A. Riemersma (2011). *Multilingual Early Language Transmission (MELT): Summary of Relevant Literature on Early Multilingual Learning, Related to European Smaller State and Regional & Minority Language Communities,* Fryske Akademy Leeuwarden; Mercator Education. (Available at: http://www.gaelscoileanna.ie/files/MELT-research-paper.pdf).

Bastardas i Boada, A. (2014). *Linguistic Sustainability for a Multilingual Humanity*. (Available at: http://uki.vdu.lt/sm/index.php/sm/article/view/81/64).

Blanchet, P. (2016). *Discriminations: Combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.

Blatchford, L.S. & P. Clarke (2000). *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.

Bradbury A. (2013). *Understanding Early Years Inequality. Policy, Assessment and Young Children's Identity*. Routledge: London.

Blackledge, A. & A. Creese (2014) (Eds.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer.

Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective.* Bristol: Multilingual Matters

Cenoz, J. (2013). The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching 46*(1), 1-16. DOI 10.1017/S0261444811000218

Cenoz, J. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: 10.1080/01434632.2017.1284855

Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, Volume *46*(1), 71-86. DOI: 10.1017/S026 1444811000218

Cenoz, J. & X. Etxague (2011). Third language learning and trilingual education in the Basque Country, in I. Bangma, C. van der Meer & A. Riemersma (Eds.), *Trilingual Primary Education in Europe* (32-45), Ljouwert: Mercator European Research Center on Multilingualism and Language Learning.

Cenoz, J. & D. Gorter (2011). Focus on Multilingualism. A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal 95*, 356-369.

Cenoz, J. & U. Jessner (2007). Teaching English as a third language. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *The Kluwer Handbook on English Language Teaching* (pp.155-167). New York: Springer.

Conteh, J. & G. Meier (2014) (Eds.). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

De Houwer, A. (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition, *Applied Linguistics Review*, *2*, 221-240. DOI: https://doi.org/10.1515/978311023 9331.221

De Graff, M. (2016). Input to United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights on the protection of the rights of the child in the implementation of the 2030. Agenda for Sustainable Development, Linguistic Society of America. (Available at: http://www.linguisticsociety. org/sites/default/files/LSA_DeGraff_UN_Childrens_Rights_Comments.pdf).

Drury, R. (2007). *Young Bilingual Learners at Home and at School*, Stoke on Trent: Trentham Books.

Etxeberria, F. & K. Elosegi (2011). Basque, Spanish and Immigrant Languages in Basque Schools. *Language, Culture and Curriculum*, *21*(1), 69-84.

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

García, O. (2009). *Bilingual Education in the XX1st century.* New York: Blackwell.

García, O. & Li Wei (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. New York: Palgrave Macmillan.

García, O. & C. Leiva (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 199-216). Dordrecht: Springer.

García, O. & T. Kleyn (2016) (Eds.). *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments.* New York and London: Routledge.

García, O., Johnson, S. & K. Seltzer (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.

Gómez-Fernández, R. (2014). *A Case Study of a Brazilian Newcomer in a Luxembourgish school: understanding the role of LPP in identity development*. *Sociolinguistic Studies*, *8*(2), 293-313.

Hamurcu Sürverdem, B. (2015). *Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle.* PhD thesis (unpublished), Rouen: Université de Rouen.

Hélot, C. (1988). Bringing up Children Trilingually. *Language, Culture and Curriculum*, *1*(3), 281-287.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.

Hélot, C. & M.N. Rubio (2013) (Eds.). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse: Erès.

Hélot, C. & J. Erfurt (2016) (Eds.). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques.* Limoges: Lambert-Lucas.

Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K. & S. Sierens (2018) (Eds). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe*, Berlin/Boston: Mouton/De Gruyter.

Hickey, T. (1997). *Early Immersion in Ireland*. Research Report, Dublin, Institiuid Teangeolaiochta Eirann, Dublin, Ireland. (Available at: https://www.researchgate.net/publication/234640989_ Early_ Immersion_ Education_in_Ireland_Na_Naionrai).

Hickey, T. (2013). Petite enfance et école d'immersion en gaélique en Irlande. In C. Hélot & M.N. Rubio (Eds.) *Plurilinguisme et développement du langage chez le jeune enfant* (pp. 145-162). Toulouse: Érès.

Horner, C. & J.J. Weber (2008). The language situation in Luxembourg. *Current Issues in Language Planning*, *9*(1), 69-128.

Kheirkhah, M. (2016). *From family language practices to family language policies: Children as socializing agents*, PhD thesis, Linköping University, Department of Thematic Studies – Child Studies, Linköping, Sweden. (Available at: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:912713/ FULLTEXT 01.pdf).

Kirsch, C. (2018). Dynamic interplay of language policy, beliefs and pedagogy in a nursery class in Luxembourg. *Language and Education*, *32*(5), 444-461.

Jaspaert, K. (2015). Creating quarter for doing things with language, *European Journal of Applied Linguistics*, *3*(1), 21-47.

King, K.A. & L.W. Fogle (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching 46*(2), 172-194.

King, L. & L. Carson (2016) (Eds). *The Multilingual City: Vitality, Conflict and Change*, Bristol: Multilingual Matters.

Made, A.F. (2016). *Étude sociolinguistique sur les pratiques linguistiques au sein des familles plurilingues vivant au Grand Duché du Luxembourg*, PhD thesis, University of Luxembourg, (unpublished).

Mc Pake, J. (2016). L'enseignement bilingue en language minorée: comment penser la formation des enseignants. In C. Hélot & J. Erfurt (Eds.) *L'éducation bilingue en France. Politiques Linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 627-643). Limoges: Lambert-Lucas.

Makalela, L. (2016). Bilingualism in South Africa: Reconnecting with Ubuntu Translanguaging. In O. García et al. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*. DOI 10.1007/978-3-319-02324-3_14-1

May, S. (2014) (Ed). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education.* London: Routledge.

MENJE (2015). *Statistiques globales et analyse des résultats scolaires: Enseignement fondamental: Cycles 1 à 4 - Éducation différenciée -Année scolaire 2013/2014*. Luxembourg. (Available at: http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/ enseignement-chiffres/2013-2014-depliant/en.pdf) (Last accessed 01/2017).

MENJE (2016a). *Les chiffres clés de l'éducation nationale: Statistiques et indicateurs 2014/2015*. Luxembourg. (Available at: http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/thematique/conditions - sociales/chiffres-cles-education-2015/index.html) (Last accessed 01/2017).

MENJE (2016b*). La langue et les langues dans la petite enfance. Concept cadre de l'éducation plurilingue pour les enfants âgés de 1 à 4 ans dans le contexte luxembourgeois* (Available at: https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2017/03/Concept-cadre-de-l%C3%A9 ducation-plurilingue.pdf)

MENJE & SNJ (2017). *L'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance au Luxembourg*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse and Service National de la Jeunesse. (Available at: www.snj.public.lu/fr/file/11446/download?token=xykQq5mx).

National Core Curriculum for ECEC in a Nutshell (2018). Available at: https://www.oph.fi/en/ education-and-qualifications/national-core-curriculum-ecec-nutshell

Ndhlovu, F. (2017). Southern development discourse for Southern Africa: linguistic and cultural imperatives. *Journal of Multicultural Discourses.* DOI: 10.1080/17447143.2016.1277733

OECD (2001, 2006, 2011) (Ed.). *Starting Strong I, II, III. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications.

Neumann S. (2015). Lost in Translanguaging? Practices of Language Promotion in Luxembourgish Early Childhood Education. *Global Education Review 2*(1), 23-39.

O' Laoire, M. (2005). The Language Planning Situation in Ireland. *Current Issues in Language Planning*, *6*(3), 251-314.

Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice*. Oxford: OUP.

Rayna, S. & G. Brougère (2014) (Eds). *Petites enfances, migrations et diversités*. Bruxelles: Peter Lang.

Rayna, S. (2016). Enfants (de) migrants: quel accueil dans le préscolaire ? *Informations sociales, 3*(194), 72-80.

Robinson, K.H. & C. Jones Diaz (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education*. Open University Press: Maidenhead.

Romaine, S. (2016). Planning for the survival of linguistic diversity. *Language Policy 5*(2), 443-475.

Rosa, J. & N. Flores (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society.* Doi: 10.1017/S0047404517000562, 1-27

Seele, C. (2016). *'Doing Education' between Monolingual Norms and Multilingual Realities. An ethnography of Multilingualism in Early Childhood Education and Care*. Stroud, UK: E&E Publishings.

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. & M. Panda (2009) (Eds.). *Social Justice through Multilingual Education*, Bristol: Multilingual Matters.

STATEC (2017). Population and Employment. Available at: http://www.statistiques.public.lu/en/population-employment/index.html

Thomauske, N. (2014). Les politiques linguistiques concernant les langues minorisées dans la Kita. Une relation de pouvoir. In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Petites enfances, migrations et diversités* (pp. 81-102). Bruxelles: Peter Lang.

Thompson L. (2000). *Young Bilingual Learners in the Nursery School*. Bristol: Multilingual Matters.

Vandenbroeck, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique et familiale*. Toulouse: Érès.

Weber, J.J. (2014a). *Language Racism*. London: Palgrave Macmillan.

Weber, J.J. (2014b). *Flexible Multilingual Education: Putting Children's Needs First*. Bristol: Multilingual Matters.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: θεωρητικές αντιπαραθέσεις και ανοικτά ζητήματα προσανατολισμού της παιδαγωγικής-διδακτικής πράξης στο σχολείο

Χρήστος Γκόβαρης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
govaris@uth.gr

1. Εισαγωγή

Παρά τη διαχρονικότητα των πολιτισμικών επαφών, το επιστημονικό ενδιαφέρον για την πολυ-πολιτισμική συνθήκη και για τις ποικίλες προκλήσεις που αυτή εμπεριέχει (π.χ. εκπαιδευτικές) άρχισε να αναπτύσσεται από τη δεκαετία του 1970 και μετέπειτα. Αυτή τη δεκαετία μια σειρά νέων κοινωνικών κινημάτων – φεμινιστικό, αναπηρικό, κινήματα μεταναστών, αντιρατσιστικό – αγωνίζονται για την αναγνώριση των διαφορών. Πρόκειται για αγώνες διεκδίκησης αιτημάτων που δεν μπορούσαν να ικανοποιηθούν στο πλαίσιο του διανεμητικού μοντέλου κοινωνικής δικαιοσύνης, από τη σκοπιά του οποίου οι έννοιες της ισότητας και της διαφοράς αντιμετωπίζονταν ως ασύμβατες μεταξύ τους. Η ανισότητα ενάντια στην οποία αγωνίζονταν τα νέα κοινωνικά κινήματα δε συνιστούσε απότοκο της άνισης κατανομής οικονομικών πόρων -δεν μπορούσε, κατά συνέπεια, να αντιμετωπισθεί στο πλαίσιο ενός διανεμητικού μοντέλου δικαιοσύνης- αλλά της ελλιπούς κοινωνικής αναγνώρισης της διαφορετικότητας των ταυτοτήτων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.

Το στάτους του διανεμητικού μοντέλου δικαιοσύνης δεν αμφισβητήθηκε μόνο στο επίπεδο των νέων κοινωνικών κινημάτων – των *νεοκοινοτήτων* όπως αναφέρει ο Reckwitz (2018) αλλά και στο επίπεδο θεωρητικών συζητήσεων και αντιπαραθέσεων γύρω από ερωτήματα σχετικά με το «πώς» μπορούν να ορισθούν και πρακτικά να εφαρμοσθούν αρχές και κριτήρια δικαιοσύνης, έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κοινωνικών ομάδων με διαφορετικούς τρόπους ζωής. Η ανάπτυξη του μοντέλου της μη-εξισωτικής κοινωνικής δικαιοσύνης, με πυρήνα την έννοια της αναγνώρισης, σηματοδοτεί στο πεδίο της Παιδαγωγικής την απαρχή της διαδικασίας συγκρότησης του λόγου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Καθώς, όμως, η έννοια της αναγνώρισης δεν τυγχάνει μιας ενιαίας και κοινά αποδεκτής εννοιολόγησης, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί μέχρι σήμερα ως ένα εσωτερικά ανομοιογενές και συγκρουσιακό πεδίο λόγου (βλ. Γκόβαρης 2013). Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη κι έχοντας ως στόχο να συμβάλλουμε στη σχετική συζήτηση που αφορά στη διασαφήνιση αρχών και στόχων της διαπολιτισμικής διδασκαλίας που δε θα εγκλωβίζει μαθήτριες και μαθητές σε περιοριστικές ταυτότητες, η παρούσα εργασία θα επικεντρωθεί:

(α) Σε μια σύντομη παρουσίαση της κριτικής που ασκεί ο Γάλλος φιλόσοφος Jullien (2017) στην έννοια της *πολιτισμικής διαφοράς,* καθώς και της πρότασής του να σκεφτούμε τις σχέσεις μεταξύ των πολιτισμών όχι με όρους *διαφοράς* αλλά με όρους *απόστασης*. Η κριτική αυτή μας προσφέρει σημαντικά ερεθίσματα για την παιδαγωγική αξιοποίηση της δυναμικής σχέσης μεταξύ *εαυτού* και *άλλου* στο σχολείο.

(β) Στην αναζήτηση απάντησης στο ερώτημα σχετικά με το ποια θεωρητική προσέγγιση της Αναγνώρισης είναι σε θέση να συμβάλει στη διαμόρφωση συνθηκών παιδαγωγικής στήριξης των υποκειμένων, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί γόνιμα η δυναμική της σχέσης μεταξύ *εαυτού* και *άλλου*

και να ξεπερασθεί, περαιτέρω, ο υπαρκτός κίνδυνος εμπλοκής της διαπολιτισμικής διδασκαλίας στην αναπαραγωγή μιας διχοτομικής και περιοριστικής εννοιολόγησης της ετερότητας.

(γ) Στην κατάθεση μιας πρότασης για το *υποκείμενο* και τις αρχές της διαπολιτισμικής διδασκαλίας στο σχολείο. Με αφορμή τις διαπιστώσεις του προηγούμενου σημείου αναφορικά με το «ποιες εικόνες της ετερότητας αποδυναμώνουν και δεν ενδυναμώνουν την εξουσία πάνω στον *άλλο*» και υιοθετώντας την οπτική της *Κριτικής Θεωρίας της Παιδείας* (Kritische Bildungstheorie), θα υπογραμμισθεί η ανάγκη προσανατολισμού της διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε πρακτικές αναγνώρισης και ενδυνάμωσης των μαθητών/μαθητριών όχι απλά ως φορέων πολιτισμικών διαφορών αλλά ως δημιουργών πολιτισμού και εναλλακτικών τρόπων έκφρασης βασικών δημοκρατικών αξιών, σημαντικών για την εδραίωση του πλουραλισμού στον κοινωνικό βίο.

2. Μια κριτική στην έννοια της *πολιτισμικής διαφοράς*

Η πληθωριστική και συχνά άκριτη χρήση της έννοιας *πολιτισμική διαφορά* μπορεί να οδηγήσει σε ερμηνευτικές παρανοήσεις, κυρίως σε ό,τι αφορά τις σχέσεις μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, ατόμου και κουλτούρας, γεγονός που δημιουργεί περιορισμούς στο σχεδιασμό παιδαγωγικών περιβαλλόντων διαπολιτισμικής μάθησης**.**

Ο Jullien (2017) προτείνει μια κριτική προσέγγιση του *οικουμενικού* στη βάση της διαφοροποίησης μεταξύ μιας περιγραφικής και μιας κανονιστικής εκδοχής. Η πρώτη εκδοχή του οικουμενικού, την οποία χαρακτηρίζει αδύναμη ως προς τις επιπτώσεις της χρήσης της στον κοινωνικό κόσμο, σχετίζεται με εμπειρικού τύπου διαπιστώσεις για διαχρονικά γνωρίσματα της ανθρώπινης κατάστασης (π.χ. διαπιστώσεις του τύπου *«αυτό ήταν πάντα έτσι»).* Η δεύτερη εκδοχή, ισχυρή ως προς τις επιπτώσεις της χρήσης της, ενσωματώνει και εκφράζει αξιώσεις καθολικής ισχύος συγκεκριμένων κανόνων (του τύπου *«αυτό πρέπει να είναι έτσι»*). Το κρίσιμο θέμα για τον συγγραφέα είναι αν η δεύτερη εκδοχή του *οικουμενικού* μπορεί να γίνει αποδεκτή, καθώς είναι βέβαιο ότι δημιουργεί περιορισμούς για το *ατομικό* και το *ιδιαίτερο*. Στη βάση αυτής της παρατήρησης τίθεται το ερώτημα για τους κανόνες που θα έχουν ισχύ στην περίπτωση μιας δια-πολιτισμικής συνάντησης.

Η δεύτερη διαφοροποίηση την οποία επεξεργάζεται αφορά στις εννοιολογήσεις του οικουμενικού ως *ομοιόμορφου* και *κοινού*. Στην πρώτη περίπτωση το οικουμενικό προσδιορίζεται από τους όρους λειτουργίας της οικονομίας στην παγκοσμιοποιημένη αγορά και εκφράζεται ως ομοιομορφία των καταναλωτικών προτύπων. Στον αντίποδα αυτής της εννοιολόγησης βρίσκεται αυτή του οικουμενικού ως *κοινού.* Σε αντίθεση με το *ομοιόμορφο,* την αγοραία δηλαδή αντίληψη του οικουμενικού, το *κοινό* είναι προϊόν της λογικής και ως τέτοιο έχει καθαρά πολιτικό χαρακτήρα και συνιστά πολιτικό ζητούμενο. Πολιτικό ζητούμενο με τη σημασία της αντίστασης στην οικονομική διάσταση της παγκοσμιοποίησης και στην αφομοιωτική πίεση που ασκεί με στόχο την επιβολή της ομοιομορφίας: «*Μόνο αν καταφέρουμε να προασπιστούμε το κοινό, το οποίο δεν θα υποβιβασθεί και περιορισθεί στο ομοιόμορφο, μόνο τότε αυτό θα παραμείνει ενεργό στην κοινότητά μας και θα έχουμε την ευκαιρία να το μοιραστούμε*» (ό.π.: 13). Το *κοινό* μπορεί να είναι κάτι δεδομένο, όπως η οικογένεια, δηλαδή το κοινό της οικογένειας ή κάτι το οποίο δημιουργείται στη βάση λήψης μιας απόφασης, π.χ. ένα κοινωνικό κίνημα. Κεντρικό ζητούμενο για το συγγραφέα είναι ότι το *κοινό* οφείλει να είναι ανοικτό και συμπεριληπτικό, αποφεύγοντας έτσι τον κίνδυνο να λειτουργεί η διαδικασία ένταξης με αποκλεισμούς, όπως αυτό συμβαίνει για παράδειγμα σε κλειστού τύπου κοινότητες (ό.π.: 16). Σε αυτό το σημείο η επιχειρηματολογία του Jullien περί *κοινού* συναντά αυτή του Habermas, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, για τη σημασία του διαλόγου ως διαδικασίας συμπερίληψης του «άλλου» και αναζήτησης του *κοινού* με τη μορφή κοινών κανόνων. Πώς μπορούμε όμως να σκεφτούμε τον *άλλο* και κυρίως τη σχέση *μας* μαζί *του*, προκειμένου να προσεγγίσουμε το *κοινό;* Θα παραμείνουμε στο πεδίο της επιχειρηματολογίας του Jullien, προκειμένου να δώσουμε σε αυτό το ερώτημα μια πρώτη απάντηση. Επειδή αυτό το ερώτημα είναι θεμελιώδους σημασίας για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, θα

επανέλθουμε στη συνέχεια σε αυτό, έχοντας αυτή τη φορά ως πλαίσιο αναφοράς συγκεκριμένες θέσεις της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie).

Με σημείο αναφοράς την εννοιολόγηση του οικουμενικού ως μιας ανοικτής στο *κοινό* συνθήκης, μπορούμε να σκεφτούμε έναν τρόπο προάσπισης της πολιτισμικής ποικιλίας μπροστά στον κίνδυνο της ομοιομορφίας, με άλλα λόγια έναν τρόπο αποφυγής της ταύτισης του *κοινού* με το *ίδιο*. Και πάλι εδώ τα επιχειρήματα του Jullien εστιάζουν σε μια κριτική που αφορά στο εάν ενδείκνυται η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας για την ανάλυση των σχέσεων στην πολυπολιτισμική κοινωνία και την κατανόηση της έννοιας «*πολιτισμική διαφορά*». Η θέση του είναι ότι η προσπάθεια ανάλυσης και κατανόησης της *πολιτισμικής διαφοράς* μέσω της έννοιας της ταυτότητας είναι προβληματική. Και για το λόγο αυτό προτείνει τη χρήση της έννοιας *απόσταση* έναντι αυτής της *διαφοράς*. Σε τι διαφέρουν όμως αυτές οι δύο έννοιες; Καταρχάς, επισημαίνει ότι η έννοια της *διαφοράς* προσδιορίζεται από αυτήν της *ταυτότητας*, με αποτέλεσμα η χρήση της να οδηγεί στην ταυτοποίηση και στην κατηγοριοποίηση του εκάστοτε *διαφορετικού*. Το εκάστοτε *διαφορετικό* προσλαμβάνεται και αξιολογείται μέσα από την σχέση του με την *ταυτότητα*. Τελικά, η κατηγοριοποίηση των *διαφορών* καταλήγει στη σύνταξη μιας τυπολογίας, εγκλωβίζοντας το *διαφορετικό*, στους περιορισμούς που κάθε τυπολογία, με την έννοια της τάξης πραγμάτων, εγγενώς ενέχει. Το ζητούμενο όμως είναι ακριβώς το αντίθετο: η υπέρβαση αυτών των αδυναμιών/περιορισμών που είναι σύμφυτοι με κάθε διαδικασία κατηγοριοποίησης. Αυτή τη δυνατότητα μας την παρέχει η έννοια της *απόστασης* η οποία, αντίθετα με την έννοια της *διαφοράς,* μας ανοίγει ένα πεδίο εξερεύνησης της *απόστασης* μεταξύ *εαυτού* και *άλλου* (ό.π.: 38-42). Η *απόσταση* δε μας προσκαλεί σε μια διαδικασία ταυτοποίησης και ένταξης του *άλλου* σε ήδη προϋπάρχοντα σχήματα αντίληψης, διαδικασία που αναπαράγει στερεοτυπικές αντιλήψεις, αλλά σε μια διαδικασία *απόκλισης* από αυτά, παρέχοντας ευκαιρίες για να διερευνήσουμε άλλες δυνατότητες θέασης των πραγμάτων. Μια άλλη διαφορά μεταξύ *διαφοράς* και *απόστασης* είναι το γεγονός ότι η *διαφορά* ενσωματώνει την έννοια της διάκρισης, και για το λόγο αυτό μας οδηγεί στη σύγκριση και ταυτοποίηση του ιδιαίτερου που χαρακτηρίζει τον *άλλο*. Αυτή η κατάληξη είναι περιοριστική, καθώς σηματοδοτεί ένα τέλος, με την έννοια ότι η κάθε ταυτότητα, περιχαρακωμένη στην ιδιαιτερότητά της, συνεχίζει τη δική της πορεία. Αυτό δε συμβαίνει όμως στην περίπτωση της *απόστασης*: τα υποκείμενα μένουν το *ένα* απέναντι στο *άλλο*, σε μια κατάσταση αμοιβαίας ανοιχτότητας και έντασης, και είναι εκ των πραγμάτων αναγκασμένα να αυτοπροσδιορίζονται μέσα σε αυτή την κατάσταση (ό.π.: 70). Πρόκειται για μια διαδικασία την οποία θα περιγράψουμε στη συνέχεια ως διαδικασία *οικουμενοποίησης* του εαυτού.

Η έννοια της *απόστασης* είναι συνυφασμένη με τη δυνατότητα ανακάλυψης άλλων πόρων και οπτικών. Η απόκλιση από το συμβατικό, ως μία κατά βάση φιλοσοφική πρακτική, μας οδηγεί σε νέα μονοπάτια σκέψης, σε νέες θέσεις θέασης και σε νέες λύσεις (ό.π.: 72). Σε αντίθεση με τη *διαφορά*, η οποία μέσω της ταυτοποίησης τοποθετεί τα πράγματα σε σταθερές τροχιές, η *απόσταση* χαρακτηρίζεται από μια εγγενή δυναμική. Η *απόσταση* μεταξύ αυτών που βρίσκονται απέναντι το *ένα* στο *άλλο* δημιουργεί μια ένταση που αναγκάζει τις οντότητες σε μια διαδικασία αμοιβαίας παρακολούθησης (ό.π.: 73). Η ένταση αυτή λειτουργεί ως συνθήκη μετασχηματισμού της *απόστασης* σε χώρο σχέσεων και διαμόρφωσης ενός *κοινού* μεταξύ των πολιτισμών μέσω του διαλόγου. Κι αυτό το *κοινό* δεν πρέπει να κατανοηθεί ως το *ίδιο*, γιατί σε αυτή την περίπτωση παραβλέπεται ο δυναμικός του χαρακτήρας. Το *κοινό* λειτουργεί ως μήτρα νέων αποκλίσεων, κρατώντας έτσι ζωντανή την κουλτούρα. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι το *κοινό* είναι πρωθύστερο των αποκλίσεων: το *κοινό* προϋποθέτει τις *αποκλίσεις* και οι *αποκλίσεις* το *κοινό*: Το *κοινό* – π.χ. το κοινό των γλωσσών και της ιστορίας, των τεχνών και των τρόπων ζωής – είναι ο τόπος εντός του οποίου ξεδιπλώνονται οι *αποκλίσεις* και οι *αποκλίσεις* προκαλούν το ξεδίπλωμα του *κοινού* (ό.π.: 74). Το *κοινό* χαρακτηρίζεται έτσι από γονιμότητα, την πλέον βασική προϋπόθεση για να παραμείνει η κουλτούρα ζωντανή. Τελικά, «*η ίδια η συνοχή μιας κοινωνίας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ικανότητά της να παράγει αποκλίσεις από αυτό που ισχύει για τα μέλη ως κοινό*». Αν αυτή η δυναμική σχέση μεταξύ *κοινού* και *αποκλίσεων* πάψει να είναι ενεργή, τότε η κοινωνία παγιδεύεται σε σταθερές νόρμες και παρακμάζει (ό.π.: 79).

3. Η *αναγνώριση* του *υποκειμένου* – Αντικρουόμενες προσεγγίσεις

Αντικείμενο των Θεωριών Αναγνώρισης (Taylor, Habermas, Honneth, Butler) είναι η διαδικασία συγκρότησης του υποκειμένου. Η αυτοαντίληψη του ατόμου ως υποκειμένου προϋποθέτει αμοιβαίες, διϋποκειμενικές σχέσεις αναγνώρισης. Οι εν λόγω θεωρίες μοιράζονται τη θέση ότι ατομικό και κοινωνικό βρίσκονται διαρκώς σε μια θέση αλληλεξάρτησης, διαφοροποιούνται, ωστόσο, ως προς τον τρόπο ερμηνείας και αξιολόγησης αυτής της κατάστασης (Jaeggi 2006). Θα αναφερθούμε στη συνέχεια στις εννοιολογήσεις της αναγνώρισης στον Κοινοτισμό (Taylor) και στην Κριτική Θεωρία (Habermas & Honneth), με στόχο να εξετάσουμε τις θεωρητικές δυνατότητες που μας προσφέρουν, προκειμένου να κατανοήσουμε τρόπους στήριξης της δυναμικής σχέσης μεταξύ υποκειμένου και κουλτούρας, έτσι όπως αυτή προσεγγίστηκε προηγουμένως μέσα από τις θέσεις του Jullien.

Στο επίκεντρο των συζητήσεων στον Κοινοτισμό βρίσκονται δύο σημεία με ιδιαίτερη σημασία και για την εκπαίδευση (βλ. Γκόβαρης 2011): οι προϋποθέσεις συγκρότησης προσωπικής ταυτότητας και επίτευξης κοινωνικής αλληλεγγύης. Στη βάση μιας κριτικής ενάντια στον ατομικισμό και στα φαινόμενα της απομόνωσης, της αποξένωσης και του ακραίου ανταγωνισμού, ο Κοινοτισμός προτάσσει την ιδέα της πολιτισμικά συμπαγούς κοινότητας, με τη σημασία του φορέα δικαιωμάτων και πυρήνα συγκρότησης του κοινωνικού. Η κοινότητα και οι δεσμεύσεις του ατόμου με αυτή ορίζονται ως ουσιαστική προϋπόθεση τόσο για την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας, όσο και για την επίτευξη της προσωπικής του ελευθερίας. Οι δεσμοί με την κοινότητα προσφέρουν στα άτομα ένα ασφαλές συλλογικό πολιτισμικό περιβάλλον, προκειμένου να καθορίσουν και να νοηματοδοτήσουν τις βιογραφικές επιλογές τους. Έχοντας ως βασική θέση τον οντολογικό χαρακτήρα της σχέσης μεταξύ κοινότητας και προσωπικής ταυτότητας, οι εκπρόσωποι του Κοινοτισμού (π.χ. Taylor) υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα αναγνώρισης των ομαδικών ταυτοτήτων. Στην αντίληψη του Κοινοτισμού κάθε εθνοτική κοινότητα ορίζεται ως συλλογικό υποκείμενο, με ουσιοκρατικό χαρακτήρα, και εξιδανικεύεται ως χώρος κοινωνικών σχέσεων εντός του οποίου ικανοποιούνται πλήρως οι κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες των μελών της. Αναγνώριση σημαίνει αποκλειστικά αναγνώριση των δεσμών του ατόμου με την κοινότητά του, επειδή ακριβώς αυτοί οι δεσμοί συνιστούν την πιο βασική διάσταση της προσωπικής ταυτότητας του.

Αυτό που είναι ιδιαίτερα προβληματικό για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία στο σχολείο είναι η αποσιώπηση του γεγονότος ότι οι ταυτότητες, προσωπικές ή συλλογικές, τελούν υπό διαρκή διαπραγμάτευση και ότι οι *διαφορές* που τις χαρακτηρίζουν αναδεικνύονται και αναθεωρούνται, αποκτούν κοινωνική σημασία και ατομικό νόημα στο σύνθετο, από πλευράς σχέσεων εξουσίας, και δυναμικό πεδίο των δι-ομαδικών σχέσεων στην *πολυπολιτισμική κοινωνία* (Γκόβαρης 2011). Αν στο σχολείο δε λάβουμε υπόψη μας αυτή τη δυναμική διάσταση, τότε αποκόπτουμε την παιδαγωγική ματιά από τη σημαντική για κάθε άτομο, κάθε μαθητή, διαδικασία υποκειμενικής νοηματοδότησης των *πολιτισμικών διαφορών*. Μόνο μέσω αυτής της διαδικασίας νοηματοδότησης το υποκείμενο προωθεί ενεργά την ανάπτυξη του ίδιου του εαυτού του και των σχέσεών του με τον περιβάλλοντα κόσμο (Γκόβαρης 2013).

Σε αντίθεση με το σχετικιστικό προσανατολισμό των Κοινοτιστών, ο Habermas (1999) υποστηρίζει μια δυναμική έννοια της *πολυπολιτισμικής κοινωνίας*, τονίζοντας ότι η ισότιμη συνύπαρξη όλων των ιδιαίτερων τρόπων ζωής σε αυτή είναι συνυφασμένη με το δικαίωμα της επιλογής για διατήρηση ή μετεξέλιξη της πολιτισμικής κληρονομιάς ή ακόμα και την ολοκληρωτική απόρριψή της. Με έμφαση υπογραμμίζει ότι οι πολιτισμοί διατηρούνται εν ζωή, όταν είναι σε θέση να αντλήσουν από την κριτική και τον αναστοχασμό δύναμη για τη μετεξέλιξή τους: «*Ζω σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία σημαίνει ότι έχω τη δυνατότητα να αντιπαρατεθώ και να μετασχηματίσω την κουλτούρα της προέλευσής μου ή και ακόμη να απομακρυνθώ από αυτή*» (ό.π.: 261). Τάσσεται υπέρ «*ενός ευαίσθητου στη διαφορετικότητα οικουμενισμού*», με την έννοια των διαδικασιών συγκρότησης επικοινωνιακών κοινοτήτων με ανοιχτά στη διαβούλευση σύνορα, έτσι ώστε να είναι εφικτή η συμμετοχή του *άλλου*. Ζητούμενο είναι η διαβούλευση, δηλαδή η επικοινωνιακή συνεννόηση και συναίνεση μεταξύ *ξένων*, η οποία θα οδηγήσει

στη διαμόρφωση κοινά αποδεκτών κανόνων (ό.π.: 45). Στη συνεννόηση μας οδηγεί η επικοινωνία, η οποία είναι σε θέση να ανοίξει το δρόμο από τη μερικότητα της καταγωγής προς τον οικουμενικό κόσμο. Ο ίδιος τονίζει ότι η δυνατότητα του κάθε ανθρώπου να συμμετέχει στο διάλογο, στο δημόσιο λόγο και στο επικοινωνιακό πράττειν αποτελεί εκείνο το στοιχείο που τον συγκρατεί στον κοινωνικό ιστό και τον κάνει συνάνθρωπο. Αυτή η δυνατότητα μας παραπέμπει κατευθείαν στον κανονιστικό πυρήνα της αναγνώρισης: την ανάπτυξη και την προάσπιση της ηθικής αυτονομίας του ατόμου μέσω διαδικασιών επικοινωνιακής συμμετοχής. Η ηθική αυτονομία του υποκειμένου οικοδομείται στο πλαίσιο συλλογικών διαδικασιών, διαμεσολαβείται κοινωνικά. Η συμμετοχή στο διάλογο διασφαλίζει πραγματικά την πορεία προς την ηθική αυτονομία του υποκειμένου, καθώς καθιστά εφικτό το άνοιγμα του *εαυτού* προς αντιλήψεις/θέσεις με γενικότερη ισχύ. Ο Habermas παραλληλίζει το μαθησιακό δυναμικό του διαλόγου με αυτό της εποικοδομητικής μάθησης στον Piaget για να αποσαφηνίσει τον τρόπο με τον οποίο πραγματώνεται η πορεία από το μερικό προς το γενικό. Όπως μέσω της εποικοδομητικής μάθησης επιτυγχάνεται ένα νέο στάδιο γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης, έτσι και στο πλαίσιο του επικοινωνιακού πράττειν τα υποκείμενα έχουν την ευκαιρία αναστοχαστικά να οικοδομήσουν νέες στάσεις, οι οποίες είναι αδύνατο να συγκροτηθούν στα όρια του στενού κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Η δυναμική αντίληψη της σχέσης μεταξύ υποκειμένου και κοινωνικής πραγματικότητας, με άλλα λόγια η αντίληψη για τον κοινωνικό χαρακτήρα της διαδικασίας απόκτησης αυτονομίας εκ μέρους του ατόμου αφενός, και η σημασία της αυτονομίας για τον κοινωνικό μετασχηματισμό αφετέρου, δε συμβιβάζεται ούτε με μια στατική εννοιολόγηση του πολιτισμού και συνεπώς ούτε και με σχολικές πρακτικές οι οποίες παραμένουν προσηλωμένες στην απλή κατάφαση της κάθε στατικά νοούμενης πολιτισμικής προέλευσης. Στη δυναμική αντίληψη της παραπάνω σχέσης αντιστοιχεί ένας ορισμός του πολιτισμού ως πεδίου λόγου εντός του οποίου καθορίζονται μέσα από συνεχείς διαπραγματεύσεις τα νοήματα των πολιτισμικών συμβόλων, όπως ιδεών, αξιών, εννοιών, αντικειμένων. Από αυτή τη σκοπιά, τα άτομα δεν είναι μόνο φορείς αλλά και δημιουργοί πολιτισμού.

Προεκτείνοντας το παραπάνω σκεπτικό οδηγούμαστε στη θέση ότι η επικοινωνιακή πράξη τύπου Habermas μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την κοινωνική συμμετοχή ως εξής: Συμμετοχή στο δημόσιο χώρο, π.χ. στο σχολείο, σημαίνει συμμετοχή σε μια κοινή προσπάθεια που στοχεύει στην αναζήτηση μορφών κοινωνικής συνύπαρξης, οι οποίες μας δεσμεύουν γύρω από κοινές νόρμες, διασφαλίζοντας όμως ταυτόχρονα σε όλους τις δυνατότητες μιας ιδιαίτερης ατομικής ανάπτυξης.

Αν ο παραπάνω ορισμός της κοινωνικής συμμετοχής ορισθεί θεωρητικά ως ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην *πολυπολιτισμική συνθήκη*, τότε ως κεντρικός στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με έναν γενικό τρόπο, θα μπορούσε να ορισθεί η στήριξη των υποκειμένων, κυρίως δε των μαθητών με υπόβαθρο μετανάστευσης, στις προσπάθειές τους να εντάξουν αναστοχαστικά τις *πολιτισμικές διαφορές* τους στη διϋποκειμενικά αναπτυσσόμενη ταυτότητά τους. Η στήριξη αυτή μπορεί να εξειδικευθεί με τη βοήθεια της θεωρίας του Honneth (2018) ως αναγνώριση με τη μορφή του ηθικού σεβασμού και της κοινωνικής εκτίμησης. Η αναγνώριση με τη μορφή του ηθικού σεβασμού αναφέρεται στην άνευ όρων αναγνώριση της ικανότητας του κάθε ατόμου να λαμβάνει μέρος σε διαδικασίες διαλογικής θεμελίωσης κανόνων με γενική ισχύ. Αυτή η μορφή αναγνώρισης έχει και μια άλλη διάσταση, συμπληρωματική της προαναφερόμενης: την προσδοκία προς το άτομο να υπερβεί τη σχετικότητα της δικής του οπτικής, όχι με τη μορφή της άρνησης των θέσεών του αλλά με τη μορφή ετοιμότητας μετασχηματισμού αυτών στη βάση μιας λογικής με γενικότερη ισχύ (Stojanov 2006: 140-141). Η δεύτερη μορφή αναγνώρισης, η κοινωνική εκτίμηση, αναφέρεται στην αναγνώριση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του ατόμου ως σημαντικών για το κοινό καλό, υπό την προϋπόθεση της συμβατότητάς τους με το γενικά αποδεκτό ορίζοντα αξιών. Υπ' αυτήν την έννοια, η κοινωνική εκτίμηση δεν αποτελεί πράξη κατάφασης ή ουδέτερης αποδοχής ενός τρόπου ζωής αλλά μια προϋπόθεση συγκρότησης της υποκειμενικότητας μέσα ακριβώς από την εξασφάλιση ευκαιριών κοινωνικής συμμετοχής στη βάση των ιδιαίτερων ατομικών γνωρισμάτων και ικανοτήτων (Γκόβαρης 2013). Στο βαθμό που η κοινωνική εκτίμηση συμβάλλει στην οικοδόμηση του αισθήματος της αυτο-εμπιστοσύνης, συμβάλλει και στη δημιουργία μιας σταθερής βάσης για την εξέλιξη και *οικουμενικοποίηση* του εαυτού (βλ. Delory-Momberger 2010).

Συνακόλουθα, η αναγνώριση στο πλαίσιο του σχολείου δεν μπορεί να νοείται ως σύνολο πρακτικών πιστοποίησης ενός ουσιοκρατικά προϋπάρχοντος (εθνικού) πολιτισμικού εαυτού αλλά *ως σύνολο πρακτικών* που στηρίζουν την οικοδόμηση του πολιτισμικού εαυτού προς την κατεύθυνση που προαναφέραμε. Οικουμενοποίηση του εαυτού δε σημαίνει αφομοίωση αλλά συμμετοχή με τις *διαφορές* μου, κυρίως με τις νοηματοδοτήσεις/επανανοηματοδοτήσεις αυτών, στην οικοδόμηση ενός *κοινού κόσμου*. Δεν μπορεί να νοηθεί βέβαια ως μια ατομική υπόθεση αλλά ως μέρος ενός συλλογικού προγράμματος δράσης που αποσκοπεί στη συγκρότηση του σχολείου και της σχολικής τάξης εν είδει ενός χώρου παραγωγής γόνιμων εντάσεων μεταξύ *κοινού* και *αποκλίσεων* (βλ. Jullien).

4. Σκέψεις για τη διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο

Η έως τώρα ενασχόλησή μας με την επιχειρηματολογία των θεωρητικών εκδοχών αναγνώρισης των Habermas και Honneth όσο και με την επιχειρηματολογία του Jullien αναφορικά με την πρόκριση της έννοιας *πολιτισμική απόσταση* έναντι αυτής της *πολιτισμικής διαφοράς,* ανέδειξε, μεταξύ άλλων, πόσο σημαντικό είναι να λάβουμε υπόψη μας κατά το σχεδιασμό περιβαλλόντων διαπολιτισμικής μάθησης το δυναμικό χαρακτήρα των σχέσεων μεταξύ υποκειμένου και πολιτισμού, μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας. Η ανάγκη μετατόπισης από την αντίληψη της *διαφορετικότητας* ως μεγέθους που σχετίζεται αποκλειστικά με την προέλευση σε μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία η *διαφορετικότητα/πολιτισμική απόσταση* συνιστά ζητούμενο με μια διπλή έννοια, δηλαδή αυτή της ιδιαίτερης ατομικής ανάπτυξης και αυτή της εναλλακτικής οπτικής που είναι ικανή να εμπλουτίσει το δημόσιο διάλογο, δεν μπορεί παρά να έχει συνέπειες στον τρόπο κατανόησης των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης. Πριν αναφερθούμε σε αυτές, θα αναφερθούμε σύντομα στον τρόπο με τον οποίο η *Θεωρία της Παιδείας* (Bildungstheorie) περιγράφει το δυναμικό χαρακτήρα της σχέσης μεταξύ *εαυτού* και *άλλου* ως πόρο ή ορθότερα ως διαδικασία παιδείας. Ο *άλλος* ορίζεται στη *Θεωρία της Παιδείας* ως εκείνη η γνώση που μπορεί να προκαλέσει τη διεύρυνση του προσωπικού ορίζοντα του υποκειμένου, εν είδει ανάπτυξης της «ετερολογικής σκέψης», δηλαδή της ικανότητας να σκεφτόμαστε και να βιώνουμε τον κόσμο από την προοπτική του *άλλου* (Wulf 1999). Προς την ίδια κατεύθυνση επιχειρηματολογεί και ο Kokemohr (2007: 21): η διαδικασία της παιδείας προϋποθέτει την επεξεργασία εκείνων των εμπειριών οι οποίες δύσκολα εντάσσονται στον ήδη συγκροτημένο τρόπο θέασης του κόσμου και, κατά συνέπεια, αξιώνουν την αλλαγή μέσω διεύρυνσης αυτής της αρχικής θέσης. Ο *άλλος* -ως *άλλη* γνώση, ως *άλλη* οπτική, ως πρόκληση αναζήτησης *κοινών ταυτίσεων* που δεν είναι ακόμα ορατές στην παροντική εκδοχή της ταυτότητας- συνιστά προϋπόθεση παιδείας και είναι το ίδιο *σημαντικός* για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: εκφράζει το *κοινό* μέλλον των μαθητών -κυρίως με τη σημασία των διερεύνησης εναλλακτικών για την (ανα)διαμόρφωση του *κοινού* βίου- το οποίο αξίζει να αναζητηθεί μέσα από τη δημιουργική αξιοποίηση των εντάσεων που δημιουργεί η σχέση μεταξύ «εαυτού» και «άλλου». Η οικοδόμηση κοινών ταυτίσεων στο σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί, για παράδειγμα, μέσα από διδακτικές πρακτικές οι οποίες θα δώσουν στις μαθήτριες και στους μαθητές ευκαιρίες σταδιακής διαμόρφωσης ενός κεφαλαίου κοινής μνήμης γύρω από προβληματισμούς και ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή όλων τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε ως ζητήματα κοινού προβληματισμού: (α) ενδεχόμενες αντιφάσεις μεταξύ του συνταγματικού αυτοπροσδιορισμού μιας κοινωνίας και των πραγματικών συνθηκών και τεκταινόμενων στα πεδία της κοινωνικής, πολιτικής και κοινωνικής ζωής και (β) αντιπαράθεση με υπαρκτές στην κοινωνία διαφορές που αφορούν σε κοινωνικά ζητήματα, καθώς και με τους πιθανούς τρόπους διευθέτησή τους (Klafki 2017). Η επίτευξη των παραπάνω στο σχολείο προϋποθέτει την υιοθέτηση συγκεκριμένων αρχών σχεδιασμού και πραγματοποίησης της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Στις πιο βασικές ανήκουν και οι εξής (Γκόβαρης 2019):

Η αρχή της έμμεσης αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές: Θεμελιώδης προϋπόθεση μιας μη περιοριστικής αλλά γόνιμης αναφοράς στις *πολιτισμικές διαφορές* είναι η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο επίκεντρο του οποίου τίθενται θέματα του κοινού ορίζοντα ενδιαφερόντων και προβληματισμών όλων των μαθητριών/μαθητών (βλ. Diehm 2005). Εφαρμογές

διαπολιτισμικής διδασκαλίας οι οποίες εστιάζουν στη *διαφορετικότητα* των *άλλων* αναπαράγουν συνήθως κυρίαρχες διακρίσεις και στερεότυπα. Με την αρχή της έμμεσης αναφοράς δημιουργούμε ένα μαθησιακό περιβάλλον εντός του οποίου το *κοινό* (π.χ. ένας κοινός προβληματισμός, μια κοινή κοινωνική πρόκληση) περιγράφεται/αναλύεται από όλες τις δυνατές οπτικές. Μια τέτοια συνθήκη δρα ενάντια στην αναπαραγωγή εθνοτικών διακρίσεων του τύπου «*εμείς* και οι *άλλοι*», καθώς οι μαθήτριες και οι μαθητές τοποθετούνται και αλληλεπιδρούν ως πρόσωπα και όχι ως μέλη *διαφορετικών* ομάδων.

Η αρχή της αναγνώρισης των βιωμένων πολιτισμικών διαφορών: Ιδιαίτερη σημασία για τις μαθήτριες και τους μαθητές έχει η παρουσίαση εκείνων των *πολιτισμικών διαφορών*, οι οποίες αποτελούν μέρος προσωπικών βιωμάτων και, συνεπώς, στοιχεία της ατομικής τους ταυτότητας. Για αυτές τις *διαφορές* και μόνο είναι παιδαγωγικά σκόπιμο να μας μιλήσουν, καθώς τις γνωρίζουν καλά και μπορούν να τις εξηγήσουν, στο πλαίσιο βέβαια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπως σκιαγραφήθηκε παραπάνω. Σε διαφορετική περίπτωση η εμπειρία του *άλλου* δεν θα οδηγήσει στον αναγκαίο αναστοχασμό των αυτονόητων της σχέση μας με *αυτόν* αλλά στην περιχαράκωση γύρω από αυτά.

Η διδακτική αρχή των «πολλαπλών οπτικών» (*πολυπρισματική* θεώρηση): Η αρχή αυτή συνδέεται στενά με τις δυο προηγούμενες, καθώς αποδέχεται και υπογραμμίζει τη σημασία της κάθε ιδιαίτερης και με προσωπικό νόημα φορτισμένης οπτικής για την οικοδόμηση οικουμενικού τύπου γνώσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμική συνάντησης στο σχολείο. Ενσωματώνει, βέβαια, και μια γενικότερη παιδαγωγική θεώρηση περί μάθησης, η οποία τονίζει την αξία της διαφορετικής οπτικής για την οικοδόμηση μιας ουσιαστικής μαθησιακής εμπειρίας, με τη σημασία της διεύρυνσης του προσωπικού ορίζοντα.

Η αποτελεσματική εφαρμογή των παραπάνω αρχών στο σχολείο προϋποθέτει βέβαια και τον αναστοχασμό των ευρύτερων κοινωνικών προϋποθέσεων της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης. Εννοούμε εδώ την πραγματικότητα ότι η συνάντηση *μας* με τους πολιτισμικά *διαφορετικούς* λαμβάνει χώρα σε ένα ήδη διαμορφωμένο κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. κυρίαρχες ιδεολογίες περί μετανάστευσης και μεταναστών/προσφύγων, περί διαφορετικότητας και ισότητας). Τα πλέον σημαντικά εμπόδια της διαπολιτισμικής συνάντησης και μάθησης είναι οι υπαρκτές ασυμμετρίες ως προς την κοινωνική δύναμη των ομάδων (ασυμμετρίες ως προς τη δύναμη η οποία σχετίζεται με τις θέσεις από τις οποίες συνδιαλέγονται τα πρόσωπα μιας διαπολιτισμικής συνάντησης, π.χ. κοινωνικό στάτους, οικονομικού τύπου ανισότητες, ανισότητες έναντι του νόμου) και τις κυρίαρχες, συνήθως αρνητικά φορτισμένες, εικόνες του *άλλου* (Auernheimer 2010). Μια δυνατότητα αντιμετώπισης αυτών των περιορισμών, καθώς αυτοί διαμεσολαβούνται στον χώρο του σχολείου και της σχολικής τάξης, μας παρέχει η διαδικασία μετασχηματισμού της σχολικής τάξης σε κοινότητα μάθησης (βλ. Γκόβαρης & Μανούσου 2015). Η λειτουργία της σχολικής τάξης ως κοινότητας μάθησης μας επιτρέπει περαιτέρω να αντιμετωπίσουμε ένα εμπόδιο εξίσου σημαντικό με τα προαναφερθέντα, αν όχι σημαντικότερο, αυτό της αρνητικής διάστασης της αναγνώρισης (Butler 2007). Οι πρακτικές αναγνώρισης, ως πρακτικές υποκειμενοποίησης του ατόμου, εμπεριέχουν (και) μια αρνητική διάσταση, εν είδει παραγνώρισης/ στιγματισμού/υποταγής/ηθικού τραυματισμού του ατόμου. Από τις αναλύσεις της Butler προκύπτει ότι οι εκάστοτε ισχύουσες νόρμες αναγνώρισης, π.χ. σε επίπεδο θεσμών, δεν επιτρέπουν σε κάποια άτομα ή σε κάποιες ομάδες ανθρώπων να βιώσουν την ύπαρξή τους ως κοινωνικά θεμιτή. Περιπτώσεις αναγνώρισης με την παραπάνω σημασία συναντάμε σε πολυπολιτισμικές σχολικές αίθουσες στις οποίες κυριαρχεί ως βασικό μέλημα η ανάδειξη του *διαφορετικού,* με τη σημασία μιας απόλυτα *άλλης* ταυτότητας. Στην περίπτωση αυτή παραγνωρίζεται/αποσιωπάται, όχι οπωσδήποτε σκόπιμα, η εμπειρική πραγματικότητα και οι πραγματικές ανάγκες αναγνώρισης ενός μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο, για παράδειγμα. Η αναγνώρισή του μόνο ως μετανάστη μαθητή είναι αναντίστοιχη της δομής και του περιεχομένου της αυτοαντίληψής τους (βλ. Γκόβαρης 2000). Η λειτουργία της σχολικής τάξης ως κοινότητα μάθησης μπορεί να απελευθερώσει τους μαθητές και τις μαθήτριες από περιοριστικές ταυτότητες και να τους τοποθετήσει σε ρόλους δημιουργών πολιτισμού, δημιουργών του *κοινού* και των *αποκλίσεών* του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Auernheimer, G. (2010) Interkulturelle Kommunikation mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen fuer das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (ss. 35-66). Wiesbaden: VS Verlag.

Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt* (Erweiterte Ausgabe). Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Delory-Momberger, C. (2010). Diversitaet unterrichten und lernen. Eine erzieherische und politische Herausforderung. In DGfE (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (ss. 55-64). Opladen: Budrich Verlag.

Diehm, I. (2005). Interkulturelle Pädagogik: Die programmatische Antwort auf wachsende Heterogenität in Schule und Unterricht. In K.Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (ss. 85-94). Münster: Waxmann Verlag.

Habermas, J. (1999). *Die Einbeziehung des Anderen*. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europaeische Ideengeschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Jaeggi, R. (χ.χ). Anerkennung und Unterwerfung: Zum Verhältnis von negativen und positiven Theorien der Intersubjektivität. (Available at https://www.philosophie.hu-βerlin.de/de/lehrbereiche/ jaeggi/ mitarbeiter/jaeggi_rahel/anerkennungunterwerfung).

Klafki, W. (2017). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.

Jullien, F. (2017). *Es gibt keine kulturelle Identitaet*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.

Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitaeten*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag (2e Auflage).

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welterschließung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Taylor, C. (2009). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Wulf, Ch. (1999). Der Andere. In R. Hess & Ch. Wulf (Hrsg.), *Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden* (ss. 13-37). Frankfurt/M.: Campus Verlag.

Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές. Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Διγλωσσία. Τετράδια Νάξου* (σσ. 17-33). Ρόδος. (Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/2_θεωρητικά Κείμενα/).

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 17-30). Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. & Χ. Μανούσου (2015). Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του «άλλου». Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε Δημοτικό Σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 10-34.

Γκόβαρης, Χ. (2019). Διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο - Προβληματισμοί, θέσεις και προτάσεις. Στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Επιμ.). *Οδηγός Εκπαιδευτικού ανά Βαθμίδα Εκπαίδευσης για την Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών Προσφύγων*. Γ΄ Τόμος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Γυμνάσιο (σσ. 5-18). Αθήνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - PART ONE

Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Ζητήματα και καλές πρακτικές
Intercultural Education; Issues and Good Practices

Γλωσσικές ιδεολογίες σε κείμενα ταυτότητας ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων

Γιώτα Γάτση
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
gatsipanag@frl.auth.gr

Νίκος Γογωνάς
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ngogonas@enl.uoa.gr

Abstract

The refugee crisis has resulted in an enormous number of "unaccompanied minors". According to EKKA (National center for Social Solidarity) in 2016 alone 4,804 unaccompanied minors were registered in Greece. The majority are from Syria, Afghanistan, Iraq and Pakistan. Most of these children are multilingual in Arabic, Farsi, Urdu, and combinations of the above language(s) and their linguistic competence is not necessarily associated with their ethnic origin but also with their country/ies of socialization. Children residing in shelters run by NGOs attend classes in foreign languages including Greek, English, French and German but their own linguistic repertoires and language preferences are usually not taken into account.

The present study draws on fieldwork in the camp of Diavata, Northern Greece, over 6 months in 2016-17. It involves 30 unaccompanied refugee minors aged between 14 and 18 and attempts to give voice to the refugees and bring their language ideologies into the surface through their production of written identity texts (Cummins 2005) collected in the field and online. The content analysis of the texts indicates that while unaccompanied refugee minors acknowledge a hierarchy of languages with English being more 'important', they value multilingualism for a variety of reasons (social integration, making new friends, etc.). Insights into the language ideologies of refugee minors are going to be particularly relevant for their integration into formal education in Greece or elsewhere. The dissemination of our findings among educators, teachers and policy makers may raise awareness around issues such as language socialisation, multilingualism and translanguaging (Garcia 2009) as useful resources for learning and teaching and may lead to the creation of more inclusive pedagogies.

Λέξεις κλειδιά: *Ασυνόδευτοι ανήλικοι, πρόσφυγες, γλωσσικές ιδεολογίες, κείμενα ταυτότητας*.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με στοιχεία της UNICEF περίπου 75.000 πρόσφυγες και μετανάστες, ανάμεσα στους οποίους βρίσκονται 24.600 παιδιά, είναι αποκλεισμένοι αυτό το διάστημα στην Ελλάδα και στις γύρω χώρες (UNICEF 2018). Σύμφωνα με στοιχεία του Εθνικό Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΕΚΚΑ), το 2018 ο εκτιμώμενος αριθμός ασυνόδευτων ανηλίκων στην Ελλάδα ήταν 3.741. Οι περισσότεροι προέρχονται από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ και το Πακιστάν.

Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι συχνά κρατούνται σε συνθήκες προστατευτικής φύλαξης σε αστυνομικά τμήματα, σε προαναχωρησιακά κέντρα κράτησης και σε κλειστούς χώρους σε ελληνικά ή νησιά εν αναμονή της μεταφοράς τους σε ειδική δομή φιλοξενίας. Η εκπαίδευση των παιδιών αυτών έχει διακοπεί για μεγάλα χρονικά διαστήματα και η φοίτησή τους στο σχολείο δεν είναι συστηματική ή παρατηρείται αποσχολειοποίηση. Όσα παιδιά διαμένουν σε ξενώνες που λειτουργούν υπό την επίβλεψη ΜΚΟ παρακολουθούν μαθήματα.

Όταν άρχισε η προσφυγική κρίση το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ήταν εντελώς απροετοίμαστο να δεχτεί τα παιδιά-πρόσφυγες με κύρια προβλήματα την διαρκή αλλαγή εκπαιδευτικών τόσο στα πλαίσια της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης, την στελέχωση τάξεων υποδοχής με μη εξειδικευμένο προσωπικό, την έλλειψη αιθουσών, την απουσία ανάλογης εμπειρίας και την μη έγκαιρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον προβλήματα ήταν η δυσχέρεια στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών/ προσφύγων-μαθητών και η αδυναμία της καταπολέμησης των στερεότυπων και των προκαταλήψεων στο χώρο του σχολείου, γεγονός που προκάλεσε σε πολλές περιπτώσεις σχολική διαρροή, απομόνωση και παραπληροφόρηση. Ωστόσο έγιναν πολλές προσπάθειες στο να διασφαλιστεί το βασικό δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση και έτσι δημιουργήθηκαν ποικίλα πλαίσια και μορφές εκπαίδευσης που ενεργοποιούνται από φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (UNICEF & REACH 2017). Από το 2017 και μετά έχει γίνει μια αρκετά σημαντική προσπάθεια ώστε οι μαθητές προσφυγικής καταγωγής να γίνουν αποδεκτοί στο επίσημο πρωινό σχολείο και παράλληλα δημιουργήθηκαν ποικίλες εστίες ενισχυτικής διδασκαλίας σε απογευματινές τάξεις. Σημαντική υπήρξε το 2018 η ψήφιση του νόμου 4547/18 για την Παιδεία με κεφάλαιο για την Εκπαίδευση Προσφύγων με ιδιαίτερη έμφαση στις τάξεις υποδοχής και τις ΔΥΕΠ (ΦΕΚ 102, Άρθρα 71 έως 83*)* (Γάτση 2019).

Αξίζει να τονιστεί ότι οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες αποτελούν ευάλωτη κοινωνική ομάδα λόγω του νεαρού της ηλικίας τους σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν συνοδεύονται ούτε από γονείς ούτε από νόμιμους κηδεμόνες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν έναν πολυδιάστατο ρόλο ερχόμενοι/ες σε επαφή με την «ευαλωτότητα». Μερικές από τις προκλήσεις έγκεινται στις πολυ-σύνθετες ταυτότητες των παιδιών οι οποίες απαρτίζονται από ποικίλα χαρακτηριστικά και βιώματα. Οι ταυτότητές τους τελούν υπό εξέλιξη και μόνιμη διαπραγμάτευση, καθώς οι ασυνόδευτοι ανήλικοι βρίσκονται ανάμεσα σε δύο, τρεις ή παραπάνω πατρίδες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπερβούν την ευαλωτότητα, να ενδυναμώσουν, να εμπλουτίσουν με τη νέα γνώση, να εμπνεύσουν, να αποπνεύσουν εμπιστοσύνη ώστε οι μαθητές σχολικής ηλικίας να ενταχθούν κατάλληλα στα νέα σχολικά περιβάλλοντα που τις περισσότερες φορές διαφέρουν κατά πολύ από αυτά των χωρών καταγωγής. (Γάτση 2019). Όπως εξάλλου αναφέρει ο Kaplan (2000) οι νέοι άνθρωποι είναι όντως ευπροσάρμοστοι και έχουν ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά είναι λάθος να πιστεύει κανείς ότι θα ξεπεράσουν χωρίς βοήθεια την εμπειρία του συσσωρευμένου τραύματος που χαρακτηρίζει τις ζωές πολλών ανήλικων και ασυνόδευτων ανήλικων παιδιών προσφύγων.

Σ' αυτό το σημείο γίνεται αντιληπτό ότι οι ταυτότητες των μαθητών-προσφύγων είναι επαπειλούμενες εφόσον οι δεξιότητες που είχαν στην χώρα προέλευσης φαίνεται ότι δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στην χώρα υποδοχής. Οι ασυνόδευτοι ανήλικοι είναι ομιλητές κυρίως αραβικών, φαρσί, ουρντού και η γλωσσική τους ικανότητα δεν συνδέεται απαραίτητα με τη χώρα καταγωγής τους αλλά και με τη/τις χώρα/ες κοινωνικοποίησής τους (Gatsi 2019). Ως εκ τούτου, χρησιμοποιούν γλωσσικά στοιχεία που συνδέονται με περισσότερες από μια γλώσσες, γλωσσικές ποικιλίες και κειμενικά είδη. Σε ποιο βαθμό, όμως, τους δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και να αξιοποιήσουν ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη χώρα υποδοχής;

Αν και η χρήση των γλωσσών από τις χώρες προέλευσης μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής συνήθως θεωρείται ακατάλληλη για τη μάθηση στο σχολείο (Garcia & Li Wei 2014, Creese & Blackledge 2010, Χατζηδάκη 2010) κάποιες πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε σημαντικό ποσοστό, είναι έτοιμοι για μια δημιουργική και τολμηρή εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θα περιλαμβάνει την παράλληλη και δημιουργική σύνθεση όλων των γλωσσών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσοκαλίδου & Κουτούλης 2016).

Ο Cummins (2007) προτείνει τις δίγλωσσες διδακτικές στρατηγικές (bilingual instructional strategies) ως έναν τρόπο προώθησης ταυτοτήτων γλωσσικής επάρκειας στους μαθητές από κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες. Ενδεικτικά ως τέτοιες στρατηγικές θα μπορούσαν να αναφερθούν τα βιβλία σε δύο γλώσσες (dual language books) (Sneddon 2008), οι δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης (Language Awareness Activities) (Helot and Young 2006) στηριζόμενες στις Διδακτικές της

Πολυγλωσσίας (Candelier & De Pietro 2012) οι παιδαγωγικές πολυγλωσσικές πρακτικές θεάτρου (Armand et al. 2014) καθώς και τα κείμενα ταυτότητας (Cummins and Early, 2011) (βλ. επόμενη ενότητα).

Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια (που συνυπογράφει το παρόν κείμενο) εφάρμοσε ανάλογες πολυγλωσσικές στρατηγικές με μαθητές της ασυνόδευτους ανήλικους. Συνέλεξε κείμενα ταυτότητας που οι μαθητές έγραψαν μέσα στην τάξη και διαδικτυακά. Στην παρούσα ανακοίνωση επικεντρω-νόμαστε στις γλωσσικές ιδεολογίες των μαθητών όπως αυτές αναδύονται μέσα από αυτά τα κείμενα. Η Woolard (1998: 3) έχει ορίσει τις γλωσσικές ιδεολογίες ως «αντιπροσωπευτικές εκφράσεις, είτε ρητές είτε σιωπηρές, που ερμηνεύουν τη διασταύρωση της γλώσσας και των ανθρώπων σε έναν κοινωνικό κόσμο». Οι ιδεολογίες της γλώσσας είναι, επομένως, πάντα τοποθετημένες κοινωνικά και συνδέονται με ζητήματα ταυτότητας και εξουσίας (Woolard 1998). Σύμφωνα με τον ορισμό του Kroskrity (2004) είναι «κατασκευασμένες από την κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία του ομιλητή».

Υπό το πρίσμα της παραπάνω συζήτησης, η παρούσα μελέτη θέτει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: Ποιες γλωσσικές ιδεολογίες εκφράζονται στα κείμενα ταυτότητας που παράγουν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες; Ποιες είναι οι απόψεις τους για τις γλώσσες των χωρών προέλευσης/κοινωνικοποίησης τους και ποιες για τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (ελληνικά) και για άλλες γλώσσες διεθνούς επικοινωνίας;

2. Κείμενα ταυτότητας

Σύμφωνα με τους Cummins & Early (2011) ο όρος κείμενα ταυτότητας, (identity texts) χρησιμοποιείται για τα παραγόμενα κείμενα της δημιουργικής εργασίας των μαθητών ή τις τελέσεις που πραγματοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο και ενορχηστρώνονται από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές επενδύουν τις ταυτότητες τους στη δημιουργία αυτών των κειμένων, τα οποία μπορούν να έχουν μορφή γραπτή, προφορική, σχεδίου, οπτική, μουσική, δραματική και συνδυασμό αυτών (Cummins & Early 2011: 3). Το κείμενο ταυτότητας, λοιπόν, λειτουργεί ως κάτοπτρο πάνω στο οποίο αντανακλώνται θετικά οι ταυτότητες των μαθητών.

Μέσα από τα κείμενα αυτά επιχειρείται πέρα από την καλλιέργεια γλωσσικών στόχων και δεξιοτήτων, η αυτενέργεια των μαθητών. Κατά τον Le Ferrec (2008) η ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την σχολική και επαγγελματική επιτυχία και πρόοδο. Ωστόσο όπως ο ίδιος επισημαίνει, στις περισσότερες περιπτώσεις η γραφή συνδέεται με την σχολική αποτυχία των μαθητών και για αυτό, η διαδικασία παραγωγής τους δεν θα πρέπει να εστιάζει σε σχολικές νόρμες και δεσμεύσεις.

Οι μαθητές είναι πιο παρακινημένοι στη διαδικασία παραγωγής των κειμένων μιας και τα θέματα εστιάζουν γύρω από την ταυτότητά τους και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στην επιλογή των θεμάτων και στην παραγωγή των κειμένων (Cummins & Early 2011). Μια τέτοια πρακτική, λοιπόν, οδηγεί στην ανακάλυψη των γλωσσικών και πολιτισμικών φορτίων των μαθητών, που πολλές φορές είναι άγνωστα στο πλαίσιο του σχολείου.

Μέσα από την παραγωγή κειμένων ταυτότητας οι μαθητές ενθαρρύνονται επίσης να παραγάγουν πολυτροπικά κείμενα. Πολυτροπικό είναι το κείμενο εκείνο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση μηνυμάτων συνδυασμό σημειωτικών τρόπων (π.χ. εικόνα, ήχο, κ.λπ.) (Χοντολίδου 1999: 115). Η έννοια της «πολυτροπικότητας» (multimodality) (Kress 1997: 38) έχει ως αρχή το ότι στην επικοινωνία υπάρχουν πολλοί τρόποι αναπαράστασης των νοημάτων, τους οποίους τα υποκείμενα επεξεργάζονται σε κάθε περίσταση επικοινωνίας. Ειδικότερα ο Kress (2000) τονίζει το γεγονός ότι η μάθηση δε συντελείται μόνο μέσω της γλώσσας, αλλά και μέσω πολλαπλών άλλων σημειωτικών τρόπων αναπαράστασης.

Τα κείμενα ταυτότητας που δημιουργήθηκαν από τους μαθητές στις διάφορες έρευνες (Gatsi 2017a, Gatsi 2019, Gatsi & Delhaye 2015), αποκάλυπταν τις πρώτες γλώσσες τους, η ενδυνάμωση των οποίων θα μπορούσε να οδηγήσει στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη τους άρα και στη σχολική επιτυχία.

Το γεγονός ότι μπορούσαν να γραφτούν στη γλώσσα της επιλογής τους, συντελούσε στην άμβλυνση των δυσκολιών στον γραπτό λόγο που όπως ήταν λογικό αντιμετώπιζε ένας μαθητής μεταναστευτικής καταγωγής. Η παραγωγή κειμένων ταυτότητας δίνει μια άλλη οπτική στην γραφή μιας και ο μαθητής είναι σε θέση να ανακαλύψει και άλλες λειτουργίες της. Επίσης υιοθετώντας την πολυγλωσσική προσέγγιση οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν στις γλώσσες καταγωγής τους για την πιο εύκολη παραγωγή νοημάτων, δηλώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο την υπό εξέλιξη ταυτότητά τους. Τα κείμενα αυτά συμβάλλουν στην εξοικείωση της ευρύτερης σχολικής κοινότητας με τις πολυγλωσσικές γραφές αλλά και με το πολυγλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο αποκλειστικής μονογλωσσίας. (Vatz-Laaroussi et al. 2013).

3. Η παρούσα έρευνα – μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στην συλλογή κειμένων ταυτότητας διαδικτυακά καθώς και κειμένων που παρήχθησαν κατά την διάρκεια της παιδαγωγικής συνεργασίας της ομάδας στόχου με την ερευνήτρια. Πρόκειται, λοιπόν, ταυτόχρονα για μια έρευνα δράσης, μια συμμετοχική έρευνα που στηρίζεται στις παιδαγωγικές δραστηριότητες και πρακτικές που επικεντρώνονται γύρω από τις διδακτικές της πολυγλωσσίας (Candelier & De Pietro 2012) που πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια ενός εξαμήνου στο ανοιχτό κέντρο προσωρινής φιλοξενίας προσφύγων στα Διαβατά. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα αυτή εστιάζει κυρίως στις γλωσσικές ιδεολογίες της ομάδας στόχου και αποτελεί ένα επί μέρους κομμάτι της μελέτης του ίδιου σώματος κείμενων ταυτότητας που εξετάστηκαν υπό το πρίσμα ποικίλων συνιστωσών (Gatsi 2017b).

Πιο συγκεκριμένα ορισμένοι ανήλικοι πρόσφυγες (όλοι αγόρια) παρήγαγαν τα κείμενά τους μέσα στην τάξη, άλλοι τα δημοσίευσαν σε κλειστή ομάδα του Facebook και άλλοι τα έστειλαν ιδιωτικά στο messenger στη/ις γλώσσα/ες επιλογής τους. Για να εξασφαλίσουμε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στους συμμετέχοντες ζητήσαμε τη βοήθεια διερμηνέων που εργάζονταν στο safe zone. Οι δύο διερμηνείς (για αραβικά, φαρσί και ουρντού) κατέστησαν σαφές σε όλους ότι οι τα κείμενα θα είναι προσβάσιμα μόνο στους συμμετέχοντες (δεδομένο για τα κείμενα που θα δημοσιεύονταν στο FB εφόσον επρόκειτο για κλειστή ομάδα) και ότι προσωπικές πληροφορίες θα αντιμετωπίζονται με εχεμύθεια και με σεβασμό χωρίς να εξετάζεται η αληθοφάνειά τους από κανένα/καμία. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν και κατά αυτόν τον τρόπο δημιουργήσαμε ένα «άτυπο συμβόλαιο» ή «τελετουργικό» όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε άλλες έρευνες που διαπραγματεύονται ανάλογα θέματα γύρω από την ταυτότητα των εκπαιδευόμενων (Armand et al. 2013a).

Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ενθάρρυνε τα παιδιά της ομάδας στόχου να μιλήσουν ή να γράψουν γενικά για τις παρακάτω θεματικές:

- Οι χώρες μου
- Τα ταξίδια μου
- Ένα σημαντικό πρόσωπο για μένα
- Οι φίλοι μου
- Οι γλώσσες μου
- Τα όνειρά μου, τα σχέδια μου

Συνολικά συγκεντρώσαμε 70 κείμενα. Από αυτά, 30 αναφέρονταν στη θεματική «Οι γλώσσες μου», γεγονός που δηλώνει την σημασία που έχει η θεματική για τους συμμετέχοντες. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας αναφερόμαστε και στα 30 κείμενα αλλά για λόγους οικονομίας αναλύουμε τα 16.

4. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται εδώ αναφέρονται στην θεματική ενότητα «οι γλώσσες μου». Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήσαμε θεματική ανάλυση (Braun & Clarke 2006, Guest, MacQueen &

Namey 2012). Αρχικά εξοικειωθήκαμε με τα δεδομένα διαβάζοντάς τα προσεκτικά πολλές φορές ούτως ώστε να αναζητήσουμε νοήματα, θέματα και μοτίβα που να σχετίζονται με τις γλωσσικές ιδεολογίες των παιδιών. Αφού δημιουργήσαμε μία πρώτη εικόνα καταγράψαμε τις αρχικές μας ιδέες πριν προχωρήσουμε στην κωδικοποίηση (Miles και Huberman 1994). Στη συνέχεια συνδυάσαμε διαφορετικούς κωδικούς για να αναζητήσουμε πιθανά θέματα που προέκυπταν μέσα από τα δεδομένα. Αφού διαμορφώθηκε ένα σύνολο πιθανών θεμάτων τα επανεξετάσαμε για να δούμε αν αυτά πληρούν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν στην ανάλυσή μας. Επειδή κάποια θέματα επικαλύπτονταν χρειάστηκε να συγχωνευθούν ενώ άλλα διαχωρίστηκαν σε ξεχωριστά θέματα ούτως ώστε να σχηματισθεί ένα συνεκτικό μοτίβο. Τα θέματα που αναλύσαμε διαμορφώθηκαν ως εξής: η αξία της πολυγλωσσίας, η χρησιμότητα των γλωσσών των χωρών διαμονής για κοινωνικοποίηση, η αξία των γλωσσών για σπουδές και εργασία, η χρησιμότητα των αγγλικών.

5. Αποτελέσματα

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζουμε αποτελέσματα που αναφέρονται στις γλωσσικές ιδεολογίες των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων που ερευνήσαμε. Παραθέτουμε τις πρωτότυπες καταγραφές κειμένων που είναι γραμμένα στα αγγλικά και μεταφράσεις στα ελληνικά. Κάποια κείμενα που γράφτηκαν στα αραβικά, ουρντού ή φαρσί παρατίθενται σε φωτογραφία. Σε μερικά δίνεται μόνο η μετάφραση.

Α. Η πολυγλωσσία ως πλεονέκτημα

Η πλειονότητα των παιδιών προβάλλει την πολυγλωσσία ως κάτι θετικό (N=30). Νιώθουν περηφάνεια για τον αριθμό των γλωσσών που έχουν καταφέρει να μάθουν, και αξίζει να σημειωθεί ότι βλέπουν την κατάκτηση επιπλέον γλωσσών ως κάτι που γίνεται εύκολα. Στο παρακάτω απόσπασμα π.χ. ο Α από την Παλαιστίνη ο οποίος τώρα ζει στη Γερμανία, μας ενημερώνει ότι σκοπεύει να προσθέσει και ισπανικά στο ήδη πλούσιο γλωσσικό του ρεπερτόριο:

Κείμενο 1

Hi everyone, my name is A. from Palestine. I live in Germany. The city of Manheim. I speak Arabic, English and German a little. In the future I will learn Spanish.

Μετάφραση

Γεια σε όλους, είμαι ο Α. από την Παλαιστίνη. Ζω στη Γερμανία, στην πόλη Μανχάιμ. Μιλάω αραβικά, αγγλικά, και λίγα γερμανικά. Στο μέλλον θα μάθω ισπανικά (Α., Παλαιστίνιος, 17 ετών).

Φωτογραφία

A….d Hi everyone, my name is Ahmad from Palestine. I live in Germany. The city of Mannheim. I speak Arabic, English and German a little. In the future I will learn Spanish.

Άλλο ενδεικτικό παράδειγμα πολυγλωσσικής βιογραφίας είναι αυτό του Ι. από την Συρία (κείμενο 2) ο οποίος μας παρουσιάζει ως γλώσσες που γνωρίζει τα αραβικά, ελληνικά, αγγλικά και μαθαίνει γερμανικά μιας και ζει στην Γερμανία. Θέλει να μάθει ως επιπλέον γλώσσες ιαπωνικά και γαλλικά, παρουσιάζοντας έτσι μια θετική στάση απέναντι στις διαφορετικές γλώσσες που στην προκειμένη περίπτωση προέρχονται από ποικίλες ηπείρους.

Κείμενο 2

Hello my name is I. am from Syria my mother tonight is Arabic and I speak English and Greek and I living in Germany and I learn German I want to speak French and Japanese.

Μετάφραση

Γεια σας, το όνομά μου είναι Ι. είμαι από τη Συρία η μητρική μου γλώσσα είναι τα αραβικά και μιλώ αγγλικά και ελληνικά και ζω στη Γερμανία και μαθαίνω γερμανικά και θέλω να μιλήσω γαλλικά και ιαπωνικά (Ι., Σύριος,17 ετών).

Φωτογραφία

I,,, A,, S,,,,,r Hello my name is I….l am from Syria my mother tonight is Arabic and I speak English and Greek and I living in Germany and I learn German I want to speak French and Japanese.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ρεπερτόριο των παιδιών φαίνεται να εμπλουτίζεται με τις γλώσσες των χωρών ενδιάμεσης μετάβασής τους, όπως με τουρκικά και ελληνικά (26 κείμενα ταυτότητας). Στο παρακάτω απόσπασμα ο Ρ. μάς περιγράφει το γλωσσικό του ρεπερτόριο μέσα από ένα παιγνιώδη και διαγλωσσικό τρόπο γράφοντας «and a little ellinika melaw". Το πολυγλωσσικό κεφάλαιο του ανηλίκου φαίνεται εμπλουτίστηκε με τις γλώσσες των χωρών μετάβασης. Ο εν λόγω νέος, μετά το Αφγανιστάν όπου ομιλούνται τα πέρσικα (νταρί) πέρασε στο Πακιστάν όπου έμαθε ουρντού. Επίσης στην χώρα μετάβασης του στην Ελλάδα έμαθε ελληνικά και στην χώρα εγκατάστασης του την Γερμανία έμαθε γερμανικά, deutsh όπως ο ίδιος καταγράφει εναλλάσσοντας το κώδικα:

Κείμενο 3

Hey everyone my name is R., I am from Afghanistan I live in Germany before I was in Greece my mother language is dari but I can speak urdu, English, deutsch, Persian and a little ellinika melaw me (emoticon) and I really miss my friends from Greece love you all guys (emoticons).

Μετάφραση

Γεια σε όλους, το όνομά μου είναι Ρ., είμαι από το Αφγανιστάν και ζω στη Γερμανία πριν ήμουν στην Ελλάδα η μητρική μου γλώσσα είναι η ντάρι και μιλώ ουρντού, αγγλικά, γερμανικά περσικά και λίγα ελληνικά... (Ρ., Αφγανός, 16 ετών).

Φωτογραφία

Leo Ratihb Jr. Hey everyone my name is Ratihb i m from afghanistan i live in germany before i was in greece my mother language is dari but i can speak urdu,english,deutsch,persian and a little ellinika melaw me ☺ amd i really miss my friends from greece love you all guys 😇😍😍

4

Διαχείριση

Μου αρέσει!

Απάντηση ·

Άλλο ενδεικτικό παράδειγμα είναι του Σύρου Τ. 16 ετών, ο οποίος ενώ βρίσκεται στην Γερμανία, στέλνει διαδικτυακά το εξής κείμενο στα ελληνικά παρουσιάζοντας έτσι την ικανότητα του να γράφει στην ελληνική, ενδιάμεση γλώσσα, καθώς και παρουσιάζει την σημαντική θέση που κατέχει η συγκεκριμένη γλώσσα στο ρεπερτόριό του.

Κείμενο 4

Μιλάω 3 γλώσσα αραβικά Ελληνικά Αγγλικά και μου αρέσει πιο πολύ ελληνικά αγάπη μου. Τώρα είμαι στη Γερμανία. Όπως ξέρεις και μαθαίνω τη γλώσσα σιγά σιγά πάω στο σχολείο κάθε μέρα.. Αγάπη μου η ελληνική γλώσσα την έμαθα στην Ελλάδα όταν ήμουνα εκεί και μετά.. έφυγα ήρθα εδω και άνθρωποι που μένουν εδώ πέρα... με ρωτάνε μερικές φορές Ποια είναι η καλύτερη γλώσσα που αρεσει εσύ και εγώ λέω ελληνική γλώσσα έτσι νιώθω αγάπη μου δεν ξέρω γιατί την αγαπάω τόσο πολύ (Τ., Σύρος, 16 ετών).

Β. Η χρησιμότητα της γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής

Μέσα από τα κείμενα ταυτότητας διαφαίνεται η συνειδητοποίηση ότι η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής στο σχολείο αποτελεί βασικό παράγοντα για την ένταξη στην κοινωνία. Οι έφηβοι, οι οποίοι λόγω του πολέμου συχνά δεν είχαν την τύχη να έχουν δεξιότητες γραμματισμού στην γλώσσα καταγωγής τους παρουσιάζουν, με έναν ώριμο και έμπειρο τρόπο, ότι οι γλώσσες διευκολύνουν την ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής γι' αυτό οι πιο πολλοί λένε ότι μιλάνε ή μαθαίνουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής (N = 28).

Παρακάτω παρατίθεται απόσπασμα στα φαρσί όπου με απλό τρόπο δίνεται προτεραιότητα στην ελληνική γλώσσα από νεαρό Αφγανό, είναι η γλώσσα που θέλει να μάθει πρώτα εφόσον θα μείνει στην Ελλάδα, χώρα υποδοχής γι' αυτόν στην προκειμένη περίπτωση.

Κείμενο 5

Μετάφραση

Ονομάζομαι Α. Χ. από το Αφγανιστάν και ξέρω Ντάρι πολύ καλά θέλω να μάθω πρώτα ελληνικά και μετά αγγλικά γιατί θα μείνω στην Ελλάδα.

Σε άλλο απόσπασμα ο 17 χρονος Α. Κ. από τη Συρία μας παρουσιάζει τη σημασία της γλώσσας υποδοχής, εν προκειμένω της γερμανικής εφόσον ζει στη Γερμανία.

Κείμενο 6

Hello, I am A. K. from Syria I speak Arabic (mother language), English and German, a little bit turkich.

For me now the most important language is German because I live in Germany and English also because of my study.

Μετάφραση

Γεια σας είμαι ο Α. Κ. από τη Συρία. Μιλάω αραβικά (μητρική γλώσσα), αγγλικά και γερμανικά, λίγα τουρκικά. Για εμένα τώρα η πιο σημαντική γλώσσα είναι τα γερμανικά επειδή ζω στη Γερμανία και τα αγγλικά επίσης για τις σπουδές μου.

Γ. Η χρησιμότητα της πολυγλωσσίας για σπουδές και για επαγγελματικές προοπτικές

Σημαντική πτυχή της πολυγλωσσίας είναι αυτή της διευκόλυνσης των σπουδών και των επαγγελματικών προοπτικών. Σε 17 κείμενα αναφέρεται η πολυγλωσσία ως σημαντικό εφόδιο για σπουδές και επαγγελματική αποκατάσταση. Στο παρακάτω κείμενο ο 17χρονος Παλαιστίνιος ανάμεσα σε άλλα δηλώνει «όταν μαθαίνεις ξένες γλώσσες μπορείς να δουλέψεις εύκολα», παρουσιάζοντας έτσι τα πλεονεκτήματα της πολυγλωσσίας.

Κείμενο 7

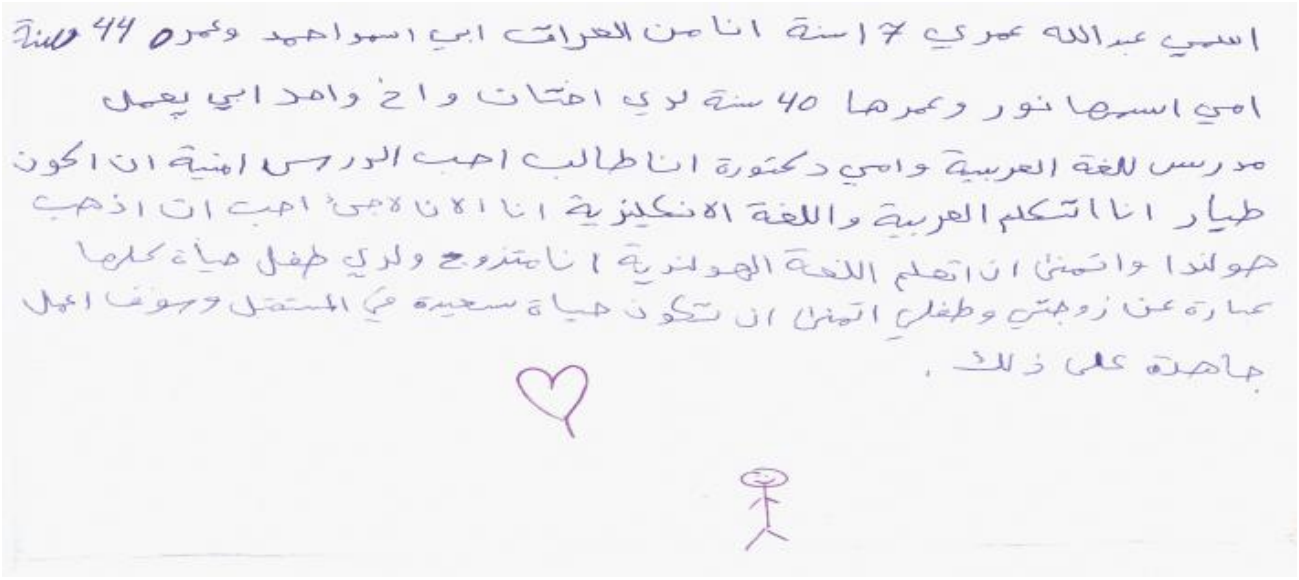
When you learn many foreign languages you can work many relationships with the world and can work easily and also help the world who need help.

Μετάφραση

Όταν μαθαίνεις πολλές ξένες γλώσσες μπορείς να δουλέψεις πολλές σχέσεις με τον κόσμο και μπορείς να δουλέψεις εύκολα και επίσης να βοηθήσεις τον κόσμο που χρειάζεται βοήθεια.

Επίσης ενδεικτικά παρατίθεται κείμενο του 17χρονου Ιρακινού, Α. όπου προβάλλει στοιχεία της ιδιαίτερής του ταυτότητας και παράλληλα δηλώνει ότι θέλει να μάθει άλλη γλώσσα, την ολλανδική πέρα από την αγγλική προκειμένου να πραγματοποιήσει το όνειρο του, της επαγγελματικής αποκατάστασης ως πιλότος στην Ολλανδία. Το κείμενο γράφτηκε στα αραβικά.

Κείμενο 8



Μετάφραση

Με λένε Α. και είμαι 17 χρονών από το Ιρακ. Ο μπαμπάς μου λέγεται Α. και είναι 44 ετών και η μαμά μου λεγεται Ν. και είναι 40 ετών, εχω 2 αδερφές και 1 αδερφό. Ο πατέρας μου είναι καθηγητής της αραβικής γλώσσας και η μητέρα μου είναι γιατρός. Είμαι μαθητής που αγαπά το διάβασμα και το ονειρό μου είναι να γίνω πιλότος.

Μιλώ την αραβική και την αγγλική γλώσσα. Είμαι πρόσφυγας και θα ήθελα να πάω στην Ολλανδία και να μάθω την Ολλανδική γλώσσα. Είμαι παντρεμένος και έχω ένα παιδί. Όλη μου η ζωή είναι η γυναίκα μου και το παιδί μου εύχομαι να είναι ευτυχισμένη ζωή και θα βάλω τα δυνατά μου για να είναι έτσι (Α., Ιρακινός, 17 ετών).

Ανάλογο είναι το κείμενο του 16 χρονου Ζ. από το Αφγανιστάν που μένει στην Ελλάδα και είναι γραμμένο στα ελληνικά:

Κείμενο 9

Με λένε Ζ., είμαι από το Αφγανιστάν γεννήθηκα εκεί μιλάω νταρι και ελληνικά, πρώτα Ελληνικά μετά Αγγλικά εδώ εννοώ, είναι σεμαντικά. Είμαι σε μια χώρα και πρέπει να μάθω ένα από αυτά. Για πολλά πράγματα και να κάτσω να δουλέψω να κάνω φίλους, φίλες (Ζ., Αφγανός, 16 ετών).

Δ. Η χρησιμότητα της πολυγλωσσίας για κοινωνικές σχέσεις

Σε 15 κείμενα ταυτότητας παρουσιάστηκε ότι η γλώσσα αποτελεί βασική συνιστώσα στις επικοινωνιακές και κοινωνικές σχέσεις, συνδετικός κρίκος με ανθρώπους, όχημα καλύτερης κατανόησης, εξοικείωσης, ανάπτυξης ενσυναίσθησης. Όπως περιγράφει ο 17χρονος Αφγανός στο παρακάτω κείμενο, το πιο σημαντικό πράγμα για να γνωρίσει κάποιος τον άλλον είναι η εκμάθηση της γλώσσας:

Κείμενο 10

من زبان فارسی یونانی و یه زره انگلیسی بلدم واسه من هم کمک کردن رفیق های خوب و زبان یک چیز مهمی است که باید یاد بگیری اگه
زبان بلد باشی همه چیز واسته آسان میشه. من یونانی را در یونان یاد گرفتم و انگلیسی هم همینطور. زبان یک چیزه مهمی است که میتوانی با
مردم بیشتر آشنا بشی

Μετάφραση

Αν μιλάς τη γλώσσα, όλα γίνονται εύκολα. Έμαθα επίσης ελληνικά στην Ελλάδα και Αγγλικά. Η γλώσσα είναι ένα σημαντικό πράγμα που μπορείτε να κάνετε για να γνωρίσετε καλύτερα τους ανθρώπους (Αφγανός, 17 ετών).

Στο παρακάτω κείμενο, ο 16 χρονος Λ. από τη Συρία μας παρουσιάζει την ιδιαίτερη σημασία που έχουν οι γλώσσες στην δημιουργία και στο χτίσιμο διαπροσωπικών σχέσεων, φίλων.

Κείμενο 11

Hello everybody my name is A. I am from Syria and living now in Belgium in the capital Brussels. I speak Arabic and English learning now French and Dutch and in soon future I would like to learn

Greek language because I had already experience with this language and I have a lot of great friends from there then I could talk with them in they are language.

Μετάφραση

Γεια σε όλους, το όνομά μου είναι Α., είμαι από τη Συρία και ζω τώρα στο Βέλγιο, στην πρωτεύουσα Βρυξέλλες. Μιλάω αραβικά και αγγλικά μαθαίνω τώρα γαλλικά και ολλανδικά και στο σύντομο μέλλον θα ήθελα να μάθω την ελληνική γλώσσα γιατί είχα ήδη εμπειρία με αυτή τη γλώσσα και έχω πολλούς σπουδαίους φίλους εκεί και τότε θα μπορούσα να μιλάω μαζί τους στη γλώσσα τους (Α., Σύρος, 16).

Φωτογραφία

L…….d Hello everybody my name is Ahmad I am from Syria and living now in Belgium in the capital Brussels I speak Arabic and English learning now French and Dutch and in soon future I would like to learn Greek language cause I had already experience with this language and I have a lot of great friends from there then I could talk with them in they are language.

2

Διαχείριση

Μου αρέσει!

Απάντηση ·

L,,,,,,,,,,,,,,,,d Even here the school it's great with the teachers they are so kind in that job but also we have to be respectful for what they are doing to us the language it's little bit hard to learn it but I believe when you like or love something and you will focus on it then you gonna to got it and succeed.

1

Διαχείριση

Μου αρέσει!

Απάντηση · 1 χρόνο · Τροποποιήθηκε

Τέλος, ανάλογο απόσπασμα όπου η πολυγλωσσία φαίνεται να οδηγεί στην αμοιβαία κατανόηση και στην διευκόλυνση μεταξύ των ανθρώπων είναι το παρακάτω κείμενο του 17χρονου Ιρακινού Α. Μας αναφέρει ότι η γλώσσα οδηγεί στην αμοιβαία κατανόηση, απομονώνοντας δυσκολίες και δημιουργώντας σεβασμό.

Κείμενο 12

It's help to connection with people and to understand each other and I like to learn everything difficult to make easy for another people they see it difficult and I have many friends from different countries so I like to speak with them in they are language (emoticons).

Μετάφραση

Βοηθάει να συναντάς ανθρώπους και να καταλαβαίνει ο ένας τον άλλον και μου αρέσει να μαθαίνω καθετί δύσκολο για να τους διευκολύνω με άλλους ανθρώπους που το βρίσκουν δύσκολο και έχω πολλούς φίλους από διαφορετικές χώρες και έτσι μου αρέσει να μιλάω μαζί τους στη γλώσσα τους (Α., Ιρακινός, 17 ετών).

Φωτογραφία

A… A„„d It's help to connection with people and to understand each other and i like to learn everything difficult to make easy for another people they see it difficult and i have many friends from different countries so i like to speak with them in they are language ☺☺☺❤

1

Διαχείριση

Μου αρέσει!

Απάντηση ·

Ε. Ιεράρχηση γλωσσών (η σημασία της γνώσης ισχυρών γλωσσών)

Στην συνέχεια αναδύεται η αναπαράσταση των «δυνατών γλωσσών». «Αν μπορείς να μιλάς αγγλικά μπορείς να μιλάς με όλο τον κόσμο» μάς δηλώνει ο 17 χρονος πολύγλωσσος Πακιστανός. Με άλλα λόγια φαίνεται ότι οι νέοι του δείγματός μας έχουν επίγνωση των γλωσσικών πολιτικών και της καθολικότητας που διέπει την αγγλική γλώσσα. Η πλειονότητα (28) δηλώνουν ότι μιλάνε την αγγλική γλώσσα σε διαφορετικούς βαθμούς και οι υπόλοιποι 2 ότι θα ήθελαν να την μάθουν.

Κείμενο 13

Hello everyone. My name is U. I am from Pakistan. But now I am in sandorini island of Greece. I can speak english greek turkish punjabi urdu siraiki pashto and a little bit persian. But my mother tongue is punjabi. I want to learn only english. Because if you can speak english you can speak with all the world. I think in world if you go any country you can talk with this country people. I can speak british english. But I want to learn american english.

Μετάφραση

Γεια σε όλους. Με λένε Ο. και είμαι από το Πακιστάν. Αλλά τώρα είμαι στο νησί Σαντορίνη στην Ελλάδα. Μιλάω αγγλικά, ελληνικά, τουρκικά, παντζάμπι, ουρντού, σιραικί, παστό και λίγα περσικά. Αλλά η μητρική μου γλώσσα είναι τα παντζάμπι. Θέλω να μάθω μόνο αγγλικά. Γιατί αν μπορείς να μιλάς αγγλικά μπορείς να μιλάς με όλο τον κόσμο. Νομίζω στον κόσμο αν πας σε οποιαδήποτα χώρα μπορείς να μιλάς με τους ανθρώπους της χώρας. Μπορώ να μιλάω βρετανικά αγγλικά. Αλλά θέλω να μάθω αμερικανικά αγγλικά (Ο., Πακιστανός, 17 ετών).

Φωτογραφία

U……..t Hello everyone. My name is usman i am from pakistan. But now i am in sandorini island of greece. I can speak english greek turkish punjabi urdu siraiki pashto and little bit persian. But my mother tongue is punjabi. I want to learn only English. Because If you can speak english you can speak with all world. I think in world if you go any country you can talk with this country people. I can speak british english. But i want to learn american english.

1

Διαχείριση

Μου αρέσει!

Απάντηση ·

Αντίστοιχα, ο 17 χρόνος Α. που ζει στην Θεσσαλονίκη μας δηλώνει την σημασία της αγγλικής γλώσσας και την χρήση της «παντού» όπως δηλώνει:

Κείμενο 14

A… I'm speaking Farsi Dari,English,Greek, now I live In Thessaloniki in M….. For me, Farsi and Dari the both of them are important I think Is important because Afghanistan speak Dari And Iran speak in Farsi I'm from Afghanistan. But I was living in iran My mom is from Iran and my dad is from Afghanistan but I can speak good Greek and English. Also Greek and english are important English is important more than all the languages because you can use it every where.

Μετάφραση

Μιλάω φάρσι, ντάρι, αγγλικά, ελληνικά, τώρα ζω στη Θεσσαλονίκη, στη Μ… Για μένα, τα φάρσι και τα ντάρι είναι και τα δύο σημαντικά. Νομίζω ότι είναι σημαντικά γιατί στο Αφγανιστάν μιλάνε ντάρι και στο Ιράν μιλάνε φάρσι και είμαι από το Αφγανιστάν. Αλλά ζούσα στο Ιράν. Η μαμά μου είναι από το Ιράν και ο μπαμπάς μου είναι από το Αφγανιστάν αλλά μιλάω καλά ελληνικά και αγγλικά. Επίσης τα ελληνικά και τα αγγλικά είναι σημαντικά. Τα αγγλικά είναι πιο σημαντικά από όλες τις γλώσσες γιατί μπορείς να τα χρησιμοποιείς παντού (Α., Αφγανός, 17 ετών).

Σημαντική επίσης είναι και η οπτκή του 17χρονου Κ. από την Συρία περι καθολικότητας όπου ανάμεσα σε άλλα θεωρεί ότι θα πρέπει η αγγλική γλώσσα να επεκταθεί σε γλώσσα σπουδών της χώρας υποδοχής, ως διευκολυντικός παράγοντας για τους σπουδαστές από άλλα κράτη.

Κείμενο 15

Hi all, I speak Arabic and Kurdish fluently and speak little Turkish and Dutch but at all times the best English is the best because I am outside my country and it is a universal language. Everyone speaks, studies and works in the country, but in the countries where we live now they do not understand that it is easy to We work and study in English and it is very difficult to work, speak and study in their mother tongue.

Μετάφραση

Γεια σε όλους, μιλάω αραβικά και κουρδικά απταίστως και μιλάω και λίγα τουρκικά και ολλανδικά αλλά πάντοτε τα καλύτερα είναι τα αγγλικά γιατό είμαι έξω από τη χώρα μου και είναι μια παγκόσμια γλώσσα. Όλοι μιλάνε, σπουδάζουν και δουλεύουν στη χώρα, αλλά στις χώρες που ζούμε τώρα δεν καταλαβαίνουν ότι είναι εύκολο να δουλεύουμε και να σπουδάζουμε στα αγγλικά και είναι πολύ δύσκολο να δουλεύεις, να μιλάς και να σπουδάζεις στην μητρική τους γλώσσα (Κ. Σύρος, 17 ετών).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί προβάλλουν τις γλώσσες των οικονομικά ισχυρών κρατών ως γλώσσες που είναι πιο σημαντικές ή των ευρωπαϊκών κρατών που θα μπορούσαν να μεταβούν. Ανάλογο κείμενο είναι του 16 χρονου ασυνόδευτου ανηλίκου από το Μαρόκο όπου προτάσσει τα αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά λέγοντας ότι είναι οι πιο σημαντικές γλώσσες που μπορούν να μιλάνε όλοι.

Κείμενο 16

I can speak amazighia its my mother language and Arabic and English and a bit of French and Greek, in my opinion the most important languages English franch Germany espanol. Why, because most countries in the world they speak this languages.

Μετάφραση

Μιλάω αμαζιγκια, είναι η μητρική μου γλώσσα και αραβικά και αγγλικά και λίγα γαλλικά και ελληνικά, αλλά κατά τη γνώμη μου οι πιο σημαντικές γλώσσες είναι τα αγγλικά, τα γαλλικά, τα γερμανικά και τα ισπανικά. Γιατί, επειδή οι πιο πολλές χώρες στον κόσμο μιλάνε αυτές τις γλώσσες.

6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σε προηγούμενες έρευνες τόσο στο ελληνικό πλαίσιο (Gatsi 2017α, Γάτση 2009, 2010, 2011, Γκαϊνταρτζή et al. 2011) όσο και σε άλλα περιβάλλοντα (βλ. Cummins et al. 2015, Armand, Lory and Rousseau 2013b) τα κείμενα ταυτότητας των μαθητών παρουσιάζονται ως πεδία ανίχνευσης των πολυγλωσσικών ρεπερτορίων αλλά και των δυσκολιών που οι μαθητές αντιμετώπιζαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τα κείμενα αυτά αναδύεται ο ρόλος των γλωσσών προέλευσης και σχολικής εκπαίδευσης στη διαδικασία οικοδόμησης των ταυτοτήτων των μαθητών (Cummins 2007, Armand et al. 2013b). Στην παρούσα έρευνα τα κείμενα ταυτότητας χρησιμεύουν ως εφαλτήριο μέσα από το οποίο αναδύονται οι γλωσσικές ιδεολογίες των ανήλικων προσφύγων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η πλειονότητα των παιδιών προβάλλει την πολυγλωσσία ως κάτι θετικό. Περιγράφουν με υπερηφάνεια τον αριθμό των γλωσσών που έχουν καταφέρει να μάθουν, και το γεγονός ότι βλέπουν τόσα οφέλη στη γνώση των γλωσσών δείχνει να υπερτερεί της δυσκολίας που συνεπάγεται η εκμάθησή τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις βεβαίως, φαίνεται ότι οι ανήλικοι πρόσφυγες του δείγματός μας έχουν 'κατακτήσει' τις γλώσσες που απαρτίζουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο με φυσικό τρόπο, μέσω γλωσσικής κοινωνικοποίησης τόσο στον καταυλισμό όπου έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα όσο και στις χώρες ενδιάμεσης μετάβασης (Gardner-Chloros et al. 2016). Η γλωσσική έκφραση των εφήβων του δείγματός μας διευκολύνεται από τα εργαλεία που προσφέρει το διαδίκτυο και πιο συγκεκριμένα το Facebook (Androutsopoulos 2014: 5). Συχνά, βλέποντας τις αντιδράσεις των συνομήλικων τους μέσω π.χ. της μετάφρασης που προσφέρεται μπορούν να καταλάβουν καλύτερα και να αλληλεπιδράσουν μέσα σ' ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Ανεμπόδιστοι από τις επίσημες νόρμες του γραπτού λόγου, αλληλεπιδρούν με περισσότερη αυτοπεποίθηση μέσα στην εικονική κοινότητα. Παράλληλα, μέσω της διαδικτυακής επικοινωνίας επιτυγχάνεται ένα άνοιγμα στην γλωσσική διαφορετικότητα μιας και έρχονται σε άμεση επαφή με γλώσσες που χρησιμοποιούνται από τους συνομηλίκους τους. (Armand et al., 2014).

Το ότι οι έφηβοι του δείγματός μας θεωρούν τις γλώσσες πρωτίστως μέσο επικοινωνίας φαίνεται από το γεγονός ότι δεν διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τις γλώσσες ανεξάρτητα από το βαθμό επάρκειάς τους σε αυτές. Φαίνεται λοιπόν να είναι διάχυτη ανάμεσα στους ανήλικους πρόσφυγες η έμφαση στην επικοινωνία και για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούν διάφορα σημειωτικά μέσα (Garcia & Li Wei 2014). π.χ. στα διαδικτυακά κείμενα βλέπουμε τη χρήση emoticons και διαγλωσσικότητας. Όπως σημειώνεται από την García (2009) η διαγλωσσικότητα λειτουργεί καταλυτικά στη δημιουργία νοήματος. Αυτή η πρακτική επιτρέπει σε εν δυνάμει δί/πολυγλωσσους να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στην κατανόηση και στην παραγωγή ης γλώσσας όταν δημιουργούν το δικό τους κείμενο μεταφέροντας τις μοναδικές φωνές τους (Τσοκαλίδου 2016). Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι οι ανήλικοι πρόσφυγες δεν έχουν επίγνωση της σημασίας της γνώσης της ακαδημαϊκής γλώσσας ως βασικού παράγοντα ένταξης στην κοινωνία της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Το σημαντικότερο γλωσσικό κεφάλαιο που αναδεικνύεται μέσα από τα κείμενα ταυτότητας των παιδιών είναι η αγγλική γλώσσα. Η καλή γνώση της αγγλικής διευκολύνει όχι μόνο την επικοινωνία με όλο τον κόσμο αλλά ανοίγει και δρόμους για σπουδές και επαγγελματική αποκατάσταση.

Έρευνες όπως αυτή αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην παρούσα συγκυρία που η πρόσβαση των ανήλικων προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση γίνεται ευκολότερη και οι αριθμοί προσφύγων που φοιτούν είναι μεγαλύτεροι στο επίσημο ελληνικό σχολείο (ΥΠΕΠΘ 2018). Η διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής προς όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαίδευσης των προσφύγων θα συμβάλει στην περαιτέρω

θεωρητική ενασχόληση με έννοιες όπως η γλωσσική κοινωνικοποίηση, η πολυγλωσσία και η διαγλωσσικότητα, αλλά και για στην αξιοποίηση των εννοιών αυτών στη διδασκαλία με σκοπό την ανάπτυξη παιδαγωγικών ένταξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Androutsopoulos, J. (2014). Moments of sharing: Entextualization and linguistic repertoires in social networking. *Journal of Pragmatics 73,* 4-18.

Armand, F., Lory, M.-P. & C. Rousseau (2013a). Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil, 48,* 37-55.

Armand, F., Lory, M.-P. & C. Rousseau (2013b). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues et élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Lidil [Revue de Linguistique et de Didactique des langues], 48,* 37-55.

Armand, F., Combes, É., Boyadjiéva, G., Petreus, M. & M. Vatz-Laaroussi (2014). Écrire en langue seconde: les textes identitaires plurilingues. *Québec français, 173*, 25–27.

Armand, F., Magnan, M.-O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., Rousseau, C. & M. Vatz (2015). *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives.* Québec: Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC). Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture.

Braun, V. & V. Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Candelier, M. & J.F. De Pietro (2012). *FREPA: A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources*. Graz, Austria: European centre for modern languages (ECML).

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., Hu, S., Markus, P. & M. Montero (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in Multilingual School Contexts. *TESOL Quarterly, 49*(3), 555-581.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *10*(2), 221-240.

Cummins, J. & M. Early (Eds.) (2011). *Identity texts the collaborative creation of power in multilingual schools.* UK & Sterling: Trentham Books.

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

García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* New York: Palgrave MacMillan.

Gardner-Chloros, P., Gogonas, N. & L. McEntee-Atalianis (2016). How can linguists contribute to the refugee crisis? Issues and responses. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, *40*, 95-101.

Gatsi, G. & O. Delhaye (2013). Bonnes pratiques méthodologiques pour renforcer l'estime de soi des élèves migrants dans une école primaire en Grèce. *Éducation et sociétés plurilingues, 34*, 55-68.

Gatsi, G. & O. Delhaye (2015). Représentations de l'identité pluriculturelle et épanouissement scolaire: aux "pays magique des plurilingues". *Migrations et société*, *162*, 121-138.

Gatsi, G. (2017). Contribution du texte identitaire au renforcement de l'identité plurilingue et à l'accroissement de la motivation pour l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'école. *Revue Méthodal*, *1*. (Διαθέσιμο στο: https://revue.methodal.net/?article97) (Ανακτήθηκε στις 05.01.2018).

Gatsi, G. (2019). Analyse des propos tenus par des réfugiés mineurs et non accompagnés dans des textes identitaires. Nouveaux vecteurs d'inclusion? *Neofilolog 2*(52), 335-349.

Guest, G., MacQueen, K.M. & E.E. Namey (2012). *Applied thematic analysis.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Hélot, C. & A. Young (2006). Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level. In O. García, T. Skutnabb-Kangas & M.E. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization* (pp. 69-90). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy.* London: Routledge.

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 182-202). Melbourne: Macmillan.

Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), A companion to linguistic anthropology (pp. 496-517). Oxford: Wiley-Blackwell.

Le Ferrec, C. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture écriture en français langue seconde. In J.-L. Chiss (Dir.*), Immigration, école et didactique du français* (pp. 101-145). Paris: Didier.

Miles, M. B. & A.M. Huberman (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique, 7*(2), 71-84.

Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoïca, A., Combes, É. & M. Koné (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet École-Familles-Communauté. Guide d'accompagnement.* (Διαθέσιμο στο: http://elodil.Umontreal.Ca/filead.min/documents/Guides/ ehf/08-complet.ptf).

Victorian Foundation for the survivors of Torture Inc (2000). *A guide to working with young people who are refugees.* Melbourne: VFST.

Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard and P. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory* (pp. 3-47). New York and Oxford: Oxford University Press. (Διαθέσιμο στο: www.ekka.org.gr) (Ανακτήθηκε στις 24/01/2019).

UNICEF and REACH (2017). Access to education of refugee and migrant children outside accommodation (open) sites Athens and Thessaloniki, Greece, March 2017 (Διαθέσιμο στο: http://bit.ly/2HXaR WH) (Ανακτήθηκε στις 5/6/2019).

UNICEF (2018): (Διαθέσιμο στο: https://infogram.com/1pzmxge25werpqi2kwmqpwnn99azezn92v?live) (Ανακτήθηκε στις 13/5/2019).

ΥΠΕΠΘ (2018) (Διαθέσιμο στο: https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakoloythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-yppeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-19)

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

Γάτση, Γ. (2009). Τι μας λένε τα δίγλωσσα παιδιά. *Πολύδρομο*, *1*, 58-62.

Γάτση, Γ. (2010). Τι μας λένε τα δίγλωσσα παιδιά. *Πολύδρομο*, *2*, 67-74.

Γάτση, Γ. (2010). Τι μας λένε τα παιδιά μας. *Πολύδρομο*, *3*, 92-97.

Γάτση, Γ. (2011). Τι μας λένε τα παιδιά μας. *Πολύδρομο*, *4*, 79-82.

Γάτση, Γ. (2018). Ενδυναμώνοντας την μονίμως εξελισσόμενη ταυτότητα των παιδιών προσφυγικής καταγωγής εντός και εκτός τάξης. Ανακοίνωση στο συνέδριο «Αλισάχνες: Δράσεις ενημέρωσης & ευαισθητοποίησης για το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα (*18-19 Μαΐου*).

Γκαϊνταρτζή, Α., Γάτση, Γ. & Ρ. Τσοκαλίδου (2011). Παιδικές ταυτότητες μέσα από παιδικές φωνές: πολύγλωσσα παιδιά στο ελληνικό σχολείο. Στο Κ.Α. Δημάδης, (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών: Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα). [Identities in the Greekworld (from 1204 to the present day)]*, (τ. 3. σσ. 273-287). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρία Νεοελληνικών Σπουδών.

Τσοκαλίδου, Ρ. & Κ. Κουτούλης (2015). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 161-181.

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) (σσ. 554-577). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, *1*(1), 115-118. (Διαθέσιμο στο: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm).

Πρακτικές *αναγνώρισης* (;) Ρομά μαθητριών/μαθητών
Ευρήματα εθνογραφικής έρευνας σε δημοτικά σχολεία

Χρήστος Γκόβαρης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
govaris@uth.gr

Στέλα Μαρκαντώνη
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
stellamarkandoni@gmail.com

Abstract

This paper presents the results of an ethnographic type research which explores the "how" of constructing the cultural difference and the individual and student identity of Roma students within the school daily routine. The research is based on the concept of recognition (Butler 2004, 2005), and methodologically on praxeological approach (Schatzki 2002), which aims at recording and analyzing pedagogical practices that construct "others" and their cultural differences. The main purpose of the research is to observe, record and interpret the processes of constructing cultural differences and of students'identity in the level of applied pedagogical practices in teaching process. The main objective is toinvestigate whether and to what extent practices constitute the norms of the student's role. If students are confronted with specific expectations of desirable behaviors so as to simultaneously create criteria of the feelings of belonging to the norm or not. Participatory observation was conducted in 4 Primary schools in the Central Greece in all classes on daily basis. Participatory observation in combination with semi-structured interviews with teachers and Roma and non-Roma students were conducted. Findings demonstrate that teachers exercise negative recognition practices, which are performing in the form of negative attitudes, negative evaluations, and disregard for students with low learning level, such as Roma students. Negative recognition practices lead to the construction of discrimination and marginalization of Roma pupils who are disadvantaged in relation to their non-Roma classmates. The result is that Roma students accept their "inferior" learning level, declaring dissatisfied by teachers' practices.

Λέξεις-κλειδιά: *Αναγνώριση, ταυτότητα, πρακτικές, εθνογραφική έρευνα.*

1. Εισαγωγή

Εμπειρικές έρευνες, (όπως αυτές του προγράμματος PISA), έχουν αναδείξει τα τελευταία χρόνια την ύπαρξη μιας ισχυρής συσχέτισης μεταξύ κοινωνικής καταγωγής και σχολικών επιδόσεων. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ως τεκμήριο (ανα)παραγωγής σχολικών ανισοτήτων, κυρίως εις βάρος ομάδων μαθητριών και μαθητών που κατάγονται από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (βλ. Ρετάλη & Χατζηνικήτα 2015). Τα ερωτήματα που εγείρονται σχετικά με τους παράγοντες που ευθύνονται για τις διαρκώς παρατηρούμενες σχολικές ανισότητες δεν προσεγγίζονται και δεν απαντώνται θεωρητικά με ενιαίο τρόπο. Κάπως σχηματικά θα λέγαμε ότι έχουν διαμορφωθεί δυο βασικές κατευθύνσεις ερμηνείας. Η πρώτη, και πλέον διαδεδομένη, εντοπίζει τα βασικά αίτια των χαμηλών σχολικών επιδόσεων κυρίως στις οικογένειες των ίδιων των μαθητών. Για παράδειγμα, από τη σκοπιά της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (Granato & Kristen 2004), οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ ομάδων μαθητών, π.χ. μεταξύ γηγενών, αφενός, και αυτών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αφετέρου, αποδίδονται σχεδόν αποκλειστικά στις διαφορές ως προς το εύρος και την ποιότητα της επενδυτικής δραστηριότητας των γονέων στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών τους, δηλαδή στα κεφάλαια, υλικά ή συμβολικά, που διαθέτουν οι οικογένειές για να στηρίξουν την αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών τους στο σχολείο. Στον αντίποδα αυτής της ερμηνείας συναντάμε προσεγγίσεις οι οποίες εστιάζουν πρωτίστως στη δομή και στις πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνοψίζοντας οι Diehm et al. (2017) τα σημαντικότερα ευρήματα αυτής της προσέγγισης υπογραμμίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στο

σύνολό του (μικροεπίπεδο καθημερινών πρακτικών στο σχολείο, μεσοεπίπεδο της οργάνωσης και των αναλυτικών προγραμμάτων και μακροεπίπεδο του κοινωνικού λόγου και των πολιτικών δομών) εμπλέκεται στην αναπαραγωγή εκείνων των διαφορών (π.χ. ως προς το φύλο, την εθνική/εθνοτική καταγωγή, την πολιτισμική καταγωγή κ.ο.κ.), οι οποίες στατιστικά συσχετίζονται με τις σχολικές επιδόσεις. Εφόσον υφίσταται στατιστικά αυτή η συσχέτιση, τότε σίγουρα μπορεί να παρατηρηθεί και να διερευνηθεί στο πεδίο της σχολικής καθημερινότητας και πιο συγκεκριμένα στα όσα διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στη σχολική αίθουσα (βλ. π.χ. Diehm et al. 2017, Ricken 2014). Έτσι, στην εν λόγω κατεύθυνση ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη διερεύνηση σειράς πρακτικών, εντός του σχολικού πλαισίου, μέσω των οποίων πραγματώνεται η διασύνδεση μεταξύ κοινωνικής καταγωγής και σχολικής επίδοσης. Το βασικό ερώτημα σε αυτή την περίπτωση διατυπώνεται από τον Ricken (2014: 122) ως εξής: πώς παράγονται κατά τη επιτέλεση των διδακτικών πρακτικών μέσα στη σχολική τάξη (αρνητικές) διακρίσεις κατά μήκος των αξόνων της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών/μαθητριών, ακόμα κι όταν μέσα στη σχολική τάξη δεν γίνεται καμιά αναφορά στην κοινωνική προέλευση;

Με αφετηρία το παραπάνω ερώτημα καθώς και την εμπειρικά αποδεδειγμένη πραγματικότητα μιας σειράς προβλημάτων που χαρακτηρίζουν τη σχολική φοίτηση μαθητριών και μαθητών ρόμικης καταγωγής - χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ασυνεχή σχολική φοίτηση, σχολική διαρροή- σχεδιάσαμε κα υλοποιήσαμε μια εθνογραφικού τύπου έρευνα με κεντρικό στόχο να διερευνήσουμε τους τρόπους εμπλοκής των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών-διδακτικών πρακτικών στο ελληνικό σχολείο στην (ανα)παραγωγή ανισοτήτων εις βάρος μαθητριών και μαθητών της εν λόγω κοινωνικής ομάδας.

2. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η θεωρητική συγκρότηση του αντικειμένου της έρευνάς μας στηρίζεται στις έννοιες της *πρακτικής* και της *κοινωνικής τάξης* (social order), όπως ορίζονται στην Πραξεολογία (βλ. π.χ. Reckwitz 2002) καθώς και αυτών της *απεύθυνσης* (addressing)/*αναγνώρισης* (recognition), όπως ορίζονται στον Μεταδομισμό (βλ. π.χ. Butler 2004, 2005) και αξιοποιούνται στην παιδαγωγική εθνογραφία για τη μελέτη του σχολείου στην (ανα)παραγωγή των σχολικών ανισοτήτων.

Για την κατανόηση των εννοιών της *πρακτικής* και της *κοινωνικής τάξης* είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τη βασική θέση της πραξεολογικής προσέγγισης (Reckwitz 2002, στο Fitzsche 2015: 167) «τόπος» του «κοινωνικού» δεν είναι κάποιο συλλογικό πνεύμα ή κάποια ευρύτερη κοινωνική συναίνεση ως προς τις ισχύουσες νόρμες. Αντ΄ αυτού το «κοινωνικό» παράγεται μέσω της αλληλουχίας και διασύνδεσης εξειδικευμένων πρακτικών σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, π.χ. στο σχολείο. Η *πρακτική* αποτελεί τη μικρότερη ενότητα κοινωνικής ανάλυσης και ορίζεται ως μια συντονισμένη, ρουτινοποιημένη δέσμη γλωσσικών και μη-γλωσσικών ενεργημάτων, ως ένα «*set of doings and sayings*» (Schatzki 2002: 73). Αυτό που μας ενδιαφέρει περισσότερο είναι οι ρυθμιστικού τύπου επιδράσεις των πρακτικών. Το γεγονός δηλαδή ότι μια εξειδικευμένη αλληλουχία πρακτικών παράγει μια συγκεκριμένη *κοινωνική τάξη* (social order) εν είδη ενός *σχεσιακού συστήματος θέσεων,* εντός του οποίου *τοποθετούνται* τα άτομα ως υποκείμενα (βλ. Reh & Rabenstein 2012).

Μια *κοινωνική τάξη*, με την έννοια που προαναφέραμε, (ανα)παράγεται πάντοτε ως μια τοπική *κοινωνική τάξη,* δηλαδή ως χωροχρονικά πλαισιωμένη. Δεν συνιστά αποτέλεσμα μιας προϋπάρχουσας ντετερμινιστικής δομής, δεν προϋπάρχει, με άλλα λόγια, ως εξωτερική πραγματικότητα των δρώντων και των δράσεών τους. Για παράδειγμα, το σχολικό μάθημα ως παιδαγωγική *κοινωνική τάξη* δεν ορίζεται εν είδη προϋπάρχουσας δομής αλλά ως «ongoing, practical accomplishment (Garfinkel 1967, στο Tyagunova & Breidenstein 2016: 77). Το σχολικό μάθημα, όπως υπογραμμίζει ο Budde (2015), δεν υφίσταται επειδή απλά αναφέρεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά παράγεται από τις κοινωνικές πρακτικές των συμμετεχόντων. Βέβαια, έχει σημασία εδώ να τονισθεί ότι οι δρώντες, στην περίπτωσή μας εκπαιδευτικοί και μαθήτριες/μαθητές δεν νοούνται στη λογική της πραξεολογικής προσέγγισης ως αυτόνομα υποκείμενα τα οποία εκ των προτέρων κι εμπρόθετα καθορίζουν το «τι» θα ακριβώς συμβεί

στο μάθημα. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα όσα συμβαίνουν στο μάθημα, δηλαδή οι παρατηρούμενες σε αυτό πρακτικές, συμβαίνουν κατά τρόπο αυθαίρετο, καθώς το γεγονός ότι είναι ακριβώς «αυτή» η συγκεκριμένη πρακτική που επιτελείται, και καμιά άλλη, στο συγκεκριμένο πλαίσιο χώρου και χρόνου, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη θέση που έχει η κάθε πρακτική ως ρουτίνα στο πεδίο και συνακόλουθα και τη σημασία της για τη συγκρότηση του μαθήματος ως τοπική κοινωνική τάξη (ο.π., σ. 134).

Οι *κοινωνικές τάξεις*, μεταξύ αυτών και οι παιδαγωγικές, μπορούν να κατανοηθούν, σύμφωνα με τους Reh, Rabenstein & Idel (2011) ως *συμβάντα διευθέτησης* τα οποία ορίζουν το «*πώς*» κάτι μπορεί ή δεν μπορεί να ειπωθεί από κάποιον σε κάποιον άλλο, το «*πώς*» κάτι μπορεί να γίνει ή να μην γίνει. Χρησιμοποιώντας, λοιπόν, αναλυτικά και όχι κανονιστικά την έννοια της *κοινωνικής τάξης* το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στο «πώς» της παραγωγής και της σταθεροποίησης αυτής στη βάση «ποιων» πρακτικών. Ως βασική αναλυτική έννοια χρησιμεύει σε αυτή την περίπτωση η έννοια της *απεύθυνσης* (addressing) Η έννοια αυτή προέρχεται από τη μεταδομιστική θεωρητική προσέγγιση του κοινωνικού φύλου και των έμφυλων σχέσεων της Butler (2004, 2005) και μας δίνει τη δυνατότητα να ανακατασκευάσουμε εμπειρικά τις παιδαγωγικές πρακτικές ως πρακτικές (ανα)παραγωγής διαφορο-ποιήσεων, διακρίσεων, στιγματισμού κι εν τέλει σχολικών ανισοτήτων. Η έννοια της *απεύθυνσης* – ως ενέργημα γλωσσικού ή μη γλωσσικού τύπου - παραπέμπει στη στιγμή της *αναγνώρισης* (recognition) ενός ατόμου ως υποκειμένου, εντός ενός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου. Η *απεύθυνση*, ρητή ή άρρητη, συγκροτεί το άτομο ως υποκείμενο καθώς το καθιστά *αναγνωρίσιμο* σε σχέση με μια συγκεκριμένη νόρμα. Οι νόρμες (πρότυπα) λειτουργούν κατά κανόνα ως έμμεσης μορφής κανονιστικά κριτήρια, ορίζουν τις προϋποθέσεις εντός των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί ή πραγματώνεται η *αναγνώριση* ως *τοποθέτηση* ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη *θέση υποκειμένου*. Με άλλα λόγια, η *απεύθυνση* προς κάποιον, ρητή ή άρρητη, «τον» ταυτοποιεί ως συγκεκριμένο «κάποιον», τον *κανονικοποιεί* σε σχέση με τη εκάστοτε ισχύουσα νόρμα (Rose & Ricken 2018).

Το σχολικό μάθημα, ως επιτελεστικά παραγόμενη *κοινωνική τάξη*, μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί ως μια τοπική *κοινωνική τάξη* και ειδικότερα ως μια ιδιαίτερη *«κοινωνική τάξη διαφορών»*, καθώς παράγεται μέσα από πρακτικές *αναγνώρισης των συμμετεχόντων* ως *διαφορετικών* μεταξύ τους υποκειμένων, π.χ. του τύπου *προσεκτικός/απρόσεκτος*, *διαβασμένος/ αδιάβαστος*, *αυτόνομος/όχι αυτόνομος* κ.λπ. Οι διαφορές αυτές παράγονται κατά κύριο λόγο στον ορίζοντα της νόρμας «επίδοση». Οι Rabenstein et al. (2013) ορίζουν το *μάθημα* ως *κοινωνική τάξη* (των) *επιδόσεων,* λαμβάνοντας υπόψη ότι οι παραγόμενες εντός αυτού *διαφορές* είναι κυρίως *διαφορές* ως προς τις επιδόσεις, δηλαδή διαφορές μεταξύ *νόμιμων* και μη *νόμιμων* γνώσεων και συμπεριφορών (βλ. Budde 2018). Σε ότι αφορά το «πώς» της αναπαραγωγής των σχολικών ανισοτήτων και πιο συγκεκριμένα το «πώς» της διασύνδεσης της καταγωγής με τις σχολικές επιδόσεις, οι Idel, Rabenstein & Ricken (2017) στηρίζουν εμπειρικά τη θέση ότι οι κοινωνικές διαφορές *επανασκηνοθετούνται* μέσα στη σχολική αίθουσα, κατά κανόνα, ως *διαφορές ατομικών επιδόσεων* μεταξύ των μαθητριών/μαθητών (καλός/λιγότερο καλός μαθητής, συνεπής/μη συνεπής, συμμετοχικός/αδιάφορος, επιμελής/λιγότερο επιμελής). Πρόκειται για *διαφορές* οι οποίες τελικά παράγουν ιεραρχικού τύπου διακρίσεις και κατατάξεις των υποκειμένων. Η επιτελεστική ιεράρχηση των θέσεων στις οποίες τοποθετούνται και καθίστανται ορατοί ως διακριτά υποκείμενα οι μαθητές/οι μαθήτριες φανερώνει τις εκάστοτε ισχύουσες *νόρμες αναγνωρισιμότητας,* π.χ. η νόρμα της ατομικής επίδοσης (Rabenstein et al. 2013). Συνακόλουθα, η ανακατασκευή πρακτικών *απεύθυνσης* (addressing), αναγνώρισης και διάκρισης εντός της σχολικής αίθουσας, καθώς και της συναφούς (κοινωνικής) τάξης διαφορών που παράγουν οι πρακτικές διάκρισης, καθιστά δυνατή τη διατύπωση συμπερασμάτων για το «πώς» της αναπαραγωγής των συσχετιζόμενων με τις σχολικές ανισότητες κοινωνικών διαφορών (π.χ. φύλο, εθνοτική/εθνική προέλευση). Ιδιαίτερη ερευνητική σημασία αποκτά η ανακατασκευή της εκάστοτε νόρμας αναγνώρισης, η οποία εκδηλώνεται μέσω μιας συγκεκριμένης απεύθυνσης, ασκεί έμμεσα, συνήθως, την επίδρασή της με τη μορφή της τοποθέτησης/ αναγνώρισης του ατόμου σε μια θέση *υποκειμένου* που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες δυνατότητες και περιορισμούς. Ανακατασκευάζω το *μάθημα* ερευνητικά ως τοπική *κοινωνική τάξη* σημαίνει ανακατασκευάζω τις

επιτελούμενες πρακτικές ως πρακτικές παραγωγής ενός χώρου δυνατοτήτων/ περιορισμών μάθησης, εντός του οποίου τοποθετούνται σε διαφορετικές θέσεις οι μαθήτριες και οι μαθητές ως υποκείμενα μάθησης. Οι διαφορετικές αυτές θέσεις δεν είναι ισότιμες μεταξύ τους, καθώς παράγονται κατά κανόνα στη βάση μιας ιεραρχικού τύπου λογικής διάκρισης (βλ. σημασία της νόρμας *ατομική επίδοση* στο πλαίσιο της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου), συνδέονται, με άλλα λόγια, με άνισες επιλογές/άνισα δικαιώματα συμμετοχής στο *μάθημα*. Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση των επιδόσεων, με την έννοια της απόδοσης γνωρισμάτων ως προς το βαθμό του ατομικού δυναμικού και της ατομικής ικανότητας επιδόσεων, συνιστά την πλέον κεντρική πρακτική συγκρότησης του μαθήματος εν είδη *κοινωνικής τάξης διαφορών*.

Ενδεικτικά θα αναφέρουμε εδώ το ακόλουθο παράδειγμα: η Rosen (2015: 202-204), σε έρευνά της σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης σχολικών εργασιών σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη, αναλύει πώς η *απεύθυνση* ενός εκπαιδευτικού «*για έναν αλλοδαπό καθόλου άσχημα*» δεν αφορά μόνο στο «*τι*» μπορεί ο συγκεκριμένος μαθητής στο εξεταζόμενο μάθημα, αλλά παράγει και το «πώς» της αναγνωρισιμότητάς του σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Η επιτελεστική κατασκευή της διαφοράς «γηγενής» / «αλλοδαπός» παράγει ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, την υποκειμενοποίηση του συγκεκριμένου μαθητή όχι ως προσώπου αλλά ως μέλους μιας ομάδας «αλλοδαπών», εγγράφοντας στα μέλη αυτής της ομάδας συγκεκριμένα γνωρίσματα ως προς το «τι» μπορούν να καταφέρουν στο σχολείο. Η διαφοροποίηση και ταυτοποίηση του συγκεκριμένου μαθητή ως «αλλοδαπού» δημιουργεί μια δυσμενή για τον μαθητή συνθήκη συνύπαρξης με τους συμμαθητές του, καθώς τον κατασκευάζει και τον περιχαρακώνει ως διαφορετικό.

3. Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τις παιδαγωγικές πρακτικές διαφοροποίησης, διάκρισης και άνισης μεταχείρισης Ρομά μαθητών/-τριών. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, εθνογραφικού τύπου έρευνες έχουν δείξει ότι εντός του σχολείου οι κοινωνικές διαφορές μαθητών από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες *επανασκηνοθετούνται* ως *διαφορές* (ικανότητας επίτευξης) σχολικών επιδόσεων. Αυτό συμβαίνει, όπως ήδη περιγράψαμε, κατά τη συγκρότηση, μέσω σειράς πρακτικών, του *μαθήματος* εν είδη *κοινωνικής τάξης διαφορών* εντός της οποίας παράγονται κανονιστικού τύπου διακρίσεις και τοποθετήσεις των παιδιών σε θέσεις υποκειμένων οι οποίες χαρακτηρίζονται όχι από ισότιμες αλλά από άνισες ευκαιρίες συμμετοχής στις μαθησιακές διαδικασίες. Με βάση τα όσα αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό μέρος, τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας μας είναι τα ακόλουθα: (α) αποδέκτες «*τι είδους*» απευθύνσεων γίνονται τα παιδιά της σχολικής τάξης και ειδικότερα τα Ρομά παιδιά, (β) ποιες νόρμες *αναγνώρισης* εκδηλώνονται στις *απευθύνσεις* αυτές και ποιες διαφορές/διακρίσεις/στιγματισμοί παράγονται, (γ) πώς τοποθετούνται στο ορίζοντα αυτών νορμών οι Ρομά μαθήτριες/μαθητές (ως τι «είδους» μαθητές/μαθητές κατασκευάζονται) και (δ) ποιοι περιορισμοί χαρακτηρίζουν τις θέσεις στις οποίες τοποθετούνται τα Ρομά παιδιά ως μαθητές-υποκείμενα.

Για την εμπειρική διερεύνηση των παραπάνω στηριχθήκαμε στην πρόταση των Ricken et al. (2017), οι οποίοι προτείνουν μια οπτική ανάλυσης των διαδικασιών *απεύθυνσης/αναγνώρισης* σύμφωνα με την οποία η εμπειρική διερεύνηση οφείλει να διακρίνει και να εστιάσει στις εξής διαστάσεις: (α) διάσταση της *επιλογής* και *αντίδρασης* (πώς επιλέγεται ο αποδέκτης της *απεύθυνσης*, ποιοι γίνονται ταυτόχρονα με έμμεσο τρόπο αποδέκτες της ίδιας *απεύθυνσης* και πώς αντιδρά/αντιδρούν), (β) διάσταση της *νόρμα αναγνώρισης* (ποια νόρμα εκδηλώνεται κατά την *απεύθυνση* και σε ποιο ειδικό πλαίσιο), (γ) διάσταση των *θέσεων* και *σχέσεων* (σε ποιες θέσεις τοποθετούνται ως υποκείμενα τα άτομα και ποιες οι σχέσεις μεταξύ των θέσεων, συμμετρίας ή ασυμμετρίας) και (δ) διάσταση της αξιολογικής φόρτισης της *απεύθυνσης* (άμεση ή έμμεση απόδοση αξίας μέσω της *απεύθυνσης)*.

Είναι περισσότερο από προφανές ότι η συγκρότηση του αντικειμένου της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς η προτεινόμενη οπτική ανάλυσης προϋποθέτουν τη χρήση ερευνητικών μεθόδων οι οποίες θα διασφαλίζουν τη μέγιστη δυνατή ανοιχτότητα προς το πεδίο της έρευνας. Σε μια τέτοιου είδους

απαίτηση μόνο οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να ανταποκριθούν και για το λόγο αυτό επιλέχτηκαν οι μέθοδοι της παρατήρησης και της συνέντευξης. Η παρατήρηση εστιάζει κυρίως στη καταγραφή του λόγου των συμμετεχόντων, κυρίως όμως των εκπαιδευτικών, εντός του πλαισίου χρονικά αλληλο-διαδεχόμενων συνομιλιακών καταστάσεων που αφορούν σε σχετικά διακριτές «φάσεις» του μαθήματος, προκειμένου να καταγραφεί, να αναλυθεί και να κατανοηθεί «πώς» επιτελείται η επεξεργασία και η παραγωγή του μαθήματος εν είδη μιας κοινωνικής τάξης διαφορών. Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς λειτουργούν συμπληρωματικά προς τα δεδομένα της παρατήρησης με την έννοια ότι καθιστούν πιο ξεκάθαρη την οπτική των εκπαιδευτικών. Στις συνεντεύξεις συγκεκριμενοποιούνται αρκετά από τα όσα με άρρητο τρόπο επιτελούνται μέσα στη σχολική αίθουσα.

Πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις σε 4 συνολικά δημοτικά σχολεία, στα οποία φοιτούσαν Ρομά και μη Ρομά μαθήτριες και μαθητές, σε καθημερινή βάση και για χρονικά διάστημα 3 έως 4 μηνών. Οι παρατηρήσεις εστίασαν κυρίως στον λόγο των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στις *απευθύνσεις* τους προς τις/τους Ρομά μαθήτριες και μαθητές. Το υλικό που συγκεντρώθηκε από τα πρωτόκολλα παρατήρησης και τις συνεντεύξεις έτυχε επεξεργασίας στη βάση της αρχής της ανοιχτής κωδικοποίησης, όπως αυτή προτείνεται από τη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των καταγραφών οι οποίες προέκυψαν από τις παρατηρήσεις στη διάρκεια γραφής της ορθογραφίας.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

«*Ελάτε να γράψουμε ορθογραφία. Παρακαλώ το στόμα κλειστό και ανοίξτε τα τετράδια ορθογραφίας*» - Πρακτικές ελέγχου/αξιολόγησης της επίσημης γνώσης και νόρμες αναγνώρισης των υποκειμένων *μαθητριών/μαθητών*

Στο δημοτικό σχολείο οι δύο πρώτες ώρες είναι αφιερωμένες, κατά κανόνα, στη διδασκαλία της Γλώσσας. Είναι μια συνηθισμένη πρακτική να ξεκινά η διαδικασία της διδασκαλίας με το γράψιμο της ορθογραφίας. Αυτό ισχύει και στις παρατηρήσεις μας. Οι εκπαιδευτικοί, μετά την είσοδό τους στην αίθουσα και τον χαιρετισμό τους, απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και σε όλες στις μαθήτριες και τους/τις προτρέπουν, μέσω μιας άμεσης ή έμμεσης εντολής, να συμμετάσχουν στη συνηθισμένη ρουτίνα ελέγχου και αξιολόγησής μιας ουσιαστικά κατ΄ οίκον σχολικής εργασίας.

> «Ο δάσκαλος απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με ήρεμη φωνή: *Ελάτε να γράψουμε ορθογραφία. Παρακαλώ το στόμα κλειστό και ανοίξτε τα τετράδια ορθογραφίας.* Στη συνέχεια υπαγορεύει την ορθογραφία κι οι μαθητές γράφουν με ησυχία. Στα πίσω θρανία δυο μαθήτριες Ρομά, η Παναγιώτα και η Κορίνα, δεν έχουν ανοίξει μπροστά τους τετράδια, δεν γράφουν, κοιτάνε μόνο τους υπόλοιπους. Ο δάσκαλος δεν λέει κάτι, δεν ασχολείται με τις δυο μαθήτριες. Μετά από λίγο χρόνο, όταν όλοι τελειώνουν, ο δάσκαλος περνά από τα θρανία και μαζεύει τα τετράδια» (1_Γ_17).
>
> «Η δασκάλα στέκεται μπροστά στα θρανία και απευθύνεται στους μαθητές με ήρεμη φωνή *«Έτοιμοι; Ανοίξτε τα τετράδια να γράψουμε ορθογραφία!»* και υπαγορεύει την ορθογραφία και όλοι οι μαθητές γράφουν εκτός από τη Μαρκέλλα (Ρομά μαθήτρια), η οποία κοιτάζει αμέτοχη. Η δασκάλα δεν ασχολείται με κάποιον τρόπο μαζί της, δεν επικοινωνεί μαζί της» (1_Δ_14).

Η πρακτική της *ορθογραφίας* πραγματώνεται μέσω μιας δέσμης ενεργημάτων υπενθύμισης της διάκρισης των ρόλων μεταξύ «εκπαιδευτικού» και «μαθητή» - αναπαράγει την *τάξη των ρόλων* στον άξονα των σχέσεων εκπαιδευτικού μαθητών, ως *τάξη διαφοράς (νόμιμης κοινωνικής) δύναμης* - και επικαιροποίησης της *ατομικής επίδοσης* ως βασικής νόρμας αναγνώρισης και τοποθέτησης των συμμετεχόντων σε θέσεις υποκειμένων *μαθητών/μαθητριών*. Η νόρμα η οποία εκδηλώνεται μέσω της πρακτικής «ορθογραφία»

είναι αυτή του «*διαβασμένου μαθητή*». Η νόρμα αυτή κανονικοποιεί ως «μαθητή/ως μαθήτρια» εκείνη την οντότητα η οποία μέσω της κατάλληλης κατ΄ οίκον προετοιμασίας πειθαρχεί σε έναν συγκεκριμένο τρόπο *σχολικής μάθησης*, με βασικό γνώρισμα την ικανότητα απομνημόνευσης και αναπαραγωγής ενός συγκεκριμένου *τύπου* επίσημης γνώσης (πληροφορίας). Η πρακτική της ορθογραφίας τοποθετεί τις μαθήτριες/τους μαθητές σε θέσεις που χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς βαθμούς εγγύτητας ή απόστασης από το πρότυπο του «*διαβασμένου μαθητή*». Η *τάξη διαφορών επίδοσης* που παράγεται μέσα στη σχολική αίθουσα εδράζεται στην ανάδειξη του βαθμού εγγύτητας ή απόστασης (εύρος επίδοσης), της κάθε οντότητας ως μαθήτρια/ως μαθητή, από την εν λόγω νόρμα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αρχικά απευθύνονται σε όλες και σε όλους να ανοίξουν τα τετράδιά τους και να γράψουν, εν τούτοις δεν δείχνουν στη συνέχεια κάποιο ενδιαφέρον για τα Ρομά κορίτσια, τα οποία δεν «ακολουθούν» τις οδηγίες τους. Τα κορίτσια προφανώς δεν «αυτοεξαιρούνται» από το γράψιμο της ορθογραφίας. Το πιθανότερο είναι να ενεργούν στη βάση μιας επανα-λαμβανόμενης, αρνητικού τύπου απεύθυνσης/αναγνώρισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η διάκρισή τους από τους υπόλοιπους μαθητές τις θέτει με άμεσο τρόπο εκτός της *τάξης διαφορών,* καθώς δεν υφίστανται καν ως υποκείμενα *μαθήτριες*, και συνεπώς είναι αδύνατο να τοποθετηθούν σε κάποια από τις συνολικά εν δυνάμει θέσεις «μαθητών». Η διάκρισή τους ως «μη μαθήτριες» συνεπάγεται πλήρη αποκλεισμό από «ότι» στη σχολική αίθουσα ορίζεται ως μάθηση και ως γνώση, τουλάχιστον σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας. Εν είδη πρώτου συμπεράσματος μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι πρακτικές που περιγράψαμε παράγουν πέρα από την *τάξη (σχετικών) διαφορών* (εγγύτητα/απόσταση από τη νόρμα του *διαβασμένου μαθητή*) και μια παράλληλη *τάξη απόλυτων διαφορών,* η οποία εδράζεται στη διάκριση «μαθητής/μαθήτρια», αφενός, και «μη μαθητής/μη μαθήτρια» αφετέρου».

Σε μια άλλη περίπτωση παρατηρήθηκαν πρακτικές οι οποίες, εκ πρώτης όψεως, δεν περιχαρακώνουν τις/τους Ρομά μαθήτριες/μαθητές εκτός της παραγόμενης *τάξης (σχετικών) διαφορών*.

> «Ο δάσκαλος πηγαίνει στα θρανία των Ρομά αγοριών και τους δείχνει ποιες ξεχωριστές ασκήσεις να κάνουν από το βιβλίο «Γεια σας», το οποίο χρησιμοποιείται στο Τμήμα Υποδοχής και ύστερα, απευθύνεται στους μη Ρομά μαθητές *«Πάμε τώρα οι μεγάλοι να γράψουμε ορθογραφία!*» (1_ΣΤ_6).
>
> «Η δασκάλα λέει σε όλους τους μαθητές *«Πάμε να γράψουμε ορθογραφία!»*. Πρώτα η δασκάλα υπαγορεύει την ορθογραφία στους μη Ρομά μαθητές και στη συνέχεια στους Ρομά μια πιο σύντομη και απλή ορθογραφία» (3_Β_Α_23).
>
> «*Στην αρχή της χρονιά έβαζα στα Ρομά ξεχωριστή ορθογραφία, αλλά μπερδεύονταν όλοι οι μαθητές με τόσες ορθογραφίες που υπαγόρευα και δεν λειτουργούσε αυτό! Οπότε τώρα βάζω την ίδια ορθογραφία και σε κάποια Ρομά, βάζω όμως πιο μικρό κομμάτι όσο μπορούν και είναι καλύτερα έτσι!*» (4_Α2_Συνεντ.).

Από τα αποσπάσματα γίνεται εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί μετέρχονται πρακτικών οι οποίες διακρίνουν τα παιδιά σε δυο ομάδες. Οι ομάδες αυτές κατασκευάζονται ως συμπαγείς σε σχέση με τα μαθησιακά γνωρίσματα και το μαθησιακό δυναμικό των μελών τους. Η νόρμα που εδώ εκδηλώνεται και εξορθολογίζει τα όρια της επιτελούμενης διάκρισης είναι αυτή της *μαθησιακής ικανότητας ανταπόκρισης*. Στον ορίζοντα αυτής της νόρμας αναγνωρίζονται οι μεν Ρομά μαθητές εξαρχής ως αδύναμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος οι δε μη Ρομά ως ικανοί να ανταποκριθούν. Η έλλειψη ρητών αναφορών στην κοινωνική καταγωγή των μαθητριών και μαθητών δεν σημαίνει βέβαια ότι αυτή «εξαφανίζεται» από τη σχολική αίθουσα. Κάθε άλλο. Η πρακτική της διαφοροποίησης των παιδιών και της υποκειμενοποίησής τους ως μαθητριών/μαθητών με βάση τη νόρμα *ικανότητα μαθησιακής ανταπόκρισης* και ειδικότερα η αναγνώριση και η τοποθέτηση αποκλειστικά και μόνο των Ρομά αγοριών και κοριτσιών σε θέσεις μαθητών/μαθητριών με χαμηλότερο μαθησιακό δυναμικό, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά μη ρόμικης καταγωγής, αναδεικνύει το «πώς» της διασύνδεσης της κοινωνικής καταγωγής με την ατομική ικανότητα επιδόσεων. Εν τέλει, οι ακολουθούμενες πρακτικές

διαφοροποίησης, όσο καλοπροαίρετες κι αν είναι εκ μέρους των εκπαιδευτικών, τοποθετούν και περιχαρακώνουν τις μαθήτριες και τους μαθητές Ρομά σε θέσεις οι οποίες βρίσκονται μακριά, σχεδόν στον αντίποδα της νόρμας του *μαθησιακά ικανού μαθητή*. Δεν συνιστά υπερβολή να υποθέσει κανείς ότι η επαναλαμβανόμενη αναγνώριση τους ως μαθητών/ μαθητριών με χαμηλή μαθησιακή ικανότητα τους απομακρύνει σταθερά από το στόχο μιας επί ίσοις όροις σχολικής ένταξης.

Σε μια άλλη περίπτωση η πρακτική της ορθογραφίας πραγματώνεται ως πρακτική διαφοροποίησης και διάκρισης στον ορίζοντα της νόρμας *ικανότητα αυτόνομης ανταπόκρισης* στο υπό έλεγχο και αξιολόγηση ζητούμενο.

> «Η δασκάλα στέκεται μπροστά στα θρανία και αρχίζει να υπαγορεύει την ορθογραφία προς όλους τους μαθητές, μετακινείται, υπαγορεύοντας και περνά από τα θρανία τους. Στέκεται και βοηθά κυρίως τους Ρομά μαθητές που δυσκολεύονται» (4_Α1_Α3_1).
>
> «Η δασκάλα στέκεται δίπλα στην έδρα, υπαγορεύει προς όλους την ορθογραφία και όλοι γράφουν. Καθώς υπαγορεύει, κατευθύνεται προς το θρανίο του του Γιάννη (Ρομά μαθητής) και τον ρωτάει με ήρεμο ύφος *«με ποιο «ι» γράφεται η λέξη;»*, αυτός απαντά και η δασκάλα λέει «σωστά» (4_Γ2_Δ1_2).
>
> «Όλοι οι μαθητές γράφουν ορθογραφία τις λέξεις που υπαγορεύει η δασκάλα. Η δασκάλα περνά από όλα τα θρανία και επιβλέπει την ορθογραφία όλων. Πηγαίνει στο θρανίο του Ραφαήλ (Ρομά μαθητή) και του λέει με ήρεμη φωνή *«Για να γράψουμε το μεγάλο και το μικρό άλφα. Ραφαήλ βλέπεις το αεροπλάνο στον τοίχο; Γράψε το α που έχει μέσα η λέξη»* (2_Α1_Β1_10).
>
> «Η δασκάλα φωνάζει στον Γιώργο (Ρομά μαθητή) που κάνει λάθη ορθογραφίας *«τι κάνεις Γιώργο; Μα – ζί γράψε! Τι γράφεις; Όταν σε αφήνω μόνο σου, δεν γράφεις τίποτα σωστό*!» (4_Α2_Α1_8).

Η εκπαιδευτικός δηλώνει «*Δεν έχω τις ίδιες προσδοκίες ούτε απαιτήσεις από όλους! Ανάλογα με την επίδοσή τους! Από τα δικά μας παιδιά που διαβάζουν έχω προσδοκίες! Από τη Δήμητρα (Ρομά) και την Αναστασία (Ρομά) δεν έχω προσδοκίες*!» (Σ_3_Δ).

Ο/η εκπαιδευτικός δεν επιλέγει την υπαγόρευση διαφορετικού βαθμού δυσκολίας ορθογραφία, όπως στην προηγούμενα περίπτωση. Απευθύνεται και στηρίζει όμως επιλεκτικά εκείνους τους μαθητές, συνήθως Ρομά μαθήτριες και μαθητές, οι οποίοι, κατά την εκτίμησή του χρειάζονται στήριξη, προκειμένου να τα καταφέρουν. Συνακόλουθα, η απεύθυνση σε αυτούς, με τη μορφή της παροχής στήριξης μέσω ελέγχου, τους διακρίνει αρνητικά από τους υπόλοιπους μαθητές (κατά κανόνα μη Ρομά), καθώς τους τοποθετεί με έμφαση στη θέση ενός μαθητή με έλλειμμα στην ικανότητα αυτόνομης επεξεργασίας του μαθησιακού ζητούμενο. Η κοινωνική προέλευση συνδέεται και σε αυτή την περίπτωση, μέσα από μια *καλοπροαίρετη* πράξη του εκπαιδευτικού, με την ικανότητα επιδόσεων των Ρομά μαθητριών και μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση τω καταγραφών μας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί μετέρχονται πρακτικών διαφοροποίησης και διάκρισης των Ρομά μαθητριών και μαθητών. Συγκεκριμένα, η πρακτική της *ορθογραφίας*, ως πρακτική ελέγχου και αξιολόγησης του βαθμού κατάκτησης *επίσημης γνώσης*, συμβάλλει στην επεξεργασία και παραγωγή του μαθήματος ως *κοινωνική τάξη διαφορών* ως προς την ατομική ικανότητα επίδοσης, μέσα από την εκδήλωση νορμών οι οποίες *επανασκηνοθετούν* τις κοινωνικές διαφορές των Ρομά μαθητριών και μαθητών ως *απόσταση* από χαρακτηριστικά, όπως αυτά

του «διαβασμένου», του «ικανού να ανταποκριθεί» και του «αυτόνομου» μαθητή, τα οποία συγκροτούν το προφίλ του «καλού» μαθητή. Οι *απευθύνσεις* των εκπαιδευτικών προς τη μεριά των Ρομά μαθητών/μαθητριών εμπεριέχουν χαμηλές προσδοκίες, κάτι που και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ρητά αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους, γεγονός αναπαράγει την *απόσταση* των Ρομά μαθητριών/μαθητών από «ότι» το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί ορίζουν και αξιολογούν ως επίσημη μάθηση και γνώση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Budde, J. (2015). Heterogenitaetsorientierung. Zum problematischen Verhaeltnis von Heterogeni-taet, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rissler (Hrsg.), *Heterogentitaetsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (pp. 21-38). Weinheim: Beltz.

Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.

Butler, J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.

Diehm, I., Kuhn, M. & C. Machold (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In I. Budde (Hrsg.), *Unschaerfe Einsätze. (Re)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (ss. 29-51). Wiesbaden: Springer Verlag.

Diehm, I., Kuhn, M. & C. Machold (2017). *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhaeltnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinaeren*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Fritzsche, B. (2015). Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von "doing difference" und "doing pedagogy" in Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rissler (Hrsg.), *Heterogentitaetsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (ss. 165-192). Weinheim: Beltz.

Granato, M. & C. Kristen (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. *IMIS-Beiträge*, 23, 123-141.

Idel, T., Rabenstein, K. & N. Ricken (2017). Zur Heterogenitaet als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.*), Differenz – Ungleichheit – Erziehungs – wissenschaft. Verhaltnisbestimmungenim (Inter) Disziplinaren* (ss.139-156). Wiesbaden: Springer VS.

Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & T.S. Idel (2013). Ethnographie paedagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozialselektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift fur Padagogik*, *59*(5), 668-690.

Reh, S., Rabenstein, K. & T.S. Idel (2011). Unterricht als paedagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke, (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (ss. 209-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reh, S. & K. Rabenstein (2012). Normen der Anerkennbarkeit in paedagogischen Ordnungen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Padagogische Lecturen* (ss. 22-246). Wiesbaden: Springer Verlag.

Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory 5*(2), 243-263.

Ricken, N. (2013). Adressierung und (Re-) Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer herkunft und schulischer Leistung aus praktiktheoretischer Perspektive. In B. Kleiner & N. Rosen (Hrsg.), (*Re-) Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (ss. 119-133). Opladen: Barbara Budrich.

Rose, N. & N. Ricken (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (ss. 159-175). Wiesbaden: Springer Verlag.

Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

Tyagunova, T. & G. Breidenstein (2016). "Was ist Unterricht?" – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht*? (ss. 78-101). Wiesbaden: Springer Verlag.

Ρετάλη, Κ. & Β. Χατζηνικήτα (2015). Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *IZ* (65), 78-100.

«Ο κύκλος μας»: δημιουργία ομάδας με στόχο την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη παιδιών Ρομά του Διδυμοτείχου

Χρυσούλα Ζίζικα
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Zichrysoula@gmail.com

Ζωγραφιά Χατζοπούλου
feniaxatzopoulou@hotmail.com

Abstract

This paper constitutes a presentation on an action research, carried out by a teacher and a social worker, who worked together at a non-formal education center for children, located in a particular area in Didymoteicho, which is inhabited mostly by roma families. Problems faced right on the threshold, such as indiscipline, hostile interpersonal relationships, reluctance to participate in group activities etc. implied the need of bonding all participants in a group and help them to create and accept some common goals, respect common rules, find a safe place to express themselves in an appropriate and functional way and feel united by common values with the other members of the group. The aim of the study is to investigate how the "circle", as the meeting point of the group, had an impact on language, communicational, social, educational and intercultural skills of the children. Research diary, conversations between the researchers and interviews with children were used to collect the data which were analyzed according to qualitative methods. Language and social skills were the two wider categories emerged. In the first one, examples of better learning of greek language, translanguaging and intercultural communication were registered as subcategories. In the second one, self-expression and interpersonal interaction were the main topics to arise.

Λέξεις Κλειδιά: *Ομάδες διαλόγου, παιδιά Ρομά.*

1. Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο παρουσιάζει τον τρόπο που επέδρασε η συμμετοχή μουσουλμάνων παιδιών ρομά του Διδυμοτείχου σε ομάδα διαλόγου, στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε ένα κέντρο δημιουργικής απασχόλησης. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται θεωρητικά η έννοια της ομάδας και παρουσιάζονται τα προσωπικά, κοινωνικά και γλωσσικά οφέλη για τους συμμετέχοντες με ιδιαίτερη έμφαση στις περιπτώσεις που αυτοί είναι μέλη μειονοτικών ομάδων ή ομιλητές μιας διαφορετικής από την κυρίαρχη μητρικής γλώσσας. Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης και παρουσιάζονται τα στάδια της παρούσας έρευνας καθώς και πληροφορίες για το πεδίο και τους συμμετέχοντες. Στο τέλος παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά θεματική κατηγορία, όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση, με ταυτόχρονη ερμηνεία τους βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας ακολουθούμενα από τα συμπεράσματα στα οποία οδηγούν.

2. Θεωρητικό μέρος

2.1. Ομάδα

«Ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων που βρίσκονται σε επαφή μεταξύ τους, που υπολογίζουν ο ένας τον άλλο και που συνειδητοποιούν ότι ανήκουν στην ίδια κοινότητα» (Omsted στο Κατσορίδου – Παπαδοπούλου 2002: 50). Στο αρχικό της στάδιο μια ομάδα δημιουργείται σαν δομή, διαπραγμα-τεύεται σχέσεις και υιοθετεί στόχους και κανόνες.

Κατά το ενδιάμεσο στάδιο οι διαπροσωπικές σχέσεις γίνονται βαθύτερες, ενισχύεται η αυτοέκφραση και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών, αναγνωρίζονται οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, δίνονται απαντήσεις σε προβλήματα και προβληματισμούς καθώς τα μέλη εμπλέκονται συναισθηματικά και γνωστικά στην ομάδα. Ο ρόλος του συντονιστή είναι υποστηρικτικός. Η ομάδα φτάνει στο τελικό της στάδιο είτε εκπληρώνοντας το σκοπό της είτε παραιτούμενη απ' αυτόν (Κατσορίδου-Παπαδοπούλου 2002: 206- 212).

2.2. Γλωσσικά οφέλη

Η συμμετοχή στην ομάδα καλύπτει σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες. «Η συνεισφορά στην ομάδα ενισχύει την αυτοεκτίμηση, ενώ οι αυξημένες δυνατότητες για προφορική αλληλεπίδραση ενισχύουν την εκμάθηση της γλώσσας» (Coelho 2007: 415). Η συμμετοχή σε ομάδες με στόχο και την καλλιέργεια της γλώσσας ενδείκνυται για παιδιά σχολικής ηλικίας αφού είναι τότε που, σύμφωνα με τον Menyuk (στο Elliot et al. 2008: 107-108), αρχίζουν να «χρησιμοποιούν τη γλώσσα για τους δικούς τους στόχους… μπορούν να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά. Καταλαβαίνουν τις σχέσεις και μπορούν να τις εκφράσουν με ακρίβεια, χρησιμοποιώντας τη σωστή γλώσσα».

Η καλλιέργεια μιας δεύτερης γλώσσας μέσω της συμμετοχής σε ομάδες διαλόγου, συμβαδίζει με τις θεωρίες που υποστηρίζουν την εκμάθηση της γλώσσας μέσω μιας επικοινωνιακής προσέγγισης, αφού αποτελεί μια αυθεντική συνθήκη επικοινωνίας η οποία έχει προσωπικό νόημα για τους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με αυτές, «η γλώσσα αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως λειτουργικό όργανο, δηλαδή ως μέσον για την επίτευξη της επικοινωνίας, και δευτερευόντως ως μορφή ή ως σύστημα καθεαυτό» (Μήτσης 2007: 30). Η συμμετοχή λοιπόν μελών μειονοτικών ομάδων ή ατόμων με μητρική γλώσσα διαφορετική από την κυρίαρχη σε ανάλογες ομάδες διαλόγου είναι ιδιαίτερα επωφελής αφού ενισχύει την επικοινωνία τους με τα μέλη της πλειονότητας και κατ επέκταση την κοινωνική τους ένταξη.

Οι Krashen & Terrel (στο Baker 2001: 195-6), εστιάζουν στις επικοινωνιακές δεξιότητες και τον προφορικό λόγο, υποστηρίζοντας ότι η σταδιακή εμπλοκή και τριβή με τη γλώσσα θα φέρει σταδιακά και την επιθυμία καλλιέργειας των δομών της δίνοντας έμφαση «στην πρόσκτηση κι όχι στην επίσημη εκμάθηση», μέχρι η επιθυμία για τη δεύτερη να εμφανιστεί φυσιολογικά. «Σε μια αλληλεπιδραστική προσέγγιση της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, στόχος είναι να δοθούν στους μαθητές η ικανότητα και η αυτοπεποίθηση να συμμετέχουν σε πραγματικές συζητήσεις με άλλους ανθρώπους» (Baker 2001: 431).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα δίγλωσσα άτομα να καλλιεργήσουν την «επικοινωνιακή ευαισθησία», δηλαδή το πότε και πώς να χρησιμοποιούν κατάλληλα καθεμιά από τις γλώσσες. Κάτι τέτοιο δημιουργεί προϋποθέσεις καλύτερης αντίληψης «του κοινωνικού χαρακτήρα και των επικοινωνιακών λειτουργιών της γλώσσας κάνοντάς τους συχνά πιο προσεκτικούς κι ευαίσθητους ακροατές σε περιστάσεις όπου απαιτείται προσεκτική επικοινωνία» (Baker 2001: 226-227).

Οι δίγλωσσοι ομιλητές χρησιμοποιούν συχνά «διάφορες γλωσσικές στρατηγικές προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να επικοινωνήσουν με το δίγλωσσο περιβάλλον τους, να δημιουργήσουν νόημα, να μοιραστούν εμπειρίες, να αποκομίσουν γνώσεις και να κατανοήσουν το περιβάλλον», οι οποίες εντάσσονται στον όρο διαγλωσσικότητα. Παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό χώρο είναι «η μετάφραση,

η εναλλαγή κωδίκων, η παράλληλη χρήση γλωσσών, η μεταφορά στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες» κ.ά. (García 2009 στο Τσοκαλίδου 2017: 305).

Η όλη αυτή διαδικασία χαρακτηρίζεται από ένα πολύ δημιουργικό χαρακτήρα που ξεπερνά τα στενά όρια μιας γλώσσας, οδηγώντας σε γενικότερη γλωσσική και πολιτισμική εξέλιξη (Τσοκαλίδου 2017: 305). Οι García-Carrión & Villardón-Gallego (2016: 71) αναφέρουν ότι «λίγες μελέτες παρουσιάζουν λεπτομέρειες για τις λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις, γλωσσικές δομές κι επικοινωνιακές στρατηγικές» που εμφανίζονται στο πλαίσιο ομάδων διαλόγου. Εν τούτοις, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση του φαινομένου, ειδικά σε ομάδες με περιστατικά διαγλωσσικότητας.

Κατά το Schumann (1986) η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας σχετίζεται με το επίπεδο επιπολιτισμού (κοινωνικής και ψυχολογικής ένταξης) του ομιλητή και με τρόπο με τον οποίο το βιώνει. Αισθήματα άγχους, ντροπής ή απόρριψης, δυσκολεύουν τόσο την ένταξη στην ομάδα όσο και την κατάκτηση της γλώσσας. Ωστόσο «η κοινωνική και ψυχολογική απόσταση του ατόμου μεταβάλλεται με το χρόνο παραμονής του στο νέο περιβάλλον» (σ. 389). Ταυτόχρονα, «γνωρίζοντας ο μαθητής νέα είδη λόγου αποκτά τη δυνατότητα να ενσωματωθεί γλωσσικά σε νέους τομείς κοινωνικής δράσης και δύναμης» (Χαραλαμπόπουλος 2005: 409), οπότε η εκμάθηση της νέας γλώσσας ενισχύει και τη διαδικασία του επιπολιτισμού κι όλα αυτά μέσα στο πλαίσιο συμμετοχής στην ομάδα.

Το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, εδράζεται σε ποικίλους παράγοντες, από την αδιαφορία των μελών μέχρι τις αστοχίες της ελληνικής πολιτείας. Ωστόσο, η αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής αναγνωρίζεται από τα μέλη της μειονότητας κυρίως ως μέσο για κοινωνική και οικονομική ανέλιξη (Μαυρομάτης 2005), φαινόμενο που αντικατοπτρίζεται και στη στροφή προς την ελληνόγλωσση εκπαίδευση (Ασκούνη 2006: 326). Ο Χατζησαββίδης (2005: 404-405) θέτει ως προτεραιότητα την εξοικείωση των μαθητών με τον προφορικό λόγο στα ελληνικά. Καθημερινές συζητήσεις στο πλαίσιο μιας ομάδας θα μπορούσαν να προσφέρουν βασικό λεξιλόγιο και άνεση λόγου στα παιδιά συνυφαίνοντας με κάποιο τρόπο την προφορικότητα του χαρακτήρα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν από την κοινότητα με την προσαρμογή τους στις πιο τυπικές μορφές εκπαίδευσης που παρέχονται στο πλαίσιο οργανωμένων δομών (Σκούρτου, 2016: 101).

Η έρευνα της Σαραφίδου (2005) σε μουσουλμάνους μαθητές Ρομά σε Αλεξανδρούπολη και Διδυμότειχο επιβεβαιώνει τις δυσκολίες που συναντούν οι Ρομά μαθητές ως προς την κατανόηση και χρήση της ελληνικής ενώ ταυτόχρονα αναφέρει ότι οι μαθητές επιθυμούν την εκμάθηση της γλώσσας. Στα συμπεράσματά της αναφέρει τη σκοπιμότητα της δημιουργίας προϋποθέσεων χρήσης της ελληνικής ώστε να έχει νόημα για τα ίδια τα παιδιά αλλά και της αξιοποίησης της τουρκικής για μεγαλύτερο μαθησιακό όφελος (σσ. 345-346). Η αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού οι γνώσεις της μητρικής γλώσσας μπορούν να βοηθήσουν στην εκμάθηση της δεύτερης, αφού κάθε ανεπτυγμένη γλωσσική δομή στην πρώτη γλώσσα μπορεί να αξιοποιηθεί για το χτίσιμο των δομών της νέας (Σκούρτου 2016: 104, Φραγκουδάκη 2003: 39).

2.3. Κοινωνικά οφέλη

Οι έρευνες των Aubert (2015) και Proyer et al. (2017) έδειξαν ότι η συμμετοχή σε ομάδες διαλόγου ενισχύει την έκφραση της προσωπικής γνώμης, την αυτοπεποίθηση, τη λήψη αποφάσεων και την ενεργό συμμετοχή μέσω ανάληψης ενεργού δράσης από άτομα προερχόμενα από διαφορετικές κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Οι συμμετέχοντες στις παραπάνω έρευνες παρουσίασαν, επιπλέον, σημαντική βελτίωση στην κοινωνική τους θέση εντός της ομάδας και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της.

Ταυτόχρονα, η συμμετοχή σε ομάδες διαλόγου φάνηκε να προωθεί την ενσυναίσθηση, την έκφραση κριτικών θέσεων και την αποτελεσματική διαχείριση συζητήσεων για την άντληση επιθυμητών πληροφοριών (Maxwell & Gurin 2017). Η καλλιέργεια αυτών των αναπτυσσόμενων χαρακτηριστικών μέσω της ομάδας, βοηθά τους μαθητές να στέκονται κριτικά απέναντι στις διάφορες κοινωνικές

περιστάσεις, να υιοθετούν το ρόλο ενός ενεργού πολίτη και να διεκδικούν την ισότητα που ως άνθρωποι αξίζουν (Χαραλαμπόπουλος 2005: 411-412). Η κοινωνική μόρφωση, η συνειδητοποίηση και η διαπραγμάτευση των διαφόρων ζητημάτων, η διεκδίκηση δικαιωμάτων καθώς και οι ευκαιρίες κοινωνικής εμπλοκής είναι στοιχεία της εκπαίδευσης που προετοιμάζουν τους μαθητές ώστε να είναι άμεσα σε θέση να καλούνται ενεργοί πολίτες (Banks 2009: 10-11).

Για χρόνια τα προγράμματα υποστήριξης παιδιών Ρομά, είτε το δήλωναν ρητά είτε όχι, θεωρούσαν την κοινωνική αυτή ομάδα ως προβληματική ή τουλάχιστον ως έχουσα κάποιο υστέρημα σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Ο χαρακτήρας της ιδιαίτερης εκπαίδευσης που παρέχεται στους Ρομά χρειάζεται να είναι πρωτίστως κοινωνικός, με ενοποιητικό τόνο, προσφέροντας δυνατότητες έκφρασης και διαπραγμάτευσης του πολιτισμικού τους κεφαλαίου (Miskovic 2009, Montesino & Al Fakir 2015, O'Nions 2015).

Η έρευνα των Flecha & Soler (2013) εστιάζει στο πως η εκπαίδευση και συμμετοχή των μαθητών Ρομά και των οικογενειών τους σε διάλογο οδηγεί σε ακαδημαϊκή επιτυχία και κοινωνική συνοχή. Η συμμετοχή των μαθητών στην τάξη, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η αντίληψη των διαφορετικών οπτικών, η από κοινού λήψη αποφάσεων και η άμβλυνση των στερεοτυπικών αντιλήψεων Ρομά και μη Ρομά μαθητών αποτελούν κάποια από τα ευρήματά της.

Οι Žeželj, Jakšic & Jošic (2015) παρατηρούν μείωση της κοινωνικής απόστασης και των εξωτερικών εκφράσεων αρνητικών προκαταλήψεων λόγω της μείωσης του άγχους συμμετοχής αλλά και του αυτοαποκλεισμού εκ μέρους των ίδιων των παιδιών Ρομά, τα οποία συμμετείχαν σε πολιτισμικά μεικτές ομάδες. Υποθέτουμε λοιπόν, ότι η εκ των προτέρων γνώση των κοινωνικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων που απαιτεί η συμμετοχή σε μια ομάδα θα βοηθούσε ακόμη περισσότερο τα παιδιά να αποκομίσουν τα οφέλη που τους προσφέρει. Η Λυδάκη (στο Αλεξοπούλου & Πεντέρη 2016: 131) αναφέρει ότι επιθυμία των ίδιων των Ρομά είναι «η εκπαίδευση να τους προσφέρει «εργαλεία προσαρμογής στο περιβάλλον τους».

Σύμφωνα με τον Ζάχο (2014), η κακοποίηση, η άσχημη οικογενειακή κατάσταση κι η αδυναμία προσδιορισμού ταυτότητας είναι βασικά θέματα που αφορούν το πληθυσμό Ρομά και ενδεχομένως συναποτελούν αιτίες της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, της ελλιπούς φοίτησης στο σχολείο και της προβληματικής συνύπαρξης με τα μέλη της πλειονότητας. Η αναγνώριση και η έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης και ταυτόχρονα η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και κριτικού αναστοχασμού επί των προσωπικών ενεργειών του κάθε παιδιού, ο οποίος οδηγεί και σε προσαρμογή της συμπεριφοράς του αλλά και σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, βρίσκονται ανάμεσα στα αποτελέσματα ερευνών με παιδιά, Ρομά και μη, που συμμετείχαν σε ομάδες διαλόγου (García-Carrión & Villardón-Gallego 2016, Καρπούζα κ.ά. 2017).

Ένα επόμενο βήμα, μετά τη συναισθηματική υποστήριξη, στις παρεμβάσεις που αφορούν το συγκεκριμένο πληθυσμό θα ήταν δράσεις που στοχεύουν στη συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων και στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και λήψης αποφάσεων. Κάτι τέτοιο ίσως μακροπρόθεσμα να οδηγούσε στην αλλαγή της παρούσας εικόνας στην οποία, για παράδειγμα, οι γυναίκες και τα κορίτσια Ρομά συχνά αποκλείονται από διαδικασίες διαβούλευσης και λήψης αποφάσεων συμπεριλαμβανομένων εκείνων που τις αφορούν αποκλειστικά (Counsil of Europe 2014-2020).

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Η έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της λειτουργίας του «κύκλου» ως σημείου συνάντησης και καλλιέργειας γλωσσικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα διερευνάται το πώς επηρέασε τα παιδιά η συμμετοχή τους στον «κύκλο» ως προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, την επικοινωνιακή καταλληλότητα στην έκφρασή τους και τη δυνατότητα συμμετοχής σε περιστάσεις διαπολιτισμικής συνάντησης. Στην έννοια της διαπολιτισμικής συνάντησης εντάσσεται, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, κάθε περίσταση εκπαιδευτική ή κοινωνική στην οποία τα παιδιά ρομά έρχονται σε επαφή με μέλη η στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού και καλούνται να αλληλεπιδράσουν με αυτά. Παραδείγματα τέτοιων περιστάσεων είναι το κοινό παιχνίδι σε δημόσιους χώρους με παιδιά της πλειονότητας, η συζήτηση γύρω από ομοιότητες και διαφορές σχετικά με συνήθειες κι αξίες δικές τους και της πλειονοτικής ομάδας, η γνωριμία κι επαφή το σχολείο ή τις δημόσιες υπηρεσίες κ.ά.

Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτή της έρευνας δράσης η οποία περιλαμβάνει εντοπισμό προβλήματος στο πεδίο και συλλογή δεδομένων γύρω από αυτό, πρόταση παρέμβασης κι εφαρμογή της στη βάση συνεχών αναπροσαρμογών, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μέσω των συμμετεχόντων σε αυτήν και διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση του αρχικού προβλήματος (Ferrance 2000). Ο Robson (2010: 256) αναφέρει ότι κεντρικά στοιχεία της έρευνας δράσης είναι «η βελτίωση μιας πρακτικής…, η βελτίωση της κατανόησης μιας πρακτικής από αυτούς που την ασκούν· και τρίτον η βελτίωση της κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα η πρακτική». Έτσι και η παρούσα έρευνα γίνεται από επαγγελματίες του χώρου για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας μιας πρακτικής και τη βελτίωση τόσο των συνθηκών δουλειάς όσο και της ίδιας της πρακτικής.

Το χρονικό διάστημα στο οποίο αναφέρεται η έρευνα είναι Οκτώβριος 2016-Μάιος 2018. Πεδίο της έρευνας αποτέλεσε ένα απογευματινό κέντρο δημιουργικής απασχόλησης παιδιών το οποίο βρίσκεται σε ρόμικη συνοικία του Διδυμοτείχου. Η αρχική παρατήρηση του πεδίου από τις ερευνήτριες, οι οποίες συμμετείχαν ταυτόχρονα και στις δράσεις του κέντρου, ανέδειξε προβλήματα απειθαρχίας, ελλιπούς επικοινωνίας σε διάφορα επίπεδα και έντονες συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές αλλά μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικού προσωπικού. Η συζήτηση των παρατηρήσεων αυτών από την εκπαιδευτικό (στο εξής Χ.) και την κοινωνική λειτουργό (στο εξής Φ.) ανέδειξε ως κύρια πηγή των προβλημάτων την απουσία δεσμών ανάμεσα στα άτομα που συμμετείχαν στις δραστηριότητες του κέντρου. Η δημιουργία μιας ομάδας είχε αρχικό στόχο την διαπραγμάτευση των συγκρούσεων και των ζητημάτων συμπεριφοράς και προσδοκώμενα αποτελέσματα την άμβλυνση των εντάσεων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της ομάδας.

Η Mosley (2005: 11) προτείνει το σχήμα του κύκλου ως έναν τρόπο για τη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές αλλά και ανάμεσα στους μαθητές μεταξύ τους. Έτσι, λοιπόν, καθημερινά και πριν από κάθε άλλη δραστηριότητα του κέντρου, παιδιά κι ερευνήτριες συναντιόντουσαν για λίγα λεπτά όλοι μαζί στον κύκλο. Σε τακτά χρονικά διαστήματα, πραγματοποιούνταν αξιολόγηση της λειτουργίας της ομάδας από τις ερευνήτριες και λαμβάνονταν αποφάσεις σχετικές με την εξέλιξη του εγχειρήματος, όπως τροποποιήσεις σε τεχνικές, θεματικές και στοχοθεσία.

Παρακάτω επιχειρείται η παρουσίαση των διάφορων σταδίων από τα οποία διήλθε η ομάδα μέχρι την παρούσα στιγμή, χωρίς να είναι εφικτή η απόλυτη διάκρισή τους, καθώς η σύνθεση της ομάδας είναι διαρκώς μεταβαλλόμενη. Επιπλέον, και οι δύο ερευνήτριες είναι εργαζόμενες στο πεδίο, κάτι που καθιστά δύσκολη την απομόνωση των αλλαγών ώστε αυτές να χρησιμοποιηθούν ως ξεκάθαρα διατυπωμένα ερευνητικά δεδομένα (Robson 2010: 8).

Βασική στοχοθεσία του πρώτου σταδίου ήταν η εξάσκηση στη δεξιότητα της ακρόασης του συνομιλητή, της τήρησης σειράς στο λόγο και της έκφρασης στην ελληνική γλώσσα. Η εξασφάλιση των παραπάνω

στοιχείων εξαρχής κρίθηκε απαραίτητη αφού «κακές ή ατελείς μορφές επικοινωνίας παρεμποδίζουν την παραγωγικότητα της ομάδας… και δημιουργούν σοβαρά ερωτήματα για την ποιοτική επίδραση της ομάδας στο άτομο και τανάπαλιν» (Κατσορίδου – Παπαδοπούλου 2002: 69).

> *«Τα μεγάλα πήγαν να μπουν με ύφος αλλά έγινε μια πολλή έντονη κουβέντα για να καταλάβουν ότι δεν πάει άλλο (ημερολόγιο, Νοε. 2016).*
>
> *«Μαθαίνουν να ακούνε ο ένας τον άλλο με τη σειρά… Σήμερα μας είπαν ότι αυτό το θέμα το μιλήσαμε και δε θέλουν πάλι. Εξέφρασαν κι άποψη. Ήθελαν λέει να πούμε τα νέα του μαχαλά…» (ημερολόγιο, Ιαν. 2017)*

Κατά το δεύτερο στάδιο, η δημιουργία και τήρηση συμβολαίου ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, η συζήτηση κι επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων και η πραγματοποίηση μικρών συζητήσεων επί καθημερινών ζητημάτων ήταν οι στόχοι που τέθηκαν.

> *«Τα νέα μας στον κύκλο έχουν πάρει πλέον διαστάσεις καθημερινής επικοινωνίας. Θέλουνε να καθίσουν στον κύκλο και να πουν τι έγινε σήμερα, πώς πέρασαν, τι έγινε στο μαχαλά και τα άλλα παιδιά περιμένουν να ακούσουν και τους συμμαθητές τους» (ημερολόγιο, Ιουν. 2017).*

Σε τρίτο στάδιο, όταν η ομάδα κρίθηκε έτοιμη, στους παραπάνω στόχους προστέθηκε κι αυτός της ενίσχυσης της αυτοέκφρασης των παιδιών, σε επίπεδο ιδεών αλλά και συναισθημάτων με κύριο σκοπό την καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους εκ μέρους των παιδιών και στην εκμάθηση επικοινωνιακά κατάλληλων τρόπων προσωπικής έκφρασης σε ένα κοινωνικό σύνολο.

> *«Έχουμε αρχίσει πλέον να κάνουμε αναφορές και σε συναισθηματική κατάσταση. Δηλαδή ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν αν είναι χαρούμενα ή λυπημένα» (ημερολόγιο, Νοε. 2017).*

Όταν από τις παρατηρήσεις προέκυψε ότι η πλειονότητα των παιδιών ανταποκρίνονται στους στόχους της ομάδας και με δεδομένη τη διετή σχεδόν λειτουργία της, αποφασίστηκε μια περεταίρω διερεύνηση των αποτελεσμάτων του κύκλου, όπως αυτά βιώνονται κυρίως από τα παιδιά που συμμετέχουν αλλά και από τις ερευνήτριες. Το διάστημα της διετίας αναφέρεται και από το Fullan (στο Robson 2010: 261) ως ελάχιστο χρονικό διάστημα παρατήρησης μιας αποτελεσματικής αλλαγής σε παρόμοια πρακτικά-ερευνητικά εγχειρήματα.

3.1.1. Ερευνητικά εργαλεία

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν το ερευνητικό ημερολόγιό των ερευνητριών, υλικό από τις αναστοχαστικές συζητήσεις των δύο αλλά και μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις με παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα.

- Το ερευνητικό ημερολόγιο περιλαμβάνει καταγραφές περιστατικών, σκέψεων κι αξιολογήσεων από τη συμμετοχική παρατήρηση των ερευνητριών. Η παρουσίαση των δεδομένων του ημερολογίου θα αναφέρεται ως *ημερολόγιο, μήνας, έτος*.
- Ως πεδίο διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και κοινωνική λειτουργό λειτούργησαν προσωπικά ηλεκτρονικά μηνύματα (ΗΜ) που αντάλλασσαν μεταξύ τους. Η αναφορά σε αυτές τις συζητήσεις κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων θα γίνεται ως *ΗΜ, μήνας, έτος*.
- Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, με προκαθορισμένους άξονες αλλά ελεύθερη σειρά ερωτήσεων και ταυτόχρονα τη δυνατότητα αναδιατύπωσης, παράλειψης ή περαιτέρω ανάπτυξής τους (Robson 2010: 321), ώστε να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες των συμμετεχόντων. Στην

ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι αναφορές σε συνέντευξη, θα εμφανίζονται με τον κωδικό του κάθε μαθητή ο οποίος αποτελείται από το αρχικό του ονόματος και την ηλικία του μαθητή που δηλώνει αρχικό ονόματος και ηλικία (π.χ. Α11).

3.2. Συμμετέχοντες

Στη διάρκεια των δύο ετών, από την ομάδα πέρασαν περισσότερα από τριάντα παιδιά. Τα δεδομένα του ημερολογίου και των ΗΜ αφορούν όλα τα μέλη της ομάδας, παλιότερα και νεότερα. Η συλλογή δεδομένων μέσω συνέντευξης πραγματοποιήθηκε από επτά μαθητές, τους πιο τακτικούς συμμετέχοντες του κύκλου τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, οι οποίοι ταυτόχρονα έχουν συμπληρώσει κι ένα χρονικό διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους ως μέλη της ομάδας.

Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν στην ομάδα το διάστημα των δύο ετών είναι σαράντα, ενώ την περίοδο συγγραφής της έρευνας στην ομάδα συμμετέχουν είκοσι παιδιά. Τα παιδιά της ομάδας ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, κατοικούν σε ρόμικες συνοικίες της πόλης και τα περισσότερα έχουν χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Κάποια από αυτά φοιτούν τακτικά και στο δημοτικό σχολείο ενώ άλλα όχι. Οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσουν με μέλη της πλειονότητας είναι περιορισμένες. Τα επίπεδα γνώσης της ελληνικής γλώσσας ποικίλουν αλλά ακόμη κι όταν μιλάμε για ικανοποιητική χρήση της αναφερόμαστε σε καθημερινές περιστάσεις και οικείες θεματικές.

3.3. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα του ημερολογίου, των ΗΜ και των συνεντεύξεων αναλύθηκαν ποιοτικά. Αρχικά αποδόθηκαν κωδικοί σε έννοιες που εμφανίζονταν στο σύνολο του υλικού. Στη συνέχεια προστέθηκαν σ' αυτά σχόλια και πιθανές ερμηνείες. Η μελέτη του επεξεργασμένου αυτού υλικού οδήγησε στην ομαδοποίηση των κωδικών και στη συνέχεια στην αναγωγή τους σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες ταιριάζουν με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά (Miles & Huberman στο Robson 2010: 546).

Η ποιοτική μέθοδος θεωρήθηκε κατάλληλη, αφού «το ενδιαφέρον της ανάλυσης έγκειται στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου ή της πράξης» (Tesch στο Robson 2010: 542). «Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων προκύπτει μέσα από των τριγωνισμό των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν από τις διάφορες πηγές» (Robson 2010: 418).

3.4. Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν κυρίως την υποκειμενικότητα των δεδομένων λόγω άμεσης εμπλοκής των ερευνητών στα υπό διερεύνηση ζητήματα, τον περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων αλλά και τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στο πεδίο. Όλα τα παραπάνω καθιστούν την κατάσταση μοναδική και τα αποτελέσματα της έρευνας μη γενικεύσιμα. Ωστόσο, στόχος της έρευνας δεν αποτελεί η γενίκευση ή η απόδειξη κάποιας θεωρίας αλλά η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας πρακτικής σε ένα συγκεκριμένο πεδίο δράσης.

4. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων, ημερολογίου και συζητήσεων ανέδειξε δύο βασικές θεματικές κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει έννοιες που σχετίζονται με τη γλώσσα και η δεύτερη με κοινωνικές δεξιότητες.

4.1. Γλώσσα

Ο κύκλος έχει ως στόχο την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Η γλώσσα, ως κύριο μέσο αυτής της επικοινωνίας αποτελεί κεντρική έννοια που αναδύεται από την ανάλυση των δεδομένων. Τρεις είναι οι διαστάσεις που εντοπίστηκαν ως υποκατηγορίες της έννοιας.

4.1.1. Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας

Η κύρια γλώσσα που χρησιμοποιείται στον κύκλο είναι η ελληνική και τα παιδιά φαίνεται ότι συνδέουν άμεσα τη συμμετοχή τους στον κύκλο με την εκμάθησή της.

÷ *ναι. Σχολείο ένα φίλη μου έχει Δε μπορεί να μιλήσει κι εγώ λίγο… μπορώ να πω τη κυρία τι λέει.*

÷ *Α., παλιά που δεν ερχόσουνα εδώ στον κύκλο πώς ήταν τα ελληνικά σου; Μιλούσες έτσι πάλι καλά;*

÷ *όχι. Δεν ξέρω.*

÷ *πώς έμαθες;*

÷ *γιατί με μικρά ήρθα, έκαναμε κύκλο, μίλησαμε ελληνικά και έμαθα κι εγώ (Α10)*

«Λέει η Χ.… πω κυρία, δεν έρχομαι εδώ ξέχασα να μιλήσω ελληνικά!» (ημερολόγιο, Μαρ. 2018).

4.1.2. Αξιοποίηση της Πολυγλωσσίας

Η μητρική γλώσσα των παιδιών αξιοποιείται από την ομάδα για την επίτευξη της επικοινωνίας, όπως φανερώνουν περιστατικά μετάφρασης αλλά και διαγλωσσικότητας. Οι Malakoff και του Mills (στο Baker 2001: 164 - 165), αναφέρουν ωφέλειες της λειτουργίας των παιδιών ως διερμηνέων στην αυτοπεποίθηση, την ενσυναίσθηση και τη μεταγλωσσική τους συνείδηση.

÷ *εδώ τα καταλαβαίνεις όλα τα ελληνικά που λέμε στον κύκλο;*

÷ *ε… ναι. Ποιο να καταλαβαίνω καταλαβαίνω. Ποιο δεν μπορώ τα πηγαίνω λίγο τα παιδιά μπορούνε να μου πούνε*

÷ *όταν κάτι δεν καταλαβαίνεις τι κάνεις;*

÷ *ε… ρωτάω τους φίλες μου… και κυρία με λέει… μαθαίνω μετά (Ο12).*

«Ο Α. παρεμβάλει τούρκικες λέξεις χωρίς να διακόπτει τον ειρμό του λόγου του. Εμείς τις καταλαβαίνουμε, δε διακόπτουμε κι έτσι προχωράει η επικοινωνία με μια λίγο μεικτή γλώσσα. Και τα παιδιά δεν αντιδρούν πλέον σε αυτό. Θεωρούν φυσιολογική την παρεμβολή λέξεων και δεδομένη την κατανόησή τους εκ μέρους μας». (ημερολόγιο, Φεβ. 2018).

«Φτιάχνουμε και λέξεις "konusmaki". Τούρκικο θέμα και ελληνικές καταλήξεις στη προσπάθεια να μιλήσουν ελληνικά όσο περισσότερο γίνεται κι επειδή γνωρίζουν το γεγονός ότι καταλαβαίνω κάποιες λέξεις. Έχουμε η αλήθεια είναι και κάποιες τέτοιες δικές μας λέξεις που πλέον τις χρησιμοποιούμε ως δεδομένες και ξέρουμε τι σημαίνουν» (ημερολόγιο, Μαρ. 2018).

Το παράδειγμα αυτό, αποτελεί «ικανότητα αυτοσχεδιασμού με τη γλώσσα όταν παρουσιάζεται δυσκολία στην επικοινωνία» (Canale & Swain στο Baker 2001: 80). Η δημιουργική διαχείριση δομών και λέξεων της γλώσσας ανήκει στη σφαίρα της διαγλωσσικότητας (Τσοκαλίδου 2017). Σε αντίθεση με τους ενήλικες, τα παιδιά είναι έτοιμα να κάνουν δοκιμές με τη γλώσσα κι ακόμη και να δημιουργήσουν λέξεις που τους βολεύουν (Schumann 1986: 382).

4.1.3. Διαπολιτισμική επικοινωνία

Μέσα από τις συνεντεύξεις των παιδιών, φαίνεται ότι τα ίδια συνδέουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εντός του κύκλου με τη δυνατότητα επικοινωνίας με ελληνόφωνους συμμαθητές τους εκτός κέντρου. Λειτουργεί δηλαδή ως εσωτερικό κίνητρο εκμάθησης της ελληνικής κυρίως για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων (Baker 2001: 182). Κάτι τέτοιο, μπορεί να δημιουργήσει ένα ρήγμα στην σχεδόν πάγια κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού ή αυτοπεριορισμού που βιώνουν τα παιδιά Ρομά που στο σχολείο περιγράφεται από τη Λυδάκη (στο Αλεξοπούλου & Πεντέρη 2016: 131). Η επίτευξη της επικοινωνίας είναι το πρώτο βήμα για μια επιτυχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη των δύο πολιτισμικών ομάδων, η οποία μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες γνωριμίας και διαπραγμάτευσης ιδεών ή μορφών συμπεριφοράς και γιατί όχι να οδηγήσει στη δημιουργία νέων, από κοινού διαμορφωμένων, ιδεών, αντιλήψεων και βιωμάτων.

÷ *Όταν μιλάτε ελληνικά με τις (ελληνόφωνες) φίλες σου και μια λέξη δεν την ξέρεις τι κάνεις;*

÷ *θέλω αυτό τη λέξη να μάθω*

÷ *εδώ στο σχολείο σε βοηθάει να τη μάθεις;*

÷ *ναι (Π10)*

÷ *Νομίζεις ότι μπορείς να μιλήσεις ελληνικά με τα παιδιά στην παιδική χαρά;*

÷ *Ναι. Άμα δεν ξέρω σιγά σιγά να πω (Α9).*

«Όταν ήρθε ο Νικόλας τον φώναξαν να έρθει να κάτσει στον κύκλο με πολύ ενθουσιασμό. Όχι σαν την Σοφία που την απόκοβαν όταν ήρθε τις πρώτες μέρες μαζί μου. Όταν έφυγε είπαν με ενθουσιασμό 'Κυρία όλοι μαζί έκατσάμε!'» (ημερολόγιο, Μαρ. 2018).

4.2. Κοινωνικές Δεξιότητες

Σαν δεύτερη κατηγορία, από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν οι κοινωνικές δεξιότητες, η καλλιέργεια των οποίων αποτελεί επίσης βασική επιδίωξη του κύκλου.

4.2.1. Αυτοέκφραση

Η συμμετοχή στην ομάδα ενθαρρύνει την έκφραση ιδεών, συναισθημάτων και προσωπικών επιλογών, δεξιότητα απαραίτητη τόσο για την προσωπική ισορροπία όσο και για την επιτυχή συμμετοχή σε γενικότερες κοινωνικές περιστάσεις. Τα παιδιά φάνηκε να αναγνωρίζουν ότι συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία κι εκφράζουν θετική στάση απέναντι σε αυτή. Παρόμοια, οι Καρπούζα και συν. (2017: 52) αναφέρουν «η παρέμβαση τους έδωσε την ευκαιρία να εκφραστούν ανοιχτά κι ελεύθερα για ο, τι τα απασχολούσε, να μοιραστούν εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα… [εντός ενός πλαισίου] ασφάλειας κι εμπιστοσύνης».

Χ: Η ... νιωθω οτι θα μας σπασει την ομαδα.

Φ: Να μας την σπάσει δεν νομίζω… αλλά σίγουρα μας ζορίζει! Η Μ. σήμερα που ήρθαν μαζί, όταν έδιωξα τη Χ. και της είπε να πάει μαζί της, δεν έφυγε.. σίγουρα μετά όμως θα είχε τις κυρώσεις της!! (smiley) (ΗΜ, Μαρ. 2017).

«Σήμερα είπαμε ότι δε θα κάνουμε κύκλο αλλά όταν αρχίσαμε τις δραστηριότητες ένα ένα τα παιδιά ανέφεραν ότι θέλανε… στην ουσία, και άλλες φορές που δεν κάναμε τον κάναμε άτυπα στη ζωγραφική. Από μόνα τους ξεκινάνε και λένε τα νέα τους και πώς νιώθουν» (ημερολόγιο, Φεβ. 2018).

«Ροή λόγου η Σ.!! Περιγράφει τη μέρα και ταυτόχρονα εκφράζει και συναισθήματα γι αυτά που περιγράφει!» (ημερολόγιο, Μαρ. 2018).

÷ *εσύ θα θέλεις να το κάνουμε (να λέμε πώς νιώθουμε);*

÷ *ναι. Γιατί τώρα θ' άρεζε εμάς κυρία έτσι*

÷ *όταν είσαι χαρούμενη θέλεις να το λες;*

÷ *ναι*

÷ *γιατί;*

÷ *γιατί ωραίο είναι κυρία έτσι έτσι να κάνουμε*

÷ *όταν είσαι στεναχωρημενη θέλεις να το λες;*

÷ *ναι*

÷ *γιατί πάλι;*

÷ *να βοηθήσουνε κυρία (Α10).*

Φ: Πιάσαμε ωραία συζήτηση σχετικά με τον θάνατο του μπαμπά της Λ. με αφορμή του Μ. κ το έπιασα μιας κ μου έδωσε καλή πάσα κ κάναμε φοβερή συζήτηση κ ενίσχυση θετικής στάσης κ ενσυναίσθησης για το διπλανό μας κ.λπ. (ΗΜ, Οκτ. 2017).

Τα ίδια τα παιδιά υιοθέτησαν τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας για να διευκολυνθεί η έκφραση αφηρημένων εννοιών, ξεπερνώντας το σκόπελο της γλώσσας.

«Αναδύουν μόνοι τους τούς αντίχειρες κι ας μη τους ρώτησα – θέλουν να δείξουν τη διάθεσή τους» (ημερολόγιο, Φεβ. 2018).

Φαίνεται ακόμη, από κάποια παραδείγματα, ότι μια δομή σαν τον κύκλο θα βοηθούσε τα παιδιά στην έκφραση και συμμετοχή και σε χώρους εκτός κέντρου, όπως η σχολική τάξη.

÷ *κι άμα είχε κύκλο (το σχολείο); Τι θα βοηθούσε ο κύκλος;*

÷ *μμμ να ξέρουμε μάθημα*

÷ *δηλαδή πώς θα σε βοηθούσε στο μάθημα;*

÷ *εκείνο να μιλάει κι εγώ να μιλήσω… (Α9).*

4.2.2. Αλληλεπίδραση

Η συμμετοχή των παιδιών στον «κύκλο» τους έδωσε τη δυνατότητα να μάθουν να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις αλλά και να καλλιεργήσουν σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες που ευνοούν την επαφή τους με τους άλλους ανθρώπους. Κυριότερο εύρημα αυτής της κατηγορίας αποτελεί η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ακρόασης, της παρακολούθησης του νοήματος και της υποστήριξης του συνομιλητή, οι οποίες καθιστούν τα παιδιά ικανά να συμμετέχουν σε διάλογο, ακολουθώντας βασικούς επικοινωνιακούς κανόνες. Σε παρόμοια έρευνα, «η τεχνική του κύκλου υποστήριξε τη δυνατότητα όλων να εκφραστούν ισότιμα, να ακούσουν τις απόψεις των υπολοίπων συμμετεχόντων, να αισθανθούν 'ομάδα' και να μάθουν ο ένας από τον άλλον» (Καρπούζα κ.ά. 2017: 52).

÷ *Τι σου αρέσει πιο πολύ στον κύκλο; Να μιλάς ή να ακούς;*

÷ *Να μιλάω ΚΑΙ να ακούω*

÷ *Μπορείς να μιλάς και να ακούς τώρα με τον κύκλο περισσότερο ή το ίδιο με παλιά;*

÷ *Περισσότερα. Να ακούω πολύ τώρα (Λ10).*

÷ *Κυρία εμένα δε μου αρέσει που όταν μιλάει κάποιος και που πετάγουνε…*

÷ *μάλιστα*

÷ *κι εγώ κάνω… όμως κυρία… δεν θέλω (Λ10).*

«Σηκώνει η Α. χέρι για να κάνει παρέμβαση με σχετικό περιστατικό. Μετά προχωρά ο κύκλος χωρίς δική μας καθοδήγηση για την επαναφορά της κατάστασης» (ημερολόγιο, Μαρ. 2018)

«Κάναμε κύκλο χωρίς γραμμική σειρά !! Πήραν το λόγο όσες θελαν να προσθέσουν κάτι στην κουβέντα … Συζητήσαμε και για ένα παιδί που χάθηκε σε μια εκδρομή. Κλείσαμε την κουβεντούλα και συνεχίσαμε το πρόγραμμα. Πολύ ωραίος κύκλος σήμερα!» (ημερολόγιο, Μαρ. 2018).

Ενισχύθηκαν, επίσης, η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη, η συναισθηματική νοημοσύνη, ο αναστοχασμός επί της συμπεριφοράς των ίδιων και των άλλων και η ανάληψη ευθύνης εκ μέρους των μαθητών για την ύπαρξη ενός θετικού κλίματος στην ομάδα. Νιώθουν μέλη της ομάδας, ικανά να επιφέρουν αλλαγή (Mosley 2005: 6,8). «Τα παιδιά, επιθυμούν να τα εμπιστευόμαστε περισσότερο και να τα θεωρούμε ικανά να λύσουν μόνα τους τα προβλήματά τους» (Καρπούζα κ.ά. 2017: 57).

÷ *κι άμα κάνετε έναν καβγά τι κάνουμε στον κύκλο;*

÷ *ποιος κάνει φασαρία βγαίνει έξω*

÷ *σ' αρέσει εσένα αυτό;*

÷ *όχι*

÷ *τι νομίζεις ότι πρέπει να κάνουμε;*

÷ *να κάνουμε έτσι (φιλία) (Α10).*

÷ *να μην κοροϊδέψουμε και… ποιος δεν μπορεί να μιλάει λίγο να το βοηθήσουμε όχι να το κοροϊδέψουμε*

÷ *εσύ συμφωνείς με αυτούς τους κανόνες Ομέρ; Είναι καλοί που τους βάλαμε;*

÷ *ναι. Δεν έβαλαμε αυτά κακώς. Έβαλαμε καλά*

÷ *πιστεύεις ότι βοηθάνε αυτά τα παιδιά και τον κύκλο;*

÷ *ναι. […] Έτσι είναι… μαθαίνουμε,*

÷ *όταν κάποιος δεν κάνει αυτά που έχουμε πει και κοροϊδεύει…;*

÷ *δεν είμαι χαρούμενος. Ούτε αυτό είναι χαρούμενος που μιλάει και το κοροϊδεύουνε.*

÷ *τι θα μπορούσαμε να κάνουμε σ' αυτήν την περίπτωση οι υπόλοιποί;*

÷ *για να τα πούμε έτσι μη κάνεις… έτσι θέλουνε για να σε κοροϊδέψουνε… ας τα εσύ, να κοιτάξεις εσύ μόνος σου… κι εμάς μαζί και να μας κοροϊδεύουνε… για να τον… πάλι να το κάνουμε χαρούμενος (Ο12).*

«Ξεκαθάρισμα λογαριασμών. Εξηγεί η κάθε μια στον κύκλο γιατί παρεξηγήθηκε. Με τη συνδρομή των άλλων παιδιών εξιχνιάζεται το μυστήριο του καβγά… λένε ότι δεν είναι έτοιμες να τα φτιάξουν. Όμως το συνειδητοποιούν. Εκφράζουν τι τις πειράζει και ξέρουν ότι είναι σε μια αρνητική σχέση την οποία θα χρειαστεί να λύσουν» (ημερολόγιο, Μαρ. 2018).

«Αναφέρει ο Ι. περιστατικό καβγά από το δημοτικό που είπε στο άλλο παιδί ότι δεν έχει δικαίωμα να χτυπάει! …οι άλλοι τον χειροκρότησαν!» (ημερολόγιο, Μαρ. 2018).

Ο «κύκλος» γίνεται πλέον πεδίο διαπραγμάτευσης κοινωνικών ζητημάτων, όπως το κάπνισμα ή η θέση της γυναίκας. Αυτό αποτελεί σχετικά πρόσφατη παρατήρηση και ταυτόχρονα ένδειξη ότι η ομάδα περνάει σε ένα επόμενο στάδιο, η στοχοθεσία του οποίου θα στηριχθεί, μεταξύ άλλων, και στις αρχές της εκπαίδευσης του πολίτη. Βασικό ζητούμενο αυτής, αποτελεί η ενδυνάμωση και η ικανότητα συμμετοχής όλων των μελών της κοινωνίας στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην ανάληψη ευθύνης και κοινωνικής δράσης εκ μέρους τους (Banks 2009).

«Συζήτηση για τις προϋποθέσεις του να οδηγάνε αμάξι… Και μετά και άμα κάνει να παίρνουμε κρυφά το αμάξι… Συζήτηση κανονική όχι σειρά σειρά» (ημερολόγιο, Φεβ. 2018).

«Η Σ. ανέφερε μια σοβαρή είδηση που αφορά το σχολείο τους. Τα άλλα παιδιά συμπλήρωσαν και σχολίαζαν. Έκαναν αναφορές σε σωστή συμπεριφορά και συνέπειες… επειδή τους ενδιέφερε συντονίστηκαν…» (ημερολόγιο, Μάρ. 2018).

«Δεν περίμενα ότι ο Ο. θα μιλήσει έτσι. Απαντάει στην αδερφή του 'Τι λες που η γιαγιά δε δουλεύει; Σπίτι τι κάνει; Δεν κάνει δουλειές;» (ημερολόγιο, Μάιος 2018).

Η αξιολόγηση της λειτουργίας του κύκλου σε σχολείο έδειξε αύξηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και αναγνώριση εκ μέρους τους των προσδοκιών που η κοινότητα του σχολείου είχε από αυτά. Ακόμη, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία «να μοιραστούν πτυχές της ζωής τους, να διαπραγματευτούν προσωπικούς και ηθικούς προβληματισμούς, να εκφράσουν κρίση και θέση επί το δίκαιο ή άδικο διάφορων ζητημάτων κι ακόμη να μάθουν να ακούνε με σεβασμό τις απόψεις των άλλων» (Mosley 2005: 3).

5. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η εφαρμογή του «κύκλου» αποτέλεσε μια επιτυχημένη πρακτική τόσο για τη διαχείριση των αρχικών προβλημάτων απειθαρχίας κι ελλιπούς επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, όσο και για την καλλιέργεια επιπλέον γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Πρωταρχικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η συμμετοχή στον «κύκλο» είναι κάτι που αρέσει στα παιδιά και το επιζητούν αναγνωρίζοντας τα οφέλη του. Τα οφέλη αυτά ανάγονται σε δύο κατηγορίες, τα γλωσσικά και τα κοινωνικά οφέλη. Η συμμετοχή στον «κύκλο» συνδέθηκε με την καλλιέργεια της γλώσσας και συγκεκριμένα με την εκμάθηση της ελληνικής κυρίως με σκοπό την σύναψη φιλικών σχέσεων με μέλη της πλειονότητας. Η τουρκική γλώσσα αξιοποιήθηκε τόσο με τη μορφή μετάφρασης όσο και παράλληλα με την ελληνική για την επίτευξη εξαγωγής νοήματος.

Ακόμη, η συμμετοχή των παιδιών στον «κύκλο» τους έδωσε τη δυνατότητα να μάθουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματά τους, να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις αλλά και να καλλιεργήσουν σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες που ευνοούν την επαφή τους με τους άλλους ανθρώπους. Πιο συγκεκριμένα, αποκτώντας τις δεξιότητες διαλόγου, σεβασμού, υποστήριξης, ενσυναίσθησης κι επίλυσης συγκρούσεων μπορούν είτε να τις αξιοποιήσουν είτε να τις διεκδικήσουν στις καθημερινές τους επαφές με τους άλλους και μέσω αυτών να διεκδικήσουν την κάλυψη προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών.

Όσον αφορά την αξιοποίηση των παρατηρήσεων αυτών συγκεκριμένα από την ομάδα μας, είναι προφανές, ότι παράλληλα με τη συνεχόμενη καλλιέργειά τους, χρειάζεται να εξασκηθούν τα παιδιά και στον τρόπο που οι δεξιότητες αυτές χρησιμοποιούνται σε αυθεντικές περιστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Ακόμη είναι σημαντικό να συνδέσουν τη διαπραγμάτευση των ζητημάτων του κύκλου με την ενεργό δράση για την αλλαγή των κακώς κειμένων.

Η ομάδα άγγιξε σε σημαντικό βαθμό τους αρχικούς στόχους της κι απέκτησε τέτοια δυναμική που πολύ φυσιολογικά οδήγησε στην εξέλιξη του ρόλου της. Πέρα από τον έλεγχο της πειθαρχίας και την καλυτέρευση των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών, ο «κύκλος» έφτασε να αποτελεί ένα χώρο ασφάλειας κι έκφρασης για το κάθε μέλος της ομάδας, ένα πλαίσιο επικοινωνίας κι ανάπτυξης δεξιοτήτων κι ένα πεδίο διαπραγμάτευσης της καθημερινότητας.

Αν και αναφέρθηκε εξ αρχής ότι η γενίκευση της πρακτικής δεν ανήκει στο σκοπό της παρούσας έρευνας, προτείνεται η αξιοποίηση της πρακτικής του κύκλου και σε άλλα παρόμοια εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια. Φυσικά κάτι τέτοιο θα πρέπει να γίνει έπειτα από προσαρμογές τις οποίες θα υπαγορεύουν οι ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε πλαισίου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates. *Qualitative Inquiry*, *21*(10), 858-864.

Baker, C. (2001). (Επιμ. Μ. Δαμανάκης) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Banks, J.A. (2009). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. *Multicultural Education Review, 1(1)*, 1-28.

Coelho, E. (2007). (Επιμ. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου) *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.

Counsil of Europe. *Strategy on the Advancement of Romani Women and Girls (2014-2020).* Διαθέσιμο στο: https://edoc.coe.int/en/online-resources/6752-brochure-strategie-pour-la-promotion-des-femmes-et-des-filles-roms-en-europe-2014-2020.html) (Ανακτήθηκε στις 2/2/2018).

Ferrance, E. (2000). *Action Research. Themes in Education.* USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Flecha, R. & M. Soler (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, *43*(4), 451-465.

García-Carrión, R. & L. Villardón-Gallego (2016). Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research, 6*(1), 51-76.

Maxwell, K. & P. Gurin (2017). Using Dialogue to Create Inclusive Classrooms. A Case Study from a Faculty Institute. *Liberal Education, Summer/Fall,* 10-15.

Miskovic, M. (2009). Roma education in Europe: in support of the discourse of race, *Pedagogy, Culture & Society*, *17*(2), 201-220.

Montesino, N. & I.O. Al Fakir (2015). The Prolonged Inclusion of Roma Groups in Swedish Society. *Social Inclusion, 3*(5), 126-136.

Mosley, J. (2005). *Circle Time: A practical book of Circle Time lesson plans.* Wiltshire: Positive Press.

O'Nions, H. (2015). Narratives of Social Inclusion in the Context of Roma School Segregation. *Social Inclusion, 3*(5), 103-114.

Proyer, M., Schmolz, A., Kremsner, G., Karpouzis, K., Yannakakis, G., Pfeiffer, D., Mohlen L.K. & P. Koulouris (2017). Doing Social Inclusion: Aiming to Conquer Crisis Through Game-Based Dialogues and Games. In M. Pivec & J. Grundler (Eds.), *The 11th European Conference on Game-Based learning, 5-6 October* (pp. 554-561). Graz: FH Joanneum University of Applied Science.

Schumann, J.H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multicultural and multilingual development, 7*(5), 379-392.

Žeželj, I., Jakšic´, I. & S. Jošic (2015). How contact shapes implicit and explicit preferences: attitudes toward Roma children in inclusive and non-inclusive environment. *Journal of Applied Social Psychology, 45*, 263-273.

Αλεξοπούλου, Ε. & Πεντέρη, Ε. (2016). Απόψεις παιδιών Ρομά πρωτοσχολικής ηλικίας και των μητέρων τους για τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5*(1), 126-147.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης.* Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L. & J.F. Travers (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Ζάχος, Δ. (2014). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.

Καρπούζα, Ε., Καλλιανίδου, Ρ., Γεωργόπουλος, Α. & Ι. Μπίμπου-Νάκου (2017). Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στη συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών/τριων Δημοτικού Σχολείου: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Επιστήμες Αγωγής, 2,* 42-63.

Κατσορίδου – Παπαδοπούλου, Χ. (2002). *Κοινωνική εργασία με ομάδες: Μια μορφή προσέγγισης για συνεργασία και δράση.* Αθήνα: Έλλην.

Μαυρομάτης, Γ. (2005). Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 308-320). Αθήνα: επίκεντρο.

Μήτσης, Ν.Σ. (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης.* Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Robson, C. (2010). (Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Σαραφίδου, Τ. (2005). Κατάκτηση της διγραμματοσύνης στους μαθητές των μειονοτικών σχολείων: εμπόδια και διέξοδοι. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 334-371). Αθήνα: επίκεντρο.

Σκούρτου, Ε. (2015). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Ε. Σκούρτου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σελλά-Μάζη, Α. Χατζηδάκη, Α. Ανδρούσου, Α. Ρεβυθιάδου, Π. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 97-113) Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/ 11419/6349) (Ανακτήθηκε στις 10/05/2018).

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). Διαγλωσσικότητα και διαγλωσσικές ταυτότητες. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Κωνσταντινίδου, Ν. Μαυρέλος, Ι. Ντεληγιάννης, Ι. Παπαδοπούλου & Γ. Τσομής (Επιμ.), *Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία* (σσ. 301-316). Κομοτηνή: Εκδόσεις Σαΐτα.

Φραγκουδάκη, Α. (2003). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Σειρά *Κλειδιά και αντικλείδια*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών. (Διαθέσιμο στο: http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book14/book14.pdf) (Ανακτήθηκε στις 15/04/2018).

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2005). Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Τρίτο στάδιο. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 383-393). Αθήνα: επίκεντρο.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ.403-415). Αθήνα: επίκεντρο.

Θεατρικά κείμενα ταυτότητας γονέων νηπιαγωγείου

Εύη Κομπιάδου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ekompiad@nured.auth.gr

Abstract

This article refers to the creation of a theatrical performance, as an outcome of the parents' meetings during the course of my PhD, an ongoing ethnographic action research named "Identity texts and their research dimensions at kindergarten". Through interviews the parents describe the contribution of these practices to creating a positive climate of mutual appreciation and trust. The empowering and socializing role of the educational process and the sociopolitical role of the parents' association are reflected in the participants' discourse.

Λέξεις-κλειδιά: *Κείμενα ταυτότητας, γονείς, θέατρο, εκπαίδευση, νηπιαγωγείο.*

1. Το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε δράσεις με γονείς νηπίων, που έγιναν στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη, μιας έρευνας δράσης εθνογραφικού περιεχομένου με θέμα «Κείμενα ταυτότητας και ερευνητικές προσεγγίσεις τους στο νηπιαγωγείο». Συγκεκριμένα αναφέρεται στην αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής θεατρικών κειμένων και της δημιουργίας θεατρικής παράστασης από τους γονείς των παιδιών του νηπιαγωγείου, ως παράγωγο των συγκεντρώσεων γονέων στη διάρκεια της εφαρμογής της διδακτορικής διατριβής.

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης αποτελεί ένα δεδομένο υπογραμμίζοντας τη διαπραγμάτευση με θέματα που την αξιοποιούν και την αναδεικνύουν, ως σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσοκαλίδου 2012). Μέσα από τη συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών αναδεικνύεται ο βαθύτερος σκοπός αυτών των εκπαιδευτικών πρακτικών, που είναι η κοινωνική ένταξη.

Το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο στη διδακτορική διατριβή είναι η χρήση και αξιοποίηση των κειμένων ταυτότητας στο νηπιαγωγείο, κειμένων που καταγράφονται στο σχολικό πλαίσιο και αποτελούν ένα *ιχνογράφημα ταυτότητας,* και ταυτόχρονα ένα *παράθυρο* στον κόσμο του άλλου ατόμου (Κομπιάδου & Τσοκαλίδου 2014). Τα κείμενα ταυτότητας ορίζονται ως «οι παραγωγές των παιδιών, οι δημιουργικές δουλειές τους ή οι παραστάσεις μέσα στον παιδαγωγικό χώρο του σχολείου, καθοδηγούμενες από τον/την δάσκαλο/α της τάξης», κείμενα γραπτά ή προφορικά, θεατρικά, μουσικά, πολυτροπικά. Μοιάζουν επίσης «σα να κρατούν ένα καθρέφτη όπου οι ταυτότητες των παιδιών αντανακλώνται με ένα θετικό τρόπο». τα εκθέτουν και τα μοιράζονται με ένα ευρύ κοινό εντός και εκτός σχολείου (Cummins & Early 2011: 3).

Ο όρος «identity texts» περιγράφει τα «κείμενα ταυτότητας» με κύριο μέλημά την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων. Αντίστοιχα χρησιμοποιούμε την απόδοση «κείμενα ταύτισης» για να περιγράψουμε τα κείμενα των οποίων η παραγωγή τους δεν έγινε από τον/την ίδιο/α τον/την αναγνώστη/τρια, τον/τη συμμέτοχο/η στη διάδραση, όπως ένα λογοτεχνικό κείμενο (Κομπιάδου 2013: 58). Η διττή αυτή σημασία, προσδίδει έναν ειδικό ρόλο σε κάθε κείμενο που καταγράφεται ή υπόκειται σε επεξεργασία στο σχολείο, λογοτεχνικό, θεατρικό, εικαστικό ή άλλο αφηγηματικό κείμενο.

1.1. Συναφείς επιστημονικές περιοχές και ορισμοί

Η αφήγηση, η αφηγηματική ταυτότητα, η βιογραφική προσέγγιση και η βιογραφική ταυτότητα θεωρούνται για την έρευνά μας συναφείς επιστημονικές περιοχές. Η αφήγηση με μια ευρύτερη έννοια που επικρατεί στο σημερινό εκπαιδευτικό και ερευνητικό τοπίο περιλαμβάνει κάθε μορφή λόγου, από τις καθημερινές αφηγήσεις, τις θεατρικές, μουσικές και όσες περιλαμβάνουν τις τέχνες ως μορφή αφήγησης και κάθε μορφή επικοινωνιακού λόγου (Πουρκός 2009: 401). Τα «τεκμήρια ζωής», τα αφηγήματα που διά στόματος κοινωνούνται, αποτελούν μια *«ανεκτίμητη και δραματικά υποτιμημένη πηγή δεδομένων»* για την κοινωνική επιστήμη σε αντίθεση με την άποψη πως ο υποκειμενικός τους χαρακτήρας αποτελεί μια αυθαίρετη μεθοδολογική μορφή (Plummer 2000: 32, Μελούτσι 2002).

Η αφηγηματική ικανότητα αποκτάται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και ως εκ τούτου, αφορά το σχολείο. Το άτομο δημιουργεί τη «βιογραφία» του εξιστορώντας γεγονότα και εμπειρίες διασφαλίζοντας «σταθερότητα και ταυτότητα εαυτού» (Τσιώλης 2006: 127) και υπογραμμίζεται η δυναμική σχέση ανάμεσα στον/στη δημιουργό και τους άλλους πόλους της αφηγηματικής διαδικασίας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 177). Η βιογραφία αντιμετωπίζεται ως μια «επιλεκτική αναπαράσταση βιωμένων γεγονότων της διαδρομής του βίου» και ως εκ τούτου η ταυτότητα δεν έχει προκαθορισμένη μορφή, απαντώντας ταυτόχρονα στην ερώτηση «ποιος/α είμαι;» και στην ερώτηση «πού ανήκω;» (Τσιώλης 2006). Αναφέρεται στις διαστάσεις της ατομικής και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, σε μια εξελικτική πορεία διαμόρφωσης και επεξεργασίας γεγονότων, εμπειριών και προοπτικών ως «βιογραφική ταυτότητα» (Alheit 2013: 188, 189).

Οι ορισμοί ομοιάζουν και συγκλίνουν με τον ορισμό των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης, καθώς αναφέρονται στα βιογραφικά στοιχεία που καταγράφονται και αποτελούν στοιχεία ταυτότητας, τα οποία ανασύρονται μέσω πολυτροπικών κειμένων, ανάμεσα σε αυτά και των θεατρικών. Η ερευνητική ματιά που αποκτά εθνογραφικό χαρακτήρα και στοχεύει στην περιγραφή και την κατανόηση των βιογραφικών ταυτοτήτων, μέσα από τα κείμενα των ατόμων στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, αποτελεί την μεθοδολογική οπτική της έρευνας.

1.2. Η θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση

Το θέατρο ως μορφή κοινωνικής τέχνης στοχεύει στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων/ουσών και στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007) και σε σχέση με το σχολείο ως χώρο δράσης του, στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στην αυτογνωσία και αυτοκυριαρχία, στη δημιουργικότητα και στη μορφοποίηση της δράσης (Λενακάκης 2016). Η δραματική τέχνη παρέχει το ασφαλές πλαίσιο που χρειάζεται ο άνθρωπος για να εκφράσει θέματα που τον απασχολούν. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη διάδραση που συμβαίνει μέσα από το θέατρο οφείλουν να προβλέπουν, να ανατρέπουν, να υποστηρίζουν με την τεχνογνωσία τους τον κόσμο που συνδιαμορφώνεται (Κοντογιάννη 2008) και αποτελεί πεδίο σύνδεσης με την κοινωνία.

Ο όρος Θεατροπαιδαγωγική αναφέρεται στην καλλιτεχνική και επιστημονική κατηγορία που συνδυάζει το θέατρο και το παιχνίδι ως πρακτική και την παιδαγωγική ως επιστήμη, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στα υποκείμενα της δράσης και τις συν-κινήσεις που δημιουργεί, στοχεύοντας σε τρία επίπεδα: στο ατομικό, στο κοινωνικό και στο αισθητικό (Λενακάκης 2013). Ο μορφοπαιδευτικός χαρακτήρας της θεατροπαιδαγωγικής λειτουργεί ως μέσο που «κάνει τις αόρατες πολιτισμικές επιδράσεις ορατές και συζητήσιμες», σαν ένας καθρέφτης που αντικατοπτρίζει τι είμαστε και τι μπορούμε δυνητικά να γίνουμε (Λενακάκης κ.ά. 2016: 534, Κοντογιάννη 2008: 29) και αποδεικνύει τη συνάφειά του ως παιδαγωγικό μέσο με τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης.

Η δραματική δημιουργική ενεργοποίηση μιας ομάδας σε ένα θέμα από την ανθρώπινη πραγματικότητα αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας καθώς «η ομάδα δημιουργεί, παίζει και αν το επιθυμεί, σκηνοθετεί τη δική της παράσταση ζωής» (Κοντογιάννη 2008: 30).

Η δραματική δημιουργία και η έκφραση μέσα από το θέατρο αποτελεί μια διαλογική συζήτηση, έναν τόπο προσωπικής και ομαδικής έκφρασης και την απόλαυση του μοιράσματος και της κοινής δημιουργίας (Karppinen 2002). Αποκαλύπτει πτυχές της ανθρώπινης ζωής, τις θέτει σε κρίση και μετασχηματισμό και οδηγεί στην ανάλυση και κατανόηση εαυτού και άλλου. Συντελεί στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων και ενδυναμώνει τη συνειδητή προσπάθεια των ατόμων για προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Κοντογιάννη 2008: 37-38). Το θέατρο μπορεί να προάγει την ισότητα, τον αλληλοσεβασμό, να αναπτύξει δεξιότητες και ικανότητες προς την επίτευξη ενός κοινού αποτελέσματος (Γραμματάς & Τζαμαριάς 2004).

2. Γονείς και σχολείο

Στις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και στους παράγοντες της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης τονίζεται το άνοιγμα του σχολείου, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και οι πολυδιάστατες θετικές συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής τόσο για τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, όσο για τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς.

Το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, ενθαρρύνει τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και την αντιλαμβάνεται ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου/Α΄μέρος 2011: 50-54). Η ουσιαστική συμμετοχή του γονιού, που στη βιβλιογραφία συναντάται ως γονεϊκή εμπλοκή, αφορά τη «στάση των παιδιών και των γονέων απέναντι στη μάθηση» αλλά και την «προσωπικότητα» όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνει τα κίνητρα γονέων και παιδιών, κινητοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς, λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας και ως κοινό σημείο ενδιαφέροντος (Epstein 2001, Γεωργίου 2000).

Η γονεϊκή εμπλοκή διαφαίνεται πολιτισμικά προσδιορισμένη (Χατζηδάκη 2007) και η μειωμένη σχολική συμμετοχή των γονέων που διαφέρουν πολιτισμικά συχνά αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα αποδίδοντας την απουσία των πολιτισμικά διαφορετικών γονέων από το σχολείο σε χαμηλό ενδιαφέρον και στη μη κατανόηση της ελληνικής γλώσσας (Καλογρίδη 2006, Γιαγκουνίδης & Λαλούμη-Βιδάλη 2004, Μάνεσης 2004, Νικολάου 2000).

2.1. Οι συγκεντρώσεις γονέων

Η αλληλεπίδραση και η έκφραση των ταυτοτήτων στις συγκεντρώσεις γονέων αποτελούν σημαντική επιδίωξη στο πλαίσιο της εν λόγω διδακτορικής διατριβής. Εκτός από τον ενημερωτικό τους ρόλο, οι συγκεντρώσεις είχαν σκοπό να αποκτήσουν οι γονείς ασφάλεια και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στο γονεϊκό τους ρόλο και να συνειδητοποιήσουν την σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, να ισχυροποιηθούν οι δεσμοί μεταξύ γονέων, σχολείου-εκπαιδευτικού και να ενισχυθεί η γονεϊκή εμπλοκή. Αναγνωρίζοντας τις πρακτικές αυτές ως ενταξιακές, ως τον πλέον σημαντικό στόχο είχαν να ενισχύσουν το σχολικό κλίμα και να συνδημιουργήσουν μια νέα σχολική κουλτούρα, όπου η γονεϊκή εμπλοκή δε θα προσδιορίζεται πολιτισμικά.

Οι συγκεντρώσεις ήταν τακτικές, διενεργούνταν στο χώρο του νηπιαγωγείου σε διάστημα δύο περίπου μηνών μεταξύ τους και οι έκτακτες συγκεντρώσεις με τους γονείς στόχο είχαν την συλλογική θεατρική δράση στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Προκειμένου οι γονείς να καταθέσουν στοιχεία ταυτότητας και να αλληλεπιδράσουν, η θεματολογία των συγκεντρώσεων είχε εξελικτική και δυναμική μορφή, καθώς εκτός από τα θέματα που αφορούσαν την προσχολική ηλικία και τον γονεϊκό ρόλο εντάσσονταν θέματα από την καθημερινότητα και τα δικά τους ενδιαφέροντα. Χωρίζονταν σε δύο μέρη, ένα διαδραστικό και ένα ενημερωτικό, ώστε να εντάσσονται οι ασκήσεις γνωριμίας και ενδυνάμωσης στη θεματολογία και να υπάρχει σαφής σύνδεση ανάμεσα με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και της καθημερινότητας, στα πλαίσια ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας ήταν ενημερωτικός και οργανωτικός στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης, επενδύοντας στις σχέσεις, δημιουργώντας τις συνθήκες και υποστηρίζοντας τις αποφάσεις και τις δράσεις. Στις επάλληλες φάσεις της έρευνας δράσης, κατά τη διαδικασία αναστοχασμού, αξιοποιούσε τη διαπραγμάτευση πάνω σε θέματα ταυτοτήτων και την αλληλεπίδραση, καθώς οι γονείς με το πέρας της συγκέντρωσης, μέσω ενός απλού ερωτηματολογίου κατέθεταν τη γνώμη τους για τα τεκτενόμενα.

2.2. Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι

Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα αποτελεί συνήθως μια παρουσίαση με θεατρικό τρόπο ενός θέματος κοινωνικού προβληματισμού σε μια μικρή ομάδα ατόμων, όπως η σχολική τάξη, μια σειρά δραστηριοτήτων που στηρίζονται στις αρχές και τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Το θέμα και οι στόχοι του προγράμματος αφορούν και προσαρμόζονται στην κοινωνιοπολιτισμική ομάδα των ατόμων (Σέξτου 2005). Το εκπαιδευτικό δράμα συνδέεται ερευνητικά με τις κοινωνικές επιστήμες καθώς αυτές μπορούν εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο τα βιώματα και οι εμπειρίες των ατόμων ξεδιπλώνονται όταν αυτά πειραματίζονται και υποδύονται κοινωνικούς ρόλους και χαρακτήρες, εστιάζοντας στις ίδιες τις κοινωνικές ομάδες και τα προβλήματά τους. Ενεργοποιούνται οι σχέσεις καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν πιο αποτελεσματικά να δουν και να κατανοήσουν τα βιώματα των μαθητών/τριών τους και να τους/τις βοηθήσουν έμπρακτα (Deme & Horvath 2009). Η συμμετοχή τους σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «μπορεί να βοηθήσει να αποφορτίσουν, για παράδειγμα, στερεότυπους όρους όπως μετανάστης ή αλλοδαπός από υποκειμενικούς χαρακτηρισμούς και κατηγοριοποιήσεις» (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2009: 288).

Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι των συγκεντρώσεων γονέων οι ασκήσεις γνωριμίας και ενίσχυσης της ομάδας και οι ασκήσεις σύνδεσης με τη σχολική ζωή των παιδιών αποτέλεσαν το έναυσμα και την αφορμή για τη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης από τους/τις ίδιους/ες τους/τις γονείς, ως μια αυθόρμητη παρότρυνση από πλευράς της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας, μια δράση που προέκυψε από τη διάδραση. Η θεματολογία καθώς και τα παραγόμενα κείμενα προέκυψαν από τους γονείς ενώ η ερευνήτρια είχε τον ρόλο της συντονίστριας, της συν-σκηνοθέτιδας και της συνδιοργανώτριας της τελικής παράστασης. Οι γονείς επέλεξαν να «μιλήσουν στα παιδιά τους» μέσω του θεάτρου και τα θέματα που διάλεξαν αφορούσαν στην ουσία διαστάσεις του γονεϊκού τους ρόλου και εξέφραζαν την αγάπη ή την ανησυχία και άλλοτε την παραίνεση μέσα από ρεαλιστικά στοιχεία που ενέπλεκαν στις ιστορίες τους. Το παρόν άρθρο δεν στοχεύει στην παρουσίαση των παραγόμενων κειμένων αλλά στην ανατροφοδότηση και στην αξιολόγηση της διαδικασίας από τους/τις ίδιους/ες τους γονείς.

Στην παράσταση τα παιδιά βρέθηκαν στον παράδοξο, για αυτά, ρόλο των θεατών και καθώς στο θέατρο μιλάμε επίσης για τη δραματουργία του/της θεατή, δηλαδή τη διαδικασία όπου οι θεατές συνδέουν τις προσωπικές δικές τους εμπειρίες και τα βιώματα με την παράσταση ενεργοποιώντας τη φαντασία και τις σκέψεις τους (Kopeliovitc 2009), τα παραγόμενα κείμενα λειτούργησαν για τα παιδιά ως κείμενα ταύτισης. Η σχέση μεταξύ των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών και της έκθεσης των προσωπικών ταυτοτικών κειμένων, εδώ των γονέων, θεωρείται μια δημιουργική και εναλλακτική μαθησιακή διαδικασία, που δημιουργεί κίνητρα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να εμπλακούν σε δραστηριότητες συγγραφής με νόημα και σκοπό (Λενακάκης κ.ά. 2016: 530).

Η έρευνα αντιλαμβάνεται και ενθαρρύνει τις θεατρικές εκπαιδευτικές πρακτικές ως μία ενεργητική και ζωντανή διαδικασία που εμπλέκει όλους/ες τους συμμετέχοντες/ουσες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικό και αξιοποιεί τη θεωρία γύρω από τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης.

3. Αξιολόγηση της διαδικασίας από τους γονείς

Η συνέντευξη αποτελεί ίσως τον μόνο τρόπο να μπορέσουμε να εστιάσουμε στις αντιλήψεις των ατόμων. Ιδιαίτερα στις μη δομημένες συνεντεύξεις ο/η ερωτώμενος/η νιώθει ελεύθερος/η να εκφράσει τις απόψεις του, να περιγράψει εμπειρίες, να αναφερθεί σημαντικά γεγονότα κατά τη δική του/της κρίση (Μάγος 2005: 8).

Οι συνεντεύξεις που πήραμε από τους/τις γονείς μετά την θεατρική δράση ήταν μη δομημένες, ελεύθερες ως προς τη διαδικασία και συγκεκριμένες ως προς την στόχευση, που ήταν η συζήτηση γύρω από το θέμα των συγκεντρώσεων, του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στη διάρκειά τους και της τελικής δράσης από τους ίδιους/ες, με στόχο να τοποθετηθούν ελεύθερα στα θέματα με τους δικούς τους όρους (Robson 2007, Ιωσηφίδης 2008). Το ποιοτικό μοντέλο της έρευνας μας ωθεί μέσω της συνέντευξης να κοιτάξουμε μέσα από τα *μάτια* των ερωτώμενων και να αναδείξουμε τη *φωνή* και τον λόγο των ίδιων. Η εθνογραφική της σκοπιά αναζητά μεθόδους ώστε οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες να ερμηνεύσουν τα γεγονότα (Ζάχος 2009).

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων μέσω της ανάλυσης περιεχομένου οδήγησε σε οκτώ κατηγορίες που αποτελούν, όπως διαμορφώνονται, επιβεβαίωση της θεωρίας γύρω από τους στόχους της γονεϊκής εμπλοκής. Οι κατηγορίες επιγραμματικά αφορούν τον γονεϊκό ρόλο, την συναισθηματική τους επένδυση στις δράσεις και τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής τόσο για τους/τις ίδιους/τις τους/τις γονείς, όσο για τα παιδιά και το σχολικό κλίμα. Τα αποσπάσματα παρατίθενται μεταγραμμένα σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί, αυτούσια σε κάθε κατηγορία καθώς μονάδα ανάλυσης αποτελεί το ίδιο το κείμενο. Τα αρχικά Μ. και Μπ. που χρησιμοποιούνται αντιστοιχούν στις λέξεις Μαμά και Μπαμπάς και τα δεύτερα αρχικά στο ψευδώνυμο του κάθε παιδιού.

Σύμβολα μεταγραφής. Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης	
(4)	Αριθμός σε παρένθεση: Χρόνος σιωπής σε δευτερόλεπτα
(.)	Σύντομη παύση
___	Υπογράμμιση: έμφαση στον τόνο και ένταση της φωνής
ΛΕΞΗ	Κεφαλαία: Σημαντικά υψηλότερη ένταση
((Λέξεις))	Λέξεις σε διπλές παρενθέσεις: εκτός ομιλίας πληροφορία από την ερευνήτρια
…	Αποσιωπητικά: Ο λόγος συνεχίζεται ή προηγείται του αποσπάσματος
«Λέξεις»	Εισαγωγικά: Λέξεις που μεταφέρονται αυτούσιες από τον λόγο κάποιου/ας άλλου/ης

3.2.1. Αρχικοί ενδοιασμοί-Προσωπική μετακίνηση

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν οι γονείς εκφράζουν μέσα από τα λεγόμενά τους την αρχική τους στάση απέναντι στις συγκεντρώσεις και στη διάδραση καθώς και στην αλλαγή της στάσης τους, μέσα από την συνειδητοποίηση της σημασίας της εμπλοκής τους σε αυτές και στην τελική θεατρική δράση.

> Μ.Δ.: *Όταν ξεκινήσαμε, το να δώσουμε ραντεβού να μιλήσουμε, να δώσουμε ραντεβού να μιλήσουμε… Τι να πούμε πάλι δηλαδή, στο Χάρβαρντ πάει; Τι να καθίσουμε να πούμε;*

Στη συνέχεια η ίδια μητέρα σχολιάζει χαρακτηριστικά τις αντιστάσεις που είχε αρχικά και τις ερμηνεύει σε σχέση με την αντίσταση στο ανοίκειο, οφείλεται όπως λέει στην πρωτοτυπία τους και στην αυθεντικότητά τους και στην ανύπαρκτη εμπειρία της σε παρόμοιες δράσεις:

Εγώ αυτά τα πράγματα δεν τα ήξερα, κατάλαβες; Και επειδή δε τα ήξερα (2) μου ήρθανε πολύ απότομα. Δεν ήξερα τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αυτό. Δε γίνεται σε κανένα σχολείο, ok. Δε γίνεται σχεδόν σε κανένα σχολείο, εγώ που έχω συζητήσει πια με δύο τρεις φίλες μου και τα λοιπά, εε, ΔΕ γίνεται…

Η επόμενη μητέρα δείχνει να αισθάνεται μετανιωμένη που δεν επένδυσε περισσότερο χρόνο για να μπορέσει να βιώσει ουσιαστικά την συνεργατική αυτή διαδικασία:

Μ.ΜΕ.: *Το μόνο αρνητικό που έχω μέσα μου είναι η δική μου η στάση απέναντι σε αυτή τη συνεργασία. Γιατί νιώθω ότι δεν μπόρεσα να το (.) δεν προλάβαινα. Δεν προλάβαινα. Με στεναχωρεί όμως Εύη… Ήθελα να το δω και να το βιώσω λίγο πιο από μέσα.*

Η μητέρα (Μ.Π.) μιλά για την αρχική της αντίσταση στην συνεργατική μορφή που πήρε η παραγωγή των κειμένων από τους/τις ίδιους/ες και αντίστοιχα τα συναισθήματα της μητέρας (Μ.Μρ) μεταναστευτικής καταγωγής περιγράφονται στο παρακάτω απόσπασμα, εκφράζοντας με χιούμορ την αγωνία μα και τον ενθουσιασμό, την αποφασιστικότητά της για την προσωπική της έκθεση και τη συλλογική δράση.

Μ.Π.: *Ναι, ναι. Αυτή ιδέα μ' άρεσε από την αρχή πάρα πολύ, ενθουσιάστηκα, απλώς δεν το περίμενα ότι εμείς θα έπρεπε να βγάλουμε κάτι (.) ε, το θεώρησα πιο εύκολο να βγάλεις εσύ κάτι και να το μοιράσεις ((γέλια)) ναι…*

Μ.Μρ.: *Πολλές φορές εγώ έχω αγωνία (.) πω ρε Ν. ((Ν. ο άντρας της)) είπα, πώς θα καταφέρω ((γέλια)) και αρχίζει τη δουλειά ((γέλια)) ΤΩΡΑ θα τα καταφέρω… ((αναφέρει εδώ την κοινή παροιμία που υπάρχει και στην Αλβανία: «μπήκαμε στο χορό και θα χορέψουμε»)): «Πήγαμε στο βάλε, μπήκαμε να βάλε (.) κατσε ντενέβα» πώς το λένε;*

3.2.2. Η προσωπική τους συναισθηματική επένδυση στις συγκεντρώσεις γονέων

Οι τρεις μητέρες μεταναστευτικής καταγωγής, που τα αποσπάσματα του λόγου τους ακολουθούν, μιλάνε για το συναίσθημα της χαράς και της ευχαρίστησης, για το θετικό κλίμα στο νηπιαγωγείο, την επένδυση του λιγοστού ελεύθερου χρόνου τους και την δυνατότητα που τους έδιναν να ξεφύγουν από την καθημερινότητα. Το ίδιο εκφράζουν και οι μητέρες ελληνικής καταγωγής Μ.Β. και Μ.ΜΕ, ιδιαίτερα η τελευταία μιλά για μια πολυεπίπεδη εμπειρία.

Μ.Μρ.: *Εγώ να πω αλήθεια εγώ ένιωσα ΠΑΡΑ πολύ ευχαριστημένο εδώ, δεν ξέρω. Έτσι! Εδώ ήρθα, δεν ξέρω πρώτη φορά που ήρθα (.), δεν ξέρω. Ένιωθα πάρα πολύ ευχαριστημένο. Μόνο αυτό (.) που (.) έρχομαι κι εμείς ((γέλια)) παίζουμε εδώ ((γέλια)).*

Μ.Αρ.: *Καλά ένιωθα, είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη. Ένιωθα άνετα. Δεν ξέρω στο άλλο σχολείο.*

Μ.Αλ.: *Μπορώ να πω ήταν οι καλύτερες μέρες όταν ερχόμασταν εδώ, ξεφεύγαμε λίγο, γελούσαμε, ξεφεύγαμε από τα προβλήματά μας και την καθημερινότητα μας. Όταν ερχόμασταν εδώ, άσχετα που δεν έβρισκα εύκολα χρόνο, περνούσαμε πολύ όμορφα, ευχάριστα.*

Μ.Β.: *Οι συναντήσεις που κάναμε ήταν μια έξοδος από την καθημερινότητα, μπορεί να με ζόριζε λόγω χρόνου αλλά ήταν μια ευχάριστη διέξοδος.*

Μ.ΜΕ.: *Δεν ξέρω πως το βίωσαν όλοι οι άλλοι. Κάθε άνθρωπος το βιώνει διαφορετικά και να πει κάποιος άλλος, εντάξει, κάναμε μια γιορτή και τι έγινε; Όχι, δεν είναι καθόλου έτσι για μένα. Φοβερά συναισθήματα, φοβερηηή (2) φοβερά εγκεφαλικά ερεθίσματα μέσα από όλο αυτό. Εμένα με έβαλε και σε μια κατάσταση προβληματισμού, δηλαδή σε πολλά επίπεδα, έτσι μου έδωσε πράγματα. Πολυδιάστατο (.) πολυδιάστατη εμπειρία.*

3.2.3. Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής για τα ίδια τα παιδιά

Όπως και στη βιβλιογραφία συναντάται, έτσι και στα λεγόμενα των γονιών, η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για τα ίδια τα παιδιά καθώς βλέπουν το γονιό να έχει ουσιαστική σχέση με το σχολείο, να επενδύει χρόνο και επαφή, όπως με χιούμορ καταμαρτυρά η μητέρα Μ.Α.

> Μ. Αλ.: *Το παιδί νιώθει και πιο ασφαλές όταν βλέπει το γονιό του να έρχεται στο σχολείο, να τον βλέπει να συμμετέχει.*
>
> Μ. Ν.: *Οι συναντήσεις που κάναμε, όλα αυτά που ΠΗΡΑ από εκεί μέσα, το 'κανα πάνω από όλα για τα παιδιά. Γιατί είδα πως παίρνω κάποιες γνώσεις, μαθαίνω και οι άλλοι γονείς (2) τι θέματα έχουν στο σπίτι…*
>
> Μ.Α.: *Είναι πολύ σημαντικό και για τους ίδιους και για τα παιδιά τους. Δηλαδή θεωρώ ότι από τη στιγμή που βλέπει (.) μπορεί να μην βλέπει τι κάνω αλλά από τη στιγμή (γέλια) να το πω όπως το είπε κιόλας «Πού θα πας μαμά;» «Στο σχολείο, έχω συνάντηση με την κ. Εύη». «Αμάν ρε μαμά, όλα τα απογεύματα εκεί πηγαίνεις, τι έγινε; τι θα κάνεις με το σχολείο ΜΟΥ;» ((γέλια)).*
>
> Μ.Β.: *Η πρώτη επαφή στα σχολικά τους χρόνια ήταν στο νηπιαγωγείο… εεε, είχανε πολύ καλό δέσιμο τα παιδιά, είχανε πολύ καλό δέσιμο οι γονείς.*

3.2.4. Η γονεϊκή εμπλοκή ισχυροποιεί τους δεσμούς των γονέων μεταξύ τους

Το νηπιαγωγείο παρουσιάζεται ως ένας χώρος ουσιαστικής επαφής και αλληλεπίδρασης, κοινωνικοποίησης όπως εκφράζεται από τους γονείς μεταναστευτικής καταγωγής, ένας τόπος προσωπικής και ομαδικής έκφρασης, που οδηγεί στη δημιουργία δεσμών και φιλικών σχέσεων και αποτελούν συνδετικό κρίκο με την επόμενη βαθμίδα, που φαίνεται κριτικά από τον λόγο των γονέων να αδυνατεί να διατηρήσει και να επενδύσει σε αυτό τον σκοπό.

> Μ.Αλ.: *Στις σχέσεις με τους άλλους γονείς, βέβαια. Η μεγάλη μου κόρη θα πάει Τετάρτη. Με μερικούς γονείς ούτε γνωριζόμαστε. Δεν είναι ωραίο. Αλλά εδώ με τους γονείς από τα νήπια είμαστε πολύ καλά, και χαιρετιόμαστε και μιλάμε (.). Συναντιόμαστε στο πάρκο, είμαστε φίλοι! Αν δεν ήσασταν εσείς εγώ πιστεύω δε θα γινόταν.*
>
> Μπ.Ν.: *…δηλαδή (.) πιο πολύ ήταν κοινωνικοποίηση, να γνωριστούμε, να μαθαίνουμε τον άλλον τον γονιό, τον άλλο το παιδί. Δηλαδή ήταν ένας τρόπος να μην είμαστε απομονωμένοι και εμείς οι γονείς… Ζήσαμε εμπειρίες και μείς στο νηπιαγωγείο, δε ζήσανε μόνο τα παιδιά μας εμπειρίες στο νηπιαγωγείο…*
>
> Μ.Β.: *Αλλά θεωρώ αυτό που έγινε στο νηπιαγωγείο, το δέσιμο που έγινε (.) μα έτσι κάναμε σχέσεις και τώρα στο δημοτικό βλέπω τους γονείς από (.) εε που ήμασταν μαζί, με αυτούς θα μιλήσω.*
>
> Πιο συγκεκριμένα, από όσα υποστηρίζει η μητέρα, το δημοτικό σχολείο δείχνει, όπως και στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται, να περιορίζεται σε συναντήσεις που έχουν ενημερωτικό χαρακτήρα, μια διάσταση που δείχνει την ουσιαστική διαφορά της γονεϊκής επαφής με την ουσιαστική γονεϊκή εμπλοκή και ερμηνεύεται ως αδυναμία του.
>
> Μ.Β. *Εγώ αυτή την στιγμή δεν γνωρίζω τους γονείς γιατί δεν έχουμε κάνει συναντήσεις γονέων στο (.) δημοτικό. Παρόλο που θεωρητικά υπήρχε η καλή διάθεση, μας είχε πει η δασκάλα ότι θα γίνουν κάποιες συναντήσεις, ουσιαστικά έγινε μόνο μία (.) ενημέρωση και μία (.) στη γιορτή.*

Μ.Ν. *((Αναφερόμενη στον σύλλογο γονέων του δημοτικού)) …δυσκολευτήκαμε (.) και χορό που κάναμε δεν είχαμε μεγάλη ανταπόκριση από τον κόσμο, ναι (3) δεν υπήρχε, έτσι (.) μια σχέση να μας κρατάει δεμένους.*

3.2.5. Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μια διαδικασία μάθησης και αυτοβελτίωσης

Οι γονείς εκφράζουν τη δυνατότητα που τους έδιναν οι συγκεντρώσεις και η επαφή με το νηπιαγωγείο να εκπαιδευτούν τόσο σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους αλλά και σε σχέση με τον γονεϊκό τους ρόλο.

Μ.Π.: *Ε, η γλώσσα της καμηλοπάρδαλης όση ώρα το παίζαμε δεν είχα καταλάβει γρι. Για ποιο λόγο το παίζουμε και τι θα καταλάβουμε από αυτό (.). Όταν μετά καθίσαμε και το αναλύσαμε (.) και μιλούσες εσύ και μας εξήγησες τι ήταν (.) εκεί μπήκα στο νόημα και κατάλαβα τι γίνεται.*

Μ.Α.: *Ενημερώνεσαι, σε βοηθάει να διαχειρίζεσαι πολλές φορές συμπεριφορές.*

Μ.ΜΕ.: *Και είδα και πράγματα, έμαθα πράγματα, σου έκλεψα σε εισαγωγικά πράγματα, τα έχω μεταποιήσει, τα έχω κάνει στη δουλειά μου. Μάλιστα η ΜΕ. ((αναφέρεται στο παιδί της)) με κατέκρινε για αυτό. «Γιατί κάνεις κ εσύ ότι κάνουμε κι εμείς;» μου έλεγε.*

Στη συνέχεια γίνεται ξανά μια κριτική στην επόμενη σχολική βαθμίδα (Μ.Α.) που θεωρείται ότι δεν επενδύει στις σχέσεις των γονιών με το σχολείο, καθώς αυτές χαρακτηρίζονται απρόσωπες, ενώ οι μητέρες μεταναστευτικής καταγωγής (Μ.Αλ., Μ.Χ.) περιγράφουν τα προσωπικά τους οφέλη μέσα από τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση.

Μ. Α. *Και το σημαντικότερο από όλα είναι ότι ενημερώνεσαι για το τι γίνεται μέσα στην τάξη (.) έχεις την αίσθηση ότι συμμετέχεις, είναι πολύ σημαντικό αυτό, γιατί το δημοτικό είναι απρόσωπο (2). Δυστυχώς!*

Μ.Αλ.: *Οι συναντήσεις που είναι αρκετές, βοήθησε ότι μαζευόμασταν λίγο πιο συχνά και οι ασκήσεις και τα παιχνίδια που κάναμε και οι συζητήσεις αυτές που κάναμε εδώ με τους άλλους γονείς, όλα βοήθησαν ήταν πολύ ωραία… Μερικές φορές όταν καθόμουν ήσυχα και δε μιλούσα, άκουγα το πώς μιλάτε, θέλω να μάθω να μιλάω πιο καλά. Πώς μιλάτε, πως φέρεστε, μ' άρεσε αυτό το πράγμα. Όχι μόνο αυτά, αλλά και αυτά.*

Μ.Χ: *Εγώ σκέφτηκα όταν μιλούσαμε αυτήνα που ζηλεύει ((την κόρη της)). Αυτή, τα παιδιά που δεν δίνουν τα παιχνίδια τους, κι εμείς το έχουμε αυτό.*

3.2.6. Η σημασία της επικοινωνίας των γονέων με τον/την εκπαιδευτικό και ο ρόλος του/της

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν οι γονείς θεωρούν σημαντική την σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς και διαφαίνεται ο ενδυναμωτικός του/της ρόλος, θεμελιώδης σύμφωνα με τα λεγόμενα του πατέρα (Μπ. Ν.) και η δύναμη της εκπαίδευσης να συμβάλει στην βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Μ.Β.: *Είναι θεωρώ πολύ σημαντικό να υπάρχει επικοινωνία δασκάλου με τους γονείς, ε, και είναι σημαντικό και οι γονείς να είναι μία ομάδα.*

Μ.Α.: *Οι συγκεντρώσεις κυρία Εύη με τους εκπαιδευτικούς, τον εκπαιδευτικό που αφορά το παιδί τους, είναι σημαντικές για μένα!*

Μ.Ν.:. *Πιστεύω ότι εκεί μπαίνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού. (2) Όταν ένας δάσκαλος καλεί γονείς για ενημέρωση, πρέπει να βάζει μέσα και το κομμάτι αυτό του να δέσει την όλη ομάδα, αλλιώς είναι πολύ δύσκολο.*

Μ.Δ.: *Για αυτό και σου λέω, είναι όλο μαζί είναι από σένα, είναι μόνο από σένα.*

Μπ.Ν.: *Χρειάζεται κάποιος για να ξεκινήσει κάτι. Αυτό ακριβώς. Οι δάσκαλοι, η εκπαίδευση είναι το πρώτο κύριο πράμα που πρέπει, γιατί μαθαίνει στο παιδί, είναι, από το ξεκίνημά του, ενός άνθρωπου. Τα πρώτα βήματα, είναι (.) πρέπει να ρίζεις το θεμέλιο (.) για να μη γκρεμιστεί μετά.*

3.2.7. Η εμβάθυνση σε θέματα ταυτοτήτων συμβάλλει στο να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς

Η διαπραγμάτευση σε θέματα ταυτοτήτων στη διάρκεια των συναντήσεων αποτέλεσε μια πολιτισμική συναλλαγή. Οι γονείς, μεταναστευτικής και μη καταγωγής, στον λόγο τους αναφέρονται στην κοινωνικοποιητική διαδικασία μέσα από την οποία το σχολείο συμβάλλει στην έκφραση και την αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων. Αναφέρονται στα κοινά βιώματα που διαπιστώνουν μέσα από παρόμοιες σχολικές πρακτικές, που συμβάλλουν στην αυτογνωσία, στην βαθύτερη γνωριμία, στην αποδοχή.

Μπ.Δ.: *Βγαίνοντας στο σχολείο βλέπει άλλους κανόνες, άλλες αρχές. Πρέπει λοιπόν βγαίνοντας από το σπίτι να μάθεις πως υπάρχει ένας άλλος κόσμος, που θα ζήσεις μαζί του. Κι εγώ στην αποδοχή!*

Μ.Α: *Παίρνεις γνώμες και εντυπώσεις και βιώματα από τους υπόλοιπους γονείς, τις οποίες αισθάνεσαι σαν γονιός τις βιώνεις μόνο εσύ. Τελικά υπάρχουν και άλλοι που ζουν κάτι ανάλογο παράδειγμα με σένα.*

Μπ.Ν.: *Γιατί αναγνωρίζουμε. Έτσι απομονωμένοι κι οι γονείς, δεν ξέρουν δηλαδή πώς, τι σκέφτεσαι. Αν είναι δικό σου το παιδί είναι καλύτερο από το δικό μου και λες «μήπως κάνω εγώ κάτι λάθος, μήπως το κάνει αυτός καλύτερα και (.) τι, τι κάνει ο άλλος;». Έχουν τα ίδια προβλήματα, να έχουν την ίδια σκέψη (.) να έχουν αυτά. Και χωρίς να το ξέρουμε γιατί είμαστε απομονωμένοι, ερχόμαστε εδώ, φέρνουμε το παιδί και φεύγουμε, οπότε δεν ξέρουμε πώς συμπεριφέρονται αυτοί, τι τρόπους έχουν (2) ενώ έτσι, γίνεται μία κοινωνικοποίηση όλων, δηλαδή μαζεύουμε όλοι οι τρόποι μας ή τη σκέψη μας για αυτό και βλέπουμε.*

Μπ.Δ.: *Πιάναμε και κάποια κουβέντα πιο προσωπική με κάποιους, και με τα παιχνίδια που κάναμε και παραέξω, μπορεί να τελειώναμε και μετά να συζητάγαμε κανένα μισάωρο κάτω από κανένα δέντρο με κάποιους γονείς. Να μοιραστούμε τις γνώμες τους… με βοήθησες να μάθω και τη γειτονιά μου…*

3.2.8. Ισχυροποίηση του θεσμού του συλλόγου. Η γονεϊκή εμπλοκή ως κοινωνική πράξη

Το σχολείο και ο κοινωνικοποιητικός του ρόλος αναδεικνύεται και πάλι μέσα από τον λόγο των γονέων. Οι γονείς συνδέουν το σχολείο με την κοινότητα, με τον ρόλο τους πέρα από τον γονεϊκό ρόλο και την στενή οπτική του συλλόγου γονέων ως συνδρομή των γονέων στα τεκταινόμενα εντός αυτού. Τον αντιλαμβάνονται, όπως και είναι, ως έναν φορέα σύνδεσης με την κοινότητα και την εμπειρία τους μέσα από τις δράσεις τους στο νηπιαγωγείο ως σημαντική εμπειρία που ωθεί σε ανάληψη σημαντικών άλλων ρόλων στην κοινωνία, όπως εκφράζουν οι γονείς αλβανικής καταγωγής Μ.Αλ. και Μπ.Ν. Ο τελευταίος, ιδιαίτερα στο τελικό απόσπασμα, αναφέρεται στην ιδιότητά του ως πολίτη της χώρας, στη συμμετοχή του στα κοινά και στην ανάληψη κοινωνικής ευθύνης απέναντι σε σημαντικά ζητήματα.

Μ.ΜΕ.: *Το να υπάρχει ένας σύλλογος γονέων και ο ρόλος του. Στο να αναλάβει δράση σε πολύ καίρια ζητήματα που προκύπτουνε. Καινοτόμα πράγματα, πιο δημιουργικά, να*

προάγουμε την φαντασία των παιδιών, να εμπλακούν τα παιδιά μαζί με τους μεγάλους, όπως κάναμε φέτος στο σχολείο.

Μ.Ν.: *Αυτό κάνει τον σύλλογο! Δηλαδή εγώ δε νιώθω ότι ήμασταν πέντε μέλη του συλλόγου, εγώ νιώθω ότι ΟΛΟΙ οι γονείς ήμασταν ο σύλλογος… Νιώθω ότι ήμασταν όλοι ένας σύλλογος. Είμαστε μια κοινότητα (.) και μαθαίνουν και τα παιδιά μας από αυτό. Έτσι είναι. Η επένδυση χρόνου.. Όλο το παιχνίδι εκεί είναι.*

Μ.Αλ.: *Στο σύλλογο γονέων θα ήθελα να συνεχίσω, αν είχα και πιο πολύ χρόνο και στο δημοτικό.*

Μπ.Ν.: *Να απαιτήσω κάτι άλλο που θα χρειάζεται με το σκέψη ότι αυτά έτσι είναι (.) αμ, εγώ εδώ είδα πράγματα που ήταν ωραία και καλά, θα έχω μετά παραπέρα, θα έχω άλλες απαιτήσεις…*

Μ.Β.: *Το πρώτο βήμα δηλαδή θεωρώ ότι το κάνει το σχολείο! …Ε, ίσως κι αν δεν έχεις αυτή την εμπειρία να μη σου περάσει από το μυαλό ότι μπορείς να το κάνεις αυτό το πράγμα.*

Μπ.Ν.:… *Δεν ήμουν μόνο εδώ… Ήμουνα στο δημοτικό συμβούλιο στο δήμο, στο συμβούλιο μεταναστών που έχει κάνει ο δήμος, είχαμε συμβούλιο την προηγούμενη βδομάδα… είμαστε πολλοί. Εκεί είπαμε για τους πρόσφυγες για αυτά, αιμοδοσία για αυτό, για όσα κάνουμε, γιατί είπαμε και μεις για το θέατρο που κάνουμε στο σχολείο, το δικό μας, στα ελληνικά μαθήματα ((ο πατέρας παρακολουθεί μαθήματα ελληνικών (.).*

4. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα τα κείμενα ταυτότητας θεωρούνται αξιόλογα εκπαιδευτικά και ερευνητικά εργαλεία με σαφή στόχο την έκφραση και την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων των μαθητών/τριών (Stergiou 2015, Cummins & Early 2011, Κούρτη-Καζούλη 2009, Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου 2003, Skourtou et al. 2006). Η διαδικασία παραγωγής των θεατρικών κειμένων, ως κειμένων ταυτότητας και ταύτισης στα πλαίσια της εθνογραφικού τύπου έρευνας δράσης και η έκθεσή τους στο σχολικό πλαίσιο, παρουσιάζεται να επιτελεί πολλαπλούς στόχους. Οι γονείς «εκπαιδεύονται» μέσα από την επαφή τους με την εκπαιδευτικό και αντίστροφα. Τα σημαντικά γεγονότα της ζωής και οι σημαντικοί άλλοι αναδεικνύονται μέσα από τις αφηγήσεις τους, *κοινωνούνται* στον κοινό χώρο του σχολείου και η διαδικασία παρουσιάζεται μέσα από τον λόγο τους για όλους και όλες τους/τις εμπλεκόμενους/ες ως μια ενδυναμωτική και κοινωνικοποιητική διαδικασία.

Μέσω των συνεντεύξεων, οι γονείς καταθέτουν τη σχέση που χτίζεται, τη σχέση αμοιβαιότητας που δημιουργείται, όπου συνδετικός κρίκος είναι η ερευνήτρια και περιγράφουν την αλλαγή και την ατομική πορεία των συμμετεχόντων/ουσών και τη συνεργασία στις σχολικές δραστηριότητες που συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος αλληλοεκτίμησης και εμπιστοσύνης. Αναφαίνεται πως οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις ως μία *διαλογική συζήτηση* (Karppinen 2002) και μια *διαδικασία έκθεσης με νόημα και σκοπό* (Λενακάκης κ.ά. 2016), οδηγούν στην *ανάλυση και κατανόηση εαυτού και άλλου*, συντελούν στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων και ενδυναμώνουν την προσπάθεια των ατόμων για *προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό* (Κοντογιάννη, 2008).

Τα κείμενα, θεατρικά, προφορικά, πολυτροπικά, με τη δύναμη που έχουν αναδεικνύονται ιδανικά εργαλεία παιδαγωγικής αξιοποίησης, ιδιαίτερα για αριθμητικά μη-κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες (Κομπιάδου & Τσοκαλίδου 2014, Skourtou et al. 2006, Κούρτη-Καζούλη & Τζανετοπούλου 2009).

Ο ενδυναμωτικός και κοινωνικοποιητικός ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο κοινωνικο-πολιτικός ρόλος του συλλόγου γονέων διαφαίνεται μέσα από τα κείμενα και τον λόγο των συμμετεχόντων/ουσών. Η ενίσχυση του σχολικού κλίματος και η συνδιαμόρφωση μιας διαφορετικής

σχολικής κουλτούρας, όπου το σχολείο λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας και κοινό σημείο ενδιαφέροντος και ενδυναμώνει τις ταυτότητες των ατόμων και την ταυτότητα του συλλόγου, στο πλαίσιο αυτό αποτελεί βασική επιδίωξη. Η ουσιαστική γονεϊκή εμπλοκή ως μία ενταξιακή διαδικασία αποτελεί εκπαιδευτική πρόκληση και μέσω της ανατροφοδότησης που επέρχεται από αυτήν, κινητοποιεί τον/την εκπαιδευτικό καθώς ο ρόλος του/της γίνεται συνεργατικός και καθοδηγητικός προς την συνδιαμόρφωση και τη διασφάλιση ενός δημοκρατικού σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cummins, J. & M. Early (Eds.) (2011). *Identity texts the collaborative creation of power in multilingual schools.* UK & Sterling: Trentham Books.

Epstein, J. (2001). *School, Family and Community Partnership: Preparing educators and improving schools.* USA: Westview Press.

Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V. & J. Cummins (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. In J. Weiss, J. Nolan & P. Trifonas (Eds.), *International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 441-468). Norwell, MA: Springer.

Alheit, P. (2013). Ταυτότητα και βιογραφία. Η συμβολή της βιογραφικής έρευνας σε μια θεωρία της ταυτότητας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο Γ. Τσιώλης και Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (σσ. 173-222). Αθήνα: Νήσος.

Αυδή, Α. & Μ. Χατζηγεωργίου (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργακοπούλου, Α. & Δ. Γούτσος (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαγκουνίδης, Π., Λαλούμη – Βιδάλη, Ε. & Κ. Δήμας (2006). Διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο: Μύθος ή πραγματικότητας; - Απόψεις εκπαιδευτικών (παιδικών σταθμών/ νηπιαγωγείων). Στο Δ. Χατζηδήμου & Χρ. Βιτσαλάκη (Επιμ.), *Το Σχολείο στην κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. (Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005) (σσ. 989-1001). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Γραμματάς, Θ. & Τ. Τζαμαριάς (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Deme, J. & K. Horvath (2009). Χώρος να ξετυλιχτεί η βία – Αποτελέσματα έρευνας πάνω στο εκπαιδευτικό δράμα όπως αυτό εφαρμόζεται από την ομάδα ΚΑVA της Βουδαπέστης. Στο Ν. Γκόβας, *Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής.* Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 276-284). (Διαθέσιμο στο: http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/1-14.pdf) (Ανακτήθηκε στις 20/1/19).

Ζάχος, Δ. (2009). Η κριτική εθνογραφία στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο: Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (Επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά ΣΤ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας.* Αθήνα: Ατραπός.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Καλογρίδη, Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 110*, 56-64.

Karppinen T. (2002). (μτφ. Χ. Τσουκαλά, Επιμ. Ν. Γκόβας) Η ζωή είναι αυτοσχεδιασμός και κάθε μέρα έχουμε πρεμιέρα! Γιατί το θέατρο είναι το παραπαίδι στην οικογένεια των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο σχολείο; Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά της 2ης Διεθνούς συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 52-55). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κομπιάδου, Ε. (2013). Παιδαγωγική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους».

Κομπιάδου, Ε. & Ρ. Τσοκαλίδου (2014). Κείμενα ταυτότητας. *Πολύδρομο, 7*, 43-47.

Κοντογιάννη, Ά. (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα:Τόπος.

Kopeliovitc, A. (2009). Σπαράγματα από την «Αλλόκοτη Ώρα» – η ποιητική ενός ναυαγίου. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής* (σσ. 267-276). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, (Διαθέσιμο στο: http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/ Books /Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/1-14.pdf) (Ανακτήθηκε στις 20/1/19).

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). Θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα − μια έρευνα που συμβάλλει στον πολιτισμό της επικοινωνίας με τον άλλο. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.) *Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο της Σκηνής* (σσ. 285-295). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, (Διαθέσιμο στο: http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books /Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/1-14.pdf) (Ανακτήθηκε στις 20/1/19).

Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Α. Τζανετοπούλου (2009). Η Έκφραση της Ετερότητας στην Τάξη: Ένα Παράδειγμα. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 291-317). Αθήνα: Ατραπός.

Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου* (σσ. 114-128). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου (σε ψηφιακή μορφή). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία.* Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής» (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (σσ. 30-38). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Λενακάκης, Α. Βαρσαμίδου, Δ. & Γ. Σπαντιδάκης (2016). Ο ρόλος και η σημασία της θεατρο-παιδαγωγικής στη δημιουργία περιβαλλόντων κοινωνικο-πολιτισμικής και γνωστικής μαθητείας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σοφρώνη Χατζησαββίδη. Γλωσσ(ολογ)ικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 529-551). Αθήνα: Gutenberg.

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;» Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10*, 5-19.

Μάνεσης, Ν. (2004). Κοινωνικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία γονέων και δασκάλων. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης.

Μελούτσι, Α. (2002). (μτφ.-επιμ. Μ. Ψημίτης) *Κουλτούρες στο παιχνίδι. Διαφορές για να συμβιώσουμε*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Plummer, K. (2000). (μτφ. Χ. Λιαναντωνάκη) *Τεκμήρια ζωής. Εισαγωγή στα Προβλήματα μιας Ανθρωπιστικής Μεθόδου*. Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (2009). Συστατικά στοιχεία της Αφηγηματικής Διαδικασίας: βασικές κριτικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη – Παιχνίδι – Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σσ. 401-416). Αθήνα: Τόπος.

Robson, C. (2007). (Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου) Η *έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

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. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της*. (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006 Πανεπιστήμιο Μακεδονίας) (σσ.732-745). Θεσ/νίκη: University Studio Press.

Νηπιαγωγοί και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο: προκλήσεις και προσαρμογές

Διονυσία Κοντογιάννη
Πανεπιστήμιο Κρήτης
nkonto@edc.uoc.gr

Βασίλειος Οικονομίδης
Πανεπιστήμιο Κρήτης
vasoikon@edc.uoc.gr

Abstract

The coexistence of immigrant students and indigenous students in modern multicultural school is not always ideal and often not only presents new challenges but also difficulties for the teachers. This paper attempts to research the views of kindergarten teachers on the consequences of the immigrant students' attendance in their classes, the "difficulties" they face, and their pedagogical and teaching activities. The research data were collected using a questionnaire with closed-ended questions which was distributed to kindergarten teachers in public schools in Crete. The analysis of the data indicated the need for a change in the teaching practice and a systematic and methodical support for teachers in their work.

Λέξεις-κλειδιά: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, νηπιαγωγοί, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές.*

1. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα η συμφοίτηση μαθητών μεταναστών, προσφύγων, παλιννοστούντων και γηγενών στην τυπική ελληνική σχολική τάξη αποτελεί την κύρια μορφή εκπαιδευτικής ένταξης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ωστόσο η συμφοίτηση αυτή δεν είναι πάντα ανέφελη και αρκετές φορές δημιουργεί προβληματισμό – αν όχι δυσκολίες – στους εκπαιδευτικούς (Maligkoudi et al. 2018, Αγγελοπούλου & Μάνεσης 2017, Yong 2011) ενώ αρκετές επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί από γονείς κυρίως για τις επιδράσεις που έχει η συμφοίτηση αυτή στην σχολική πορεία των γηγενών μαθητών (Κάτσικα & Πολίτου 2005, «Αυτοδιοίκηση» 2018).

Ωστόσο σε αντίθεση με τα διαχωριστικά μοντέλα εκπαίδευσης (Δαμανάκης 1997) έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές (Cummins 2005, Banks 2004) η θέση ότι η συμφοίτηση έχει πολλά θετικά οφέλη τόσο για τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας όσο και για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το ζήτημα όμως που τίθεται και το οποίο θα απασχολήσει και την παρούσα έρευνα είναι το πώς, με ποιον δηλαδή τρόπο οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι νηπιαγωγοί διαχειρίζονται τη συνύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και γηγενών μαθητών μέσα στις νηπιακές τάξεις και σε ποιες ενέργειες/ πρακτικές προβαίνουν προς όφελος όλων των μαθητών.

2. Θεωρητικές επισημάνσεις

Η παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη έρχεται για μία ακόμη φορά να υπενθυμίσει στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο τις εξωτερικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών ως προς τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία, το χρώμα, του δέρματος κ.λπ. αλλά και τις εσωτερικές διαφορές ως προς τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τις ανάγκες, την ετοιμότητα μάθησης, το ρυθμό και τον τρόπο μάθησης κ.λπ. στοιχεία που καθιστούν διαφορετικά ακόμη και τα παιδιά από την ίδια

εθνοπολιτισμική και κοινωνικοοικονιμική ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να αναγνωρίσει τον κάθε μαθητή ως μια ξεχωριστή βιογραφία, ως ένα ξεχωριστό πρόσωπο (Κοσμόπουλος 2010) και να φροντίσει για την ολόπλευρη, ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων του σύμφωνα με τις δικές του προσωπικές συνθήκες και προϋποθέσεις προκειμένου να εξελιχθεί σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή (όπως αναφέρεται και στο άρθρο 1 του Ν. 1566 του 1985 στον οποίο ορίζεται σαφώς ο σκοπός της πρωτοβάθμιας και της δευτερο-βάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα).

Μια πτυχή αυτής της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου είναι και η ανάπτυξη της πολιτισμικής του ταυτότητας, δηλαδή της κατανόησης και της εσωτερίκευσης του πολιτισμού που βιώνει στο άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Kentall 2015). Είναι λοιπόν χρέος του σχολείου να αναγνωρίσει τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα όλων των μαθητών και να προνοήσει για την προβολή της μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία στη βάση της ισότιμης μεταχείρισης όλων των μαθητών των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων. Ωστόσο αυτή η αναγνώριση για το σχολείου του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών σημαίνει ότι η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία, τα μονογλωσσικά, μονοπολιτισμικά και εθνοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, ο δάσκαλος αυθεντία και το προφίλ του *μέσου μαθητή* πάνω στο οποίο θεμελιώνεται όλη η σχολική διαδικασία, δεν έχουν θέσει στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό σχολείο (Κουτσελίνη 2010).

Απαιτείται μια αλλαγή στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος όπου η ετερότητα θα καταστεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παιδαγωγική προσέγγιση που έχει στο επίκεντρο τη διαχείριση της ετερότητας –εθνικής, εθνοτικής, γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμική– είναι η διαπολιτισμική παιδαγωγική (Γκότοβος 2002). Ωστόσο αυτό που ενδιαφέρει τη διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν είναι αυτή καθ'αυτή η ετερότητα, αλλά οι επιπτώσεις της συνάντησης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων και ομάδων και των σχέσεων αλληλεπίδρασης ανταλλαγής και αμοιβαιότητας οι οποίες αναπτύσσονται και οργανώνονται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, σε μία συγκεκριμένη πολιτικοκοινωνική οντότητα, το σχολείο (Γκότοβος 2010).

Η έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής συνδέεται με τη μετάβαση από την *υπόθεση του ελλείμματος* στην *υπόθεση της διαφοράς* (Δαμανάκης 1997), δηλαδή στην αναγνώριση της ετερότητας στο πλαίσιο της *αρχής του ίσου σεβασμού* (Taylor 1997). Αυτό σημαίνει αφενός αναγνώριση της μοναδικότητας της ταυτότητας του κάθε ατόμου στη βάση της υποκειμενικής νοηματοδότησης των πολιτισμικών του διαφορών με τη συνεχή και δυναμική κοινωνική διαπραγμάτευσή τους (Δαμανάκης 2007) αφετέρου ισότιμη συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά.

Θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή της διαπολιτισμικότητας είναι η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμικών και μορφωτικών κεφαλαίων όλων των μαθητών που σημαίνει ότι το σχολείο χωρίς να προβαίνει σε ιεραρχικές αξιολογήσεις αποδίδει ίση αξία στο γνωστικό, γλωσσικό, πολιτισμικό υπόβαθρο, στα βιώματα, τις εμπειρίες που διακρίνουν τόσο τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας όσο και τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Παράλληλα υποστηρίζει την *αρχή των ίσων ευκαιριών* όχι με την έννοια της εξάλειψης της διαφοράς και της ομοιογενοποίησης των μαθητών, αλλά με την έννοια της εξίσωσης των ευκαιριών ώστε κάθε μαθητής να οδηγηθεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του με βάση τις δικές του δυνατότητες και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις (Δαμανάκης 1997, Δαμανάκης & Κοντογιάννη 2011).

Ωστόσο μεταξύ των θεωρητικών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής υπάρχει διάσταση απόψεων κατά τη μετάφραση της θεωρίας σε πράξη ως προς την εννοιολόγηση των σχέσεων μεταξύ της ισότητας και των πολιτισμικών διαφορών, γεγονός που οδηγεί και σε διαφορετικές προτάσεις για τους σκοπούς, τα περιεχόμενα των παιδαγωγικών πρακτικών με διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Γκόβαρης 2013). Οι πιο συντηρητικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται καθαρά σε θέματα επαφής και γνωριμίας των μαθητών με τους άλλους πολιτισμούς και τις μεταξύ τους πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές. Αντίθετα οι πιο προοδευτικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στον περιορισμό των κοινωνικών διακρίσεων, των προκαταλήψεων, της ανισότητας αλλά και στην κατανόηση όλων εκείνων των μηχανισμών που τις

αναπαραγάγουν και εμποδίζουν τη συνάντηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων στη βάση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας (Holm & Ziliacus 2009).

Σε κάθε όμως περίπτωση είναι κοινός τόπος μεταξύ των θεωρητικών ότι η διαπολιτισμικότητα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και ότι δεν αποτελεί μια διδακτική μέθοδο ή ένα μάθημα, αλλά πρόκειται για μία φιλοσοφία με κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές προεκτάσεις και διέπει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Banks 2004). Έτσι λοιπόν αμφισβητώντας τα υπάρχοντα εθνοκεντρικά, μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά εκπαιδευτικά συστήματα προτείνει μοντέλα ενταξιακά, συνεργατικά, μετασχηματιστικά όπου στο επίκεντρο έχουν τον ίδιο τον μαθητή και τη δημιουργική αξιοποίηση της διαφορετικότητά του στη βάση της ισότιμης πρόσβασης στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αγαθά.

Στην εκπαιδευτική πράξη αυτό βρίσκει εφαρμογή στην υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η οποία σεβόμενη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ αποσκοπεί στο να βρει για κάθε διδασκαλία το *σημείο εκκίνησης* του κάθε μαθητή ξεχωριστά και προσφέροντάς του διαφορετικούς δρόμους μάθησης να τον βοηθήσει να εξελιχθεί στο μέτρο των δυνατοτήτων του (Tomlinson 2015: 12). Άρα σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων τις δραστηριότητές του με βάσει τις ανάγκες των μαθητών του και φροντίζει να έχει ποικίλες προσεγγίσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα προϊόντα με σκοπό να προβλέψει και να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των μαθητών ως προς το γνωστικό, κοινωνικο-συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο (Tomlinson 2015).

Επιπρόσθετα στο πλαίσιο μιας πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας (culturally responsive teaching) καλείται ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιήσει το ίδιο το περιεχόμενο της διδασκαλίας εμπλουτίζοντάς το με στοιχεία από πολιτισμούς διαφορετικούς του κυρίαρχου πολιτισμού και κυρίως με στοιχεία από τους πολιτισμούς των μαθητών του, τους οποίους οφείλει να τους καταστήσει αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης. Η εφαρμογή της πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας στην πράξη στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες: στη συμπεριφορά και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, στη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα στην τάξη, στο πολιτισμικά διαφορετικό περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και σε πολιτισμικά συναφείς εκπαιδευτικές στρατηγικές (Gay 2010). Έτσι το σχολείο θα αποχτήσει περισσότερο νόημα για τους μαθητές γιατί οι πληροφορίες που θα λαμβάνουν θα τους βοηθούν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από το δικό τους πολιτισμό. Παράλληλα όμως με την πολιτισμική αυτογνωσία που θα καλλιεργηθεί, οι μαθητές θα αποκτήσουν πολιτισμική γνώση και για άλλους πολιτισμούς, πράγμα που θα τους καταστήσει ικανούς να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γύρω τους.

Βέβαια αυτό που θα πρέπει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι ότι οι πολιτισμικές ταυτότητες που διακρίνουν τους μαθητές μίας τάξης υπερβαίνουν τις παραδοσιακές ταξινομήσεις που ορίζουν η εθνότητα ή η φυλή και πλέον γίνεται λόγος για σύνθετες, υβριδικές ταυτότητες (Landson-Billings 2004). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη τη συνεργασία με τους γονείς που είναι εκείνοι που θα φέρουν στο σχολείο τον οικογενειακό πολιτισμό και θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν στο αναλυτικό πρόγραμμα τους ζωντανούς πολιτισμούς των μαθητών οι οποίοι ουσιαστικά έχουν και νόημα γι'αυτούς (Kentall 2015).

3. **Σκοπός της έρευνας**

Με την εργασία αυτή επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις συνέπειες που έχει η φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική τάξη (π.χ. στην επικοινωνία, στη γνωστική ανάπτυξη και σχολική πρόοδο, στην κοινωνική ανάπτυξη, στην κοινωνική συνοχή της σχολικής ομάδας κ.ά.), τις «δυσκολίες» που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν και τις παιδαγωγικές ενέργειες και διδακτικές επιλογές τις οποίες εφαρμόζουν (π.χ. για την επικοινωνία, τη διδασκαλία της ελληνικής

γλώσσας, τη διδασκαλία θεμάτων από τον ελληνικό και από άλλους πολιτισμούς κ.ά.), και τις πηγές (π.χ. σχολικοί σύμβουλοι, επιμόρφωση, διαδίκτυο, βιβλία κ.ά.) από τις οποίες αντλούν υποστήριξη, γνώσεις, πληροφορίες για την καλύτερη αντιμετώπιση του ζητήματος. Θα εξεταστεί, επίσης, αν τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών επηρεάζουν τις παραπάνω ερευνώμενες απόψεις και επιλογές τους.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα αυτή αποτελεί μικρό μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδιασμού που στόχο έχει να εξετάσει τις απόψεις και τις πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί στη χώρα μας για τη διαχείριση της ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Στον ερευνητικό αυτό σχεδιασμό ως εργαλεία χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και συνεντεύξεις.

Ανάμεσα στα θέματα που διερευνώνται είναι και οι απόψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τις προκλήσεις που συνεπάγεται η φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο τους. Στην παρούσα εργασία το συγκεκριμένο θέμα προσεγγίζεται με βάση μόνο τις σχετικές ερωτήσεις κλειστού τύπου που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν τις συνέπειες, τις ανάγκες, τις διαφορετικές παιδαγωγικές ενέργειες που συνεπάγεται η φοίτηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τις πηγές σχετικής πληροφόρησης που αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί.

Οι ερωτήσεις περιλάμβαναν μια σειρά δηλώσεων στις οποίες οι νηπιαγωγοί τοποθετούνταν σημειώνοντας κάθε φορά τον βαθμό συμφωνίας τους με αυτές ή συχνότητας εφαρμογής τους βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert (0= Διαφωνώ απολύτως/ Ποτέ, 1= Διαφωνώ/Σπάνια, 2= Δεν είμαι βέβαιος-η/Μερικές φορές, 3= Συμφωνώ/Συχνά, 4= Συμφωνώ απολύτως/Πάντοτε). Επομένως, όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος, τόσο υψηλότερος είναι και ο βαθμός συμφωνίας των νηπιαγωγών με τη συγκεκριμένη κάθε φορά δήλωση. Η αξιοπιστία αυτής της ομάδας ερωτήσεων εκτιμήθηκε με το συντελεστή alpha του Cronbach σε a=0.87 και θεωρείται πολύ ικανοποιητική. Εδώ θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από 143 σωστά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που συγκεντρώσαμε. Αξίζει να σημειωθεί ότι ολόκληρο το ερωτηματολόγιο είχε χορηγηθεί σε πιλοτική εφαρμογή, διορθωθεί και βελτιωθεί με βάση τα αποτελέσματά της πριν από την τελική χορήγησή του.

4.2. Πληθυσμός – Δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι όλοι οι νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης και το δείγμα της έρευνας αποτελούν 143 νηπιαγωγοί από αυτό τον πληθυσμό. Το δείγμα χαρακτηρίζεται τυχαίο και αποτελείται από νηπιαγωγούς που υπηρετούσαν και στους τέσσερις νομούς της Κρήτης. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας διανεμήθηκαν τόσο αυτοπροσώπως από τους 2 ερευνητές όσο και με ταχυδρομική αποστολή. Από όσα επιστράφηκαν σωστά συμπληρωμένα, 143 χρησιμοποιούνται στην έρευνα αυτή.

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα κατανεμήθηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες: 23-34 ετών με ποσοστό 37,6%, 35-44 ετών με ποσοστό 31,4% και 45 και άνω ετών με ποσοστό 31,0%.

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των νηπιαγωγών του δείγματος, 1-10 έτη υπηρεσίας έχει το 56,2% του δείγματος, 11-20 έτη έχει το 23,6 % και 21 και πάνω έτη έχει το 20,3 % του δείγματος.

Αναφορικά με τις σπουδές των νηπιαγωγών του δείγματος προκύπτει ότι το 60,4% έχει τελειώσει Παιδαγωγικά Τμήματα και το 39,6% Σχολές Νηπιαγωγών. Το 35,2% του δείγματος, δηλαδή σχεδόν το σύνολο των πτυχιούχων Σχολών Νηπιαγωγών έχει παρακολουθήσει και εξομοίωση. Ένα μικρό ποσοστό 15,5% δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο.

Όσον αφορά στην ενημέρωσή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το 27,8% του δείγματος δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής κατά τις βασικές του σπουδές και το 27,5% του δείγματος δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

Όλες οι νηπιαγωγοί του δείγματος είχαν κατά τα προηγούμενα 5 έτη πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα τμήματά τους.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας κατά ερευνητική ενότητα, στην οποία κατατάσσονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν το αντικείμενο και τον σκοπό της έρευνάς μας.

5.1. Συνέπειες από τη φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Στην ενότητα αυτή θα εξεταστούν οι απόψεις των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τις συνέπειες που έχει η φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο, όσον αφορά πτυχές της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης τόσο των ίδιων όσο και των ντόπιων μαθητών. Καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους (στην πεντάβαθμη κλίμακα: Διαφωνώ απολύτως- Συμφωνώ απολύτως) με συγκεκριμένες δηλώσεις-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: *Μέσοι όροι (Μ) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τις συνέπειες της φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο*

Συνέπειες από τη φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (ΜΜΥ) στο νηπιαγωγείο	**M**	**S.D.**
Καλλιέργεια των θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων των ΜΜΥ	3,10	0,70
Ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των ΜΜΥ	3,07	0,75
Καλλιέργεια των θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων των ντόπιων μαθητών	3,03	0,78
Ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής της τάξης	2,88	0,89
Γενικά ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου της τάξης	2,81	2,03
Ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των ντόπιων μαθητών	2,32	0,97
Εμφάνιση ρατσιστικών στερεοτύπων των ντόπιων γονέων προς τους αλλοδαπούς γονείς και μαθητές	1,49	0,98
Εμφάνιση ρατσιστικών στάσεων και πρακτικών των ντόπιων μαθητών προς τους ΜΜΥ	1,09	0,89

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, οι νηπιαγωγοί της έρευνας θεωρούν ότι η φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (ΜΜΥ) στο νηπιαγωγείο έχει γενικά περισσότερο θετικές παρά αρνητικές συνέπειες. Θεωρούν ότι η φοίτηση αυτή αποβαίνει θετική αφενός για τους ίδιους τους ΜΜΥ, επειδή καλλιεργούνται οι κοινωνικές τους δεξιότητες (Μ=3,10) και αναπτύσσεται το γνωστικό τους επίπεδο (Μ=3,07) αφετέρου για τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, αφού και αυτοί αναπτύσσονται κοινωνικά (Μ=3,03). Ως προς την ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των ντόπιων μαθητών οι νηπιαγωγοί δεν έχουν σαφή θέση (Μ=2,32), αν και τείνουν να συμφωνήσουν

(M=2,81) με την ανάπτυξη του γενικού γνωστικού επιπέδου της τάξης (ντόπιων μαθητών και ΜΜΥ μαζί). Θεωρούν ότι από τη φοίτηση αυτή ενδυναμώνεται η κοινωνική συνοχή της τάξης (M=2,88) και εμποδίζεται η εμφάνιση ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών τόσο από τους ντόπιους μαθητές (M=1,09) όσο και από τους γονείς τους (M=1,49) στο πλαίσιο του σχολείου.

Επιχειρώντας μία συνολική προσέγγιση των ευρημάτων αυτών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι νηπιαγωγοί προσδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στις θετικές κοινωνικές συνέπειες (ανάπτυξη θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής συνοχής, καταπολέμηση ρατσιστικών στάσεων και στερεοτύπων) που επιφέρει η φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο, παρά στις συνέπειες στον γνωστικό τομέα. Μάλιστα, όσον αφορά αυτές, οι νηπιαγωγοί φαίνονται πιο σίγουροι για τις θετικές επιδράσεις σε όλη την τάξη και στους ΜΜΥ, ενώ δε φαίνεται να είναι σίγουρες για τη θετική ή αρνητική επίδραση που ασκεί η φοίτηση των ΜΜΥ στην ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των ντόπιων μαθητών.

5.2. Ανάγκες προκύπτουσες από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο

Πέρα από τις συνέπειες που επιφέρει η φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο, σημαντικό είναι να εντοπίσουμε και τις ανάγκες που αυτή δημιουργεί στους νηπιαγωγούς. Οι νηπιαγωγοί της έρευνας καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους (στην πεντάβαθμη κλίμακα: Διαφωνώ απολύτως – Συμφωνώ απολύτως) με συγκεκριμένες δηλώσεις-ερωτήσεις αναγκών που στο ερωτηματολόγιο δηλώνονταν του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: *Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τις ανάγκες που προκύπτουν ένεκα της φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο*

Ανάγκες που προκύπτουν για τον/τη νηπιαγωγό από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο	**M**	**S.D.**
Ανάγκη εύρεσης ενός άλλου κώδικα επικοινωνίας, όταν γνωρίζουν ελλιπώς την ελληνική γλώσσα.	3,14	0,78
Ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης των ψυχικών προβλημάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς που οφείλονται στη μη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.	3,07	0,85
Ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης των ΜΜΥ κατά τον εορτασμό στο σχολείο εθνικών ή θρησκευτικών εορτών.	2,85	0,87
Ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης των ΜΜΥ στην καθημερινή σχολική ρουτίνα.	2,79	0,89
Ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης των ΜΜΥ κατά τη συζήτηση εθνικών ή θρησκευτικών θεμάτων.	2,65	0,93
Επείγουσα ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.	2,55	1,02

Από τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν με την αναφορά των συγκεκριμένων αναγκών που προκύπτουν από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο. Ως κυριότερη ανάγκη προκρίνουν αυτή της επικοινωνίας με τους ΜΜΥ (M=3,14), αν και δεν είναι σίγουροι ότι καλύτερη αντιμετώπιση της ανάγκης αυτής μπορεί να αποτελέσει η διδασκαλία της Ελληνικής (M=2,55). Αντιλαμβάνονται ότι οι ΜΜΥ συνήθως εμφανίζουν γενικότερα προβλήματα συναισθηματικά και κοινωνικά που εμποδίζουν την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και συμφωνούν με την ανάγκη αντιμετώπισής τους (M=3,07), ενώ τείνουν να συμφωνήσουν και με την ανάγκη ιδιαίτερης

αντιμετώπισης των ΜΜΥ στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής ζωής (Μ=2,79). Οι νηπιαγωγοί τείνουν να συμφωνήσουν επίσης με τις θέσεις ότι η επεξεργασία και ο εορτασμός εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων στο νηπιαγωγείο χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής όσον αφορά τη συμμετοχή ΜΜΥ.

5.3. Παιδαγωγικές ενέργειες και διδακτικές επιλογές των νηπιαγωγών

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε τις παιδαγωγικές ενέργειες που αναπτύσσουν οι νηπιαγωγοί διαμορφώνοντας τον χώρο και το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιούν και τις διδακτικές επιλογές που εφαρμόζουν όταν στην τάξη τους φοιτούν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Καλούνταν να δηλώσουν (στην πεντάβαθμη κλίμακα Ποτέ-Πάντοτε) τη συχνότητα εφαρμογής: συγκεκριμένων παιδαγωγικών ενεργειών που δηλώνονταν στο ερωτηματολόγιο (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: *Μέσοι όροι (Μ) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) της συχνότητας με την οποία οι νηπιαγωγοί του δείγματος αναπτύσσουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές ενέργειες εξαιτίας της φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο*

Παιδαγωγικές ενέργειες στον χώρο και στο υλικό	**M**	**S.D.**
Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μετάδοση πληροφοριών σχετικά με άλλες γλώσσες, χώρες, θρησκείες.	2,64	0,77
Διακόσμηση της τάξης και εποπτικό υλικό που παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, φυλές, εθνότητες.	2,51	0,92
Η γωνιά της βιβλιοθήκης περιλαμβάνει και ελληνόγλωσσα βιβλία που αναφέρονται σε άλλους λαούς.	2,25	1,09
Κατά τη διδασκαλία χρήση πολιτισμικών μοτίβων άλλων χωρών.	2,23	0,87
Η γωνιά της βιβλιοθήκης περιλαμβάνει και ξενόγλωσσα βιβλία και έντυπα	1,04	1,04

Από τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι η φοίτηση ΜΜΥ δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τις παιδαγωγικές ενέργειες των νηπιαγωγών που σχετίζονται με τον χώρο και το υλικό των διδασκαλιών τους, αφού όλες σχεδόν οι αναφερόμενες στο ερωτηματολόγιο ενέργειες επιλέγονται *μερικές φορές* από τις νηπιαγωγούς με μικρή τάση για συχνότερη χρήση στη μετάδοση πληροφοριών για άλλους πολιτισμούς (Μ=2,64). Αντίθετα, ο εμπλουτισμός της γωνιάς της βιβλιοθήκης με ξενόγλωσσα έντυπα γίνεται σπάνια (Μ=1,04).

Στην ίδια κατεύθυνση οδηγούν και τα ευρήματα που αφορούν τη συχνότητα (στην πεντάβαθμη κλίμακα: Ποτέ-Πάντοτε) με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές εξαιτίας της φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: *Μέσοι όροι (Μ) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) της συχνότητας με την οποία οι νηπιαγωγοί του δείγματος εφαρμόζουν συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές ένεκα της φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο*

Η παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη σάς επηρεάζει:	**M**	**S.D.**
Κατά την επιλογή των μορφών διδασκαλίας	1,75	1,24
Κατά την επιλογή των θεμάτων	1,72	1,15
Κατά την επιλογή του περιεχομένου των δραστηριοτήτων	1,71	1,08
Κατά την επιλογή των στόχων της διδασκαλίας σας	1,60	1,17
Κατά την επιλογή των δραστηριοτήτων	1,53	1,14

Από τα ευρήματα του Πίνακα 4 προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί από σπάνια έως μερικές φορές λαμβάνουν υπόψη τους ότι στην τάξη τους φοιτούν και ΜΜΥ όταν επιλέγουν θέματα, δραστηριότητες, στόχους, περιεχόμενα και μορφές διδασκαλίας.

5.4. Πηγές πληροφόρησης για τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο

Στην ερευνητική αυτή ενότητα γίνεται προσπάθεια να εντοπιστεί με ποια συχνότητα (στην πεντάβαθμη κλίμακα: Ποτέ-Πάντοτε) χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί ορισμένες πηγές πληροφόρησης για να αντλήσουν γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με την αντιμετώπιση δυσκολιών που προκύπτουν από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: *Μέσοι όροι (Μ) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.)συμφωνίας/διαφωνίας των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τις πηγές πληροφόρησής τους για τη φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο*

Πηγές πληροφόρησης και βοήθειας για την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων που προκύπτουν από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο:	**M**	**S.D.**
Γονείς ΜΜΥ μαθητών	2,86	1,04
Σχετικά βιβλία και δημοσιεύματα	2,60	0,93
Έμπειροι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί	2,56	0,93
Ηλεκτρονικές πηγές-διαδίκτυο	2,30	1,20
Σχολική σύμβουλος	1,85	1,01
Ειδικοί επιστήμονες	1,45	1,02
Γονείς ντόπιων μαθητών	1,20	1,13

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, οι νηπιαγωγοί συχνότερα καταφεύγουν στους γονείς των ΜΜΥ (M=2,86) επιχειρώντας μία μάλλον εξατομικευμένη προσέγγιση των δυσκολιών και των προβλημάτων που παρουσιάζονται από συγκεκριμένα παιδιά. Ακολουθεί η προσφυγή σε έντυπες (M=2,60) και ηλεκτρονικές πηγές (M=2,30), ενώ είναι μειωμένη η συχνότητα καταφυγής σε εξειδικευμένους επιστήμονες (M=1,45) και στους σχολικούς συμβούλους (M=1,85). Αντίθετα, συχνότερα καταφεύγουν για πληροφόρηση σε συναδέλφους τους που έχουν εμπειρία στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη φοίτηση των ΜΜΥ (M=2,56). Μία ευρύτερη θέαση των ευρημάτων αυτών μας

δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί ουσιαστικά προσπαθούν μόνοι τους μέσα από την αυτομόρφωση και από την επικοινωνία με πρόσωπα που παρέχουν περισσότερο πρακτικές γνώσεις και συμβουλές να βοηθηθούν, ενώ δε φαίνεται να έχουν κάποια ισχυρή θεσμική βοήθεια (σχολικοί σύμβουλοι, ειδικοί επιστήμονες) στο θέμα αυτό.

5.5. Διαφοροποιήσεις των νηπιαγωγών για τη φοίτηση ΜΜΥ

Στις αναλύσεις που επιχειρήθηκαν σε όλες τις ερευνητικές ενότητες σχετικά με την επίδραση που ασκούν τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών δεν εντοπίστηκαν σημαντικές συστηματικές διαφοροποιήσεις ως προς τις ερευνώμενες απόψεις και επιλογές τους. Φάνηκε, δηλαδή, ότι οι νηπιαγωγοί ανεξαρτήτως ηλικίας, προϋπηρεσίας και σπουδών αντιμετωπίζουν με ενιαίο τρόπο τα ζητήματα που προκύπτουν από τη φοίτηση των ΜΜΥ στο σχολείο.

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε μια προσπάθεια ερμηνείας και συζήτησης των ευρημάτων της έρευνας ακολουθώντας τη σειρά με την οποία παρουσιάστηκαν κατά ερευνητική ενότητα.

6.1. Συνέπειες από τη φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί αξιολογούν θετικά την επίδραση της φοίτησης ΜΜΥ στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη όλης της τάξης, ενώ δεν είναι σίγουροι για την αρνητική επίδρασή της στη γνωστική ανάπτυξη των ντόπιων μαθητών. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από εκείνο ανάλογων ερευνών με εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου και της Β/θμιας εκπαίδευσης που θεωρούν ότι η φοίτηση ΜΜΥ στο σχολείο καθυστερεί ή αναστέλλει τη γνωστική/σχολική πρόοδο των ντόπιων μαθητών (Κάτσικας & Πολίτου 2005). Αυτή η διαφοροποίηση των ευρημάτων ίσως να οφείλεται στους ακόλουθους παράγοντες: α) ενδέχεται οι νηπιαγωγοί να θεωρούν περισσότερο σημαντικούς τους σκοπούς της κοινωνικής ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης που αποτελούν ιστορικά τους πρώτους σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης (Κιτσαράς 2004) και β) οι εκπαιδευτικοί των επόμενων σχολικών βαθμίδων επηρεασμένοι από την πρωτίστως γνωστικά προσανατολισμένη στοχοθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων, την ανάγκη απόκτησης γνώσεων από τους μαθητές, την πίεση των γονέων προς την κατεύθυνση αυτή τείνουν να θεωρούν σημαντικότερη τη γνωστική επίτευξη και να επισημαίνουν τα στοιχεία και τους παράγοντες που τη δυσχεραίνουν. Έτσι έχοντας ως κύριο στόχο την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος μέσα στο προκαθορισμένο χρόνο συχνά παραμελούν τις εκπαιδευτικές, μαθησιακές ανάγκες των ΜΜΥ και επικεντρώνονται στις επιδόσεις των άλλων μαθητών (Θωμά 2010).

6.2. Ανάγκες προκύπτουσες από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο

Τα ευρήματα που αφορούν τις ανάγκες που προκύπτουν από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο επικεντρώνονται σε δύο ομάδες αναγκών: την εξασφάλιση της επικοινωνίας και τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας. Σε προηγούμενες έρευνες έχει εντοπιστεί ως κύριο πρόβλημα η αδυναμία επικοινωνίας των ΜΜΥ τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές τους (Kontogianni & Oikonomidis, under publication). Δικαιολογημένα αποτελεί τη μεγαλύτερη ανάγκη, καθώς η ικανότητα επικοινωνίας αποτελεί την αφετηρία για σχολική και κοινωνική ένταξη, αλλά και για γνωστική-ακαδημαϊκή ανάπτυξη.

Ωστόσο για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι μια απλή αυτόματη διαδικασία αλλά μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία η οποία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή καθώς και με το

περιβάλλον του (Chumak-Horbatsch 2018). Μεταξύ δηλαδή των δίγλωσσων μαθητών υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό κατοχής της κυρίαρχης γλώσσας αλλά και ως προς τον τρόπο και τον ρυθμό πρόσκτησής της. Απαιτείται λοιπόν από μέρους των νηπιαγωγών ειδική ευαισθησία αλλά και συστηματική διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας με μεθόδους διδασκαλίας ως δεύτερης γλώσσας οι οποίες είναι διαφορετικές από εκείνες της μητρικής γλώσσας. Αυτό σημαίνει αφενός διαφοροποιημένη διδασκαλία και παροχή εξατομικευμένης γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης προσαρμοσμένης στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών και αφετέρου ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας όπου οι δίγλωσσοι μαθητές θα ενεργοποιούνται να συμμετέχουν σε επικοινωνία με συμμαθητές τους φυσικούς ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας (Borloz-Μάρκου 2005).

Ως προς τη διαχείριση στη διδασκαλία εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων γίνεται πλέον λόγος στη βιβλιογραφία για αλλαγή παραδείγματος το οποίο υπερβαίνει τα μονομερή παραδοσιακά πλαίσια διδακτικής μεθοδολογίας (Αβδελά 1998, Χουρδάκης 2012). Στο νέο διδακτικό παράδειγμα η ιστορική και θρησκευτική γνώση δεν προσεγγίζεται με μία μονοδιάστατη αφήγηση αλλά ως μία διευρυμένη γνώση ανοιχτή προς τον εθνικό και θρησκευτικό άλλο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ «εαυτού» και του «άλλου». Τόσο τα ζητήματα ιστορίας όσο και τα ζητήματα θρησκείας θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στο σχολείο ως *πρόβλημα προς επίλυση* και όχι ως απλές αφηγήσεις που απαιτούν μηχανιστική απομνημόνευση γεγονότων (Χουρδάκης 2012). Οι μαθητές μέσα από ιστορικές και θρησκευτικές πηγές (όπως ιστορικά και θρησκευτικά μνημεία, ποικίλα στοιχεία πολιτισμού, ποικίλο εποπτικό υλικό) και με τη χρήση ερευνητικών μεθόδων ή άλλων πρακτικών βιωματικότητας (ενσυναίσθηση, αλλαγή οπτικής, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση κ.λπ.) προβαίνουν στην αναζήτηση της γνώσης μέσα από δια-πολιτισμικές, δι-ιστορικές και δια-θρησκευτικές αναζητήσεις γνωρίζοντας έτσι καλύτερα και ουσιαστικότερα τόσο τον εαυτό τους όσο και τον άλλον.

Ωστόσο σύμφωνα με έρευνες (Μάγος 2008, Μάγος & Χαλατζογιάννη 2012), η προσέγγιση των ιστορικών και θρησκευτικών θεμάτων, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, γίνεται συχνά στο πλαίσιο μίας *τουριστικής παιδαγωγικής μεθόδου* (Derman-Sparks 1989) όπου τα παιδιά *επισκέπτονται* έναν άλλο *πολιτισμό* (π.χ. την εποχή του 1821 ή την εποχή της γέννησης του Χριστού) και συμμετέχουν σε κάποιες επιφανειακές δραστηριότητες αναπαράστασης κάποιων γεγονότων χωρίς να κατορθώσουν να αποχτήσουν εκείνη τη γνώση που θα τους βοηθήσει αφενός στην κατανόηση του διαφορετικού πολιτισμού αφετέρου στην εξαγωγή χρήσιμων πληροφοριών και διασυνδέσεων για τη ζωή τους στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ξεπεράσουν τις *δυσκολίες* διαχείρισης των εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις θα πρέπει σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας να προβούν στην αλλαγή παραδείγματος και σε επίπεδο περιεχομένου της διδασκαλίας να ανοιχτούν σε θέματα που θα διερευνούν τις ατομικές και οικογενειακές εμπειρίες όλων των μαθητών προκειμένου να βρίσκουν ενδιαφέρον όλοι οι μαθητές. Άλλωστε *«σύμφωνα με την αρχή της ψυχοπαιδαγωγικής για ολόπλευρη και σε βάθος ανάλυση του διδακτικού υλικού, η ιστορία και ο πολιτισμός θα πρέπει να προσεγγίζονται δυναμικά και αλληλοσυσχετικά»* (Χουρδάκης 2012: 83).

6.3. Παιδαγωγικές ενέργειες και διδακτικές επιλογές των νηπιαγωγών

Τα ευρήματα που δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί με μικρή συχνότητα εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και τον χώρο του νηπιαγωγείου με στοιχεία που σχετίζονται με την πολιτισμική ταυτότητα των ΜΜΥ, αλλά και ότι με πολύ μικρή συχνότητα λαμβάνουν υπόψη τους ΜΜΥ στην επιλογή κρίσιμων στοιχείων της διδασκαλίας τους είναι ανησυχητικά, διότι δείχνουν ότι παρά τον εντοπισμό των συνεπειών και των αναγκών που προκύπτουν από τη φοίτηση των ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές. Η αναζήτηση των λόγων ένεκα των οποίων συμβαίνει αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την ελλιπή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς πολλά μαθήματα και σεμινάρια αυτού του αντικειμένου παραμένουν σε

θεωρητικό πλαίσιο και καθώς, όπως φάνηκε και από την έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βρίσκουν μόνοι τους πηγές πληροφόρησης και βοήθειας για την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων που προκύπτουν από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο, καθώς αυτές που βρίσκονται πιο κοντά στο εκπαιδευτικό σύστημα δε φαίνεται να είναι αποτελεσματικές (Hagan & McGlynn 2004).

Συνεπώς διαπιστώνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός νηπιαγωγών δεν διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα δηλαδή όλες εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές που θα τους βοηθήσουν να αποχτήσουν πολιτισμική αυτογνωσία αλλά και βαθιά πολιτισμική γνώση για τους άλλους πολιτισμούς η οποία θα τους εξασφαλίσει την κατάλληλη και αποτελεσματική επικοινωνία με άτομα-φορείς διαφορετικών πολιτισμών (Deardorf 2016). Αποτέλεσμα αυτού είναι και η αδυναμία μέρους των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν δυναμικά στο πλαίσιο των μαθημάτων τους την πολιτισμική ποικιλία των τάξεων τους. Παρασύρονται σε μία μονοπολιτισμική προβολή του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας και αγνοώντας τη γλώσσα και την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αναζητούν σημεία διασύνδεσης της σχολικής καθημερινότητας με τα βιώματα και τις εμπειρίες αυτών των μαθητών. Έτσι μεγαλώνει η πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και οι μαθητές που δεν ανήκουν στον κυρίαρχο πολιτισμό δέχονται μηνύματα γλωσσικής και πολιτισμικής ελλειματικότητας.

6.4. Πηγές πληροφόρησης για τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο

Το εύρημα που δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί, όσον αφορά την πληροφόρησή τους για την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων σχετικών με τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο, στηρίζονται στην αυτομόρφωση και επιλέγουν συχνότερα πηγές πρακτικών γνώσεων και πληροφοριών μας προβληματίζει. Το εύρημα αυτό δείχνει αφενός μία τάση για εξατομικευμένη και πρακτική αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών προκύπτουν, η οποία δεν είναι αρνητική αρκεί να μην περιορίζεται μόνο στην κατά περίπτωση αντιμετώπιση περιστατικών, αλλά να επεκτείνεται και στην ευρύτερη θεώρηση ζητημάτων που βοηθάει και στην εξατομικευμένη αντιμετώπισή τους. Σαφέστατα είναι πολύ θετική η προτίμηση των γονέων ΜΜΥ ως πηγών πληροφόρησης, διότι δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί δεν είναι αρνητικά προκατειλημμένες στη συνεργασία μαζί τους. Από την άλλη, προβληματίζει η μη συχνή επιλογή των σχολικών συμβούλων και των ειδικών επιστημόνων ως πηγής πληροφόρησης και μάλλον μπορεί να ερμηνευτεί από τη συχνά θεωρητική και μη εφαρμοσμένη γνώση των δύο αυτών πηγών πληροφόρησης ή και από μία προσπάθεια απόκρυψης των αδυναμιών των νηπιαγωγών από τους σχολικούς συμβούλους. Σε κάθε περίπτωση τίθεται εδώ ένα ζήτημα σχέσεων μεταξύ νηπιαγωγών και σχολικών συμβούλων, αλλά και επάρκειας των τελευταίων στην παροχή συμβουλών σχετικών με τη φοίτηση ΜΜΥ. Σε αυτές τις ανεπάρκειες φαίνεται ότι η συχνότερη απάντηση είναι ο έμπειρος συνάδελφος, μία επιλογή που συναντάται και σε άλλες έρευνες, καθώς διαπιστώνεται ότι αυτός μπορεί να δώσει περισσότερο εφαρμόσιμες ιδέες και προτάσεις. Η καταφυγή των νηπιαγωγών για πληροφόρηση σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές είναι αξιέπαινη και δείχνει την επιθυμία τους για αυτομόρφωση στο συγκεκριμένο θέμα, αλλά πάντα τίθεται το ερώτημα της κατάλληλης επιλογής των πηγών αυτών. Η τελική αίσθηση είναι ότι ένα θεσμικά συγκροτημένο σύστημα υποβοήθησης των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν από τη φοίτηση ΜΜΥ συνεχίζει να λείπει.

6.5. Διαφοροποιήσεις των νηπιαγωγών για τη φοίτηση ΜΜΥ

Η έλλειψη διαφοροποιήσεων μεταξύ των νηπιαγωγών του δείγματος ως προς τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά όσον αφορά τις απόψεις και τις επιλογές τους σχετικά με τη φοίτηση ΜΜΥ στο σχολείο τους, προφανώς δείχνει ότι αντιμετωπίζουν μία αντικειμενική, και σε πολλά σημεία της, κοινή πραγματικότητα για την οποία δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και δεν βοηθιούνται στην αντιμετώπισή της ούτε από τη διδακτική εμπειρία ούτε από τις σχετικές γνώσεις που έχουν από τις σπουδές τους ή από επιμορφώσεις. Γενικά σε αρκετές έρευνες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί

τοποθετούνται για βασικά ζητήματα της εκπαίδευσης ως ένα ενιαίο σώμα χωρίς να διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους με βάση τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους (Δανιηλίδου & Βορβή 2014, Κοντογιάννη & Οικονομίδης 2014).

Τέλος, από τη συγκεκριμένη έρευνα τίθεται και το ζήτημα κατά πόσον οι γνώσεις που προσφέρονται από τα προγράμματα σπουδών και από τις επιμορφώσεις είναι συνδεδεμένες με τη σχολική ζωή ή παραμένουν σε ένα θεωρητικό επίπεδο, χωρίς παραδείγματα και δυνατότητες εφαρμογής, στοιχείο που έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες.

7. Αντί επιλόγου

Παρά τους περιορισμούς της έρευνας, όπως δείγμα μικρό, συμπτωματικό και από περιορισμένο γεωγραφικό χώρο καθώς και χρήση συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, ένα γενικό συμπέρασμα που εξάγεται από τη συγκεκριμένη εργασία είναι οι γενικά θετικές απόψεις και στάσεις των νηπιαγωγών ως προς την παρουσία στην τάξη τους μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και η προσπάθεια για δημιουργία ενός χώρου υποδοχής. Ωστόσο είναι προφανής η ανάγκη αλλαγής παραδείγματος στη εκπαιδευτική διαδικασία και μια συστηματικής και μεθοδευμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή ώστε η όποια προσπάθεια που καταβάλουν να έχει ουσιαστικά αποτελέσματα για την ολόπλευρη και ισότιμη ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. New York and London: Teachers College Press.

Hagan, M. & C. McGlynn (2004). Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education. *Intercultural Education*, *15*(3), 243-252.

Holm, G. & H. Zilliacus (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education* (pp. 11-28). Berlin: Peter Lang.

Kentall, R. (2015). Can you see me? Critical multiculturalism within early childhood education. *He Kupu The Word*, *4*(2), 33-37.

Kontogianni, D. & V. Oikonomidis (under publication). Bilingual infants and their treatment in the Greek Kindergarten. In E. Skourtou, B. Kazoullis, T. Aravossitas & P. Trifonas (Eds.), *Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Impliations.* New York: Springer.

Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. Complexities, boundaries and critical race theory. In J.A. Banks & C. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 50-65). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Maligkoudi, C., Tolakidou, P. & S. Chiona (2018). "It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4,* 95-107. (Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.12681/dial.15521)

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: νήσος.

Αγγελοπούλου, Π. & Ν. Μάνεσης (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6*(1), 228-236. (Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100) (Ανακτήθηκε στις 10/05/2019).

«Αυτοδιοίκηση» (18/10/2018). Σέρρες: Εξώδικά και αντιδράσεις γονέων για προσφυγόπουλα σε σχολεία. (Διαθέσιμο στο: https://www.aftodioikisi.gr/koinonia/serres-exodika-ke-antidrasis-gia-ta-prosfygopoula-se-scholio) (Ανακτήθηκε στις 10 /5/2019).

Banks, J.A. (2004). (μτφ. Ν. Σταματάκης, Επιμ. Ε. Κουτσουβάνου) *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Borloz-Μάρκου, M.-L. (2005). Διδασκαλία σε τάξεις συμφοίτησης. Ενίσχυση γλώσσας και μάθησης στα μαθήματα ειδικότητας. *Επιστήμες Αγωγής*, *θεματικό τεύχος*, 51-68.

Chumak-Horbatsch, R. (2018). (μτφ. Α. Τρίκκα, Επιμ. Β. Καζούλλη). *Γλωσσικά κατάλληλη πρακτική. Οδηγός για την παιδαγωγική στήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της θεωρίας της Παιδείας (BILDUNGSTHEORIE). Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 17-30). Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2008). Η ετερότητα ως πεδίο αντιπαράθεσης: Λόγος περί διαφοράς και δόμηση ταυτότητας. Στο Ι. Σ. Ιωσήφ & Γ. Ν. Σωκράτους (Επιμ.), *Ετερότητα στην εκπαίδευση. Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας* (σσ. 39-69). Αθήνα: Παπαζήση.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2005). (μτφ. Σ. Αργύρη, εισ. - Επιμ. Ε. Σκούρτου) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (2η έκδοση βελτιωμένη). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και ετερότητα στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. & Δ. Κοντογιάννη (2011). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής* (σσ. 219-239). Αθήνα: Γρηγόρης.

Δανιηλίδου, Ε. & Ι. Βορβή (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, *2*, 175-190.

Derman-Sparks, L. (1989). (Επιστ. επιμ. Α. Χουντουμάδη, μτφ. Α. Χοντολίδου & Ε. Μόρφη) *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία.* Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».

Θωμά, Δ. (2010). Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες: Τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *ΙΕ*(57), 197-217.

Κάτσικας, Χ. & Ε. Πολίτου (2005). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Κοντογιάννη, Δ. & Β. Οικονομίδης (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Έρευνα στην Εκπαίδευση. *Hellenic Journal of Research in Education, 2*, 117-144.

Κοσμόπουλος, Α. (2010). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Κουτσελίνη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση διδασκαλίας – Μάθηση ως θεωρία και ως πράξη. Στο Εκπαιδευτικός Ομιλος Κύπρου (Επιμ.), *Τιμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου* (σσ. 215-225). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Ομιλος Κύπρου.

Μάγος, Κ. (2008). Διαθεματικά–διαπολιτισμικά σχέδια εργασίας στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, *65*, 100-103.

Μάγος, Κ. & Α. Χαλατζογιάννη (2012). «Ζουμπαλά, ζουμπαλά, μαύρη μπογιά και κόκκινα φτερά»: Η προσέγγιση των «άλλων» πολιτισμών στις γιορτές του Νηπιαγωγείου. Στο Π. Γεωργογιάννης & Κ. Μάγος (Επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας»* (σσ. 230-243). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Taylor, T. (1997). (μτφ. Φ. Παιονίδης, εισ.-επιμ. Α. Gutman) *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.

Tomlinson, C.-A. (2015). (μτφ.-επιμ. Ε. Κορρέ) *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Yong, Α. (2011). «Μιλώντας τη Γλώσσα. Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της Πολυγλωσσικής Εκπαίδευσης». Στο Γ. Ανδρουλιδάκης, Σ. Μιτακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»* (σσ. 132-150). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο-Παιδαγωγική Σχολή-ΑΠΘ.

Χουρδάκης, Α.Γ. (2012). *Ιστορική εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.

Διαπολιτισμική ετοιμότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών: έρευνα στους προπτυχιακούς φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος

Μάριος Μητράκης
mariosmitrakis@gmail.com

Θεοδοσία Μιχελακάκη
Πανεπιστήμιο Κρήτης
tmichel@edc.uoc.gr

Abstract

The management of classes with culturally, linguistically and religiously mixed groups raises issues of the teachers intercultural readiness, who are requested to work under conditions for which they may not have been trained or prepared during their core studies. The acceptance of diversity, the cultivation of empathy towards students regardless their cultural backgrounds, the effective resolution of intra-school problems related to prejudices, make up the minimum characteristics of an interculturally ready educator (Bender-Szymanski: 2000: 236).

The main purpose of the research is to study the views, attitudes, and perceptions of undergraduate students of the Department of Primary Education of the University of Crete in relation to topics that are at the core of the field of Intercultural Education. Researching and recording the views is an attempt to extract information about the intercultural readiness of potential educators and future teachers.

The research objectives focus on: a. highlighting the views, attitudes, and perceptions of the sample students on issues related to Intercultural Education; b. to draw conclusions on the intercultural readiness of new primary education teachers.

In order to investigate the subject, research was conducted during a seminar course in the winter semester of the academic year 2016-17 at the Department of Primary Education of the University of Crete. The sample of students is the total number of undergraduate students participating (54 in total) in the seminar course, the research tools used were non participant observation and semi-structured interviews.

Λέξεις-κλειδιά: *Προπτυχιακοί φοιτητές, διαπολιτισμικότητα.*

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις-αποσαφηνίσεις

Η διαχείριση τάξεων με πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά μικτούς πληθυσμούς εγείρει θέματα διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν σε συνθήκες για τις οποίες ενδεχομένως δεν έχουν επιμορφωθεί ούτε έχουν προετοιμαστεί στο πλαίσιο των βασικών σπουδών τους. Η αποδοχή της διαφορετικότητας, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης απέναντι στους μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτισμικό φορτίο που φέρουν, η αποτελεσματική επίλυση ενδοσχολικών προβλημάτων που σχετίζονται με προκαταλήψεις, ορίζουν τα ελάχιστα γνωρίσματα του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού (Bender-Szymanski 2000: 236).

Η Λιακοπούλου (2007: 65) επισημαίνει ότι η *διαπολιτισμική ικανότητα* «*δεν αποτελεί έμφυτο προσόν, αντίθετα απαιτείται συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών*». Πρόκειται για ένα σύνολο δεξιοτήτων κοινωνικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα, οι οποίες είναι απαραίτητες για έναν

εκπαιδευτικό, προκειμένου να μπορεί να εργάζεται δημιουργικά και χωρίς προκαταλήψεις μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν είναι μια κατάκτηση αλλά μια συνεχής και δυναμική διαδικασία που προϋποθέτει πάνω από όλα την ακόρεστη περιέργεια και αξιολογική ικανότητα του εκπαιδευτικού, όχι μόνο όσον αφορά τον επαγγελματικό του ρόλο αλλά κυρίως τον ίδιο του τον εαυτό. Αυτό το σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν τη διαπολιτισμική ικανότητα, δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν μόνο σε πανεπιστημιακές αίθουσες, ούτε να κατακτηθούν με μόνο σκοπό να γίνει κάποιος καλός επαγγελματίας εκπαιδευτικός. Η κριτική ικανότητα και ο σεβασμός στην ετερότητα είναι από εκείνες τις δεξιότητες που για να καλλιεργηθούν πρέπει πρώτα να εντοπιστούν άρα να παρατηρηθούν, να γίνουν συνειδητές. Είναι δηλαδή δεξιότητες που απαιτούν μια μη γραμμική πορεία καλλιέργειας από τη γνώση προς τη μεταγνώση τους.

Τα κυριότερα γνωρίσματα ενός διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού είναι η αποδοχή και το αίσθημα της ενσυναίσθησης απέναντι στους μαθητές του, η αποτελεσματική επίλυση ενδοσχολικών προβλημάτων τα οποία εμφανίζονται λόγω προκαταλήψεων και αρνητικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό και η γενικότερη θετική στάση απέναντι σε όλους τους μαθητές του, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό κεφάλαιο που αυτοί φέρουν. Επιπλέον, ικανός διαπολιτισμικά είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος στηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα όχι μόνο μαθησιακά αλλά επικοινωνια-κά και συναισθηματικά και τους αντιμετωπίζει με σεβασμό απέναντι στο μορφωτικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Λεζέ & Μανιάτης 2014). Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει πως να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα και να γνωρίζει τη νομοθεσία όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και τους ομογενείς του εξωτερικού, καθώς και τους φορείς και τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης 2004). Τέλος, η προσωπική του ανάγκη για επιμόρφωση πάνω σε θέματα διγλωσσίας, εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας και σχεδιασμού διδακτικού υλικού και γενικότερα σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άλλο ένα βασικό γνώρισμα του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού. Η πείρα και οι εμπειρίες που θα αποκτήσει ένας εν ενεργεία εκπαιδευτικός, σε συνδυασμό με τα παραπάνω θα του προσφέρουν και την επιθυμητή *διαπολιτισμική* του *ικανότητα*.

2. Έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση

Η Bender-Szymanski (2000: 236) χωρίζει σε δύο κατηγορίες τις στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν προκειμένου να διαχειριστούν πολυπολιτισμικές τάξεις. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια λογική αφομοίωσης των ξένων μαθητών σε πρότυπα και κανόνες της χώρας υποδοχής, χωρίς να δέχονται την εγκυρότητα των διαπολιτισμικών βλέψεων ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στη δεύτερη όσοι είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών τους. Αυτές οι δύο κατηγορίες ανάγονται στα δύο μοντέλα εκπαίδευσης, το «*μοντέλο αφομοίωσης*» το οποίο στόχο έχει τη συγχώνευση των πολιτισμών με επικράτηση του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας (Γκόβαρης 2011: 47) και το «*μοντέλο ενσωμάτωσης*» που σκοπεύει σε μια πιο συμμετρική αλληλεπίδραση μεταξύ ξένων και γηγενών μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους ξένους μαθητές να «*συμμετέχουν τόσο στο γενικό, όσο και στο ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους*» (Γκόβαρης 2011: 51-52).

Οι Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti & Roussakis (2009: 268-274) διεξήγαγαν έρευνα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με σκοπό να διερευνήσουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση ενός δείγματος φοιτητών, ως μελλοντικών εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την κλίμακα των Chen & Starosta ISS (κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης). Παρόλο που το 70% του δείγματος απάντησε ότι δεν ήταν καλά

πληροφορημένο, ούτε εκπαιδευμένο για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι οι φοιτητές παρουσιάζονται αρκετά ευαισθητοποιημένοι πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 από τις Αβρανίτη και Σακελλαρίου (2014), στα Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων, με χρήση πάλι της κλίμακας ISS. Σκοπός της έρευνας ήταν η συγκριτική διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των 204 τεταρτοετών φοιτητών των δύο πανεπιστημιακών τμημάτων. Το αποτέλεσμα ήταν ένας ικανοποιητικός βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης για το δείγμα.

Επίσης, σε έρευνα που έγινε σε φοιτητές προσχολικής εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών δείχνει ανέτοιμο να διαχειριστεί μια πολυπολιτισμική τάξη, αλλά συνειδητοποιημένο πάνω σε αυτό. Για αυτόν τον λόγο οι φοιτητές θεωρούν πολύ σημαντική μια πιθανή διδακτική οργάνωση με επίκεντρο την πολιτισμική ετερότητα, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τους γονείς μεταναστευτικής καταγωγής και ο σχολικός χώρος μετατρέπεται σε χώρο ανάδειξης των εθνικών και θρησκευτικών συμβόλων του κάθε πολιτισμού (Καραστεργίου & Μάγος 2014: 58-59).

Οι Guo, Arthrur & Lund (2009: 565-577), μελέτησαν τη διαπολιτισμική ικανότητα σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ότι οι τελειόφοιτοι φοιτητές δεν ένιωθαν έτοιμοι να διαχειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη και για αυτόν τον λόγο ζητούσαν μια φόρμουλα που θα τους υποδεικνύει έναν τρόπο διαχείρισης μιας τέτοιας τάξης. Σημειώθηκε, επίσης, αρκετές φορές η έλλειψη σύνδεσης μεταξύ των θεωριών της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και των πρακτικών που εφάρμοζαν οι φοιτητές. Από την παραπάνω έρευνα και από μια παρόμοια της Middleton (2002: 359-361) εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές παρόλο που έχουν τη θέληση και την πρόθεση να εφαρμόσουν μια διαπολιτισμική διδασκαλία, παρερμηνεύουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ομοίως και η Sleeter (2001: 104-105), συμπέρανε ότι οι φοιτητές έχουν μικρή εμπειρία πάνω σε θέματα σχετικά με την αντίληψη και κατανόηση της διαφορετικότητας, τον ρατσισμό, τις πολιτισμικές ανισότητες και διακρίσεις, ίσως επειδή οι κοσμοαντιλήψεις τους βασίζονται πάνω σε στερεοτυπικές πεποιθήσεις.

Παρεμφερής έρευνα δείχνει ότι οι φοιτητές, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, μετέβαλλαν τις απόψεις τους και ασχολήθηκαν βαθύτερα με την κατανόηση, αποδοχή και διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων σε πολύ μικρό βαθμό (Carter-Merrill 2006). Οι Sandell & Tupy (2015: 364-381) μελέτησαν φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, οι οποίοι συμμετείχαν σε εντατικά προγράμματα που προσέφεραν έντονες διαπολιτισμικές εμπειρίες, με σκοπό να μελετήσουν κατά πόσο αυτή η συμμετοχή τους θα είχε έναν θετικό αντίκτυπο στη διαπολιτισμική ικανότητα των φοιτητών. Κατά το πρώτο εξάμηνο της έρευνας στο οποίο οι φοιτητές καλούνταν να λειτουργήσουν με έναν πιο παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή να παρακολουθήσουν μαθήματα σχετικά με το αντικείμενο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και να ετοιμάσουν κάποιες γραπτές εργασίες, δεν παρατηρήθηκε κάποια μεταβολή στις πεποιθήσεις τους. Οι φοιτητές συνέχιζαν να μην έχουν κάποια ουσιαστική επαφή με άτομα από άλλους πολιτισμούς, εκτός από τον δικό τους, οπότε επικεντρώνονταν κυρίως στις πολιτισμικές ομοιότητες παρά τις διαφορές. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου, στο οποίο οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν έντονα με πληθυσμούς διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και να κληθούν να πάρουν αποφάσεις μέσα σε αληθινά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, παρατηρήθηκε μια μεταβολή στις στερεοτυπικές τους απόψεις και μια θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό. Οι φοιτητές φαίνεται να ενισχύουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα μόνο όταν εμπλέκονται ενεργά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και όχι όταν δέχονται πληροφορίες μέσα από ακαδημαϊκές διαλέξεις, περιορισμένες στον πανεπιστημιακό χώρο (Holguin 2013, Dimitrov et al. 2014). Σε συγκριτική μελέτη που έγινε μεταξύ φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων της Ελβετίας και της Τουρκίας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση της Ελβετίας, η οποία δίνει περισσότερες ευκαιρίες στους φοιτητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, έχει περισσότερα μαθήματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και πρακτικές κατά τις οποίες οι φοιτητές έρχονται σε άμεση επαφή με πολυπολιτισμικές τάξεις, το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας των φοιτητών στην Ελβετία σημειώνεται υψηλότερο από αυτό στην Τουρκία, η οποία δεν παρέχει σε προπτυχιακό επίπεδο όσα παρέχει η τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ελβετίας (Polat & Ogay Barka 2014).Οι

φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων φαίνεται να ενισχύουν την διαπολιτισμική τους ικανότητα και επάρκεια και να μεταβάλλουν κάποιες στερεοτυπικές απόψεις τους σχετικά με άλλους πολιτισμούς μόνο όταν εμπλέκονται ενεργά και δραστηριοποιούνται μέσα σε αληθινά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα στα οποία πρέπει να λάβουν αποφάσεις, να επικοινωνήσουν, να φέρουν εις πέρας εργασίες και να παρατηρήσουν άλλους πολιτισμούς (Leon 2014).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μικρο-εθνογραφική έρευνα (Bryman 2017: 477, Creswell 2011: 533), με σκόπιμη δειγματοληψία και με χρήση της αμέτοχης παρατήρησης και των ημιδομημένων συνεντεύξεων ως ερευνητικά εργαλεία. Επομένως, πρόκειται για μια κατεξοχήν ποιοτική έρευνα. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας έγινε διότι σκοπός της δεν είναι η εξαγωγή μιας εξήγησης ικανής να γενικευτεί, με τη μορφή μεταβλητών και σχέσεων μεταξύ τους, αλλά η καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου που μελετάει.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη, σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, των απόψεων, των στάσεων, των αντιλήψεων των φοιτητών όσον αφορά μερικά από τα θέματα που αποτελούν τον βασικό κορμό του γνωστικού αντικείμενου της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Δηλαδή, η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για θέματα που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, την ξενοφοβία, τη διαμόρφωση ταυτοτήτων, τη μετανάστευση, τους πρόσφυγες και ενδεχομένως τους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτές. Μέσα από αυτά τα στοιχεία γίνεται και μια προσπάθεια εξαγωγής πληροφοριών που αφορούν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ενδιαφέρον για την έρευνα αποτελεί επίσης και η μελέτη των παρεμβάσεων στα σχολεία που πραγματοποίησαν οι φοιτητές αλλά και οι απόψεις και στάσεις τους, όπως αυτά αναλύθηκαν μέσα από την παρατήρηση και τις ατομικές συνεντεύξεις.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016 – 2017 (Σεπτέμβριος 2016 – Ιανουάριος 2017) και διεξάχθηκε ως εξής: για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε παρατήρηση κατά τη διάρκεια του σεμιναριακού μαθήματος «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Αρχικά, παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν, σε μορφή σημειώσεων, οι στάσεις, οι απόψεις και πιθανόν μεταβολές στις απόψεις αυτές του δείγματος των φοιτητών. Συνολικά, οι φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι 54. Επιπλέον, με σκοπό την καλύτερη συλλογή δεδομένων αλλά και για να υπάρξουν ασφαλέστερα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της ανάλυσής τους, πραγματοποιήθηκαν 28 συνεντεύξεις σε κάποιους από αυτούς τους φοιτητές.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

4.1. Ως προς τη βασική εκπαίδευση των φοιτητών

Η βασική εκπαίδευση των φοιτητών, στα πλαίσια της φοίτησής τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης περιέχει ένα μάθημα υποχρεωτικής παρακολούθησης, με τίτλο «Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και Ιστορική Παιδεία», το οποίο το είχαν παρακολουθήσει επιτυχώς όλοι οι φοιτητές του δείγματος της έρευνας, εφόσον αποτελούσε προαπαιτούμενο για την παρακολούθηση του σεμιναρίου «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: θεωρία και πράξη». Παρόλα αυτά, αυτό που προέκυψε από τις συνεντεύξεις των φοιτητών και από την παρατήρηση στα πρώτα μαθήματα του σεμιναρίου ήταν ότι οι φοιτητές δεν γνώριζαν ούτε οριοθετούσαν με σαφήνεια το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.

Οι φοιτητές αναφέρουν την ανάγκη μιας διαπολιτισμικά εστιασμένης εκπαίδευσης στην πολυπολιτισμική ελληνική πραγματικότητα και θεωρούν πολύ σημαντική την προπτυχιακή εκπαίδευση πάνω σε τέτοια

θέματα. Γενικότερα, ο φόβος των φοιτητών να διαχειριστούν με επιτυχία, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, μια πολυπολιτισμική τάξη διαχεόταν καθ' όλη τη διάρκεια των συναντή-σεων αλλά και των συνεντεύξεων. Τα θέματα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής χαρακτηρίζονται ως κρίσιμα και σημαντικά, αλλά ταυτόχρονα πολύ θεωρητικά και δύσκολα να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στην πράξη. Οι ανάγκες των φοιτητών εστιάζονταν κυρίως στο να έχουν περισσότερη επαφή με μαθητές και κυρίως με αυτούς διαφορετικής εθνικότητας, να ενημερωθούν σε πρακτικό επίπεδο για το πώς σχεδιάζεται και πραγματοποιείται μια διαπολιτισμική διδασκαλία και στο να περιμένουν από τις πρακτικές ασκήσεις, που πραγματοποιούνται σε προπτυχιακό επίπεδο, να αποκτήσουν εμπειρία και πρακτικές δεξιότητες ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

4.2. Ως προς τις βασικές έννοιες της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι φοιτητές έρχονταν για πρώτη φορά σε επαφή με τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αυτό σημαίνει ότι οι έννοιες και οι αρχές αυτού του πεδίου ήταν είτε ελάχιστα γνωστές, είτε εντελώς άγνωστες προς αυτούς. Μετά από ερώτηση της διδάσκουσας για το τι είναι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των φοιτητών ήταν οι εξής:

> *«Ο τρόπος διδασκαλίας σε άτομα άλλων χωρών»* (Υ38Θ).
>
> *«Το πώς να σεβόμαστε άλλους λαούς, και πως να τους διαχειριζόμαστε»* (Υ14Θ).
>
> *«Ο τρόπος που διδάσκουμε σε μια άλλη χώρα»* (Υ24Θ).
>
> *«Αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών από άλλες χώρες, αλλά και των γηγενών μαθητών, ώστε να δημιουργηθεί ένα νέο πλαίσιο»* (Υ21Θ).

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική:

> *«Ασχολείται με τα παιδαγωγικά συστήματα σε άλλους πολιτισμούς»* (Υ26Α).
>
> *«Θα μας βοηθήσει να γνωρίζουμε πως να κινηθούμε μέσα στην τάξη, όταν η τάξη αυτή περιέχει μαθητές διαφορετικής καταγωγής»* (Υ37Θ).
>
> *«Ασχολείται με το πως θα κάνει τους αλλοδαπούς είτε να αναδείξουν τον πολιτισμό τους, είτε να αφομοιωθούν στη χώρα υποδοχής»* (Υ4Θ).
>
> *«Προσπαθεί να δημιουργήσει καταστάσεις ομαλής συμβίωσης ώστε να μην χάσει κανείς την ταυτότητά του»* (Υ14Θ).

Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων των φοιτητών και των συζητήσεων που ακολουθούσαν γίνονταν φανερές ασάφειες και παρερμηνείες πάνω στις βασικές έννοιες της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αυτά τα γνωστικά κενά από τη μεριά των φοιτητών δεν φαίνονταν να μειώνονται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προκαλείται μια γνωστική σύγχυση κατά τη διάρκεια των συζητήσεων. Οι φοιτητές, πολλές φορές εν αγνοία τους, χρησιμοποιούσαν με λανθασμένο τρόπο τους όρους και τις έννοιες, προκειμένου να υποστηρίξουν μια ήδη διαμορφωμένη άποψή τους. Αυτή η έλλειψη αυστηρής εννοιολόγησης, πειθαρχημένης χρήσης της ορολογίας και επιστημονικής επιχειρηματολογίας αντικατοπτρίζεται στις τοποθετήσεις αλλά και στη συνολική τους ενασχόληση με το πλαίσιο του σεμιναρίου.

Γενικότερα, οι παρουσιάσεις πάνω σε βασικά ζητήματα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής δεν αποτελούσαν παράθεση και διαπραγμάτευση επιστημονικών θέσεων αλλά περισσότερο μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης πάνω σε θέματα που αφορούσαν τον ρατσισμό, την ξενοφοβία, τον εθνικισμό, τους πρόσφυγες και τους μετανάστες και μια κατάθεση απόψεων οι οποίες έδιναν την εντύπωση ότι έπρεπε αναγκαστικά να εμφανίζονται ως αντιρατσιστικές και φιλελεύθερες.

4.3. Ως προς τις έννοιες πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, πρόσφυγας, μετανάστης, ρατσισμός

Οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας δεν φάνηκαν να γίνονται ξεκάθαρες μέχρι το τέλος του εξαμήνου, από το σύνολο του δείγματος – αυτό το συμπέρασμα εξήχθη και από τις συνεντεύξεις κατά τη διάρκεια των οποίων πολλοί φοιτητές φάνηκαν να μπερδεύουν ή να ταυτίζουν στον λόγο τους αυτές τις έννοιες. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας τους ήταν αρκετά πιο ξεκάθαρη από την έννοια της διαπολιτισμικότητας. Το ίδιο παρατηρήθηκε να ισχύει και για τη διαφορά μεταξύ μετανάστη και πρόσφυγα και τη διαφορά των όρων μετανάστης και μετανάστης δεύτερης γενιάς. Σύγχυση παρατηρήθηκε και όσον αφορά τις έννοιες της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας.

Ως προς την έννοια του ρατσισμού παρατηρήθηκε αρκετά συχνά ότι οι φοιτητές θεωρούσαν ότι είναι μια κοινωνική κατασκευή, η οποία δεν θα υπήρχε αν οι γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον ενός παιδιού δεν το μυούσαν σε αυτόν τον τρόπο σκέψης. Είχαν δηλαδή την τάση να θεωρούν το παιδί ως ένα «άδειο δοχείο» το οποίο μιμείται ακριβώς οτιδήποτε βλέπει. Έτσι, ένα παιδί σε μια οικογένεια ρατσιστών θα γινόταν ρατσιστής και ένα παιδί σε μια οικογένεια ή ένα περιβάλλον αντιρατσιστικό δεν θα γινόταν ρατσιστής. Οι φοιτητές συμφωνούσαν ότι: *«κανείς δεν γεννιέται ρατσιστής, γίνεται στην πορεία»* (Υ3Θ) και *«φυλετικές διακρίσεις δεν κάνουμε αν κάποιος δεν μας δείξει το πως»* (Υ34Θ) και ότι *«ακόμα κι αν περιθωριοποιούμε κάποιον δεν γνωρίζουμε για ποιον λόγο το κάνουμε»* (Υ40Θ:) εφόσον το μόνο που κάνουμε είναι να *«μιμούμαστε τα πρότυπά μας»* (Υ47Θ) επειδή *«ένα παιδί δεν μπορεί να σκεφτεί ρατσιστικά. Είναι θέμα του σπιτιού. Του έχουν φυτέψει οι γονείς και ο κοινωνικός περίγυρος αυτές τις ιδέες»* (Υ17Θ). Βέβαια, στόχος αυτής της έρευνας δεν είναι να κρίνει αυτές καθαυτές τις στάσεις και τις απόψεις των φοιτητών και είτε να τις καταρρίψει, είτε να τις επιβεβαιώσει, επικαλούμενη επιστημονικές έρευνες, αλλά απλά να τις παρατηρήσει, να τις καταγράψει και ίσως να τις ερμηνεύσει με βάση κάποιους άξονες προβληματισμού. Παρόλα αυτά, ένα συμπέρασμα το οποίο εξάγεται από την έρευνα είναι ότι, κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μεταξύ των φοιτητών, επικρατούσε έντονα το δίπολο ρατσισμός και μη ρατσισμός. Δηλαδή, υπερίσχυε αυθόρμητα ένα κλίμα κατά το οποίο οι φοιτητές έπρεπε να απαντούν τι είναι ρατσιστικό και τι δεν είναι. Παρόλο που υπήρχαν πολλές άλλες έννοιες να συζητηθούν (ταυτότητα, ετερότητα, διαπολιτισμικότητα κ.ά.), τις πιο πολλές φορές, η συζήτηση περιοριζόταν μόνο στο να εξαχθεί κάποια απόφαση για το ποια πράξη είναι ρατσιστική στην εκπαίδευση και ποια όχι.

4.4. Ως προς τις έννοιες ταυτότητα, ετερότητα, διαφορετικότητα

Οι έννοιες της ταυτότητας, της ετερότητας και της διαφορετικότητας φάνηκαν να είναι αυτές που δυσκόλεψαν περισσότερο τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Πρόκειται για έννοιες οι οποίες συχνά χρησιμοποιούνται στον καθημερινό λόγο τελείως διαφορετικά από ό,τι ως ορολογία της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Συχνά, η συζήτηση επικεντρωνόταν σε θέματα που αφορούν την Ελλάδα, τα προβλήματα που έχει η χώρα στην εκπαίδευση και στη διοίκηση. Αυτό επειδή η έννοια της εθνικής ταυτότητας απασχόλησε πιο πολύ τους φοιτητές και συχνά ταυτιζόταν με έννοιες όπως το έθνος, η εθνικότητα, η πατρίδα κ.ά. Η ταυτότητα ως έννοια κατέληγε να κατέχει μια έντονη συναισθηματική βαρύτητα και υπερίσχυσε η φράση «όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί», οδηγώντας πολλές φορές το σώμα των φοιτητών να καταλήγει σε γενικολογίες, οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ή να οδηγήσουν σε στερεοτυπικές αντιλήψεις.

4.5. Ως προς τις έννοιες στερεότυπα, προκαταλήψεις

Οι φοιτητές και των δύο τμημάτων ασχολήθηκαν επίσης με τις έννοιες στερεότυπο και προκατάληψη και έθεσαν σωστά και ξεκάθαρα τη διαχωριστική γραμμή που κάνει αυτές τις δύο έννοιες να διαφέρουν μεταξύ τους. Παρουσίασαν τις έννοιες στο πρώτο μέρος του σεμιναρίου και ασχολήθηκαν ξανά με αυτές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων τους στις σχολικές τάξεις. Το δίπολο καλό-κακό δέσποζε σε κάθε

προσπάθεια παρουσίασης των εννοιών, μετατρέποντας τις διαλέξεις μάλλον σε μια μορφή ετυμηγορίας παρά διαπραγμάτευσης, αιτιολόγησης και οριοθέτησης των εννοιών. Το σύνολο του δείγματος φάνηκε να αποδέχεται ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μπορούν πολύ εύκολα να εξαλειφθούν σε μια κοινωνία διαπολιτισμική που υποστηρίζει την ισότητα και τη διαφορετικότητα, μια κοινωνία παρόλα αυτά ουτοπική.

4.6. Ως προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του σεμιναρίου, οι φοιτητές κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν μια παρέμβαση σε μια σχολική τάξη. Κάθε φοιτητής θα διάλεγε έναν από τους βασικούς θεωρητικούς άξονες, οι οποίοι ήδη είχαν συζητηθεί στο πρώτο μισό του σεμιναρίου, για να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει την παρέμβασή του. Η δραστηριότητα αυτή φάνηκε αρκετά απαιτητική στους φοιτητές, ωστόσο, κατά τη διάρκεια του εξαμήνου αλλά και στις συνεντεύξεις η πλειονότητα εξέφραζε ότι επιθυμεί μεγαλύτερη εμπλοκή μέσα σε πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς θεωρούσε ότι αυτή η τακτική θα της δώσει την κατάλληλη εμπειρία που χρειάζεται κάθε μελλοντικός εκπαιδευτικός. Οι φοιτητές, ατομικά, πραγματοποίησαν την παρέμβασή τους, σε διαφορετική σχολική τάξη ο καθένας, σε διάφορα σχολεία, ακόμα κι εκτός Κρήτης και στη συνέχεια παρουσίασαν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο κινήθηκαν, μαζί με τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων τους. Σκοπός ήταν οι φοιτητές να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν μια διδασκαλία ή παρέμβαση σε μια σχολική τάξη, να έρθουν σε επαφή με μαθητές, να παρατηρήσουν και να καταγράψουν αντιδράσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον και να εμβαθύνουν πάνω σε ένα θέμα από όσα είχαν ήδη συζητηθεί, ώστε να συντάξουν την τελική σεμιναριακή εργασία.

Τελικά, από τους φοιτητές που πραγματοποίησαν την παρέμβαση, παρέδωσαν την τελική σεμιναριακή εργασία και ολοκλήρωσαν επιτυχώς την παρακολούθησή τους στο σεμινάριο «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: θεωρία και πράξη» το 33% ασχολήθηκε με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Το 28,5% ασχολήθηκε με την έννοια της διαφορετικότητας, το 16,3% με τους όρους μετανάστης και πρόσφυγας, το 10,2% με τις έννοιες ταυτότητα και ετερότητα, το 4% με την ισότητα των δύο φύλων, επίσης το 4% με τις φυλετικές διακρίσεις, το 2% με τη θρησκευτική ετερότητα και το 2% με θέματα διγλωσσίας. Ο πίνακας 1 απεικονίζει τα παραπάνω ποσοστά. Βέβαια, οι θεματικές αυτές δεν ήταν πάντοτε αυστηρά καθορισμένες και οριοθετημένες. Αρκετές φορές παρατηρήθηκε το φαινόμενο ένας φοιτητής να παρουσιάζει την έννοια της ταυτότητας και της ετερότητας και πάνω σε αυτές να είχε σχεδιάσει τη δραστηριότητά του αλλά εκ των υστέρων να φαίνεται ότι η παρέμβαση σχετιζόταν περισσότερο με θέματα ρατσισμού, φυλετικών διακρίσεων κ.ά. Σε μια προσπάθεια ερμηνείας των παραπάνω ποσοστών, εκτός από τις επιθυμίες και το προσωπικό ενδιαφέρον του κάθε φοιτητή για το θέμα που επέλεξε, η επιλογή των θεμάτων επηρεάστηκε και από άλλους παράγοντες, όπως η τάξη στην οποία ανέλαβε ο κάθε φοιτητής να πραγματοποιήσει την παρέμβασή του, την πρόσβαση σε κατάλληλη βιβλιογραφία για το θέμα του και τέλος το κατά πόσο είχε κατανοήσει ο κάθε φοιτητής το έργο που θα καλούνταν να επιτελέσει και το θέμα που θα αναλάμβανε.

Πίνακας 1: *Τα ποσοστά των φοιτητών που ασχολήθηκαν με το κάθε θέμα*

Θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν οι φοιτητές κατά τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο	**Ποσοστό φοιτητών που ασχολήθηκε με αυτό το θέμα (%)**
Στερεότυπα και προκαταλήψεις	33
Διαφορετικότητα	28,5
Μετανάστης και πρόσφυγας	16,3
Ταυτότητα και ετερότητα	10,2
Ισότητα δύο φύλων	4
Φυλετικές διακρίσεις	4
Θρησκευτική ετερότητα	2
Διγλωσσία	2

Από τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι φοιτητές δημιουργούνται κάποια μοτίβα τα οποία επαναλαμβάνονται, δηλαδή κάποιοι τύποι δραστηριοτήτων. Αυτοί οι τύποι επιλέχθηκαν από τους φοιτητές ανεξάρτητα από την τάξη και το θέμα το οποίο είχαν αναλάβει. Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τα ποσοστά των τύπων δραστηριοτήτων που επέλεξαν οι φοιτητές.

Πίνακας 2: *Τα ποσοστά των φοιτητών που επέλεξαν τον κάθε τύπο δραστηριότητας*

Τύπος δραστηριότητας	**Ποσοστό φοιτητών που επέλεξε αυτή τη δραστηριότητα (%)**
Ανάγνωση/συνέχιση ιστορίας	41,1
Παιχνίδια ρόλων και θεατρικά παιχνίδια	23,3
Συμπλήρωση ερωτηματολογίου/προτάσεων	12,3
Αυτοπαρουσίαση	12,3
Προβολή βίντεο και συζήτηση	11

Πιο συγκεκριμένα, το 41,1% των δραστηριοτήτων που εφάρμοσαν οι φοιτητές, μέσα στις σχολικές τάξεις που τους φιλοξένησαν, αφορούσε ανάγνωση μιας ιστορίας, συνήθως ενός παραμυθιού το οποίο είτε το διάβαζε ο φοιτητής μέχρι το τέλος στους μαθητές, είτε λίγο πριν το τέλος, προκειμένου οι μαθητές να συνεχίσουν την πλοκή της ιστορίας. Η ιστορία είχε συνήθως κάποιον ήρωα ο οποίος ήταν είτε πρόσφυγας είτε μετανάστης, είτε συμβόλιζε κάτι από αυτά τα δύο και καλούνταν να ταιριάξει σε ένα περιβάλλον ξένο και αφιλόξενο. Η δραστηριότητα αυτή είχε σκοπό να πυροδοτήσει μια συζήτηση σχετικά με τον ρατσισμό, τα στερεότυπα, τη διαφορετικότητα, την ισότητα και τον αλληλοσεβασμό μέσα στην τάξη αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

Το 23,3% των δραστηριοτήτων είχε σχέση με παιχνίδια ρόλων και θεατρικά παιχνίδια. Οι φοιτητές που διάλεξαν ένα τέτοιο είδος δραστηριότητας είχαν σκοπό να δημιουργήσουν μια περισσότερο βιωματική κατάσταση μέσα στην τάξη, κατά την οποία οι μαθητές θα έμπαιναν στο ρόλο κάποιου άλλου – συνήθως κάποιου πρόσφυγα – και θα καλούνταν να αντιμετωπίσουν αυτά που αντιμετωπίζει ένας πρόσφυγας ή

μετανάστης. Οι φοιτητές χρησιμοποίησαν βιωματικές δραστηριότητες με σκοπό να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση στους μαθητές.

Οι δραστηριότητες οι οποίες απαιτούσαν τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου ή τη συμπλήρωση προτάσεων εμφανίζονται με ένα ποσοστό χρήσης από τους φοιτητές κατά 12,3%. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες επιλέχθηκαν κυρίως με σκοπό να αντλήσουν από τους μαθητές κάποιες απόψεις ή στάσεις σχετικά με τα άτομα διαφορετικής καταγωγής, τις άλλες χώρες και γενικότερα προκειμένου να εξάγουν κάποια συμπεράσματα σχετικά με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που φέρουν οι μαθητές. Μετά το πέρας της δραστηριότητας τα αποτελέσματα αποτελούσαν αφορμή προβληματισμού και συζήτησης με τους μαθητές.

Επίσης ένα 12,3% των δραστηριοτήτων των οποίων εφάρμοσαν οι φοιτητές αφορούσαν την αυτοπαρουσίαση των μαθητών με διάφορους τρόπους. Οι φοιτητές μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα επιδίωκαν να καταγράψουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των μαθητών και στη συνέχεια να τις συζητήσουν μέσα στην τάξη.

Τέλος, το 11% αφορούσε την προβολή ενός βίντεο το οποίο διαπραγματευόταν θέματα ρατσισμού ή θέματα σχετικά με τους πρόσφυγες και αποτελούσε την αφορμή για μια συζήτηση μέσα στην τάξη. Σε αυτό το σημείο και πάλι, η επιλογή αυτών των δραστηριοτήτων από τους φοιτητές μπορεί να ερμηνευθεί με βάση πολυάριθμους παράγοντες: τις ανάγκες και το επίπεδο της κάθε τάξης, τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τους στόχους αλλά και τις ανάγκες και το επίπεδο του κάθε φοιτητή, τον χρόνο και τα υλικά που είχε στη διάθεσή του ο φοιτητής κ.ά.

Από τον τρόπο με τον οποίο έφεραν εις πέρας οι φοιτητές τις παρεμβάσεις, από τις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεών τους αλλά και από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι δεν ήταν πάντα ξεκάθαρο το θέμα με το οποίο ασχολούνταν οι φοιτητές κατά τις παρεμβάσεις τους και ούτε οι στόχοι της κάθε δραστηριότητας ήταν καλά σχεδιασμένοι και κατανοητοί πρώτα από όλα από τους ίδιους. Το δείγμα έχει καταλάβει ότι τα ζητήματα που προβληματίζουν τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική είναι όχι μόνο επίκαιρα αλλά και πολύ σημαντικά για όλες τις ηλικιακές φάσεις ενός ατόμου, παρόλα αυτά είναι πολύ δύσκολο για τους φοιτητές να καταλάβουν πως θα εφαρμοστεί στην πράξη μια διαπολιτισμική διδασκαλία. Επίσης, πιστεύουν ότι χρειάζεται πολύς χρόνος ώστε να παραχθούν αποτελέσματα. Ως βασικούς στόχους οι φοιτητές είχαν την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης στους μαθητές, βέβαια, τις περισσότερες φορές εννοούσαν τη λύπηση και τη συμπόνια προς τον διαφορετικό, τον περιθωριοποιημένο, τον πρόσφυγα. Τέλος, οι φοιτητές δεν θεώρησαν ότι εφαρμοζόταν μια ουσιαστική και αποτελεσματική διαπολιτισμική προσέγγιση στα σχολεία τα οποία επισκέφθηκαν και ότι οι, πολλές φορές, μαθητές έδιναν τις απαντήσεις που ο δάσκαλος θέλει να ακούσει επειδή ήταν ήδη προετοιμασμένοι για τέτοιου είδους συζητήσεις και δραστηριότητες οι οποίες, στην καλύτερη περίπτωση, εξαντλούνται σε θεωρητικό επίπεδο μόνο. Επιπλέον, πολλές φορές παρατήρησαν σημάδια περιθωριοποίησης και διακρίσεων μέσα στις τάξεις που επισκέφτηκαν και δήλωσαν ότι, στις περισσότερες τάξεις, οι μαθητές διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής είτε είχαν μείνει πίσω, όσον αφορά γλωσσικά και γνωστικά θέματα, είτε είχαν αφομοιωθεί με το σύνολο.

5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα υποστηρίζουν την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη και επιζητούν την κατάρτισή τους πάνω σε αυτό το πεδίο. Αποτέλεσμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες πάνω σε εκπαιδευτικούς (Γκόβαρης & Ανδρεαδάκης 2002, Μάγος 2014). Επίσης, οι φοιτητές παρατήρησαν ότι τα φαινόμενα περιθωριοποίησης μαθητών διαφορετικής καταγωγής, μέσα στις τάξεις τις οποίες επισκέφθηκαν, αποτελούν κατασταλτικό παράγοντα για τη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών αυτών και ότι η έλλειψη κατάλληλων κρατικών μηχανισμών δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία. Αυτό το συμπέρασμα έχει εξαχθεί και από άλλους ερευνητές στο παρελθόν (Κοντογιάννη, Μιχελακάκη &

Παπαλεξοπούλου 2014). Επιπρόσθετα κρατούν μια θετική στάση απέναντι σε μαθητές διαφορετικής καταγωγής και δεν φαίνεται να συντηρούν κάποιες ξενοφοβικές ή ρατσιστικές στάσεις απέναντι στο ενδεχόμενο να αναλάβουν στο μέλλον μια πολυπολιτισμική τάξη. Βέβαια, οι ίδιοι εκφράζουν φόβο και ανασφάλεια για το κατά πόσο θα φέρουν εις πέρας και με επιτυχία τη διαχείριση μιας τέτοια τάξης, εφόσον δεν θεωρούν ότι είναι έτοιμοι για κάτι τέτοιο, αν και θα το επιθυμούσαν.

Τέλος, όπως έχουν δείξει και άλλες έρευνες (Αβρανίτη & Σακελλαρίου 2014, Καραστεργίου & Μάγος 2014, Λεζέ & Μανιάτης 2014, Spinthourakis et al. 2009), οι οποίες είχαν ως αντικείμενό τους φοιτητές παιδαγωγικών ή παρεμφερών τμημάτων, οι φοιτητές παρουσιάζονται αρκετά ευαισθητοποιημένοι πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εφαρμογή της σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης, αναγνωρίζουν τις ελλείψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο και θα επιθυμούσαν να έχουν περισσότερα μαθήματα, ασκήσεις, σεμινάρια κ.τ.λ., τα οποία να καλύπτουν το διαπολιτισμικό πεδίο στην προπτυχιακή τους εκπαίδευση. Οι περισσότεροι από τους φοιτητές που ρωτήθηκαν κατά τις συνεντεύξεις, κρίνουν ότι η αδιάκοπη επανεξέταση και ο συνεχής αναστοχασμός των πολιτισμικών τους αξιών στην παρούσα φάση της ζωής τους αλλά και μετέπειτα θα τους καταστήσει σίγουρα καλύτερους και αποτελεσματικότερους στο έργο τους ως εκπαιδευτικούς.

Οι φοιτητές επιθυμούν να εργαστούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, εντούτοις δεν εντρύφησαν σε βάθος, κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, πάνω στις αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, να τις παρερμηνεύουν. Οι φοιτητές ζητούν περισσότερη επαφή με διαφοροποιημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, καθώς γνωρίζουν ότι μόνο έτσι θα αποκτήσουν τις κατάλληλες εμπειρίες και ετοιμότητα που απαιτείται ώστε ένας δάσκαλος να προσεγγίσει διαπολιτισμικά τη διδασκαλία του. Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Guo et al. 2009, Middleton 2002, Sleeter 2001, Carter-Merrill 2006, Holguin 2013, Dimitrov et al. 2014, Polat & Ogay Barka 2014, Leon 2014).

Στη θεωρητική πλαισίωση της μελέτης, στις παραπάνω ενότητες, ορίζεται τι είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα. Βέβαια, το να χρησιμοποιηθεί ο ορισμός αυτός αυστηρά ως γνώμονας ώστε να εξαχθεί ένα συμπέρασμα για το αν οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα είναι διαπολιτισμικά έτοιμοι ή όχι θα ήταν μάλλον υπερβολικό και το συμπέρασμα θα ήταν σίγουρα αρνητικό. Οι φοιτητές αυτοί δεν θεωρούνται, καταρχήν, διαπολιτισμικά επαρκείς, εφόσον όχι μόνο δεν έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους - μάλιστα κάποιοι από αυτούς βρίσκονταν στο τρίτο έτος σπουδών τους κατά τη διάρκεια της έρευνας - αλλά ούτε έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση. Δεν έχουν την κατάλληλη εμπειρία εφόσον δεν έχουν εργαστεί ακόμα ως εκπαιδευτικοί, άρα δεν μπορούν να κριθούν όσον αφορά την ικανότητά τους να διαχειριστούν δυσκολίες όχι μόνο μαθησιακές αλλά και επικοινωνιακές και συναισθηματικές, οι οποίες εγείρονται σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη, δεν έχουν εκπαιδευτεί στο πώς να διδάσκουν την ελληνική ως ξένη ή ως δεύτερη γλώσσα, ούτε γνωρίζουν τη νομοθεσία όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και τους ομογενείς του εξωτερικού, εφόσον στο συγκεκριμένο σεμινάριο δεν αναφέρθηκε κάτι τέτοιο, ούτε σε κάποιο άλλο μάθημα του προγράμματος σπουδών τους, μέχρι εκείνη τη στιγμή. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, ένας διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός έχει ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο να επιτελέσει, θα ήταν λοιπόν λάθος να κρίνουμε το δείγμα της έρευνας με τόσο αυστηρά και αστάθμητα κριτήρια.

Άλλος ένας προβληματισμός που εξάγεται από τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι οι φοιτητές αρχικά παρουσιάζονταν αρκετά δυναμικοί και αποφασιστικοί σχετικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά μετά τις παρεμβάσεις τους μέσα στις τάξεις και την ενασχόλησή τους με τα προβλήματα που εγείρονται μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία εμφανίστηκαν περισσότερο επιφυλακτικοί και διστακτικοί ως προς το κατά πόσο μια διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη και να αποδώσει αποτελέσματα, ειδικότερα στον ελληνικό χώρο. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι φοιτητές αρχικά ήταν αισιόδοξοι και φιλόδοξοι στο να μετατρέψουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία σε διαπολιτισμική αλλά στη συνέχεια αυτή η διαπολιτισμική

κοινωνία, μετά την ενασχόλησή τους με το αντικείμενο σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, στα πλαίσια του σεμιναρίου, μετατράπηκε, μέσα τους, σε ουτοπία. Αυτό μπορεί να συνδεθεί με το κομμάτι αυτό της θεωρητικής πλαισίωσης της έρευνας το οποίο προβληματίστηκε στο κατά πόσο μια Διαπολιτισμική Παιδαγωγική είναι εφαρμόσιμη σε μια πραγματικότητα όπου θεσμοί, κουλτούρες, ανάγκες, πολιτικές, επιστήμη και εκπαίδευση δεν φαίνεται πάντοτε να συμβαδίζουν και να συγχρονίζουν τους στόχους και τα συμφέροντά τους.

Τέλος, σε αυτό που φαίνεται να υστερούν οι φοιτητές της έρευνας και ίσως αυτή η συγκεκριμένη υστέρηση προξενεί τις υπόλοιπες υστερήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι η έλλειψη κινήτρων. Το χωροχρονικό πλαίσιο της έρευνας επισκιάζεται από ένα κλίμα ανασφάλειας, απαισιοδοξίας και παραίτησης των φοιτητών οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι συζητήσεις μεταξύ των φοιτητών και οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι παρόλο που οι περισσότεροι από αυτούς επιθυμούν να γίνουν εκπαιδευτικοί και μάλιστα το παιδαγωγικό τμήμα αποτέλεσε το πρώτο ή από τα πρώτα στις προτιμήσεις τους στο μηχανογραφικό τους δελτίο, γνωρίζουν την ανεργία που αντιμετωπίζει ο κλάδος τα τελευταία χρόνια και πιστεύουν ότι είτε θα περάσουν αρκετά χρόνια μέχρι να ασκήσουν το επάγγελμα του δασκάλου, είτε δεν θα το ασκήσουν ποτέ, εφόσον θα ψάξουν για κάτι πιο σίγουρο και σταθερό επαγγελματικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teachers Education, 3*(23), 229-250.

Carter-Merrill, K. (2006). Did we make a difference? Contributors to intercultural sensitivity development in undergraduate students. PhD diss. Loyola University.

Dimitrov, N., Dawson, D.L., Olsen, K.C. & K.N. Meadows (2014). Developing the intercultural competence of graduate students. *Canadian Journal of Higher Education, 44*(3), 86-103.

Guo, Y., Arthur, N. & D. Lund (2009). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education, 20*(6), 565-577.

Holguin, R.B. (2013). Towards the development of intercultural competence skills: a pedagogical experience with pre-service teachers. *HOW, 20*, 206-225.

Leon, D.N. (2014). Developing intercultural competence by participating in intensive intercultural service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, Fall*, 17-30.

Middleton, V.A. (2002). Increasing pre-service teachers' diversity beliefs and commitment. *The Urban Review, 34*(4), 343-361.

Polat, S. & T. Ogay Barka (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 54*, 19-38.

Sandell, J.E., J.S. Tupy (2015). Where cultural competency begins: changes in undergraduate students' intercultural competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27*(3), 364-381.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education, 32*, 94-106.

Spinthourakis, A. J., Karatzia-Stavlioti, E. & Y. Roussakis (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education, 20*(3), 267-276.

Αρβανίτη, Ε. & Μ. Σακελλαρίου (2014). Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης: μια συγκριτική διερεύνηση. *7ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης: ποιά γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 61-75). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Bryman, A. (2017). (Επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφ. Π. Σακελλαρίου) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας.* Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.* Ανάκτηση (Διαθέσιμο στο: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2004/diapolitismiki_eparkeia.pdf) (Ανακτήθηκε στις 23/12/2016).

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. & Ν. Ανδρεαδάκης (2002). Στάσεις Επιπολιτισμού Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος,* σσ. 45-56.

Creswell, J. (2011). (Επιμ. Χ.Τσορμπατζούδης, μτφ. Ν. Κουραράκου) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* Αθήνα: εκδόσεις έλλην, ίων.

Καραστεργίου, Α. & Κ. Μάγος (2014). Η διαχείριση των εθνοπολιτιμικά διαφορετικών μαθητών στο νηπιαγωγείο: απόψεις φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *16ο διεθνές συνέδριο: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα* (σσ. 51-61). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Κοντογιάννη, Δ., Μιχελακάκη, Θ. & Ε. Παπαλεξοπούλου (2014). Φοιτητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο: βιογραφικές πορείες και αφηγήσεις του «ανήκειν». Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης (Επιμ.), *Η νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 325-363). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Λεζέ, Ε. & Π. Μανιάτης (2014). Απόψεις και στάσεις των εν δυνάμει Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη (πορίσματα έρευνας σε φοιτητές). Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *16ο διεθνές συνέδριο: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα* (σσ. 86-101). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 44,*63-82.

Μάγος, Κ. (2014). «Στον ωκεανό, χωρίς σωσίβιο...»: διερεύνηση απόψεων νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *16ο διεθνές συνέδριο: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα* (σσ. 96-104). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Πεδίο.

Ελπίδες, προσδοκίες και ερωτήματα: οι «φωνές» των μαθητών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο

Γιώργος Σιμόπουλος
Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
giorgosimopoulos@gmail.com

Κώστας Μάγος
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
magos@uth.gr

Abstract

A significant percentage of recent refugee flows, almost 40%, are children. After a period of perplexity, related to the massive movement of the refugee population entering Greece - and after the closure of the "Balkan Route", the Ministry of Education processes and implements a plan for the re-schooling of these children. Thus, during the school year 2016-2017, a number of approximately 2,800 children housed in Temporary Accommodation Centers joined, for a shorter or longer time, the Reception Facilities for Refugee Education (RFRE): an afternoon zone of courses for refugee students on public schools. At the same time several hundred refugee students (mainly those in city centers) joined the public school's morning program, with or without support of Reception Classes. The next two years the number of pupils enrolled in the school's morning program gradually increases and by the beginning of 2018-2019 school year, out of the 11,000 refugee pupils who have joined the public school the majority is supported by Reception Classes.

This research reflects and discusses the expectations, assumptions, experiences, obstacles and achievements of refugee students in relation to their integration into school. Interviews were conducted with 85 refugee students attending RFRE, or the public school morning program during the school years 2016-2017, 2017-2018 and 2018-2019.

Λέξεις-κλειδιά: *Μαθητές-πρόσφυγες, Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων, Τάξεις Υποδοχής, εκπαιδευτική ένταξη, προσδοκίες μαθητών.*

1. Εισαγωγή

Ένα σημαντικό ποσοστό των σύγχρονων προσφυγικών ροών, κυμαινόμενο από 36-40%, αποτελείται από παιδιά – στο μεγαλύτερο μέρος τους σχολικής ηλικίας. Μετά από ένα διάστημα «αμηχανίας», που σχετίζονταν με τη συνεχή-μαζική μετακίνηση του προσφυγικού πληθυσμού που εισέρχονταν στην Ελλάδα, και μετά το κλείσιμο της «Βαλκανικής Οδού» τον Μάρτιο του 2016, το Υπουργείο Παιδείας επεξεργάζεται και θέτει σε εφαρμογή ένα σχέδιο επανασχολειοποίησης των παιδιών αυτών. Η έρευνα[1] που παρουσιάζεται αποτυπώνει και συζητά τις εμπειρίες και τις απόψεις μαθητών-προσφύγων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την ένταξή τους στο σχολείο. Τα ερευνητικά ευρήματα προέκυψαν από την πραγματοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων με 85 μαθητές-πρόσφυγες που παρακολούθησαν κατά τα σχολικά έτη 2016-2017, 2017-2018 και 2018-2019 μαθήματα

[1] Η έρευνα που παρουσιάζεται αποτελεί τμήμα της Μεταδιδακτορικής Έρευνας του Σιμόπουλου Π. Γεώργιου στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης- επιβλέπων Καθηγητής Μάγος Κωνσταντίνος) με τίτλο: *Μαθητές πρόσφυγες στο ελληνικό σχολείο. Διερεύνηση αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών,* που υλοποιείται με υποτροφία του ΙΚΥ η οποία χρηματοδοτήθηκε από την Πράξη «Ενίσχυση Μεταδιδακτόρων Ερευνητών / Ερευνητριών» από τους πόρους του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με άξονες προτεραιότητας 6, 8, 9 και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ και το ελληνικό δημόσιο»

σε ΔΥΕΠ ή στο πρωινό πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων στην Αττική και τη Βοιωτία. Στο πλαίσιο αυτό η έρευνα που παρουσιάζεται εξετάζει, μεταξύ άλλων:

- Τις εμπειρίες τους από το ελληνικό σχολείο και τις προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική τους ένταξη.
- Τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τις στρατηγικές που αξιοποιούν και τους παράγοντες που θεωρούν ότι λειτουργούν υποστηρικτικά στην προσπάθειά τους.

2. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων: Πολιτικές και πρακτικές

Η εκπαιδευτική διαχείριση των πρόσφατων προσφυγικών ροών αποτέλεσε μια σημαντική πρόκληση για τις κοινωνίες υποδοχής, οδηγώντας, μεταξύ άλλων, σε μικρότερες ή μεγαλύτερες αλλαγές στα εκπαιδευτικά μοντέλα για την υποδοχή και ένταξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό-πολιτισμικό υπόβαθρο. Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Συνηγόρων του Παιδιού επισημαίνει ότι, παρόλο που η πρόσβαση των παιδιών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει σημειώσει πρόοδο, αφού τα διαστήματα αναμονής για εγγραφή έχουν μειωθεί και ο αριθμός των παιδιών που εγγράφονται έχει αυξηθεί, η ένταξη των παιδιών αυτών είναι ατελής (European Network of Ombudspersons for Children 2018). Σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο δεν έχουν πρόσβαση στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ και ο τρόπος με τον οποίο τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα υποστηρίζουν τους μαθητές πρόσφυγες διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό: σε πολλές χώρες αναπτύχθηκαν τάξεις γλωσσικής προετοιμασίας ή παράλληλες τάξεις υποστήριξης, ενώ αλλού οι μαθητές αυτοί εγγράφονται στις τυπικές τάξεις του σχολείου χωρίς πρόσθετη υποστήριξη πέραν αυτής που παρέχεται από οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών. Το χρονικό διάστημα, τέλος, ανάμεσα στην ημερομηνία καταγραφής στη χώρα υποδοχής και στην εγγραφή στο σχολείο κυμαίνεται από 10 μέρες μέχρι και περισσότερο από 10 μήνες (European Union Agency for Fundamental Rights 2017).

3. Το ελληνικό παράδειγμα

Η Ελλάδα, όπως και ολόκληρη η Ευρώπη, μοιάζει να ανακαλύπτει το προσφυγικό φαινόμενο το 2015 σχεδόν με έκπληξη και αμηχανία. Μέχρι την άνοιξη του 2016 η Ελλάδα δεν είναι παρά μια χώρα διέλευσης: οι πρόσφυγες που εισέρχονται καταγράφονται και, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα, συνεχίζουν το ταξίδι τους προς τις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης. Από τη στιγμή, ωστόσο, που για τον πληθυσμό αυτό κλείνει η Βαλκανική Οδός και η «νόμιμη» διέλευση προς άλλες ευρωπαϊκές χώρες περιορίζεται σε όσους κρίνονται δικαιούχοι των προγραμμάτων μετεγκατάστασης ή οικογενειακής επανένωσης, ένας αριθμός περίπου 62.000 προσφύγων (από τους οποίους, στα τέλη του 2018, 27.000 υπολογίζεται πως είναι παιδιά) εγκλωβίζεται στην Ελλάδα (Γενική Γραμματεία Τύπου και Ενημέρωσης 2017, UNICEF 2019, Συνήγορος του Πολίτη, 2019).

Με αρκετούς δισταγμούς και καθυστέρηση, αφού ο κρατικός μηχανισμός δεν μπορούσε να μεταβεί εύκολα από το ρόλο του *«γενναιόδωρου τροχονόμου»* σε αυτόν του *«ταπεινού αποθηκάριου»* (Χριστόπουλος 2018), παράλληλα με τη διαδικασία συγκρότησης δομών υποδοχής και εγκατάστασης αρχίζουν να αναζητούνται και να διαμορφώνονται πολιτικές για την εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων. Στο Υπουργείο Παιδείας συγκροτείται η Επιτροπή Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων, που υποστηρίζεται από την αντίστοιχη Επιστημονική Επιτροπή,[2] η οποία και καταγράφει τις δράσεις που υλοποιούνται εκείνη την εποχή σε επίπεδο μη τυπικής εκπαίδευσης. Από την αποτύπωση αυτών των δράσεων (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων 2017) προκύπτει με σαφήνεια η κυριαρχία της λογικής της προσωρινότητας με δράσεις υποστήριξης και ενδυνάμωσης ενός

[2] ΥΑ ΓΓ1/47079/ΥΠΠΕΘ/18.03.16

πληθυσμού που πρόκειται να μετακινηθεί σε άλλες χώρες. Η μετάβαση σε προγράμματα με ενταξιακό πρόσημο θα χρειαστεί ένα σημαντικό χρονικό διάστημα για να σχεδιαστεί και να αρχίσει να υλοποιείται, αφήνοντας πίσω της, ωστόσο, υπολείμματα από τις παραδοχές που πλαισίωσαν τη φάση του transit: τα παιδιά αυτά είναι ψυχικοί πολυτραυματίες, δεν μπορούν ή και δε θέλουν να ενταχθούν, αφού σύντομα θα μετακινηθούν σε άλλη χώρα, έχουν ανάγκη από ένα είδος εκπαιδευτικής «περιποίησης» και από προγράμματα μειωμένης απαιτητικότητας.

Το ουσιαστικό δίλημμα αφορούσε στις πολιτικές υποδοχής και ένταξης των μαθητών αυτών στο δημόσιο σχολείο. Οι πιθανές επιλογές ήταν, σε γενικές γραμμές, τρεις:

1. Ένταξη του συνόλου των μαθητών στο δημόσιο σχολείο, με υποστήριξη βασισμένη στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο (Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα), ακολουθώντας το μοντέλο που εφαρμοζόταν ήδη από τη δεκαετία του 1990 για μαθητές με μεταναστευτικό (κυρίως) υπόβαθρο. Προφανώς μια τέτοια επιλογή θα αντιμετώπιζε προβλήματα σχετιζόμενα κυρίως με τον αριθμό των μαθητών στα μεγάλα Κέντρα Φιλοξενίας, που θα ήταν δύσκολο ή και αδύνατο να απορροφηθούν άμεσα από τα γειτονικά σχολεία, ιδιαίτερα σε περιοχές απομακρυσμένες από τον αστικό ιστό. Πιθανολογήθηκε, επίσης, ότι θα ενεργοποιούσε ξενοφοβικά αντανακλαστικά και θα οδηγούσε σε ανάλογες αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών.
2. Δημιουργία ειδικών δομών εκπαίδευσης μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας. Ήταν μια επιλογή που απορρίφθηκε ως πολιτική διαχωρισμού, που θα δημιουργούσε δομές-γκέτο, αν και στην ιδρυτική Υπουργική Απόφαση για την ανάπτυξη και τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων, προβλέπεται η λειτουργία παραρτημάτων Νηπιαγωγείων αλλά και ΔΥΕΠ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εντός των κέντρων φιλοξενίας, στην περίπτωση που δεν υπάρχουν διαθέσιμες αίθουσες σε εύλογη απόσταση[3].
3. Ανάπτυξη ενός συστήματος-γέφυρας, ανάμεσα στις δύο προηγούμενες επιλογές. Η λύση αυτή, η οποία και προκρίθηκε, όριζε το σχολικό έτος 2016-2017 ως «προενταξιακό» ή «μεταβατικό», προβλέποντας:
   - ÷ την ανάπτυξη προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας.
   - ÷ τη δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων, για παιδιά-πρόσφυγες που διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας. Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν σε γειτονικά των δομών φιλοξενίας Δημοτικά και Γυμνάσια σε απογευματινό ωράριο (14:00-18:00).
   - ÷ την ένταξη στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων, με υποστήριξη Τάξεων Υποδοχής, για τα παιδιά-πρόσφυγες που διαμένουν στον αστικό ιστό.

Η ίδρυση των ΔΥΕΠ ορίστηκε ως *«ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης… προκειμένου τα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας ή εκτός αυτών να στηριχθούν εκπαιδευτικά μέσω της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πολιτιστικών δραστηριοτήτων»*[4]. Με τον νόμο 4547 του 2018 οι ΔΥΕΠ προσδιορίζονται ως μια «κατ' εξαίρεση» επιλογή και με αποστολή να εφαρμόζουν εξειδικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης περιορισμένης χρονικής διάρκειας (ΦΕΚ 102, 12.6.18, Ν. 4547, άρθρο 72). Ο «ειδικός χαρακτήρας» των ΔΥΕΠ εκφράστηκε στην επιλογή του απογευματινού μειωμένου ωραρίου, 4 ωρών ημερησίως, που περιελάμβανε κατά κύριο λόγο τη διδασκαλία της Ελληνικής και Αγγλικής Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Φυσικής Αγωγής, της Πληροφορικής και της Αισθητικής Αγωγής-Πολιτισμού. Ωστόσο, ακόμη και το μειωμένο αυτό ωράριο σε πολλές περιπτώσεις δεν μπόρεσε να καλυφθεί και αρκετές ΔΥΕΠ λειτούργησαν τόσο κατά το 2016-

[3] Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. ΦΕΚ 3049 (Β), 23.09.2016

[4] 152360/ΓΔ4, ΦΕΚ 3049/ΤΕΥΧΟΣ Β'/23-09-2016 (τροποποιήθηκε με την 180647/ΓΔ4, ΦΕΚ 3502/31-11-2016)

2017 όσο και κατά το 2017-2018 για αρκετές εβδομάδες με ωράριο 2 ή 3 ωρών ημερησίως. Κατά το πρώτο έτος λειτουργίας των ΔΥΕΠ οι μισοί μαθητές τους παρακολούθησαν μαθήματα για διάστημα μικρότερο των τριών μηνών, ενώ και το επόμενο έτος υπήρξαν μικρότερες αλλά όχι ασήμαντες καθυστερήσεις. Με τον υπολογισμό, επομένως, του συντελεστή του μειωμένου ωραρίου (τυπικό ωράριο τεσσάρων ωρών, στην πραγματικότητα σε πολλές περιπτώσεις δύο ή τριών ωρών) μπορεί να ειπωθεί με ασφάλεια ότι η παροχή χρόνου εκπαίδευσης για τους μαθητές των ΔΥΕΠ ήταν (στο σύνολο και κατά μέσο όρο) κάτω του 50% του αντίστοιχου χρόνου εκπαίδευσης των συμμαθητών τους του τυπικού δημόσιου σχολείου. Προφανώς η προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας να εντάξει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών προσφύγων στο σχολείο, σε συνθήκες με σημαντικά εμπόδια, όπως αυτά της μετακίνησης του πληθυσμού και του εμβολιασμού των παιδιών, ήταν σημαντική, συνάντησε εμπόδια και δεν μπορεί παρά να αποτιμηθεί θετικά. Από την άλλη μεριά, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με τον αριθμό των μαθητών που εντάχθηκαν, έστω για ορισμένες εβδομάδες, στο σχολείο, αλλά με την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, ίδιων ή ανάλογων προδιαγραφών με αυτήν που λαμβάνει ο γενικός πληθυσμός.

Για να οδηγηθούμε στους 11.000 περίπου εγγεγραμμένους μαθητές πρόσφυγες μέχρι το Δεκέμβριο του 2018, με την υποστήριξη 986 Τάξεων Υποδοχής στην Πρωτοβάθμια και 227 Τάξεων Υποδοχής στη Δευτεροβάθμια, και στα 27 παραρτήματα Νηπιαγωγείων εντός Κέντρων Φιλοξενίας και Κέντρων Υποδοχής και Ταυτοποίησης, χρειάστηκε να διανυθεί μια σημαντική απόσταση. Σε αυτή τη διαδρομή, ωστόσο, ένα σημαντικό –αν και μειούμενο– μέρος των μαθητών προσφύγων βρέθηκε, είτε σε πρώτη φάση είτε μέχρι και σήμερα αποκλεισμένο από τη δημόσια εκπαίδευση, παρά το ότι σύμφωνα με το άρθρο 13 του Ν. 4540/22.05.2018, η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει χώρα το αργότερο εντός τριών μηνών από την ημερομηνία ολοκλήρωσης της ταυτοποίησης του ανηλίκου[5].

÷ τα παιδιά που εγκλωβίστηκαν στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου και για τα οποία δεν υπήρξε πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2016-2017, ενώ προς το τέλος του 2017-2018 ξεκίνησαν να λειτουργούν τα πρώτα τμήματα προσχολικής αγωγής μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας και στις αρχές του 2018-2019 ξεκίνησαν οι πρώτες ΔΥΕΠ. Περίπου 3.000 παιδιά σχολικής ηλικίας βρίσκονταν τον Ιούλιο του 2018 στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου και από αυτά ένας πολύ περιορισμένος αριθμός (ένα 15% σύμφωνα με το Human Rights Watch, 2018) απέκτησε πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση.

÷ τα παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών, για τα οποία τα νηπιαγωγεία εντός των Κέντρων Φιλοξενίας ξεκίνησαν να λειτουργούν κατά φάσεις στη διάρκεια του 2017-2018.

÷ τα παιδιά άνω των δεκαπέντε ετών, για τα οποία το 2017-2018 δημιουργούνται οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής στη βαθμίδα του Λυκείου.

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, από την άποψη της πρόσβασης στη δημόσια εκπαίδευση, παρά τα βήματα που έγιναν από το 2016 έως το 2019, εμφανίζονται ανάμεσα στα παιδιά-πρόσφυγες σχολικής ηλικίας τρεις διακριτές ομάδες:

÷ παιδιά πλήρως αποκλεισμένα από την εκπαίδευση, για μικρότερο ή σημαντικά μεγάλο χρονικό διάστημα: εκτός των ομάδων που προαναφέρθηκαν, εδώ περιλαμβάνονται και οι μαθητές που βρίσκονται σε «λίστες αναμονής», ιδιαίτερα σε περιοχές του κέντρου της Αθήνας.

÷ παιδιά που κατοικούν (κυρίως) στον αστικό ιστό εξ αρχής ή σταδιακά ενταγμένα στο πρωινό πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων.

÷ παιδιά που διαμένουν (κυρίως) σε Κέντρα Φιλοξενίας και εντάχθηκαν, τουλάχιστον κατά το πρώτο έτος διαμονής τους, σε ΔΥΕΠ.

[5] Νόμος υπ. αριθμ. 4540/ ΦΕΚ 91/22 Μαΐου 2018

4. Η έρευνα

Η έρευνα που παρουσιάζεται πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια τριών σχολικών ετών: 2016-2017, 2017-2018 και 2018-2019. Βασίστηκε σε ημιδομημένες ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με 85 μαθητές: 29 Πρωτοβάθμιας και 56 Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αττική και τη Βοιωτία. Πρόκειται για 52 αγόρια και 33 κορίτσια, ηλικίας 10-18 ετών, με διάστημα παραμονής 1 έως 2,5 έτη στην Ελλάδα, από τα οποία παρακολουθούσαν μαθήματα (από 4 μήνες έως και 2 χρόνια):

- 13 στο πρωινό πρόγραμμα Γυμνασίων με την υποστήριξη Τάξεων Υποδοχής
- 8 στο πρωινό πρόγραμμα Γυμνασίων χωρίς την υποστήριξη Τάξεων Υποδοχής
- 15 στο πρωινό πρόγραμμα Δημοτικών Σχολείων με την υποστήριξη Τάξεων Υποδοχής
- 9 στο πρωινό πρόγραμμα Δημοτικών Σχολείων χωρίς την υποστήριξη Τάξεων Υποδοχής
- 16 σε ΔΥΕΠ Γυμνασίου
- 12 σε ΔΥΕΠ Δημοτικού
- 9 σε Διαπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία
- 3 σε Διαπολιτισμικά Γυμνάσια.

Οι συνεντεύξεις ήταν ανώνυμες και εμπιστευτικές, έγιναν κατόπιν πληροφόρησης (στη μητρική τους γλώσσα) των γονέων των μαθητών και παροχής συναίνεσης, πραγματοποιήθηκαν με την υποστήριξη πιστοποιημένων διαπολιτισμικών μεσολαβητών ή διερμηνέων (για 46 περιπτώσεις) ή στα ελληνικά και με υποστήριξη της αγγλικής γλώσσας (σε 39 περιπτώσεις), καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου.

5. Τα δεδομένα

5.1. Αποσχολειοποίηση στις χώρες προέλευσης και στην Ελλάδα

Μια από τις κυρίαρχες παραδοχές ως προς την «ιδιαίτερη ιδιαιτερότητα» των μαθητών-προσφύγων αφορά στη σχολική τους διαδρομή και εμπειρία. Οι μαθητές αυτοί, λόγω των συνθηκών στις χώρες προέλευσής τους αλλά και της ίδιας της προσφυγικής διαδρομής, εμφανίζονται είτε ως επί μακρόν αποσχολειοποιημένοι είτε ως απολύτως στερημένοι από οποιαδήποτε σχολική εμπειρία. Με αυτό το δεδομένο, χρειάστηκε να σχεδιαστεί μια διαδικασία σταδιακής σχολειοποίησης, προετοιμασίας για το σχολείο ή «προένταξης» που υλοποιήθηκε κατά βάση μέσα από το σχήμα των ΔΥΕΠ.

Ερευνητικά δεδομένα για το θέμα αυτό απουσιάζουν και τα δεδομένα μιας ποιοτικής έρευνας δεν είναι, προφανώς, σε θέση ούτε και επιδιώκουν να καλύψουν αυτό το κενό. Θα θεωρήσουμε, για τις ανάγκες της συζήτησής μας, ως δεδομένο ότι ένας σημαντικός αριθμός αυτού του μαθητικού πληθυσμού έχει όντως βρεθεί για σημαντικά διαστήματα εκτός σχολείου, ωστόσο το ποιας έκτασης είναι τα διαστήματα αυτά μένει να διερευνηθεί. Σε κάθε περίπτωση οφείλουμε να επισημάνουμε ότι για ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών προσφύγων ένα σημαντικό διάστημα αποσχολειοποίησης έχει πλέον συντελεστεί στην Ελλάδα.

Η εκπαιδευτική διαδρομή των μαθητών που μας παραχώρησαν συνέντευξη δεν είναι ομοιογενής, ούτε σε ό,τι αφορά στις χώρες προέλευσης ούτε ως προς την ένταξη στο ελληνικό σχολείο: 21 από τους 85 μαθητές (20%) έχουν διανύσει ένα σημαντικό διάστημα (άνω των δύο ετών και μέχρι και έξι χρόνια) εκτός σχολείου στη χώρα προέλευσής τους. Η πλειοψηφία τους, ωστόσο, φαίνεται να έχει χάσει από μερικούς μήνες έως δύο χρόνια σχολικής φοίτησης στις χώρες προέλευσης. Από την άλλη μεριά, οι

περισσότεροι από τους μαθητές που μας παραχώρησαν συνέντευξη έμειναν εκτός σχολείου για διάστημα από μερικούς μήνες έως δύο έτη στην Ελλάδα.

> *Πήγα έξι χρόνια σχολείο στη χώρα μου, όλες τις τάξεις. Στην αρχή ήμουνα στο Ελληνικό, έξι μήνες, τώρα έξι μήνες στο City Plaza. Εδώ και έξι μήνες που είμαι στο City Plaza πηγαίνω σχολείο. Στο Ελληνικό δεν πήγαινα. Έκανα μαθήματα μέσα στο camp* (κορίτσι, 13 χρονών, Αφγανιστάν)
>
> *Δεν πήγα καθόλου στο Αφγανιστάν, ήταν πρόβλημα με τους Ταλιμπάν, η μαμά μου μού είπε «Μην πας σχολείο, θα μάθεις σπίτι». Εδώ πήγα στο Δημοτικό, στην Στ τάξη, πέρυσι για έξι μήνες. Ήμουν ενάμισι χρόνο στην Ελλάδα* (κορίτσι, 12 ετών, Αφγανιστάν).

Φαίνεται ότι για περισσότερους από τους μισούς μαθητές που μας παραχώρησαν συνέντευξη ένα ανάλογο διάστημα αποσχολειοποίησης με αυτό στη χώρα προέλευση ή και ακόμα μεγαλύτερο έχει συντελεστεί στην Ελλάδα: κυρίως κατά το διάστημα παραμονής στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου, αλλά και στην Αττική.

> *Πήγα τέσσερα χρόνια σχολείο στη Συρία – μετά πόλεμος, πάει το σχολείο, Ήμουνα στη Σάμο δεν υπήρχε σχολείο, κι εδώ στην αρχή δεν είχε σχολείο, ούτε ξέραμε πού να πάμε… Δυο χρόνια πέρασαν έτσι* (αγόρι, 14 χρονών, Συρία).
>
> *Εγώ έχω πάει 7 χρόνια σχολείο στο Αφγανιστάν. Έχασα ένα χρόνο. Τώρα είμαι στη Β Γυμνασίου. Στην Ελλάδα έμεινα ενάμισι χρόνο εκτός σχολείου. Δεν πήγα πέρυσι, ούτε φέτος από την αρχή, έχασα τρεις περίπου μήνες, πήγα τον Δεκέμβριο* (κορίτσι, 17 χρονών, Αφγανιστάν).

5.2. Εμπειρίες στο ελληνικό σχολείο

Η ένταξη στο σχολείο φαίνεται να συνιστά μια σημαντική στιγμή για τα παιδιά που μας παραχώρησαν συνέντευξη, μια στιγμή την οποία έχουν επενδύσει με όνειρα και προσδοκίες.

> *Ήθελα να πάω στο σχολείο, ήταν καλό* (αγόρι, 13 χρονών, Αφγανιστάν).
>
> *Την πρώτη χρονιά ήταν πολύ δύσκολο, αλλά τη δεύτερη χρονιά, γνωρίζω και τους καθηγητές, αισθάνομαι ότι είναι σπίτι μου αυτό το σχολείο. Ήταν ωραίο. Αλλά, να φανταστείς δεν ήθελα να τελειώσει το σχολείο, ήθελα να υπάρχει και τάξη μετά την Γ Λυκείου.* (κορίτσι, 18 χρονών, Παλαιστίνη)

Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, αλλά και τα πρώτα μικρά επιτεύγματα (*«όταν μετά το σχολείο μπορούσες να πεις άλλη μια λέξη»*) εμφανίζονται ως καθοριστικοί παράγοντες ενδυνάμωσης των μαθητών.

> *Ήταν λίγο δύσκολο στην αρχή. Ήμουν από την αρχή στην τάξη με Έλληνες μαθητές. Αλλά ήταν καλό, μιλούσα με τα παιδιά, με το δάσκαλο* (αγόρι, 13 χρονών, Αφγανιστάν).
>
> *Μου άρεσε μια γιορτή πριν από τα Χριστούγεννα, ήταν πολύ ωραία. Και όταν μετά το σχολείο μπορούσες να πεις μια ακόμα λέξη* (κορίτσι, 13 χρονών, Αφγανιστάν).
>
> *Η μέρα που τα κατάφερα στο διαγώνισμα των Μαθηματικών ήταν σπουδαία για εμένα, ένιωσα πολύ περήφανη* (κορίτσι, 18 χρονών, Αφγανιστάν).

Από την άλλη μεριά, ένας μικρός αριθμός, περίπου ένας στους δέκα από τους μαθητές που μας παραχώρησαν συνέντευξη, δηλώνει απογοητευμένος από τη σχολική εμπειρία στην Ελλάδα.

Για εμένα δεν ήταν τόσο καλά, δεν έμαθα ό,τι θα περίμενα… Περίμενα κάτι καλύτερο (κορίτσι, 17 χρονών, Αφγανιστάν).

Δεν ήταν και τόσο καλά, τα παιδιά πολύ αγενή… (αγόρι, 12 χρονών, Αφγανιστάν).

Οι θετικές αναφορές δε φαίνεται να επηρεάζονται από τη σχολική εμπειρία (περιορισμένη ή μη, θετική ή αρνητική) στις χώρες καταγωγής.

Το σχολείο εδώ είναι καλύτερο από το Ιράν. Εκεί δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Η δασκάλα, το παιχνίδι, η Γυμναστική, είναι καλύτερα (αγόρι, 9 χρονών, Συρία).

Το σχολείο στο Αφγανιστάν είναι ίδιο μόνο στα μαθηματικά, τα άλλα μαθήματα όχι… Είναι και τα δύο σχολεία καλά (αγόρι, 13 χρονών, Αφγανιστάν).

Τα ζητήματα πειθαρχίας εμφανίζονται ως κομβικά στη σύγκριση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα με την εκπαίδευση στις χώρες προέλευσής τους. Ένα μεγάλο μέρος των μαθητών που μας παραχώρησαν συνέντευξη φαίνεται να θυμάται ως μια ιδιαίτερα αρνητική εμπειρία τη σωματική τιμωρία στο σχολείο, και, αντίστοιχα, να αποτιμά θετικά τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές στο ελληνικό σχολείο.

Πάρα πολλές διαφορές… Στο Ιράν οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται απαίσια στους Αφγανούς μαθητές… Συχνά μας χτυπούσαν με το χάρακα… Εδώ, αν δεν καταλαβαίνεις θα στο πουν δεύτερη φορά, δε θα σε χτυπήσουν (κορίτσι, 13 χρονών, Αφγανιστάν).

Δε λείπουν, ωστόσο, και οι μαθητές που χαρακτηρίζουν υπερβολικά ελαστικό ή και ανοριακό σε ζητήματα πειθαρχίας το ελληνικό σχολείο. Ιδιαίτερα ορισμένοι μαθητές σε ΔΥΕΠ φαίνεται να έχουν βιώσει ένα αρκετά χαοτικό, ως προς την πλαισίωση με κανόνες, σχολικό περιβάλλον, το οποίο βιώνουν ως μαθησιακά αναποτελεσματικό και ψυχοκοινωνικά αρνητικό.

Προτιμούσα το σχολείο στο Αφγανιστάν, ο δάσκαλος είναι το αφεντικό, εδώ καθένας είναι ελεύθερος να κάνει ό,τι θέλει, να πετάξει κάτι, να κάνει φασαρία, να φέρνει το κινητό του… Στο Αφγανιστάν δεν ήταν έτσι. Και το άλλο πρόβλημα, βέβαια, είναι η γλώσσα, πόσοι καταλαβαίνουν τους κανόνες… (αγόρι, 14 χρονών, Αφγανιστάν).

Κι επίσης, όλος αυτός ο θόρυβος, η έλλειψη σεβασμού, η ίδια ιστορία κάθε μέρα, δεν κάναμε μάθημα, λύναμε το πρόβλημα με τη φασαρία που έκαναν τα περισσότερα παιδιά κι αυτό το πρόβλημα δε λύθηκε ποτέ. (κορίτσι, 17 χρονών, Αφγανιστάν).

Από την άλλη μεριά, η ανάπτυξη σχέσεων με συμμαθητές από την ίδια και από άλλες χώρες (για τα παιδιά που φοιτούν στο πρωινό πρόγραμμα) εμφανίζεται ως ένα στοιχείο που τα συνδέει με το σχολείο και τα κινητοποιεί.

Όλα τα παιδιά είναι καλά… Κάναμε πολλούς φίλους, και από την Ελλάδα και από την Αφρική και μιλάμε ελληνικά. Και μου αρέσει το σχολείο μου, μού λείπει τόσο πολύ (αγόρι, 14 χρονών, Συρία).

Η περίοδος, τέλος, εκτός σχολείου στην Ελλάδα περιγράφεται ως ένας διάστημα αδράνειας, απραξίας και παθητικότητας:

Μα τι θα έκανα αν δεν ήμουν σχολείο; Ό,τι έκανα και πριν… Δε θα έκανα τίποτα. Θα ήμουν όλη μέρα στο κρεβάτι ή στο παγκάκι… (αγόρι, 14 χρονών, Συρία).

5.3. Δυσκολίες και εμπόδια

Η ικανοποίηση από το σχολείο δε φαίνεται, σε πρώτη ανάγνωση, να περιορίζεται από τις δυσχέρειες στην κατανόηση, αν και ορισμένοι μαθητές φαίνεται ότι αισθάνονται σε αδιέξοδο ως προς τη δυνατότητα να υπερβούν το γλωσσικό εμπόδιο.

> *Μου φάνηκε στην αρχή πολύ δύσκολο, αλλά εντάξει, δε λέω τελικά πως είναι πολύ δύσκολο, εντάξει ήταν, λίγο δύσκολο, λίγο εύκολο* (αγόρι, 14 χρονών, Αφγανιστάν).
>
> *Το σχολείο ήταν πάρα πάρα πολύ ωραίο… Αλλά σε κάποια μαθήματα δεν καταλάβαινα τίποτα. Καθόμουνα μόνο και άκουγα. Ο δάσκαλος εντάξει, αλλά διαβάζει μόνο ελληνικά, αν καταλαβαίνεις καταλαβαίνεις, αν δεν καταλαβαίνεις δεν καταλαβαίνεις. Καταλαβαίνω μαθηματικά, αγγλικά… αυτά. Και θα ξαναπάω Α Γυμνασίου. Η κυρία λέει δε γίνεται να πάω στη Β. Στη Συρία ήμουν καλός μαθητής κι εδώ δεν καταλαβαίνω τίποτα, τίποτα, τίποτα* (αγόρι, 14 χρονών, Συρία).

Έτσι, η έλλειψη κατανόησης συνδέεται συχνά με αισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης.

> *Ήταν πολύ άσχημο όταν δεν καταλαβαίνεις και όλα τα παιδιά μιλάνε δυνατά και σε κοροϊδεύουν* (κορίτσι, 13 χρονών, Αφγανιστάν).
>
> *Κοίτα, στη Φυσική τα πήγα χάλια, η δασκάλα εξηγούσε τα πάντα πολύ δύσκολα, στα ελληνικά και δεν καταλάβαινα τίποτα, δεν έγραψα μια λέξη στο τεστ* (κορίτσι, 18 χρονών, Αφγανιστάν).
>
> *Και για εμένα ήταν χάλια όταν έδωσα λευκή κόλλα στο τεστ, αλλά η δασκάλα μου είπε πως είναι εντάξει, αφού δεν καταλαβαίνω ελληνικά. Εμένα δε με νοιάζει το εντάξει, εγώ ένιωθα χάλια* (κορίτσι, 17 χρονών, Συρία).

Τα αρχικά θετικά συναισθήματα, έτσι, για την ένταξη στο σχολείο, περιορίζονται από τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη δυνατότητα ανταπόκρισης στα σχολικά καθήκοντα.

> *Δεν καταλαβαίνεις, δε συμμετέχεις, δε μαθαίνεις, βαριέσαι. Και μετά έχεις ένα τεστ και δεν καταλαβαίνεις τι πράγμα είναι αυτό. Και στο τεστ εγώ περίμενα από τους συμμαθητές μου να με βοηθήσουν, αλλιώς περίμενα να τελειώσει αυτό το βασανιστήριο και να φύγω* (κορίτσι, 18 χρονών, Αφγανιστάν).

Παρότι για την πλειοψηφία των μαθητών με τους οποίους μιλήσαμε οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους καταγράφονται ως μια θετική εμπειρία, δε λείπουν, σε μικρότερο βαθμό, περιπτώσεις όπου οι πρόσφυγες μαθητές γίνονται αποδέκτες επιθετικής ή προσβλητικής συμπεριφοράς.

> *Μια φορά ένας δάσκαλος μας σταμάτησε στο διάλειμμα και άρχισε να μας φωνάζει… Δεν καταλάβαινα τίποτα, αλλά τρόμαξα πολύ* (κορίτσι, 13 χρονών, Αφγανιστάν).
>
> *Και θυμάμαι πως επειδή έπαιζα καλύτερα ποδόσφαιρο, ήταν μερικά παιδιά που ζήλευαν και με είχαν χτυπήσει μια δυο φορές* (αγόρι, 12 χρονών, Αφγανιστάν).

Ένας αριθμός 8 μαθητών από όσους μας παραχώρησαν συνέντευξη αισθάνονται αποκλεισμένοι μέσα στο ίδιο το σχολείο. Οι μαθητές αυτοί διαχωρίζονται από τους ελληνόφωνους μαθητές των τάξεών τους, σε ορισμένες περιπτώσεις δεν παραλαμβάνουν σχολικά βιβλία, ενώ άλλοτε τους ζητείται να αποχωρήσουν από την αίθουσα την ώρα του μαθήματος ή να καθίσουν στο τελευταίο θρανίο και να ζωγραφίσουν ή να παίξουν με το κινητό τους.

> *Εντάξει, έχω και έναν δάσκαλο που όταν με βλέπει το πρωί μου λέει: «Θέλεις να σου δώσω την μπάλα να βγεις να παίξεις μπάσκετ;». Καλά ήταν, αλλά τα παιδιά με*

κορόιδευαν, εντάξει, μερικά ζήλευαν, ήθελαν κι αυτά να παίξουν μπάσκετ… (αγόρι, 13 χρονών, Συρία).

Στην ιστορία η δασκάλα μου λέει να ανοίξω το κινητό μου και να βρω κάτι να κάνω. Αφού έτσι κι αλλιώς δεν καταλαβαίνω τίποτε… Δεν είναι ωραίο… (αγόρι, 14 χρονών, Αφγανιστάν).

5.4. Ανάγκες υποστήριξης

Αρκετοί από τους μαθητές με τους οποίους συνομιλήσαμε εκφράζουν έντονη επιθυμία υποστήριξης, εντός ή εκτός σχολείου, ώστε να μπορούν να κατανοούν με μεγαλύτερη επάρκεια τα μαθήματα, αλλά και να ανταποκρίνονται στις σχολικές εργασίες. Οι Τάξεις Υποδοχής, αλλά και τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου, φαίνεται ότι λειτουργούν σε αυτήν την κατεύθυνση, αν και δεν καλύπτουν το σύνολο των αναγκών.

Θα με βοηθούσε να έχω ένα δάσκαλο να κάνω τα μαθήματα του σχολείου στο σπίτι. Αλλά δεν έχω. Χρειάζομαι βοήθεια. Θέλω κι άλλη βοήθεια, αν έχει κι άλλο σχολείο… (κορίτσι, 14 χρονών, Συρία).

Τα ελληνικά ήταν πιο δύσκολα. Αλλά είχα βοήθεια από τη δασκάλα μου. Ελληνικά κάναμε σε άλλη τάξη, μάθαμε καλύτερα. Και στα άλλα μαθήματα ήμασταν με άλλα παιδιά (αγόρι, 14 χρονών, Αφγανιστάν).

Ευτυχώς κάναμε μαθήματα πριν πάμε στο σχολείο, ελληνικά και αγγλικά, κι έτσι καταλαβαίναμε λίγο (αγόρι 15 χρονών Αφγανιστάν).

Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας, εξάλλου, επισημαίνουν την ανάγκη υποστήριξης στα υπόλοιπα, πέραν της γλώσσας, γνωστικά αντικείμενα.

Και δεν καταλαβαίνω στο σχολείο τίποτα, Μαθηματικά δεν καταλαβαίνω, αρχαία τίποτα, ιστορία τίποτα. Θέλω έναν δάσκαλο για να μάθουμε μαζί στο σχολείο, να μας εξηγεί… να διαβάζουμε, να μπορούμε να κάνουμε κάτι. Μόνο αγγλικά και μουσική καταλαβαίνω. Αλλά θέλω να καταλαβαίνω όλα τα μαθήματα Καταλαβαίνω 10%... (αγόρι, 15 χρονών, Συρία).

Θα ήθελα Φυσική, Μαθηματικά, Χημεία (κορίτσι, 14 χρονών, Συρία).

Οι μαθητές που εκφράζουν την ανάγκη περαιτέρω υποστήριξης προέρχονται αποκλειστικά από την ομάδα των ενταγμένων στο πρωινό πρόγραμμα, με ή χωρίς την υποστήριξη Τάξεων Υποδοχής, ενώ οι μαθητές των ΔΥΕΠ εστιάζουν περισσότερο στις ξένες γλώσσες.

Τα αγγλικά μου αρέσουν… Θέλω πιο πολύ… Τα ελληνικά είναι πολύ δύσκολα και τι να τα κάνω; Κανείς δε μιλάει ελληνικά εδώ… (κορίτσι, 11 χρονών, Συρία).

5.5. Η γονική εμπλοκή

Οι μαθητές που μας παραχώρησαν συνέντευξη φαίνεται να διαψεύδουν μια εξαιρετικά διαδεδομένη παραδοχή, σύμφωνα με την οποία *οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση.* Αντίθετα, η συμβολή της οικογένειας στην κινητοποίηση των παιδιών για ένταξη και σχολική επιτυχία εμφανίζεται καθοριστική.

> *Το σχολείο είναι εύκολο για εμένα, δεν ήξερα τη γλώσσα, αλλά όλα ήταν εύκολα.. Προσπάθησα μόνη μου, ερχόμουν κι εδώ στην [ΜΚΟ]. Και η μαμά μου μου λέει «πήγαινε ξανά, να μάθεις ελληνικά, να ξέρεις πιο καλά»* (αγόρι, 10 χρονών, Ιράν).

> *Ήμουν δεκαπέντε χρονών όταν πήγα στο σχολείο στην Ελλάδα. Και ήταν δύσκολα τα γράμματα και να μιλάμε… Αλλά έπρεπε να μάθουμε, για να κάνουμε κάτι εμείς, έτσι μας έλεγε ο πατέρας μου, αφού αυτοί δεν μπόρεσαν, να μπορέσουμε να σπουδάσουμε εμείς…* (κορίτσι, 18 χρονών, Παλαιστίνη).

5.6. *Το εκπαιδευτικό πλαίσιο: από τις ΔΥΕΠ στο πρωινό πρόγραμμα*

Οι μαθητές που μας παραχώρησαν συνέντευξη φαίνεται στο σύνολό τους να υποστηρίζουν πρακτικές συνεκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές των ΔΥΕΠ, παρά τα θετικά σχόλια για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς τους, αισθάνονται ότι μάλλον λαμβάνουν «ειδικού τύπου» εκπαίδευση, που δε συμβάλλει στη δημιουργία μιας συνθήκης κανονικότητας (*«Απόγευμα δεν είναι σχολείο»)* και δεν οδηγεί στην ένταξη.

> *Φυσικά προτιμώ ένα σχολείο που να είναι όλοι οι μαθητές και οι Έλληνες και εμείς… Δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει να πηγαίνω σχολείο μόνο με Αφγανούς μαθητές… Συνήθως αυτοί κάνουν φασαρία και μιλάνε άσχημα, Και το σχολείο δεν μπορεί να είναι το απόγευμα, το απόγευμα είναι για παιχνίδι… Το πρωί το μυαλό σου δουλεύει, και έχεις την αίσθηση ότι η ζωή ξεκινάει, πας να μάθεις και πας να δεις τους φίλους σου* (κορίτσι, 13 χρονών, Αφγανιστάν).

> *Το σχολείο και στο Αφγανιστάν πρωί ήταν. Απόγευμα δεν είναι σχολείο. Αν θέλεις να μάθεις θα πας το πρωί. Έτσι πρέπει να είναι…* (αγόρι, 12 χρονών, Αφγανιστάν).

Έτσι, οι μαθητές των ΔΥΕΠ εκφράζουν την επιθυμία μετακίνησης στο πρωινό πρόγραμμα, επισημαίνοντας ότι το πέρασμα στο σχολείο με τους Έλληνες μαθητές θα έχει τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά οφέλη για τους ίδιους, αφού στο πλαίσιο των ΔΥΕΠ αισθάνονται πως δε μαθαίνουν αποτελεσματικά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ενώ, από την άλλη μεριά, στις σχολικές αίθουσες μεταφέρεται το κλίμα και οι εντάσεις των Κέντρων Φιλοξενίας.

> *Θέλω να πηγαίνω σχολείο με τα άλλα παιδιά… Ακόμα κι αν δεν καταλαβαίνω, ακούω ελληνικά, σιγά σιγά μαθαίνω, γίνομαι καλύτερη, αρχίζω να καταλαβαίνω…* (κορίτσι, 14 χρονών, Συρία).

> *Θα προτιμούσα ένα σχολείο με Έλληνες μαθητές, αυτό θα ήθελα να αλλάξει… Σίγουρα θα ήταν πολύ καλύτερα, δεν μπορώ να φανταστώ ότι όλος αυτός ο χαμός γίνεται σε ένα σχολείο με Έλληνες μαθητές. Και θέλω να προχωρήσω με τη γλώσσα, γρήγορα, κι έτσι σε μια ελληνική τάξη, ούτε φασαρία θα είχαμε, και θα μάθαινα ελληνικά σίγουρα καλύτερα* (κορίτσι, 17 χρονών, Αφγανιστάν).

Οι μαθητές, από την άλλη μεριά, που είναι ενταγμένοι στο πρωινό πρόγραμμα θεωρούν τους εαυτούς τους τυχερούς, σε σύγκριση με τους μαθητές των ΔΥΕΠ. Πιστεύουν ότι σε αυτό το πλαίσιο μαθαίνουν καλύτερα και πιο αποτελεσματικά, αλλά και ότι έχουν ήδη κάνει το πρώτο βήμα προς μία «κανονική» σχολική διαδρομή[7].

[7] Επισημαίνεται ότι για τη φοίτηση στις ΔΥΕΠ δε χορηγείται τίτλος που αντιστοιχεί σε κάποια τάξη του σχολείου, αλλά βεβαίωση φοίτησης που πιστοποιεί τη διάρκεια φοίτησης (Ν. 4547, 2018, άρθρο 73)

> *Δε θα μου άρεσε να είμαι στο σχολείο που ήταν οι φίλες μου, το απόγευμα. Μόνο παιδιά από Αφγανιστάν, Ιράν και Συρία. Θέλω να είμαι στο σχολείο που είμαι τώρα. Αυτό είναι σχολείο, το άλλο δεν είναι. Εδώ μαθαίνω κάτι, εκεί βλέπω τις φίλες μου, τίποτα δεν έμαθαν και σε ένα μήνα σταμάτησαν να πηγαίνουν. Γιατί μόνο πήγαιναν κι ερχόντουσαν, τίποτα δεν μάθαιναν* (κορίτσι, 15 χρονών, Ιράν).
>
> *Και εγώ το ίδιο λέω… Θα πάω Γυμνάσιο τώρα. Αν ήμουν το απόγευμα, πώς θα πήγαινα; Τώρα ξέρω τι έχω να κάνω, αυτά τα παιδιά δεν έμαθαν τίποτα, κρίμα είναι…* (αγόρι, 14 χρονών, Συρία).

Η αξία χρήσης της γλώσσας υποδοχής, που μεγιστοποιείται σε ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης, αλλά η αίσθηση του ανήκειν και η, έστω με δυσκολίες, μετάβαση από την απομόνωση του Κέντρου Φιλοξενίας, σε μια ικανοποιητική κοινωνική ζωή, φαίνεται να είναι οι δυο βασικοί παράγοντες επιλογής του πρωινού προγράμματος.

> *Προτιμάω βέβαια να είμαστε όλοι μαζί. Κάνουμε παρέα και μαθαίνουμε καλύτερα. Μιλάμε ελληνικά πιο καλά και πιο πολύ, και στο μάθημα και στο παιχνίδι. Κάνουμε φίλους σιγά σιγά* (κορίτσι, 13 χρονών, Αφγανιστάν).
>
> *Φυσικά προτιμάω να είμαι σε ένα σχολείο που πάνε όλα τα παιδιά, όχι μόνο εμείς οι πρόσφυγες. Όλοι να είμαστε στο ίδιο σχολείο, όσοι μένουμε στην ίδια γειτονιά, δεν έχει σημασία τι γλώσσα μιλάει ο καθένας. Βλέπεις ανθρώπους με άλλες γλώσσες, με άλλη κουλτούρα, με άλλη συμπεριφορά, αυτό είναι πολύ καλύτερο για όλους. Και κάναμε φίλους, Αλβανούς φίλους, Έλληνες φίλους…* (αγόρι, 14 χρονών, Συρία).

Στη διαδρομή αυτή οι δυσκολίες και τα εμπόδια δε φαίνεται να αποθαρρύνουν τους μαθητές που μας παραχώρησαν συνέντευξη.

> *Φυσικά προτιμώ να πηγαίνω στο πρωινό σχολείο, ακόμα και που είναι πολύ δύσκολο, ακόμα και τώρα που είχα πρόβλημα με τα παιδιά που με κορόιδευαν. Έτσι μαθαίνεις… δε μαθαίνεις μόνος σου…* (αγόρι, 11 χρονών, Αφγανιστάν).

6. Συζήτηση και συμπεράσματα

Από το 2016 έως σήμερα πολύ σημαντικά βήματα έχουν πραγματοποιηθεί για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο. Παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια ο αριθμός των παιδιών προσφύγων που βρίσκεται εντός του σχολείου από το σχολικό έτος 2016-2017 μέχρι το σχολικό έτος 2018-2019 έχει σχεδόν τριπλασιαστεί, ενώ ο αριθμός των μαθητών στο πρωινό πρόγραμμα έχει σχεδόν οκταπλασιαστεί. Η συγκρότηση της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (σήμερα Αυτοτελές Τμήμα) και της Επιστημονικής Επιτροπής για υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών Προσφύγων στο Υπουργείο Παιδείας, αλλά και η θεσμοθέτηση των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, έδωσαν ώθηση σε αυτήν την προσπάθεια.

Από την άλλη μεριά φαίνεται να απουσιάζει μέχρι σήμερα η συστηματική διερεύνηση των αναγκών και των εμποδίων που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη ομάδα, καθώς και η συνολική αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που της παρέχεται. Στο πλαίσιο αυτό, μια σειρά «βολικοί μύθοι» φαίνεται να έχουν αναπτυχθεί. Η παθολογικοποίηση (Taylor & Sidhu, 2012, Block et al. 2014) και η εικόνα των παιδιών αυτών ως ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών πολυτραυματιών, που είτε δεν επιθυμούν είτε δε θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν σε «κανονικές» συνθήκες φοίτησης, φαίνεται να διαψεύδεται από τους μαθητές που έλαβαν μέρος στη δική μας έρευνα: παιδιά με τραύματα και άγχος, με εξαιρετικά δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης, αλλά, ταυτόχρονα, παιδιά με τεράστια ψυχική ανθεκτικότητα, όρεξη για ζωή, ανάγκες ένταξης και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους.

Έτσι, από την άποψη της επανασχολειοποίησης, της κοινωνικοποίησης και της ένταξης φαίνεται ότι τα παιδιά που εντάχθηκαν στο πρωινό πρόγραμμα, σε ένα πλαίσιο κανονικότητας και οριοθετημένο, με διαδικασίες που ακολουθούνται από μια ευρύτερη κοινότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα σε σύντομο διάστημα –ακόμα κι αν η γλωσσική επικοινωνία ήταν εξαιρετικά περιορισμένη– κατάφεραν να εναρμονιστούν με τις πρακτικές του σχολείου, να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν. Από την άλλη μεριά στο πλαίσιο των ΔΥΕΠ, παρά τα θετικά βήματα σε σύγκριση με την απουσία πρόσβασης σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης, το χωριστό και περιορισμένο ωράριο, η απουσία επαφής και αλληλεπίδρασης με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, αλλά και ζητήματα διαχείρισης, όπως η καθυστέρηση έναρξης λειτουργίας ή η συχνή εναλλαγή εκπαιδευτικών με περιορισμένη ή μηδενική συναφή εμπειρία ή εξειδίκευση, φαίνεται να οδηγούν σε πενιχρά αποτελέσματα σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Η γκετοποιημένη στα Κέντρα Φιλοξενίας ζωή μεταφέρεται, μαζί με τα προβλήματα, τις εντάσεις και τις συγκρούσεις της, αλλά και την αίσθηση της προσωρινότητας, σε ένα σχολείο που προσπαθεί αλλά δεν καταφέρνει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο κανονικότητας.

Σε μαθησιακό επίπεδο είναι προφανής η ανάγκη υποστήριξης των μαθητών προσφύγων. Παρά τις σημαντικές δυσκολίες, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθητές που μας παραχώρησαν συνέντευξη επιμένουν να προσπαθούν, αθροίζοντας και κεφαλαιοποιώντας τα πρώτα τους, μικρά ή μεγαλύτερα, επιτεύγματα. Είναι, φυσικά, αναμενόμενο δίπλα στους μαθητές αυτούς να υπάρχουν κι εκείνοι που παραιτούνται και εγκαταλείπουν, μαθητές στους οποίους δεν μπορούσε να απευθυνθεί η συγκεκριμένη έρευνα. Σε κάθε περίπτωση η ένταξη στο τυπικό σχολικό πλαίσιο, όπου η γλώσσα υποδοχής δεν είναι μόνο αντικείμενο διδασκαλίας αλλά αποκτά ορατή αξία χρήσης, η υποστήριξη μέσω των Τάξεων Υποδοχής αλλά και προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης εμφανίζονται στα λόγια των συνομιλητών μας ως απαραίτητα εργαλεία, που χρειάζεται να ενισχυθούν. Και παρότι η μεγάλη πλειοψηφία αυτών των μαθητών εκφράζεται με ιδιαίτερα θετικό τρόπο για τους εκπαιδευτικούς, καταγράφονται επίσης περιστατικά αδιαφορίας ή περιθωριοποίησης μέσα από τα οποία μπορεί να κανείς να διαγνώσει την ανάγκη υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όχι μόνο των ΤΥ και των ΔΥΕΠ, αλλά ολόκληρου του σχολείου.

7. Προτάσεις

Παρά τα σημαντικά βήματα για τη διασφάλιση της πρόσβασης στο σχολείο, η ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται σήμερα στους μαθητές-πρόσφυγες εξακολουθεί να αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση. Για να περιοριστεί ο κίνδυνος εκπαιδευτικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης φαίνεται ότι υπάρχουν ορισμένα ελάχιστα προαπαιτούμενα, συμβατά, μεταξύ άλλων, με τις Προτάσεις του Ευρωπαϊκού Δικτύου Συνηγόρων του Παιδιού (European Network of Ombudspersons for Children, 2018):

- Η επιτάχυνση της πρόσβασης όλων των παιδιών σχολικής ηλικίας στη δημόσια τυπική εκπαίδευση σε διάστημα ενός έως τριών μηνών από την ημερομηνία καταγραφής τους.[8]
- Ο περιορισμός της λειτουργίας χωριστών τάξεων, όπως οι ΔΥΕΠ, μόνο στις περιπτώσεις που είναι ανέφικτη οποιαδήποτε άλλη λύση (απουσιάζουν, δηλαδή, σχολικές μονάδες που να είναι σε θέση να απορροφήσουν τον μαθητικό πληθυσμό των μεγάλων Κέντρων Φιλοξενίας) και η πρόβλεψη ταχύτερης μετάβασης των μαθητών των ΔΥΕΠ στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων.
- Η γενίκευση της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και άλλων θεσμών εκπαιδευτικής υποστήριξης.
- Η υποστήριξη των σχολικών μονάδων που φιλοξενούν μαθητές πρόσφυγες.

[8] Νόμος υπ. αριθμ. 4540 / ΦΕΚ 91/22 Μαΐου 2018.

- Οι άμεσες και στοχευμένες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τόσο των ΤΥ και των ΔΥΕΠ, όσο και όλων των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου σε ζητήματα ετερότητας και διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Block, K., Cross, S., Riggs, E. & L. Gibbs (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1337-1355.

Γενική Γραμματεία Τύπου και Ενημέρωσης (2017). *Προσφυγική Κρίση. Fact Sheet.* (Διαθέσιμο στο: http://mindigital.gr/index.php/pliroforiaka-stoixeia/945-fact-sheet-2017)

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων- Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση & Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018.* Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

European Network of Ombudspersons for Children (2018). *Statement on the Right to Education of Children on the Move.* Paris: 22nd ENOC General Assembly.

European Union Agency for Fundamental Rights (2017). *Current migration situation in the EU: Education.* (Διαθέσιμο στο: http://fra.europa.eu/en/publication/2017/current-migration-situation-eu-education) (Ανακτήθηκε στις 08/09/2018).

Human Rights Watch (2018). *"Without Education They Lose Their Future". Denial of Education to Child Asylum Seekers on the Greek Islands.* (Διαθέσιμο στο: https://www.hrw.org/report/2018/07/18/without-education-they-lose-their-future/denial-education-child-asylum-seekers)

Ν. 4547 /2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ 102/τ. Α΄/ 12-06-2018).

Ν. 4540/2018. Τροποποίηση νομοθεσίας για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία. (ΦΕΚ 91/τ. Α΄/22-05-2018).

Συνήγορος του Πολίτη (2019). *Ετήσια Έκθεση 2018:Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*. Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη.

Taylor, S. & R.K. Sidhu (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 39-56.

UNICEF (2019). Refugee and migrant children in Greece. (Διαθέσιμο στο: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/201902/Refugee%20and%20migrant%20children%20in%20Greece%2031%20Jan%202019.pdf)

Χριστόπουλος, Δ. (2018). Τι να (μην) κάνουμε με το Προσφυγικό. *Το Βήμα*, 22.07.2018.

Οικοδομώντας τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας: η περίπτωση των γονέων κινεζικής καταγωγής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Γεώργιος Σόρκος
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
gsorkos@uth.gr

Κώστας Μάγος
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
magos@uth.gr

Abstract

The purpose of this study is to explore the prospects of building a stable and consistent communication, interaction and collaboration between school and the parents of Chinese origin, an ethnocultural group with a totally different cultural formation from the Greek one. The pedagogical significance of the research results with the constraints, problems and prospects it will highlight, will indicate the extent to which the Greek educational system can pass through the rhetoric proclamations in the field of practice, in terms of creating viable relations between school and family in postmodern and multicultural pluralistic Greek educational reality.

Λέξεις-κλειδιά: *Γονείς κινεζικής καταγωγής, αλληλεπίδραση, συμμετοχή, συνεργασία.*

1. Εισαγωγή

Το επίπεδο επικοινωνίας των γονέων με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους αποτελεί μια από τις ικανές συνθήκες για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ των δυο μερών. Μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας που θα προκύψει, προωθούνται εκείνες οι προϋποθέσεις που είναι δυνατό να επηρεάσουν με τρόπο καταλυτικό πολλές πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού, από το επίπεδο της αυτοεκτίμησής του και της σχέσης του με τους ομοτίμους μέχρι τα κίνητρα για την ακαδημαϊκή του επιτυχία. Στη συζήτηση για τον τρόπο παρέμβασης και επίδρασης του γονεϊκού ρόλου στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής συνύπαρξης και συμμετοχής του παιδιού, ιδιαίτερα εκείνου με μεταναστευτική βιογραφία, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των γονέων σχετικά με τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τα σχολεία των παιδιών τους. Ταυτόχρονα, η δημιουργία προϋποθέσεων για τη δόμηση μιας διαρκούς, συνεπούς, λειτουργικής και ποιοτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού προσωπικού με γονείς των οποίων η πολιτισμική συγκρότηση διαφέρει από τις δικές τους πολιτισμικές νόρμες, όπως επί του προκειμένου των γονέων κινεζικής καταγωγής, πρέπει να προβάλλει ως μια αναγκαιότητα. Και τούτο επειδή με την ενεργό συμμετοχή, συνεργασία και εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα, μπορούν να καταστούν πραγματικοί εταίροι στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των προοπτικών οικοδόμησης μιας σταθερής και συνεπούς επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας με διαφορετική πολιτισμική συγκρότηση από την ελληνική. Η παιδαγωγική σημασία των αποτελεσμάτων της έρευνας με τους περιορισμούς, τις προβληματικές και τις προοπτικές που θα αναδείξει, θα υποδείξει τον βαθμό στον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διέλθει από τις διακηρύξεις της ρητορικής στο πεδίο της πρακτικής σε ό,τι αφορά τη δημιουργία βιώσιμων σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας στη μεταμοντέρνα και πολυπολιτισμικά πλουραλιστική ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2. Θεωρητική πλαισίωση

2.1. Η δυναμική των σχέσεων σχολείου και οικογένειας

Αν και η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί σημαντική διάσταση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Connors & Epstein 1995, αναφορά σε Rattenborg et al. 2019) δεδομένου ότι σχετίζεται σταθερά με την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο (Rattenborg et al. 2019), παρόλα αυτά δεν έχουν αποκρυπτογραφηθεί πλήρως και με σαφήνεια οι τρόποι με τους οποίους μπορούν το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή των γονέων, ιδιαίτερα εκείνων με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταβολή, στις διεργασίες του σχολείου.

Είναι γεγονός ότι κατά τα τελευταία εκατό χρόνια επικράτησαν τρείς θεωρητικές προοπτικές που αντανακλούσαν διαφορετικές αντιλήψεις αναφορικά με τις σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Yamauchi et al. 2017). Η διαχωριστική προοπτική των αρχών του εικοστού αιώνα υποστήριζε ότι οι ρόλοι των γονέων και των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι διακριτοί, με την οικογένεια να επικεντρώνεται στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και τους δασκάλους να εστιάζουν στην εκπαίδευσή του. Η προοπτική των ενσωματωμένων (embedded) επιρροών έρχεται στη συνέχεια να αναγνωρίσει τη σημασία των πολλαπλών πλαισίων στα οποία τα παιδιά αναπτύσσονται. Καθώς όμως ο εικοστός αιώνας βαδίζει προς το τέλος του άρχισε να κυριαρχεί το μοντέλο της εταιρικής σχέσης (partnership model) σύμφωνα με το οποίο οικογένεια και σχολείο συνεργάζονται μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε η από κοινού επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν να είναι ευπρόσδεκτη ενώ ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή, εμπλοκή και συνεργασία τόσο του σχολείου και της οικογένειας όσο και της ευρύτερης κοινότητας.

Ανεξάρτητα από το αν επιλέγεται ως όρος η *συνεργασία σχολείου-οικογένειας* που αναγνωρίζει τις κοινές ευθύνες για τα μαθησιακά αποτελέσματα όπως επίσης το εύρος και το βάθος των προσπαθειών των συμμετεχόντων μερών (Epstein & Sheldon 2006) ή ο όρος *γονεϊκή εμπλοκή* ο οποίος προνοεί τον ενεργό ρόλο των γονέων στην ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών η οποία μπορεί να μην περιορίζεται μόνο σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο (Fenton et al. 2017), είναι αμοιβαίως αποδεκτό ότι η στήριξη και υποστήριξη της ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δυναμικής σχέσης που πρέπει να αναπτύξουν οι οικογένειες με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους. Αυτή τη δυναμική σχέση άλλωστε κατέγραψε ο Bronfenbrenner (1979) μέσω της οικολογικής θεωρίας των συστημάτων. Ο ίδιος επιχειρηματολογεί ότι η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από πρόσωπα και εμπειρικές καταστάσεις σε διάφορα επίπεδα του συστήματος όπως η οικογένεια και το σχολείο (μικροσύστημα), οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (μεσοσύστημα), οι εθνικές πολιτικές και τα προγράμματα σπουδών των σχολείων (εξωσύστημα) καθώς και καθορισμένα πολιτισμικά πρότυπα και πρακτικές του κυρίαρχου πολιτισμού (μακροσύστημα). Ως εκ τούτου δεν είναι το κάθε επίπεδο εκείνο που επηρεάζει με μοναδικό τρόπο την ανάπτυξη του παιδιού, αλλά πρωτίστως η φύση και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και σχολείου που είναι δυνατό να ασκήσουν καταλυτική επίδραση τόσο στα ακαδημαϊκά του αποτελέσματα όσο και στις εν γένει μαθησιακές του εμπειρίες (Hampden-Thompson & Galindo 2017). Για παράδειγμα οι Galindo & Sheldon (2012) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι προσπάθειες των σχολείων να εμπλέξουν τις οικογένειες στις σχολικές δραστηριότητες, συνδέονταν με υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών στην ανάγνωση και τα μαθηματικά κατά την προσχολική τους ηλικία, γεγονός που αναδεικνύει τη χρησιμότητα που μπορεί να προσδώσει στην ανάπτυξη του παιδιού η δυναμική σχέση που αναπτύσσει το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών του.

2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς κινεζικής καταγωγής

Οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές είναι αυτές που όπως προκύπτει ερευνητικά επισκιάζουν την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους Κινέζους γονείς. Αυτές οι διαφορές σχετικά με θέματα που άπτονται της μάθησης, της επικοινωνίας κ.ά., καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ανέτοιμους να κατανοήσουν τα κίνητρα των γονέων προκειμένου να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά. Επιπλέον η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών Κινέζων μεταναστών χαμηλού εισοδήματος, τείνει να είναι μονής κατεύθυνσης (από την πλευρά των εκπαιδευτικών).

Στα παραπάνω συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα της Tang (2014), η οποία εξέτασε την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει το εκπαιδευτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας στη Νέα Υόρκη με έντεκα γονείς Κινέζων μεταναστών μαθητών. Η ευλαβική στάση που τηρούν οι γονείς απέναντι στους εκπαιδευτικούς και η από πρόθεση επιλογή της μη συμμετοχής, δεδομένου ότι μέρος της κουλτούρας τους είναι τα όποια προβλήματα ανακύπτουν να επιλύονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, επέτεινε την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι δεν είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν τους γονείς στα σχολικά ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν *χάσιμο χρόνου* την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου, γεγονός που λειτουργεί ως στερεότυπο που επηρεάζει τις υγιείς σχέσεις που πρέπει να αναπτύσσονται. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν την αλληλεπίδρασή τους με τους μετανάστες γονείς με βάση την τάξη στην οποία αυτοί ανήκουν και την πρόσβαση που έχουν στο οικονομικό, πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν ευκολότερα με εκείνους τους Κινέζους γονείς που ομιλούν ικανοποιητικά την αγγλική γλώσσα ή με εκείνους που διαθέτουν μέρος της περιουσίας τους (π.χ. δωρεές) προκειμένου να εξομαλύνουν τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των παιδιών τους. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με μετανάστες γονείς που έχουν υιοθετήσει παρόμοιες πολιτισμικές αξίες με τις δικές τους, απομακρύνοντας ή περιφρονώντας εκείνους που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις πολιτισμικές νόρμες του σχολείου. Για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας πολλοί γονείς «*απλά δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν*» (σ.124) και ως εκ τούτου η περιορισμένη κατανόησή τους για αυτούς και η έλλειψη διαλόγου μαζί τους σε συνδυασμό με την τακτική της σιωπής που τηρούν οι τελευταίοι, τους οδηγούν στο να υποθέτουν ότι οι γονείς «*δε γνωρίζουν, δε ρωτούν ή δεν ενδιαφέρονται*» (σ. 124).

Τα συμπεράσματα της Tang φαίνεται να συμπίπτουν με τα αντίστοιχα της έρευνας της Chu (2014) σε ό,τι αφορά την περιορισμένη κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των πολιτισμικών επιρροών και των κοινωνικο-πολιτισμικών προοπτικών των Κινέζων μεταναστών γονέων. Η διαφορά έγκειται στη διαδικασία της επικοινωνίας. Και στις δυο έρευνες υπάρχει απουσία αμφίδρομης επικοινωνίας με τη διαφορά ότι στην έρευνα της Chu, η οποία αφορά επίσης το αμερικανικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι γονείς ήταν αυτοί που προσαρμόστηκαν προκειμένου να ενισχύσουν την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αναδεικνύει ως βασικά εμπόδια τις πολιτισμικές διαφορές αλλά και την ανεπαρκή γνώση και δεξιότητα των εκπαιδευτικών, όταν εργάζονται σε τάξεις με πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Και στη συγκεκριμένη έρευνα τα εμπόδια στη γλώσσα δυσκολεύουν την ανάπτυξη στενών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς, γεγονός που περιορίζει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τις προσδοκίες και τις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των μεταναστών γονέων τους.

Στην έρευνα της Li (2007), αποκαλύφθηκε επιπλέον η επιβάρυνση που υφίσταται η μαθησιακή πορεία των Κινέζων μεταναστών μαθητών που φοιτούν σε σχολεία του Καναδά, ως αποτέλεσμα των πολιτισμικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Αποτιμώντας τα ευρήματα της έρευνάς της προχωρά σε ενδιαφέρουσες προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η αναντιστοιχία. Ένα από τα πρώτα βήματα που επισημαίνει είναι η συμμετοχή των γονέων στην τάξη ώστε να μάθουν από πρώτο χέρι τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να φέρουν τους γονείς στην τάξη ώστε περιοδικά να δώσουν μια χείρα βοηθείας,

να επιδείξουν τα ταλέντα και τις δεξιότητές τους ή να παρουσιάσουν κάποιες πολιτισμικές δραστηριότητες. Περαιτέρω δράσεις που θα βοηθήσουν τους γονείς να νιώθουν άνετα στο σχολείο μπορούν επίσης να οργανωθούν. Οι δράσεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν «θεματικές βραδιές» που θα εξετάζουν θέματα λειτουργίας του σχολείου, θέματα διδακτικών στρατηγικών και βασικά ζητήματα όπως το παιγνίδι, οι εργασίες στο σπίτι, η διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας κ.ά. Στις συναντήσεις αυτές οι Κινέζοι μετανάστες γονείς μπορούν να συμπεριληφθούν τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην παρουσίαση, προκειμένου να καταθέσουν τις απόψεις τους από τη δική τους οπτική γωνία. Εκτός από τις θεματικές βραδιές η Li, σε άλλη έρευνά της το 2006, προτείνει και τη διοργάνωση μίνι εργαστηρίων στα οποία τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρουν πώς διδάσκονται η γραφή, η ανάγνωση ή τα μαθηματικά στους δικούς τους πολιτισμούς. Αυτού του είδους οι δράσεις δίνουν έμφαση στην ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων ενώ εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο τις πολιτισμικές πρακτικές, οι γονείς ενδυναμώνονται δημιουργώντας αμοιβαίες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον η Siu (1996), η οποία ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την εκπαίδευση των Κινέζων μαθητών στην Αμερική, διευρύνοντας την έννοια της *γονεϊκής υποστήριξης* τη μετασχηματίζει σε *οικογενειακή υποστήριξη* της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών κινεζικής καταγωγής. Έτσι προτείνει οι εκπαιδευτικοί να μεριμνούν ώστε να συμμετέχουν στις λειτουργίες του σχολείου καθώς και στις συναντήσεις μαζί τους οι σημαντικοί «άλλοι» που συμβάλλουν στη φροντίδα και εκπαίδευση του παιδιού, όπως για παράδειγμα οι παππούδες ή άλλα μέλη της εκτεταμένης οικογένειας. Συμβουλεύει τέλος τους εκπαιδευτικούς να μην εξισώνουν το γονεϊκό στυλ των Κινέζων γονέων με το αυταρχικό στυλ ανατροφής των παιδιών. Έτσι θα αποφεύγουν να κρίνουν τους Κινέζους γονείς ως εξαιρετικά αυστηρούς.

2.3. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση των Κινέζων μεταναστών γονέων με το σχολείο

Η βιβλιογραφία η σχετική με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μεταναστών γονέων κινεζικής καταγωγής με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους, εστιάζει σε παράγοντες που σχετίζονται με διαφορές στο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο καθώς και στη δυνατότητα προσαρμογής τους στη διαδικασία και τους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Η Tang (2014) διερεύνησε τον βαθμό αλληλεπίδρασης οικογένειας-σχολείου επιχειρηματολογώντας ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές, οικονομικές και γλωσσικές διαφορές περιπλέκουν την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται με το σχολείο. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι Κινέζοι γονείς επιδεικνύουν βαθύ σεβασμό και εκτίμηση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χωρίς να αμφισβητούν τις πρακτικές τους, κάτι που όμως παρερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως αδιαφορία για την πρόοδο των παιδιών τους. Οι γονείς επιλέγουν να μη συμμετέχουν στα δρώμενα του σχολείου και αναμένουν τα όποια προβλήματα ανακύπτουν να επιλύονται χωρίς τη δική τους παρέμβαση. Έτσι η τακτική της σιωπής που επιλέγουν ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως υποταγή ή άγνοια, επηρεάζοντας αρνητικά τη διαδικασία της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Pang 1996, αναφορά σε Tang 2014).

Η φύση της επικοινωνίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου διερευνήθηκε και από την Dyson (2001). Συγκρίνοντας ένα δείγμα οικογενειών Κινέζων μεταναστών με καναδικές οικογένειες, τεκμαίρει ότι οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν λιγότερο συχνά σε σχέση με τους Καναδούς γονείς αφού αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ό,τι αφορά την κατανόηση του περιεχομένου της επικοινωνίας, γι' αυτό και είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εξέλιξή της. Η επικοινωνία τους εστιάζει περισσότερο στην πληροφόρηση σχετικά με την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους και λιγότερο σε ό,τι μπορεί να σχετίζεται με τη συμμετοχή τους στις εκδηλώσεις του σχολείου. Αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν εκείνοι την πρωτοβουλία να επικοινωνήσουν μαζί τους προκειμένου να τους ενημερώνουν για την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών τους. Όταν, δε, η ενημέρωση δεν είναι επαρκής και αιτιολογημένη δυσανασχετούν, με την έννοια ότι δεν επιθυμούν μια γενικόλογη και

επιφανειακή αλλά αντιθέτως μια αναλυτική και εμπεριστατωμένη πληροφόρηση για την επίδοση των παιδιών τους.

Η δημιουργία διαύλων επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας που θα βελτιώσει τις σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, διευθυντές και το λοιπό προσωπικό και θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, οδηγεί εν τέλει στην εδραίωση θετικών αντιλήψεων για το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους. Στις διαπιστώσεις αυτές καταλήγει έρευνα των Hamilton et al. (2011). Τα ευρήματα της έρευνας, που επίσης αφορούν το καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα, υποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για το σχολικό περιβάλλον των παιδιών τους είναι σημαντικό συστατικό στη δυναμική που αναπτύσσεται στη σχέση σχολείου-οικογένειας και μπορεί να επηρεάσει τις πτυχές της παιδικής συναισθηματικής υγείας και συμπεριφοράς, με θετικά συνεπακόλουθα τη σχολική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Μια άλλη διάσταση της σχέσης και του επιπέδου επικοινωνίας των μεταναστών γονέων με τα σχολεία των παιδιών τους σχετίζεται με την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συγκείμενου της χώρας υποδοχής και με τη μεταβολή της πολιτισμικής τους συμπεριφοράς, ώστε να διευκολύνουν την αλληλεπίδρασή τους και το επίπεδο της επικοινωνίας τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η Chu (2014) μελέτησε το επίπεδο επικοινωνίας σε ό,τι αφορά την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι γονείς της έρευνας θεωρούν ότι η επικοινωνία με το σχολείο είναι απαραίτητη προκειμένου να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο θα διευκολύνουν τη μάθηση των παιδιών τους. Βασικά εμπόδια αναδεικνύονται αυτά που σχετίζονται με τις προσδοκίες και τη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μια αναντιστοιχία στις προσδοκίες μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς έχουν τις δικές τους προσδοκίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους, τις οποίες δεν αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να τις ικανοποιήσουν. Επιπλέον, τα εμπόδια στη γλώσσα καθιστούν δύσκολη τη σύναψη στενών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και περιορίζουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών και των προσδοκιών των γονέων τους. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι η όποια επιτυχής αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ήταν αποτέλεσμα της μονόδρομης προσαρμογής των γονέων.

3. Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει το επίπεδο της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας τους με τους γονείς κινεζικής καταγωγής, όπως και να προσδιορίσει τις αντιλήψεις των Κινέζων γονέων αναφορικά με τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν ως εταίροι και υποστηρικτές της μαθησιακής πορείας των παιδιών τους. Συνεπώς τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν με βάση αυτούς τους άξονες. Η έρευνα αποτελεί υποσύνολο μιας ευρύτερης έρευνας που γίνεται στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής[8], η οποία εστιάζει στη συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο.

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε εθνογραφική προσέγγιση χρησιμοποιώντας ως εργαλεία, για το παρόν υποσύνολο της έρευνας, ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ πρέπει να σημειωθεί

[8] Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» (MIS-5000432), που υλοποιεί το *Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ)*.

Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης
ΕΣΠΑ 2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

ότι τόσο οι παραθέσεις του υλικού της έρευνας όσο και οι ενότητες της ανάλυσης που ακολουθούν είναι ενδεικτικές.

Περιορισμοί της έρευνας που αφορούσαν τον σκεπτικισμό των διευθυντών των επιλεγέντων σχολικών μονάδων αναφορικά με την (μεταξύ άλλων) προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην έρευνα αλλά και το επίπεδο κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των γονέων κινεζικής καταγωγής, αντιμετωπίστηκαν αφενός με την αναλυτική παρουσίαση των σταδίων της έρευνας, την προετοιμασία και εν τέλει την προσωπική επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και με την επ' αμοιβή πρόσληψη διερμηνέα προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της επικοινωνίας με τους Κινέζους γονείς κατά τη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων.

3.1. Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

3.1.1. Οι εκπαιδευτικοί

Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι τριάντα δύο (N= 32), εκ των οποίων οι είκοσι εννέα υπηρετούν σε δημόσια σχολεία και οι τρεις σε ιδιωτικό. Οι άνδρες του δείγματος είναι έντεκα ενώ οι υπόλοιπες είκοσι μία γυναίκες. Το ηλικιακό τόξο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκτείνεται από τα 25 έως και τα 60 έτη, με την πλειοψηφία να ανήκει στα διαστήματα 46-50 και 51-55. Τέλος σε ό,τι αφορά τις σπουδές, δώδεκα είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων, δέκα οκτώ απόφοιτοι παιδαγωγικών ακαδημιών με την πλειοψηφία τους να έχουν και εξομοίωση, ενώ δύο είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Μεταξύ των τριάντα δύο εκπαιδευτικών του δείγματος, πέντε διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, τέσσερις δεύτερο πτυχίο ενώ τρείς από το σύνολο των δασκάλων έχουν και μετεκπαίδευση.

3.1.2. Οι γονείς

Οι συμμετέχοντες γονείς είναι είκοσι δύο (N=22) με τις δέκα έξι να είναι μητέρες και τους έξι πατέρες, ενώ ο μέσος χρόνος διαμονής τους στη χώρα είναι τα 13,7 έτη. Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους δραστηριότητα, δέκα επτά δήλωσαν ότι ασχολούνται με το εμπόριο, τέσσερις με λοιπές επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών ενώ μια αναφορά αφορούσε σε οικιακές εργασίες. Τέλος αναφορικά με τους λόγους που επέλεξαν την Ελλάδα, η πλειοψηφία αυτών δήλωσαν ότι η εργασία ήταν ο κυριότερος λόγος εγκατάστασης, ενώ υπάρχουν και λοιπά κριτήρια επιλογής όπως η ύπαρξη συγγενών στην Ελλάδα, ο γάμος με Έλληνα/Ελληνίδα, η σχετικά εύκολη έκδοση άδειας παραμονής ή η ομορφιά της χώρας.

4. Αποτελέσματα

4.1. Η ομάδα των εκπαιδευτικών

4.1.1. Η αξιοποίηση των Κινέζων γονέων στη μαθησιακή διαδικασία

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν με κανένα τρόπο τους γονείς κινεζικής καταγωγής στη μαθησιακή διαδικασία. Για την ακρίβεια δεν το κάνουν με κανένα γονέα αν λάβουμε υπόψη τη δήλωση του Ε24 που αναφέρει «*όχι δεν το κάνω, το συγκεκριμένο δεν το εφαρμόζω καθόλου δηλαδή όχι μόνο στην περίπτωση της Αννέττας*[9]*, δεν το εφαρμόζω γενικά*». Κάποιοι από αυτούς εστιάζουν στην ιδιοσυγκρασία και τη νοοτροπία των γονέων κινεζικής καταγωγής. Όμως οι γονείς αυτοί φέρουν από τον πολιτισμό τους χαρακτηριστικά τα οποία όταν αποσπασθούν και μεταφερθούν σε άλλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, εύκολα ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που στην πραγματικότητα θα έπρεπε. Ο Ε8 για παράδειγμα τονίζει πως «*βλέπω ότι κρατάνε*

[9] Όλα τα ονόματα που χρησιμοποιούνται είναι ψευδώνυμα.

απόσταση. Ίσως επειδή δεν καταλαβαίνει καλά τη γλώσσα, ίσως και λόγω ιδιοσυγκρασίας. Βλέπω ότι κρατάνε μια απόσταση δηλαδή». Ομοίως ο Ε21 λέει:

> «*Βέβαια, δεν έρχονται και οι ίδιοι να ρωτήσουν. Δηλαδή αυτό στην ουσία με έχει παραξενέψει και λίγο. Είναι σα να φέρνουν, να τ' αφήνουν και να φεύγουν και τίποτε άλλο ας πούμε από κει και πέρα. Δεν έχουν και οι ίδιοι προσπαθήσει… Δεν ξέρω τι νοοτροπία είναι αυτή, δεν ξέρω δηλαδή, αλλά μεγάλη απόσταση σε σχέση με τους δικούς μας γονείς ας πούμε. Δεν ξέρω, κάτι σαν αδιαφορία το βλέπω εγώ. Έτσι μου φαίνεται εμένα*».

Άλλοι παρεμβάλλουν θέματα γραφειοκρατικής υφής που τους αναστέλλουν την ανάληψη οποιασδήποτε συναφούς πρωτοβουλίας όπως της Ε25 που θεωρεί ότι «*είναι ωραία σαν ιδέα*» αλλά «*για να μπει γονιός μες στο σχολείο είναι πολύ δύσκολο, στην τάξη… θέλει ειδική άδεια*». Άλλοι πάλι επικαλούνται λόγους διατάραξης της ισορροπίας, νοουμένου ότι η πρόσκληση για συμμετοχή του γονέα κινεζικής καταγωγής στην τάξη μπορεί να εγείρει ποικίλες διαμαρτυρίες από τους μαθητές, υπό την έννοια των διακρίσεων που θα κάνει ο εκπαιδευτικός αφού δε θα προσκαλεί και τους δικούς τους γονείς. Ο Ε28 αναφέρει σχετικά:

> «*Δεν το έχω σκεφτεί να βάλω γονείς σε τάξη γιατί αν το ανοίξω τότε πρέπει να βάλω σχεδόν όλους τους γονείς. Το να κάνω κάποια δράση να είναι γονείς, θα 'ναι όλοι δε θα φέρω έναν-δύο γονιούς… γιατί θα πρέπει να ξεχωρίσω κάποιον. Πρέπει να κρατήσω τις ισορροπίες*».

Υπάρχουν επίσης εκπαιδευτικοί που διατείνονται ότι επειδή οι γονείς δεν μπορούν να ασχοληθούν με τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, οι ίδιοι δεν αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να σχεδιάσουν κάποια μαθήματα στα οποία θα έχουν προβλέψει τη συμμετοχή τους. Η Ε18 για παράδειγμα όταν αναφέρεται στο ενδεχόμενο να αξιοποιήσει με κάποιο τρόπο τους Κινέζους γονείς απαντά πως «*δεν μπορούν δυστυχώς να βοηθήσουν, δεν μπορούν, όχι*». Το ίδιο σκεπτικό αναλύει και η Ε29 που τονίζει:

> «*Όχι. Δεν έχω εμπλέξει τους γονείς γιατί οι πιο πολλοί γνωρίζω ότι δεν μπορούν, δεν ασχολούνται... Όχι όμως, μην ακουστεί αρνητικά. Δεν έχουν τη δυνατότητα ν' ασχοληθούν σε ό,τι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού και όλη την ενασχόληση του και ασχολείται κάποιος άλλος άνθρωπος μ' αυτό*».

4.1.2. Η συχνότητα της επικοινωνίας

Αναφορικά με τη συχνότητα της επικοινωνίας, αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είτε δεν έχει τύχει να επικοινωνήσουν ποτέ μαζί τους είτε η επικοινωνία τους είναι σπάνια και πραγματοποιείται (όταν πραγματοποιείται) κατά τις συναντήσεις για την επίδοση των βαθμών και των ελέγχων. Λιγότεροι είναι αυτοί που δηλώνουν ότι επικοινωνούν, αν και όχι συχνά, όπως και αυτοί που αναφέρονται σε τακτική επικοινωνία με τους Κινέζους γονείς.

Για τον Ε10 δεν υφίσταται καμία επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους γονείς των Κινέζων μαθητών του αφού δηλώνει ότι τους γονείς «*των συγκεκριμένων παιδιών, των Κινέζων, δεν τους γνώρισα. Δεν τους είδα καν*». Ομοίως η Ε26 αναφερόμενη στην προσπάθειά της να επικοινωνήσει με τους γονείς αυτούς, τους οποίους ακόμη δεν μπορεί να ξεχωρίσει αφού ποτέ δεν έχει γνωρίσει, τονίζει:

> «*Είδα μια φορά, τώρα ή ο μπαμπάς του Γρηγόρη ήταν ή της Κωνσταντίνας, στη γιορτή του Πολυτεχνείου ήταν; Σε μια γιορτή είχαν έρθει πρωί αλλά και πάλι προσπάθησα στο τέλος, αλλά δεν τους πρόλαβα. Δηλαδή φύγανε. Δε φαίνεται ότι θέλουν να επικοινωνήσουν*».

Η Ε22 αναφέρει πως «*εγώ δεν έχω καμία επαφή με τους γονείς. Δεν έχουν έρθει ποτέ να με βρουν. Εμένα προσωπικά, ποτέ*». Ενώ και αυτή κάνει αναφορά στη δυσκολία που έχει να ξεχωρίζει τους γονείς των μαθητών της, αφού δεν της έχει δοθεί η ευκαιρία να τους γνωρίσει. Όπως λέει «*… είμαστε στα Χριστούγεννα και μπερδεύω τον πατέρα του Φώτη με τον πατέρα του Άγγελου ας πούμε. Το ίδιο και η μητέρα. Δεν έχουν έρθει ποτέ να με βρούνε ως δασκάλα ας πούμε της τάξης*».

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας χαρακτηρίζουν την επικοινωνία τους με τους γονείς σπάνια αφού πραγματοποιείται μόνο κατά την περίοδο που παραδίδουν τους ελέγχους επίδοσης των παιδιών τους. Μάλιστα υπάρχουν εκπαιδευτικοί που τονίζουν ότι ακόμη και τότε υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που αποφασίζουν να μην προσέλθουν ή/και μεταθέτουν την επίσκεψή τους για άλλη ημέρα. Η αναφορά του Ε9 είναι χαρακτηριστική όταν δηλώνει:

> «*… γνωρίζω μόνο τη μητέρα η οποία έρχεται. Δεν έχει έρθει ποτέ για να ρωτήσει πώς πάει η μικρή. Έχει έρθει όλες κι όλες δυο φορές για να πάρει τους βαθμούς του τριμήνου, κι αυτές τις φορές που έρχεται δεν έρχεται την ημέρα που δίνω βαθμούς αλλά έρχεται μια μέρα μετά ή δυο μέρες μετά, αν θυμάμαι καλά. Παίρνει τους βαθμούς και φεύγει…*».

Για κάποιους εκπαιδευτικούς, λίγους είναι αλήθεια, υπάρχει επικοινωνία αν και όχι συχνή. Για παράδειγμα η Ε29 στην ερώτηση αν οι γονείς την επισκέπτονται απαντά «*όχι συχνά*», ενώ η Ε27 αναφέρει ότι «*τους καλούμε, τους καλούμε μια φορά το μήνα, κάνουμε συγκέντρωση γονέων*».

Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών επίσης αναφέρουν τη συχνή επικοινωνία τους με τους Κινέζους γονείς. Για παράδειγμα η Ε14 δηλώνει ότι οι γονείς του μαθητή της «*έρχονται μια φορά το μήνα*», ενώ ο Ε24 τονίζει:

> «*Έρχονται και μόνοι τους… Και μου έχουν πει οι άνθρωποι, είναι ιδιαιτέρως πρόθυμοι να συνεργαστούν με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Δεν έχει χρειαστεί για κάτι έκτακτο να επικοινωνήσουμε, κάποια κατάσταση που να ήταν πιο δύσκολη. Η επικοινωνία είναι πολύ καλή και οι γονείς είναι πολύ πρόθυμοι. Δηλαδή να βοηθήσουν τα παιδιά να ενταχθούν στο σύνολο, πάρα πολύ*».

4.1.3. Η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των δύο μερών

Ανεξάρτητα από τη συχνότητα της επικοινωνίας, ένας σχετικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν παρέχουν οδηγίες προς τους γονείς που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς ενίσχυση και ενδυνάμωση της σχολικής πορείας των παιδιών τους. Κάποιοι από αυτούς, όπως για παράδειγμα οι Ε8, Ε24 και Ε25, δεν το κρίνουν απαραίτητο δεδομένου ότι οι μαθητές τους έχουν καταφέρει υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, οπότε δε θεωρούν ότι πρέπει να συνεργαστούν σε αυτό το επίπεδο με τους γονείς. Κάποιοι άλλοι δεν παρέχουν οδηγίες εκ των πραγμάτων αφού δεν επικοινωνούν ποτέ μαζί τους, ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι επικαλούνται τα γλωσσικά εμπόδια που τους αποτρέπουν να επιχειρήσουν μια εμπεριστατωμένη καθοδήγηση. Όσοι από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας δήλωσαν ότι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να παρέχουν οδηγίες προς τους γονείς, αναφέρουν ότι εστιάζουν τις συζητήσεις τους σε θέματα που δεν άπτονται αποκλειστικά της μαθησιακής πορείας αυτής καθ' εαυτής. Με αυτό τον τρόπο προκύπτει ότι προσεγγίζουν ολιστικά την εκπαίδευση και συνύπαρξη των παιδιών αυτών στο σχολείο. Η Ε29 επί παραδείγματι αναφέρει τη συνομιλία που είχε με τον πατέρα του Κινέζου μαθητή της λέγοντας πως «*έχουμε μιλήσει δυο-τρεις φορές και για τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς του όταν είναι ανυπάκουος, τρόπους να συνετιστεί κ.λπ.*». Όπως ήταν όμως αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν ιδιαίτερα στον γνωστικό τομέα και καθοδηγούν τους γονείς παρέχοντας τους συναφείς συμβουλές. Η Ε14 για παράδειγμα αναφέρεται στην επιμονή που πρέπει να επιδεικνύουν οι γονείς στην εκμάθηση της ορθογραφίας και συμβουλεύει να καταβληθεί προσπάθεια, με τη μεσολάβηση και ενός

από τα παιδιά της οικογένειας, ώστε να ομιλείται στο σπίτι όσο περισσότερο γίνεται η ελληνική. Λέει χαρακτηριστικά:

> «*Να διαβάζει την ορθογραφία του περισσότερο. Τους είπα ότι μπορεί η μεγαλύτερη αδελφή να τον βοηθάει, γιατί είναι κι εκείνο αστεράκι. Έχω ρωτήσει τις συναδέλφισσες κι έχω μάθει. Είναι πάρα πολύ καλή και μπορεί να τον βοηθάει. Τους είπα όσο μπορούνε να μιλάνε ελληνικά στο σπίτι γιατί αυτό θα τον βοηθήσει πολύ. Η μητέρα μού είπε ότι 'δεν ξέρω, δεν μπορώ'. Είπα στη μικρούλα να πει στη μαμά να επιδιώξει να μάθει λίγα ελληνικά. Αφού διάλεξαν να είναι εδώ, ό,τι μπορεί για το καλό των παιδιών. Έδειξε να συμφωνεί σε αυτό*».

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών επίσης, που σε ποσοστό υπερβαίνει το 84%, ερωτώμενοι αν έχουν λάβει ενημέρωση από τους γονείς κινεζικής καταγωγής για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών τους, έδωσαν αρνητική απάντηση.

4.2. Η ομάδα των γονέων

4.2.1. Η αναγκαιότητα και η συχνότητα επικοινωνίας με το σχολείο

Η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων, που προσεγγίζει το 82% του δείγματος, θεωρεί απαραίτητη και αναγκαία την επικοινωνία τους με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Αναφορές όπως «*βέβαια πρέπει να επικοινωνώ*», «*φυσικά*», «*είναι σίγουρο*», επικρατούν στις απαντήσεις τους, γεγονός που δείχνει τη μεγάλη σημασία που προσδίδουν στην ενημέρωσή τους για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο. Παρά το γεγονός όμως ότι θεωρούν απαραίτητη την επικοινωνία οικογένειας και σχολείου, μόνο το 21% περίπου αυτών το επισκέπτονται τακτικά, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό τους τονίζουν πως το επισκέπτονται σπάνια. Αναφορές όπως του Γ1 που δηλώνει «*όχι πολλές φορές. Δε θέλει πολλές φορές…*», του Γ5 «*Όχι, δεν είναι τόσες πολλές φορές…*» ή του Γ6 που τονίζει «*Όχι, δε χρειάζεται…*», εμφανίζονται σε πολλές από τις δηλώσεις των υποκειμένων και φανερώνουν μια στάση που αναφύεται η οποία τους αποτρέπει από το να αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Που μπορεί όμως να οφείλεται αυτή η στάση;

Για κάποιους, όπως για παράδειγμα ο Γ12, η απόφαση για επίσκεψη στο σχολείο εξαρτάται από το αν προέχει κάποιος σημαντικός λόγος προκειμένου να πραγματοποιηθεί, αφού όπως διευκρινίζει «*δεν υπάρχει λόγος… αν έχω κάτι σημαντικό θα πάω στο σχολείο, αλλά αν δεν έχω κάτι σημαντικό δεν έχω λόγο*». Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις γονέων που αναμένουν την πρωτοβουλία της συνάντησής τους με τους δασκάλους των παιδιών τους να την αναλάβουν οι δεύτεροι. Ο Γ13 για παράδειγμα αναφέρει ότι:

> «*Μας ενημερώνουν από το σχολείο και τότε πάμε. επικοινωνούμε μια φορά με τη δασκάλα, αλλιώς κάθε τρίμηνο. Κάθε τρίμηνο, ναι*».

Αυτή η στάση που περιπλέκει την επικοινωνία μεταξύ των δυο μερών εντείνεται ακόμη πιο πολύ από τις γλωσσικές διαφορές που εντοπίζονται και ως εκ τούτου την περιορίζουν. Ο Γ16 αναφορικά με το πόσο συχνή είναι η επικοινωνία του με το σχολείο δηλώνει «*όχι πάρα πολύ*» και εξηγεί αυτή του τη συμπεριφορά «*γιατί κάτι δεν καταλαβαίνει εγώ πολύ καλά*». Προκύπτει επομένως ότι η ανεπάρκεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας προβληματίζει ιδιαίτερα τους Κινέζους γονείς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν το περιεχόμενο της επικοινωνίας με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται να την επιδιώξουν. Αν στις γλωσσικές δυσκολίες προστεθεί ο μεγάλος φόρτος εργασιών και το ιδιαίτερα επιβαρυμένο ωράριό τους, τότε εμφανίζεται ένας ακόμη λόγος που αιτιολογεί την πλημμελή παρουσία των Κινέζων γονέων στο σχολείο φοίτησης των παιδιών τους. Την παραπάνω θέση υποστηρίζει ο Γ21 που αιτιολογεί σχετικά:

«*Δεν πάω συχνά. Πιστεύω πρώτα είναι η γλώσσα που δεν ξέρω καλά. Το δεύτερο είναι, δεν έχω χρόνο. Δεν έχουμε χρόνο για να βγει, να κάτσει εκεί να φροντίζουμε και να πάμε κάθε εβδομάδα ή να τους μαθαίνουμε*[10]*. Ό,τι παθαίνει κάτι θα μας καλέσουν αμέσως με το τηλέφωνο, θα μάθουμε πράγματα, τι έγινε ας πούμε*».

4.2.2. Εμπόδια στην επικοινωνία

Όπως ήταν αναμενόμενο, το βασικότερο εμπόδιο που επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων προέρχεται από τις ανεπαρκείς δεξιότητες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας αφού από το σύνολο των υποκειμένων, τα δέκα τέσσερα αναφέρονται σε γλωσσικά εμπόδια που περιορίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς. Αντιπροσωπευτικές είναι οι δηλώσεις του Γ12 που καλούμενος να αναφέρει αν και με τι δυσκολεύεται περισσότερο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας του με τους δασκάλους δηλώνει «*ναι βέβαια, με τη γλώσσα*» ή του Γ14 ο οποίος «*έχει δυσκολία στη γλώσσα, στα ελληνικά*». Ομοίως ο Γ15 αναφέρει εμπόδια «*μόνο στη γλώσσα. Είναι θέμα στην επικοινωνία…*» και ο Γ19 υπερτονίζει ότι δυσκολεύεται «*πολύ στη γλώσσα*». Ωστόσο, ακόμα και όταν οι γονείς χαρακτηρίζουν την ικανότητα της επικοινωνίας τους στα ελληνικά ως μετρίως επαρκή, συχνά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν λεπτομέρειες και ορολογίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται στην ακαδημαϊκή πορεία ή στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο περιορισμένο γλωσσικό τους ρεπερτόριο ή/και στη δυσκολία κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα ο Γ20 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«*Δυσκολία είναι με γλώσσα. Ας πούμε δεν καταλαβαίνω πολύ καλά ή καταλαβαίνω μόνο τα καθημερινά και δεν μπορώ να καταλάβω κάτι επαγγελματικές λέξεις…*».

Ένας άλλος φραγμός που φάνηκε να αναδύεται, σχετίζεται με τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν και που δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι ενδεικτική η δήλωση του Γ20 που τονίζει:

«*Νομίζω ότι είναι πολύ τυπικοί οι δάσκαλοι. Δεν μας καταλαβαίνουν απολύτως, ίσως επειδή είμαστε κι από άλλη χώρα, έχουμε άλλη νοοτροπία, άλλες συνήθειες*»,

αλλά και του Γ8 που επισημαίνει πως:

«*η άλλη δυσκολία είναι ότι έχουμε διαφορετικό πολιτισμό. Ας πούμε στην Κίνα εμείς ρωτάμε* [για] *τα παιδιά τί χρειάζεται να μαθαίνουν καλύτερα. Έτσι; Όμως εδώ συνήθως μας λέει* [για] *τα παιδιά* [ότι] *όλα είναι υπέροχα*».

4.2.3. Συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου

Όπως προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, έξι στους δέκα γονείς δηλώνουν ότι συμμετέχουν στις εκδηλώσεις που διοργανώνονται από τα σχολεία των παιδιών τους μετά από πρόσκληση που δέχονται από αυτά. Ωστόσο, συνήθως απλά παρίστανται σε αυτές αφού στη μεγάλη πλειοψηφία τους δε συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση και υλοποίηση τους, δεδομένου ότι κάτι τέτοιο δεν τους έχει ζητηθεί από το σχολείο. Επικρατούν οι απαντήσεις «*παρακολουθώ*», «*βλέπουμε*», «*από τους γονείς δε θέλουν τίποτα*», «*δε χρειάζεται*». Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι επιδιώκεται από την πλευρά του σχολείου η παθητική γονεϊκή εμπλοκή μέσω της απλής συμμετοχής στις εκδηλώσεις και δράσεις του.

[10] Εννοεί τους δασκάλους.

Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που επικαλούνται για τη μη συμμετοχή τους είναι ο περιορισμένος χρόνος. Αναφορές όπως για παράδειγμα του Γ14 που δηλώνει ότι «*δεν έχει χρόνο*» ή του Γ8 ότι «*μας καλούν αλλά δεν έχουμε πάντα χρόνο*», επαλυθεύουν το γεγονός ότι οι επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και το επιβαρυμένο ωράριό τους, τους αποτρέπουν από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες μη επαγγελματικού χαρακτήρα και περιεχομένου.

Επιπρόσθετα, τα γλωσσικά τους ελλείμματα φαίνεται να τους αποθαρρύνουν στο να αναλάβουν μια πιο ενεργή στάση και εμπλοκή στις διεργασίες του σχολείου. Συγκεκριμένα ο Γ15 ενώ αντιλαμβάνεται ότι «*τα παιδιά είναι πιο χαρούμενα άμα συμμετέχουν οι γονείς*», παρόλα αυτά δηλώνει ότι «*το σχολείο έχει κάνει πάρτι, εμείς* [όμως] *δεν πάμε… γιατί δε μιλάω καλά ελληνικά, γι' αυτό*», άποψη που δείχνει την ανασφάλεια που μπορεί να βιώνει λόγω των ανεπαρκών επικοινωνιακών του ικανοτήτων. Σε άλλες περιπτώσεις ωστόσο οι γονείς παρά τα όποια εμπόδια, παρίστανται στις σχολικές εκδηλώσεις. Για παράδειγμα ο Γ4 παρόλο που αντιμετωπίζει γλωσσικούς περιορισμούς παρακολουθεί τις διάφορες εκδηλώσεις. Λέει σχετικά ότι «*πηγαίνουμε πάντα όταν τα παιδιά κάνουν θέατρο… πηγαίνουμε. Αλλά μόνο δεν καταλαβαίνουμε το θέατρο τι παίζει*». Επιπλέον φανερώνεται ότι ορισμένοι γονείς επιδιώκουν τη συμπερίληψη των παιδιών τους αλλά και των ιδίων στην ελληνική κοινωνία. Ενδεικτικά ο Γ5 στην ερώτηση αν του αρέσει να πηγαίνει στις εκδηλώσεις του σχολείου απαντά.

> «*…μου αρέσει, πολύ ωραία… γιατί βοηθάνε το παιδί περισσότερο. Πρέπει, χρειάζεται για τη γιορτή να πάμε εμείς. Γιατί εμείς μένουμε Ελλάδα*».

Παρόμοια είναι και η δήλωση του Γ7 που όταν ερωτάται αν του αρέσει που συμμετέχει αναφέρει ότι «*όχι μου αρέσει απλά, θέλω να δώσω στο παιδί* [να καταλάβει] *ότι ανήκουμε εδώ*».

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε σε ό,τι αφορά την ομάδα των εκπαιδευτικών, μια πρώτη διαπίστωση που προκύπτει αναφορικά με το επίπεδο συνεργασίας με τους Κινέζους γονείς είναι η απουσία αξιοποίησής τους με οποιονδήποτε τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία. Παρά το γεγονός ότι κρίνουν θετικά μια τέτοια προοπτική που θα μετέτρεπε τους γονείς σε ουσιαστικούς εταίρους της εκπαίδευσης των παιδιών τους και θα τροφοδοτούσε το αίσθημα του *ανήκειν* στην κοινότητα του σχολείου, επικαλούνται συγκεκριμένους λόγους που τους απομακρύνουν από μια τέτοια ευκαιρία. Η ιδιοσυγκρασία και η νοοτροπία των Κινέζων γονέων που ερμηνεύονται ως απόμακροι ή αδιάφοροι, γραφειοκρατικές αγκυλώσεις που περιορίζουν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, ο φόβος για διατάραξη της ισορροπίας με τη συμμετοχή των εν λόγω γονέων σε σύγκριση με τη μη πρόσκληση άλλων, η εκ των προτέρων αρνητική στάση που διατηρούν σχετικά με τη βοήθεια που μπορούν να τους προσφέρουν λόγω των γλωσσικών τους περιορισμών, αποτελούν γενεσιουργές αιτίες που δικαιολογούν την απόφασή τους να μη συμπεριλάβουν τους γονείς στις διδακτικές τους προσεγγίσεις και παρεμβάσεις.

Αλλά και στο επίπεδο της επικοινωνίας δεν παρατηρείται ουσιαστική και αποτελεσματική αλληλεπίδραση. Πολλοί από αυτούς δηλώνουν ότι δεν έχουν συναντήσει ποτέ ή έχουν σπάνιες συναντήσεις με τους γονείς των Κινέζων μαθητών τους, μεταθέτοντας την πρωτοβουλία για την αποκατάσταση της συχνότητας και ποιότητας της επικοινωνίας σε αυτούς, χωρίς να φαίνεται να επωμίζονται την ευθύνη που πρωτίστως οι ίδιοι φέρουν στο να δημιουργήσουν τις συνθήκες που θα ευνοήσουν την αποκατάσταση μιας στέρεης, ειλικρινούς και επί τη βάσει της ωφέλειας των μαθητών τους σχέσης.

Στα πλαίσια της ανεπαρκούς τους αλληλεπίδρασης εντάσσεται επιπλέον και η ελλιπής ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των δύο μερών, αφού οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν ότι δεν παρέχουν στον βαθμό που θα επιθυμούσαν κατευθυντήριες οδηγίες για την πρόοδο των παιδιών αυτών, όπως επίσης δεν έχουν λάβει από τους γονείς ενημέρωση σχετικά με τις ανάγκες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των

παιδιών τους ώστε να προσαρμόσουν κατάλληλα τις παρεμβάσεις τους προκειμένου να είναι χρήσιμοι απέναντί τους.

Αναλύοντας τις συνεντεύξεις των γονέων αναφορικά με την αναγκαιότητα της επικοινωνίας τους με το σχολείο, εκείνο που τεκμαίρεται είναι ότι πάνω από οκτώ στους δέκα θεωρούν απαραίτητη την αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Ωστόσο αν και η εν λόγω αναλογία είναι υψηλή, γεγονός που αντικατοπτρίζει το ενδιαφέρον τους γι' αυτή τη διαδικασία, μόνο ένα μικρό ποσοστό αυτών επισκέπτεται το σχολείο τακτικά. Αυτή η χαμηλή συχνότητα παρουσίας τους οφείλεται σε συγκεκριμένους λόγους που επικαλούνται, με πρωτεύοντες τους γλωσσικούς περιορισμούς που επηρεάζουν το επίπεδο κατανόησης άρα και την ποιότητα της επικοινωνίας και οι οποίοι ευθύνονται για τη διστακτική συμπεριφορά που συχνά παρουσιάζουν στο να αναλάβουν την πρωτοβουλία της συχνής επίσκεψής τους σε αυτό. Επίσης το επιβαρυμένο ωράριο εργασίας αποτελεί άλλον ένα λόγο που δεν τους επιτρέπει συχνές επισκέψεις, ενώ υπάρχουν και γονείς που είτε αναθέτουν την πρωτοβουλία επαφής στο διδακτικό και διευθυντικό προσωπικό του σχολείου, είτε θεωρούν ότι η παρουσία τους στο σχολείο θα πρέπει να είναι αναγκαία μόνο όταν συντρέχουν συγκεκριμένοι λόγοι που την καθιστούν αναπόφευκτη. Στους παραπάνω λόγους προσθέτουν και τις πολιτισμικές διαφορές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Εδώ η κριτική τους εστιάζεται στην τυπικότητα με την οποία τους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν ενσκύπτουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν από τον πολιτισμό τους. Στοιχείο αυτής της τυπικότητας είναι επιπλέον και η επιφανειακή ή μη ενδελεχής ενημέρωση που λαμβάνουν, γεγονός που τους ενοχλεί ή ακόμη και τους δυσαρεστεί αφού, όπως επισημαίνουν, στη χώρα τους θεωρείται αυτονόητη η μεταξύ των δυο μερών απαίτηση για μια πλήρη και ολοκληρωμένη αποτύπωση της πορείας του παιδιού κατά τη σχολική του φοίτηση.

Τέλος για την παρουσία τους στο σχολείο εκείνο που προκύπτει είναι ότι δεν περιορίζεται μόνο στην ενημέρωση που λαμβάνουν για τη φοίτηση των παιδιών τους αλλά και στη συμμετοχή τους στις διάφορες εκδηλώσεις που αυτό διοργανώνει. Και εδώ όμως στη μεγάλη πλειοψηφία τους απλά παρίστανται, χωρίς να τους έχει ζητηθεί ποτέ ούτε να εμπλακούν ενεργά στην προετοιμασία τους, ούτε ενδεχομένως να οργανώσουν παρουσιάσεις που να προβάλλουν τον πολιτισμό τους. Έτσι δεν αξιοποιείται η ευκαιρία οι γονείς αυτοί να γίνουν μέλη της σχολικής κοινότητας και να διαισθανθούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ενεργητική τους συμμετοχή στις ποικίλες διεργασίες του σχολείου.

Τα ευρήματα της έρευνας ευθυγραμμίζονται με τα προαποτυπωθέντα της διεθνούς βιβλιογραφίας σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή (Tang 2014), τα γλωσσικά εμπόδια και την εστίαση στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Dyson 2001), τα χαρακτηριστικά του γονεϊκού ρόλου όπως αυτά καθορίζονται από την κινεζική κουλτούρα (Siu 1996), τη σημασία της επικοινωνίας (Hamilton et al. 2011, Chu 2014) και τις πολιτισμικές διαφορές (Chu 2014, Li 2006, 2007). Είναι δε γεγονός ότι αν και στη βιβλιογραφία συναντά κανείς συγκριτικές έρευνες που μελετούν τον τρόπο που το οικογενειακό περιβάλλον διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων αντιμετωπίζει τη σχολική επίδοση και τη σχολική πρόοδο των παιδιών, υπάρχει ο κίνδυνος εξαγωγής γενικευμένων συμπερασμάτων τα οποία δε θα λαμβάνουν υπόψη τις πολλές και διαφορετικές παραμέτρους (οικονομικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές κ.λπ.) που συνδέονται με το παραπάνω ζήτημα. Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει η Nieto (2004), αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί αμερικανικών σχολικών τάξεων μιλάνε για αυξημένη οικογενειακή προσοχή σε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών κινεζικής καταγωγής σε σύγκριση με μαθητές που ανήκουν σε ισπανόφωνες μεταναστευτικές πληθυσμιακές ομάδες, γεγονός που εγκυροποιεί την παραπάνω θέση περί εστίασης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα φέρει προκειμένου να εξάγονται στέρεα και ασφαλή συμπεράσματα.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας καθίσταται εμφανές ότι η οικοδόμηση μιας συνεχούς, ποιοτικής και συνεπούς συνεργασίας του ελληνικού σχολείου με γονείς των οποίων ο πολιτισμικός προσανατολισμός απέχει από τις συνήθεις πολιτισμικές νόρμες αποτελεί μια αναγκαιότητα, προκειμένου να αναζητηθούν οι τρόποι για τη δημιουργία μιας λειτουργικής εμπλοκής και μιας αποτελεσματικής

επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Με τον τρόπο αυτό θα καθίσταται εφικτή όσο και απαραίτητη η μετάβαση του σχολείου από το επίπεδο της ρητορικής στο πεδίο της πρακτικής σε ό,τι αφορά τις συνιστώσες της ανάπτυξης του παιδιού αλλά και της επίγνωσης του ρόλου που οφείλει να διαδραματίζει στη μεταμοντέρνα πολυπολιτισμική ελληνική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chu, S-Y. (2014). Perspectives of Teachers and Parents of Chinese American Students With Disabilities About Their Home-School Communication. *Preventing School Failure, 58*(4), 237-248.

Dyson, L.L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. Canadian Journal of Education, 26(3), 455-476.

Epstein, J.L. & S.B. Sheldon (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117–138). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fenton, P., Ocasio-Stoutenburg, L. & B. Harry (2017). The power of parent engagement: Sociocultural considerations in the quest for equity. *Theory into Practice, 56*, 214-225. DOI:10.1080/00405841.2017.1355686

Galindo, C. & S. B. Sheldon (2012). School Efforts to Improve Parental Involvement and Effects on Students' Achievement in Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 90-103.

Hamilton, H.A, Marshall, L, Rummens, J.A., Fenta, H. & L. Simich (2011). Immigrant Parents' Perceptions of School Environment and Children's Mental Health and Behavior. *Journal of School Health*, *81*(6), 313-319.

Hampden-Thompson, G. & C. Galindo (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review, 69*(2), 248-265. DOI: 10.1080/00131911.2016.1207613

Li, G. (2006). What Do Parents Think? Middle-Class Chinese Immigrant Parents' Perspectives on Literacy Learning, Homework, and School-Home Communication. *The School Community Journal, 16*(2), 27-46.

Li, G. (2007). Second Language and Literacy Learning in School and at Home: An Ethnographic Study of Chinese Canadian First Graders' Experiences. *Teaching and Learning*, *11*(2), 1-31.

Nieto, S. (2004*). Affirming diversity.* New York: Pearson.

Rattenborg, K., MacPhee, D., Walker, A.K. & J. Miller-Heyl (2019). Pathways to Parental Engagement: Contributions of Parents, Teachers, and Schools in Cultural Contexts. *Early Education and Development*, *30*(3), 315-336.

Siu, S-F. (1996). Questions and Answers: What Research Says about the Education of Chinese American Children. *Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning*, *ERIC*, (ED400077), 1-15.

Tang, T. (2014). The nature of interactions between Chinese immigrant families and preschool stuff: How culture, class, and methodology matters. *Journal of Early Childhood Research, 12*(2), 111-127.

Yamauchi, L.A., Ponte, E., Ratliffe, K. T. & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family–School partnerships. *School Community Journal, 27*, 9-34.

Διαπολιτισμική καλλιτεχνική εκπαίδευση με τη χρήση στοιχείων επαυξημένης πραγματικότητας: τα αγγεία του κόσμου

Μαρία Σφακιανού
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
msfk207@gmail.com

Δημήτριος Παπαδάκης
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΜΔΕ
dimitrispapadakis90@hotmail.com

Abstract

The study presents the expected results of a project in which augmented reality and arts education were used for teaching elements of cultural heritage to third-grade primary school students. A particular feature of this study was the fact that it is based on theories of integrated education. For that reason the project is based on the principle of balancing differences and similarities between cultures by serving the targets of intercultural education. The main target is that students, through the technology of augmented reality come in contact with vases from all over the world and find differences and similarities between them. From the analysis of the method and the related references it became clear that students acquire cultural awareness and the use of enhanced reality promotes inquiry-based learning. Finally, the expected outcomes lead to the need for further investigation of the matter.

Λέξεις-κλειδιά: *Διαπολιτισμικότητα, καλλιτεχνική εκπαίδευση, επαυξημένη πραγματικότητα.*

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι στην εποχή μας υπάρχει έντονη η παρουσία μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής στις τάξεις των ελληνικών σχολείων. Αυτό το γεγονός έχει οδηγήσει την εκπαιδευτική κοινότητα στην αναζήτηση νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη διδακτική διαχείριση αυτής της πολυπολιτισμικότητας (Νικολάου 2005). Έτσι, πολλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις σήμερα επικεντρώνονται ολοένα και περισσότερο στους πολιτισμούς και την πολυμορφία τους, με έμφαση στις καλλιτεχνικές εκφράσεις που τους συγκροτούν (Γκότοβος 2002). Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση με την αρωγή της Τέχνης, που αποτελεί άρρηκτο κομμάτι των πολιτισμών, μπορεί να καταργήσει τους λογοκριτικούς μηχανισμούς της λογικής και να επιτρέψει την ανάδυση υποσυνείδητων στοιχείων και την επεξεργασία θεμάτων ταμπού (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998). Η εμβάθυνση στην τέχνη διάφορων πολιτισμών, άλλωστε, ενθαρρύνει στον άνθρωπο την ανάπτυξη αισθημάτων αλληλεγγύης, συμπάθειας προς άλλες ομάδες, αντιεθνικιστικής και αντιρατσιστικής σκέψης (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998).

Επιπλέον, το γεγονός ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορεί μέσω της εμπλοκής των μαθητών με διαπολιτισμικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Γκόβαρης 2001), να οδηγήσει αφενός στη συνειδητοποίηση της αξίας των πολιτισμικών αγαθών (Μαρκίδου 2014) και αφετέρου στην κατανόηση της διαφορετικότητας, καθώς και των επιρροών μεταξύ των πολιτισμών (Coelho 2007) μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι μία διδασκαλία η οποία θα βασίζεται σε στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών θα εξυπηρετήσει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Με βάση τα ανωτέρω δεδομένα και θέλοντας να παρουσιάσουμε τις εκάστοτε πληροφορίες εικαστικού περιεχομένου ενταγμένες μέσα στο κατάλληλο πλαίσιο επιλέχθηκε στην διδασκαλία που σχεδιάστηκε να

ενταχθεί και η τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας, γεγονός που βοηθά στην ευκολότερη οικοδόμηση σωστών γνωστικών δομών (Lee 2012). Σχεδιάστηκε, λοιπόν, μία διδασκαλία μέσω της οποίας πρεσβεύεται η διαπολιτισμική καλλιτεχνική εκπαίδευση με τη βοήθεια των ΤΠΕ και στοχεύει γνωστικά: α) στην αναγνώριση των μορφών διάφορων αγγείων από ξένους πολιτισμούς, καθώς και των αφηρημένων ή αντλημένων από την καθημερινή ζωή μοτίβων και β) την αναγνώριση των ανοικτών χρωμάτων και της αντίθεσης με τα σκοτεινότερα, καθώς και τις οπτικές ψευδαισθήσεις που δημιουργούνται. Τέλος, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που επιτυγχάνονται είναι ότι οι μαθητές: α) συγκρίνουν και εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές όσον αφορά τη μορφή, τα μοτίβα, τα χρώματα κ.α. μεταξύ των αγγείων και β) αναγνωρίζουν την ανάμειξη πολιτισμικών στοιχείων που υπήρξαν και συνεχίζουν να υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών.

2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θεωρείται μέσο δράσης, δηλαδή ένα εργαλείο που αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Μίτιλης & Σκαλή 2004).

Μία από τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής αποτελεί ο προσανατολισμός στη σημασία του πολιτισμού για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Οι περισσότεροι έρχονται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα και το κοινωνικό – στην περίπτωσή μας εκπαιδευτικό – σύστημα πρέπει να του παράσχει την ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα (Μαλιγκούδη 2008). Έτσι, η διαπολιτισμική αγωγή αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην απόκτηση της ενσυναίσθησης για την κατανόηση των μειονοτήτων. Επιπλέον, ο Essinger (1990) την βλέπει και ως αγωγή συμπαράστασης προς τις εθνικές μειονότητες με σκοπό την απόκτηση ίσων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τον ίδιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την διασφάλιση της ισότητας μεταξύ των μαθητών ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, την ενθάρρυνση της πολυμορφίας και της πολυγλωσσίας, την ενίσχυση των σχολικών μονάδων με στρατηγικές που προωθούν τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία, την προώθηση συμπεριφορών που καλλιεργούν την αρμονία ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες και στρέφονται ενάντια στις διακρίσεις, οι οποίες βασίζονται στις εθνοπολιτισμικές διαφορές (Νικολάου 2007).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία αποτελεσματικών σχολικών μονάδων, καθώς και η παροχή υποστηρικτικών μέτρων σε εκείνους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν εμπόδια ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους (Μπαλτατζής & Νταβέλος 2009).

3. Αναλυτικά προγράμματα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μόλις τα τελευταία 20 έτη σε χώρες όπως η Μ. Βρετανία και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έχουν αντιληφθεί τις νέες ανάγκες που υπάρχουν στον πλαίσιο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και διαμόρφωσαν αναλυτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάδειξη των ποικίλων πολιτισμών που ενυπάρχουν στην κοινωνία αναδεικνύοντας τις τέχνες των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων (Mason 1995, Mason 1999, Mason et al. 2006). Έτσι, έγιναν προσπάθειες να ενισχυθεί η διδακτική της τέχνης που στοχεύει σε μια πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική καλλιτεχνική αγωγή που να παρέχει δυνατότητες για τη μελέτη πολιτισμικών μορφωμάτων ή τεχνουργημάτων, τα οποία αποτελούν μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος μιας ομάδας ή μιας κοινότητας ή επισημαίνουν την πολιτιστική διαφορά και την πολιτισμική ταυτότητα (Chalmers 1996).

Σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για την πολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση τα τελευταία 30 χρόνια έχουν αναπτυχθεί ποικίλες δράσεις και έχει παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό με

σκοπό την ένταξη και ενσωμάτωση των νέων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Δαμανάκης 1991). Παρόλα αυτά, τόσο το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και οι διδακτικές προσεγγίσεις, καθυστέρησαν αισθητά να ανταποκριθούν και να διαφοροποιηθούν. Η απόρροια αυτής της εκπαιδευτικής στασιμότητας ήταν η ανάπτυξη ρατσιστικών στάσεων και αισθημάτων φόβου απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Zembylas 2007a, Zembylas 2007b), οι οποίοι μέχρι και σήμερα παραμένουν και αντιμετωπίζονται ως ξένοι.

Πιο συγκεκριμένα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ο πλούτος της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές ή κοινωνικές μειονότητες, υποβαθμίζονται ή παραγκωνίζονται κυρίως μέσα από τα μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και των Τεχνών (Nieto 1999). Με αυτόν τον τρόπο προάγεται και διαιωνίζεται ένα περιβάλλον κοινωνικής ανισότητας και καταπίεσης, όπου οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στερούνται το δικαίωμα της ενεργούς και ισότιμης συμμετοχής στη διδασκαλία και οδηγούνται έτσι στην περιθωριοποίηση (Addison et al. 2010).

4. Ο ρόλος των Εικαστικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το μάθημα των Εικαστικών, όπως είδαμε και παραπάνω, συνήθως αποτελεί «τόπο» υποβάθμισης και περιθωριοποίησης των πολιτισμών άλλων ομάδων δημιουργώντας έτσι ένα κλίμα αποξένωσης. Η Εικαστική Αγωγή μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα για την ενίσχυση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς δίνεται η ευκαιρία στην τέχνη – με όποια μορφή κι αν παρουσιάζεται (οπτική, ακουστική, κιναισθητική, τεχνητή) – να αποτελέσει τη γλώσσα της δημιουργίας της ταυτότητας ενός πολιτισμού (Grierson 2006). Αυτόν τον ρόλο της Εικαστικής Αγωγής μπορεί να ενισχύσει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, σύμφωνα με τον Dash (2005), οφείλει να οικοδομεί παιδαγωγικές προσεγγίσεις που να αναγνωρίζουν τις σχέσεις μεταξύ των πολιτισμών και τα όσα οφείλουμε στους ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες για τον τρόπο που ζούμε σήμερα. Επομένως, η έννοια της διαπολιτισμικότητας στην εικαστική αγωγή πρέπει να αναπτύσσεται, να οικοδομείται και να μεταμορφώνεται στα πλαίσια μιας ενιαίας αφήγησης, που να λαμβάνει υπόψη τις αποικιοκρατικές αξίες και επιρροές.

Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία των Εικαστικών εξυπηρετεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο ενσωματωμένης (embodied), εννοιολογικής (conceptual) αλλά και υλικής (material) γνώσης, μέσω της οποίας γνωρίζουμε και γνωριζόμαστε με τους άλλους (Grierson 2006). Επίσης, ικανοποιείται και μία – ίσως τη σημαντικότερη – από τις τέσσερις βασικές λειτουργίες της εικαστικής αγωγής, που σύμφωνα με τον Addison (2010) είναι η αρωγή της αντίληψης και εκτίμησης της διαφορετικότητας που διέπει τις ανθρώπινες πράξεις, ιστορίες και κουλτούρες. Τέλος, όσον αφορά το πλαίσιο της αντίληψης και εκτίμησης της διαφορετικότητας, έχει αποδειχθεί ότι η διδασκαλία αισθητικών και χρηστικών προϊόντων από διαφορετικές αισθητικές και καλλιτεχνικές παραδόσεις ή από θέματα και μοτίβα που χρησιμοποιούσαν οι λαϊκοί τεχνίτες ή καλλιτέχνες διαφορετικών πολιτισμών, μπορεί να οδηγήσει μέσω της συζήτησης στην ανάδειξη της πολιτισμικής πολυμορφίας (Andrus 2001) και στη συνέχεια στην ενσυναίσθηση.

5. Επαυξημένη πραγματικότητα και εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις και η πρόοδος στις φορητές συσκευές έχουν επιφέρει και αλλαγές στο τρόπο μάθησης, με αποτέλεσμα να μιλάμε πλέον για έννοιες όπως «κινητή μάθηση» ή «χωρίς όρια μάθηση» (Wong & Looi 2011) και «για εδώ και τώρα κινητή μάθηση» (Martin & Ertzberger 2013). Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Ε.Π.) στην οποία βασίζεται και ο σχεδιασμός της προς παρουσίαση διδασκαλίας έχει γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια και αποτελεί σύμφωνα

με έρευνες τη νέα ανερχόμενη τεχνολογία στην εκπαίδευση, καθώς παρουσιάζει πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη (Johnson et al. 2010a).

Έτσι, τα τελευταία έτη κατασκευάζονται για παιδαγωγικούς σκοπούς παιχνίδια που αξιοποιούν την Ε.Π. (Johnson et al. 2010b, Lee 2012), αλλά και εφαρμογές γενικότερα που επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με φυσικά και εικονικά στοιχεία ταυτόχρονα (Martin et al. 2014, Wasko 2013). Πιο συγκεκριμένα, η Ε.Π. επιτρέπει την παρουσίαση της εκάστοτε πληροφορίας ενταγμένης μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Chen et al. 2017, Lee 2012, Martin et al. 2014, Wasko 2013, Wu et al. 2013), ενισχύοντας έτσι την κατανόηση του προς μελέτη αντικειμένου και αναβαθμίζοντας την ποιότητα της προσλαμβανόμενης από το μαθητή πληροφορίας (Lee 2012, Wasko 2013). Η Ε.Π., λοιπόν, επιλέχθηκε για την συγκεκριμένη διαπολιτισμική διδασκαλία γιατί μπορεί να οπτικοποιήσει περίπλοκα φαινόμενα ή δυσεύρετα αντικείμενα, στην προκειμένη περίπτωση αγγεία απ' όλο τον κόσμο και να πραγματοποιηθούν με αυτόν τον τρόπο αλληλεπιδράσεις με αυτά.

6. Μεθοδολογία

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της διαπολιτισμικής καλλιτεχνικής διδασκαλίας που σχεδιάστηκε και περιγράφεται παρακάτω ακολουθεί την αντιπαραθετική-συγκριτική μέθοδο προσέγγισης (Διαλεκτόπουλος 2006). Η αντιπαράθεση και η σύγκριση γίνονται στη βάση της ισοτιμίας και αφορά ένα πολιτισμικό προϊόν διαφορετικών χωρών, το αγγείο. Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και, ειδικότερα, της αποδοχής του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή αποτελεί ένα θεμελιώδες αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 1991). Η επαφή των μαθητών με πολιτιστικά αντικείμενα τους δίνει τη δυνατότητα να εξερευνήσουν διαφορετικές προοπτικές, άλλες ιδέες και πολιτισμούς, ειδικά όταν αυτές εισάγονται σε ένα πλαίσιο κοινωνικών σπουδών. Η μάθηση στοιχείων από διαφορετικούς πολιτισμούς και εθνότητες είναι ένας τρόπος για την καταπολέμηση της προκατάληψης, καθώς τα παιδιά μαθαίνοντας για νέους πολιτισμούς προσθέτουν νέες πληροφορίες στο γνωστικό τους υπόβαθρο και μπορούν να εκτιμήσουν τη μοναδικότητα και τις ομοιότητες των άλλων, ώστε να αποφεύγουν φυλετικές και εθνικιστικές γενικεύσεις (Wallace 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές συνειδητοποιούν έτσι την έννοια του πολιτισμού ως ένα σύνολο διαφόρων ανθρωπίνων εκδηλώσεων. Επομένως, ένα διαπολιτισμικό καλλιτεχνικό project με στοιχεία επαυξημένης πραγματικότητας πρέπει να στηρίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών, διαφορετικά διατρέχει τον κίνδυνο να ενισχύσει τα υπάρχοντα πολιτισμικά στερεότυπα.

Ο σχεδιασμός της διαπολιτισμικής διδασκαλίας δομήθηκε με προσανατολισμό στις αρχές της διερευνητικής μάθησης. Η διερευνητική μάθηση είναι βασισμένη στις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες, στις οποίες ο ενεργός και ο βιωματικός ρόλος των μαθητών έχει καθοριστική σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bruner 1966, Gagne 1970, Piaget 1973, Vygotsky 1980). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη διερευνητική μάθηση οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο ερευνητή, θέτουν ερωτήσεις, πραγματοποιούν παρατηρήσεις, συλλέγουν και εξετάζουν πληροφορίες, αναλύουν και συνθέτουν δεδομένα και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Τέλος, η προσέγγιση μάθησης βασισμένη στην έρευνα προάγει και ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Blessinger & Carfora 2015).

Ο Kidman και ο Casinader (2017) έχουν προτείνει τη διάκριση δύο τύπων μαθησιακών περιβαλλόντων στη διερευνητική μάθηση. Το περιβάλλον μάθησης της τάξης (CLE) και το περιβάλλον μάθησης πεδίου (FLE). Στην πρώτη περίπτωση η μάθηση λαμβάνει χώρα εντός τάξης και ο εκπαιδευτικός παρέχει υλικό στους μαθητές κατάλληλο για να υποστηριχτεί αυτό το είδος μάθησης. Μεταξύ του έντυπου υλικού μπορεί να υπάρχει πολυμεσικό και διαδραστικό υλικό. Στη δεύτερη περίπτωση η μάθηση συμβαίνει εκτός σχολικής τάξης και κύριο χαρακτηριστικό είναι η αυθεντικότητα και η χρήση όλων των αισθήσεων για τη διεξαγωγή διερεύνησης. Οι πιο σημαντικοί τύποι εργασίας πεδίου είναι σύντομοι περίπατοι, εκδρομές μικρής ομάδας μαθητών, εκδρομές ειδικού σκοπού που επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, εικονικά ταξίδια σε μακρινά μέρη κ.ά. (Seefeldt et al. 2010).

Με την αξιοποίηση της Ε.Π. στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται σύνδεση των δύο πεδίων που προαναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν εικονικές αναπαραστάσεις αγγείων σε διαφορετικούς κόμβους εντός σχολικής τάξης, κάνοντας ένα εικονικό «ταξίδι» σε πολιτισμούς από διαφορετικά μέρη του κόσμου και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα προσαρμόζουν τον ρυθμό της εκπαιδευτικής εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (Lee 2012), καθώς επίσης και η αυτενέργεια των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας.

Σημαντικό κομμάτι μιας τέτοιας διδασκαλίας αποτελεί η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Ματσαγγούρας 2000), καθώς στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να δημιουργήσει μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή, καλύτερη επικοινωνία και διάθεση για συνεργασία (Παπάζογλου 2008).

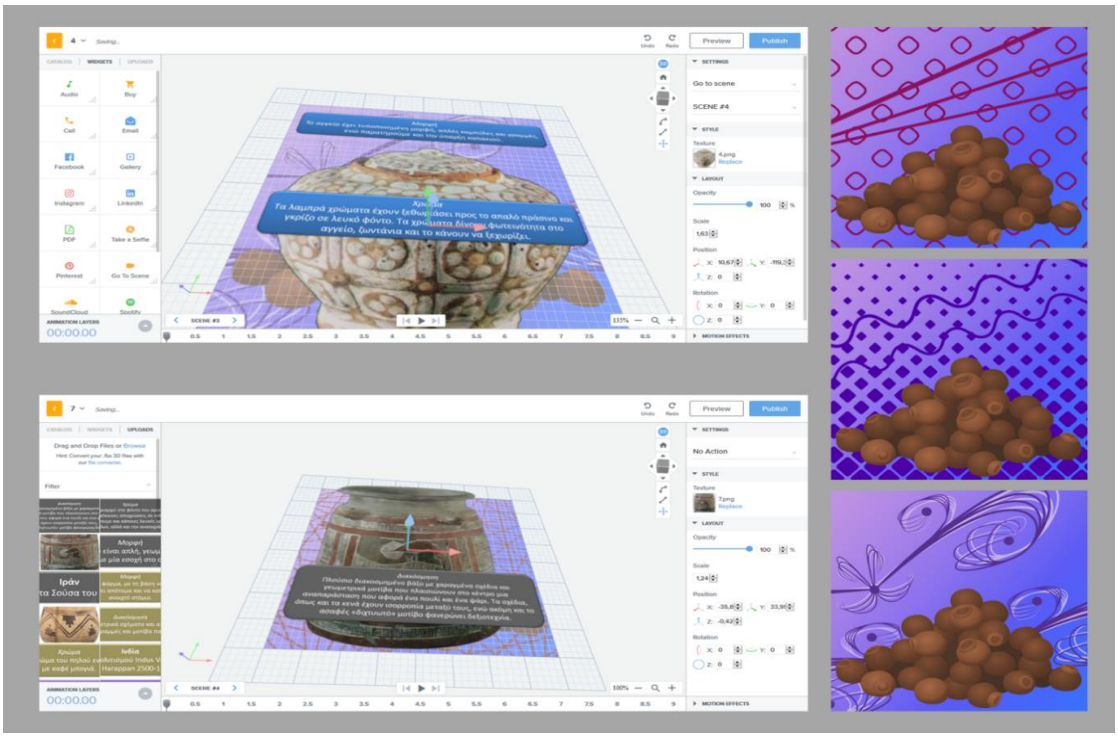
Σχεδιάστηκε, λοιπόν, μία διδασκαλία μέσω της οποίας πρεσβεύεται η διαπολιτισμική καλλιτεχνική εκπαίδευση, πλαισιωμένη από την τεχνολογία της Ε.Π. σε ένα διερευνητικό πεδίο μάθησης.

7. Σχεδιασμός διδασκαλίας

Στη παρούσα εργασία κεντρική θέση έχει ο σχεδιασμός της διδασκαλίας. Αρχικά, επιλέχτηκε ο τρόπος που θα εξυπηρετηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή με την ανάλυση ενός προϊόντος πολιτισμού, αγγείου, μέσω της αντιπαραθετικής-συγκριτικής μεθόδου. Το αγγείο επιλέχτηκε, καθώς απαντάται στους περισσότερους πολιτισμούς και έχει πλήθος στοιχείων που αντικατοπτρίζουν τον εκάστοτε πολιτισμό. Επίσης, ορίστηκε ο τρόπος καλλιτεχνικής έκφρασης, ο οποίος είναι η κατασκευή αγγείων, συμπεριλαμβανομένων των αναπαραστάσεων που τα κοσμούν.

Σημαντικό σημείο αποτελεί η επιλογή και κατασκευή των στοιχείων επαυξημένης πραγματικότητας που πλαισιώνουν την διδασκαλία. Για τη δημιουργία τους επιλέχτηκε η blippar (www.blippar.com/en) και οι υπηρεσίες Ε.Π. που παρέχει, όπως η προβολή, η ανάπτυξη και η κατασκευή στοιχείων επαυξημένης πραγματικότητας. Η συγκεκριμένη υπηρεσία δίνει τη δυνατότητα για ένα όμορφο αισθητικό αποτέλεσμα, παράλληλα, είναι προσιτή και εύχρηστη, τόσο στη κατασκευή όσο και στην προβολή. Η διαδικασία κατασκευής με τη πλατφόρμα blippbuilder είναι η εξής (Βλ. Εικόνα 1): Στην πρώτη φάση επιλέγεται η εικόνα που λειτουργεί ως marker, δηλαδή όταν σκανάρεται με κάποια ταμπλέτα να εμφανίζει αντίστοιχες πληροφορίες. Στη δεύτερη φάση ορίζονται και ρυθμίζονται οι πληροφορίες που εμφανίζει, το πολυμεσικό υλικό και η πιθανή διάδραση. Τέλος, στην τρίτη φάση γίνεται αξιολόγηση, ελέγχεται αν λειτουργεί το marker έτσι όπως ορίστηκε προηγουμένως και αν τυχόν υπάρχουν αστοχίες.

Εικόνα 1: Περιβάλλον blippbuilder και markers



Ένα επίσης καθοριστικό σημείο που καθοδήγησε και την κατασκευή των στοιχείων Ε.Π. ήταν ο τρόπος της διδασκαλίας. Όπως προαναφέρθηκε ορίστηκε πραγματοποίηση διερευνητική μάθησης, ενώ επιλέχτηκε και ο τρόπος κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Στις περισσότερες φάσεις χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Τέλος, η ηλικιακή ομάδα που ορίστηκε ως στόχος είναι η Γ΄ Δημοτικού.

Οι στόχοι της διδασκαλίας ορίστηκαν ως εξής:

Γνωστικοί:

- Η αναγνώριση των μορφών, των χρωμάτων και της διακόσμησης διάφορων αγγείων από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Δεξιοτήτων:

- Εξάσκηση στην κατασκευή και διακόσμηση πήλινων αγγείων.
- Εξάσκηση στη χρήση tablets και στη διαχείριση εφαρμογών Ε.Π.
- Εξοικείωση με τον διερευνητικό τρόπο εργασίας.

Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- Εντοπισμός και σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών προϊόντων (αγγείων).
- Αναγνώριση της ανάμειξης πολιτισμικών στοιχείων που υπήρξαν και συνεχίζουν να υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών.
- Συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας στην εικαστική δημιουργία αγγείων των διαφορετικών πολιτισμών αλλά και των δικών τους.

Οι φάσεις διδασκαλίας είναι οι εξής:

1η Φάση: Συντονισμός και παροχή οδηγιών από τον εκπαιδευτικό

Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός γνωστοποιεί στους μαθητές το θέμα της διδασκαλίας αλλά και τον τρόπο εργασίας. Παρουσιάζει, εξηγεί και ορίζει το σωστό τρόπο αξιοποίησης των tablet και των στοιχείων επαυξημένης πραγματικότητας. Επίσης, αναφέρει ξεκάθαρα τα στάδια που θα ακολουθήσουν οι μαθητές ορίζοντας και το χρονικό πλαίσιο κάθε σταδίου.

2η Φάση: Διερεύνηση μαθητών σε ομάδες με τη χρήση tablet

Στην σχολική αίθουσα έχουν στηθεί σε διαφορετικά σημεία τα markers που αντιπροσωπεύουν κάθε πολιτισμό. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες 4 ατόμων και με τη βοήθεια των tablets σκανάρουν τα markers αντλούν πληροφορίες για τα αγγεία, παρατηρούν το υλικό τους και τις αναπαραστάσεις που είναι ζωγραφισμένες πάνω τους (Βλ. Εικόνα 2). Μπορούν να κρατούν σημειώσεις και να συζητούν ελεύθερα. Η σειρά, ο ρυθμός και ο χρόνος παρατήρησης καθορίζεται από τους ίδιους.

Εικόνα 2: Στιγμιότυπα εφαρμογής

3η Φάση: Κατασκευή αγγείων από τους μαθητές με την αξιοποίηση πληροφοριών που συνέλεξαν

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές συνεχίζουν και εργάζονται ομαδικά συγκεντρώνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που συνέλλεξαν στην προηγούμενη φάση. Συγκρίνουν, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα αγγεία των διαφορετικών πολιτισμών. Μάλιστα, πρέπει να πάρουν αποφάσεις για το ποια στοιχεία θα αξιοποιήσουν για τα δικά τους αγγεία. Στην πραγματικότητα προετοιμάζονται για την κατασκευή του δικού τους αγγείου.

4η Φάση: Κατασκευή αγγείων από τους μαθητές με την αξιοποίηση πληροφοριών που συνέλεξαν

Σε αυτή τη φάση οι μαθητές πραγματοποιούν την κατασκευή των δικών τους αγγείων με βάση τις πληροφορίες που συνέλεξαν και τις αποφάσεις που πήραν στην προηγούμενη φάση. Βέβαια, η κατασκευή σε αυτό το σημείο υλοποιείται, είτε ατομικά, είτε σε ζεύγη. Αυτό θα προωθήσει την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής στο επόμενο στάδιο.

5η Φάση: Παρουσίαση κατασκευασμένων αγγείων, σύγκριση-προβληματισμός

Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται παρουσίαση των κατασκευασμένων αγγείων κάθε ομάδας. Η παρουσίαση κινείται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο γίνεται σύγκριση και σχολιασμός των στοιχείων που αξιοποιήθηκαν από κάθε πολιτισμό. Στο δεύτερο επίπεδο γίνεται σύγκριση των στοιχείων ανάμεσα στα μέλη ή τα ζεύγη κάθε ομάδας. Συνεπώς, με αυτό τον τρόπο εργασίας παρατηρούνται οι διαφορές και οι ομοιότητες στα αγγεία διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και ανάμεσα στα αγγεία που κατασκεύασαν μέλη της ίδιας ομάδας στηριζόμενα στις ίδιες οδηγίες και πληροφορίες. Με αυτό τον τρόπο αναμένεται να αναδειχθεί η διαχρονικότητα της διαφορετικότητας, τόσο ανάμεσα τους πολιτισμούς, όσο και στους ίδιους τους μαθητές που αποτέλεσαν ένα ζωντανό παράδειγμα.

Καταλήγοντας, η συγκεκριμένη διδασκαλία δεν έχει μία σαφή χρονική διάρκεια, καθώς εξαρτάται από τον ρυθμό της εκάστοτε τάξης, την ικανότητα των μαθητών να λειτουργούν σε ομάδες, τις διερευνητικές τους δεξιότητες, την εξοικείωση τους με φορητές συσκευές και εφαρμογές Ε.Π., και τις δεξιότητες σχετικά με την κατασκευή και διακόσμηση πήλινων αντικειμένων. Επίσης, έγινε σαφές ότι η διδασκαλία δεν περιορίζεται μόνο στα κοινά σημεία και στις διαφορές των αγγείων, αλλά οι μαθητές βιώνουν τον πολιτισμό ως μια πλευρά της διαφοροποιημένης έκφρασης των ανθρώπων που καταλήγει στους ίδιους. Τέλος, ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας αποτελεί μία προσπάθεια σύνδεσης της διαπολιτισμικότητας, της τέχνης και της τεχνολογίας υπό το πρίσμα της σύγχρονης παιδαγωγικής.

8. Συμπέρασμα

Κλείνοντας την παρούσα εργασία παρουσιάζονται συμπυκνωμένα τα συμπεράσματα που εξάγονται από την αποκτηθείσα εμπειρία του σχεδιασμού και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Αρχικά, γίνεται αντιληπτό ότι μέσα από την αντιπαράθεση και τη σύγκριση –στη βάση της ισοτιμίας – έργων τέχνης και προϊόντων πολιτισμού μπορεί να προαχθεί η διαπολιτισμική μάθησης (Διαλεκτόπουλος 2006). Επιπρόσθετα, με την κατάλληλη καθοδήγηση και συγκεκριμένο τρόπο εργασίας μέσω της κατασκευής και συσχέτισης αγγείων μπορεί να συνειδητοποιηθεί η πολιτιστική πολυμορφία (Andrus 2001).

Η χρήση της Ε. Π. βοηθά στην μετατροπή της τάξης σε ένα ερευνητικό κέντρο, καταργώντας τις χωροχρονικές αποστάσεις, δίνοντας, παράλληλα, την δυνατότητα ρύθμισης του ρυθμού και της σειράς επεξεργασίας των πληροφοριών από τους ίδιους τους μαθητές (Chen et al. 2017, Martin et al. 2014). Ο εκπαιδευτικός κατέχει αποκλειστικά τον ρόλο του συντονιστή χωρίς να γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές και αφήνοντάς τους να δράσουν αυτοβούλως και παίρνοντας πρωτοβουλίες (Lee 2012).

Από τα ανωτέρω εξάγεται, επομένως, το συμπέρασμα ότι τα αναμενόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας άπτονται εκτός από το κομμάτι των γνωστικών στόχων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Wallace 2006), η συνειδητοποίηση της αξίας των πολιτισμικών αγαθών, η κατανόηση της διαφορετικότητας, καθώς και των επιρροών μεταξύ των πολιτισμών (Μαλιγκούδη 2008).

Σημαντικό αποτέλεσμα θεωρείται ακόμη η δημιουργία ευχάριστου κλίματος, η συνεργασία που επιτυγχάνεται μεταξύ των μαθητών (Παπάζογλου 2008), η επικοινωνία, η λήψη πρωτοβουλιών, καθώς και η ευελιξία που αποκτούν οι μαθητές σε θέματα Νέων Τεχνολογιών και συγκεκριμένα στην Ε.Π. λόγω της χρήσης της εφαρμογής. Είναι χαρακτηριστικό, άλλωστε, ότι η Ε.Π. δημιουργεί περισσότερα κίνητρα

μάθησης σε επίπεδο προσοχής, εμπιστοσύνης και ικανοποίησης σε σχέση με άλλες Τεχνολογίες (Wrzesien & Raya 2010, Di Serio et al. 2013).

Για επέκταση της διδασκαλίας προτείνεται η φωτογράφηση των έργων των μαθητών και στη συνέχεια η κατασκευή δική τους εφαρμογής Ε.Π. Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται οι μαθητές να αναπτύξουν οργανωτικές ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν τεχνικές διερεύνησης προβλημάτων (Billinghurst 2002).

Με αφορμή την μελέτη αυτή μπορούν να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες πάνω στο θέμα προκειμένου να επιβεβαιώσουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ή να εντοπίσουν σημαντικές διαφορές. Οι μελλοντικές μελέτες μπορούν να έχουν και διαφορετικό περιεχόμενο όσον αφορά την επιλογή των υπό διδασκαλίας μαθημάτων, καθώς και τη μέθοδο.

Εν κατακλείδι, αυτό που είναι σημαντικό να επισημανθεί είναι ότι ζώντας μέσα σε ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικό τα τελευταία χρόνια είναι αδιαμφισβήτητη η ανάγκη προσανατολισμού των διδασκόμενων μαθημάτων προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η στροφή προς μια διαπολιτισμική διδασκαλία μέσω επαυξημένης πραγματικότητας είναι μια πολλά υποσχόμενη εναλλακτική λύση στα στερεότυπα που έχουν κάνει την εμφάνισή τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικών στάσεων απέναντι σε κάθε είδους διαφορετικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Addison, N., Burgess, L., Steers, J. & J. Trowell (2010). *Understanding art education: Engaging reflexively with practice*. London: Routledge/Falmer.

Andrus, L. (2001). The culturally competent art educator. *Art Education*, *54*(4), 14-19.

Billinghurst, M. (2002). Augmented reality in education. *New horizons for learning*, *12*(5), 1-5.

Blessinger, P. & J.M. Carfora (Eds.) (2015). *Inquiry-based learning for multidisciplinary programs: A conceptual and practical resource for educators*. Emerald Group Publishing.

Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*.Mass: Belkapp.

Chalmers, F.G. (1996). *Celebrating pluralism: Art, education, and cultural diversity.* Los Angeles; California: Getty Publications.

Chen, P., Liu, X., Cheng, W. & R. Huang (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In E. Popescu, Kinshuk, M.K. Khribi, R. Huang, M. Jemmi, N.-S. Chen & D.G. Sampson (Eds.), *Innovations in smart learning* (pp. 13-18). Singapore: Springer.

Dash, P. (2005). Cultural demarcation, the African diaspora and art education. In D. Atkinson and P. Dash (Eds.), *Social and critical practices in art education* (pp. 117-125). UK: Trentham Books.

Di Serio, Á., Ibáñez, M.B. & C.D. Kloos (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, *68*, 586-596.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke, 52*, 22-31.

Gagne, R.M. (1970). *The conditions of learning* (2nd ed.). Oxford, England: Holt, Rinehart & Winston.

Grierson, E. (2006). Creativity: cultural identities in a state of becoming: questions of art and art education in a global knowledge economy. *Australian Art Education*, *29*(2), 5.

Johnson, L. F., Levine, A., Smith, R. S. & K. Haywood (2010a). Key emerging technologies for postsecondary education. *Education Digest*, *76*(2), 34-38.

Johnson, L., Levine, A., Smith, R. & S. Stone (2010b). *The 2010 Horizon Report*. New Media Consortium.

Kidman, G. & N. Casinader (2017). *Inquiry-based teaching and learning across disciplines: Comparative theory and practice in schools*. London: Springer.

Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, *56*(2), 13-21.

Martin, F. & J. Ertzberger (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, *68*, 76-85.

Martin, J., Dikkers, S., Squire, K. & D. Gagnon (2014). Participatory scaling through augmented reality learning through local games. *TechTrends*, *58*(1), 35-41.

Mason, R. (1995). *Art Education and Multiculturalism.* (2nd Ed.). Corsham: NSEAD.

Mason, R. (1999). Multicultural Art Education and Global Reform. In D. Boughton & R. Mason (Eds.), *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives* (pp. 3-20). New York: Waxmann Publishing Co.

Mason, R., Gearon, L. & Y. Valkanova (2006). *Art and Design: A Systematic Review of the Contribution of Art Education to Cultural Learning in Learners Aged 5-16*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Nieto, S. (1999). Critical Multicultural Education and Students Perspectives. In S. May (Ed.), *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London, Philadephia: Falmer Press.

Piaget, J. (*1972*). *Development* and *learning*. In C.S. Lavattelly & F. Stendler (Eds.), *Reading*in *child behavior* and *development*. New York: *Harcourt Brace* Janovich.

Seefeldt, C., Castle, S. & R.C. Falconer (2010). *Social studies for the preschool/primary child*. London: Pearson Education.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, USA: Harvard university press.

Wallace, M. (2006). *Social studies. All day, every day in the Early Childhood classroom*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Wasko, C. (2013). What teachers need to know about augmented reality enhanced learning environments. *TechTrends*, *57*(4), 17-21.

Wong, L. H. & C.K. Looi (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, *57*(4), 2364-2381.

Wrzesien, M. & M.A. Raya (2010). Learning in serious virtual worlds: Evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the E-Junior project. *Computers & Education*, *55*(1), 178-187.

Wu, H.K., Lee, S.W.Y., Chang, H.Y. & J.C. Liang (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & education*, *62*, 41-49.

Zembylas, M. (2007a). The politics of trauma: Empathy, reconciliation and peace education. *Journal of Peace Education*, *4*(2), 207-224.

Zembylas, M. (2007b). A politics of passion in education: The Foucauldian legacy. *Educational Philosophy and Theory*, *39*(2), 135-149.

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. (Επίστ. επιμ. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου). Αθήνα: Επίκεντρο.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1991). *Εισαγωγή στο Θεωρητικό Πλαίσιο του Προγράμματος Παραγωγής Γλωσσικού Διδακτικού Υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία.* Ιωάννινα: Π.Τ.Π.Ε.

Διαλεκτόπουλος, Α. (2006). Διαπολιτισμική διάσταση στην Αγωγή της Τέχνης: ένα διδακτικό παράδειγμα. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα».* (Πάτρα, 14-16 Ιουλίου) (τ. ΙΙ, σσ. 398-412). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Κανακίδου, Ε. & Β. Παπαγιάννη (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιστ. επιμ.), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση βιβλίων του Γυμνασίου* (σσ. 57-60). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Μαρκίδου, Τ. (2014). Κοινωνικές και (δια)πολιτισμικές αξίες στο μάθημα της εικαστικής αγωγής. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 266-292). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μίτιλης, Α. & Θ. Σκαλή (2004). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Στο Κ. Σκλάβου (Επιμ.), *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικό Συμβούλιο για τους πρόσφυγες.

Μπαλτατζής, Δ. & Π. Νταβέλη (2014). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 12ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας».* (Πάτρα, 19-21 Ιουλίου 2009) (τ. Ι, σσ. 252-262). Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: « Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας».* (Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007) (σσ. 1173-1185). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα, 9*, 81-88.

Ενσωματώνοντας τις Τέχνες στη διαπολιτισμική τάξη: το παράδειγμα της μουσικής

Κυριακή Τριχάκη
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ktrichaki@edc.uoc.gr

Abstract

Can arts differentiate the way we perceive the world, hence our own multicultural community, and play an active role in established communication? Can they help in developing a strong intercultural group identity that will help with the group's integration? Such questions might seem already answered, as they have been proven by the pioneers on the field, however most educational staff that is involved in intercultural education, finds it difficult to treat the arts in an unexpected manner, usually choosing the easier path of predictable and often uninspired activities. The following paper will approach this specific issue, in order to show to educators that implementing arts, with emphasis on music, within the school community- or out of it- is the missing tool in the quest of a more ecumenical, culture-driven and creative learning process. The paper is divided in two main sections, the first of which is described above, while the second is a musical workshop, built on experiential learning, active participating and alternative forms of teaching. Based on several music education theoretical backgrounds, the attendees have the opportunity to develop several types of skills, including learning, communication, musical, spatial, kinaesthetic, interpersonal, intrapersonal, social and intersocial skills, while listening to, playing and creating music. The main goal of the workshop is to implement fresh ideas through imaginative activities, in order to enhance the attendees' creativity. As the workshop evolves, we try to understand how *nature*- parallel to music- is perceived in different cultures and, finally, how we can conjoin sounds, songs and traditions, creating a multicultural feast.

Λέξεις-κλειδιά: *Μουσική εκπαίδευση, διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, δημιουργικότητα, μουσική δραστηριότητα, εργαστήριο.*

1. Εισαγωγή

Οι τέχνες ανέκαθεν κουβαλούσαν ιδιοχαρακτηριστικά που μπορούσαν να ενώσουν πολιτισμούς, ομάδες, κοινωνίες. Κι ενώ η γλώσσα συχνά μπορεί να θεωρηθεί εμπόδιο που πρέπει να προσπελαστεί, οι τέχνες, και εν προκειμένω η μουσική, γίνονται επικοινωνιακοί, πολιτισμικοί και πολιτιστικοί άξονες που λειτουργούν πολυεπίπεδα. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Dewey (1934), αν όλες οι έννοιες μπορούσαν να εκφραστούν επαρκώς με λέξεις, οι Τέχνες δεν θα υπήρχαν. Πώς να βρει κανείς όλες τις κατάλληλες λέξεις να περιγράψει έναν πίνακα, μία χορογραφία, μία συμφωνία; Δυσκολεύεται να διακρίνει τι είναι αυτό που αισθάνεται, μέσα από ποιες διεργασίες περνά για να δημιουργήσει ένα έργο τέχνης ή και για να το απολαύσει (Eisner 2001). Η γλώσσα συχνά δεν μπορεί να το περιγράψει, και άλλωστε δεν είναι αυτό το ζητούμενο.

Υπό το πρίσμα αυτό, το παρόν άρθρο στοχεύει στην έννοια του πολιτισμού μέσα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, έχοντας υπόψη την ανάγκη για δημιουργικότητα και φαντασία στη σχολική τάξη. Οι τέχνες προσφέρουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση πέραν των αμιγώς γνωστικών διεργασιών, αισθητική καλλιέργεια, βαθιά γνώση, ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ουσιαστική διαπολιτισμική αγωγή, συχνά χωρίς να είναι απαραίτητη η γλώσσα. Γι' αυτό και είναι σημαντικές, καθώς στοχεύουν σε μια ευρύτερη και ολοκληρωμένη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η εργασία αποτελείται από δύο κεφάλαια, ένα θεωρητικό κι ένα πρακτικό. Στο πρώτο γίνεται λόγος για τη μουσική και τις τέχνες γενικότερα- σε συνάρτηση με τη διαπολιτισμική αγωγή, ενώ το δεύτερο κεφάλαιο αφορά σε εφαρμογή δραστηριοτήτων βασιζόμενων σε μια πολυπολιτισμική μουσική προσέγγιση, σε ένα εργαστήρι που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του 5ου Διεθνούς Συνέδριου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών», προχωρώντας ένα βήμα πέρα από την θεωρία, στη συμμετοχικότητα και τη δράση.

2. Οι τέχνες και η μουσική στο επίκεντρο

2.1. Η παιδαγωγική διάσταση της μουσικής και των τεχνών γενικότερα

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, σε θεωρητικό επίπεδο, θεωρείται δεδομένη η αναγκαιότητα της μουσικής και των λοιπών τεχνών στο σχολείο, καθώς τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές λόγω της ενασχόλησής τους με τις τέχνες είναι πολλαπλά. Παρ' όλα αυτά, κι ενώ οι μελέτες αποδεικνύουν το προαναφερθέν, διαφαίνεται μία φειδώ ως προς τη χρήση των τεχνών στη σχολική τάξη. Ο Gardner (1985) αναφέρει ήδη από τη δεκαετία του 1980 ότι δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στο σχολείο σε γλωσσικές κατακτήσεις, σε αντίθεση με τις καλλιτεχνικές, με τη μουσική να κατέχει υποδεέστερη θέση στο δυτικό πολιτισμό. Δεδομένων των ανωτέρω, θεωρείται αποδεκτός ο *μουσικός αναλφαβητισμός*. Ακόμα και σήμερα εκλαμβάνεται από λίγους ως δεδομένο ότι «η εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης και να μην περιορίζεται στη γλωσσική και στη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, όπως συνήθως πράττει» (Ματσαγγούρας 2003: 38).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη μουσικοπαιδαγωγική επιστήμη πολύ συχνά απασχολούνται με το παραπάνω, καθώς, ενώ έχει προχωρήσει σε βάθος η συγκεκριμένη επιστήμη, διαφαίνεται μία δυσκολία στην εφαρμογή. Παράλληλα, αναγνωρίζεται η ανάγκη για επανεκτίμηση και επαναπροσδιορισμό της σημασίας και του ρόλου της μουσικής στην εκπαίδευση του «δυτικού πολιτισμού». Συμβαίνει το εξής παράδοξο σε σχέση με τη μουσική: ενώ σχεδόν όλοι στην καθημερινότητα τους, ακόμα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, έρχονται σε επαφή με τη μουσική με τον ένα ή τον άλλο τρόπο -ραδιόφωνο, mp3, τηλεόραση, ίντερνετ, κινηματογράφος κ.ά.- η μουσική στην εκπαίδευση δεν έχει την ίδια «σημασία» και την ίδια δυναμική όπως στη ζωή. Χρειάζεται, επομένως, αυτή η σχέση να μεταφερθεί και μέσα στην τάξη και η μουσική να συμπεριληφθεί δυναμικά και ουσιαστικά στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, ιδιαίτερα αυτή τη χρονική περίοδο σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική αγωγή.

Η αισθητική αγωγή παρέχει συναισθηματική ανάπτυξη, μέσα από την ικανοποίηση και την απόκτηση αισθητικών εμπειριών, ως μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας και έκφρασης, καθώς βοηθάει να εκφραστούν όσα είναι δύσκολο ή ανέφικτο να ειπωθούν (Hodges 2005). Παράλληλα, καλλιεργεί την αισθητική απόλαυση, με στόχο την ανακάλυψη και αναγνώριση της *Αισθητικής* ως καρπού ζύμωσης, εκπαίδευσης και δημιουργίας. Η δημιουργία αισθητικά έξυπνων ατόμων και μουσικά έξυπνων ακροατών είναι το ζητούμενο, με κριτική σκέψη και άρα κριτική ικανότητα να επιλέξουν τι θα δουν και θα ακούσουν. Πολλά από τα στοιχεία των αισθητικών μορφών, όπως η αναγνώριση και κατανόηση έργων, η ενεργητική ακρόαση, η εκτέλεση, η δημιουργία και σύνθεση έργων, προϋποθέτουν εφαρμογή σύνθετων πνευματικών λειτουργιών, και άρα βαθιά νοητική ανάπτυξη.

Συχνά, η μουσική θεωρείται συμβολική γλώσσα επικοινωνίας· η αποκωδικοποίησή της εκπαιδεύει τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος αναζητά διαρκώς μοτίβα, δομή, οργάνωση και λογική. Η μουσική παρέχει ένα μοναδικό τρόπο οργάνωσης ήχων, σκέψεων, συναισθημάτων και εμπειριών. Επιπλέον, οι τέχνες γενικότερα βοηθούν στην ανακάλυψη και αναγνώριση της προσωπικής ταυτότητας. Είναι μια μορφή ενδοσκόπησης και μπορεί να αποτελέσει εφόδιο, μέσο ή και οδηγό για τον εσωτερικό κόσμο και τον ψυχισμό του ανθρώπου. Άλλωστε, δεν είναι λίγοι αυτοί που αποκτούν την προσωπική τους ταυτότητα μέσα από την ενασχόληση με τις τέχνες (Μουστάρδα & Πενέκελης 2010).

Είναι, επίσης, γνωστά τα οφέλη στην ταχύτερη και πληρέστερη ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων αλλά και σε εκείνη του σώματος.

Τέλος, μεγάλη σημασία χρειάζεται να δοθεί στη χρήση των τεχνών σε σχέση με την κοινωνία και τους κοινωνικούς δεσμούς σήμερα. Μέσα από στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις, οι τέχνες μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στην κοινωνική ανάπτυξη. Μέσα από την κοινωνική επαφή και την επικοινωνία, ασχέτως κοινωνικής, φυλετικής, αξιακής (κ.ά.) ομάδας, μπορούν να γίνουν κατανοητές έννοιες όπως η ενσυναίσθηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η κατανόηση, η ένταξη και να έχουν εφαρμογή όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία. Στόχος των ανωτέρω είναι η δημιουργία «πολυ-εγγράμματων» μαθητών. Η πολυ-εγγραματοσύνη συνεπάγεται μια συνειδητοποίηση των κοινωνικών, οικονομικών και ευρύτερων πολιτιστικών παραγόντων που πλαισιώνουν την επικοινωνία (Torres & Marriot 2010), και άρα οι μαθητές που χρησιμοποιούν διάφορες μορφές έκφρασης δύνανται να πουν περισσότερα πράγματα με περισσότερους τρόπους (Κοκκίδου 2015).

Υπό αυτό το πρίσμα, η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα στέρεο βήμα στο δρόμο προς μία καθολική ένταξη της διαπολιτισμικής αγωγής ως κυρίαρχο, αυτούσιο και ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, που αφορά την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να συνιστά έναν ξεχωριστό κλάδο της παιδαγωγικής, καθώς είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνει γενικότερα παιδαγωγικά ερωτήματα, θεωρίες και προσεγγίσεις (Hohmann 1989, Kruger-Potratz 2005 στο Γκόβαρης 2011). Είναι γεγονός ότι η διαπολιτισμική αγωγή λειτουργεί ως παιδαγωγική αρχή και αφορά την κοινωνία στο σύνολο της και όχι μόνο σε μειονοτικές ομάδες (Δαμανάκης 2003), παρ' όλο που υπάρχουν δυσκολίες και αποκλίσεις όταν εφαρμόζεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και κράτη (Γκότοβος 2002).

Δεδομένου ότι ένα από τα βασικά σημεία της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η προσέγγιση των μαθητών μέσω των καλλιτεχνικών μαθημάτων[1], παρακάτω θα δοθεί έμφαση στη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση σε σχέση με τη μουσικοπαιδαγωγική.

2.2. Μουσική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση

Ήδη από τη δεκαετία του 1970 εμφανίζονται διεθνώς άρθρα και βιβλία που αφορούν σε εθνοκεντρικά και δυτικά μοντέλα μουσικής. Από το 1990 η τάση αυτή γίνεται εντονότερη, καθώς αποδεικνύεται ότι η ενασχόληση με διαφορετικά είδη μουσικής μπορεί να βοηθήσει στη γνωριμία με τον *εαυτό* μέσα από τη γνωριμία με τον *άλλο*, ενώ παράλληλα να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και την αισθητική των παιδιών (Volk 1998 στο Τριανταφυλλάκη 2014). Σήμερα, αυτό γίνεται ακόμη πιο αντιληπτό, μιας και η πολυπολιτισμικότητα σε μία σχολική τάξη είναι γεγονός. Επομένως, απαιτείται το μάθημα της μουσικής να λειτουργεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διαπολιτισμικής αγωγής, δεδομένου ότι οι διδασκόμενοι μουσική μαθητές θα προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου το μάθημα δεν θα πρέπει να περιορίζεται στη βάση ενός μοναδικού μουσικού πολιτισμού

Ένα ζήτημα που ανακύπτει συχνά είναι η αποσαφήνιση των όρων *πολυπολιτισμικός* και *διαπολιτισμικός*-*πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση* και *διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Συνήθως με τον όρο *πολυπολιτισμικότητα* εννοείται η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, δηλαδή είναι το *δεδομένο* με το οποίο ζούμε. Η *διαπολιτισμικότητα* προχωράει ένα βήμα παραπέρα, στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, είναι άρα το *ζητούμενο*, καθώς «η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών» (Δαμανάκης χ.χ.: 4).

Σύμφωνα με την Campbell (2002 στο Τριανταφυλλάκη 2014: 250), η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση «εστιάζει στους τρόπους ενασχόλησης με τη μουσική, τους τρόπους σκέψης για τη μουσική και τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης τόσο στο δικό μας όσο και σε άλλους πολιτισμούς», αλλά

[1] Άλλα είναι η προώθηση της μητρικής και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η κοινωνική δράση και συναναστροφή με το «ξένο» κ.ά.

και «στη δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα πρόσωπα που εμπλέκονται σε μια μουσική διαδικασία και τους τρόπους με τους οποίους τα πρόσωπα αυτά διαπραγματεύονται τη μουσικότητα των διαφορετικών τους κόσμων».

Πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής τάξης. Έτσι, κυριαρχούν δύο βασικές διαφορετικές προσεγγίσεις στο ίδιο θέμα. Κάποιοι μουσικοπαιδαγωγοί εστιάζουν στο γεγονός ότι, ενώ η μουσική παρουσιάζει τεράστια ποικιλομορφία σε στυλ και είδη, ταυτόχρονα ο τρόπος που *παράγεται*- ανεξαρτήτως είδους- επιδεικνύει πολλά κοινά στοιχεία, άρα μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να ενταχθεί οτιδήποτε στο μάθημα, με βάση κυρίως τα αμιγώς μουσικά χαρακτηριστικά (Κοκκίδου 2007).

Ωστόσο, σε αντιδιαστολή με την προαναφερθείσα θεώρηση, από πολλούς μουσικοπαιδαγωγούς υποστηρίζεται ότι η μουσική άλλων λαών θα πρέπει να διδάσκεται μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και όχι συγκεντρωμένη κυρίαρχα στην ιδέα της μουσικής γνώσης μόνο (ό.π. 2007).

Στόχος, άλλωστε, της διαπολιτισμικής μουσικής παιδαγωγικής είναι να μάθουν οι μαθητές να αξιοποιούν στοιχεία ποικίλων μουσικών πολιτισμών, να συνομιλούν μέσα από τη διαφορετικότητά τους, να βρουν κοινό τόπο ή, αν δεν βρουν, να κατανοήσουν, να αποδεχθούν και να αγκαλιάσουν «το άλλο». Θα πρέπει ο στόχος, πέραν της απόκτησης της γνώσης, να είναι η αλληλοκατανόηση του συσχετισμού ανάμεσα στη μουσική και την κοινωνία που την παράγει. Μάλιστα, ο δεσμός ανάμεσα στη μουσικότητα της γλώσσας και τα μουσικά ακούσματα είναι ένα από τα ουσιαστικότερα στοιχεία της εκφραστικότητας ενός πολιτισμού και η αναγνώριση και κατανόηση των παραπάνω συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην άρση αποκλεισμών, εμποδίων και τειχών μεταξύ των ανθρώπων. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι όλα τα παραπάνω είναι δυνατά να συμβούν μόνο όταν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν χρησιμοποιούν απλώς τη μουσική, αλλά τη βιώνουν ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διαφοροποιημένης έκφρασης των ανθρώπων, συνδεδεμένη στενά με τον τρόπο και το χρόνο που παράγεται κάθε άκουσμα, την ιστορία του αλλά και τις κοινωνικές εκδηλώσεις στις οποίες αυτό περιλαμβάνεται κ.ά. (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998).

Μια διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει σε ένα σχολικό πρόγραμμα υπό την προϋπόθεση ότι δεν θα συμπεριλαμβάνει, απλώς, μουσική από διάφορους πολιτισμούς, αλλά, κυρίως, θα μελετά έναν πολιτισμό πολυδιάστατα περικλείοντας όχι μόνο τη μουσική αλλά και τη λογοτεχνία, τις υπόλοιπες τέχνες- γενικά το κοινωνικό αποτύπωμα του πολιτισμού. Η κοινότυπη φράση «μουσική, η διεθνής γλώσσα», που επικρατούσε τα προηγούμενα χρόνια, φαίνεται σήμερα να έχει περιορισμένη εγκυρότητα. Ο κόσμος περιλαμβάνει πολλές *μουσικές γλώσσες* και είναι απαραίτητο να μελετηθούν οι αρχές αυτών των μουσικών παραδόσεων, ώστε να γίνουν κατανοητές και σταδιακά να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική και, ως επακόλουθο, στην πολιτισμική πραγματικότητα (Anderson & Campbell 2010:3).

Η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί αξιωματικά μέρος της βασικής εκπαίδευσης, σημαντική για όλους τους μαθητές, η οποία προωθεί την αντιρατσιστική συμπεριφορά αλλά και την εκπαίδευση που επιδιώκει την κοινωνική δικαιοσύνη και την κριτική παιδαγωγική. Παράλληλα, λόγω της πολυτροπικότητας της μουσικής, η εκπαιδευτική της δεινότητα έγκειται στο ότι μπορεί να υφίσταται σε πολλά είδη δραστηριοτήτων, μέσω διαδικασιών που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την ενσυναίσθηση (Σακελλαρίδης 2008). Χρειάζεται να επισημανθεί ότι η υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στη μουσική εκπαίδευση έχει αξιόλογα οφέλη και για την ίδια την εκμάθηση της μουσικής (Campbell 2003).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, αναφορικά με τη μουσική παιδαγωγική ως αυτόνομο επιστημονικό τομέα, ο μουσικοπαιδαγωγός/ παιδαγωγός/ εμψυχωτής σήμερα έχει στη διάθεση του πληθώρα προσεγγίσεων, θεωριών και μεθόδων, ώστε το μάθημα να συμπλέει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και μουσικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις. Θεωρείται πλέον δεδομένο ότι το μάθημα δεν διδάσκεται με στόχο μία στείρα απαρίθμηση κανόνων της θεωρίας της μουσικής αλλά ως μία ολοκληρωμένη προσέγγιση της

μουσικής, μέσω της δημιουργικής σκέψης, της αυτο-ανακάλυψης, του βιώματος και της αλληλεπίδρασης.

Σε συνέχεια των παραπάνω, πολλές σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις εστιάζουν και στη διαπολιτισμική αγωγή. Σύγχρονα μοντέλα και καινοτόμες προσεγγίσεις επικεντρώνονται στη διαπολιτισμική μουσική αγωγή, με σπουδαίους μουσικοπαιδαγωγούς να στρέφουν την προσοχή τους προς αυτή την κατεύθυνση, όπως για παράδειγμα οι Elliott, Campbell, Swanwick, Drummond, Nketia, Reimer και πολλοί άλλοι.

Ο Elliott, (1995 στο Σακελλαρίδης 2008) εφορμώντας από την τυπολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προτάθηκαν από τον Pratte (1979 στο Σακελλαρίδης 2008), παραθέτει έξι διαφορετικές κατηγορίες μουσικών προγραμμάτων με πολυπολιτισμικές προεκτάσεις, επισημαίνοντας ότι το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο και αυτό που ανταποκρίνεται στις ιδέες της διαπολιτισμικής αγωγής είναι το τελευταίο, αυτό της *δυναμικής πολυπολιτισμικότητας*· πρόκειται για ένα ανθρωπιστικό μοντέλο που ισορροπεί ανάμεσα στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και της πολυμουσικότητας, στην ακεραιότητα των μουσικών παραδόσεων και τη γνησιότητα των μουσικών παραδειγμάτων που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και στην κατανόηση και ενσωμάτωση «του άλλου» (Elliott 1989 στο Σακελλαρίδης 2008, Κοκκίδου 2007). Τα υπόλοιπα μοντέλα είναι αυτά της *αφομοίωσης*, της *αμαλγαματοποίησης*, της *ανοιχτής κοινωνίας*, της *εσωστρεφούς πολυπολιτισμικότητας* και της *τροποποιημένης πολυπολιτισμικότητας*.

Ο Swanwick (2003 στο Κοκκίδου 2007), αναφέρεται στον όρο διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση ως έναν κρίκο ενοποίησης των μουσικών του κόσμου. Το μοντέλο του- CLASP (αγκαλιά)- είναι η βάση του αναλυτικού προγράμματος της μουσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

- Composition (Σύνθεση)
- Literature (Σπουδές πάνω στη Μουσική- Τέχνες)
- Audiation (Ενεργητική Ακρόαση)
- Skills (Δεξιότητες Καλλιτεχνικές)
- Performance (Μουσική εκτέλεση) (Swanwick 1979).

Ο ίδιος δίνει έμφαση σε μία «υπερπολιτισμική» οπτική, βασιζόμενος στην ιδέα της αξίας της ποικιλότητας και του πνεύματος αποδοχής των απόψεων των άλλων, ανεξάρτητα από τις εκάστοτε παραδόσεις και κουλτούρες (Swanwick 1988).

Τέλος, γίνεται προσπάθεια τα τελευταία χρόνια να «συνδιαλεχθούν» και να συνεργαστούν δύο ξεχωριστά μέχρι πρότινος επιστημονικά πεδία, αυτά της Εθνομουσικολογίας και της Μουσικής Παιδαγωγικής. Η Campbell (2003) εστιάζει ιδιαίτερα σε αυτή τη σχέση, επισημαίνοντας ότι η διάδραση των δύο φέρει επανάσταση στο χώρο της μουσικής και της μουσικής παιδαγωγικής, εστιάζοντας στην πολιτιστική ποικιλομορφία. Η «παιδαγωγική των Μουσικών του Κόσμου» της Campbell (2004) περιγράφει τις πρακτικές των μουσικών του κόσμου-world music- σε προγράμματα μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση στη μουσική εκπαίδευση περιλαμβάνει την οργάνωση εκπαιδευτικών εμπειριών για τους μαθητές, οι οποίες προωθούν την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και το σεβασμό ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διδάσκοντες θα πρέπει να αναπτύξουν μια εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία αναγνωρίζει την πολιτισμική συνεισφορά από πολλές διαφορετικές κουλτούρες (Anderson & Campbell 2010).

Από τα παραπάνω, είναι σαφές ότι μία διαπολιτισμική μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε μία διερεύνηση του μουσικού ρεπερτορίου άλλων πολιτισμών, αλλά να στοχεύει στις ίδιες τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και στην αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τριανταφυλλάκη 2014).

3. Μουσικό Εργαστήρι

3.1. Σχεδιασμός και διαμόρφωση πλαισίου

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης αφορούν την ενσυναίσθηση, την ανοχή αντιφάσεων, την κριτική στάση στη διαφορετικότητα, την απαλλαγή από προκαταλήψεις, στερεότυπα και φοβικές αντιλήψεις, την αλληλεγγύη, και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, για την ουσιαστική αλληλεπίδραση των πολιτισμών, το σεβασμό και την αγωγή για την Ειρήνη (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998, Σακελλαρίδης 2008, Κοκκίδου 2007). Στο συγκεκριμένο εργαστήρι ασχολούμαστε περισσότερο με τη συνοχή της ομάδας, την ενσυναίσθηση, το σεβασμό και την αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών. Επιπλέον, στόχος του εργαστηρίου είναι να υλοποιήσει και να εφαρμόσει νέες ιδέες μέσα από πρωτότυπες δραστηριότητες, προκειμένου να ενισχυθεί η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων σε διαπολιτισμικά θέματα.

Σε επίπεδο μουσικής αγωγής, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, την ενεργό συμμετοχή, την ευαισθητοποίηση στις τέχνες και την καλλιέργεια της εσωτερικής ακοής, οι συμμετέχοντες γίνονται μέρος της δράσης με στόχο να καλλιεργήσουν ρυθμικές και μελωδικές δεξιότητες αλλά και να εμπλακούν στο τρίγωνο σύνθεση- εκτέλεση- ακρόαση (Paynter 1970).

Το εργαστήρι αυτό ασχολείται με τη βιωματική μάθηση και τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Βασισμένο κυρίαρχα στις μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που προαναφέρθηκαν, ήτοι, μεταξύ άλλων, των Elliott, Campbell, Swanwick και Paynter, οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν διάφορους τύπους δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών, επικοινωνιακών, μουσικών, χωρικών, κιναισθητικών, διαπροσωπικών, κοινωνικών και διακοινωνικών δεξιοτήτων, μέσα από δραστηριότητες ακουστικής αντίληψης, εκτέλεσης και δημιουργίας μουσικής (Τριχάκη 2015).

Στο εργαστήριο επικεντρωνόμαστε αρχικά στην έννοια της αποδοχής και του σεβασμού του άλλου, παράλληλα με την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ της ομάδας. Οι εισαγωγικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν ρυθμικές κινήσεις, ηχητικά σχήματα καθώς και μοτιβική αλληλεπίδραση. Στη συνέχεια, οι δραστηριότητες εστιάζουν περαιτέρω στην ομαδική αλληλεπίδραση και τη δυνατότητα να εκφραστεί (η ομάδα) μέσα από πολλαπλές μουσικές εξακτινώσεις, που ενσωματώνουν το τραγούδι, το παίξιμο της μουσικής και τη σύνθεση- ως ένα βασικό αξίωμα για να δημιουργηθούν και να καθιερωθούν ορθές πρακτικές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο κύριο μέρος του βιωματικού εργαστηρίου δίδεται έμφαση σε παραδοσιακά τραγούδια του Κόσμου, όπως το «Πέρα στους πέρα κάμπους» και το αφρικανικό ρυθμικό τραγούδι «Baam a lena», στο οποίο όλοι οι διαφορετικοί ρυθμοί μιμούνται τους ήχους της φύσης. Στην αρχική σχεδίαση του εργαστηρίου τα τραγούδια με τα οποία θα ασχολούμασταν ήταν τρία, καθώς υπήρχε και το ρουμανικό «Vintule de Primavera» (ανοιξιάτικο αεράκι), αλλά φειδώ χρόνου, περιοριστήκαμε στα δύο. Σε όλα τα παραπάνω τραγούδια η έννοια της *φύσης* είναι ο κοινός τόπος που τα συνδέει. Καθώς εξελίσσεται το εργαστήριο προσπαθούμε να κατανοήσουμε πώς η φύση-παράλληλα με την μουσική - γίνεται αντιληπτή σε διαφορετικές κουλτούρες και, τέλος, πώς εμείς μπορούμε να συνενώσουμε αυτά τα τραγούδια και τις παραδόσεις σε ένα μεγάλο μουσικό κράμα, δημιουργώντας μια διαπολιτισμική γιορτή.

Επισημαίνεται ότι η ταυτότητα της ομάδας του εργαστηρίου ήταν άγνωστη, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ζητήματα στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Παρ' όλα αυτά, θετικό ήταν ότι η ομάδα που συγκροτήθηκε ήταν πολυπολιτισμική και ιδιαίτερα ενθουσιώδης, ως προς τις δραστηριότητες αλλά και το αποτέλεσμα αυτών.

Ως προς το κομμάτι της αξιολόγησης και της έρευνας, τα γενικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα παρακάτω:

- Μπορούν οι Τέχνες - μέσα από τέτοιες δράσεις- ουσιαστικά να αλλάξουν τον τρόπο που βλέπουμε τον κόσμο, και άρα τη δική μας πολυπολιτισμική κοινωνία;

- Μπορούν οι Τέχνες να βοηθήσουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ομαδικής ταυτότητας που θα βοηθήσει στην ενσωμάτωση της ομάδας; Η αποδοχή και η ενσυναίσθηση ενισχύονται;
- Οι Τέχνες, ως φορέας/ πεδίο παιδείας και πολιτισμού, επωφελούνται από τη διεύρυνση προς την κοινωνία;

3.2. Δραστηριότητες

- Ζέσταμα

Α. Όνομα

Σε κύκλο, χτυπάμε όλη η ομάδα μαζί ρυθμικά τα χέρια μας, κι όταν έχουμε καταφέρει το παραπάνω, χτυπάμε δύο φορές κι αφήνουμε κενό άλλες δύο, κατά τις οποίες ο συμμετέχων λέει ρυθμικά το όνομά του. Συνεχίζουμε ρωτώντας και άλλα για τον καθένα, όπως για παράδειγμα από ποια χώρα είναι, κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο δένει η ομάδα, μαθαίνουμε τα ονόματα και παράλληλα αρχίζουμε να σκεφτόμαστε και να πράττουμε ρυθμικά μοτίβα.

Β. «Roar»

Μετά από συζήτηση για την έννοια της «φύσης», καλούμαστε να μιμηθούμε ήχους της, σκεπτόμενοι όχι μόνο τους χαρακτηριστικούς ήχους της φύσης στην οποία μεγαλώσαμε (π.χ. πολύ αέρας), αλλά και άλλα χαρακτηριστικά (πχ ήχους από ζώα, δέντρα, ερπετά κ.ά., που δεν υπάρχουν στο γεωγραφικό κύκλο την Ελλάδας). Δεν ξεχνάμε και την κίνηση, αν γίνεται, οπότε κινούμαστε ελεύθερα στο χώρο, ενώ ο εμψυχωτής παίζει μουσική (με ένα κρουστό για παράδειγμα) και κινούμε το σώμα μας δημιουργώντας ήχο. Σε αυτή τη δραστηριότητα, στόχος είναι η ομάδα να απελευθερωθεί φωνητικά και σωματικά.

Γ. Διάλογος

Με τους ήχους που βρήκαμε στον κύκλο, συνεχίζουμε την προηγούμενη δραστηριότητα, τώρα δίνοντας έμφαση στην έννοια της διαλογικής ηχητικής αποτύπωσης. Μόλις σταματά η μουσική, βρίσκουμε το ζευγάρι μας και δημιουργούμε ηχητικούς διαλόγους.

- Τα τραγούδια

Α. Baam a lena

Είναι αφρικάνικο τραγούδι που στηρίζεται στο δεδομένο ότι πέραν των δύο βασικών μελωδικών γραμμών, υπάρχουν άλλες δύο φωνές που δημιουργούν ρυθμό μιμούμενες ζώα, έντομα, ερπετά, ήχους της Αφρικής.

Αρχικά, μαθαίνουμε τις πολύ εύκολες μελωδικές γραμμές, που και αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι συνήθως τα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια είναι μονόφωνα, ενώ εδώ αμέσως χρειάζεται να χωριστούμε σε φωνές. Τα αφρικάνικα τραγούδια, επίσης, ενέχουν το ρυθμό, οπότε όλο το σώμα κινείται στο ρυθμό που δημιουργούμε. Άλλωστε, χωρίς να ζητηθεί, η ομάδα παίζει παλαμάκια και κινεί το σώμα της, λόγω του χαρακτήρα της μουσικής.

Το επόμενο βήμα αφορά στα ρυθμικά μέρη. Πάνω στο βασικό ρυθμό, αλλά και ανάμεσά του, καλούνται οι συμμετέχοντες να μιμηθούν πρώτα και μετά να δημιουργήσουν δικούς τους ιδιορυθμούς για το κομμάτι. Στην προκείμενη περίπτωση σκέφτηκαν ήχους της μαϊμούς, κρουστών μουσικών οργάνων, ερπετού κ.ά.

Οι επιμορφούμενοι εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουμε να ασχολούμαστε μόνο με το συγκεκριμένο τραγούδι, καθώς παρατήρησαν ότι χωρίς να κατανοούν τη γλώσσα, μέσα από τα ρυθμικά μοτίβα και τη μελωδική γραμμή αντιλαμβάνονταν την έννοια της φύσης και τη δύναμή της.

Β. Πέρα στους πέρα κάμπους

Σε αντίθεση με το προηγούμενο, το συγκεκριμένο τραγούδι είναι πολύ μελωδικό και έχει εκπληκτικές εικόνες. Ενώ στο Baam a lena δεν ασχολούμαστε με τη γλώσσα, εδώ οι εικόνες του τραγουδιού δίνουν μια άλλη αίσθηση της φύσης και του πολιτισμικού παρελθόντος. Κάμποι, ελιές, μοναστήρια, σταμνιά συνθέτουν μια εικόνα πολύ διαφορετική από αυτή που είχαμε χτίσει τόση ώρα.

Αρχίζουμε με μία δραστηριότητα ενεργητικής ακρόασης. Ακούμε το τραγούδι προσεκτικά και κατά τη διάρκεια του τραγουδιού σκεφτόμαστε τη μελωδική γραμμή και προσπαθούμε να ακολουθήσουμε τη ροή, τραγουδώντας το ρεφρέν, το οποίο δεν έχει λόγια αλλά μελωδικές συλλαβές- τρα λα λα λα- και χτυπώντας τα πόδια μας εναλλάξ στο ρυθμό. Στόχος είναι να κατανοήσουμε την επαναληψιμότητα της μελωδικής γραμμής, το ρυθμικό μοτίβο και τη δομή του κομματιού (δομή Α- Β). Σε αντίθεση με το Baam a lena που κινούνταν κάθετα, αυτό κινείται οριζόντια.

Δημιουργούμε έξι ομάδες (από 3-4 άτομα η κάθε ομάδα) έχοντας υπ' όψιν ότι σε κάθε ομάδα υπάρχει και κάποιος που κατανοεί τη γλώσσα του τραγουδιού. Η κάθε ομάδα παίρνει από μία στροφή και προσπαθεί πρώτα να καταλάβει το νόημα της στροφής και έπειτα να δραματοποιήσει την εικόνα που υπάρχει στην εκάστοτε στροφή. Σιγά σιγά, μαζί με τη δραματοποίηση καλούνται οι ομάδες να μάθουν και τα λόγια της στροφής. Στο τέλος, μία- μία και μετά συνολικά παρουσιάζουν και τραγουδούν το κομμάτι, ενώ το ρεφρέν λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος, κατά το οποίο τραγουδούν όλες οι ομάδες μαζί, δημιουργώντας έτσι ένα μουσικοθεατρικό δρώμενο με στοιχεία σύνθεσης, εκτέλεσης και ακρόασης.

3.3. Αξιολόγηση- Συμπεράσματα

Πέραν του διαλόγου και ερωταποκρίσεων, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες ο τρόπος αξιολόγησης να είναι στο πλαίσιο της έρευνας μέσω της Τέχνης - arts-based research- τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται ως performance.

Σε σχέση με τις απαντήσεις τους, οι συμμετέχοντες όφειλαν σε ομάδες να εκφράσουν κινητικά, μουσικά και θεατρικά την αξιολόγηση τους, να ενσωματώσουν, δηλαδή, στις απαντήσεις τους μορφές τέχνης μέσα σε ένα αυτοσχεδιαστικό περιβάλλον. Η ανατροφοδότηση που λάβαμε ήταν ενθαρρυντική. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα παρακάτω:

- Μπορούν οι Τέχνες - μέσα από τέτοιες δράσεις- ουσιαστικά να αλλάξουν τον τρόπο που βλέπουμε τον κόσμο, και άρα τη δική μας πολυπολιτισμική κοινωνία;
- Μπορούν οι Τέχνες να βοηθήσουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ομαδικής ταυτότητας που θα βοηθήσει στην ενσωμάτωση; Η αποδοχή και η ενσυναίσθηση ενισχύονται;
- Οι Τέχνες, ως φορέας/ πεδίο παιδείας και πολιτισμού, επωφελούνται από τη διεύρυνση προς την κοινωνία;

Συγκεκριμένα, στο πρώτο ερώτημα το σύνολο των συμμετεχόντων απάντησε θετικά ως προς την αλλαγή που μπορούν να επιφέρουν οι Τέχνες.

Η πρώτη ομάδα δημιούργησε ένα χιπ χοπ κομμάτι με τα εξής λόγια: «Είμαστε ένας είμαστε πολλοί, όλους μας ενώνει η διαπολιτισμική αγωγή». Η δεύτερη ομάδα χρησιμοποίησε το προηγούμενο αφρικάνικο κομμάτι και δημιούργησε ήχους επιβράβευσης και ενθάρρυνσης. Η ομάδα ανέφερε ότι η όλη διαδικασία τους συνεπήρε και ο ενθουσιασμός ήταν διάχυτος. Η τρίτη ομάδα χρησιμοποίησε την κίνηση και την παντομίμα και δημιούργησε μία «χορογραφία» κατά τη διάρκεια της οποίας, άτομα που κινούνται, μιλούν και εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο, αλλάζουν, διαφοροποιούνται και «βρίσκουν τον εαυτό τους». Ακολούθησε συζήτηση για το κατά πόσο αυτά που ακούσαμε, παρακολουθήσαμε και νιώσαμε συνάδουν με αυτό που ήθελαν οι ομάδες να κατανοηθεί.

Στο δεύτερο ερώτημα, υπήρξε μία διαφοροποίηση σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση. Και πάλι, μέσα από αυτοσχεδιαστικές δημιουργικές performances, η δεύτερη και η τρίτη ομάδα σκέφτηκαν να συνεχίσουν τα δρώμενα που ξεκίνησαν κατά την πρώτη ερώτηση, εξελίσσοντάς τα παραπέρα, απαντώντας θετικά στο ερώτημα αν οι Τέχνες βοηθούν στην ανάπτυξη των εννοιών της ενσωμάτωσης, της αποδοχής και της ενσυναίσθησης. Η πρώτη ομάδα ξεκίνησε μία καινούργια δημιουργία βασιζόμενη σε ρυθμικές δραστηριότητες με βάση το εργαστήρι, οι οποίες ενισχύουν την ομαδικότητα και την αίσθηση της αποδοχής.

Το τρίτο ερώτημα, σύμφωνα με την ανατροφοδότηση, ήταν μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας για τους συμμετέχοντες, γεγονός που το καθιστά νέο πεδίο έρευνας. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες με ευκολία και συνήχηση απόψεων μπόρεσαν να αναστοχαστούν σε ερευνητικές ερωτήσεις με γνώμονα τη σχέση ανάμεσα στη διαπολιτισμική αγωγή, τον πολιτισμό, τις Τέχνες, αλλά δύσκολα αντέστρεψαν το ρόλο των Τεχνών, ως προτεραιότητα χρήζει διερεύνησης. Παρ' όλα αυτά, ο εκδημοκρατισμός των Τεχνών φάνηκε να τους απασχολεί, σύμφωνα με τις καλλιτεχνικές δημιουργίες που παρουσίασαν και τη συζήτηση που ακολούθησε.

Η πρώτη ομάδα, σε συνέχιση των παραπάνω ερωτήσεων, αποφάσισε να επαναφέρει τους στίχους της χιπ χοπ δημιουργίας και να αλλάξει το μουσικό είδος, χρησιμοποιώντας έναν καλαματιανό αλλά και το γνωστό ροκ τραγούδι *we will rock you*. Τη δεύτερη ομάδα την απασχόλησε ιδιαίτερα το ερώτημα αν οι Τέχνες επωφελούνται ή απλώς χρησιμοποιούνται ως μέσα για την επίτευξη των υπόλοιπων στόχων. Ο προβληματισμός αυτός αποτυπώθηκε στην παρουσίαση τους ευδιάκριτα, και μάλιστα αποτέλεσε έναυσμα για διάλογο μετά το πέρας των παρουσιάσεων. Ενδιαφέρον παρουσίασε και η performance της τρίτης ομάδας, η οποία συνέχισε τη «χορογραφία», τοποθετώντας την Τέχνη στο επίκεντρο αυτή τη φορά, κατανοώντας τη δυσκολία να μην χρησιμοποιείται η Τέχνη μόνο ως μέσο, αλλά να είναι και σκοπός.

Στο τέλος, έγινε συζήτηση για το τι προηγήθηκε και αν αυτός ο τρόπος αξιολόγησης και έρευνας είναι αποτελεσματικός. Οι συμμετέχοντες έδειξαν διστακτικότητα αλλά παράλληλα και ενθουσιασμό για τα νέα πεδία δράσης που μπορεί να ανοίξει η έρευνα μέσω των Τεχνών- arts-based research. Θεώρησαν ότι ο τρόπος αυτός ανατροφοδότησης, εκτός από ακριβής, είναι πολύ δημιουργικός και κρύβει μέσα του εκπλήξεις, ένα σημαντικό ζητούμενο στις Τέχνες.

Ως προς το κύριο μέρος του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες ενθουσιάστηκαν με τα δύο τραγούδια σε τέτοιο βαθμό ώστε προχώρησαν σε ανταλλαγή ιδεών για τον τρόπο υλοποίησης των δικών τους εκπαιδευτικών δράσεων, δεδομένου ότι πολλοί εξέφρασαν την άποψη να υπάρχει και εικαστικό αποτύπωμα εικόνων στο δεύτερο τραγούδι.

Αξίζει ιδιαίτερης μνείας η τοποθέτηση των εμπλεκομένων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ότι ο τρόπος εφαρμογής των δραστηριοτήτων ήταν τέτοιος ώστε η γλώσσα δεν αποτέλεσε πρόβλημα. Συγκεκριμένα, ειπώθηκε ότι το ομαδικό και συντροφικό πνεύμα που αναπτύχθηκε τους βοήθησε στα δύσκολα σημεία, όπως στην εκμάθηση των στίχων του τελευταίου τραγουδιού. Η μη εφαρμογή του τρίτου τραγουδιού έγκειται στην απόφαση της ομάδας να ασχοληθούμε ενδελεχώς με τα δύο μόνο, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρωθεί το πλέγμα των δραστηριοτήτων, όπως είχε σχεδιαστεί.

4. Επίλογος

Κατά την αναζήτηση νέων και πρωτοποριακών μεθόδων στην εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι Τέχνες, και ειδικά η Μουσική, μπορούν να διαδραματίσουν σημαίνοντα ρόλο στον παραπάνω τομέα. Στον πυρήνα της μουσικής εκπαίδευσης βρίσκεται η αποδοχή, η δεκτικότητα και το γεφύρωμα των ανθρώπων από διαφορετικό κοινωνικό, φυλετικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό υπόβαθρο. Άλλωστε, η ποικιλομορφία είναι πολύ συχνά στη μουσικοπαιδαγωγική όχι απλώς το ζητούμενο αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της, καθώς μέσα από την αναγνώριση του μουσικού πλουραλισμού αναγνωρίζονται και σταδιακά ενσωματώνονται ποικίλες μουσικές ταυτότητες

μικρότερων ομάδων. Όπως αποδεικνύεται και από την ανωτέρω εμπειρία, η μουσική είναι κυρίως η τέχνη των πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων· έχει το ιδιαίτερο γνώρισμα να συνυπάρχει σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής μας, να συγκινεί, να παρακινεί σε συμμετοχή και δράση και γενικότερα να ενεργοποιεί έντονα τον ψυχοκινητικό τομέα (Μπερερής & Παπαιωάννου 2010). Κι ενώ σε θεωρητικό επίπεδο έχουν γίνει πολύ σημαντικά βήματα προς την αποσαφήνιση, χρήση και επιστημονική προσέγγιση του πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το κυρίαρχο ζήτημα που απασχολεί όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση- δομές, φορείς, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές- είναι το πώς θα αντιμετωπιστεί πρακτικά πλέον αυτή η νέα πραγματικότητα. Πώς θα κάνουμε το *πρόβλημα ευκαιρία*, μία ευκαιρία για συνολική, ολόπλευρη και πλουραλιστική εκπαίδευση για όλους. Οι τέχνες, και εν προκειμένω η μουσική, μπορούν να λειτουργήσουν ως το μέσο, η πυξίδα αλλά και ο προορισμός σε αυτό το ταξίδι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, W.M. & P.S. Campbell (2010). *Multicultural Perspectives in Music Education, vol I.* Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Campbell, P.S. (2003). Ethnomusicology and Music Education: crossroads for knowing music, education and culture. *Research Studies in Music Education, 21*, 16-30.

Campbell, P. S. (2004). *Teaching Music Globally and Thinking Musically: Experiencing Music, Experiencing Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & company.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind, the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Hodges, D. (2005). Why study music? *International Journal of Music Education*, *23*, 111.

Paynter, J. & P. Aston (1970). *Sound and Silence: Classroom projects in Creative Music.* Cambridge: Cambridge University Press.

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education.* Windsor, UK: NFER-Nelson.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education.* London: Routledge.

Torres, P. & R.V. Marriot (2010). *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*. New York: Information Science Reference, IGI GLobal.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης Μ. (χ.χ.) Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, (Διαθέσιμο στο: www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=259442,135,8,) (Ανακτήθηκε στις 18/01/19).

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.

Κανακίδου, Ε. & Β. Παπαγιάννη (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto books.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μουστάρδα, Ρ. & Κ. Πενέκελης (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, *14*, 105-122.

Μπερερής, Π. & Π. Παπαϊωάννου (2010). Η γλωσσική διδασκαλία και το μάθημα της ως συναφή πεδία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα της Α΄ και Β΄ Δημοτικού με αφορμή τα νέα βιβλία Μουσικής. *Μουσική Σε Πρώτη Βαθμίδα, Πολιτισμική Εκπαίδευση και Μουσική Αγωγή*, *1-2*(10), 29-37, (Διαθέσιμο στο: http://mspv.primarymusic.gr/mspv/images/stories/teyxos2010/MSPV_9_10-2010.pdf) (Ανακτήθηκε στις 09/01/19).

Σακελλαρίδης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Τριανταφυλλάκη, Α. (2014). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: νέες κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 243-265). Καβάλα: Σαΐτα.

Τριχάκη, Κ. (2015). *Διδακτική της Μουσικής: Ο ρόλος των μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων και προσεγγίσεων.* Στο Κ.Γ. Καρράς (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια, συλλογή κειμένων*. (σσ. 276-292). Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, ΚΕΜΕΙΕΔΕ.

Εξανθρωπιστικές και χειραφετικές εκπαιδευτικές (διδακτικές) διαδικασίες γραμματισμού για μια (ανα)νοηματοδότηση της θεωρίας. Ένα παράδειγμα με παιδιά και γονείς Ρομά από το Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης

Άγγελος Χατζηνικολάου,
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δρ.
achatzini@yahoo.gr

Abstract

In recent years, the proposal, which sounds like an alternative educational process, is included in the word 'participation' by what a teacher or a researcher of education can include as a theoretical and practical content.

Do children participate to transform the educational process (with or without a question mark)? It is a good opportunity to bring back issues that relate to the possibility of planning a learning process. At the same time, it is considered self-evident the correlation of the emancipation process with the participatory processes aimed at transforming at least the educational process.

In the case of the education of Roma children and their "illiterate" parents, we consider (teacher -path-parents-parents) that all Roma survival problems can be explored as literacy challenges in the educational process. The educational challenge lies in the fact that the teacher and his/her students study their neighbourhood and they collect by there views and proposals to solve the problems. The main problem for the Roma themselves is attending primary education. All of this can in principle be part of the educational and teaching design of the school as a content of literacy. Thus, the formation of experience to a programme of literacy is a prospect of an emancipatory process and awareness not only for Roma children, but also for teachers and society.

In the present work, the Roma children's and their parents' texts are a case study and can be considered a "humanistic" proposal of the school. This proposal as an intercultural and anti-racist process is the dynamic process that will shake off the diverse dominate facts of the school.

Λέξεις-κλειδιά: *Γραμματισμός, ρατσισμός, κοινωνικός αποκλεισμός, συνειδητοποίηση, χειραφέτηση, μετασχηματισμός, κριτική εκπαίδευση.*

1. Εισαγωγικά ως θεωρητικές παραδοχές

> «*Οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα προϋποθέτει μια θεωρητική στάση από τη μεριά του διδάσκοντος. Με τη σειρά της η στάση αυτή υποδηλώνει –άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο καθαρά– μια ερμηνεία του ανθρώπου και του κόσμου*» (Freire 2000: 307).

Αυτή η συμπυκνωμένη σε νοήματα διατύπωση του Φρέιρε αναδεικνύει το γεγονός της πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης καθώς και της κοινωνικής προοπτικής της. Με άλλα λόγια από την αρχή της εισήγησης πρέπει να τονίσουμε πως δεν υπάρχουν πολιτικά ουδέτερες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Ποια είναι λοιπόν η θεωρητική στάση και γιατί επέλεξα το συγκεκριμένο τίτλο της εισήγησης. Ταυτόχρονα στον τίτλο τίθενται και μια σειρά από διαδικασίες, οι οποίες χρήζουν συζήτησης. Η συζήτηση θα αφορά τόσο το περιεχόμενο των εννοιών τους όσο και των δράσεων που δηλώνουν.

Έτσι θα πρέπει να απαντηθεί το ερώτημα: με ποιο τρόπο μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες θα δώσουμε περιεχόμενο χειραφέτησης και αντίστοιχο νόημα στην εκπαίδευση σε πρακτικό και θεωρητικό πλαίσιο.

Τη συμβολή της χειραφέτησης στην εκπαίδευση ως πολιτική και κοινωνική διαδικασία την έθεσε ο Φρέιρε από τα μέσα του περασμένου αιώνα. Οι άνθρωποι ως δημιουργικά όντα στις σχέσεις τους με την πραγματικότητα παράγουν όχι μόνο χειροπιαστά αντικείμενα, αλλά και κοινωνικούς θεσμούς ιδέες και έννοιες (Φρέιρε 1977α: 119). Έτσι δομούν τις διαδικασίες χειραφέτησης και αυτές από μόνες τους αποτελούν τη βάση μετασχηματισμών κατ' αρχήν στο επίπεδο της κοινωνίας τους και κατ' επέκταση στο μικρο-επίπεδο του σχολείου.

Στη δική μας θεώρηση τίθεται εξαρχής ότι οι μαθητές/τριες δημιουργούν την δική τους ιστορία, γίνονται ιστορικά και κοινωνικά όντα και με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζουν κατ' αρχήν σε προσωπικό και στην συνέχεια σε κοινωνικό πλαίσιο την αξιοπρέπεια[1]. Ως υποκείμενα (δηλαδή δημιουργοί) και όχι ως αντικείμενα της ιστορίας τους οι άνθρωποι γίνονται δημιουργοί των γεγονότων και των προοπτικών της ζωής τους. Αυτή η θέση δηλώνει ότι η χειραφέτηση ως διαδικασία αναδεικνύει πρώτα- πρώτα την αξία της ατομικότητας κάθε ανθρώπου μέσα στις κοινωνικές διαδικασίες. Έτσι ο άνθρωπος θα συμβάλει ελεύθερα στην κοινωνική πρόοδο. Στο πλαίσιο της προόδου η ανθρώπινη αξιοπρέπεια αποκτά διαστάσεις κοινωνικού αγαθού και η εκπαίδευση ως θεσμός έρχεται να την διασφαλίσει ως καθημερινή εμπέδωση και συνειδητοποίηση. Ταυτόχρονα η εκπαίδευση ως κοινωνικό, πολιτικό και ατομικό δικαίωμα στο πλαίσιο των συνταγματικών προταγμάτων και των διεθνών συμβάσεων (Δικαιώματα Ανθρώπου και Παιδιού) καθιστά την αξιοπρέπεια ένα σημαντικό έννομο και κοινωνικό αγαθό (Μανωκεδάκης 1997). Αυτό το αγαθό, η αξιοπρέπεια, ανήκει εξ αδιαιρέτου στον καθένα και στην καθεμιά και αποτελεί σημαντικό παράγοντα των δημοκρατικών διαδικασιών (Τσιάκαλος 1999). Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει την ευθύνη της εκπαίδευσης στην περίπτωση εκείνη κατά την οποία ένα παιδί, ως μέλος της κοινωνίας και εν δυνάμει πολίτης, δεν ολοκληρώσει την υποχρεωτική φοίτηση. Η περίπτωση μεγάλων ποσοστών αναλφαβητισμού της ομάδας των Ρομά αναδεικνύει το γεγονός της προσβολής της αξιοπρέπειας όχι μόνο στο ατομικό επίπεδο των Ρομά αλλά και σε κοινωνικό, αφού η αξιοπρέπεια ως έννομο και κοινωνικό αγαθό ανήκει εξ αδιαιρέτου σε όλους και όλες μας. Έτσι για την περίπτωση της εκπαίδευσης η υπόθεση *της καταπολέμησης του αλφαβητισμού* δεν είναι μόνο υπόθεση έκφρασης αλληλεγγύης για την διασφάλιση της αξιοπρέπειας των Ρομά και κάθε *αναλφάβητου ανθρώπου*, αλλά επιπλέον είναι και υπόθεση της κοινωνικής ευθύνης του σχολικού θεσμού και των *λειτουργών* του έναντι της εμπέδωσης και της συνειδητοποίησης της αξιοπρέπειας. Με άλλα λόγια η ένταξη στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά άλλα και όλων των παιδιών (και τα τελευταία χρόνια και των προσφυγόπουλων) συνιστά διαδικασία καθημερινής εμπέδωσης της Δημοκρατίας.

Αντί αυτών των διαδικασιών για χρόνια ορθώνεται ένα πλέγμα κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παρεμβάσεων, που παρεμποδίζουν πολλούς και πολλές Ρομά να απορροφήσουν το δικαίωμα της

[1] Για τα ζητήματα αυτά υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία. Ενδεικτικά εδώ τίθενται: Γούναρη Π. & Γρόλλιος Γιώργος. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων.* Αθήνα. Gutenberg. Πρόκειται για συλλογή κειμένων κρητικής Παιδαγωγικής. Νούτσος Χαράλαμπος (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα Θεμέλιο. Γιώργος Τσιάκαλος (1999). *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και Κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική.* Εταιρεία Πολιτικού προβληματισμού. Νικ. Πουλαντζάς. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα. Πρόκειται για πρακτικά αντίστοιχου συνεδρίου. Κρίνεται απαραίτητο εδώ να γίνει αναφορά στον Φρέιρε και πιο συγκεκριμένα στην 5η Επιστολή όπου τονίζει: «*Η παρουσία μου στον κόσμο με τον κόσμο και με τους άλλους ανθρώπους προϋποθέτει την πλήρη γνώση του εαυτού μου. Και όσο καλύτερα καταλαβαίνω τον εαυτό μου, τόσο περισσότερο θα μπορώ να δημιουργήσω ιστορία, γνωρίζοντας ότι κι εγώ είμαι φτιαγμένος από την ιστορία. Καθώς γίνομαι ένας τέτοιος δημιουργικός φορέας ιστορίας την ίδια ώρα που η ιστορία με διαμορφώνει εκ νέου, όταν υπάρχω στον κόσμο με τον κόσμο, η ανάγνωση της ύπαρξης μου, όπως και των άλλων υπάρξεων προϋποθέτει την ανάγνωση του χώρου*» (Φρέιρε, 2006:174).

εκπαίδευσης με όσες συνέπειες μπορεί να δημιουργήσει αυτό το γεγονός στην απορρόφηση και άλλων κοινωνικών αγαθών (Τσιάκαλος 1998). Το γεγονός των κοινωνικών αποκλεισμών των Ρομά σε συνδυασμό με διαδικασίες ποικίλων μορφών ρατσισμού (ιδεολογικού, κοινωνικού και θεσμικού με ιστορικό βάθος), που βιώνουν, δημιουργεί αξεπέραστα οδοφράγματα υποτέλειας, εξαρτήσεων εκμετάλλευσης και αποκλεισμών (Κογκίδου κ.ά. 1997, Χατζηνικολάου 2005, 2018)[2].

Αυτές οι διαδικασίες λειτουργούν ως φαύλος κύκλος, οι οποίες ομοιάζουν με ότι ο Φρέιρε αποκαλεί *απανθρώπιση* (Φρέιρε 1977α: ό.π.). Αυτήν την διαδικασία της *απανθρώπισης* την χαρακτηρίζει κατ' αρχήν η χειραγώγηση εκείνων από τους οποίους αφαιρέθηκε η *«ανθρωπιά»*. Με τον όρο *ανθρωπιά* εννοώ το πλαίσιο των δημόσιων και κοινωνικών αγαθών καθώς και των συνθηκών εκείνων οι οποίες συμβάλουν στην επιβίωση του ανθρώπου και ιδίως των φτωχών και κοινωνικά αποκλεισμένων. Σε δεύτερο επίπεδο, η διαδικασία της *απανθρώπισης* αναδεικνύει εκείνα τα πρόσωπα και τους θεσμούς, οι οποίοι χρησιμοποιούν την χειραγώγηση ως εργαλείο επιβολής εξουσιών και συμφερόντων προκειμένου να αφαιρέσουν την «ανθρωπιά». Έτσι οι διαδικασίες γραμματισμού των αναλφάβητων στην περίπτωσή μας κοινωνικά αποκλεισμένων και φτωχών Ρομά έχει διπλή αποστολή πέρα από την προσωπική τους εξέλιξη, έχουν ως αποστολή τους και την ανάδειξη όλων αυτών των παραγόντων, που οδηγούν σε φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό. Στο ζήτημα αυτό ο Φρέιρε τονίζει: *«Αυτός είναι ο ανθρωπιστικός και ιστορικός ρόλος των δυναστευομένων: να λευτερώσουν τους εαυτούς τους,αλλά συνάμα και τους δυνάστες τους»* (Φρέιρε 1977α: 41.)

Ακόμα και οι διαδικασίες φιλανθρωπίας μπορεί να είναι κομμάτι της δυνάστευσης, της εκμετάλλευσης και της χειραγώγησης στην περίπτωση εκείνη κατά την οποία μέσω της φιλανθρωπίας υποδηλώνονται ή διαιωνίζονται χρόνιες μορφές εξαρτήσεων, εξουσίας και υποτέλειας.. Η φιλανθρωπία ως παρεμφερής κοινωνική διαδικασία της *πολιτισμικής ανοχής* είναι κύριο χαρακτηριστικό πολλών προγραμμάτων που φέρουν τον νεόκοπο τίτλο *κοινωνικές παρεμβάσεις υπέρ των ευάλωτων-και ευπαθών κοινωνικών ομάδων*. Ο Macedo σε κείμενό του με τίτλο «*Πολυπολιτισμικότητα πέρα από τα δεσμά του Θετικισμού*» περιγράφει διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας που εμπλέκονται με πατερναλιστικές θέσεις (Macedo 2004: 71). Στο ίδιο κείμενο αναλύοντας τη διαδικασία της πολιτισμικής ανοχής τη συσχετίζει με τις διαδικασίες εξουσίας και δύναμης[3]. Αυτές οι διαστάσεις επεξεργασίας της θεωρίας έχουν ιδιαίτερη σημασία, όταν μιλάμε για συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών ιδίως στο χώρο του σχολείου και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκόβαρης 2001). Το ιδεολογικό πλαίσιο και το περιεχόμενο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται η ανοχή ως αφιλανθρωπία μπορεί εύκολα να μεταβληθεί σε διαδικασία στασιμότητας, εκμετάλλευσης και θεσμικού ρατσισμού. Ο Macedo θα πει ασκώντας κριτική σε πολλά προγράμματα «*….πολλοί παιδαγωγοί (ανάμεσά τους και πολλοί φιλελεύθεροι) συνήθως υποβιβάζουν τη διαδικασία κατάκτησης πολιτισμικής φωνής σε απλοϊκές προτάσεις του τύπου χρειάζεται να εν-δυναμώσουμε τις μειονότητες(ευφημισμός για τους καταπιεσμένους) ή χρειάζεται να τους δώσουμε φωνή. Αυτό που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν αυτοί οι φαινομενικά προοδευτικοί παιδαγωγοί είναι ότι η ανάδειξη των καταπιεσμένων φωνών σχεδόν πάντα απαιτεί πολιτική διαύγεια, πόνο και ελπίδα. Με άλλα λόγια η φωνή δεν είναι κάτι που δίνεται μέσω ενός πρόσθετου πολυπολιτισμικού προγράμματος από αυτούς που κατέχουν την δύναμη, γιατί, αν κάποιος έχει τη δύναμη να δίνει φωνή, έχει και τη δύναμη να την αφαιρεί»* (Macedo 2004: 71). Εγώ θα πρόσθετα και πολλά προγράμματα διαπολιτισμικής ή και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης διατρέχουν αυτόν τον κίνδυνο.

---

[2] Εδώ και 30 περίπου χρόνια διδάσκω σε σχολεία με παιδιά Ρομά. Ασχολούμαι με την ένταξή τους στο τοπικό σχολείο. Στο παρόν κείμενο επιλέγω να αναφερθώ μόνο στα κείμενα όπως φαίνονται στη βιβλιογραφία που δημοσιεύτηκαν το 2005 και 2018.

[3] Στις 3 Ιουνίου 2004 ο Donaldo Macedo σε ημερίδα για τα 20χρονα του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ και του Διδασκαλείου Δ. Γληνός του ΑΠΘ ανέπτυξε το θέμα: Πολυπολιτισμικότητα πέρα από τα δεσμά του Θετικισμού. Το Διδασκαλείο Δ. Γληνός και ο σύλλογος μετεκπαιδευομένων του ΠΤΔΕ το κείμενο της ομιλίας του Μασέντο το συμπεριέλαβε μαζί με άλλα κείμενα άλλων συναντήσεων σε πρακτικά με τον τίτλο «Διαθεματικότητα στην εκπαίδευση». Την μετάφραση του κειμένου έκανε η Χ. Μητακίδου.

Τα τελευταία χρόνια δεν είναι τυχαίο ότι στους τίτλους όλων σχεδόν των προγραμμάτων παρέμβασης έχει αντικατασταθεί ο όρος φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός από τον όρο *ευάλωτες και ευπαθείς* κοινωνικές ομάδες. Μέχρι πριν μερικά χρόνια η φτώχεια θεωρείτο αποτέλεσμα εκμετάλλευσης και κοινωνικής αδικίας. Το γεγονός αυτό στον πολιτικό λόγο της καθημερινότητας το κατάγγελλε η αριστερά και η σοσιαλδημοκρατία, το παραδεχόταν το κέντρο ακόμα και η δεξιά δεν το αρνιόταν. Η χρήση των όρων *ευάλωτος και ευπαθής* μεταφέρει την ευθύνη της κατάστασης στους ίδιους τους ανθρώπους, που βιώνουν την κατάσταση της *ευαλωτότητας* και *της ευπάθειας*, οι οποίοι περιμένουν την θεραπεία ως *ασθενείς* από κάποιο ειδικό ή πρόγραμμα. Η *ευπάθεια* σε συνδυασμό για παράδειγμα με τη μη απόκτηση προσόντων – δεξιοτήτων μέσω εκπαίδευσης θεωρείται πλέον προσωπική υπόθεση και τα αποτελέσματά της ως δίκαιη τιμωρία της ανικανότητάς των φτωχών ανθρώπων. Έτσι η *ευαλωτότητα –ευπάθεια* μπορεί να επιφέρει λύπη αλλά όχι αγανάκτηση. Υπάρχουν φτωχοί –ευάλωτοι γιατί έτσι ορίζουν οι κανόνες του παιχνιδιού και στην χειρότερη περίπτωση γιατί έτσι το θέλησε η μοίρα[4]. Οι καταστάσεις διαιωνίζονται και οι ειδικοί καθώς και οι διαχειριστές πολλών προγραμμάτων έχουν τους *ευάλωτους-ευπαθείς* ως *αντικείμενο-ομάδα στόχο* εργασίας προκειμένου να απορροφούν κονδύλια *θεραπείας της ευπάθειας*. Με άλλα λόγια οι φτωχές και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες βιώνουν την καλυμμένη φιλανθρωπία σύμφωνα με την οποία κάποιοι άλλοι σκέφτονται για το καλό τους. Μια νέα μορφή χειραγώγησης την οποία με ευκολία θα κατέτασσα σε μορφή νέων διαστάσεων κρυφού νεου-αποικισμού. Σ' αυτήν τη διαδικασία κρύβονται οι πολιτικές διαστάσεις της χειραγώγησης και της υποτέλειας πολλών κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και των Ρομά στην περίπτωσή μας.

Στο παραπάνω πλαίσιο οι πατερναλιστές δάσκαλοι, οι κοινωνικοί επιστήμονες και άλλοι μιλάνε για τους φτωχούς χωρίς αυτούς, σκέφτονται γι αυτούς χωρίς αυτούς και ως ειδικοί διαμορφώνουν το μέλλον αυτών των ανθρώπων χωρίς αυτούς. Μια πραγματικότητα, η οποία ακούγεται ως συνθηματικός λόγος. Με άλλα λόγια κατηγορίες επιστημόνων και πολιτικών διαμορφώνουν προσωπικές εξουσίες, και με αυτό τον τρόπο δομούν τη δύναμή τους μέσα από τη συνεχή διαχείριση της *ευαλωτότητας- ευπάθειας*. Αυτοί λοιπόν οι επιστήμονες και οι δάσκαλοι/ες έχουν την εξουσία *να δίνουν* χωρίς να μαθαίνουν τους/τις μαθητές/τριες τους να συμμετέχουν, ενώ ταυτόχρονα έχουν την δύναμη να περιφρουρούν την εξουσία τους *«παίρνοντας πίσω όποτε θέλουν αυτό που δίνουν»* διαμορφώνοντας συνθήκες εξάρτησης (Macedo 2004: 71). Δυστυχώς η παραπάνω περιγραφή έχει καταγραφεί και αναδειχθεί σε πάρα πολλές περιπτώσεις προγραμμάτων, παρεμβάσεων και δράσεων από ειδικούς και άλλους επιστήμονες πολλών ΜΚΟ στις κοινωνίες των Ρομά και δυστυχώς και στο Δενδροπόταμο (Χατζηνικολάου 2018: ό.π.).

Όλο αυτό το πλέγμα των σχέσεων, των νέων μορφών αδικίας και ανισότητας, που ανακύπτουν στο πλαίσιο και της δικής μας σχολικής κοινότητας στο Δενδροπόταμο, οφείλουμε δάσκαλοι/ες –από την κοινωνική ευθύνη του ρόλου μας– να τις αναδεικνύουμε και να προτείνουμε διαδικασίες κοινωνικής παρέμβασης τουλάχιστον στο επίπεδο των καθημερινών σχέσεών μας με τους/τις Ρομά. Στην εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν πρωτίστως τονίζουμε τις καταστάσεις αδικίας. Στη συνέχεια οφείλουμε να εξετάζουμε (σε θεωρητικό επίπεδο να ερμηνεύουμε) ότι η διαιώνισή τους σε συνδυασμό με τις στοχοποιημένες υποτιμήσεις από τον κυρίαρχο λόγο *–ως εγκληματογόνες, χαμηλού επιπέδου, και άλλες διακρίσεις*- των οικισμών Ρομά, διαμορφώνουν ένα ισχυρό ιδεολογικό πλέγμα, που ταυτίζεται με τις σύγχρονες μορφές θεσμικού ρατσισμού (Τσιάκαλος 2008). Αυτές οι διαδικασίες δεν είναι καθόλου τυχαίες λαμβάνοντας υπόψη τα συμφέροντα που διακυβεύονται, όπως τα αναλύσαμε παραπάνω στις έννοιες *ευαλωτότητας και ευπάθειας*. Ο γραμματισμός των γυναικών Ρομά, μητέρων των μαθητών/ τριών μας, όλα αυτά τα χρόνια είναι για μας μια τέτοια σημαντική διαδικασία.

[4] Ο Άρης Χατζηστεφάνου σε άρθρο του στην Εφημερίδα των Συντακτών με τον τίτλο *«Εντρεπρενέρ με τα λεφτά του μπαμπά»* περιγράφει παρουσιάζει στοιχεία της έκθεσης του Φιλιπ Άλστον, ειδικού εισηγητή του ΟΗΕ για τη φτώχεια και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στις ΗΠΑ. Στην έκθεση παρουσιάζονται στοιχεία από τις δυνατότητες που έχουν γόνοι πλουσίων και φτωχών οικογενειών: «Ο Αλστον όμως συμπεριέλαβε και μια φράση που αποτελεί τη χαριστική βολή για το ημιθανές σώμα του αμερικανικού ονείρου: «Αν θέλετε να μιλήσετε για το αμερικανικό όνειρο», είπε, θα πρέπει να γνωρίζετε ότι «ένα παιδί που γεννιέται φτωχό στις ΗΠΑ δεν έχει στατιστικά σχεδόν καμία πιθανότητα να ξεφύγει από τη φτώχεια». http://www.efsyn.gr/arthro/entreprener-me-ta-lefta-toy-mpampa

2. Θεωρητικές αποδοχές του γραμματισμού

Αυτό το πλαίσιο θέτει τους όρους παρέμβασης του γραμματισμού καθιστώντας εμάς τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς να πάρουμε θέση απέναντι στα δίπολα: χειραγώγηση- χειραφέτηση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός- *ευαλωτότητα και ευπάθεια*, αδικία – κοινωνική δικαιοσύνη, ουδετερότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας-πολιτική και κοινωνική εκπαιδευτική παρέμβαση. Το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάσαμε θα προσπαθήσουμε να το στηρίξουμε με τις παρακάτω παραδοχές γραμματισμού, οι οποίες δεν παρουσιάζονται στην παρούσα με κάποια ταξινομική κατάταξη.

- Στο πλαίσιο αυτό η ανάγνωση και η γραφή δεν αξιοποιούνται μόνο ως δεξιότητες ή ικανότητες, αλλά ως διαδικασίες ερμηνείας και κατανόησης του κόσμου και ως μέσα επανεγγραφής του ρόλου μας στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία (Κωστούλη 2015α, 2015β, Φρέιρε 1977α, 1977β, Χαραλαμπόπουλος κ.ά. 2006, Χατζησαββίδης & Κωστούλη 2013).
- Δεν αρκούμαστε μόνο στο πλαίσιο μιας λειτουργικής και επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας Αναζητούμε όλες εκείνες τις διαστάσεις φανερές και κρυφές ή υπονοούμενες που θα μας διαφωτίσουν για το θέμα και θα αναδειχθεί γιατί όλα τα εργαλεία μας δηλαδή τα κείμενα, φωτογραφίες κ.λπ. αποτελούν σημαντικές διαδικασίες στο συγκεκριμένο ιστορικό κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο του σχολείου. (Kress 2000, Macedo et al. 2010, Χατζησαββίδης & Κωστούλη 2013).
- Τα παιδιά και γονείς αντλούν από ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών, δηλαδή τις εμπειρίες και τις σχέσεις τους, για να τις μετατρέπουν σε λόγο (γραπτό και προφορικό). Σε αυτή τη διαδικασία λόγου περιγράφουν, ερμηνεύουν, λαμβάνουν θέση στα προβλήματα τους με στόχο να μετασχηματίσουν κυρίαρχες αντιλήψεις και να διατυπώσουν προτάσεις για θεσμούς (Cook-Gumperz 2008).
- Γραμματισμός και κείμενα «*διαπραγματεύονται τις κοινωνικο -πολιτισμικές αντιφάσεις, οι οποίες έρχονται στο προσκήνιο σε κοινωνικές καταστάσεις και αποτελούν στην πραγματικότητα μια μορφή διεξαγωγής κοινωνικών αγώνων*» (Norman Fairclough 1995)[5].
- Στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού τα κείμενα συνιστούν ολιστικά γεγονότα δημιουργικές συνθέσεις ποικίλων σημειωτικών πόρων, που λειτουργούν ως φορείς ή ακριβέστερα ως δείκτες ιδεολογιών (Κωστούλη 2015α: 113, Κωστούλη & Χατζηνικολάου 2010).
- Τα κείμενα με τα πολυτροπικά χαρακτηριστικά, που δημιουργούνται από τα παιδιά Ρομά, αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικά γεγονότα (Kress 2000, Street 2000). Η Kress θα περιγράψει ότι η αξία των κειμένων με τις εικόνες τους έχουν νόημα, είναι πλήρη και έχουν εσωτερική συνοχή προκειμένου να ανταποκριθούν στο στόχο που έχουν θέσει. Καταγράφεται ως σημαντικό μορφωτικό γεγονός, κατά την ώρα που θα δημιουργηθούν αυτά τα κείμενα, να είναι συνεκτικά με το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα δημιουργηθούν (Kress 2012: 481).
- Κατανόηση της κοινωνικής και ιδεολογικής διάστασης της γλώσσας. Οι γλωσσικές και οι κειμενικές επιλογές δεν είναι ουδέτερες αλλά παραπέμπουν σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογικά μορφώματα (Kress 2000, Kress 2012, Street 2000, Κουτσογιάννης 2017).
- Διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών μέσα από την εμβάπτισή τους σε ποικίλες συγγραφικές πρακτικές. Η δημιουργικότητα ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών/-τριών να αντλούν υλικά από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα και να εκφράζουν νέα νοήματα

[5] Η θέση αυτή του Norman Fairclough, που αναλύεται στο βιβλίο του «Critical Discourse Analysis: The Critical Study Language» (new York: Addison Wesley Longman Inc,1995) είναι αναδιατύπωση από των Macedo D., Δενδρινού Β., Γούναρη Π. στο βιβλίο «*Η ηγεμονία της Αγγλικής Γλώσσας*» σελ. 97.

μέσα στα γραπτά τους κείμενα. Τα κείμενά τους δεν αναπαράγουν έτοιμα κείμενα, αλλά επαναδιαπραγματεύονται κειμενικές δομές για την υλοποίηση στόχων, που κάθε φορά τίθενται.

- Γραμματισμός: μια ποιότητα συνείδησης και όχι απλά κατάκτηση μιας ουδέτερης τεχνικής. Ακόμα και οι απλές λέξεις καλύπτουν ή αποκαλύπτουν. Δεν είναι ουδέτερες (Βολοσίνοφ 1998).
- Σε πρακτικό επίπεδο δομείται η διδασκαλία στις αρχές της Ελληνικής ως δεύτερης μιας και μητρική γλώσσα είναι τα Ρομάνες (Cummins 1999, Μητακίδου 2001).

Από το σχεδιασμό ως την υλοποίηση της παρέμβασης η παραπάνω κατάθεση των αρχών γραμματισμού, οι οποίες δεν αναλύονται στην παρούσα εργασία, κρίνεται αναγκαία στη διαμόρφωση του γνωστικού περιεχομένου. Αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία ως κοινωνική και πολιτική μας ευθύνη έρχεται να αποδοθεί και ως προσωπική ευθύνη (και του γράφοντος) απέναντι στα πρόσωπα των μαθητών/τριών μας Ρομά οποιασδήποτε ηλικίας. Αυτά θα μπορούσαν να καταγραφούν ως το πρώτο μέλημα εκείνου που *«τολμά να διδάσκει»,* όπως εύστοχα γράφει ο Πάουλο Φρέιρε (2006).

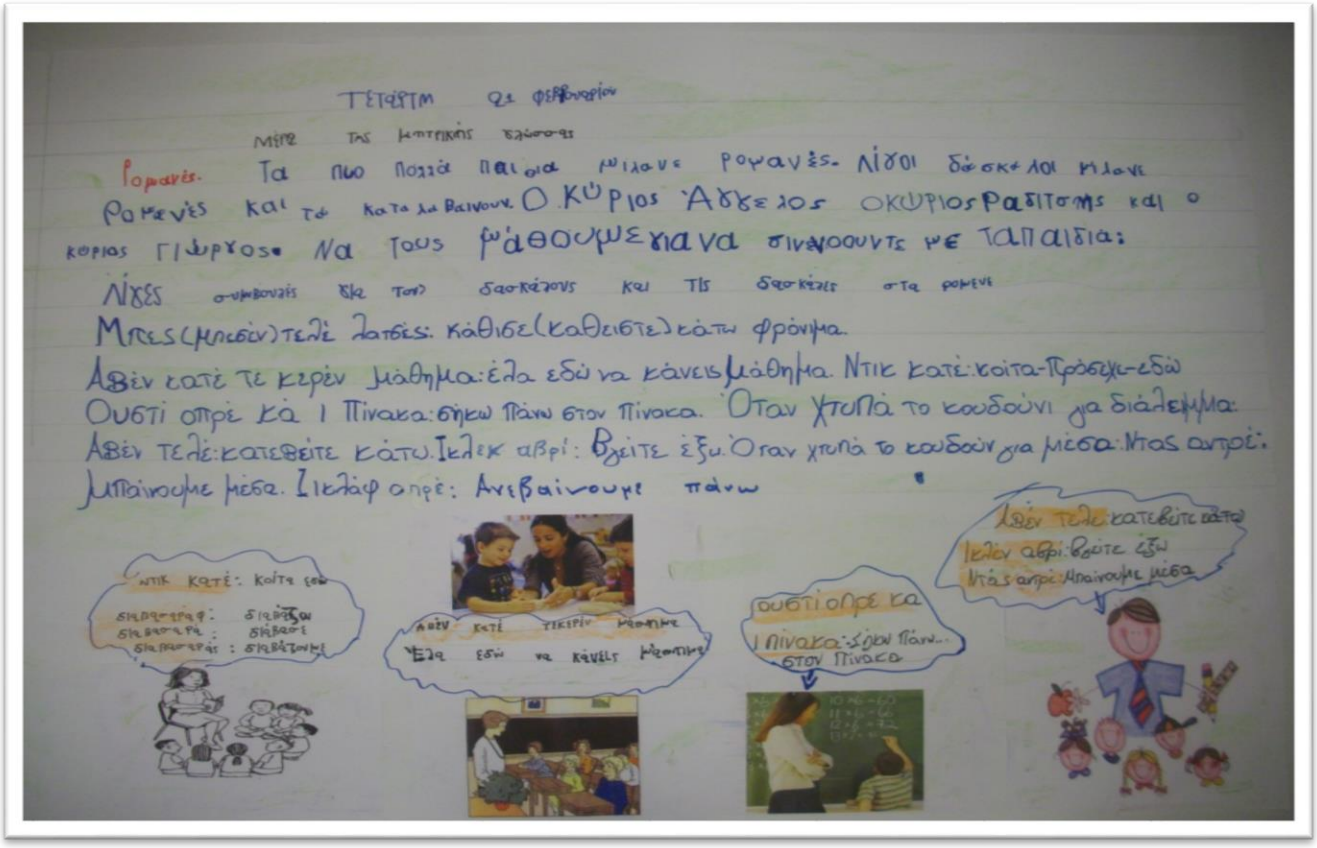
3. Παραδείγματα εξανθρωπισμού και συνειδητοποίησης

Το πρώτο παράδειγμα αφορά τη διαμόρφωση των σχέσεων στο σχολείο. Απέναντι στον κυρίαρχο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας, τον οποίο χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι/ες, τα παιδιά προτείνουν από κοινού και τη χρήση της γλώσσας των Ρομά. Η παρέμβαση των παιδιών Ρομά έχει άμεση σχέση με την καλύτερη επικοινωνία των δασκάλων του σχολείου μιας και τα περισσότερα μιλάνε -έχουν μητρική γλώσσα τη *Ρομανί- τα Ρομανές*.

Την Παγκόσμια μέρα μητρικής γλώσσας αναλαμβάνουμε στο τμήμα μας στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας να γράψουμε στα Ρομανές ένα κατάλογο συμβουλών καθημερινής σχολικής χρήσης για τους/τις δασκάλους/ες του σχολείου μας. Εδώ θα αρκεστούμε στην παρουσίαση του κειμένου και δεν θα προβούμε σε μια τυπική ανάλυση κειμένου. Άλλωστε δεν αποτελεί στόχο της εισήγησής μου. Να τονίσουμε μόνο ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μας, όπως αυτή διαμορφώνεται και από την παρουσία των δασκάλων. Με άλλα λόγια έχουν αναπτύξει την *«πολυπολιτισμική επίγνωση»* (Σκούρτου 2015)[6].

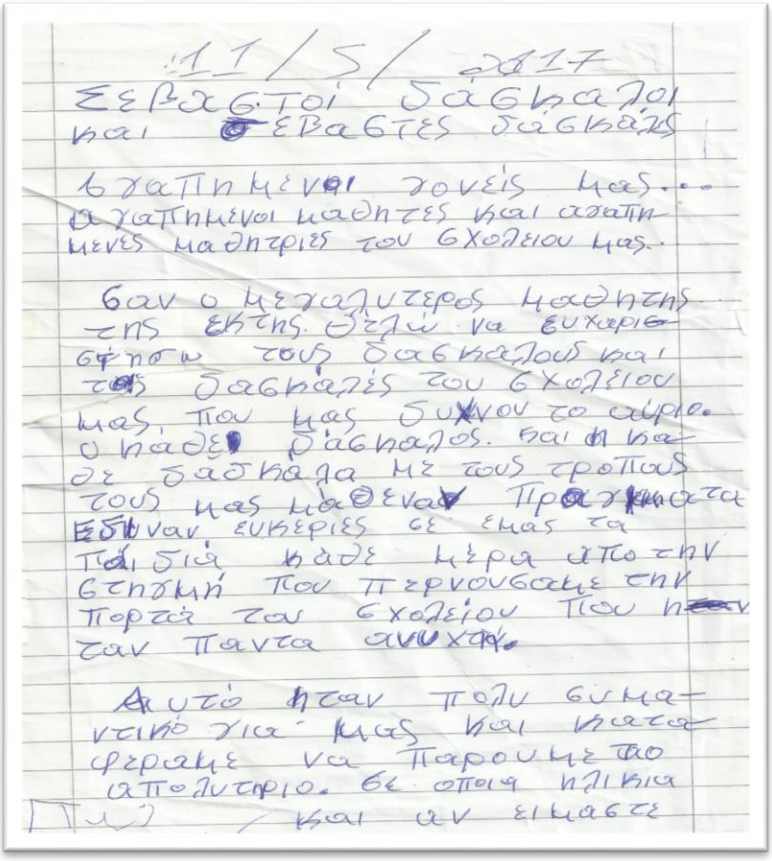
[6] Η Ελένη Σκούρτου σε επιστημονικό άρθρο: (Σκούρτου, Ε. (2015). Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος,* 182-205), αναλύει τη σημασία της αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των Ρομά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία για τη γλωσσική συνειδητοποίηση-επίγνωση. Αποτυπώνεται η αναφορά των παιδιών στη χρήση ελληνικών γραμμάτων προκειμένου να αποτυπώσουν λέξεις και έννοιες της Ρομανί, καθώς και η αναφορά σε ελληνικές λέξεις που είναι ενσωματωμένες στη Ρομανί. Οι αναφορές αυτές μαρτυρούν ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει γλωσσική συνειδητοποίηση (languageawareness). Η ίδια παραπέμπει σε θεωρητικές εργασίες των Chatzidaki 2016, Cummins 2000, 2005, Delpit 1988, 1992, Tsokalidou 2005 & Young 2011. Η γλωσσική συνειδητοποίηση (ή επί-γνωση ή εγρήγορση), όταν κατέχει κεντρική θέση στη διδασκαλία της γλώσσας, ενισχύει τόσο τη μάθηση της γλώσσας όσο και την ταυτότητα των δίγλωσσων παιδιών, γιατί μιλώντας συνειδητά για τη γλώσσα τους τα παιδιά μιλούν για τον εαυτό τους. Στη συνέχεια παραπέμπει σε εργασία του Γκόβαρης (2000), ο οποίος χρησιμοποιεί την έννοια 'κολάζ'. Ο Γκόβαρης θεωρεί ότι αυτού του είδους οι δραστηριότητες αφήνουν χώρο στα δίγλωσσα παιδιά για να συνδέσουν τα κομμάτια (γλωσσικά, πολιτισμικά) που αποτελούν το κολάζ της προσωπικότητας τους.

Παράδειγμα 1ο



Η πρόταση εμπλουτισμού της σχολικής γλώσσας με στοιχεία ενός άλλου πολιτισμικού κώδικα θεωρούμε πως είναι μια σημαντική διαδικασία μετασχηματισμού έστω και για το σχολικό διάλλειμα. Ταυτόχρονα ανοίγεται η συζήτηση διαδικασιών μπολιάσματος και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων με στοιχεία από τη μητρική γλώσσα των παιδιών Ρομά. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μια μικρο-έρευνα από τα παιδιά, αν και πόσο χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι/ες του σχολείου τους κώδικες επικοινωνίας, που τους/τις πρότειναν.

Παράδειγμα 2ο



11/5/2017
Σεβαστοί δάσκαλοι
και σεβαστές δασκάλες
χαρτηνέοι γονείς μας...
Οι χαρτηνέοι μαθητες και αθατη-
μενες μαθητριες του σχολειου μας.

δαν ο μεγαλυτερος μαθητης
της εκτης. θελω να ευχαρι-
στησω τους δασκαλους και
τις δασκαλες του σχολειου
μας, που μας συχνου το αιριο.
ο καθε δασκαλος. και η κα-
θε δασκαλα με τους τροπους
τους μας μαθενανε προχωρατα
εδωναν ευκεριες σε εμας τα
παιδια. καθε μερα απο την
στιγμη που περνουσαμε την
πορτα του σχολειου τους ηταν
παντα ανυχτα.

Αυτο ηταν πολυ συγκι-
νητικο για μας και κατα-
φεραμε να παρουμε το
απολυτηριο. σε οποια ηλικια
[illegible] και αν ειμαστε

Αυτό το κείμενο το έγραψε ο Νεκτάριος, μαθητής 15 χρονών. Ο Νεκτάριος το εκφώνησε ως αποχαιρετιστήριο λόγο στη γιορτή λήξης του σχολείου (σχολ. έτους 2016-17). Ο 15χρονος αυτός μαθητής όπως και άλλοι/ες 8 συμμαθητές/τριές του Ρομά της ίδιας ηλικίας αποφοίτησαν από το σχολείο μας, το 5ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης, που βρίσκεται στην συνοικία του Δενδροποτάμου.

Ο αποχαιρετιστήριος λόγος προς τους/τις δασκάλους/ες παρουσιάζει: 1. Την προσπάθεια, που έκαναν οι μαθητές και οι μαθήτριες Ρομά τα τελευταία τρία χρόνια. 2. Την παιδαγωγική πρόταση εκπαιδευτικής παρέμβασης και δράσης, όπως την αντιλαμβάνεται το κάθε παιδί Ρομά και επιπλέον τονίζει της αποδιδόμενη αξία των μαθητών Ρομά στο σχολείο και στους δασκάλους τους. Οι διατυπωμένες σκέψεις του μαθητή αναδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσης για τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και πιο συγκεκριμένα την αξία που έχει το σχολείο για τους Ρομά. Μια τελευταία ανάγνωση του κειμένου οδηγεί στην απόσβεση των επιχειρημάτων απαξίωσης του σχολείου και των δασκάλων, από όπου και αν επιχειρείται. Αυτά ως προς την πρώτη ανάγνωση του αποχαιρετιστήριου λόγου. Τα μηνύματα όμως αυτού λόγου δεν σταματούν εδώ. Διαβάζοντας πίσω από τα γράμματα του λόγου του Νεκτάριου ανακαλύπτουμε- αποκρυπτογραφούμε- ότι το κύριο μήνυμά του αναφέρεται στον μελλοντικό ρόλο του σχολείου. Με άλλα λόγια υπονοεί ως πρόταση την παιδαγωγική ευθύνη των δασκάλων για την υλοποίηση της ιστορικά διαμορφωμένης παιδαγωγικής υπόσχεσης: «*όλα τα παιδιά μπορούν και πρέπει να μάθουν γράμματα για ένα καλύτερο και δικαιότερο μέλλον χωρίς αποκλεισμούς*».

Παράδειγμα 3ο

Την παραπάνω διαχρονική υπόσχεση- δέσμευση του σχολείου ερχόμαστε να την υλοποιήσουμε με τα μαθήματα γραμματισμού στο εθελοντικό τμήμα γραμματισμού ενηλίκων του σχολείου μας (Δευτέρα –

Πέμπτη από τις 16:00-18:30 ή τις 19:30). Στο τέλος του διδακτικού έτους συμμετέχουν στις απολυτήριες γραπτές εξετάσεις, όπως ορίζει το νομικό πλαίσιο.

Αυτό το εκπαιδευτικό γεγονός έχει ιστορικό βάθος 15 χρόνων. (Ήδη από το 2003). Γνωρίζουμε από παλαιότερα ότι η σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά περνά και από την μόρφωση των γονέων, γι' αυτό ξεκινήσαμε τα πρώτα βήματα γραμματισμού ενηλίκων, που δεν φοίτησαν –δεν πέρασαν την πόρτα του σχολείου - ή δεν ολοκλήρωσαν το σχολείο. Από το 1990 γνωρίζουμε -σε συνεργασία τότε στο πρόγραμμα «Φτώχεια 3»- υπό την καθοδήγηση του ομότιμου σήμερα καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. Γ. Τσιάκαλου, ότι μια σειρά οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων ορθώνουν απροσπέλαστα εμπόδια στην συγκεκριμένη κατηγορία πληθυσμού. Αυτό το πλέγμα των παραγόντων διαμορφώνει το περίγραμμα του κοινωνικού αποκλεισμού του πληθυσμού των Ρομά και κατ' επέκταση και του αποκλεισμού από την εκπαίδευση. Ξέρουμε από τότε ότι η συμμετοχή των ίδιων των Ρομά σε όλες τις κοινωνικές διαδικασίες είναι αυτή που θα καταπολεμήσει τις ποικίλες μορφές αποκλεισμού και του αποκλεισμού από την εκπαίδευση. Με άλλα λόγια συνειδητοποιούμε ότι οι συμμετοχικές διαδικασίες και οι συλλογικές προσπάθειες είναι αυτές που θα φέρουν τα όποια θετικά αποτελέσματα. Ακριβώς αυτήν την συλλογικότητα ως μεθοδολογία προτάσσουμε στο σχολείο. Αυτή δεν αφορά ένα αόριστο εκπαιδευτικό πλαίσιο σχέσεων, αλλά τις συγκεκριμένες καθημερινές σχέσεις, που διαμορφώνουμε στην σχολική μας κοινότητα. Σε αυτήν την κοινότητα είναι οι γονείς Ρομα (80%περίπου του πληθυσμού του Δενδροποτάμου), οι δάσκαλοι/ες, οι μαθητές/τριες, αλλά και οι πολίτες του Δενδροποτάμου. Αν απουσιάσει κάποιος από αυτούς τους δημιουργούς της κοινότητας, για μας, δεν μπορεί να αναπληρωθεί το κενό, γιατί οι εμπειρίες του/της καθενός/μιας είναι σημαντικές στην μαθησιακή διαδικασία μιας και ο/η καθένας/μια συμβάλλει με τον τρόπο του στη διαμόρφωση της συλλογικής εμπειρίας. Έτσι οι διαδικασίες αναδεικνύουν τη ζωή των Ρομά ως περιεχόμενο μάθησης και αλληλεγγύης.

Η θεώρηση αυτή δεν είναι τυχαία. Η παρουσία των παιδιών Ρομά και των γονιών τους, των μεταναστών παλαιότερα, (και των προσφύγων σήμερα) ως κοινωνική εμπειρία στο σχολείο δεν είναι πρόβλημα, αλλά πλούτος. Οι εμπειρίες όλων ως πολιτισμικός πλούτος και ταυτόχρονα μαθησιακό υλικό αφορά το σύνολο της σχολικής κοινότητας και από αυτό όλοι/ες κερδίζουν: παιδιά, γονείς, δάσκαλοι/ες. Όλοι/ες ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλάζουμε τα σχολικά δεδομένα -τα δεδομένα της τάξης. Είναι πρόκληση για τον δάσκαλο μια τέτοια προσέγγιση, που *τολμά να διδάσκει* φράση που χρησιμοποιεί ο Φρείρε (Φρέιρε 2006: ό.π.). Έτσι ο/η δάσκαλος/α ως μέλος της σχολικής κοινότητας αναλαμβάνει ρόλους κοινωνικού *γραμματέα,* όπως περιγράφει το ρόλο του δασκάλου ο Macedo, εγώ θα έλεγα *κριτικού φίλου-γραμματέα-δασκάλου* της κοινωνικά αποκλεισμένης -*καταπιεζόμενης*- ομάδας των Ρομά (Macedo 2004: 84-85, Χατζηνικολάου 2007: 162).

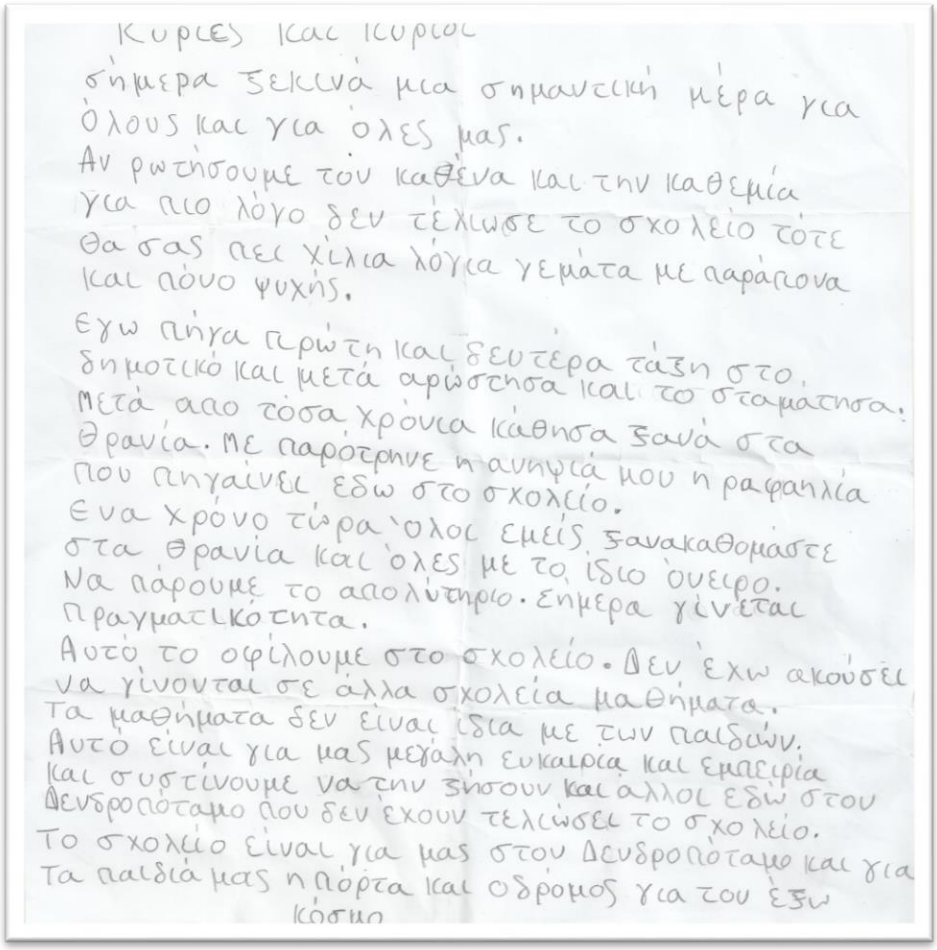
Η δουλειά μας λοιπόν δεν τελειώνει στη διδασκαλία των μαθηματικών, της γεωγραφίας, του συντακτικού, της ιστορίας. Είναι σημαντικά και αυτά και πρέπει να γίνονται χωρίς γνωστικές εκπτώσεις. Για μας είναι αυτονόητη δουλειά καταρχήν να διδάσκουμε αυτά τα πράγματα με σοβαρότητα και στη συνέχεια να συμμετέχουμε σε διαδικασίες για να αναδειχθεί τουλάχιστον η κοινωνική αδικία και σε μια πιο αισιόδοξη προοπτική να νικηθεί. Όλο αυτό δεν είναι για μας ένας επιπλέον φόρτος εργασίας, που κάποιοι/ες με ευκολία θα το αξιολογούσαν σε μια διαδικασία επιβράβευσης ως πράξη ηρωισμού. Εμείς το καταγράφουμε καθημερινά ως αγωνία σεβασμού της ιδιότητας του πολίτη και διεύρυνσης της δημοκρατίας. Είναι αναγκαίο στην παρέμβασή μας να αποκαλύπτουμε το ιδεολογικό περιεχόμενο ενός συγκεκριμένου νεοφιλελεύθερου λόγου, ο οποίος πολλές φορές αποκαλείται εκσυγχρονιστικός ή τεχνογνωσιακός.

Δάσκαλοι/ες και μαθήτριες/τες ενήλικες Ρομά του τμήματος θεωρούμε σημαντική τη διαδικασία απόκτησης απολυτηρίου Δημοτικού Σχολείου, όχι μόνο ως επιστέγασμα των προσπαθειών μας, αλλά επιπλέον ως μια διαδικασία επικύρωσης του γραμματισμού στη βάση: 1ο του σεβασμού του δικαιώματος της εκπαίδευσης και των όποιων πλεονεκτημάτων (μικρών ή μεγάλων) αντιστοιχούν στην απόκτηση του απολυτηρίου. 2ο ως δικαίωμα των Ρομά να συμμετέχουν σε ευκαιρίες ζωής π.χ. εργασία, συμμετοχή σε επιδοτούμενα σεμινάρια ανέργων κ.λπ. 3ο και πιο ουσιαστικό, όπως τον θέτουν και οι ίδιες/οι, για το

δικαίωμά τους να συμμετάσχουν σε ευκαιρίες συνέχισης σπουδών στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας: «*Με τα γράμματα ελπίζουμε όλες σε μια καλύτερη ευκαιρία. Δεν ξέρουμε αν θα τα καταφέρουμε, όμως αυτό το χρωστάμε όλες στον εαυτό μας. Είναι ο σεβασμός στον εαυτό μας και στα παιδιά μας. Έτσι ετοιμαζόμαστε για εξετάσεις για το απολυτήριο*», όπως είχαν γράψει σε κείμενό τους μητέρες που φοίτησαν τα προηγούμενα χρόνια. Μία από αυτές η κυρία Ευδοξία, σε μια αποστροφή του λόγου της σε ένα μάθημα, τόνισε ότι με την απόκτηση του απολυτηρίου θα φροντίσει να ζητήσει επανέκδοση του δελτίου αστυνομικής ταυτότητάς της, επειδή στο υπάρχον αναγράφεται ο χαρακτηρισμός της αγράμματης: *«Θέλω να σβήσω από την ταυτότητά μου το αγράμματη»*[7].

Παρά την αγωνία επιβίωσης (και όχι απλώς διαβίωσης: δυο φορές το 2017 ζήσαμε στο Δενδροπόταμο προβλήματα πλημμύρας- άγνωστα στο ευρύ κοινό), δεν το έβαλαν κάτω. Έκριναν και κρίνουν ότι το σχολείο, η προσωπική τους εκπαίδευση και των παιδιών τους είναι ό,τι το σπουδαιότερο στη ζωή τους, γι' αυτό και δεν σταμάτησαν μπροστά στα καθημερινά οικονομικά οδοφράγματα, που ορθώνονται.

Στις 15 Ιουνίου 2017, όπως και κάθε χρόνο τα τελευταία 6 χρόνια, οργανώνουμε στο σχολείο ειδική εκδήλωση παραλαβής των απολυτηρίων των ενηλίκων και των γονέων πολλών παιδιών. Από πριν είχαμε σχεδιάσει ότι κάποιος/α έπρεπε να μιλήσει στην τελετή. Συνήθως μιλά ο/μεγαλύτερος/η στην ηλικία. Το κείμενο που ακολουθεί προσπαθεί να αποτυπώσει το σύνολο των απόψεων των φοιτώντων αλλά και του/της γράφοντος/ουσας:



Κυρίες και Κύριοι

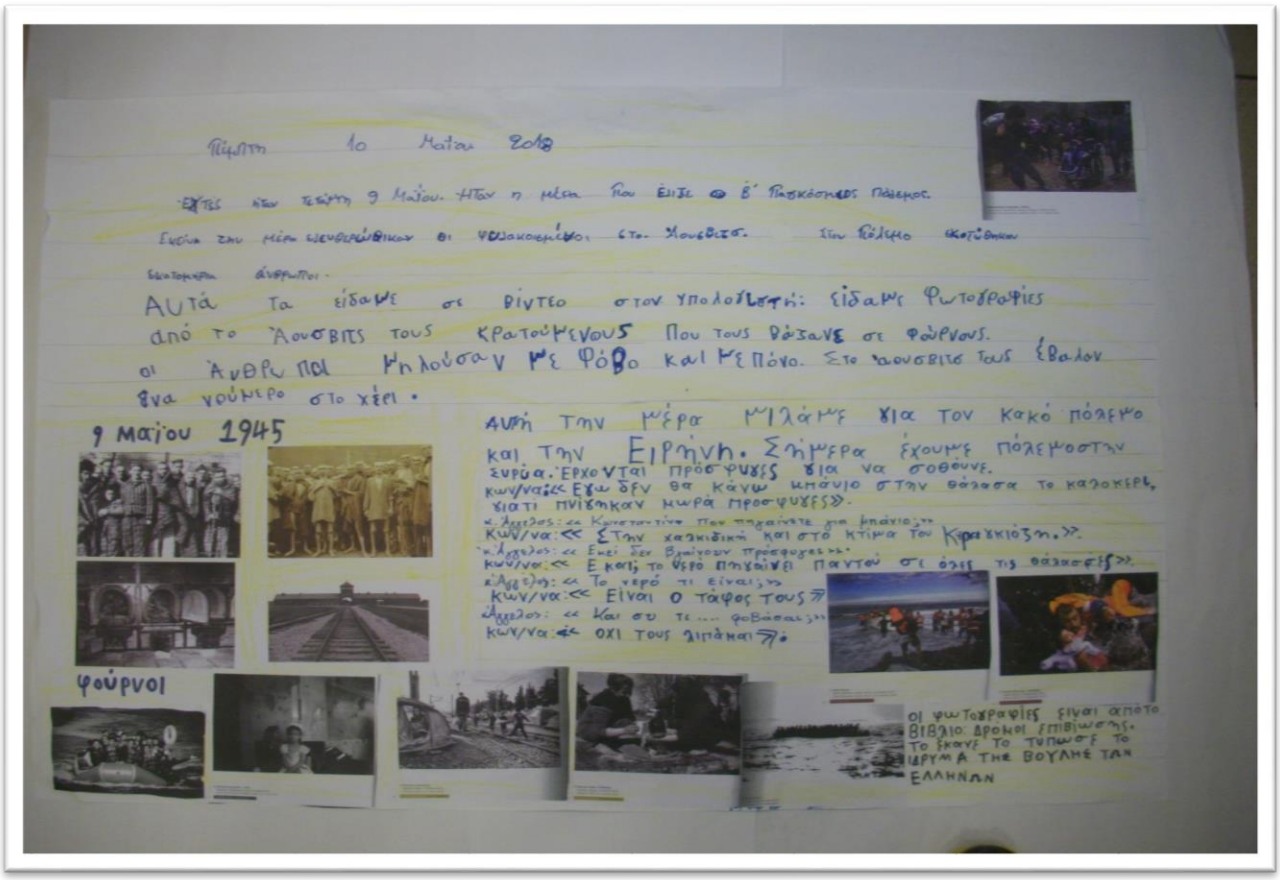
Σήμερα ξεκινά μια σημαντική μέρα για
όλους και για όλες μας.
Αν ρωτήσουμε τον καθένα και την καθεμία
για πιο λόγο δεν τέλειωσε το σχολείο τότε
θα σας πει χίλια λόγια γεμάτα με παράπονα
και πόνο ψυχής.

Εγώ πήγα πρώτη και δεύτερα τάξη στο
δημοτικό και μετά αρνήστηκα και το σταμάτησα.
Μετά από τόσα χρόνια κάθησα ξανά στα
θρανία. Με παρότρυνε η ανηψιά μου η Ραφαηλία
που πηγαίνει εδώ στο σχολείο.
Ένα χρόνο τώρα όλοι εμείς ξανακαθόμαστε
στα θρανία και όλες με το ίδιο όνειρο.
Να πάρουμε το απολυτήριο. Σήμερα γίνεται
πραγματικότητα.
Αυτό το οφείλουμε στο σχολείο. Δεν έχω ακούσει
να γίνονται σε άλλα σχολεία μαθήματα.
Τα μαθήματα δεν είναι ίδια με των παιδιών.
Αυτό είναι για μας μεγάλη ευκαιρία και εμπειρία
και συστήνουμε να την ζήσουν και άλλοι εδώ στον
Δενδροπόταμο που δεν έχουν τελειώσει το σχολείο.
Το σχολείο είναι για μας στον Δενδροπόταμο και για
τα παιδιά μας η πόρτα και ο δρόμος για τον έξω
κόσμο

[7] Το κείμενο αυτό παρουσίασε ομάδα μαθητριών μας μητέρων Ρομά, σε ημερίδα, που οργάνωσε το Πρόγραμμα εκπαίδευσης Ρομά Μακεδονίας Θράκης του ΑΠΘ, στη Θεσσαλονίκη, τον Ιούνιο του 2013. Αυτό το κείμενο, όπως και η αποστροφή του λόγου της κκυρίας Ε., βρίσκονται στο προσωπικό αρχείο. Το κείμενο αυτό, όπως και άλλα, τα παρουσιάσαμε με τον συνάδελφο Γ. Χατζηπαύλου στο συνέδριο γραμματισμού στη Δράμα το 2013 (Χατζηπαύλου & Χατζηνικολάου 2013).

Το περιεχόμενο του κειμένου εκπέμπει και ένα αισιόδοξο μήνυμα μιας και απαντά στα μυθεύματα περί πολιτισμικής ασυμβατότητάς των Ρομα με την εκπαίδευση. Όλες/οι αυτές/οι Ρομά περίπου 100 ενήλικες, που απόκτησαν απολυτήριο τα τελευταία έξι χρόνια, είναι η απάντηση στον κυρίαρχο λόγο που χρόνια τώρα προσπαθεί να επιβάλλει ιδεολογήματα όπως: *«Οι Ρομά δεν αγαπάνε τα γράμματα. Δεν έχουν τα γράμματα στο αίμα τους, στον πολιτισμό τους, στην κουλτούρα τους»*. Φράσεις που ακούγονται και από «επίσημα χείλη» προκειμένου να καλύψουν τη σκόπιμη -πολλές φορές διαχρονική- αδιαφορία των θεσμών και της πολιτείας. Η όποια γενίκευση ενέχει χαρακτηριστικά ρατσιστικού λόγου ιδίως όταν στιγματίζει το σύνολο της ομάδας όπως συμβαίνει πολλές φορές στα ΜΜΕ ηλεκτρονικά και έντυπα. Διαψεύδοντας τα ρατσιστικά στερεότυπα οφείλουμε να τονίσουμε ότι η επιμονή των Ρομά του Δενδροποτάμου για την εκπαίδευση κλονίζει όλο αυτό το ιδεολογικό πλέγμα. Με άλλα λόγια η δράση και η συμμετοχή των Ρομά στο σχολείο λειτουργεί «εξανθρωπιστικά» για τον σχολικό θεσμό μιας και ξαναδίνουν το πραγματικό ανθρωπιστικό περιεχόμενο της αποστολής του σχολείου απέναντι στις κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες διαθέσεις των τελευταίων χρόνων. Ένα σχολείο ευαισθησίας, ανθρωπιάς και ελπίδας. «*Ένα σχολείο που θα αφουγκράζεται*» την αγωνία των γονιών Ρομά για τη μόρφωση πρωτίστως των παιδιών τους και στη συνέχεια θα αναλάβει δράσεις για την μόρφωση και των γονιών[8]. Αυτή είναι η παιδαγωγική υπόσχεση της καθημερινότητας του σχολείου του Δενδροποτάμου, αν και γνωρίζουμε ότι εξακολουθεί για πολλούς/ες Ρομά να είναι μια ανεκπλήρωτη υπόσχεση (Τσιάκαλος 2002).

Παράδειγμα 4ο. Με αφορμή τη 9η Μαΐου, ημέρα λήξης του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου



[8] Ένα σχολείο που να αφουγκράζεται, να ακούει την αγωνία των Ρομά περιγράφει η κυρία Α. Μάγκα, πρόεδρος του συλλόγου Γυναικών Ρομά Δενδροποτάμου, σε κείμενό της παρέμβαση στο συνέδριο με τίτλο «Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων» που οργάνωσε το ΠΤΔΕ/ΑΠΘ το 2007 (Αννούλα Μάγκα, Κατερίνα Μπεμπέ, 2007).

Ο Αντόρνο στο δοκίμιο *«Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς»* τόνιζε: «*Κάθε πολιτικό μάθημα τέλος θα έπρεπε να έχει ως επίκεντρο το να μην επαναληφθεί το Άουσβιτς. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει μόνο αν ασχολείτο ανοιχτά με αυτό το πιο σημαντικό από όλα τα ζητήματα, ιδίως χωρίς φόβο της σύγκρουσης με οποιεσδήποτε δυνάμεις. Για το σκοπό αυτό το πολιτικό μάθημα θα έπρεπε να μεταμορφωθεί σε κοινωνιολογία, να διδάσκει δηλαδή τα σχετικά με το παιχνίδι των κοινωνικών δυνάμεων το οποίο βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια των πολιτικών μορφών»* (Αντόρνο 2017: 52).

Η σημασία της εκπαίδευσης στην προοπτική της ειρήνης καταγράφεται από την πρώτη πρόταση του Αντόρνο ως μια διαχρονική παιδαγωγική αξία. Μεταφέροντας το περιεχόμενο της πρότασης του Αντόρνο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό ιστορικό γίγνεσθαι βρισκόμαστε στα γεγονότα σύγχρονης προσφυγιάς. Άνθρωποι σε όλα τα μήκη του πλανήτη ζουν το δικό τους πόνο και τη δική τους φρίκη ίσως διαφορετικά από εκείνο του Άουσβιτς, αλλά πάντως ζουν τον πόνο και τη φρίκη ενός άλλου πολέμου. Ο Γιανους Γκόρτσακ παιδαγωγός του γκέτου της Βαρσοβίας θα γράψει θέλοντας να τονίσει τη διαχρονικότητα της φρίκης και του πόνου: «*Όλα τα δάκρυα είναι πικρά. Όποιος κατανοεί αυτό το γεγονός έχει την ικανότητα να διαπαιδαγωγεί παιδιά. Όποιος δεν το κατανοεί δεν έχει τα προσόντα να είναι παιδαγωγός»* (Τσιάκαλος 2002:13). Αντικαθιστώντας τον όρο Άουσβιτς στον τίτλο του παραπάνω δοκιμίου του Αντόρνο (Αντόρνο, 2017: ό.π.) από όρο προσφυγικό ζήτημα και ονομάζοντας το *η εκπαίδευση μετά το σύγχρονο προσφυγικό ζήτημα* μας βάζει μπροστά σε όλα εκείνα τα ζητήματα του ρόλου, που καλείται να διαδραματίσει το σύγχρονο Ελληνικό σχολείου (και όχι μόνο, αλλά και η παγκόσμια σκέψη) απέναντι στις ζωές χιλιάδων παιδιών προσφύγων. Στην περίπτωση του κειμένου η συζήτηση με την Κωνσταντίνα είναι χαρακτηριστική αποτύπωση του ρόλου του σχολείου απέναντι στον πόλεμο και στην προσφυγιά, όπως και οι εικόνες που επιλέξαμε προκειμένου να αποτυπώσουμε πολυτροπικά τις διαστάσεις του θέματος.

Αυτά τα πολυτροπικά κείμενα αποτελούν μέρος του χειροποίητου Μεγάλου βιβλίου διαστάσεων (70Χ90 εκ.) που έχει τίτλο «Η Δικαιωματιά». Στο βιβλίο έχουν επιλεγεί περίπου άλλα 150 κείμενα αυτού του είδους και φιλοδοξούμε να το δημοσιεύσουμε, όπως και τα προηγούμενα τρία Μεγάλα Βιβλία (Χατζηνικολάου 2012, 2015).

3. Επιλογικές σκέψεις ως διαπιστώσεις

Μοιράστηκα μαζί σας κάποιες εμπειρίες και σκέψεις που μου τις υπαγόρεψαν μαθητές/τριες έφηβοι/ες του κανονικού σχολείου και γονείς Ρομά του τμήματος γραμματισμού ενηλίκων. Στο αρχικό ερώτημα που προέκυπτε από το θέμα, πως δηλαδή μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες θα δώσουμε περιεχόμενο χειραφέτησης και αντίστοιχο νόημα στην εκπαίδευση σε πρακτικό και θεωρητικό πλαίσιο, τα παραδείγματα και οι προσεγγίσεις μελέτης μπορούν να αποτελέσουν μια απάντηση. Όμως όλα όσα σας παρουσίασα έγιναν με την επιφύλαξη ότι δεν μπορούν να οδηγήσουν οπωσδήποτε σε κάποια γενικεύσιμα συμπεράσματα. Μπορούν όμως να αποτελέσουν ισχυρά παραδείγματα σχολιασμού για το θέμα μου. Επιπλέον μπορούν ως ιδέες να μπολιάσουν ως ιδέες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες προκειμένου οι δράσεις του σχολείου, του δικού μας σχολείου, να επηρεάσουν ευρύτερες κοινωνικές στάσεις απέναντι στους Ρομά.

Οι *εξανθρωπιστικές* διαδικασίες κατά την εκτίμηση και άλλων δασκάλων του σχολείου κλείνουν με μια τελική εκδήλωση, η οποία έχει την ιδιαίτερη μορφωτική διαδικασία και για μας. Στην επίσημη γλώσσα των θεσμών της εκπαίδευσης –σε όλες τις βαθμίδες– αποκαλείται τελετή επίδοσης απονομής απολυτηρίων (πτυχίων). Κάποιος δηλαδή τα δίνει – λες και τα χαρίζει. Για μας στην τελετή με ειδικούς επισήμους τους/τις ίδιους/ες επιτυχόντες/ούσες τα απολυτήρια δεν παραδίδονται από κάποιον/α. *«Δεν τους/τις τα χαρίζουν κάποιοι/ες, αλλά τους τα χρωστούσαν».* Τα πήραν με την αξία, τη θέλησή τους, τον αγώνα τους και με *«το σπαθί τους»* κατά τη λαϊκή ρήση. Αν ήταν να επιδώσει κάποιος ή κάποια τα απολυτήρια, έπρεπε να αναρωτηθεί: γιατί τώρα και σε αυτήν την ηλικία; Ποιες οι ευθύνες οι προσωπικές, των θεσμών, των δασκάλων κ.λπ.; Ξέρω ότι τουλάχιστον κάποιοι/ες από το βάρος των χρόνων των πόνων

και των κόπων της δουλειάς ανέβηκαν αργά το σκαλί της σκηνής της αίθουσας τελετών. Ως δάσκαλος (μετά από 34 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση) οφείλω, αν μπορώ εκπροσωπώντας το σύνολο της εκπαίδευσης, να ζητήσω συγγνώμη γι' αυτήν την καθυστέρηση, γιατί ξέρω πως ο χαμένος χρόνος εκτός σχολείου δεν γυρίζει πίσω και δεν προστίθεται στο τέλος της ζωής.

Οι εξανθρωπιστικές λοιπόν διαδικασίες, κατά Φρέιρε, που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν οι καταπιεζόμενοι για μας οι κοινωνικά αποκλεισμένοι Ρομά, δομούνται καθημερινά με νέες εμπειρίες στο σχολείο του Δενδροποτάμου. *Εξανθρωπισμός* λοιπόν ως το τέλος, όπου τέλος η επίτευξη του σκοπού του καθημερινού γραμματισμού και της εκπαίδευσης.

Οι δυο λόγοι, που εκφωνήθηκαν από μόνοι τους είναι λόγοι καταξίωσης και ύμνος του σχολείου από τους Ρομά. Στο τέλος του προφορικού λόγου της στην τελετή λήξης η κυρία Ευαγγελία είπε αυθόρμητα «*το σχολείο για μας στο Δενδροπόταμο είναι η πόρτα και ο μόνος δρόμος για τον έξω δρόμο*». Ό,τι ποιητικότερο. Αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ποίηση είναι δημιουργία. Ταυτόχρονα ο λόγος αυτός παρουσιάζει την ευθύνη του σχολείου και των δασκάλων σε μια προοπτική της ελπίδας. Ο *«εξανθρωπισμός»* που προτείνει ο Φρέιρε σε επίπεδο διαμόρφωσης των σχέσεων του σχολείου και των δασκάλων με την κοινωνία και στην περίπτωσή μας με την κοινότητα των Ρομά του Δενδροποτάμου συμπληρώνεται από τη γενική θέση του Cummins: Αν ο δάσκαλος δεν μαθαίνει κάτι από τους μαθητές του, είναι αμφίβολο, αν θα μάθουν κάτι και αυτοί από αυτόν.

Για όλα αυτά: για το περιεχόμενο που δίνουν τα παιδιά Ρομά και οι γονείς τους στο σχολείο, καθώς και το μάθημα εξανθρωπισμού και συνειδητοποίησης, που ζούμε μέχρι και την τελετή λήξης, οι στίχοι από το «*Πρώτο σκαλί*» του Καβάφη είναι ο επίλογος της προσπάθειας:

«Κι αν είσαι στο σκαλί το πρώτο, πρέπει/ νάσαι υπερήφανος κ' ευτυχισμένος.

Εδώ που έφθασες, λίγο δεν είναι /τόσο που έκαμες, μεγάλη δόξα.

Κι αυτό ακόμη το σκαλί το πρώτο/ πολύ από τον κοινό τον κόσμο απέχει.

Εις το σκαλί για να πατήσεις τούτο/ πρέπει με το δικαίωμά σου νάσαι

πολίτης εις των ιδεών την πόλι./Εδώ που έφθασες, λίγο δεν είναι

Τόσο που έκαμες, μεγάλη δόξα».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Norman F. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study Language.* New York: Addison Wesley Longman Inc.

Αντόρνο Τ.Β. (2017*).* (μτφ. Γ. Σαγκριώτης) *Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς*. Αθήνα: Νήσος.

Βολοσίνοφ Β. (1998). (μτφ. Β. Αλεξίου) *Μαρξισμός και φιλοσοφία της γλώσσας*. Αθήνα: Παπαζήση.

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* (σσ. 17-34). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γκόβαρης Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Cook-Gumperz J. (2008*).* (Επιμ. Τ. Κωστούλη) *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γούναρη, Π. & Γ. Γρόλλιος (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα. Gutenberg.

Cummins, J. (1999). (μτφ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα. Gutenberg.

Freire, P. (2000). Διεργασία Γραμματισμού ενηλίκων ως πολιτισμική δράση για ελευθερία. Στο Τ. Σκουρα Βαρνάβα κ.ά. (Επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη. Γλώσσα και γραμματισμός στην κοινωνική πρακτική* (σσ. 307-318). Αθήνα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Gee, J. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Χ. Αγαθοκλής (Επιμ.), *Γραμματισμός κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, Α.Π.Θ.

Κογκίδου Δ., Τρέσσου Ε. & Γ. Τσιάκαλος (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης* (σσ. 139-164). Αθήνα: Νήσος.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρ. Μ. Τριανταφυλλίδη).

Kress, G. (2000). (Σύνταξη Β. Δενδρινού) Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*(1-2), 111-124.

Kress, G. (2012). Ο Γραμματισμός σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον επικοινωνίας. Στο Φ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού Γραμματισμού. Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών* (σσ. 465-492). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κωστούλη, Τ. & Ά. Χατζηνικολάου (2010). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές σε μεικτές τάξεις. (Διαθέσιμο στο: http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf)

Κωστούλη, Τ. (2015α). Γλωσσική εκπαίδευση και διαλογικές πρακτικές γραμματισμού σε μεικτές τάξεις: Προς έναν νέο γλωσσοδιδακτικό λόγο. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά-Διεθνή και Ελληνική εμπειρία. Το παρόν μιας διάρκειας* (σσ. 107-128). Θεσσαλονίκη. ΚΕΔΕΑ/ ΑΠΘ, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (πρόγραμμα εκπαίδευση παιδιών Ρομά).

Κωστούλη, Τ. (2015β). Προσδιορίζοντας την ένταξη παιδιών Ρομά στο 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. Πολυπλοκότητες στην ένταξη* (σσ. 155-174). Θεσσαλονίκη: ΚΕΔΕΑ/ΑΠΘ, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (πρόγραμμα εκπαίδευση παιδιών Ρομά).

Μάγκα, Α. & Κ. Μπεμπέ (2007). Εκπαίδευση παιδιών Ρομά. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 99-108).Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Macedo D. (2004). (μτφ. Χ. Μητακιδου). Πολυπολιτισμικότητα πέρα από τα δεσμά του Θετικισμού. Στα Πρακτικά της Ημερίδας του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. και του Διδασκαλείου «Δ. Γληνός» με θέμα: *Διαθεματικότητα στην εκπαίδευση*. (Θεσσαλονίκη 3 Ιουνίου 2014) (σσ. 71-86). Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Macedo, D., Δενδρινού, Β. & Π. Γούναρη (2010). *Η ηγεμονία της Αγγλικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μανωλεδάκης, Ι. (1997). Ανθρώπινη αξιοπρέπεια έννομο αγαθό ή απόλυτο όριο στην άσκηση εξουσίας. Στο Ι. Μανωλεδάκης & C. Prittwirtz (Επιμ.), *Η ποινική προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Μητακίδου, Σ. (2001). Η λογοτεχνία ως μέσο για την κατάκτηση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας,* (τόμ. Α΄, σσ. 582-593). Αθήνα: Ατραπός.

Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα Θεμέλιο.

Σκούρτου, Ε. (2015). Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος,* 182-205.

Street, Β. (2000). Διαπολιτισμικές απόψεις για τον γραμματισμό. Στο Τ. Βαρνάβα Σκούρα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στην κοινωνική Πρακτική*. (τόμ. Γ΄, σσ. 177-189). Αθήνα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός η ελληνική εμπειρία* (σσ. 39-65). Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ. (1999). Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη. Στο Γ. Τσιάκαλος (Επιμ.), *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και Κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη* (σσ. 49-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος Γ. (2002*). Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Τσιάκαλος Γ. (2008). Ελλάδα: Ξενοφοβία των αδυνάμων και ρατσισμός των ισχυρών. Στο D. Macedo & P. Gounari (Επιμ.), *Η παγκοσμιοποίηση του Ρατσισμού* (σσ. 371-400). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φρέιρε, Π. (1977α). (Επιμ., μτφ. Γ. Κρητικός) *Αγωγή του καταπιεζομένου*. Αθήνα: Ράππα.

Φρέιρε, Π. (1977β). (Επιμ. Ν. Μπαλής) (μτφ. Σ. Τσάμης) *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Φρέιρε, Π. (2006). (Επιμ. Τ. Λιάμπας) *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). *Γραμματισμός κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη.

Χατζηνικολάου, Ά. (2005). Αλφαβητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζηνικολάου, Ά. (2007). Αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 175-176). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζηνικολάου, Ά. & Γ. Χατζηπαύλου (2013). Γραμματισμοί γυναικών Ρομά, μητέρων «αναλφάβητων» στο σχολείο του Δενδροποτάμου. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.) Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: «*Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*» (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Apte, 1-3/11/2013, Δράμα). (Διαθέσιμο στο: http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BγιB%CE%B1%CC%81%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%80%CE%B1%CF%85%CC%81%CE%BB%CE%BF%CF%85.pd)

Χατζηνικολάου, Α. (2012). *Με αφορμή….Το δικό μας μεγάλο βιβλίο*. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, Πρόγραμμα Ρομά. (Διαθέσιμο στο: http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/books/OurBigBook/OurBigBook.html)

Χατζηνικολάου, Α. (2015). Λογισμικό Δημιουργικής γραφής. Τα παιδιά γράφουν ιστορίες. *Κάθε μέρα μια ξεχωριστή μέρα για μας και τα παιδιά όλου του κόσμου. Μεγάλο Βιβλίο.* Βιβλίο σε

ηλεκτρονική μορφή. Κατατεθειμένο στο πρόγραμμα Εκπαίδευση παιδιών Ρομά του ΠΤΔΕ/ΑΠΘ. Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδειας και Θρησκευματων Ειδικ. Λογ. Κονδυλ. Ερευνας ΑΠΘ 978-618-5185-04-6.

Χατζηνικολάου, Ά. (2018). Ζητήματα διακρίσεων εις βάρος των Ρομά. Στο Π. Νάσκου Περράκη, Ν. Γαϊτενίδης & Σ. Κατσούλης (Επιμ.), *Ευρωπαϊκές πολιτικές από και προς την προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων* (σσ. 161-174). Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Χατζησαββίδης, Σ. & Τ. Κωστούλη (Επιμ.), (2013). *Νέα Ελληνική γλώσσα. Οδηγός Εκπαιδευτικού.* Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Χατζησαββίδης, Σ. (2013). Από την παραδοσιακή στη λειτουργική γραμματική και ο κριτικός γραμματισμός. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: «*Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*» (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Δράμα, 1-3/11/2013). (Διαθέσιμο στο http://www.nured.uowm.gr/drama/Strongyles_trapezes_files/2.%20%CE%A7%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%A3%CE%91%CE%92%CE%92%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3.pdf)

Χατζηστεφάνου, Α. (28/12/2017). Εντρεπρενέρ Με τα λεφτά του μπαμπά. *Εφημερίδα των Συντακτών.*

Identity Texts and Educational Drama as Pedagogical Tools for the Social Empowerment of Adolescents from Oppressed Minority Groups: Reflections from a Critical-Emancipatory Action Research

Theodora Agapoglou
Aristotle University of Thessaloniki
doragapoglou@gmail.com

Anastasia Kesidou
Aristotle University of Thessaloniki
akesidou@edlit.auth.gr

Abstract

The paper focuses on the deliberating practices engaging drama and identity texts that led a group of adolescents from a Muslim Roma minority to their personal and social empowerment in the context of a critical-emancipatory action research. These adolescents face double discrimination; both from the privileged groups as well as from the more powerful groups within the Muslim minority, which they identify themselves with. In this context, they internalize negative stereotypes and even a strong belief of cultural inferiority, when interacting with the privileged 'Other'. In addition, the asymmetrical power relations confirm their position of oppression, which decisively affect their intercultural interactions.

The paper discusses how the production of identity texts and the application of educational drama techniques have contributed to the exploration of their personal and social identity, the critical reflection on the reasons of their socially constructed diversity and the development of 'counter-narratives', promoting cultural, political, economic and social awareness. Through this procedure, the adolescents have created their own chosen path of empowerment, have demanded their right for symmetrical intercultural interaction and have sensitized some of their oppressors.

Keywords: *Identity awareness, counter-narratives, social justice, identity texts, educational drama.*

1. Identifying a social challenge, daring to intervene: the theoretical framework behind the genesis of the critical-emancipatory action research[1]

In modern societies, characterized by globalization, postmodern understandings of identity and neoliberal policies, social injustice and democratic deficits are existing[2] and as a result, meso-interactions[3] between different cultural groups take place in a complex historical (social, political, economic, cultural, technological) context, which is closely related to each person's access to social power (Foucault 1977). This power imbalance leads to the reproduction of hegemonic relations (Gramsci 1971), which feeds asymmetrical intercultural interactions. As for the maintenance of hegemony, it is reinsured by the passive commitment of the minoritized groups towards the legitimacy of the ideology and the social practices implied by the powerful ruling elite class.

The Muslim Roma community of Thrace, in the north-east part of Greece, is a minoritized group, which typically faces the challenge of the asymmetrical intercultural interactions mentioned above. The majority of this group is usually grown up in ghettos and faces stigmatization, discrimination, poverty, illiteracy, juvenile delinquency and various other forms of social oppression. Among the members of this group a very promising sub-group of young future citizens, the minoritized adolescents can be identified. These are full of hopes and desires for their well-being, but also dudgeon deriving from the vicious circle of social injustices, in which they are trapped. Being at a state of internal confusion due to their age, these minoritized adolescents are invited not only to shape their subjectivity, but also to deal with their violated social rights.

The most remarkable fact, concerning the adolescents, is related to their 'false consciousness' (Marcuse 1964). The naturalized oppression and legitimization of various patterns of violence (Wolf 1986)[4] passes down from generation to generation in the society and consequently, the powerless minoritized have become not only less aware of the injustices and the violation of their human rights but are also prone to adopt a passive attitude of fatalistically accepting their oppression and internalize negative stereotypes or even a strong belief of cultural inferiority. This leads to their cultural retrenchment, widening the intercultural communication gap between these adolescents and the more privileged ones.

---

[1] The research in progress is undertaken as part of the doctoral thesis under the title "Empowering Adolescents from Minority Groups towards a Symmetrical Intercultural Interaction: a Critical-Emancipatory Action Research", which is conducted by Theodora Agapoglou at the Aristotle University of Thessaloniki/ School of Philosophy and Education, under the supervision of Dr Anastasia Kesidou. It is funded by the State Scholarships Foundation (IKY) within the Operational Programme "Enhancement of Human Research Potential through Doctoral Research" (NSRF 2014-2020, co-financed by the European Social Fund – ESF and Greece).

[2] The neoliberal social and economic policies characterized by the downward social mobility can deepen inequalities. At the same time, there is a noticeable attempt to promote unconsciously a reframe of those inequalities, by shifting the responsibility for well-being from the community onto the individual aspiration, will and choice of a person, without considering the historical context and unshackling poverty from the unequal distribution of wealth (Atkinson et al. 2012). Consequently, the deficient subjectivities of the vulnerable minoritized groups are considered twice at fault with regard to their social disadvantages, due to the 'culturalization of the injustices'.

[3] Interactions take place at three levels. Micro-interaction, the smallest level of interaction, involves one-to-one interactions or in some cases, even the self alone. At the meso-level the interactions between groups are investigated, while the macro-level refers to interactions among and between social structures, institutions and societies, namely large-scale patterns (Jaspal, Carriere & Moghaddam 2016). This critical-emancipatory action research takes into account the complex influences of the macro- and meso-interactions, but mainly focuses on the micro-interactions of a group of minoritized adolescents with people from privileged groups.

[4] Wolf's model proposes that the legitimization of the hierarchical position stems from circumstances where the environment is both individually generative and structurally supportive of the oppression. This process includes habituation and socialization, which is achieved through the passage of time, as well as geographic and social isolation.

In their rare intercultural interactions with privileged groups, according to the data deriving from the critical ethnographic research[5], which preceded the action research, the minoritized adolescents are not likely to be conscious of the reasons why they are thoroughly disaffected, despite their ability to recognize the status differences between them. Therefore, they usually have strong and mixed feelings of anger and disappointment, impelling them to become turbulent and sometimes even offensive towards the privileged ones. In case they can acknowledge certain underlying sociological reasons of their oppression, they still cannot react deliberatively to the oppressive 'discourse'[6] of the more powerful classes. At the same time, they are barely familiar with the ways of multiplying this knowledge to the other members of their oppressed group, especially their elders, in order to act collectively towards their emancipation. In this framework, a gap emerges between the awareness required to fight against the social injustices on one hand and the 'legitimized knowledge'[7] that they acquire in formal education on the other.

Under the vision of a grassroots democracy via the social empowerment of these minoritized adolescents, non-formal education can provide opportunities for critical reflection and dialogical spaces to raise the consciousness of the young, provided it is combined with the theoretical background of Critical Multicultural Education (Ghosh 2002; Kumashiro 2001) and the utilization of deliberating pedagogical practices[8]. Considering that the Critical Multicultural Pedagogy[9] is an under-researched area and the international literature has stressed on the importance of the illustrations of the actual practice in recent years (May & Sleeter 2010), the contribution of an action research becomes even more imperative, as it combines theory and practice.

In particular, the emancipatory action research (Carr & Kemmis 1986) provides the conceptual tools needed to question inequalities and injustices, placing social justice at its heart and committing to eliminate various forms of discrimination. "*Acknowledging that lived experience is critical to understanding processes of power, subordinated groups, through a process of consciousness, can analyze structural discrimination, challenge dominant ideology and act together to change the course of history*" (Ledwith 2017: 60).

[5] The critical ethnographic research provided valuable data with regard to the norms and the values of the minoritized group, the communication codes and the life in the ghetto, the way they perceive their identity and social injustices. The words that two persons in the ghetto confided in the action researcher, in separate discussions, are really noteworthy: "*Nothing will change here. Don't even think about it! We are cursed* ". These words are typical of representing the way that they have constructed their personal and social identity according to the ideology, beliefs and expectations of the 'Others', as well as their visions for their lives but also for their children's future.

[6] As Paolo Freire argued (1970), human autonomy depends on the ability to name the world, individually and in dialogue with others. Oppressive discourse blocks this capacity and turns language from being a means of intersubjective expression into being a component part of structures of hierarchic power. In particular, a powerful person (or group) posits his/her own right to speak, while at the same time also imposes a condition of voicelessness on others, who are powerless. This asymmetry between an in-group, who have the right to speak, and an out-group, who are silenced, demands a deliberative reaction by those who were left vulnerable to direct and indirect forms of oppression and exploitation.

[7] The legitimized knowledge, deriving from the official curriculum, is designed by the ruling elite class according to specific standards, incorporating their political, social, economic and cultural desires (Apple, 1990; Apple, 1993).

[8] Deliberating pedagogical practices can be perceived as activities that can boost each person to think critically and creatively, listen attentively, examine assumptions, value differences, engage in respectful and honest dialogue and reach well-reasoned judgments. Deliberating together (privileged and oppressed) requires deepening understanding of a social problem in order to craft solutions, not about winning a debate or standing your ground. It can be characterized as the cultivation of a set of communication competences combined with mental capacities and moral values that can lead to a new construction of knowledge, resulting from the social collaboration under democratic procedures and symmetrical interaction.

[9] Critical Multicultural Pedagogy is an offshoot of the Critical Pedagogy movement, based on P. Freire's theory and coming out of the "*concern with the intersection of power, identity and knowledge*" (Kinchenloe & Steinberg 1997: 29). In contrast to "*a moral emptiness of pedagogies that attempt to understand the world without concurrently attempting to change it*", Critical Multicultural Pedagogy with an "*emancipatory commitment to social justice and the egalitarian democracy that accompanies it*" explores "*the way power shapes consciousness*" (Kinchenloe & Steinberg 1997: 25-26).

Grounded in the presented theoretical and methodological framework, the current paper reflects on an action research and seeks to document the shifts that occur in the identity definition of the adolescents, as well as in social power relations in their interactions with the privileged 'Others', when using educational drama activities and identity texts.

2. Defining the identity of the critical-emancipatory action research

Before starting the critical-emancipatory action research in question, the cultural immersion[10] (Fetterman 1998; Spradley 1979) of the action-researcher was considered as sine qua non. Critical ethnography (Thomas 1993) was chosen as the most suitable method, in order to describe how this minoritized group explores its beliefs, language, behaviours, but also issues such as power, resistance and dominance. A "family" of ethnographic methods and tools, such as observation, interviews, production of field notes and capture of audio data, were employed. The critical participatory semi-structured ethnographic observation -of 160 hours duration- contributed decisively by offering multiple opportunities to the researcher; on the one hand, to examine the group's interactions in ordinary settings and discerned pervasive patterns, such as life cycles, events and cultural themes, and on the other, to question her personal and unconsciously naturalized beliefs, code of ethics, cultural influences and attitudes towards the 'different'. In addition to the ethnographic observation, ethnographic unstructured and semi-structured interviews (O' Reilly 2012: 116-120) were conducted in order to fill in the observation gaps, depending on the kind of information the researcher sought. During the initial weeks of fieldwork interviews held were mostly unstructured, casual conversations that turned into interviews, providing a wide range of topics. As the researcher was becoming familiar with the setting and the people, semi-structured interviews not only with Roma, but also with non-Roma people, who visit the ghetto and are occupied as teachers, social workers, psychologists etc. offered a more holistic and multi-perspective depiction of the situation under research and crystallized the research questions as well as the action design.

The selected qualitative data were analyzed with the method of Social Semiotics (Hodge & Kress 1988), aiming at the critical deconstruction of the discourse of adolescents, so as to point out the level of each one's empowerment. In comparison to other methodologies, Social Semiotics offered the opportunity to overcome limitations deriving from adolescents' low levels of language awareness and metalinguistic awareness in the context of their trilingualism[11].

The cultural retrenchment between the more privileged groups and the minoritized Roma Muslim group, in combination with the identification of the social power imbalances, created a challenge and a powerful motivation for the genesis of a critical-emancipatory action research; this was especially the case as the Roma Muslim group resides in a distance of approximately four kilometers, or even less, away from the town. The aim was to open up a deliberative dialogue between the groups mentioned above via the awareness and the empowerment of the oppressed and their desire to 'humanize' their oppressors[12] (Freire 1970).

[10] 'Cultural immersion' describes a qualitative way of a deep-level personal involvement of the researcher by actively participating in the lives of the research participants for a long term period.

[11] The minority group speaks three languages; Romani, which is their mother-tongue, Turkish and Greek.

[12] 'Dehumanization', a term used by P. Freire (1970), denotes a psychological distortion, which leads people from privileged groups to view 'Others' as less than human, who do not deserve moral and legal consideration. This ideology results in an unfair social order and historical oppression at macro-level, as well as, in strained relationships between the two parties with hatred and alienation towards conflict at micro-level. In addition, it challenges the oppressed with the hard task of striving, on the one hand, to liberate themselves -a strenuous process powered by their 'conscientização', but constantly undermined by exploitation and violence- and on the other, to liberate their oppressors. The latter cannot find the power or the strength to liberate the oppressed or themselves from an unjust system.

At the end, two action research studies with two different groups of minoritized adolescents from the ghetto took place (510 and 250 hours of intervention, respectively). Both critical-emancipatory studies followed the same goal setting and research questions. The participants of each action research were 8 minoritized 13-16 year old adolescents –paying attention to gender-balance issues in each group-, their parents, two co-operative and caring educators from the Secondary School that the adolescents attended, the critical friends, the action researcher's supervisor and the action researcher.

The two studies were developed through four circles of planning, acting, observing, reflecting on the practice, re-planning and so on (Kemmis & McTaggart 1988: 11-15). The 'action' was taking place in the afternoon inside the ghetto in the flexible form of non-formal educational workshops, providing space for the implementation of innovative pedagogical techniques, as well as self-awareness and self-reflection activities. *Identity texts* and *educational drama* were the fundamental practices followed. The workshops were recorded in order to capture the critical moments and analyze them with the support of the critical friends. both studies, participants were keeping their personal diaries, which offered them space for reflection upon the experienced activities and enabled them to share their thoughts and emotions with the research team; at the same time they depicted the level of empowerment of each participant gradually at every step of the action research. In addition to that, focus groups systematically took place during debriefing the activities, flourishing the data collection. The triangulation of data sources, as well as the different perspectives while analyzing the data (coming from the action researcher, the critical friends and the supervisor), enriched the validity and reliability of the action research.

3. Challenging dominant narratives through educational drama, disseminating counter-narratives through a 'Human Library': From acting to action

Action research, as well as drama, optimize everyday experience and are both concerned with the development of living, situational knowledge, that the participants hold in many ways. Funds of knowledge and skills, deriving from culturally shaped daily activities, are used by the participants to define themselves, forming 'funds of identity' (Esteban, Guitart & Moll 2014: 31), which are usually multimodal. However, it is really doubtful whether the adolescents are aware of the ways that their diversity constructs their identity[13], especially if we take into consideration that oppressed groups develop a sophisticated level of skill at detecting discrimination in its more subtle forms, which is not translated necessarily into conscious awareness. One task of inquiry, therefore, was to explore and articulate this tacit knowledge. However, the exploration of this experiential knowing turned out to be deeply challenging (Douglas 2002).

Towards this direction, drama is proven powerful to offer a democratic space for the practice of a new culture characterized by a multi-perspective understanding of the social reality in an aesthetic way, a new mentality regarding the demand of equal social rights and a new way of intercultural interactions. In the context of the action research, teambuilding activities were crucial for the promotion of trust, a collaborative spirit and a sense of belonging in the team (Rasmussen 2010; Booth, Neelands & Goode 2000; Neelands 1984). Dramatic framing with its distancing techniques[14] and conventions, provided participants with a safe context, in which they explored, not only a range of emotions and values, but also

[13] Three types of diversity can affect the procedure of identity construction; firstly, the 'identities of origin', characteristics that classify people at birth and are carried around for the rest of their lives (e.g. race), secondly, the 'identities of growth', the experiential diversity, which builds emotional communities, thirdly, the 'identities of aspiration', the cognitive diversity, which makes people look for other minds to complement their thinking in a community, where people share a unique way of understanding and interpreting the world. (de Anca & Aragón 2018).

[14] Distancing techniques de-personalize the view of the cases under discussion. Being in a role, empathizing with a character or speaking in response to the actions of others (real or imaginary), allowed the adolescents to safely explore their feelings about the issues addressed, because they were not speaking or acting as themselves. It also helped them find out and then reflect on how it applies to their lives.

a whole spectrum of moral dilemmas, tackling major issues, such as various types of discrimination. Simulation games and activities such as 'First Lines'[15], 'Dragons' Den'[16] and 'Challenge TV'[17] combined with scenarios coming from social problems, which the adolescents face according to the data of the ethnographic observation, invited them to express their oppression. Additionally, the techniques of the 'Telephone Conversations'[18], the 'Theater of the Oppressed'[19], the 'Flashbacks and Flash Forwards'[20], the 'Rainbow of Desires'[21] and the 'Thought Tracking'[22] enabled the adolescents to evaluate their own attitudes and perceptions and re-examine their social relationships through the exploration of numerous cultural myths influencing the choices and behavior of both the oppressed and the oppressors, and at the same time turned out to be a key way to cultivate an authentic openness, a sincere respect and a deep empathy; these are all fundamental characteristics of an emancipated citizen in a democratic and humane society. Moreover, the 'Conscience Alley'[23] provided a deep understanding of the situation by depicting differing points of view and developing empathy in the main character of these scenarios, the oppressed. On the other hand, the technique of 'Hot Seating'[24], sometimes in combination with the 'Teacher in

[15] Adolescents, in pairs, small groups or even in plenary session, were given the first lines of a story or conversation and were invited to continue it. The goal is to explore social situations and empathize with the characters of the given scenarios (Phillips 2003: 119). (For example: 'I am really afraid of entering the ghetto. I don't know the people there, but I have heard a lot about them.' …).

[16] The activity offered an opportunity to demonstrate knowledge by 'pitching' to an expert or to the rest of the participants, in order to persuade, gain votes, etc. Based on a successful TV show, adolescents were encouraged to research and present social injustice scenarios.

[17] Challenge TV aimed at the creation of a short TV Documentary, advertisement, instruction video or public information film. Adolescents researched, planned and wrote a TV-style film using digital cameras and IT skills. This was shared with a wider audience, consisting of their families and their close friends from the ghetto (Booth, Neelands & Goode 2000: 108).

[18] The goal of the telephone conversation was the interpretation of a character. The adolescents were divided into groups of two and were invited to sit with their backs to each other, so that they could only hear their telephone conversation partner. In each group they were asked to imagine that they are two different characters. A particular conflict social situation was chosen, for which every pair was encouraged to build up a meaningful telephone conversation in order to resolve the problem as their characters (Booth, Neelands & Goode 2000: 56).

[19] The 'Theater of the Oppressed' is a specific form of improvisation. A scenario, usually indicating some kind of social oppression, is shown twice. During the replay, any member of the audience ('spect-actor') is allowed to shout 'Stop!', step forward and take the place of one of the oppressed characters, showing how they could change the situation to enable a different outcome providing possibilities for restorative justice from the point of view of the oppressed. The other actors remain in character, improvising their responses. The facilitator, named joker enables the communication between the players and the audience (Boal 1993).

[20] This is an extension of role playing to explore events that led up to a specific situation. Performers in a scene were asked to improvise scenes or incidents, which take place seconds, minutes, days or years before or after a dramatic moment. It enabled the exploration of the backgrounds of the characters, motivations and the consequences of their actions (Booth, Neelands & Goode 2000: 78).

[21] 'Rainbow of Desire' is an introspective technique, focusing on forms of internalized oppression played out by a protagonist in relation to an antagonist (Boal 1996).

[22] Individuals in a group froze in position and, one at a time, were asked to express just a few words of their thoughts or feelings aloud. Sometimes other adolescents from the audience were also involved, expressing the alleged character's thoughts aloud (Fleming, 1994: 57).

[23] It is a 'thought tunnel' providing the opportunity to explore a decision, problem or dilemma faced by a character. Participants form two lines facing each other. The protagonist walks between the lines and at the same time, each member of the group, one by one, gives an advice. Usually those on one side give opposing advice to those on the other. When the central character reaches the end of the alley, he/she takes into consideration all the arguments and makes his/her decision (Booth, Neelands & Goode 2000: 125)

[24] 'Hot Seating' provided the opportunity to explore the background, behaviour and thinking of a character, real or fictional, contemporary or historical. Characters were 'hot-seated' individually, in pairs or in small groups (Fleming 1994: 115).

Role'[25], as well as the techniques 'A day in the life of…'[26] and the 'Role in the wall'[27], promoted the reflection on the oppressor's motivation and actions and as a result, a conceptualization of the injustices from the side of the privileged. This was the knowledge that helped the adolescents prepare those arguments that would be useful in their interaction with more powerful groups, in order to depict the unjust social reality and 'humanize' them.

During this procedure, a lot of limitations arose due to the personal bias of the participants; however, their views on their personal transformation highly illustrated the critical role that their membership in a support group played towards strengthening their ability to participate in collaborative dramatic tasks involving self-expression and managing conflicts while interacting with the 'Other'. The importance of maintaining a healthy democratic group dynamic and the advantage of drama activities to deconstruct stereotypes, prejudice and normalized types of direct and indirect violence[28] was considered as crucial according to the statements made by the adolescents. Last but not least, during the action research they noticed that their identities have always been under construction.

Thanks to the drama activities the adolescents were constantly navigating "*tensions between past histories that have settled in them and the present discourses and images that attract them or somehow impinge upon them*" (Holland et al. 1998: 4), but at the same time, they were unconsciously producing identity texts. These identity texts, combining ideas from socio-cultural theories of identity (e.g. Gee 1996; Esteban-Guitart & Moll 2014; Holland et al. 1998; Holland & Lachicotte 2007) and multi-literacies (Cummins 2006; Cummins & Early 2011; Rowsell & Pahl 2007), were pieces of creative work constructed within the pedagogical space of non-formal education workshops with the facilitation of the action researcher. Barely were they restricted to written work, including first and foremost dramatic material -as mentioned above- and later also photographs, audio and video material (Cummins & Early 2011: 3; Cummins 2006: 71). It is really noteworthy that in the end the adolescents took the initiative to write down some of the identity texts that they had produced through the drama activities and presented them in a 'Human Library'[29] as 'Living Books'. These artifacts authenticated the lived experiences of the

[25] The action-researcher, in place of the teacher, usually assumed a role of a dehumanized character from the privileged group, who is totally not only unaware of the social injustices that the adolescents face, but also could not understand their point of view due to the strong prejudices and stereotypes that were etched into the 'false consciousness'. The action researcher was usually interacting with them by asking questions, putting them into role as members of a specific group and encouraging them to 'hot-seat' herself in return. A costume, a hand prop or a special chair was useful to denote when the action-researcher was stepping into and out of the role (Booth, Neelands & Goode 2000: 54-56).

[26] This activity drew attention to the influences and exposed the forces that drove a character to a moment of conflict or decision, emphasizing how inner conflicts and tensions shape the events and circumstances of the narrative (Booth, Neelands & Goode 2000: 37).

[27] A role was represented as an outline of a human figure 'on the wall', which was filled in with his/her characteristics. This offered a distanced and reflecting way of building a deep understanding of the role (Booth, Neelands & Goode 2000: 25).

[28] According to J. Galtung (1969: 170-171; 1990: 291-292), there are three main types of violence; 'personal', 'structural' and 'cultural'. 'Direct violence', entails everything from threats and psychological abuse to rape, murder, war, and genocide. The second type, structural violence, is much less obvious, as typically, no particular person or group can be held directly responsible as the cause behind structural violence. Here, violence is an integral part of the very structure of human organizations — social, political, and economic. 'Structural violence' is usually invisible, because it is so ordinary and unremarkable that it tends not to stand out. 'Cultural violence' refers to those aspects of culture, the symbolic sphere of our existence, that can be used to justify or legitimize 'direct' or 'structural' violence.

[29] The 'Human Library' functions in a similar manner to traditional libraries with the notable difference of providing the 'Readers' with 'Living Books', humans who have been stigmatized for some aspect of their identity. Using their experiences of prejudice and stereotypes, these 'Books' create their own titles and descriptions. 'Readers' select from a catalogue of titles and descriptions and read their chosen 'Book' in one-on-one dialogue, usually referred to as reading. Overall, it is a fruitful educational activity, offering a critical, dialogic space of engagement, which can build new understandings for otherness. Taking the advantage of promoting the awareness of fundamental Human Rights, it is renowned for promoting social cohesion (Garbutt 2008).

adolescents and made their personal and community experiences visible in their local society (New London Group 1996) in an open event in the most central place of the town, on the margin of which they live.

During the preparation of the 'Human Library', the adolescents were encouraged to choose their own topics of oppression and use the maximum repertoire of their talents, in order to depict the social injustices that their minoritized group faces every day. At the end, eight identity texts were produced and presented as 'Living Books', entitled: *"A Roma in danger of becoming extinct", "Have you ever entered this ghetto?", "How can a life be ruined in the ghetto", "It is not our fault, you have to blame poverty!", "Breathe in gas: the pestilence of our ghetto", "What is the school like inside and outside the ghetto", "Why does a Roma child drop out of school?', "I don't want to feel ashamed of myself, when I say that I live in that ghetto"*. These identity texts hold clues for understanding the authors' 'funds of identity' (Esteban, Guitart & Moll 2014: 31), which are historically accumulated, culturally developed and socially distributed resources, essential for a person's self-definition, self-expression and self-understanding. These artifacts were then employed as provocations to spark conversation with privileged groups about social injustices, stigmatization, prejudices, unemployment, poverty, illiteracy, limited access to public services, such as health care system, political corruption etc.

'Human Library' turned out to be beyond the expectations of the participants, creating an unprecedented atmosphere of inquiry and engagement, which demonstrated that intercultural interaction is both an active and reflective process, not only for the 'Living Book' but also for the 'Reader'. The 'Readers' checked out the 'Living Books' for respectful conversations on the effects of discrimination and proposed or discussed solutions for overcoming them. In addition, an inspiring avenue for examining how people can respond to living with difference as an unavoidable part of social experience was presented. A significant majority of 'Readers' mentioned that it was a highly appropriate activity for a first meeting with this minoritized group that lives so close to them, but at the same time in such a marginalized area, and remarked that they saw a real value in this "risky" dialogic approach. Many 'Readers' declared that the Human Library offered an extremely valuable opportunity to question problematic notions of the 'Other' and explore the role of the historical causes that form various social injustices. Some of them thanked the 'Living Books' they borrowed, for the reason that they ended up distinguishing the complex connection between the construction of diversity and discrimination. These frequent statements of the majority of the 'Readers' constituted a strong evidence that the identity texts of the adolescents worked as counter- and alternative narratives to the dominant ones, while their intercultural interaction with the 'Books' acted in a transformative way by challenging their knowledge, promoting insights into the culture of the 'Other', raising self-awareness and encouraging attitudinal change.

In conclusion, although dominant narratives tell convincing stories in favor of the privileged, drama activities can encourage minoritized groups to question these stories by asking in whose interests they are told and instilling pride in their identity. Identity texts as counter-narratives can challenge numerous unjust contradictions in the existing social system, redefining the margins as "*more than a site of deprivation…a site of radical possibility, a space of resistance*" (Hooks 2015: 149) and illustrating that a society which questions itself, can imagine an alternative to itself in the name of social justice.

References

Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge (2nd ed.).

Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.

Atkinson, W., Roberts, S. & M. Savage (2012). *Class Inequality in Austerity Britain: Power, Difference and Suffering*. London, New York: Palgrave Macmillan.

Boal, A. (1993). *Theater of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group.

Boal, A. (1996). *The Rainbow of Desire: the Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.

Booth. D., Neelands J. & D. Goode (2015). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press (2nd ed.).

Carr, W. & S. Kemmis (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research.* London: Falmer.

Cummins, J. (2006). Multiliteracies Pedagogy and the Role of Identity Texts. In K. Leithwood, P. McAdie, A. Bascia, A. Rodrigue (Eds.), *Teaching for Deep Understanding: What Every Educator Should Know* (pp. 85-93). California: Corwin Press.

Cummins, J. & M. Early (Eds.) (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. UK & Sterling: Trentham Books.

de Anca, C. & S. Aragón (2018). The 3 Types of Diversity That Shape Our Identities. *Harvard Business Review.* (Available at: https://hbr.org/2018/05/the-3-types-of-diversity-that-shape-our-identities) (Last accessed 17/10/18).

Douglas, C. (2002). Using Co-operative Inquiry with Black Women Managers: Exploring Possibilities for Moving from Surviving to Thriving. *Systemic Practice and Action Research*, *15*(3), 249-262.

Emerson, R.M., Fretz, R.I., & L.L. Shaw (2001). Participant Observation and Fieldnotes. In: P.A. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 352-368). London: Sage.

Esteban-Guitart, M. & L. Moll (2014). Funds of Identity: a New Concept Based on the Funds of Knowledge Approach. *Culture and Psychology*, *20*(1), 21-48.

Fetterman, D.M. (1998). *Ethnography: Step by Step.* Thousand Oaks: Sage Publications (2nd ed.).

Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, *6*(3), 167-191.

Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, *27*(3), 291-305.

Garbutt, R.G. (2008). The Living Library: Some Theoretical Approaches to a Strategy for Activating Human Rights and Peace. In R. Garbutt (Ed.), *Activating Human Rights and Peace: Universal Responsibility Conference 2008* (pp. 270-278). Conference Proceedings, Byron Bay, NSW, 1-4 July, Centre for Peace and Social Justice, Southern Cross University, Lismore, NSW. (Available at: https://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi? article=1526&context=sass_pubs) (Last accessed 17/10/18).

Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis.

Ghosh, R. (2002). *Redefining Multicultural Education*. Scarborough: Nelson Thomson Learning (2nd ed.).

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers.

Hodge, R. & G. Kress (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.

Holland, D. & W. Lachicotte (2007). Vygotsky, Mead, and the new Sociocultural Studies of Identity. In H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 101-135). New York: Cambridge University Press.

Holland, D., Lachiocotte, W., Skinner, D. & C. Cain (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hooks, B. (2015). *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*. London: Turnaround.

Jaspal, R., Carriere, K. & M.F. Moghaddam (2016). Bridging Micro, Meso, and Macro Processes in Social Psychology. In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato & V. Dazzani (Eds.), *Psychology as the Science of Human Being: The Yokohama Manifesto* (pp. 265-276). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Kemmis, S. (2010). What is to be done? The Place of Action Research. *Educational Action Research*, *18*(10), 417-427.

Kemmis, S., McTaggart, R. & R. Nixon (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. New York: Springer.

Kincheloe, J.L. & S.R. Steinberg (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.

Kumashiro, K.K. (2001). Toward a Theory of Anti-oppressive Education. *Review of Educational Research*, *70*(1), 25-53.

Ledwith, M. (2017). Emancipatory Action Research as a Critical Living Praxis: from Dominant Narratives to Counternarrative. In: L. Rowell, C. Bruce, J. Shosh & M. Riel (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (pp. 49-62). New York: Palgrave Macmillan.

Macrine, S.L. (Ed.) (2009). *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibilities*. New York: Palgrave Macmillan.

Marcuse, H. (1964). *One-dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston: Beacon Press.

May, S. & C. Sleeter (Eds.) (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York, NY: Routledge.

Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*. Oxford: Heinemann Educational Book.

New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60-92.

O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic Methods*. London: Routledge (2nd ed.).

Phillips, S. (2003). *Drama with Children*. Oxford: Oxford University Press (5th ed.).

Rasmussen, B. (2010). The 'good enough' Drama: Reinterpreting Constructivist Aesthetics and Epistemology in Drama Education. *Research in Drama Education*, *15*(4), 529-546.

Rowsell, J. & K. Pahl (2007). Sedimented Identities in Texts: Instances of Practice. *Reading Research Quarterly*, *42*(3), 388–404.

Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park, CA: Sage.

Wolf, C. (1986). Legitimization of Oppression: Response and Reflexivity. *Symbolic Interaction*, *9*(2), 217-234.

New Perspectives in Intercultural Competence and Cultural Inclusion of Students: a Case Study of International Students in the US

Gina Ioannitou
Université Le Mans
gina.va@wanadoo.fr

Abstract

The purpose of this paper is to present the way international students in the USA utilize their multilingual and multicultural background in order to communicate in daily life and how they adapt to their new environment.

In this presentation, we look into the students' social, cultural, and linguistic perceptions of their practices and we demonstrate how they comprehend the significant role that their multicultural and multilingual background plays in their everyday life. The question we try to answer is how international students develop an intercultural competence through the challenges of their educational and cultural encounters.

We argue that international students - in a world that is increasingly interconnected through global migrations - exercise their multicultural and multilingual competences along a fluid continuum between their cultural and linguistic repertoire in order to communicate effectively in different social, cultural and domain-specific contexts. We also find responses to questions about how they perceive the asset of having several languages and cultures in their repertoires and the issues they face as international students in adapting themselves in a different culture and way of life.

By employing both a quantitative and a qualitative approach in this research to analyze the students' responses to the questionnaires, this article provides critical insights on intercultural competence of international students and the principles of the day-to-day management of their cultural encounters in an immersive environment.

Keywords: *Cultural inclusion, intercultural competence, multilingualism, perceptions*.

1. Introduction

This paper is the result of a research conducted at The University of Akron, Ohio, in order to look into international students' social, cultural, and linguistic perceptions of their practices and demonstrate how they comprehend the significant role that their multicultural and multilingual background plays in everyday life. The question we try to answer is how these students develop an intercultural competence through the challenges of their educational and cultural encounters. We argue that international students - in a world that is increasingly interconnected through global migrations - exercise their multicultural and multilingual competences along a fluid continuum between their cultural and linguistic repertoires in order to communicate effectively in different social, cultural and domain-specific contexts. We also try to find responses to questions about how they perceive the asset of having several languages and cultures in their repertoires, and the issues they face as international students in adapting themselves to a different culture and way of life.

2. Theoretical background and methodology

We believe that intercultural competence is an alternative view for changing action and beliefs. Mill proposes that this is important when different ways of living exist, just as it is useful when different opinions are expressed. Mill suggests that "just as it is useful that there be differing opinions, it is good for there to be different lifestyles and that every allowance be made for diverse characters provided they do not harm one another" (Mill 1990:49).

This paper provides a reflection on the experience and practices of international students who are developing an intercultural competence through the challenges of educational and cultural encounters in the country they study.

Through data, we also present how the development of intercultural awareness can be seen through Mill's model, as:

- A positive perception of difference: As long as we have a negative perception of difference, as a state of tension between different beliefs and not as a source of enrichment for us all, we will not be able to achieve the democratic goal of respect for diversity of cultures and people. Out of a fear of being different, we sometimes seek homogeneity in our personal beliefs, which guarantees legitimacy and helps us avoid vulnerability. However, this fervent attempt to avoid vulnerability weighs down on us in our daily lives, because as we are trying to hide our uniqueness we end up restricting the free development of our personalities.
- Identification through diversity: The culture of a given society consists of "all that one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members" (Bennett 1999), but this "acceptable" manner takes on a new perspective in intercultural competence. What is acceptable in our home society is not acceptable in another context (as the American society where the international students live and study).

The basic premise of the paper states that, because of "the presence of the social dimension in each individual's mind" (Descombes 1995), students who leave their country in order to study in a different one through the challenges of everyday life become intercultural people who can bring changes to society. This happens through an examination of the preconceptions of their culture and the culture of the new country they live in and through an exploration of their beliefs which may or may not be different from the beliefs of those in the other country. As Byram emphasizes, the development of intercultural competence has to lead to a critical cultural awareness. When such change "takes hold and becomes incorporated into the person's sense of themselves, a step towards being an intercultural person has been taken (in Alfred et al. 2007). The intercultural competence can be accomplished through possibilities that emerge from the acknowledgement that diversity is a fundamental human asset.

In employing a quantitative and qualitative methodology in this research through questionnaires, this article answers some questions and provides a study on the perceptions of international students and their day-to-day management of their encounters in an immersive environment.

The questions we try to answer are:

- What are the perceptions of international students concerning their new cultural and educational environment?
- How do they adapt to this new environment?
- How do they develop an intercultural competence through the challenges of their educational and cultural encounters?

- Are there any statistically significant links between the perceptions and the variables of this research (age, time of stay, sex, ethnic/national origin)?

The questionnaire (appendix) includes Likert-scale questions and closed questions (single coded ranking and multiple-choice) which have been treated with the SPHYNX statistical program. The open-ended questions have been treated with qualitative methods of discourse analysis.

2.1. The population of the research

The subject population of this research comprises international students who have lived in the USA for one to four years. We targeted 100 responses after having distributed more than 450 questionnaires to international students at The University of Akron. This research is in progress as out of the 100 responses only 60 have been analyzed statistically to date. In our sample population of 100 international students, 25 different national origins have been identified (Table 1).

Table 1: Origin of the students

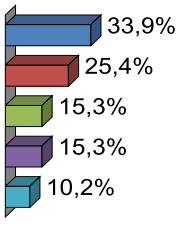
India	Venezuela	China	Libya	Shri Lanka
Germany	Ethiopia	Nepal	Turkey	Saudi Arabia
Russia	Mexico	Iran	Ghana	Taiwan
Romania	Colombia	Vietnam	Turkmenistan	Brazil
Timor Leste	Guinea	S. Korea	Bangladesh	

All the students are multilingual people and speak two, three or sometimes more languages. They are between 22 and 32+ years old as shown in Table 2.

Table 2: The students' ages

age

	Nb	% cit.
22-	**20**	**33,9%**
22-25	**15**	**25,4%**
26-28	**9**	**15,3%**
29-32	**9**	**15,3%**
32+	**6**	**10,2%**
Total	**59**	**100,0%**



Our sample population includes more men than women: Men, 81.4%, Women, 18.6%. This may be attributed to the fact that most of the responses we received were from the College of Engineering (58.3%) and the College of Business Administration and fewer from the College of Arts and Sciences.

The analyzed responses of these 60 students show that 25 students have been in the US less than one year, 20 between one and two years, and 15 for more than three years.

3. Data analysis and results

Within the framework of this research we examined how the students self-evaluate their English skills. We noticed that most of the international students feel less confident when it comes to their writing skills and that this is independent of their time of stay in the US: By cross-referencing their answers with the years of study in Akron, we found no statistically significant difference between these two variables. On the contrary, most of the students seem more confident about their listening skills, as presented in Table 3, below.

Table 3: Self-evaluation of the students concerning their skills in English

english skills writing	Nb.cit.	Frıq.
excellent	19	31,7%
very good	19	31,7%
good	21	35,0%
TOTAL OBS.	**60**	

english skills reading	Nb.cit.	Frıq.
excellent	10	16,7%
very good	25	41,7%
good	24	40,0%
TOTAL OBS.	**60**	

english skills speaking	Nb.cit.	Frıq.
excellent	18	30,0%
very good	22	36,7%
good	19	31,7%
TOTAL OBS.	**60**	

english skills listening	Nb.cit.	Frıq.
excellent	23	38,3%
very good	24	40,0%
good	12	20,0%
TOTAL OBS.	**60**	

Clearly, the students' main objective when they go abroad to study is to succeed in their studies and in order to do so they have to develop the type of intercultural competence that opens individuals from a given culture to individuals of another culture. This competence involves certain aptitudes for the students concerned, in particular:

1. The aptitude to use behaviour strategies which enable them to adapt to cultural differences.
2. The aptitude to analyze, at the moment of intercultural contact, the difficulties which may arise during this interaction as a result of cultural differences.
3. The aptitude to view their own behaviour as determined by the cultural group to which they belong, and to be conscious of the relativity of their perception of reality.

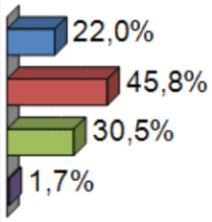
With regard to the first point of aptitudes which is adaptation, we present here the views of the students on adaption in a new culture. 40 out of the 60 students believe that is very important or important to adapt themselves in their new environment, while only 19 students find it moderately important. We have no data for the behaviour strategies they use to adapt to the new culture, so far.

Table 4: Adaptation to the new culture

RS adaptation

Moyenne = **2,12** Ecart-type = **0,77**

	Nb	% cit.
Very Important	13	22,0%
Important	27	45,8%
Moderately Important	18	30,5%
Of Little Importance	1	1,7%
Total	**59**	**100,0%**

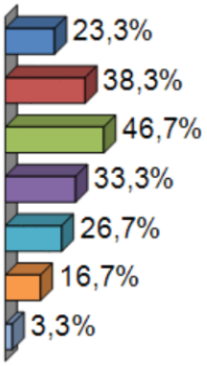


With regard to the second point of the aptitudes which is how students face difficulties, the students tell us about the challenges they had to face when in interaction with the new culture. Nearly half of them (46.7%) argue that their biggest challenge is to adapt to the new social and educational environment and more precisely to have friends and a social life. Table 4 hereunder gives us an analytical view of the students' challenges.

Table 5: What is the biggest challenge?

CHALLENGE

	Nb	% obs.
The educational system	14	23,3%
Social relations/Friendships	23	38,3%
Adapting to the new way of life	28	46,7%
Lacking vocabulary/word selection	20	33,3%
The American accent	16	26,7%
The food habits	10	16,7%
Other.	2	3,3%
Total	**60**	



No statistically significant difference has been confirmed between the answers of the students and the variables we cross-referenced as age, time of stay in the new country and sex. (SPHYNX statistic program Chi2):

- Age (the dependence is not significant. chi2 = 5,99, ddl = 10, 1-p = 18,35%.).
- Time of stay (the dependence is not significant. chi2 = 10,17, ddl = 15, 1-p = 19,14%.).
- Sex (the dependence is not significant. chi2 = 7,63, ddl = 5, 1-p = 82,19%).

Concerning the third point and the aptitude to view their own behaviour as determined by the cultural group to which they belong and to be conscious of the relativity of the perception of reality, change of

perception cannot be radical. In order to assure continuity the individual's views change progressively, because the fundamental role of views is to secure one's development without violent ruptures in one's identity. Positive attitudes can progressively turn into negative perceptions of difference or the inverse.

Students have a generally positive attitude when they first come to the US. When we ask them: What impressed you the most when you came to the United States? Their responses are mostly enthusiastic:

> *"People are very friendly in US and being international in this country does not make you feel alone compare with other countries in the worlds. Also, I impressed by the level of religious believes among major population of this country."*

29 years old, male, Iranian, 3 years in the US.[1]

> *"In general, Ohio's resident are so friendly and their life rhythm is so organized and clear. Especially, the governmental sector is very neat, classified and soothe pattern. Rarely, facing an uncivilized person in Ohio."*

32 years old, male, Saudi Arabian, more than 3 years in the US.

> *"The people here are more expressive about what they feel and think. Students especially in class are given more freedom to ask questions or give their input. The relationship between professor and student is more friendly and warm."*

24 years old, female, Indian, 1.5 year in the US.

> *"Grades are not published publicly. People do not interfere in other's lives; neither do they judge anyone for their choices."*

23 years old, female, Indian, 6 months in the US.

> *"The linguistic diversity in this country, due to the many foreigners that come here to study, work or travel."*

24 years old, male, Brazilian, more than 6 months in the US.

Positive attitudes are easily adopted when you start a new life. International students begin with a high level of optimism known as the "honeymoon phase". The newly arrived students (for those that are 3 years in the US we base our assumption that this is how they felt when they arrived) are excited to be in the US and find everything impressive, as the views of the students above demonstrate.

Concerning the question about cultural differences it seems that international students have difficulties to accept some aspects of the American culture, more specifically when they compare these aspects with their native culture.

> *"What do you believe is the biggest difference between your native culture and the American one?"*
>
> *"Many people are resentful of foreigners and are pretty bad at hiding that resent. People are too busy showing off their worldly goods to find time for real family, friendship."*

[1] We kept the formulation of their answers even if the English is not correct in some of them, in order to not change their words.

32 years old, from Turkey, male, more than 5 years in the US.

> *"The big difference between my native culture and American culture are friends. How hard I try I cannot make an American my best friend because Americans have thoughts about Arabs."*

2 years old, from Saudi Arabia, male, more than 3 years in the US.

> *"Here is emphasized on individual, whereas the culture I came from is more collective or group."*

39 years old, from Timor Leste, female, 1 year in the US.

> *"In my culture we are caring of the social life and our relationship with each other. However in USA they don't have a social life like us. But, sometimes it's headache i mean the social life."*

32 years old, from Jordan, male, 2 years in the US.

> *"Here it is hard to have help when you need. In my country my whole family will stand with me when I have a problem."*

23 years old, from S. Korea, male, 6 months in the US.

> *"Being joint to the family even in very old ages is more popular in my native culture."*

26 years old, from China, 4 years in the US.

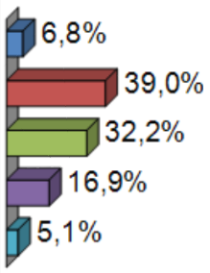
The answers of the students might be interpreted as a negative feedback of American culture when they are led to compare the new culture with their native one. Most of the students compare in everyday life (usually: 23 students and occasionally 19 students) the two cultures. But as we mentioned before, international students do not limit themselves to comparison. Instead it seems to us that they want (table 4) and believe that in order to adapt themselves to their new culture they have to make conscious choices about ways to extend their adaptation and to understand that respect for diverse lifestyles would make it possible "to let each man live as he sees fit rather than force him to live as others see fit" (Mill 1990: 79).

Table 6: Comparing the two cultures

RS comparison cultures

Moyenne = **2,75** Ecart-type = **0,99**

	Nb	% cit.
Always	**4**	**6,8%**
Usually	**23**	**39,0%**
Occasionally	**19**	**32,2%**
Rarely	**10**	**16,9%**
Never	**3**	**5,1%**
Total	**59**	**100,0%**



The statements of the students presented in this paper (if we take informants' claims for the truth) seem to confirm their aptitude in using diverse behaviour strategies which enable them to adapt to cultural differences. Most of them say that it is very important to adapt but (i) every person may have a different idea of what adapting to a new culture means, and (ii) what they say they think it is important and what they actually do might be a different story. However all students seem to develop the intercultural competence because of the choices they make and because of the way they interact within their new environment. International students - in a world that is increasingly interconnected through global migrations - exercise their multicultural and multilingual competences along a fluid continuum between their cultural and linguistic repertoires in order to communicate effectively in different social, cultural and domain-specific contexts.

4. Conclusion

The results of the research presented in this paper lead us to conclude that students' answers generate a reflection which can contribute to a better understanding of what being an intercultural person means. Discovering by themselves other realities is the goal of intercultural competence. The students' answers demonstrated that they are able to acquire new knowledge and face new challenges as a result of communication and interaction with their new environment. As Byram writes, one could say that intercultural competence, "among other things, involves everyone developing a position to accommodate the other person's 'otherness' and to adopt a constructive and knowledgeable attitude towards it" (Byram 2008: 55).

Our hypothesis that perceptions of the students are related to age, sex and time of stay has not been verified. The perceptions of the international students vary a lot and there are not any statistically significant links between these perceptions and the variables of this research. It seems that adaptation depends more on a variety of other factors including possibly previous experiences, learning styles, cognitive thinking, but do not include age, sex or time of stay in the new country.

Individuals largely live in and through structures. These structures, and the rules by which they function, establish how much they value cultural diversity in society. The experiences of international students expand their capacity for intercultural dialogue in and between all individuals of different cultures not only in the framework of their studies but in what they can become together in their everyday life. The international students I have researched adapt themselves to their new environment and they are knowledgeable, reflective learners and intercultural individuals.

References

Alred, G., Byram, M. & M. Fleming (2007). *Intercultural experience and education*. London: Multilingual Matters.

Bennett, C. (1999). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice.* Boston: Allyn and Bacon.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship; Essays and reflections*. London: Multilingual Matters.

Descombes, V. (1995). *Notions de philosophie.* Folio, Paris: L'action, dir. D. Kambouchner.

Ioannitou G. (2010). *Views and workshops of a master's class in intercultural competence: mill's model of intercultural action.* Arizona: Proceedings of Intercultural Competence.

Mill, J.S. (1990). *De la liberté:* Paris: Gallimard.

APPENDIX

QUESTIONNAIRE

1. How old are you? …… Sex: ☐Female ☐Male Origin…..
2. What is your native language?

	English		Italian
	French		Spanish
	Arabic		Hindi
	Russian		Other:

3. How many languages do you speak (even if not fluently, please list them)
4. How many years have you been in the US? …… What do you study?
   ☐Art ☐Engineering ☐Humanities ☐Sciences ☐Business ☐other……
5. Are you taking (or have taken) any English Language courses in the US? ☐Yes ☐No
6. Would you assess your English skills?

	Writing	*Reading*	*Speaking*	*understanding*
excellent				
very good				
good				

7. What is/was the biggest challenge when coming to the US (you can check up to two items):

	The educational system
	Social relations/ Friendships
	adapting to the new way of life
	lacking vocabulary / word selection
	The american accent
	The food habits
	Other:

8. Please read the following statements and give us your opinion:
   a. A language can be spoken well only if it is learned at a young age.
      ☐*Strongly agree* ☐ *agree* ☐*don't know* ☐*disagree* ☐*strongly disagree*

b. Being bilinguial/multilingual means to have a very good speaking, understanding, reading, and writing in two or more languages:

☐-*Strongly agree* ☐- *agree* ☐-*don't know* ☐-*disagree* ☐-*strongly disagree*

c. When I learn English I compare it (translate, find similarities or differences…) with my native language:

☐-*Very Frequently* ☐- *Frequently* ☐-*Occasionally* ☐-*Rarely* ☐-*Never*

d. Being able to adapt to the American culture and way of life is:

☐-*Very Important* ☐-*Important* ☐-*Moderately Important* ☐-*Of Little Importance*

e. I compare my culture with the American one:

☐- *Always* ☐-*Usually* ☐-*Occasionally* ☐-*Rarely* ☐- *Never*

f. Having a different language and culture is a disadvantage when living in the US:

☐-*Strongly agree* ☐-*agree* ☐-*don't know* ☐-*disagree* ☐-*strongly disagree*

9. What impressed you the most when you came to the USA (from a cultural or linguistic point of view

10. Can you give an example of what you believe is the biggest difference between your native culture and the American one?

11. How often do you use your native language?

☐-*Very Frequently* ☐-*Frequently* ☐-*Occasionally* ☐-*Rarely* ☐-*Never*

12. I use the following language when: (If you use both, please check both columns)

	English	Mother tong
Shopping list		
Write on Facebook/ Twitter		
Take notes during a course		
Texting friends		
Texting family members		
Other……..		

13. Please give us a writing sample of any of the above (3-4 lines). You can copy-paste something you have posted, or written.

THANK YOU FOR ANSWERING!

What is an Interculturally Competent Teacher Like? Exploring Greek Teachers' Beliefs and Perceptions

Eirini Kiose
Aristotle University of Thessaloniki
renakiose@gmail.com

Konstantina Iliopoulou
Aristotle University of Thessaloniki
k.iliopoulou@yahoo.gr

Abstract

The purpose of this study is twofold: Firstly, to provide an insight into the teachers' beliefs with regard to certain attitudes, knowledge, and skills as envisaged in Deardoff's intercultural competence model (Deardoff 2006), in the hope of enabling to predict the extent to which the participating teachers are likely to exhibit an effective as well as appropriate behaviour in a culturally diverse context. Secondly, to investigate whether these particular beliefs differ in terms of certain independent variables and more specifically age, level of education and past teaching experience. A questionnaire was administered to 59 not randomly selected teachers working in all six Greek intercultural junior high schools. The results of this quantitative study revealed that, despite a few contradictions yielded in the teachers' responses, the participants' beliefs were broadly similar demonstrating their agreement and even a tendency to strongly agree with certain attitudes, knowledge, and skills comprising the profile of an interculturally competent teacher. What is more, on the basis of the results from a *t*-test and one way analyses of variance (ANNOVA) it could be concluded that age and level of education seem to have an effect on the participating teachers' beliefs. However, the findings do not support the expectation that previous teaching experience may make a marked impact on the beliefs expressed by the aforementioned teachers. The findings indicate a necessity to further investigate teachers' beliefs concerning intercultural competence in order to improve, elaborate, and even reinforce the results found in this research serving as a contribution to promote intercultural education in interests of both universalism and cultural pluralism.

Keywords*: *Intercultural competence, intercultural education, teacher beliefs.

1. Interculturally Competent teachers

Throughout literature, both researchers and theoreticians have tried to define intercultural competence (Barrett et al. 2014; Byram 1997; Deardoff 2006; Hammer et al. 2003; Sinicrope et al. 2007). Despite the disagreements, concerning the definition of the term intercultural competence, there seems to be a consensus among researchers that it is a lifelong developmental process which is hardly ever complete and can continuously be enriched through a range of intercultural experiences and definitely intercultural education (Barrett et al. 2014; Deardoff 2009b; Salgur & Gursoy 2015).

Previous studies suggest that especially for teachers intercultural competence is a lifelong condition which presupposes continuous reflection, openness and willingness to learn from each other, as well as an aim for enhancing cultural awareness, mutual understanding, cooperation and interaction between diverse populations (Barrett et al. 2014; Byram 1997; Deardoff 2009b; Jokikokko 2010).

Teachers should always be there to provide their students with those tools necessary to be able to analyse global phenomena (Jokikokko 2010; Lanas 2014). What is more, effective verbal and non-verbal

communication skills, sensitivity to intercultural differences, flexibility, and adaptability are also essential qualities of an interculturally competent teacher (McCalman 2007).

Also, ongoing and systematic assessment regarding the teacher-student relationship, and understanding students' abilities, attitudes and social skills are critical. Lastly, sensitive instructional methods and materials along with an interactive classroom environment which respects all individuals and their cultures are regarded as being important for a teacher to be interculturally responsive (Montgomery 2001).

1.1. The Route to Intercultural Competence

How teachers can learn to be interculturally competent seems to be the question at issue. Research has shown that specially designed educational programmes (Dejaeghere & Cao 2009; Garmon 2004; Sercu 2006), experiencing diverse cultural environments in order to understand and explain similarities and differences between people with diverse cultural affiliations (Deardoff 2006; Garmon 2004; Lazar 2003), travelling, teaching or even staying abroad (Walters et al. 2009) could be influential and likely to enhance teachers' intercultural competence.

Nevertheless, even when teachers are exposed to the aforementioned experiences, they can hardly become interculturally competent without self-reflective processes and the willingness to constantly assess their own position (Deardoff 2009a; Deardoff & Jones 2012; Rissanen et al. 2016).

2. Deardoff's Model of Intercultural Competence

Deardoff used a Delphi method which is based on the assumption that group judgments are more valid than individual judgements. She conducted the first research study which documented consensus among 23 intercultural experts on both the definition and certain components of intercultural competence. In brief, Deardoff devised an open circular model which implies that intercultural competence is a ceaseless process in which all individuals are free to enter at any point and move from one category to another or even go back to probe into concepts previously encountered. What is more, the aforementioned model relates not only to the development of intercultural competence but also the extent to which its core elements influence each other (Deardoff 2006).

Deardoff views intercultural competence as a non-static process which involves the ability to recognize any specific cultural context, appreciate cultural differences as well as develop strategies to adapt to these cultural differences.

Three fundamental elements constitute a framework through which individuals could acquire intercultural competence. More specifically, attitudes encompass respect, (defined as having a positive outlook to different cultures) and openness to cultural diversity by suspending one's judgements. Also, curiosity, and discovery are described as being motivated to understand in order to accept other cultures resisting at the same time any ethnocentric behaviour. Knowledge has to do primarily with the importance of understanding the world not only from one's own perspective but also from others'. Therefore knowledge entails developing cultural self-awareness, linguistic knowledge and culture-specific information (such as how one's gender role is seen in other cultures). Skills, such as observation, evaluating, analysing, interpreting and relating, focus on the critical self-reflection and the communication across cultures and refer to the acquisition and processing of the necessary knowledge.

According to Deardoff, all these elements lead to internal outcomes which relate to one's capability of being adaptable, flexible, empathetic, having an ethnorelative view. Finally, these internal outcomes are to be reflected in observable behaviour and communication styles in a culturally diverse context (external outcomes).

Deardoff's model could be used as a framework for certain practices so as to develop intercultural competence and provide a starting point at which to mentor as well as train interculturally competent teachers.

3. The Present Study

The interest of the present study was to look into Greek teachers' beliefs and subjective perceptions with regard to the attitudes, knowledge, and skills of an intercultural competent teacher in the hope of enabling to predict the extent to which the participating teachers are likely to exhibit an appropriate as well as effective behaviour in a culturally diverse school context. Moreover, we sought to enrich previous literature concerning the impact which independent variables and more specifically the participant' age, level of education and past teaching experience might have on these beliefs.

3.1. Research questions:

Based on the aforementioned purposes the research questions were formulated as following:

1. What are the teachers' views on the attitudes, knowledge and skill, as those envisaged in Deardoff's model, which an interculturally competent teacher should have?
2. Do teachers' beliefs differ in terms of age, level of education and past teaching experience?

3.2. The participants

Our sample consisted of fifty-nine out of the total ninety-three Greek teachers working with multicultural students in all six Greek intercultural junior high schools (in Athens, Thessaloniki, Pentalofos in Ioannina, Iasmos in Komotini, and Irakleon in Crete). All the participants held academic degrees including Bachelor's, Master's and PhD's and had previously been provided with additional intercultural training via under-graduate courses, seminars and/or conferences on intercultural issues. The total number of the participants spoke at least one foreign language while 96% of them claimed having more than 5 years of teaching experience.

3.3. Data Collection and analysis

This study is a piece of a quantitative research. We collected data through a questionnaire which was designed grounded on the intercultural competence model proposed by Deardoff (2006).

The questionnaire was devised in Greek and pilot-tested in Thessaloniki. A five-point Likert-type scale was used inviting the participants to choose among five options ranging from strongly disagree to strongly agree depending on their most likely reaction.

Apart from the eight demographic question items, the particular questionnaire was made up of another 56 statements. More specifically 22 statements described teachers' intercultural attitudes (e.g. An interculturally competent teacher should believe that he/she should teach his/her students that diversity is an opportunity for personal knowledge and development). The next 18 related to intercultural knowledge (e.g. An interculturally competent teacher should know how to interpret his/her students' verbal as well as non-verbal behaviour depending on their cultural background) while the last 16 described intercultural skills, all in hypothetical intercultural situations (e.g. An interculturally competent teacher should be able to provide solutions to problems caused due to diversity and ambiguity through an intercultural lens).

To guard against the participants tendency towards developing a response set we decided to devise 5 negative-worded items which were reverse-scored in order to comply with the rating of the majority of

the question items (e.g. An interculturally competent teacher should believe that he/she does not need to deviate from his/her own teaching style and practices but remain firm instead).

Concerning the first research question the results were expressed with overall mean value and standard deviation for all the five-point Likert scale measuring three factors: attitudes, knowledge, and skills.

Further statistical analyses were performed to investigate the impact of the demographic independent variables and more specifically age, level of education and past teaching experience might have on the participants' responses. To accept or reject the null hypothesis bivariate analysis was employed. One-way ANOVA and t-test were used to verify any statistical significance for the mean values.

All statistical calculations were performed using SPSS while in order to keep the chance of committing a type 1 error as small as possible, a 5% statistical significance level was considered for all statistical tests (Bland & Altman 1995; Muijs 2004).

4. Results

Research question 1: What are the teachers' views on the attitudes, skills, and knowledge, as those are envisaged in Deardoff's model, which an interculturally competent teacher should have?

As depicted in table 1, with regard to the statements describing teachers' intercultural attitudes, the participants provided an overall mean score that was 4.11 suggesting that they were all in agreement with this fundamental component of intercultural competence (4 was the agree point on the Likert scale).

Similarly, regarding intercultural knowledge, the overall mean score given by the participants was 4.17 which is slightly higher compared to the one on attitudes but still indicating the teachers' agreement.

Lastly, it was estimated that for intercultural skills the overall mean score given was 4.20 showing not only the participants' agreement but even a slight tendency of theirs to strongly agree with the corresponding statements.

Table 1 also depicts the minimum as well as the maximum scores given by the participants.

Table 1: The participants' level of agreement

Factor	Overall Mean	Std Deviation	Minimum Score	Maximum Score
Attitudes (N=22 items)	**4.11**	0.21	3.64	4.68
Knowledge (N=18 items)	**4.17**	0.20	3.83	4.78
Skills (N=16 items)	**4.20**	0.23	3.69	4.69

Table 2 shows examples of factor items as well as the percentages which reveal the participants' level of agreement. In line with Deardoff's reference to openness as a key attitude, the majority of the participants strongly agreed that interculturally competent teachers should avoid quick assumptions and prejudging their students' attitudes and behaviour. Also, it is worth noting that there was a clear uniformity of the teachers' beliefs with regard to the development of students' intercultural thinking. This is congruent with the notion that one of the critical goals of intercultural education is to create new pathways for students to think and act (Lanas 2014). Moreover, the particular finding is in line with the suggestion that interculturally competent teachers should teach students to analyse global phenomena (Jokikokko 2010).

The degree of agreement was broadly similar with regard to the knowledge necessary to interpret the students' both verbal and non-verbal behaviour as this is defined by their cultural background. Such

finding is consistent with the view of verbal and non-verbal communication skills as the route to intercultural competence (McCalman 2007). Furthermore, knowing how to adapt teaching materials in order to meet the students' needs defined by globalisation and diversity was considered as a key knowledge of an interculturally competent teacher.

As for the essential skills of an interculturally competent teacher, most participants agreed on the importance of evaluating interactions and situations in the classroom based on both their as well as others' culture. On average, teachers also expressed their agreement on the importance of realizing the similarities and differences between their culture and that of others'. In fact, the majority of the participants agreed or even strongly agreed on the need for an interculturally competent teacher to understand the aforementioned similarities and differences.

In a nutshell, the majority of the participants in this study seemed to either agree or strongly agree with the statements comprising our questionnaire being in line with what Deardoff has suggested as critical qualities of an interculturally competent teacher.

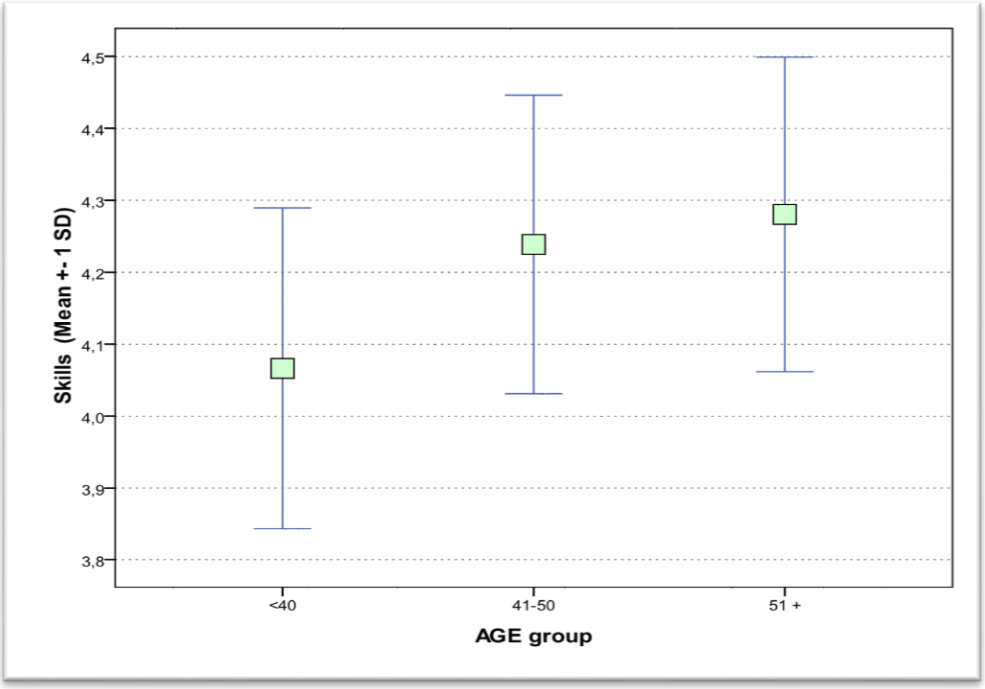
Table 2: Examples of factor items and the participants' level of agreement

ATTITUDES **An interculturally competent teacher should believe that…**	**Strongly Disagree**	**Disagree**	**Neither Agree Or disagree**	**Agree**	**Strongly Agree**
he/she should not avoid quick assumptions and prejudging the students' attitudes and behaviour	0%	0%	0%	30,5%	69,5%
he/she should mentor his/her students in developing intercultural thinking	0%	0%	0%	39%	61%
KNOWLEDGE **An interculturally competent teacher should know…**					
how to interpret his/her students' verbal as well as non-verbal behaviour depending on their cultural background	0%	0%	0%	42,4%	57,6%
how to adapt his/her teaching materials so that they meet the students' needs which have been defined by globalisation and diversity	0%	0%	0%	44,1%	55,9%
SKILLS **An interculturally competent teacher should be able to…**					
evaluate interactions and situations which take place in the classroom based on not only his/her own culture but also on others	0%	0%	13,6%	61%	25,4%
realise the similarities and differences between his/her own culture and civilization and those of others	0%	3,4%	42,4%	33,9%	20,3%

Research Question 2: Do teachers' beliefs differ in terms of: a) Age, b) Level of education, c) Past teaching experience?

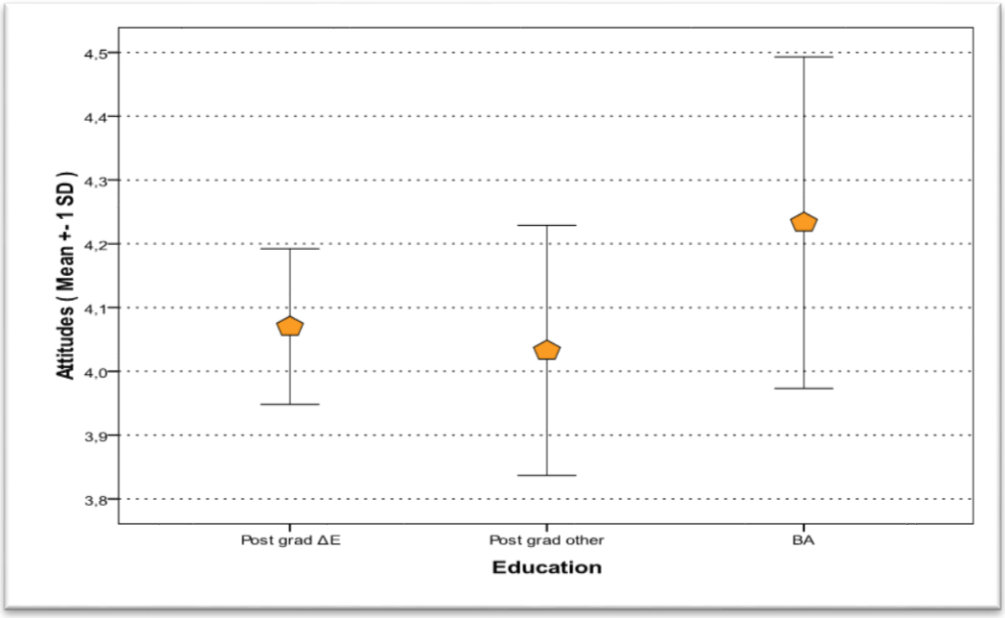
The results from the one-way ANOVA test (see in Graph 1) demonstrated that, despite the minor differences among the three groups, age had no significant effect on the participants' responses regarding the statements describing both intercultural attitudes and knowledge. However, a statistically significant difference was found between the participants' age and the level of their agreement concerning intercultural skills. More precisely, the participants who were younger than 40 years of age gave responses for which the mean score was 4.24 i.e. lower compared to the ones provided by their elder colleagues and therefore seemed to be more skeptical and less willing to express their strong agreement with the particular items.

Graph 1: Impact of the participants' age on the dependent variables



In an attempt to look into the impact of the participants' level of education on their responses it was found that there were no significant differences with respect to either intercultural knowledge or skills. However, regarding intercultural attitudes, the participants holding a Bachelor's degree shoed a greater tendency to strongly agree giving a higher mean i.e. 4.23 compared to the mean scores given by the participants who had furthered their studies in intercultural or other fields. Therefore, the results showed a significant difference with respect to the participants' scores on intercultural attitudes (see Graph 2).

Graph 2: Impact of the participants' level of education on the dependent variables



Finally, the number of years of the participants' teaching experience appeared to have no impact on the participants' level of agreement to all question items. It is noteworthy though that, as shown in table 3, the participants in the present study gave mean scores which were higher than 4 (agree point) expressing a similar level of agreement and in some cases demonstrating a tendency to strongly agree with the intercultural attitudes, knowledge, and skills suggested in Deardoff's intercultural competence model.

Table 3: The impact of the participants' teaching experience on the dependent variables

	Years (n)	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	F(2,56)	p
Attitudes	1-10 (12)	4,10	0,27	3,82	4,68	0,062	ns
	11-15 (21)	4,12	0,22	3,73	4,68		
	> 15 (26)	4,11	0,18	3,64	4,45		
	Total (59)	4,11	0,21	3,64	4,68		
Knowledge	1-10 (12))	4,09	0,23	3,83	4,72	1,327	ns
	11-15 (21)	4,21	0,19	4,00	4,78		
	> 15 (26)	4,18	0,19	3,89	4,72		
	Total (59)	4,17	0,20	3,83	4,78		
Skills	1–10 (12)	4,09	0,24	3,69	4,38	2,217	ns
	11-15 (21)	4,26	0,24	3,81	4,56		
	> 15 (26)	4,22	0,21	3,88	4,69		
	Total (59)	4,21	0,23	3,69	4,69		

5. Discussion

In line with what Deardoff (2006) had suggested as critical qualities of an interculturally competent teacher in terms of attitudes, knowledge, and skills, the majority of the participants and in many cases all of them seemed to agree or even strongly agree with the question items comprising our questionnaire. As far as the very few inconsistencies, with respect to the participants' views, are concerned it could be said that since according to previous literature (Barrett et al. 2014; Deardoff 2009b) teachers' intercultural competence is a lifelong and never complete process, uncertainty with respect to the teachers' beliefs is presupposed as well as expected.

Concerning the younger participants' reluctance to express their strong agreement with the statements related to intercultural skills, it could be inferred that because intercultural competence is believed to be continuously enriched by intercultural experiences as well as education (Salgur & Gursoy 2015), the younger the participants the less interculturally aware they may be.

According to the results the participants who held a Bachelor's degree gave a higher score regarding the statements on intercultural attitudes. A possible explanation for such finding could be that, even though the particular teachers had obtained no post-graduate degree, they might have experienced diverse cultural environments which according to Lazar (2003) are likely to be more influential compared to traditional education. Furthermore, it could be assumed that those participants who had furthered their studies were better informed on intercultural issues and thus seemed to be more cautious and hesitant to express their strong agreement on the particular question items.

Lastly, our findings do not support the expectation that previous teaching experience may have an effect on the participants' beliefs. It is possible to conclude that other factors such as the context specific nature of teachers' beliefs on which studies seem to be scarce (Leutwyer & Mantel 2005; Pajares 1992) may have played a role.

6. Limitations and Suggestions for Future Research

The findings of the present study should be interpreted with caution and certain limitations ought to be taken into consideration.

Firstly, a qualitative component, such as open-ended questions and/or interviews could have been added to evaluate the findings in depth and detail. What is more, a different research context might have led to different findings.

We, therefore, suggest a future large scale survey in both intercultural and mainstream schools which may give a better insight into the teachers' beliefs. Also, a future investigation into students' perceptions about the traits and qualities of an interculturally competent teacher could be conducted to compare with the perceptions of teachers.

7. Conclusion

All things considered, regarding our first research question, there was a general agreement among the participants who appeared to acknowledge certain intercultural attitudes, knowledge, and skills as essential qualities for a teacher to be interculturally competent.

With respect to the second research question, the results revealed the following: Age had no significant effect with regard to intercultural attitudes and knowledge. Nevertheless, a statistical difference was found between the participants' age and their level of agreement concerning intercultural skills. Moreover, the level of our participants' education had no significant effect with respect to either intercultural knowledge or skills. However, regarding intercultural attitudes there was an evident statistical difference among the

scores given by the participants. Lastly, previous teaching experience appeared to have no impact on the participants' responses.

References

Barrett, M.D., Huber, J. & C. Reynolds (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Bland, J. M. & D.G. Altman (1995). Multiple significance tests: the Bonferroni method. *Bmj*, *310*(6973), 170.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Deardorff, 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.

Deardorff, D.K. (2009a). Exploring interculturally competent teaching in social sciences classrooms. *Enhancing learning in the social sciences*, *2*(1), 1-18.

Deardorff, D. (Ed.) (2009b). The SAGE handbook of intercultural competence. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Deardorff, D. & E. Jones (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education*, (pp. 283-303). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DeJaeghere, J.G. & Y. Cao (2009). Developing US teachers' intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, *33*(5), 437-447.

Garmon, M.A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, *55*(3), 201-213.

Hammer, M.R., Bennett, M.J. & R. Wiseman (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, *27*(4), 421-443.

Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. University of Oulu.

Lanas, M. (2014). Failing intercultural education? 'Thoughtfulness' in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, *37*(2), 171-182.

Lázár, I. (Ed.) (2003). Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Leutwyler, B. & C. Mantel (2015). Teachers' Beliefs and Intercultural Sensitivity. In G. Mészáros & F. Körtvélyesi (Eds.), *Social Juctice and Diversity in Teacher Education. Proceedings of the ATEE Winter Conference 2014* (pp. 145–156). Brussels: Association for Teacher Education in Europe, ATEE.

McCalman, C.L. (2007). Being an interculturally competent instructor in the United States: Issues of classroom dynamics and appropriateness, and recommendations for international instructors. *New Directions for Teaching and Learning*, *2007*(110), 65-74.

Montgomery, W. (2001). Creating culturally responsive, inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, *33*(4), 4-9.

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS.* London: Sage Publications.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, *62*(3), 307-332.

Rissanen, I., Kuusisto, E. & A. Kuusisto (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 446-456.

Salgur, S.A. & A. Gursoy (2015). Multicultural education and teacher's characteristics. *Euromentor Journal*, *6*(3), 7-17.

Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, *17*(1), 55-72.

Sinicrope, C., Norris, J. & Y. Watanabe (2007). Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research and Practice. *Second Language Studies*, *26*, 1-58.

Walters, L.M., Garii, B. & T. Walters (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, *20*(1), 151-158.

Bullying in a Multicultural Context: The Case of the Intercultural Junior High School of Eastern Thessaloniki

Eirini Lioumpa
Aristotle University of Thessaloniki
irinilioumpa@gmail.comm

Konstantina Iliopoulou
Aristotle University of Thessaloniki
k.iliopoulou@yahoo.gr

Abstract

The current experimental study investigated the extent of bullying in an intercultural school and certain factors that are related to it. More specifically, teachers' and students' views on the factors that affect bullying incidents in their school, its common causes, its consequences and any potential anti-bullying measures taken were examined. Data were collected through a questionnaire administered to the participants, which was directly asking about the possible bullying incidents in their school. The results indicated that there is indeed bullying in this school.

Keywords: *Bullying, educultural education, teachers, students.*

1. Introduction

1.1. General information about bullying

The first definition of bullying was coined by Olweus (1993: 9) who argued that "a student is being bullied or victimised when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students". According to Olweus (1993: 9), negative actions refer to aggression, i.e., willfully causing harm or injury to others. It should be noted, though, that to date, the attention paid to repeated victimization is quite limited, despite the view of many researchers that repetition is one of the defining characteristics of bullying (Esbensen & Carson 2009: 227-228).

The percentages of bullying at schools around the world range from 5% to a staggering 50% in Ireland (Dake et al. 2003) but most studies have indicated an average of 11% to 19% in Norway, Finland and the USA (Carney & Merrell 2001; Hoover & Oliver 1996; Patchin & Hinduja 2011).

2. Background and data

2.1. Types of bullying

There are various types of bullying and one categorisation could be according to whether it is direct or indirect. Direct or physical bullying occurs when somebody is hurt in a tangible way (James 2010: 5), e.g., when he is hit or kicked at, while indirect bullying, which seems to hurt the victim emotionally, verbal bullying, such as name-calling or teasing, intimidatory gestures, and rumor spreading (James 2010: 5; Rigby & Thomas 2010: 19). Research has suggested that verbal bullying, especially in the form of name-calling, is the most common type of bullying (Ng & Tsang 2008). Alternative categorisations include the term "relational" or "social" bullying, which refers to behaviors that disrupt the victims' relationships with their peers (Crick & Grotpeter 1995: 710), such as exclusion. Cyberbullying is the most

recent form of bullying and it refers to the use of computers and cell phones to cause emotional harm. It is quite frequent and unfortunately, it appears to be increasing even more (James 2010: 2).

2.2. Factors affecting bullying

Focusing on multicultural school contexts, it appears that race, culture, gender, sexuality and religion are all factors that affect bullying (Espelage et al. 2008: 203; James 2010: 5) and this leads researchers to a different kind of categorization. According to the kind of prejudice it implies, bullying can be categorised as racial, sexual and religious (Rigby & Thomas 2010: 19).

2.3. Causes of bullying

A great amount of research has been devoted to the causes of bullying. Studies have indicated that both students and teachers usually attribute it to the bullies (Thornberg & Knutsen 2011: 182). It could be the bullies' inner flaws, i.e., their insecurity, poor self-esteem or psychological problems that force them to bully others (Thornberg & Knutsen 2011: 182-183). Some other times it seems that the bullies' problematic family is to blame (Yerger & Gehret 2011: 317-318).

According to Thornberg and Knutsen (2011), the students who usually have the role of the bully tend to attribute bullying to the victims. The victims are usually characterised as deviant, i.e., different and this appears to be their fault somehow. The victims could also be irritating, thus, bullying-provoking. The weak victim seems to be another easy target. This kind of victim is often physically weak, shy or has poor self-confidence.

A rare but still possible explanation as to what forces people to bully others could be the human nature itself and the norms that are imposed by society. Humans are different and this can lead to conflict and there appears to be a biological instinct of deviancy rejection (Thornberg & Knutsen 2011: 185). According to the social misfit hypothesis (Wright et al.1986), what is considered to be incompatible with a group's culture or beliefs can result in bullying (Hamarus & Kaikkonen 2008; Thornberg 2010; Thornberg & Knutsen 2011).

2.4. Consequences of bullying

Multiple studies conducted in both monocultural and intercultural schools have indicated the consequences of bullying (Gini 2008; Ng & Tsang 2008; Schneider et al. 2012), which can be related to the physical but also the mental health of the individual. Hinduja and Patchin's (2007) study on cyberbullying also indicated that the victims seemed to feel anger and frustration, and exhibit behavioral problems, while Yerger and Gehret (2011: 318) suggested that victims tend to develop a feeling of inadequacy, as they cannot resolve the problem that the bully causes them. Bullying has also been associated with academic performance and school attachment, which are usually poor among victims (Schneider et al. 2012: 171) and according to Esbensen and Carson's (2009: 221-224) study a number of victims appear to develop fear of victimisation, feel less safe when they are at school and usually have low self-esteem.

2.5. Anti-bullying measures

Taking into account the aforementioned studies, it could be said that there is a rather urgent need to take measures. Rigby and Thomas (2010: vii) express the idea that both proactive and reactive measures need to be taken. According to them, conditions that reduce the chances of bullying to occur need to be created and bullying incidents should be dealt effectively.

One of the most well-known anti-bullying programs is the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) whose aim was to create a safer school environment and better peer relations (Olweus 1994: 1185). The program calls for better supervision on the part of the teachers, cooperation between the teachers and the parents, and includes class meetings and conversations with both the bullies and the victims (Olweus 1994: 1186).

No matter which strategy is employed, though, studies have indicated that the success rate of any intervention program appears to be quite low, as students tend not to report bullying incidents to teachers (for references see Garandeau et al. 2014: 982). But even when the teachers are aware of the situation, they do not necessarily deal with it and even when they try to, they do not always succeed (Garandeau et al. 2014: 982).

2.6. Bullying in educultural education

According to Macfarlane (2006: 41) "the term educultural refers to a foundation for learning that includes building upon students' cultural and experiental strengths to help them acquire new skills and knowledge" and when students become educultural, education becomes "the key to worthwhile learning in a globalized world" (Macfarlane 2006: 42). This belief is the reason why the term educultural was chosen instead of the term intercultural,which is more common. The abundance of different ethnicities is the defining characteristic of educultural education. It seems, then, that bullying in terms of race is worth examining. Motti-Stefanidi et al.'s (2008) research indicated that immigrant students had more hours of absence from school and were in general perceived as less agreeable, a finding which is in accordance with previous studies, such as Fakiolas' (1999) and Gotovos' (2005) studies. It was also shown that they had more difficulty adapting to the school environment than the Greek students and had quite low academic achievement. Besides, it was suggested, that teachers in schools where minorities were gathered appeared to have lower expectations from their students and this could be a factor which affected their performance, as they could probably be feeling that any effort on their part would be pointless (Motti-Stefanidi et al. 2008). Motti-Stefanidi et al.'s (2008) and Yeh et al.'s (2003) studies also suggested that immigrants appear to be less popular among their schoolmates and experience racial discrimination. Yeh et al.'s (2003) study also suggested that immigrants in US schools were discriminated against due to physical appearance and poor language skills and Dawson and Williams' (2008) study indicated that problems with communication may lead to violence.

When it comes to intercultural schools, it seems that cultural bias makes the transfer of any program difficult (Bauer et al. 2007: 272). This does not necessarily mean that these schools should stop implementing anti-bullying programs. They should rather focus on encouraging the "ethnic exploration" of the students' ethnic identity while promoting the "development of tolerance and sensitivity" towards different ethnic groups (Bauer et al. 2007: 273).

3. Methodology

3.1. Research questions

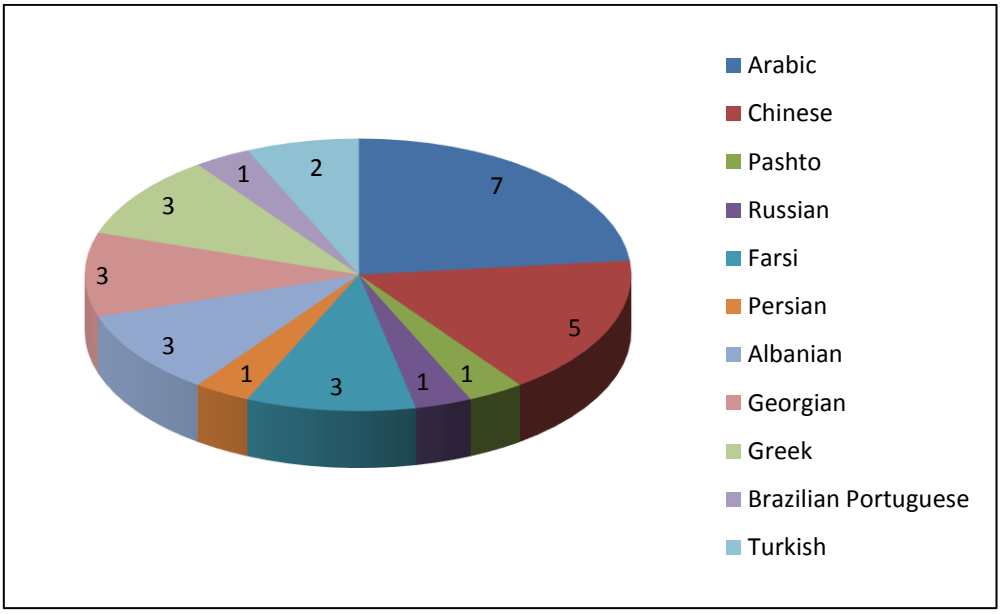
Having studied the aforementioned theories and studies and having been troubled about the phenomenon of bullying in intercultural schools, we wanted to investigate a number of factors that are related to the phenomenon of bullying in this type of schools, seen from the perspective of the teachers who work in the Intercultural Junior High School of Eastern Thessaloniki and the students who attend classes in this school. Our first research question was related to the examination of whether bullying incidents actually take place in this school. We moved on to investigate the types of bullying that appear more often in this school, along with the factors that lead the students to bully others. We also examined which are the most usual causes of bullying incidents, as well as the potential consequences that bullying might have on the

victim or the bully. If any anti-bullying measures are taken and which strategies are usually employed to counter bullying were among our research questions, as well.

3.2. Participants

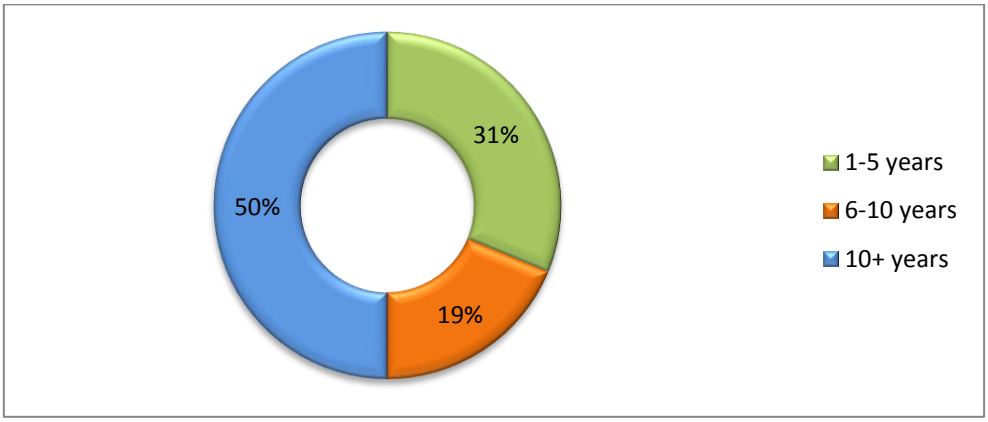
30 students from the Intercultural junior high school of Eastern Thessaloniki, Greece participated in the first phase of this study. They were between the ages of 13 and 17. Two thirds of them were males and the remaining one third were females. Their countries of origin were Syria, China, Afghanistan, Russia, Italy, Iran, Albania, Georgia, Greece, Brazil and Turkey and their mother tongues are presented in Chart 1. Six of them had been in Greece for less than six months, five of them had been here for a period between 6 and 12 months. The majority of them arrived in Greece more than a year ago and they live in refugee shelters and are under the protection of Non-governmental Organizations (NGOs).

Chart 1. Students' mother tongue.



16 teachers teaching in this school also participated in the study. Half of them were males and half of them females. Most of them had been teaching in intercultural schools for more than 10 years (see Chart 2).

Chart 2. Teaching experience in intercultural schools



3.3. Materials

The materials used were two questionnaires concerning bullying in a Greek intercultural context-one administered to teachers and another one administered to students. The respondents were asked to express their degree of agreement with the statements given on a 5-point scale that ranged from "Never" to "Very often". Likert scale is an ordinal scale which was used because this type of measurement is more preferable than categorical judgment (i.e., right or wrong choice), as the respondents are not asked to choose one of the two ends of a given situation and are given the chance to remain neutral, resulting in a less biased and more reliable result (Bowling 1997, as cited in Rattray & Jones 2005: 236; Burns & Grove 1997, as cited in Rattray & Jones 2005: 236). This is exactly the reason why a 5-point scale was used, which includes an odd number of choices, allowing the participant to assign a neutral grade. Data gathered from Likert scale questionnaires also seem quite easy to analyse, as what the respondents actually do is choose a number (Johns 2010: 2). It appears that simplicity and versatility are probably the main advantages of Likert scales (Johns 2010: 2).

The study conducted was a small scale research with questionnaires. Through the questionnaires, we wanted to investigate as many aspects of the phenomenon of bullying as possible, such as the reasons that lead children to bully others, the potential consequences of bullying, and the the ways that teachers choose in order to counter bullying. Contacting the participants in person was thought to achieve a degree of intimacy and, hopefully, bring more reliable results. Besides, we firmly believe that the center of an educational study should be the teachers and students of the school.

The design of the questionnaires on bullying was based on Olweus' (1989) *Bullying and Victimization Student Questionnaire*. Olweus' (1989) questionnaire was not specifically designed for multicultural contexts, consequently we modified and added a number of questions in order to be able to identify the specific factors which play a role in bullying in the aforementioned contexts. Then, the questionnaires were also adapted in Greek since not all teachers had good language competency in English. The students were given either the English or the Greek version of the questionnaire based on the competency they had in each language. We were assured by the teachers beforehand that all the students who would participate in the study, were competent enough in at least one of the two languages but we still made sure that the items included in the questionnaire were very simple in order to avoid any misunderstanding on the part of the students.

The aim of the teachers' questionnaire was to investigate the teachers' views on the frequency of each type of bullying that possibly takes place in their school along with the factors that may affect these incidents and the potential consequences for the victim and the bully. The students' questionnaire was similar to the one administered to the teachers but since there was a need to differentiate between bullies and victims, certain items had to be given through two different perspectives (e.g., "I get hit or kicked during an argument"/ "I hit or kick other children during an argument").

3.4. Procedure

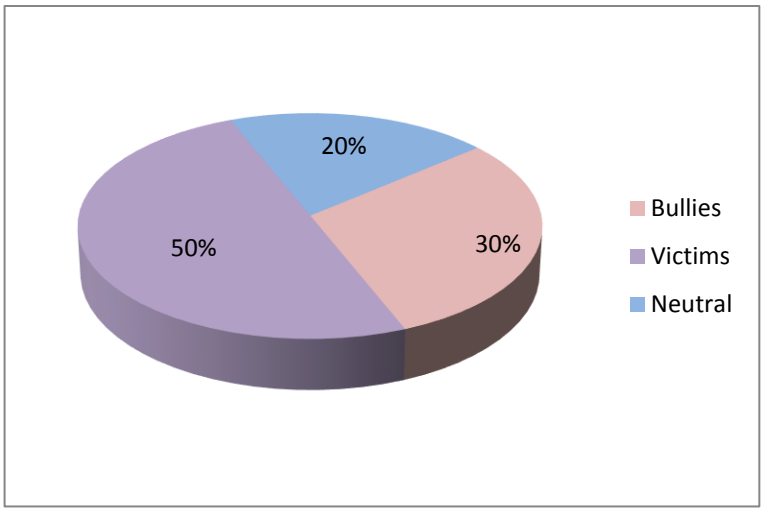
We conducted a small scale research with questionnaires. The researcher visited the school and conducted the study in the environment where the possible bullying incidents take place, in order to gain better understanding of the phenomenon of bullying in multicultural contexts. The aim of the questionnaire was to examine the phenomenon of bullying, its causes and its consequences from the teachers' and the students' viewpoint. The participants were unaware of the purpose of the study and the confidentiality of their answers was assured.

4. Results

4.1. Bullies and victims' distribution

Through the first two parts of the students' questionnaires, we were able to identify how many bullies and victims there were in this school. In order to do that, for every set of questions in these two sections we subtracted the number that the students had given to the sentences which indicated the victims, e.g. "They hit me", from the number they had given to the sentences which indicated the bullies, e.g. "I hit others". Then, we added up the final number from each set, and we ended up with one single number for each student. If the number was positive, it was indicated that that student experienced bullying more often than he initiated it, thus he was a victim. If the number was negative, it was indicated that that student initiated bullying more often than he received it, thus he was a bully. If the number was 0, it was suggested that the student was neither a bully, nor a victim. The results are shown in Chart 3.

Chart 3. Bullies/victims/neutral students' distribution.



It is shown that half of the participants of our study have been victimised at least once and the percentage of the students who have bullied others is quite high, as well, suggesting that the majority of the students have participated in bullying incidents at some point.

4.2. Frequency of types of bullying according to participants' answers

For each one of the following questions the mean scores and standard deviation of the participants' answers were first measured. Paired samples T-tests were then conducted to examine the potential statistically significant differences between the items of each part of the questionnaire.

Table 1. Presents the standard deviation and the mean scores of the teachers' answers in the first part of the questionnaire, which was about the types of bullying that usually appear in their school

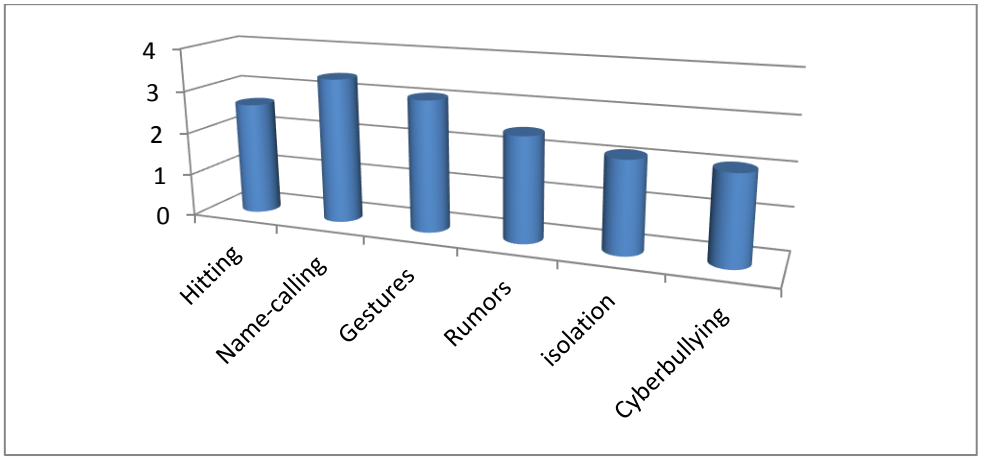
Table 1

Mean scores and standard deviations for types of bullying according to teachers' answers

Frequencies	Hitting	Name-Calling	Gestures	Rumors	Isolation	Cyberbullying
Mean	2.63	3.38	3.06	2.44	2.13	2.06
SD	0.719	0.885	0.929	1.094	0.885	0.574

Chart 4 gives us a general view of the mean scores of the teachers' answers in this section. As shown in Chart 4, name-calling is the most common type of bullying that appears in the specific school.

Chart 4. Mean scores of teachers' answers about types of bullying



The paired samples T-tests indicated that name-calling (M= 3.38, SD= 0.88) was the type of bullying that appeared more frequently than any other type, according to the teachers. There were statistically significant differences ($p<.05$) between name-calling and all of the other types of bullying except for gestures, as shown in Table 2.

Table 2

Paired Samples T-test examining teachers' answers on name-calling and the rest of the types of bullying

Types of bullying	t	df	Sig. (2-tailed)
Name-calling - Isolation	5.000	15	.000**
Name-calling - Cyberbullying	5.547	15	.000**
Name-calling-Hitting	4.392	15	.001**
Name-calling - Rumors	4.038	15	.001**

Note. **p< .01

The students' questionnaires suggested similar results. The results of the T-tests indicated that name-calling (*M*= 1.13, *SD*=.571) was the most frequent type of bullying, as there were statistically significant differences when it was compared to most of the other types of bullying (see Table 3).

Table 3

Paired Samples T-test based on students' answers, depicting the comparison between "they call me names" and the rest of the types of bullying

Types of bullying	t	df	Sig. (2-tailed)
They call me names - They hit me	4.382	29	.000**
They call me names - They insult me	2.664	29	.012*
They call me names - They isolate me	2.386	29	.024*
They call me names - They use their PCs	4.062	29	.000**

Note. *p< .05. **p< .01

4.3. Participants' views on the factors affecting bullying

Next we compared a number of various factors which affected bullying and the participants expressed their view on which factors affected bullying more frequently in this school. Paired samples T-tests suggested that teachers thought that ethnicity (*M*= 2.50, *SD*= 1.155) was a more common factor than religion (*M*= 1.94, *SD*= 0.68) (*t* (15) = 2.522, *p*=.02) and sexuality (*M*= 1.56, *SD*= 0.814) (*t* (15) = 2.611, *p*=.02), as shown in Table 4.

Table 4

Paired-sample T-tests based on teachers' views, depicting the comparison between the factor "ethnicity" and the rest of the factors which affect bullying

Factors affecting bullying		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Ethnicity - Religion	2,522	15	,023*
Pair 2	Ethnicity - Sexuality	2,611	15	,020*

Note. *p< .05

As far as the students' answers are concerned, it appeared that the most common factor was mocking somebody for his/her language skills (*M*= 1.70, *SD*= 0.988) and statistically significant differences (p<.05) were found between this factor and each of the other factors which were examined (see Table 5).

Table 5

Paired Samples T-test based on students' answers, depicting the comparison between "They mock me for my language skills" and the rest of the factors affecting bullying

Factors affecting bullying	t	df	Sig. (2-tailed)
They mock me/language - They mock me/race	3.120	29	.004**
They mock me/language - They mock me/religion	3.120	29	.004**
They mock me/language - They mock me/culture	2.257	29	.032*

Note. *p< .05. **p< .01

There were no statistically significant differences between any of the other factors (p>.05), indicating that the children do not seem to believe that there are specific factors which affect bullying.

4.4. Participants' views on the causes of bullying

The causes of bullying were then investigated. The results from the T-tests indicated that the teachers believe that the children's family (M= 3.0, SD= 1.095) was one of the main causes of the bullying incidents. It was found that there were statistically significant differences when family was compared to jealousy (M= 2.63, SD= 0.806) (t (15) = 2.333, p=.03), peers' effect (M= 2.38, SD=.719) (t (15) = 3.195, p= 0.01) and the fact that the victim might be different (M= 2.81, SD= 1.109) t (15) = 2.551, p=.02). Paired samples T-tests also indicated the insecurity of the bully (M= 3.38, SD= 0.619) as another cause of bullying, as there were found to be significant differences between the insecurity of the bully and jealousy (t (15) = 2.666, p=.02).

The students' perceptions on the causes of bullying were also examined. The mean scores and standard deviation of the participants' answers are shown in Table 6.

Table 6

Mean scores and standard deviations for causes of bullying according to students

Frequencies	Insecurity/bully	Popularity	Jealousy	Previously victim	Peers	Funny	Irritating victim	Poor self-esteem/ victim	Victim is different	School	Family
Mean	1.83	1.93	2.20	1.87	1.43	2.17	2.07	2.30	2.37	2.00	2.43
SD	1.147	1.230	1.215	1.074	0.774	1.206	1.363	1.368	1.299	1.114	1.382

It is shown that family is one of the main causes of bullying, followed by the potential deviancy of the victims and their poor self-esteem. Paired samples T-tests were run and significant differences were indicated when the deviancy of the victim and the insecurity of the bully were compared (t (29) = 2.443, p=.02). Similar results were found when the potential deviancy of the victim and peer pressure were compared (t (29) = 3.823, p=.001), while the victim's poor self-esteem had statistically significant differences with the insecurity of the bully (t (29) = 2.249, p=.03) and peer pressure (t (29) = 3.563, p=.001). It seems that the children mostly blame the victim for the bullying incidents.

4.5. Participants' views on the consequences of bullying

The next step was the comparison of a number of possible consequences that bullying had on the students of this school. Data from the teachers' questionnaires were gathered, T-tests were conducted and when the possible feeling of power (M= 3.75, SD= 0.931) on the part of the bully was compared to other causes of bullying, statistically significant differences were found (see Table 7). It was shown that the feeling of power was the most common outcome.

Further analysis indicated that the feeling of anger (M= 3.69, SD= 0.793) was a quite common outcome. It was shown that anger had statistically significant differences when it was compared to sleeping problems (M= 2.25, SD= 0.856) (t(15)= 4.373, p=.001), headaches (M= 2.38, SD= 0.719) (t(15)= 4.612, p<.001), bruises (M= 2.19, SD= 1.09) (t(15)= 5.477, p=.001), and the feeling of insecurity when the children are at school(M= 2.69, SD= 1.342) (t(15)= 2.739, p=.01).

Table 7

Paired Samples T-test examining teachers' answers on the feeling of power and the rest of the consequences of bullying

Consequences of bullying	t	df	Sig. (2-tailed)
Power - Insecurity	2.423	15	.029*
Power - Pleasure	3.223	15	.006**
Power - Sleeping problems	4.243	15	.001**
Power - Headaches	5.056	15	.000**
Power - Bruises	4.948	15	.000**
Power - Absences	2.145	15	.049*
Power - Unsafe	2.512	15	.024*

Note. *p< .05. **p< .01

Paired samples T-tests also showed that anger (M= 2.37, SD= 1.326) appeared to be one of the common consequences of bullying according to the children (see Table 8).

Table 8

Paired Samples T-test based on students' answers, depicting the comparison between the feeling of anger and the rest of the consequences of bullying

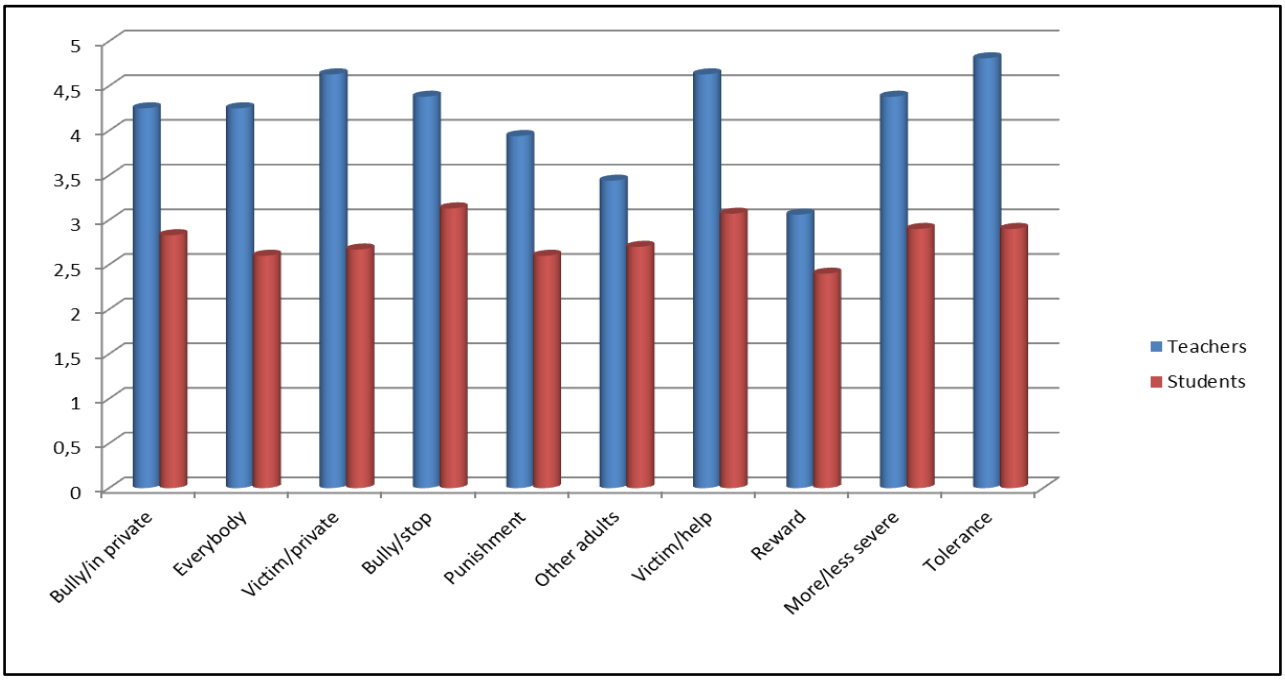
Consequences of bullying	t	df	Sig. (2-tailed)
Anger - Sleeping problems	2.878	29	.007**
Anger - Bruises	3.022	29	.005**
Anger - Low grades	3.710	29	.001**
Anger - Unsafe	2.158	29	.039*

Note. *p< .05. **p< .01

4.6. Participants' beliefs on the measures taken against bullying

We then investigated the participants' views on the anti-bullying measures taken. Chart 5 gives us a general view of the teachers' and the students' answers.

Chart 5. Comparison of teachers' and students' answers on anti-bullying measures



It is evident that a number of strategies are employed in an effort to counter bullying, but the students indicated lower frequency for each and every strategy which was employed by their teachers.

5. Discussion

Going back to the research questions, we first wanted to examine if bullying exists in the school where the study was conducted and in case the answer was positive, the investigation of the types of bullying which occurred more often was the next goal. Both teachers and students indicated name-calling as the most frequent type of bullying taking place in this school, a result that is in accordance with previous research findings (Ng & Tsang 2008; Patchin & Hinduja 2011).

We then investigated the factors which usually affect bullying. It seems that the teachers believe that the students' ethnicity is a common factor which affects bullying incidents in their school. Motti-Stefanidi et al.'s (2008) and Yeh et al.'s (2003) studies also indicated that immigrants experience racial discrimination. This finding could be attributed to a phenomenon called "friendship homophily" (Graham & Cohen 1997), according to which teenagers appear to choose friends who are similar to themselves in terms of socioeconomic status and in this case ethnicity (Hartup 1996, as cited in Motti-Stefanidi et al. 2008).

One of the most common factors mentioned by the teachers and the only significant one metnioned by the students was the students' language competency in Greek, which is supposed to be the dominant language. The immigrant children's inability to express themselves verbally appears to be leading them to acts of violence (Dawson & Williams 2008). Yeh et al. (2003) have also expressed their view on the importance of communication in the adjustment process of the immigrants in order for them to be able to engage in social interaction with their classmates. It becomes apparent that when 11 different languages are spoken among 30 students, as this was the case in the present study, communication becomes a quite challenging task, if not an impossible one, and this in its turn leads to bullying.

Moving on to the causes of bullying, it becomes clear from the teachers' answers that they mostly blame the bullies. The bullies' problematic families and their insecurity seem to be the main causes of bullying according to the teachers. Indeed, dysfunctional families, inadequate parenting or authoritarian and aggressive parents, whose strategies and behavior are imitated by their children, can lead students to bully others (James 2010; Rigby & Thomas 2010; Yerger & Gehret 2011). Research has also indicated that a common reason why children become bullies is that they may feel insecure when they are at school and they choose to join the bullies' group in order to gain protection and avoid becoming victims (Thornberg, 2010). The students also mentioned the bully's dysfunctional family as a possible cause but they primarily put the blame on the victims, as they considered the deviancy of the victims and their poor self-esteem to be among the main causes of bullying. The social misfit hypothesis (Wright et al. 1986), according to which what deviates from the norm, can attract bullying, could be one possible explanation of these results. The fact that the victims' insecurity, makes them seem weak, therefore they are easy targets, and a will on the part of the bully to take revenge from an irritating victim, could further explain the results (Thornberg & Knutsen 2011).

The next step was the investigation of the consequences that bullying has on the students of this school. The results of our study indicated that the bully usually feels powerful when he initiates bullying. It would be rather safe to say that young people adopt this behaviour in an effort to feel better about themselves and mitigate any negative feelings or thoughts (Patchin & Hinduja 2011). Both teachers and students ranked the feeling of anger among the most common outcomes of bullying acts and research has indicated that anger is among the most frequent results of strain and this feeling usually triggers a mechanism that leads previous victims to imitate what happened to them, thus, turns them into bullies (Hinduja & Patchin 2007; Patchin & Hinduja 2011).

It should be noted that when it came to the measures taken in this school, the teachers' answers differed to a great extent from the students' answers. The students indicated a much lower frequency for each and every strategy that was employed by their teachers. It seems that the teachers might believe that they have taken all the necessary measures to counter bullying, but the students do not appear to be receiving the support they probably think they need.

Our findings also indicated that one third of the students in this school tend to bully others, while half of the students appear to be the victims of such incidents. The students who remained uninvolved were a minority, without this excluding the possibility that the latter could occasionally have the role of the bystander. Other studies have indicated similar results (Dake et al. 2003; Esbensen & Carson 2009; Patchin & Hinduja 2011). In general, it appears that being an immigrant or a refugee entails a number of interpersonal problems, which are related to the different cultural background. This background could potentially raise the danger of becoming a victim in general or even a victim of bullying (Graham & Juvonen 2002). Through the statistical analysis we were able to see that there is in fact bullying in this school, even if the students reported a quite low frequency of bullying incidents when they were directly asked about it. It appears that the students made an effort to hide it. Their behaviour does not come as a surprise, as in Nikolaou's (2013) study it was indicated that a rather small percentage of immigrant students choose to talk to their teachers about bullying incidents and it should also be taken into account that most of the students of the present study are under the protection of NGOs and there might be a fear of being expelled from school, consequently from the NGOs' hostels, as well, if they display inappropriate behavior or state that they have been involved in bullying incidents. An immediate consequence of their being expelled is the deprivation of the right to be under the protection of NGOs, which in its turn deprives them of the right to reside in Greece. Driven by this fear, the students might have thought that not reporting bullying was the right choice.

6. Conclusion and directions for future research

6.1. Conclusions drawn from the present study

The present study examined various aspects of the phenomenon of bullying in educultural education. A general comment is that according to the students quite a significant number of students get bullied, but there was a tendency both on the part of the teachers and the students to hide it.

The findings indicated that name-calling was the most common type of bullying present. Ethnicity was one of the most common factors that affected bullying, a finding that could be associated with a fear towards the differences that these students have mainly in terms of ethnicity. Language competency in Greek was another common factor, as it leads to lack of communication and this problem in its turn leads to violence.

It was also suggested that bullying can be a result of a number of causes. In general, the teachers appeared to blame the bullies, especially their dysfunctional family and their insecurity. It is rather interesting that the students had a different opinion, as they mainly put the blame on the victims. They appeared to believe that the victims are somehow problematic, in the sense that they may have poor self-esteem, they might be irritating or deviant in a way and these factors appear to evoke bullying, according to the students. As far as the anti-bullying measures are concerned, it seems that a number of strategies were employed by the teachers, though, given the low grading the anti-bullying strategies received by the students, this effort on the part of the teachers might not be enough for them.

6.2. Limitations and Future Research

Since the number of the participants of this study was limited, results should be considered with caution. As this number does not allow us for any generalisations, in future studies we could add participants in order to have a more representative sample.

Another limitation is the lack of open-ended questions. Closed-ended questions describe rather than explain, thus we cannot actually know the reasons that lead teachers and students to answer the way they do. The type of questions chosen, also limited the respondents' answers and of course could not include

every aspect of the phenomenon of bullying and every possible answer that one could give. The choice of open-ended questions, though, was not expected to be a possible approach, due to the students' poor language competence. Future research could include open-ended questions and interviews in order to investigate the respondents' views in more detail and provide explanations for their beliefs.

Further investigation could also shed light on the exact elements of a dysfunctional family and a person's country of origin and cultural elements that lead somebody to bully others or become the receiver of bullying, something that was not examined in the present paper.

Finally, although we were also very interested in finding out the measures that the teachers of this school take in order to prevent bullying and deal with it, the lack of interviews with the respondents limited our knowledge and did not allow the latter to elaborate on the strategies they employ. Future studies could focus on the measures taken, find out if the schools have a specific anti-bullying program and analyse the reasons why teachers employ certain strategies.

References

Bauer, N.S., Lozano, P. & F.P. Rivara (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, *40*(3), 266-274.

Carney, A.G. & K.W. Merrell (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, *22*(3), 364-382.

Crick, N.R. & J.K. Grotpeter (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710-722.

Dake, J.A., Price, J.H. & S.K. Telljohann (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, *73*(5), 173-180.

Dawson, B.A. & S.A. Williams (2008). The impact of language status as an acculturative stressor on internalizing and externalizing behaviors among Latino/a children: A longitudinal analysis from school entry through third grade. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(4), 399-411.

Esbensen, F.A. & D.C. Carson (2009). Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth & Society*, *41*(2), 209-233.

Espelage, D.L., Aragon, S.R., Birkett, M. & B.W. Koenig (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and schools have? *School Psychology Review*, *37*(2), 202-216.

Fakiolas, R. (1999). Socio-economic effects of immigration in Greece. *Journal of European Social Policy, 9*(3), 211-229.

Garandeau, C.F., Poskiparta, E. & C. Salmivalli (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*(6), 981-991.

Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, *44*(9), 492-497.

Gotovos, A. (2005). H ethnikotita kai to kseno:Thesmikes kai trexouses katagrafes taftotitas. [Ethnicity and the stranger: Institutional and current records of identity]. In A. Papastulianou (Ed.), *Cross*

cultural pathways: Remigration and psychological adaptation (pp. 87 – 105). Athens: Ellinika Grammata.

Graham, J.A. & R. Cohen (1997). Race and sex as factors in children's sociometric ratings and friendship choices. *Social Development*, *6*(3), 355-372.

Graham, S. & J. Juvonen (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, *22*(2), 173-199.

Hamarus, P. & P. Kaikkonen (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, *50*(4), 333-345.

Hinduja, S. & J.W. Patchin (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, *6*(3), 89-112.

Hoover, J.H. & R. Oliver (1996). *The Bullying Prevention Handbook: A Guide for Principals, Teachers, and Counselors.* Bloomington: National Educational Service.

James, A. (2010). School bullying. *Nspcc, 26*, 1-21.

Johns, R. (2010). Likert items and scales. *Survey Question Bank: Methods Fact Sheet*, *1*, 1-11.

Macfarlane, A.H. (2006). Becoming Educultural: Te whakawhitinga o nga matauranga--Interfacing the knowledge traditions. *Kairaranga*, *7*(2), 41-44.

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papathanassiou, A. & A.S. Masten (2008). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, *5*(2), 235-261.

Ng, J.W. & S.K. Tsang (2008). School bullying and the mental health of junior secondary school students in Hong Kong. *Journal of School Violence*, *7*(2), 3-20.

Nikolaou, G. (2013). Sholikos ekfovismos kai ethnopolitismiki eterotita [Bullying and cultural differences]. In H. Kourkoutas & T. Thanos (Eds.), *School Violence and Delinquency* (pp. 51-78). Athens: Topos Publications.

Olweus, D. (1989). *The student questionnaire.* Bergen, Norway: Unpublished ms.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(7), 1171-1190.

Patchin, J.W. & S. Hinduja (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth & Society*, *43*(2), 727-751.

Rattray, J. & M.C. Jones (2007). Essential elements of questionnaire design and development. *Journal of Clinical Nursing*, *16*(2), 234-243.

Rigby, K. & E.B. Thomas (2010). *How schools counter bullying: Policies and procedures in selected Australian schools*. Victoria: Australian Council for Educational Research Limited.

Schneider, S.K., O'donnell, L., Stueve, A. & R.W. Coulter (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, *102*(1), 171-177.

Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 311-327.

Thornberg, R. & S. Knutsen (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum*, *40*(3), 177-192.

Wright, J.C., Giammarino M. & H.W. Parad (1986). Social status in small groups: Individual -group similarity and the social ‘‘misfit’’. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 523–536.

Yeh, C.J., Arora, A.K., Inose, M. & Y. Okubo (2003). The cultural adjustment and mental health of Japanese immigrant youth. *Adolescence*, *38*(151), 481-500.

Yerger, W. & C. Gehret (2011). Understanding and dealing with bullying in schools. *The Educational Forum*, *75*(4), 315-326.

Refugee Children's Learning and Integration in Icelandic Schools

Hanna Ragnarsdottir
University of Iceland
hannar@hi.is

Susan Rafik Hama
University of Iceland
srh2@hi.is

Abstract

Issues concerning refugees have been widely discussed in Iceland in recent months. A group of 55 Syrian quota refugees, including eleven families, consisting of 20 adults and 35 children arrived from Lebanon in the early 2016 and settled in three municipalities. These children attend preschools, compulsory schools and upper secondary schools. The aim of the study is to explore the inclusion of newly arrived refugee children and adolescents in Icelandic preschools and compulsory schools and the structures created for their reception, participation, learning and wellbeing in their school settings in three municipalities and how educational partnerships developed with their parents. The theoretical framework of the study includes critical approaches to education (May & Sleeter 2010) and multilingual education (Chumak-Horbatsch 2012; García & Wei 2014). Methods include semi-structured interviews with Principals and teachers in the preschools and compulsory schools in the three municipalities, and interviews with the refugee parents. Background information and policy documents from school authorities in the municipalities are also explored. The findings indicate that the inclusion of the refugee children in the schools has generally been successful, although a number of dilemmas and issues for consideration have come up, including the parents' experiences due to the lack of information from the schools and the different views towards education. Some of the parents worry about their identity and that their children will eventually forget their heritage language and culture. Heritage language teachers teach some of the children in non-formal settings, but this is neither consistently organized nor in cooperation with the schools.

Keywords: *Refugee children, biliteracy, preschools, compulsory schools, Iceland.*

1. Introduction

Linguistic and cultural diversity among school children and their families in Iceland has been steadily growing over the past few years. Currently, around 12% of all preschool children and 10% of all compulsory school students have heritage languages other than Icelandic (Statistics Iceland 2017a, 2017b). Resettled, or so called quota refugees are among these children. Around 700 refugees have settled in Iceland in the past decades (Stjórnarráð Íslands 2018). A group of 55 Syrian quota refugees, consisting of ten families; 20 adults and 35 children arrived in early 2016 and settled in three municipalities. This group arrived from Lebanon. Preparations for their arrival took place in cooperation with the UN Refugee Agency (UNCHR). Refugees coming to Iceland receive support for one year, including three to five support families, housing, courses in Icelandic, financial assistance, health care and various other services related to their settlement. The teams which organise the support include representatives from the Red Cross, municipalities, schools, social services and health care. These teams prepare for the arrival of the families in each municipality. Following a medical examination, the refugee children start school normally a few weeks after their arrival (Icelandic Red Cross 2016).

Educational policies and curriculum guides in Iceland emphasize equity and inclusion (Ministry of Education, Science and Culture 2011a, 2011b, 2014, 2016). A fundamental principle of the Icelandic education system is that everyone is to have equal access to education irrespective of gender, economic status, geographic location, religion, disability and cultural or social background. Schools are thus expected to provide all pupils with appropriate opportunities and access to education and are required to have reception plans for pupils whose heritage languages are not Icelandic. These pupils have the right to learn Icelandic as a second language, although the time allocated for this is unspecified.

The aim of the study is to explore the inclusion of newly arrived refugee children and adolescents in Icelandic preschools and compulsory schools and the structures created for their reception, participation, learning and wellbeing in their school settings in three municipalities and how educational partnerships are developed with their parents. The focus of the article is on the educational experiences of the families and children and the development of the children's biliteracy.

2. Theoretical framework

The theoretical framework of the study includes critical approaches to education (May & Sleeter 2010) and multilingual education for social justice (Chumak-Horbatsch 2012; Cummins 2004; García & Wei 2014; Skutnabb-Kangas et al. 2009). These approaches provide an important framework for critically addressing the educational experiences of diverse children and suggesting improvements.

The theoretical framework of critical multiculturalism highlights the position of minority groups in societies from a critical perspective and analyses which factors in the societal structures cause and maintain unequal social status. It also formulates approaches to ensure equity, empowerment and participation (see Banks 2013; May & Sleeter 2010; Nieto 2010; Parekh 2006). Banks (2013) and Nieto (2010) maintain that educational systems need to critically address inequalities and ensure empowerment, equality, social justice, voice and dialogue for their individual students and teachers.

Scholars have pointed out that different approaches towards children's diverse languages can include some children and exclude others. Cummins (2004) thus claims that in order to create learning spaces catering to the needs of linguistically and culturally diverse children, schools need to consider how to implement socially just and inclusive practices which welcome diverse backgrounds and identities and build on students' prior knowledge (Cummins 2001). Chumak-Horbatsch (2012) has similarly maintained that monolingual practices carried out in multilingual settings can silence immigrant children with unforeseen consequences. She notes that these children will quickly understand that their own language is not allowed, and that their way of speaking is not as fluent as that of the children speaking the language of the school.

Many refugee families and their children have experienced difficult situations that can affect their education. Richman (1998) has considered the loss that many refugee children experience, the changes regarding their caretakers, family disruption and identity issues. She emphasises on the importance of good communication between schools and families as well as creative activities for the children at school which can provide enjoyment, and develop social skills and a positive identity.

Schools at different levels face various challenges when working with refugee children. Teachers may not have an understanding of the experiences of the refugee children and schools may be poorly equipped to recognise and respond to the multiple challenges that refugee children and youth face. Block et al. (2014) and Sheikh and Anderson (2018) note that the recognition of the importance of the school environment for promoting successful settlement outcomes and including young refugees is growing. Recent research has indicated various initiatives for developing inclusive learning spaces in schools for diverse children (Ragnarsdóttir & Kulbrandstad 2018; Ragnarsdóttir & Schmidt 2014). Keddie's (2012) research on justice issues of cultural recognition in relation to refugee student identity, behaviour and assessment identified productive approaches to addressing equity for refugee students by creating an inclusive and

socially cohesive school environment. Similarly, Ferfolja and Vickers (2010) argue for support programs in assisting refugee students in their transition from intensive English Centres to mainstream classrooms. Research has also indicated that leisure activities can be important for refugee children in learning the majority language and for social participation outside mainstream classrooms (Glover & Hemingway 2005; Thorkelsson 2017).

3. Method

The aim of the study is to explore the inclusion of newly arrived refugee children and adolescents in Icelandic preschools and compulsory schools and the structures created for their reception, participation, learning and wellbeing in their school settings in three municipalities and how educational partnerships are developed with their parents. The focus of the article is on the educational experiences of the families and children and the development of the children's biliteracy.

A qualitative approach was chosen for data collection to understand the experiences and views of the participants. According to Flick (2006), qualitative research is of specific relevance to the study of social relations. A critical qualitative research approach was chosen as it "embodies the emancipatory, empowering values of critical pedagogy … brings researchers and their research participants into a shared, critical space, a space where the work of resistance, critique, and empowerment can occur" (Denzin, Lincoln & Smith 2008: 5).

We interviewed Principals and teachers in six preschools and four compulsory schools in three municipalities and quota refugee parents in eleven families in the period from the autumn 2016 to the summer 2017. There were altogether 20 adults and 35 children in these families and most of these children attended preschools and compulsory schools at the time of the research. We invited all the parents to participate, and they all accepted. We asked the muncipal educational offices to grant us permission to conduct the study and the principals of the children's preshools and compulsory schools gave their permission for conducting interviews in the schools.

All the principals were interviewed and asked to suggest a second participant from their school, who had closely worked with the refugee child or children. These interviews were in Icelandic and took place in the six preschools and four compulsory schools. Interviews were conducted with all the parents in the three municipalities. The families had been in Iceland from nine months up to one year at the time of the interviews. Both parents of each child participated in the interviews. The only exception was a single parent. The interviews were conducted in Arabic or in English in the case of parents who spoke English. One of the interviewer spoke Arabic. All the interviews took place in the participants' homes and took on average of an hour.

All the interviews were recorded and transcribed verbatim. The data were analysed through the qualitative procedures of content analysis, coding and constant comparison of data (Flick 2006). The researchers read and re-read the transcripts and translated excerpts from the interviews below, which were in Icelandic and Arabic, into English.

The project followed the usual ethical practices for research on humans: respect of the rights, interests and dignity of the participants and related persons (Kvale 2007). The Icelandic Data Protection Authority was informed of the purpose and details of the research, and the research was carried out in accordance with the University of Iceland Scientific Ethical Guidelines (2014). An informed consent form was prepared in Icelandic for the participants in the schools and in Arabic for the parents, as this is their heritage language. The consent forms were presented to the prospective participants. The anonymity of the participants was ensured, and their decisions on the language and location of the interviews were respected during the entire study period.

4. Findings

This chapter introduces findings from the interviews with the teachers and principals in the schools and the parents. The following themes were drawn from the data: *Preparation in the schools for the children's arrival; educational practices and organization; educational partnerships of parents and schools; development of biliteracy;* and *cultural and religious values and norms.*

4.1. Preparation in the schools for the children's arrival

The schools in the study differ in many ways and have different experiences of diverse groups of students. While some of the schools had experiences of working with immigrant children, none of them had previously received refugee children. As previously mentioned, the municipal educational offices led the preparations for the arrival of the refugee children. The teams in each municipality included people from the offices, of the Red Cross and the social services. In addition, three to five volunteer support families were chosen for each refugee family to provide different types of support, such as help with daily matters, assitance in learning Icelandic and generally providing a supportive network for the families. The preparation lasted for a few weeks in late 2015 and early 2016. When the refugee families arrived, the parents received intensive culture transition courses, including basic information about Icelandic society and culture. The refugee families arrived at slightly different times in 2016. Since both the refugee children and their parents were eager to start school, the preparation period was shorter than that which had been planned. One of the compulsory school teachers noted that:

> *"These children are hungry for education. It is just wonderful. I have not experienced anything like this before. They are so diligent, and they want so much to learn... they have waited for so long."*

The preparation was generally considered good by the teachers and principals, but too general. The preparation included several meetings with the principals and other meetings for the entire school staff. Short courses for the preschools and compulsory schools on various issues related to refugees, were provided. These courses were taught, for example, by the project managers of refugees and asylum seekers from the Red Cross and specialists like psychologists. One teacher said that she did not feel well prepared when the children arrived:

> *"When they arrived, we knew nothing about them. We did not know anything about their educational status, so we could not organize how we should do this... But soon we decided that the younger children would go to classes."*

Some teachers thought that the local educational offices should have ensured continued support for the schools. They felt that after a good preparation period, they were later left alone to "deal with the task".

4.2. Educational practices and organization

In the preschools, the refugee children generally participated in the daily activities with the other children, but some received extra support in Icelandic in smaller groups. In the compulsory schools, the younger children mostly participated in classes from the beginning with extra support outside classes, while the older children received more support. Mother tongue support from a local Arabic teacher was only provided after school in one of the municipalities.

It proved to be problematic for some of the teachers to apply inclusive practices when the refugee children arrived. The teachers discussed, for example, the challenges they faced regarding children's language

learning and literacy. Some of the children had not attended school for several years and were far behind in their education. Some of the compulsory school children had not learned to read.

One of the teachers with some training in multicultural education and extensive experience of teaching diverse children described how she was faced with new challenges when a group of five refugee children arrived in her school:

> *"I had my ideas about integrating them [the children] directly into the mainstream classes – no reception classes, no special education and all this. However, I had to back away from this when we received this group. Because, it appeared that they are... four of five are not literate... and it was only the oldest one who had been in school at all – she was literate and reads Arabic. They have spent a very limited time in school. According to them and their parents, they have not been in school for the last four years."*

The refugee children were most doing well in the preschool according to the teachers. A teacher in a preschool compared the progress of a refugee child to another child who was a recent immigrant to Iceland:

> *"They just started and … these children are so smart and quick … The older child, six months before he started another child of a foreign background started, not a refugee child, from another country. Just an immigrant to Iceland … who had no Icelandic. The Syrian child … after three months, he had exceeded the other child."*

The children attending the lower grades in the compulsory schools generally participated in all the activities of their classes, while also receiving additional support in learning Icelandic as a second language. The extent of this support depended on each child, whether he or she had attended school before and whether they were literate or not. The schools organized the children's curricula based on the teachers' evaluation of the children's status and need for support. One of the teachers said:

> *"We first received two boys, and then I wanted the school to agree to let them participate in the classes from the beginning if their position was such that they could handle it at least partly … and they were tested. These were boys who had been to school before. They had a certain foundation, so we put them directly into classes in maths, English, science, social science … physical education and swimming. And they took Icelandic lessons with me."*

According to the compulsory school teachers, the older children experienced the greatest difficulties. These children had difficulties learning Icelandic and some other subjects. Some of them were socially isolated from their peers, while the younger children generally showed quicker progress and more social contact with their peers. A teacher said:

> *"You can feel it. You experience that the younger children are much stronger because they get these social contacts sooner than the older children. They are all doing very well, at least I think so. Unbelievable progress after such a short time."*

According to the teachers and the principals, there are various challenges facing the schools, such as lack of knowledge on how to respond to various challenges, including illiteracy and lack of support from the municipal educational offices. Other concerns that teachers mentioned were the difficulty which illiterate parents had with helping their children in their studies. A compulsory school teacher described this challenge:

> *"Put yourself in our position. Having parents who are not educated and only know how to speak Arabic. Having a mother who hasn't been to school at all."*

Some of the children had experienced trauma and the teachers and principals were concerned that more issues related to the trauma would surface later. Some of the older children had become accustomed to a hostile environment before arriving to Iceland and had trouble appreciating the affection of other children. Signs of trauma have also appeared in the refugee children's play in a preschool. Some preschool teachers mentioned examples of refugee children's play which they considered to be possible experiences of violence.

4.3. Educational partnerships of parents and schools

The families are in many ways diverse. Their number of children differ, as does the age of the parents, their position in their country of origin, and their experiences of conflict and war. Their education differs and some have university degrees and are fluent in English, while others are illiterate; and everything in between. However, one thing all parents have in common is that they are very interested in their children's education and demand good education for them.

The first experience of the parents concerning the schools was generally good and they were happy that their children were finally able to go to school. A parent noted about her child's preschool:

> *"I went to the kindergarten with my other two kids. It was very good. They understand us, they know that we came from war, they understand us. The principal gave the students some idea about who we are, where we came from. He gave the kids some information about us. We found that they care, and they understand us."*

Some of the parents, both those who are educated and those who are not, found that the emphasis of education in Iceland is different from their own. They criticized the organization of the school, the fact that teachers had low expectations and demands of the children. They also talked about unclear grading practices and inappropriate assessment. They complained that this did not help them understand how their children were progressing in their education. One father noted, comparing the two education systems:

> *"There is communication between the parent and the school, homework and exams. You know exactly where your son is. Each month there is like a test and they send the paper with the kids and you have to sign it. There should be parent's signature, but here, nothing like that, if you do homework it is ok, if not doing it, you are free. This idea, not forcing the kids to follow the rule or... I don't know."*

Some parents mentioned lack of services in facilitating the integration of the children and were concerned about their children not participating and being marginalized. One parent noted:

> *"We don't get enough information; we get information through our kids. I think they don't participate like Icelanders; maybe they participate in singing. We were invited to go to the school to watch the kids' presentation, it was like a sort of theatre, but, unfortunately, we found that our kid's role was like a spectator, he has no role at all. It would have been better to give him a role, even if it is short, just to encourage him. I talked to their teacher about it, she said that it is like this in the beginning."*

While some of the parents were concerned about the lack of information from the schools, the teachers generally claimed that they were trying their best to communicate across different languages. Many

teachers said that they used all the methods they knew and could think of in their daily communication. In formal meetings with the parents they always used interpreters.

The refugee parents felt that an interpreter or someone who had adequate knowledge in their language and culture and their new society was needed to assist them and their children.

Some of the parents were afraid that their children would be marginalized as they didn't understand Icelandic and could not take the exams. They wanted their children to be able to take exams in their heritage language. One mother asked: *"Is it possible to provide our children with interpreters during their exams or not?"*

To summarize, although parents' and teachers' experiences of the first months of schooling were in many ways positive, they talked about numerous challenges related to the refugee children's schooling and the home-school collaboration or the lack of this.

4.4. Development of biliteracy

Some of the teachers noted that they were not prepared to address the challenges related to the refugee children's languages and literacy. The schools do not build on or use the children's heritage language in teaching, but emphasize teaching them Icelandic.

The parents felt their inability to assist the children and worried about this. One parent said:

> *"The difficult thing is that I know nothing and I can't assist him. We want him to learn Icelandic and English quickly mainly because if he learns these two languages there will be opportunity for us to learn from him and he can assists us. He sits and learns at home instead of going here and there. If for example we get e-mail or letter there will be at least a person in the house who can read and explain it for us. We also have to depend on ourselves but you know kids have more opportunity to learn than adults."*

The parents also talked about the importance for the children of learning their heritage language. One father said:

> *" I mean it is so important for us to see them speak the language (Arabic). This is our priority. I mean this language keeps them in communication with their relatives, with their nation, you know we are part of a very big nation and the language is the key to be part of this nation."*

The parents emphasised the importance for their children of learning Icelandic to be able to continue their studies and participate in the society. One mother said:

> *"I don't know, I feel that if they work more on their Icelandic they will have future, but they have to be perfect in the language, because like when they have to go to secondary school and they have to be perfect in Icelandic to choose whether they go to (school A) or (school B) … I don't want them to force my children to go somewhere, I need them to choose, like we want to go there or there. But if they keep learning Icelandic like this, I won't be sure whether my daughter will be good enough in Icelandic to choose to go to (school A) or (school B). I'm not sure about their future, to be honest."*

The parents noted that they needed to learn Icelandic. One mother said:

> *"We also have to learn the language I think, it will give us options, I mean to learn the language. If I finish my study here it will be much better to have a degree from a*

> *University in Iceland not from another University. So, I think for us is good if our children is fine. I don't know for him (she means her husband) if he sees his future here."*

The parents also appreciated that the older children had lessons in English, as this could help them in the future. One parent noted:

> *"What I like most is the teaching of Icelandic and English, you know he is very weak in these two languages and they focus more on teaching him those two languages. If he has break for half an hour or an hour they help him making use the time by teaching him."*

The parents felt that it was a challenge to help their children develop their heritage language and support their biliteracy. One parent noted that the children did not want to study at home after coming home from school and therefore it was very difficult to teach them Arabic:

> *"Yes, no pressure, no no study, even they sometimes complain if we give them something to do at home, we are studying at school so we don't have to do anything at home, this is something extra that, why we have to study Arabic or why we have to study more math..."*

The parents agreed that their children's participation in leisure activities was very important for learning Icelandic as well as developing social contact. The following three examples from interviews with parents reveal this:

> *"Yes, it helps him for sure, he learns more Icelandic as well. Sometimes he comes home with new words and sentences."*

Every activity helps them to adapt more and learn the language better. I like them to participate. Even now they are good at the language. They learned the language of course through their communications.

I don't know what to suggest but the most important thing is to mix and play with the other students, practice the language and have fun.

Some mothers' lack of experience, in both their heritage language and the Icelandic language, also presented problems, and a lack of general knowledge of how the Icelandic society works was also an obstacle, as one of the mothers noted:

> *"There are things that they don't understand about the school, and there is no one to explain them or make them clear and comprehendible to them. If I knew the language, I wouldn't ask anyone for help, but you know an uneducated person looks like a deaf and dumb one. All the paths are closed when you don't know Arabic and Icelandic."*

4.5. Cultural and religious values and norms

Some parents talked about lack of cultural awareness in the schools and that this could pose an obstacle for the children. One parent noted:

> *"I think that they should know about the basic principles of our culture and religion, and also about our festivals. In general, the more you know about your students, the better you will understand and be engaged with them in the teaching-learning process."*

Some of the teachers described the challenges which they experienced in relation to cultural and religious differences and how they assumed that these affected the relations between children, particularly in the case of the adolescent girls. In one of the compulsory schools, one of the teachers noted:

> *"They are a little sad because they are so isolated … socially …. They wear the hijab and they were conspicuous when they first arrived."*

The teacher added:

> *"In our case, it is not the family that wants them to stay only at home. In fact, their mother worries that they only stay at home and have no friends."*

The teacher described how they had tried to involve the girls in various social activities, without success. The teachers also mentioned the difference in behaviour between the adolescent boys and girls in the group of refugee children. One teacher said:

> *"We see a great difference. The boys who came here two years ago... who were in the seventh and tenth grade, they got a bus card and they went all over town. They even got lost, but they found their way back home. The girls don't go. They don't even go down to the town. This town... So, there is a big difference between them."*

5. Discussion and conclusion

The aim of the study is to explore the inclusion of newly arrived refugee children and adolescents in Icelandic preschools and compulsory schools and the structures created for their reception, participation, learning and wellbeing in their school settings in three municipalities and how educational partnerships are developed with their parents. The focus of the article is on the educational experiences of the families and children and the development of the children's biliteracy.

The findings indicate that the inclusion of the refugee children in the schools has generally been successful, although a number of dilemmas and issues for consideration have come up.

While the teachers and principals note that the children and adolescents are doing well in the schools, they are aware of the challenges facing the older children, both academic and social. These challenges include illiteracy and the start of learning a second language in adolescence. Support is also lacking for the children's heritage languages and only one school has an Arabic speaking assistant. Very few teachers in Iceland speak both Icelandic and Arabic. Knowledge and suitable educational practices such as multilingual education as introduced by Chumak-Horbatsch (2012), Cummins (2001, 2004), Skutnabb-Kangas et al. (2009) and others are generally not in place in the schools. Instead, the emphasis is on teaching Icelandic as a second language according to the National Curriculum Guides (Ministry of Education, Science and Culture 2011a, 2011b). Most of the teachers have no training in multicultural education (Banks 2013; Nieto 2010). However, some of the teachers use culturally relevant approaches in their teaching. Heritage language teachers teach some of the children in non-formal settings, but this is neither consistantly organized nor in cooperation with the schools. Some of the teachers worry about the children's and parents' illiteracy and lack of education.

Some of the parents claim that the schools do not make sufficient demands on the children concerning their learning and that their heritage language is not supported in the schools. Some of them claim that they do not have enough information about their children's schooling and do not understand the educational practices in place in the schools. Most of the parents are enthusiastic about helping their children excel in school but they are unable to do so because of their limited language proficiency. Some

of the parents worry about their identity and that their children will eventually forget their heritage language and culture.

The findings indicate that the children's participation in after-school or leisure programs has been helpful for the children, regarding both Icelandic as a second language and social contact (Glover & Hemingway 2005; Thorkelsson 2017). However, leisure activities are very expensive for the parents, particularly when they have many children.

To summarise, in spite of some academic and social success of the children, the schools in the study face various challenges, including teachers' limited knowledge and understanding of the experiences and needs of the refugee children. Block et al. (2014) have noted that schools may be poorly equipped to recognise and respond to the multiple challenges refugee children and youth face. Expecting refugee parents to be involved in the education of their children may be unrealistic since some of the parents have little or no education at all and some are illiterate. Ferfolja and Vickers (2010) have suggested that developing educational and cultural activities, programs and support inside and outside schools could help bridge cultural barriers between families and schools. This kind of support is needed for refugee children and students in order for them to participate successfully as active members of their school and society.

References

Banks, J.A. (2013). Multicultural Education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (8th ed., pp. 3-23). New York: John Wiley and Sons.

Block, K., Cross, S. Riggs, E. & L. Gibbs. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1337-1355. (Available at: http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.899636) (Last accessed 20/1/2019).

Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: A guide for working with young immigrant children.* Toronto: University of Toronto Press.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum, 19,* 15-20.

Cummins, J. (2004). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters (3rd edition).

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. & L.T. Smith. (Eds.) (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ferfolja, T. & M. Vickers. (2010). Supporting refugee students in school education in GreaterWestern Sydney. *Critical Studies in Education, 51*(2), 149-162. (Available at: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17508481003731034?src=recsys) (Last accessed 20/1/2019).

Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research.* London: Sage (3rd edition).

García, O. & L. Wei. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

Glover, T.D. & J.L. Hemingway. (2005). Locating leisure in the social capital literature. *Journal of Leisure Research, 37*(4), 387-401.

Icelandic Red Cross (2016). Fólk á flótta. Umsækjendur um alþjóðlega vernd og flóttamenn. [Refugees. Asylum Seekers and Refugees]. (Available at: https://www.raudikrossinn.is/hvad-gerum-vid/folk-a-flotta/) (Last accessed 20/1/2019).

Keddie, A. (2012). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education, 16*(12), 1295-1310. (Available at: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2011.560687?src=recsys) (Last accessed 20/1/2019).

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage.

May, S. & C.E. Sleeter. (2010). Introduction. Critical multiculturalism: Theory and praxis. In S. May & C. E. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (pp. 1-16). New York: Routledge.

Ministry of Education, Science and Culture (2011a). *The Icelandic National CurriculumGuide for Compulsory Schools. General Section.* Reykjavík: Ministry of Education, Science and Culture. (Available at: http://eng.menntamalaraduneyti.is/publications/curriculum/) (Last accessed 20/1/2019).

Ministry of Education, Science and Culture (2011b). *The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools.* Reykjavík: Ministry of Education, Science and Culture. (Available at: https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adskr_leiksk_ens_2012.pdf) (Last accessed 20/1/2019).

Ministry of Education, Science and Culture. (2014). White Paper on Education Reform. Reykjavík: Ministry of Education, Science and Culture. (Available at: http://www.menntamalaraduneyti.is/menntamal/hvitbok/) (Last accessed 20/1/2019).

Ministry of Education, Science and Culture (2016). *EURYDICE - Information on the Educational System.* (Available at: https://eng.menntamalaraduneyti.is/education-in-iceland/eurydice---information-on-the-educational-system/) (Last accessed 20/1/2019).

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press. (10th anniversary edition).

Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. New York: Palgrave Macmillan. (2nd edition).

Ragnarsdóttir, H. & L.A. Kulbrandstad. (Eds.) (2018). *Learning spaces for inclusion and social justice: Success stories from four Nordic countries*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Ragnarsdóttir, H. & C. Schmidt. (Eds.) (2014). *Learning spaces for social justice: International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school*. London: A Trentham Book. IOE Press.

Richman, N. (1998). *In the midst of the whirlwind: A manual for helping refugee children*. Stoke on Trent: Trentham.

Sheikh, M. & J.R. Anderson (2018). Acculturation patterns and education of refugees and asylum seekers: A systematic literature review. *Learning and Individual Differences, 67,* 22-32. (Available at: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.003) (Last accessed 20/1/2019).

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A.K. & M. Panda. (Eds.) (2009). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual matters.

Statistics Iceland (2017a). *Children in pre-primary institutions having another mother tongue than Icelandic 1998-2017.* (Available at: http://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag__skolamal__1_leikskolastig__0_lsNemendur/SKO01103.px/table/tableViewLayout1/?rxid=cdceccdc-3bcb-49a1-97ef-b743b93ccbb0) (Last accessed 20/1/2019).

Statistics Iceland (2017b). *Pupils in compulsory schools having another mother tongue than Icelandic 1997-2017.* (Available at: http://px.hagstofa.is/pxen/pxweb/en/Samfelag/Samfelag__ skolamal

__2_grunnskolastig__0_gsNemendur/SKO02103.px/table/tableViewLayout1/?rxid=cdceccdc-3bcb-49a1-97ef-b743b93ccbb0) (Last accessed 20/1/2019).

Stjórnarráð Íslands (2018). *Flóttafólk sem kemur til landsins í boði stjórnvalda (kvótaflóttafólk). [Refugees arriving in the country by invitation of the government (quota refugees)]*. (Available at: https://www.stjornarradid.is/verkefni/utlendingar/flottafolk/fjoldi-flottamanna/) (Last accessed 20/1/2019).

Thorkelsson, P.H. (2017). Flóttabörn og frítíminn: Félagsauður og hlutverk frítímastarfs. [Refugee Children and Leisure Time: Social Capital and the Role of Leisure Time Activities]. M.Ed. diss., School of Education, University of Iceland.

University of Iceland Scientific Ethical Guidelines (2014). (Available at: https://www.hi.is/sites/default/files/atli/pdf/log_og_reglur/vshi_sidareglur_16_1_2014.pdf) (Last accessed 20/1/2019).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - PART TWO

Διδασκαλία της Γ2. Ζητήματα και καινοτομίες
Second Language Teaching. Issues and Innovations

Γλωσσολογία και Διδακτική: η περιγραφή της Γραμματικής στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Μιχάλης Γεωργιαφέντης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
michgeo@enl.uoa.gr

Σύλα Κλειδή
Εκπαίδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αρσάκεια Σχολεία
Sila.Klidi@gmx.net

Αγγελική Τσόκογλου
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
angtsok@gs.uoa.gr

Abstract

In this paper we propose that the basic concepts and findings of Theoretical Linguistics should inform language teaching. In particular, we suggest that the Generative Grammar framework should be adopted so that descriptive adequacy and a uniform presentation of all languages taught at school is achieved, since it is the theoretical model that predicts similarities among languages and systematically explains their differences. In the present study we examine three phenomena, namely a) the realisation (or not) of the pronominal subject, b) sentence structure and c) interrogative sentence formation, in Greek, English and German and we trace the problematic areas that arise with respect to these three issues in textbooks and school grammars. We show that these problems can be easily overcome if we adopt some of the principles and concepts of Generative Grammar so that language teaching acquires a uniform, systematic and cross-linguistic character.

Λέξεις-κλειδιά: *Θεωρητική Γλωσσολογία, Γενετική Γραμματική, Διδασκαλία της Γραμματικής στο Σχολείο, Ελληνική, Αγγλική, Γερμανική*.

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και γενικότερα διεθνώς εντάσσονται πολυπολιτισμικές τάξεις και πολύγλωσσοι μαθητές, με αποτέλεσμα ιδιαιτέρως αυξημένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, κυρίως στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Για την αντιμετώπιση των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών από την πλευρά της Διδακτικής προτείνονται μέθοδοι και μοντέλα διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα η διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία τονίζοντας τα κοινά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες πολιτισμών και γλωσσών, στοχεύει στην προώθηση της πολυπολιτισμικότητας, της πολυγλωσσίας και της ισότητας στη μαθησιακή διαδικασία, ως βασικών συστατικών του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, εξίσου επιτακτική προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η επιλογή γλωσσολογικών θεωριών[1] που επιτρέπουν κοινή περιγραφή των διδασκόμενων γλωσσών, καθιστώντας απαραίτητη τη συνδρομή της Θεωρητικής Γλωσσολογίας στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Ωστόσο, η κατάσταση, όπως αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της μητρικής και των ξένων γλωσσών, δεν συμβαδίζει με τις σημερινές ανάγκες. Από την έρευνα που έχουμε διεξαγάγει έως τώρα (βλ. Τσόκογλου 2011, Κλειδή & Τσόκογλου 2014, Γεωργιαφέντης & Τσόκογλου 2017) διαπιστώνουμε ότι: α) οι περιγραφές δεν στηρίζονται πάντοτε σε θεωρητικά

[1] Βλ. και Τσόκογλου 2008 για την εφαρμογή γλωσσολογικών θεωριών στα διδακτικά εγχειρίδια της Γερμανικής.

τεκμηριωμένες αναλύσεις και β) παρά την αναμενόμενη ομοιομορφία, εμφανίζεται σημαντική διαφοροποίηση στην περιγραφή του γλωσσικού συστήματος των επιμέρους γλωσσών.

Στην παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μέρος μιας εκτενέστερης έρευνας σε εξέλιξη, δεν ασχολούμαστε με την ανάπτυξη ενός μεθοδολογικού μοντέλου διδασκαλίας[2] για το γλωσσικό μάθημα. Επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στη διδασκαλία της Γλώσσας/Γραμματικής, νοούμενης ως γλωσσικού συστήματος, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για μητρική ή για δεύτερη/ξένη γλώσσα[3] και ανεξάρτητα από το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο διδάσκεται, με κύρια έμφαση στην επιλογή της γλωσσολογικής θεωρίας για την περιγραφή των επιμέρους γλωσσών.

Σε αυτό το πλαίσιο, εστιάζοντας στη διδασκαλία της Γραμματικής στο Σχολείο, αναδεικνύουμε τη συμβολή της Θεωρητικής Γλωσσολογίας και θέτουμε ως κύριους στόχους: α) την εξασφάλιση της περιγραφικής επάρκειας του γλωσσικού συστήματος και β) την αντιμετώπιση του γλωσσικού μαθήματος (μητρικής και δεύτερης/ξένης γλώσσας) ως ενός ενιαίου αντικειμένου διδασκαλίας[4].

Ως προς την επιλογή της γλωσσολογικής θεωρίας για την περιγραφή του γλωσσικού συστήματος, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συνεισφορά της Γενετικής Γραμματικής (Chomsky 1981, 1986, 1995, 2000), καθώς πρεσβεύει την ύπαρξη, αφενός, καθολικών αρχών που διέπουν όλες τις φυσικές γλώσσες προτείνοντας ενιαία δομικά σχήματα και κοινές περιγραφές και, αφετέρου, παραμέτρων που τις διαφοροποιούν επισημαίνοντας τα ειδικά χαρακτηριστικά τους (βλ. πολύ ενδεικτικά Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002, Hawkins 2001, Φιλιππάκη-Warburton 1992, White 2003).

Στη μελέτη αυτή θα επιχειρήσουμε τη σύνδεση των γλωσσικών μαθημάτων (μητρικής και δεύτερης/ξένης γλώσσας) προτείνοντας την αξιοποίηση των πορισμάτων και την ενσωμάτωση βασικών αρχών και εννοιών της Γενετικής Γραμματικής στη διδασκαλία της Γραμματικής στο Σχολείο (βλ. και Κατσιμαλή 2007, Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011), με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του γραμματισμού / διγραμματισμού και της πολυγλωσσίας, καθώς το γλωσσικό μάθημα θα μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται ως ένα μάθημα με κοινά χαρακτηριστικά.

Για τον σκοπό αυτό θα πραγματοποιηθεί αρχικά μια επισκόπηση στα εγχειρίδια της Ελληνικής, της Αγγλικής και της Γερμανικής γλώσσας, ώστε να παρουσιάσουμε ένα δείγμα της σημερινής κατάστασης στο Σχολείο, εστιάζοντας ενδεικτικά στα εξής γραμματικά φαινόμενα: α) τη δυνατότητα παράλειψης του αντωνυμικού υποκειμένου, β) την περιγραφή της προτασικής δομής και γ) τον σχηματισμό των ερωτηματικών προτάσεων. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια πρόταση ενιαίας περιγραφής των γραμματικών φαινομένων για τη διδασκαλία, η οποία παρέχει περιγραφική επάρκεια και είναι δυνατόν να ενσωματωθεί σε διδακτικά μοντέλα τα οποία περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της Γραμματικής.

[2] Για μια εκτενή ανασκόπηση της ιστορίας της μεθοδολογίας στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας βλ. Κουτσογιάννης 2017.

[3] Μολονότι η διδασκαλία της Γραμματικής στη μητρική και τη δεύτερη/ξένη γλώσσα διαφοροποιείται εν μέρει ως προς τη στοχοθεσία της, καθώς στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για την καλλιέργεια της επίγνωσης ενός ήδη κατακτημένου γλωσσικού συστήματος, ενώ στη δεύτερη για την κατάκτηση ενός «νέου» συστήματος (και) μέσω της γλωσσικής επίγνωσης, ο κοινός στόχος της γλωσσικής επίγνωσης που παραμένει και στις δύο περιπτώσεις απαιτεί περιγραφική επάρκεια στον μέγιστο δυνατό βαθμό, η οποία μπορεί να εξασφαλιστεί με τη συνδρομή των σύγχρονων περιγραφών της Θεωρητικής Γλωσσολογίας.

[4] Για τη διδασκαλία της γλώσσας βλ. μεταξύ άλλων Μήτσης 1998, Μπασλής 2006, Παπαρίζος 2004, van Rijt & Coppen 2017.

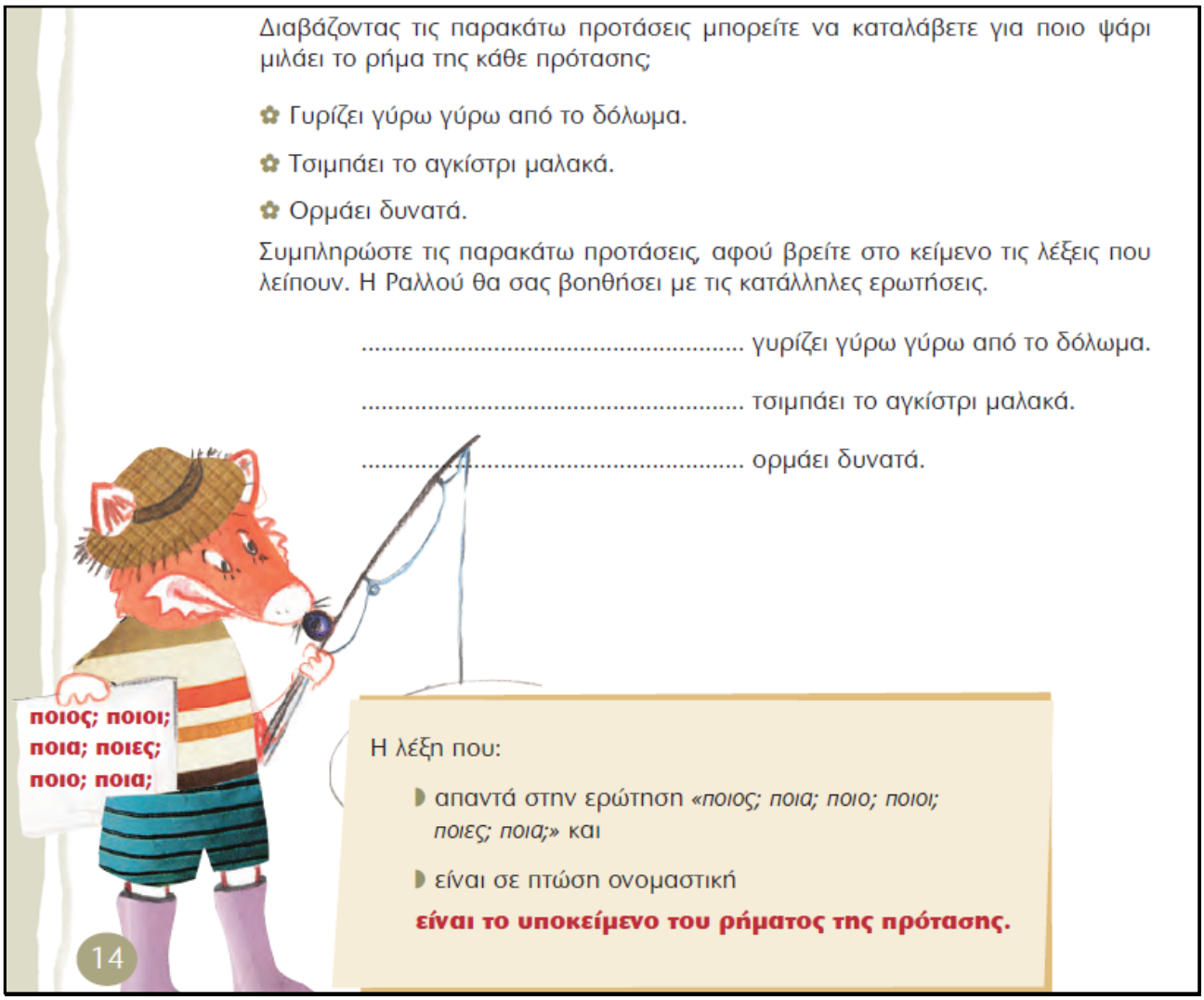
2. Η Διδασκαλία της Γραμματικής: επισκόπηση των σχολικών εγχειριδίων

2.1. Παράλειψη του αντωνυμικού υποκειμένου

2.1.1. Παράλειψη αντωνυμικού υποκειμένου στην Ελληνική

Η έννοια του υποκειμένου εισάγεται στο Δημοτικό (Δ' Δημοτικού, τεύχος Α, σ. 14), με την παρουσίαση των τα βασικών χαρακτηριστικών του, όπως η ονομαστική πτώση (1):

1. Περιγραφή του Υποκειμένου



Επίσης, παρουσιάζονται (Ε' Δημοτικού, τεύχος Β, σ. 10) τα είδη του (ονοματικό, αντωνυμικό ή προτασικό), ενώ γίνεται αναφορά στη δυνατότητα παράλειψης του αντωνυμικού υποκειμένου (2):

2. Είδη υποκειμένου – παράλειψη αντωνυμικού υποκειμένου

Το υποκείμενο

Σε όλες τις προτάσεις που διαβάσατε έχουμε ρήματα που δίνουν την κύρια πληροφορία της πρότασης. Αν ρωτήσουμε **ποιος** ή **ποιοι** έκαναν ή έπαθαν ή είναι αυτό που λέει το ρήμα, τότε θα βρούμε το **υποκείμενό** του. Έτσι:

Ποιος μαγειρεύει; **Η μητέρα μου**

Τα υποκείμενα βρίσκονται όλα στην **ονομαστική** πτώση και είναι συνήθως **ουσιαστικά** ή οι **αντωνυμίες** α΄, β΄ και γ΄ προσώπου *εγώ, εσύ, αυτός, εμείς, εσείς, αυτοί*:

Εσύ είσαι ο αδερφός του Νικόλα;

Συνήθως αυτές τις αντωνυμίες δεν τις λέμε, αφού εννοούνται εύκολα:
Είμαστε πρωταθλητές. *(Εμείς)*

Το υποκείμενο μπορεί να είναι και **μια ολόκληρη πρόταση** που ξεκινάει με το *να* ή το *ότι*:
Πρόκειται **να πάω διακοπές**.
Φαίνεται **ότι οι φίλοι μας προτιμούν το ποδόσφαιρο**.
Τα ρήματα *πρόκειται, φαίνεται* λέγονται **απρόσωπα**.

2. Γράψτε τα ρήματα που είναι μαυρισμένα βάζοντας δίπλα τα υποκείμενα:

Τα ντραμς **χτυπούν** δαιμονισμένα. Οι προβολείς **ανάβουν**. Ο Μισέλ **πιάνει** την κιθάρα του. Ο Πατρίκ **αρχίζει** κι αυτός. Ο Φανφάν **μπαίνει** στη μέση.

ρήμα	**υποκείμενο**
χτυπούν	.....
ανάβουν	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Στη Γραμματική του Δημοτικού (Γραμματική Ε’ και Στ’ Δημοτικού, σ. 115) διδάσκεται συστηματικότερα η παράλειψη του αντωνυμικού υποκειμένου, καθώς αφενός ορθώς συνδέεται με τη μορφολογία του ρήματος και αφετέρου εξηγείται πραγματολογικά η εμφατική χρήση του (3):

3. Παράλειψη αντωνυμικού υποκειμένου και εμφατική χρήση

Συνήθως, η ονομαστική της προσωπικής αντωνυμίας δε χρησιμοποιείται.

~~(Εγώ)~~ τρώ**ω** μακαρόνια. ~~(Εμείς)~~ τρώ**με** μακαρόνια.
~~(Εσύ)~~ τρω**ς** μακαρόνια. ~~(Εσείς)~~ τρώ**τε** μακαρόνια.
~~(Αυτός)~~ τρώ**ει** μακαρόνια. ~~(Αυτοί)~~ τρώ**νε** μακαρόνια.

Καταλαβαίνουμε το πρόσωπο από τις καταλήξεις του ρήματος, άρα είναι περιττό να χρησιμοποιήσουμε και την προσωπική αντωνυμία. Την προσωπική αντωνυμία σε ονομαστική, λοιπόν, τη χρησιμοποιούμε μόνο για να τονίσουμε ποιος έκανε την πράξη που δηλώνει το ρήμα:

– **Εγώ** έφαγα τα μακαρόνια, όχι η Μαρία.
– Πέτρο, **εσύ** πρέπει να ξεκαθαρίσεις τι θα κάνεις από εδώ και πέρα και όχι οι γονείς σου.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρούμε διάσπαση στη διδασκαλία του υποκειμένου στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Ενδεικτικά, στη Β' Γυμνασίου (Β' Γυμνασίου, σ. 16), αναφέρεται ότι παραλείπεται συχνά για το α' και β' πρόσωπο και συνήθως στο γ' πρόσωπο και ότι τα απρόσωπα ρήματα έχουν υποκείμενο προτάσεις (4):

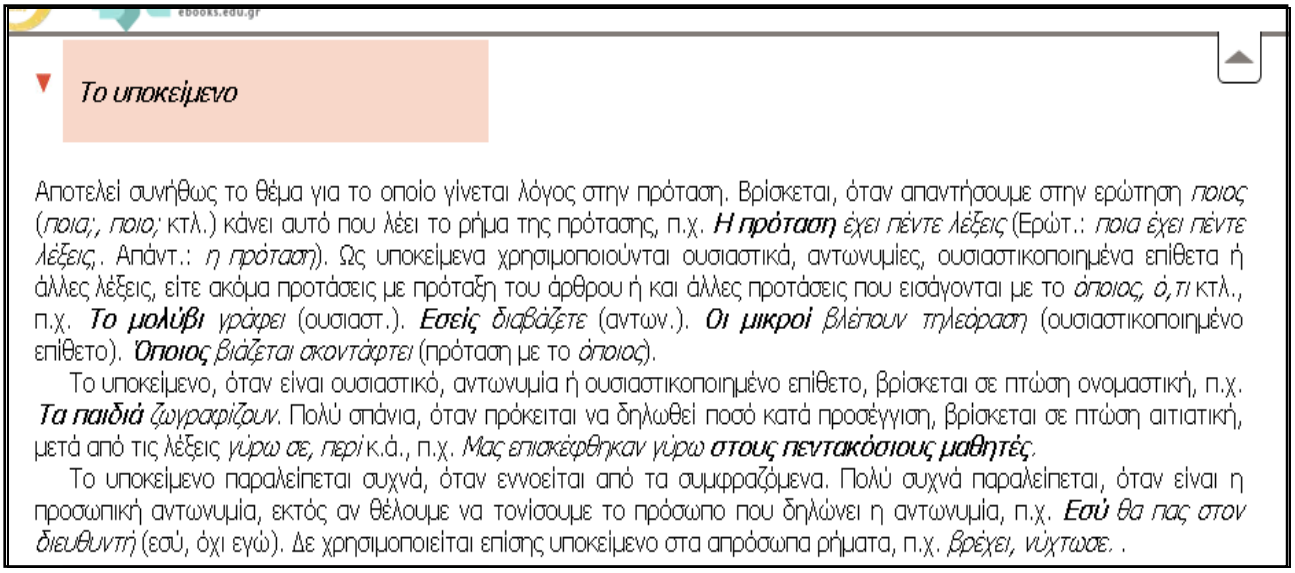
4. Υποκείμενο και παράλειψη αντωνυμικού υποκειμένου

Μαθαίνω για το **υποκείμενο**

- Το υποκείμενο μπορεί να είναι ουσιαστικό, αντωνυμία ή οποιαδήποτε άλλη λέξη (επίθετο, μετοχή, άκλιτη λέξη κτλ.) ή πρόταση, με άρθρο ή χωρίς άρθρο.
- Το υποκείμενο παραλείπεται συχνά όταν είναι: α' ή β' πρόσωπο (και δε δίνεται έμφαση σε αυτό). Στο γ' πρόσωπο συνήθως παραλείπεται:
  - όταν εννοείται εύκολα από τα συμφραζόμενα,
  - όταν είναι μια γενική έννοια (π.χ. *οι άνθρωποι*),
  - όταν μόνο ένα υποκείμενο μπορεί να εννοηθεί (π.χ. *στις αρχές του 20ού αιώνα εφηύραν το τηλέφωνο, τον ασύρματο, τον κινηματογράφο*, υποκείμενο: *οι εφευρέτες*)
  - όταν το ρήμα δείχνει κάποιο φυσικό φαινόμενο.
- Τα απρόσωπα ρήματα και οι απρόσωπες εκφράσεις έχουν ως υποκείμενο μια ολόκληρη πρόταση (με το *ότι* ή με το *να*).

Στη Γραμματική του Γυμνασίου (Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου, σ. 110), η περιγραφή του υποκειμένου είναι ελλιπής και προκαλεί σύγχυση, αφού επισημαίνεται ότι τα απρόσωπα ρήματα δεν έχουν υποκείμενο, ενώ εξίσου προβληματική είναι η επισήμανση ότι το υποκείμενο, εκτός από την ονομαστική πτώση μετά από κάποιες «λέξεις», μπορεί να εμφανίζεται και σε αιτιατική (5):

5. Ορισμός και περιγραφή του υποκειμένου



Το υποκείμενο

Αποτελεί συνήθως το θέμα για το οποίο γίνεται λόγος στην πρόταση. Βρίσκεται, όταν απαντήσουμε στην ερώτηση *ποιος* (*ποια;, ποιο;* κτλ.) κάνει αυτό που λέει το ρήμα της πρότασης, π.χ. ***Η πρόταση*** *έχει πέντε λέξεις* (Ερώτ.: *ποια έχει πέντε λέξεις;*. Απάντ.: *η πρόταση*)). Ως υποκείμενα χρησιμοποιούνται ουσιαστικά, αντωνυμίες, ουσιαστικοποιημένα επίθετα ή άλλες λέξεις, είτε ακόμα προτάσεις με πρόταξη του άρθρου ή και άλλες προτάσεις που εισάγονται με το *όποιος, ό,τι* κτλ., π.χ. ***Το μολύβι*** *γράφει* (ουσιαστ.). ***Εσείς*** *διαβάζετε* (αντων.). ***Οι μικροί*** *βλέπουν τηλεόραση* (ουσιαστικοποιημένο επίθετο). *Όποιος βιάζεται σκοντάφτει* (πρόταση με το *όποιος*).

Το υποκείμενο, όταν είναι ουσιαστικό, αντωνυμία ή ουσιαστικοποιημένο επίθετο, βρίσκεται σε πτώση ονομαστική, π.χ. ***Τα παιδιά*** *ζωγραφίζουν*. Πολύ σπάνια, όταν πρόκειται να δηλωθεί ποσό κατά προσέγγιση, βρίσκεται σε πτώση αιτιατική, μετά από τις λέξεις *γύρω σε, περί* κ.ά., π.χ. *Μας επισκέφθηκαν γύρω* ***στους πεντακόσιους μαθητές***.

Το υποκείμενο παραλείπεται συχνά, όταν εννοείται από τα συμφραζόμενα. Πολύ συχνά παραλείπεται, όταν είναι η προσωπική αντωνυμία, εκτός αν θέλουμε να τονίσουμε το πρόσωπο που δηλώνει η αντωνυμία, π.χ. ***Εσύ*** *θα πας στον διευθυντή* (εσύ, όχι εγώ). Δε χρησιμοποιείται επίσης υποκείμενο στα απρόσωπα ρήματα, π.χ. *βρέχει, νύχτωσε*. .

Συνοψίζοντας την ανωτέρω παρουσίαση, παρατηρούμε ότι: α) η διδασκαλία του υποκειμένου δεν είναι επαρκής, β) δεν υπάρχει απόλυτη συνέπεια στις περιγραφές μεταξύ των βαθμίδων Δημοτικού και Γυμνασίου, γ) δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ σχολικού εγχειριδίου και σχολικής Γραμματικής και κυρίως δ) η Ελληνική δεν κατηγοριοποιείται ρητώς στις γλώσσες, στις οποίες επιτρέπεται ή είναι υποχρεωτική η παράλειψη του αντωνυμικού υποκειμένου.

2.1.2. Αδυναμία παράλειψης αντωνυμικού υποκειμένου στην Αγγλική

Η Αγγλική δεν διδάσκεται ως γλώσσα με υποχρεωτική εμφάνιση αντωνυμιών σε θέση υποκειμένου, σε αντίθεση με την Ελληνική. Τα απρόσωπα ρήματα δεν εμφανίζονται πουθενά, με αποτέλεσμα να μην καθίσταται σαφής η ύπαρξη πλεοναστικών στοιχείων σε θέση υποκειμένου, όπως αποτυπώνεται στα παραδείγματα (1α-β):

(1α) It is raining at the moment. / *is raining at the moment.

(1β) He is eating the cake. / *is eating the cake.

Το γεγονός αυτό οδηγεί συχνά σε λάθη από παρεμβολή ακόμη και σε προχωρημένα επίπεδα, όπως φαίνεται στα παραδείγματα που έχουν αντληθεί από γραπτά φοιτητών (2α-ε):

(2α) In this sentence it is clear that I refer to… / *In this sentence is clear that I refer to…

(2β) If we substitute one phoneme for another, it will result in…/ *If we substitute one phoneme for another, will result in…

(2γ) If ‘German’ refers to the language, it is an epithet. / *If ‘German’ refers to the language, is an epithet.

(2δ) …because it makes it more specific. / *…because makes it more specific.

(2ε) In the end, a verb is produced. / *In the end, it is produced a verb.

Αναφορικά με το εν λόγω φαινόμενο, το μόνο που εντοπίζεται στο Δημοτικό (Δ’ Δημοτικού, My Grammar Corner, σ. 150) είναι η παρουσίαση του «there is/are» ως «φράσης», στους τρεις προτασικούς τύπους, στις καταφατικές, τις ερωτηματικές και τις αρνητικές προτάσεις (6):

6. There is/are: περιγραφή και χρήση

1.1. Η φράση **There is - There are**

	Affirmative		Negative		Interrogative
	Long form	Short form	Long form	Short form	
Singular	There is	There's	There is not	There isn't	Is there?
Plural	There are	There're	There are not	There aren't	Are there?

Η φράση **there is-there are** χρησιμοποιείται για να μιλήσουμε για το **τι υπάρχει κάπου.** Το **there is** είναι ενικός αριθμός και το **there are** είναι πληθυντικός αριθμός.
e.g. **There is** a board in my classroom . **There are** twelve desks in my classroom. **Is there** a poster on your classroom wall? **Are there** maps on your classroom walls? **There isn't** a football field in my school. **There aren't** pictures on my classroom walls.

Στο Γυμνάσιο (Α' Γυμνασίου, Αρχάριοι, σ. 20) επανέρχεται η διδασκαλία του φαινομένου, όπου παρουσιάζεται ορθότερα η επιλογή του αριθμού (7), ενώ η έμφαση δίδεται στη χρήση του (βλ. Α' Γυμνασίου, Αρχάριοι, Grammar Appendix, σ. 146) (8).

7. There is/are: επιλογή αριθμού

2 *Look at the example sentences and complete the Grammar table.*

- **There's** a library.
- **There are** two cinemas.
- **There are some** night clubs in Plaka.
- **There isn't** a bookshop.
- **There aren't any** kiosks.
- **Is there** a park? Yes, there is.
- **Are there any** hotels? No, there aren't.

We use **There is / are** to say that something exists.

Match:

There's/There isn't/Is there	.....	a. + plural nouns
There are/There aren't/Are there	.....	b. + singular nouns

How do we form questions and negatives?

8. There is/are: χρήση

THERE IS / THERE ARE - USE

- *We use there is / there are to*
  - say that something exists or doesn't exist
  - ask if something exists

e.g. There is an internet cafè.
There aren't any cinemas.
Is there a TV in your room?

Αξιοσημείωτο είναι ότι το *there* συσχετίζεται με το ρήμα σαν να αποτελεί πάγια έκφραση σε ενικό/πληθυντικό αριθμό. Επιπλέον, δεν εξηγείται καθόλου ο συντακτικός ρόλος του *there* αλλά ούτε επαρκώς ο ρόλος της ονοματικής φράσης από την οποία απορρέει η συμφωνία σε αριθμό.

Ειδικότερα, δεν γίνεται πουθενά αναφορά στο γεγονός ότι το *there* αποτελεί ψευδο-παραπλήρωμα, που εξασφαλίσει την παραγωγή μιας γραμματικά ορθής πρότασης.

2.1.3. Αδυναμία παράλειψης αντωνυμικού υποκειμένου στη Γερμανική

Στα σχολικά εγχειρίδια της Γερμανικής, επίσης, δεν διδάσκεται πουθενά ρητώς ότι ανήκει στις γλώσσες που δεν επιτρέπουν την παράλειψη του αντωνυμικού υποκειμένου, όπως και η Αγγλική, και αντίθετα με την Ελληνική. Εμφανίζεται μόνον περιθωριακά η έκφραση «es regnet» (βρέχει) και «es ist kalt» (κάνει κρύο) (βλ. Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, σ. 28), ενώ, εκεί όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία της απρόσωπης έκφρασης «es gibt» (υπάρχει) (βλ. Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, σ. 28 και 80), δεν εξηγείται πουθενά: α) τι είναι το πλεοναστικό «es» και β) γιατί ένα υπαρκτικό ρήμα δέχεται αντικείμενο σε αιτιατική πτώση (9).

9. Διδασκαλία της απρόσωπης έκφρασης «es gibt» (υπάρχει)

2.1.4. Ενδιάμεσα συμπεράσματα

Από την ανωτέρω παρουσίαση προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι διδασκόμενες γλώσσες δεν κατηγοριοποιούνται με βάση τη δυνατότητα παράλειψης αντωνυμικού υποκειμένου, το οποίο αποτελεί σημαντική έλλειψη. Η απουσία διδασκαλίας της θεμελιώδους αυτής παραμετρικής διαφοράς, μπορεί να δημιουργήσει, όπως είδαμε (βλ. 2α-2ε), δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία των ξένων γλωσσών.

2.2. Η προτασική δομή – κύριες καταφατικές προτάσεις

2.2.1. Η προτασική δομή της Ελληνικής

Κατά τη διδασκαλία της πρότασης στο Δημοτικό (Δ' Δημοτικού, τεύχος Α, επίμετρο «Η Γραμματική μου», σ. 89) δίνεται ο ορισμός της πρότασης, παρουσιάζονται το ρήμα ως βασικό στοιχείο της και οι κύριοι/υποχρεωτικοί όροι, ενώ συγχρόνως διακρίνονται τρία είδη πρότασης (10):

10. Πρόταση: ορισμός, κύριοι όροι, προτασικά είδη

Η Γραμματική μου

Πρόταση είναι μια οργανωμένη ακολουθία λέξεων που εκφράζει ένα νόημα (μια ιδέα, μια κατάσταση ή ένα γεγονός). Ξεκινάει με κεφαλαίο και τελειώνει σε τελεία (.), ερωτηματικό (;), θαυμαστικό (!) ή αποσιωπητικά (...)

Η πρόταση που αποτελείται από:

- μόνο ένα ρήμα
- ένα ρήμα και το υποκείμενό του
- ένα ρήμα, το υποκείμενό του και το αντικείμενό του
- ένα ρήμα, το υποκείμενό του και το κατηγορούμενο

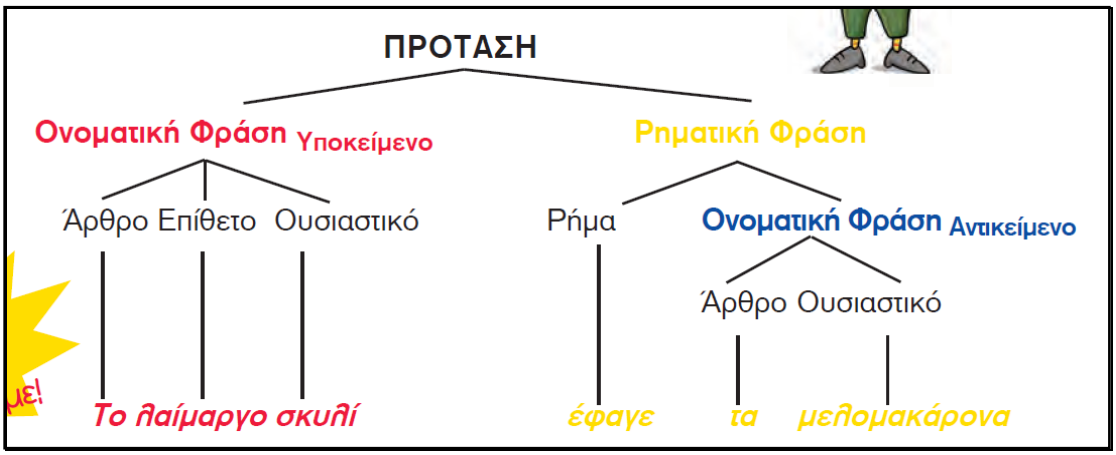
λέγεται **απλή πρόταση.**

Η πρόταση που έχει ένα ρήμα και περισσότερα από ένα υποκείμενα, αντικείμενα ή κατηγορούμενα λέγεται **σύνθετη.** Αυτά χωρίζονται μεταξύ τους με κόμμα ή συνδέονται με τον σύνδεσμο «και».

Η πρόταση στην οποία λείπει το ρήμα, το υποκείμενο ή το κατηγορούμενο, επειδή εννοούνται εύκολα, λέγεται **ελλειπτική.**

Στη Γραμματική του Δημοτικού (Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού, σ. 179), η πρόταση ορίζεται σύμφωνα με σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις ως σύνθεση ΟΦ και ΡΦ και μάλιστα δομείται ιεραρχικά στα συστατικά της (11):

11. Η δομή της πρότασης



Στο Γυμνάσιο υπενθυμίζονται όσα διδάχτηκαν στο Δημοτικό για την προτασική δομή, με αναφορά στην ΟΦ και τη ΡΦ (Α' Γυμνασίου, σ. 63), χωρίς, όμως, τη σαφή ιεραρχική διάταξη που προτείνεται στη Γραμματική του Δημοτικού (12):

12. Σχηματισμός της πρότασης: ΟΦ και ΡΦ

Οι πρώτες μου γνώσεις για τα μέρη της πρότασης

Ας θυμηθούμε ορισμένα πράγματα που ήδη έχουμε μάθει στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου:

- Σε κάθε κείμενο, άρα και σε αυτά που διαβάσαμε προηγουμένως, κύριο συστατικό-βασική μονάδα αποτελεί η πρόταση.
- Κάθε πρόταση αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Στο ένα μέρος κεντρική λέξη είναι το ουσιαστικό, ενώ στο άλλο μέρος το ρήμα. Το ένα μέρος, λοιπόν, θα το αναφέρουμε από εδώ κι εμπρός ως **ονοματική φράση**, ενώ το άλλο ως **ρηματική φράση**.

Διαβάζω και γράφω

1. Χωρίστε τις προτάσεις που ακολουθούν στις ονοματικές και τις ρηματικές τους φράσεις (ΟΦ, ΡΦ), όπως στο παράδειγμα:

Το ένα στα δέκα Ελληνόπουλα	είναι παχύσαρκο
ΟΦ	ΡΦ

Διαπιστώνω ότι:

- Η **ρηματική φράση** είναι ο συνδυασμός του ρήματος με τα συμπληρώματα και τους προσδιορισμούς του.
- Μια ονοματική φράση μπορεί να είναι μέρος μιας ρηματικής φράσης:

Το Υπουργείο Υγείας	*συνέταξε*	*διατροφικές οδηγίες*
ΟΦ		ΟΦ
	ΡΦ	

Στο βιβλίο Γραμματικής του Γυμνασίου (βλ. Γραμματική Α', Β', Γ' Γυμνασίου, σ. 109), ωστόσο, η πρόταση ορίζεται με παραδοσιακό τρόπο, αποτελείται δηλαδή από υποκείμενο και κατηγόρημα, ενώ η περιγραφή είναι ελλιπής και ανεπαρκής (13):

13. Ο ορισμός της πρότασης

1.2 Η πρόταση: ορισμός

Η **πρόταση**, στην απλούστερή της μορφή, αποτελεί ένα σύνολο λέξεων που περιέχει ως απαραίτητα στοιχεία ένα **υποκείμενο** και ένα **κατηγόρημα**. Πολύ συχνά, και κυρίως στον προφορικό λόγο, ο ένας από τους δύο όρους μπορεί να μην υπάρχει στον λόγο, αλλά να εννοείται. Με την πρόταση πάντως είτε δίνεται ένα αυτοτελές νόημα είτε συμπληρώνεται το νόημα μιας άλλης πρότασης, π.χ. *Η γη γυρίζει. Ο Γιάννης οδηγεί το αυτοκίνητό του. Τρέχει* (εννοείται το υποκείμενο). *Τα παιδιά* (εννοείται το ρήμα, π.χ. έρχονται, φεύγουν, κλαίνε κτλ.).

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι: α) δεν υπάρχει πλήρης ταύτιση στις περιγραφές μεταξύ των βαθμίδων Δημοτικού και Γυμνασίου, και β) υπάρχει σαφής απόκλιση – τόσο στην περιγραφή όσο και στην ορολογία – μεταξύ του εγχειριδίου Γλώσσας και της σχολικής Γραμματικής στο Γυμνάσιο, γ) δεν διδάσκονται με σαφήνεια τα συστατικά και η λειτουργία τους. Η απουσία ενός κοινού μοντέλου περιγραφής δημιουργεί σύγχυση τόσο ως προς τον ορισμό όσο και ως προς τη δόμηση της πρότασης.

2.2.2. Η προτασική δομή της Αγγλικής

Στα εγχειρίδια της Αγγλικής, η μόνη έμμεση αναφορά για την προτασική δομή που εντοπίζουμε γίνεται στο Δημοτικό στους ακόλουθους πίνακες, όπου η πρόταση χωρίζεται σε γραμμικές θέσεις. Αρχικά παρατηρούμε τον σχηματισμό του παρακειμένου (Στ' Δημοτικού, Appendix III, Grammar File, σ. 155) (14):

14. Προτασική δομή: σχηματισμός παρακειμένου

UNIT 7

Present Perfect Simple

FORM

	subject	auxiliary verb	main verb	
+	I / You / We / They	have	play**ed**	football.
	He / She	has	visit**ed**	Rome.
-	I / You / We / They	haven't	won	the 200 m. race.
	He / She	hasn't	seen	ET.
?	Have	you / we / they	finish**ed**?	
	Has	he / she	done	it?

Αξίζει εδώ να σημειώσουμε την προβληματική παρουσίαση της αντιστροφής υποκειμένου-ρήματος στις ερωτηματικές προτάσεις, καθώς ότι το βοηθητικό ρήμα «has/have», όταν καταλαμβάνει την αρχική θέση στην πρόταση χαρακτηρίζεται ως υποκείμενο «subject», ενώ το υποκείμενο χαρακτηρίζεται ως βοηθητικό ρήμα «auxiliary verb».

Παρόμοιοι πίνακες χρησιμοποιούνται και για τον σχηματισμό του *present continuous* (Στ' Δημοτικού, σ. 148 (Appendix III, Grammar File) (15) και του *past continuous* (Στ' Δημοτικού, Appendix III, Grammar File, σ. 151), χωρίς χαρακτηρισμό των θέσεων, τις οποίες καταλαμβάνουν τα στοιχεία της πρότασης (16):

15. Προτασική δομή: σχηματισμός του present continuous

Present Continuous

FORM

+	I am		speaking	to you.
	You are		reading	this.
-	She is	not	staying	in London.
	We are		playing	football.
?	Is he		watching	TV?
	Are they		waiting	for John?

16. Προτασική δομή: σχηματισμός του past continuous

Past Continuous

FORM

+	I / he / she	was		watching	TV.
	You	were		working	hard.
-	I / he / she	was	not	helping	Mary.
	We	were		joking.	
?	Was	he / she		studying	Maths?
	Were	you / they		playing	football?

Από τη σύγκριση των δύο πινάκων προκύπτει διαφορετική παρουσίαση των θέσεων στους δύο χρόνους. Συγκεκριμένα, στον *present continuous*, στις καταφατικές και τις αρνητικές προτάσεις, στην πρώτη θέση εμφανίζεται το υποκείμενο μαζί με το βοηθητικό ρήμα, ενώ στον *past continuous* τα δύο αυτά στοιχεία καταλαμβάνουν χωριστές θέσεις, χωρίς προφανή εξήγηση.

Προβληματικό είναι, επίσης, ότι στον πρώτο πίνακα το υποκείμενο με το ρήμα (βοηθητικό) παρουσιάζονται σαν ένα συστατικό, το οποίο, βεβαίως, έρχεται σε αντίθεση με ό,τι γνωρίζουμε από γενικώς παραδεκτές περιγραφές, είτε παραδοσιακές (Υποκείμενο – Κατηγόρημα) είτε νεότερες (π.χ. Π → ΟΦ – ΡΦ).

Περαιτέρω, έμμεση αναφορά στη δομή της πρότασης παρατηρούμε στο ακόλουθο παράδειγμα (17), όπου διδάσκεται η θέση των επιρρημάτων συχνότητας στην πρόταση (Ε' Δημοτικού, Appendix, Discover Grammar, σ. 154).

17. Η θέση των επιρρημάτων συχνότητας στην πρόταση

Adverbs of frequency

always- usually - often – sometimes – rarely/seldom - never

We can use adverbs of frequency with the Simple Present to show how often an action happens. These words are often with the verb in the middle of the sentence.
e.g. He's **always** late.
They **sometimes** go to the opera. / I **rarely** eat chinese food. / We **usually** play basketball at school.
Be careful!
The adverbs of frequency come *before* the main verbs **but** *after* the verb to be.
e.g. We usually have milk for breakfast. / We are never late for school.

If there are two verbs they come *between* them.
e.g. It doesn't **usually** rain here. / Does she **often** go to school by bus?

Ιδιαιτέρως προβληματική κρίνεται εδώ η αναφορά στη μέση / μεσαία θέση της πρότασης (middle of the sentence) και η αναφορά σε δύο ρήματα (two verbs). Αυτά τα επιρρήματα φαίνεται να «παραβιάζουν» την αυστηρή σειρά ΥΡΑ της Αγγλικής, το οποίο, όμως, ούτε λέγεται ούτε εξηγείται. Κατά συνέπεια, δημιουργείται η εσφαλμένη εντύπωση ότι οτιδήποτε μπορεί να βρίσκεται σε αυτή τη λεγόμενη μεσαία θέση.

2.2.3. Η προτασική δομή της Γερμανικής

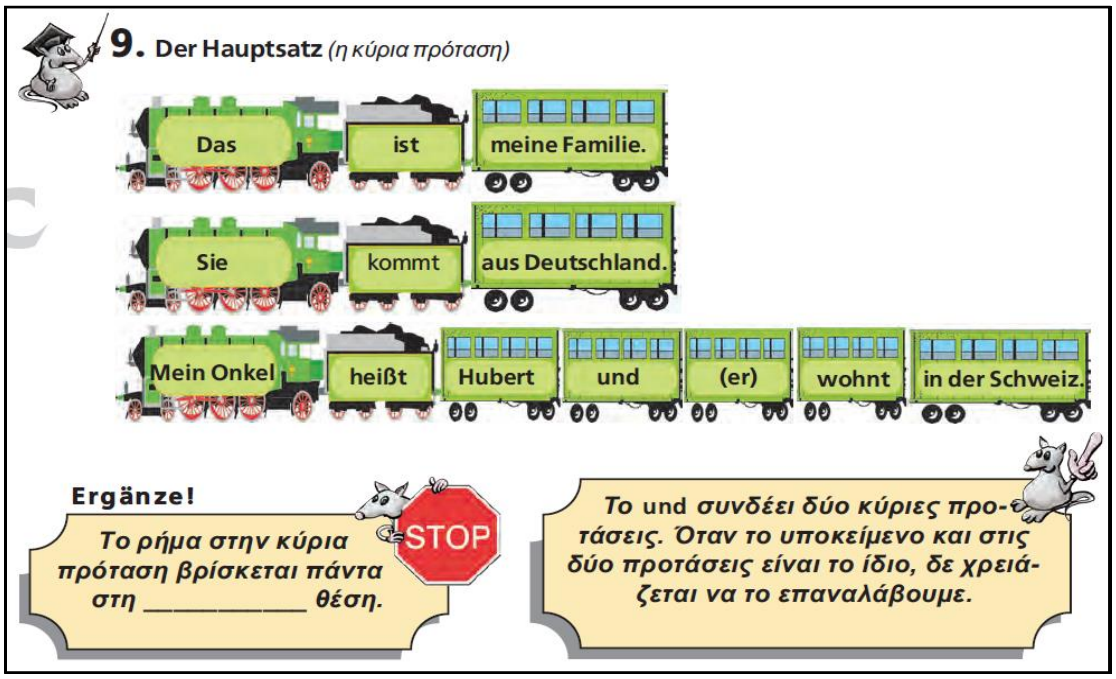
Η δομή της πρότασης στη Γερμανική διδάσκεται συστηματικά στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Η περιγραφή της στηρίζεται γενικά στις παραδοσιακές / περιγραφικές γραμματικές της γλώσσας (βλ. ενδεικτικά Eisenberg 1989, Helbig & Buscha 1993, Drosdowski et al. 1995, Zifonun et al. 1997) και πραγματοποιείται σύμφωνα με το λεγόμενο τοπολογικό μοντέλο. Όπως βλέπουμε σχηματικά στο (18), καθορίζεται από τις σταθερές θέσεις που καταλαμβάνει το παρεμφατικό και απαρεμφατικό μέρος του ρηματικού συμπλέγματος, το ονομαζόμενο ρηματικό πλαίσιο ή προτασική αγκύλη. Περαιτέρω, οι θέσεις αυτές καθορίζουν τα τοπολογικά πεδία: πρόσθιο, μεσαίο και οπίσθιο πεδίο. Το πρόσθιο πεδίο καταλαμβάνεται από ένα μόνον συστατικό, στο μεσαίο πεδίο τοποθετούνται όλα τα υπόλοιπα, ενώ η κατάληψη του οπίσθιου πεδίου είναι προαιρετική, αφορά προσαρτήματα και εξυπηρετεί κυρίως πραγματολογικούς σκοπούς.

18. Η προτασική δομή της Γερμανικής: το τοπολογικό μοντέλο

Πρόσθιο πεδίο	**παρεμφατικό ρήμα**	**Μεσαίο πεδίο**	**απαρεμφατικό ρήμα**	**Οπίσθιο πεδίο**
Vater	hat	den Kindern eine Geschichte	erzählt	(im Bett)
Ο πατέρας	έχει	στα παιδιά μια ιστορία	διηγηθεί	(στο κρεβάτι)

Η περιγραφή της κύριας πρότασης πραγματοποιείται στην Α' Γυμνασίου μαζί με τις προσωπικές αντωνυμίες (Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, 2ο κεφάλαιο, σ. 3) (19):

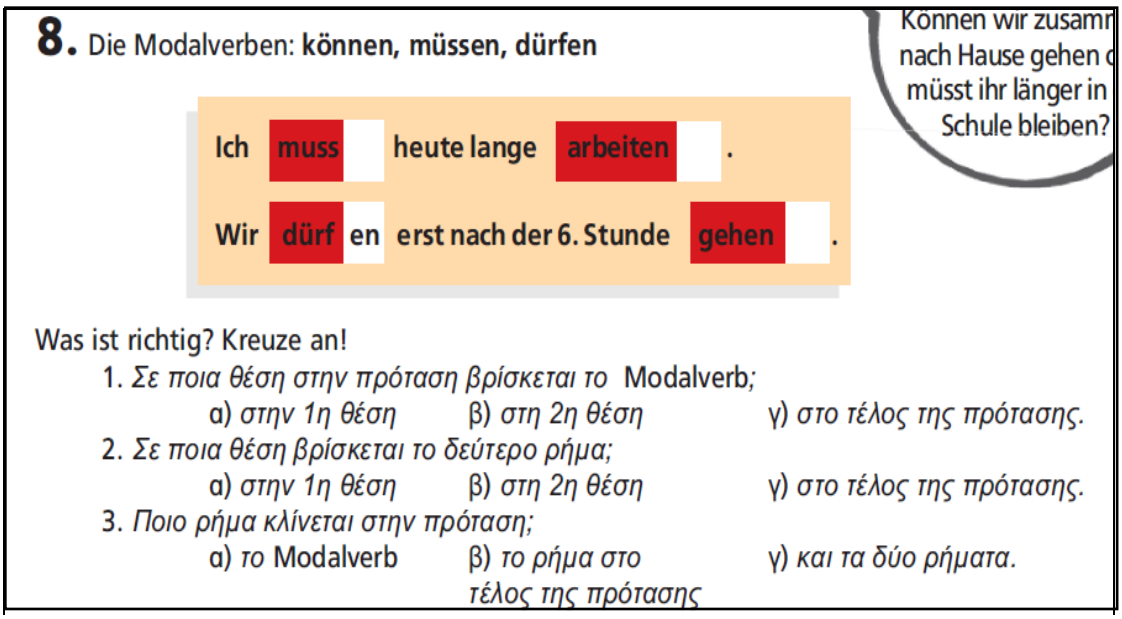
19. Περιγραφή της πρότασης



Παρατηρούμε ότι οπτικοποιείται ο κανόνας της υποχρεωτικής θέσης του ρήματος, ενώ υποδηλώνονται τα τοπολογικά πεδία. Ωστόσο, ενώ, όπως προαναφέρθηκε, δεν γίνεται ρητή αναφορά στην αδυναμία παράλειψης του αντωνυμικού υποκειμένου, ατυχώς διδάσκεται τόσο νωρίς η παράλειψη ομοίου υποκειμένου στην παρατακτική σύνδεση. Αυτό οδηγεί, συνεπώς, σε σύγχυση και ως προς τη θέση του ρήματος.

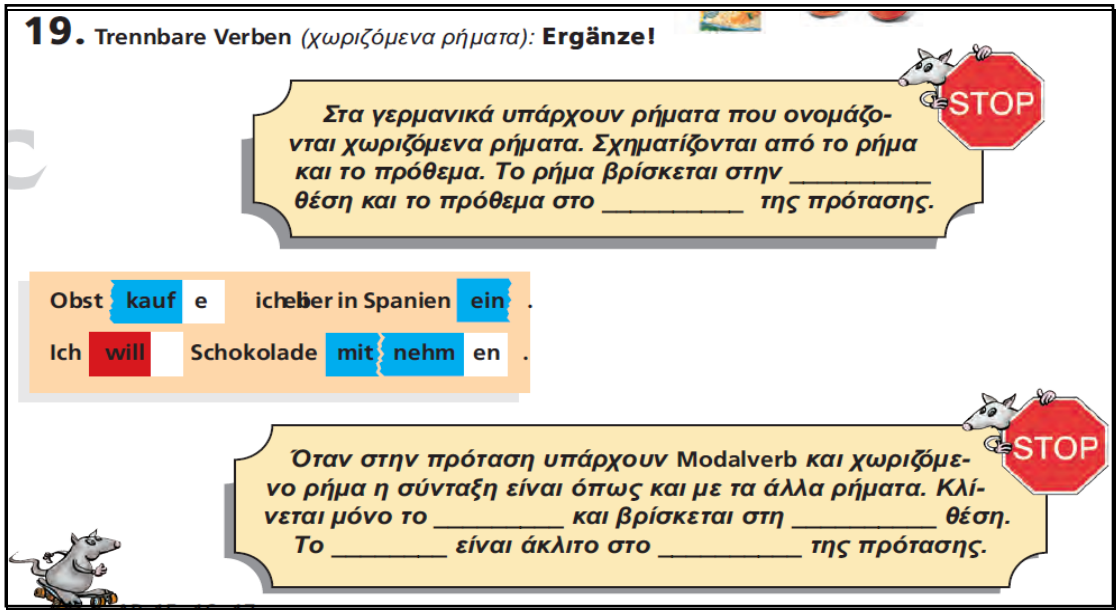
Στη Β' Γυμνασίου (Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, 6ο κεφάλαιο, σ. 13) διδάσκονται τα τροπικά ρήματα και συγχρόνως το ρηματικό πλαίσιο, με το τροπικό ρήμα που κλίνεται στη 2η θέση και το απαρέμφατο στην τελευταία θέση της πρότασης (20):

20. Η σύνταξη των τροπικών ρημάτων



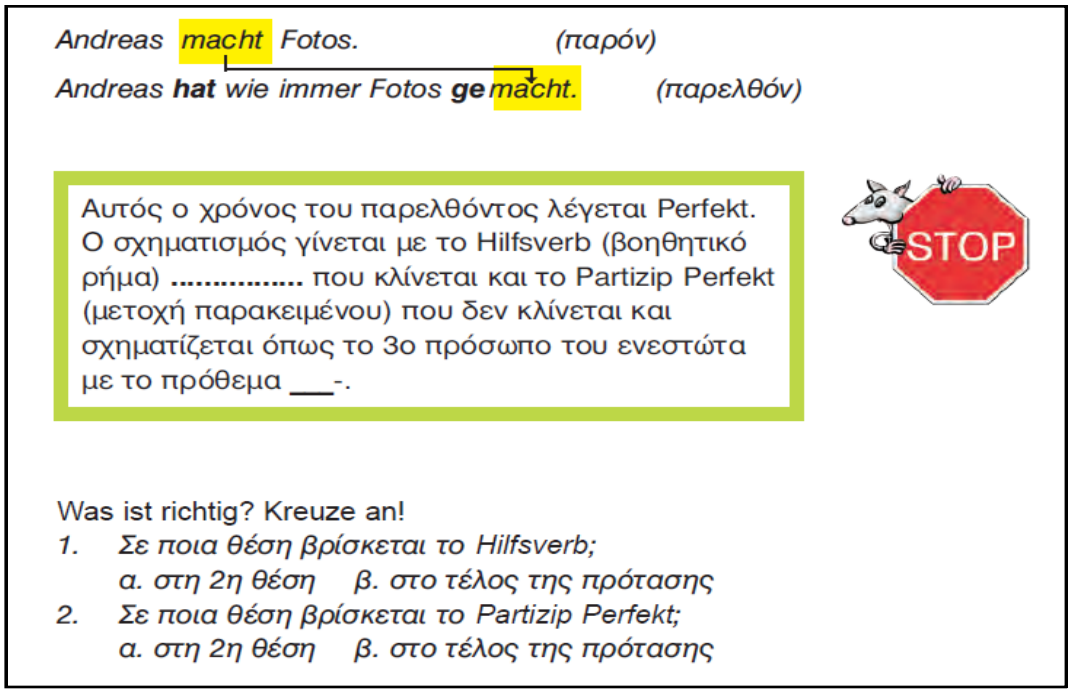
Όμοια σύνταξη ακολουθούν και τα λεγόμενα «χωριζόμενα ρήματα» (Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, 7ο κεφάλαιο, σ. 32), όπου ατυχώς το απαρέμφατο φέρει το χαρακτηριστικό ενός ρήματος που κλίνεται (21):

21. Η σύνταξη των «χωριζόμενων ρημάτων»



Στη Γ' Γυμνασίου διδάσκεται ο παρακείμενος. Η σύνταξή του ακολουθεί τον γενικό κανόνα του ρηματικού πλαισίου. Ιδιαιτέρως προβληματικός κρίνεται εδώ ο κανόνας σχηματισμού του άκλιτου απαρεμφατικού ρήματος (μετοχή παρακειμένου) από το 3ο ενικό πρόσωπο του ενεστώτα (Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, 1ο κεφάλαιο, σ. 15) (22):

22. Σχηματισμός παρακειμένου



Κατά την παρουσίαση της σύνταξης του παρακειμένου (Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, 1ο κεφάλαιο, σ. 21), ενώ ορθώς τονίζεται το ρηματικό πλαίσιο, εισάγεται και 4η θέση στην προτασική δομή, δίνοντας την εντύπωση ότι η εισαγωγή ενός συστατικού στην πρόταση συνεπάγεται και το «άνοιγμα» μιας νέας θέσης στη δομή, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την περιγραφή των τοπολογικών πεδίων και συγκεκριμένα του μεσαίου πεδίου (23):

23. Η σύνταξη του παρακειμένου: ρηματικό πλαίσιο

2. Syntax: Der Satz im Perfekt

1.	2. Hilfsverb *(βοηθητικό ρήμα)*	3.	4.	Partizip Perfekt
Wir	haben	gestern Abend	am Strand	gezeltet.
Am Strand	habe	ich	Gitarre	gespielt.

Τέλος, στον συγκεντρωτικό πίνακα του παραρτήματος (Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, παράρτημα, σ. 81), όπου περιγράφεται η σύνταξη της κύριας και της δευτερεύουσας πρότασης, υπάρχει η 3η θέση, καταργείται η 4η, τονίζεται εκ νέου η τελευταία, ενώ το τοπολογικό μοντέλο δεν λειτουργεί στις δευτερεύουσες προτάσεις (24):

24. Η σύνταξη της πρότασης: κύρια και δευτερεύουσα πρόταση

Der Satz

1. a. Der Hauptsatz im Perfekt (η κύρια πρόταση σε χρόνο Perfekt)

1. Position	2. Position	3. Position		Endposition
Wir	haben	gestern	am Strand	gezeltet.
Am Strand	habe	ich	ein Buch	gelesen.
Am Wochenende	sind	wir	nach München	gefahren.

b. Der Nebensatz im Perfekt (η δευτερεύουσα πρόταση σε χρόνο Perfekt)

			Endposition
Er konnte nicht kommen, weil	er Hausaufgaben	gemacht	hat.

3. Der Hauptsatz im Konjunktiv (η κύρια πρόταση σε χρόνο Konjunktiv)

1. Position	2. Position	3. Position		Endposition
Ich	würde	Sie	gern	einladen.
Morgen	würden	wir	gern	kommen.

4. Nebensätze mit „dass" (δευτερεύουσες πρότασεις με „dass")

Andreas hat gesagt,	dass	er	keine Zeit		hatte.
Andreas schreibt,	dass	er	die Sendung	verpasst	hat.
Andreas erzählt,	dass	er	nicht	ausgehen	durfte.

2.2.4. Ενδιάμεσα συμπεράσματα

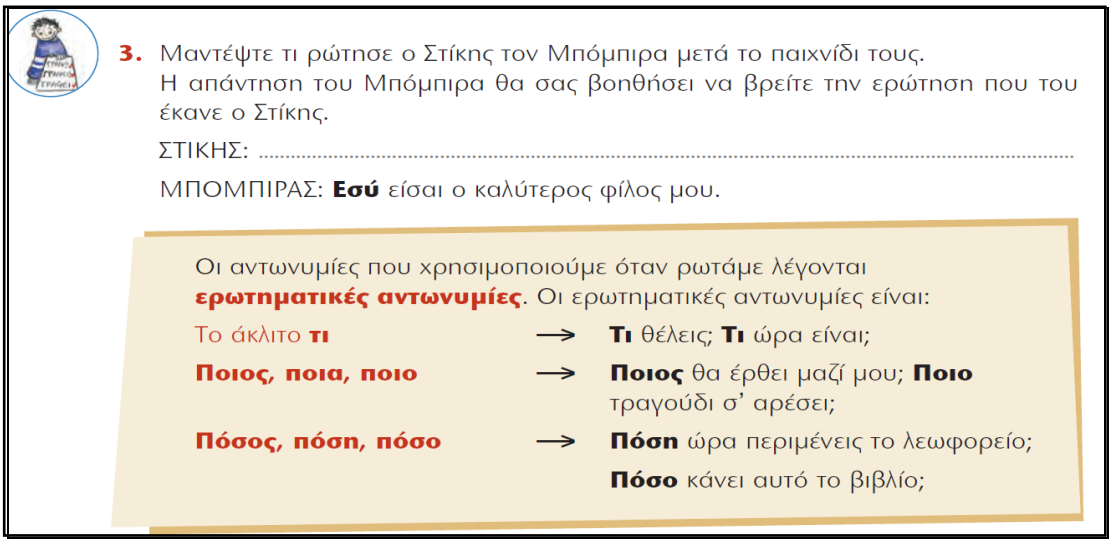
Συνοψίζοντας την παρουσίαση της προτασικής δομής στις τρεις γλώσσες, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι διδάσκεται με διαφορετικό τρόπο. Ειδικότερα, είτε βασίζεται σε συγκεκριμένο μοντέλο περιγραφής, όπως στην Ελληνική (ως ΟΦ ΡΦ) και τη Γερμανική (τοπολογικό μοντέλο), είτε είναι ανύπαρκτη/αυθαίρετη, όπως στην Αγγλική. Επομένως, δίνεται η εσφαλμένη εντύπωση ότι οι προτάσεις στις επιμέρους γλώσσες δομούνται διαφορετικά.

2.3. Η προτασική δομή – ερωτηματικές προτάσεις

2.3.1. Ερωτηματικές προτάσεις της Ελληνικής

Στο Δημοτικό δεν διδάσκονται οι ερωτηματικές προτάσεις, αλλά οι ερωτηματικές αντωνυμίες (Δ΄ Δημοτικού, τεύχος Β, σ. 76) (25):

25. Οι ερωτηματικές αντωνυμίες Ι



3. Μαντέψτε τι ρώτησε ο Στίκης τον Μπόμπιρα μετά το παιχνίδι τους. Η απάντηση του Μπόμπιρα θα σας βοηθήσει να βρείτε την ερώτηση που του έκανε ο Στίκης.

ΣΤΙΚΗΣ: .....

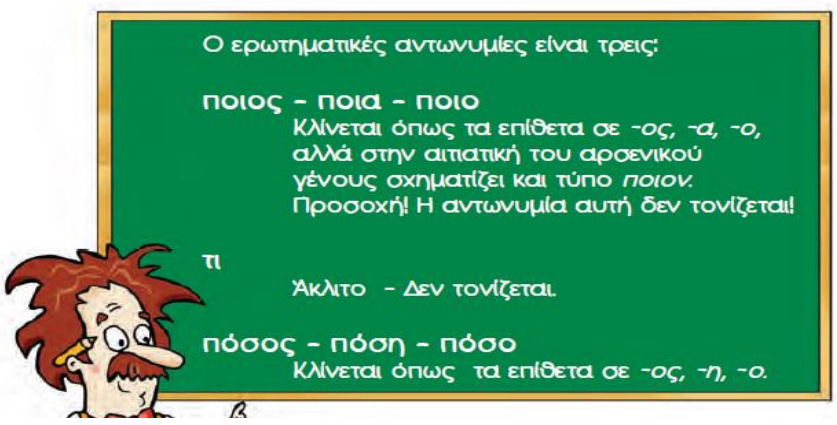
ΜΠΟΜΠΙΡΑΣ: **Εσύ** είσαι ο καλύτερος φίλος μου.

Οι αντωνυμίες που χρησιμοποιούμε όταν ρωτάμε λέγονται **ερωτηματικές αντωνυμίες**. Οι ερωτηματικές αντωνυμίες είναι:

Το άκλιτο **τι**	→	**Τι** θέλεις; **Τι** ώρα είναι;
Ποιος, ποια, ποιο	→	**Ποιος** θα έρθει μαζί μου; **Ποιο** τραγούδι σ' αρέσει;
Πόσος, πόση, πόσο	→	**Πόση** ώρα περιμένεις το λεωφορείο; **Πόσο** κάνει αυτό το βιβλίο;

Στη Γραμματική του Δημοτικού (Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού, σ. 120) παρουσιάζεται συστηματικά η μορφή και η κλίση τους (26):

26. Οι ερωτηματικές αντωνυμίες ΙΙ



Επίσης, γίνεται αναφορά στις ερωτηματικές προτάσεις (Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού, σ. 191) (27):

27. Οι ερωτηματικές προτάσεις Ι

Προσέχω! Οι κύριες προτάσεις μπορεί να είναι και **ερωτηματικές.**
Να δηλώνουν δηλαδή μια ερώτηση του ομιλητή προς τον ακροατή:

Θέλετε να προχωρήσουμε μπροστά;
Ποιος θέλει να προχωρήσουμε μπροστά;

Στο Γυμνάσιο (Α' Γυμνασίου, σ. 20) οι ερωτηματικές προτάσεις κατατάσσονται στα είδη της πρότασης, ορίζονται ως οι προτάσεις που χρησιμοποιούμε για να ζητήσουμε μια πληροφορία και περιγράφονται σύμφωνα με φωνητικά και πραγματολογικά κριτήρια (Γ' Γυμνασίου, σ. 49) (28):

28. Οι ερωτηματικές προτάσεις ΙΙ

- Οι προτάσεις που χρησιμοποιούμε συνήθως για να ζητήσουμε μια πληροφορία λέγονται **ερωτηματικές**, π.χ. *Τι ώρα αρχίζει το μάθημα;* Σε αυτές τις προτάσεις, όταν γράφουμε, βάζουμε ερωτηματικό.

Συμπεραίνω ότι:

- Τις **ερωτηματικές προτάσεις**, δηλαδή τις προτάσεις που συνοδεύονται στον προφορικό λόγο με ανέβασμα της φωνής και στο γραπτό με ερωτηματικό, τις χρησιμοποιούμε, συνήθως, για να ζητήσουμε μια πληροφορία.
- Με μια ερωτηματική πρόταση μπορούμε επίσης να ζητήσουμε από τον ακροατή μας **να κάνει** κάτι για μας (π.χ. *μου δίνεις το μολύβι σου;*), **να προτείνουμε κάτι** (π.χ. *πάμε σινεμά;*), αλλά και **να αποδεχτούμε προτάσεις** (π.χ. *γιατί όχι;*), **να εκφράσουμε συναισθήματα**, ακόμα και **να δώσουμε μια πληροφορία** (π.χ. *πόσες ώρες δε σπατάλησα για να τον πείσω; Άνθρωπος δεν είμαι κι εγώ; Ποιος δεν αγαπάει το Νίκο;*).

Περαιτέρω, οι ερωτηματικές προτάσεις υποδιαιρούνται σε είδη (Γ' Γυμνασίου, σ. 50) σύμφωνα με συντακτικά και πραγματολογικά κριτήρια[5] (29):

[5] Παρόμοια περιγραφή για τις ερωτηματικές προτάσεις συναντούμε και στη Γραμματική του Γυμνασίου (σελ. 112).

29. Τα είδη των ερωτηματικών προτάσεων

Μαθαίνω για τις ερωτηματικές προτάσεις

- Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε **ευθείες** και **πλάγιες**.
  - Οι **ευθείες** ερωτήσεις είναι αυτές που ο ομιλητής διατυπώνει άμεσα ή απευθείας. Είναι κύριες ανεξάρτητες προτάσεις. Πολλές φορές εισάγονται με ερωτηματικές αντωνυμίες ή ερωτηματικά επιρρήματα (*μη, μήπως, άραγε, τάχα* κ.λπ.).
    (π.χ.«Τι είναι ο ρατσισμός;» «Υπάρχει σήμερα ρατσισμός στην Ελλάδα;»)
  - **Πλάγιες** είναι οι ερωτήσεις που έγιναν ή γίνονται ή πρόκειται να γίνουν και τις οποίες ο ομιλητής μεταφέρει σε κάποιον άλλο.
    (π.χ.«Το κοριτσάκι ρώτησε τον πατέρα του τι είναι ρατσισμός»)

- Οι ερωτήσεις διακρίνονται ανάλογα με τη **σκοπιμότητα** του ομιλητή σε:
  - **γνήσιες ερωτήσεις**
    με τις οποίες ζητάμε πληροφορίες
    (π.χ. «Πού θα πάτε εκδρομή;» «Τι είναι η προκατάληψη;»)
  - **ρητορικές ερωτήσεις**, οι οποίες ουσιαστικά δεν είναι ερωτήσεις, αλλά διατυπώνουν με έμφαση μια κρίση
    (π.χ.«Τι κι αν έχεις –ας πούμε– πρόβλημα όρασης;» [κείμενο 2])
  - **ερωτήσεις προσταγής**, οι οποίες ουσιαστικά διατυπώνουν με ευγένεια κάποια προσταγή ή παράκληση
    (π.χ. «Θα μου πεις για το ρατσισμό;»)

- Οι ερωτήσεις επίσης μπορούν, ανάλογα με το **είδος των απαντήσεων** που επιδέχονται, να διακριθούν σε:
  - **ολικής άγνοιας**, όταν η ζητούμενη πληροφορία σχετίζεται με ολόκληρη την πρόταση
    (π.χ. «Δεν υπάρχει μια φυλή που να είναι καλύτερη;» [κείμενο 1])
  - **μερικής άγνοιας**, όταν η ζητούμενη πληροφορία αφορά ένα από τα συστατικά της πρότασης
    (π.χ. «Πώς θα ένιωθες,... αυτούς;» [κείμενο 2],
    «Ποιος έφυγε;», «Τι πίστευαν εκείνη την εποχή;»)

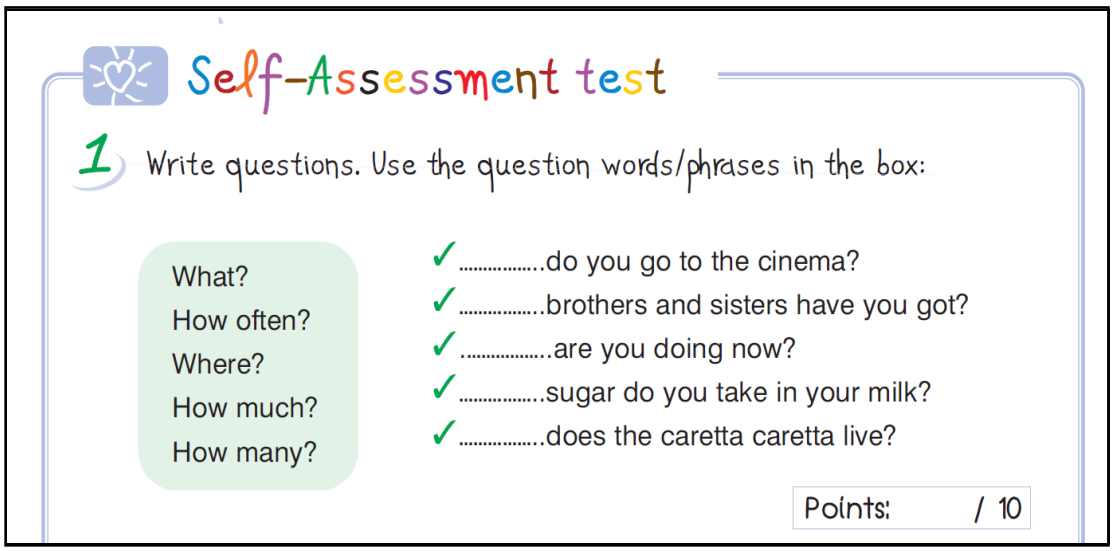
  Οι ερωτηματικές προτάσεις **μερικής άγνοιας** εισάγονται με τις ερωτηματικές αντωνυμίες *ποιος, τι, πόσος* κ.λπ. και τα ερωτηματικά επιρρήματα *πότε, πού, γιατί, πώς*...

Παρατηρούμε ότι υποδιαίρεσή τους σε ολικής και μερικής αγνοίας αφενός γίνεται με βάση το είδος των απαντήσεων που επιδέχονται και αφετέρου με βάση τα συστατικά με τα οποία σχετίζεται η ζητούμενη πληροφορία. Ωστόσο, οι μαθητές δεν διδάσκονται την έννοια του συστατικού, καθώς η πρόταση δεν διδάσκεται ρητώς δομικά.

2.3.2. Ερωτηματικές προτάσεις (μερικής αγνοίας) της Αγγλικής

Στο Δημοτικό διδάσκονται οι ερωτηματικές προτάσεις μερικής αγνοίας (Δ’ Δημοτικού, σ. 127) και τα ερωτηματικά στοιχεία χαρακτηρίζονται ως «question word/phrase» (30):

30. Οι ερωτηματικές προτάσεις (μερικής αγνοίας) I


Self-Assessment test

1 Write questions. Use the question words/phrases in the box:

What?
How often?
Where?
How much?
How many?

✓.....do you go to the cinema?
✓.....brothers and sisters have you got?
✓.....are you doing now?
✓.....sugar do you take in your milk?
✓.....does the caretta caretta live?

Points: / 10

Στη συνέχεια, κατά τη διδασκαλία του σχηματισμού των ερωτηματικών προτάσεων (Δ' Δημοτικού, σ. 152, Appendix II – My Grammar Corner), το βοηθητικό ρήμα αναφέρεται ως «λέξεις do και does» (31).

31. Σχηματισμός των ερωτηματικών προτάσεων

6.2 Ερωτήσεις στον Present Simple

Όταν φτιάχνουμε ερωτήσεις στον present simple, χρησιμοποιούμε τις λέξεις **do** και **does**. Το **does** χρησιμοποιείται για το τρίτο ενικό πρόσωπο (he, she, it) και το **do** για όλα τα υπόλοιπα πρόσωπα (I, you, we, you, they). Βάζουμε τις λέξεις αυτές μπροστά από το πρόσωπο για το οποίο ρωτάμε και μετά από το πρόσωπο βάζουμε το ρήμα απλό (χωρίς δηλαδή καμία κατάληξη)

e.g. How often **do** you **brush** your teeth? I brush my teeth three times a day.
Where **does** the caretta caretta **nest**? It nest**s** in Greece.

Στο Γυμνάσιο (Α' Γυμνασίου Αρχάριοι, σ. 148) τα ερωτηματικά στοιχεία αναφέρονται ως «wh-words», ενώ το βοηθητικό «do» ως «question form» (32):

32. Οι ερωτηματικές προτάσεις (μερικής αγνοίας) ΙΙ

Lesson 3

WH- QUESTIONS

Who do you meet every morning?	My friend, John.
Who cooks at home?	My grandma.
Which is your favourite colour?	Green.
Where do you live?	In London.
What time do you get up?	At 7:00.
When is your birthday?	On 4th January.
What is your telephone number?	210 - 3939202.
How do you go to school?	By bus.
How many thimbles have you got?	About 100.
How often do you play football?	Twice a week.

REMEMBER to use the question form after Wh-words **EXCEPT** when you are asking about the subject!

e.g. **Who** do **you meet** every morning? I meet **my friend**, John.
Who cooks at home? **My grandma** cooks every day.

Παρατηρούμε ότι ο σχηματισμός των ερωτήσεων παρουσιάζεται με διαφορετικό τρόπο και με χρήση διαφορετικής ορολογίας, ενώ ο χαρακτηρισμός και η διάκριση ανάμεσα σε «question word» και «question form» είναι ιδιαίτερα αδιαφανείς.

Ως προς τη δομή των ερωτηματικών προτάσεων, βρίσκουμε τον πίνακα με χωρισμό σε θέσεις (Στ' Δημοτικού, σ. 148, Appendix III – Grammar File) (33):

33. Η δομή των ερωτηματικών προτάσεων

Wh... questions / How... questions with Simple Present

EXAMPLES

What	do you / they	have	for breakfast?
What time		go	to school?
Where		spend	holidays?
When		come home	from school?
Who	does he / she / it	play	tennis with?
How often		meet	friends?

Σημειώνουμε εδώ ότι, όπως και στην περίπτωση των καταφατικών προτάσεων, το βοηθητικό ρήμα εμφανίζεται να καταλαμβάνει κοινή θέση με το υποκείμενο (αντεστραμμένο). Επιπλέον, φαίνεται να γίνεται συσχετισμός του βοηθητικού ρήματος με το υποκείμενο και όχι με το ερωτηματικό στοιχείο, όπως θα ήταν αναμενόμενο σύμφωνα με τις περιγραφές.

2.3.3. Ερωτηματικές προτάσεις της Γερμανικής

Ο σχηματισμός των ερωτηματικών προτάσεων της Γερμανικής ξεκινά, πριν ακόμα διδαχθεί η δομή της κύριας πρότασης (Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, 1ο κεφάλαιο, σ. 19) (34):

34. Ερωτηματικές προτάσεις

12. W-Fragen *(ερωτήσεις μερικής άγνοιας)*

Wie	heißt	du?	-	Ich heiße Ali.
Wie alt	bist	du?	-	Ich bin vierzehn Jahre alt.
Wo	wohnst	du?	-	Ich wohne in Berlin.
Woher	kommst	du?	-	Ich komme aus der Türkei.

Ergänze!

Στις ερωτήσεις και στις απαντήσεις τους το ρήμα βρίσκεται στη _____ θέση. Οι ερωτήσεις αυτές λέγονται "μερικής άγνοιας".

13. Ja / Nein - Fragen *(ερωτήσεις ολικής άγνοιας)*

Heißt	du	Carmen?	-	Ja,	ich	heiße	Carmen.
Kommst	du	aus Spanien?	-	Ja,	ich	komme	aus Spanien.
Wohnst	du	in Berlin?	-	Nein,	ich	wohne	in Barcelona.
Bist	du	vierzehn Jahre alt?	-	Nein,	ich	bin	fünfzehn Jahre alt.

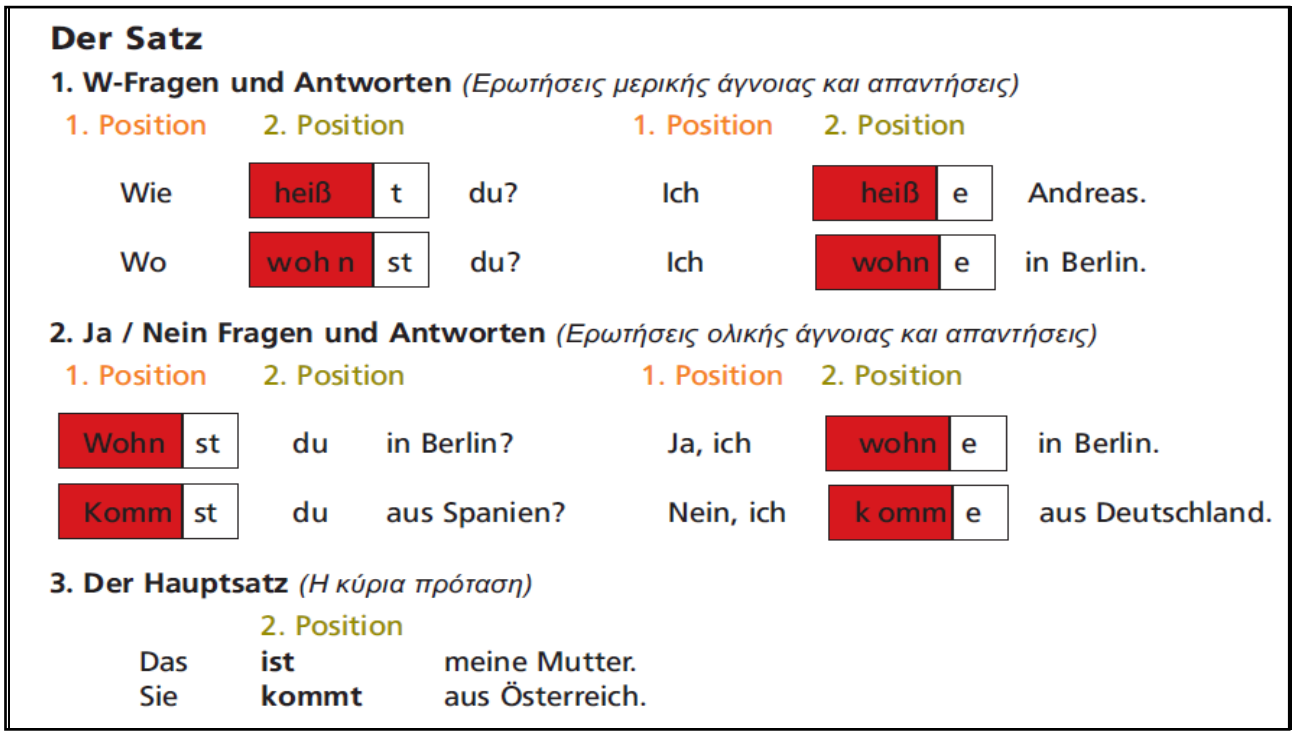
Ergänze!

Όταν οι ερωτήσεις ξεκινούν με _____, η απάντηση είναι* Ja *ή* Nein*! Οι ερωτήσεις αυτές χαρακτηρίζονται "ολικής άγνοιας".

AB: 8., 9., 10., 11., 12.

Στον συγκεντρωτικό πίνακα του παραρτήματος (Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, παράρτημα, σ. 106), όπου συνοψίζεται ο σχηματισμός της πρότασης, κύριας και ερωτηματικών, παρατηρούμε μια σύγχυση σε σχέση με τη θέση του ρήματος στα είδη των προτάσεων (35):

35. Η σύνταξη της πρότασης: κύρια και ερωτηματική



2.3.4. Ενδιάμεσα συμπεράσματα

Από την ανωτέρω παρουσίαση διαπιστώνουμε ότι: α) οι ερωτηματικές προτάσεις των γλωσσών δεν διδάσκονται με ενιαίο τρόπο, β) δεν διδάσκεται ούτε η δομή τους ούτε η παραγωγή τους με βάση την κύρια πρόταση.

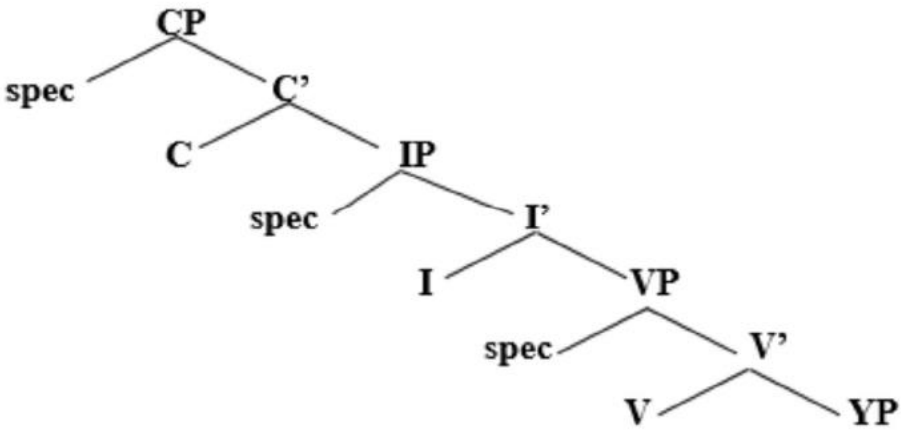
3. Η προτασική δομή σε σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις – το Γενετικό Πρότυπο

Στις Γραμματικές της κάθε γλώσσας οι περιγραφικές προσεγγίσεις για τα φαινόμενα στα οποία αναφερθήκαμε συχνά δεν συγκλίνουν, ώστε σε συγκριτικό επίπεδο να καταλήξει κανείς σε συμπεράσματα και προτάσεις περιγραφής και διδασκαλίας. Για τον λόγο αυτό στρεφόμαστε στο πρότυπο της Γενετικής Γραμματικής, το οποίο προτείνει κοινή περιγραφή και ενιαία δομικά σχήματα για όλες τις φυσικές γλώσσες, αλλά και παραμέτρους που τις διαφοροποιούν (βλ. πολύ ενδεικτικά Ρούσσου 2015).

Αναφορικά με τη δυνατότητα παράλειψης του αντωνυμικού υποκειμένου, είναι γνωστή η παράμετρος, η οποία κατηγοριοποιεί τις γλώσσες σε *pro-drop* και *non pro-drop* γλώσσες, υποστηρίζοντας καθολικά την ύπαρξη συντακτικού υποκειμένου.

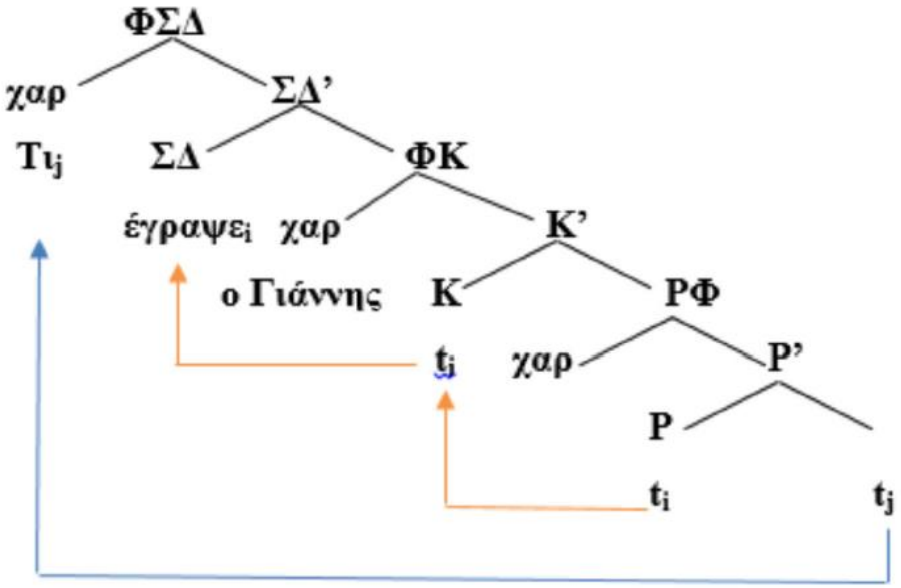
Ως προς την προτασική δομή προτείνεται το ακόλουθο καθολικό δομικό σχήμα (36) για την ανάλυση και παραγωγή της πρότασης, το οποίο εδώ απλοποιούμε ως έναν μικρό βαθμό. Το δομικό αυτό σχήμα προβλέπει συντακτικές θέσεις για τις λεξικές και λειτουργικές κατηγορίες των βασικών όρων.

36. Η προτασική δομή στη Γενετική Γραμματική



Περαιτέρω, οι ερωτήσεις παράγονται καθολικά με μετακινήσεις: Για την παραγωγή των ερωτήσεων ολικής αγνοίας, το παρεμφατικό ρήμα μετακινείται στον Συμπληρωματικό Δείκτη, ενώ ο σχηματισμός των ερωτήσεων μερικής αγνοίας απαιτεί τη μετακίνηση της ερωτηματικής φράσης από τη θέση παραγωγής της στον χαρακτηριστή της Φράσης Συμπληρωματικού Δείκτη, όπως αποτυπώνεται σε ένα παράδειγμα της Ελληνικής στο σχήμα (37):

37. Η παραγωγή των ερωτηματικών προτάσεων στη Γενετική Γραμματική



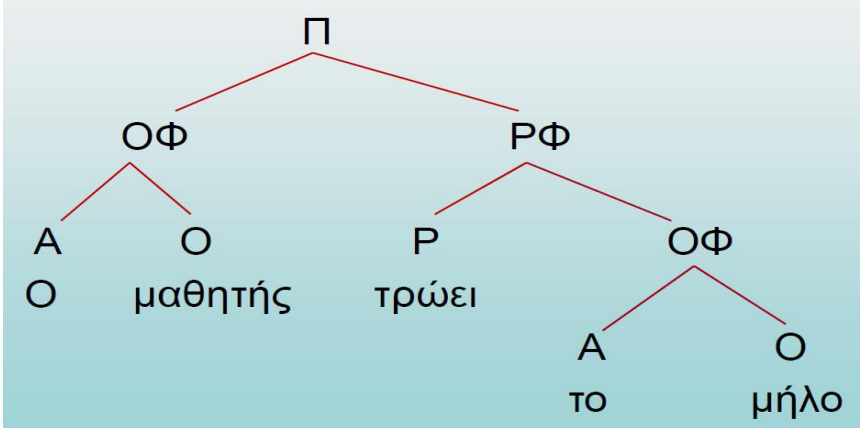
4. Προτάσεις περιγραφής για τη διδασκαλία της Γραμματικής

4.1. Δομή πρότασης – κύριες καταφατικές προτάσεις

Οι προτεινόμενες δομές προσφέρουν σε μεγάλο βαθμό τόσο περιγραφική όσο και ερμηνευτική επάρκεια. Ωστόσο, αν θέλουμε να αποφύγουμε την εισαγωγή αφηρημένων κατηγοριών στη διδασκαλία, μπορούμε να προτείνουμε την υιοθέτηση της παλαιότερης εκδοχής του προτύπου, σύμφωνα με την οποία η πρόταση αναλύεται σε ΟΦ και ΡΦ.

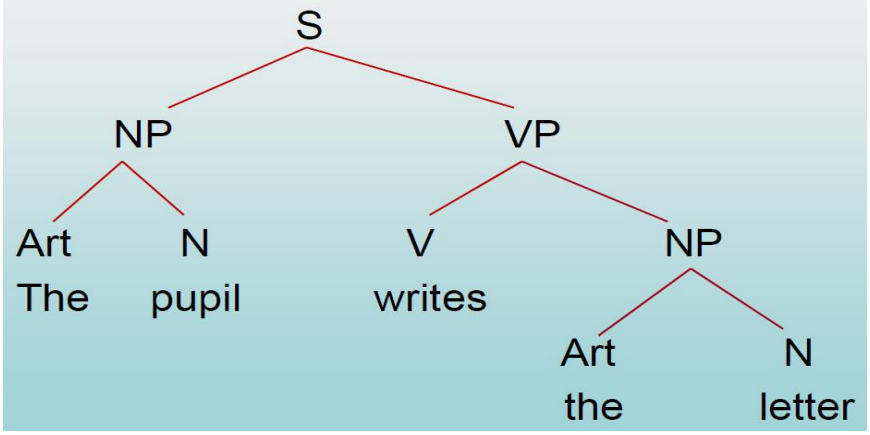
Συνεπώς, ένα απλό δομικό σχήμα για την περιγραφή της ελληνικής πρότασης έχει ως εξής (38):

38. Η προτασική δομή της Ελληνικής

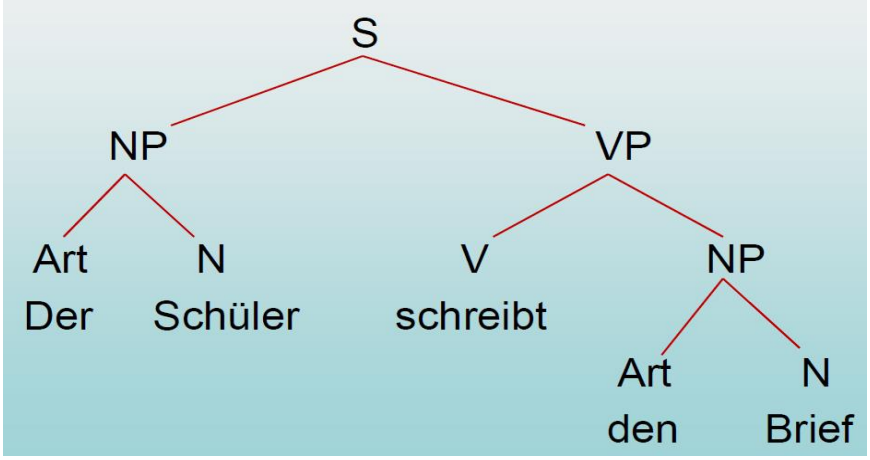


Αντίστοιχα, δομούνται και οι προτάσεις της Αγγλικής (39) και της Γερμανικής (40):

39. Η προτασική δομή της Αγγλικής

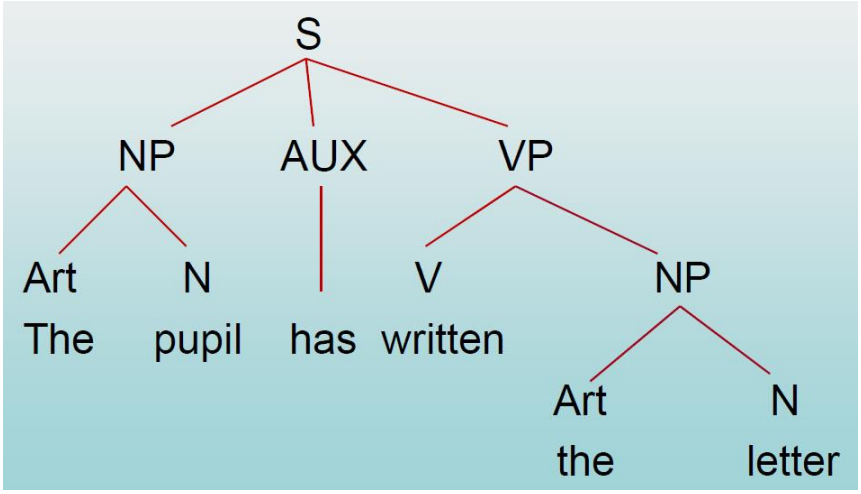


40. Η προτασική δομή της Γερμανικής

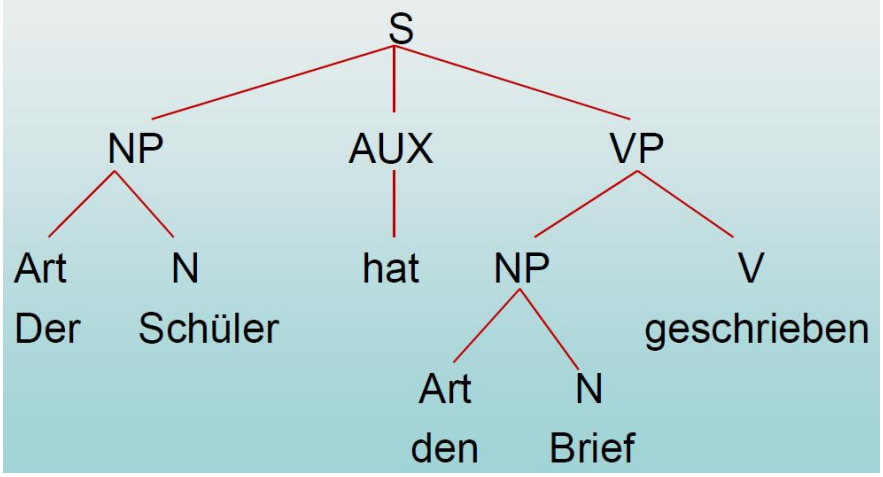


Στο σχήμα (41) παρουσιάζεται η δομή της Αγγλικής με βοηθητικό ρήμα, ενώ η δομή στο σχήμα (42) περιγράφει την ιδιαιτερότητα της Γερμανικής αναφορικά με την ύπαρξη του ρηματικού πλαισίου.

41. Η προτασική δομή της Αγγλικής με βοηθητικό ρήμα



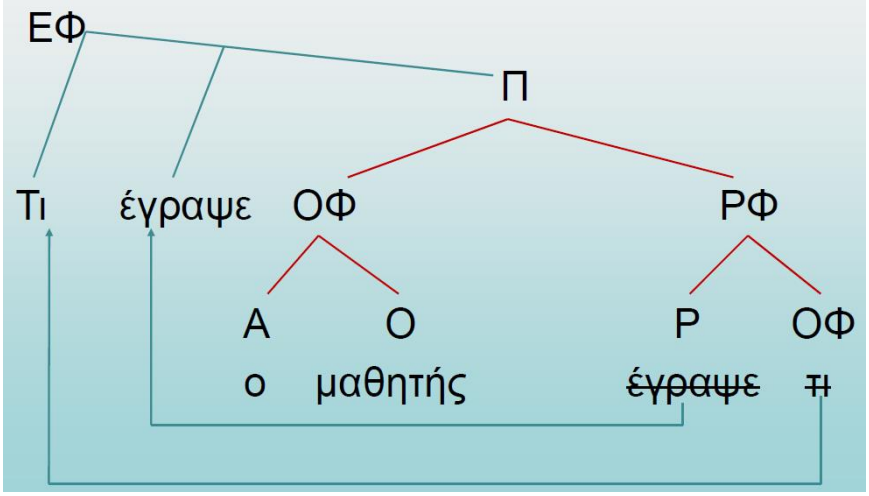
42. Η προτασική δομή της Γερμανικής: το ρηματικό πλαίσιο



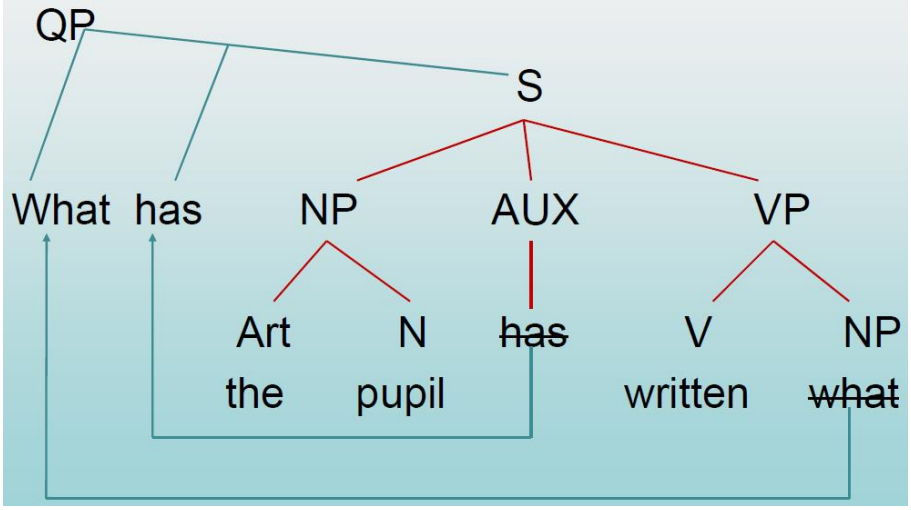
4.2. Ερωτηματικές προτάσεις

Περαιτέρω, ο σχηματισμός των ερωτήσεων μπορεί να διδαχθεί με βάση την κύρια πρόταση, ως αποτέλεσμα μετακινήσεων του ρήματος και του ερωτηματικού στοιχείου σε μια Ερωτηματική Φράση πάνω από την υφιστάμενη δομή και για τις τρεις γλώσσες (σχήματα 43, 44, 45). Η παραγωγή αυτή ανταποκρίνεται όχι μόνον σε φαινόμενο που ισχύει καθολικά αλλά και στο γλωσσικό ένστικτο του φυσικού ομιλητή.

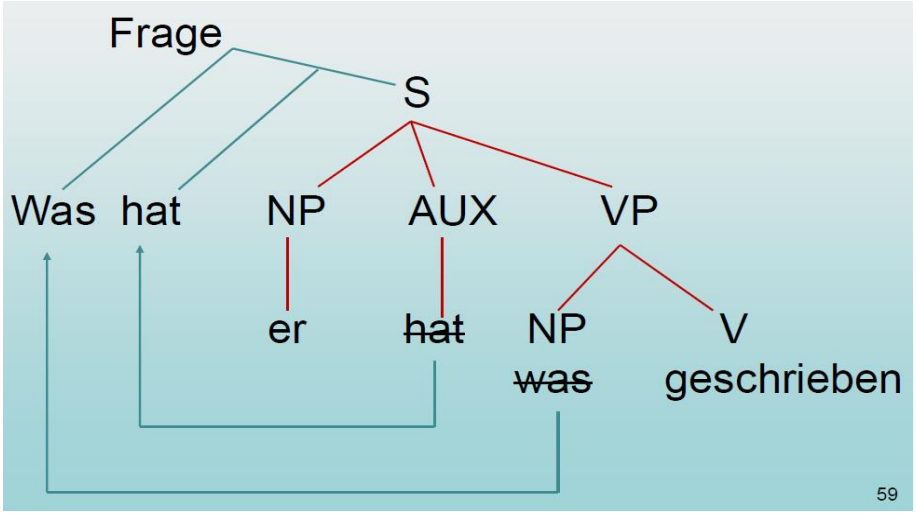
43. Σχηματισμός των ερωτηματικών προτάσεων της Ελληνικής



44. Σχηματισμός των ερωτηματικών προτάσεων της Αγγλικής



45. Σχηματισμός των ερωτηματικών προτάσεων της Γερμανικής



4.3. Παράλειψη αντωνυμικού υποκειμένου

Περαιτέρω, η σαφής κατηγοριοποίηση των γλωσσών αναφορικά με τη δυνατότητα παράλειψης του αντωνυμικού υποκειμένου στις δύο κατηγορίες είναι, κατά την άποψή μας, απαραίτητη, ούτως ώστε να γίνονται εξαρχής αντιληπτές οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάσαμε.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε στα εγχειρίδια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (μητρικής και ξένων γλωσσών), αποτυπώσαμε την εικόνα της κατάστασης που επικρατεί σε σχέση με τη διδασκαλία της Γραμματικής, εντοπίζοντας ελλείψεις, αποκλίσεις μεταξύ τους, περιγραφική ανεπάρκεια και ανομοιομορφία στην περιγραφή των γλωσσικών φαινομένων. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι ενδογλωσσικά τα εγχειρίδια προκαλούν σύγχυση και δεν επιτρέπουν τη γλωσσική συνειδητοποίηση (τόσο σε φυσικούς ομιλητές όσο και σε αλλόγλωσσους) των δομών ειδικότερα και του συστήματος γενικότερα. Επιπλέον, διαγλωσσικά δεν ενισχύεται η ζητούμενη εστίαση στην κοινή δομική βάση των γλωσσικών συστημάτων, αντίθετα οξύνονται οι διαφορές τους και διογκώνονται οι φαινομενικές αποκλίσεις τους.

Το μικρό δείγμα προτάσεων περιγραφής αντιπροσωπευτικών γραμματικών φαινομένων για τη διδασκαλία που παρουσιάσαμε αναδεικνύει τις δυνατότητες που παρέχει η Θεωρητική Γλωσσολογία, και ειδικότερα το πρότυπο της Γενετικής Γραμματικής, οι οποίες μας επιτρέπουν ανάλογες προτάσεις ικανές να περιγράψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των γλωσσών.

Η αξιοποίηση των πορισμάτων της Γενετικής Γραμματικής ως συνδετικού κρίκου κινείται προς τις εξής κατευθύνσεις: α) συμβάλλει στην αντιμετώπιση του γλωσσικού μαθήματος ως αντικειμένου διδασκαλίας με κοινά χαρακτηριστικά που ανταποκρίνεται στο γλωσσικό ένστικτο του φυσικού ομιλητή, β) συντελεί στην ανάπτυξη της γλωσσικής και μεταγλωσσικής επίγνωσης των μαθητών, και κατά συνέπεια γ) στην προώθηση του γραμματισμού και της πολυγλωσσίας, που αποτελούν βασικά ζητούμενα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και δ) συμβαδίζει με τη διαπολιτισμική προσέγγιση και ενισχύει τη διαθεματική και διαγλωσσική διδασκαλία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin, and use.* New York: Praeger.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge Mass.: MIT Press.

Chomsky, N. (2000). Minimalist inquiries: the framework. In R. Martin, D. Michaels & J. Uriagereka (Eds.), *Step by step. Essays in honor of Howard Lasnik* (pp 89-155). Cambridge Mass.: MIT Press.

Drosdowski, G., Müller, W., Scholze-Stubenrecht, W. & M. Wermke (1995). *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim/Leipzig: Dudenverlag.

Eisenberg, P. (1989). *Grundriss der deutschen Gramma*tik. Stuttgart: Metzler Verlag.

Hawkins, R. (2001). *Second language syntax: a generative introduction*. Oxford: Blackwell.

Helbig, G. & J. Buscha (1993). *Deutsche Grammatik*. Leipzig/Berlin/München: Langenscheidt.

van Rijt, J. & P.-A. Coppen (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness, 26*, 360-380.

White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zifonun, G., Hoffman, L. & B. Strecker (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 2, Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ. & Ει. Φιλιππάκη-Warburton (2011). Η συμβολή της γλωσσολογικής έρευνας στη σχολική γραμματική: Ζητήματα ανάλυσης της γλώσσας στη Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 31*, 76-88.

Γεωργιαφέντης, Μ. & Α. Τσόκογλου (2017). Γλωσσολογία και διδακτική: η διδασκαλία της γραμματικής στα εγχειρίδια της ξένης γλώσσας. Ανακοίνωση στο συνέδριο «Το ελληνικό σχολείο σήμερα: Η Φιλοσοφική Σχολή συζητά και προτείνει», 180 χρόνια ΕΚΠΑ και Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ, 1-2 Δεκεμβρίου 2017.

Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2002). *Γενετική σύνταξη: το πρότυπο της Κυβέρνησης και Αναφορικής Δέσμευσης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Κατσιμαλή, Γ. (2007). *Γλωσσολογία σε εφαρμογή*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Κλειδή, Σ. & Α. Τσόκογλου (2014). Η σύγχρονη γλωσσολογία στη διδασκαλία της Γραμματικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, *34*, 231-243.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: χτες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα, Gutenberg.

Μπασλής, Ι. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας. Μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Παπαρίζος, Χρ. (2004). *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρούσσου, Α. (2015). *Σύνταξη. Γραμματική και Μινιμαλισμός*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. (Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/handle/11419/581)

Τσόκογλου, Α. (2008). Γραμματικά μοντέλα στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Στο Ε. Λεονταρίδη κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η Γλώσσα σε έναν Κόσμο που Αλλάζει»*. Τόμος Ι. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών και Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, 531-537.

Τσόκογλου, Α. (2011). Η διδασκαλία της γραμματικής στη μητρική και την ξένη γλώσσα: πρώτη προσέγγιση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 31*, 519-529.

Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Πηγές

Ελληνική

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. & Α. Μαγγανά. *Νεοελληνική γλώσσα. Α' Γυμνασίου*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Ε. Πετρίδου-Εμμανουηλίδου. *Νεοελληνική γλώσσα*. Β' Γυμνασίου. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Ε. Τσιλιγκιριάν. *Γλώσσα Δ' Δημοτικού*, Α' τεύχος. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Π. Χαλικιάς. *Γλώσσα Ε' Δημοτικού*, Β' τεύχος. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α. & Β. Τσέλιου. *Νεοελληνική γλώσσα. Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Φιλιππάκη-Warburton, Ει., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ. & Μ. Λουκά. *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Χατζησαββίδης, Σ. & Α. Χατζησαββίδου. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Αγγλική

Εφραιμίδου, Ε., Ζώη-Ρέππα, Ε. & Φ. Φρουζάκη. *Αγγλικά Στ' Δημοτικού*, βιβλίο μαθητή. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Καραγιάννη, Ε., Κουή, Β. & Αι. Νικολάκη. *Think teen Α' Γυμνασίου*, αρχάριοι, βιβλίο μαθητή. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Καραγιάννη, Ε., Κουή, Β. & Αι. Νικολάκη. *Think teen Α' Γυμνασίου*, προχωρημένοι, βιβλίο μαθητή. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Κολοβού, Ε.-Κ. & Α. Κρανιώτου. *Αγγλικά Ε' Δημοτικού*, βιβλίο μαθητή. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Μπρατσόλη Α. & Α. Διαμαντίδου. *Αγγλικά Δ' Δημοτικού*, βιβλίο μαθητή. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Γερμανική

Στάη, Ν., Καπότη, Χ., Σπυροπούλου, Π. & Αι. Πασίση. Γερμανικά. *Deutsch - ein Hit 1. Α' Γυμνασίου*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Στάη, Ν., Καπότη, Χ., Σπυροπούλου, Π. & Αι. Πασίση. Γερμανικά. *Deutsch - ein Hit 1. Β' Γυμνασίου*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Σέφφερ, Ν., Γιόγακα, Α., Μιχελάκου, Μ., Πάλλη, Β. & Ε. Χαραρά. *Γερμανικά. Deutsch - ein Hit 2. Γ' Γυμνασίου*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

«Ελληνιστί και μόνον Ελληνιστί»
Η διδασκαλία της Ελληνικής σε ξενόγλωσσους στις αρχές του 20ού αιώνα

Μιχάλης Δαμανάκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης
damanak@edc.uoc.gr

Abstract

The basic issue of this paper is the teaching of Greek as a second and foreign language in its historical dimension. In order to examine this issue empirical evidence from primary sources are provided. Firstly, the historical and pedagogical frame is discussed. Secondly, the following issues are examined: a) the attitude of the educators towards the *'xenophones'*, b) their opinion about bilingualism, c) their attitudes towards the languages of the Others and d) the methodology used in teaching Greek to the *'xenophones'*, as they were called at that time.

Λέξεις-κλειδιά: *Γλωσσική αφομοίωση, Διδασκαλία της Ελληνικής, διγλωσσία.*

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το παρόν κείμενο βασίζεται σε μια ευρύτερη μελέτη του συγγραφέα η οποία έχει δημοσιευτεί στη σειρά *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Εκδόσεις Gutenberg (2018), με τίτλο *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20ού Αιώνα.*

Ας υπογραμμιστεί εξ αρχής ότι οι όροι: *διγλωσσία, δίγλωσση εκπαίδευση, πολυγλωσσία, Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας, γλωσσολογία, γλωσσολόγοι* δεν χρησιμοποιούνται στις αρχές του 20ού αιώνα. Χρησιμοποιούνται, όμως, στο παρόν κείμενο για λόγους καλύτερης επικοινωνίας με τον σύγχρονο αναγνώστη/ακροατή.

Υπογραμμίζεται, επίσης, ότι το παρόν κείμενο έχει αναπόφευκτα αποσπασματικό χαρακτήρα, για δύο λόγους: Ο πρώτος και βασικότερος συνδέεται με τους περιορισμούς που θέτει μια εισήγηση· ο συνακόλουθος δεύτερος συνίσταται στο ότι για λογούς οικονομίας αποσπώνται τα ζητήματα διδασκαλίας της Ελληνικής από το γενικότερο παιδαγωγικό πλαίσιο και προπάντων από την ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση των πραγμάτων που ακολουθείτο στις αρχές του 20ού αιώνα. Για άμβλυνση αυτής της αποσπασματικότητας προτάσσεται το κεφάλαιο που ακολουθεί.[1]

2. Ιστορικό και παιδαγωγικό πλαίσιο

Κατά τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα έλαβαν χώρα κοσμοϊστορικά γεγονότα: οι *βαλκανικοί πόλεμοι* και η συνακόλουθη επέκταση των ελληνικών συνόρων, ο *πρώτος παγκόσμιος πόλεμος* και η

[1] Για πληρέστερη ενημέρωση ως προς το θέμα της εισήγησης ο αναγνώστης μπορεί να προσφύγει στο προαναφερθέν βιβλίο του συγγραφέα, ιδιαίτερα στο κεφάλαιο 6.

Συνθήκη των Σεβρών, η *μικρασιατική εκστρατεία και η συνακόλουθη μικρασιατική καταστροφή, η Συνθήκη της Λωζάνης και η ανταλλαγή των πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας.*

Η εν λόγω περίοδος είναι η περίοδος των βαλκανικών εθνικισμών και του *Μακεδονικού Ζητήματος*· και εν γένει των εθνογενέσεων στα Βαλκάνια. Στην Ελλάδα, μέχρι και τη μικρασιατική καταστροφή, κυριαρχούν η Μεγάλη Ιδέα, η συνακόλουθη ιδεολογία του αλυτρωτισμού και η κυρίαρχη έγνοια είναι αυτή της *εθνικής συνένωσης και ενότητας.*

Στο χώρο της εκπαίδευσης - και εν γένει των γραμμάτων και του πολιτισμού- συμβαίνουν επίσης συνταρακτικά γεγονότα: *τα Ευαγγελικά (1901), τα Ορεστειακά το (1903), τα Αθεϊκά του Βόλου (1908) και η σχετική δίκη στο Ναύπλιο (1914), τα Μαρασλειακά (1924/1926). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των Βενιζελικών κυβερνήσεων του 1913,1917 και 1929, αλλά και οι αντιμεταρρυθμίσεις του 1920/21 και μετά το 1932.*

Κυρίαρχο κοινωνικοπολιτισμικό ζήτημα κατά την εν λόγω περίοδο είναι το γλωσσικό (καθαρεύουσα vs. δημοτική) το οποίο επισκιάζει τη εκπαίδευση γενικά, αλλά και την εκπαίδευση των ξενόφωνων[2] ειδικά. Με φόντο το γλωσσικό ζήτημα και εν γένει το *κοινωνικό κίνημα του δημοτικισμού* παρατηρείται μια έντονη πνευματική κινητικότητα η οποία εκφράζεται στο «στρατόπεδο» των δημοτικιστών μέσα από**:** *την ίδρυση της εταιρείας «Εθνική Γλώσσα» (1904), του «Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου» στο Βόλο (1908), της Φοιτητικής Συντροφιάς (1910) και προπάντων την ίδρυση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», επίσης το 1910, ο οποίος θα λειτουργήσει ως συλλογικό όργανο έκφρασης των δημοτικιστών μέχρι τη διάσπασή του το 1927.*

Ιδιαίτερα από τους παιδαγωγούς-μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Ε.Ο.) αρθρώνεται για πρώτη φορά επιστημονικός παιδαγωγικός λόγος στην Ελλάδα ο οποίος ωστόσο κινείται αυστηρά εντός του εθνικού παιδαγωγικού παραδείγματος. Ως προς την εκπαίδευση των ξενόφωνων ο παιδαγωγικός λόγος υπακούει πλήρως στη *γενική στοχοθεσία* της εποχής· δηλαδή τη *γλωσσική αφομοίωσή τους και την άμεση και απρόσκοπτη ένταξή τους στον εθνικό κορμό.*

Άξιο υπογραμμίσεως, ωστόσο, είναι ότι ιδιαίτερα κατά την τρίτη δεκαετία του 20ού αιώνα εμφανίζονται κάποιοι παιδαγωγοί που επιχειρούν να αρθρώσουν έναν διαφορετικό παιδαγωγικό λόγο αναφορικά με τους *εθνοπολιτισμικούς Άλλους.*

Οι ίδιοι παιδαγωγοί καταθέτουν επίσης συγκεκριμένες προτάσεις ως προς τη διδασκαλία της Ελληνικής στους ξενόγλωσσους μαθητές εντός της ελληνικής επικράτειας, αλλά και στις αλύτρωτες χώρες (περιοχές).

Οι αναλύσεις που ακολουθούν αναφέρονται στις σχετικές απόψεις-προτάσεις αυτών των παιδαγωγών.

3. Σκοπός της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ξενόφωνους

Προς καλύτερη κατανόηση της σκοποθεσίας της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ξενόφωνους, ας υπογραμμιστεί ότι στις αρχές του 20ού αιώνα κυριαρχούν δυο θεωρίες ως προς την ξενογλωσσία (κυρίως στη Μακεδονία): «γλώσσα χωρίς λαό»**,** δηλαδή γλώσσα χωρίς ομιλητές, και «μικτή γλώσσα».

Η πρώτη υποστηρίζει ότι οι ελληνικής καταγωγής πληθυσμοί αναγκάστηκαν να μάθουν τη γλώσσα των κατακτητών και έχασαν στην πορεία τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό ισχύει για παράδειγμα για τους τουρκόφωνους Έλληνες στην Τουρκία (Καππαδοκία και Πισιδία), οι οποίοι όμως διατήρησαν το ελληνικό αλφάβητο ως διακριτό στοιχείο της εθνότητάς τους.

[2] Οι συγγραφείς της εποχής εννοούσαν με τον όρο *«ξενόφωνοι»* τους πληθυσμούς που μιλούσαν μια ξένη προς την Ελληνική γλώσσα, χωρίς ωστόσο να την κατέχουν και σε επίπεδο γραπτού λόγου· γι' αυτό και ο όρος *ξενόφωνοι*. Μια προσέγγιση χωρίς νόημα, αν ληφθεί υπόψη ότι κατά τη εν λόγω περίοδο οι κάτοικοι της χώρας στη συντριπτική πλειοψηφία τους ήταν αναλφάβητοι.

Η δεύτερη θεωρία υποστηρίζει ότι το μικτό λεξιλόγιο της γλώσσας κυρίως των «Ελληνοσλαύων» ή «Σλαβομακεδόνων» είχε ελληνικές ρίζες. Μ' άλλα λόγια ο μικτός γλωσσικός κώδικας των κατοίκων της Μακεδονίας ήταν ελληνογενής και όχι σλαβογενής.

Γενική παραδοχή των παιδαγωγών, γλωσσολόγων, στελεχών εκπαίδευσης και πολιτικών της εποχής είναι ότι οι ξενόφωνοι πληθυσμοί ιδιαίτερα στις νέες χώρες (Μακεδονία Ήπειρο, Θράκη) ήταν ελληνικής καταγωγής που λόγω των ιστορικών συγκυριών είχαν χάσει τη γλώσσα των προγόνων τους. Ήταν, με άλλα λόγια, «ξενόφωνοι ομογενείς» που ως τέτοιοι θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν και να ενταχθούν άμεσα στον εθνικό κορμό. Σκοπός της εκπαίδευσης τους όφειλε, λοιπόν, να είναι η *γλωσσική αφομοίωση* τους.

Ο όρος *γλωσσική αφομοίωση* χρησιμοποιείται από τις αρχές του αιώνα, εδραιώνεται όμως και αποτελεί κοινό τόπο μετά τους νικηφόρους βαλκανικούς πολέμους και τη δημοσίευση της μελέτης του Μανόλη Τριανταφυλλίδη *«Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας»* το 1915. Ο δημοτικιστής Τριανταφυλλίδης γράφει με έντονα γράμματα στη μελέτη του: «***Η γλωσσική αφομοίωση δεν μπορεί να γίνη παρά με τη ζωντανή γλώσσα (****δημοτική Μ.Δ.),* ***και η γλώσσα αυτή πρέπει να καθιερωθή στα σχολεία της Μακεδονίας…»*** (Τριανταφυλλίδης 1915: 16).

Η γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων και η άμεση και απρόσκοπτη ένταξή τους στον εθνικό κορμό αποτελεί, λοιπόν, το *παιδαγωγικό πρόταγμα* της εποχής το οποίο δεν αμφισβητείται από κανέναν· ούτε από εκείνους που έχουν μια θετική στάση έναντι των γλωσσών των αλλόγλωσσων, στις απόψεις των οποίων θα επικεντρώσουμε στη συνέχεια.

4. Στάση έναντι της « διγλωσσίας» και των γλωσσών των ξενόφωνων

Ιδιαίτερα κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα η στάση των παιδαγωγών, γλωσσολόγων, εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης έναντι των γλωσσών των ξενόφωνων πληθυσμών ήταν αρνητική. Αρνητικοί χαρακτηρισμοί όπως: *βάρβαρο συνονθύλευμα*, *βάρβαρος ρύπος* (Μπουκουβάλας 1905), *σλαβωνικές γλώσσες στερούμενες προσωδίας*, *«η ψυχή και η συμίγλαλις της σλαβοφανούς μακεδονικής διαλέκτου είνε ελληνική, τα δε κάρκαρα, τα πίτυρα και ει τι άλλον σμικρότερον είνε τουρκικά, λατινικά ...»* (Τσιούλκας 1907 &1991: ιε΄), *Αλβανική, τραχεία με λεξιλόγιον πενιχρόν και ελλιπές* (Μοίρας 1911: 7), *η χρυσή ελληνική γλώσσα και η χάλκινη τουρκική* (Σπανίδης), η *θεϊκή* Ελληνική, η *άνοστος, ανούσιος και βάρβαρος* Βουλγαρική, Ρουμανική (Ιατρίδης 1905: 328) είναι συνηθισμένοι. Ιδιαίτερα ο Γεώργιος Μπουκουβάλας και ο Κωνσταντίνος Τσιούλκας απαξιώνουν τις γλώσσες των ξενόφωνων και εξυμνούν την Ελληνική.

Η κατάσταση βελτιώνεται κατά την τρίτη δεκαετία, οπότε εκδίδονται: το δίτομο έργο του Νικόλαου Καραχρίστου το 1923 (Καραχρίστος 1923α, 1923β) και ένα μικρό αλλά μεστό βιβλίου του Ηλία Γερακόπουλου το 1926 (Γερακόπουλος 1926). Ο Καραχρίστος μάλιστα συζητά για πρώτη φορά συστηματικά και ζητήματα διγλωσσίας.

Βέβαια, οι όροι διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση δεν χρησιμοποιούνται από τους συγγραφείς κατά την εν λόγω περίοδο. Όμως, η θετική στάση τόσο του Καραχρίστου έναντι της διγλωσσίας όσο και του Γερακόπουλου έναντι της πολυγλωσσίας προκύπτουν με σαφήνεια από τα γραπτά τους.

Ο Καραχρίστος (1923α: 31) μετά από μια θετική απάντηση στο ερώτημα**:** *«Είναι δυνατή η παρά μικρών ξενοφώνων παιδίων εκμάθησις της Ελληνικής γλώσσης;»*, αναλύει και συζητά τα επιχειρήματα τόσο αυτών που τάσσονται *κατά* της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας στο Δημοτικό όσο και εκείνων που τάσσονται *υπέρ***.**

Για λόγους οικονομίας δεν αναπαράγουμε σε αυτό το σημείο τις αναλύσεις του Καραχρίστου· υπογραμμίζουμε ωστόσο ότι αυτές θυμίζουν τη συζήτηση περί διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης που είχε λάβει χώρα τα χρόνια πριν την αλλαγή παραδείγματος, μέσα από τα θετικά

αποτελέσματα των *προγραμμάτων εμβάπτισης* (Immersion programs) κατά τη δεκαετία του 1960 στον Καναδά (βλ. σχετικά Baker 2001).

Ο Καραχρίστος, πρωτοπορώντας για την εποχή του, αποκρούει τα επιχειρήματα των πολέμιων διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας σε πρώιμη ηλικία (Νηπιαγωγείο και πρώτες τάξεις Δημοτικού) και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν ξένες γλώσσες «ευχερώς και άνευ ουδεμίας βλάβης». Μάλιστα, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε μικρή ηλικία όχι μόνο δεν προξενεί βλάβη, «αλλά και ωφελείας πρόξενος δύναται να γίνη», επειδή ασκούνται τα ακουστικά και «λαρυγγικά όργανα» του παιδιού, όταν αυτά είναι ακόμα «εύπλαστα»· και προπάντων μέσα από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και τη σύγκριση στοιχείων της με αντίστοιχα της μητρικής τα παιδιά υποβοηθούνται «προς τελειοτέραν ανάπτυξιν των πνευματικών ικανοτήτων» τους (Καραχρίστος 1923α : 36).

Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ο Καραχρίστος επικαλείται σε άλλο σημείο του έργου του τον «νόμο της αναλογίας», δηλαδή της *θετικής μεταφοράς* (transfer), καθώς και την αντιπαραβολική σύγκριση των γλωσσών για να δείξει τις θετικές επιδράσεις της πρώιμης εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Θετικά διάκειται επίσης έναντι της μητρικής γλώσσας των παιδιών, της οποίας τη μεταβατική χρήση εισηγείται μάλιστα στους δασκάλους.

Ο Ηλίας Γερακόπουλος είναι ο ίδιος πολύγλωσσος- μιλά εκτός από Ελληνικά, Γαλλικά, Γερμανικά και Τουρκικά- λογικό λοιπόν να έχει μια θετική στάση έναντι της πολυγλωσσίας. Συγκεκριμένα, μεταξύ των άλλων, γράφει: *«όσοι έτυχε να μάθωσι δια της αμέσου ή μητρικής μεθόδου δύο ή τρεις γλώσσας, αισθάνονται διά κάθε μίαν από αυτάς ιδιαιτέραν ατομικότητα. Δεν είναι λοιπόν υπερβολή μία τουρκική παροιμία που λέγει: " Όσας γλώσσας γνωρίζεις, τόσας ψυχάς έχεις"»* (Γερακόπουλος 1926: 19).

Δουλειά του δασκάλου, κατά τον Γερακόπουλο, είναι να *«πλάση»* τη νέα ψυχή που προκύπτει από την εκμάθηση της νέας γλώσσας (στην περίπτωσή μας της νεοελληνικής) και μάλιστα έτσι, ώστε *«η νέα αυτή ψυχή του μικρού τροφίμου θα γίνη τόσον ωραιοτέρα και δυνατωτέρα από την πρώτην ώστε να την επισκιάση και να κυριαρχήση αυτή εις τη ζωήν του.»* (Γερακόπουλος 1926: 20).

Από τα γραφόμενα του Γερακόπουλου προκύπτει ότι δεν θεωρεί τις δύο γλώσσες ανταγωνιστικές και δεν επιδιώκει τον αφανισμό της πρώτης (μητρικής), αλλά την εκμάθηση της δεύτερης και την υιοθέτησή της, επειδή αυτή είναι *«ωραιοτέρα»* και *«δυνατωτέρα»*.

Ο Γερακόπουλος, λοιπόν, όπως και ο Καραχρίστος τρία χρόνια νωρίτερα, μετακινείται από την αρνητική προσέγγιση της γλώσσας των αλλόγλωσσων - πράγμα που έκαναν με φανατισμό οι Μπουκουβάλας και Τσιούλκας - σε μια θετικότερη προσέγγιση. Βέβαια, όχι τόσο θετική - όπως θα δούμε στη συνέχεια-, ώστε να προτείνεται η παράλληλη χρήση ή - ακόμα δυσκολότερο - η παράλληλη διδασκαλία/μάθηση των δύο γλωσσών.

5. Οι λειτουργίες της «μητρικής» γλώσσας των ξενόφωνων μαθητών στη διδασκαλία και εν γένει στην εκπαίδευση

Κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα η μητρική γλώσσα των ξενόφωνων/γλωσσών αν δεν καταπιέζεται τουλάχιστον αγνοείται και αποσιωπάται.

Την πρώτη δεκαετία κυρίαρχη μορφή σε θέματα εκπαίδευσης των ξενόφωνων/ξενόγλωσσων - κυρίως στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού - είναι ο Ευθύμιος Μπουντώνας ο οποίος κατ' εντολή της Μητρόπολης Θεσσαλονίκης εκπόνησε Προγράμματα Σπουδών για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευσή των *«ξενοφώνων ομογενών»* - όπως τους ονομάζει ο ίδιος- στην ακόμα τουρκοκρατούμενη Μακεδονία.

Ο Μπουντώνας αποσιωπά πλήρως τις γλώσσες των ξενόφωνων και η εντολή του προς τις νηπιαγωγούς και τους δασκάλους είναι ρητή: *«Αι γλωσσικαί ασκήσεις διεξάγονται ευθύς από της πρώτης ημέρας μόνον ελληνιστί»* (Μπουντώνας 1908: 17).

Η αποσιώπηση των γλωσσών των ξενόφωνων πληθυσμών, η γλωσσική αφομοίωσή τους - ως κυρίαρχη στοχοθεσία - και η συνακόλουθη μονογλωσσία στο σχολείο κυριαρχούν και καθορίζουν τόσο την εκπαιδευτική πολιτική όσο και τον παιδαγωγικό λόγο της εποχής.

Και όταν χρησιμοποιούνται οι όροι *«ζωντανή γλώσσα»* και *«μητρική γλώσσα»,* για παράδειγμα από του δημοτικιστές Τριανταφυλλίδη (1915) και Παπαντωνίου (1914), νοείται η *ελληνική δημοτική γλώσσα* και σε καμία περίπτωση οι επίσης ζωντανές μητρικές γλώσσες των ξενόγλωσσων πληθυσμών στην ελληνική επικράτεια και στις αλύτρωτες περιοχές.

Η αντίληψη ότι η εκπαίδευση στα Σχολεία των Ξενόφωνων πρέπει να γίνεται *«ελληνιστί»* επεκτείνεται μάλιστα με το νόμο 4862/1931 και στα Ξένα Σχολεία (εβραϊκά, αρμένικα, αμερικάνικα, καθολικά κ.λπ.).

Η διδακτική-μεθοδολογική και εν γένει η παιδαγωγική αντίληψη που συμπυκνώνεται στη ρήση *«Ελληνιστί και μόνον»* συνάδει με το προαναφερθέν παιδαγωγικό πρόταγμα, με την εθνικ(ιστι)κή ιδεολογία και με τις διαδικασίες εθνογένεσης της εποχής και δεν επιδέχεται αμφισβήτηση.

Υπήρξαν, εντούτοις, παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί της πράξης που δεν αμφισβήτησαν μεν άμεσα την κυρίαρχη παιδαγωγική αντίληψη, προσέγγισαν, όμως, τις γλώσσες των ξενόφωνων και εν γένει την εκπαίδευσή τους τουλάχιστον με ηπιότερο τρόπο.

Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα δύο παραδείγματα: α) του δασκάλου, απόφοιτου του Διδασκαλείου Αθηνών, Μικρασιάτη Κλήμη Ιατρίδη και β) του παιδαγωγού (διευθυντή των Διδασκαλείων Θεσσαλονίκης, Σερρών και Μαρασλείου καθώς και του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Σύμβουλου και πρόεδρου του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου) Νικόλαου Καραχρίστου.

Ο Ιατρίδης διδάσκει στις αρχές του αιώνα στο σχολείο της ιδιαίτερης πατρίδας, στο Βουρδούριον της Πισιδίας, τουρκόφωνους, ελληνικής καταγωγής μαθητές. Στην προσπάθειά του να ξεπεράσει τις καθημερινές διδακτικές δυσκολίες επιχειρεί να αξιοποιήσει στη διδασκαλία τη μητρική γλώσσα των μαθητών του (την Τουρκική) και προτείνει ένα είδος διπλού αλφαβητισμού και προπάντων μια σταδιακή αύξηση του *λεξιλογίου* των μαθητών στην Ελληνική, μέχρι το τρίτο σχολικό έτος, ώστε *«τα κατόπιν σχολικά έτη να διδάσκονται μόνον Ελληνιστί»* (Ιατρίδης 1905: 424).

Σήμερα θα λέγαμε ότι ο Ιατρίδης πρότεινε ένα μεταβατικό δίγλωσσο μοντέλο που είχε αφετηρία τη μονογλωσσία στην Τουρκική και στόχο τη μονόγλωσση διδασκαλία στην Ελληνική.

Γι' αυτή του την προσπάθεια δέχτηκε αυστηρή κριτική ιδιαίτερα από τον συντοπίτη του, επίσης απόφοιτο του Διδασκαλείου Αθηνών και δάσκαλο στην Αμπέτειο Σχολή Καϊρου, Κοσμά Σπανίδη. Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι ότι ο Σπανίδης δεν ασκεί παιδαγωγική, αλλά ιδεολογική κριτική στον Ιατρίδη. Κατά τον Σπανίδη, ο Ιατρίδης προωθεί μέσα από το σύστημα του την τουρκική και όχι την ελληνική γλώσσα και ωθεί τους μαθητές να σκέπτονται στην τουρκική. Μ' αυτή την έννοια το σύστημα Ιατρίδη κρίνεται ως *«ολέθριον»* και *«αντεθνικόν»*. Ουσιαστικά ο Σπανίδης καταλογίζει στον Ιατρίδη έλλειψη εθνικοφροσύνης. Ο ίδιος προτείνει μια μέθοδο διδασκαλίας *«ελληνιστί και μόνον ελληνιστί»* και εν γένει μια εκπαίδευση που θα δημιουργεί ελληνική εθνική συνείδηση στους μαθητές (Σπανίδης 1904: 390-392, 402-404).

Σε αντίθεση προς την εμπειρική προσέγγιση του Ιατρίδη, η προσέγγιση του Καραχρίστου είναι θεωρητικά τεκμηριωμένη και προσεκτικά διατυπωμένη. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο Καραχρίστος διάκειται θετικά στη διγλωσσία, υπογραμμίζει τα θετικά της στοιχεία όπως επίσης τα θετικά αποτελέσματα στη γλωσσική διδασκαλία μάθηση της *θετικής μεταφοράς* και της *αντιπαραβολικής σύγκρισης* των δύο γλωσσών.

Ο Καραχρίστος δεν αγνοεί τις γλώσσες των ξενόφωνων ομάδων. Από την άλλη όμως δεν εισηγείται, ή ακριβέστερα δεν τολμά να εισηγηθεί, τη διδασκαλία τους στα σχολεία των ξενόφωνων στα ξενόφωνα χωριά - κάτι που ίσχυε για τα Κοινοτικά/Ξένα Σχολεία στα αστικά κέντρα. Εισηγείται όμως τη *μεταβατική, λειτουργική χρήση* των ξένων (μητρικών) γλωσσών στη διδασκαλία· και προπάντων τη χρήση τους στην επικοινωνία των δασκάλων με τους ξενόφωνους γονείς.

Με άλλα λόγια, ο Καραχρίστος εισηγείται αυτό που σήμερα ονομάζουμε *λειτουργική χρήση της μητρικής/πρώτης γλώσσας στη διδασκαλία.*

6. Ζητήματα μεθοδολογίας στη διδασκαλία της Ελληνικής

Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας της Ελληνικής, η οποία για τους ξενόγλωσσους μαθητές είναι ξένη γλώσσα, θεωρητικά υπάρχουν δύο προτάσεις και πρακτικά μία. Για του τουρκόφωνους ομογενείς στην Πισιδία ο Ιατρίδης προτείνει έναν *δίγλωσσο αλφαβητισμό και μια διγλωσσική μέθοδο διδασκαλίας μεταβατικού χαρακτήρα.* Ο Ιατρίδης δεν προτείνει ένα ισχυρό μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης - όπως θα λέγαμε σήμερα - στο πλαίσιο του οποίου διδάσκονται και οι δύο γλώσσες, αλλά ένα *μεταβατικό ασθενές μοντέλο που ξεκινά από τη μονογλωσσία στην Τουρκική για να καταλήξει στη μονογλωσσία στην Ελληνική* (σχετικά με τα ασθενή και ισχυρά μοντέλα βλ. Baker 2001).

Η πρότασή του αυτή όχι μόνο δεν υιοθετείται από κάποιους στην Ελλάδα, αλλά επικρίνεται και απορρίπτεται. Στην ελληνική επικράτεια ισχύει η *μονόγλωσση μέθοδος* διδασκαλίας τη Ελληνικής στους ξενόγλωσσους μαθητές- δηλαδή διδασκαλία της ξένης γλώσσας μέσα από την ίδια τη γλώσσα. Η μέθοδος αυτή συνήθως ονομάζεται *«φυσική μέθοδος»* ή *«μητρική μέθοδος».*

Η υιοθέτηση της μονογλωσσικής μεθόδου δεν είναι τόσο προϊόν ενός θεωρητικού προβληματισμού όσο επιταγή της τότε εκπαιδευτικής πολιτικής που δεν επιτρέπει (απαγορεύει) τη χρήση των γλωσσών των ξενόφωνων στο σχολείο.

Αυτός πρέπει να είναι και ο κύριος λόγος για τον οποίο ο Καραχρίστος περιορίζεται σε μια μεταβατική λειτουργική χρήση των γλωσσών των ξενόφωνων στη διδασκαλία - παρόλο που ο ίδιος αναγνωρίζει τα θετικά στοιχεία μια δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Ο Γερακόπουλος αναγνωρίζει το γεγονός ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας των ξενόγλωσσων δεν επιτρέπεται στο σχολείο. Δεν αρκείται όμως σε αυτό, αλλά επιχειρεί να τεκμηριώσει θεωρητικά τη χρησιμότητα της μονογλωσσικής μεθόδου διδασκαλίας· ή με τα δικά του λόγια διατυπωμένο, τη διδασκαλία με τη *«μητρική μέθοδο».*

Στο έργο του συζητά τρεις μεθόδους :

- την *«μεταφραστικήν»,*
- την *«δι' εικόνων»* και
- την *«μητρικήν μέθοδον».*

Υιοθετεί την τελευταία, η οποία υποτίθεται ότι μιμείται τη *φυσική διαδικασία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας* από το μικρό παιδί, και προτείνει στους δάσκαλους μια *«ειδική διδακτική»*, βάσει της οποίας σε κάθε μάθημα θα πρέπει να ακολουθείται η εξής σειρά:

α) επίδειξη πράγματος, προσώπου, ενέργειας κ.λπ.,

β) στο όνομα προστίθεται *«διορισμός»* και

γ) χρήση, λειτουργία του *«ονομασθέντος»* (Γερακόπουλος 1926: 26).

Με άλλα λόγια: *Ουσιαστικό-επίθετο-ρήμα.*

Η πρόταση του Γερακόπουλου μπορεί να ενταχθεί σε μια *λεξιλογική διδακτική προσέγγιση* που κυριαρχεί ιδιαίτερα κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα και θέτει ως σκοπό της διδασκαλίας της Ελληνικής τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών.

Αυτή η λεξιλογική διδακτική-μεθοδολογική προσέγγιση επικρίθηκε ήδη το 1908 από το Ε. Μπουντώνα ο οποίος μεταξύ των άλλων υποστηρίζει ότι αφετηρία για τη διδασκαλία της γλώσσας σε ξενόφωνους πρέπει να αποτελεί η πρόταση και όχι οι λέξεις. Γιατί *«Η σημασία των λέξεων ορίζεται εκ των σχέσεων, εις ας φέρει αυτάς ο λέγων»* (Μπουντώνας 1908: 23). Και από την άλλη *«Αι σχέσεις αυταί γίνονται αντιληπταί κυρίως εν τω συνόλω της προτάσεως και δια τούτο πας τύπος ευτρόχου γλωσσικής ενέργειας αφορμάται από της αντιλήψεως και της χρήσεως της προτάσεως, ενώ η αντίθετος άσκησις, η συνθετική, η χωρούσα από των φθόγγων εις τας λέξεις και από των λέξεων εις τας προτάσεις είναι δυσκίνητος πολύ και ουδέποτε έχει ως αποτέλεσμα την πραγματικήν κατοχήν της γλώσσης»* (Μπουντώνας 1908: 24).

Πρότασις-λέξις-φθόγγος, λοιπόν, και όχι το αντίθετο, πρέπει να ακολουθείται στην πρώτη γλωσσική διδασκαλία των ξενόφωνων, κατά τον Μπουντώνα.

Ο Μπουντώνας ασκεί επίσης κριτική στη διδασκαλία της γραμματικής ως ξεχωριστού αντικειμένου. Την παρομοιάζει μάλιστα με τη *«γαλή»* (γάτα**)** γράφοντας ότι *ό*πως η γαλή εξολοθρεύει τα ποντίκια, έτσι και η γραμματική τα λάθη, *«αλλά καθιστά μισητήν την γλώσσαν»* (Μπουντώνας 1908:47)[3].

Έντονη και σκωπτική κριτική άσκησε και ο Καραχρίστος στη *λεξιλογική διδακτική-μεθοδολογική προσέγγιση*. Σύμφωνα με τις απόψεις του, τα *συγκεκριμένα ουσιαστικά* αποτελούν μεν (για λόγους εποπτείας) την αφετηρία στις λεκτικές ασκήσεις και στην ανάγνωση, πυρηνικό στοιχείο ωστόσο στη μέθοδό του είναι η *φράση/πρόταση*. Υποστηρίζει μάλιστα ότι ένας από τους παράγοντες για την μέχρι το 1923 αποτυχία της εκπαίδευσης των ξενόφωνων ήταν οι μέχρι τότε κρατούσες αντιλήψεις περί γλώσσας, γενικώς**.**

Σύμφωνα μ' αυτές τις αντιλήψεις, ή καλύτερα *«δοξασίες»*, οι διαφορές μεταξύ των γλωσσών είναι εξωτερικές. Δηλαδή, εκείνο που διαφοροποιείται είναι η *λέξη* (το σημαίνον, σε σύγχρονη ορολογία), ενώ το περιεχόμενο (το σημαινόμενο) *«είναι ακριβώς το αυτό»* (Καραχρίστος 1923α: 17).

Αν όμως έτσι έχουν τα πράγματα, συνεχίζει ο Καραχρίστος, τότε η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας εξαντλείται στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Ο δάσκαλος σ' ένα ξενόφωνο χωριό θα μπορούσε, λοιπόν, μεταδίδοντας το λεξιλόγιο να διδάξει την ελληνική γλώσσα και μάλιστα *«να μεταδώση και αυτήν την αρχαία ημών γλώσσαν. Διατί όχι; Το πράγμα θα ήτο απλούστατον· θα ήρκει προς τούτο να μεταδίδη ο διδάσκαλος προς τους μικρούς ξενοφώνους μαθητάς 4-5 αρχαίας λέξεις καθ' εκάστην»* (Καραχρίστος 1923α: 18).

> *«Η σημερινή γλωσσολογία»,* υπογραμμίζει σε άλλο σημείο του έργου του ο Καραχρίστος, *«αποδεικνύει ότι η προσπάθεια προς διάδοσιν γλώσσης τινός δι' απλής εκμαθήσεως του λεξιλογίου - ως τούτο επιστεύετο άχρι τούδε- είνε αδύνατον. Καθ' όσον αι λέξεις, καθ' ευατάς, ουδέν σημαίνουσιν. Μόνον εν τη πλοκή του λόγου, μόνον εν τη συνδέσει αυτών μετ' άλλων τοιούτων, αποκτώσιν αι λέξεις ζωήν και σημασίαν»* (Καραχρίστος 1923α: 27).

[3] Ο Μπουντώνας δανείζεται από τον von Sallwürk την ακόλουθη χαριτωμένη ιστοριούλα «Κύριος ταξιδεύων, έγραψε προς τον οικονόμον του ότι επανέρχεται και πρέπει να διευθετηθή η οικία του. Ο οικονόμος εξετέλεσε την εντολήν, ολίγον δε προ της αφίξεως του κυρίου του επεσκέφθη εκ νέου την οικίαν δια να ίδη μήπως λείπη τίποτε και παρατηρήσας μετ' αγανακτήσεως ότι οι ποντικοί ανεστάτωσαν τα πάντα ανεκαίνισε μεν και διευθέτησεν εκ νέου τα πράγματα, αλλά προς ασφάλειαν ενέκλεισε γαλήν εις την οικίαν δια να μη επαναληφθή πλέον το κακόν. Ότε μετά τινάς ημέρας επανήλθεν ο κύριος, οι μεν ποντικοί έλειπαν πλέον, αλλά τα πράγματα ήσαν πάλιν ανάστατα και η οικία πλήρης δυσωδίας, ένεκα της οποίας ήτο αδύνατον να μείνη τις εντός αυτής. Οι ποντικοί, λέγει ο von Sallwürk, είναι τα γλωσσικά λάθη, η δε γαλή η γραμματική, ήτις εξολοθρεύει μεν τα λάθη, αλλά καθιστά μισητήν την γλώσσαν.» (Μπουντώνας 1908: 47).

Δεν θα ήταν υπερβολή, αν κανείς υποστήριζε ότι οι απόψεις του Καραχρίστου, ως προς τη διδασκαλία της Ελληνικής σε ξενόγλωσσους, κινούνται στο ευρύτερο πλαίσιο αυτού που σήμερα ονομάζουμε *επικοινωνιακή προσέγγιση*.

7. Σύνοψη-συμπέρασμα

Συνοψίζοντας και σχηματοποιώντας τις μέχρι τώρα αναλύσεις θα μπορούσαμε να κρατήσουμε τα ακόλουθα:

Εντός της μετά το 1910 διαμορφούμενης προοδευτικής Παιδαγωγικής Κοινότητας δημιουργείται και μια *«μειοψηφική ομάδα»* αποτελούμενη κυρίως από παιδαγωγούς με πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία και στέρεα θεωρητική κατάρτιση.

Τα μέλη αυτής της ομάδας ασχολούνται συστηματικά με την εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικών Άλλων, γενικότερα, και με τη διδασκαλία της Ελληνικής σε αυτούς, ειδικότερα.

Συγκεκριμένα, ασχολούνται -με το δικό τους τρόπο- με θέματα:

- διγλωσσίας,
- γλωσσικής αφομοίωσης των ξενόφωνων,
- κατάρτισης Προγραμμάτων Σπουδών,
- ανάπτυξης μεθόδων διδασκαλίας της Ελληνικής σε ξενόγλωσσους,
- αλλά και
- εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής- μεθοδολογίας.

Όλες αυτές οι προσπάθειες, οι οποίες είναι μέρος της εκπαίδευσης των ξενόφωνων πληθυσμών, αποτελούν ένα ιστορικό προηγούμενο στο σύγχρονο ελληνικό εθνικό κράτος.

Συγκροτούν ένα ιστορικό παιδαγωγικό παράδειγμα αντιμετώπισης της ετερότητας το οποίο καλό είναι να γνωρίζουν οι σύγχρονοι παιδαγωγοί, γλωσσολόγοι, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί της πράξης, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι σχεδιάζοντες την εκπαιδευτική πολιτική.

Γιατί και η σημερινή Ελλάδα είναι (συνεχίζει να είναι) πολυεθνοτική, πολυθρησκευτική, πολυγλωσσική.

Βιβλιογραφικές αναφορές και πηγές

Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου, εισ. Επιμ. Μ. Δαμανάκης) Αθήνα: Gutenberg.

Γερακόπουλος, Η. (1926). *Διδασκαλία της Νεοελληνικής εις Ξενοφώνους*. Αθήναι: Τυπογραφείο Κοινωνίας.

Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20ού Αιώνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Ιατρίδης, Κ. (1904). Η πρώτη Ανάγνωσις κ.τ.λ. Αναγκαία Απάντησις. *Δημ. Εκπαίδευσις,* Δ΄(10), 155-158 & Δ΄(11), 173-176.

Ιατρίδης, Κ. (1904). Η Πρώτη Ανάγνωσις. *Δημ. Εκπαίδευσις*, Γ΄(18), 277-282 (αναδημοσίευση από την εφημερίδα της Σμύρνης «Αρμονία»).

Ιατρίδης, Κ. (1905). Η Μητρική Γλώσσα παρά τοις ξενοφώνοις Έλλησιν. *Δημ. Εκπαίδευσις*, Δ΄(21), 326-330.

Ιατρίδης, Κ. (1905). Τα Σχολεία και η Μητρική Γλώσσα. *Δημ. Εκπαίδευσις*, Δ΄(27), 421-424 & Δ΄(28), 437-441.

Καραχρίστος, Ν.Γ. (1923α). *Ψυχολογική Εξέτασις του Προβλήματος των Ξενοφώνων. Μέρος Α^ον περί της γενέσεως της γλώσσης και περί της ανάγκης της επικρατήσεως παρ'ημίν μιας κοινής τοιαύτης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικό Κατάστημα Σ. Παπανέστορος.

Καραχρίστος, Ν.Γ. (1923β). *Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικό Κατάστημα Σ. Παπανέστορος.

Μοίρας, Β. Α. (1911). *Το Σχολείον των Αλβανοφώνων (και γενικώς των ξενοφώνων)*. Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφείου Ιωαν. Β. Βάρτσου.

Μπουκουβάλας, Γ. (1905). *Η Γλώσσα των εν Μακεδονία Βουλγαροφώνων*. Εν Καΐρω.

Μπουντώνας, Ε.Γ. (1908). *ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑΙ ΟΔΗΓΙΑΙ Α΄. Το Νηπιαγωγείον των Ξενοφώνων Ελληνικών Κοινοτήτων*. Εν Αθήναις: Ιερά Μητρόπολις Θεσσαλονίκης. Επιθεώρησις των Ελληνικών Σχολείων.

Μπουντώνας, Ε.Γ. (1909). *ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑΙ ΟΔΗΓΙΑΙ Β΄. Το Κοινόν Δημοτικό Σχολείων*. Εν Αθήναις: Ιερά Μητρόπολις Θεσσαλονίκης. Επιθεώρησις των Ελληνικών Σχολείων.

Μπουντώνας, Ε.Γ. (1913). *Οδηγίαι δια τας γλωσσικάς ασκήσεις του Νηπιαγωγείου των ξενοφώνων*. Θεσσαλονίκη: Τυπογραφείο Σ. Παντελής, Ν. Ξενοφωντίδης.

Παπαντωνίου, Ζ. (1914). Απολογία της Δημοτικής. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 5(1-4).

Σπανίδης, Κ. (1904). Η Πρώτη Ανάγνωσις παρά τοις Ετεροφώνοις Ελληνόπαισι. *Δημ. Εκπαίδευσις, Γ΄*(25), 390-392 & *Γ΄*(26), 402-404 & *Δ΄*(2), 24-28 & *Δ΄*(3), 35-39.

Σπανίδης, Κ. (1905). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσης παρά τοις ξενόγλωσσοις. *Δημ. Εκπαίδευσις*, *Δ΄*(19), 296-297 & *Δ΄*(22), 347-350 & *Δ΄*(29), 454-459.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1915**)**. Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 5(1-2), 11-46.

Τσιούλκας, Κ. (1907). *Συμβολαί εις την διγλωσσίαν των Μακεδόνων εκ συγκρίσεως της σλαβοφανούς μακεδονικής γλώσσης προς την Ελληνικήν*. Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Π. Α. Πετράκου.

Τσιούλκας, Κ. (1991) (πρόλογος Ν.Κ. Μάρτη). *Συμβολαί εις την διγλωσσίαν των Μακεδόνων εκ συγκρίσεως της σλαβοφανούς μακεδονικής γλώσσης προς την Ελληνικήν*. Αθήνα: Δημιουργία (επανέκδοση).

Γνωσιακή (cognitive) προσέγγιση για την εκμάθηση και διδασκαλία του λεξιλογίου της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: το παράδειγμα των μεταφορικών εκφράσεων

Παρασκευή Θώμου
Πανεπιστήμιο Κρήτης
vthomou@edc.uoc.gr

Abstract

Main purpose of this study is learning of figurative idioms in light of the cognitive approach to L2 learning and teaching. It is proposed that idioms' comprehension and retention is facilitated if awareness of the motivation of their metaphorical senses is raised. Previous studies have suggested that language learners' lexical resources benefit from an enhanced metaphor awareness. Metaphor awareness is raised n two ways: by grouping and presenting figurative idioms to learners along metaphorical themes and by recognizing the metaphorical themes behind many figurative expressions.

Λέξεις-κλειδιά: *Διδασκαλία λεξιλογίου, μεταφορικές εκφράσεις, επίγνωση*.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια πρόταση προσέγγισης των μεταφορικών εκφράσεων της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2). Πιο συγκεκριμένα, με αναφορά σε προηγούμενες μελέτες, προτείνεται η καλλιέργεια της μεταφορικής επίγνωσης των μαθητών. Γενικώς, σε συνθήκες μάθησης όπου καλλιεργείται η γλωσσική επίγνωση οι μαθητές ενθαρρύνονται όχι μόνο να καλλιεργούν τις γλωσσικές δεξιότητες τους, αλλά και να αναστοχάζονται για τη γλωσσική χρήση και τα χαρακτη-ριστικά της (Boers 2000). Προτείνεται, λοιπόν, οι μεταφορικές εκφράσεις της ελληνικής να μη δίνονται στους μαθητές σε τυχαίους ή αλφαβητικούς καταλόγους ή ομαδοποιημένες θεματικά αλλά ομαδοποιημένες σύμφωνα με το μεταφορικό σχήμα που πραγματώνουν. Μια τέτοια ομαδοποίηση επιτρέπει στους μαθητές να επεξεργαστούν σημασιολογικά τις εκφράσεις. Με την κατάλληλη διδακτική καθοδήγηση οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι εκφράσεις δεν είναι αδιαφανείς στη σημασία και ότι υπάρχει δυνατότητα σημασιολογικής ανάλυσής τους. Η σημασιολογική επεξεργασία των μεταφορικών εκφράσεων οδηγεί σε βαθύτερη και μακροπρόθεσμη απομνημόνευση και συγκράτησή τους στον νου των μαθητών.

Η πρόταση δεν εντάσσεται σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας συγκεκριμένου λεξιλογίου, δηλαδή, στόχος δεν είναι η εστιασμένη διδασκαλία των συγκεκριμένων μεταφορικών εκφράσεων. Η πρόταση εντάσσεται σε ένα πλαίσιο καλλιέργειας στρατηγικών μάθησης στου μαθητές, με απώτερο στόχο τη χρήση της στρατηγική και έξω από την τάξη σε συνθήκες αυτόνομης κατανόησης και παραγωγής της γλώσσας.

2. Εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου: αρχές που συνδέονται με την εκμάθηση εκφράσεων

Οι μεταφορικές εκφράσεις που μας απασχολούν στην παρούσα εργασία αποτελούν μονάδες μεγαλύτερες της λέξης, λεξικές ακολουθίες, τις οποίες ο νους αντιμετωπίζει ως μία ενότητα και τους προσαρτά και μία σημασία (Ellis 1997). Αυτός ακριβώς είναι και ο λόγος που οι εκφράσεις αυτές φέρουν υψηλό μαθησιακό φορτίο. Το μαθησιακό φορτίο (learning burden, Nation 2001, Ιακώβου 2009) αποτελεί βασική έννοια στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Πρόκειται για το μέγεθος της προσπάθειας που πρέπει να καταβάλει ο μαθητής για την εκμάθηση μιας λεξικής μονάδας. Οι μεταφορικές εκφράσεις που μας απασχολούν φέρουν υψηλό μαθησιακό φορτίο, διότι, αφενός φωνολογικά είναι μεγάλες ακολουθίες και αφετέρου σημασιολογικά ενέχουν επεκτάσεις σημασίας που ξεπερνούν την κυριολεκτική σημασία.

Η εκμάθηση της μορφής των εκφράσεων αυτών συνδέεται με τον μη συνειδητό τύπο μάθησης (implicit learning). Οι επαναλαμβανόμενες επαφές με τις μονάδες αυτές μέσω αναγνωστικών και ακουστικών δραστηριοτήτων οδηγούν σε μη συνειδητή εκμάθησή της μορφής τους. Η εκμάθηση όμως της σημασίας τους συνδέεται με τον συνειδητό τύπο μάθησης (explicit learning). Απαιτείται εστιασμένη μάθηση και διδασκαλία, σε βάθος επεξεργασία, εστίαση της προσοχής στις σχέσεις μορφής-σημασίας και εφαρμογή εκ μέρους του μαθητή μαθησιακών στρατηγικών (Ellis 1997).

Όσον αφορά τη σύνδεση των εκφράσεων με τα επίπεδα γλωσσομάθειας οι πάσης φύσεως εκφράσεις εντάσσονται ως (λεξική) γνώση στο επίπεδο Γ1, προχωρημένο επίπεδο: «καλή γνώση ιδιωματισμών» (Ιακώβου 2009).

Εάν εξετασθεί πιο σφαιρικά, η παραγωγή λόγου από φυσικούς και μη φυσικούς ομιλητές, διαπιστώνεται ότι ενώ ο λόγος των φυσικών ομιλητών χαρακτηρίζεται από τη χρήση τυποποιημένων εκφράσεων, ο λόγος των μη φυσικών ομιλητών παρουσιάζει χαμηλή πυκνότητα σε εκφράσεις (Θώμου 2006, 2014). Η διδασκαλία εκφράσεων πάντα υπήρξε ζητούμενο στη διδασκαλία λεξιλογίου σε μια Γ2. Στο παρελθόν οι εκφράσεις θεωρούνταν και αντιμετωπίζονταν ως μη αναλύσιμες στη σημασία τους, επομένως ο μαθητής καλούνταν να απομνημονεύσει μεγάλες λεξικές μονάδες. Ένας παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας υπήρξε η ομαδοποίηση εκφράσεων με βάση μια κοινή λέξη, για παράδειγμα, εκφράσεις με το *δίνω* (O' Dell 1997). Νεότερες θεωρίες όμως (Gibbs et al 1989, Yasuda 2010) τονίζουν τη σημασιολογική αναλυσιμότητα πάρα πολλών εκφράσεων και με αφετηρία αυτήν την διαπίστωση διαφοροποιούν τη μεθοδολογία εκμάθησης αυτών των εκφράσεων σε σχέση με εκφράσεις μη αναλύσιμες σημασιολογικά. Σε αυτό το νεότερο πλαίσιο εντάσσεται και η πρόταση στην παρούσα εργασία.

3. Εκμάθηση μεταφορικών εκφράσεων με έμφαση στη σημασιολογική αναλυσιμότητά τους

Σύμφωνα με την γνωσιακή προσέγγιση για την εκμάθηση και διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, η γνώση για τη γλώσσα κατακτάται μέσα από την χρήση. Μέσω της έκθεσης σε γλωσσικά εισαγόμενα στη δεύτερη γλώσσα οι μαθητές είναι ικανοί να αναγνωρίζουν σχήματα (patterns), αντιστοιχίσεις (correspondences) και σχέσεις μέσα στο γλωσσικό σύστημα (Pütz 2007, Littlemore & Juckem-Grundmann 2010).

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, στις γνωσιακές διαδικασίες μάθησης της γλώσσας, μέσω της εξαγωγής γλωσσικής γνώσης μέσα από τη γλωσσική χρήση, συγκαταλέγεται και η μεταφορά. Ο μεταφορικός τρόπος σκέψης αναφέρεται στην ικανότητά μας να καταλαβαίνουμε νέα φαινόμενα με τους όρους φαινομένων που ήδη ξέρουμε και καταλαβαίνουμε. Ο μεταφορικός τρόπος σκέψης είναι γνωσιακή διαδικασία μάθησης που επιτρέπει στους μαθητές να καταλάβουν νέες, άγνωστες σε αυτούς

μεταφορές και επιπλέον να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο δημιουργικά (Littlemore & Juckem-Grundmann 2010).

Ο μεταφορικός τρόπος σκέψης αντανακλάται στις μεταφορικές εκφράσεις που μας απασχολούν. Οι μεταφορικές εκφράσεις εκτός από την μεγάλη ή μικρή παγίωση στη μορφή τους ενέχουν και μεταφορικότητα, στοιχείο που αφορά τη σημασία τους. Αυτό το θεμελιώδες συστατικό της σημασίας τους ανάγεται σε εργαλείο για την σημασιακή προσπέλασή τους και τον σχεδιασμό της διδακτικής προσέγγισής τους.

Πιο συγκεκριμένα, η έκφραση *μέσα από την καρδιά μου* στο παράδειγμα

(1) Οι διάσημοι καλλιτέχνες εύχονται όλοι *μέσα από την καρδιά τους* «ευτυχία, χαρά, ειρήνη και προπαντός υγεία»

είναι μια έκφραση που ενέχει το θεμελιώδες μεταφορικό στοιχείο ή πραγματώνει το μεταφορικό σχήμα ότι το ανθρώπινο σώμα, γενικότερα αλλά και το μυαλό, η καρδιά ειδικότερα, είναι περιέκτες (containers) ιδεών σκέψεων, συναισθημάτων (Kövecses 2010, Παναρέτου 2011). Ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα βρίσκονται εκεί, περνάνε, φεύγουν, βγαίνουν έξω, μας «τρώνε», υπάρχει το μέσα μας και το έξω από αυτό, όπως διακρίνεται και στα παρακάτω παραδείγματα[1],[9]σε καθένα από τα οποία εμφανίζεται διαφορετική έκφραση:

(2) Ούτε που *πέρασε από το μυαλό μου* αυτό που επρόκειτο να συμβεί.

Οι σκέψεις, που συνήθως *την έτρωγαν* τις νύχτες σπίτι της, εξαφανίζονταν, και μαζί μ' αυτές κάθε ίχνος αϋπνίας.

Είδατε τα παιδιά άνεση στο σκοράρισμα, μόλις *τους έφυγε το άγχος*;

Επομένως, φαίνεται ότι αρκετές φαινομενικά ασύνδετες εκφράσεις (*μου φεύγει το άγχος, κάτι με τρώει, κάτι περνάει από το μυαλό μου, μέσα από την καρδιά μου*) στην ουσία συνδέονται, καθώς πραγματώνουν το ίδιο μεταφορικό σχήμα.

Σχετικές μελέτες για την αγγλική γλώσσα όσον αφορά την αποτελεσματικότερη εκμάθηση μεταφορικών εκφράσεων έχουν δείξει ότι οι μαθητές μιας Γ2 ενισχύονται στην εκμάθηση, αν αποκτήσουν επίγνωση (awareness) των διαδικασιών που οδηγούν στη μεταφορική γλώσσα (Deignan et al. 1997, Boers 2000, Beréndi et al. 2008, Skoufaki 2008, MacArthur 2010). Η καλλιέργεια της επίγνωσής των μαθητών για τη σημασιολογική κινητοποίηση των εκφράσεων επιφέρει λεξιλογικά οφέλη, ενισχύει την κατανόηση και τη συγκράτηση του συγκεκριμένου λεξιλογίου (comprehension and retention of vocabulary). Αυτή η καλλιέργεια της επίγνωσης υλοποιείται με τους παρακάτω τρόπους (Boers 2000):

- Ομαδοποίηση εκφράσεων σύμφωνα με τα μεταφορικά σχήματα που πραγματώνουν ή το θεμελιώδες μεταφορικό στοιχείο που ενέχουν
- Αναγνώριση των μεταφορικών σχημάτων πίσω από πολλές εκφράσεις, επομένως, αναγνώριση της μη αυθαίρετης φύσης πολλών εκφράσεων

Ο δεύτερος τρόπος ονομάζεται σημασιολογική κινητοποίηση (semantic motivation), δηλαδή αναγνώριση της μεταφοράς που έχει οδηγήσει στη δημιουργία της έκφρασης.

Είδαμε και παραπάνω ότι στο ευρύτερο πλαίσιο της διδασκαλίας λεξιλογίου η ομαδοποίηση των εκφράσεων με σκοπό τη διδασκαλία είναι μια συνήθης πρακτική και μια ωφέλιμη μέθοδος

[1] Τα παραδείγματα είναι αντλημένα από τον Εθνικό Θησαυρό Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ), ένα Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων (ΗΣΚ) της Νέας Ελληνικής (http://hnc.ilsp.gr)

παρουσίασης λεξιλογίου. Όσον αφορά τις εκφράσεις, δύο τρόποι ομαδοποίησης συνηθίζονται (O'Dell 1997):

- η ομαδοποίηση εκφράσεων με βάση μια κοινή λέξη, για παράδειγμα, εκφράσεις με το *δίνω*
- η ομαδοποίηση εκφράσεων με βάση τις λειτουργίες (functionally), π.χ. εκφράσεις που περιγράφουν συναισθήματα ή εκφράσεις επιδοκιμασίας και αποδοκιμασίας

Η πρόταση των παραπάνω μελετών αφορά μια άλλου είδους ομαδοποίηση των εκφράσεων, σύμφωνα με το μεταφορικό σχήμα που πραγματώνουν. Μια τέτοια ομαδοποίηση προσφέρει την ευκαιρία αφενός να συνδεθεί σε ένα δομημένο σημασιολογικό δίκτυο λεξιλόγιο που φαινομενικά εμφανίζεται να είναι ασύνδετο και αφετέρου το λεξιλόγιο αυτό να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας με γνώμονα αυτόν τον κοινό σημασιολογικό παρανομαστή. Μάλιστα, από τις παραπάνω μελέτες οι μελέτες του Boers (2000) και της Skoufaki (2008) συνέκριναν τα διδακτικά αποτελέσματα της παρουσίασης εκφράσεων με βάση μεταφορικό σχήμα σε σχέση με παρουσίαση εκφράσεων με βάση γλωσσικές λειτουργίες. Οι μαθητές της πρώτης περίπτωσης είχαν καλύτερες επιδόσεις σε λεξιλογικές δραστηριότητες που έπονταν της παρουσίασης από ό,τι οι μαθητές της δεύτερης περίπτωσης.

4. Διδακτική πρόταση: καλλιέργεια της μεταφορικής επίγνωσης των μαθητών της Γ2

Σε αυτή την ενότητα θα προσπαθήσουμε να θέσουμε σε εφαρμογή για τα ελληνικά την πρόταση που αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα. Η εφαρμογή θα υλοποιηθεί συνδυαστικά στηριζόμενη σε θεωρητικά πορίσματα που αφορούν την εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου εν γένει και με γλωσσικό υλικό αντλημένο από ένα Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων, τον ΕΘΕΓ.

Όσον αφορά την εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου, για την εκμάθηση των εκφράσεων απαιτείται εστιασμένη μάθηση και διδασκαλία, σε βάθος επεξεργασία και εστίαση της προσοχής στις σχέσεις μορφής-σημασίας και εφαρμογή εκ μέρους του μαθητή μαθησιακών στρατηγικών, όπως αναφέραμε και στην ενότητα 2. Βασικοί θετικοί συντελεστές σε συνθήκες μάθησης, στις οποίες επιθυμητή είναι η καλλιέργεια συνειδητής επίγνωσης (conscious awareness) για κάποια γλωσσικά στοιχεία είναι οι εξής (Saville-Troike 2006: 75): τα στοιχεία αυτά να εμφανίζονται συχνά, τα στοιχεία αυτά να παρουσιάζονται με τρόπους που να επιτρέπουν την εύκολη πρόσληψή τους (perceptual saliency) και να αναπτύσσονται διδακτικές στρατηγικές για την εστίαση της προσοχής των μαθητών στα στοιχεία.

Τους δύο πρώτους θετικούς συντελεστές τους εξασφαλίζουμε σε έναν μεγάλο βαθμό με το γλωσσικό υλικό αντλημένο από το Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων. Τα ΗΣΚ μέσω της λειτουργίας της αναζήτησης που διαθέτουν, μπορούν να αξιοποιηθούν στο να συγκεντρωθεί μεγάλος αριθμός αυθεντικών παραδειγμάτων που να περιέχουν τις εκφράσεις που μας ενδιαφέρουν. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται πλούσια και στοχευμένη λεξική πληροφορία και αυθεντική χρήση ταυτόχρονα (MacArthur & Littlemore 2008).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι το διδακτικό πλαίσιο που σχεδιάζουμε δεν αφορά τη διδασκαλία των εκφράσεων αυτών καθαυτών, επομένως δεν πρόκειται για εστιασμένη διδασκαλία λεξιλογίου. Δηλαδή, στόχος δεν είναι να διδαχθούν οι εκφράσεις ως άγνωστο λεξιλόγιο. Το πλαίσιο της καλλιέργειας της μεταφορικής επίγνωσης απαιτεί οι εκφράσεις να είναι γνωστές (σε έναν βαθμό τουλάχιστον) στους μαθητές, ώστε να μπορέσουμε να καλλιεργήσουμε την επίγνωση των μαθητών για το θεμελιώδες συστατικό της σημασίας που συνέχει και ομαδοποιεί όλες τις υπό διδασκαλία εκφράσεις. Επομένως, πρόκειται κυρίως για την καλλιέργεια μιας στρατηγικής μάθησης, την οποία θα εφαρμόζουν οι μαθητές στο μέλλον κάθε φορά που θα έρχονται σε επαφή με μια μεταφορική έκφραση: θα προσπαθούν να την αναλύσουν σημασιολογικά και επομένως, να την προσπελάσουν, με βάση το υποκείμενο μεταφορικό σχήμα που πραγματώνει.

Επομένως, στην εφαρμογή της διδακτικής πρότασης συγκεντρώνονται εκφράσεις, φαινομενικά ασύνδετες μεταξύ τους, οι οποίες όμως ομαδοποιούνται, εφόσον πραγματώνουν, ανάγονται στο ίδιο μεταφορικό σχήμα. Πρόκειται για τις παρακάτω εκφράσεις:

> *τραβάω κουπί, φτάνω στον στόχο, παίζω μπάλα, δείχνω κόκκινη κάρτα, μένω (μέσα) στο παιχνίδι, μένω έξω από το παιχνίδι, δίνω αγώνα για κάτι/κάποιον, φτάνω στο νήμα, στην τελική ευθεία, πετάω/ρίχνω το μπαλάκι σε κάποιον, το μπαλάκι περνάει στα χέρια κάποιου, παίρνω τη ρεβάνς, βάζω/θέτω/ανεβάζω ψηλά τον πήχυ και ο πήχυς είναι/βρίσκεται/ανεβαίνει ψηλά.*

Οι εκφράσεις αυτές ομαδοποιούνται, διότι πραγματώνουν το μεταφορική σχήμα Η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΑΓΩΝΙΣΜΑ (ΑΓΩΝΙΖΕΣΘΑΙ): Καταστάσεις επαγγελματικές, προσωπικές, που έχουν σχέση με σπουδές (πεδίο-στόχος) προσλαμβάνονται από τον ανθρώπινο νου με τους όρους και το λεξιλόγιο των αγωνισμάτων (πεδίο –πηγή). Επιμέρους αγωνίσματα που σχετίζονται με το υπερκείμενο αυτό μεταφορικό σχήμα και επομένως δανείζουν το λεξιλόγιό τους για τη μεταφορική πρόσληψη και χρήση είναι τα εξής:

- Γενικό λεξιλόγιο: *δίνω αγώνα, μένω μέσα ή έξω από το παιχνίδι*
- Τένις: *πετάω, ρίχνω το μπαλάκι, το μπαλάκι περνάει στα χέρια, παίρνω τη ρεβάνς*
- Ποδόσφαιρο: *παίζω μπάλα, δείχνω κόκκινη κάρτα*
- Κωπηλασία: *τραβάω κουπί*
- Τοξοβολία: *φτάνω στον στόχο*
- Στίβος (τρέξιμο, ύψος): *φτάνω στο νήμα, στην τελική ευθεία, ανεβάζω τον πήχυ*
- Ξιφασκία: *ρίχνω το γάντι, σηκώνω το γάντι*

Η πρόταση συνδυάζει την ενίσχυση της μεταφορικής επίγνωσης των μαθητών με τη στοχευμένη έκθεση σε φυσική χρήση της γλώσσας (παραδείγματα αντλημένα από το ΗΣΚ) σε μια από κάτω προς τα πάνω διαδικασία (bottom-up). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές εκτίθενται στα φυσικά παραδείγματα, στη συνέχεια ενθαρρύνονται να αποκωδικοποιήσουν τη σημασία των εκφράσεων που περιέχονται στα παραδείγματα αρχικά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και έπειτα μόνοι τους και καταλήγουν στο μεταφορικό σχήμα συνεπαγωγικά μετά την ανάλυση που επιχείρησαν.

Η διδακτική αυτή προσέγγιση απευθύνεται σε μαθητές Β2 επιπέδου και άνω για τον λόγο ότι τα συγκεκριμένα παραδείγματα είναι παραδείγματα που εμφανίζονται σε εφημερίδες και αποτελούν τα ίδια δύσκολα αποσπάσματα γραπτού λόγου. Λόγω των θεμάτων που θίγουν τα παραδείγματα η ομάδα-στόχος είναι ενήλικες και όχι παιδιά. Οι εκφράσεις αυτές καθαυτές δε φέρουν τελικά και τόσο υψηλό μαθησιακό φορτίο, μια και το λεξιλόγιο που περιέχουν δεν είναι τόσο δύσκολο (με εξαίρεση τεχνικό λεξιλόγιο όπως *νήμα, πήχυς*) και επιπλέον αναλύονται σημασιολογικά με βάση το μεταφορικό σχήμα που πραγματώνουν.

Επομένως, το γλωσσικό υλικό του παραρτήματος μπορεί να αξιοποιηθεί με τους παρακάτω τρόπους, με σκοπό να καλλιεργηθεί η μεταφορική επίγνωση των μαθητών:

Οι μαθητές διαβάζουν τα παραδείγματα ανά έκφραση. Τα παραδείγματα εξομαλύνονται δομικά και λεξιλογικά και καλούνται οι μαθητές να επεξεργαστούν και να αναλύσουν τη σημασία της έκφρασης όπως εμφανίζεται αποπλαισιωμένη (decontextualized) στα δεξιά. Η σημασιολογική ανάλυση κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό προς την κατεύθυνση του πεδίου-πηγή, δηλαδή, του αγωνίσματος. Για παράδειγμα, για την έκφραση *βάζω ψηλά τον πήχυ* ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συνδέσουν την έκφραση με το αγώνισμα, τον στίβο, και πιο συγκεκριμένα με τα άλματα, δηλαδή, με την κυριολεκτική αφετηρία της έκφρασης. Πότε ο αθλητής *βάζει ψηλά τον πήχυ*; Σε ποιο αγώνισμα;

Πώς συνδέεται αυτό με τη σημασία της έκφρασης στα παραδείγματα; Ποιος μοιάζει να είναι ο αθλητής στα παραδείγματα; Όταν στην πολιτική ένας πολιτικός *βάζει ψηλά τον πήχυ* τι μπορεί να σημαίνει σε σχέση με τον αθλητή που *βάζει ψηλά τον πήχυ*; Επομένως, μια πολιτική κατάσταση μοιάζει με το αγώνισμα αυτό; Σε ποια σημεία βρίσκετε αναλογίες;

Καθ' όμοιο τρόπο, για την έκφραση *στην τελική ευθεία* ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να συνδέσουν την έκφραση με το αγώνισμα, τον στίβο, το τρέξιμο αυτή τη φορά. Ποια κομμάτι της διαδρομής είναι η τελική ευθεία σε μια κούρσα; Πώς συνδέεται αυτό με τη σημασία της έκφρασης στα παραδείγματα; Μπορούν ενέργειες όπως η έκδοση διαβατηρίων ή το άνοιγμα καταστημάτων να *βρίσκονται στην τελική ευθεία*; Τι ομοιότητες/ αναλογίες δημιουργούνται με έναν αθλητή που τρέχει και βρίσκεται στην τελική ευθεία;

Με τέτοιου τύπου κατευθυνόμενες ερωτήσεις οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν και να βρουν αναλογίες σε μια κατάσταση της ζωής με τα αγωνίσματα. Όλη αυτή η συζήτηση και για τις υπόλοιπες εκφράσεις και τα παραδείγματά τους οδηγεί τους μαθητές να συμπεράνουν ότι όλες αυτές τις εκφράσεις έχουν ένα κοινό σημείο αναφοράς που είναι το μεταφορικό σχήμα που οδήγησε στον σχηματισμό τους και να αποκτήσουν συνειδητή επίγνωση για τη δυνατότητα αυτή που μας δίνει η γλώσσα να δημιουργούμε αναλογίες ανάμεσα σε καταστάσεις της ζωής και τα αγωνίσματα. Η συζήτηση θα μπορούσε να ενισχυθεί περαιτέρω με τη σύγκριση ανάλογων μεταφορικών σχημάτων στην πρώτη γλώσσα (Γ1) των μαθητών (Deignan et al. 1997).

Όλη αυτή η ανάλυση ενισχύει την επεξεργασία σε βαθύτερο επίπεδο (deep level processing), που αποτελεί ζητούμενο σε συνθήκες εστιασμένης μάθησης και διδασκαλίας, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την αποθήκευση και συγκράτηση των εκφράσεων.

5. Συμπεράσματα

Σε αυτή την εργασία αναπτύχθηκε μία πρόταση ενίσχυσης της μεταφορικής επίγνωσης των μαθητών της ελληνικής ως Γ2. Η πρόταση στηρίχθηκε σε θεωρητικά πορίσματα που υποστηρίζουν ότι η σύνδεση της μεταφορικότητας των εκφράσεων με την κυριολεξία από την οποία προκύπτει είναι μια επωφελής διαδικασία για την εκμάθηση των εκφράσεων αυτών.

Η ομαδοποίηση φυσικών παραδειγμάτων και εκφράσεων σύμφωνα με μεταφορικά σχήματα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές:

- Να εκτεθούν πολλαπλώς και στοχευμένα στη μεταφορική σκέψη και γλώσσα της Γ2
- Να αποκτήσουν επίγνωση των διαδικασιών που οδηγούν στη μεταφορική γλώσσα της Γ2 (Deignan et al. 1997, Boers 2000, Beréndi et al. 2008, Skoufaki 2008, MacArthur 2010)
- Να αντιληφθούν ότι πολλές φαινομενικά ασύνδετες εκφράσεις παρουσιάζουν κοινή αφετηρία σημασίας (σημασιολογική κινητοποίηση)
- Να επεξεργασθούν και να κατανοήσουν σε ένα βαθύτερο επίπεδο λεξιλόγιο της Γ2, με απώτερο στόχο να το συγκρατήσουν στη μνήμη τους.

Η συνολική πρόταση εντάσσεται στο πλαίσιο καλλιέργειας στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου. Όπως υποστηρίζει η Sökmen (1997) πρέπει να ενθαρρύνουμε τους μαθητές μας να χρησιμοποιούν και αυτόνομα στρατηγικές μάθησης, με σκοπό να συνεχίσουν να κατακτούν λεξιλόγιο και μόνοι τους. Δεν είναι δυνατόν όλο το λεξιλόγιο που χρειάζονται για να είναι αποτελεσματικοί χρήστες στη Γ2 να το διδαχθούν μέσα στην τάξη.

Με όλη αυτή την επεξεργασία που συνεπάγεται η πρόταση δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εντοπίσουν, να παρατηρήσουν συνειδητά γλωσσικά δεδομένα (noticing), να αναγνωρίσουν χρηστικές εκφράσεις (usage patterns) και να τις αναγάγουν σε σχήματα σκέψης (conceptual patterns).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beréndi, M., Csábi S. & Z. Kövecses (2008). Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 65-99). Berlin: Mouton De Gruyter.

Boers, F. (2000). Metaphor awareness and Vocabulary retention. *Applied Linguistics 21*(4), 553-571.

Deignan, A., Gabrys, D. & A. Solska (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness activities. *English Language Teaching Journal 51*(4), 352-360.

Ellis, N. (1997). Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbs, R., N. Nayak & C. Cutting (1989). How to Kick the Bucket and not Decompose: Analyzability and Idiom Processing. *Journal of Memory and Language 28*, 576-593.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: a Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press (2nd edition).

Littlemore, J. & C. Juchem-Grundmann (2010). Introduction to the interplay between Cognitive Linguistics and Second Language learning and teaching. *AILA Review 23*, 1-6.

MacArthur, F. (2010). Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. *AILA Review 23*, 155-173.

MacArthur, F. & J. Littlemore (2008). A discovery approach to figurative language learning with the use of corpora. In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology* (pp. 159-188). Berlin: Mouton De Gruyter.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

O'Dell, F. (1997). Incorporating vocabulary into the syllabus. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 258-278). Cambridge: Cambridge University Press.

Pütz, M. (2007). Cognitive Linguistics and Applied Linguistics. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 1139-1159). Oxford: O.U.P.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.

Yasuda, S. (2010). Learning Phrasal verbs through Conceptual Metaphors: A case of Japanese EFL learners. *Tesol Quarterly 44*(2), 250-273.

Θώμου, Π. (2006). Λεξι(λογι)κές συνάψεις (lexical collocations) στη Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Αδ. διδ. διατριβή. Τμήμα Φιλολογίας. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Θώμου, Π. (2014). Λεξικό πολυλεκτικών λεξικών μονάδων (multi-word units) της Νέας Ελληνικής: ένα εργαλείο για την υποστήριξη της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. *GLOSSOLOGIA 22*, 83-96.

Ιακώβου, Μ. (2009). Εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου στην ελληνική ως Γ2. *Παρουσία,* παράρτημα 76.

Παναρέτου, Ε. (2011). *Θέματα γνωσιακής γλωσσολογίας*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

Παράρτημα

Αν κρίνουμε ειδικά από το πρώτο δεκάλεπτο (25-10 το σκορ για τον Ηρακλή), οι «κίτρινοι» δεν είχαν όρεξη να τραβήξουν κουπί χθες το απόγευμα. Το σημερινό, λοιπόν, κυβερνητικό σχήμα θα «τραβήξει το κουπί» ως τις εκλογές και θα είναι υπεύθυνο για ό,τι συμβεί.	**τραβάω κουπί**
Πολλοί εξωτερικοί παράγοντες εμπόδισαν να φτάσουμε στον στόχο, αλλά υπήρξαν και εσωτερικοί. Όπως στην ίδια ομιλία του επισημαίνει ο κ. Παπανδρέου για άλλες χώρες «ήξεραν ότι θα έχει δυσκολίες για να φτάσουν στον στόχο».	**φτάνω στον στόχο**
Η ομάδα του ΠΑΣΟΚ, όχι απλώς παίζει μπάλα, αλλά μόνιμα θα κατακτά νίκες. «Αντιλήφθηκαν ότι δεν μπορούν απλώς να αγοράζουν, αλλά ότι είναι αναγκαίο να παίξουν μπάλα στις πετρελαιοπαραγωγικές χώρες και να αναπτύξουν διυλιστήρια εκεί», επισημαίνει ο Τζον Καλαμπρίζι, συντάκτης του επιστημονικού περιοδικού The Middle East Journal.	**παίζω μπάλα**
Σε αδιέξοδο η πορεία του Γκέρχαντ Σρέντερ προς το «Νέο Κέντρο», αφού για άλλη μια φορά τον τελευταίο μήνα, οι πολίτες έδειξαν κόκκινη κάρτα στο Σοσιαλδημοκρατικό Κόμμα και εκλογικά το έριξαν στην κατηγορία των περιθωριακών πολιτικών σχηματισμών. Κόκκινη κάρτα αποφάσισαν να δείξουν χθες στη κυβέρνηση Σρέντερ οι δημόσιοι υπάλληλοι της Γερμανίας, διοργανώνοντας στο κέντρο του Βερολίνου τη μεγαλύτερη κινητοποίηση που έζησε η πόλη από την ημέρα που έγινε πρωτεύουσα.	**δείχνω κόκκινη κάρτα σε κάποιον**
Το ΚΚΕ και ο ΣΥΝ αν θέλουν να μείνουν στο παιχνίδι εκλογής δημάρχων και νομαρχών και να μην περιορισθούν στην ανάδειξη συμβούλων, οφείλουν να αναζητήσουν συμμαχίες, μέσω προγραμματικών συμφωνιών. Αλλά και η Γαλλία με τη Γερμανία μοιράστηκαν τις πιο σημαντικές γενικές διευθύνσεις, ενώ πολλές μικρές χώρες-μέλη έμειναν πάλι έξω από το παιχνίδι.	**μένω (μέσα) στο παιχνίδι, μένω έξω από το παιχνίδι**

Εγώ εξακολουθώ να πιστεύω ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι στις θέσεις τους, είναι σωστοί, δίνουν αγώνα για τα παιδιά, πολλές φορές χωρίς τις ανάλογες γνώσεις, χωρίς επιμόρφωση και αυτό είναι που πρέπει να δούμε. Την ώρα που γράφονταν αυτές οι γραμμές, στις ΗΠΑ οι δύο υποψήφιοι για την αμερικανική προεδρία έδιναν αγώνα δρόμου για να φτάσουν στο νήμα.	**δίνω αγώνα για**
Την ώρα που γράφονταν αυτές οι γραμμές, στις ΗΠΑ οι δύο υποψήφιοι για την αμερικανική προεδρία έδιναν αγώνα δρόμου για να φτάσουν στο νήμα. Κατά συνέπεια εκτιμάται ότι αμφότεροι μάλλον θα φτάσουν στο νήμα με τις υφιστάμενες προσφορές, χωρίς βέβαια να αποκλείονται και εκπλήξεις.	**φτάνω στο νήμα**
Στην τελική ευθεία εισέρχεται το θέμα έκδοσης των νέων ελληνικών διαβατηρίων από την ΕΛ.ΑΣ. Χαρακτηριστικό της δυναμικής επέκτασης του ομίλου είναι ότι στα τέλη Μαρτίου 2001 το δίκτυο στο εξωτερικό αριθμούσε 13 καταστήματα, σήμερα φτάνει τα 121 ενώ στην τελική ευθεία βρίσκεται το άνοιγμα 14 ακόμα νέων καταστημάτων.	**στην τελική ευθεία**
Με τον τρόπο αυτό, ο πρόεδρος Παπαδόπουλος θα είχε πετάξει το μπαλάκι στην τουρκική πλευρά, χωρίς να ζητήσει μαξιμαλιστικά ανταλλάγματα. Ο κ. Παπανδρέου θα ρίξει το βάρος του υπέρ της πρώτης πρότασης, και δι' αυτού του τρόπου θα «πετάξει το γάντι» στους εσωκομματικούς του αντιπάλους, προκειμένου να επιβεβαιώσει την πλήρη κυριαρχία του στο κόμμα. Και οι τρεις σήκωσαν το γάντι που τους πέταξε ο κ. Καραμανλής και το γύρισαν στον αποδέκτη τους.	**πετάω, ρίχνω το μπαλάκι, το γάντι σε κάποιον** και **σηκώνω το γάντι**
Ύστερα από τη χθεσινή εξέλιξη, το μπαλάκι περνάει λοιπόν στα χέρια των Ομοσπονδιών, που θα πρέπει ν' απαντήσουν σύντομα για την τύχη του γιουγκοσλαβικού αθλητισμού.	**το μπαλάκι περνάει στα χέρια κάποιου**
Αποστολή: να χρησιμοποιήσει το χάρισμά του, να δουλέψει σκληρά, να ανεβεί ψηλά και να πάρει για όλους τη ρεβάνς.	**παίρνω τη ρεβάνς**
Ο κ. Μπλερ μπορεί να δηλώνει ότι βάζει «ψηλά τον πήχυ» όσον αφορά τα μέτρα προστασίας του περιβάλλοντος, αλλά πολλοί φοβούνται ότι τα κριτήρια αγοράς που ενστερνίζεται δεν πρόκειται να του επιτρέψουν να προχωρήσει σημαντικά σ' αυτό το πεδίο. Στο Θέατρο της Οδού Κυκλάδων «Το Σχολείο των Γυναικών» του Μολιέρου στην ανάγνωση του Λευτέρη Βογιατζή εξακολουθεί να ανεβάζει ψηλά τον πήχυ της σκηνοθετικής τέχνης.	**βάζω, θέτω, ανεβάζω ψηλά τον πήχυ** και **ο πήχυς είναι, βρίσκεται, ανεβαίνει ψηλά**

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες στο πρόγραμμα Alef

Ελένη Καραντζόλα
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
karantzola@rhodes.aegean.gr

Ειρήνη Παθιάκη
eirinipathiaki@yahoo.gr

Ντόρα Τσιαγκάνη
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δρ.
dtsiagani@gmail.com

Ευάγγελος Ιντζίδης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
intzidev@gmail.com

Abstract

The text presents the basic principles of designing and implementing one of the first Greek language teaching programs for adult refugees (16-28 years old), launched in the summer of 2016 by the NGOs Greek Forum of Migrants and Melissa Network. Given that L2 teaching –with emphasis on the communicative approach and task-based learning– constitutes the backbone of the integration process of migrants and refugees in the host country, a key component of the program was the teaching of Greek as L2. The basic assumptions and the most important design features of the 40- and 80-hour language teaching programs are presented; special mention is made to the language and educational profile of the trainees, Syrians and Afghans in their majority. Finally, the "strong" points of the intervention, but also those that need improvement, are discussed. The study closes with reflective thinking on the wider socio-cultural context within which educational intervention programs for refugees are planned.

Λέξεις κλειδιά: *πρόσφυγες, διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης, γραμματισμός, μη τυπική εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων.*

1. Εισαγωγή

Από τις αρχές του 2014, η Ελλάδα αναγνωρίζεται ως χώρα υποδοχής προσφυγικών ροών για τις οποίες οι ευρωπαϊκές πολιτικές αναγνωρίζουν επικουρικά –πέρα από τα προβλήματα και τις καθυστερήσεις– δυνατότητες μετεγκατάστασης, με προηγούμενα στάδια εγκατάστασης σε Κέντρα Πρώτης Υποδοχής. Σε ανακοίνωσή της προς τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στις 11/3/2014, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεσμεύεται πως *«Η Ευρώπη θα αντιμετωπίσει τις συνέπειες από την αστάθεια που υπάρχει σε πολλά μέρη του κόσμου και ιδίως στις χώρες της άμεσης γειτονίας της. Γεγονότα όπως η Αραβική Άνοιξη και η παρούσα κρίση στη Συρία απαιτούν κατάλληλες και συντονισμένες δράσεις όσον αφορά τις μικτές μεταναστευτικές ροές, ενώ θα απαιτηθούν πρόσθετες προσπάθειες προκειμένου να αποφευχθεί η επανάληψη τραγωδιών στη Μεσόγειο Θάλασσα.»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή – COM (2014) 154 final: 3). Έναν χρόνο αργότερα και κατόπιν θεσμικών ενεργειών στο εσωτερικό των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης επισημαίνονται τα ακόλουθα:

> *«Η προσέγγιση των κέντρων πρώτης υποδοχής έχει επίσης ως στόχο να συμβάλει στην εφαρμογή των μηχανισμών επείγουσας μετεγκατάστασης 160.000 ατόμων που χρήζουν διεθνούς προστασίας, οι οποίοι προτάθηκαν από την Επιτροπή για την υποστήριξη της*

Ιταλίας και της Ελλάδας και εγκρίθηκαν από το Συμβούλιο στις 14 Σεπτεμβρίου και στις 22 Σεπτεμβρίου 2015, μετά από διαβούλευση με το Κοινοβούλιο. Η απόφαση του Συμβουλίου επικυρώθηκε αργότερα από το Δικαστήριο με την απόφαση του ΔΕΕ στις 6 Σεπτεμβρίου 2017. Η μετεγκατάσταση αποτελεί απλώς μηχανισμό για την εφαρμογή στην πράξη της αρχής της αλληλεγγύης και της δίκαιης κατανομής ευθυνών που προβλέπεται στο άρθρο 80 της ΣΛΕΕ. Ωστόσο, οι ρυθμοί μετεγκατάστασης ήταν χαμηλότεροι από ό,τι αναμενόταν και οι μετεγκαταστάσεις έχουν εφαρμοστεί με αργούς ρυθμούς.»

Με όρους χαρτογράφησης, οι προσφυγικές ροές αποτελούν μια μετακίνηση πληθυσμών που εδαφοποιούνται και απεδαφοποιούνται, εγκαθίστανται και μετεγκαθίστανται. Σε τέτοιες συνθήκες εγκατάστασης – μετεγκατάστασης στην Ελλάδα παράγονται λόγοι άλλοτε προς την κατεύθυνση της φιλανθρωπίας, δηλαδή της εθελοντικής προσφοράς για την κάλυψη πρώτων αναγκών προς τους πρόσφυγες, και άλλοτε προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής ένταξης, λόγοι που οργανώνονται αντιπαραθετικά ή και συγκρουσιακά σε συνάρτηση με τις εκάστοτε πολιτικές επιλογές για το μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα.

Σε τέτοιες συνθήκες, στα τέλη του Ιουνίου 2016 σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε πιλοτικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης Alef στην Αθήνα, στις ΜΚΟ *Μέλισσα* (για τις γυναίκες) και *Ελληνικό Φόρουμ Μεταναστών*, σε συνεργασία με το *Ελληνικό Φόρουμ Προσφύγων* (για τους άντρες), με χρηματοδότηση της Mercy Corps, υπό την αιγίδα του Δήμου Αθηναίων. Ανάμεσα σε διάφορες ενταξιακές δραστηριότητες, βασική συνιστώσα του προγράμματος αποτέλεσε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους πρόσφατα αφιχθέντες πρόσφυγες στην Ελλάδα, ηλικίας 16-28 ετών, που κατοικούν σε Κέντρα Προσωρινής Φιλοξενίας ή σε άλλες δομές (οργανωμένες ή άτυπες) εντός του αστικού ιστού. Την επιστημονική ευθύνη σχεδιασμού των γλωσσικών μαθημάτων ανέλαβε η Ελένη Καραντζόλα, με την Ομάδα Γραμματισμού του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας ΝΑ Μεσογείου του Πανεπιστημίου Αιγαίου (μέσω της *Μέλισσας*).

Κατά τον σχεδιασμό της γλωσσικής εκπαίδευσης των προσφύγων υιοθετήθηκε η θεώρηση του γραμματισμού ως κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο συνεχές προφορικού – γραπτού λόγου (Barton & Hamilton 2012). Στην προσέγγιση αυτή λαμβάνονται υπόψη οι επικοινωνιακές εμπειρίες των μελών της ομάδας-στόχου σε διαφορετικές γλώσσες (όπως τις χρησιμοποιούν μεταξύ τους, με τις Αρχές κ.λπ.). Η επικοινωνιακή διαφοροποίηση -έμφυλη, γλωσσική, εθνοτική, θρησκευτική κ.ά.-κατά την αλληλεπίδραση καθιστά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις γλωσσικο-πολιτισμικό γεγονός, που ως τέτοιο παράγει συμβάντα διαφορών (Braidotti 1994). Η συγκρότηση της υποκειμενικότητας των εκπαιδευόμενων μέσα από συνεχείς διαφοροποιήσεις των φυσικών (έδαφος) και των κοινωνικών (επικοινωνία) εμπειριών τους, κατέχει έτσι ιδιαίτερη θέση στις παρεμβάσεις γραμματισμού.

Από άποψη διδακτικής, η εκπαιδευτική παρέμβαση γραμματισμού Alef αξιοποίησε τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική για τη γλωσσική αγωγή, με έμφαση στην επικοινωνιακή προσέγγιση, συνδυάζοντας τις μεθόδους της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης (Task-Based Learning) και της CLIL (Content and Language Integrated Learning), η οποία στα ελληνικά έχει αποδοθεί ως Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Ζάγκα 2007, 2009, Ματθαιουδάκη χ.χ.).

2. Γενικά σχεδιαστικά χαρακτηριστικά του προγράμματος

Στην παρέμβαση Alef, οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής σχεδιάστηκαν ώστε να καταλαμβάνουν ισόποσο χρόνο με τη διενέργεια άλλων δραστηριοτήτων ένταξης (βλ. Πίνακα 1), για τις οποίες έχουν την ευθύνη, ανεξάρτητα, οι δύο οργανώσεις[1]. Ας σημειωθεί, ότι στις δραστηριότητες αυτές δεν χρησιμοποιούνταν απαραίτητα η ελληνική γλώσσα, αλλά η αγγλική ή και οι μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων με τη βοήθεια διερμηνέων.

Πίνακας 1. Λειτουργία Τμημάτων

ΩΡΕΣ	**Τμήμα 1**	**Τμήμα 2**
9.00-11.00	Ελληνική γλώσσα	Δραστηριότητα
11.00-13.00	Δραστηριότητα	Ελληνική γλώσσα
	Τμήμα 3	**Τμήμα 4**
14:00-16:00	Ελληνική γλώσσα	Δραστηριότητα
16:00-18:00	Δραστηριότητα	Ελληνική γλώσσα

Προκειμένου να υπάρξει καλύτερη γνωριμία του πληθυσμού-στόχου και να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, κρίθηκε σκόπιμη η διενέργεια δύο κύκλων πιλοτικών προγραμμάτων, από 21/6 έως 15/7 ο Α΄ κύκλος[2], και 16/7 έως 12/8/2016 ο Β΄ κύκλος. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι επειδή τα πιλοτικά προγράμματα πραγματοποιήθηκαν τους καλοκαιρινούς μήνες, εκτιμούμε ότι δεν υπήρξε ο απαραίτητος χρόνος για τη διάχυση της πληροφορίας και τη μεγαλύτερη δυνατή ανταπόκριση από πλευράς ενδιαφερομένων.

Αν και αρχικά είχε αποφασιστεί όλα τα πιλοτικά προγράμματα να είναι ταχύρρυθμα εισαγωγικά 4 εβδομάδων («ελληνικά επιβίωσης»), κάποιοι/ες από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες που παρακολούθησαν τον Α΄ κύκλο διατύπωσαν την επιθυμία να συνεχίσουν με Β΄ κύκλο, ολοκληρώνοντας έτσι 8 εβδομάδες μαθημάτων ελληνικής γλώσσας. Προέκυψαν λοιπόν, εκτός από τα αρχικά σχεδιασμένα «εισαγωγικά» τμήματα και τμήματα «προχωρημένων» (οι επόμενες 40 ώρες διδασκαλίας), τα οποία ωστόσο δεν μπορούν να θεωρηθούν πιλοτικά ενός πλήρους προγράμματος Α1.

3. Αναλυτικό πρόγραμμα, μαθησιακοί στόχοι και εκπαιδευτικά υλικά

Δεδομένου ότι ο συγκεκριμένος πληθυσμός, στον οποίο απευθύνεται το Alef, έχει πολύ μικρό χρονικό διάστημα παραμονής στην Ελλάδα, και κατά συνέπεια εξαιρετικά περιορισμένη επαφή με την ελληνική, για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος αξιοποιήθηκαν οι περιγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για το επίπεδο **Α1** (όπως έχει εξειδικευτεί στο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα του ΚΕΓ). Επιπλέον, στο πρόγραμμα εντάχθηκαν πληροφορίες που αφορούν τη ζωή στην Ελλάδα, και ιδιαίτερα στην Αθήνα, οι οποίες θεωρήθηκαν απαραίτητες για την ομαλή αρχική εγκατάσταση του συγκεκριμένου πληθυσμού. Το αναλυτικό πρόγραμμα που συγκροτήθηκε για μια διάρκεια μαθημάτων 4-8 εβδομάδων, στην προοπτική ολοκλήρωσης του Α1 (περ. 150 ώρες) περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενότητες (Πίνακας 2):

[1] Ενδεικτικά, στη *Μέλισσα* παρέχονταν στις εκπαιδευόμενες μαθήματα σωματικής έκφρασης, εικαστικά εργαστήρια, μαθήματα αγγλικών, ποίησης κ.ά.

[2] Στην πραγματικότητα, η διάρκεια του Α΄ κύκλου ήταν 3,5 εβδομάδες, συμβατικά όμως αναφερόμαστε στα πιλοτικά αυτά προγράμματα ως διάρκειας 4 εβδομάδων.

Πίνακας 2. Αναλυτικό Πρόγραμμα

1. Εισαγωγή στο γραφικό σύστημα των νέων ελληνικών Παρουσίαση βασικών φωνολογικών χαρακτηριστικών της νέας ελληνικής και εισαγωγή και εξάσκηση στο σύστημα γραφής της νέας ελληνικής γλώσσας, την αντιστοιχία μεταξύ ήχων και συμβόλων και τις διάφορες άλλες συμβάσεις του συστήματος (χρήση κεφαλαίων – πεζών, χρήση τόνου, διαλυτικών, τελικό σίγμα, τα δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα). Εστίαση των δραστηριοτήτων ανάγνωσης αρχικά σε κείμενα με τα οποία είναι πιθανόν να έρθουν σε επαφή π.χ. πινακίδες στον δρόμο, χάρτες (της Ελλάδας, του μετρό).
2. Προσωπική ζωή μέσα και έξω από το σπίτι: Αναγνώριση ταυτότητας Ανταλλαγή χαιρετισμών καθώς και αναζήτηση/παροχή πληροφοριών σχετικά με τον τόπο καταγωγής και κατοικίας, τους οικείους τους, τις γλώσσες που μιλούν, την ηλικία τους, το επάγγελμα, την οικογενειακή τους κατάσταση κλπ. Ιδιαίτερη έμφαση στην συμπλήρωση φορμών με τα στοιχεία τους.
3. Καθημερινή ζωή: Αγορές Διάφορες εμπορικές συναλλαγές στις οποίες είναι πιθανόν να εμπλακεί ο συγκεκριμένος πληθυσμός στην προσπάθειά του να προμηθευτεί είδη πρώτης ανάγκης (τρόφιμα, ρουχισμό κλπ). Έμφαση σε σχετικές πολιτισμικές πληροφορίες, όπως το από πού προμηθεύεται κανείς τρόφιμα στην Αθήνα (π.χ. λαϊκή αγορά για φρούτα και λαχανικά) και τις τιμές τους.
4. Καθημερινή ζωή: Δραστηριότητες μέσα και έξω από το σπίτι Ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την περιγραφή καθημερινών δραστηριοτήτων. Χρήση των κατάλληλων γλωσσικών δομών για τη δήλωση του χρόνου.
5. Καθημερινή ζωή: Μετακίνηση/ ταξίδια Περιγραφή των μετακινήσεών μέσα στην πόλη, τα μέσα μαζικής μεταφοράς και χαρακτηριστικά ορόσημα της πόλης της Αθήνας και ευρύτερα της Ελλάδας.
6. Προσωπική ζωή μέσα και έξω από το σπίτι: Κατοικία / Διαμονή Περιγραφή των χώρων διαμονής των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες γλωσσικές δομές για τη δήλωση του χώρου.
7. Προσωπική ζωή μέσα και έξω από το σπίτι: Υγεία, φυσική κατάσταση Περιγραφή συμπτωμάτων ασθενειών, καθώς και του ανθρώπινου σώματος.

Με βάση το παραπάνω αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, στα προγράμματα της παρέμβασης Alef οι μαθησιακοί στόχοι τέθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε με την ολοκλήρωση των 4 εβδομάδων, οι συμμετέχοντες/ουσες να έχουν αποκτήσει γλωσσικές δεξιότητες «επιβίωσης». Σε ό,τι αφορά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που παρακολούθησαν 8 εβδομάδες μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, τέθηκε ως στόχος να καλύψουν το μεγαλύτερο δυνατόν μέρος των συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων, σε μια πορεία συμπλήρωσης του επιπέδου Α1.

Πιο συγκεκριμένα, με δεδομένα τα χαρακτηριστικά της ομάδας και τη χρονική διάρκεια του προγράμματος, οι μαθησιακοί στόχοι ορίστηκαν έτσι ώστε στο τέλος του κύκλου των 4 εβδομάδων (= 40 ώρες διδασκαλίας) οι εκπαιδευόμενοι/ες να είναι σε θέση:

- Να αναγνωρίζουν απλές πληροφορίες που αποτυπώνονται σε γραπτό λόγο. (πληροφορίες στη στάση ενός λεωφορείου, ταμπέλες, ετικέτες προϊόντων, μια απλή ανακοίνωση ή φόρμα).

- Να μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σε απλό λόγο για τον εαυτό τους και τους οικείους τους.
- Να αντλούν με προφορική αλληλεπίδραση πληροφορίες για καθημερινές ανάγκες, θέματα μετακίνησης, διατροφής, καθημερινών αγορών, υγείας, εργασίας, διαμονής.
- Να διατυπώνουν προβλήματα και αιτήματα (*θέλω…, χρειάζομαι…*)
- Να μπορούν να συμπληρώσουν απλές φόρμες, όπως αίτηση ή υπεύθυνη δήλωση.

Σε ό,τι αφορά την ολοκλήρωση 8 εβδομάδων (= 80 ώρες διδασκαλίας), τέθηκαν επιπλέον οι ακόλουθοι στόχοι:

- Να κατανοούν ένα λεξιλόγιο περίπου 300 λέξεων –στις θεματικές ενότητες με τις οποίες ασχολούνται- και να μπορούν να χρησιμοποιούν (πιο συγκεκριμένα, να ονοματίζουν αντικείμενα/δραστηριότητες) με σχετική επάρκεια τουλάχιστον τις μισές από αυτές.
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν απλές εκφράσεις για να αναφέρονται σε ζητήματα άμεσου ενδιαφέροντος ή για να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις άλλων
- Να κατανοούν και να δίνουν πληροφορίες για τις συνθήκες διαμονής, για ένα προϊόν ή υπηρεσία, να περιγράφουν ένα πρόβλημα υγείας ή ένα περιστατικό, να μιλούν για το σχολείο και να πραγματοποιούν εγγραφή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να περιγράφουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και δεξιότητες.

Σε ό,τι αφορά τη χρήση εκπαιδευτικών υλικών, έγινε επιλογή από ήδη υπάρχοντα, και ειδικότερα από εκείνα που έχουν σχεδιαστεί για μειονοτικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς, και ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες (βλ. και βιβλιογραφία). Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν ως κατάλληλα και χρησιμοποιήθηκαν ενότητες από τα εκπαιδευτικά υλικά *Οδυσσέας Α1*, *Ελληνικά Α΄*, *Ελληνική Γλώσσα και Ιστορία.* Επιλέχθηκαν επίσης γλωσσικές δραστηριότητες από το πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων Θράκης, καθώς και δραστηριότητες γραμματισμού από τη Γλώσσα της Α΄ Δημοτικού της τυπικής εκπαίδευσης. Έγινε επίσης πρώτη διδακτική εφαρμογή του οδηγού δίγλωσσης υποστήριξης προσφύγων *Γέφυρες*, που αναπτύχθηκε το 2016 από το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχε αρκετή ευελιξία τόσο στη χρήση του υλικού όσο και στην ακολουθία των θεματικών ενοτήτων. Συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες σε κάποια τμήματα εκπαιδευομένων, κυρίως γυναικών, δεν διδάχτηκαν με την αυστηρή χρονική γραμμικότητα του πίνακα 2, αλλά βάσει της επιθυμίας και των αναγκών που τέθηκε από τις ίδιες τις εκπαιδευόμενες, όπως π.χ. το λεξιλόγιο, οι εκφράσεις, η περιγραφή συμπτωμάτων ασθενειών, καθώς και του ανθρώπινου σώματος της 7ης ενότητας. «Προσωπική ζωή μέσα και έξω από το σπίτι: Υγεία, φυσική κατάσταση», θεωρήθηκαν άμεσης προτεραιότητας και ζητήθηκε να διδαχτούν ήδη από τη δεύτερη εβδομάδα. Πολλές φορές μάλιστα οι εκπαιδεύτριες ζητούσαν από τις εκπαιδευόμενες το αντίστοιχο λεξιλόγιο που δίδασκαν στα ελληνικά στη γλώσσα των εκπαιδευόμενων, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα άτυπο, εύχρηστο δίγλωσσο λεξικό, το οποίο χρησιμοποιούνταν μέσα σε ένα ευχάριστο επικοινωνιακό πλαίσιο (βλ. και Παράρτημα).

4. Το προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών στα πιλοτικά προγράμματα

Βασική αρχή μιας παρέμβασης γραμματισμού είναι η αναγνώριση του μαθησιακού και επικοινωνιακού προφίλ των εκπαιδευομένων. Για τον λόγο αυτό, η Ομάδα Γραμματισμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου επεξεργάστηκε ένα σύνθετο εργαλείο, δηλαδή ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση δεξιοτήτων γραμματισμού, το οποίο περιείχε τις ακόλουθες ενότητες: (α) δημογραφικά στοιχεία, (β) μορφωτικό επίπεδο, (γ) γλωσσικές δεξιότητες στη μητρική γλώσσα, (δ) γλωσσικές δεξιότητες σε άλλες γλώσσες. Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν τα *Language History Questionnaire* που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του *The Multilingualism project*

(Gullberg & Indefrey 2003) και το *Language Experience and Proficiency Questionnaire* (LEAP-Q) (Marian et al. 2007).[3] Στο τέλος το εργαλείο περιλάμβανε διαγνωστικό τεστ, προκειμένου να διακριβωθεί η όποια σχέση των εκπαιδευομένων με την επικοινωνία στα ελληνικά.

4.1. Τμήματα ανδρών

Στον Α΄ κύκλο ενεγράφησαν 45 άνδρες ηλικίας 16-28 ετών, οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε τέσσερα (4) «εισαγωγικά» τμήματα, δύο πρωινά και δύο απογευματινά. Στον Β΄ κύκλο ενεγράφησαν 48 άνδρες: δημιουργήθηκαν τρία νέα «εισαγωγικά» τμήματα, και ένα «προχωρημένων», στο οποίο εντάχθηκαν 8[4] άτομα που είχαν παρακολουθήσει το πιλοτικό πρόγραμμα 4 εβδομάδων του Α΄ κύκλου, συν 4 νεοεγγραφέντες Σύριοι, που είχαν ωστόσο σχετική γνώση της ελληνικής, όπως φάνηκε από το διαγνωστικό τεστ.

Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 3, η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων ανδρών, τόσο του Α΄ όσου και του Β΄ κύκλου, προέρχεται κυρίως από το Αφγανιστάν και από τη Συρία. Κατά συνέπεια, τα φαρσί και τα αραβικά ήταν οι δύο βασικές μητρικές γλώσσες των εκπαιδευομένων.

Πίνακας 3. Προέλευση εκπαιδευόμενων ανδρών

Τόπος γέννησης	Α΄ κύκλος	Β΄ κύκλος	Α΄ + Β΄
Αφγανιστάν	19	18	37
Συρία	13	13	26
Πακιστάν	5	7	12
Μπαγκλαντές	4	1	5
Ιράν	1	5	6
Μάλι	1	1	2
Λιβερία	1	-	1
Σομαλία	1	3	4
ΣΥΝΟΛΟ	**45**	**48**	**93**
Μητρική γλώσσα			
φαρσί	20	23	
αραβικά	16	17	
ουρντού	5	7	
μπάνγκλα	4	1	

[3] Για μικρότερες ηλικίες (9-12 ετών), βλ. και Καγκά (χ.χ.).

[4] Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι οι περισσότεροι από τους 33 συμμετέχοντες του Α΄ κύκλου, είχαν εκφράσει το ενδιαφέρον να συνεχίσουν περαιτέρω. Καθώς όμως προβλεπόταν αρχικά μόνο η λειτουργία «εισαγωγικών» τμημάτων 4 εβδομάδων στον Β΄ κύκλο, όταν στην πορεία δημιουργήθηκε τμήμα «προχωρημένων», ήταν αργά: είχαν «χαθεί». Η αρνητική αυτή εξέλιξη πρέπει να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό τμημάτων για ενήλικες πρόσφυγες.

Οι εκπαιδευόμενοι διέθεταν, κατά δήλωσή τους, καλό έως πολύ καλό επίπεδο στη μητρική τους γλώσσα (Πίνακας 3): μόνο 3 εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου και 4 του Β΄ κύκλου αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες στη γραφή στη μητρική τους γλώσσα.

Το εκπαιδευτικό τους προφίλ αποτυπώνεται στο Πίνακα 4. Η μεγάλη πλειοψηφία, και στους δύο κύκλους, είχε παρακολουθήσει δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά κύριο λόγο την κατώτερη (48% και 51% αντίστοιχα):

Πίνακας 4. Εκπαιδευτικό επίπεδο εκπαιδευόμενων ανδρών

Εκπαιδευτικό επίπεδο		
	Α΄ κύκλος	
Πρωτοβάθμια	8	17%
Δευτεροβάθμια (9 χρόνια)	23	48%
Δευτεροβάθμια (12 χρόνια)	13	27%
ΑΕΙ/ΤΕΙ	4	8%
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό	0	0%

Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων είχαν ορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα: από τους 28 εκπαιδευόμενους του Α΄ κύκλου και τους 31 του Β΄ κύκλου που δήλωσαν ότι μιλούν αγγλικά, οι 15 και οι 19 αντίστοιχα βρίσκονταν, κατά δήλωσή τους, στο εντελώς αρχάριο επίπεδο (= κατανόηση ενός βασικού λεξιλόγιο και δυνατότητα απάντησης σε απλά ερωτήματα στην αγγλική γλώσσα). Οι γνώσεις αυτές κατακτήθηκαν κατά κύριο λόγο στο πλαίσιο της σχολικής φοίτησης και, σε μικρότερο βαθμό, μέσω παράλληλων εκπαιδευτικών δομών (τύπου φροντιστηρίου ξένων γλωσσών). Ο τρόπος με τον οποίο οι ωφελούμενοι περιγράφουν τις δεξιότητές τους στην αγγλική γλώσσα επιβεβαιώθηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Σε ό,τι αφορά τις στάσεις απέναντι στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, οι μισοί περίπου εκπαιδευόμενοι (53% του Α΄ κύκλου και 42% του Β΄ κύκλου) τη θεωρούν αρκετά δύσκολη ή και πολύ δύσκολη (Πίνακας 5). Ωστόσο, δεν είναι μικρό το ποσοστό (31% του Α΄ κύκλου και 35% του Β΄ κύκλου[5]) που τη θεωρεί εύκολη ή πολύ εύκολη.

Πίνακας 5. Στάσεις απέναντι στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας

Η εκμάθηση μιας καινούριας γλώσσας είναι:	**Α΄ κύκλος**	**Β΄ κύκλος**
Πολύ δύσκολη	6	4
Αρκετά δύσκολη	18	16
Ούτε δύσκολη – ούτε εύκολη	7	12
Αρκετά εύκολη	11	13
	3	4

[5] Θα ήταν σημαντικό να διαπιστωθεί εάν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στα μαθήματα του Α΄ κύκλου άλλαξαν την άποψή τους.

Ως προς τις δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα, οι εκπαιδευόμενοι του Α΄ κύκλου ήταν, όπως αναμενόταν, απολύτως αρχάριοι. Τόσο οι προσληπτικές (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου) όσο και οι παραγωγικές (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) δεξιότητές τους ήταν σε μηδενικό επίπεδο, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα στο διαγνωστικό τεστ που προηγήθηκε της έναρξης των μαθημάτων. Μια μικρή μόνο ομάδα (15,5%) ήταν σε θέση να απαντήσει μονολεκτικά σε ερωτήσεις του τύπου *«Πώς σε λένε;»* ή *«Από πού είσαι;»* και να ονοματίσει αντικείμενα με τα οποία έρχεται σε καθημερινή επαφή όπως *λεωφορείο*, *δρόμος* κ.λπ.

Τα τέσσερα τμήματα του Α΄ κύκλου διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ως προς:

- Τις μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων (δύο τμήματα με κορμό αραβόφωνους – δύο τμήματα με κορμό φαρσόφωνους)
- Τη δυνατότητα επικοινωνίας σε μια ενδιάμεση γλώσσα υποστήριξης (αγγλικά).

Στην πράξη, και τα τέσσερα τμήματα που δημιουργήθηκαν είχαν παράλληλη και χωρίς σημαντικές διαφορές εξέλιξη ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, χωρίς να αποκλείεται ωστόσο οι παράγοντες αυτοί να αποδειχτούν σημαντικοί εάν τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας έχουν μεγαλύτερη διάρκεια.

Παρόλο που οι εκπαιδευόμενοι των δύο κύκλων είχαν παρόμοια χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα των εκπαιδευόμενων του Β΄ κύκλου ήταν σε σαφώς καλύτερο επίπεδο σε σχέση με αυτούς του Α΄. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους του Β΄ κύκλου είχαν ήδη ολοκληρώσει τα μαθήματα του Α΄ κύκλου. Για τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους του Β΄ κύκλου το επίπεδο στην ελληνική γλώσσα ήταν ανάλογο με αυτό των εκπαιδευόμενων του Α΄ κύκλου: απολύτως αρχάριοι στην πλειοψηφία τους με λίγους μόνο να διαθέτουν στοιχειώδεις δεξιότητες κατανόησης απλών φράσεων.

4.2. Τμήματα γυναικών

Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 6, η πλειοψηφία των εγγεγραμμένων γυναικών[6], τόσο στον Α΄ όσο και στον Β΄ κύκλο, προέρχεται κυρίως από το Αφγανιστάν, και στη συνέχεια από το Ιράν και από τη Συρία. Κατά συνέπεια, τα φαρσί, τα ντάρι και τα αραβικά ήταν οι βασικές μητρικές γλώσσες των εκπαιδευομένων.

Πίνακας 6. Προέλευση εκπαιδευόμενων γυναικών

Τόπος γέννησης	Α΄ + Β΄ κύκλος
Αφγανιστάν	34
Συρία	12
Πακιστάν	4
Ιράν	22
Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα	1

[6] Αξίζει να σημειωθεί ότι η ηλικιακή ομάδα των γυναικών που γράφτηκαν στο Alef ήταν πιο διευρυμένη (20 είχαν μικρότερη ηλικία των 16, και 9 μεγαλύτερη των 28), γεγονός που αποτυπώνει τη μεγαλύτερη σύνδεση των γυναικών με τον οικογενειακό ιστό. Έτσι η έφηβη κόρη προσερχόταν με τη συνοδεία της μητέρας –ή και το αντίστροφο–, η οποία μετά τις πρώτες συναντήσεις γινόταν και εκείνη ενεργή εκπαιδευόμενη

Ελλάδα	1
ΣΥΝΟΛΟ	**74**[7]
Μητρική γλώσσα	
φαρσί	20
ντάρι	22
αραβικά	16
ουρντού	4

Το εκπαιδευτικό προφίλ των εκπαιδευόμενων γυναικών αποτυπώνεται στο Πίνακα 7. Η μεγάλη πλειοψηφία, και στους δύο κύκλους, είχε παρακολουθήσει δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατώτερη (23%) ή και ανώτερη (28,3%)· οκτώ συμμετέχουσες (ποσοστό 11%) ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ άλλες 6 (8,1%) δήλωσαν ότι έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Ας σημειωθεί η ύπαρξη ενός σημαντικού αριθμού αποφοίτων δημοτικού (28,3%)[8].

Πίνακας 7. Εκπαιδευτικό επίπεδο εκπαιδευόμενων γυναικών

Εκπαιδευτικό επίπεδο		
	Α΄ + Β΄ κύκλος	
Πρωτοβάθμια	21	28,3%
Δευτεροβάθμια (9 χρόνια)	17	23%
Δευτεροβάθμια (12 χρόνια)	21	28,3%
ΑΕΙ/ΤΕΙ	8	11%
Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό	6	8,1%
ΔΑ	1	1,3%

Σημαντικός αριθμός των εκπαιδευομένων είχαν δεξιότητες επικοινωνίας στην αγγλική γλώσσα: περίπου 1 στις 3 δήλωσαν ότι μιλούν αγγλικά, ενώ με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι υπόλοιπες δεν γνώριζαν άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής.

Ως προς τις δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα, οι εκπαιδευόμενες του Α΄ κύκλου ήταν, όπως αναμενόταν, απολύτως αρχάριες. Τόσο οι προσληπτικές (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου) όσο και οι παραγωγικές (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) δεξιότητές τους ήταν σε μηδενικό επίπεδο, όπως προκύπτει από τη σχεδόν πλήρη αδυναμία να συμπληρώσουν το διαγνωστικό τεστ.

Σε αντίθεση με τα τμήματα των ανδρών, τα περισσότερα γυναικεία τμήματα του Α΄ και του Β΄ κύκλου ήταν μικτά ως προς τις μητρικές γλώσσες των συμμετεχουσών (κυρίως αραβόφωνες και φαρσόφωνες). Η δυνατότητα επικοινωνίας μέσω μιας ενδιάμεσης γλώσσας (αγγλικά) αφορούσε μικρότερα μέρη των ομάδων.

[7] Στη *Μέλισσα*, το παρουσιολόγιο ήταν σε ενιαία λίστα για όλα τα τμήματα, πρωινά και απογευματινά, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σαφής εικόνα για τις συμμετέχουσες σε κάθε τάξη.

[8] Το στοιχείο αυτό πρέπει να διασταυρωθεί και με την ηλικία, για ασφαλέστερα συμπεράσματα.

5. Φοίτηση και μαθησιακά αποτελέσματα

Σε σχέση με τον αριθμό των εγγεγραμμένων, ο αριθμός των σπουδαστών που συμπλήρωσαν την τελική εξέταση ολοκλήρωσης (δηλαδή παρακολούθησαν το μεγαλύτερο μέρος του «εισαγωγικού» προγράμματος 4 εβδομάδων και ήταν παρόντες/παρούσες την ημέρα της εξέτασης), παρουσιάζει σημαντική απόκλιση, καθώς δεν προσήλθαν σε αυτήν όλοι όσοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα[9]

Πίνακας 8. Φοίτηση και μαθησιακά αποτελέσματα

	ΑΝΤΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ		
	Α΄ κύκλος	Β΄ κύκλος	Α΄ + Β΄	Α΄ κύκλος	Β΄ κύκλος	Α΄ + Β΄
Εγγεγραμμένοι	45	48	**93**	?	?	**74**
Εξέταση ολοκλήρωσης	33	35	**68**	10[9]	32	**42**

Τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αποτυπώνονται στην εξέταση ολοκλήρωσης του Α΄ κύκλου (4 εβδομάδες μαθημάτων / 40 ώρες διδασκαλίας), κρίνονται ιδιαίτερα ικανοποιητικά. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες στα προγράμματα των 40 ωρών (Α΄ και Β΄ κύκλου), τόσο άντρες όσο και γυναίκες, ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στους στόχους που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα, σε *ικανοποιητικό* **έως** *πολύ ικανοποιητικό* βαθμό. Οι συμμετέχοντες στα προγράμματα των 80 ωρών, εκτός από την καλύτερη ανταπόκριση στους μαθησιακούς στόχους που προαναφέρθηκαν (από *πολύ ικανοποιητικό* έως *εξαιρετικά ικανοποιητικό βαθμό*), ήταν επιπλέον σε θέση να ανταποκριθούν στους επιπλέον μαθησιακούς στόχους που είχαν τεθεί (Πίνακες 9-10).

Πίνακας 9. Επίτευξη μαθησιακών στόχων (άνδρες)

	ΕΞΕΤΑΣΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΑΝΤΡΩΝ		
	40 ώρες Α΄ κύκλου (4 τμήματα)	40 ώρες Β΄ κύκλου (3 τμήματα)	80 ώρες Α΄ κύκλου
0-10	-	-	-
10-12	6 (18%)	6 (27%)	-
13-15	10 (29%)	7 (32%)	3 (27%)
16-18	13 (40%)	8 (36%)	5 (45%)
19-20	4 (13%)	1 (5%)	3 (27%)
	33	**22**	**11**

[9] Η καλύτερη μελέτη των παρουσιολογίων, στα οποία δεν είχαμε πρόσβαση ως εκπαιδευτές, θα μπορούσε να επιτρέψει να προσδιοριστούν τα ακριβή ποσοστά.

[10] Λόγω της ρευστότητας των συμμετεχουσών στα πρωινά τμήματα και του γεγονότος ότι οι περισσότερες από αυτές επιθυμούσαν να συνεχίσουν στον Β΄ κύκλο, συμπληρώθηκε η τελική εξέταση μόνο στα απογευματινά τμήματα.

Πίνακας 10. Επίτευξη μαθησιακών στόχων (γυναίκες)

	ΕΞΕΤΑΣΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ		
	40 ώρες Α΄ κύκλου (4 τμήματα)	40 ώρες Β΄ κύκλου (2 τμήματα)	80 ώρες Α΄κύκλου
0-10	1 (6,5%)	1 (5,5%)	-
10-12	1 (6,5%)	1 (5,5%)	-
13-15	3 (20%)	3 (16,5%)	-
16-18	4 (27%)	5 (28%)	8 (57%)
19-20	6 (40%)	8 (44,5)	6 (43%)
	15	**18**	**14**

6. Δυνατά και λιγότερο δυνατά σημεία της παρέμβασης

Με βάση τις εμπειρίες των εκπαιδευτών αλλά και τις γνώμες των εκπαιδευομένων, έτσι όπως αποτυπώθηκαν σε focus group που οργανώθηκαν με την ολοκλήρωση των προγραμμάτων, τα περισσότερο και τα λιγότερο δυνατά σημεία της παρέμβασης είναι τα ακόλουθα:

- Ο αριθμός των δυνάμει ενδιαφερομένων να συμμετάσχουν είναι σημαντικός, αρκεί να δίνεται χρόνος για τη διάχυση της πληροφορίας και να βρίσκονται τρόποι ώστε να είναι προσβάσιμη σε αυτούς/ές.
- Τα ποσοστά εγκατάλειψης/μη ολοκλήρωσης, αν και δεν μπορούν –για τεχνικούς λόγους που εξηγήθηκαν– να υπολογιστούν με ακρίβεια, δεν είναι αμελητέα.
- Η γενική αποτελεσματικότητα του πιλοτικού κύκλου μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, παρά τις αντιξοότητες και τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης, κρίνεται πολύ ικανοποιητική από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και κεντρικής σημασίας για τη συνολική παρέμβαση.
- Η διάρκεια του «εισαγωγικού» κύκλου των 40 ωρών αποδείχθηκε υπερ-αρκετή (α) για την πρώτη συστηματική επαφή των συμμετεχόντων με την ελληνική γλώσσα και (β) προκειμένου να ξεχωρίσουν εκείνοι/ες που θα επιθυμούσαν να συνεχίσουν.
- Ο κύκλος των 80 ωρών, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν μπόρεσε να οδηγήσει σε ιδιαίτερα συμπεράσματα σχετικά με τον πλήρη κύκλο Α1 (150 ωρών).
- Οι μαθησιακοί στόχοι ήταν κατά κανόνα ρεαλιστικοί και τα μαθησιακά αποτελέσματα σε αντιστοιχία με αυτούς. Ενδιαφέρον είναι ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι έμαθαν πολλά πράγματα σε λίγο χρόνο:

  «- να αναγνωρίζω ένα μήνυμα, μια επιγραφή, μια ταμπέλα, πού πηγαίνει ένα λεωφορείο,
  - να απαντώ σε απλές ερωτήσεις,
  - να αποφεύγω παρεξηγήσεις και παρερμηνείες (μπορώ να πω: συγνώμη ή δεν καταλαβαίνω)
  - να είμαι περισσότερο αυτόνομος όταν ζητώ κάτι: πριν μπορούσα μόνο να δείχνω αυτό που θέλω
  - να μπορώ να ζητήσω βοήθεια για κάτι που χρειάζομαι»

Παρά ταύτα, υπήρχαν και οι φωνές που θεώρησαν ότι το χρονικό διάστημα δεν ήταν αρκετά για να καλύψει τις γλωσσικές ανάγκες τους σύμφωνα με τα σχόλιά τους:

«Μερικές φορές διαβάζω αλλά δεν καταλαβαίνω ακριβώς τι διαβάζω…»

«Θα ήθελα να έχω πιο πολύ χρόνο να μιλάω…»

«Θα ήθελα περισσότερες ώρες, περισσότερη ακουστική κατανόηση και να καταλάβω τη γραμματική»

«Θα ήθελα να γνωρίζω πιο πολλά για τη χώρα».

- Οι εκπαιδευτές, όπως και γενικότερα το προσωπικό των φορέων, φαίνεται να κέρδισαν την εμπιστοσύνη και να δημιούργησαν μια λειτουργική σχέση με την ομάδα.
- Το επιλεγμένο εκπαιδευτικό υλικό αποδείχτηκε αρκετά λειτουργικό, αναδείχτηκε ωστόσο η ανάγκη για συγγραφή πιο εξειδικευμένου, που να λαμβάνει υπόψη αφενός τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου και αφετέρου τις δομικές διαφορές των μητρικών τους γλωσσών σε σχέση με την ελληνική.
- Η δίγλωσση υποστήριξη (μετάφραση φράσεων στη μητρική τους γλώσσα) δημιούργησε κλίμα ασφάλειας στους/στις συμμετέχοντες/σες. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά καθαρά το γλωσσικό μάθημα, λειτούργησε ως επανάπαυση ή και τροχοπέδη.
- Τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα ήταν μάλλον περιορισμένα, με σημαντικότερη την έλλειψη υπολογιστών, διαδικτύου, βιβλιοθηκών.
- Γενικά, αποτυπώνεται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες η ανάγκη:

  (α) για περισσότερα μαθήματα και μεγαλύτερη διάρκεια των κύκλων, ώστε να κεφαλαιοποιείται η γνώση και «να προχωρήσουμε πιο πολύ», (β) για συχνότερες επαναλήψεις, προφορική εξάσκηση και ασκήσεις εμπέδωσης, (γ) για υλικό εξάσκησης της ακουστικής κατανόησης και τεχνολογικές εφαρμογές γλωσσικής διδασκαλίας (βίντεο, CD, εφαρμογές για υπολογιστή και κινητά).

7. Αντί επιλόγου

Η προσφυγική διαδρομή είναι μια εμπειρία πολλαπλής ετερότητας: τα άτομα και οι ομάδες όχι μόνο απομακρύνονται, λιγότερο ή περισσότερο βίαια, από τα οικεία πλαίσια αναφοράς, εθνοτικά, γλωσσικά, πολιτισμικά και άλλα, αλλά και βρίσκονται για σημαντικά χρονικά διαστήματα σε μια κατάσταση μετάβασης, υλικής και ψυχοκοινωνικής. Η χώρα υποδοχής δεν είναι πάντοτε η χώρα προορισμού, ούτε η χώρα προορισμού είναι, τελικά, πάντοτε η χώρα παραμονής – η χώρα που θα αποδώσει το καθεστώς διεθνούς προστασίας. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από μετάβαση και μεθοριακότητα και που εντός της οι έννοιες της ένταξης και της αλληλεπίδρασης, κοινωνικής και εκπαιδευτικής εκτός των άλλων, αποκτούν διαφοροποιημένα νοήματα. Η προσφυγική εμπειρία οδηγεί το υποκείμενο πέρα από τα όρια της (συνηθισμένης) εμπειρίας του, ενώ του αποκαλύπτει βιώματα που (μέχρι τότε) δεν ανήκαν στη βιομέριμνά του. Πρόκειται για μια διέκταση του εαυτού προς κάτι που τον υπερβαίνει (Μαργαρώνη 2013). Έτσι, οι στρατηγικές που αναπτύσσονται από τα υποκείμενα και τις ομάδες προσφυγικής προέλευσης, αν και έχουν προφανή κοινά στοιχεία, διαφοροποιούνται σε αρκετές περιπτώσεις από εκείνες που απαντώνται στο πλαίσιο της οικονομικής μετανάστευσης.

Επομένως, οι εκπαιδευτικές πρακτικές ή δράσεις ένταξης των προσφύγων αναπτύσσονται σε πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης, με χαρακτηριστικό την προσωρινότητα της παραμονής του προσφυγικού υποκειμένου, αλλά και με περιορισμένες έρευνες τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού προφίλ, των ικανοτήτων-δεξιοτήτων και των εκπαιδευτικών αναγκών των συγκεκριμένων ομάδων. Από την άλλη μεριά, οι σύγχρονες προσφυγικές ροές, στα ευρωπαϊκά τουλάχιστον κράτη, αναδεικνύουν με μεγαλύτερη ένταση, σε σχέση πάντοτε με την οικονομική μετανάστευση, τα στοιχεία ετερότητας και τα στερεότυπα για τον «άλλον», για τον «διαφορετικό». Ο σημερινός πρόσφυγας είναι συνήθως λιγότερο πολιτισμικά, φυλετικά, γλωσσικά, θρησκευτικά οικείος σε σχέση με τον μετανάστη, ενεργοποιεί,

επομένως, σε ένα σημαντικό κομμάτι της κοινωνίας περισσότερα φοβικά αντανακλαστικά. Η ισλαμοφοβία και η σύνδεση της εικόνας του πρόσφυγα με τον μελλοντικό θρησκευτικό εξτρεμιστή διαφοροποιούν τις στάσεις της πλειονοτικής ομάδας και φαίνεται να ενισχύουν απόψεις που κινούνται στο δίπολο: αφομοίωση-αποκλεισμός – «ή θα γίνετε σαν εμάς ή θα φύγετε». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναμένονται υψηλότεροι δείκτες σχολικής διαρροής και εκπαιδευτικής αποτυχίας, που με τη σειρά τους ενισχύουν το στερεότυπο περί του «μη εντάξιμου» της συγκεκριμένης ομάδας. Σε μεγάλο, άλλωστε, βαθμό, η εκπαίδευση προσφύγων έχει ταυτιστεί με τις δράσεις άτυπης εκπαίδευσης εντός των κέντρων φιλοξενίας, αφού παραμένει αδύναμη η σύνδεση μεταξύ των «επίσημων» εκπαιδευτικών συστημάτων και της αίσθησης για το μέλλον που αναπτύσσουν οι μαθητές-πρόσφυγες (Dryden-Peterson 2011). Τελικά, στις συγκεκριμένες ομάδες εμφανίζονται μεγαλύτερα, σε σχέση με το μέσο όρο, ποσοστά μη προσέλευσης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σχολικής εγκατάλειψης ή σχολικής αποτυχίας.

Ορίζοντας τον γραμματισμό ως κοινωνική αλληλεπίδραση στο συνεχές προφορικού-γραπτού λόγου, αναφερόμαστε και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκείνους που προσφεύγουν σε έναν τόπο και σε εκείνους που τους υποδέχονται. Τι σημαίνει λοιπόν προς/φυγας αν όχι αυτόν που απεδαφοποιείται αποκαλύπτοντας εκείνο που συγκροτεί την προϋπόθεση των κοινωνικών σχηματισμών, δηλαδή την απο/φυγή της απεδαφοποίησης, καθώς οι συγκροτημένοι πληθυσμοί διαμορφώνουν τα όρια στον χώρο, γίνονται το έδαφος, η χώρα, το σύνορο (Alliez & Lazzarato 2018). Αν εμείς αποφεύγουμε μέσω της οργάνωσης των κοινωνικών σχηματισμών εκείνο που συμβαίνει στους άλλους που προσφεύγουν σε μας, τότε αυτός που προσφεύγει (ο πρόσφυγας) είναι αυτός που αποκαλύπτει ποιο είναι το αρνητικό που εμείς προσπαθούμε να αποφύγουμε. Για τον ίδιο λόγο, η κρισιμότητα των συνθηκών ειδικού εγκλεισμού σε Κέντρα Πρώτης Υποδοχής, αναγνώρισης ταυτότητας, επανένωσης διαρρηγμένων οικογενειακών δικτύων, υποβολής αιτημάτων παροχής Ασύλου, κ.ά. καθιστούν κάθε εκπαιδευτική δράση μια παρέμβαση υπό συνεχή (επανα)διαπραγμάτευση περισσότερο έντονη, αν λάβουμε υπόψη τις μετατοπίσεις και τις μετακινήσεις που επηρεάζουν τις επιλογές των εκπαιδευόμενων.

Η εμπειρία του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης Alef ανέδειξε ζητήματα συνάρθρωσης της γλωσσικής αγωγής με τη σταθερή εγκατάσταση του κάτοικου-πολίτη («*Ποιος είμαι;*») αλλά εξίσου και με τη διαρκή μετατόπιση του πρόσφυγα-πολίτη («*Πού βρίσκομαι;*»). Επομένως, τα εκπαιδευτικά γλωσσικά προγράμματα που απευθύνονται σε πρόσφυγες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους την *ενδεχομενικότητα*, καθώς λειτουργούν δυνάμει σε δύο κατευθύνσεις: αφενός στήριξης της μετακίνησής τους και της προσωρινής τους εγκατάστασης στην Ελλάδα, αφετέρου της διαμονής και ένταξης στην ελληνική κοινωνία, εφόσον προκύψει ή το επιλέξουν. Σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι προτιμότερο να οργανώνει τη στοχοθεσία του με βάση θεματικές ενότητες που αφορούν τις άμεσες ανάγκες επιβίωσης των εκπαιδευόμενων, και για αυτό τον λόγο είναι ανάγκη να χαρτογραφηθούν εκτενώς. Μια τέτοια χαρτογράφηση θα αναδείξει τις γνώσεις και πρακτικές γραμματισμού τους, τα συστήματα γραφής με τα οποία είναι εξοικειωμένοι, καθώς και το γλωσσικό ρεπερτόριο που χρησιμοποιούν. Το εκπαιδευτικό υλικό θα είναι αποτελεσματικότερο εάν συνάδει με τις δικές τους εθνοπολιτισμικές προσλαμβάνουσες και έχει λάβει υπόψη του αντιπαραβολικές αναλύσεις της ελληνικής με τις δικές τους πρώτες γλώσσες. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει επίσης να αξιοποιήσει τις ψηφιακές δεξιότητές τους, οι οποίες φαίνεται να είναι αρκετά αναπτυγμένες λόγω της εκτεταμένης χρήσης κινητών τηλεφώνων με διαδικτυακή σύνδεση. Γενικότερα, οι ποικίλες υποστηρικτικές δράσεις (π.χ. αισθητική έκφραση, ενημερωτικές συζητήσεις για τα δικαιώματα, προσωπική ενδυνάμωση κ.λπ.) που αναπτύσσονται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για του πρόσφυγες καλό είναι να αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες ανάπτυξης γραμματισμού και γλωσσομάθειας. Δεδομένου ότι οι πρόσφυγες φέρουν την ιδιότητα του πολίτη της χώρας από την οποία έφυγαν άκοντες και δικαιούνται να διεκδικήσουν την ιδιότητα του πολίτη στις χώρες τελικής εγκατάστασής τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται για αυτούς δεν πρέπει να είναι απλώς προγράμματα φιλανθρωπίας αλλά προγράμματα χειραφέτησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alliez, É. & M. Lazzarato (2018) (transl. A. Hodges) *Wars and capital*. LA: Semiotext(e).

Barton, D. & M. Hamilton (2012). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.

Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory.* New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. (2005) (μτφ. Τ. Μπέτζελος) *Φουκώ.* Αθήνα: Πλέθρον.

Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. Geneva: UNHCR.

Hodge, R. & G. Kress (1988). *Social semiotics*. Cambridge (MA): Polity Press.

Gullberg, M. & P. Indefrey (2003). *Language Background Questionnaire*. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

Marian, V., Blumenfeld H.K. & M. Kaushanskaya (2007). Language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q). *Journal of Speech Language and Hearing Research, 50*(4), 940-967.

UNESCO (2017). *Preventing violent extremism through education. A guide for policy-makers.* Sustainable Development Goals. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Διαθέσιμο στο: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247764) (Ανακτήθηκε στις 10/9/2017).

UNHCR (2016). *Missing Out Refugee Education in Crisis.* (Διαθέσιμο στο: at https://www.unhcr.org/missing-out-state-of-education-for-the-worlds-refugees.html) (Ανακτήθηκε στις 10/9/2017).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή - COM Στρασβούργο (2014). Ανακοίνωση της επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών (COM (2014) 154 final).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: θεματικό δελτίο για την Ευρωπαϊκή Πολιτική Ασύλου. (Διαθέσιμο στο: http://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/151) (Ανακτήθηκε στις 10/9/2017).

Ζάγκα, Ε. (2007). Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 17-20/5/2007 (Διαθέσιμο στο: http://conf2007.edu.uoi.gr) (Ανακτήθηκε στις 8/9/2017).

Ζάγκα, Ε. (2009). Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Πρακτικά Συνεδρίου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής, ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας, ΠΤΔΕ Φλώρινας, Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6/9/2009. (Διαθέσιμο στο: http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika) (Ανακτήθηκε στις 9/9/2017).

Καγκά, Ε. (χ.χ.) *Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών. Για το Δημοτικό Σχολείο (για μαθητές 9-12 ετών*). Χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από εθνικούς πόρους στο πλαίσιο των Πράξεων «Εφαρμογή Ξενόγλωσσων Προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις 8 Περιφέρειες Σύγκλισης», «Εφαρμογή Ξενόγλωσσων Προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις 3 Περιφέρειες Εξόδου» και «Εφαρμογή Ξενόγλωσσων Προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις 2 Περιφέρειες Εισόδου» των Αξόνων Προτεραιότητας 1,2, 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2007-2013.

(Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf) (Ανακτήθηκε στις 9/9/2017).

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. (Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf) (Ανακτήθηκε στις 9/9/2017).

Μαργαρώνη, Μ. (2013*). Προσφυγική εμπειρία, γλώσσα και μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Ματθαιουδάκη, Μ. (χ.χ). Προτάσεις διδασκαλίας. Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις - Η μέθοδος CLIL και σχετικές διδακτικές προτάσεις. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής - Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. (Διαθέσιμο στο: elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=281) (Ανακτήθηκε στις 10/9/2017).

Διδακτικά υλικά που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Alef

Βλάχου, Ε., Γαλαντόμος, Γ., Ιντζίδης, Β., Σιμόπουλος, Γ., Τσέλιου, Β., Τσιαγκάνη, Ν. & Κ. Φραντζή (2012). *Ελληνική Γλώσσα και Ιστορία* (Επιστ. εποπτεία – επιμ. Ε. Καραντζόλα & Λ. Βεντούρα). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου & Έργον ΚΕΚ.

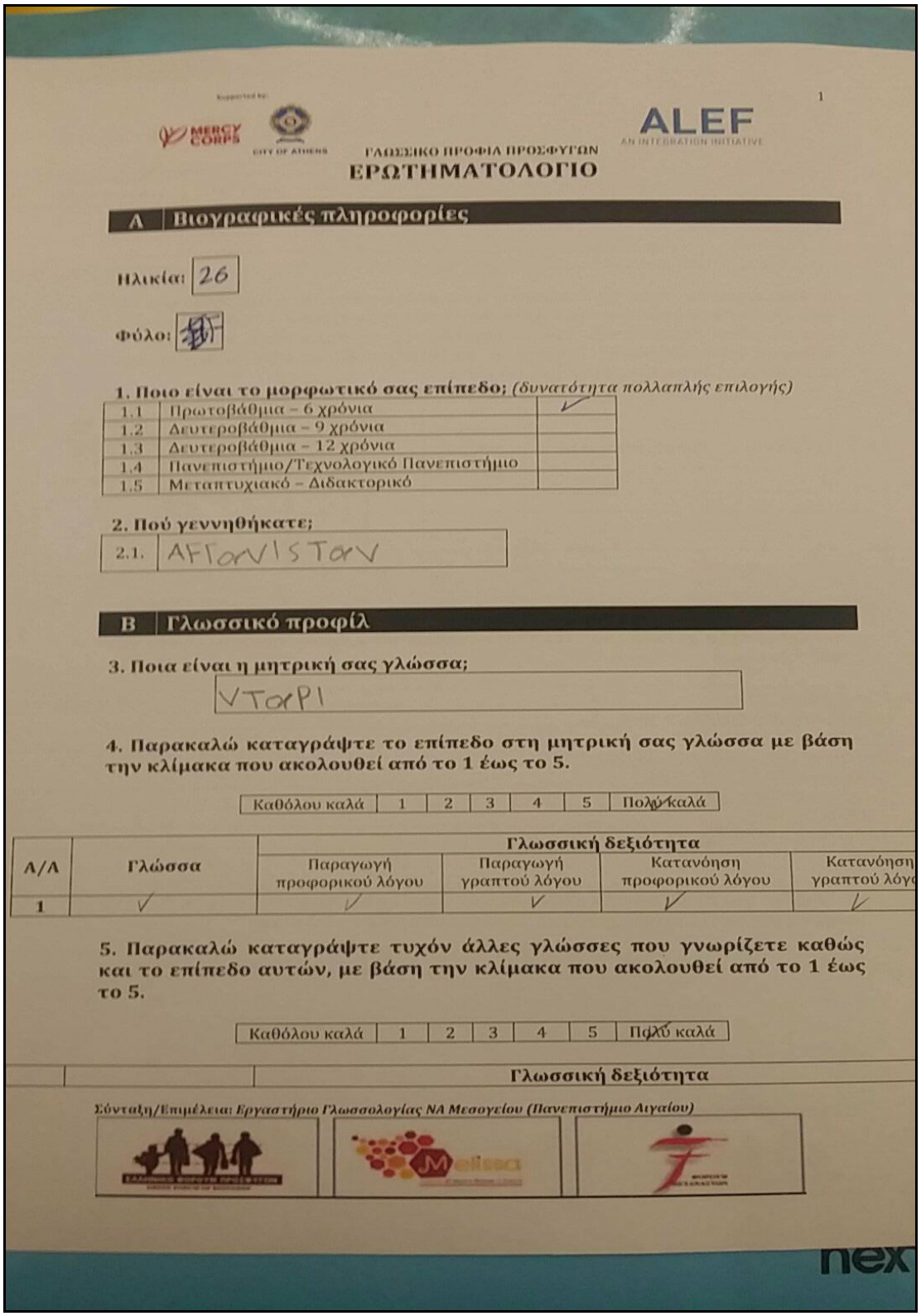
Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ε., Κανελλοπούλου, Ρ. & Α. Παυλοπούλου (2010). *Ελληνικά Α΄. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Σιμόπουλος, Γ. (2016). *Γέφυρες. Οδηγός δίγλωσσης υποστήριξης προσφύγων*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.

Αγάθος, Θ., Γαλαντόμος, Ι., Ιντζίδης, Β., Καραντζόλα, Ε., Ρουμπής, Ν. & Γ. Σιμόπουλος (2011). *Οδυσσέας. Εγχειρίδιο & τετράδιο ασκήσεων επίπεδο Α1. Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας. Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό*. Επιστημονική εποπτεία - επιμέλεια Ε. Αρβανίτη. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ



1

ALEF
AN INTEGRATION INITIATIVE

ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α Βιογραφικές πληροφορίες

Ηλικία: 26

Φύλο: [illegible]

1. Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο; *(δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)*

1.1	Πρωτοβάθμια – 6 χρόνια	✓
1.2	Δευτεροβάθμια – 9 χρόνια	
1.3	Δευτεροβάθμια – 12 χρόνια	
1.4	Πανεπιστήμιο/Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο	
1.5	Μεταπτυχιακό – Διδακτορικό	

2. Πού γεννηθήκατε;

2.1.	AFTaVISTaV

Β Γλωσσικό προφίλ

3. Ποια είναι η μητρική σας γλώσσα;

VTaPI

4. Παρακαλώ καταγράψτε το επίπεδο στη μητρική σας γλώσσα με βάση την κλίμακα που ακολουθεί από το 1 έως το 5.

Καθόλου καλά	1	2	3	4	5	Πολύ καλά

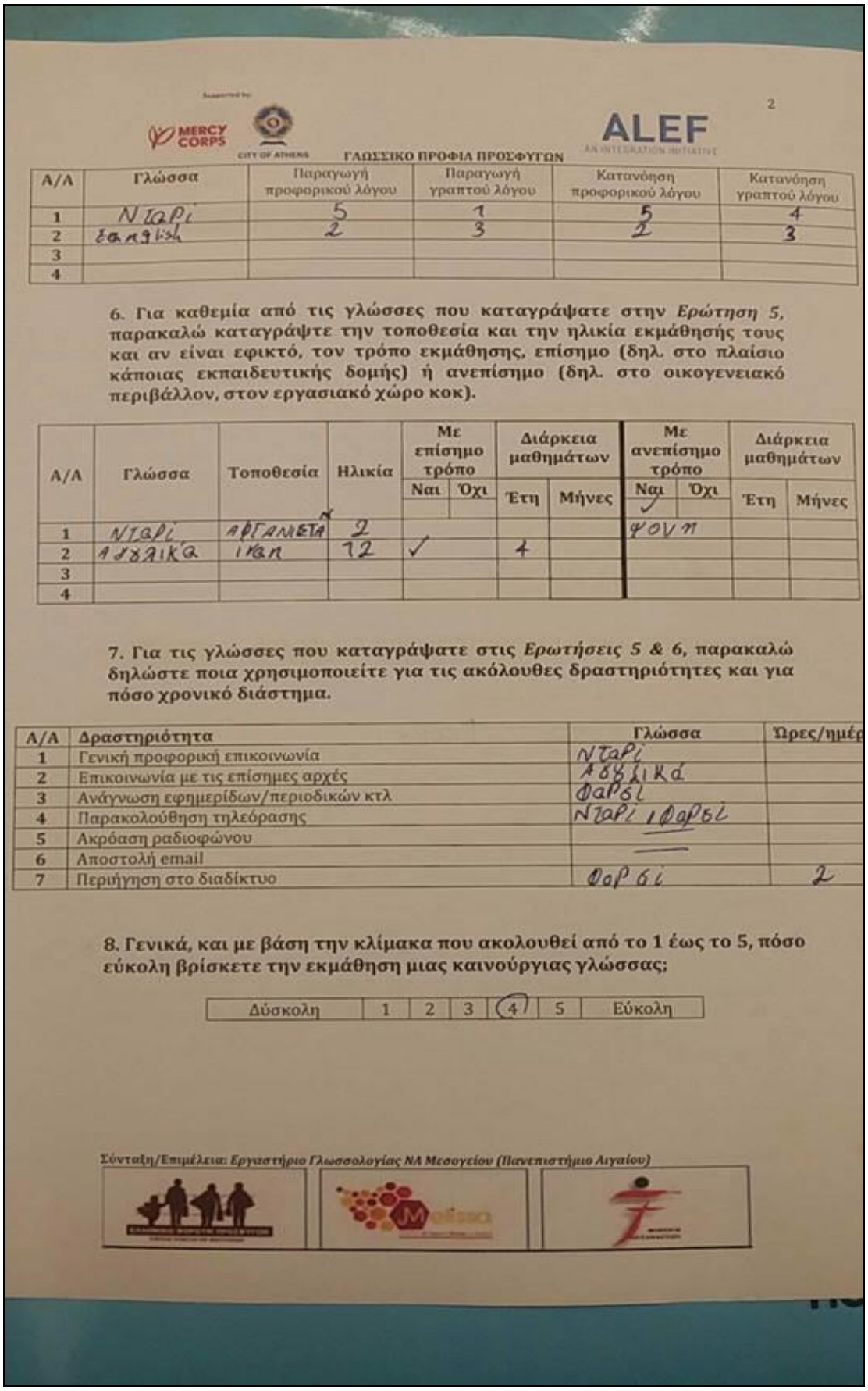
Α/Α	Γλώσσα	Γλωσσική δεξιότητα			
		Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Κατανόηση γραπτού λόγ
1	✓	✓	✓	✓	✓

5. Παρακαλώ καταγράψτε τυχόν άλλες γλώσσες που γνωρίζετε καθώς και το επίπεδο αυτών, με βάση την κλίμακα που ακολουθεί από το 1 έως το 5.

Καθόλου καλά	1	2	3	4	5	Πολύ καλά

		Γλωσσική δεξιότητα

Σύνταξη/Επιμέλεια: Εργαστήριο Γλωσσολογίας ΝΑ Μεσογείου (Πανεπιστήμιο Αιγαίου)



MERCY CORPS CITY OF ATHENS ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ALEF AN INTEGRATION INITIATIVE 2

Α/Α	Γλώσσα	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Κατανόηση γραπτού λόγου
1	ΝΤΑΡΙ	5	1	5	4
2	ΕΛΛΗΝΙΚΑ	2	3	2	3
3					
4					

6. Για καθεμία από τις γλώσσες που καταγράψατε στην *Ερώτηση 5*, παρακαλώ καταγράψτε την τοποθεσία και την ηλικία εκμάθησής τους και αν είναι εφικτό, τον τρόπο εκμάθησης, επίσημο (δηλ. στο πλαίσιο κάποιας εκπαιδευτικής δομής) ή ανεπίσημο (δηλ. στο οικογενειακό περιβάλλον, στον εργασιακό χώρο κοκ).

Α/Α	Γλώσσα	Τοποθεσία	Ηλικία	Με επίσημο τρόπο		Διάρκεια μαθημάτων		Με ανεπίσημο τρόπο		Διάρκεια μαθημάτων	
				Ναι	Όχι	Έτη	Μήνες	Ναι	Όχι	Έτη	Μήνες
1	ΝΤΑΡΙ	ΑΦΓΑΝΙΣΤΑΝ	2					ΨΟΥΜ			
2	ΑΡΑΒΙΚΑ	ΙΡΑΝ	12	✓		4					
3											
4											

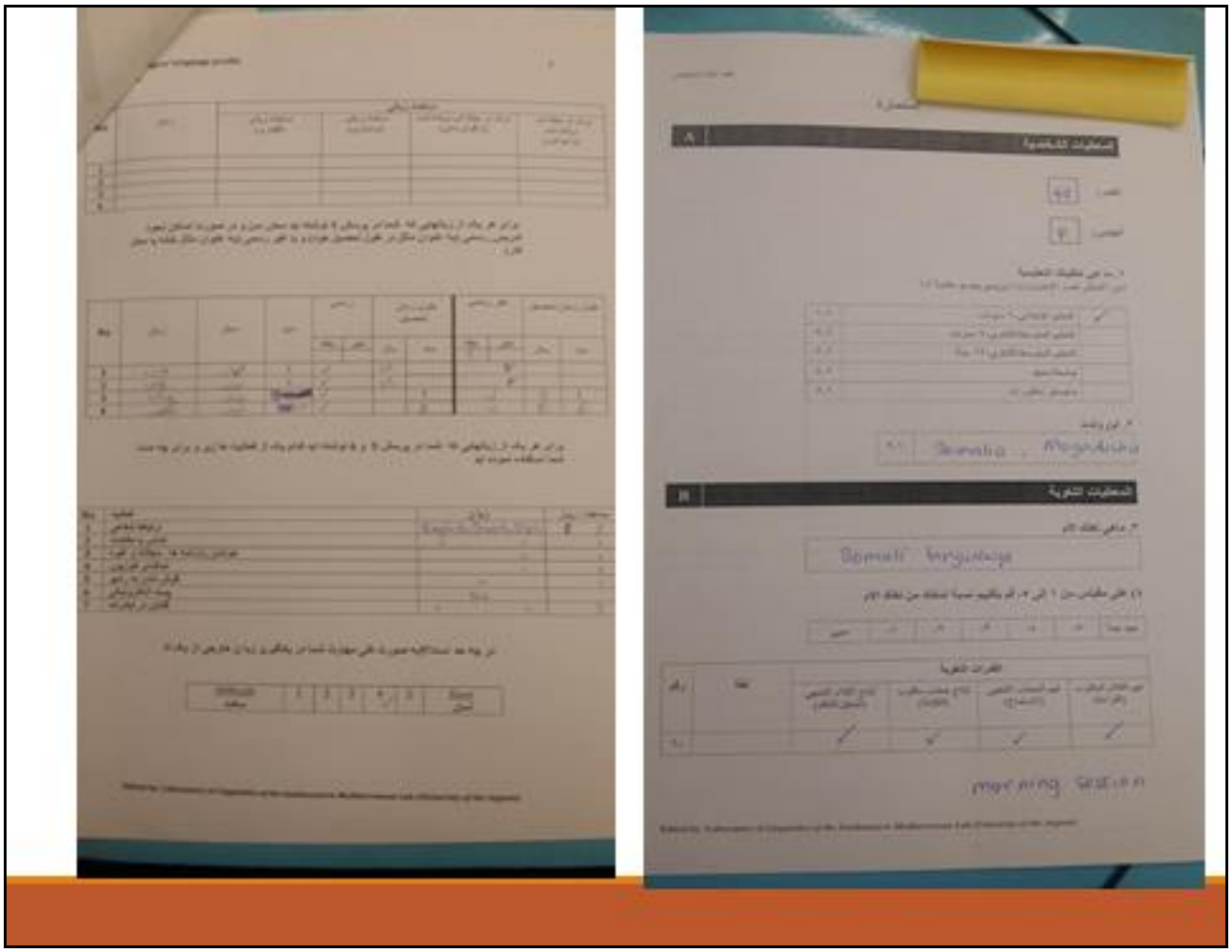
7. Για τις γλώσσες που καταγράψατε στις *Ερωτήσεις 5 & 6*, παρακαλώ δηλώστε ποια χρησιμοποιείτε για τις ακόλουθες δραστηριότητες και για πόσο χρονικό διάστημα.

Α/Α	Δραστηριότητα	Γλώσσα	Ώρες/ημέρ
1	Γενική προφορική επικοινωνία	ΝΤΑΡΙ	
2	Επικοινωνία με τις επίσημες αρχές	ΑΡΑΒΙΚΑ	
3	Ανάγνωση εφημερίδων/περιοδικών κτλ	ΦΑΡΣΙ	
4	Παρακολούθηση τηλεόρασης	ΝΤΑΡΙ ΦΑΡΣΙ	
5	Ακρόαση ραδιοφώνου	—	
6	Αποστολή email		
7	Περιήγηση στο διαδίκτυο	ΦΑΡΣΙ	2

8. Γενικά, και με βάση την κλίμακα που ακολουθεί από το 1 έως το 5, πόσο εύκολη βρίσκετε την εκμάθηση μιας καινούργιας γλώσσας;

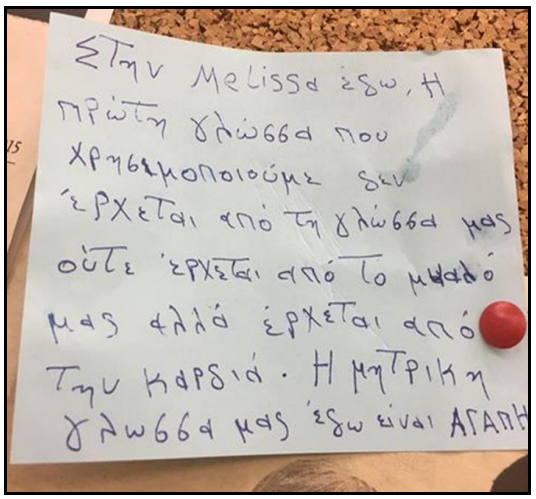
Δύσκολη	1	2	3	(4)	5	Εύκολη

Σύνταξη/Επιμέλεια: Εργαστήριο Γλωσσολογίας ΝΑ Μεσογείου (Πανεπιστήμιο Αιγαίου)



ΚΕΙΜΕΝΑ

ΑΕΡΟΠΛΑΝΟ
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ
ΙΣΤΟΡΙΑ
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ
ΠΟΛΙΤΙΚΗ
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ
ΦΥΣΙΚΗ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ


Στην Melissa έχω, Η
πρώτη γλώσσα που
χρησιμοποιούμε δεν
έρχεται από τη γλώσσα μας
ούτε έρχεται από το μυαλό
μας αλλά έρχεται από
την καρδιά. Η μητρική
γλώσσα μας έχω είναι ΑΓΑΠΗ

Διαπολιτισμικά στοιχεία στις εκφωνήσεις ασκήσεων στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας: κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίγλωσσων μαθητών

Φρειδερίκη Μπατσαλιά
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
fbatsal@gs.uoa.gr

Abstract

Based on studies of the impact language exerts on individual socialization on the one hand and taking into account the need for encouraging teachers to act autonomously, developing their own initiatives in teaching Greek as a first or second language, we investigate pragmatic aspects of the way teaching activities and exercise instructions are formulated in didactic textbooks.

Focusing on speakers of Greek as their first or second language, we develop different strategies for presenting and reflecting on pragmatic /cultural, bi- and intracultural aspects found in exercise instructions in language textbooks, testing their impact on the socialization of these learners.

The above study of those aspects in exercise instructions results in the formulation of 'good practice' guidelines both for identifying problematic pragmatic / (inter)cultural references and regarding the formulation of criteria that aid teachers in using the socializing function of exercise instructions more effectively, with the ultimate goal of widening the bi/inter-cultural horizon of students with Greek as first or second language.

Λέξεις-κλειδιά: *Εκφώνηση ασκήσεων, πραγματολογικές/πολιτισμικές αναφορές.*

1. Εισαγωγή

Η μελέτη πραγματολογικών αναφορών με πολιτισμικά, διπολιτισμικά ή/και διαπολιτισμικά στοιχεία που εμπεριέχονται στις εκφωνήσεις ασκήσεων διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας τα οποία απευθύνονται σε μαθητές των οποίων η Νέα Ελληνική (Ν.Ε.) δεν αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα, αλλά την πρώτη ή τη δεύτερη, έχει διττό χαρακτήρα. Αφενός επιτρέπει τη διερεύνηση της επίδρασης αυτών των στοιχείων στην κοινωνικοποίηση των συγκεκριμένων μαθητών, αφετέρου δε, αφορά στην ανάδειξη ποικίλων δυνατοτήτων αξιοποίησης των πολιτισμικών, διπολιτισμικών ή/και διαπολιτισμικών αναφορών από ευαισθητοποιημένους –σε αντίστοιχα ζητήματα εκπαιδευτικούς– με γνώμονα την καλύτερη δυνατή κοινωνικοποίηση των μαθητών αυτών και με απώτερο στόχο τη διεύρυνση του δι-/δια-πολιτισμικού ορίζοντά τους.

2. Η κοινωνικοποίηση μέσω της Ν. Ε. ως πρώτης ή ως δεύτερης γλώσσας

Κοινώς αποδεκτή είναι η διαπίστωση πως για τις ακόλουθες κατηγορίες ομιλητών, η Ν.Ε. δεν συνιστά ούτε μητρική, ούτε, όμως, ξένη γλώσσα: τα παιδιά Ελλήνων μεταναστών, τα παιδιά Ελλήνων ομογενών και παλιννοστούντων, τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων που ζουν στην Ελλάδα, τα παιδιά από μικτούς γάμους, καθώς και για τα παιδιά Ελλήνων πολιτών που ανήκουν

στην μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και η οποία ομιλεί την Τουρκική, όπως και για τα παιδιά Ελλήνων πολιτών που ομιλούν την πομακική ή την ελληνική ρομανί (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη 2003, Σελλά-Μάζη 2001/2007).

Επίσης κοινώς αποδεκτή είναι και η διαπίστωση ότι η γλώσσα συνιστά σημαντική παράμετρο κατά την κοινωνικοποίηση ενός εκάστου ατόμου, δεδομένου ότι μέσω της γλώσσας μεταδίδονται, μεταφέρονται και διαφυλάσσονται τα πολιτισμικά εκείνα στοιχεία, τα οποία συγκροτούν τον συνδετικό ιστό μεταξύ των μελών της κάθε γλωσσικής κοινότητας. Επιπροσθέτως, μέσω της γλώσσας κωδικοποιείται με συγκεκριμένο και για κάθε γλώσσα ιδιαίτερο τρόπο το άμεσο περιβάλλον (Μπατσαλιά 1998-2000.

Συνεπώς, το μέσω γλώσσας κοινωνικοποιούμενο άτομο γίνεται μέτοχος κοινωνικών, ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων και διαμορφώνει αξίες και στάσεις, σύμφωνα με τα ισχύοντα, τα αποδεκτά για τη γλωσσική κοινότητα στην οποία είναι ενταγμένο. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι η κοινωνικοποίηση ενός εκάστου ατόμου συντελείται συνήθως σε δύο στάδια (Ferguson & Slobin 1973). Κατά την πρώτη φάση κοινωνικοποίησης, δηλαδή από τη στιγμή γέννησης μέχρι την προσχολική ηλικία, η κοινωνικοποίηση συντελείται στους κόλπους της οικογένειας και του στενού περίγυρου και τίθενται οι βάσεις της ομαλής νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Κατά την δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης, η οποία αρχίζει με την είσοδο στη σχολική ζωή, το σχολείο, οι δάσκαλοι και συμμαθητές μαζί με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο αναλαμβάνουν ενεργό κοινωνικοποιητικό ρόλο. Ταυτόχρονα δε, μαθαίνουν να ανταποκρίνονται με συμβατό για την γλωσσική και κοινωνική ομάδα τρόπο σε διάφορους κοινωνικούς ρόλους, π.χ. παιδί, αδελφός, φίλος, μαθητής, γειτονόπουλο.

Στην περίπτωση των παιδιών, στα οποία εστιάζουμε τη μελέτη μας, η κοινωνικοποίησή τους συντελείται μέσω δύο γλωσσών: Η πρώτη φάση κοινωνικοποίησης των παιδιών από γονείς μετανάστες ή πρόσφυγες συντελείται είτε αποκλειστικά, είτε κυρίως μέσω της οικογενειακής γλώσσας, της γλώσσας καταγωγής των γονέων τους. Η γλώσσα που ομιλείται στον ευρύτερο περίγυρο προστίθεται ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας ουσιαστικά με την έναρξη της δεύτερης φάσης κοινωνικοποίησης των παιδιών αυτών.

Από τα ανωτέρω συνάγεται ότι οι δύο φάσεις κοινωνικοποίησης συνδέονται με διαφορετικές γλώσσες, καθώς και με διαφορετικούς ‘κόσμους’. Για τον λόγο αυτόν επιλέγουμε να ομιλούμε όχι απλά για ‘πρώτη’ ή ‘δεύτερη’ γλώσσα, αλλά για ‘πρώτη’ και ‘δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης’ (Μπατσαλιά 2003).

Ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνικοποίησης των παιδιών για τα οποία η Ν.Ε. συνιστά πρώτη ή δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης διαπιστώνουμε κατ’ αρχήν ότι η γλώσσα μέσω της οποίας ολοκληρώνεται η πρώτη φάση κοινωνικοποίησης είναι μια γλώσσα, την οποία τα παιδιά αυτά δεν διδάσκονται στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι μετά από τη φάση της μη-κατευθυνόμενης γλωσσικής κατάρτισης δεν έπεται η φάση της συντονισμένης και κατευθυνόμενης γλωσσικής διδασκαλίας εντός της σχολικής αίθουσας. Δεδομένου δε ότι τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται αυτά τα παιδιά κατά την πρώτη φάση κοινωνικοποίησής τους υστερούν σε σύγκριση με όσα θα δεχόντουσαν εάν ζούσαν σε περιβάλλον όπου ομιλείται η γλώσσα, γίνεται φανερό ότι οι γλωσσικές τους δεξιότητες, καθώς και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες υπολείπονται εκείνων που διαθέτουν τα παιδιά των οποίων η οικογενειακή γλώσσα, η γλώσσα δηλαδή πρώτης κοινωνικοποίησης, είναι η γλώσσα που ομιλεί ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος, η γλώσσα δηλαδή μέσω της οποίας συντελείται η δεύτερη φάση κοινωνικοποίησης κατά την οποία το σχολικό περιβάλλον συμβάλλει ενεργά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Συνεπώς, εάν η Ν.Ε. συνιστά είτε την πρώτη, είτε τη δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης, απαιτείται διαφοροποιημένη προσέγγιση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί η απαιτούμενη διεύρυνση της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων και επικοινωνιακών ικανοτήτων αυτών των παιδιών. Συγκεκριμένα, εάν η Ν.Ε. συνιστά πρώτη γλώσσα κοινωνικοποίησης, πρέπει εντός του μαθήματος να μεταβιβαστεί ο γλωσσικός και πολιτισμικός εκείνος πλούτος, τον οποίο δεν παρέχει το αλλόγλωσσο περιβάλλον. Εάν η Ν.Ε. συνιστά δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης, τότε οφείλει ο διδάσκων να λάβει υπόψη ότι δεν έχει προηγηθεί η φάση της πρώιμης γλωσσικής κατάρτισης

στο οικογενειακό περιβάλλον και ότι γι' αυτόν τον λόγο διαφοροποιούνται καθοριστικά οι γλωσσικές προϋποθέσεις αυτών των παιδιών από εκείνες που έχουν τα μεγαλωμένα στην Ελλάδα μονόγλωσσα παιδιά (Μπατσαλιά 1993).

Παράλληλα, καθώς μέσω γλώσσας έρχεται κανείς σε επαφή με συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά αυτής, με επικοινωνιακές στρατηγικές, καθώς και με σημασιολογικές οριοθετήσεις, οι οποίες αντανακλούν τον πραγματολογικό χώρο στον οποίο αναφέρεται η κάθε γλώσσα. Τα παιδιά στα οποία εστιάζουμε στην παρούσα μελέτη κινούνται σε δύο πραγματολογικούς χώρους: Ο ένας αναφέρεται στο 'εκεί', στον κόσμο των γονιών, ο άλλος στο 'εδώ', στον κόσμο στον οποίο ζει το παρόν του το παιδί και στον οποίο βλέπει και το μέλλον του. Προκειμένου να επιτευχθούν η συνύπαρξη και η σύζευξη των δύο αυτών πραγματολογικών χώρων, απαιτείται από τον διδάσκοντα επιμονή και έμφαση στην ανάπτυξη εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν σε κοινωνικούς ρόλους και επικοινωνιακές περιστάσεις, για την αντιμετώπιση των οποίων αυτά τα παιδιά δεν έχουν εξοικειωθεί με την ορθή χρήση της Ν.Ε.

Κατά κανόνα, τα παιδιά για τα οποία η Ν.Ε. συνιστά δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης παρακολουθούν παράλληλα με τα μαθήματα εκμάθησης της Ν.Ε. και μαθήματα εκμάθησης της άλλης γλώσσας, αυτής του οικογενειακού περιβάλλοντος. Σχετικές μελέτες (Boos-Nüning 1978) έχουν καταγράψει τις συχνά έντονες διαφορές μεταξύ των δύο αυτών γλωσσικών μαθημάτων, ιδιαίτερα στον τομέα της παιδαγωγικής προσέγγισης και διδακτικής παρουσίασης του σχετικού γλωσσικού υλικού. Επιπροσθέτως, επειδή το ίδιο το διδακτικό υλικό συνήθως δεν ανταποκρίνεται ούτε στις γλωσσικές προϋποθέσεις ούτε και στις επικοινωνιακές ανάγκες αυτών των παιδιών, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία παιδιών αλλοδαπών εργαζομένων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εγκαταλείπουν τα θρανία με τη συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σε συνέχεια των ανωτέρω, δεν πρέπει να αγνοηθούν δύο ακόμη βασικοί παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στο αποτέλεσμα της όποιας διαδικασίας μάθησης: το κίνητρο και η στάση (attitude). Η σημασία που προσδίδουν τόσο ο στενός, όσο και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος στη γλωσσική παιδεία αποκτά καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων, που επιτρέπουν την επιτυχή αντιμετώπιση κάθε επικοινωνιακής περίστασης. Σε άλλο αποτέλεσμα καταλήγει η μαθησιακή διαδικασία όταν ενθαρρύνεται η εκμάθηση της Ν.Ε. από το οικογενειακό περιβάλλον και σε άλλο όταν ο γονιός και ο περίγυρός του είναι επιφυλακτικοί ή και αρνητικά διακείμενοι. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και όταν το ίδιο το παιδί αντιλαμβάνεται ότι η κοινωνία παρέχει δυνατότητες ένταξης και ευημερίας και ότι αυτές οι δυνατότητες είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τη γλωσσική του κατάρτιση. Τότε θα είναι πρόθυμο να καταβάλλει και τις απαιτούμενες προσπάθειες.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι οι διδασκόμενοι τη Ν.Ε. ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα έρχονται σε επαφή με αυτήν τόσο εντός όσο και εκτός αιθούσης διδασκαλίας. Η πορεία προς την κατάκτηση της Ν.Ε. περιλαμβάνει έτσι αφενός τη συστηματική διδασκαλία και αφετέρου την πρόσληψη στοιχείων από τις γλωσσικές συνήθειες του περιβάλλοντος. Αυτή η εξωσχολική επαφή με τη Ν.Ε. έχει σαφώς και έναν έμμεσο διδακτικό χαρακτήρα καθώς οι ομιλητές ικανοποιούν επικοινωνιακές ανάγκες και, ανάλογα με την έκβαση των εκάστοτε επιλεχθέντων επικοινωνιακών στρατηγικών, επιβεβαιώνουν ή προσαρμόζουν τις όποιες επιλογές τους. Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοηθούν τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της μη κατευθυνόμενης εκμάθησης της γλώσσας: η μη ισομερώς ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) και η όποια χρήση λόγου περιορίζεται σε εκείνες τις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες εμπλέκεται το παιδί στην καθημερινότητά του.

Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, διαδραματίζουν ενεργό και αποφασιστικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των διγλώσσων αυτών μαθητών, ιδιαίτερα όταν εντός αιθούσης διδασκαλίας γίνονται αναφορές σε σημεία όπου το αξιακό σύστημα της ευρύτερης κοινωνίας διαφοροποιείται από το αξιακό σύστημα της χώρας προέλευσης των γονιών αυτών των παιδιών.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η Ν.Ε. μπορεί και πρέπει να διδαχθεί με τρόπο ώστε τα παιδιά για τα οποία η Ν.Ε. συνιστά πρώτη ή δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης να αναπτύξουν γλωσσικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες κατάλληλες ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επιτυχώς σε κάθε επικοινωνιακή και κοινωνική περίσταση στην οποία ενδέχεται να εμπλακούν. Το *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* (Council of Europe 2018) περιγράφει αναλυτικά τόσο τις επικοινωνιακές δεξιότητες όσο και τις επικοινωνιακές περιστάσεις, καθώς και τα είδη λόγου τα οποία αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας. Στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών, θα πρέπει να ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα ώστε αυτές οι αναφορές να συνάδουν με δύο βασικές παραμέτρους: την *ηλικία* και τα *πεδία*. Άλλωστε, και στην περίπτωση των φυσικών ομιλητών, άλλο εύρος έκφρασης έχει ένας ενήλικας, άλλο ένα δεκάχρονο παιδί, σε άλλες κοινωνικές περιστάσεις εμπλέκεται ο έφηβος, σε άλλες έχει να ανταπεξέλθει το ίδιο άτομο όταν εισέρχεται στον επαγγελματικό στίβο. Ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες παιδιών του Δημοτικού, βασιζόμενοι στο *CERF* (Council of Europe 2018), μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά επικοινωνιακές περιστάσεις, στις οποίες πρέπει να έχουν αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς σε αυτές:

- συμμετοχή σε συζητήσεις επί θεμάτων της καθημερινότητάς τους,
- αναζήτηση και παροχή πληροφοριών,
- έκφραση και δικαιολόγηση επιθυμιών, συναισθημάτων, απόψεων ή και συγκεκριμένης συμπεριφοράς,
- παρουσίαση, επεξήγηση και ανάλυση ενός πραγματικού, φανταστικού ή υποθετικού συμβάντος,
- στρατηγικές γλωσσικής υπεκφυγής και παράφρασης,
- στρατηγικές άρνησης και
- απόκρουσης επιχειρημάτων του συνομιλητή τους,
- στρατηγικές επηρεασμού του ακροατή, όπως και
- αναγνώριση, αντιμετώπιση και χρήση των επί μέρους γλωσσικών κωδίκων που είναι συνδεδεμένοι με συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους (υιός ή κόρη, φίλος, γειτονόπουλο κ.λπ.).

3. Η σημασία της νοητικής εμπλοκής

Ο Cummins (2003) έχει αναδείξει τον ανασταλτικό για τη γλωσσική πραγμάτωση ρόλο τής νοητικής εμπλοκής στις επικοινωνιακές δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, βάσιμη θεωρείται η υπόθεση ότι ο μαθητής δεν εστιάζει στα καθαρά γλωσσικά φαινόμενα, αντίθετα προσπαθεί νοητικά να συλλάβει, να κατανοήσει, να αξιολογήσει γνωστικά πραγματολογικές αναφορές που περιλαμβάνονται σε μια εκφώνηση άσκησης του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας, εάν αυτή η πραγματολογική αναφορά απαιτεί ιδιαίτερη νοητική προσπάθεια κατανόησης.

Συνεπώς, η νοητική εμπλοκή κατά τη διαδικασία κατανόησης των πραγματολογικών δεδομένων που εμπεριέχονται στις εκφωνήσεις πρέπει να αξιοποιείται με τρόπο ώστε να μην αποβαίνει μόνο σε βάρος της γλωσσικής παραγωγής, αλλά αντιθέτως να ωφελεί τον σχηματισμό μιας αντίληψης του πραγματολογικού χώρου που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

4. Η συγκρότηση πραγματολογικής αντίληψης μέσω εκφωνήσεων

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

Ο Weinreich (1953/1979) ορίζει τη διγλωσσία ως την εναλλάξ χρήση δύο γλωσσών και θεωρεί δίγλωσσα εκείνα τα άτομα, τα οποία επικοινωνούν με αυτόν τον τρόπο. Εξετάζοντας δε τη σχέση του γλωσσικού σημείου και του σημασιολογικού πεδίου κατά τη νοητική οργάνωση του λόγου δίγλωσσων ατόμων, διακρίνει τρεις μορφές διγλωσσίας:

Σύνθετη διγλωσσία, κατά την οποία ο δίγλωσσος χειρίζεται τις δύο πραγματικότητες που τον περιβάλλουν ως ένα σύνθετο γλωσσικό σημείο με συγχωνευμένα σημαινόμενα. Έτσι, το ελληνόπουλο που ζει στη Γερμανία μπορεί να αναφέρεται στο αυτό σημαινόμενο είτε όταν λέει «δέντρο» είτε όταν λέει «Baum», ενώ ένας φυσικός ομιλητής όταν εκφέρει στη μητρική του γλώσσα τον όρο «δέντρο» έχει κατά νου ένα δέντρο του φυσικού του περιβάλλοντος, δηλαδή είτε ένα πεύκο ή μια ελιά, είτε μια λεύκα ή μια βελανιδιά.

Συντονισμένη διγλωσσία υφίσταται όταν ο δίγλωσσος αντιλαμβάνεται τις δύο πραγματικότητες ως δύο χωριστά συστήματα και ότι τα σημαίνοντα κάθε μιας γλώσσας παραπέμπουν σε διαφορετικά σημαινόμενα. Σε αυτήν την περίπτωση το ελληνόπουλο της Γερμανίας με την λέξη «δέντρο» αναφέρεται σε δέντρο της ελληνικής φύσης, ενώ με την λέξη «Baum» συνδέει δέντρο της Γερμανίας.

Εξαρτημένη, τέλος, διγλωσσία παρατηρείται κατά τον Weinreich (1953/1979) όταν ο δίγλωσσος συγκροτεί τη μια πραγματικότητα μέσω της άλλης, όταν δηλαδή το σημαινόμενο στο οποίο παραπέμπει το σημαίνον δεν σχηματίζεται άμεσα, αλλά μέσω αναγωγής στο έτερο γλωσσικό σύστημα. Κάτι αντίστοιχο παρατηρούμε και όταν ερχόμαστε σε επαφή με έναν όρο μιας ξένης γλώσσας την οποία κατέχουμε επαρκώς: μεταφερόμαστε στον πραγματολογικό χώρο της μητρικής μας γλώσσας και σχηματίζουμε έτσι αντίληψη για το σημασιολογικό πεδίο του όρου της ξένης αυτής γλώσσας. Έτσι, αντιλαμβανόμαστε τα ταχυφαγεία της Αγγλίας που πωλούν fish and chips ως τα σουβλατζίδικα της γειτονιάς μας.

Συνεπώς, το ζητούμενο είναι οι διδάσκοντες τη Ν.Ε., σε άτομα για τα οποία αυτή η γλώσσα συνιστά είτε πρώτη είτε δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας λειτουργικής διγλωσσίας (βλ. ενδεικτικά Σελλά 2001/2007), ώστε να διαμορφώσουν δι-/δια-πολιτισμικές προσωπικότητες, ικανές να ανταποκριθούν γλωσσικά, επικοινωνιακά και κοινωνικά σε κάθε ελληνόγλωσση επικοινωνιακή περίσταση.

5. Υποθέσεις εργασίας και μεθοδολογία

Δεδομένης της επίδρασης της νοητικής εμπλοκής στη γλωσσική παραγωγή (Cummins 2003), συνάγεται ότι εάν πραγματολογικές αναφορές απαιτούν ιδιαίτερη νοητική προσπάθεια ώστε να κατανοηθούν από τους μαθητές, τούτο αποβαίνει εις βάρος της μαθησιακής διαδικασίας. Με βάση δε τα όσα προαναφέρθηκαν ως προς την κοινωνικοποίηση μέσω δύο γλωσσών, υποθέτουμε ότι απαιτείται μεγαλύτερη νοητική προσπάθεια εάν οι πραγματολογικές αναφορές στα διδακτικά εγχειρίδια δεν συνάδουν με τον πραγματολογικό χώρο που έχουν συγκροτήσει εντός τους οι μαθητές για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Δηλαδή, όταν το εκφώνημα δεν παραπέμπει σε 'γνωστή' τους εικόνα του κόσμου (βλ. και Μπατσαλιά 2016). Για τον λόγο αυτόν, εστιάσαμε στον εντοπισμό εκφωνήσεων, οι οποίες εμπεριέχουν χαρακτηριστικά παραδείγματα πραγματολογικών αναφορών που περιλαμβάνουν ή παραπέμπουν σε πολιτισμικά, διπολιτισμικά ή/και διαπολιτισμικά στοιχεία, τα οποία δεν συνάδουν είτε

με την αντίληψη που έχουν σχηματίσει τα παιδιά αυτά για την πραγματικότητα στην οποία ζουν, είτε δεν ανταποκρίνονται καν στην υπαρκτή πραγματικότητα.

Παράλληλα, εστιάσαμε και στις λεκτικές πράξεις τις οποίες καλούνται οι μαθητές να επιτελέσουν, εξετάζοντας εάν προτρέπουν τους μαθητές να ασκούνται σε εκείνα τα είδη εκφοράς λόγου, τα οποία συνάδουν με τους κοινωνικούς ρόλους στους οποίους οφείλουν να ανταποκρίνονται ώστε να συμμετέχουν επιτυχώς και ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι που τους αφορά.

Η ανάλυση αυτή θα αξιοποιηθεί για τη διατύπωση 'καλών πρακτικών' και την υιοθέτηση αυτών στη διατύπωση εκφωνήσεων σε διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας που προορίζονται για τη διδασκαλία της Ν.Ε. ως πρώτης ή ως δεύτερης γλώσσας κοινωνικοποίησης.

Με αυτήν τη στοχοθεσία εξετάσαμε τα εγχειρίδια *ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 3 & 4* (Αδαμίδης et al. 2004), που προορίζονται για τη διδασκαλία της Ελληνικής σε μαθητές σχολείων του εξωτερικού, δηλαδή σε μαθητές με πρώτη γλώσσα κοινωνικοποίησης την Ελληνική. Το *ΔΙΑΠΟΛΙΣ*, το οποίο απευθύνεται «σε παιδιά 11-15 χρόνων που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, και αποτελούν υποστηρικτικό διδακτικό υλικό για την γλωσσική διδασκαλία στα Τμήματα Υποδοχής του Γυμνασίου» (Αντωναράκου κ.ά., 2004: 158) και το *Καθώς Μεγαλώνουμε* της σειράς *ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ*, το οποίο «προορίζεται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών» (Θώμου et al. 2006: 7).

Με δεδομένο ότι πολλά παιδιά τα οποία ομιλούν τη Ν.Ε. ως δεύτερη γλώσσα φοιτούν σε κανονικές τάξεις ελληνικών σχολείων, εξετάσαμε και το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας της Ε' Δημοτικού *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι* (Ιορδανίδου κ.ά. 1990).

Τέλος, θεωρώντας ότι η διδασκαλία της Ν.Ε. σε ιδιαίτερα κοινά, όπως πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο και μετανάστες, δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στην εκμάθηση της γλώσσας, αλλά στοχεύει σε μια εξοικείωσή τους με την ελληνική κοινωνία και κουλτούρα, εξετάσαμε και το *ΓΕΦΥΡΕΣ*, που «είναι ένα εργαλείο δίγλωσσης υποστήριξης για πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο και μετανάστες με μικρή ή καμία εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα. Σκοπός του είναι να σας βοηθήσει να καλύψετε τις βασικές σας ανάγκες επικοινωνίας κατά το πρώτο διάστημα παραμονής σας στην Ελλάδα» (Σιμόπουλος 2016: 3).

6. Παραδειγματική ανάλυση πραγματολογικών αναφορών

Η διερεύνηση των ανωτέρω διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας επιτρέπει την ακόλουθη κατηγοριοποίηση ως προς πραγματολογικές αναφορές σε εκφωνήσεις ασκήσεων που περιλαμβάνουν ή παραπέμπουν σε πολιτισμικά, διπολιτισμικά ή/και διαπολιτισμικά στοιχεία:

- Η εκφώνηση περιλαμβάνει πραγματολογική αναφορά, η οποία δεν ανταποκρίνεται στην υπαρκτή πραγματικότητα:

  Παίρνω το ποδήλατο ενός/μιας φίλου/ης να πάω βόλτα και σκάει το λάστιχο. Δεν παραδέχομαι το λάθος μου και ο/η φίλος/η μου νευριάζει. (*Καθώς Μεγαλώνουμε* της σειράς *ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ*, 2η Ενότητα: Μια ειρηνική οικογένεια).

  Υποθέτοντας ότι οι μαθητές αποδέχονται ως αληθές το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων, εκείνο που σίγουρα θα τους προκαλέσει εντύπωση είναι η δήλωση ότι ένα ατυχές γεγονός -*σκάει το λάστιχο*- θεωρείται *λάθος μου*, το οποίο οφείλω *να παραδεχτώ*. Με δεδομένο ότι παιδιά που κοινωνικοπούνται μέσω δύο γλωσσών έχουν βιώσει ότι υπάρχουν συχνά διαφορετικά αξιακά συστήματα, ενδεχομένως να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι η ελληνική κοινωνία θεωρεί αξία όχι μόνο την ανάληψη ευθυνών και την παραδοχή λαθών, αλλά ότι το πλαίσιο ορισμού της έννοιας του λάθους υπερβαίνει κάθε λογική αυστηρότητα, αφού περιλαμβάνει και το ατύχημα, δηλαδή συμβάντα έξω από τη δυνατότητα ελέγχου και ευθύνης ενός μαθητή.

- Η εκφώνηση πραγματολογική αναφορά, η οποία προκαλεί ή έστω επιτρέπει συνειρμούς που δεν συνάδουν με την υπαρκτή πραγματικότητα:

  Ενδεικτικά αναφέρουμε την εκφώνηση *Κάνε τις παρακάτω λέξεις παιχνίδια, όπως το παράδειγμα: ο στρατιώτης => το στρατιωτάκι* (ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 4, μάθημα 2ο). Πράγματι, η μορφή 'το στρατιωτάκι' παραπέμπει σε παιχνίδι. Ομοίως και οι επόμενες λέξεις που καλούνται οι μαθητές να μετατρέψουν: το αυτοκίνητο, η κούκλα, το παιγνίδι και το ποδήλατο. Όμως, τι θα σκέφτεται ο μαθητής όταν καλείται να μετατρέψει σε *παιχνίδια* τις λέξεις γάτα, σκυλί, αγόρι και κορίτσι; Μήπως υποθέσει ότι στην ελληνική κοινωνία τα ζώα (η γάτα και ο σκύλος στην προκειμένη περίπτωση) αντιμετωπίζονται ως παιχνίδια; Αντίστοιχα και τα μικρά αγόρια και κορίτσια θεωρούνται αντικείμενα, ένα ακόμα είδος παιχνιδιού;

- Η εκφώνηση περιλαμβάνει πραγματολογική αναφορά στην Ελλάδα. Ωστόσο, από τη διατύπωση προκύπτει ότι οι μαθητές δεν μπορούν να την θεωρήσουν ως δική τους χώρα:

  Παλιότερα, οι άνθρωποι πίστευαν ότι το ψωμί είχε τη δύναμη να τους φυλάει από το κακό. […] Στη χώρα σου οι άνθρωποι τι πίστευαν για το ψωμί; Ξέρεις καμιά ιστορία γι' αυτό; (ΔΙΑΠΟΛΙΣ: 95). Ναι μεν το διδακτικό αυτό υλικό προορίζεται και για διδασκαλία σε Τμήματα Υποδοχής, αλλά απευθύνεται και σε παιδιά 11-15 χρόνων που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Αντωναράκου et al. 2004: 158). Εάν, λοιπόν, δινόταν η άσκηση αυτή σε παιδιά που έχουν ως δεύτερη γλώσσα τη Ν.Ε., τότε τα παιδιά αυτά θα εκλάμβαναν τη διατύπωση *στη χώρα σου* ως δήλωση ότι το σχολείο δεν θεωρεί την Ελλάδα ως χώρα (και) αυτών των παιδιών. Η αποδοχή της διπολιτισμικής ταυτότητας θα μπορούσε να διατυπωθεί με την αντικατάσταση της έννοιας χώρα σου με την έννοια *χώρα καταγωγής των γονέων σου*.

- Η εκφώνηση περιλαμβάνει πραγματολογική αναφορά στην Ελλάδας. Ωστόσο, από τη διατύπωση δεν γίνεται σαφές εάν οι μαθητές καλούνται να την θεωρήσουν ως δική τους χώρα:

  Προσκαλώ με γράμμα κάποιον φίλο μου να περάσει τις διακοπές του Πάσχα στο σπίτι μας. Του γράφω για τα έθιμά μας, τα φαγητά μας και την ατμόσφαιρα των ημερών (*Καθώς Μεγαλώνουμε* της σειράς *ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ*, 15η Ενότητα: Το Πάσχα). Η εκφώνηση, για να έχει επικοινωνιακό νόημα, προϋποθέτει ότι ο μαθητής θα απευθυνθεί σε φίλο που γνωρίζει την ελληνική, μιας και ο μαθητής καλείται να συντάξει το γράμμα στην ελληνική. Αυτόν τον ελληνομαθή, όμως, φίλο πρέπει να τον ενημερώσει για *τα έθιμά μας* και για *τα φαγητά μας*. Το ερώτημα που προκύπτει είναι σε ποιόν χώρο ο μαθητής θα εντάξει τον εαυτό του: εάν θα θεωρήσει ως *έθιμά μας* τα ελληνικά έθιμα, τότε ταυτίζεται με τον συντάκτη του εγχειριδίου και εντάσσει τον εαυτό του στο *εμείς*, στους έχοντες κοινά έθιμα και φαγητά. Ωστόσο, εύλογα μπορεί να αναρωτηθεί γιατί να τα περιγράψει στον υποτιθέμενο φίλο του, ο οποίος προφανώς γνωρίζει Ελληνικά. Δεδομένου δε ότι η εκφώνηση απευθύνεται σε μαθητές με δεύτερη γλώσσα τη Ν.Ε., ενδεχομένως ο μαθητής να σκεφτεί πως πρέπει να γράψει στον ελληνομαθή φίλο του τα έθιμα της άλλης χώρας, εκείνης της οποίας τη γλώσσα έχει ως πρώτη.

- Η εκφώνηση περιλαμβάνει πραγματολογική αναφορά στην Ελλάδα. Ωστόσο, η διατύπωση ενδεχομένως να δημιουργεί σύγκρουση διπολιτισμικής ταυτότητας:

  > *Βρείτε τα σημεία του κειμένου όπου δίνονται πληροφορίες για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πολεμούσαν οι στρατιώτες μας στον πόλεμο του 1940 (καιρός, εφοδιασμός, κακουχίες)*. (Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι: 44)

  Η αναφορά στους *στρατιώτες μας* που πολεμούσαν *στον πόλεμο του 1940* δεν αφήνει αμφιβολία πως εννοεί τους Έλληνες στρατιώτες. Όμως, στην περίπτωση παιδιών με έναν γονέα Γερμανό ή Ιταλό, ενδέχεται ο αλλοδαπός παππούς να ήταν και αυτός στρατιώτης που επίσης πολέμησε στον πόλεμο του 1940, στο αντίθετο, όμως, στρατόπεδο. Ούτε, βέβαια, και τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν είναι ελληνικής καταγωγής μπορούν να αισθάνονται πως περιλαμβάνονται σε αυτό το *εμείς*.

Απαιτείται, συνεπώς, ιδιαίτερη ευαισθησία εκ μέρους του διδάσκοντα όταν έρχεται αντιμέτωπος με αναφορές σε ένα *εμείς*, το οποίο δεν περιλαμβάνει όλους τους μαθητές του.

> *Όταν γυρίσετε στο σχολείο από τις χριστουγεννιάτικες διακοπές, γράψτε ένα κείμενο απαντώντας στις ερωτήσεις: Ποιας περιοχής της πατρίδας μας ήταν τα κάλαντα που είπατε; (*Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι: 28*)*

Η αναφορά σε περιοχές *της πατρίδας μας* ενδεχομένως να υποδηλώνει μεν ότι η Ελλάδα είναι πατρίδα του κάθε μαθητή. Όμως, μέχρι να θεωρήσει κανείς τη χώρα στην οποία διαμένει ως πατρίδα του, απαιτείται μια μακρόχρονη διαδικασία ταύτισης. Έχουν διανύσει οι μαθητές της Ε' Δημοτικού που ομιλούν την Ν.Ε. ως δεύτερη γλώσσα αυτήν την πορεία; Εάν (ακόμη;) δεν νοιώθουν την Ελλάδα ως πατρίδα τους, τότε μήπως η εκφώνηση λειτουργήσει όχι ως προτροπή «πώς μπορούν να αισθάνονται», αλλά ως υπόδειξη «πώς οφείλουν να αισθάνονται»;

- Η πραγματολογική αναφορά δεν συνάδει με τον πραγματολογικό χώρο των διδασκομένων:

  Προσκαλώ με γράμμα κάποιον φίλο μου να περάσει τις διακοπές του Πάσχα στο σπίτι μας. (*Καθώς Μεγαλώνουμε* της σειράς *ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ*, 15η Ενότητα: Το Πάσχα).

  Τα παιδιά ηλικίας 11-12 ετών στα οποία απευθύνεται το εγχειρίδιο (Θώμου κ.ά. 2006: 7) κατ' αρχήν δεν στέλνουν πλέον *γράμματα.* Επικοινωνούν με όλους τους άλλους τρόπους που επιτρέπει η χρήση των νέων τεχνολογιών. Και με τυχόν παππούδες στο χωριό επικοινωνούν τηλεφωνικά. Επίσης, η σύνταξη προσωπικού γράμματος δεν ανταποκρίνεται πλέον στη ζώσα πραγματικότητα του σύγχρονου πολίτη. Οπότε δεν διδάσκονται ένα είδος λόγου, με το οποίο θα έρθουν αντιμέτωποι σε επόμενα στάδια της ζωής τους.

  Θέλω να στείλω ένα γράμμα στον Άη-Βασίλη και να του ζητήσω να καλυτερέψει λίγο τα πράγματα στον κόσμο. (*Καθώς Μεγαλώνουμε* της σειράς *ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ*, 10η Ενότητα: Χρονιάρες μέρες).

  Εκφώνηση που καλεί τους μαθητές να απευθύνουν το γράμμα στον *Άη-Βασίλη* μάλλον θα τους προκαλέσει δυσφορία, υπό την έννοια ότι υποτιμάται η ηλικία τους. Στην ηλικία των 11 με 12 ετών είναι βέβαιο ότι τα παιδιά δεν πιστεύουν πλέον στην ύπαρξη ενός *Άη-Βασίλη* ο οποίος μάλιστα θα *καλυτερέψει λίγο τα πράγματα στον κόσμο* μόλις (ή μόνο εάν;) του ζητηθεί.

  Το διδακτικό εγχειρίδιο 'συνομιλεί' με τον μαθητή. Εάν ο ίδιος διαπιστώσει ότι η ηλικία του δεν αντιμετωπίζεται με τον δέοντα σεβασμό, ενδεχομένως να θεωρήσει ότι συνολικά δεν αντιμετωπίζεται με τον σεβασμό που του οφείλεται. Ας μην ξεχνάμε δε ότι τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται μέσω δύο γλωσσών έχουν συχνά δυσκολίες συγκρότησης μιας στέρεης ταυτότητας και πολλές φορές έρχονται αντιμέτωπα με προκαταλήψεις και απορρίψεις, οπότε ενίοτε είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα σε τέτοιου είδους ζητήματα.

- Η πραγματολογική αναφορά αφορά πραγματολογικό χώρο που τυγχάνει ιδιαίτερης συναισθηματικής φόρτισης για τους διδασκόμενους:

  Παραθέτουμε ενδεικτικά από το ΓΕΦΥΡΕΣ, στη σελίδα 68, την ακόλουθη άσκηση:

  > *Γράψτε για τη δική σας δουλειά. Γράψτε για τη δουλειά των γονιών σας.*

  Με δεδομένο ότι το διδακτικό αυτό υλικό απευθύνεται σε «πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο και μετανάστες […] κατά το πρώτο διάστημα παραμονής» τους στην Ελλάδα (Σιμόπουλος 2016: 3), γεννάται το εύλογο ερώτημα, σε ποια δουλειά καλούνται οι διδασκόμενοι να αναφερθούν. Προφανώς, στη δουλειά που είχαν στις πατρίδες τους. Διότι ως γνωστό, πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, ιδιαίτερα κατά το πρώτο διάστημα παραμονής τους, δεν εξασκούν καμιά δουλειά. Οπότε, θα αναφερθούν στα επαγγέλματα που ασκούσαν στις χώρες προέλευσής τους, εάν είχαν τη δυνατότητα να εργάζονται οι ίδιοι ή οι γονείς τους. Σε κάθε περίπτωση, η εκφώνηση τους καλεί να στραφούν σε

παρελθόν που είτε δεν βίωσαν, εάν δεν είχαν ή απώλεσαν τις όποιες δουλειές, είτε απλώς δεν επιθυμούν να αναφερθούν για ευνόητους λόγους.

Και η ακόλουθη εκφώνηση στο ΔΙΑΠΟΛΙΣ απαιτεί συναισθηματική δύναμη για να εστιάσει στα καθαρά γλωσσικά ζητούμενα, καθώς μόνο δυσάρεστες αναμνήσεις μπορεί να προκαλέσει:

> *Είναι η πρώτη μέρα στο καινούριο σχολείο, σε μια τάξη όπου όλοι μιλάνε άλλη γλώσσα από τη δική σου. Τι κάνεις για να αποκτήσεις φίλους;* (Αντωναράκου 2004: 14).

Η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος συνιστά μια εμπειρία, για την αντιμετώπιση της οποίας δάσκαλοι και γονείς (οφείλουν να) μεριμνούν με τρόπο ώστε η ένταξη στο νέο περιβάλλον να δημιουργεί όσο το δυνατόν λιγότερα προβλήματα στον μαθητή. Εάν δε η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος είναι συνυφασμένη και με την πλήρη αδυναμία επικοινωνίας, καθώς *όλοι μιλάνε άλλη γλώσσα,* τότε η εμπειρία είναι τραυματική. Και μόνο το βίωμα να είναι ο μαθητής εκτεθειμένος σε περιβάλλον χωρίς να έχει την παραμικρή δυνατότητα γλωσσικής επικοινωνίας, ασφαλώς δεν του επιτρέπει, και μάλιστα την *πρώτη μέρα στο καινούριο σχολείο* να σκεφτεί τρόπους πώς θα αποκτήσει φίλους. Η εκφώνηση, συνεπώς, αναγκάζει τον μαθητή να θυμηθεί μία έντονα τραυματική περίοδο της ζωής του. Επί πλέον, με δεδομένο ότι *φίλους* θα απέκτησε μετά από καιρό, η διατύπωση ενδέχεται να αισθανθεί πως με δική του υπαιτιότητα δεν απέκτησε φίλους: αφενός η διατύπωση *τι κάνεις για να αποκτήσεις φίλους;* Επιτρέπει την ερμηνεία ότι εάν έκανε κάτι συγκεκριμένο, θα είχε αποκτήσει φίλους και μάλιστα από την *πρώτη μέρα*. Συνεπώς ο μαθητής καλείται να αναλογιστεί και να καταθέσει ενέργειες τις οποίες τότε ούτε καν μπορούσε να σκεφτεί. Επί πλέον, η διατύπωση επιτρέπει και την ακόλουθη ανάγνωση: μόνο εάν *κάνεις* κάτι (τι ακριβώς;) μπορείς *να αποκτήσεις φίλους*.

- Το προτεινόμενο από τους συγγραφείς λεξιλόγιο δεν συνάδει με το λεξιλόγιο που οι χρησιμοποιείται σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις:

  Στο ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 3 (μάθημα 2ο: Εστιατόριο ή φαστ φουντ;) παρατίθενται οι ακόλουθες φράσεις στο Βιβλίο του μαθητή:

  > *Εσύ οδηγείς ποδήλατο; Ναι, οδηγώ.*
  >
  > *Η Αθηνά οδηγεί ποδήλατο.*
  >
  > *Εμείς οδηγούμε ποδήλατο.*
  >
  > *Εσείς οδηγείτε ποδήλατο; Όχι, δεν οδηγούμε.*
  >
  > *Ο Πέτρος και η Μαρίνα οδηγούνε ποδήλατο.*

  Το ελληνόπουλο του εξωτερικού, που θα θελήσει το καλοκαίρι να κάνει βόλτα με το ποδήλατο, π.χ. στο χωριό καταγωγής των γονέων του, και προτείνει σε συνομήλικους φίλους *να οδηγήσουν* ποδήλατα, θα βιώσει άλλη μια φορά το αίσθημα του μη ανήκειν, έστω το μη ανήκειν στους κατέχοντες την Ελληνική. Η διδασκαλία της Ν.Ε., είτε ως πρώτης είτε ως δεύτερης γλώσσας, διαφέρει από τη διδασκαλία της ελληνικής σε πολλά σημεία, ιδιαιτέρως δε στο γεγονός ότι οι διδασκόμενοι έρχονται σε επαφή με την αυθεντική χρήση της γλώσσας και εκτός αιθούσης διδασκαλίας. Η σημαντική αυτή παράμετρος τους οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι φυσικοί ομιλητές εκφράζονται διαφορετικά, εάν διαφέρει το προτεινόμενο λεξιλόγιο των εγχειριδίων.

7. Προτάσεις – Καλές Πρακτικές σύνταξης εκφωνήσεων

Η πλούσια βιβλιογραφία που αφορά στη διδασκαλία της Ν.Ε. ως πρώτης ή δεύτερης γλώσσας (Δαμανάκης 2000, Σκούρτου 2011), οι κοινώς αποδεκτές προδιαγραφές γλωσσικών, κοινωνιο-γλωσσολογικών και πραγματολογικών δεξιοτήτων κατά τη χρήση λόγου σύμφωνα με το *CERF* (Council of Europe 2018), τα ζητήματα που άπτονται της συγκρότησης ταυτότητας (Cummins 2003)

και οι διεθνώς αποδεκτοί κώδικες και κανόνες σεβασμού της διαφορετικότητας (Beacco & Byram 2007; American Psychological Association 2003) αποτελούν στέρεο υποστηρικτικό υλικό για την κατάρτιση και επιμόρφωση των διδασκόντων δίγλωσσων μαθητών, ενώ αναδεικνύονται σε σημαντικά εργαλεία για τους συντάκτες των εγχειριδίων.

Επιπροσθέτως, τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι συγγραφείς, αξιοποιώντας ακόμη περισσότερο (και) το γλωσσικό μάθημα, θα είναι σε θέση να μεταλαμπαδεύσουν στους δίγλωσσους μαθητές τα πραγματολογικά στοιχεία που εμπεριέχουν πολιτισμικές αναφορές, ώστε να συμβάλουν στη συγκρότηση μιας στέρεης δι-/διαπολιτισμικής προσωπικότητας με επίγνωση της δι-/διαπολιτισμικής ταυτότητας, εάν λάβουν υπόψη τους και τις ακόλουθες βασικές και κρίσιμες παραμέτρους:

- οι μαθητές διδάσκονται, γνωρίζουν, εξοικειώνονται και μέσω των πραγματολογικών αναφορών που εμπεριέχονται σε εκφωνήσεις των γλωσσικών εγχειριδίων,
- ο πραγματολογικός ‘τόπος’ που μεταφέρεται μέσω των εκφωνήσεων των εγχειριδίων της Ν.Ε. ενδέχεται να διαφοροποιείται ή και να συγκρούεται με αξίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα που ορίζουν τον πραγματολογικό χώρο της γλώσσας καταγωγής των γονέων τους,
- η κατανόηση των όποιων πραγματολογικών αναφορών, ως μέρος της συνολικής κατανόησης της εκφώνησης, προηγείται της προσπάθειας ανταπόκρισης στο ζητούμενο της κάθε άσκησης.

Σε συνέχεια των ανωτέρω, οι όποιες πραγματολογικές αναφορές, ιδιαίτερα όμως εκείνες οι οποίες αφορούν σε δι-/διαπολιτισμικά στοιχεία, οφείλουν να ελέγχονται τόσο από τον συντάκτη των ασκήσεων, όσο και από τον κάθε εκπαιδευτικό (και) ως προς τα ακόλουθα:

- Ορίζεται με σαφήνεια ο πραγματολογικός χώρος στον οποίον γίνεται αναφορά στην εκφώνηση;
- Μήπως απαιτείται αυξημένη νοητική εμπλοκή ή/και προκαλείται συναισθηματική φόρτιση κατά τη διαδικασία κατανόησης της πραγματολογικής αναφοράς;
- Μήπως η πραγματολογική αναφορά οδηγεί σε αντίφαση ή/και σύγκρουση με τον πραγματολογικό χώρο που εκφράζεται μέσω της άλλης γλώσσας που χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτά;
- Μήπως η πραγματολογική αναφορά οδηγεί σε αντίφαση ή/και σύγκρουση με τον πραγματολογικό χώρο που συνάδει με την ζώσα πραγματικότητα των παιδιών αυτών;
- Επιτρέπει η διατύπωση πραγματολογικής αναφοράς την αποδοχή της εκ μέρους των παιδιών αυτών, ώστε να διευρυνθεί ο πραγματολογικός ορίζοντάς τους;

Τέλος, προκειμένου οι μαθητές που κοινωνικοποιούνται μέσω δύο γλωσσών να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται και γλωσσικά και πραγματολογικά στις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες εμπλέκονται ή στις οποίες διδάσκονται για να εμπλακούν, η διδασκαλία της Ν.Ε. ως πρώτης ή ως δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να συνδέεται συστηματικά τόσο με λεκτικές πράξεις (speech acts) όσο και με τα διάφορα είδη κειμένου, είτε αυτά αφορούν τον προφορικό, είτε τον γραπτό λόγο. Σημαντική, επίσης, θέση επέχει κατά τη διδασκαλία η εστίαση σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές στρατηγικές. Αναφέρονται ενδεικτικά οι αντισταθμιστικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ομιλητής, προκειμένου να αντιμετωπίσει δυσκολίες στην επικοινωνία και τα διάφορα είδη χρήσης λόγου και συγκεκριμένα η πληροφοριακή (η πρόσληψη, αξιοποίηση ή/και μετάδοση ποικίλων πληροφοριών από ένα γραπτό ή προφορικό κείμενο), η διαπροσωπική (δημιουργία και διατήρηση κοινωνικής επαφής, όπως και συμμετοχή σε κοινωνικές περιστάσεις), η δημιουργική (παραγωγή λόγου με τρόπο πρωτότυπο, ο οποίος αποτυπώνει προσωπικές επιλογές ή/και στάσεις του χρήστη) και, αναμφισβήτητα, η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας (μετάδοση νοήματος, πληροφορίας ή έννοιας από μία γλώσσα σε άλλη).

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Psychological Association (2003). *Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists.* (Διαθέσιμο στο: https://www.apastyle.org/manual/related/guidelines-multicultural-education.pdf) (Ανακτήθηκε στις 14/1/2019).

Beacco, J.-C. & M. Byram (2007). From linguistic diversity to plurilingual Education: Guide for the development of language education policies in Europe. (Διαθέσιμο στο: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4**)** (Ανακτήθηκε στις 14/1/2019).

Boos-Nüning, U. (1978). Lernprobleme und Schulerfolg. In M. Hohmann (Ed.). *Unterricht mit ausländischen Kindern* (pp. 57-88). Düsseldorf: Schwann.

Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση* (μτφ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση βελτιωμένη).

Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Companion Volume with New Descriptors. (Διαθέσιμο στο: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989) (Ανακτήθηκε στις 14/1/2019).

Ferguson, C.A. & D.I. Slobin (Eds.) (1973). *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Weinreich, U. (1953/1979). *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York: Humanities Press.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (Επιμ.), *Πρακτικά Διημερίδας: Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/Δεύτερης Γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές*, 2-3 Απριλίου 2009, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 12-28.

Μπατσαλιά, Φ. (1993). Γλωσσικές προϋποθέσεις παιδιών Ελλήνων μεταναστών. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 14ης Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.*, 27-29 Απριλίου 1993, Θεσσαλονίκη, σσ. 399-414.

Μπατσαλιά, Φ. (1998-2000). Πραγματολογία και δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης. *Παρουσία*. Τόμος ΙΓ΄ - ΙΔ΄. Αθήνα, σσ. 565-586.

Μπατσαλιά, Φ. (2003). Η Νέα Ελληνική ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης. *Γλωσσολογία*. Τόμος 15 (Ειδικό τεύχος: Πρακτικά Ημερίδας «Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα» προς τιμήν του Παναγιώτη Κοντού, 3 Νοεμβρίου 2003). Αθήνα, σσ. 93-102.

Μπατσαλιά, Φ. (2016). Η σημασία πραγματολογικών στοιχείων και αναφορών σε διδακτικά εγχειρίδια ξένης γλώσσας. *Aktuell. 44*, 12-19. (Διαθέσιμο στο: http://www.deutsch.gr/ img/aktuell 44 - August 2016.pdf) (Ανακτήθηκε στις 14/1/2019).

Μπατσαλιά, Φ. & Ε. Σελλά-Μάζη (2003). Πολυπολιτισμικές κοινωνίες: Η σύγχρονη πρόκληση για το σχολείο. Στο *Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, 25-26 Σεπτεμβρίου 2000, Αθήνα, σσ. 427-438.

Σελλά, Ε. (2001/2007). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα.* Αθήνα: Προσκήνιο.

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

Διδακτικά εγχειρίδια

Αντωναράκου Ει., Μαλμέν Ε. & Δ. Τσίπου (2004). ΔΙΑΠΟΛΙΣ. Κείμενα για νέους σε απλά Ελληνικά. Βιβλίο Γ', Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Θώμου, Π., Κασσωτάκη, Ει., Λελεδάκη, Ε., Μητροφάνης, Γ., Νικολουδάκη-Σουρή, Ε., Παπαδογιαννάκης, Ν. Ε. & Κ. Πετράκη, σε συνεργασία με τα μέλη των Ο.Ε. στην Αυστραλία, στη Μ. Βρετανία, στη Γερμανία, στις ΗΠΑ και στον Καναδά. (Επεξεργασία πρωτοτύπων, συντονισμός, επιμ.: Ν.Ε. Παπαδογιαννάκης, Ε. Νικολουδάκη-Σουρή. Επιστ. υπεύθυνος: Μ. Δαμανάκης 2006). *Καθώς μεγαλώνουμε.* ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Επίπεδο Τρίτο, Μέρος 2ο, Τετράδιο Δραστηριοτήτων 1. Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ): Πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά». (Διαθέσιμο στο: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=482&lang=el) (Ανακτήθηκε στις 14/1/2019).

Αδαμίδης, Δ., Σεραφειμίδου, Α., Σουλτάνη Α. & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (2004) (Συντονισμός και επιμ.: Ά. Χατζηπαναγιωτίδη, Επιστ. υπεύθυνος: Μ. Δαμανάκης). ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ 3 & 4, Βιβλίο Μαθητή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ): Πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά». (Διαθέσιμο στο: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=115:didaskalia-tis-ellinikis-os-xenis&catid=90&Itemid=562&lang=el) (Ανακτήθηκε στις 14/1/2019).

Σιμόπουλος, Γ. (2016). ΓΕΦΥΡΕΣ. Οδηγός δίγλωσσης υποστήριξης προσφύγων. Α Έκδοση, Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (1η έκδοση).

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Π. Χαλκιάς (1990). Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, Α΄ τεύχος. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Πριν από την ένταξη: σχεδιάζοντας μια δράση μη-τυπικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές/τριες προσφυγικής προέλευσης

Στάθης Παπασταθόπουλος
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
spapasta@cc.uoi.gr

Γιώργος Σιμόπουλος
Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
giorgosimopoulos@gmail.com

Λήδα Στεργίου
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
stergioulida@gmail.com

Μαρίκα Λεκάκου
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
mlekakou@gmail.com

Μαργαρίτα Καψάλη
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
makapsa@yahoo.gr

Abstract

In this paper we give an overview of an educational program that was undertaken in the region of Epirus by the University of Ioannina and the NGO Terre des hommes during the period November 2016-March 2018. The program aimed primarily (though not exclusively) at providing non-formal education in Greek to refugee children and adults living in camps, hotels and apartments in Ioannina and neighbouring towns/villages (Filipiada, Konitsa). We briefly discuss the key properties of the particular populations and of their living conditions, which led to particular choices in the methodology and initiatives undertaken during the program. The bulk of the article is primarily devoted to a description of (a) a "Reception Level" of language competence which was implemented during the program, namely a compact level of instruction in Greek oriented to refugee populations, for whom Greece was essentially a transit country and (b) one of the published instruction books, *To "Valitsaki* ("the little suitcase"), a textbook for refugee children aged 6-12 years, whose mother tongue is Arabic or Farsi.

Λέξεις-κλειδιά: *Μαθητές-πρόσφυγες, μη-τυπική εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, επίπεδα γλωσσομάθειας, πολύγλωσσο υλικό.*

1. Εισαγωγή

Το 2016, έφτασαν στην Ήπειρο 1955 αιτούντες άσυλο, προερχόμενοι κυρίως από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ. Εγκαταστάθηκαν σε δυο εγκαταλελειμμένα στρατόπεδα, το ένα στον Κατσικά Ιωαννίνων και το άλλο έξω από τη Φιλιππιάδα, και σε τρεις πρώην εστίες φιλοξενίας παιδιών στην Κόνιτσα, τα Δολιανά και το Τσεπέλοβο. Το 40% των προσφύγων ήταν ανήλικοι. Οι άνθρωποι αυτοί προέρχονταν από ποικίλα πολιτισμικά, ταξικά, θρησκευτικά και μορφωτικά πλαίσια, είχαν διανύσει διαφορετικές προσφυγικές πορείες, αλλά μοιράζονταν στο παρόν μια μηδενική ή μικρή γνώση για την Ελλάδα ως χώρα υποδοχής και μια ανάλογη έλλειψη εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα. Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο μέρος των παιδιών διένυαν μια μακροχρόνια περίοδο εκτός σχολείου, που με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία κυμαινόταν από10.7 μήνες για τα παιδιά από το Αφγανιστάν έως και 25.8 μήνες για τα παιδιά από τη Συρία (Save the Children 2016).

Η έλλειψη πρόσβασης στην εκπαίδευση, οι επισφαλείς συνθήκες ζωής στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων και η ανάγκη κοινωνικής ένταξης των προσφύγων οδήγησαν μια μερίδα μελών ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μετά το πέρας πιλοτικής δράσης στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων στα Δολιανά τον Ιούλιο 2016, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος μη-τυπικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με την ΜΚΟ Terre des hommes, με χρηματοδότηση από το τμήμα Ανθρωπιστικής Βοήθειας και Πολιτικής Προστασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ECHO).[1] Ο τίτλος του προγράμματος ήταν: "Ολοκληρωμένη απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και προστασίας των παιδιών-προσφύγων και των κηδεμόνων τους στην Ευρώπη και ειδικότερα στην Ελλάδα". Στο παρόν άρθρο περιγράφουμε στα βασικά του σημεία το πρόγραμμα αυτό, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην υλοποίηση των γλωσσικών μαθημάτων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος. Στην ενότητα 2 παρουσιάζουμε σε γενικές γραμμές το Πρόγραμμα. Στην ενότητα 3 αναφερόμαστε σε κάποιες ιδιαιτερότητες των πληθυσμών με τους οποίους εργαστήκαμε, στην προσέγγισή μας για το γλωσσικό μάθημα, καθώς και στο «Επίπεδο Υποδοχής» ή «Επίπεδο Χάος», το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στην ενότητα 4 αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος και πιο συγκεκριμένα στο υλικό που αναπτύχθηκε για παιδιά ηλικίας 6-12 ετών, *Το Βαλιτσάκι*. Η ενότητα 5 περιέχει συμπεράσματα, καθώς και κάποια γενικότερα στοιχεία αποτίμησης του Προγράμματος.

2. Το Πρόγραμμα μη-τυπικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Το πρόγραμμα μη-τυπικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είχε τους ακόλουθους στόχους:

1. Τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και την παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης στα παιδιά-πρόσφυγες που ζούσαν σε Κέντρα Φιλοξενίας στην Ήπειρο, στα ξενοδοχεία και τα διαμερίσματα που ενοικιάστηκαν στην πορεία στα Ιωάννινα.
2. Την παροχή διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας για τις ηλικιακές ομάδες των οποίων η ένταξη στην τυπική εκπαίδευση δεν είχε προβλεφθεί· συγκεκριμένα σε έφηβους άνω των 16 ετών και σε ενηλίκους.
3. Την παραγωγή πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, ειδικά σχεδιασμένου για τις ανάγκες του συγκεκριμένου προσφυγικού πληθυσμού.
4. Την ενημέρωση και εκπαίδευση των εφήβων σε ζητήματα σχετικά με τα Δικαιώματα του Παιδιού και με δεξιότητες ζωής χρήσιμες για την ένταξή τους στις ευρωπαϊκές χώρες φιλοξενίας.
5. Την παροχή επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν ή επρόκειτο να διδάξουν τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε παιδιά ή και ενηλίκους πρόσφυγες.

Η επιλογή και ο σχεδιασμός της μη-τυπικής προσέγγισης υπαγορεύτηκε από τις συνθήκες ζωής των προσφύγων κατά τη χρονική περίοδο της υλοποίησής του, και πιο συγκεκριμένα:

1. τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης εντός των χώρων στέγασης των προσφύγων και την έλλειψη κατάλληλων αιθουσών για την παροχή εκπαιδευτικού έργου,
2. τη συνεχή μετακίνηση των αιτούντων άσυλο (συνεχείς νέες αφίξεις, αναχωρήσεις για οικογενειακή επανένωση, αλλαγές στο σχεδιασμό στέγασης, παράτυπες μετακινήσεις σε άλλες χώρες της ΕΕ),

[1] Τα μέλη της Επιστημονικής Ομάδας του Προγράμματος ήταν, με επικεφαλής τον Επιστημονικά Υπεύθυνο Ευστάθιο Παπασταθόπουλο (Επίκουρο Καθηγητή, ΦΠΨ Ιωαννίνων), τα ακόλουθα: Λήδα Στεργίου (Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΝ Ιωαννίνων), Θεοχάρης Ράπτης (Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΝ Ιωαννίνων), Μαρίκα Λεκάκου (Επίκουρη Καθηγήτρια, Φιλολογία Ιωαννίνων) και Ελένη Καμπέρη (Συνταξιούχος Νηπιαγωγός).

3. την απουσία μιας κοινής γλώσσας επικοινωνίας, όπως και διαθέσιμων διερμηνέων,
4. την κάλυψη διαφόρων εκπαιδευτικών αναγκών (για παράδειγμα, αυτών που είχαν κάνει αίτηση για άσυλο στην Ελλάδα και αυτών που περίμεναν την ολοκλήρωση της διαδικασίας επανένωσης και μετεγκατάστασης σε άλλη χώρα της ΕΕ),
5. τα διαφορετικά πολιτισμικά, μορφωτικά και γλωσσικά προφίλ των εκπαιδευόμενων,
6. την ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών που ζουν σε δύσκολες συνθήκες, εκτός των οικείων τους διαπροσωπικών δικτύων, συχνά με τραυματικές εμπειρίες,
7. την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών που θα παρακολουθούσαν τα τμήματα ένταξης της δημόσιας εκπαίδευσης (ΔΥΕΠ και Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ),
8. τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για ομάδες ανθρώπων των οποίων η ένταξη στην τυπική εκπαίδευση θα καθυστερούσε ή δεν ήταν υποχρεωτική,
9. την κάλυψη βασικών αναγκών επικοινωνίας στην καθημερινή τους ζωή εντός και εκτός των χώρων φιλοξενίας,
10. την εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους, σε συνθήκες όπου απουσιάζει ένα κοινό μοιρασμένο πλαίσιο ζωής.

Τα μαθήματα γλώσσας που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος του Παν/μίου Ιωαννίνων υλοποιήθηκαν σε 12 δομές στην Ήπειρο (κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, ξενοδοχεία και στο κοινοτικό κέντρο προσφύγων "Μικρή Πόλη" στα Ιωάννινα), από τον Νοέμβριο του 2016 έως και τον Μάρτιο του 2018.[2] Ο συνολικός αριθμός των επωφελούμενων που έλαβαν μέρος στις τάξεις ελληνικών ήταν 581 άτομα: 339 παιδιά και έφηβοι (6-17 ετών) και 242 ενήλικοι. Οι χώρες καταγωγής των εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν ήταν ποικίλες: Συρία, Αφγανιστάν, Ιράν, Ερυθραία, Κονγκό, Καμερούν, Γουινέα, Μαυριτανία, Μαρόκο και Αλγερία. Αντίστοιχη ποικιλία υπήρχε και στις μητρικές γλώσσες των εκπαιδευόμενων: Αραβικά, Φαρσί, Ντάρι, Κιρμαντζί, Σορανί, Τιγκρίνια και Γαλλικά.

Δύο διδακτικά εγχειρίδια αναπτύχθηκαν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, καλύπτοντας κυρίως το γλωσσικό επίπεδο Α1 και μερικώς το Α2 (με βάση το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες*, CEFR 2001). Το πρώτο, το *Βαλιτσάκι*, εκδόθηκε τον Φεβρουάριο 2016 και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-12 ετών. Όλοι οι βασικοί του διάλογοι είναι μεταφρασμένοι στα Αραβικά, στα Φαρσί και τα Αγγλικά. Το *Βαλιτσάκι* συνοδεύεται από έναν οδηγό για την/τον εκπαιδευτικό που θα το χρησιμοποιήσει. Η πρώτη έκδοση τυπώθηκε σε 2000 αντίτυπα και διανεμήθηκε δωρεάν. Δόθηκε, εφόσον ζητήθηκε, σε εκπαιδευτικούς για χρήση σε δημόσια σχολεία που φιλοξενούσαν μαθητές προσφυγικής προέλευσης, αλλά και σε ΜΚΟ που πρόσφεραν διδασκαλία ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Tdh, ΔΟΜ, Elix, Khora, Caritas Hellas, Άρσις, Danish Refugee Council, Praksis). Η δεύτερη αναθεωρημένη έκδοση του εγχειριδίου το *Βαλιτσάκι* εκδόθηκε τον Μάρτιο 2018. Τον Μάρτιο 2018 εκδόθηκε ένα δεύτερο διδακτικό εγχειρίδιο, με τίτλο *Έλα Πάμε*, το οποίο αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε έφηβους και ενηλίκους πρόσφυγες/αιτούντες άσυλο. Ακολουθώντας την προσέγγιση που δοκιμάστηκε με επιτυχία στο *Βαλιτσάκι*, οι διάλογοι είναι επίσης μεταφρασμένοι στα Αραβικά, στα Φαρσί και τα Αγγλικά. Και τα δύο εγχειρίδια είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του προγράμματος (https://www.valitsakia-ellinikon.gr/).

Στο παρόν άρθρο αναφερόμαστε κατεξοχήν στο *Βαλιτσάκι*, γιατί το συγκεκριμένο εγχειρίδιο έχει μια κομβική και παραδειγματική διάσταση σε σχέση με το συνολικό πρόγραμμα. Όπως προαναφέρθηκε, ήταν το πρώτο εγχειρίδιο που εκδόθηκε, χρησιμοποιήθηκε συστηματικά κατά την διάρκεια του

[2] Τα μαθήματα πραγματοποιούνταν από 9 μετακινούμενες ομάδες εκπαίδευσης. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από έναν εκπαιδευτικό και 1-3 εθελοντές, προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

προγράμματος, αξιολογήθηκε και επανεκδόθηκε σε βελτιωμένη και επαυξημένη μορφή. Η προσέγγιση και η δομή του αποτέλεσε τον οδηγό για την διαμόρφωση του δεύτερου εγχειριδίου (*Έλα Πάμε*), το οποίο απευθύνεται σε ενηλίκους. Ο σημαντικότερος λόγος, όμως, έχει να κάνει με το γεγονός ότι το *Βαλιτσάκι* ήρθε να καλύψει ένα εντονότερο κενό στην βιβλιογραφία των διαθέσιμων εγχειριδίων για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται, αλλά και για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στις συνθήκες που προαναφέρθηκαν.

3. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης στο πλαίσιο του Προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

3.1. Εκπαίδευση και Τραύμα

Μέρος της πρόκλησης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είχε να κάνει, προφανώς, με τις δυσχερείς ή/και τραυματικές εμπειρίες που έχουν βιώσει οι εκπαιδευόμενοι/ες προσφυγικής προέλευσης. Θα θέλαμε εξαρχής να υπογραμμίσουμε την προσοχή που χρειάζεται να χαρακτηρίζει την προσέγγισή αυτών των εμπειριών. Η γενικευμένη και γενικευτική κατάταξη των εν λόγω ατόμων ως υποκειμένων ψυχικού τραύματος και ως φορέων μετατραυματικού στρες ενέχει μία σειρά από κινδύνους και παγίδες, τις οποίες είναι σκόπιμο να λαμβάνει υπόψη κάθε εκπαιδευτικός που εργάζεται με τέτοιους πληθυσμούς. Ο λόγος περί τραύματος, σε κοινωνικό αλλά και σε επιστημονικό επίπεδο, είναι τόσο εκτενής και διαδεδομένος, που δύσκολα μπορεί κανείς να τον παρακάμψει, πόσο μάλλον εφόσον ενεργοποιεί «θετικά» αντανακλαστικά υλικής, ψυχολογικής και πολιτικής συμπαράστασης (Papadopoulos 2001). Ωστόσο, η παθολογικοποίηση των ατόμων προσφυγικής προέλευσης ομογενοποιεί και στιγματίζει αυτήν την ομάδα, υπογραμμίζοντας την ευαλωτότητα και την τρωτότητά της, και τη διαχωρίζει από την πλειοψηφία των «μη θυμάτων»-- ευνοώντας, τελικά, τις σχέσεις εξάρτησης και ανισότητας. Επιπλέον, η εστίαση στο τραύμα επιτρέπει τη μετακύλιση της ευθύνης στους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας, προσφέροντας άλλοθι στις ανεπάρκειες του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος (Rutter 2006, Taylor & Sidhu 2012, Hayward 2017).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί που απασχολήθηκαν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσο και πολλοί/ες που εργάζονται στην τυπική εκπαίδευση με παιδιά πρόσφυγες συχνά υπογραμμίζουν με θαυμασμό την ανθεκτικότητα που αυτά επιδεικνύουν: καθώς προσπερνούν ποικίλες αντιξοότητες, μας δίνουν τη δυνατότητα να αντιληφθούμε την εκπαιδευτική σχέση ως μία αμοιβαία εμπλουτιστική και ωφέλιμη αλληλεπίδραση, αντίθετα με ό,τι συνεπάγεται η προσκόλληση στην έννοια του τραύματος. Βεβαίως και υφίστανται τραυματικές εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν με διάφορους τρόπους τις συμπεριφορές των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους, την ιδιοσυγκρασία τους, τις πολιτισμικές τους αποσκευές, αλλά και ανάλογα με την εκπαιδευτική (οπωσδήποτε και ευρύτερα κοινωνική) αντιμετώπιση που τους επιφυλάσσει ο εκάστοτε τόπος υποδοχής. Οι εμπειρίες που εμπιστεύτηκαν οι εκπαιδευόμενοι/ες στους συντελεστές του προγράμματος κατέστησαν σαφές ότι η βιωμένη δυσχέρεια δεν περιορίζεται στην προ-μεταναστευτική περίοδο, αλλά αφορά τη μεταναστευτική διαδρομή, καθώς και την πρώτη μετα-μεταναστευτική περίοδο, τις τρεις περιόδους που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να κατανοηθεί η προσφυγική εμπειρία ολιστικά (Papadopoulos 2001, Rutter 2006, Nilsson & Bunar 2017). Έτσι, η γενικευμένη βία, οι βομβαρδισμοί, η δημόσια περιφορά κομμένων κεφαλιών ως τροπαίων, αλλά και η βία στην ατομική σφαίρα (όπως ο εξαναγκασμός παιδιού να παρακολουθήσει τον βασανισμό του γονέα του) δίνουν τη θέση τους στο φόβο και το άγχος του μεγάλου και επικίνδυνου ταξιδιού κατά τη διάρκεια του οποίου χάνονται ζωές, ακόμη και μελών της οικογένειας. Στην Ελλάδα, η οποία τις περισσότερες φορές δεν συνιστά τον επιθυμητό προορισμό των οικογενειών, η επιβίωση είναι μάλλον εξασφαλισμένη, χωρίς ωστόσο να εξασφαλίζονται και οι συνθήκες μιας ασφαλούς και ανέφελης ζωής. Οι συνεχείς μετακινήσεις από πόλη σε πόλη, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης σε καταυλισμούς, οι προσπάθειες των οικογενειών να φτάσουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες που συχνά συνεπάγονται τον αποχωρισμό ενός μέλους τους, οι διεθνοτικές

προστριβές, τα νέα πολιτισμικά πρότυπα με τα οποία καλούνται να εξοικειωθούν ανήλικοι και ενήλικοι, χωρίς ωστόσο να τους εξασφαλίζεται κοινωνική αλληλεπίδραση με τους γηγενείς, η παρατεταμένη αποσχολειοποίηση υφαίνουν τον κόσμο του «μετά», ο οποίος συχνά δεν είναι ούτε εύκολος ούτε ευχάριστος για τους εκπαιδευόμενους που βρέθηκαν να μαθαίνουν ελληνικά σε κοντέινερ και σοφίτες ξενοδοχείων, μέχρι να εξασφαλιστούν καταλληλότεροι χώροι σε δημοτικές βιβλιοθήκες και κοινοτικά κέντρα.

3.2. Το πλαίσιο της μη-τυπικής εκπαίδευσης: παραδοχές και στόχοι

Το εκπαιδευτικό έργο του Προγράμματος βασίστηκε σε μία ολιστική-οικολογική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και ειδικότερα της γλωσσικής διδασκαλίας. Η διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι ζωτικής σημασίας για τα άτομα προσφυγικής προέλευσης, εφόσον επιτρέπει την εξοικείωση με απαραίτητα για την επιβίωση γλωσσοπολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, ανεξάρτητα από το εάν πρόκειται για μία χώρα transit, όπως συνέβαινε σε πολλές περιπτώσεις αιτούντων άσυλο, ειδικά κατά την πρώτη περίοδο λειτουργίας του Προγράμματος. Πέρα από τον καθαρά γνωστικό τομέα, η διεξαγωγή των μαθημάτων λειτούργησε για τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες ως σταθεροποιητικό σημείο αναφοράς, σε μία περίοδο αβεβαιότητας, ασάφειας και μη κανονικότητας, δημιουργώντας ένα είδος κελύφους ασφάλειας και αλληλεπίδρασης, αποδοχής και αναγνώρισης. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκαν με τους εκπαιδευτικούς ως «εκπροσώπους» της ελληνικής κοινότητας, η κατάκτηση βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων που διευκολύνουν την καθημερινότητα, η ανάδειξη των πρώτων γλωσσών των συμμετεχόντων και η νομιμοποίηση της διαγλωσσικότητας, η ομαδοσυνεργατική και βιωματική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος αποδείχτηκαν πολύτιμα για τη δημιουργία εκπαιδευτικών και ευρύτερα κοινωνικών κινήτρων (Κρεμμύδα 2018). Όπως υπογραμμίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, η κοινωνική υποστήριξη την οποία παρέχουν οι φιλικές σχέσεις με συνομηλίκους και οι θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς συνιστά έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες προστασίας και ανθεκτικότητας για τα παιδιά προσφυγικής προέλευσης (Mohamed & Thomas 2017, Block et al. 2014, Thibault 2012, Hek 2005). Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί θεραπευτικά όταν λαμβάνει υπόψη όλο το πλέγμα των αναγκών των εκπαιδευόμενων --γνωστικών, ψυχοσυναισθηματικών, κοινωνικών -- προσαρμόζοντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας και εξασφαλίζοντας ένα κλίμα αποδοχής και υποστήριξης (Hayward 2017).

Ως προς τη γλωσσική διδασκαλία καθεαυτήν, η ολιστική προσέγγιση αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως σύνολο, ως όλον, το οποίο χρειάζεται να βιώσει ο μαθητής πριν εξετάσει αποσπασματικά τα διαφορετικά συστατικά του. Σε αυτό το πλαίσιο, το γλωσσικό μάθημα βασίζεται στη γλωσσική χρήση και αξιοποιεί κείμενα, αντικείμενα και εμπειρίες της καθημερινής ζωής με σκοπό την κατανόηση και την έκφραση νοήματος, που συνιστά και τον σημαντικότερο στόχο κάθε γλωσσικής δραστηριότητας. Παράλληλα, αποδίδεται μεγάλη σημασία στο κοινωνικό νόημα της γλώσσας και του ρόλου της ως μέσου κοινωνικοποίησης σε ρεαλιστικές συνθήκες, έτσι όπως αυτές μπορεί να αναπαριστώνται σε μία αίθουσα διδασκαλίας, και με μεθόδους που ευνοούν την αλληλεπίδραση και συνεργασία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος, το οποίο ενσωματώνει τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών λαμβάνοντάς τις υπόψη, τόσο στο επίπεδο του σχεδιασμού, όσο και του περιεχομένου των μαθημάτων (Patzelt 1995, Edelsky et al. 1991).

3.3. Το «Επίπεδο Υποδοχής»

Η εκπαιδευτική μας παρέμβαση, όπως προαναφέρθηκε, επιδίωξε να ανταποκριθεί στις ανάγκες γλωσσικής υποστήριξης ενός πληθυσμού που κατά κανόνα (και όχι πάντα στον ίδιο βαθμό) (α) βρισκόταν στο πρώτο διάστημα διαμονής στην Ελλάδα και είχε μηδενική ή ελάχιστη εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα· (β) είχε, τουλάχιστον στην αρχική φάση, πολύ περιορισμένη επαφή με άλλους ομιλητές αυτής

της γλώσσας και (γ) τόσο το πλαίσιο ζωής (δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης, συνεχής μετακίνηση, προσδοκίες μετεγκατάστασης ή οικογενειακής επανένωσης) όσο και η θεσμική του υπόσταση στη χώρα υποδοχής (παρατεταμένη αναμονή για την εξέταση των αιτημάτων ασύλου) δε δημιουργούσαν ένα πλαίσιο που να ενισχύει την προοπτική ένταξης και, άρα, να καθιστά ορατή την *αξία* χρήσης της γλώσσας υποδοχής. Οι μαθητές αυτοί, με άλλα λόγια, δεν ήταν *τυπικοί* μαθητές δεύτερης γλώσσας στο αρχάριο επίπεδο, άρα και οι τάξεις που τους υποδέχονται, το πλαίσιο προγράμματος και το εκπαιδευτικό υλικό για τη συγκεκριμένη ομάδα χρειαζόταν να έχει αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε το Επίπεδο Υποδοχής (ΕΥ), με την πρόθεση να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα υποστήριζε μαθητές σε συνεχή μετακίνηση, συχνά αμφιθυμικούς ως προς τα κίνητρα εκμάθησης της *άλλης γλώσσας*, σε συνθήκες που κάθε άλλο παρά ευνοϊκές για μια οποιαδήποτε μαθησιακή προσπάθεια θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν. Το ΕΥ, έτσι, σχεδιάστηκε ως μια χοάνη υποδοχής, βασίστηκε στη λογική των *ελληνικών για επιβίωση,* διευκολύνοντας αυτούς τους μαθητές:

I. να αποκτήσουν βασικές – άμεσης χρηστικότητας δεξιότητες επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα και να μπορούν να επιλέξουν αν και πότε θα ενταχθούν σε μεγαλύτερης διάρκειας και περισσότερο συστηματικής παρακολούθησης προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, τα οποία, άλλωστε, δεν είναι πάντοτε διαθέσιμα.

II. να αυξήσουν τη σχολική τους ετοιμότητα, να μπορούν, δηλαδή, να ενταχθούν ευκολότερα στην τυπική σχολική εκπαίδευση, ιδιαίτερα όταν η άφιξή τους πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και χρειάζεται να παρακολουθήσουν τάξεις που έχουν ήδη διανύσει ένα μικρό ή μεγαλύτερο διάστημα λειτουργίας.

Το ΕΥ είναι ένα εισαγωγικό στάδιο που προτείνουμε, λαμβάνοντας υπόψη την οργάνωση των επιπέδων γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR 2001). Η ανάπτυξή του βασίστηκε στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, στο Επίπεδο Α1 από το Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα για την Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας (Αντωνοπούλου, Βογατζίδου & Τσαγγαλίδης 2013), στο Ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες (ΙΕΠ, 2017) και στον Οδηγό Περιεχομένου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στις μονάδες ΔΥΕΠ (ΙΕΠ 2017). Δεν οργανώθηκε ως μια θεωρητική περιγραφή διδακτικών στόχων και περιεχομένων διδασκαλίας, αλλά συνδυάστηκε με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος υποδοχής που χαρακτηρίζεται από:

i. Σύντομη διάρκεια – η οποία με τη σειρά της επιτρέπει την τακτική του επανάληψη ανά μικρά χρονικά διαστήματα (κάθε τρεις εβδομάδες ή ένα μήνα): προβλέπονται, κατά μέσο όρο 30-40 ώρες διδασκαλίας, σε 15-20 δίωρα μαθήματα (3-4 εβδομάδες).

ii. Ευελιξία ως προς την ένταξη μαθητών σε διαφορετικές φάσεις υλοποίησής του, ώστε να καλύπτονται άμεσα και όσο το δυνατόν πιο κοντά στη στιγμή δημιουργίας τους οι ανάγκες των νεοαφιχθέντων προσφύγων. Το πρόγραμμα είναι «ανοιχτό» και μπορεί να υποδέχεται νέους μαθητές μέχρι και το δέκατο μάθημα. Μαθητές που εμφανίζονται μετά το δέκατο μάθημα θα πρέπει να αναμένουν τη συγκρότηση νέου προγράμματος.

iii. Στόχους που σχετίζονται με άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες και συνδέονται με ορατά-μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι μαθητές στο ΕΥ εξοικειώνονται με την ελληνική γλώσσα χωρίς εκτεταμένη διδασκαλία του γραμματικού συστήματος· οι γραμματικοί τύποι αντιμετωπίζονται ως λέξεις με συγκεκριμένη επικοινωνιακή λειτουργία. Μπορούν, για παράδειγμα, να χρησιμοποιούνται τύποι Αιτιατικής (*Με λένε… Είμαι από τη Συρία*) ή Αορίστου (*Πήγα στο γιατρό…*), χωρίς να αναλύεται η διαφορά

Ονομαστικής-Αιτιατικής ή να επισημαίνεται η διαφορά Ενεστώτα – Αορίστου. Με την ίδια λογική, αποφεύγονται οι μηχανιστικές ασκήσεις συμπλήρωσης ή αντιστοίχισης, ενώ η εξάσκηση αφορά κατά 75% την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου. Η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου εισάγεται σταδιακά και περιορίζεται σε ό,τι είναι απαραίτητο για να πλαισιώσει και να υποστηρίξει τις δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας. Έτσι οι μαθητές εξοικειώνονται με τη φωνολογία και τη γραπτή αναπαράσταση των φθόγγων, με στόχο να μπορούν να αναγνωρίσουν και να διαβάσουν απλές καθημερινές λέξεις, να γράψουν το όνομα, το επώνυμο και τη χώρα καταγωγής τους, καθώς και σύντομες φράσεις του τύπου: *Είμαι η Μαριάμ. Είμαι από το Αφγανιστάν. Μένω στη Φιλιππιάδα.* Ολοκληρώνοντας το ΕΥ ο μαθητής /η μαθήτρια αναμένεται να είναι σε θέση:

1. Να κατανοεί απλό – καθημερινό προφορικό λόγο, που εκφέρεται αργά και με παύσεις από έναν συνομιλητή/μία συνομιλήτρια που:
   - περιγράφει με σύντομες φράσεις τον εαυτό του / της ή το άμεσο περιβάλλον: *Γεια σας. Είμαι η Άννα. Είμαι η δασκάλα σας. / Αυτή είναι η τάξη μας. / Αυτό είναι το βιβλίο σας.*
   - περιγράφει ή αφηγείται μια κατάσταση ή ένα περιστατικό: *Ο αδερφός μου μένει στο κέντρο. Πηγαίνει στο σχολείο κάθε μέρα. Το απόγευμα μαθαίνει αγγλικά ή παίζει μπάλα με τους φίλους του. / Σήμερα δεν έχουμε μάθημα. Το σχολείο είναι κλειστό.*

2. Να παρέχει απλές πληροφορίες για τον εαυτό του/της και να ζητά πληροφορίες για άλλα πρόσωπα·

   Με λένε Μαχμούντ. / Είμαι από τη Συρία. / Είμαι έντεκα χρονών. / Αυτός είναι ο αδερφός μου. / Μένω στο κέντρο. / Από πού είσαι; / Πού μένεις;

3. Να κατανοεί απλές προσφωνήσεις, ερωτήσεις και οδηγίες και να μπορεί να ανταποκριθεί, δίνοντας σύντομες απαντήσεις·

   Ρεζά, έλα εδώ. / Καλημέρα. Τι κάνεις;

4. Να ζητάει απλές πληροφορίες και να κατανοεί τις απαντήσεις, όταν εκφέρονται σε απλό λόγο με παύσεις·

   Πού είναι το σχολείο; / Πόσο κάνει το κουλούρι;

5. Να αναγνωρίζει τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και πεζά, και να μπορεί να διαβάζει λέξεις που θα συναντήσει στο καθημερινό του περιβάλλον, όπως: *ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ* / *ΦΑΡΜΑΚΕΙΟ / σοκολάτα/ ΦΟΥΡΝΟΣ*

6. Να κατανοεί και να μπορεί να χρησιμοποιήσει βασικό λεξιλόγιο και φράσεις που είναι απαραίτητες ώστε να επικοινωνεί για καθημερινά θέματα στο χώρο του σχολείου (μαθήματα, εκπαιδευτικά υλικά και μέσα, ρόλοι στο σχολικό περιβάλλον...)·

   Δεν καταλαβαίνω ελληνικά… / Ανοίξτε τα βιβλία σας… / Τι μάθημα έχουμε;/

   Έχουμε διάλειμμα./ Η Ραζίε είναι συμμαθήτριά μου./ Έχω δουλειά για το σπίτι.

7. Να εκφράζει συναισθηματικές καταστάσεις, καθημερινές ανάγκες, επιθυμίες, αρέσκεια ή απαρέσκεια, διαθέσεις ή προβλήματα:

   Τι κάνεις; / Έτσι κι έτσι… / Πεινάω… / Διψάω… / Μου αρέσουν τα Μαθηματικά. /

   Δεν έχω όρεξη για μάθημα. / Κρυώνω.

8. Να ζητά διευκρινίσεις για πράγματα που δεν καταλαβαίνει:

   Τι σημαίνει….; / Πώς το λέμε αυτό στα ελληνικά; / Δεν καταλαβαίνω…

9. Να περιγράφει καθημερινές συνήθειες και περιστατικά και να μπορεί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει εκφράσεις χρόνου.

   Ξυπνάω πάντα νωρίς.
   Το μάθημα αρχίζει στις οχτώ.
   Στις δύο το μεσημέρι πηγαίνω για φαγητό.
   Αύριο είναι Τρίτη.
   Το σχολείο κλείνει τον Ιούνιο.
   Κάθε απόγευμα πηγαίνω για τρέξιμο.

10. Να ζητά και να κατανοεί πληροφορίες για θέματα που σχετίζονται με τη μετακίνηση, τη διατροφή, τη διαμονή, τα είδη ένδυσης και υπόδησης, την υγεία, τις καθημερινές αγορές.

    Πού είναι το σχολείο; / *Προχωράς ευθεία και μετά στρίβεις αριστερά.* / *Πώς πηγαίνεις στο σπίτι σου;* / *Πόσο κάνει το εισιτήριο;* / *Τι φαγητό έχουμε;* / *Μένουμε σε μια πολυκατοικία στο κέντρο.* / Πόσο κάνει; / *Πονάει το κεφάλι μου.* / *Έχω πυρετό.*

11. Να αναγνωρίζει και να κατανοεί βασικό λεξιλόγιο και φράσεις για πρόσωπα, πράγματα, καταστάσεις και ενέργειες στο καθημερινό του περιβάλλον και να μπορεί να χρησιμοποιήσει μέρος αυτού του λεξιλογίου στον προφορικό λόγο ονοματίζοντας πρόσωπα, πράγματα ή ενέργειες και δημιουργώντας απλές φράσεις λίγων λέξεων

12. Να σχηματίζει σε γραπτό λόγο απλές προτάσεις, περιγράφοντας θέματα καθημερινού ενδιαφέροντος και να συμπληρώνει απλές φόρμες, όπως μια αίτηση συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα.

4. Το *Βαλιτσάκι*

Το *Βαλιτσάκι: ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται* αναπτύχθηκε με την πρόθεση να υποστηρίξει παιδιά σχολικής ηλικίας που μιλούν αραβικά και φαρσί και βρίσκονται στο επίπεδο ΕΥ και στη μετάβαση από αυτό προς τα πρώτα βήματα στο επίπεδο Α1. Περιλαμβάνει απλούς καθημερινούς διαλόγους καθώς και χρήσιμες εκφράσεις μεταφρασμένες στα αραβικά, τα φαρσί και τα αγγλικά, εικονογραφημένο θεματικό λεξιλόγιο, απλές δραστηριότητες εξάσκησης και βασικά στοιχεία γραμματικής που εμπεριέχονται στο επίπεδο Α1. Το σύνολο του υλικού καλύπτει μέρος του επιπέδου Α1 για παιδιά, όπως περιγράφεται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, επιμέρους στοιχεία από το επίπεδο Α2 και το σύνολο του ΕΥ (Σιμόπουλος 2017β).

Οι 50-75 ώρες διδασκαλίας που απαιτεί για να ολοκληρωθεί το Βαλιτσάκι καλύπτουν, εκτός από τις 30-40 ώρες του επιπέδου ΕΥ, επιπλέον στοιχεία που σχετίζονται με:

i. τη διεύρυνση του λεξιλογίου και της εξάσκησης γλωσσικών δεξιοτήτων σε επικοινωνιακές περιστάσεις που αναφέρονται στο ΕΥ (σχολική ζωή, αγορές, διατροφή, διαμονή, ένδυση-υπόδηση, υγεία) ή σε επιπλέον επικοινωνιακές περιστάσεις (εργασία)
ii. την ενσωμάτωση επιπλέον στοιχείων του αναφέρονται στην εξοικείωση με το γλωσσικό σύστημα: ρήματα Β2 τύπου (*-ώ*: *τηλεφωνώ*) στον Ενεστώτα - ρήματα ΑΒ τύπου (*πάω*, *λέω*, *τρώω*, *ακούω*) στον Ενεστώτα - ρήματα Γ1 (*-ομαι*: *έρχομαι*) και Γ2 τύπου (*-άμαι*: *κοιμάμαι*) στον Ενεστώτα.

Σε κάθε περίπτωση, ενθαρρύνεται ο/η εκπαιδευτικός να αποστασιοποιηθεί από τη γραμμική χρήση του υλικού σελίδα-σελίδα, αλλά να κινείται ευέλικτα στο σύνολό του, να επανέρχεται σε στοιχεία που έχουν παρουσιαστεί, να αξιοποιεί ενότητες, υποενότητες και μεμονωμένες δραστηριότητες με τρόπο που να καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες, έχοντας φροντίσει να έχει μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το γλωσσικό και εκπαιδευτικό προφίλ των μαθητών του /της.

4.1. Διαπολιτισμικός προσανατολισμός

Το *Βαλιτσάκι* έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό και φιλοδοξεί να ανταποκρίνεται σε πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών κατά το πρώτο διάστημα διαμονής τους στην Ελλάδα και συμμετοχής σε δομές τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης στο νέο περιβάλλον, καθώς και σε ένα βασικό φάσμα περιστάσεων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Στο πλαίσιο αυτό οι «ήρωες» των διαλόγων είναι παιδιά από τις βασικές χώρες προέλευσης του σύγχρονου προσφυγικού πληθυσμού σε συνύπαρξη με παιδιά από τη χώρα υποδοχής. Ο στόχος είναι κάθε μαθητής/μαθήτρια να έχει το δικό του/της *Βαλιτσάκι*, μέσα στο οποίο να αναγνωρίζει τον εαυτό του/της, δημιουργώντας τα δικά του/της κείμενα ταύτισης, μικρές ή μεγαλύτερες (δια)γλωσσικές (Garcia & LiWei 2014) παραγωγές που αντανακλούν τα δικά του /της βιώματα και τη δική του / της μεταβαλλόμενη ταυτότητα (Cummins & Early 2011).

Για να αναπτυχθεί αυτό το «περιβάλλον» αναγνώρισης και αποδοχής, είναι απαραίτητη η μετακίνηση της/του εκπαιδευτικού προς ρόλους διευκολυντή και συμμάχου που εξασφαλίζει ένα επιτρεπτικό-ασφαλές περιβάλλον επικοινωνίας, όπου όλες οι γλωσσικές παραγωγές (προφορικές κατά κανόνα) είναι καλοδεχούμενες και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη, χωρίς να «ποινικοποιούνται» τα λάθη.

Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του υλικού που περιέχεται στο *Βαλιτσάκι* αφορά τη γλωσσική υποστήριξη και αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών (αραβικά και φαρσί)των κύριων ομάδων που συγκροτούν τα πρόσφατα προσφυγικά ρεύματα. Βασικές εκφράσεις, διάλογοι και λεξιλόγιο μεταφράζονται στις γλώσσες αυτές, όπως και στα αγγλικά. Η χρήση των μητρικών γλωσσών των μαθητών, αφορά, προφανώς τους μαθητές εκείνους που έχουν εξοικειωθεί με το γραπτό σύστημα της μητρικής τους γλώσσας και έχει δύο, κυρίως στόχους. Πρώτον, να λειτουργήσει ως εργαλείο υποστήριξης στα πρώτα βήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Δεύτερον, να συμβάλλει στη δημιουργία ενός πλαισίου συμπερίληψης, όπου οι γλώσσες και οι ταυτότητες των μαθητών είναι, όχι μόνο αποδεκτές, αλλά αξιοδοτούνται θετικά και γίνονται οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας.

Με την έννοια αυτή, η μετάφραση στις μητρικές γλώσσες των μαθητών και στα αγγλικά συνιστά πρόσθετο «εκπαιδευτικό πόρο» και δεν υποκαθιστά τη διδασκαλία με βάση τη δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός θα χειριστεί τις εκφράσεις και τους διαλόγους που παρουσιάζονται δημιουργώντας ένα πλαίσιο προσομοίωσης περιστάσεων επικοινωνίας και όχι προτρέποντας τους μαθητές να αναζητήσουν τη μετάφραση. Ο στόχος είναι η μετάφραση να λειτουργήσει ως βοηθητικό εργαλείο και όχι ως κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας της γλώσσας – οι μαθητές μαθαίνουν να ανατρέχουν στη μετάφραση για να επικυρώσουν αυτό που ήδη (αρχίζουν να) κατανοούν μέσα από τις επικοινωνιακές πρακτικές.

4.2. Εστίαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες

Το *Βαλιτσάκι* είναι προσανατολισμένο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενώ η παρουσίαση του γλωσσικού συστήματος είναι, στο επίπεδό αυτό, στοιχειώδης και γίνεται πάντοτε μέσα από τη γλωσσική χρήση. Σε αυτήν την κατεύθυνση προτείνονται *σημεία ελέγχου* των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών: είναι απαραίτητο, μετά από τρεις-τέσσερις διδακτικές ώρες, να μπορεί η/ο εκπαιδευτικός να δώσει όσο το δυνατόν πιο συγκεκριμένες απαντήσεις σε ερωτήματα του τύπου: *Τι μπορούν (γλωσσικά) να κάνουν οι μαθητές μου που δεν μπορούσαν να κάνουν πριν από αυτή τη διδακτική ενότητα;*

Στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης στη γλωσσική εκπαίδευση, το *Βαλιτσάκι* περιλαμβάνει ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων**,** προφορικών και γραπτών, που μπορούν να υλοποιηθούν μέσα στην τάξη με διαφορετικούς τρόπους: ατομικά, σε ζευγάρια, σε ομάδες, στην ολομέλεια. Προτείνεται η εναλλαγή του τρόπου διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να υπάρχει ποικιλία, να

αναπτύσσεται το ενδιαφέρον και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, όπως και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ακόμα και μια *μηχανιστική* άσκηση, όπως η μετεγγραφή μιας ομάδας λέξεων από *κεφαλαίους* σε *μικρούς* χαρακτήρες, μπορεί να γίνει όχι μόνο ατομικά, αλλά σε ζευγάρια ή, στη συνέχεια, να ζητηθεί από ένα ζευγάρι να *ελέγξει* την προσπάθεια ενός άλλου ζευγαριού κ.ο.κ.

Τέλος, το *Βαλιτσάκι* βασίζεται, σε μεγάλο βαθμό, σε εικόνες της καθημερινότητας για την παρουσίαση του βασικού λεξιλογίου και σε αυτήν την κατεύθυνση προτείνεται η αξιοποίηση των στοιχείων που οι μαθητές συναντούν (ή πρόκειται να συναντήσουν) στο άμεσο (π.χ. σχολικό) περιβάλλον. Η εικόνα, λοιπόν, χρησιμοποιείται ως εργαλείο κατάκτησης του λεξιλογίου: με επανάληψη της χρήσης της λέξης, οι μαθητές/τριες, μπορούν να περάσουν από το λεξιλόγιο σε απλές δομές: *η πόρτα – ανοίγω την πόρτα – κλείνω την πόρτα*. Ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να αξιοποιήσει πραγματικά αντικείμενα (realia) που μπορεί να φέρει ή που υπάρχουν στην τάξη, επιπλέον εικόνες και τη δραματοποίηση ενεργειών (*Ανοίγω το βιβλίο)* και καταστάσεων (*Είμαι χαρούμενη*).

5. Συμπεράσματα

Η σύντομη επισκόπηση του Προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατέδειξε ότι η οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2 σε πληθυσμούς με προσφυγικό υπόβαθρο θα πρέπει να στηρίζεται σε ένα συνεκτικό σύνολο παραγόντων που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους. Αναφορικά με το εν λόγω πρόγραμμα, ένας από τους βασικούς παράγοντες που οδήγησε στην επιτυχή ολοκλήρωσή του ήταν η δόμησή του με βάση τις ανάγκες της ομάδας-στόχου, η οποία από τη φύση της εσωκλείει ένα σύνολο ετερόκλιτων στοιχείων, με κοινό παρονομαστή την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η εκτίμηση αυτών των αναγκών ήταν μια συνεχής διαδικασία που υποδείκνυε στον εκπαιδευτικό την επιλογή του διδακτικού υλικού, τον σχεδιασμό καθώς και τις διδακτικές προσεγγίσεις (Wrigley & Guth 1992). Η καταγραφή και η αξιολόγηση των αναγκών ήταν μια διαδικασία συμμετοχική και προσανατολισμένη στη γλωσσική επάρκεια και το γλωσσικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων, τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Auerbach 1994). Χαρακτηριστικό είναι ότι η εκτίμηση των αναγκών εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού στηρίχτηκε στην επικέντρωσή του/της στις ικανότητες και όχι στα ελλείμματα των προσφύγων. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να διατυπώσουν και να εμφανίσουν αυτό που ήδη γνωρίζουν και αυτό που μπορούν να κάνουν (Auerbach 1994, Holt 1994).

Αναφορικά με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος στόχευσαν στην προετοιμασία κατάλληλου περιεχομένου, με υλικά και δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά των προσφύγων και που θα τους επέτρεπαν να αναδείξουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Το καλύτερο κίνητρο είναι η αναγκαιότητα – επομένως το διδακτικό υλικό προσαρμόστηκε σε αυτό που ήθελαν οι ίδιοι/ίδιες και είχαν ανάγκη να μάθουν. Προς την ίδια κατεύθυνση, έγινε προσπάθεια το διδακτικό υλικό που αξιοποιήθηκε να είναι αυθεντικό (π.χ. πινακίδες, φυλλάδια, τηλεφωνικοί κατάλογοι), ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι/ες να συνδέσουν αυτό που μαθαίνουν με τον πραγματικό κόσμο.

Έργο του/της εκπαιδευτικού ήταν και η υιοθέτηση ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων, από τον σχεδιασμό μέχρι και την αξιολόγηση, οι οποίες προήγαγαν την αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτικών. Ενεργητικές τεχνικές όπως η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων και ο καταιγισμός ιδεών συνέδραμαν τους εκπαιδευόμενους ώστε να αισθάνονται ισότιμα μέλη κατά τη μαθησιακή διαδικασία και να αποδεσμεύονται από το άγχος της ανεπάρκειας ή της ελλιπούς κατάρτισης (Βασάλα & Ανδρεάδου 2007, Courau 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ενεργητικές τεχνικές απαιτούν και άλλες παραμέτρους οι οποίες λειτουργούν επικουρικά και ενισχύουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε εξωγλωσσικά στοιχεία για να υποστηρίξει τις οδηγίες που χρειάζονταν οι αλλόγλωσσοι εκπαιδευόμενοι. Με τη χρήση χειρονομιών, εκφράσεων και εικόνων υποστηρίχτηκε η κατάκτηση λεξιλογίου, δηλαδή η

αποτελεσματικότερη σύνδεση μεταξύ γλωσσικής μορφής (ως ήχου) και (επικοινωνιακής) σημασίας ή λειτουργίας της. Ακολούθως, ο/η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τους εκπαιδευόμενους να κάνουν το ίδιο, προκειμένου να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Florez & Burt 2001). Τα εποπτικά μέσα λειτούργησαν παράλληλα, ενισχυτικά και συμπληρωματικά στη διδασκαλία, καθώς διεγείρουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των εκπαιδευομένων και γενικά συμβάλλουν στην κατανόηση (ιδίως του λεξιλογίου) οπτικοποιώντας την κοινωνούμενη πληροφορία.

Τέλος, σε επίπεδο σχέσεων επιδιώχθηκε η δημιουργία μαθησιακού κλίματος που χαρακτηριζόταν από ουσιαστική επικοινωνία, πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίο σεβασμό – με άλλα λόγια, ένα κλίμα υποδοχής, αποδοχής, εμψύχωσης, υποστήριξης και ενδυνάμωσης (Courau 2000, Noye & Piveteau 1999, Σηφάκης 2004).

Η πορεία της μη τυπικής εκπαίδευσης για πληθυσμούς με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο έχει περάσει από διαφορετικά στάδια λιγότερο ή περισσότερο δημιουργικών πειραματισμών. Παρά τα προβλήματα, τις αντιξοότητες, την ασυνέχεια των δράσεων, ένα πολύτιμο κεφάλαιο εμπειρίας, καλών πρακτικών, εργαλείων αλλά και ένα διευρυμένο και περισσότερο κριτικό πλαίσιο παραδοχών, που αναπτύσσουν εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτές και σχεδιαστές προγραμμάτων, φαίνεται να έχει συσσωρευτεί. Η αξιοποίηση και η διεύρυνση του κεφαλαίου αυτού αποτελεί μία από τις προκλήσεις της επόμενης περιόδου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Auerbach, E.R. (1994). *Making Meaning, Making Change. Participatory Curriculum Development for Adult ESL Literacy. Language in Education: Theory & Practice 78*. (Διαθέσιμο στο: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356688.pdf) (Ανακτήθηκε στις 9/01/2019).

Block, K., Cross, S., Riggs, E. & L. Gibbs (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education 18*(12), 1337-1355.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Strasbourg: Council of Europe-Language Policy Division.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. & M. Early (Eds.) (2011). *Identity Texts. The collaborative creation of power in multilingual schools.* Stoke-on-Trent: Trentham Books Ltd.

Edelsky, C., Altwerger, B. & B. Flores (1991). *Whole language: What's the difference?* Portsmouth, NH: Heinemann.

Florez, M.C. & M. Burt (2001). *Beginning to work with adult English language learners: Some considerations. National Center for ESL Literacy Education.* (Διαθέσιμο στο: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458837.pdf) (Ανακτήθηκε στις 9/01/2019).

Garcia, O. & L. Wei (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education.* New York: Palgrave MacMilan.

Holt, D.D. (1994). *Assessing Success in Family Literacy Projects: Alternative Approaches to Assessment & Evaluation. Language in Education Theory & Practice 85*. (Διαθέσιμο στο: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375688.pdf) (Ανακτήθηκε στις 9/01/2019).

Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education 28*(2), 165-181. DOI: 10.1080/14675986.2017.1294391.

Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, *17*(3), 157-171. DOI: 10.1080/09503150500285115

Mohamed, S. & M. Thomas (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: an exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice, 33*(3), 249-263. DOI: 10.1080/02667363.2017.1300769

Nilsson, J. & N. Bunar (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *60*(4), 399-416. DOI:10.1080/00313831.2015.1024160

Noye, D. & J. Piveteau (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Papadopoulos, R.K. (2001). Refugee families: Issues of systemic supervision. *Journal of Family Therapy, 23*(4), 405-422.

Patzelt, K. E. (1995). Principles of Whole Language and Implications for ESL Learners. (ERIC Document Reproduction Service No. 400526).

Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. London: Open University Press. Save the Children International (2016). *ChildrefugeesinGreecehavebeenoutof schoolforanaverageof 1.5 years.* (Διαθέσιμο στο: https://www.savethechildren.net/article/child-refugees-greece-have-been-out-school-average-15-years (Ανακτήθηκε στις 13/01/2019).

Taylor, S. & R.K. Sidhu (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education 16*(1), 39-56.

Thibault, M. (2012). Conjoncture et pratiques associes a l'inclusion et la réussite: conceptions de directions d' école élémentaire de langue française en Ontario. Thèse de Doctorat, Université d'Ottawa: Canada.

Wrigley, H.S. & G. Guth (1992). *Bringing literacy to life: Issues and options in adult ESL literacy*. San Mateo, CA: Aguirre International.

Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Α. Τσαγγαλίδης (2013). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Βασάλα, Π. & Δ. Ανδρεάδου (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, *6*(1 & 2), 123-137.

Κρεμμύδα, Κ. (2018). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων στην Ήπειρο. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σιμόπουλος, Γ. (2017). *Βαλιτσάκι, Ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται.* (Επιστ. Υπεύθυνος: Σ. Παπασταθόπουλος), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Terre des hommes, Ιωάννινα. (Διαθέσιμο στο: https://www.valitsakia-ellinikon.gr/)

Σιμόπουλος, Γ. (2017β). *Βαλιτσάκι, Ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται – Οδηγός για τον/την εκπαιδευτικό.* (Επιστ. Υπεύθυνος: Σ. Παπασταθόπουλος), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Terre des hommes, Ιωάννινα. (Διαθέσιμο στο: https://www.valitsakia-ellinikon.gr/)

Σηφάκης, Ν. (2004). Εκλεκτικές Συγγένειες: Η διδασκαλία ξένων γλωσσών συναντά την Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, *1*, 29-35.

Το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο των διδακτικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου και η αξιοποίησή του από τους εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών

Μαριέτα Παπουτσή
Πανεπιστήμιο Κρήτης
marieta_papoutsi@yahoo.gr

Abstract

In this paper we are dealing with polysemous words which exhibit characteristics of academic vocabulary when they are used in specific cognitive fields. We examine the polysemy in terms of cognitive linguistics and we try to find an approach for teaching academic vocabulary for bilingual children in Greece. We have extracted these words from subject textbooks in Greek primary education, focusing on six curriculum subjects: Greek, Mathematics, Science, Geography, History and Civil, Social and Political Education. Our analysis is based on common characteristics between the central/ prototypic and the academic meaning of each word.

Λέξεις-κλειδιά: *Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, πολυσημία, γνωστική γλωσσολογία.*

1. Εισαγωγή

Στα ελληνικά σχολεία συνυπάρχουν μαθητές με πρώτη γλώσσα την ελληνική με μαθητές, για τους οποίους η ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές αυτοί δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα (Χατζηδάκη 2014). Παρά τη διαφορετική προέλευση και το διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειάς τους, υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής για όλους τους μαθητές: η ελληνική είναι η γλώσσα του σχολείου, μέσω της οποίας διδάσκονται όλα τα μαθήματα και στην οποία αξιολογούνται/ ελέγχονται/εξετάζονται όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα της γλωσσικής/πολιτισμικής καταγωγής τους (Σκούρτου 2011). Η γλώσσα του σχολείου χρησιμοποιείται και διδάσκεται σαν να είναι πρώτη γλώσσα (Γ1) για όλους τους μαθητές (Χατζηδάκη 2000).

Ειδικότερα, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων είναι μια συγκεκριμένη μορφή της ελληνικής, η ακαδημαϊκή. Οι δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία έχουν ανάγκη από ένα καλό επίπεδο ελληνομάθειας, προκειμένου να προσπελάσουν το περιεχόμενο, την ύλη, δηλαδή, των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο. Η γλωσσική ικανότητα που απαιτείται για την επιτυχή φοίτηση στο σχολείο είναι κάτι σύνθετο, το οποίο κατακτάται μετά από πολύ μόχθο και χρόνο (Χατζηδάκη 2014) και διαφοροποιείται σαφώς από την επιφανειακή επικοινωνιακή ευχέρεια των δίγλωσσων μαθητών.

Το σχολείο είναι ο χώρος, όπου η γλωσσική ικανότητα σε μια γλώσσα δεν ταυτίζεται με τις επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα αυτή (Σκούρτου 2000). Αυτό συμβαίνει γιατί η γλώσσα στο σχολείο χρησιμοποιείται για μετάδοση γνώσης με τη μορφή ολοένα και πιο αφηρημένων εννοιών, οι οποίες διατυπώνονται με λεξιλόγιο διαφορετικό απ' αυτό της καθημερινής γλώσσας. Η απαίτηση, λοιπόν, που εγείρει το σχολείο, ως χώρος γλωσσικής χρήσης, προς το δίγλωσσο άτομο είναι η εξής: να μπορεί αυτό να κατανοεί, να εκφράζει και να αναπαράγει (γραπτά ή προφορικά), αποκλειστικά μέσω της γλώσσας και χρησιμοποιώντας εξειδικευμένο λεξιλόγιο, αφηρημένες έννοιες.

Δεδομένου ότι το λεξιλόγιο θεωρείται στενά συνδεδεμένο με τη σχολική επιτυχία των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων (Schwartz & Katzir 2012), μια ανάδειξη των σημασιακών ιδιοτήτων ορισμένων βασικών λέξεων που εμφανίζονται σε περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα, αποκτώντας χαρακτηριστικά ακαδημαϊκού λεξιλογίου, είναι δυνατό να συμβάλει θετικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Ακαδημαϊκό Λεξιλόγιο

Για την οργάνωση του λεξιλογίου οι Beck, McKeown & Kucan (2002) έχουν προτείνει το μοντέλο τριών επιπέδων, σύμφωνα με το οποίο οι λέξεις εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες. Το πρώτο επίπεδο αποτελείται από τις βασικές λέξεις, ενώ στο δεύτερο επίπεδο εντάσσονται οι γενικές ακαδημαϊκές λέξεις και οι λέξεις με πολλαπλές σημασίες. Στο τρίτο, τέλος, επίπεδο ανήκουν οι λέξεις που χρησιμοποιούνται μόνο σε εξειδικευμένα επιστημονικά πεδία και δεν αποτελούν μέρος της καθημερινής γλώσσας.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση ακολουθεί την κατηγοριοποίηση του Nation (2001), σύμφωνα με την οποία το λεξιλόγιο διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες:

α) λέξεις υψηλής συχνότητας, οι οποίες καλύπτουν πάνω από το 80% των περισσότερων κειμένων,

β) ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, το οποίο περιλαμβάνει λέξεις που είναι συχνές σε ακαδημαϊκά κείμενα και καλύπτουν το 8-10% του συνόλου,

γ) τεχνικό λεξιλόγιο, το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και καλύπτει το 5% των κειμένων.

Στη βιβλιογραφία, ο όρος ακαδημαϊκό λεξιλόγιο ενσωματώνει τόσο τη δεύτερη όσο και την τρίτη κατηγορία, όπως αυτές παρουσιάζονται από τον Nation (2001) και τις Bier, McKeown & Kucan (2002). Οι Baumann & Graves (2010) σημειώνουν ότι οι ερευνητές ορίζουν το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο με έναν από τους δύο τρόπους:

α) ως ακαδημαϊκό λεξιλόγιο εξειδικευμένου πεδίου (domain - specific academic vocabulary) ή, αλλιώς, ως λέξεις εξειδικευμένου περιεχομένου οι οποίες χρησιμοποιούνται σε επιστημονικά πεδία, όπως είναι η βιολογία, η γεωμετρία, η γεωγραφία και/ή

β) ως γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο ή, αλλιώς, λέξεις που εμφανίζονται σε όλα τα επιστημονικά πεδία, αλλά είναι δυνατό να διαφέρουν σημασιολογικά ανάλογα με το εκάστοτε επιστημονικό πεδίο.

Συγκεκριμένα, οι Hiebert & Lubliner (2008) αναφέρουν ότι το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: γενικές και εξειδικευμένες ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο ακαδημαϊκές λέξεις. Οι γενικές ακαδημαϊκές λέξεις, που χρησιμοποιούνται σε πολλά επιστημονικά πεδία, είναι συχνά αφηρημένες λέξεις και τα λήμματά τους στο λεξικό περιλαμβάνουν πολλούς ορισμούς. Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία, πρόκειται για λέξεις μοναδικές σε μεμονωμένα επιστημονικά πεδία οι οποίες έχουν μία μόνο σημασία. Μπορεί να είναι τεχνικές ή αφηρημένες και η κατανόησή τους είναι απαραίτητη για τη δημιουργία εννοιακών γνώσεων στα επιστημονικά πεδία στα οποία αυτές χρησιμοποιούνται.

Επιπρόσθετα, οι Nagy & Townsend (2012) ως ακαδημαϊκό λεξιλόγιο ορίζουν τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές λέξεις (general academic words), δηλαδή λέξεις που χρησιμοποιούνται στα διάφορα επιστημονικά πεδία με μεγαλύτερη συχνότητα στην ακαδημαϊκή απ' ό,τι στη μη ακαδημαϊκή γλώσσα, όσο και τις εξειδικευμένες ακαδημαϊκές λέξεις που αντιστοιχούν σε ένα μόνο επιστημονικό πεδίο (discipline – specific academic words).

Με βάση τη βιβλιογραφία, όπως παρουσιάστηκε, ως ακαδημαϊκό λεξιλόγιο θεωρούμε τις ακόλουθες ομάδες λέξεων:

α) γενικές ακαδημαϊκές λέξεις (ή γενικού σκοπού ακαδημαϊκές λέξεις), οι οποίες χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων, χωρίς να αποτελούν ορολογία (όπως είναι *μετατρέπει, επικρατεί, συστατικά, εισχωρεί*).

β) εξειδικευμένες ακαδημαϊκές λέξεις, στις οποίες εμπίπτουν δύο υπο-κατηγορίες:

(i) λέξεις, οι οποίες αφορούν τεχνικό/επιστημονικό λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται αποκλειστικά στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων και χαρακτηρίζεται από 1:1 αντιστοίχηση μορφής-σημασίας (όπως είναι *κυτταρική μεμβράνη, κλάσμα*),

(ii) λέξεις, οι οποίες αποτελούν τμήμα του καθημερινού λεξιλογίου των μαθητών, αλλά απαντώνται και σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, αποκτώντας εξειδικευμένα σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται, δηλαδή, για πολύσημες λέξεις που σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα συνιστούν ακαδημαϊκό λεξιλόγιο (όπως είναι *πηγή, δύναμη, πράξη, πλευρά*).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης υπο-κατηγορίας, η οποία θα μας απασχολήσει στην παρούσα μελέτη, αποτελεί η λέξη *δύναμη*. Στην Ιστορία της Ε' Δημοτικού η *δύναμη* εμφανίζεται με τη σημασία της ικανότητας που έχει κάποιος ή κάτι να ενεργεί με συγκεκριμένο τρόπο για την επίτευξη ενός σκοπού (Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας 2014) στην πρόταση:

Ο αετός ήταν το σύμβολο της δύναμης του Ρωμαίου αυτοκράτορα (Ιστορία Ε' Δημοτικού, σ. 14).

Ενώ στα Μαθηματικά της Στ' Δημοτικού η *δύναμη* εμφανίζεται με την ακαδημαϊκή σημασία του γινομένου που προκύπτει όταν ένας αριθμός πολλαπλασιάζεται με τον εαυτό του μία η περισσότερες φορές (Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας 2014) στην πρόταση:

Γνωρίζω την έννοια και τον συμβολισμό της δύναμης ενός αριθμού (Μαθηματικά Στ' Δημοτικού, σ. 41).

Γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με λεξιλόγιο ήδη γνωστό από την καθημερινή τους ζωή που, όμως, αποκτά διαφορετική σημασία στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων. Η διαφορετική σημασία ανάλογα με το περιβάλλον χρήσης μας οδηγεί στην πολυσημία σε συνδυασμό με τις αρχές της γνωσιακής γλωσσολογίας.

2.2. Πολυσημία και Γνωσιακή Γλωσσολογία: Θεωρία της Προτυπικότητας

Η πολυσημία αναφέρεται στον συσχετισμό μιας μορφής με περισσότερες από μία σημασίες. Οι σημασίες μιας λέξης αναδύονται μέσα από τη χρήση της σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα και είναι συνήθως σχετικές μεταξύ τους. Στη γνωσιακή γλωσσολογία, όσον αφορά την ερμηνεία των πολύσημων λέξεων, υπάρχει πάντα μια διαδικασία συγκερασμού μεταξύ αυτού που δίνεται σημασιολογικά, συντακτικά και αυτού που μπορούμε να εξαγάγουμε από το πραγματολογικό συγκείμενο του κειμένου/διαλόγου (από τα συμφραζόμενα) (Nerlich et al. 2003). Η πολυσημία είναι ο δείκτης της απουσίας διακριτών ορίων ανάμεσα στη σημασιολογία και την πραγματολογία (Lewandowska-Tomaszczyk 2007).

Οι λέξεις θεωρούνται φυσικές κατηγορίες σημασιών οι οποίες οργανώνονται ακτινωτά γύρω από μια κεντρική, προτυπική σημασία. Τα μέλη των κατηγοριών σχηματίζουν μια αλυσίδα συσχετιζόμενων σημασιών που εξαρτάται από τη χρήση (δικτυακό μοντέλο, Langacker 1987, 1991). Σύμφωνα με τον Langacker (1987, 1991), οι ποικίλες σημασίες μιας λέξης ορίζουν μια σύνθετη κατηγορία στην οποία αναπαρίστανται ως κόμβοι σε ένα ιεραρχικά οργανωμένο σημασιολογικό δίκτυο και συνδέονται μεταξύ τους με διάφορα είδη σχέσεων κατηγοριοποίησης (όπως είναι η επέκταση και η εξειδίκευση). Όλοι οι τύποι σχέσεων παρουσιάζουν διαβαθμίσεις (Langacker 1987) και ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό ως προς τη γνωσιακή τους υπεροχή. Άλλοι είναι πιο κεντρικοί και άλλοι πιο περιθωριακοί.

Η θεωρία της προτυπικότητας (Geeraerts 1989), άρρηκτα συνδεδεμένη με το δικτυακό μοντέλο, καθορίζει τα είδη αυτών των σχέσεων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία της προτυπικότητας υπάρχουν προτυπικές κατηγορίες οι οποίες:

α) εμφανίζουν διαβάθμιση τυπικότητας (δηλαδή κάθε μέλος μιας κατηγορίας δεν είναι ισότιμα αντι-προσωπευτικό με κάποιο άλλο μέλος),

β) έχουν ασαφή, δυσδιάκριτα όρια και

γ) δεν είναι δυνατό να οριστούν με όρους μιας και μοναδικής ομάδας αναγκαίων και επαρκών χαρακτηριστικών, καθώς

δ) αυτό που υπερέχει είναι τα κοινά χαρακτηριστικά. Η ένταξη μιας έννοιας σε μια κατηγορία στηρίζεται στις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ των μελών της, στην οικογενειακή ομοιότητα (family resemblance, Βελούδης 2005, Ungerer & Schmid 2006). Βέβαια, τα μέλη μιας κατηγορίας έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι όλα τα μέλη έχουν απαραίτητα τα ίδια χαρακτηριστικά.

Η προβολή αυτών των κοινών χαρακτηριστικών μας απασχολεί για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, καθώς θεωρούμε ότι η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ των σημασιών που εμφανίζουν οι πολύσημες λέξεις στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα είναι δυνατό να βοηθήσει τους δίγλωσσους αλλά και μονόγλωσσους μαθητές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3. Σύνδεση με προηγούμενη έρευνα

Σε προηγούμενη έρευνα (Παπουτσή & Κατσιμαλή 2014) είχαμε ελέγξει την κατανόηση από δωδεκάχρονους δίγλωσσους μαθητές δέκα λέξεων (*σειρά, λόγος, πηγή, μορφή, βάση, δύναμη, σημείο, πλευρά, μέτρο, πράξη*) που εμφανίζονται σε περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα της Ε’ και Στ’ Δημοτικού, αποκτώντας χαρακτηριστικά ακαδημαϊκού λεξιλογίου.

Για τον έλεγχο της κατανόησης χρησιμοποιήθηκε τεστ συμπλήρωσης κενών με αυτές τις δέκα λέξεις σε προτάσεις που εντοπίστηκαν σε συγκεκριμένα διδακτικά εγχειρίδια και χρησιμοποιήθηκαν αναλλοίωτες. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές (δίγλωσσοι, αλλά και μονόγλωσσοι που λειτούργησαν ως ομάδα ελέγχου) αντιμετωπίζουν δυσκολίες να προσαρμόσουν μεμονωμένες λέξεις σε συμφραζόμενα συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

Αναφέρουμε χαρακτηριστικά το παράδειγμα της λέξης *πηγή* που εμφανίζεται στα γνωστικά αντικείμενα της Γεωγραφίας και της Ιστορίας:

(α) *Σε έναν ποταμό διακρίνουμε τις <u>πηγές</u> και τις εκβολές* (Γεωγραφία, Ε’ Δημοτικού, σ. 66).

(β) *Με βάση τα κείμενα των <u>πηγών</u>, να διατυπώσετε τα αίτια του πολέμου* (Ιστορία, Στ’ Δημοτικού, σ. 47).

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ειδικά στην πρόταση που αφορούσε το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας οι δωδεκάχρονοι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα αδυνατούσαν να κατανοήσουν και, κατά συνέπεια, να χειριστούν επαρκώς τη συγκεκριμένη λέξη (από τα δεκαπέντε υποκείμενα μόνο δύο κατόρθωσαν να συμπληρώσουν ορθά το λεξιλογικό κενό που την αφορούσε).

4. Έρευνα

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας που έδειξαν ότι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των εξειδικευμένων ακαδημαϊκών λέξεων, δηλαδή των πολύσημων λέξεων που αποκτούν χαρακτηριστικά ακαδημαϊκού λεξιλογίου σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, επιχειρήσαμε μια πιο ενδελεχή μελέτη του συγκεκριμένου είδους λέξεων.

Η έρευνά μας έγινε σε τρία βήματα:

α) πρώτο βήμα: επιλογή πολύσημων λέξεων που αποκτούν χαρακτηριστικά ακαδημαϊκού λεξιλογίου από τα διδακτικά εγχειρίδια της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού,

β) δεύτερο βήμα: αναζήτηση της κάθε πολύσημης λέξης χωριστά και καταχώρηση των προτάσεων που περιλαμβάνουν τις λέξεις σε βάση δεδομένων (excel),

γ) τρίτο βήμα: προβολή κοινών χαρακτηριστικών/ ομοιοτήτων ανάμεσα στις σημασίες της κάθε λέξης.

4.1. Επιλογή πολύσημων λέξεων με χαρακτηριστικά ακαδημαϊκού λεξιλογίου

Οι λέξεις που επιλέχθηκαν για την έρευνά μας είναι οι ακόλουθες:

ενέργεια, δύναμη, πλευρά, πράξη, αποτέλεσμα, βάση, χρόνος, ύψος, μέτρο, λόγος, σημείο, πηγή, ταχύτητα

Η επιλογή τους έγινε από τα διδακτικά εγχειρίδια της Ε’ και Στ’ Δημοτικού και βασίστηκε:

α) στην αναζήτηση των σημασιών τους στα τρία λεξικά της Νέας Ελληνικής,

β) στα εξειδικευμένα σημασιολογικά χαρακτηριστικά που αποκτούν σε Μαθηματικά, Φυσική, Γλώσσα, Ιστορία και

γ) στη συχνότητα συνεμφάνισής τους στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων.

Όσον αφορά την αναζήτηση των σημασιών στα λεξικά της Νέας Ελληνικής, πραγματοποιήθηκε για να διασφαλιστεί ότι οι συγκεκριμένες λέξεις, όντως, αποτελούν ορολογία σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Τα λεξικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

α) Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) 1998/ 2005,

β) Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Γ. Μπαμπινιώτη) 1998/ 2002 και

γ) Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας (Ακαδημία Αθηνών) 2014.

Ενδεικτικά αναφέρουμε το παράδειγμα της λέξης *ενέργεια* που εμφανίζεται πράγματι ως ορολογία, δηλαδή με εξειδικευμένη ακαδημαϊκή σημασία, στα τρία λεξικά:

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998/ 2005): «(φυσ.) η ιδιότητα υλικού σώματος να παράγει έργο· ό,τι μπορεί να μεταβληθεί σε μηχανικό έργο ή ό,τι παράγεται με την κατανάλωση μηχανικού έργου».

Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (1998/ 2002): «ΦΥΣ. η ικανότητα για απόδοση έργου».

Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας (2014): «ΦΥΣ. μέγεθος που εκφράζει το ποσό του έργου που απαιτείται για να μεταβεί ένα φυσικό σύστημα από μια αρχική κατάσταση σε μια τελική κατάσταση».

Μεταβαίνοντας στα εξειδικευμένα σημασιολογικά χαρακτηριστικά, που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των λέξεων, σημειώνουμε ότι είναι αυτά που σχετίζονται με την προτυπική και την ακαδημαϊκή σημασία της κάθε πολύσημης λέξης. Προτυπική ή κεντρική είναι, συνήθως, η σημασία που αφορά την καθημερινή χρήση της γλώσσας, ενώ η ακαδημαϊκή συνιστά ορολογία στα Μαθηματικά, τη Γλώσσα, την Ιστορία, τη Φυσική.

Σχετικά με τη λέξη *ενέργεια*, αυτή εμφανίζεται με την προτυπική/ κεντρική σημασία της πράξης, του οτιδήποτε δηλαδή πραγματοποιείται από κάποιον άνθρωπο στο παράδειγμα από το γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας:

Συχνά οι αγρότες χρησιμοποιούν μεγάλες ποσότητες χημικών ουσιών. Αυτή η ενέργειά τους μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα τόσο στους ίδιους όσο στη γη και στους καταναλωτές των προϊόντων (Γεωγραφία, Ε' Δημοτικού, σ. 120).

Ενώ στη Φυσική, στις προτάσεις:

Η ενέργεια στη φύση αλλάζει διαρκώς μορφή. Πολλές φορές προκαλούμε εμείς οι ίδιοι τη μετατροπή της ενέργειας στη μορφή που μας είναι κάθε φορά χρήσιμη. (Φυσικά, Ε' Δημοτικού, σ. 26)

η λέξη *ενέργεια* έχει την ακαδημαϊκή σημασία της ικανότητας για απόδοση έργου.

Τέλος, σχετικά με τη συχνότητα συνεμφάνισης, που χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο για την επιλογή των πολύσημων λέξεων της έρευνας στο πλαίσιο του πρώτου βήματος, λάβαμε υπόψη μας η κάθε λέξη να έχει τουλάχιστον είκοσι (20) εμφανίσεις με την προτυπική σημασία, ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν εμφανίζεται μόνο με την ακαδημαϊκή σημασία (και δεν αποκτά, έτσι, νόημα η γνωσιακή σύνδεση προτυπικής/ κεντρικής και ακαδημαϊκής σημασίας εκ μέρους των μαθητών).

Η λέξη *ενέργεια*, που χρησιμοποιείται ως χαρακτηριστικό παράδειγμα της παρούσας έρευνας, στα διδακτικά εγχειρίδια της Ε' Δημοτικού εμφανίζεται 221 φορές με την ακαδημαϊκή σημασία στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής, ενώ στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που απαντάται με την προτυπική σημασία, αυτή δηλαδή της πράξης, εμφανίζεται 78 φορές. Όσον αφορά τη Στ' Δημοτικού σημειώνονται 188 εμφανίσεις με την ακαδημαϊκή σημασία και 38 εμφανίσεις με την προτυπική.

Συνολικά οι εμφανίσεις της λέξης ενέργεια στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αφορούν κατά 26% την προτυπική και κατά 74% την ακαδημαϊκή σημασία (βλ. Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Εμφανίσεις της λέξης *ενέργεια*

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν στα διδακτικά εγχειρίδια πολύσημες λέξεις που, ενώ πληρούν τα σημασιολογικά κριτήρια της έρευνας (προτυπική/ κεντρική – ακαδημαϊκή σημασία), δεν αξιοποιήθηκαν, καθώς δεν πληρούσαν το κριτήριο της συνεμφάνισης. Ενδεικτικά αναφερόμαστε στη λέξη *πίεση,* η οποία ενώ εντάσσεται στην υποκατηγορία των εξειδικευμένων ακαδημαϊκών λέξεων, δε χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας καθώς εμφανιζόταν συχνά στη Φυσική (όπου αποκτούσε ακαδημαϊκή σημασία), αλλά εμφανιζόταν ελάχιστες φορές (μόλις 3) με την προτυπική της σημασία σε όλα τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.

4.2. Βάση δεδομένων

Μετά την επιλογή των πολύσημων λέξεων της έρευνας ακολούθησε η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων (excel) με όλες τις εμφανίσεις στα διδακτικά εγχειρίδια της Ε’ και Στ’ Δημοτικού. Η κάθε λέξη χωριστά αναζητήθηκε στην ηλεκτρονική μορφή των εγχειρίδιων και καταχωρήθηκε στο excel. Για κάθε μία από τις δεκατρείς λέξεις διαμορφώθηκε ένας πίνακας με 35 στήλες που αντιστοιχούν στα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία εξετάζουμε.

Τα διδακτικά εγχειρίδια, όπως έχει προαναφερθεί, αφορούν την Ε’ και Στ’ Δημοτικού και συγκεκριμένα τα ακόλουθα γνωστικά αντικείμενα: Φυσική, Γεωγραφία, Μαθηματικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ιστορία, Γλώσσα, Γραμματική. Έχει γίνει αναζήτηση σε όλα τα τεύχη των βιβλίων μαθητή και των τετραδίων εργασιών. Πρόκειται για μια εξαντλητική βάση δεδομένων από την οποία προκύπτουν τόσο αριθμητικά (ποσοτικά) όσο και ποιοτικά δεδομένα για τις λέξεις της έρευνας.

4.3. Κοινά χαρακτηριστικά/ ομοιότητες ανάμεσα στις σημασίες των λέξεων

Το τρίτο και τελευταίο βήμα της έρευνας αφορά την προβολή των κοινών χαρακτηριστικών/ ομοιοτήτων μεταξύ των σημασιών της κάθε πολύσημης λέξης. Ανάμεσα στην προτυπική/ κεντρική και την ακαδημαϊκή σημασία κάθε λέξης υπάρχει ένα κοινό χαρακτηριστικό η ανάδειξη του οποίου είναι δυνατό να συμβάλει θετικά στη διδασκαλία αυτού του λεξιλογίου. Θα αναφερθούμε στα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι σημασίες έξι χαρακτηριστικών λέξεων της έρευνάς μας δίνοντας ενδεικτικά παραδείγματα.

(α) Η λέξη *ενέργεια* εμφανίζεται ως εξής:

- ✓ προτυπική σημασία: *Η <u>ενέργειά</u> τους αυτή οδήγησε σε προστριβές και συγκρούσεις με το Βυζάντιο*. (Ιστορία Ε’ Δημοτικού, σ. 66).
- ✓ ακαδημαϊκή σημασία: *Πολλές φορές οι ίδιοι προκαλούμε τη μετατροπή της <u>ενέργειας</u> στη μορφή που μας είναι χρήσιμη*. (Φυσικά Ε’ Δημοτικού, σ. 26).

Μέσα από τα παραδείγματα γίνεται αντιληπτό ότι στην προτυπική σημασία,που αφορά την πράξη (οτιδήποτε κάνει κάποιος), προκαλείται μια αλλαγή, υπάρχει δηλαδή ένα αποτέλεσμα. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή σημασία η *ενέργεια* αντιπροσωπεύει οτιδήποτε αλλάζει μορφή και έτσι προκαλείται ένα αποτέλεσμα. Άρα το κοινό χαρακτηριστικό που παρουσιάζουν οι δύο σημασίες, προτυπική και ακαδημαϊκή, είναι η αλλαγή.

(β) Η λέξη *δύναμη* εμφανίζεται ως εξής:

- ✓ προτυπική σημασία: *Ένας μαθητής, καθώς παίζει ποδόσφαιρο με τα παιδιά της Στ’ τάξης, πετάει με <u>δύναμη</u> την μπάλα και σπάει το τζάμι της αίθουσας*. (ΚΠΑ Στ’ Δημοτικού, σ. 50).
- ✓ ακαδημαϊκή σημασία: *Πολλοί μαζί είμαστε πιο δυνατοί (<u>Δυνάμεις</u>)…* (Μαθηματικά Στ’ Δημοτικού, σ. 42).

Η προτυπική σημασία της λέξης *δύναμη* αναφέρεται στη σωματική ικανότητα που οδηγεί σε επιτυχία, θετικό αποτέλεσμα (η επιτυχία είναι συνυφασμένη με το καλύτερο, το μεγαλύτερο). Το άτομο που έχει δύναμη (σωματική ή πνευματική) υπερέχει έναντι των άλλων. Η ακαδημαϊκή σημασία της λέξης αντιστοιχεί στο αποτέλεσμα του πολλαπλασιασμού ενός αριθμού με τον εαυτό του. Το μαθηματικό αυτό αποτέλεσμα είναι πάντα προς τα πάνω, προς το θετικό, προς το πιο μεγάλο. Το κοινό, λοιπόν, χαρακτηριστικό που προκύπτει ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και την προτυπική σημασία της λέξης *δύναμη* είναι το μεγαλύτερο, το περισσότερο.

(γ) Η λέξη *λόγος* εμφανίζεται ως εξής:

- ✓ προτυπική σημασία: *Ο Καραγκιόζης είναι μια φιγούρα μοναδική που αγαπιέται από τον κόσμο για τις πράξεις και τον λόγο του*. (Γλώσσα Ε' Δημοτικού, σ. 73).
- ✓ ακαδημαϊκή σημασία: *Ο λόγος κακάο/ζάχαρη στο ρόφημα είναι ½ για μία κούπα γάλα*. (Μαθηματικά Στ' Δημοτικού, σ. 78).

Όσον αφορά την προτυπική σημασία, ο *λόγος* αντιστοιχεί στην ομιλία, τη δυνατότητα για επικοινωνία. Η ακαδημαϊκή σημασία, από την άλλη, αναφέρεται στο πηλίκο δύο μεγεθών, αντικατοπτρίζοντας τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους. Τα δύο αυτά μεγέθη «επικοινωνούν» μεταξύ τους για να προκύψει το αποτέλεσμα που δηλώνει τη σχέση τους. Άρα το κοινό χαρακτηριστικό των δύο σημασιών της πολύσημης λέξης *λόγος* είναι η επικοινωνία.

(δ) Η λέξη *πράξη* εμφανίζεται ως εξής:

- ✓ προτυπική σημασία: *Σε ένα δημοκρατικό κράτος, όταν οι πολίτες προβαίνουν σε παράνομες πράξεις, όπως κλοπή, φόνο κ.ά., οι δικαστές οφείλουν να αποδώσουν δικαιοσύνη*. (ΚΠΑ Στ' Δημοτικού, σ. 50).
- ✓ ακαδημαϊκή σημασία: *Λύνω σύνθετα προβλήματα εφαρμόζοντας τις ιδιότητες των τεσσάρων πράξεων*. (Μαθηματικά Στ' Δημοτικού, σ. 25).

Τόσο η προτυπική όσο και η ακαδημαϊκή σημασία της λέξης *πράξη* σχετίζονται με μια διαδικασία. Στην προτυπική σημασία αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι οτιδήποτε κάνει κάποιος, ενώ στην ακαδημαϊκή είναι πολύ πιο συγκεκριμένη. Η διαδικασία στην ακαδημαϊκή σημασία αφορά την πρόσθεση, την αφαίρεση, τον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση. Είναι, λοιπόν, εμφανές ότι το κοινό χαρακτηριστικό που παρουσιάζουν οι δύο σημασίες είναι η διαδικασία.

(ε) Η λέξη *χρόνος* εμφανίζεται ως εξής:

- ✓ προτυπική σημασία: *Η ιστορική γραμμή σας διευκολύνει να ορίσετε τον χρόνο των γεγονότων*. (Ιστορία Ε' Δημοτικού, σ. 5).
- ✓ ακαδημαϊκή σημασία: *Εντοπίζω τα ρήματα στο παραπάνω απόσπασμα. Σε ποιο χρόνο βρίσκονται*; (Γραμματική Ε & Στ' Δημοτικού, σ. 19).

Η προτυπική σημασία αφορά την εξέλιξη και την ακολουθία των γεγονότων (το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον) και η ακαδημαϊκή σημασία αφορά ακριβώς το ίδιο, αλλά δηλώνει γραμματική κατηγορία του ρήματος. Το κοινό, λοιπόν, χαρακτηριστικό τους είναι ότι δηλώνουν το πότε.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι παρατηρείται μια κοινή γραμμή στις λέξεις *πράξη* και *λόγος* όσον αφορά τη διαδικασία εξαγωγής του κοινού χαρακτηριστικού των σημασιών τους, με την έννοια ότι και οι δύο λέξεις στην ακαδημαϊκή τους σημασία συγκεκριμενοποιούν/ εξειδικεύουν την προτυπική σημασία.

(στ) Η λέξη *πηγή* εμφανίζεται ως εξής:

- ✓ προτυπική σημασία: *Οι πηγές των μεγαλύτερων ποταμών βρίσκονται στην οροσειρά της Πίνδου, η οποία καθορίζει την κατεύθυνση της ροής τους προς το Αιγαίο και το Ιόνιο πέλαγος.* (Γεωγραφία Ε' Δημοτικού, σ. 67).
- ✓ ακαδημαϊκή σημασία: *Ποια θεωρούνται τα σημαντικότερα ανθρώπινα δικαιώματα με βάση τα κείμενα των δυο πηγών; Τι πιστεύουμε σήμερα;* (Ιστορία Στ' Δημοτικού, σ. 22).

Σχετικά με την προτυπική σημασία, η λέξη *πηγή* αναφέρεται στο μέρος από όπου βγαίνει νερό και ξεκινάει ένας ποταμός. Η ακαδημαϊκή σημασία αντιστοιχεί στο πρωτότυπο κείμενο από το οποίο προκύπτουν πληροφορίες. Το κοινό χαρακτηριστικό ανάμεσα στην προτυπική και την ακαδημαϊκή σημασία της λέξης *πηγή* είναι ότι κάτι βγαίνει/ εξάγεται/ προκύπτει.

Η ανάδειξη αυτών των διαφορετικών χρήσεων, των διαφορετικών, δηλαδή, σημασιών της ίδιας λέξης στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και η συνολική σύνδεση των σημασιών μέσω της προβολής των κοινών χαρακτηριστικών/ ομοιοτήτων είναι δυνατό να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των ειδικών γλωσσικών απαιτήσεων των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

5. Πρόταση για διδακτική αξιοποίηση

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η λεξική γνώση συνίσταται από διαφορετικές πλευρές, οι οποίες στο σύνολό τους απαρτίζουν τη γνώση μιας λέξης (Ιακώβου 2009) και δεδομένου ότι στη γνωσιακή γλωσσολογία η λέξη θεωρείται ως μια κατηγορία στην οποία τα μέλη της (οι επιμέρους, δηλαδή, σημασίες) σχετίζονται μεταξύ τους με μέσα γνωσιακών αρχών (Nerlich et al. 2003), θεωρούμε ότι ο σαφής προσδιορισμός της πολυσημίας που εμφανίζουν συγκεκριμένες βασικές λέξεις στα διδακτικά εγχειρίδια της Ε' και Στ' Δημοτικού ενδέχεται να βοηθήσει τη λεξιλογική υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών.

Συγκεκριμένα, η έρευνά μας εστίασε στην ανάδειξη των κοινών χαρακτηριστικών που εμφανίζουν οι διαφορετικές σημασίες της κάθε λέξης, καθώς είναι δυνατό να αξιοποιηθούν διδακτικά με τη βοήθεια των γνωσιακών μηχανισμών της μεταφοράς και της μετωνυμίας (Lakoff 1993, Kövesces 2002, Βελούδης 2005). Προτείνεται, δηλαδή, η δημιουργία δικτύων σημασιών (Langacker 1987) που θα δείχνουν στους μαθητές αυτή τη σύνδεση των σημασιών μέσω των κοινών χαρακτηριστικών.

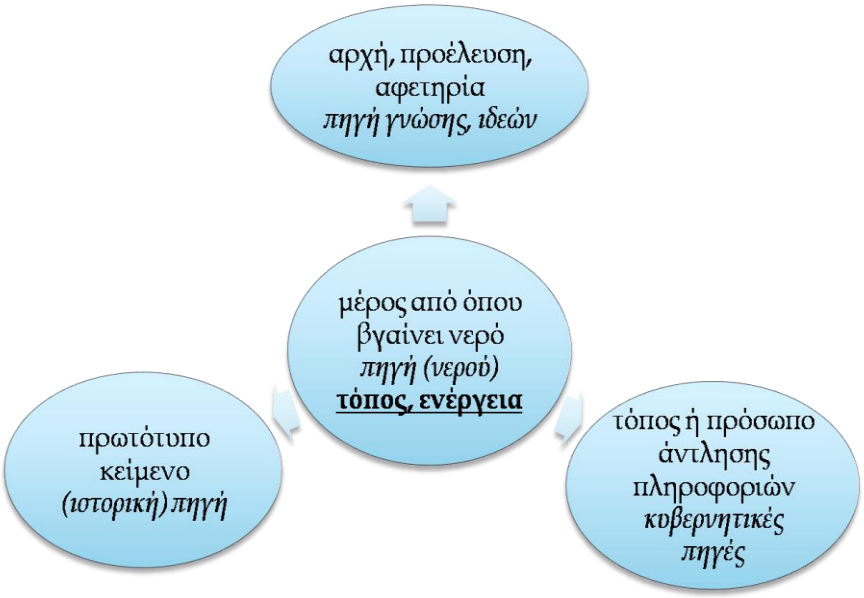
Παρακάτω παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό δίκτυο σημασιών που αφορά τη λέξη *πηγή* και περιλαμβάνει δύο ακόμα σημασίες της, από τις οποίες η μία εμφανίζεται στα διδακτικά εγχειρίδια στο παράδειγμα:

- ✓ *Τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά αποτελούν <u>πηγή</u> ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης.* (Γλώσσα Στ' Δημοτικού, σ. 12)

και η άλλη εμφανίζεται συνεχώς στην καθημερινή ζωή:

- ✓ *Από κυβερνητικές <u>πηγές</u> υποστηριζόταν, πάντως, χθες ότι τα αναφερόμενα στο κείμενο της Κομισιόν δεν ξεπερνούν ουσιαστικώς τα «αναμενόμενα».* (παράδειγμα από το σώμα κειμένων του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου, ΕΘΕΓ)

Σχήμα 2: Δίκτυο σημασιών για τη λέξη *πηγή*



Στο συγκεκριμένο δίκτυο υπάρχει η προτυπική/ κεντρική σημασία του μέρους από όπου βγαίνει νερό. Αυτή η σημασία περιλαμβάνει δύο επιμέρους στοιχεία, αυτά του τόπου, του μέρους δηλαδή, και της ενέργειας, του ότι κάτι βγαίνει. Με το γνωσιακό μηχανισμό της μεταφοράς μπορούμε να μεταβούμε στην ακαδημαϊκή σημασία του πρωτότυπου κειμένου, δεδομένου ότι ο τόπος σε αυτή την περίπτωση είναι το κείμενο και αυτό που βγαίνει είναι οι πληροφορίες. Με τη μεταφορά, επίσης, μεταβαίνουμε στη σημασία της αρχής, προέλευσης, καθώς ο τόπος είναι το σημείο στο οποίο συμβαίνει κάτι και η ενέργεια είναι ότι βγαίνουν αφηρημένες έννοιες (όπως γνώση, ιδέες, ψυχαγωγία, εκπαίδευση). Τέλος, στη σημασία του τόπου ή προσώπου άντλησης πληροφοριών αυτό που βγαίνει είναι οι πληροφορίες και ο γνωσιακός μηχανισμός της μετωνυμίας μας βοηθά να χρησιμοποιήσουμε τον όρο κυβέρνηση (τον τόπο δηλαδή) αντί για τα πρόσωπα (τους ανθρώπους που αποτελούν την κυβέρνηση).

Παρόμοια δίκτυα σημασιών, που θα βασίζονται στα κοινά χαρακτηριστικά και θα προσαρμόζονται στις ανάγκες και το επίπεδο των δίγλωσσων αλλά και μονόγλωσσων μαθητών, είναι δυνατό να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση πολύσημων λέξεων με χαρακτηριστικά ακαδημαϊκού λεξιλογίου[1].

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baumann, J.F. & M.F. Graves (2010). What is Academic Vocabulary? *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54* (1), 4-12.

Beck, I.L., McKeown, M.G. & L. Kucan (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction.* New York: Guilford Press.

Geeraerts, D. (1989). Prospects and problems of prototype theory. *Linguistics 27*, 587-612.

[1] Για μια διδακτική προσέγγιση των πολύσημων λέξεων γενικά (και όχι μόνο αυτών που εμφανίζουν ακαδημαϊκές σημασίες στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού) βασισμένη στις αρχές της γνωσιακής γλωσσολογίας βλ. Θώμου (2019).

Hiebert, E.H. & S. Lubliner (2008). The nature, learning and instruction of general academic vocabulary. In A.E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about vocabulary instruction*? (pp.106-129). Newark, DE: International Reading Association.

Kövesces, Z. (2002). *Metaphor. A practical introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.

Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. I: Theoretical Perspectives*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R.W. (1991). *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Lewandowska – Tomaszczyk, B. (2007). Polysemy, Prototypes and Radial Categories. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.) *The Oxford Handbook of Linguistics* (pp. 139-169). Oxford: Oxford University Press.

Nagy, W. & D. Townsend (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly 47*(1), 91-108.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nerlich, B., Todd. Z., Herman, V. & D.D. Clarke (Eds.) (2003). *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*. Trends in Linguistics, Studies and Monographs [TILSM] 142. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

Schwartz, M. & T. Katzir (2012). Depth of lexical knowledge among bilingual children: the impact of schooling. *Reading and Writing 25*, 1947-1971.

Townsend, D., Filippini, A., Collins, P. & G. Biancarosa (2012). Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse middle school students. *The Elementary School Journal 11*(30), 479-518.

Ungerer, F. & H.J. Schmid (2006). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Longman.

Βελούδης, Γ. (2005). *Η σημασία πριν, κατά και μετά τη γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.

Θώμου, Π. (2019). Διδασκαλία λεξιλογίου υπό το πρίσμα της Γνωσιακής Γλωσσολογίας: η περίπτωση της πολυσημίας. Στο Ε., Βασιλάκη, Σ., Καλμπένη, Ρ. Κίτσιου (Επιμ.). *Πρώτη γλώσσα και Πολυγλωσσία. Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις*. Πρακτικά Συνεδρίου Τζαρτζάνεια 2015, σσ. 147-158.

Ιακώβου, Μ. (2009). Εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου στην Ελληνική ως Γ2. *Παρουσία 76*. Αθήνα.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. (1998/ 2005). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998/ 2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Παπουτσή, Μ. & Γ. Κατσιμαλή. (2014). Χρησ(/i/)μότητα Καθημερινού Λεξιλογίου από 12χρονους Δίγλωσσους στην Ελλάδα. In A., Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (Eds), *Cross – Curricular Approaches to Language Education* (pp. 36-53). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Σκούρτου, Ε. (2000). *Διγλωσσία και μάθηση κατά τον Jim Cummins.Τοπικά, Γλώσσα και Μάθηση*. Αθήνα: Νήσος.

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

Χαραλαμπάκης, Χ. (Επιμ.). (2014). Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, Εθνικό Τυπογραφείο.

Χατζηδάκη, Α. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις «κανονικές» τάξεις. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Τετράδια εργασίας Νάξου: διγλωσσία* (σσ. 73-89). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Π.Τ.Δ.Ε.

Χατζηδάκη, Α. (2014). Ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Εισαγ. & επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, *επιμορφωτικό υλικό, ενότητα Β*, (σσ. 291-310). Θεσσαλονίκη.

Γλωσσικές ιδεολογίες και πρακτικές των φιλολόγων: όψεις του ζητήματος

Μαρία Παρασκευά
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Paraskm5@gmail.com

Abstract

In this paper we present the first findings of our research that aims at investigating the overt and covert language ideologies of Greek school language teachers in secondary education expressed through language teaching practices. In the frame of a qualitative research, based on data gathered by a small sample, we analyze semi–structured interviews using critical discourse analysis. Our ultimate goal is to emerge language ideologies that favor the social inequalities at school. Moreover, we utilize the framework of language ideologies as well, as those of language teaching and discourse analysis in order to interpret the teachers' discourse.

Λέξεις-κλειδιά: *Γλωσσικές ιδεολογίες, γλωσσικές πολιτικές, κριτική ανάλυση λόγου.*

1. Εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η έρευνα – το θεωρητικό πλαίσιο των γλωσσικών ιδεολογιών

Το άρθρο εστιάζει στις πρώτες διαπιστώσεις μιας ευρύτερης έρευνας που μέσα από την ανάλυση λόγου φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μελετά το σύστημα ιδεών, αντιλήψεων, στάσεων, αισθημάτων, τις γλωσσικές τους, δηλαδή, ιδεολογίες -όπως εκφράζονται μέσα από τις διδακτικές πρακτικές τους- τόσο απέναντι στην πρότυπη γλώσσα που είναι και η γλώσσα διδασκαλίας όσο και στη γλώσσα γενικότερα (Weber-Horner 2012).

Οι γλωσσικές ιδεολογίες είναι ιδέες που μας μεταφέρουν την αντίληψη της κοινής γνώμης για την φύση της γλώσσας (Rumesey 1990, Woolard 1991), συχνά απόψεις που τις διαδίδουν και τις παγιώνουν οι αποκαλούμενοι «ιδεολογικοί μεσίτες» από τον χώρο είτε της διανόησης, της πολιτικής, της δημοσιογραφίας, της εκπαιδευτικής πολιτικής (Blommaert 1999) και εκφράζονται μέσα από καταστάσεις «ηθικού πανικού» (Μοσχονάς 2005).

Πρόκειται για πεποιθήσεις, συναισθήματα και αντιλήψεις για τη δομή της γλώσσας και τη χρήση της, που συχνά αποτελούν και δείκτες των πολιτικοοικονομικών συμφερόντων μεμονωμένων ομιλητών, εθνοτικών και άλλων ομάδων συμφερόντων, όπως και των εθνικών κρατών. Αυτές οι αντιλήψεις, είτε όταν αρθρώνονται είτε όταν είναι ενσωματωμένες σε επικοινωνιακές πρακτικές, αποτελούν σε όλες τις περιπτώσεις ατελείς ή «μερικώς επιτυχείς», απόπειρες εξορθολογισμού της χρήσης της γλώσσας• τέτοιες εκλογικεύσεις είναι συνήθως πολλαπλές, έχουν συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό και αποτελούν κατασκευές που βασίζονται στην κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία του ομιλητή/τριας (Kroskrity 2006). Ο Silverstein (1979) όρισε τις γλωσσικές ιδεολογίες ως ζητήματα ιδεών και πεποιθήσεων γύρω από τη γλώσσα που εκφράζονται από τους χρήστες ως μια προσπάθεια εκλογίκευσης και εξήγησης της γλωσσικής χρήσης. Πρόκειται για πολιτισμικά συστήματα ιδεών

σχετικά με τις κοινωνικές και γλωσσικές σχέσεις, επιφορτισμένα με τα ηθικά και πολιτικά συμφέροντά τους (Woolard ό.π.).

Ακριβώς επειδή η γλωσσική ιδεολογία είναι συνήθως η ιδεολογία που φέρει η πρότυπη γλώσσα, η προτυποποίηση αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς με τη λογική ότι πρόκειται για το πεδίο εκείνο στο οποίο διασταυρώνονται και αναπτύσσονται οι περισσότερες γλωσσικές ιδεολογίες με στόχο την αποτελεσματικότερη διάδοση και εμπέδωσή τους. Οι γλωσσικές ιδεολογίες βρίσκονται στην καρδιά της προτυποποίησης και των πρακτικών της και δεν απαντώνται μόνο σε σχέση με την ελληνική γλώσσα, αποτελούν δε την έκφραση των αναπαραστάσεων που αποδίδουν κοινωνικά νοήματα στις διαφορές στην ομιλία και αξιολογούν κοινωνικά ορισμένες φόρμες της (Woolard 1998).

Η ιδεολογία της προτυποποίησης αποτελεί μια μορφή αυταπάτης για την ιδέα της πρότυπης γλώσσας που οι λεξικογράφοι διαφυλάττουν ή και διαμορφώνουν και δομούν (Milroy & Milroy 1991). Πρόκειται για την κουλτούρα της επίσημης γλώσσας και αναφορικά με το εσωτερικό της γλώσσας προάγει την απουσία διαφοροποίησης (invariance) και την ομοιομορφία (uniformity) της γλωσσικής δομής. Η προτυποποίηση αποτελεί την επιβολή της ενιαίας φόρμας πάνω σε μια τάξη από αντικείμενα (Milroy 2001). Η πρότυπη γλώσσα είναι, αφενός μια γλωσσική ποικιλία ή διάλεκτος ανάμεσα σε άλλες γλωσσικές ποικιλίες ή διαλέκτους και αφετέρου ο κανόνας που ρυθμίζει τη γλωσσική χρήση, η «νόρμα», επομένως, με βάση την οποία διακρίνεται το «σωστό από το λάθος», η «κανονική χρήση» από τη «γλωσσική απόκλιση» ή και «παρέκκλιση» (Μοσχονάς 2010).

Η ιδεολογία για τη γλώσσα συνδέεται άμεσα με τις γλωσσικές πολιτικές, οι οποίες συνδυάζουν γλωσσικές ιδεολογίες, γλωσσικές πρακτικές και έναν γλωσσικό σχεδιασμό που στοχεύει στο να αλλάξουν οι γλωσσικές πρακτικές και να συνάδουν με τις γλωσσικές ιδεολογίες (Spolsky 2004). Αποτελούν τη δηλωμένη φανερή και συγκεκριμένη de jure ενσωμάτωση των κανόνων, των νόμων και των συνταγμάτων, αλλά και μια ευρύτερη οντότητα που έχει ρίζες στις συγκεκαλυμμένες, άγραφες, άρρητες de facto πρακτικές που εδράζονται σε μια υπόρρητη/ασυνείδητη γλωσσ (ολογ)ική κουλτούρα (Schifman 1996). Η γλωσσική πολιτική εμπεριέχει σύγκριση –αξιολόγηση του κοινωνικού κύρους των γλωσσικών ποικιλιών καθώς έμμεσα περιορίζει αυτό που θεωρείται «κακή» γλώσσα, ενώ ενθαρρύνει την «καλή» γλώσσα (Spolsky ό.π.).

Σε επίπεδο οργανωμένου συνόλου (π.χ. κράτους) η νόρμα συμπίπτει συνήθως με την επίσημη εθνική γλώσσα και καθορίζει την εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική: πρόκειται για το «πρότυπο» ή «υπόδειγμα» γλώσσας, που πρέπει να μάθουν να χειρίζονται οι μαθητές/-τριες (Κακριδή- Ferrari 2000).

Η γλώσσα αποτελεί ισχυρό μέσο ελέγχου είναι, επομένως, απόλυτα συνδεδεμένη με το κατεξοχήν ελεγκτικό πλαίσιο της παιδαγωγικής: το σχολείο αναδεικνύει τη μια και μόνη φωνή μέσω της νόρμας που είναι η φωνή των κυρίαρχων τμημάτων. Οι γλωσσικές νόρμες που διδάσκονται στα παιδιά συμφωνούν με τις πρακτικές ενός συγκεκριμένου τμήματος της κοινωνίας (Hasan 2006).

Το θέμα της έρευνας συνδέεται άμεσα με τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές και τον γλωσσικό σχεδιασμό της χώρας από το 1976 κ.ε., ωστόσο, για πρακτικούς λόγους δεν θα αναφερθούμε εκτενέστερα στην παρούσα φάση.

Οι τόποι των γλωσσικών ιδεολογιών στους οποίους εστιάζει η έρευνά μας, όπως γίνεται φανερό και από τα ερωτήματα της έρευνας που διατυπώνονται παρακάτω στο μεθοδολογικό μέρος (βλ., 2. Μεθοδολογία) αφορούν την ορθότητα της γλωσσικής χρήσης/ πραγμάτωσης, την ταύτιση της γλωσσικής αλλαγής με τη γλωσσική φθορά, την ιδεολογική προσέγγιση της γλωσσικής ποικιλότητας, τη θέση του προφορικού και του γραπτού λόγου στο σχολείο.

Στο συγκεκριμένο άρθρο, θα παρουσιαστούν αποσπάσματα από δυο συνεντεύξεις με θέμα την προτεραιότητα του προφορικού ή του γραπτού λόγου στο σχολείο. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε να περιοριστούμε εδώ σε μια σύντομη θεωρητική πλαισίωση για αυτό το θέμα.

Ο προφορικός λόγος στο σχολικό περιβάλλον, άλλοτε με εμφανή και ευθύ τρόπο και άλλοτε έμμεσα, δείχνει να χαίρει μικρότερης εκτίμησης από τον γραπτό με αποτέλεσμα να υποβιβάζονται καθημερινές μορφές «διεπίδρασης και συνομιλίας» ενώ οι «εξειδικευμένες» περιβάλλονται με κύρος (Hasan ό.π.). Η διχοτομία, ωστόσο, προφορικός λόγος-κατώτερος λόγος/ γραπτός λόγος-ανώτερος λόγος δεν αποτελεί υπόθεση καθαρά ενδογλωσσική και ενδοσχολική, έχει κοινωνική διάσταση, από τη στιγμή, μάλιστα που στη γλωσσική διδασκαλία η ικανότητα χειρισμού του λόγου ταυτίζεται με την ικανότητα στην πρότυπη γλώσσα. Η σαφής και μάλιστα αξιολογική διάκριση προφορικού και γραπτού λόγου είναι κοινωνικής υφής και αποτρέπει το σχολείο από το να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην ομιλία και στην γραφή, γιατί συχνά παραγνωρίζεται το γεγονός πως οι στρατηγικές παραγωγής λόγου στο σπίτι είναι φυσικό να διαφέρουν από εκείνες του σχολείου. Συνεπώς, η γλωσσική διδασκαλία οφείλει όχι μόνο να αποφεύγει κοινωνικές αξιολογήσεις της χρήσης τους, αλλά και προσαρμόζεται σε αυτήν την κοινωνική πραγματικότητα με το να εστιάζει περισσότερο στις υφολογικές ποικιλίες γραπτού και προφορικού λόγου, παρά στις τυπικές διαφορές τους (Collins & Michaels 2008). Ας σημειώσουμε εδώ, πως η διάκριση προφορικού γραπτού λόγου υποσυνείδητα έχει ταυτιστεί με την κοινωνική διχοτομία/διάκριση εγγράμματου-αγράμματου και πολιτισμένου-απολίτιστου κοινωνικού τύπου, παρά τις αναθεωρήσεις στις οποίες έχουν προχωρήσει τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές των ανθρωπολογικών και των πολιτισμικών σπουδών και πως το στερεότυπο αυτό δεν μπορεί να μην επηρεάζει και τις γενιές των μαθητών μας.

1.2. Η έρευνα-Γλωσσοδιδακτικό πλαίσιο

Επειδή το γενικότερο πλαίσιο της έρευνας είναι εκπαιδευτικό η εξέλιξή της ανέδειξε ζητήματα σύνδεσης των παραπάνω θεωριών με την γλωσσοδιδακτική. Ειδικότερα, αναδύθηκε σε κεντρικό θεωρητικό ερώτημα η σύνδεση των ιδεολογιών για τη γλώσσα, όπως εμφανίζονται ρητά ή υπόρρητα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία για να ερμηνευτεί/ αναγνωστεί, πιθανά απαιτούνται άλλα εργαλεία που σχετίζονται με τον σχολικό λόγο και τη διδακτική των γλωσσών, στην ουσία «ένα γλωσσολογικό πλαίσιο ανάλυσης του παιδαγωγικού λόγου» (Κουτσογιάννης 2010). Το θεωρητικό ζήτημα που ανακύπτει είναι ποια θεωρία γλώσσας ή ποιος συνδυασμός θεωριών τελικά γίνεται αποδεκτός ως βάση για τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν τα υποκείμενα της έρευνας, αν κλίνουν, δηλαδή, υπέρ της άποψης ότι η γλώσσα ερμηνεύεται με κοινωνικοπολιτισμικά κριτήρια ή αν θεωρούν ότι η γλώσσα αποτελεί καθαρή μορφή οπότε και ερμηνεύεται αποκλειστικά με όρους ρυθμιστικούς. Καθώς, λοιπόν, οι αντιλήψεις των υποκειμένων εξάγονται μέσα από τις πρακτικές, απαιτείται να συνδυαστεί η ιδεολογική τους τοποθέτηση απέναντι στη γλώσσα με βάση το διδακτικό μοντέλο ή τα μεικτά/υβριδικά διδακτικά μοντέλα που ακολουθούν και τα οποία ενδεχομένως βρίσκονται σε διαλογικότητα (interdiscoursivity) μεταξύ τους. Εφόσον, μάλιστα, χρειάζεται να ανιχνεύσουμε τις ιδεολογίες πίσω από τα μοντέλα, αφού κατά βάση ξεκινούμε με τη συζήτηση για τις πρακτικές, υποχρεωτικά τις συνδυάζουμε με τις θεωρίες από τον χώρο των γραμματισμών (Ivanic 2004) και από την εκπαιδευτική γλωσσολογία.

Οι γλωσσικές ιδεολογίες των υποκειμένων εκφράζουν σε αρκετές περιπτώσεις παραδοσιακούς λόγους εναρμονισμένους με το μοντέλο του αναγνωριστικού γραμματισμού σε ένα πλαίσιο αναπαραγωγής ρυθμιστικών γλωσσικών προτύπων αλλά και παραγνώρισης των μαθητικών ταυτοτήτων που φέρουν εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού (Hasan 2006, Gee 2006, Graf 1979). Σε άλλη περίπτωση συνάδουν με τον σύγχρονο γλωσσοδιδακτικό λόγο που τείνει προς τον κριτικό ή τους κριτικούς γραμματισμούς (Κουτσογιάννης 2011, Κωστούλη 2014, Χατζησαββίδης & Τεντολούρης 2014) και αποδίδει στη γλώσσα κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, ενώ συχνά οι παραπάνω γλωσσοδιδακτικοί λόγοι υβριδοποιούνται και συνδιαλέγονται μεταξύ τους.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των γλωσσικών ιδεολογιών που περιβάλλουν τις διδακτικές πρακτικές των φιλολόγων με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της άνισης μεταχείρισης των μαθητικών ταυτοτήτων και την παραγνώριση της κοινωνικοπολιτισμικής τους θέσης.

Απώτερο σκοπό της αποτελεί η ανάδυση των γλωσσικών ιδεολογιών που μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας ευνοούν και αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο μέσα από την απόσταση της γλώσσας του σπιτιού από τη γλώσσα του σχολείου, με αποτέλεσμα να παραγνωρίζεται το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές στο σχολείο. Ειδικότερα εστιάζει σε γλωσσικά ζητήματα τα οποία αποτελούν και τα ερευνητικά υποερωτήματα της έρευνας.

Ποια τα συστήματα, ιδεών, προτύπων, αισθημάτων: οι γλωσσικές ιδεολογίες των υποκειμένων απέναντι:

1. στην ορθότητα της γλωσσικής πραγμάτωσης/χρήσης στον προφορικό και γραπτό λόγο;

2. στη γλωσσική αλλαγή και εξέλιξη;

3. στη γλωσσική ποικιλότητα; (διγλωσσία/πολυγλωσσία/greeklish)

4. σε σχέση με την προτεραιότητα του προφορικού ή του γραπτού λόγου;

Η έρευνα εντάσσεται μεθοδολογικά σε ένα πλαίσιο ερμηνείας και κατανόησης του κοινωνικού κόσμου σε βάθος μέσα από τις εμπειρίες των ερευνητικών υποκειμένων, συγκεντρώνει, επομένως, ποιοτικά χαρακτηριστικά. Όλα τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται έχουν σαν επίκεντρο τον άνθρωπο που βρίσκεται στο κέντρο του ερευνητικού κόσμου, αντιδρά καθώς συμμετέχει, επιστρέφει μετά, αναστοχάζεται το νόημα της εμπειρίας και αναδεικνύει τη συνθετότητα μιας προσωρινά μεταβαλλόμενης κατάστασης (Maykut & Morehouse 1994). Η διαδικασία εμπεριέχει εθνογραφικά στοιχεία διότι ασχολείται με τη λεπτομερειακή περιγραφή του τρόπου ζωής ιδιαίτερων υποκειμένων, ομάδων ή οργανισμών (Hammersley & Atkinson 1995, Lofland & Lofland 1995) και περιέχει πυκνή περιγραφή της διαδικασίας με την βοήθεια σημειώσεων πεδίου ή άτυπων συζητήσεων στην αρχή και το τέλος των συνεντεύξεων, αλλά και κατά την προετοιμασία των υποκειμένων για συμμετοχή στην έρευνα. (Ίσαρη 2015, Ritchie & Lewis 2003).

Κύριο εργαλείο της συλλογής δεδομένων είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις 19 συνολικά φιλολόγων, ώστε να υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ της ερευνήτριας και των ερευνώμενων μέσα από την διαρκή διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων. Επιπλέον, τα ανοιχτά χαρακτηριστικά της μεθόδου ενισχύουν τη δυνατότητα να διερευνηθεί το θέμα διεξοδικότερα, καθώς δίνεται η ευκαιρία στους ερωτώμενους να αναλύσουν το θέμα μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και να αναδείξουν ζητήματα που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης 2006). Σε συνέχεια με τον ποιοτικό της χαρακτήρα, η έρευνα προτείνει μια μέθοδο ανάλυσης επίσης ανοιχτή σε ανάδυση νέων ερμηνειών και ιδεών και αποτελέσματα που τείνουν να ερμηνεύσουν το κοινωνικό νόημα μέσα από τη χαρτογράφηση και την αναπαράσταση του κοινωνικού κόσμου από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Ritchie & Lewis ό.π.). Η έρευνα κατά την εξέλιξή της τείνει να προσεγγίζει τον λόγο ως συνεχές κείμενο, συνδυάζει, δηλαδή, κειμενικές με κοινωνικές πρακτικές, καθώς δεν περιορίζει το ενδιαφέρον της αποκλειστικά στις στάσεις των ατόμων αλλά στους ηγεμονικούς λόγους που τις υπαγορεύουν (Fairclough 1989). Επιλέγεται, επομένως, η κριτική ανάλυση λόγου καθώς μας επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε τη γλώσσα κατά κύριο λόγο ως πηγή κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων και πολύ λιγότερο ως μέσο προσωπικής έκφρασης. Είναι η κατάλληλη για να συνδέσει την κοινωνία και την ιδεολογία με τη γλώσσα, γιατί συνδυάζει την μικροανάλυση των κειμένων με την μακροανάλυση των κοινωνικών δομών και των ηγεμονικών σχέσεων στις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα (Στάμου 2014).

Προσεγγίζεται ο λόγος ως κείμενο (discourse as text) (Bloomaert 2005), ως πρακτική λόγου (σύνδεση με το ευρύτερο συγκείμενο-manifest intertextuality-/constitutive interdiscursivity) φανερή /μη φανερή

διακειμενικότητα και ως κοινωνική πρακτική: ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο αναπαριστάται και αναπλαισιώνεται (recontextualization). Η κριτική ανάλυση λόγου θεωρεί το υποκείμενο ικανό να αντιδράσει, επομένως εδώ εξετάζονται διάφορες θέσεις των υποκειμένων τις οποίες αποδίδουν σε αυτά διάφοροι λόγοι πιθανόν και αντικρουόμενοι μεταξύ τους.

Η ανάλυσή μας δεν ακολούθησε γραμμικά τα παραπάνω επίπεδα τα οποία στην πράξη αλληλο-διαπλέκονται. Για την περιγραφή του κειμένου δεν προαποφασίστηκε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο γλωσσικής ανάλυσης, καθώς οι «έτοιμες μέθοδοι» δεν συμβαδίζουν με μια «κριτική στάση» (van Dijk 2001: 95). Αναλύονται, επομένως, οποιαδήποτε γλωσσικά στοιχεία παρουσιάζουν κριτικό ενδιαφέρον, αξιοποιούνται, ωστόσο, εργαλεία και από το πλαίσιο της Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday (1994) που συμβαδίζει με μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας ως πόρου κατασκευής νοημάτων. Ειδικότερα αναλύονται οι λεξικογραμματικές επιλογές των υποκειμένων της έρευνας που κατασκευάζουν σχέσεις μεταβιβαστικότητας, δηλαδή τη σύνδεση συμβάντων και διαδικασιών με τα υποκείμενα ή που δηλώνουν τη στάση και τη διάθεση των υποκειμένων απέναντι στις φράσεις που διατυπώνουν (τροπικότητα), ενώ όπου είναι αναγκαίο εξετάζεται η οργάνωση των πληροφοριών και σε προτασιακό επίπεδο (σύστημα θέματος-ρήματος).

Παράλληλα διερευνάται η σύνδεση των λεξικογραμματικών επιλογών του κειμένου με τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας που εξυπηρετούν ή αναπαράγουν, διερευνούμε, δηλαδή, σε ποιο δίκτυο λόγων -εδώ γλωσσοδιδακτικών λόγων- εντάσσεται ιδεολογικά το κείμενο, σε μια βάση συνομιλίας και διαλογικότητας με άλλα κείμενα. (ερμηνευτικό πλαίσιο/διακειμενικότητα) (Bakhtin 1981, Foucault 1972, Στάμου, ό.π.). Στη συνέχεια η ανάλυση επεκτείνεται στην ένταξη του κειμένου στα κοινωνικά του συμφραζόμενα, την προσέγγιση, δηλαδή, του λόγου ως κοινωνικής πρακτικής, ενώ παράλληλα επεξηγείται ο βαθμός διαρρηματικότητας και κατά πόσο αναδιαμορφώνονται ή όχι οι τάξεις του λόγου που φέρει.

2.1. Τα δεδομένα-ανάλυση αποσπασμάτων:

Η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη και εξαιτίας του ποιοτικού της χαρακτήρα το θεωρητικό της πλαίσιο διαρκώς ανατροφοδοτείται με βάση τα ευρήματά της. Στην παρούσα φάση επομένως, το αναλυτικό μέρος που ακολουθεί ενσωματώνει θεωρίες σχετικά με τον προφορικό και γραπτό λόγο-στον οποίο εστιάζουμε στην εργασία αυτή- που σταδιακά θα επαναπροσδιορίσουν το αρχικό θεωρητικό της πλαίσιο.

Μ.Π.: *Ποια θέση έχει ο προφορικός λόγος στο σχολείο;*

ΓΛ.: Κοίταξε. Το σχολείο νομίζω πως δεν καλλιεργεί τον προφορικό λόγο παρά ελάχιστα. Ίσως τα τελευταία χρόνια τα βιβλία αυτά τα καινούργια της Έκθεσης-Έκφρασης, γιατί εγώ πιο παλιά… πριν… δεν είχαμε βιβλία, όταν ξεκίνησα, ας πούμε να διδάσκω, ε… προφορικό λόγο… και στην αρχή πιστεύω ότι δεν τα είχαμε καταλάβει καλά, όταν τα δουλεύαμε. Δεν ασκούσαμε τον προφορικό λόγο. Πολύ μετά, ας πούμε. Να, και γι' αυτό παράδειγμα, ομάδες δεν κάνουμε. Και όταν κάνουμε ομάδες, δεν καταλαβαίνουμε ότι… και όταν τα βάζουμε τα παιδιά να συζητήσουν στην ομάδα, ότι και αυτό είναι άσκηση λόγου. Δεν το...νομίζουμε ότι στόχος μας είναι να γράψουνε το κείμενο το τελικό το οποίο θα μείνει και θα αξιολογηθεί. Δεν… δηλαδή, αυτό κάνουμε. Το σχολείο τον υποτιμάει ακόμη τον προφορικό λόγο, ενώ δεν είναι έτσι τα πράγματα. Νομίζω ότι πιο συχνά ο άνθρωπος μιλάει προφορικά και γι' αυτό και όλοι εμείς οι παλιότεροι κομπιάζουμε, όταν είναι να εκτεθούμε σε έναν λόγο κάπως, ας πούμε, σαν αυτόν μιας συνέντευξης. […] Θεωρούν πιο επίσημο τον γραπτό λόγο. Είναι τυπικός. Ζητάει τεκμήρια, να μείνει… αυτό (sic). Τα γραπτά μένουν. Κάπως έτσι. Γι' αυτό προσπαθεί και ένας προφορικός λόγος να μοιάζει με τον τυπικό γραπτό λόγο. Αυτό δεν κάνουμε;[..] Κόβουμε τον αυθορμητισμό, που είναι χαρακτηριστικό του, ας πούμε, και τον τυποποιούμε. Και με εκφράσεις κλισέ… άμα πάρεις τον λόγο των πολιτικών, ας πούμε, πώς τα επαναλαμβάνουν… Και δεν είναι μόνο οι πολιτικοί, είναι και αυτά που κάνουνε στις

διάφορες σχολές επικοινωνίας, ξέρω εγώ, στα πανεπιστήμια και σε αυτά, ότι…πάλι τους δίνουνε φόρμες παντού.

Το υποκείμενο εκφράζεται κριτικά απέναντι στην τάση του επίσημου σχολικού γραμματισμού να δίνει προτεραιότητα στον γραπτό λόγο**.** Η σχολική πραγματικότητα αναπαριστάται ως ένας κόσμος όπου κυριαρχεί το γραπτό κείμενο και μάλιστα στην «*τυπική*», «*επίσημη*» μορφή του με βασικούς φορείς αυτής της ιδεολογίας όχι μόνο τα προγράμματα σπουδών (επιλέγεται λεξιλόγιο που συνδέεται με τα επίσημα κείμενα γλωσσικού σχεδιασμού, βιβλία κ.λ.π.), δηλαδή τις επίσημες γλωσσικές πολιτικές, αλλά και τους ίδιους τους φιλολόγους. Οι τελευταίοι μάλιστα, δείχνουν να έχουν εμπεδώσει τις παραδοσιακές ιδεολογίες υπέρ του γραπτού λόγου, εφόσον «*δεν τα είχαμε καταλάβει καλά, όταν τα δουλεύαμε. Δεν ασκούσαμε τον προφορικό λόγο. Πολύ μετά, ας πούμε. Να, και γι' αυτό παράδειγμα, ομάδες δεν κάνουμε. Και όταν κάνουμε ομάδες, δεν καταλαβαίνουμε ότι…και όταν τα βάζουμε κ.λ.π.*»**.**

Ο σχολικός γραμματισμός αντιμετωπίζει τον προφορικό λόγο ως ανεπίσημη και δευτερεύουσα μορφή της γλώσσας με αποτέλεσμα να αδυνατεί να διαμορφώσει εγγράμματες ταυτότητες που να είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε δημόσιες περιστάσεις επικοινωνίας. Ο προφορικός λόγος τίθεται στην υπηρεσία του γραπτού κειμένου και μάλιστα του τελικού το οποίο και «αξιολογείται». Ο επίσημος σχολικός λόγος, όπως προκύπτει από την επανάληψη «τελικό», δεν συντάσσεται με την αντίληψη της ρευστότητας των κειμένων και της διαρκούς αναδιατύπωσης του νοήματος, παρά εμμένει στο τελικό κείμενο, ενώ προσεγγίζει την χρήση του προφορικού λόγου ως ένα ενδιάμεσο και βοηθητικό στάδιο για το *«σοβαρό τελικό γραπτό κείμενο».* Συνολικά και ο προφορικός και ο γραπτός λόγος τείνουν να θεωρούνται ως δυο μορφές λόγου με στατικά χαρακτηριστικά, ο δεύτερος επίσημος, ο πρώτος καθημερινός, ως τα άκρα μιας διχοτομίας (Gee 2006, Πολίτης 2014) και όχι ως εκδοχές ενός συνεχούς λόγου, με διαφοροποιήσεις υφολογικές, κειμενικές ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Το υποκείμενο αναπλαισιώνει στον λόγο του- με πρόθεση να τις αποδοκιμάσει- θεωρίες γραμματισμού των μεσοαστικών στρωμάτων για τα ανώτερα γένη λόγου (Gee ό.π.). (*Είναι τυπικός. Ζητάει τεκμήρια, να μείνει…αυτό (sic). Τα γραπτά μένουν. Κάπως έτσι.)* Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές παραβλέπονται χρήσεις του προφορικού και γραπτού λόγου που δεν έχουν τα χαρακτηριστικά των δυο ακραίων εκδοχών (π.χ. οι επιστολές χαρακτηρίζονται από προσωπική εμπλοκή και αποσπασματικότητα που «τυπικά» αποδίδονται στην προφορικότητα, ενώ οι διαλέξεις χαρακτηρίζονται από αποστασιοποίηση που αποτελεί και πάλι «τυπικά», ιδιότητα του προφορικού λόγου) (Gee ό.π., Chafe 1985). Ο Gee (ό.π.) προσθέτει στη διάκριση προφορικού -γραπτού λόγου την διάκριση πρόζας-ποίησης, ωστόσο, θεωρεί γενικότερα προβληματική την διχοτομία ομιλίας-γραφής και προτείνει να εξετάζονται αυτές στο πλαίσιο κοινωνικών πρακτικών που απαιτούν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, χαρακτηριστικά του ενός ή του άλλου άκρου.

Μ.: *[…] Η οποία (σύμβουλος φιλολόγων) μας είπε κάποια στιγμή ότι κάνουμε το λάθος και συστηματικά δίνουμε βάρος στο γραπτό λόγο και όχι στον προφορικό. Αυτήν την κουβέντα την κράτησα. Δεν τοποθετούμαι πάνω σε αυτό ακόμα αλλά την κράτησα. Μήπως έχει δίκιο; Μήπως κάνω εγώ λάθος; Μήπως έχω επιμονή με το γραπτό λόγο; Εγώ θεωρώ πολύ βασικό προτέρημα να μπορείς να διατυπώνεις γραπτά τις…*

Μ.Π.: Γιατί;

Μ.: Γιατί ο γραπτός λόγος έχει άλλη πειθαρχία και σε βοηθάει να ακονίσεις και τη σκέψη σου, να είσαι πολύ πιο πειθαρχημένος στην οδό, στην ατραπό της σκέψης σου και να…εκθέτεις τα επιχειρήματά σου, να αντιλαμβάνεσαι τα αδιέξοδά τους, τις αντινομίες τους. Κάτι που ο προφορικός λόγος δε σου επιτρέπει. Στον προφορικό λόγο προσπερνάς αδύναμα σημεία της σκέψης σου αποσιωπώντας τα ή με έναν μορφασμό, με έναν αστεϊσμό, με κάτι που θα σε βγάλει από τη δύσκολη στιγμή. Στο γραπτό λόγο δεν έχει τέτοια. Είναι μια άσκηση δομής. Δηλαδή, μια άσκηση του νου για να μπορεί να δομεί τη σκέψη. Αυτό καταρχήν. Από εκεί και πέρα είναι για να σε βάλει σε κάποια περιβάλλοντα. Δηλαδή, θεωρώ ότι για ένα

παιδί είναι ντροπή στη σημερινή εποχή να πάει σε μια δημόσια υπηρεσία και να μην μπορεί με έναν τρόπο να συμπληρώσει μία αίτηση ευανάγνωστη και συγκροτημένη.

Εξετάζει το ενδεχόμενο προτεραιότητας του προφορικού λόγου στο σχολείο, ωστόσο, αποδίδει στον γραπτό χαρακτηριστικά που δεν τα διαχωρίζει ανάλογα με τον κειμενικό τρόπο και το κειμενικό είδος («*πειθαρχημένος*», «*επιχειρήματα*», «*άσκηση δομής*») Οι δυο μορφές του λόγου προσεγγίζονται ανεξάρτητα από τις κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο χρήσης τους ως τα δυο άκρα μιας διχοτομίας. Ο γραπτός λόγος ταυτίζεται με χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα ανώτερα γένη λόγου, τα δοκιμιακά κείμενα, τα οποία, όμως συνδέονται με μια όψη της πραγματικότητας που οι R. και S. Scollon (1981) ονομάζουν «μοντέρνα συνείδηση» (Gee ό.π.: 74), ενώ παράλληλα ο προφορικός λόγος οφείλει να μιμείται τον γραπτό. Η έμφαση στο κύρος του γραπτού λόγου στο απόσπασμα ενισχύεται από την αξιοποίηση «λόγιων» φράσεων (π.χ. «ατραπός») που προσδίδουν την ανάλογη επισημότητα στο ύφος. Είναι προφανές, πάντως, ότι ο γραπτός λόγος αναδεικνύεται ως πρωταρχικός για την καλλιέργεια μας βαθύτερης σκέψης, ενώ ο προφορικός την προσπερνά με ευκολία. Η πιθανή ανάγκη αναδιατύπωσης του λόγου ορίζεται ως αδυναμία που πρέπει να καλυφθεί και όχι ως ενεργό στάδιο παραγωγής του νοήματος. *(«Στον προφορικό λόγο προσπερνάς αδύναμα σημεία της σκέψης σου αποσιωπώντας τα ή με έναν μορφασμό, με έναν αστεϊσμό»)*. Έμμεσα παραβλέπεται το γεγονός ότι και ο γραπτός λόγος έχει στιγμές αμηχανίας και περνά από φάσεις αναδιατύπωσης και ρευστότητας του νοήματος, που, όμως απλά αποκρύπτονται Κουτσογιάννης 2011, Πολίτης ό.π.).

Επιπλέον, η εικόνα του γραπτού κειμένου και η ορθή χρήση του γραπτού λόγου («*ευανάγνωστη», «συγκροτημένη» αίτηση*) ηθικοποιείται («*για ένα παιδί είναι ντροπή»*) και αξιολογείται κοινωνικά. Ο Ong (1982), υποστηρίζει πως η γραφή, άρα και ο γραπτός λόγος διεύρυνε απεριόριστα τις δυνατότητες της γλώσσας και επαναδόμησε τη σκέψη. Στον προφορικό λόγο αποδίδει ιδιότητες που προσομοιάζουν με αυτές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τις διαφορές ανάμεσα στα καλά ή κακά γραπτά (Bauman 1986, Bauman & Sherzer 1974, Michaels 1981, Gee ό.π.). Το υποκείμενο της έρευνας στο συγκεκριμένο απόσπασμα, παρά τις αντιστάσεις που εκφράζει αρχικά («*Δεν τοποθετούμαι πάνω σε αυτό ακόμα αλλά την κράτησα. Μήπως έχει δίκιο; Μήπως κάνω εγώ λάθος; Μήπως έχω επιμονή με το γραπτό λόγο;»*) δείχνει, τελικά, να ευθυγραμμίζεται με την επίσημη γλωσσική πολιτική που ρητά ή υπόρρητα προβιβάζει τον γραπτό λόγο σε γλωσσική μορφή υψηλότερου κύρους σε σχέση με τον προφορικό. Αντίθετα, το υποκείμενο του πρώτου αποσπάσματος προβάλλει μια πιο κριτική στάση.

2.2. Διαπιστώσεις-συμπεράσματα

Η μέχρι τώρα ανάλυση ανέδειξε πως σε αρκετές περιπτώσεις οι λόγοι που εκφράζονται από τα υποκείμενα της έρευνας παρουσιάζουν υβριδικότητα και αντλούνται από γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις συχνά αντικρουόμενες μεταξύ τους, έτσι όπως αναπτύσσονται στα πλαίσια παραδοσιακών αλλά και σύγχρονων προσεγγίσεων σε σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία. Σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζουν υψηλό βαθμό διαρρηματικότητας/ διακειμενικότητας που ενδεχομένως φέρει μέσα της την καινοτομία **(**Fairclough 1989, 1992/2002, Jorgensen 2009), ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι μετατοπίσεις από τον παραδοσιακό λόγο είναι μικρότερες. Η διαπίστωση αυτή θα διαμορφώσει πιθανά και την τελική περιγραφή και ταξινόμηση των ευρημάτων, ώστε να αναδειχτούν τα κοινά, αλλά και οι μετατοπίσεις των υποκειμένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bakhtin, M.M. & M. Holquist (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bauman, R. & J. Sherzer (1974) (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge University Press.

Bauman, R. (1986). *Story, Performance and Event: Contextual Studies of Oral Narrative*. New York: Cambridge University Press.

Blommaert, J. (1999). *Language ideological debates*. Berlin and New York.

Blommaert, J. (2006). Language Ideology. In Keith Brown (Editor-in-Chief) *Encyclopedia of Language & Linguistics, 6*, 510-522. Oxford: Elsevier (2η edition).

Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. London: Routledge.

Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D. Olson, A. Hildyard, and N. Torrance (Eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Delveroudi, R. & S. Moschonas (2003). Le purisme de la langue et la langue du purisme, *PhiN [PhilologieimNetz] 24*, 1-26. (Διαθέσιμο στο: http://web.fu-berlin.de/phin/phin24/ p24t1.htm)

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

Fairclough, N. (1992/2002). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press. 354.

Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock Publications.

Georgakopoulou, A. & M. Silk (2009). *Standard Languages and Language Standards: Greek, Past and Present.* Centre for Hellenic studies, King' College, London, Ash gate. Publications 12.

Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd edition. London: Edward Arnold.

Hammersley, M. & P. Atkinson (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge. (2nd edition).

Graff, H.J. (1979). *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*. (Studies in Social Discontinuity.) New York: Academic Press.

Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation* (CSE Monograph 8). Los Angeles: University of California, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation.

Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education 18*(3), 220-245.

Kroskrity, P.V. (2006). Language ideologies- evolving perspectives. In J. Jaspers, J. Östman, and J. Verschueren (Eds.), *Society and language use: Handbook of pragmatics highlights*, (pp. 192-211). John Benjamins. Amsterdam: The Netherlands.

Lincoln, Y.S. & E.G. Guba (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Lofland, J. &. L.H. Lofland (1995). *Analyzing Social Settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA, Wadsworth Publishing Company.

Maykut, P. & R. Morehouse (1994). *Beginning Qualitative Research: A philosophical and practical guide.* London: The Falmer Press.

Milroy, J. & L. Milroy (1991). *Authority in language. Investigating language Pre-scription and Standardisation*, 2nd edition, London.

Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of sociolinguistics*, 5, 530-555.

Moshonas, S. (2009). "Language issues" after the "Language question": On the Modern Standards of Standard Modern Greek. In A. Georgakopoulou & M. Silk (Eds.), *Standard Languages and Language Standards: Greek, Past and Present*. Centre for Hellenic studies, King' College, London: Ash gate. Publications 12.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London and New York: Methuen.

Phillips, L.J. & M.W. Jørgensen (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ritchie, J. & J. Lewis (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage.

Rumsey, A. (1990). Wording, Meaning, and Linguistic Ideology. *American Anthropologist* 92, 346-361.

Schiffman, H.F. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London/New York: Routledge.

Scollon, R. & S.W. Scollon (1981). *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication.* Norwood, N. J., Ablex.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches.* London: Routledge.

Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. Clyne, W. Hanks and C. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units*. Chicago, 193-247.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T.A. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, (pp. 95-120). London: Sage.

Weber, J.J. & H. Kristine (2012). *Introducing Multilingualism: A So-cial Approach.* New York/London: Routledge.

Woolard, K.A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard and P. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory* (pp. 3-47). New York and Oxford: Oxford University Press.

Woolard, K. A. (1992). Language Ideology: Issues and Approaches. In P. Kroskrity, B. Schieffelin & K. Woolard (Eds.), *Language Ideologies. Special Issue of Pragmatics 2*(3), 235-249.

Hasan, R. (2006) Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο: Α. Χαραλαμπόπουλος (Επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Πέντε μελέτες*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Ίσαρη, Φ. & Μ. Πουρκός (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5826)

Ιωσηφίδης, Θ. & Μ. Σπυριδάκης (2006) (Επιμ.) *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2001). Πλούσιες και φτωχές γλώσσες. Στο Η. Χάρης (Επιμ.) *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*. (σσ. 103-110) Αθήνα: Πατάκης.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: Το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.) *Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. (Διαθέσιμο στο: http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa1/koutsogiannis.pdf) (Ανακτήθηκε στις 04-09-2019)

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μοσχονάς, Σ. (2005). *Ιδεολογία και γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.

Μοσχονάς, Σ. (2010). Η γλώσσα – η πρότυπη γλώσσα. (Διαθέσιμο στο: http://greeklinguistics.blogspot.com/2010/04/blog-post_11.html) (Ανακτήθηκε στις 03/09/2019).

Πολίτης, Π. (2014). *Γλώσσα και Κοινωνία. Προφορικός και Γραπτός λόγος*. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS227/%CE%A0%CE% B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82/08.i%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%8C%CF%82%20%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%82%20%28%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%80%CE%BB%CE%AD%CE%BF%CE%BD%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%29.pdf (Ανακτήθηκε στις 03/09/2019)

Στάμου, Α. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνας (Επιμ.) *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, σσ. 149-187. Νήσος. Αθήνα.

Χατζησαββίδης, Σ. & Φ. Τεντολούρης (2014). *Διδασκαλία της γλώσσας: Ιστορία Επιστημολογία-Αναστοχαστικότητα*. Αθήνα: Νεφέλη.

Η ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λεξιλογίου των δίγλωσσων μαθητών μέσα από τη διδασκαλία των Κοινωνικών Σπουδών

Μαρία Περακάκη
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΜΔΕ
perakakimaria@gmail.com

Abstract

Students from a different linguistic and cultural background at Greek schools have linguistic needs which demand their teachers' special attention. The communicative fluency of bilingual students who have lived in Greece for some years does not equate with an overall linguistic competence. On the contrary, school subjects demand the development of the students' academic language proficiency, a task requiring systematic effort and time (Cummins 2000: 76). Academic vocabulary, in particular, which is encountered in all school textbooks, poses one of the biggest challenges for bilingual students (Stahl & Nagy 2006: 6).

The purpose of this study is to examine the effect of incorporating explicit academic vocabulary teaching into History lessons on the linguistic development of bilingual primary school students. The sample consisted of five fourth-grade bilingual students at a mainstream primary school class in Chania, Crete. The researcher designed and implemented History lessons based on the Content-based Instruction (CBI) approach for language teaching. The research design consisted of ten history lessons, of which five were 'simple' lessons (delivered by the class teacher) and five were 'experimental' lessons incorporating vocabulary teaching (delivered by the researcher). Before the beginning and after the completion of the experiment the vocabulary level of the participants was assessed using parametric and non-parametric tests. Data analysis showed that the results of the experimental interventions differentiated between students of different levels of language proficiency in their L2, offering greater benefits to bilingual students with higher levels of linguistic proficiency compared to those with lower levels of language proficiency.

Λέξεις-κλειδιά: *Ακαδημαϊκή γλώσσα, ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, οδηγίες βάσει περιεχομένου, μοντέλο Frayer.*

1. Εισαγωγή

Η εργασία αυτή διερευνά την επίδραση που έχει η ενσωμάτωση ρητής λεξιλογικής διδασκαλίας κατά τη διδασκαλία των κοινωνικών σπουδών στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λεξιλογίου των δίγλωσσων μαθητών. Η επιλογή του θέματος προέκυψε από το γενικότερο ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών μέσω άλλων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος εκτός του γλωσσικού. Αφετηρία του ερευνητικού προβληματισμού ήταν η βιβλιογραφία και η έρευνα για τη μέθοδο *«διδασκαλία της γλώσσας μέσω περιεχομένου»*, η οποία εφαρμόστηκε στα μαθήματα περιεχομένου σε προγράμματα εμβάπτισης στον Καναδά και είχε θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των δίγλωσσων παιδιών στη Γ2 τους (Lyster 2007: 2-5).

Σύμφωνα με έρευνα των Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη (2015) στο πλαίσιο του έργου «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών»[1], οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές

[1] Πρόκειται για την Πράξη «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», η οποία εντάσσεται στην Κατηγορία Πράξεων «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» [κωδ. 01.73.43. Α.Π. 1, 02.73.43.01 Α.Π.2 και 03.73.43. Α. Π.3] του

δημοτικού στην Ελλάδα δηλώνουν ότι δυσκολεύονται στο μάθημα της γλώσσας και έπειτα στο μάθημα της ιστορίας. Οι δυσκολίες τους εστιάζονται στο λεξιλόγιο, τη γραμματική και τη σύνταξη των κειμένων των σχολικών βιβλίων που καλούνται να κατανοήσουν, στην κατανόηση όρων και εννοιών που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο, καθώς και στην παραγωγή γραπτού λόγου που σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος.

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε η παρούσα ερευνητική εργασία, η οποία αποτελεί την εφαρμογή μιας *πρότασης διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (content-based instruction)* για την ανάπτυξη του *ακαδημαϊκού λεξιλογίου* κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας μέσα σε μια συμβατική τάξη Δ΄ δημοτικού με αρκετούς δίγλωσσους μαθητές.

2. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Για να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε τη διδακτική υποστήριξη που χρειάζονται οι δίγλωσσοι μαθητές, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο την ικανότητά τους να αντεπεξέρχονται σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις, όσο και να χειρίζονται τη Γ2 τους για να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Η εκπαιδευτική εμπειρία και η έρευνα (Collier 1989: 526-528) συγκλίνουν στο ότι, ενώ οι δίγλωσσοι μαθητές κατακτούν σχετικά εύκολα ένα βαθμό ευχέρειας για την καθημερινή τους επικοινωνία, συναντούν δυσκολίες να κατανοήσουν τη γλώσσα που αποκαλείται *γλώσσα για μάθηση (language for learning)* ή αλλιώς *γλώσσα- εργαλείο μάθησης* (Clegg 1996: 7). Πρόκειται για την *ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας* (Cummins 2000: 57-86), με την οποία ο μαθητής εξοικειώνεται κατόπιν συνειδητής, συστηματικής και συντονισμένης προσπάθειας τόσο από τον μαθητή, όσο και από τον διδάσκοντα (Χατζηδάκη 2014: 2), και η γνώση της οποίας αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη σχολική επιτυχία (Bonenfant 2012: 171).

2.1. Η ακαδημαϊκή γλώσσα και το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο

Η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα αναφέρεται στην εξοικείωση του μαθητή με το *ακαδημαϊκό επίπεδο ύφους (register)* (Cummins 2000: 67), χαρακτηριστικά του οποίου είναι οι πιο ‘σύνθετες’ γραμματικές και συντακτικές δομές (συχνή χρήση της παθητικής φωνής, ονοματοποιήσεις κλπ) και το *λιγότερο συχνόχρηστο λεξιλόγιο* (Cummins 2000: 113; Χατζηδάκη 2014: 3). Από τα παραπάνω στοιχεία, ο Cummins (2000: 114) αναφέρεται στη λεξιλογική γνώση (lexical knowledge) ως τον πλέον κατάλληλο και αξιόπιστο άξονα για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας των δίγλωσσων ατόμων. Τη σημασία του λεξιλογίου ως κεντρικού συστατικού της διδασκαλίας της δεύτερης ή ξένης γλώσσας φαίνεται να αναγνωρίζουν πλέον και οι οπαδοί της γραμματικής θεωρίας (*grammarians),* σύμφωνα με τον Nation (2001: xiii).

Ο όρος *ακαδημαϊκό λεξιλόγιο* υιοθετείται διεθνώς στη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών για ακαδημαϊκούς σκοπούς για να προσδιορίσει το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται και υπηρετεί τους σκοπούς του ακαδημαϊκού λόγου, ανεξαρτήτως επιστήμης και απαιτείται για την κατανόηση και την έκφραση της επιστημονικής σκέψης. (Μπακάκου-Ορφανού 2003: 164 στο Κατσαλήρου 2014: 536). Περιλαμβάνει:

- Λέξεις που εκφράζουν έννοιες κοινές σε όλες ή μερικές επιστήμες (παράγοντες, μέθοδος), δηλαδή *το γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο* (Schleppegrell 2001: 439)
- Λέξεις με εξειδικευμένη σημασία σε συγκεκριμένα πεδία παράλληλα με μια διαφορετική σημασία στη γενική γλώσσα (π.χ. *βάση* στη γενική γλώσσα, στη γεωμετρία και στη χημεία)

Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007-2013) του Υπουργείου Παιδείας, Διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, με επιστημονικά υπεύθυνη την καθηγήτρια Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ.

- Λέξεις που δε χρησιμοποιούνται στη γενική γλώσσα, αλλά έχουν διαφορετικές ειδικές σημασίες σε διαφορετικές επιστήμες (*υποκείμενο* στη γλωσσολογία και τη στατιστική), δηλαδή *το τεχνικό λεξιλόγιο* (Schleppegrell 2001: 439)
- Λέξεις της γενικής γλώσσας που προτιμώνται έναντι άλλων ισοδύναμων για να περιγράψουν ή να σχολιάσουν ειδικές διαδικασίες και λειτουργίες (*το φυτό αναπτύσσεται* αντί *μεγαλώνει*)
- Λέξεις που χρησιμοποιούνται στα ακαδημαϊκά κείμενα που δηλώνουν τις προθέσεις του γράφοντος ή την αξιολόγηση του υλικού που παρουσιάζεται (*αποτέλεσμα, εύρημα, ανάγεται*).

Αυτό το δύσκολο και εξειδικευμένο λεξιλόγιο που χαρακτηρίζει τη γραπτή γλώσσα του σχολείου αποτελεί αναμφίβολα πηγή δυσκολιών για τους δίγλωσσους μαθητές (Stahl & Nagy 2006: 6). Ειδικότερα οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι έχουν συχνά περιορισμένη πρόσβαση σε ακαδημαϊκά κείμενα στη Γ2 τους πριν την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο, έρχονται αντιμέτωποι συνεχώς με νέες άγνωστες λέξεις κατά την καθημερινή διδασκαλία και μελέτη.

Για τους λόγους αυτούς, το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο είναι σημαντικό να αποτελέσει αντικείμενο *στοχευμένης/ρητής διδασκαλίας (intentional/explicit learning)* (Nation 2001: 120, 232- 233). Κεντρικοί άξονες της διδασκαλίας του ακαδημαϊκού λεξιλογίου θα πρέπει να είναι: η τοποθέτηση της νέας λέξης στο επίκεντρο της προσοχής του μαθητή, η ενσωμάτωση του νέου λεξιλογίου στο ήδη γνωστό, η δυνατότητα επαφής με τη λέξη-στόχο σε διαφορετικά συμφραζόμενα, η σε βάθος επεξεργασία της λέξης, η οπτικοποίηση και η συγκεκριμενοποίηση της λέξης- στόχου, η εφαρμογή ποικιλίας δραστηριοτήτων για την εκμάθησή της, και η ενθάρρυνση ανάπτυξης αυτόνομων στρατηγικών μάθησης (Sökmen 1997: 237-257).

2.2. Η γλωσσική διδασκαλία μέσω περιεχομένου

Για πολλές δεκαετίες, το γλωσσικό μάθημα διδασκόταν αυτόνομα από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ ταυτόχρονα η διδασκαλία των μαθημάτων ειδικότητας εστίαζε μόνο στη διδασκαλία του περιεχομένου. Εντούτοις, πολλοί ερευνητές, μελετώντας τα προγράμματα εμβάπτισης στον Καναδά αλλά και άλλους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης, υποστήριξαν ότι, εφόσον η γλωσσική και η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού προχωρούν παράλληλα, ανάλογα θα πρέπει να σχεδιαστεί και η διδασκαλία, ώστε η γλώσσα να διδάσκεται και μέσω των γνωστικών αντικειμένων (Snow et al. 1989: 201-216).

Η *διδασκαλία της γλώσσας μέσω περιεχομένου* είναι μια *«συνδυαστική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία από θεωρητική άποψη η γλώσσα και το περιεχόμενο σε μια σχολική τάξη εκλαμβάνονται ως ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο»* (Ζάγκα 2014: 58). Έτσι, στη διδακτική αυτή προσέγγιση το γνωστικό αντικείμενο των μαθημάτων περιεχομένου λειτουργεί ως *όχημα* και ως ένα *αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο* για τη γλωσσική διδασκαλία, ακριβώς όπως το άμεσο (φυσικό και ανθρωπογενές) περιβάλλον λειτουργεί ως το επικοινωνιακό πλαίσιο για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας από ένα μικρό παιδί (Met 1991: 281-2).

Αυτό που προτείνει η μέθοδος *γλωσσική διδασκαλία μέσω περιεχομένου* είναι να αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς το περιεχόμενο και τα κείμενα άλλων μαθημάτων ως εκπαιδευτικό υλικό για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε να βοηθηθούν οι δίγλωσσοι μαθητές που διδάσκονται μαθήματα περιεχομένου στη δεύτερη γλώσσα τους. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι σε όλα τα μαθήματα ο εκπαιδευτικός θέτει τόσο γνωστικούς όσο και γλωσσικούς στόχους και ενσωματώνει διδασκαλία της Γ2 (π.χ. διδασκαλία γραμματικής, λεξιλογίου κ.λ.π.) και γλωσσικές ασκήσεις στη διδασκαλία των μαθημάτων περιεχομένου.

Καθώς το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που χαρακτηρίζει τη γραπτή γλώσσα του σχολείου αποτελεί πηγή δυσκολιών για τους δίγλωσσους μαθητές (Stahl & Nagy 2006: 6), η ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λεξιλογίου μπορεί να είναι ένας από τους γλωσσικούς στόχους κατά τη διδασκαλία ενός μαθήματος περιεχομένου. Ιδιαίτερα στα εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών (μελέτη περιβάλλοντος, ιστορία,

θρησκευτικά, γεωγραφία και αγωγή του πολίτη), οι μαθητές διδάσκονται νέες έννοιες (*πολίτευμα, δόγμα* κλπ), οι οποίες συνοδεύονται από άγνωστο λεξιλόγιο (Szpara and Ahmad 2007: 189), το οποίο όμως οι μαθητές θα πρέπει να κατακτήσουν για να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος. Από την άλλη, οι κοινωνικές σπουδές άπτονται θεμάτων που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών (κοινωνικά ζητήματα, τέχνη, περιβάλλον, αθλητισμός κλπ), προσφέρονται για επεξεργασία διαφορετικών κειμενικών ειδών (Short 1994: 5-6), δίνουν ευκαιρίες για διάλογο, και μπορούν να αποτελέσουν πολύ ενδιαφέρον πεδίο για την ανάπτυξη του λεξιλογίου των δίγλωσσων μαθητών.

2.3. Το μοντέλο Frayer

Ένα σημαντικό τμήμα της ύλης των μαθημάτων περιεχομένου, πέρα από τη νέα, πληροφοριακού χαρακτήρα γνώση, είναι και οι *έννοιες (concepts)* που οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Bourne (1966 στο Frayer, Frederick & Klausmeier, 1969: 5), *«μια έννοια υπάρχει όποτε δύο ή περισσότερα διακριτά αντικείμενα ή γεγονότα ομαδοποιούνται ή κατατάσσονται μαζί και διαχωρίζονται από άλλα βάσει ενός κοινού τους χαρακτηριστικού ή μιας κοινής τους ιδιότητας».*

Υπάρχουν έννοιες λιγότερο ή περισσότερο πολύπλοκες (complex), λιγότερο ή περισσότερο αφηρημένες (abstract) ή αντιληπτές (perceptible). Για να περιγράψει και να προσδιορίσει κανείς μια έννοια, μπορεί να την προσεγγίσει α) *δομικά (structurally),* με βάση τις αντιληπτές και διακριτικές της ιδιότητες, β) *σημασιολογικά (semantically),* με αναφορά στα συνώνυμα ή τα αντώνυμά της, γ) *λειτουργικά (operationally)*, με αναφορά στις διαδικασίες που διακρίνουν την έννοια αυτή από άλλες έννοιες και δ) *αξιωματικά (axiomatically),* με αναφορά σε λογικές ή αριθμητικές σχέσεις (Klausmeier 1968 στο Frayer et al. 1969: 5),

Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης μιας έννοιας. Σύμφωνα με τους ερευνητές (ο.π.), οι συμπεριφορές που ενδεχομένως επιτρέπουν το συμπέρασμα της κατάκτησης μιας έννοιας περιλαμβάνουν:

- τη διάκριση των επιμέρους χαρακτηριστικών της έννοιας,
- τον εντοπισμό παραδειγμάτων και αντιπαραδειγμάτων της έννοιας,
- διαφοροποίηση των σχετικών και μη σχετικών με την έννοια χαρακτηριστικών,
- την απόδοση του ορισμού της έννοιας,
- την αναγνώριση της σωστής χρήσης της λέξης/έννοιας σε μια περίσταση/παράδειγμα,
- τη σύνδεση της έννοιας με υπερώνυμα (supra-ordinates), συναφή (coordinates) και υπώνυμα (subordinates), π.χ. έννοια: *σκύλος*, υπερώνυμο: *ζώο*, συναφές: *γάτα*, υπώνυμο: *λαμπραντόρ*,
- την υπόδειξη των σωστών σχέσεων μεταξύ αυτής της έννοιας και άλλων εννοιών,
- τη χρήση της έννοιας για την επίλυση προβλήματος.

Για κάθε έννοια υπάρχει μια *λέξη* που λειτουργεί ως η «ετικέτα» της (label), η οποία την περιγράφει και την προσδιορίζει. Επομένως, όταν οι μαθητές διδάσκονται μια νέα έννοια στο πλαίσιο ενός μαθήματος περιεχομένου, στην πραγματικότητα διδάσκονται μια *λέξη/έννοια*, η οποία συχνά ανήκει στο *ακαδημαϊκό λεξιλόγιο*.

Μια τεχνική που χρησιμοποιείται ευρέως για την διδασκαλία νέων εννοιών και λέξεων στα μαθήματα περιεχομένου είναι το *μοντέλο Frayer,* το οποίο είναι το παιδαγωγικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και στις πειραματικές διδακτικές παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας. Το *μοντέλο Frayer* είναι ένας σχηματικός οργανωτής που χρησιμοποιείται για τη σημασιολογική ανάλυση των λέξεων και για την

ανάπτυξη του λεξιλογίου, ο οποίος προτείνεται από τους περισσότερους ερευνητές για τη διδασκαλία του επιστημονικού λεξιλογίου (Ευθυμίου 2013: 194). Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού ερευνητικού προγράμματος "Situational Variables and Efficiency of Concept Learning Project", το οποίο εστίαζε στην διαδικασία *μάθησης εννοιών μέσα στην τάξη (classroom concept learning)* (Frayer et al. 1969: 1-27). Το μοντέλο Frayer αναπτύχθηκε για να λειτουργήσει τόσο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, δηλαδή να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία νέων εννοιών στη σχολική τάξη, όσο και ως ερευνητικό εργαλείο, για να χρησιμοποιηθεί ως το σχήμα για τη μέτρηση του βαθμού κατάκτησης μιας έννοιας (*schema for testing level of concept mastery*) (Frayer et al. 1969: 1-27).

Η λειτουργία του μοντέλου ως εκπαιδευτικού εργαλείου είναι η εξής: δίνεται στους μαθητές ένα σχήμα τεσσάρων τετραγώνων, το οποίο τους παρακινεί να σκεφτούν και να περιγράψουν μια έννοια που βρίσκεται στο κέντρο, ακολουθώντας τα παρακάτω βασικά βήματα:

- αρχικά, να δώσουν ή να ακούσουν από το δάσκαλο έναν ορισμό για την έννοια,
- να εξηγήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας είτε λεκτικά είτε, όπου είναι δυνατόν, με τη χρήση εικόνων,
- να δώσουν παραδείγματα της έννοιας και να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους,
- να δώσουν αντιπαραδείγματα και να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους.

Παραθέτουμε ένα παράδειγμα του μοντέλου Frayer για την έννοια/λέξη *εξάτμιση* (φυσικές επιστήμες), το οποίο συντάχθηκε από την ερευνήτρια. Δίνεται ο ορισμός και τα βασικά χαρακτηριστικά της εξάτμισης, καθώς και παραδείγματα και αντιπαραδείγματα από την εμπειρία και την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών.

Μοντέλο Frayer

<table>
<tr><td>Ορισμός
Αλλαγή φυσικής κατάστασης από υγρό σε αέριο</td><td>Χαρακτηριστικά
- Αλλάζει και γίνεται αέριο μόνο ένα μέρος του υγρού, από την ελεύθερη επιφάνειά του
- Έτσι, φαίνεται σαν ένα μέρος του υγρού να εξαφανίζεται.
- Γίνεται γρηγορότερα στις μεγάλες θερμοκρασίες.
- Γίνεται γρηγορότερα, όταν φυσάει αέρας</td></tr>
<tr><td colspan="2">Εξάτμιση</td></tr>
<tr><td>Παραδείγματα
- Στεγνώνουμε τα μαλλιά μας με το πιστολάκι
- Απλώνουμε τα ρούχα στον ήλιο.</td><td>Αντι-παραδείγματα
Βρασμός : αλλαγή φυσικής κατάστασης από υγρό σε αέριο, <u>όμως</u> στο βρασμό:
- χρειαζόμαστε συγκεκριμένη θερμοκρασία, διαφορετική για κάθε υλικό (π.χ. νερό 100°C)
- η αλλαγή από υγρό σε αέριο γίνεται σε όλη τη μάζα του υγρού και όχι μόνο από την ελεύθερη επιφάνειά του. (π.χ. βράζουμε νερό στην κατσαρόλα και βλέπουμε φυσαλίδες να βγαίνουν από όλα τα σημεία του νερού)</td></tr>
</table>

Σύμφωνα με τους Frayer, Frederick & Klausmeier (1968: 30-31), το παραπάνω μοντέλο δύναται να τροποποιηθεί, ώστε να προσαρμοστεί στην έννοια που διδάσκεται, στις ανάγκες των μαθητών και στους στόχους της διδασκαλίας. Έτσι, για την εκμάθηση μιας έννοιας που ορίζεται σημασιολογικά, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να βρουν συνώνυμα και αντώνυμα, ενώ για μια έννοια που διδάσκεται αξιωματικά, για την οποία δεν υπάρχει συνώνυμη και αντώνυμη έννοια, ενδέχεται να ζητηθούν παραδείγματα και να γίνουν διαθεματικές συνδέσεις με άλλες έννοιες.

3. Περιγραφή της έρευνας

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι δίγλωσσοι μαθητές διδάσκονται στο σχολείο την Ελληνική ως Γ2 (σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ) και παράλληλα διδάσκονται μέσω αυτής τα υπόλοιπα μαθήματα του Α.Π. στη συμβατική τάξη. Αυτονομείται, επομένως, η γλωσσική διδασκαλία από τη διδασκαλία του περιεχομένου, και στερείται με αυτό τον τρόπο από τους δίγλωσσους μαθητές η ευκαιρία να βελτιώσουν τη γνώση τους στη Γ2 τους μέσα από την παρακολούθηση των μαθημάτων ειδικότητας και τη μελέτη των σχολικών τους εγχειριδίων, που αποτελεί έτσι κι αλλιώς υποχρέωσή τους και ακαδημαϊκή τους ανάγκη. Ως εκ τούτου, κρίναμε ότι θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουμε την εφαρμογή της μεθόδου *διδασκαλία της γλώσσας μέσω περιεχομένου* στο πλαίσιο μιας συμβατικής τάξης με δίγλωσσους μαθητές και να διαπιστώσουμε τα αποτελέσματά της.

3.1. Σκοπός και στόχος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τη δυνατότητα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 μέσω άλλων μαθημάτων του Α.Π. εκτός του γλωσσικού μαθήματος και να αποτιμήσει τη συμβολή μιας τέτοιας διδακτικής προσέγγισης στην αύξηση της γλωσσομάθειας των δίγλωσσων μαθητών και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων στη γλώσσα.

Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της εργασίας αυτής ήταν η εφαρμογή μιας πρότασης διδασκαλίας ακαδημαϊκού λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα σε μια συμβατική Δ’ τάξη με δίγλωσσους μαθητές και η διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης αυτής στη λεξιλογική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών της τάξης αυτής.

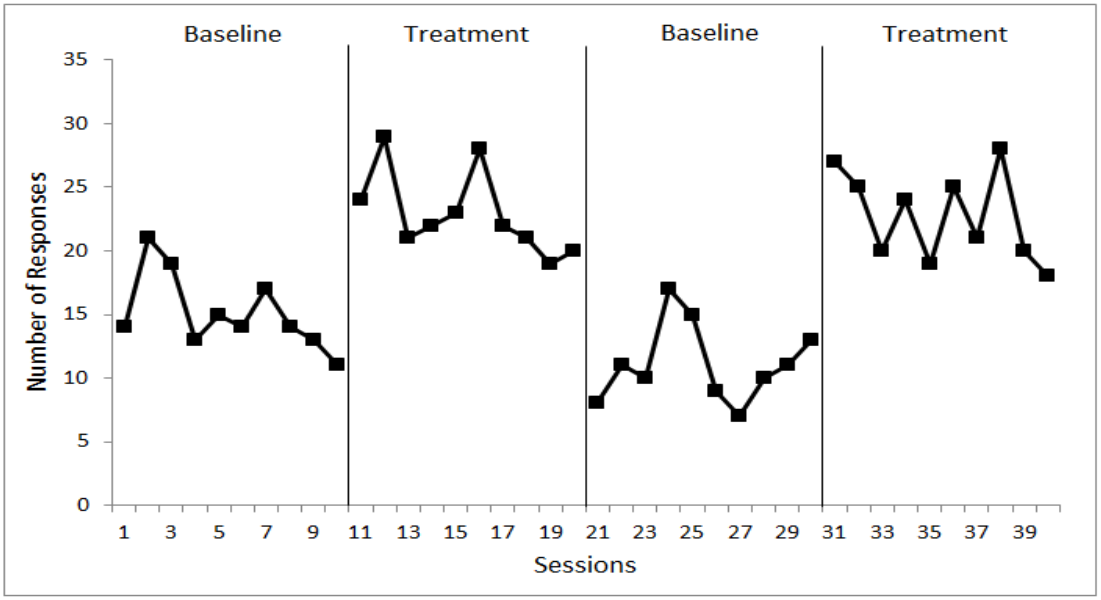
3.2. Η ερευνητική μέθοδος

Ένα σημαντικό στοιχείο που οφείλει να λάβει υπόψη του ο ερευνητής είναι ότι οι δίγλωσσοι μαθητές μιας τάξης δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα (Χατζηδάκη 2014: 1). Κάθε δίγλωσσο ή εν δυνάμει δίγλωσσο παιδί έχει τη δική του βιογραφία: ενδέχεται να προέρχεται από μικτό γάμο, να είναι παιδί οικονομικών μεταναστών γεννημένο στην Ελλάδα, να έχει γεννηθεί στη χώρα καταγωγής του και να έχει ξεκινήσει εκεί το δημοτικό σχολείο, να έχει έλθει στην Ελλάδα ως νήπιο κλπ, γεγονότα που επηρεάζουν τη γλωσσική του ικανότητα και στις δυο γλώσσες. Ως εκ τούτου, θεωρήσαμε ότι ο ερευνητής που διερευνά την επίδραση μιας διδακτικής πρότασης στους δίγλωσσους μαθητές μιας τάξης οφείλει να εστιάσει σε κάθε δίγλωσσο μαθητή *μεμονωμένα* και να ερμηνεύσει τα ευρήματα της έρευνάς του λαμβάνοντας υπόψη το γλωσσικό, ψυχολογικό και μαθησιακό προφίλ του κάθε συμμετέχοντα.

Για τους παραπάνω λόγους, η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι ο *πειραματικός σχεδιασμός ατομικής ανάλυσης (single-subject research).* Πρόκειται για ένα πείραμα που δεν αφορά ομάδες υποκειμένων αλλά *μεμονωμένους συμμετέχοντες*, στους οποίους και εστιάζει (Horner et al. 2005: 165-169). Από αυτή την άποψη, ο πειραματικός σχεδιασμός ατομικής ανάλυσης μοιάζει με τη μελέτη περίπτωσης. Η βασική τους διαφορά είναι ότι ο πειραματικός σχεδιασμός ατομικής ανάλυσης εξετάζει την επίδραση μιας πειραματικής συνθήκης και καταγράφει αιτιακές ή λειτουργικές σχέσεις ανάμεσα σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές, έχει δηλαδή καθαρά *πειραματικό*

χαρακτήρα, ενώ η μελέτη περίπτωσης παρέχει μια σε βάθος περιγραφή του ατόμου (Christensen 2007: 440).

Η μεθοδολογία του πειραματικού σχεδιασμού ατομικής ανάλυσης βασίζεται στην ύπαρξη μίας *κατάστασης ελέγχου (baseline/comparison condition*), όπου το υπό μελέτη άτομο δεν δέχεται κάποια παρέμβαση, π.χ. στην περίπτωση μιας εκπαιδευτικής έρευνας, η κατάσταση ελέγχου σημαίνει ότι ο υπό μελέτη μαθητής δέχεται την συνηθισμένη διδασκαλία της τάξης. Έπειτα εφαρμόζεται ένας σχεδιασμός διαδοχής των διακριτών φάσεων της έρευνας, κατά τον οποίο η πειραματική-παρεμβατική συνθήκη ακολουθεί την περίοδο ελέγχου. Ένας συνήθης σχεδιασμός είναι αυτός κατά τον οποίον ο ερευνητής εισάγει και αποσύρει εναλλάξ την ανεξάρτητη μεταβλητή. Οι φάσεις ενός τέτοιου σχεδίου θα είναι Α (Φάση Ελέγχου) – Β (Πειραματική Φάση) – Α (Φάση Ελέγχου 2) – Β- (Πειραματική Φάση 2) κ.ο.κ. Στο τέλος κάθε φάσης της αλληλουχίας πραγματοποιείται μέτρηση και καταγραφή της εξαρτημένης μεταβλητής, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει πειραματική επίδραση *(experimental effect).* Η πειραματική επίδραση αποδεικνύεται όταν η προβλεπόμενη αλλαγή στην εξαρτημένη μεταβλητή συνδιακυμαίνεται με το χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα.



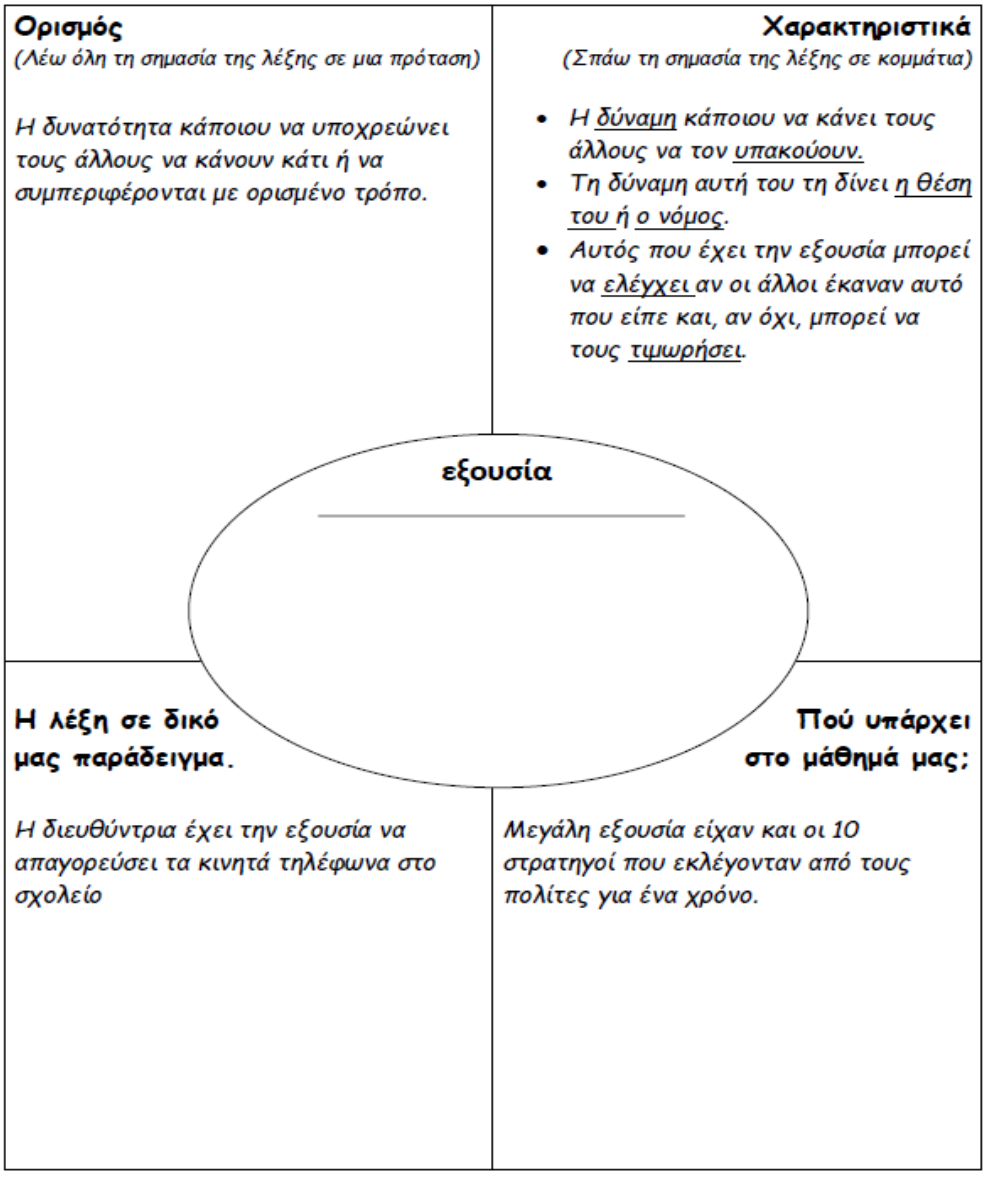
Πηγή: Horner, Carr, Halle, McGee, Odom & Wolery 2005: 169.

Στην παρούσα έρευνα, ο σχεδιασμός περιλάμβανε την εναλλάξ εισαγωγή και απόσυρση της μεθόδου *«γλωσσική διδασκαλία μέσω περιεχομένου»* (ανεξάρτητη μεταβλητή) για συνολικά δέκα διαδοχικές διδασκαλίες. Ακολουθήθηκε δηλαδή ένα ερευνητικό σχέδιο Α-Β-Α-Β, όπου εφαρμόσθηκε η πειραματική μέθοδος διδασκαλίας λεξιλογίου στην $2^{η}$, $4^{η}$, $6^{η}$, $8^{η}$ και $10^{η}$ διδασκαλία, ενώ στις υπόλοιπες παραλείφθηκε. Σε κάθε μάθημα γινόταν καταγραφή της επίδοσης των παιδιών, ώστε να διαπιστωθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο (λεξιλογική παραγωγή) των δίγλωσσων μαθητών (εξαρτημένη μεταβλητή). Στο τέλος, δόθηκε στα παιδιά μια αθροιστική δοκιμασία, ώστε να ελεγχθεί η μάθηση του συνόλου των ακαδημαϊκών λέξεων που διδάχθηκαν.

Η ανεξάρτητη μεταβλητή στην παρούσα έρευνα ήταν η μέθοδος *«γλωσσική διδασκαλία μέσω περιεχομένου»*. Στην έρευνά μας, η γλωσσική διδασκαλία αφορά τη διδασκαλία ακαδημαϊκού λεξιλογίου και συγκεκριμένα τη *ρητή διδασκαλία συγκεκριμένων λέξεων* που συναντώνται στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της ιστορίας.

Η διδασκαλία των λέξεων αυτών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση τυποποιημένων λεξιλογικών καρτελών με βάση το *μοντέλο Frayer*[2], όπως φαίνεται στο παρακάτω:

Τυποποιημένη λεξιλογική καρτέλα με βάση το μοντέλο Frayer



Για τη λεξιλογική καρτέλα επιλέχθηκε ως βάση το μοντέλο Frayer, επειδή ο διδακτικός στόχος είναι η *διδασκαλία συγκεκριμένων λέξεων* ταυτόχρονα με τη *διδασκαλία νέων εννοιών ενός μαθήματος περιεχομένου*. Το μοντέλο τροποποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, ώστε να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη *ρητή διδασκαλία συγκεκριμένων ακαδημαϊκών λέξεων* και να ενισχύει τη σύνδεση των νέων λέξεων με το περιεχόμενο του μαθήματος. Η νέα λέξη γραφόταν στο κέντρο, πάνω στη γραμμή, και στο μέσα στο οβάλ σχήμα οι μαθητές έπρεπε να απεικονίσουν τη σημασία της με μια ζωγραφιά. Στο κελί πάνω αριστερά οι μαθητές κατέγραφαν τον ορισμό της λέξης, ενώ στο πάνω δεξί κελί παρουσιάζονταν τα χαρακτηριστικά της σημασίας της λέξης. Καθώς στην ιστορία συναντώνται

[2] Επισημαίνουμε ότι το μοντέλο Frayer δεν είχε ποτέ χρησιμοποιηθεί από τη δασκάλα της τάξης, ενώ δεν προτείνεται ούτε στο Βιβλίο του δασκάλου ούτε στο ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ για το μάθημα της Ιστορίας.

έννοιες που διδάσκονται αξιωματικά, για τις οποίες δεν υπάρχουν συνώνυμες και αντώνυμες έννοιες, το μοντέλο του Frayer τροποποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας ως εξής: στο κάτω αριστερά κελί, γράφονταν ένα ή παραπάνω παραδείγματα προτάσεων με την λέξη που διδασκόταν (*παράδειγμα - διαθεματικές συνδέσεις με άλλες έννοιες*), ενώ στο τελευταίο κελί οι μαθητές έπρεπε να αντιγράψουν στο σπίτι την πρόταση του μαθήματος που περιελάμβανε την εν λόγω λέξη (*εμπέδωση της νέας λέξης – σύνδεση με το μάθημα*). Συνολικά, η παραπάνω λεξιλογική καρτέλα ενσωμάτωνε τη χρήση γλώσσας και εικόνας και έδινε έμφαση στη σύνδεση του λεξιλογίου με τα νέο περιεχόμενο.

Σε κάθε πειραματική διδασκαλία γινόταν επεξεργασία τριών νέων ακαδημαϊκών λέξεων με βάση αυτήν την τυποποιημένη λεξιλογική καρτέλα. Με άλλα λόγια, η ανεξάρτητη μεταβλητή *γλωσσική διδασκαλία μέσω περιεχομένου* προσδιορίστηκε λειτουργικά ως η διδασκαλία τριών νέων ακαδημαϊκών λέξεων με τη χρήση της παραπάνω καρτέλας κατά τη διδακτική ώρα της ιστορίας. Αυτή είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή που εισαγάγαμε και αποσύραμε διαδοχικά κατά τη διάρκεια του πειραματικού σχεδίου.

Κατά την επιλογή των προς διδασκαλία λέξεων μεριμνήσαμε ώστε να συμπεριλάβουμε τόσο ακαδημαϊκές λέξεις γενικής χρήσης όσο και ακαδημαϊκές λέξεις από τη γνωστική περιοχή του μαθήματος της ιστορίας. Οι δεκαπέντε λέξεις που διδάχθηκαν με την παραπάνω μέθοδο ήταν (με σειρά διδασκαλίας): *οριστικός, συμμαχία, διαχειρίζομαι, ρήτορας, πολίτης, εξουσία, επιβλέπω, μνημείο, κλασικός, αιτία, αφορμή, εμφύλιος, ηγεμονία, ολιγαρχικός, τύραννος*. Η *εξαρτημένη μεταβλητή* του πειραματικού σχεδίου μας ήταν το *ακαδημαϊκό λεξιλόγιο των δίγλωσσων μαθητών της τάξης*.

Στο πλαίσιο της έρευνας, το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο προσδιορίστηκε λειτουργικά ως η ικανότητά των μαθητών να ανακαλέσουν και να συμπληρώσουν την κατάλληλη ακαδημαϊκή λέξη σε ένα κείμενο με κενά. Στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας της ιστορίας, τόσο στις συμβατικές όσο και στις πειραματικές διδασκαλίες, δινόταν σε όλους τους μαθητές της τάξης ένα κείμενο με έξι κενά, το οποίο είχαν στη διάθεσή τους επτά λεπτά για να το συμπληρώσουν. Το περιεχόμενο του κειμένου βασιζόταν στο προς εξέταση μάθημα της ημέρας, και τα κενά αφορούσαν λέξεις ακαδημαϊκού λεξιλογίου.

Στα κείμενα που δίδονταν μετά από τις πειραματικές διδασκαλίες τρία από τα έξι κενά αφορούσαν τις λέξεις που είχαν διδαχθεί με τη χρήση της λεξιλογικής καρτέλας, ενώ τα άλλα τρία αφορούσαν άλλες ακαδημαϊκές λέξεις του μαθήματος. Μετά από τις συμβατικές διδασκαλίες, τα έξι κενά αφορούσαν ακαδημαϊκές λέξεις σημαντικές για την κατανόηση του μαθήματος. Ένα παράδειγμα λεξιλογικής δοκιμασίας είναι το ακόλουθο:

Μετά τη νίκη στις Πλαταιές, οι Έλληνες συνέχισαν με …….. πόλεμο εναντίον των Περσών, γιατί έτσι πίστευαν ότι θα γλιτώσουν ……. από τον περσικό κίνδυνο. Οι Σπαρτιάτες δεν ήθελαν να συνεχίσουν τον πόλεμο, οπότε οι ελληνικές πόλεις ζήτησαν τη βοήθεια των Αθηναίων, γιατί η Αθήνα είχε ισχυρό ……... Έτσι έγινε η Α΄ Αθηναϊκή ……..., στην οποία συμμετείχαν πολλές πόλεις. Όλες οι πόλεις έδιναν χρήματα ή πλοία. Τα χρήματα τα …… 10 Αθηναίοι που ονομάζονταν ……...

(Απαντήσεις: επιθετικό, οριστικά, στόλο, συμμαχία, διαχειρίζονταν, Ελληνοταμίες)

3.3. Χώρος, χρόνος και συμμετέχοντες της έρευνας

Το πειραματικό σχέδιο εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Δ’ τάξης ενός δημοτικού σχολείου του Νομού Χανίων, όπου συμφοιτούσαν γηγενείς μαθητές και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο σχολείο υπήρχε οργανική θέση για την Τάξη Υποδοχής, η οποία όμως δεν λειτουργούσε στο πλαίσιο της περικοπής δαπανών λόγω της οικονομικής κρίσης. Επρόκειτο επομένως για μια τάξη εμβύθισης[3], στην

[3] Η τάξη εμβύθισης είναι μια τυπική μονόγλωσση τάξη, στην οποία φοιτούν και παιδιά από γλωσσικές μειονότητες. Στις τάξεις εμβύθισης όλα τα μαθήματα διδάσκονται στη Γ2 των δίγλωσσων παιδιών, με στόχο να μάθουν αποτελεσματικά τη γλώσσα της πλειονότητας και να ενταχθούν (δηλαδή να αφομοιωθούν) γρήγορα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (*Αρχή της μέγιστης έκθεσης* στη γλώσσα-στόχο).

οποία φοιτούσαν δεκατέσσερις μαθητές, από τους οποίους οι επτά ήταν γηγενείς και οι επτά ήταν δίγλωσσοι μαθητές.

Οι δίγλωσσοι μαθητές της τάξης χαρακτηρίζονταν από διαφορετικό διάστημα παραμονής στην Ελλάδα και διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας, ενώ παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές στη σχολική τους επίδοση. Πριν την πραγματοποίηση της σειράς διδασκαλιών του ερευνητικού σχεδίου, οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν ως προς το επίπεδο λεξιλογίου τους με το σταθμισμένο, παραμετρικό λεξιλογικό τεστ της Pearson Education. Το εν λόγω τεστ λειτούργησε ως όργανο αξιολόγησης της *αρχικής κατάστασης/ γραμμή βάσης λεξιλογίου (vocabulary baseline)* των συμμετεχόντων της έρευνας, ώστε ο ερευνητής να γνωρίζει την αφετηρία, τις αρχικές ικανότητες και επιδόσεις του κάθε μαθητή, για να μπορεί να μετρήσει στη συνέχεια το στοιχείο «προστιθέμενης αξίας» της διδασκαλίας.

Η έρευνα διεξήχθη στο διάστημα μεταξύ Ιανουαρίου και Μαρτίου 2017 (για δέκα εβδομάδες).

4. Τα ευρήματα της έρευνας

Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

α) Τα δίγλωσσα παιδιά με υψηλότερη *γραμμή βάσης λεξιλογίου* (*vocabulary baseline)* παρουσίασαν υψηλότερες λεξιλογικές επιδόσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα παιδιά που είχαν χαμηλότερη γραμμή βάσης λεξιλογίου. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στο τεστ Pearson και στην επίδοσή τους στις δοκιμασίες της πειραματικής παρέμβασης.

Στη βιβλιογραφία γίνεται συχνά αναφορά στο θέμα της διαφορά του επιπέδου λεξιλογικής γνώσης των μαθητών κατά την έναρξη της σχολικής τους φοίτησης. Η διδακτική πράξη, αλλά και έρευνα (ενδεικτικά: Smith 1941, Graves et al. 1982, Graves & Slatter 1987 στο Beck, McKeown & Kucan 2002: 1) συγκλίνουν στο ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στον αριθμό και το είδος των λέξεων που γνωρίζει κάθε μαθητής όταν ξεκινάει το σχολείο. Σύμφωνα με τους Hart & Risely (1995, στο Stahl and Nagy 2006: 5), τα παιδιά με γονείς εξειδικευμένους επαγγελματίες εκτίθενται σε 50% περισσότερες λέξεις σε σύγκριση με τα παιδιά από εργατικές οικογένειες και σε διπλάσιες λέξεις σε σύγκριση με τα παιδιά οικογενειών που λαμβάνουν επιδόματα οικογενειακής πρόνοιας. Εκτός όμως από τον μικρότερο αριθμό λέξεων, τα παιδιά των μη προνομιούχων οικογενειών ακούνε συνήθως τις λέξεις σε προστακτικές φράσεις και λιγότερο σε περιγραφικές ή πολύπλοκες προτάσεις. Ως εκ τούτου, οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, στους οποίους συχνά περιλαμβάνονται και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ξεκινούν το σχολείο με λιγότερο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο σε σύγκριση με τα παιδιά εύπορων οικογενειών.

Αυτή τη «λεξιλογική ανισότητα» που υπάρχει πριν ξεκινήσει η φοίτηση στο δημοτικό επηρεάζει σημαντικά την αναγνωστική ικανότητα ενός μαθητή. Ο Stahl (1999: 12) εξηγεί ότι οι μαθητές που ξεκινούν τη φοίτησή τους με ποσοτικά περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα δύσκολα κείμενα του σχολείου, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν να διαβάζουν απαιτητικά κείμενα και στην πορεία να μαθαίνουν λιγότερες λέξεις από τους άλλους μαθητές. Ο Stanovic (1986, στο Stahl 1999: 12) χαρακτήρισε αυτό το φαινόμενο ως '*the Matthew effect*', μεταφέροντας στο πεδίο της κατάκτησης του λεξιλογίου την ευαγγελική ρήση από το κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο ότι «*οι πλούσιοι θα γίνουν πλουσιότεροι και οι φτωχοί φτωχότεροι*».

Το πρώτο σκέλος του *Matthew effect*, δηλαδή ότι «οι πλούσιοι θα γίνουν πλουσιότεροι», σημαίνει ότι όσο περισσότερες λέξεις γνωρίζουμε, τόσο πιο εύκολα μαθαίνουμε νέες λέξεις. Αυτό συμβαίνει γιατί συχνά μπορούμε να μαντέψουμε σωστά τη σημασία μιας άγνωστης λέξης, επειδή, λόγω του λεξιλογίου μας, κατανοούμε το περικείμενο της άγνωστης λέξης και βρίσκουμε ενδείξεις για τη σημασία της. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, από τα οποία διαφαίνεται

μια θετική συσχέτιση μεταξύ του αρχικού επιπέδου λεξιλογικής γνώσης των συμμετεχόντων με την ικανότητά τους να μαθαίνουν νέες λέξεις.

β) Όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Ζάγκα 2004: 70), διαπιστώθηκε ότι η μέθοδος *γλωσσική διδασκαλία μέσω περιεχομένου* λειτουργεί καλύτερα σε μαθητές που έχουν επίπεδο ελληνομάθειας τουλάχιστον Β2. Έτσι, τα δίγλωσσα παιδιά με υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας ανταποκρίθηκαν καλύτερα στην πειραματική μέθοδο και παρουσίασαν υψηλότερες λεξιλογικές επιδόσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα παιδιά που είχαν χαμηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας.

Το εύρημα αυτό σχετίζεται με την ικανότητα ενός μαθητή να μαντέψει σωστά τη σημασία μιας άγνωστης λέξης, επειδή το επίπεδο γλωσσομάθειάς του του επιτρέπει να κατανοεί τα συμφραζόμενα και να αντλεί πληροφορίες από αυτά για τη σημασία της άγνωστης λέξης (Ευθυμίου 2013: 89). Στην έρευνά μας, οι συμμετέχοντες με υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας μπορούσαν να κατανοήσουν καλύτερα τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου συνολικά και αυτή η βελτιωμένη πρόσβασή τους στο περιεχόμενο του μαθήματος λειτούργησε υποστηρικτικά στην εκμάθηση νέων ακαδημαϊκών λέξεων. Αντίθετα, για τους δίγλωσσους μαθητές με χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας η κατανόηση των κειμένων του μαθήματος της Ιστορίας, τα οποία χαρακτηρίζονται από ακαδημαϊκό επίπεδο ύφους και πυκνότητα λόγου, ήταν ένα δύσκολο καθήκον και δεν μπορούσαν να στηριχθούν στα συμφραζόμενα για να βοηθηθούν στην εκμάθηση των νέων ακαδημαϊκών λέξεων.

γ) Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες που είχαν αναπτύξει και χρησιμοποιούσαν τόσο τη Γ1 όσο και τη Γ2 τους παρουσίασαν υψηλότερες λεξιλογικές επιδόσεις τόσο στις διαμορφωτικές, όσο και στην αθροιστική λεξιλογική δοκιμασία. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες που είχαν βιώσει απότομη αποκοπή ή σημαντικό περιορισμό της χρήσης της μητρικής τους γλώσσας (η οποία αντικαταστάθηκε από την αποκλειστική χρήση της Ελληνικής μέσα και έξω από την τάξη) επέδειξαν χαμηλότερες λεξιλογικές επιδόσεις.

Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με τις θεωρίες του Cummins για τη *γλωσσική αλληλεξάρτηση (language interdependence)* και την *κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα (common underlying language proficiency)* (Cummins 2000: 174, Σκούρτου 2011: 129-131). Σύμφωνα με αυτές, οι έννοιες που μαθαίνουν και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι δίγλωσσοι ομιλητές μέσω της μίας γλώσσας δε χρειάζεται να κατακτηθούν ή να αναπτυχθούν από την αρχή μέσω της επόμενης γλώσσας, αντίθετα μπορούν να αξιοποιηθούν και να χρησιμοποιηθούν από το δίγλωσσο ομιλητή μέσω κάθε μίας από τις γλώσσες του. Στην έρευνά μας, οι συμμετέχοντες που ανέφεραν καθημερινή χρήση της Γ1 τους και συστηματική προσπάθεια από το σπίτι για την ενίσχυσή της έμαθαν περισσότερες καινούριες ακαδημαϊκές λέξεις στη Γ2 τους, ενώ οι συμμετέχοντες των οποίων η χρήση της Γ1 τους είχε παραγκωνιστεί επέδειξαν χαμηλές λεξιλογικές επιδόσεις στη Γ2 τους, αφού, μεταξύ άλλων, δεν διευκολυνόταν μέσω της χρήσης και των δύο γλωσσών η μεταφορά εννοιών και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη.

5. Συμπεράσματα

Η ερευνητική αυτή εργασία ήταν η εφαρμογή μιας *πρότασης διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (content-based instruction)* για την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λεξιλογίου των δίγλωσσων μαθητών με αξιοποίηση του μαθήματος της Ιστορίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα δίγλωσσα παιδιά με αρχικά υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας και αρχικά πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο ανταποκρίθηκαν καλύτερα στην πειραματική μέθοδο και παρουσίασαν υψηλότερες λεξιλογικές επιδόσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα παιδιά που είχαν αρχικά χαμηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας και πιο περιορισμένο λεξιλόγιο. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκείνοι που χρησιμοποιούσαν ενεργά τη Γ1 τους στην καθημερινότητά τους και ανέπτυσσαν τις γλωσσικές τους ικανότητες σε αυτήν είχαν υψηλότερες λεξιλογικές επιδόσεις, σε σύγκριση με εκείνους που χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά τη Γ2 τους, εντός και εκτός σχολείου.

Είναι, αναμφίβολα, εξαιρετικά δύσκολο να βρει ο εκπαιδευτικός μία διδακτική μέθοδο που θα έχει εξίσου θετικό αποτέλεσμα και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των δίγλωσσων μαθητών της τάξης του. Είναι, επομένως, απαραίτητη σε πρώτο στάδιο η ανάλυση αναγκών των δίγλωσσων μαθητών από τον εκπαιδευτικό, καθώς παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, το περιεχόμενο που διδάσκεται και οι λέξεις που πρέπει να διδαχθούν θα υπαγορεύσουν τους μαθησιακούς στόχους και τη μεθοδολογική προσέγγιση για τη διδασκαλία νέου λεξιλογίου. Αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών, τότε η πολυμεθοδική διδασκαλία του λεξιλογίου είναι πιο αποτελεσματική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Scott (2005: 86) *«οι λέξεις είναι μοναδικές, όπως και οι μαθητές μιας τάξης, ως εκ τούτου ένας τύπος διδασκαλίας δεν επαρκεί».*

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι η παρεμβολή λεξιλογικής διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας λειτούργησε ως «σκαλωσιά» για την κατανόηση του νέου περιεχομένου. Το μάθημα της Ιστορίας έχει από τη φύση του ως κεντρικό άξονα την ιστορική αφήγηση, ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός συνήθως οδηγείται σε μια μετωπική διδασκαλία κατά την οποία αφηγείται τα ιστορικά γεγονότα και ζητάει στην εξέταση να κάνουν και οι μαθητές του το ίδιο. Αυτό είναι ένα δύσκολο καθήκον για τους δίγλωσσους μαθητές, καθώς προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας στη γλώσσα-στόχο. Αντίθετα, κατά τις πειραματικές διδασκαλίες της έρευνάς μας γινόταν διακοπή της αφηγηματικής παρουσίασης της ενότητας από την ερευνήτρια και παρεμβολή της διδασκαλίας λεξιλογίου, ώστε να δραστηριοποιούνται οι μαθητές, αλλά και υποστηρίζεται η κατανόηση του νέου περιεχομένου. Αυτός ο σχεδιασμός μαθήματος αποδείχθηκε πιο αποτελεσματικός, καθώς ενισχύθηκε η γνωστική εμπλοκή και την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη συζήτηση για τη σημασία των άγνωστων λέξεων, ενώ ταυτόχρονα η ερευνήτρια ήταν σε θέση να επαληθεύει ότι το νέο περιεχόμενο είναι κάθε στιγμή κατανοητό από τους μαθητές.

Αναφορικά με τη συγκεκριμένη τεχνική διδασκαλίας λεξιλογίου, φαίνεται ότι η διαγραμματική αποτύπωση των νέων λέξεων στη λεξιλογική καρτέλα λειτούργησε για τους περισσότερους συμμετέχοντες βοηθητικά στην εκμάθηση νέων ακαδημαϊκών λέξεων. Η Sökmen (1997: 240-241) αναφέρει ότι, όταν πρόκειται για *ταυτόχρονη διδασκαλία νέων λέξεων και νέων εννοιών σε δίγλωσσα παιδιά*, είναι πολύ βοηθητικό να οπτικοποιείται η νέα έννοια/λέξη με οργανωμένο τρόπο, ώστε να τους είναι πιο εύληπτη και πιο εύκολα απομνημονεύσιμη. Ταυτόχρονα, τα επιμέρους στοιχεία της λεξιλογικής καρτέλας και ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκε (διατύπωση ορισμού από τους μαθητές, διάκριση των επιμέρους χαρακτηριστικών της νέας έννοιας, χρήση της νέας λέξης σε δικό τους παράδειγμα) συνετέλεσαν στην εκμάθηση των νέων ακαδημαϊκών λέξεων «χτίζοντας» πάνω στην προγενέστερη *γνώση* των μαθητών και ενεργοποιώντας τα *γνωστικά* ταυτόχρονα με τα *λεξιλογικά σχήματα* των δίγλωσσων παιδιών.

Τέλος, η άμεση σύνδεση της λεξιλογικής γνώσης με τη δυνατότητα κατανόησης ενός κειμένου (Θώμου 2013: 59-60) δείχνει, μεταξύ άλλων, πόσο σημαντικό είναι η διδασκαλία του λεξιλογίου να μην περιορίζεται στο γλωσσικό μάθημα, αλλά να επεκτείνεται σε όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Οι λέξεις είναι αυτές που καθορίζουν το πόσο καλά μπορεί ένας μαθητής να κατανοήσει ένα κείμενο, να μάθει νέες έννοιες σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία και εκφράσει τη σκέψη του. Για το λόγο αυτό, η ενσωμάτωση λεξιλογικής διδασκαλίας στα μαθήματα περιεχομένου είναι ιδιαίτερα σημαντική, ώστε οι αρχικά «φτωχοί» λεξιλογικά μαθητές να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους και να μπορούν να παρακολουθούν με μεγαλύτερη άνεση τα μαθήματά τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beck, I.L., McKeown, M.G. & L. Kucan (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.

Bonenfant, J.L. (2012). Misusage and misinterpretation of Basic Interpersonal Communication (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) in teaching English language learners (ELLs) in first and second grades. *IHART*, *21*, 168-172.

Christensen, L.B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* [Μτφ. Γιαννακουλόπουλος, Α. & Παπασταύρου, Ν.]. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Clegg. J. (1996). *Mainstreaming ESL: Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum.* Clevedon: Multilingual Matters.

Collier, V.P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL quarterly*, *23*(3), 509-531.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Frayer, D., Frederick, W.C. & H.J. Klausmeier (1969). A schema for testing the level of cognitive mastery (Working Paper No.16). Madison: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning. (Διαθέσιμο στο: http://brainimaging.waisman.wisc.edu/~ perlman/frayer-frederick-klausmeier.pdf)

Horner, R.H., Carr, E.G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. & M. Wolery (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. Exceptional children, 71(2), 165-179 (Διαθέσιμο στο: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?Doi=10.1.1.626.2457&rep=rep1&type=pdf).

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach.* Amsterdam: John Benjamins.

Met, M. (1991). Learning Language through Content: Learning Content through Language. *Foreign Language Annals*, *24*, 281-295.

Nation, I.S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schleppegrell, M.J. (2002). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and education*, *12*(4), 431-459.

Scott, J. A. (2005). Creating opportunities to acquire new word meanings from text. In H.E. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, pp. 69-94. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Short, D.J. (1994). The Challenge of Social Studies for Limited English Proficient Students. *Social Education*, *58*(1), 36-38.

Snow, C.E., Met, M. & F. Genesee (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, *23*, 201-217.

Sökmen, A.J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, pp. 237-257. Cambridge: Cambridge University Press.

Stahl, S.A. (1999). *Vocabulary development*. Brookline: Brookline Books.

Stahl, A.S. & W.E. Nagy (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Szpara, M.Y. & I. Ahmad (2007). Supporting English-Language Learners in Social Studies Class: Results from a Study of High School Teachers. *Social Studies*, *98*, Sep-Oct, 189-196.

Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ζάγκα, Ε. (2004). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ*. Διδακτορική διατριβή, Ενυάλειο Κληροδότημα, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.

Ζάγκα, Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ζάγκα Ε., Κεσίδου Α. & Μ. Ματθαιουδάκη (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60*, 71-90 (Διαθέσιμο στο: https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/download/ 8608/8658)

Θώμου, Π. (2013). Νοηματική Επεξεργασία Κειμένου στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Ενδεικτική Εφαρμογή με Έμφαση στο Λεξιλόγιο. *Επιστήμες της Αγωγής*, *Τεύχος 1-2*, 59-74.

Κατσαλήρου, Α. (2014). Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο: τα χαρακτηριστικά του και η αξιοποίησή του στη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 34*, 562-574.

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

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο: επιμορφωτικό υλικό*. Θεσσαλονίκη (Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/33-b1-xatzidaki?showall=1).

E-CLIL Scaffolding: Text's Adaptation Using ICT Learning Aids

Emma Abbate
Liceo Statale Alessandro Manzoni – Caserta, Ph.D.
emmaabb@tin.it

Abstract

The focus of this paper is to present some easy and flexible e-tools for CLIL (Content and Language Integrated Learning) subject teachers, aimed at simplifying and accommodating school content books also by creating original study material from adjusted web texts. The implementation of digital activities in higher education within a CLIL theoretical framework supports students in dealing with content-specific topics and discipline-specific terms that may result too difficult to access in L2 (student's second language).This article will depict some Web 2.0-scaffolded tasks created by simple ICT tools successfully used in CLIL settings to maximize school text's approachability and to facilitate subject-specific material's understanding, improving learners' communicative and linguistic awareness together with cognitive skills at the same time. The interactive on-text-exercises presented in this work focus on academic language and have been created with free software: they have been designed for learners with a different language of instruction in order to be easily adapted. The sample classroom activities typically target pupils at secondary school aged 14-16, whose first language is not the vehicular language (English). Subject-specific input and tasks for vocabulary building and reading comprehension within the e-learning environment will be proposed as scaffolding techniques.

Keywords: *CLIL (Content and Language Integrated Learning), Language Awareness, Scaffolding, CALL (Computer Assisted Language Learning), TELL (Technology- Enhanced Learning).*

1. A brief introduction to CLIL

The acronym CLIL (Content and Language Integrated Learning), was created by David Marsh and Anne Maljers in 1994 (Marsh 1994), and launched in 1996 by UNICOM, the University of Jyväskylä in Finland and the European Platform for Dutch Education.

CLIL is an educational approach where content is taught through the medium of a second or an additional language (Coyle, Hood & Marsh 2010; Mehisto, Frigols & Marsh 2008). From this notion it derives the '4 Cs' conceptual framework planned by Do Coyle and colleagues (Coyle et al. 2010): Content, Communication, Cognition and Culture/Citizenship. According to this framework, the learning process is a result of the combination of these four parameters embracing a holistic vision, which incorporates linguistic, metalinguistic, cognitive and cultural features.

CLIL benefits are various: it is an innovative and dynamic approach that supports multilingualism, improves the quality of school curricula and has a positive impact on the whole educational community by involving all the stakeholders and changing the way of learning (Coyle 2007).

During the past ten years CLIL has obtained significant success in different educational and contextual settings, which has produced an important body of research. At the base of this methodology there are the student- centred strategies of PBL (Project-Based Learning) (Bell 2010) and TBL (Task Based Learning) (Nunan 2004; Willis 1996): in CLIL approach students are asked to perform a task or to carry out a project using English as a vehicle for written and oral communication; through the implementation

of the project or the assigned task they activate specific cognitive operations that allow them to move from *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), that is the ordinary and informal communication to socialize, towards *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) that implies more complex and elaborated cognitive processes, because related to cognitively demanding activities of reflection, analysis, experimentation (Cummins 2000). Effective CLIL teachers need to recognise when students should move from BICS towards CALP and provide support to bridge the gap: Cummins' studies recall the importance of paying attention to the difficulties that the student encounters in acquiring and using the specific subject vocabulary in a second language, and the consequent fundamental need to provide an adequate support to the content learning through the target language.

As demonstrated by the research on CLIL methodology (Coonan 2006), using the foreign language in complex and cognitively demanding tasks and school projects allows learners to develop language skills more deeply than to use L2 only in general communicative activities.

2. A brief introduction to CALL

As relevant as CLIL studies, Computer Assisted Language Learning (CALL) (Beatty 2010; Dudeney & Hockly 2007; Kumar & Sreehari 2009; Motteram 2013) and Technology Enhanced Language Learning (TELL) (Bush & Roberts 1997; Hanson-Smith 1997), represent a rich and composite field of research.

The use of technologies in language teaching has been made even more effective by the advent and development of web 2.0 which has allowed users to access a web whose content can be continuously created, implemented, edited. The user is no longer a passive user of knowledge but is himself a creator of knowledge, data, information. The advent of media and multimedia technologies has fundamentally changed the school and our students, who belong to the so-called "always on" generation, the generation always connected, always online.

CALL and TELL are methodological approaches based on the integration of technology and the systematic use of multimedia and multimodal devices in daily teaching practice, as an integral and indispensable part of strategies and techniques for teaching the foreign language and subject content in vehicular languages using the CLIL methodology (Cinganotto 2016; Vlachos 2009).

Multimedia/multimodality then has a basic function in the development of pragmatic-communicative skills.

3. Developing Language Awareness in a CLIL & CALL framework

In the last decade, CLIL (see Eurydice report 2006) has played a pivotal role in one of the CoE (Council of Europe's)[1] multilingualism goals, namely that every European should be able to speak two languages in addition to their mother tongue (EU 2017). The EU working group on languages in education and training focused on innovative, scientifically proven methods of speeding up language learning. The integration of CLIL with CALL has been considered as a practical and successful strategy to improve the effectiveness of language learning and as a concrete application of the "Two languages plus one" policy. The added value of the integration of technologies with CLIL is the theme of the report written for the European Commission by D. Scott and S. Beadle, entitled "Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning" (EU 2014) which focuses on the relationship between CLIL's teaching practice and technologies of information: ICT are

[1] See Eurydice (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Brussels. Available at http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf. (It may be better to insert the citation inside the text).

seen as precious support, resource, encouragement for learners' autonomy in carrying out their study tasks and projects. This document, after examining the literature on the topic published in the member states of the EU, lists all the good practices for teaching a foreign language in CLIL approach with the aid of new digital technologies. The volume promotes the development of networks of experts in foreign language teaching and CLIL methodology that are the main research fields of the European Centre for Modern Languages (ECML)[2] established in Graz, Austria, in 1994, whose mission is to encourage excellence and innovation in language teaching and to support EU member states in the implementation of effective language education policies.

The CLIL and CALL integrated method aims at developing multilingual open educational resources and consists in conveying subject-specific contents in a target language, using a series of ICT aids and web tools to accomplish tasks within a student-cantered learning framework (Fernández Fontecha 2012; Opp-Beckmann 2002). In recent years, the combination of both approaches aimed at modelling a technology –enhanced CLIL framework, has been suggested in the literature (e.g. Levy 2007; Stoller 2008; Cinganotto & Cuccurullo 2016): ICT are seen as creative tools that may support teacher in syllabus planning and materials design.

The e-CLIL is therefore a new approach to CLIL: its aim is to encourage the rethinking of disciplinary teaching practices, in the light of new multimedia and multimodal technologies, and provide opportunities for reflection and experimentation on how CLIL and ICT can promote the development of key skills and learning strategies (Veselá 2012). In this integrated approach, it is essential that both teachers and students gain digital competence together with a full Language Awareness (LA). For David Marsh LA is basically about "moving learners from viewing language learning as an object of study, towards explicit understanding of how language is used in a variety of contexts" (Marsh 2012: 58). LA explores the benefits that can be gained from developing a good knowledge of the language combined with a conscious and autonomous understanding of how languages work and how people learn and use them (Little 1997).

Eric W. Hawkins, who is responsible for the LA theorizing (Hawkins 1999), has been stressing since the 1960s the importance of explicit reflection on both native and foreign languages as an integral part of the school curriculum. He proposed a model of language studies based on the study of mother tongue, foreign languages and the mechanisms underlying linguistic processes. In this model, learners are encouraged to develop reflection and meta-cognition on their linguistic intuitions and to apply them both to their mother tongue and to foreign languages.

The aim of LA teachers is to stimulate the learning/teaching of languages, both foreign and instruction languages, through an interdisciplinary approach based on the evaluation and enhancement of the language skills of the pupils, according to their needs, abilities and attitudes (de Zarobe 2015).

The use of content-based/ CLIL methodology in order to achieve high degree of language awareness in second /foreign language, has been explored both in students' **(**Lasagabaster & Doiz 2016, Pérez-Vidal & Roquet 2015, Svalberg 2009) and teachers' perspective (Andrews 2007, Lindahl 2018, He & Lin 2017).

A recent Recommendation from the European Commission (EU 2018) emphasises the role of LA as a medium for a conscious comprehension of how languages work and how people learn and use them: strengthening language learning means promoting inclusive education together with the European dimension in teaching, encouraging mobility, exchange and intercultural understanding among EU citizens. The document proposes to rethink language education breaking down the silos of language

[2] https://www.ecml.at/. In ECML website is present a useful inventory of freely available online tools and open educational resources for integrating CLIL with CALL: https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ICT-REV andmoreDOTS/ICT/tabid/1906/language/en-GB/Default.aspx

learning and supporting teaching staff for a comprehensive language approach and language sensitive teaching: CLIL, implemented with digital tools, is indicated as an efficient and innovative pedagogy to enhance language competence considered as a transversal element across the curricula.

4. Scaffolding texts for CALP's acquisition: a gradual process towards students' autonomous Language Awareness

Language Awareness is mediated also through texts. Text is a language learning tool and a vehicle for topic acquisition. Reading a text in a foreign language obviously involves different levels of difficulty, especially in view of the fact that in the CLIL methodology the learning of contents goes hand in hand with that of the language. For this reason, specific strategies are needed as support, i.e. particular exercises or techniques - used more or less consciously - to complete learning objectives.

A CLIL approach is the privileged setting in which different strategies intersect: meta-cognitive strategies (e.g.: planning learning, controlling and monitoring learner's understanding and production, evaluating learner's productions), cognitive strategies (e.g.: mental or physical manipulation of materials), socio-affective strategies (e.g.: interacting with others to facilitate learning). (Chamot & O' Malley 1990).

The set of strategies to support learning in a second language is called scaffolding, this term indicates the support structure that the teacher uses and that the student learns to use to support learning. This structure will be lightened as the student acquires autonomy and demonstrates that he or she is progressively able to carry out learning tasks on his or her own.

The main features of the scaffolding are as follows (Gibbons 2009: 15)

- It is the temporary help that allows learners to move towards new concepts, higher levels of understanding, and new language skills.
- It allows the student to know how to do something (and not just what to do), so that he or she can later complete similar tasks on his or her own.
- It is future-oriented: what the student knows how to do today with support, he will know how to do tomorrow alone.

Support can be provided in different ways: it can be verbal or non-verbal; non-verbal support can be provided through the procedures used or in the ways in which instruction is given (Echevarria et al. 2003). Non-verbal learning aids are: realia, images and, above all, graphic organizers.

The learning process, as we know, is not necessarily linear, but it is made up of links, relations, references; the graphic organizers allow us to highlight them without resorting to complex linguistic structures. The most well-known and used graphic organizers in CLIL settings are the concept maps: they identify the key concepts and represent the relationships that unite them.

In a content driven lesson, the more the linguistic level increases, the more the approach to text needs to be scaffolded: Meyer (2013) notes that the scaffolding during the reading of a disciplinary text is necessary both in the input phase to promote understanding, both in the production phase (exercises on the text after reading).

In content-oriented CLIL lessons, text is an input that basically fulfils three main functions: it develops peer interaction and communication, works as a model of linguistic and communicative uses and activates learning through problem-solving. For teachers, text acts as a tasks generator and its comprehension enhances simple and integrated linguistic skills, together with communicative and linguistic competence.

Different sorts of language are needed for CLIL:

- informal language or Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) for everyday activities in which the context strongly supports the language;
- abstract language or Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), that is less linked to the context and is, therefore, more cognitively demanding.

CALP increases thinking skills: it implies the ability to decode, reformulate, create hypotheses and synthesise information provided in L2. CALP language skills apply to Listening, Speaking, Reading and Writing and affect both lexis and grammatical structures. Cummins' research (2008) showed that many NNS (Non-Native Speaker) students failed to achieve their academic potential because of a lack of CALP skills. Then the teacher should carefully select the lesson's content and the textbook that conveys this content: the study material must be related to the learner's target language knowledge and adapted to different learning styles and linguistic abilities (Mehisto 2012).

In CLIL environment teacher reduces the cognitive and linguistic load of the content/input with specific scaffolding techniques (Meyer 2010: 15-16):

- identify, isolate and classify information;
- identify and interpret the connecting elements between the concepts;
- extrapolate the conceptual structure;
- understand the meaning of new words from the context;
- formulate hypotheses on the text.

Scaffolding has to be intended as a temporary support to be removed when the student is able to approach disciplinary L2 texts autonomously, that is without any intermediation or facilitation.

The process of texts' scaffolding for a successful comprehension is gradual: below we propose a model that sums up the steps of this process:

Figure 1. Our proposal: a model of procedure for texts' scaffolding in CLIL lessons

The adaptation of texts trough scaffolding should be considered as a transitory learning phase that is instrumental to a more advanced levels of content acquisition. CLIL materials design in terms of both reading comprehension and language awareness activities will help to reach this scope. The techniques of text facilitation should be limited to an initial phase of subject-specific vocabulary building in order to avoid the risk of trivialization of the content: simplification concerns essentially the linguistic, morphological, syntactic aspects of the text but does not affect its specific meaning.

Students should learn the strategies to understand the text's vocabulary and conceptual structure immediately, the morphology acquisition will come afterwards: morphological elements may be

missing without compromising the overall comprehension of the text. Consequently, in the simplification phase, it is useful to focus on scaffolding the comprehension of vocabulary and the structure of the text and not so much on syntax and morphology: students have to be free to skip words that are not essential for meaning comprehension.

When we talk about text scaffolding it is also necessary to distinguish between text *comprehensibility* and text *readability*: a text is comprehensible when is linked to the learner's knowledge, experiences and skills (qualitative features), while it is a text is comprehensible when is linked to the learner's knowledge, experiences and skills (qualitative features), it is readable when lexicon and syntax are clear according to a mathematic formula and objective criteria (quantitative feature) (Zamanian & Heydari 2012).

Online it is possible to find different tools to measure English texts‘ readability level (e.g. https://www.webfx.com/tools/read-able/) according to the Flesch Kincaid index based on length of words (measured in syllables) and sentences (measured in words). These tools, that we could define a sort of “Readability checkers”, allow teachers to accurately plan and select the study material for the lessons keeping the relevant content (input) within accessible ranges that are just above students’ current proficiency level.

5. Chunking: a text approach strategy

In this paper, we recommend a language pattern -focused approach to text: students have to get used to detecting structures and lexical sets which predominate in the passage writing down, for example, adjective + noun combinations or verb + adverb combinations or differentiating factual sentences from judgemental ones. Noticing salient patterns is a natural inductive process that lightens the cognitive load of processing text and allows students to become aware of the formulaic/phraseological nature of language (Meunier 2102).

A good strategy to approach text is to “chunk” it. Chunks are two or more words which are often used together (e.g. ‘as a result of’, ‘it is possible to’): in order to read, speak and write fluently students need to know general and topic-specific chunks.

According to the SLA cognitive theory *Noticing Hypothesis* (Schmidt 2010; Truscott 1998) that states second language learners acquire grammar by consciously noticing the grammatical form of their input, moving the focus away from a single word to multiword units will improve conceptual understanding and production in both BICS and CALP.

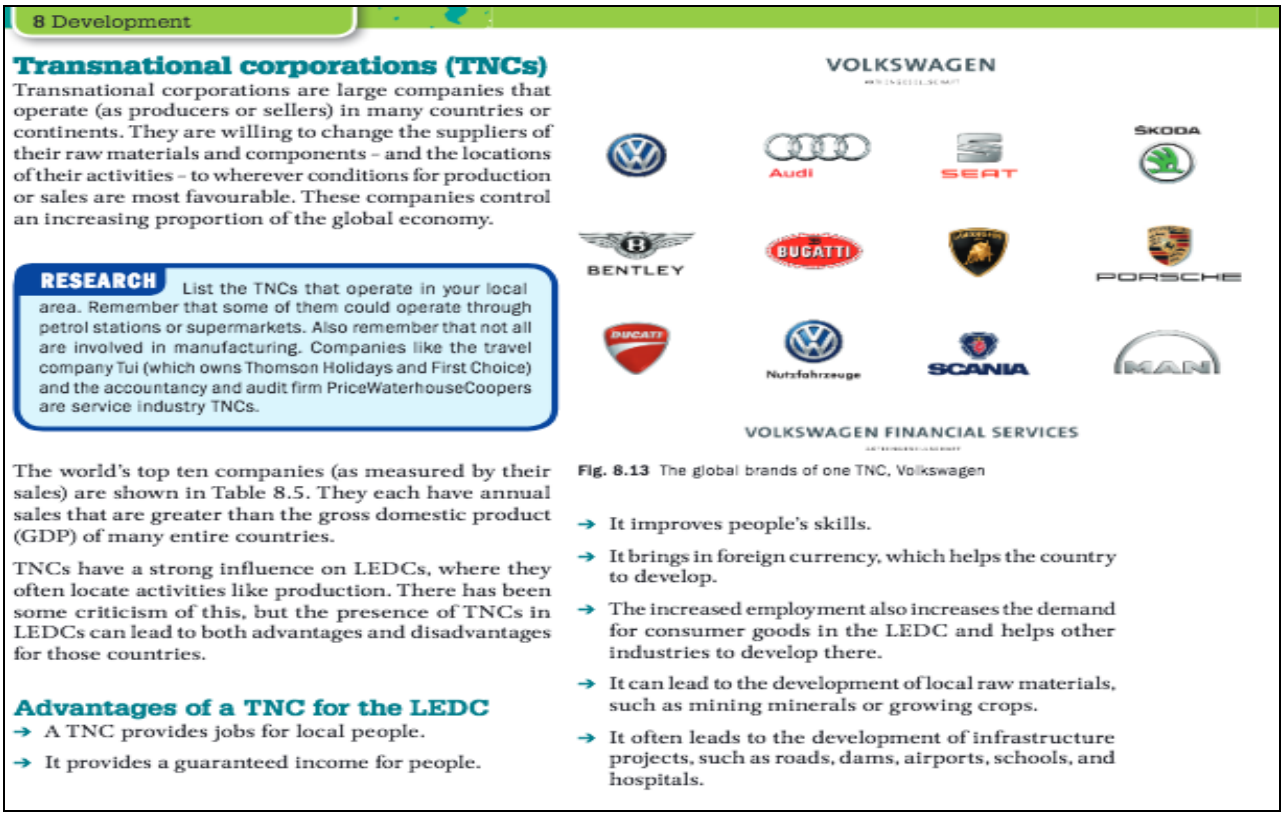
Technology may then help students to develop their understanding of how words work together and which words are commonly used together, providing easy access to chunks in order to identify language formulaicity: Idiomsearch tool[3], born from a project of Dr Jean-Pierre Colson at Louvain Catholic University, makes it possible to extract most set phrases from any text. As such, it is a useful tool to support students’ hypothesis formation process.

The teacher/student types or pastes a text and selects the language then clicks on "Start search" to start the extraction of phrases, the results page will display the set phrases identified in the input text.

In the two figures below, you can see the passage “Transnational corporations” taken from Geography text *Complete Geography for Cambridge IGCSE® & O Level* and the extraction of lexical items operated by Idiomsearch:

[3] http://idiomsearch.lsti.ucl.ac.be/

Figure 2. Transnational corporations (TNCs). Source: Kelly & Fretwell (2018: 224)



8 Development

Transnational corporations (TNCs)

Transnational corporations are large companies that operate (as producers or sellers) in many countries or continents. They are willing to change the suppliers of their raw materials and components – and the locations of their activities – to wherever conditions for production or sales are most favourable. These companies control an increasing proportion of the global economy.

RESEARCH List the TNCs that operate in your local area. Remember that some of them could operate through petrol stations or supermarkets. Also remember that not all are involved in manufacturing. Companies like the travel company Tui (which owns Thomson Holidays and First Choice) and the accountancy and audit firm PriceWaterhouseCoopers are service industry TNCs.

The world's top ten companies (as measured by their sales) are shown in Table 8.5. They each have annual sales that are greater than the gross domestic product (GDP) of many entire countries.

TNCs have a strong influence on LEDCs, where they often locate activities like production. There has been some criticism of this, but the presence of TNCs in LEDCs can lead to both advantages and disadvantages for those countries.

Advantages of a TNC for the LEDC

- A TNC provides jobs for local people.
- It provides a guaranteed income for people.

VOLKSWAGEN

Audi SEAT ŠKODA

BENTLEY BUGATTI PORSCHE

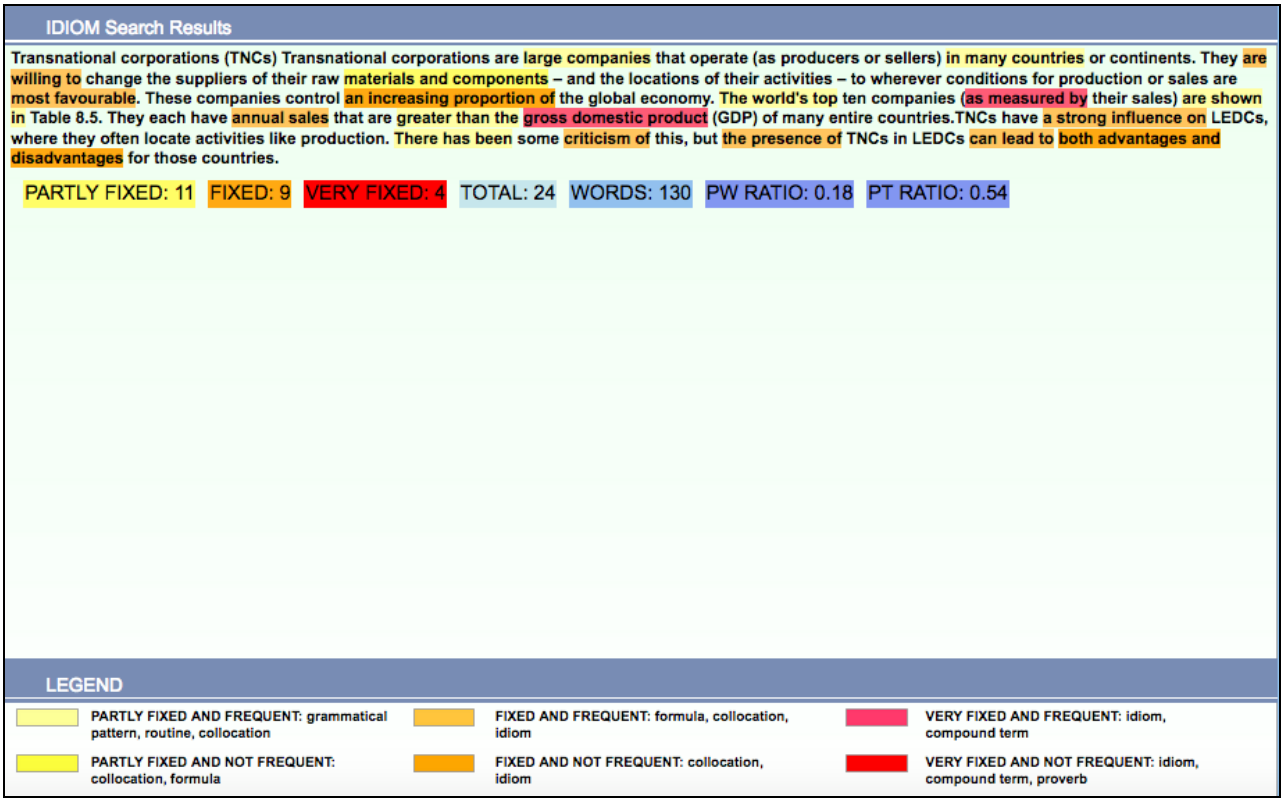
DUCATI Nutzfahrzeuge SCANIA MAN

VOLKSWAGEN FINANCIAL SERVICES

Fig. 8.13 The global brands of one TNC, Volkswagen

- It improves people's skills.
- It brings in foreign currency, which helps the country to develop.
- The increased employment also increases the demand for consumer goods in the LEDC and helps other industries to develop there.
- It can lead to the development of local raw materials, such as mining minerals or growing crops.
- It often leads to the development of infrastructure projects, such as roads, dams, airports, schools, and hospitals.

Figure 3. Extraction of phrases on IdiomSearch



IDIOM Search Results

Transnational corporations (TNCs) Transnational corporations are large companies that operate (as producers or sellers) in many countries or continents. They are willing to change the suppliers of their raw materials and components – and the locations of their activities – to wherever conditions for production or sales are most favourable. These companies control an increasing proportion of the global economy. The world's top ten companies (as measured by their sales) are shown in Table 8.5. They each have annual sales that are greater than the gross domestic product (GDP) of many entire countries.TNCs have a strong influence on LEDCs, where they often locate activities like production. There has been some criticism of this, but the presence of TNCs in LEDCs can lead to both advantages and disadvantages for those countries.

PARTLY FIXED: 11 FIXED: 9 VERY FIXED: 4 TOTAL: 24 WORDS: 130 PW RATIO: 0.18 PT RATIO: 0.54

LEGEND

PARTLY FIXED AND FREQUENT: grammatical pattern, routine, collocation

FIXED AND FREQUENT: formula, collocation, idiom

VERY FIXED AND FREQUENT: idiom, compound term

PARTLY FIXED AND NOT FREQUENT: collocation, formula

FIXED AND NOT FREQUENT: collocation, idiom

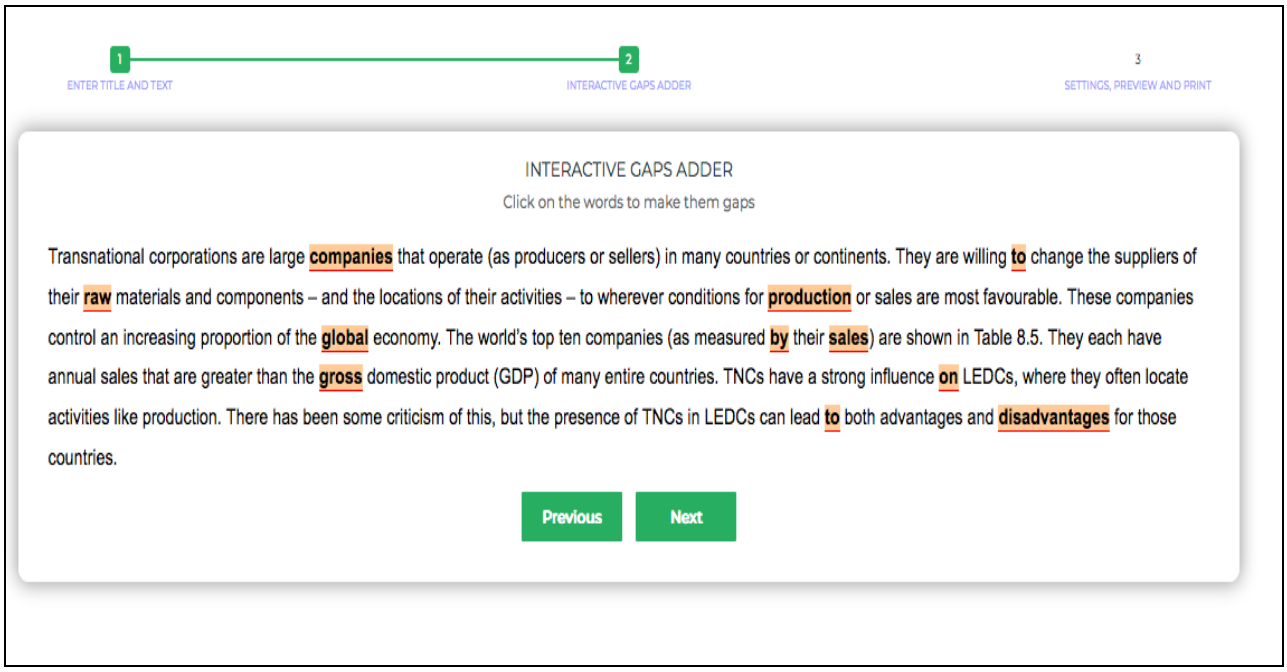
VERY FIXED AND NOT FREQUENT: idiom, compound term, proverb

The colours used in the legend correspond to the degree of language chunks' fixedness ranging from pale yellow to red. Underneath the coloured text appear the numbers of partly fixed, fixed and very fixed combinations, as well as the number of words. Using this tool encourages students to explore and become acquainted with the regularities of patterning in the target language.

Cloze tests, also known as "gap-fills" or "fill in the blanks" tasks, are good tools for assessing vocabulary and comprehension and for helping students learn about context clues. They can also provide important scaffolding for vocabulary development, reading comprehension and knowledge of context clues. It is possible to find a variety of online instruments which allow teachers to design cloze tests and learning activities': using these gap-fills generators, the same geography passage mentioned above can be used to plan a subject-specific cloze activity to let students train on linguistic chunks and keywords erased on the grounds of their frequency scores calculated with IdiomSearch.

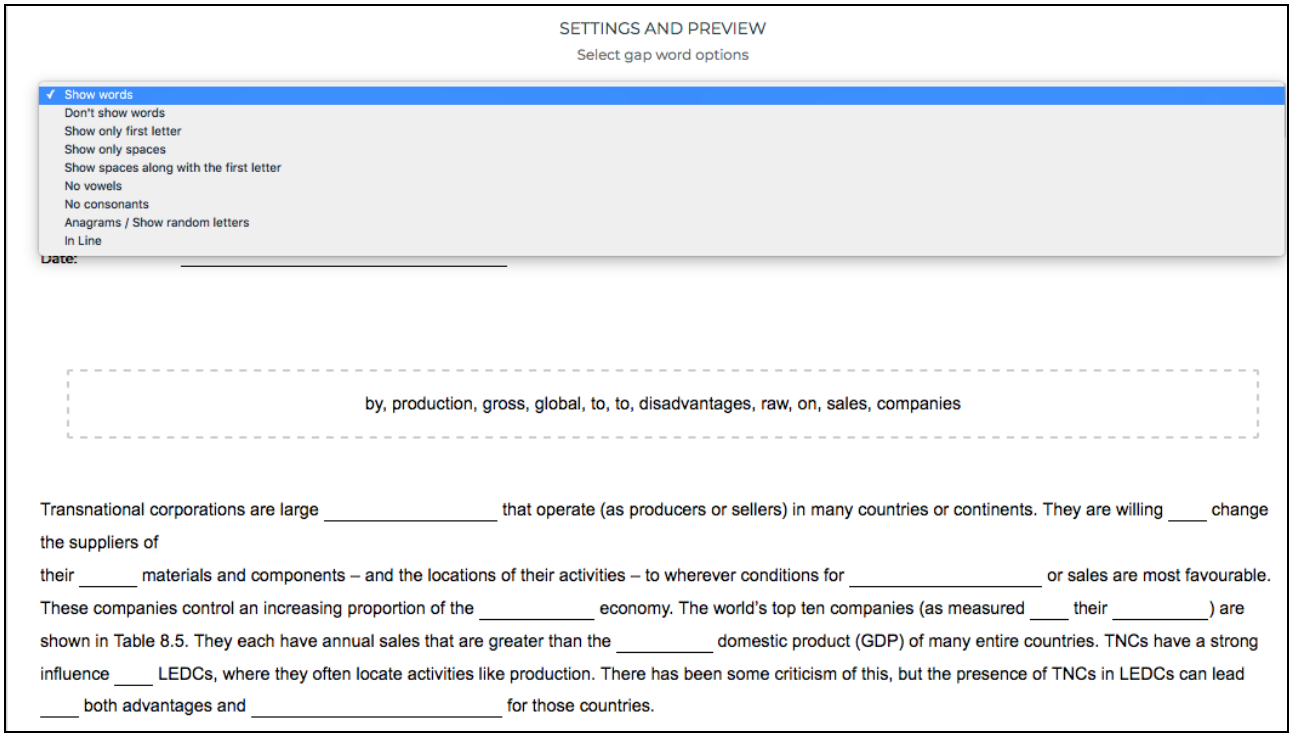
After having pasted the text in the first page's box, the teacher clicks on the target words to make them gaps as follows:

Figure 4. Online cloze passage exercise generated byhttp://www.johnsesl.com/generators/gapfill/gapfill.shtm



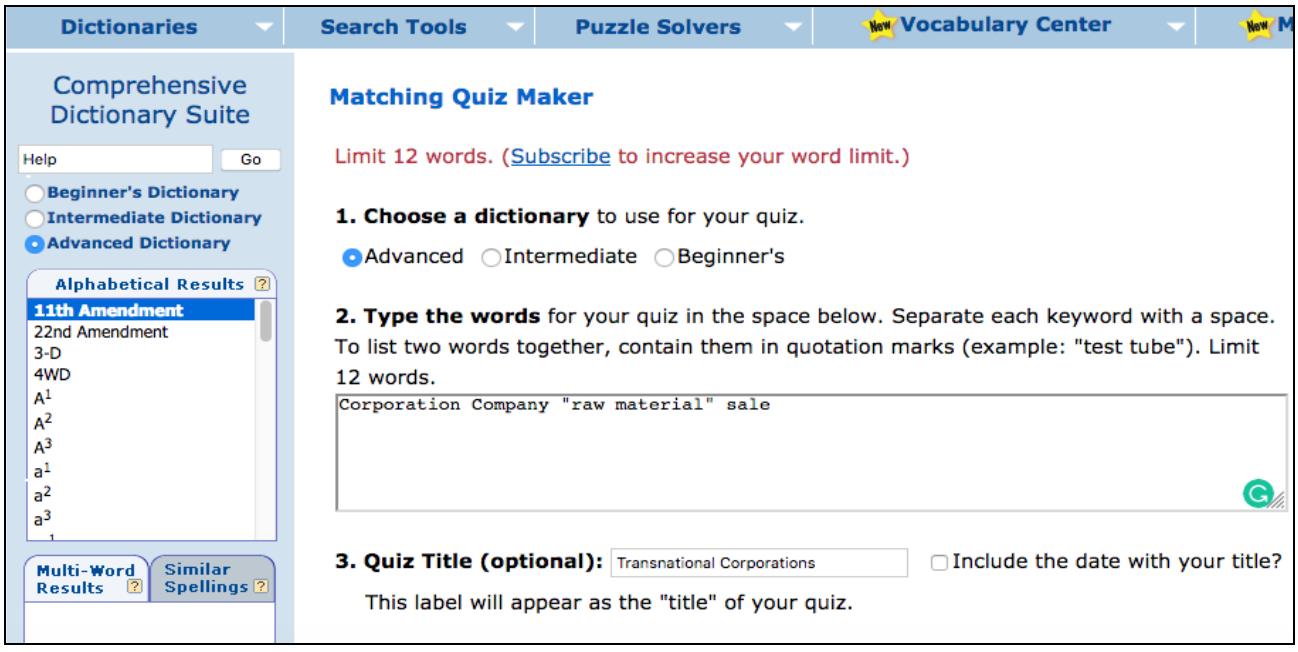
Then, s/he selects gap word options listed in a drop-down menu in order to customize the exercise to suit a larger range of students' learning styles as well as different levels of content and language proficiency:

Figure 5. Dropdowns to select gap word option on http://www.johnsesl.com/generators/gapfill/gapfill.shtml



This exercise, provided in PDF format, can be used as a pre-reading task to focus learners' attention on content-specific vocabulary items and collocations. Always in the pre-reading phase, students can be given matching activities aimed at introducing text keywords: this exercise can be created using an online matching quiz maker[4] like the following one:

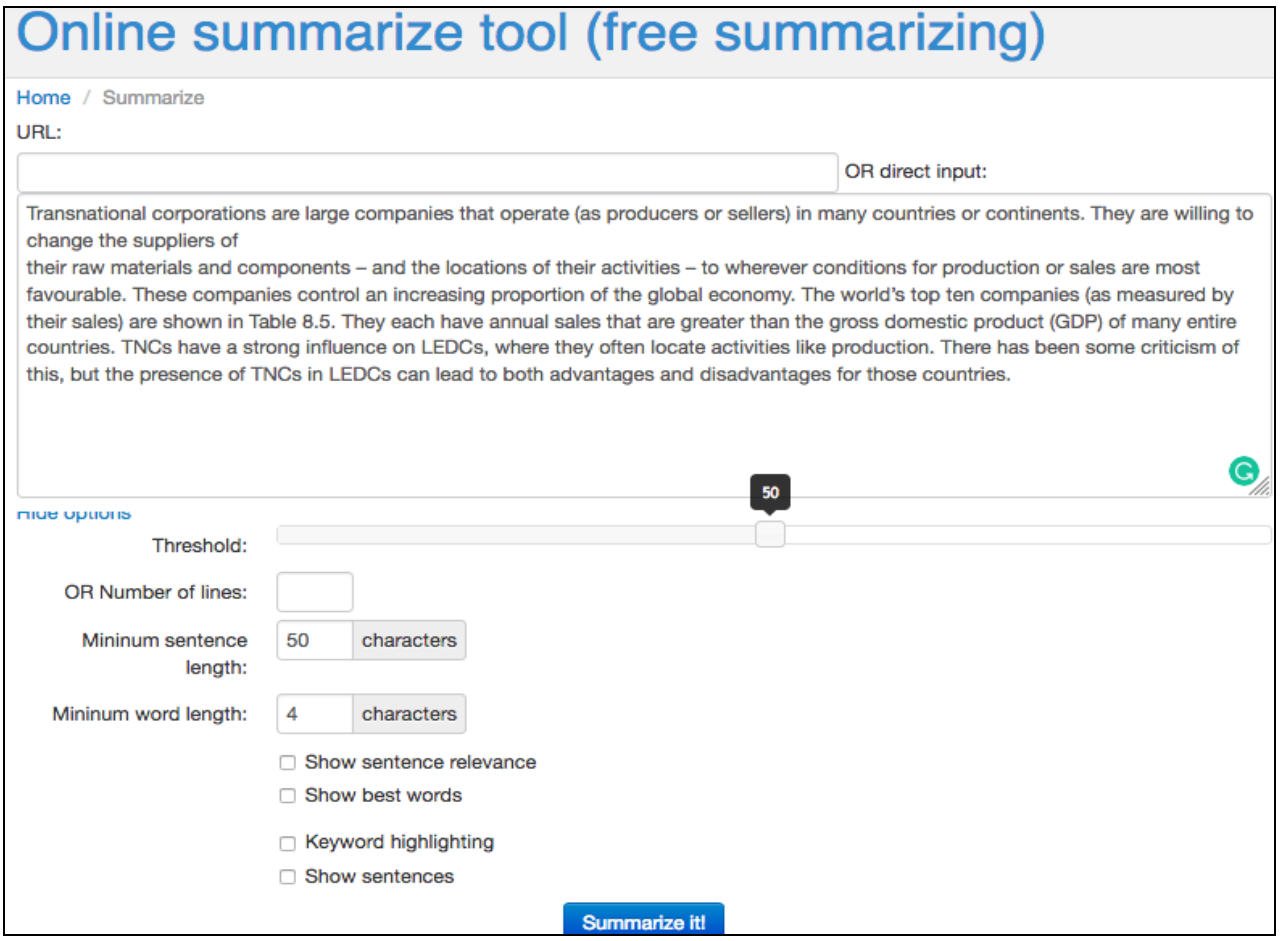
Figure 6. The online matching quiz generator



[4] https://www.wordsmyth.net/?mode=qm

To scaffold the targeted content one can use to use a free online automatic text summarization tool[5]. teachers can set thresholds for editing the summarization results based as in the example below (the chosen passage is always the one examined before):

Figure 7. Online summarize tool

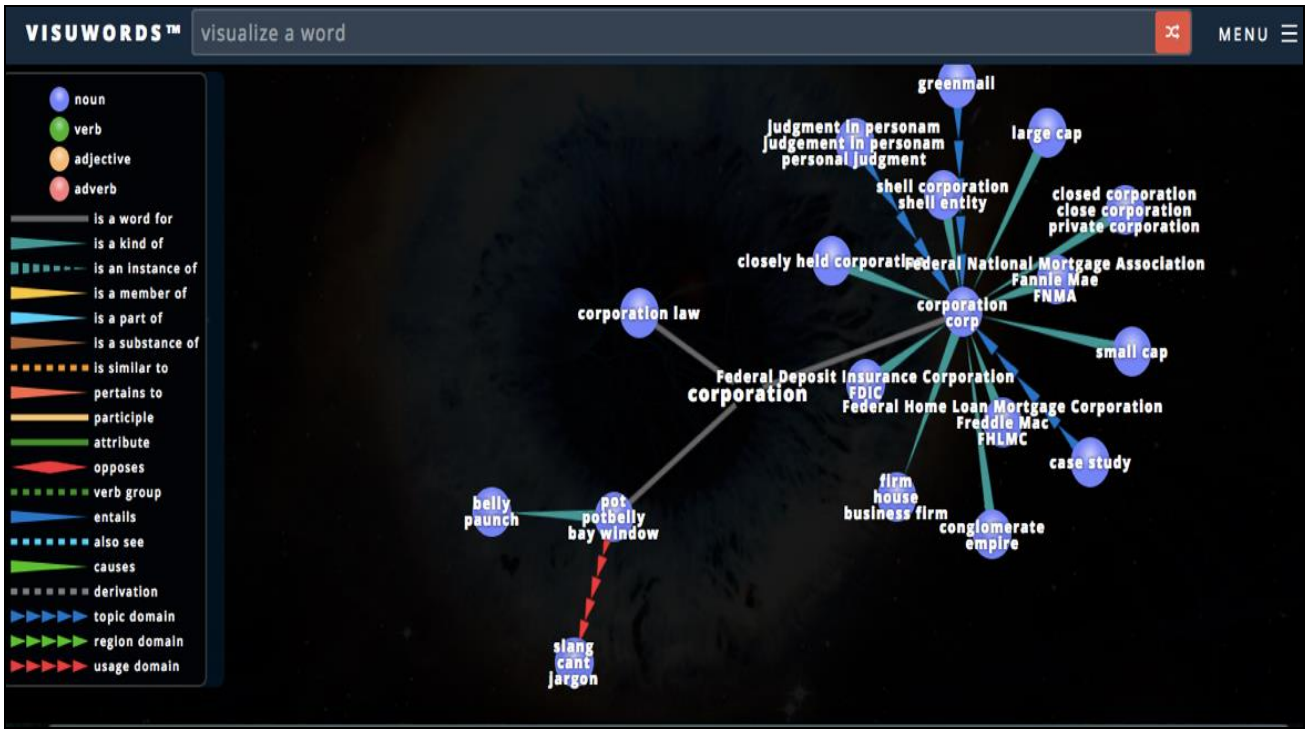


This tool ranks the words contained in the text according to their frequency and highlights the most used ones. To memorize and acquire the new words students can use Visuwords[6], a free online graphic dictionary based on a large lexical database of English language. This tool also helps them consult words – even specialist ones, such as 'corporation'. Terms and concepts associated with the knot -word are recalled and organized by linking segments in a ring-shaped net that shows also grammatical connections. By clicking on each term a definition is given as in the example below:

[5] https://www.tools4noobs.com/summarize/

[6] http://www.visuwords.com

Figure 8. The circular net originated on Visuword by inserting the term "Corporation"



Visuword and GraphWords[7] that are quite similar. They are user-friendly tools which help learners gradually build academic vocabulary and negotiate the meaning in CLIL environments.

6. Web tools for vocabulary and topics revision

Instead of giving a traditional vocabulary task to test target key words' acquisition, CLIL teachers might use a free online spinner tool, Wheeldecide[8], that allows creating digital wheels useful to revise topics studied throughout the course (it is possible to modify the wheel to keep adding new topics) or vocabulary within a topic. For example, the topic-specific terms in "Transnational corporations" passage (such as *corporation, global economy, production, manufacturing*, etc. etc.) can be inserted in a wheel as in the figure below: students will be asked to translate, give a definition, write a sentence with the chosen words:

[7] www.grapwords.com

[8] https://wheeldecide.com/

Figure 9. A digital wheel for vocabulary revision created on https://wheeldecide.com

Arranging a set of questions or hook sentences, the teacher can use the wheel as a nice breaker to initiate a class debate or for a brainstorm or a warming up activity to revise subject-specific language from a previous class before the test.

Another interactive tool useful to summarize what students have learned and read is Trading Card Creator[9] it allows them to create a trading card about a real or fictional person, place, object, event, or abstract concept they studied. It can be used by the teachers to assess students' knowledge or as a homework task for students to create their own cards with all the required information about one specific topic.

In CLIL Geography, Trading Card may turn out to be very effective in recapitulating the required information as shown in the example below (about the case study of Japanese TNC Toyota).

Figure 10. Toyota's case study summarized with Trading Card creator

[9] http://www.readwritethink.org/classroom-resources/student-interactives/trading-card-creator-30056.html

In CLIL History lessons, Trading Card creator is very useful for summarizing and foregrounding events and and historical characters' main features.

7. Conclusions

The purpose of this article has been to present various multimodal devices which can be used in everyday class practice to help teach subjects through a vehicular language.

The integration of CLIL with CALL plays a pivotal role in the European Commission goal to promote a new Digital Education Action Plan. Technology, embedded as a routine part of the classroom environment, engages students with content and may build knowledge and new thinking process by encouraging high order thinking skills.

The online interactive tools mentioned in this paper can be used to facilitate collaborative tasks that would otherwise be difficult due to the text's cognitive overload and to the use of L2 as medium of instruction. The planned and purposeful use of the suggested web aids for lessons that are based on reading comprehension, represents a stimulating help to reach curricular goals and learning objectives. The communicative efforts of CLIL learners can be supported by providing vocabulary or partial sentences that the learner can "build" knowledge on.

The online tools we described implement a content instruction's setting in which teaching is adapted to the needs of students: study material may be accommodated in order to allow L2 learners to access academic content appropriate for their age level and target language's proficiency.

References

Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness* (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511497643

Beatty, K. (2010). *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning*, London: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315833774

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: skills for the future. *Clearing House*, *83*(2), 39-43.

Bush, M. & T. Roberts (Eds.) (1997). *Technology-enhanced language learning*. National Textbook Company: Illinois.

Cinganotto, L., D. Cuccurullo (2016). *CLIL and CALL for a teacher's expertise: an international training experience*, in Form@re-Open Journal. DOI: https://doi.org/10.13128/formare-18301

Cinganotto, L. (2016). Content and Language Integrating Learning with Technologies: an online global training experience. *The EuroCALL Review, 24*(2), 56-64. DOI: https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.6530

Coyle, D. (2007). The research base for CLIL in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*(5), 543-562.

Coyle D., Hood P., & D. Marsh (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.

Chamot, A.U, & J.M. O'Malley (1994). *The CALLA Handbook, Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Pearson Education, Longman, Buckingham.

Coonaan, M.C. (a cura di) (2006). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia, Cafoscarina. (Available at: http://lear.unive.it/jspui/bitstream/11707/1040/1/Atti_4.pdf).

Cummins, J. (2000). Academic Language Learning, Transformative Pedagogy, and Information Technology: Towards a Critical Balance. *TESOL Quarterly*, *34*(3), 537-548. DOI: https://doi.org/10.2307/3587742

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, *2* (pp. 71-84). New York: Springer Science and Business Media.

de Zarobe Y.R. (2015). Language Awareness and CLIL. In J. Cenoz, D. Gorter, S. May (Eds.) *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (3rd edition). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-02325-0_13-1

Dudeney G. & N. Hockly (2007). *How to teach English with technology*, London: Longman

Echevarria J., Vogt M.E. & D.J. Short (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners: the SIOP Model*. Pearson-Allyn & Bacon, Boston.

European Commission (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. Brussels, 25 June 2014. (Available at: ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/working-group-report-clil-language-learning_en.pdf).

European Commission (2017). *European Council meeting – Conclusions*. Brussels, 14 December 2017. (Available at: https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf).

European Commission (2018). *Commission staff working document. Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Brussels, 24 May 2018. (Available at: http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9229-2018-ADD-2/EN/pdf).

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels. (Available at: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf).

Fernandéz Fontecha, A. (2012). CLIL in the Foreign Language Classroom: Proposal of a Framework for ICT Materials Designing Language-Oriented Versions of Content and Language Integrated Learning. *Alicante Journal of English Studies*, *25,* 317-334. (Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1202196.pdf).

Hanson-Smith, E. (1997). *Technology in the classroom: Practice and promise in the 21st century*. TESOL Publications Inc.

Hawkins, E.W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, *8*(3-4), 124-142, DOI: 10.1080/09658419908667124

He, P. Lin, A.M.Y. (2018). Becoming a "language-aware" content teacher. Content and language integrated learning (CLIL) teacher professional development as a collaborative, dynamic, and dialogic process. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, *6*(2), 62-188. DOI: https://doi.org/10.1075/jicb.17009.he

Lindahl, K. (2018). Teacher Language Awareness Development and Its Implications for New Educators. *The New Educator*, *1*(16). DOI: 10.1080/1547688X.2018.1526356.

Marsh, D. (1994). *Bilingual education & content and language integrated learning. International Association for Cross-cultural Communication. Language Teaching in the Member States of the European Union*. University of Sorbonne, Paris.

Mehisto, P., Marsh, D. & M.J. Frigols (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan, Oxford.

Meyer, O. (2011). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching. In M. Eisenmann, T. Summer, *Basic Issues in EFL Teaching* (pp. 265-285). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Motteram, G. (Ed.) (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*, British Council. (Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ C607%20 Information%20and%20Communication_WEB%20ONLY_FINAL.pdf).

Kelly, D. & M. Fretwell (2018). *Complete Geography for Cambridge IGCSE® & O Level,* Oxford, Oxford University Press.

Kumar, E. & P. Sreehari (2009). Computer Assisted Language Learning (CALL). In *A Handbook for English Language Laboratories* (pp. 3-14). Foundation Books. DOI:10.1017/UPO9788175 968677.003

Lasagabaster, D. & A. Doiz (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences, *Language Awareness*, *25*(1-2), 110-126, DOI: 10.1080/09658416.2015.1122019

Levy, M. (2007). *Culture, culture learning and new technologies: Towards a pedagogical framework; Language Learning & Technology*, *11*(2), 104-127.

Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, *6*(2-3), 93-104, DOI: 10.1080/09658416.1997.9959920

Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. In International Association for Cross-cultural Communication (Eds.), *Language Teaching in the Member States of the European Union*. Paris: University of Sorbonne.

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, Universidad de Córdoba, Cordoba. (Available at: https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/ 8689/2013000000658.pdf).

Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLI learning material. In *Encuentro* 21 (pp 15-33). (Available at: http://www.encuentrojournal.org/textos/3.%20Mehisto_rev.pdf).

Meunier, F. (2012). Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 111-129. DOI:10.1017/S0267190512000128.

Nunan, D. (2004). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Opp-Beckman, L. (2002). Africa online: A web-and content-based English language teaching course. *TESOL Journal 11*(3), 4-8.

Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. In *Pulso: revista de educación*, *33*, 11-29. (Available at: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo =3311569).

Motteram, G. (2013). *Innovations in English Language Teaching*. London: The British Council.

Pérez-Vidal, C. & H. Roquet (2015). CLIL in context: Profiling language abilities. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual education environments* (pp. 237-255). Berlin, DE: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-11496-5_14.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W.M. Chan, S. Chi, K.N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J.W. Sew, T. Suthiwan & I. Walker (Eds.)

Proceedings of CLaSIC 2010 (pp. 721-737). Singapore, December 2-4 Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Stoller, F. (2008). Content- based instruction. In N.H. Hornberg (Ed.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 4- Second and foreign education, New York: Springer.

Svalberg, A.M. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*. 18: 3-4, 242-258, DOI: 10.1080/09658410903197264

Thomas, M., Reinders, H. & M. Warschauer (Eds.) (2013). *Contemporary computer assisted language learning*. London/New York: Bloomsbury.

Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research*, *14*(2), 103-135. DOI: https://doi.org/10.1191/026765898674803209

Veselá, K. (2012). *Teaching ESP in new Environments. CA-CLIL.* Nitra: ASPA (Available at: http://www.klis.pf.ukf.sk/public/K.%20Vesel%C3%A1%20%20Teaching%20ESP%20in%20New%20Environments%20-%20CA-CLIL.pdf).

Vlachos, K. (2009). The Potential of Information and Communication Technologies (ICT) in Content and Language Integrated Learning (CLIL). The Case of English as a Second /Foreign Language. In Marsh et al. (Eds.) (2009). *CLIL Practice: Perspectives from the field.* University of Jyväskylä (Finland). (Available at: https://research.nu.edu.kz/ws/portalfiles/portal/16933776/CLIL_ Practice _Perspectives_from_the_Field.pdf).

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman ELT.

Zamanian, M. & P. Heydari (2012). Readability of Texts: State of the Art. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(1), 43-53, January 2012. DOI:10.4304/tpls.2.1.43-53

Websites

https://www.ecml.at/

https://www.grapwords.com

http://idiomsearch.lsti.ucl.ac.be/

http://www.johnsesl.com/generators/gapfill/gapfill.shtml

http://www.readwritethink.org/classroom-resources/student-interactives/trading-card-creator-30056.html

https://www.tools4noobs.com/summarize/

http://www.visuwords.com

https://www.webfx.com/tools/read-able/

https://wheeldecide.com/

https://www.wordsmyth.net/?mode=q

Designing Educational Material for Blended Learning: an Interdisciplinary Approach for Refugee Education

Roula Kitsiou
Hellenic Open University
roulakit@gmail.com

Eleni Gana
University of Thessaly
egana@uth.gr

Evgenia Vassilaki
University of Thessaly
evasilaki@uth.gr

Eleftheria Zaga
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Δρ.
zagaeleuth@yahoo.gr

Katerina Zourou
Web2Learn, Ph.D.
katerinazourou@gmail.com

Sofia Tsioli
University of Patras
sofia.tsioli@gmail.com

Abstract

The paper discusses the challenges encountered in the process of designing educational material for adults with refugee background for a blended learning environment. The data derive from one of the research-based Actions of the Project PRESS (Provision of Refugee Education Support Scheme, 2016-2017, Hellenic Open University), *Language Education for adults* that aimed at refugees' linguistic-cultural and social integration. Drawing mainly from Bakhtin's theoretical construct of heteroglossia, we try to explain the discursive interaction of this team leading to a blend of voices that was transformed into material for adult refugees' language education. Interdisciplinarity and digitality have played a key role to the engagement of scholars from different disciplines into a critical reflective process of renegotiation and reconciliation of the different perspectives whenever decisions had to be taken during the material design. We present data and discuss how this amalgam of disciplinary stances can contribute to the development of a culturally sensitive and inclusive educational material that draws on task-based and translanguaging approaches. We stress on the challenges but also the potential of bridging epistemological, ontological, terminological gaps towards a shared discourse that best acknowledges refugees' realities and subjectivities within the current spatiotemporal and sociopolitical Greek context opting for a *pedagogy of possibility*.

Keywords: *adult refugees, interdisciplinarity, heteroglossia, dialogic engagement, epistemological diversity, blended second language learning.*

1. Introduction

Acknowledging the complexity and interrelationships of the issues around refugees' lives and trajectories, interdisciplinarity and multidisciplinarity have functioned as a methodological framework, which has brought together scholars from different disciplines leading to the evolution and consolidation of the refugee studies field (Voutira & Doná 2007). This paper, stresses on the aspect of interdisciplinarity, taking into consideration the current sociopolitical and technological context and adopting contemporary perspectives on language(s). More specifically, this paper discusses the implications of working in an interdisciplinary team in order to develop a blended learning (Garrison & Kanuka 2004) educational intervention for adult refugees recognizing the importance of digitality in relation to mobility and to the rapid evolution of the technoscapes that affects languaging. Such an intervention is a quite innovative endeavor especially for the Greek context. Heteroglossia, then, as a

theoretical term that is by definition heteroglossic, reflects the mobility and flux that are considered characteristics of the late modern age (Blackledge & Creese 2014: 5) and is used as a theoretical lens to approach the interactions of the team and the multilingual choices reflected in the material.

2. Background: current perspectives to second language education

2.1. Second language education in the 21st century

Languages, linguistic competence and literacies as theoretical constructs are challenged and new processes of "doing language" (García et al. 2017) are recognized as an important part of transnational identities and multilingual/translingual repertoires. Communication is facilitated through multiple media options, and creative ICT use (O'Mara & Harris 2014) changes the media- and lingua-scape in spaces that go beyond conventional time and physical place. Conventional literacies seem to be questioned in the context of multiple literacies with an emphasis on digital literacies. Based on contemporary understandings of language we recognize the critical emerging needs and translocal translingual practices (Canagarajah 2013) of a superdiverse population acting, living, being, becoming and moving in and through very complex linguascapes. When translingual practice is pedagogized (de Costa et al. 2017), languages are not anymore perceived as objects of learning. The idea of dynamicity instead a) replaces static perceptions of language towards doing language-languaging (see García 2009) as a dynamic process, and b) embeds the idea that both language usages and people are mobile (Dufva et al. 2011), according to Dahya (2017) the term *mobility* also conveys a standpoint on learning as something that is fluid and flexible.

A few available current research data (see project PRESS, Provision for Refugee Education Support Scheme, Hellenic Open University, 2016-2017) reveal the great fluidity of refugees' self-reported needs, and Greek emerges as a language of secondary preference for addressing short- and not long-term needs due to plans of relocation. According to Daskalaki, Tsioli and Androulakis (2017: 30), the migration and mobility experience becomes identical to the process of learning languages for these groups. The new contexts for learning are recognized as *Education In Emergencies-EIE* (Dahya 2017; Dryden-Peterson 2017; Sinclair 2001; 2003; see also Kagawa 2005 for a critical review of the field), while modern education continues to focus on the pedagogical primacy of conventional numeracy and literacy, marginalizing creative thought processes which lead to disputing the primacy of clock time and physical spaces in the digital space, in the space of flows (Castells 2000; 2004).

Alternative approaches to language education that involve technology-mediated learning environments are necessary in order to create opportunities for new inclusive learning spaces. Towards this end, the impact of technology-mediated tasks on the interactional development of language learners has increasingly been a research concern in the field of Computer-Assisted Language Learning (CALL). In this approach, task outcomes are related to the effectiveness of task design; the participants try to complete process-oriented tasks that require procedural or interactional engagement with the tasks, based on online interactions and on-screen activities (Sert & Balaman 2018; Balaman 2018). Besides, current concerns to task-based language teaching and learning call for target tasks which correspond to learners' needs (Svalberg 2009; Van den Branden 2006; 2015) and at the same time provide the necessary pedagogical scaffolding and create affordances for learning that enhance learners' investment (Darvin & Norton 2015; Vassilaki et al. 2016).

2.2. Interdisciplinarity & heteroglossia

Voutira and Doná (2007) identify three key methodological features intrinsic to the development of the field of refugee studies: multi- and inter-disciplinarity, bottom-up approaches, and the relation between

advocacy and scholarship. They recognize the distinctive and innovative character of the field of refugee studies in its multi-disciplinarity, the creation of a space where academics trained in distinct disciplines could communicate with each other across disciplinary *boundaries*. Different terms have been used to denote interprofessional practice or how professionals from different disciplines work together, such as *teams*, *teamwork*, and *collaboration* (see for example Driskell et al. 2018, Reeves et al. 2018). Katzenbach and Smith (1993/2013) have proposed a definition for the term *team* that is used across different fields, as a "small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, performance goals, and approach for which they hold themselves mutually accountable" (p. 39). *Teamwork* is often described as the ways teams work together cooperatively and efficiently, or what "drives the engine for collaborative relationships among individuals with different personalities, areas of expertise, and responsibilities" (Hanft & Shepherd, 2008: 3-4), and it is often used interchangeably with the term *collaboration*, while at other times, collaboration is considered to be one factor of effective teamwork (Rao & Suryaprakasam 2004).

Another way to describe this synergetic practice focusing on the discursive practices that mediate teamwork and collaboration bridging different perspectives, is Bakhtin's concept of *heteroglossia* that is not universally agreed. Busch (2014, as cited in Blackledge & Creese 2014: 5) argues that a heteroglossic approach "not only implies acknowledgement of the presence of different languages and codes (raznojazycie) as a resource, but also entails a commitment to multidiscursivity (raznogolosie) and mutlivoicedness (raznorecie)". Bakhtin (1981: 271) saw that "language is stratified not only into linguistic dialects in the strictest sense of the word, but also into languages that are socio-ideological: languages of social groups, "professional" and "generic" languages, languages of generations and so forth". As Blackledge & Creese (2014) put it, heteroglossia, is not principally about the simultaneous use of *languages*, but rather refers to the coexistence of different competing ideological points of view, whether constituted in a single national *language* (as Bakhtin proposed) or within the complex communicative repertoires in play in late modern societies. In this study we have applied the concept of heteroglossia taking into consideration both of these aspects, a) the coexistence and negotiation of different ideological points of view as reflected in the team's dialogic interactions, and b) the simultaneous use of languages as reflected in the educational material.

3. Language education for adult refugees: an educational intervention in an Education in Emergencies context

3.1. The context, the team and the objectives

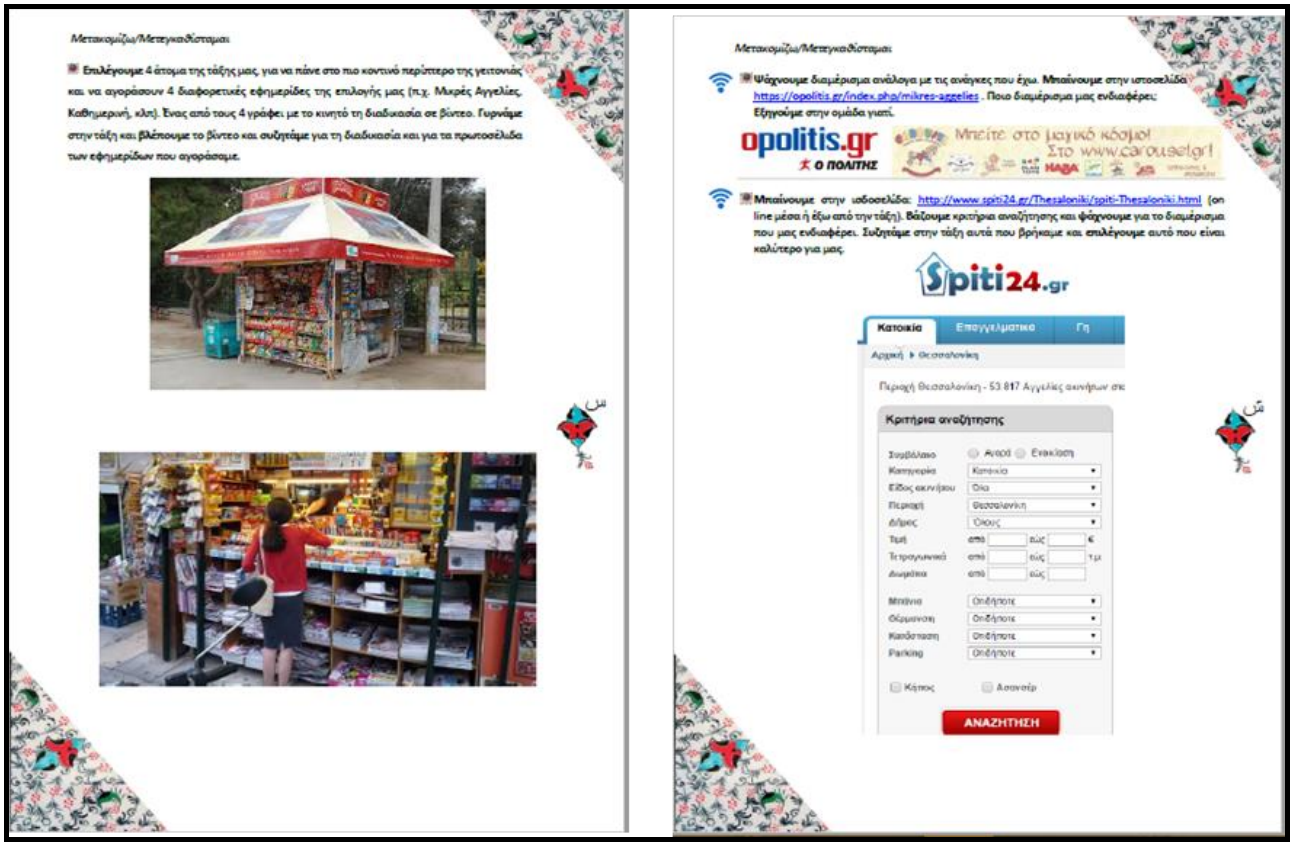
PRESS (Provision of Refugee Education Support Scheme) is a research project for refugee education and integration implemented during 2016-2017 and funded by the Hellenic Open University (HOU). In order to design and implement meaningful actions for the target-groups involved, the project's first phase included an ethnographic interdisciplinary field research using mostly qualitative research tools, such as participant observation, semi-structured interviews, language portraits and discussions with refugees along with questionnaires (see Daskalaki & Androulakis 2017; Daskalaki et al. 2017). The interdisciplinary, sociolinguistic and anthropological, ethnographic research carried out from October 2016 to May 2017, resulted in data that were consequently used by other teams of the project during the second phase, in order to design and implement educational interventions for the linguistic and cultural adjustment and integration of refugees of different age groups. The focus in this paper is on Action 16 *Language Education for Adult Refugees*, regarding the development of the communicative and linguistic skills of adult women and men in Greek through creating a *space* of mutual empowerment among students and teachers. More specifically, the aim was to design and implement a blended learning intervention based on interdisciplinary teamwork. The team included applied linguists, a sociolinguist, a technology-oriented learning linguist, a social anthropologist and a programmer.

3.2. The educational material: methodological principles and characteristics

In this section, we present the main methodological principles we adopted in order to design the educational material of the intervention and its main characteristics that simultaneously explain and reflect the need for interdisciplinary perspectives on the project. The idea for blended learning, the development of digital material, and the use of moodle for asynchronous distance learning with an accompanying application for mobile learning emerged as a conceptualization and need due to data from fieldwork revealing the extended use of mobile phones and refugees' high-level digital literacy skills. In addition, a translanguaging framework (see Creese & Blackledge 2010; Garcia 2009; Wei 2017; Tsokalidou, 2017) and a technology-mediated task-based approach (see González-Lloret 2017; González-Lloret & Ortega 2014) was followed, in order to facilitate teachers-students interaction and boost students' motivation to invest their identities and engage actively in their learning (Balaman 2018). For the curriculum design we focused on five (5) themes that emerged mainly through studying selected parts of the fieldnotes of the research in the camps during the first phase (data-based design) combined with a systematic literature review and the team's previous experience from working with students with a migrant background and are the following:

Place(s), b) Transportation/Mobility, c) School, d) Technology, and e) Health.

Pictures 1, 2: Multilingual educational material for blended learning



The *main characteristics* of the material (see Pictures 1, 2) could be summarized in the following:

i. it uses *multilingual* and *multicultural* resources (based on an approach of translanguaging as mentioned above) to build on the existing students' repertoires in order to be able to use Greek useful to them, but also to expand those repertoires (concerning languages they may already know –Arabic, Farsi, French, English, or need to learn due to relocation plans –English, German, French);

ii. it uses multimodality a) as a means of expanding students' semiotic resources (e.g. draw modern and/or traditional clothes women and men wear in different contexts/cultures), b) as a means to draw meaning for language events (use of many photographs, images);

iii. it adapts a real-life experience of everyday events (e.g. going to the kiosk near the place of your lessons, buying different newspapers and looking for ads in order to rent an apartment);

iv. it encourages and expands the use of digital literacy skills, information processing skills (concerning the Greek context, e.g. number 1535 ('Line for Health' http://1535.com.gr/ShowHospitals.aspx) and technology enhanced language learning in the classroom or in personal self-regulated spatiotemporal contexts;

v. it encourages active engagement in face-to-face interaction within the classroom and in the digital environment of the moodle platform, through activities that encourage students to invest their identities into the learning process (see Vassilaki et al. 2016), by sharing personal experiences, audiovisual materials and products.

vi. educational material developers renegotiate meanings, and review decisions and choices taking into account the teachers' reports from the intervention phase.

4. Heteroglossic voices and practices during design

During the phase of the design and development of the educational material we tried to balance among various disciplines represented by the diverse disciplinary backgrounds of the team's members composed by researchers from the fields of sociolinguistics, applied linguistics, intercultural education, computer-mediated language learning and teaching, social anthropology, distance learning and programming. Our intention was to create culturally sensitive educational material to respond to the refugees' urgent and long-term needs and expectations. In this context we adopted an interdisciplinary approach through a reflective process (Jones & Ryan 2014).

The tools we used at the first stage were Skype meetings, conceptual and epistemological discussions among all the actors of the team, and regular feedback from the coordination team and from the scientific advisors. During the second stage, we tried to gradually engage the implementation team (i.e. the educators) in this interaction through methods such as reflective dialogues, photographs from the field and everyday diaries that served as a useful feedback tool which was taken into account for further developing and/or reviewing the material. The need for bridging epistemological gaps among the team members is common in technology enhanced projects (Conole et al. 2010, Scallon 2018). Interdisciplinarity and mutlidisciplinarity have played a key role to the engagement of scholars from different disciplines into a critical reflective process of renegotiation and reconciliation of the different perspectives whenever decisions had to be taken during the material design.

The most important aspects of the interdisciplinary teamwork that included extended discussions, tension, incommensurability (see Kuhn 1962/1996), and dilemmas, refer to a) terminology, b) the content of the material, and c) different approaches of perceiving language and second language teaching and learning. Concerning *terminology*, for example, drawing from different contexts, backgrounds and disciplines we had difficulty to define the term *task*, due to the epistemological diversity of scientific backgrounds of the team members, as well as to choose an appropriate translation of the term in Greek that required periphrases (e.g. *έργο-στόχος*; *δραστηριοκεντρική εργασία*; *λειτουργικό έργο*). Alternatively, we adopted the English term, since it was the most economic -though vague- term. With respect to the *conceptualization* of *task*, three different approaches emerged: i. the mainstream Second Language Approach -SLA approach (see for example Ellis 2012), ii. a translanguaging approach based on contemporary understandings of language education (see below), and iii. a technology-enhanced application of TBLT that resulted in extended discussions mostly about how the

interactional character of TBLT would be preserved in an asynchronous, behind-screen digitally mediated environment.

Regarding the *content of the material*, ethically and culturally sensitive topics such as birth control issues, required and involved extended, reflective, sometimes contradictory or complementary views and very interesting arguments as well as intermediate solutions among a social anthropologist and linguists with experience of different aspects of the field, of the everyday life and culture of refugee populations in educational or more personal spaces. In this context, questions, concerns and dilemmas like the following were raised:

> Should birth control techniques be included in this material? Should we develop relevant tasks? If yes, how could we do it in a culturally relevant and simultaneously critical way? What information should we include and how should we deliver it? Would this material be offered in a blended learning mode? Should it refer only to face-to-face meetings or only to personal access in a digital mode so that students could individually study the material and avoid uncomfortable moments? Could the teacher handle this topic in the classroom? How could we guide/support the teacher handle such a topic in the classroom? [heteroglossic voices, example 1].

In order to resolve this issue, we decided to develop a set of tasks relevant to this topic as a bottom-up decision, i.e. it emerged as a need expressed by the students during the implementation phase in one of the classes. The students of one specific class, who were only women, asked for this topic and the teacher communicated this need to the rest of the team. So, we ended up with developing a relevant set of tasks with the indication and accompanying guidelines that it should only be implemented in groups of students that have already developed a bond of trust with the teacher and among them, as well as after exploring the students views on this topic in case they are mixed groups (male and female), so as to avoid possible ethical implications.

In addition, different approaches towards language and second language teaching and learning were one of the most important aspects of how heteroglossia was performed in our reflective discussions. From viewing language as a system and/or a means of communication to adopting a translanguaging approach there was a continuum of relevant arguments that were raised within the team and influenced not only our here-and-now interaction and short-term methodological decisions we had to make, but also our researcher and linguist identities. Getting involved in discussions that were constant (re)negotiations of our identities and beliefs we opted for new possibilities bridging divergent or contradictory at first sight perspectives. More specifically, we focus here on the heteroglossic voices raised and their implications around two cases, a) employing and adapting translanguaging as a framework to design the educational material that refers to negotiating perceptions of language and language learning, and b) deciding upon a meaningful and appropriate type of giving feedback within the digital platform that refers to negotiation of teaching practices (perceptions of second language teaching) (see section 5).

As far as the concept of translanguaging is concerned, it has extensively been discussed among the members of the group. There was a great difficulty to always attend to some univocal and theoretically consistent interpretations to epistemological notions that underlie assumptions about multilingual communication, language practices and language learning. Nonetheless, these extensive discussions provided for the members of the team a space within which they developed a renewed awareness of their own implicit epistemological positionings and finally led to common decisions and a shared strategy design.

What about those activities that include translingual practices as part of the learning objectives? What are we going to put there in the syllabus as far as the four basic skills (oral/written production and oral/written understanding) are concerned? Maybe we should not include any reference to specific skills within the syllabus since we cannot define the skills that involve multimodal and translingual practices. If they use

translanguaging do they produce language? Does language mean communication in one language? Doesn't communication involve a set of different linguistic features? How could this be different in a language teaching context if we agree that language is communication? What are the implications of metalanguage, established categorizations (e.g. CEFR levels) and standardization for employing a translanguaging framework? Is it consistent to claim that you perceive language as communication but then have no space for translanguaging in the syllabus, no means to describe it? Is it consistent to claim that you offer a course about learning Greek as a target-language and integrate a translanguaging approach into the syllabus? Could translanguaging in this case be understood as 'counter-target languaging' opposing to 'teaching target-language'? And how can we describe this languaging in the curriculum? Should we expand the four basic skills, adding for example "production and understanding of 'multimodal' or 'heteroglossic discourse'"? [heteroglossic voices, example 2]

This set of heteroglossic voices resulted to an adapted negotiated common interdisciplinary understanding of the translanguaging framework. Therefore, translanguaging was finally used in three (3) levels that could be summarized in the following continuum of functional to symbolic and political/ideological uses. More specifically, translanguaging was used:

i. in extratextual contexts of the educational material, e.g. page numbers, layout and text justification etc., in order to facilitate understanding/meaning-making, but also with a symbolic use in order to valorize different writing conventions; translanguaging as *existent* and *becoming* cultural capital, hence as a *quality*;

ii. as a means, a method towards the target-language, in order to build on the students' linguistic and cultural repertoires; translanguaging as a means to reach to the target-language in a guided way, we could call this application as *process-oriented* translanguaging, hence as a *discipline*; it refers to an alternative way of approaching language education and therefore has political/ideological hue, and

iii. in task activities that call for the use of translanguaging practices; translanguaging as an objective (to produce and understand multimodal and/or heteroglossic discourse), and a means to reach to multicultural resources, *topic/product-oriented* translanguaging; translanguaging as *space*.

Embracing translanguaging in its material and symbolic aspects and exploring ways to interdisciplinary bridge them upon educational material required broadening our perspectives and overcoming disciplinary constraints. We could claim that the multicultural, multilingual and multimodal educational material is the materialized aspect of this team's heteroglossic practices as reflected in the developed educational material.

5. Heteroglossic voices and practices during intervention

Another important issue that reflects the difficulty to bridge epistemological differences relates to the practice of giving feedback and its implications, which ranges between more psychologically oriented interactionist cognitivist to socially oriented alternatives (for a comprehensive review of the different stances adopted within each perspective see Ellis 2012: 135-143). Yet, empirical research conducted over the past two decades has highlighted the beneficial effects of various types of corrective feedback (CF) for L2 learning (see, for example, Russel & Spada's 2006 meta-analysis). However, there is no conclusive evidence on the specific kinds or strategies of CF that best serve the various aspects of language learners' development across all contexts.

The following data extracts reflect the debate that has already been reported in literature (Ellis 2012; Sheen & Ellis 2011) and is indicative of the heteroglossia we experienced bridging different paradigms of language education research into a common strategy for guiding a teacher to react to her students in a digital environment. More specifically, in her communication with the educational material development

team, the teacher asked for guidance about to how to give feedback within the platform. She then provided a written response of one of the students who shared on the platform some personal experiences concerning his life trajectory ("[…] Last year 20/February/2016 I came to Greece. The countries I crossed are three (Pakistan, Iran, Turkey) […]" DT1). She evaluated his text as "a very good attempt" and a communicatively successful language performance and then she wondered if and how she should provide feedback to the student. Her suggestions, concerning approaches to feedback based on Lyster and Ranta's (1997) categorization, were the following:

i. to provide explicit correction and metalinguistic feedback ("to correct the verbs […] grammatical gender in the word "borders" and maybe in the towns I should remind that they are spelled with a capital first letter." DT2), but then she hesitates to choose this technique based on the student's language proficiency level ("I don't know how meaningful it is to correct everything one by one, especially in cases that they are at a beginners' level." DT3);
ii. to provide a written repetition ("I don't know if it is more appropriate to repeat the whole text below with comments at the points that need correction" DT4);
iii. to provide examples ("or to give relevant examples? I think that this would be more useful." DT5), which belongs to the implicit techniques and could be part of the recast feedback practice, although it includes a reformulation of a similar utterance to that of the student's and not all or part of his own utterance omitting the error.

She pointed out that the student's oral expression was very good and she was concerned about her feedback practices mediated through screen. She acknowledged that it is already difficult to give feedback in a face-to-face mode "within an intercultural communicative context". Transferring this practice to an asynchronous digital environment was not only new to her but also a more fertile ground for misunderstandings since the element of synchronicity is missing out.

> In addition, this person expresses himself *very well* in the *oral discourse* as well; but I am concerned about how to *give feedback* out of *fear* that maybe somebody receives this as more *negative* than should be, we are anyway in an *intercultural* communicative context that even in face to face contact there may be various trivial *misunderstandings*. If we take into account that all this is *a new process* for *me* and the *team*, I want to be as much *supportive* as possible. (DT6, see Appendix for the original extract in Greek)

As it is evident in the previous data extracts, the teacher tried to balance among various dilemmas, such as face-to-face vs. computer mediated communication, oral vs. written discourse, language proficiency vs intercultural context, corrective vs supportive feedback, and to adjust her practices to suit not only this specific educational context, but also this individual. Her arguments included the fear of misunderstanding taking into account the context of intercultural communication, and her role as a teacher in this specific context. Approaches to language teaching, such as Communicative Language Teaching (CLT), have emphasized that teaching must be primarily meaning-focused with no explicit correction defining the aim of language learning as acquiring communicative ability. As a result, corrective feedback is deemed unnecessary (Nassaji & Kartchava 2017).

Referring to other students who have difficulty with written and oral discourse, the same teacher proposed a multimodal approach to corrective feedback using recasts, repetition and metalinguistic feedback in both a written and audio or audiovisual mode (uploading audio files or videos in the platform), since they use "image very much in order to communicate" (DT7). Based on the fact that there is a lack of empirical research on the effectiveness of CALL for foreign language concerning feedback strategies, Information Technology Systems (ITS) and CALL systems have not yet

incorporated the strategies that are typically used by second and foreign language teachers and studied by SLA researchers (Ferreira et al. 2007); therefore, we should not assume that all teaching strategies observed in face-to-face student-tutor interactions are suitable for implementation in CALL systems for Foreign Language (FL) (Ferreira et al. 2007). So, teachers, especially in the Greek context, need to improvise, to test and try exploring new possibilities of interacting with their students in those environments employing new creative and multimodal approaches, adjusting their practices and developing their digital literacy skills incorporating the need to produce multimodal texts.

> Now if I also think of cases of people who have much difficulty with written and oral discourse, I think that it is maybe better to rewrite the whole text below, underlining the points that I would like them to review and at the same time to also *upload my own audio file*, explaining in an oral mode almost the same thing. […] also mentioned the *idea of a video*. (DT8)

Concerning the responses of the educational material team to the teacher's concerns, the following extracts (original data extracts in Greek followed by an English translation, ETM-Educational material Team Member) summarise the literature debate and reflect an advanced stage of the team's maturity. In these responses, our voices have been worked out in a collaborative way and it seems that all members are aware of the different perspectives, leaving space for a pragmatist final decision that best serves the specific target-group learning needs and balancing among the parameters of digitality (non synchronous contact)-intercultural awareness-empowerment as an overall objective. Language proficiency is then perceived as a secondary goal taking into account the students' fluid needs due to relocation plans.

> […] Έλαβα το παρακάτω μήνυμα από τη […] που αφορά ανατροφοδότηση. Μπορούν οι […] να αποφανθούν για το είδος ανατροφοδότησης που αναμένουμε; **Μπορούμε να υιοθετήσουμε μια γλωσσική ή μια λιγότερο γλωσσική προσέγγιση**, δεν ξέρω, το αφήνω σε εσάς. **Εγώ ανήκω στο χώρο του corrective feedback αλλά εδώ έχουμε ένα πλαίσιο πολύ διαφορετικό. ETM1.1**

> […] I receive the following message from […] **concerning feedback**. Could you […] answer about the type of feedback we expect? We **could employ a more or less language-centered approach** [μια γλωσσική ή μια λιγότερο γλωσσική προσέγγιση], I don't know, I leave it to you. **I belong to the field of corrective feedback but here we have a very different framework**.

> «[…] θα έλεγα ότι, όπως σωστά επισημαίνεις, […] **ο ένας στόχος που είναι η επικοινωνία, επετεύχθη.** Ο μαθητής σου έγραψε όπως ένιωθε και όπως ήξερε. **Ανατροφοδότηση με αυστηρούς γραμματικούς όρους δε θα βοηθήσει**. Έτσι κι αλλιώς **στη ddιακτική των γλωσσών αυτό πια έχει ξεπεραστεί** - κι εξάλλου **μας ενδιαφέρει πρωτίστως η επικοινωνία**. Επομένως ως τέτοιο το κείμενο το αποδεχόμαστε. Επειδή όμως η ομάδα της Θεσσαλονίκης - που τη γνώρισα καλά- **έχει πολλούς που θα παραμείνουν στη χώρα**, επομένως **θέλουν να μάθουν ελληνικά θα μπορούσε η ανατροφοδότηση στην πλατφόρμα** να γίνει με τον τρόπο που προτείνεις, δηλαδή **με ένα δικό σου ηχητικό αρχείο - χωρίς αναφορές στα λάθη**- το οποίο **θα μπορούσαν να το συγκρίνουν με το αρχικό** και να **επισημάνουν μόνοι τους τις διαφορές.** Έτσι η ανατροφοδότηση **θα είναι κοντά στη λογική του task - based** και **επωφελής γλωσσικά**. **Στη διά ζώσης επικοινωνία**, μπορούν τα κείμενά τους **να δοθούν ανώνυμα σε ομάδες των 2 - τριών** για να γίνουν πάλι οι **διορθώσεις από τους ίδιους** και με τη βοήθειά σου, [...]. ETM2.1

Συμφωνώ με τη ETM2, περιμένοντας και την απάντηση της ETM3 αν μπορεί**. Θα πρότεινα ο γραπτός λόγος να ανατροφοδοτείται με γραπτό λόγο** γιατί δεν ξέρω αν έχει νόημα στη συγκεκριμένη παραγωγή η […] να ηχογραφήσει την απάντησή της… Στο συγκεκριμένο παράδειγμα **δεν θα πρότεινα μια λέξη προς λέξη διόρθωση με in line comments αλλά ένα σύντομο ενθαρρυντικό κείμενο που θα επισημαίνει κάποια λάθη**. **ETM3 τί λες; ETM1.2**

I agree with ETM2 waiting also for ETM3 answer if she can. **I would propose that written discourse is given written feedback** because I don't know if it is meaningful in this specific production for her to record her answer. In this specific example **I would not propose a one by one correction with in line comments** but **a short supportive text that points out some mistakes**. **ETM3 what do you think?**

[…] συμφωνώ με την προσέγγιση που προτείνει η ETM2 και **θα έλεγα να αποφύγουμε τη γραπτή ανατροφοδότηση. Θεωρώ πιο άμεση (προσωπική) την ηχογράφηση** […] ETM3.1

[…] I agree with what ETM2 proposes and **I would say that it would be better to avoid written feedback. I consider the recording more immediate (personal)** […]

Reflecting on this dialogue what comes up is an ethical aspect of providing feedback to students' responses. Encouraging students to invest their identities in the learning process and to share their narratives using any available linguistic resources they have, requires readiness to strategically use these narrations in the content of the learning process. How can we build on such responses? How ethical is it to practice "identification of mistakes" within a "narrated experience"? Isn't this contradictory in educational ethics and in intercultural communication terms? How important is it to provide corrective feedback on the stated narrated experience of our student, even if the argument is that s/he needs to immediately learn Greek? How can we balance between valorizing and acknowledging his/her effort to share personal experiences in the target-language (e.g. the student's difficult life trajectory through 3 countries) and correcting those narrations' form (e.g. spell countries with a capital first letter)? What are the ethical implications on providing any type of feedback on students' responses of this nature? So, the most important aspect here is to consider what comes first, what is our priority in this process, especially when dealing with a target-group with fluid needs and unstable conditions of residency. We support that our dialogic engagement here goes beyond epistemological differences and incommensurability (Kuhn, 1992 as cited in Ortega 2011), and is and should be guided by the ethical directive that brings forward the objective of the empowerment of students with a refugee background mediated through a digital environment. Such a directive calls for not only an adjustment but a re-imagination of our roles as teachers and interlocutors with our students.

6. Discussion – Conclusion

In this paper the term *interdisciplinarity* has been used to describe the quality of *who we are* (background, disciplines, established spaces), and *heteroglossia* to describe the quality of *what we do in a process of dialogic engagement* (here-and-now, common becoming space, teaming processes and team product) performing discursive practices that involve drawing from complex communicative repertoires and theoretical backgrounds/funds of knowledge (González et al. 2005). These practices, in turn, resulted into a materialized amalgam of voices, linguistic and cultural resources and symbolic implications for refugees' language education. "Epistemological diversity" (Ortega 2005; 2011) in this context has played a key role to the engagement of scholars from different disciplines into a critical reflective process of renegotiation and reconciliation of the different perspectives whenever decisions had to be taken during the material design and methodological decisions on different levels. This reflective process led us to find

ways to cultivate mutual, deep engagement across the team members' differences despite experiencing moments of incommensurability, methodological dead-ends, temporary inconsistency in the aesthetics and design strategy of the educational material (Ortega 2005; 2011).

We have tried and managed to make space for communication across disciplines and within-discipline paradigms putting forward the ethical dimensions of our common goal that relates to better serve the fluid educational needs of a student target-group with refugee background. Despite apparent incommensurability we experienced in milestones of the teamwork, we have found the construct of "dialogic engagement", which Dunn and Lantolf (1998) propose in their discussion of theoretical (in)commensurability in SLA studies, as "a viable alternative to the conflictive spirit that entrenchment and some forms of incommensurability engender" (Ortega 2011: 176)

Notably, though, the "epistemological diversity" we experienced was not confined to a methodological line to be followed, but it emerged through our engagement in these dialogic and reflective processes during the phases of the material design. We rather *felt* than assumed the possibilities that opened up for both the materialization of a transformative pedagogy and the transformation of our own positionings and identities as researchers and educators. We, thus, believe that only if researchers and educators are willing to engage in such processes, a pedagogy of possibility can take flesh and blood in real life practice.

References

Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays*. University of Texas Press.

Balaman, U. (2018). Task-induced development of hinting behaviors in online task-oriented L2 interaction. *Language Learning and Technology*, *22*(2), 95-115.

Blackledge, A. & A. Creese (2014). Heteroglossia as practice and pedagogy. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 1-20). London, UK: Springer.

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York, USA: Routledge.

Castells, M. (2000). *The rise of the network society: Economy, society and culture v.1: The information age: Economy, society and culture*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Castells, M. (2004). Space of flows, space of places: Materials for a theory of urbanism in the information age. In S. Graham (Ed.), *The cybercities reader* (pp. 82-94). London, UK: Routledge.

Conole, G., Scanlon, E., Mundin, P. & R. Farrow (2010). Technology-enhanced learning as a site for interdisciplinary research. Technology Enhanced Learning Research Programme; Economic and Social Research Council; Institute of Education, London. (Available at: https://www.researchgate.net/publication/277047926_Technology-enhanced_learning_as_a_site_for_interdisciplinary _research).

Creese, A. & A. Blackledge (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, *94*, 103-115.

Dahya, N. (2017). Digital media and forced migration: Critical media education for and about refugees. Television 30.3.17. (Available at http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/30_2017_E/Dahya-Digital_media_and_forced_migration.pdf)

Darvin, R. & B. Norton (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, *35*, 36-56.

Daskalaki, I. & G. Androulakis (2017). Interdisciplinary (sociolinguistic and anthropological) approaches to refugee education in Greece. Paper presented at the Biennial Conference of the Finnish Anthropological Society "Entangled Mobilities", 22-23 May 2017, University of Jyväskylä, Finland.

Daskalaki, I., Tsioli, S. & G. Androulakis (2017). Project PRESS: ethnographic approaches of refugee education in Greece. *Conference for Open and Distance Education*, *9*, 19-33.

De Costa, P.I., Wang, X., Singh, J.G., Fraiberg, S., Milu, E. & A. Canagarajah (2017). Pedagogizing translingual practice: Prospects and possibilities. *Research in the Teaching of English*, *51*(4), 464-472.

Driskell, J.E., Salas, E. & T. Driskell (2018). Foundations of teamwork and collaboration. *The American psychologist*, *73*(4), 334-348.

Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee Education: Education for an Unknowable Future. *Curriculum Inquiry*, *47*(1), 14-24.

Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & M. Salo (2011). Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Journal of Applied Language Studies*, *5*(1), 109-124.

Dunn, W.E. & J.P. Lantolf (1998). Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's "i + 1": Incommensurable constructs, incommensurable theories. *Language Learning*, *48*, 411-442.

Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Ferreira, A., Moore, J.D. & C. Mellish (2007). A study of feedback strategies in foreign language classrooms and tutorials with implications for intelligent computer-assisted language learning systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *17*, 389-422.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi: Orient Blackswan.

García, O., Flores, N. & M. Spotti (Ed.) (2017). *The Oxford Handbook of Language and Society*. New York: Oxford University Press.

Garrison, D.R. & H. Kanuka (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, *7*(2), 95-105.

González-Lloret, M. (2017). Technology and Task-Based Language Teaching. *Language, Education & Technology*, 193-205.

González, L., Moll, C. & C. Amanti (2005). F*unds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms.* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

González-Lloret, M. & L. Ortega (Eds.) (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Kagawa, F. (2005). Emergency Education: A Critical Review of the Field. *Comparative Education*, *41*(4), 487-503.

Katzenbach, J. & D. Smith (1993/2013). The Discipline of Teams. In *HBR's 10 must reads On Teams* (pp. 35-53). Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.

Kuhn, T. S. (1962/1996). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press. (3rd edition).

Lyster, R. & L. Ranta (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(1), 37-66.

Nassaji, H. & E. Kartchava (Eds.) (2017). *Corrective feedback in second language teaching and learning: research, theory, applications, implications*. London, UK: Routledge.

O'Mara, B. & A. Harris (2014). Intercultural crossings in a digital age: ICT pathways with migrant and refugee-background youth. *Race Ethnicity and Education*, *19*(3), 639-658.

Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *Modern Language Journal*, *89*, 427-443.

Ortega, L. (2011). SLA after the social turn. Where cognitivism and its alternatives stand. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp.167-180). London, UK: Routledge.

Rao L.G. & B. Suryaprakasam (2004). Effective Teamwork in Special Schools for Children with Intellectual Disabilities in India. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *1*(2), 79-87.

Reeves, S., Xyrichis, A. & M. Zwarenstein (2018). Teamwork, collaboration, coordination, and networking: why we need to distinguish between different types of interprofessional practice. *Journal of Interprofessional Care*, *32*(1), 1-3.

Russell, J. & N. Spada (2006). Corrective feedback makes a difference: A meta-analysis of the research. In J. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 133-162). Amsterdam: John Benjamins.

Sert, O. & U. Balaman (2018). Orientations to negotiated language and task rules in online L2 interaction. *ReCALL*, 1-20.

Sheen, Y. & R. Ellis (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, II* (pp. 593-610). New York: Routledge.

Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, Ch. Talbot & D.B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (pp. 39-56). UNHCR, Geneva: Switzerland.

Sinclair, M. (2003). *Planning Education in and After Emergencies*. UNESCO.

Svalberg, A. (2009). Engagement with language: Developing a construct. *Language Awareness, 18*, 242-258.

Tsokalidou/Τσοκαλίδου, R.P. (2017). *Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα.* (*SiDaYes! / Beyond bilingualism to translanguaging).* Athens/Αθήνα: Gutenberg.

Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education: From theory to practice* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Van den Branden, K. (2015). Task-based language education: from theory to practice… and back again. In M. Bygate (Ed.), *Domains and Directions in the Development of TBLT* (pp. 303-320). Amsterdam: John Benjamins.

Vassilaki, E., Gana, E., Papadopoulou, M., Kitsiou, R. & G. Androulakis (2016). Enhancing personal investment in a task-based language teaching project. Paper presented at The 35th Second Language Research Forum (SLRF 2016). Thirty Years of Instructed SLA: Learning, Instruction, Learning, and Outcome, Columbia University, New York City.

Voutira, E. & G. Doná (2007). Refugee research methodologies: consolidation and transformation of a field. *Journal of Refugee Studies*, *20*(2), 163-171.

Wei, L. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 1-23.

Appendix

Data Extract – DT6 in Greek

Καλησπέρα σας,

ελπίζω να σας βρίσκω καλά! Θα ήθελα τα φώτα σας σχετικά με τους τρόπους ανατροφοδότησης στην πλατφόρμα. Προβληματίζομαι ως προς το τι θεωρείτε πιο πρόσφορο για τα μέλη της ομάδας, φυσικά αυτό θα είναι και κατά περίπτωση.

Θα ήθελα να σας εξηγήσω με ένα παράδειγμα

Ας υποθέσουμε ότι έχουμε αυτό το κείμενο, το οποίο είναι πραγματικό, ένα από τα μέλη της ομάδας μας το ανέβασε στην πλατφόρμα.
" Η χώρα μου είναι Αφγανιστάν και είμαι 24 χρονών, Πέρυσι 20/φεβρουαρίου/2016 ήρθα στην Ελλάδα. Οι χώρες που πέρασα είναι τρεις (Πακιστάν, Ιράν, Τουρκία). Στο Πακιστάν μία μέρα ήμουν και τα ονόματα τις περιοχές που πέρασα δεν μπορούσα να μάθω γιατί όλη τη μέρα ήμουν στα βουνά και έτρεξα. Στο Ιράν πέρασα απο πολλές και διάφορες πόλεις (ζαμπόλ, ζαχεντάν, μπάμ, κερμάν, χασ,γομ, τεχράν, καράτζ, γαζβίν, ζαντζάν, ταμπρίζ, ορουμιά). Στην Τουρκία μόνο στην σύνορα μέσα στα βουνά πήγα με τα πόδια μου (9 ώρες) και μετά συνέχισα με το λεωφορείο μέχρι τη Σμύρνη. Γί αυτό τα ονόματα τις περιοχές που πέρασα δεν έμαθα. Αυτά που έμαθα είναι! Ντασт μπακού, κωστοντινούπολη και Σμύρνη. "

Προσωπικά εδώ θα σημείωνα ότι είναι μια ιδιαίτερα καλή προσπάθεια! επικοινωνιακά ο στόχος επετεύχθη! Θα εστίαζα λίγο στα ρήματα, κυρίως στο ποιόν ενέργειας πχ "έτρεχα", σε μια απόδοση γένους "στα σύνορα" και ίσως στις πόλεις να υπενθυμίσω ότι γράφονται με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα.
Δεν ξέρω κατά πόσο έχει νόημα να διορθώνονται όλα ένα προς ένα. ειδικά σε περιπτώσεις που είναι σε ένα αρχάριο επίπεδο.
Δεν ξέρω αν θεωρείτε καλύτερο να επαναλαμβάνω όλο το κείμενο από κάτω με σημειώσεις στα σημεία που χρειάζονται διόρθωση ή να δίνω αντίστοιχα παραδείγματα; Νομίζω πως αυτό θα ήταν πιο κατανοητό.
Επίσης, ο συγκεκριμένος άνθρωπος εκφράζεται αρκετά καλά και στον προφορικό λόγο, παρόλα αυτά με προβληματίζει ο τρόπος με τον οποίο θα δίνω ανατροφοδότηση, διότι ανησυχώ αρχικά μήπως κάποιος το εκλάβει λίγο πιο αρνητικά από όσο θα έπρεπε, είμαστε ούτως ή άλλως σε ένα διαπολιτισμικό επικοινωνιακό πλαίσιο που ακόμα και στη δια ζώσης επαφή μπορεί να προκύψουν διάφορες μικρές παρερμηνείες. Αν λάβουμε υπόψη ότι όλο αυτό είναι μια καινούρια διαδικασία και για μένα και για την ομάδα, θέλω να είμαι όσο πιο ενισχυτική γίνεται.
Τώρα αν σκεφτώ και περιπτώσεις ατόμων που δυσκολεύονται πολύ με το γραπτό και με τον προφορικό λόγο, θεωρώ ίσως καλύτερο το να ξαναγράφω όλο το κείμενο από κάτω, υπογραμμίζοντας τα σημεία που θα ήθελα να ξαναδούν και παράλληλα να ανεβάζω και δικό μου ηχητικό αρχείο, εξηγώντας και προφορικά σχεδόν το ίδιο. Η [redacted] ανέφερε και την ιδέα του βίντεο. Γενικά στις συναντήσεις της ομάδας [redacted] χρησιμοποιούμε πολύ την εικόνα για να επικοινωνήσουμε. Ίσως και αυτό να έχει νόημα.
Το παράδειγμα που μας είχατε δώσει για την ανατροφοδότηση σε μια αντίστοιχη εκπαιδευτική πλατφόρμα, δυστυχώς είναι στα γαλλικά και δεν καταλαβαίνω τι επισημαίνει η εκπαιδευτικός.

Σας τα έγραψα λίγο μπερδεμένα και πιθανά να με προβληματίζει λίγο παραπάνω, αλλά θέλω πραγματικά να το χαρούμε και να μην μείνει στο μυαλό των μελών της ομάδας ως μια αρνητική εμπειρία.

The Updated CEFR for the Linguistic and Cultural Integration of Migrants and Refugees: Issues and Considerations on Teacher Training

Maria Stathopoulou
Hellenic Open University
National Technical University of Athens
mastathop@enl.uoa.gr

Abstract

Recognising the new context of today with the creation of multilingual societies and multilingual classrooms, the Council of Europe commissioned and coordinated a new project from 2013 to 2018, the aim of which was to develop new descriptors mainly for mediation which were actually missing from the previous publication of 2001. The outcome was *The CEFR Companion Volume with New Descriptors* which can be found on the Council's webpage. This paper discusses the key concepts of the updated CEFR (and what they involve) in an effort to identify what aspects can be exploited for the appropriate training of teachers of refugees and migrants.

Keywords: *Plurilingual competence, pluricultural space, cross-language mediation, mediation strategies.*

1. Introduction

A new project commissioned and coordinated by the Council of Europe from 2013 to 2018 has updated the content of the *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (Council of Europe 2001 – henceforth CEFR) by extending the descriptors.[1] In fact, the main aim of this project was to develop a descriptive scheme and illustrative descriptors mainly for mediation, the fourth mode of language activity presented in the particular document (along with production, reception and interaction). The project took place in two, overlapping, phases: firstly, the updating of the 2001 scales on the basis of the pool of validated CEFR-related descriptors, and secondly, the development from scratch of descriptor scales for mediation and related categories (cf. North & Piccardo 2016). The Language Policy Unit hoped that the new set of descriptors would answer the requests from the field to address the gaps in the original illustrative descriptors and to update them taking into account the educational and technological developments (North & Panthier 2016).

Eighteen years later and taking into account the new communicative needs and language practices because of the population movement and the creation of multilingual societies in which language users need to participate meaningfully, the new CEFR now becomes useful in softening the barriers between languages by proposing new descriptors (or 'can-do statements') related to the parallel use of languages, language users' willingness to act as interlingual mediators and their capacity to purposefully blend, embed and alternate codes. This paper, written and presented by a member of the authoring group concerning the updated CEFR at the Council of Europe, discusses the extent to which the new

[1] Members of the authoring group for the development of new mediation descriptor scales: Brian North (project coordinator), Enrica Piccardo, Tim Goodier, and Maria Stathopoulou (Council of Europe, Strasbourg, 2014-2016).

illustrative descriptors can be creatively exploited for the development of appropriate pedagogies, language programmes, curricula and syllabi for migrants and refugees. It is also suggested how the updated CEFR can be used for the linguistic and cultural integration of migrants (Stathopoulou 2017). The paper ends by proposing a renewed vision of language education for migrants and refugees based on the updated CEFR, and calls for teachers of refugees to incorporate the diverse languages and cultures in their classrooms thus developing learners' plurilinguistic and pluricultural awareness through an attitude of openness and curiosity, respecting the diverse linguistic resources and making translanguaging possible. The key concepts that need to be exploited within this framework and are analysed herein are, namely, *plurilingual* and *pluricultural competence, pluricultural space, cross-language mediation*, and *mediation strategies*.

2. Teaching foreign languages to refugees and migrants: reconsidering and redesigning teacher training programmes

The movement of populations to the countries of the European Union and the subsequent relocation of a huge mass of people from war zones seems to lead to the need for reforms as far as the teaching of languages in Europe is concerned. Classrooms have now become multilingual contexts of action and interactions in which linguistic boundaries are flexible while teachers are called upon to assume the role of mediators in order to deal with the new challenges and exploit students' repertoires. One of the major challenges is teachers' lack of experience with these new groups of students with different languages and with differentiated needs along with their inadequate training in this particular field.[2] Teachers have to help their students reinforce (Cummins 2003), sustain and sometimes even shape their own identities. In addition to this, they need to learn to adjust their language and instructional practices to support students' linguistic and cultural diversity (García et al. 2011) thus including rather than excluding students. As will be discussed below, the updated CEFR becomes instrumental in bridging gaps across languages, cultures, identities, discourses as it includes aspects related to this new reality. These aspects can be exploited in teacher training programmes in order for the teachers to become ready to implement plurilingual dialogic practices in their multilingual classrooms thus respecting linguistic diversity.

3. An overview of the updated CEFR

Our contemporary reality is characterized by the unavoidable mingling of languages in the different spheres of everyday life. As a result, different bi- or multilingual practices, such as *translanguaging, polylanguaging, crosslanguaging*, have raised interest within the fast-growing field of multilingual studies. In this context, the Council of Europe has undertaken the effort to promote multilingualism and stress the necessity for language programmes to enhance the development of language users' "interlingual strategies and plurilingual competences" (cf. Coste and Simon 2009). In this context, it proposes new scales and descriptors through the 2018 *CEFR Companion Volume with New Descriptors* which can be found on the Council's webpage[3]. This new set of descriptors extends but does not replace the existing ones. It actually provides scales for different aspects of mediating a text (including literature), mediating concepts, and mediating communication, as well as aspects of plurilingual and pluricultural competence. Specifically, apart from the new mediation scales, which was an area not touched in 2001, updating involved:

a) new scales for *Reading as a leisure activity* (under Written Reception), for *Using telecommunications* (under Spoken Interaction), and for *Sustained monologue*: *Giving information* (under Spoken

[2] See research results by Stathopoulou & Ntassi (forthcoming).

[3] http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Production) (see Council of Europe 2018: 45). There are also two new scales for *Online conversation and discussion* and *Goal-oriented online transactions and collaboration*; a new scale for *Phonological control* and three new scales relevant to creative text and literature.

b) new scales for *Building on pluricultural repertoire* and *Building on plurilingual repertoire,* scales which could be creatively exploited for the linguistic and cultural integration of refugees.

c) a band of proficiency labelled Pre-A1 is included in the majority of the scales

d) changes to existing A1-C2 descriptors (with the majority of changes focusing on C2).

4. The updated CEFR and aspects of relevance for teaching refugees and migrants

As already stated, a challenge for teachers of refugees is to be able to handle the different linguistic and cultural backgrounds having as their ultimate aim the linguistic integration of refugees. In the 21st century, with the creation of multilingual educational contexts, we can no longer afford to think about "monoglossic language policies" (García & Torres-Guevara 2009) and monolingual educational practices. Language classrooms have now become multilingual and multicultural contexts in which students bring different languages and cultural elements (Stathopoulou 2018a: 441). Teachers in this new context should become able not to isolate languages, or limit instruction to one language (Stathopoulou 2016b). Their training should focus on how the language practices of a student are in motion through a variety of meaningful activities and be ready to negotiate sense-making instructional practices (Garcia et al. 2011). Educators should learn, in other words, to adjust their language and instructional practices to respect learners' linguistic and cultural diversity. This section identifies the aspects of the updated CEFR as presented in the Companion of the Council of Europe that can be exploited for the training of teachers who will be asked to teach refugees and migrants. The notions discussed below are, namely, plurilingual and pluricultural competence, cross-language mediation, and mediation strategies.

4.1. Plurilingual competence

With the inclusion of new scales and descriptors of mediation in a Council of Europe document, the focus shifts from traditionally viewing languages as separate systems of rules (codes) which echo separatist approaches to the use and testing of languages to seeing languages as meaning making systems (resources) (Baker 2011). According to the Companion (Council of Europe 2018: 28) is that "plurilinguals have a single, inter-related, repertoire that they combine with their general competences and various strategies in order to accomplish tasks" (also found in the CEFR, 2001, Section 6.1.3.2). This non-separatist approach to viewing plurilingual competence (and generally languages) was also manifest in the 2001 document as shown in the extract below:

> … the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact'.
>
> (Council of Europe 2001: 4, CEFR Section 1.3)

The aforementioned CEFR's definition coincides with the one given by Le Nevez et al. (2010: 9) who admit that "a plurilingual repertoire encompasses all the language experiences of a person, irrespective

of the level of competence attained in the different languages". What they imply is that "all the languages known by a person should be recognized and supported so that her various linguistic competences find their legitimate place within her life ling learning experiences" (ibid). Mother tongues should not be neglected and all languages in the classroom should be considered as equal. Swain and Lapkin (2013, as found in North & Piccardo 2016: 19) suggest that students should be given an opportunity to use their first language during collaborative dialogues or private speech, so that they could "mediate their understanding and generation of complex ideas (languaging) before they produce an end product (oral or written) in the target language" (Swain & Lapkin 2013: 122–123) thus being involved in a process of translanguaging.

As explained in the CEFR (Council of Europe 2018), *plurilingual competence*, an important concept which needs to be incorporated into future teacher training programmes, involves the ability to call flexibly upon an inter-related, uneven, plurilinguistic repertoire to: switch from one language to another; express oneself in one language and understand a person speaking another; call upon the knowledge of a number of languages to make sense of a text; mediate between individuals; bring the whole of one's linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression among other practices. Specifically, the key abilities that a learner should possess and are related to plurilingual and pluricultural competence as emphasized in the CEFR Companion (Council of Europe 2018) concern:

- incorporating elements of other languages and/or variations of languages in his/her own discourse for communication purposes
- using knowledge of familiar languages to understand new languages,
- looking for cognates and internationalisms in order to make sense of texts in unknown languages
- dealing with 'otherness' to identify similarities and differences to build on known and unknown cultural features, etc., in order to enable communication and collaboration
- exploiting one's linguistic repertoire by purposefully blending, embedding and alternating languages.

Barriers between languages can be overcome in communication in classrooms if teachers are made aware of what plurilingual competence entails and how all languages that students bring into the classroom can be exploited through activities, tasks, discussions, etc. (Stathopoulou 2016b) through the use of the aforementioned key concepts as a guide. One of the scales proposed in the Companion which can be exploited for this purpose is 'Building on pluricultural repertoire' which is further discussed in the section that follows.

4.2. Pluricultural space

Following Zarate's neutral, dynamic *third space* or *plural area* (2003: 95), *pluricultural space* constitutes a new notion introduced in the updated CEFR which seems to be applicable in the context of teaching refugees. The descriptors related to the scale 'Creating pluricultural space' reflect (North and Piccardo 2016: 24):

> the notion of creating a shared space between and among linguistically and culturally different interlocutors, i.e. the capacity of dealing with 'otherness' to identify similarities and differences to build on known and unknown cultural features, etc. in order to enable communication and collaboration. The user/learner aims to facilitate a positive interactive environment for successful communication between participants of different cultural backgrounds, including in multi-cultural contexts.

In this case, s/he exploits his/her plurilingual and pluricultural repertoire in order to be understood and assumes the role of *cultural mediator* thus "creating a neutral, trusted, shared 'space' in order to enhance the communication between others" (ibid), as shown for instance in the following descriptors (Council of Europe 2018):

- Can act as mediator in intercultural encounters, contributing to a shared communication culture by managing ambiguity offering advice and support, and heading off misunderstandings (C1)
- Can, in intercultural encounters, demonstrate appreciation of perspectives other than his/her own normal worldview, and express him/herself in a way appropriate to the context (B2)
- Can support communication across cultures by initiating conversation, showing interest and empathy by asking and answering simple questions, and expressing agreement and understanding (B1)

Empathy, hospitality and respect of the 'Other', which are reflected in the descriptors above, are seen as components of cultural mediation (see Zarate et al. 2008). As a matter of fact, with the publication of 'Cultural Mediation in Language Learning and Teaching' within the framework of the activities of the European Centre for Modern Languages (ECML) (2000–2003), Zarate et al. (2008) address the concept of cultural mediation in situations of intolerance or xenophobia in an effort to remedy these problems in the language teaching context. By using the term *pluricultural space*, the authors of the updated CEFR intend to stress the importance on the part of the mediator to be aware of the sociocultural and sociolinguistic gaps or of any contrasting cultural viewpoints that may trigger misunderstandings between participants who do not share the same languages and cultures in a communicative encounter.

4.3. Cross-language mediation

The CEFR was actually updated in order to include new descriptor scales for areas missing in the original set, in particular for mediation. As Zarate et al. (2008: 171) claim, the term *mediation* was introduced into the field of law and jurisprudence in the United States of America in 1970 from where it spread to many European countries. Mediation presupposed a conflict and implied the intervention of a neutral, third person. In conflict resolution studies, the goal of mediation as a dispute resolution process is to produce a voluntary and consensual outcome (Macfarlane 2003, cited in Gerami 2009: 435) and is considered as an alternative to destructive confrontation, prolonged litigation or even violence. In communication studies, the term *mediation* is used to refer to the intervening role that the process of communication plays in the making of meaning. Specifically, within media research (cf. Couldry 2000; Silverstone 1999), the term *mediation* is generally used to refer simply to the act of transmitting something through the media. In philosophy, for Hegel (1806/1969), human culture is nothing but mediation and the concept of "Being" is mediated by the social development (Blunden 2007).

The notion of *mediation* in foreign language didactics became widely known with its inclusion in the CEFR which considers mediation activity as an important aspect of someone's language ability. The CEFR defines mediation as a process where

> "the language user is not concerned to express his/her own meanings, but simply to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly –normally (but not exclusively) speakers of different languages" (Council of Europe 2001: 87).

Similar to this is Farini's definition of mediation which is of relevance here, who mentions that mediation materializes in triadic interaction involving an interpreter/ mediator as a third party in the communication process between individuals speaking a different language and following different

cultural orientations, where interpreters/mediators assume the role of promoting linguistic interpretation and cultural relations (Farini 2008, as found in Stathopoulou 2015: 24).

While in 2001 the CEFR pioneered the introduction of *mediation* to indicate communicative language activities, other than reception, production and interaction,[4] without however providing specific illustrative descriptors for this very important practice, in 2018 this influential document becomes useful in softening borders between languages, ideologies, identities and in bridging linguistic gaps by proposing new descriptors related to the parallel use of languages and language users' willingness to act as interlingual mediators and their capacity to purposefully blend, embed and alternate codes (North 2016).

Specifically, in May 2013 "the Council of Europe's Education Department decided to commission a text to situate the CEFR's descriptive scheme within this broader educational context for language learning, teaching and assessment that has developed over the past 20 years, and in particular to develop the concept of mediation in an educational setting" (Coste & Cavalli 2015; North & Panthier 2016: 20). In 2013 it was decided to go a step further and develop totally new descriptors for different aspects of mediation, for which descriptors had not been provided through the CEFR in 2001.

Coste and Cavalli (2015: 12)'s approach was adopted in the 2018 document. They claim that: "In all cases, the aim of the mediation process, defined in the most general terms, is to reduce the gap between two poles that are distant from or in tension with each other." They also propose a distinction, which has been exploited for the development of the new scales. This is between a) *cognitive mediation*, i.e, the process of facilitating access to knowledge and concepts, particularly when an individual is not able to access this directly on his/her own, and b) *relational mediation*, i.e., the process of handling interpersonal relationships, usually in order to improve the conditions for cognitive mediation. Similarly, North & Docherty (2016: 24), claim that the practice of mediation seems to involve "a self-effacing bridging effort to get something across and facilitate the (mutual) understanding of other people." In fact, a fundamental point about mediation in the CEFR is that

> "it is not concerned with the linguistic expression of a speaker. Instead, the focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communication and/or learning, constructing new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, passing on information in an appropriate form, and simplifying, elaborating, illustrating or otherwise adapting input in order to facilitate these processes (mediation strategies). Mediation always involves bridging across spaces, facilitating understanding." (North 2016: 133).

What North implies above is that the focus is put on the social vision of the CEFR as the emphasis is on the mediator as a social agent, or as an intermediary between interlocutors. As North and Piccardo (2016: 11) also point out, by including mediation, "the CEFR emphasizes the constant movement between the individual and social level in language learning, mainly through its vision of the user/learner as a social agent."

Since cross-language mediation involves the interplay between languages, it can be regarded as a form of translanguaging (also see Stathopoulou 2013a), defined by Baker (2001: 292) as the "concurrent use of two languages, which may involve random switching to a more justifiable purposeful use of each language, varying the language of input and output in a lesson" (found in Stathopoulou 2015: 37). For García (2013), translanguaging becomes "the framework for conceptualizing the education of bilinguals as a democratic endeavor for social justice" (Velasco & García 2014). Although many practitioners and researchers may see language separation as a necessary measure to ensure that students will have adequate exposure to the standard monolingual register of each language (García-Mateus & Palmer

[4] It is stated therein that "mediation language activities, (re)processing an existing text, occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies" (Council of Europe 2001: 14).

2017), within the framework of translanguaging pedagogy, languages are not viewed as separate linguistic systems; what truly matters is the meaningful and flexible movement across languages. Teachers who deal with refugees and migrants and generally who teach multilingual classes, can draw on translanguaging to soften and expand language boundaries, to create opportunities for language learning through a differentiated approach to learning, to transmit knowledge and ideas (cf. García 2013; Gort & Sembiante 2015; Worthy et al. 2013).

Note, however, that mediation in the CEFR is not limited to cross-language mediation (i.e., passing on information from one language to another) but it also refers to the transferring of information within the same language that is the case of intralinguistic mediation. However, for the purposes of the training of teachers who are asked to teach refugees and bridge the gaps between languages and cultures the former is more relevant.

4.4. Mediation strategies

Another major component of the Council of Europe project aiming at the development of new descriptors for mediation was the development of scales relevant to mediation strategies. In fact, it is not only the 'what' that concerns us when moving from one language to another (see scales about written and oral mediation) but also the 'how' of the mediation process. Language users' ability to mediate does not only involve being linguistically competent in two languages, but it also entails being competent in shuttling between languages (and texts) by using appropriate mediation strategies according to the rules and possibilities of the communicative encounter (Stathopoulou 2013b; 2015; 2016a). Thus, a major component of any teacher training course aiming at developing teacher's skills in incorporating mediation in their multilingual classrooms should be their familiarization with mediation strategies. It is explained in the Companion (Council of Europe 2018: 126) that:

> "Mediation strategies are the techniques employed to clarify meaning and facilitate understanding. As a mediator, the user/learner may need to shuttle between people, between texts, between types of discourse and between languages, depending on the mediation context. The strategies here presented are communication strategies, i.e. ways of helping people to understand, during the actual process of mediation. They concern the way source content is processed for the recipient."

In 2001, the CEFR (Council of Europe 2001: 87) sees mediation strategies as those strategies which "reflect ways of coping with the demands of using finite resources to process information and establish equivalent meaning." Developing background knowledge, locating supports, preparing a glossary, previewing, noting equivalences, bridging gaps and checking congruence of two versions or refining by consulting dictionaries are some of the strategies mentioned in the CEFR. While in 2001 the strategies mainly seemed to concern the *pre-mediation phase* or *the learning-how-to-mediate level*, the emphasis has now shifted to the actual mediation process. As the notion of mediation has now been extended to include more aspects -and not only translation or interpretation (i.e., mere reproduction of source information), the updated definition of mediation naturally 'imposes' the development of a new set of scales relevant to mediation strategies, as presented below.

The scales included in the Companion Volume of 2018 refer to the following strategies (see Council of Europe 2018: 126-127): a) strategies to explain a new concept, i.e., linking to previous knowledge, adapting language, breaking down complicated information and b) strategies to simplify a text, i.e., amplifying a dense text, or streamlining a text, all significant processes when mediating.

- *Establishing links to previous knowledge* is a significant part of the mediation process. The mediator may relay information from one text to another by making comparisons, by describing how new

information is related to something the recipient already knows or by helping recipients activate previous knowledge, etc.

- *Amplification*, i.e., enhancing understanding of meanings due to density of source information, is another important aspect of the how-part of mediation. This may concern expanding of source information through the inclusion of elaborative information, examples, details, background information, reasoning, and of explanatory comments.
- *Streamlining* refers to the regrouping of source ideas in order to highlight important points, to draw conclusions or to compare and contrast them or to the condensation of ideas, i.e., expressing, for instance, the same information contained in written and/or spoken sources in fewer words by eliminating repetition and digressions.
- *Breaking down complicated information* into constituent parts (e.g., presenting information in bullet points, or breaking a process into steps), and showing how these parts fit together to make the whole.
- *Adapting language:* When the mediator relays information from one text to another, s/he has to respect the target generic conventions, and the organisational patterns of the target genre. S/he may very frequently use synonyms, paraphrase, simplify, or explain technical terminology.

The aforementioned mediation strategies proposed in the updated CEFR can be considered as language *use* strategies (a term initially used by Cohen 1998) rather than (language) *learning* strategies (a term mainly used by Oxford in the 1990s). Taking into account this distinction, mediation strategies generally concern how source content is handled and incorporated into the target text, how relayed information is organised in the target text or how added information is linked to the source information (cf. Stathopoulou 2013a; 2015). Also note that the way the new scales for mediation strategies are presented reflects an emphasis on the process of mediation without focusing on the cognitive processes involved when mediating (i.e., what the mediator's thoughts are when relaying information). The use of specific verbs in the descriptors, such as *reorganise*, *modify, remove, exclude, edit, merge recapitulate*, *paraphrase*, *explain, adapt,* among others, clearly reflect the 'how' of the mediation process which is important to be taught and can be tested across proficiency levels (cf. Stathopoulou 2019). In fact, the new descriptors referring to mediation strategies specify the expected mediation-strategy use by foreign language users across proficiency levels (from Pre-A1 to C2)[5].

Teachers in multilingual settings and in particular in classrooms with/of refugees and migrants could organize courses focusing on the development of mediation strategies through specific mediation tasks (cf. Stathopoulou 2013c; 2014) which trigger specific mediation strategies. These tasks could exploit students' different linguistic and cultural backgrounds thus incorporating different languages with which teachers may not be familiar. As Baker (2001) explains, in a context of 'strategic classroom language planning', the switching of languages may promote a deeper and fuller understanding of the subject matter and may help students develop skills in their weaker language. Language teachers could build on strategies that students already use in their texts. The teaching of strategies should be explicit and, as research indicates (Stathopoulou 2013a; 2013b; 2015), language activities should not be taught separately from strategy instruction, but one should complement the other.

5. Conclusions

Recent years have witnessed the beginning of the 'multilingual turn' (cf. Conteh & Meier 2014) in classrooms mainly due to population mobility. According to Prada and Turnbull (2018: 9) "this

[5] Research (cf. Stathopoulou 2013a; 2015) has shown that certain strategies are more likely to be used at higher levels and some others at lower levels. However, other strategies may not be level-specific, such as paraphrasing which may occur from B1 to C2.

conceptualization of the FL/L2 classroom as multilingual, therefore, asks us to move from thinking of multilingualism as an object of pursuit to consider it as a central strategy to pursue (and to promote), stimulating philosophical renewal". Within this new context, the incorporation of translingual practices in the foreign language curriculum (Stathopoulou 2018: 441) and classroom seems to be unavoidable while teachers need to be trained in order to reinforce links between students' languages. The parallel use of languages in the classroom and the respect of the different mother tongues seem to be the key to refugees' integration. This paper has discussed how the new CEFR and its expanded concept of mediation can be exploited in teacher training to the direction of preparing language teachers for this new reality.

References

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters. (3rd edition).

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

Blunden, A. (2007). The missing mediation in pragmatic interpretations of Hegel. (Available at: http://lchc.ucsd. edu/MCA/ablunden/hobart/text.htm) (Last accessed 8/1/2019).

Cohen, A.D. (1998a). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Addison Wesley Longman.

Conteh, J. & G. Meier (Eds.) (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Coste, D. & M. Cavalli (2015). *Education, Mobility, Otherness: The Mediation Functions of Schools*. Strasbourg: Council of Europe DGII – Directorate General of Democracy, Language Policy Unit.

Coste, D. & D.L. Simon (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, *6*(2), 168-185.

Couldry, N. (2008). Mediatization or mediation? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. *New Media and Society, 10*(3), 373–391.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2018). *CEFR Companion volume with New Descriptors*. (Available at: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages) (Last accessed 13/1/2019)

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, (μτφ. Σ. Αργύρη). Athina: Gutenberg (2η έκδοση).

García, O. (2013). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 199–216). New York, NY: Springer.

Garcia, O. & R. Torres-Guevara (2009). Monoglossic ideologies and language policies in the education of U.S. Latinas/os. In G. Murillo, Jr. Enrique, S. Villenas, R. Trinidad-Galvan, J.S. Muñoz, C.

Martínez & M. Machado-Casas (Eds.), *Handbook of Latinos and Education* (pp.182-193**)**. New York and London: Routledge**.**

Garcia, O., Sylvan, C.E. & D. Witt (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms. Singularities in pluralities. *Modern Language Journal, 95*(3), 385-400.

García-Mateus, S. & D. Palmer (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity & Education*, *16*(4), 245-255.

Gerami, A. (2009) Bridging the theory-and-practice gap: Mediator power in practice. *Conflict Resolution Quarterly, 26*(4), 433-451.

Gort, M. & S.F. Sembiante (2015). Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse. *International Multilingual Research Journal*, *9*(1), 7-25.

Hegel, G.W.F. (1806/1977). *Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press.

Le Nevez, A., Hélot, C. & S. Erhart (2010). Negotiating Plurilingualism in the Classroom. In S. Erhart, C. Hélot & A. Le Nevez (Eds.), *Pluriligualisme et Formation des Enseignants: Une Approche Critique/ Plurilingualism and Teacher Education: A Critical Approach* (pp. 5-21). Bern: Peter Lang.

North, B. (2016). Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 3*(2), 132-140. (Available at: http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/125/131 (Last accessed 13/1/2019).

North, B. & C. Docherty (2016). Validating a Set of CEFR Illustrative Descriptors for Mediation**.** *Research Notes, 63*. Cambridge: Cambridge University Press.

North, B. & J. Panthier (2016). Updating the CEFR Descriptors – The Context. *Research Notes No 63*. Cambridge: Cambridge University Press.

North, B. & E. Piccardo (2016). *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR).* Strasbourg, France: Council of Europe. (Available at: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-referencelanguages/documents) (Last accessed 8/3/2018).

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know***.** Boston: Heinle and Heinle.

Prada, J. & B. Turnbull (2018). The role of translanguaging in the multilingual turn: Driving philosophical and conceptual renewal in language education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages Special Issue, 5*(2), 8-23.

Silverstone, R. (1999). *Why Study the Media*? London: Sage.

Stathopoulou, M. (2013a). Task Dependent Interlinguistic Mediation Performance as Translanguaging Practice: The Use of KPG Data for an Empirically Based Study. PhD diss., Faculty of English Language and Literature, University of Athens.

Stathopoulou, M. (2013b). Investigating mediation as translanguaging practice in a testing context: Towards the development of levelled mediation descriptors. In J. Colpaert, M. Simons, A. Aerts & M. Oberhofer (Eds.), P*roceedings of the International Conference Language Testing in Europe: Time for a New Framework?* (pp. 209-217). University of Antwerp.

Stathopoulou, M. (2013c). The linguistic characteristics of KPG written mediation tasks across levels. In N. Lavidas, T. Alexiou & A.M. Sougari (Eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics: Selected Papers from 20th ISTAL* (pp. 349-366). London: Versita de Gruyter.

Stathopoulou, M. (2014). Written mediation tasks in the Greek National Foreign Language exams: Linguistic analysis and description. In J. Aguilar, C. Brudermann & M. Leclère (Eds), *Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte* (pp. 248-271). Universite Sorbonne Nouvelle Paris III.

Stathopoulou, M. (2015) *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.

Stathopoulou, M. (2016a). Task dependent translanguaging performance: An empirical study in a testing context. In C. Docherty & F. Barker (Eds.), *Language Assessment for Multilingualism: Proceedings of the ALTE Paris Conference* (Studies in Language Testing Series) (pp. 46-75). Cambridge: Cambridge University Press.

Stathopoulou, M. (2016b). From 'languaging' to 'translanguaging': Reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens. In M. Mattheoudakis & K. Nicolaidis (Eds.), *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics, 21* (pp. 759-774). Aristotle University of Thessaloniki. (Available at: https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5267) (Last accessed 13/1/2019).

Stathopoulou, M. (2017). Integrating Refugees: The Importance of the New CEFR Illustrative Descriptors for The Development of Multilingual Programmes. Paper presented at the GALA Conference "Migration and Language Education" Thessaloniki, 6-8 October 2017.

Stathopoulou, M. (2018). Assessing learners' translingual literacy: From research to practice. In Katsillis, I. (Ed.), *Confronting Contemporary Educational Challenges through Research: International Conference on Educational Research – Proceedings* (pp. 440-449). Patras, 30 June -2 July 2017. University of Patras.

Stathopoulou, M. (2019). Assessing Cross-Language Mediation in the Greek National Multilingual Exam Suite: The Role of Test takers' Language Competence in Strategy Use. In E. Karavas & B. Mitsikopoulou (Eds.), *Developments in Glocal Language Testing: The Case of the Greek National Language Proficiency Exams (KPG)* (pp. 243-269). Oxford: Peter Lang.

Stathopoulou, M. (2019). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σε τάξεις προσφύγων: Μια ευρωπαϊκή μελέτη για τις προκλήσεις της διδασκαλίας. (Language teachers' beliefs and attitudes: a study on the challenges teachers face in classes with students from refugee backgrounds). In the *Proceedings of IAKE conference*. Democracy, Rights and Inequalities during crisis period. Heraklio, Crete, 27-29 April 2018.

Swain M. & S. Lapkin (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education 1*(1), 101–129.

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

Worthy, J., Durán, L., Hikida, M., Pruitt, A. & K. Peterson (2013). Spaces for dynamic bilingualism in read-aloud discussions: Developing and strengthening bilingual and academic skills. *Bilingual Research Journal*, *36,* 311-328.

Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 84-117). Strasbourg: Council of Europe.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ - PART THREE

Κοινοτικές γλώσσες. Μάθηση, διδασκαλία και χρήση
Community/Heritage languages. Learning, teaching and use

Νέα Ελληνική Μετανάστευση και Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά

Θεμιστοκλής Αραβοσιτάς
University of Toronto
York University
themis.aravossitas@utoronto.ca
travoss@yorku.ca

Abstract

This paper is part of a study which explores the impact of new Greek migration on Greek community and Greek language education in Canada. Drawing data from research studies conducted between 2012 and 2017, including a 2017 research on new Greek migration, initiated by the Programs of Modern Greek Studies at the University of Toronto and York University, we examine the possibilities and the capacity of existing Greek language education structures to utilize the human resources of newcomers students and teachers.

The first part of the paper presents the context of Greek language education in Canada since the beginning of the new millennium, focusing on challenges related to teachers who serve in various forms of community language programs. We use data based on (a) interviews and questionnaires of teachers, parents and administrators who are involved in Greek language education, as well as (b) archives and online sources of Greek communities and organizations in Canada.

The second part outlines the profile of new immigrants from Greece and records their migrating experiences in Canada. Emphasis is also given on the contact of newcomers with Greek-Canadians and their institutions. Data were obtained through interviews and online questionnaires from a sample of approximately 100 Greek newcomers in Canada.

For the last part of the paper, we use data from questionnaires and interviews with 25 Greek language educators, to examine teachers' attitudes towards newcomers students and parents. Overall, the study indicates that community institutions and particularly Greek language programs need to negotiate ways of intergrading the new wave of Greek migrants who can contribute to the vitality of the Greek community and its structures.

Λέξεις-κλειδιά: *Νέα ελληνική μετανάστευση, ελληνόγλωσση εκπαίδευση, γλώσσες κληρονομίας, διασπορά, ελληνική κοινότητα στον Καναδά.*

1. Εισαγωγή

Στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, κυρίως από το 2012 και μετά, παρατηρείται αυξανόμενη μεταναστευτική ροή από την Ελλάδα προς παραδοσιακά κέντρα της ελληνικής διασποράς όπως ο Καναδάς (Κωνσταντινίδης 2014). Η τάση αυτή, που σχετίζεται ασφαλώς με την οικονομική κρίση που πλήττει την Ελλάδα, έχει επιδράσεις τόσο στην χώρα προέλευσης όσο και στη χώρα υποδοχής και ειδικά στις ελληνικές παροικίες που καλούνται να διαχειριστούν την ένταξη των νεοφερμένων. Ειδικά στην περίπτωση της ελληνικής κοινότητας στον Καναδά, η νέα ελληνική μετανάστευση λαμβάνει χώρα σε μια περίοδο όπου εξελίσσεται το φαινόμενο της γλωσσικής μεταστροφής (Fishman 1991) με ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό ελληνοκαναδών να χρησιμοποιούν πλέον σχεδόν αποκλειστικά την αγγλική γλώσσα (ή την γαλλική στην επαρχία Κεμπέκ) τόσο για τις επαγγελματικές και κοινωνικές τους ανάγκες όσο και

για την καθημερινή επικοινωνία τους στο σπίτι. Σύμφωνα με στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας του Καναδά, από το σύνολο των 250 χιλιάδων πολιτών περίπου που δηλώνουν την ελληνική τους καταγωγή, μόνο οι 116 χιλιάδες ομιλούν την ελληνική σε καθημερινή βάση (Statistics Canada 2016). Παράλληλα, πολλοί παροικιακοί οργανισμοί αναζητούν τρόπους ανανέωσης του ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή νέων στις δραστηριότητές τους και μέσα από τα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά προγράμματα που προσφέρουν, επιχειρούν να εξασφαλίσουν τη δια-γενεαλογική μετάδοση (Bleakley & Chin 2008) της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Σημειώνεται πως πλέον η πλειοψηφία των ομογενών μαθητών στον Καναδά ανήκει στην τρίτη γενιά, όπου σύμφωνα με έρευνες σταδιακά μειώνεται η χρήση της γλώσσας κληρονομιάς στο κοινωνικό περιβάλλον (Alba et al. 2002). Επιπλέον, η γλωσσική διατήρηση επηρεάζεται δυσμενώς και από άλλους παράγοντες όπως είναι η μεγάλη απόσταση από την Ελλάδα και η ύπαρξη πολλών μεικτών (μη ενδοκοινοτικών) γάμων που μειώνουν τις δυνατότητες χρήσης της ελληνικής στο σπίτι (Houle 2011).

Ο Καναδάς είναι μια χώρα που έχει αποδεχθεί αλλά και στηριχθεί σε μεγάλο βαθμό στην ετερότητα των μεταναστευτικών/εθνοτικών κοινοτήτων. Ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός της Καναδικής κοινωνίας, τον οποίο η πολιτεία υπερασπίζεται μέσα από την πολιτική του πολυπολιτισμού, δεν θα πρέπει να συγχέεται με την επίσημη πολιτική που αναγνωρίζει την αγγλική και την γαλλική ως τις μόνες επίσημες γλώσσες του κράτους (Jedwab 2014). Καθώς η παιδεία στον Καναδά δεν αποτελεί αρμοδιότητα της ομοσπονδιακής κυβέρνησης, ευθύνη των επαρχιών είναι να διατηρούν δυνατότητες πρόσβασης στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση τόσο για τους αγγλόφωνους όσο και για τους γαλλόφωνους μαθητές οι οποίοι μπορούν να διδάσκονται στη γλώσσα τους, ανεξάρτητα από το αν αποτελούν μειονότητα σε σχέση με την άλλη επίσημη γλωσσική ομάδα. Οι ομιλητές τρίτων γλωσσών (π.χ. της ελληνικής ή της ιταλικής κοινότητας) δεν αποτελούν επίσημες γλωσσικές μειονότητες στον Καναδά και, ως εκ τούτου, δεν είναι ευθύνη της κυβέρνησης η διατήρηση και καλλιέργειά των γλωσσών τους (Cummins & Danesi 1990, Duff 2008). Με βάση τα παραπάνω κάθε εθνοτική κοινότητα που θέλει να διατηρήσει τα γλωσσικά και πολιτισμικά της χαρακτηριστικά πρέπει να αναλάβει τις ευθύνες της (Aravossitas 2014).

Για τους απανταχού Έλληνες που θεωρούν τη γλώσσα τους ως αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς τους, η διδασκαλία της στις επόμενες γενιές είναι ένα βασικό μέλημα των οργανωμένων κοινοτήτων τους (Δαμανάκης 2007). Σε μια τεράστια γεωγραφική έκταση όπως αυτή του Καναδά με τον αναπόφευκτο διασκορπισμό της κάθε μεταναστευτικής κοινότητας από τον Ατλαντικό ως τον Ειρηνικό ωκεανό, είναι δύσκολη η συνεργασία κοινοτήτων που λειτουργούν σε διαφορετικές περιοχές. Επιπλέον, ο συντονισμός και η κοινή δράση όλων των ελληνικών σωματείων, συλλόγων, οργανισμών και φορέων που έχουν δραστηριοποιηθεί για την προστασία και την προώθηση της γλώσσας και της πολιτισμικής παρουσίας του Ελληνισμού στον Καναδά έχει στο παρελθόν συναντήσει δυσκολίες λόγω διαφορών συνήθως ενδοκοινοτικών (Κωνσταντινίδης 2001), που δεν είναι δυνατό να αναλυθούν στο πλαίσιο αυτής της μελέτης.

Η ελληνική πολιτεία, που από τη δεκαετία του 1980 και μετά έπαιξε ενεργό ρόλο στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των ομογενών, μέσα από προγράμματα ανάπτυξης και δωρεάν διανομής σχολικών βιβλίων και διδακτικού υλικού, αποσπάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών ή ακόμη και χρηματοδότηση ελληνόγλωσσων σχολικών μονάδων στη διασπορά, έχει πλέον να αντιμετωπίσει σοβαρά οικονομικά προβλήματα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η δυνατότητα συνέχισης της ίδιας υποστηρικτικής πολιτικής. Παροικιακοί οργανισμοί όπως η Ιερά Ελληνορθόδοξη Μητρόπολη Τορόντο-Καναδά, μεγάλες κοινότητες στο Μόντρεαλ, το Τορόντο, το Βανκούβερ και αλλού έπαιξαν και παίζουν ενεργό ρόλο στην καλλιέργεια των ελληνικών γραμμάτων στον Καναδά. Ωστόσο, στην παρούσα φάση, με δεδομένες τις σύνθετες ανάγκες της νέας γενιάς και τις δυσκολίες να διατηρηθούν προγράμματα και υπηρεσίες που θα εξασφαλίσουν την απρόσκοπτη εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού μας τις επόμενες δεκαετίες, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να αξιοποιηθούν νέες ευκαιρίες και δυνατότητες (Aravossitas 2015). Η χρήση νέων τεχνολογιών και το νέο κύμα ελληνικής μετανάστευσης αποτελούν τους πόλους μιας προσπάθειας ανανέωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά πρόσφατες έρευνες που σκιαγραφούν την κατάσταση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά και τις ανάγκες της.

2. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά: Ερευνητικές Δράσεις και Προκλήσεις

2.1. Παιδεία Ομογενών

Η πρώτη ευρείας κλίμακας έρευνα για την ελληνόγλωσση παιδεία στον Καναδά έγινε στα τέλη του 20ου αιώνα στο πλαίσιο του προγράμματος Παιδεία Ομογενών του Πανεπιστημίου Κρήτης (Δαμανάκης 1999). Η έρευνα, που διενεργήθηκε σε όλα τα μεγάλα κέντρα της ελληνικής διασποράς από το Εργαστήρι Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), με επιστημονικά υπεύθυνο τον καθηγητή Μιχάλη Δαμανάκη, εξέτασε μεταξύ άλλων τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στον Καναδά (Κωνσταντινίδης 2001). Μεταξύ των διαπιστώσεων τις οποίες ανέδειξε η έρευνα περιλαμβάνονταν: (α) η μείωση του μαθητικού δυναμικού των προγραμμάτων ελληνικής γλώσσας σε σχέση με την προηγούμενη δεκαπενταετία (1985-2001), (β) η δυσκολία στελέχωσης πολλών σχολείων με κατάλληλα καταρτισμένο -γλωσσικά και παιδαγωγικά- προσωπικό που να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διδασκαλίας της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς, (γ) η μεταστροφή του ενδιαφέροντος πολλών γονέων από τη συστηματική (ακαδημαϊκή) εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε μια περιορισμένου τύπου ελληνομάθεια για την ικανοποίηση βασικών επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών (στο οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον), (δ) οι ελλείψεις κατάλληλου διδακτικού υλικού και (ε) οι δυσκολίες εξυπηρέτησης των μαθησιακών αναγκών των μαθητών από την συνύπαρξη πολλών φορέων που εμπλέκονται με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά (Liodakis 1998, Κωνσταντινίδης 2001). Μέσω του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, έγινε παραγωγή διδακτικού υλικού και σχολικών βιβλίων για ομογενείς μαθητές της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας, επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα καθώς και πολιτιστικά προγράμματα με τη συμμετοχή ομογενών ομογενών μαθητών. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. ανέλαβε τη δράση του προγράμματος Ελληνόγλωσση Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά, στο πλαίσιο του οποίου έγιναν νέες έρευνες και δράσεις για την δικτύωση των σχολείων της διασποράς μέσα από κοινότητες μάθησης. Παράλληλα, αναπτύχθηκε υλικό σε ηλεκτρονική μορφή καθώς και πλατφόρμα για τη διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας μέσω διαδικτύου (Κούρτη-Καζούλλη et al. 2014, Χατζηδάκη et al. 2014).

2.2. Χαρτογράφηση της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στον Καναδά

Εκπαιδευτική έρευνα για την κατάσταση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά έγινε στο πλαίσιο του διδακτορικού προγράμματος σπουδών του συγγραφέα της παρούσας μελέτης από το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Σπουδών του Οντάριο στο Πανεπιστήμιο Τορόντο, σε συνεργασία με το Γραφείο Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στο Τορόντο, το Σύλλογο Ελλήνων Εκπαιδευτικών Οντάριο και το Γραφείο Ελληνικής Παιδείας της Ι. Μητρόπολης Τορόντο-Καναδά (Aravossitas 2016). Στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι συνθήκες, οι ανάγκες και οι δυνατότητες καλλιέργειας της ελληνικής στον Καναδά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και να δημιουργηθεί βάση δεδομένων για τα σχολεία/προγράμματα και τους οργανισμούς που ασχολούνται με τη διδασκαλία και υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας στον Καναδά.

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν (α) ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από δεκάδες φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε οκτώ επαρχίες του Καναδά, (β) συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, διοικητικούς και γονείς, (γ) αρχεία φορέων που ασχολούνται με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και (δ) ιστότοποι και σελίδες ηλεκτρονικών κοινωνικών δικτύων ελληνικών σχολείων, κοινοτήτων και οργανισμών. Η έρευνα χαρτογράφησε σε όλο τον Καναδά 71 οργανισμούς (πανεπιστήμια, κοινότητες, σχολικά συμβούλια, ιδιωτικούς φορείς, κ.λπ.) που λειτουργούν συνολικά 115 τμήματα ελληνικής γλώσσας στα οποία φοιτούν συνολικά περίπου 9600 μαθητές και διδάσκουν πάνω από 300 εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε άνιση κατανομή μαθητικού δυναμικού μεταξύ των

μαθητών που φοιτούν σε προγράμματα των μικρών τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες ηλικίες (δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου και πανεπιστημίων).

Επίσης, εντοπίστηκε ανεπάρκεια προγραμμάτων ελληνικής γλώσσας για μαθητές σε περιόδους διακοπών (καλοκαιρινά τμήματα, κατασκηνώσεις, κ.λπ.), δομών εξ αποστάσεως διδασκαλίας της ελληνικής για όσους δεν έχουν πρόσβαση σε σχολεία, τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης για ελληνόγλωσσους μαθητές προσχολικής ηλικίας (παιδικούς σταθμούς), μικρή συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης για ενήλικες, ζητήματα υποδομής και οργάνωσης όπως έλλειψη αιθουσών με πρόσβαση σε διαδίκτυο και νέες τεχνολογίες, κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και κατάλληλα εκπαιδευμένου διδακτικού προσωπικού (Schwartz 2001). Ορισμένες από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φορείς των σχολείων που διδάσκουν την ελληνική είναι: (α) η μεγάλη κινητικότητα/διαρροή μαθητών και δασκάλων, (β) η δυσκολία δημιουργίας σχετικά ομοιογενών τάξεων ειδικά εκεί όπου ο αριθμός των μαθητών δεν επαρκεί για να χωριστούν τμήματα με βάση ηλικιακά ή γλωσσικά κριτήρια και (γ) η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

2.3. Έρευνα για τις ανάγκες και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η έρευνα έγινε στο πλαίσιο μεταδιδακτορικού προγράμματος του συγγραφέα με υποτροφία του Καναδικού Ιδρύματος Ερευνών στις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Σπουδές (SSHRC Canada) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου (2016-2017) και εκπονήθηκε μαζί με την ερευνήτρια Μαριάνθη Οικονομάκου υπό την εποπτεία της καθηγήτριας Ελένης Σκούρτου (Aravossitas & Oikonomakou 2017, Oikonomakou et al. 2017).

Στόχος της έρευνας ήταν η σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τμήματα ελληνικής γλώσσας στον Καναδά, ο εντοπισμός των επιμορφωτικών τους αναγκών και η διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στο πλαίσιο των ακόλουθων δράσεων που έγιναν στο Τορόντο την περίοδο 2014-2016:

- σεμιναρίων για τη χρήση νέων τεχνολογιών με τη συμμετοχή 27 εκπαιδευτικών,
- ημερίδας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα τμήματα ελληνικής γλώσσας του Οντάριο με τη συμμετοχή 49 εκπαιδευτικών,
- καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών των διδασκόντων από 12 φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Οντάριο, και
- αξιολόγησης προγράμματος πιστοποίησης/επιμόρφωσης Ελλήνων εκπαιδευτικών από το Πανεπιστήμιο Γιορκ με τη συμμετοχή 21 εκπαιδευτικών.

Η έρευνα κατέγραψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ελληνόγλωσσα σχολεία και τμήματα ελληνικής γλώσσας του Οντάριο έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Ωστόσο τα τελευταία πέντε χρόνια αυξάνεται σημαντικά και ο αριθμός των γεννημένων στον Καναδά εκπαιδευτικών. Επίσης, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαθέτει πανεπιστημιακή μόρφωση, υπάρχει μεγάλος αριθμός διδασκόντων που είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα πρόβλημα που εντοπίστηκε είναι πως ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες με παιδαγωγική και γλωσσική κατάρτιση πιστοποιημένοι τόσο στην Ελλάδα όσο και στον Καναδά. Έτσι οι επιμορφωτικές ανάγκες ποικίλουν ανάλογα με το προφίλ της κάθε κατηγορίας εκπαιδευτικών.

Αφενός, οι απόφοιτοι πανεπιστημίων και οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χρειάζεται να επιμορφωθούν τόσο σε ότι αφορά την παιδαγωγική τους κατάρτιση όσο και σε σχέση με τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης/γλώσσας κληρονομιάς. Αφετέρου, οι γεννημένοι εκτός Ελλάδας (κυρίως ελληνικής καταγωγής Καναδοί) έχουν στην πλειοψηφία τους κυρίως επιμορφωτικές

ανάγκες σε σχέση με την επάρκεια γνώσης της ελληνικής και της διδακτικής της. Προβλήματα αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις επαγγελματικές συνθήκες που επικρατούν, αφού εργάζονται κατά βάση υπό καθεστώς μερικής απασχόλησης, με αποδοχές αισθητά μικρότερες σε σχέση με τις αποδοχές των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ημερήσια δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.

Με δεδομένη την οικονομική κατάσταση πολλών παροικιακών οργανισμών/κοινοτήτων στον Καναδά αλλά και του ελληνικού κράτους, θεωρείται δύσκολο να υπάρξει θεαματική βελτίωση στον τομέα των αποδοχών (ή της προοπτικής συνταξιοδότησης για εργασία σε ελληνικά σχολεία), με αποτέλεσμα να τίθεται σαφώς ένα ζήτημα κινήτρων για νέους προσοντούχους που θα ήθελαν ενδεχομένως να εργαστούν σε τμήματα ελληνικής γλώσσας στον Καναδά.

Πολλοί φορείς, αδυνατώντας να βρουν επαγγελματίες δάσκαλους-καθηγητές της ελληνικής, στράφηκαν αναγκαστικά σε διδάσκοντες μειωμένων προσόντων που ή διαθέτουν καναδική εκπαιδευτική εμπειρία χωρίς να έχουν το απαιτούμενο επίπεδο ελληνομάθειας, ή είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής χωρίς ωστόσο να διαθέτουν την απαιτούμενη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, η έλευση νέων μεταναστών από την Ελλάδα κατά την τελευταία πενταετία προσφέρει στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση του Καναδά μια αναπάντεχη λύση στο ζωτικό θέμα της στελέχωσης των σχολείων με κατάλληλο διδακτικό προσωπικό.

3. Νεοελληνική Μετανάστευση στον Καναδά

3.1. Προφίλ, Εμπειρίες, Στάσεις

Οι ελληνικές κοινότητες στις περισσότερες πόλεις του Καναδά άρχισαν να διαπιστώνουν κυρίως μετά το 2012 σταδιακή αύξηση του αριθμού των νέων μεταναστών από την Ελλάδα (Δαμανάκης et al 2014). Στο πλαίσιο έρευνας για το νέο κύμα ελληνικής μετανάστευσης στον Καναδά (Aravossitas 2019), συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων δεδομένα από 100 περίπου νέους μετανάστες που έχουν εγκατασταθεί σε διάφορες περιοχές του Καναδά. Από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι οι νεοαφιχθέντες είναι στην πλειοψηφία τους άτομα ηλικίας 30-49 ετών που έχουν έρθει στον Καναδά μόνοι ή με τις οικογένειές τους με σκοπό τη μόνιμη εγκατάσταση. Τέσσερις στους δέκα δηλώνουν πως πριν την εγκατάστασή τους ήταν άνεργοι ή ημιαπασχολούμενοι. Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, οι περισσότεροι έχουν ολοκληρώσει σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς περίπου το 60% είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού πτυχίου, ενώ ο ένας στους τρεις συμμετέχοντες έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Σχεδόν το σύνολο των νεοφερμένων (97%) μιλούν μια από τις δυο επίσημες γλώσσες του Καναδά. Τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων δηλώνουν ως περιοχή εγκατάστασής τους στον Καναδά τα μεγάλα αστικά κέντρα της επαρχίας Οντάριο (69%), όπως το Τορόντο και ακολούθως το Μόντρεαλ, λόγω κυρίως της παρουσίας φίλων και συγγενών αλλά και καλύτερων προοπτικών εξεύρεσης εργασίας, όπως συνέβαινε και με τα προηγούμενα ελληνικά μεταναστευτικά ρεύματα (Chimbos 1986, 1999). Αξιοσημείωτη είναι και η εισροή προς περιοχές του μεσοδυτικού Καναδά, όπως στην επαρχία Μανιτόμπα, όπου η ελληνική κοινότητα και η επαρχιακή κυβέρνηση παρείχαν υποστήριξη για την προσέλκυση νέων μεταναστών από την Ελλάδα (Sanders 2013, Hellenic Immigrant Initiative 2018).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παραδέχονται πως έχουν αντιμετωπίσει περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής στις κλιματολογικές και κοινωνικές συνθήκες του Καναδά παρά στις εργασιακές. Περισσότεροι από τους μισούς νέους μετανάστες που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι έχουν εμπειρία από το καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών, τις οποίες αξιολογούν ως υψηλότερου επιπέδου συγκριτικά με την Ελλάδα. Συμβουλεύουν δε όσους Έλληνες ενδιαφέρονται να έρθουν στον Καναδά για σπουδές, να το κάνουν αλλά να έχουν υπόψη τα υψηλά δίδακτρα των καναδικών πανεπιστημίων καθώς και ενδεχόμενα προβλήματα αναγνώρισης ελληνικών τίτλων σπουδών που αντιμετώπισαν αρκετοί νεομετανάστες.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκφράζονται θετικά και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέροντας σε ποσοστό άνω του 70%, ότι τους προετοίμασε κατάλληλα, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στο επίπεδο σπουδών του Καναδά. Το 73% των συμμετεχόντων δηλώνουν ότι έχουν συγγενείς και φίλους στον Καναδά και εκφράζουν πλειοψηφικά την ικανοποίησή τους από την υποστήριξη του συγγενικού και φιλικού τους περιβάλλοντος κατά την εγκατάστασή τους στον Καναδά. Θεωρούν πάντως πως οι ομογενείς του Καναδά τους φαίνονται πολύ διαφορετικοί από τους συμπατριώτες τους στην Ελλάδα κάνοντας λόγο για διαφορετική νοοτροπία της ομογένειας στον Καναδά που θυμίζει έντονα την Ελλάδα προηγούμενων δεκαετιών.

Σχετικά με το βαθμό διατήρησης της ελληνικής γλώσσας, εθνικής ταυτότητας και ελληνικών παραδόσεων, οι νεομετανάστες διαπιστώνουν πως η τάση διατήρησης των παραδόσεων είναι πιο αισθητή, εν αντιθέσει με τη γλωσσική χρήση, καθώς μόνο ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες θεωρεί πολύ καλό το επίπεδο ελληνομάθειας των ομογενών. Σε ότι αφορά τους παροικιακούς οργανισμούς, οι περισσότεροι νεοφερμένοι έχουν έρθει σε επαφή με ελληνικές κοινότητες και περίπου τρεις στους δέκα έχουν εμπειρία από ελληνικά σχολεία και ελληνικές εκκλησίες. Σε γενικές γραμμές έχουν μια σχετικά θετική εικόνα από τις παροικιακές δομές και δραστηριότητες (Liodakis 1998), αν και δεν δηλώνουν ενθουσιασμένοι από τη λειτουργία τους κυρίως λόγω της έλλειψης προγραμμάτων ένταξης και εξυπηρέτησης των νέων μεταναστών. Παράλληλα, δεν διαφαίνεται πρόθεσή τους να ενταχθούν αμέσως στους κόλπους αυτών των οργανισμών, όπως συνέβη με τις προηγούμενες γενιές των Ελλήνων μεταναστών στον Καναδά (Vlassis 1953, Chimbos 1986, 1999)

3.2. Νεομετανάστες μαθητές στα ελληνικά σχολεία

Το δεύτερο μέρος της έρευνας για τη νέα ελληνική μετανάστευση αφορά στην ένταξη των νέων μεταναστών στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Συνολικά 25 (μη νεοφερμένοι) Ελληνοκαναδοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 12 διαφορετικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2016-2017, κλήθηκαν, στο πλαίσιο συνεντεύξεων, να σχολιάσουν την παρουσία των νεοφερμένων μαθητών και μαθητριών που κατά προσέγγιση αποτελούν το 7% του μαθητικού δυναμικού από τα τμήματα ελληνικής γλώσσας που αντιπροσωπεύτηκαν στην έρευνα.

Ενδεικτικό είναι το γεγονός πως μόνο σε μια κοινότητα στον Καναδά, στο Έντμοντον της επαρχίας Αλμπέρτα (Hellenic Canadian Community of Edmonton and Region), όπου έχουν εγκατασταθεί περίπου 150 νέοι μετανάστες, εντοπίστηκε ειδικό τμήμα (εντατικών ελληνικών) για 15 νεοφερμένους μαθητές. Το σχολείο της συγκεκριμένης κοινότητας έχει συνολικά 120 μαθητές, 32 εκ των οποίων είναι ενήλικες. Σύμφωνα με τους υπεύθυνους του σχολείου, οι μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα συγκρότησαν ειδική τάξη ώστε αφενός να διδάσκονται αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα, αφετέρου να ενισχύονται σε σχέση με την αγγλική γλώσσα, αφού ορισμένοι αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης και προσαρμογής στο πρωινό (Καναδικό) σχολείο. Παράλληλα, οι μαθητές από την Ελλάδα συμμετέχουν ενεργά σε πολιτιστικές εκδηλώσεις της κοινότητας και κυρίως σε σχολικές γιορτές όπου τους ανατίθενται ρόλοι με υψηλότερο βαθμό γλωσσικής δυσκολίας, όπως εκφώνηση λόγων ή παρουσίαση του προγράμματος. Γενικά οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η έλευση των μαθητών από την Ελλάδα δημιούργησε μια θετικότερη ατμόσφαιρα στο σχολείο, αφού, παρά τις αρχικές επιφυλάξεις, για τη συνύπαρξή τους με τους Ελληνοκαναδούς δεν διαπιστώθηκε κανένα πρόβλημα. Αντίθετα, οι υπεύθυνοι του σχολείου θεωρούν τους νεοφερμένους ως βασική αιτία για τη σημαντική αύξηση του αριθμού των φετινών εγγραφών.

Σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων σχολείων, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα το 40% τάχθηκε υπέρ της τοποθέτησης των μαθητών από οικογένειες νέων μεταναστών σε ειδικά τμήματα λόγω της «τεράστιας» διαφοράς του γλωσσικού τους επιπέδου από τους Ελληνοκαναδούς μαθητές και προκειμένου να μην βρίσκουν το πρόγραμμα «ανιαρό» με συνέπεια να εγκαταλείπουν το σχολείο. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές που έχουν έρθει πρόσφατα από την Ελλάδα αποφεύγουν να κάνουν χρήση της ελληνικής γλώσσας όταν συνομιλούν με τους Ελληνοκαναδούς

συμμαθητές τους και σταδιακά μειώνουν τη χρήση της στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου. Ακόμη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμά πως οι Ελληνοκαναδοί μαθητές επωφελούνται γλωσσικά από τη συνύπαρξή τους με τους μαθητές που έχουν έρθει πρόσφατα από την Ελλάδα:

> *«Οι μαθητές από Ελλάδα είναι πιο προχωρημένοι στην ελληνική γλώσσα. Βρίσκουν το πρόγραμμα ανιαρό παρότι τους δίνω επιπλέον εργασία για το σπίτι…», «Παρουσιάζεται μεγάλη διαφορά στις δεξιότητες που έχουν μεταξύ τους αυτές οι δύο κατηγορίες μαθητών…»*[1]

Από την άλλη πλευρά, το βασικό επιχείρημα των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την ενσωμάτωση των παιδιών από την Ελλάδα στα τμήματα που φοιτούν οι Ελληνοκαναδοί μαθητές είναι ότι ούτως ή άλλως τα τμήματα έχουν πολύ μεγάλες αποκλίσεις στα επίπεδα ελληνομάθειας και πως η παρουσία των παιδιών από την Ελλάδα θα βοηθήσει τους υπόλοιπους μαθητές να βελτιωθούν:

> *...«Τα γλωσσικά επίπεδα είναι ποικίλα και ανομοιόμορφα ακόμη και για τους μαθητές που έχουν γεννηθεί στον Καναδά»...«Παιδιά που έρχονται από Ελλάδα, ηλικίας μέχρι και της τρίτης δημοτικού νομίζω ότι μπορούν να ενταχθούν στην ίδια τάξη με τα παιδιά του Καναδά που μαθαίνουν την Ελληνική σαν δεύτερη γλώσσα»*[2]

Για το αν έχουν παρατηρήσει προβλήματα στις σχέσεις παιδιών από την Ελλάδα με τα παιδιά που είναι γεννημένα στον Καναδά, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν μια φυσιολογική αρχική επιφυλακτικότητα που δεν θεωρούν πως συνιστά ιδιαίτερο πρόβλημα.

> *«Νομίζω ότι είναι πιο επιφυλακτικοί και ότι προτιμούν την παρέα των αδελφών ή άλλων συγγενών…», «Αρχικά πιθανόν αλλά όχι σε βάθος χρόνου», «Έχω παρατηρήσει ότι είναι διακριτές οι διαφορές σε θέματα νοοτροπίας αλλά όχι προβλήματα»*[3]

Ωστόσο, το 30% των εκπαιδευτικών αναφέρει αδυναμίες των νεοφερμένων κατά την προσαρμογή τους στο καναδικό (πρωινό) σχολείο, όχι τόσο στις μικρές ηλικίες αλλά κυρίως στους εφήβους που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στον τρόπο διδασκαλίας στο καναδικό λύκειο και να δημιουργήσουν νέες παρέες. Τα παιδιά από την Ελλάδα αναφέρεται πως δυσκολεύονται στην αγγλική γλώσσα και στα θεωρητικά μαθήματα αλλά έχουν μεγαλύτερη άνεση με τα Μαθηματικά και τα μαθήματα στα οποία γίνεται χρήση νέων τεχνολογιών.

> *«Μόνο στην απόκτηση της Αγγλικής γλώσσας και σε άλλα γλωσσικά μαθήματα (Social Studies, Health, Science) όχι όμως στα Μαθηματικά…»,«Μπορώ να σκεφτώ παραδείγματα που υποστηρίζουν και τις δυο περιπτώσεις. Εξαρτάται από το επίπεδο αγγλικών και προσωπικότητας του παιδιού…», «Στις μικρές τάξεις (νηπιαγωγείο, πρώτη)όχι. Στις πιο μεγάλες τάξεις υπάρχει το πρόβλημα της γλώσσας…», «Από συζητήσεις και καθαρά προσωπικό επίπεδο, χωρίς να θέλω να γενικεύσω την αιτιολόγηση μου, ειδικότερα οι έφηβοι δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στον τρόπο διδασκαλίας στο καναδικό λύκειο…»*[4]

[1,2,3,4,] Ενδεικτικά σχόλια εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Σε ερώτημα για το πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς-νέοι μετανάστες το ελληνικό σχολείο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως επιδεικνύουν αρκετό ενδιαφέρον, αν και δίνουν έμφαση στην προσαρμογή των παιδιών τους στο καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα.

> *«Οι γονείς εργάζονται σκληρά…το επίπεδο του ελληνικού σχολείου είναι κατώτερο των προσδοκιών τους, άρα μάλλον φέρνουν τα παιδιά τους μόνο για να κάνουν φίλιες με άλλα ελληνάκια »,*
>
> *«…Εξαρτάται από δυο παράγοντες: πόσο πρόσφατα έχουν έρθει και αν προτίθενται να μείνουν μόνιμα στον Καναδά ή όχι. Οικογένειες που έχουν λιγότερο από δυο χρόνια στον Καναδά τείνουν στο να δίνουν έμφαση στην προσαρμογή των παιδιών τους στο καναδικό σύστημα…»*
>
> *«…θέλουν να ενημερώνονται διαρκώς για την επίδοση των παιδιών τους…»*[5]

Καλούμενοι να διατυπώσουν προτάσεις για την καλύτερη ένταξη των νέων μεταναστών στο ελληνικό σχολείο του Καναδά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η ελληνόγλωσση εκπαίδευση των νέων μεταναστών πρέπει να αποσκοπεί στη διατήρηση του γλωσσικού τους επιπέδου με τη βοήθεια διδακτικού υλικού από την Ελλάδα. Προτείνεται επίσης να εντάσσονται οι νέοι μαθητές σε ξεχωριστό τμήμα, αν υπάρχει δυνατότητα, αφού, όπως τονίζουν, η ύπαρξη μεγάλων αποκλίσεων ως προς το γλωσσικό επίπεδο μέσα στην ίδια τάξη, αν και μπορεί να είναι ωφέλιμη για τους Ελληνοκαναδούς μαθητές, δεν βοηθά τους πρόσφατους μετανάστες να προχωρήσουν, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση γρήγορα. Επισημαίνεται ακόμη πως πολλοί Ελληνοκαναδοί εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν σε τόσο διαφοροποιημένες τάξεις. Εξάλλου, όπως προτείνεται από μερίδα εκπαιδευτικών, το ελληνικό σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους νεοφερμένους μαθητές στην κατανόηση της διδακτέας ύλης των πρωινών τους σχολείων:

> *«Μέρος της φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο, θα μπορούσε να αφιερωνόταν στην ολοκλήρωση εργασιών από το ημερήσιο πρόγραμμά τους σε μορφή φροντιστηρίου. Έχοντας κάποια/ον δίπλα τους που μιλά την ελληνική γλώσσα, ενθαρρύνει τον μαθητή και απαλλάσσει τον γονέα/ νέο μετανάστη από το άγχος και την αίσθηση της απόγνωσης που οι περισσότεροι νιώθουν…»*
>
> *«Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση των νέων μεταναστών πρέπει να ανταποκρίνεται στην διατήρηση του επιπέδου τους με βιβλία και εποπτικό υλικό από την Ελλάδα καθώς και να διδάσκονται σε ξεχωριστό τμήμα. Διαπιστώνεται ότι οι νέοι μαθητές χρειάζονται μεγαλύτερη βοήθεια στην κατανόηση διδακτέας ύλης στα σχολεία που φοιτούν. Μέρος της φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο, θα μπορούσε να αφιερωνόταν στην ολοκλήρωση εργασιών (homework) από το ημερήσιο πρόγραμμά τους σε μορφή φροντιστηρίου. Έχοντας κάποια/ον δίπλα τους που μιλά την ελληνική γλώσσα ενθαρρύνει τον μαθητή και απαλλάσσει τον γονέα/ νέο μετανάστη από το άγχος και την αίσθηση της απόγνωσης που οι περισσότεροι νιώθουν».*
>
> *«Τα τμήματα ελληνικής γλώσσας στον Καναδά πρέπει να λάβουν υπόψιν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών από την Ελλάδα και να τους ενημερώνουν για την ελληνική παροικία, (τους θεσμούς της, την ιστορία της κλπ.) ώστε να διευκολύνουν την ένταξή τους. Γενικά οι νέοι μετανάστες μαθητές μπορούν να βοηθήσουν το έργο του εκπαιδευτικού αρκεί να τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν πράγματα που δε γνωρίζουν και να θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι ως φυσικοί ομιλητές της ελληνικής δεν χρειάζονται περαιτέρω γνώσεις σε σχέση με την ελληνική γλώσσα. τα αναλυτικά*

[5] Ενδεικτικά σχόλια εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

προγράμματα της ελληνικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες πρέπει να αναθεωρηθούν με υλικό και στόχους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των νέων μεταναστών».

«Οι νέοι μετανάστες μαθητές μπορούν να συμβάλουν θετικά στη λειτουργία του ελληνικού σχολείου γιατί προσφέρουν νέα ακούσματα και νέες εμπειρίες από την Ελλάδα».[6]

3.3. Νεομετανάστες εκπαιδευτικοί

Ο ακριβής αριθμός των νεομεταναστών που εργάζονται σήμερα ως διδακτικό προσωπικό σε σχολεία και προγράμματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά δεν είναι γνωστός αλλά σίγουρα η παρουσία τους έχει γίνει ιδιαίτερα αισθητή. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, διενεργήθηκε τηλεφωνική έρευνα τον Οκτώβριο του 2018 με σκοπό να προσδιοριστεί το ποσοστό των δασκάλων και καθηγητών που εργάζονται κατά το τρέχον σχολικό έτος σε κάποια από τις δομές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά και έχουν έρθει από την Ελλάδα μετά το 2010. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από συνομιλίες με εκπροσώπους των μεγαλύτερων ελληνικών κοινοτήτων (Τορόντο, Μόντρεαλ, Βανκούβερ, Κάλγκαρι, Οττάβα, Έντμοντον, Γουίνιπεγκ, κ.ά.) καθώς και του γραφείου ελληνικής παιδείας της Ι. Μητρόπολης Τορόντο-Καναδά που υποστηρίζει πολλά ελληνόγλωσσα προγράμματα ανά τον Καναδά, καταδεικνύουν πως το ποσοστό των νεομεταναστών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε κοινοτικά σχολεία όλων των βαθμίδων ξεπερνά σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και το 50% του συνόλου των διδασκόντων. Το ποσοστό αυτό αφορά μόνο τα κοινοτικά σχολεία. Στα *Προγράμματα Διεθνών Γλωσσών* (ΠΔΓ) δηλαδή τα τμήματα ξένων γλωσσών που λειτουργούν με ευθύνη της καναδικής πολιτείας (Κωνσταντινίδης 2001, Aravossitas 2016), οι νεοφερμένοι εκπαιδευτικοί αποτελούν περίπου το 20% του συνόλου των διδασκόντων στα ελληνόγλωσσα τμήματα. Η πιθανότερη εξήγηση για τη μεγαλύτερη απορρόφηση νεομεταναστών εκπαιδευτικών από τα κοινοτικά προγράμματα είναι το ζήτημα των υψηλότερων αποδοχών που προσφέρουν τα ΠΔΓ και των εργασιακών συμβάσεων που δεν επιτρέπουν τη αντικατάσταση των παλιότερων εκπαιδευτικών από νεότερους ακόμη κι αν πρόκειται για αντικατάσταση μη προσοντούχων από προσοντούχους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγάλη προϋπηρεσία εξακολουθούν να εργάζονται στα προγράμματα διεθνών γλωσσών όπου οι ωριαίες απολαβές ξεπερνούν τα 40 δολάρια και οι εργασιακές συμβάσεις προστατεύουν την αρχαιότητα των διδασκόντων (seniority). Έτσι οι νεομανανάστες εκπαιδευτικοί -που σε πολλές περιπτώσεις είναι φοιτητές ή εργάζονται με καθεστώς ημιαπασχόλησης στα ελληνικά σχολεία- έχουν πρόσβαση μόνο σε κοινοτικά σχολεία, όπου οι απολαβές συνήθως είναι σαφώς μικρότερες.

Κατά προσέγγιση μπορούμε να εκτιμήσουμε, από συνομιλίες με εκπροσώπους ελληνικών κοινοτήτων, ότι οι νεομετανάστες αποτελούν σήμερα το ένα τρίτο του συνόλου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ελληνόγλωσσα προγράμματα στον Καναδά. Ειδικά στο Τορόντο, όπου ζουν περισσότεροι από 100 χιλιάδες ομογενείς, στα σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας όπου απασχολούνται περίπου 60 εκπαιδευτικοί, οι νεομετανάστες είναι πλέον περισσότεροι από τους μισούς. Αξίζει να αναφέρουμε πως στο πλαίσιο των συζητήσεων με παροικιακούς φορείς και διοικητικούς παράγοντες ελληνόγλωσσων προγραμμάτων, διατυπώθηκαν και προβληματισμοί για το κατά πόσο οι νεομετανάστες είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, κυρίως παιδαγωγικά, για να διδάξουν ελληνικά στον Καναδά.

Μια αξιοσημείωτη πρωτοβουλία για την καλύτερη προσαρμογή των νεοματαναστών δασκάλων στην καναδική εκπαιδευτική πραγματικότητα γίνεται τα τελευταία χρόνια από το Ίδρυμα Ελληνικής Κληρονομιάς (ΙΕΚ). Το ΙΕΚ ή HHF, όπως είναι γνωστό στους κόλπους της ελληνικής κοινότητας του Καναδά, ιδρύθηκε το 1996 από μια ομάδα Ελληνοκαναδών επιχειρηματιών και επαγγελματιών που ένωσαν τις δυνάμεις τους γύρω από ένα κοινό σκοπό: την προστασία, προβολή και ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας, παράδοσης και ταυτότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής Καναδικής κοινωνίας. Στο διάστημα αυτό, το ΙΕΚ ανάπτυξε μια πολυεπίπεδη δράση που επικεντρώθηκε στη

[6] Ενδεικτικά σχόλια εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

χρηματοδότηση εκπαιδευτικών και πολιτιστικών προγραμμάτων ελληνικού ενδιαφέροντος αλλά και στην υποστήριξη κοινωφελών έργων και ιδρυμάτων στο Οντάριο (Hellenic Heritage Foundation 2015). Σε ό,τι αφορά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ειδικά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στον Καναδά, το ΙΕΚ έχει δραστηριοποιηθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χρηματοδοτώντας την έδρα Νεοελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Γιορκ και το Πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Τορόντο, ενώ παράλληλα ενίσχυσε κοινότητες που προσφέρουν έργο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μάλιστα, σε συνεργασία με το παιδαγωγικό τμήμα του πανεπιστημίου York University, το HHF επιδοτεί πρόγραμμα επαγγελματικής/παιδαγωγικής κατάρτισης το οποίο παρακολουθούν πολλοί από τους νεομετανάστες εκπαιδευτικούς.

Το πρόγραμμα που βρίσκεται ήδη στην τρίτη χρονιά εφαρμογής του έχει τον τίτλο Effective Teaching και έχει διάρκεια 36 ωρών ανά τρίμηνο (Hellenic Heritage Foundation 2018).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πρώτη φάση του προγράμματος ήταν ιδιαίτερα θετική. Από τα σχόλια τους προκύπτει ότι το πρόγραμμα: (α) ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, (β) συνδέει αρμονικά τη θεωρία και πράξη του εκπαιδευτικού έργου, και (γ) παρέχει χρήσιμες και αξιοποιήσιμες στην τάξη μεθόδους διδασκαλίας. Οι 15 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα δελτία αξιολόγησης προτείνουν τη συμπλήρωση του προγράμματος με ενότητες που να περιλαμβάνουν επιμόρφωση σε: α) Σχεδιασμό μαθημάτων και διδακτικών ενοτήτων, (β) Στρατηγικές για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη, (γ) Στρατηγικές αξιολόγησης και (δ) Αρχές γλωσσικής κατάκτησης.

Η πρωτοβουλία αυτή αποδεικνύει πως σε ότι αφορά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση η ομογένεια όχι μόνο επωφελείται από τη νέα ελληνική μετανάστευση αλλά δημιουργεί δομές για να εξασφαλίσει την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών που θέλουν να εργαστούν στον Καναδά.

4. Συμπεράσματα

Προβλήματα που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, τους φορείς που οργανώνουν και λειτουργούν σχολεία, καθώς και ειδικές δημογραφικές, γεωγραφικές και κοινωνικές συνθήκες, καθιστούν ιδιαίτερα ευαίσθητη την υπόθεση της διατήρησης και περαιτέρω ανάπτυξης προγραμμάτων για την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στον Καναδά. Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες, βάσει των ερευνών που παρουσιάστηκαν συνοπτικά παραπάνω, διαφαίνεται πως η νέα γενιά της ελληνοκαναδικής κοινότητας έχει τη διάθεση αλλά και τα μέσα να αντισταθεί στη γλωσσική και πολιτισμική αλλοτρίωση.

Οι πρωτοβουλίες για τη χαρτογράφηση των δυνατοτήτων και προκλήσεων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η χρηματοδότηση προγραμμάτων και υπηρεσιών προς μαθητές, δασκάλους και γονείς με παροικιακούς πόρους, καταδεικνύουν πως σε ένα βαθμό η κρίση στην Ελλάδα έχει αναγκάσει τις κοινότητες της διασποράς να αναλάβουν πλήρως τις ευθύνες τους για τη διαγενεαλογική διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και την αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Σε κάποια από τα εκπαιδευτικά ζητήματα μπορούν να δοθούν απαντήσεις μέσα από την νέα ελληνική μετανάστευση που τα τελευταία χρόνια μεταφέρει σημαντικό ανθρώπινο δυναμικό σε ομογενειακά κέντρα όπως ο Καναδάς. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, διαπιστώθηκε, για παράδειγμα, πως ένα σημαντικό ποσοστό διδασκόντων που υπηρετούν σήμερα σε ελληνόγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα στον Καναδά είναι νεομετανάστες. Η άφιξή τους ήρθε αναπάντεχα να δώσει λύση στο πρόβλημα της έλλειψης προσοντούχων εκπαιδευτικών που έγινε αισθητό κυρίως μετά τη μείωση του αριθμού των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την Ελλάδα σε σχολεία της διασποράς στα χρόνια της οικονομικής κρίσης.

Οι νεοαφιχθέντες διαφέρουν σημαντικά από μετανάστες των περασμένων δεκαετιών καθώς χαρακτηρίζονται από υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα γλωσσικής ή επαγγελματικής προσαρμογής στην καναδική πραγματικότητα και αποτιμούν ρεαλιστικά την εγκατάστασή τους στον Καναδά. Δεν την αντιμετωπίζουν έτσι ως προσωρινή λύση αλλά ως μια μόνιμη προοπτική που μπορεί να εξασφαλίσει καλύτερες συνθήκες ζωής στους ίδιους και στα παιδιά τους. Αν και επιλέγουν να ζήσουν σε περιοχές με έντονο ελληνικό στοιχείο κι έρχονται αμέσως σε επαφή με παροικιακές δομές, όπως κοινότητες, σχολεία και εκκλησίες, οι περισσότεροι νεομετανάστες διατηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι στους ελληνοκαναδούς και τους φορείς τους.

Καθώς αρκετοί από τους νεομετανάστες είναι εκπαιδευτικοί, η αξιοποίησή τους από τον ελληνισμό του Καναδά είναι σημαντική και για τις δύο πλευρές. Ήδη πολλοί από τους νεομετανάστες εκπαιδευτικούς στελεχώνουν ελληνικά σχολεία ενώ το ίδιο συμβαίνει και με μαθητές που ερχόμενοι στον Καναδά εγγράφονται σε ελληνικά σχολεία. Οι Ελληνοκαναδοί εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως τα παιδιά των οικογενειών που μεταναστεύουν στα χρόνια της κρίσης έχουν ανάγκη από ένα ελληνικό σχολείο που όχι μόνο θα τους βοηθήσει να διατηρήσουν το επίπεδο της ελληνομάθειας που ήδη κατέχουν ερχόμενοι από την Ελλάδα αλλά και θα συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους και την ομαλή ένταξή τους στο καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ελληνικά σχολεία στον Καναδά επωφελούνται από το υψηλό επίπεδο γλωσσικό επίπεδο των νεομεταναστών μαθητών που κατά περίπτωση είτε εντάσσονται στο ελληνόγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω ειδικών τμημάτων, όπως στην περίπτωση της ελληνικής κοινότητας στο Έντμοντον ή μέσω μικτών τμημάτων όπως γίνεται στις υπόλοιπες κοινότητες.

Συμπερασματικά, η εισροή νεομεταναστών ενισχύει τη διασπορά (Cavounidis 2015) και ειδικά τον ελληνισμό του Καναδά τόσο δημογραφικά όσο και ποιοτικά, συμβάλλοντας έτσι στην τόνωση της εθνογλωσσικής του ζωτικότητας (Giles et al. 1977, Giles et al. 1985) και στη διαγενεαλογική μετάδοση της γλώσσας και του πολιτισμού και μάλιστα σε μια περίοδο που οι πόροι που μπορούν να διατεθούν από την ελληνική πολιτεία για την παιδεία των ομογενών είναι περιορισμένοι. Οι παροικιακοί θεσμοί (οργανισμοί, κοινότητες, σύλλογοι, σχολεία, ενορίες, κ.λπ.) που δημιουργήθηκαν μεταπολεμικά και άκμασαν κατά την περίοδο 1960-1990, έχουν ανάγκη να ανανεωθούν και η άφιξη των νεομεταναστών τους δίνει αυτή τη δυνατότητα. Αρκεί φυσικά να εκσυγχρονίσουν τις δομές τους (Lynch 2008) ώστε να είναι σε θέση να προσελκύσουν τους νεομετανάστες οι οποίοι έχοντας τα μέσα των νέων τεχνολογιών δεν εξαρτώνται στο ίδιο βαθμό από τους παροικιακούς φορείς για τη δικτύωσή τους όπως συνέβαινε στο παρελθόν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alba, R., Logan, J., Lutz, A. & B. Stults (2002). Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography*, *39*(3), 467-484

Aravossitas, T. & M. Sugiman (2019). From Brain Drain to Brain Gain: New Greek Migration to Canada and Implications for the Community. In J. Panagiotopoulou, L. Rosen, C. Kirsch, A. Chatzidaki (Eds.), *'New' Migration of Families from Greece to Europe and Canada* (pp.33-56). Wiesbaden, Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden

Aravossitas, T. (2016). The hidden schools: Mapping Greek heritage language education in Canada. PhD diss., University of Toronto.

Aravossitas, T. (2015). Online Learning Communities and the AIM Framework in a Multingual/ Multicultural Context. Paper presented at the Rethinking Language Diversity and Education International Conference, University of the Aegean. University of the Aegean, Rhodes, Greece, May 30-June 1.

Aravossitas, T. (2014). Communities Taking the Lead: Mapping Heritage Language Education Assets. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking Heritage Language Education* (pp. 141-166). Cambridge: Cambridge University Press.

Aravossitas, T. & M. Oikonomakou (2017). Professional development of heritage language instructors: profiles, needs and course evaluation. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 1-22). New York: Springer International Publishing.

Bleakley, H. & A. Chin (2008). What Holds Back the Second Generation? The Intergenerational Transmission of Language Human Capital Among Immigrants. *The Journal of human resources*, *43*(2), 267-298.

Cavounidis, J. (2015). The Changing Face of Emigration: Harnessing the Potential of the New Greek Diaspora. (Διαθέσιμο στο: http://www.migrationpolicy.org/research/changing-face-emigration-harnessing-potential-new-greek-diaspora) (Ανακτήθηκε στις 14/11/2017)

Chimbos, P. (1986). The Changing Organization of Greek Canadian Communities. *International Journal of Comparative Sociology*, *XXVII*(3-4), 208-216.

Chimbos, P. (1999). The Greeks in Canada: An Historical and Sociological Perspective. In R. Clogg (Ed.), *The Greek Diaspora in the Twentieth Century* (pp. 87-102). New York: St. Martin's Press, Inc.

Cummins, J. & M. Danesi (1990). *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto, Ontario, Canada: Our schools / Our selves Education Foundation.

Duff, P. (2008). Heritage language education in Canada. In D. Brinton, O. Kagen & S. Bauckos (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp.71-90). New York: Routledge.

Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon UK & Philadelphia: Multilingual Matters.

Giles, H., Bourhis, R.Y. & D.M. Taylor (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). London, UK: Academic Press.

Giles, H., Rosenthal, D. and L. Young (1985). Perceived ethnolinguistic vitality: the Anglo and Greek-Australian setting. *Journal of multilingual and multicultural development*, *6*(3), 253-269.

Hellenic Heritage Foundation (2018). Language & Education/ Teacher Training. (Available at: http://www.hhf.ca/whatwedo.php) (Last accessed 11/10/2018)

Hellenic Heritage Foundation (2015). The Apollo Project. (Available at: http://www.hhf.ca/Apollo.pdf) (Last accessed 14/11/2018)

Hellenic Immigrant Initiative (2018). (Διαθέσιμο στο: http://hiic.ca/) (Ανακτήθηκε στις 16/11/2018)

Houle, R. (2011). Recent evolution of immigrant-language transmission in Canada. Statistics Canada Publications. Statistics Canada Website. (Διαθέσιμο στο: http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2011002/article/11453-eng.htm#a4) (Ανακτήθηκε στις 14/11/2017)

Jedwab, J. (2014). Canada's 'Other' Languages: The Role of Non-Official Languages in Ethnic Persistence. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking Heritage Language Education* (pp. 237-253). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Liodakis, N. (1998). The Activities of Hellenic-Canadian Secular Organizations in the Context of Canadian Multiculturalism. *Etudes Helleniques/Hellenic Studies* 6(1), 37–58.

Lynch, B.K. (2008). Locating and Utilizing Heritage Language Resources in the Community: An Asset-Based Approach to Program Design and Evaluation. In D. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus

(Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 321-333). New York: Routledge.

Oikonomakou, M, Aravossitas, T. & E. Skourtou (2017). Heritage language learners in mixed university classes: implications for curriculum and syllabus design. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 1-39). New York: Springer International Publishing.

Sanders, C. (2013). Leaving Greece, Finding Hope (Article on Winnipeg Free Press). (Διαθέσιμο στο: http://www.winnipegfreepress.com/local/leaving-greece-finding-hope-231108721.html) (Ανακτήθηκε στις 14/11/2017)

Schwartz, A.M. (2001). Preparing Teachers to Work with Heritage Language Learners. In J.K. Peyton, D.A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 229-254). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.

Statistics Canada (2016). Linguistic diversity and multilingualism in Canadian homes. In Census of Population, 2016. (Διαθέσιμο στο: https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016010/98-200-x2016010-eng.pdf) (Ανακτήθηκε στις 18/11/2018)

Vlassis, G. (1953). *The Greeks in Canada*. Ottawa: Leclerc Printers Ltd.

Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (1999). *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ. & Α. Τάμης (Επιμ.) (2014). *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: ΚΕΜΕ.

Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σπαντιδάκης, Γ. & Α. Χατζηδάκη (2014). Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας μέσα από το πρόγραμμα Κοινοτήτων μάθησης του διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος για τη διασπορά. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, C. Papadopoulou and E. Vlachou (Eds.), *Selected Papers from the 11th International Conference on Greek Linguistics* (σσ.760-774). Ρόδος: Εργαστήριο Γλωσσολογίας ΝΑ Μεσογείου Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κωνσταντινίδης, Σ. (2014). Η Νέα Ελληνική Μετανάστευση: Η περίπτωση του Καναδά. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης, Σ. & Α. Τάμης (Επιμ.), *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 83-114). Ρέθυμνο: ΚΕΜΕ.

Κωνσταντινίδης, Σ. (2001). *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ./ Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Χατζηδάκη, Α., Σπαντιδάκης, Γ. & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.) (2014). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Πολυκεντρικότητα στις πρακτικές γραμματισμού πολύγλωσσων παιδιών

Ιωάννα Αργύρη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ioannarg19@gmail.com

Βασίλειος Βαρσαμόπουλος
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
varsamopo@gmail.com

Αρχοντούλα Γκουτζιούλη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
archontoulagk@gmail.com

Χρυσάνθη Δεβελάσκα
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
chrisanthi_de@hotmail.com

Γερακινή Δούκα
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ninadouka11@gmail.com

Δημήτριος Κουτσογιάννης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
dkoutsog@lit.auth.gr

Φώτιος Κοφτσιτσίδης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
fotiskofpap@gmail.com

Μερόπη Παπαθεοχάρη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mepapath@gmail.com

Κωνσταντίνα Τσιούσια
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
tsiousia.konstantina@gmail.com

Abstract

Given the increase in human mobility and the overall instability of the today's globalized reality the aim of this paper is to investigate whether this mobility influences literacy practices and thus literate identities (Gee 2015) of multilingual teenage children. The relationship between multilingual literacy practices and refugee and migrant background is being highlighted through a qualitative ethnographic research which focuses on the curricular and extracurricular routine of eight teenage children in Greece. Each child constitutes a case study and the data are collected from interviews, journals, interviews, field notes and ethnographic observation in the context of sociolinguistics of globalization. Students build identities (identity bricolage) drawing from the available language and semiotic resources (Hinnekamp 2003). The results show that their identities and literacy practices are determined by a variety of centers (Blommaert 2010). Furthermore, migrant/ refugee status seems to contribute to increasing diversity in these practices. There is, however, uniformity within the variety. There are some additional common centers that possibly influence the children's literacy practices, such as family and friends, personal ambitions and goals and entertainment. Finally, there seems to be a regularity regarding language distribution and literacy practices.

Λέξεις-κλειδιά: *Πολυκεντρικότητα, ταυτότητα, πρακτικές γραμματισμού, κεφάλαιο*.

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα φαίνεται πως καθιστά επιτακτική την ανάγκη επανεξέτασης των εννοιών του γραμματισμού και της πολυγλωσσίας. Η ανθρώπινη κινητικότητα, η *υπερποικιλότητα* (superdiversity), η αυξημένη, δηλαδή, πληθυσμιακή ποικιλομορφία (Vertovec 2007), η ρευστότητα και η αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου σε συνδυασμό με την ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών έχουν αλλάξει τα δεδομένα στην καθημερινότητα των ανθρώπων σε πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, η επικοινωνία, η γραφή, η ανάγνωση, η εκπαίδευση στο σύνολό της, αλλά και οι κοινωνικοί ρόλοι που αναλαμβάνουν τα παιδιά και οι ταυτότητες που ενεργοποιούν, οι κοινωνικές, δηλαδή, κατασκευές που διαμορφώνονται μέσω των σημειωτικών πόρων από τους οποίους αντλούν (Blommaert & Varis 2013), φαίνεται να επηρεάζονται σημαντικά από το γενικότερο κλίμα αλλαγής.

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την παραπάνω κατάσταση, το ενδιαφέρον της έρευνάς μας εστιάζει στα παιδιά που ως βασικοί παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές βιώνουν τη νέα αυτή πραγματικότητα. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα αποτελεί μία συνεξέταση οκτώ διαφορετικών *μελετών περίπτωσης* (case studies) που πραγματοποιήθηκαν σε διαπολιτισμικό σχολείο αστικού κέντρου της Ελλάδας. Βασικός στόχος ήταν να καταγραφούν και να αναλυθούν ποιοτικά, με μεθόδους εθνογραφικής παρατήρησης, οι περιπτώσεις παιδιών μεταναστών και προσφύγων ως προς τις πρακτικές γραμματισμού τους και να συζητηθούν ζητήματα πολυγλωσσίας.

Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων γίνεται μια προσπάθεια να σκιαγραφηθεί η *πολυεπίπεδη συγχρονικότητα* (Blommaert 2005) που εντοπίζεται στην πραγμάτωση των κοινωνικών και εγγράμματων ταυτοτήτων των παιδιών (Gee 2015), καθώς και τα *κέντρα* (οικογένεια, σχολείο, προσωπικές φιλοδοξίες, φίλοι κ.λπ.) που επηρεάζουν τις πρακτικές γραμματισμού τους. Ταυτόχρονα, γίνεται μια απόπειρα συσχετισμού των πρακτικών των παιδιών με το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό *κεφάλαιο* (Bourdieu 1986) που αυτά επιθυμούν να αποκτήσουν. Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα *κέντρα* της οικογένειας και του σχολείου και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Νέα δεδομένα – Γλώσσα - Ταυτότητες

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί μια αυξανόμενη τάση επαφής και ανάμειξης των λαών με χαρακτηριστικό την έντονη κινητικότητα, τις πολλαπλές μετακινήσεις και την απουσία σταθερότητας. Αυτό το νέο πιο πολύπλοκο, διεσπαρμένο και διεθνικώς συνδεδεμένο κύμα ανθρώπων που κινείται από και προς πολλά μέρη (Spotti & Blommaert 2016) χαρακτηρίζεται από *υπερποικιλότητα* (*superdiversity*) (Vertovec 2007). Η γλώσσα ως αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης ζωής δεν θα μπορούσε να μην επηρεάζεται. Σύμφωνα με τους Hall & Nilep (2015), ο παλαιότερος ρόλος της γλώσσας ως μέσο κατασκευής εθνικής και κοινωνικής ταυτότητας έχει εκλείψει και η ιδέα του μονόγλωσσου ατόμου δεν αντιστοιχεί στην ποικιλότητα που επικρατεί πλέον στη γλώσσα και την κοινωνία.

Μέσα στις νέες αυτές συνθήκες υπερποικιλότητας, η επιλογή κάθε γλωσσικού σημείου μέσα από το σύνολο των πολλαπλών και υβριδικών γλωσσικών ποικιλιών φαίνεται να μην είναι τυχαία ή ουδέτερη, αλλά λειτουργεί ως ενδείκτης μιας ταυτότητας (Spotti & Blommaert 2016). Οι γλωσσικές πρακτικές, λοιπόν, συνδέονται με τις ταυτότητες των ατόμων, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, χαρακτηρίζονται από υβριδικότητα και δυναμικότητα και αντλούν από ρεπερτόρια. Ως *ρεπερτόριο* ορίζεται το σύνολο των σημειωτικών στοιχείων από όπου αντλεί ένα υποκείμενο. Όπως αναφέρουν οι Spotti & Blommaert (2016: 18), *«οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα σαν να εκτελούν ρεπερτόρια ταυτοτήτων μέσα από τη χρήση γλωσσικών – σημειωτικών πηγών που έχουν αποκτήσει από την εμπειρία τους και τη συμμετοχή τους σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα»*. Ο Hinnenkamp

(2003) περιγράφει τη διαδικασία κατασκευής υβριδικών, διεθνικών και πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων με τον όρο *identity bricolage*.

Ο Gee (2015) στο πεδίο της μελέτης της πολλαπλότητας και της υβριδικότητας της γλώσσας και των ταυτοτήτων χρησιμοποιεί την έννοια των Λόγων (Big D Discourses). Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2011: 430), οι Λόγοι θεωρούνται «*διαθέσιμα σχέδια, που αξιοποιούν οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές προκειμένου να σχεδιάσουν (άλλοτε περισσότερο συνειδητά και άλλοτε όχι) την προσωπική τους διαδρομή*». Τα διαθέσιμα σχέδια επηρεάζουν την εμπειρία των ατόμων και άρα τη διαμόρφωση ταυτότητας. Οι Λόγοι περιλαμβάνουν είδη γλωσσικής χρήσης, συμπεριφοράς, ένδυσης, σκέψης, πεποιθήσεων και συναισθημάτων, καθώς και αλληλεπίδραση με συγκεκριμένα αντικείμενα και τεχνολογίες, όλα συνδεδεμένα με μια συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα (Gee 2015). Γενικότερα, η ανάγνωση των Λόγων και των ταυτοτήτων που προσδιορίζουν αποτελεί πολύ σημαντική κοινωνική διαδικασία και μπορεί να εξηγήσει πολλές από τις επιλογές των ατόμων.

2.2. Κέντρα

Η έννοια των *κέντρων* είναι στενά συνδεδεμένη με τις ταυτότητες και τα ρεπερτόρια. Ως *κέντρο* για τις γλωσσικές και μη πρακτικές ενός ατόμου μπορεί να λειτουργήσει κάποιο φυσικό πρόσωπο, μια ομάδα, μια αφηρημένη έννοια ή ένας θεσμός (Blommaert 2010). Το κέντρο διαμορφώνει τις «νόρμες» του υποκειμένου κατευθύνοντας τις πρακτικές του και λειτουργεί ως πυξίδα για την ίδια του την ταυτότητα. Το κάθε άτομο προσανατολίζεται ταυτόχρονα σε περισσότερα από ένα κέντρα (*πολυκεντρικότητα – polycentricity*) (Blommaert 2010; Blommaert & Rampton 2011).

Η οικογένεια αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά κέντρα. Η Heath (1982) εξετάζει τον παράγοντα της κοινωνικής τάξης σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη στρατηγικών γραμματισμού. Η Lareau (2003) κάνει διάκριση ανάμεσα σε δύο μοντέλα ανατροφής, αυτό της *καλλιέργειας* (*cultivation model* – η ανάπτυξη του παιδιού βρίσκεται υπό τον έλεγχο και τη φροντίδα των γονέων) και αυτό της *φυσικής ανάπτυξης* (*natural growth model* – όχι ιδιαίτερες παρεμβάσεις από την πλευρά των γονέων). Κάθε επιλογή στο πλαίσιο αυτών των μοντέλων θέτει καθοριστικές βάσεις για τις αντιλήψεις, την σχολική και τη μετέπειτα πορεία του παιδιού.

2.3. Το κεφάλαιο και η έννοια της στρατηγικής

Ο Bourdieu (1986), στα πλαίσια της κοινωνιολογίας, ασχολείται με τις έννοιες του οικονομικού, πολιτισμικού και κοινωνικού *κεφαλαίου* (*capital*) και της *έξης (habitus)*. Η έξη περιλαμβάνει το σύνολο των προδιαθέσεων, με βάση τις οποίες τα άτομα δρουν και αντιδρούν σε κοινωνικές περιστάσεις. Οι προδιαθέσεις αυτές, όντας εντυπωμένες στο άτομο, αντανακλούν τις κοινωνικές συνθήκες υπό τις οποίες αποκτήθηκαν. Η έξη μπορεί να παράγει πληθώρα πρακτικών και αντιλήψεων οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένες συνθήκες, με συγκεκριμένα *πεδία* (*fields*).

Το οικονομικό κεφάλαιο ενός ατόμου αφορά τα υλικά αγαθά και τις σχέσεις του ατόμου με τα μέσα παραγωγής. Το πολιτισμικό κεφάλαιο περιλαμβάνει προσόντα, όπως οι πολιτισμικές και πολιτιστικές γνώσεις, ο γραμματισμός, η γνώση κανόνων (Bourdieu 1984 στο Σπηλιοπούλου 2014). Το κοινωνικό, τέλος, κεφάλαιο αποτελείται από τα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσει κάθε άτομο. Τα τρία είδη κεφαλαίου βρίσκονται συνεχώς σε αλληλεπίδραση.

Ο Bourdieu εισάγει, επίσης, την έννοια της *στρατηγικής (strategy)*, δηλαδή, της «*δράσης που προσβλέπει στη μεγιστοποίηση των διάφορων μορφών κεφαλαίου που έχει ένα άτομο ή και μια κοινωνική ομάδα*» (Λελεδάκης 2006 στο Κουτσογιάννης 2011: 27). Η στρατηγική των ατόμων μπορεί να ισοδυναμεί με μία συνειδητή ανάλυση του κοινωνικού συγκειμένου και τον αντίστοιχο σχεδιασμό των δράσεών των

ατόμων ή με μία πιο «αυτοματοποιημένη» ενέργεια που στηρίζεται στη διαίσθηση για τις κοινωνικές συνθήκες (Hay 2001 στο Κουτσογιάννης 2011).

3. Μεθοδολογία και περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε οκτώ μελέτες περίπτωσης μεταναστών ή προσφύγων που φοιτούν σε διαπολιτισμικό σχολείο αστικού κέντρου της χώρας. Βασικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας περίπου εξήντα λεπτών (60′), οι οποίες ήταν συνολικά οκτώ στον αριθμό (μία ανά περίπτωση) και πραγματοποιήθηκαν στο σχολικό περιβάλλον. Οι συνεντεύξεις έγιναν είτε στην ελληνική είτε στην αγγλική είτε σε άλλη, τρίτη, γλώσσα που μιλούσαν ο μαθητής και ο ερευνητής. Οι συνεντεύξεις δομήθηκαν στο πλαίσιο μεταπτυχιακού μαθήματος κατόπιν συμφωνίας του διδάσκοντα με όλους τους ερευνητές και με γνώμονα αντίστοιχες συνεντεύξεις ερευνών του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ). Στόχος ήταν η ανάδειξη των κοινών κέντρων των παιδιών μέσα από την ποικιλία των δεδομένων και ως εκ τούτου οι ερωτήσεις κινήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να εκφραστούν ελεύθερα και όχι μέσα στο πλαίσιο ενός πλήρως προκαθορισμένου διαλόγου.

Άλλα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν (α) ημερολόγια, τα οποία δόθηκαν προς συμπλήρωση και εστίαζαν στην καθημερινότητα των υποκειμένων, (β) σημειώσεις πεδίου από το χώρο του σχολείου, (γ) δεδομένα από τους λογαριασμούς κοινωνικής δικτύωσης των υποκειμένων και (δ) άλλου είδους γραπτά τεκμήρια (π.χ. σχολικά τετράδια). Κατά την κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων, προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τους κοινούς παρανομαστές που αναδύονταν από τα διαθέσιμα εργαλεία και να κατανοήσουμε βαθύτερα τις ταυτότητες και τα κέντρα που ενεργοποιούν τα παιδιά, καθώς και πώς αυτό αντικατοπτρίζεται γλωσσικά. Κλειδί στην όλη διαδικασία ήταν η διασταύρωση-τριγωνοποίηση των στοιχείων από τις διαθέσιμες πηγές, με στόχο την ασφαλέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων. Σε κάθε περίπτωση εξασφαλίστηκε η έγκριση της έρευνας από την πλευρά των κηδεμόνων, ενώ διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Παρά τις γενικές προσπάθειες για τριγωνοποίηση των στοιχείων, ο αναγνώστης θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι η συγκεκριμένη έρευνα είχε περιορισμένο χρονικό πλαίσιο, αλλά και ότι κάποιες φορές η συνέντευξη με τον μαθητή/ τη μαθήτρια ήταν η αποκλειστική πηγή ορισμένων πληροφοριών.

4. Προφίλ μαθητών/ μαθητριών

Παρακάτω παρατίθεται ένας πίνακας με το προφίλ των μαθητών/τριών:

Πίνακας 1

Ψευδώνυμα	Φύλο	Ηλικία	Χώρα καταγωγής	Χρόνος διαμονής στην Ελλάδα	Οικογενειακή κατάσταση	Φιλοδοξίες για το μέλλον
Άννα	Κορίτσι	15	Γεωργία	5 χρόνια	Οικογένεια (γονείς & δύο αδέρφια)	Παραμονή στην Ελλάδα
Αριάν	Αγόρι	15	Αλβανία	9 χρόνια	Οικογένεια	Παραμονή στην Ελλάδα
Ασλίν	Κορίτσι	17	Τουρκία	2-3 εβδομάδες	Οικογένεια (γονείς & μία αδερφή)	Σπουδές στις ΗΠΑ

Εσρά	Κορίτσι	16	Αφγανιστάν	2 χρόνια	Ασυνόδευτη (δομή φιλοξενίας)	Μετακόμιση στη Γερμανία
Πέτρος	Αγόρι	16	Αφγανιστάν	1 χρόνος	Ασυνόδευτος (δομή φιλοξενίας)	Παραμονή στην Ελλάδα
Σβετλάνα	Κορίτσι	15	Ρωσία	5 μήνες	Οικογένεια (Έλληνας πατριός)	Παραμονή στην Ελλάδα
Φεϊρούζ	Κορίτσι	16	Συρία	1 χρόνος	Οικογένεια (γονείς & δύο αδέρφια)	Κατά πτροτίμηση επιστορφή στη Συρία
Χίμντα	Αγόρι	15	Μαρόκο	3 μήνες	ασυνόδευτος (δομή φιλοξενίας)	Άγνωστο

5. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην έννοια της πολυκεντρικότητας, με αποτέλεσμα να προκύψουν ορισμένα βασικά, κοινά κέντρα που αναδείχθηκαν από τις ποικίλες επιλογές και πρακτικές των παιδιών και τα οποία θα παρουσιαστούν στην συνέχεια. Η αρίθμηση των συνεισφορών αντιστοιχεί στα αρχικά αρχεία των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και οι συνεισφορές έχουν αποδοθεί πιστά[7].

5.1. Προσωπικές Φιλοδοξίες – Κίνητρα

Οι προσωπικές φιλοδοξίες και τα κίνητρα αποτελούν ένα σημαντικό κέντρο. Τα παιδιά φαίνεται να κατασκευάζουν, μέσα από διάφορες πρακτικές, ενδεχόμενες μελλοντικές *φαντασιακές ταυτότητες* αναφορικά με τις σπουδές τους και τη χώρα διαμονής και εργασίας. Ενδεικτικές είναι οι περιπτώσεις της Εσρά, που επιθυμεί να αξιοποιήσει τη γνώση γλωσσών για να εργαστεί ως μεταφράστρια, της Σβετλάνα**,** που επιθυμεί να σπουδάσει ψυχολογία και προσανατολίζει τις στρατηγικές της στην μελέτη βιβλίων ψυχολογίας, και της Ασλίν, που επιθυμεί να σπουδάσει ιατρική στην Αμερική και προσπαθεί να καλλιεργήσει τις δεξιότητές της στην ελληνική και αγγλική γλώσσα.

Απόσπασμα 1 (περίπτωση Εσρά)

297. Μ: Ναι, αλλά τώρα που έχω μάθει αυτή την γλώσσα μου λένε όταν μεγαλώσεις να κάτσεις εδώ να κάνεις μετάφραση, θα μπορούσα.

298. Ε: Ναι, γιατί ξέρεις πάρα πολλές γλώσσες.

299. Μ: Όχι πάρα πολλές, αλλά εντάξει θα μάθω.

300. Ε: Δεν είναι και λίγες.

301. Μ: Δεν είναι πολλές ακόμα, αλλά μέχρι να είμαι δεκαοχτώ χρόνων μπορώ να μάθω ό,τι θέλω.

[7] Το Ε αντιστοιχεί στις συνεισφορές των ερευνητών/ ερευνητριών και το Μ στις συνεισφορές των μαθητών/ μαθητριών

Απόσπασμα 2 (περίπτωση Σβετλάνα)

264. Μ: Είναι ενδιαφέρον, γιατί στο παρελθόν ήθελα να γίνω ψυχολόγος, ναι, αλλά έτσι έγινε ώστε οι συγγενείς μου να με αποθαρρύνουν από αυτό, αλλά εμένα τώρα με ενδιαφέρει.

265. Ε: Τι βιβλία διαβάζεις για την ψυχολογία;

266. Μ: Για την αυτοβελτίωση, για να βελτιώσεις τον εαυτό σου ως άνθρωπο, για να γίνεις καλύτερος, για/ βασικά/ για τη λογική της γυναίκας ή του άνδρα, για να καταλαβαίνεις τους ανθρώπους τη συμπεριφορά τους, τις πράξεις τους.

Απόσπασμα 3 (περίπτωση Ασλίν)

186. Ε: Το διαδίκτυο το χρησιμοποιείς για να διαβάσεις;

187. Μ: Ναι. Έχει πολλά βίντεο στο YouTube που κάποιοι καθηγητές σου μαθαίνουν τη γλώσσα. Κάθομαι και τα παρακολουθώ αρκετά συχνά. Νομίζω με βοηθάνε πολύ και είναι πολύ καλά. Αφού το χειμώνα δεν κάνω μαθήματα Αγγλικών, αυτό με βοηθάει.

[…]

236. Ε: Τι κάνεις για να βελτιώσεις τα αγγλικά σου;

237. Μ: Ταινίες, βιβλία. Νομίζω βλέποντας ταινίες μαθαίνεις πιο πολύ την καθημερινή γλώσσα, τη γλώσσα του δρόμου, ενώ διαβάζοντας βιβλία μαθαίνεις την επίσημη γλώσσα. Θέλω να μιλάω και την επίσημη γλώσσα και την μη επίσημη. Για παράδειγμα όταν θα πάω στο κολλέγιο στην Αμερική χρειάζομαι την επίσημη γλώσσα ενώ στο δρόμο όταν περπατάω ή όταν θα κάνω φίλους χρειάζομαι τη μη επίσημη γλώσσα.

[…]

363. Ε: Πώς σκέφτεσαι το μέλλον σου;

364. Μ: Στην Αμερική. Να είμαι μια διάσημη γιατρός και να γράψω βιβλία πάνω σε αυτό. Θέλω μια μεγάλη οικογένεια.

365. Ε: Αυτές οι γλώσσες που μαθαίνεις πιστεύεις ότι θα σου είναι χρήσιμες στο μέλλον; Τα ελληνικά για παράδειγμα;

366. Μ: Ναι. Πιστεύω ότι στην Ιατρική χρειάζονται τα ελληνικά. Νομίζω ότι πολλοί όροι είναι ελληνικοί. Νομίζω θα είναι χρήσιμα για την καριέρα μου.

Όπως είναι αναμενόμενο, βέβαια, οι προσωπικές φιλοδοξίες όλων των συμμετεχόντων συσχετίζονται στενά με το δίπολο προσωρινότητα – μονιμότητα. Οι περισσότεροι από αυτούς δεν θέλουν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, είτε λόγω πολέμου είτε λόγω της γενικότερης πολιτικής κατάστασης στην περιοχή τους, είτε για άλλους προσωπικούς/ οικογενειακούς λόγους. Κάποιοι επιθυμούν ή τουλάχιστον αποδέχονται το ενδεχόμενο να παραμείνουν στην Ελλάδα και γι'αυτό προσαρμόζουν τις πρακτικές τους ανάλογα.

Απόσπασμα 4 (περίπτωση Ασλίν)

202. Μ: Λέω τι είναι αυτό το γλώσσα ποτέ δε μάθω άντε να μάθω μερικές λέξεις αλλά τα πάντα ποτέ, δεν ήθελα να μάθω γιατί ήταν πολύ δύσκολα αλλά τα κορίτσια στο σπίτι μιλάν ελληνικά, στο σχολείο ελληνικά, λέω είμαι Ελλάδα δεν γίνεται να μην ξέρω αλλά προσπάθησα πολύ για να μάθω κάθε μέρα δυο τρεις ώρες καθόμουν μόνη μου στο δωμάτιο μου και μαθαίνω ελληνικά και στην αρχή έμαθα λίγο, λέξεις και μπορούσα να καταλάβω και στους έξι μήνες έμαθα.

Απόσπασμα 5 (περίπτωση Άννα)

670. Μ: Ε: δεν ήθελα να 'ρθω. Αλλά ντάξει τώρα συνήθισα, δε θέλω τώρα να πάω από κει.

671. Ε: Αλήθεια;

672. Μ: Ναι!

673. Ε: Τώρα θέλεις να μείνεις εδώ δηλαδή;

674. Μ: Ναι!

675. Ε: Νιώθεις ότι εδώ είναι καλύτερα. Για ποιο λόγο;

676. Μ: Δεν ξέρω. Συνήθισα κιόλας εδώ, έχω και φίλους. Δε θέλω να πάω από κει.

Κάποιοι άλλοι, ωστόσο, επιδιώκουν να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα για μόνιμη κατοικία ή για σπουδές, με αποτέλεσμα να δίνουν περισσότερη βαρύτητα στην εκμάθηση διεθνών γλωσσών και όχι της Ελληνικής, ακριβώς επειδή θεωρούν την παραμονή τους στη χώρα προσωρινή. Αναγνωρίζουν, με άλλα λόγια, το κεφάλαιο που φέρουν οι γλώσσες αυτές και υιοθετούν ανάλογες στρατηγικές για την καλλιέργειά τους.

Απόσπασμα 5 (περίπτωση Φεϊρούζ)

433. Ε: Α οκέι, άρα στο σπίτι δεν κάνεις τίποτα.

434. Μ: Μερικές φόρες μόνο γλώσσα και αγγλικά.

435. Ε: Οκέι.

436. Μ: Αλλά θέλω να μάθω τα μαθηματικά που θα έκανα στη Συρία.

437. Ε: Αλλά θα τα μάθεις όταν θα//

438. Μ: Ναι, εκεί που θα πάμε, θα μάθω τη γλώσσα, θα πάω στο σχολείο και θα ξεκινήσουμε από την αρχή.

Απόσπασμα 6 (περίπτωση Πέτρος)

101. Μ: Είναι απαραίτητο να ξέρουμε – είναι σημαντικό πρώτα αγγλικά να ξέρεις, επειδή είναι πώς το λέτε διεθν// ((δυσκολεύεται)).

102. Ε: Διεθνής.

103. Μ: Διεθνή, ναι διεθνή γλώσσα.

5.2. Παγκοσμιοποιημένη ψυχαγωγική (ποπ) κουλτούρα

Ένα δεύτερο βασικό κέντρο που αναδεικνύεται από τα δεδομένα είναι αυτό της ποπ κουλτούρας, που είναι αναμενόμενο, καθώς οι συμμετέχοντες, παρά τις συνθήκες αναγκαστικής μετακίνησης που έχουν βιώσει, διατηρούν την ταυτότητα του εφήβου με ό,τι ανάγκες και συνήθειες συνεπάγεται αυτή. Έτσι, πιστοί στις τάσεις της ηλικίας και της εποχής τους, προσανατολίζονται σε μια κατά βάση παγκόσμια – και συνήθως αγγλόφωνη– ψυχαγωγική κουλτούρα, κάτι που εντοπίζεται έντονα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (βλ. εικόνα 1 και 2). Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι απορρίπτουν επιλογές που σχετίζονται άμεσα με την χώρα καταγωγής τους.

Απόσπασμα 7 (περίπτωση Άννα)

366. Ε: Όχι. Οκ. Άρα πέρα από το facebook, instagram κ.λπ. είπαμε ότι ακούς μουσική στο youtube; Μίλα μου γι' αυτό τώρα. Στο youtube τι επιλέγεις να ακούσεις; Ακούς, ας πούμε, τραγούδια ελληνικά, γεωργιανά, αγγλικά;

367. Μ: Ε: πιο πολύ ακούω τα αγγλικά. Γεωργιανά μερικά που μ' αρέσουνε. Και τα ελληνικά μερικές φορές. Αλλά πιο πολύ τα αγγλικά.

368. Ε: Πιο πολύ τα αγγλικά. Ε: από βιντεάκια που είπες, τι βλέπεις;

369. Μ: Βλέπω, ξερω γω, μερικούς bloggers=

370. Ε: Α, οκ!

371. Μ: Ξέρω γω, κάτι αστεία βίντεα, αυτά.

372. Ε: Αυτά σε ποια γλώσσα είναι;

373. Μ: Μερικά στα αγγλικά, μερικά στα ελληνικά, ναι.

Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από μέσο κοινωνικής δικτύωσης της Άννας (γεωργιανή γλώσσα)

Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από μέσο κοινωνικής δικτύωσης της Άννας (αγγλική γλώσσα)

Απόσπασμα 8 (περίπτωση Εσρά)

128. Ε: Ακούς και ελληνική μουσική;

129. Μ: Ναι, πάρα πολύ.

130. Ε: Τι σου αρέσει;

131. Μ: Το Σταν=

132. Ε: Α: σου αρέσει ο Σταν, ε;

133. Μ: Πάρα πολύ και: κάποιος(.) δεν θυμάμαι το όνομά του.

134. Ε: Μουσική από το Ιράν ακούς;

135. Μ: Ναι, μερικές φορές, πολύ λίγο, περισσότερο ελληνικά και αγγλικά ακούω.

136. Ε: Από αγγλικά τι ακούς;=

137. Μ: Ακούω Justin Bieber, την Selena Gomez, Nicki Minaj, και όλα αυτά.

Απόσπασμα 9 (περίπτωση Σβετλάνα)

136. Μ: Ναι, υπάρχει αυτό, αλλά εμείς στη Ρωσία ακούγαμε περισσότερο κάποιους από το εξωτερικό, για παράδειγμα/ ε, νομίζω αυτοί ((Ρώσοι καλλιτέχνες που αναφέρθηκαν προηγουμένως)) *είναι γνωστοί μόνο στους ανθρώπους που μένουν στη Ρωσία//*

137. Ε: Πες, πες, αν θέλεις, πες

138. Μ: Εντάξει ((όνομα καλλιτέχνη)), να αυτός έχει ενδιαφέρον, ή κάποιον από την Αμερική, οι Ρώσοι δεν ακούνε μόνο ρώσικη μουσική

139. Ε: Και η πλειοψηφία αυτών των καλλιτεχνών τραγουδάνε (.) στα ρώσικα;

140. Μ: Στα αγγλικά.

5.3. Φίλοι

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι ποικίλες πρακτικές των συμμετεχόντων κατά την αλληλεπίδρασή τους με τον άμεσο κοινωνικό τους περίγυρο, είτε πρόκειται για φίλους και συγγενείς στην Ελλάδα, είτε στην πατρίδα τους ή σε άλλες χώρες. Κατά τη συναναστροφή τους με ομοεθνείς χρησιμοποιούν, φυσικά, τη μητρική τους γλώσσα, ενώ στην αλληλεπίδραση με αλλοεθνείς –κυρίως στο σχολείο– κυριαρχεί η ελληνική, στο πλαίσιο ίσως μιας προσπάθειας ένταξης και προσαρμογής στο περιβάλλον.

Απόσπασμα 10 (περίπτωση Ασλίν)

129. Ε: Σε ποια γλώσσα μιλάτε με τους συμπατριώτες σας στην Ελλάδα;

130. Μ: Στα τούρκικα. Αλλά αυτοί θέλουν να μιλάνε στα ελληνικά γιατί ζουν πιο πολύ καιρό εδώ και θέλουν να δείξουν ότι είναι καλοί και έτσι καμιά φορά ξεκινάει μια συζήτηση στα ελληνικά αλλά μετά από λίγο το αλλάζουμε και μιλάμε στα τούρκικα, γιατί δεν καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλο.

Απόσπασμα 11 (περίπτωση Αριάν)

206. Μ: Έχω ((φίλους)) *εντάξει. Μιλάω, αλλά μόνο στο σχολείο.*

207. Ε: Σε τι γλώσσα μιλάτε;

208. Μ: Ε, όταν είναι παιδιά από την Αλβανία αλβανικά πιο πολύ και με τους άλλους ελληνικά.

Απόσπασμα 12 (περίπτωση Εσρά)

170. Ε: Στο σχολείο έχεις φίλους;

171. Μ: Έτσι και έτσι.

172. Ε: Μάλιστα. Έχεις φίλους και εκτός σχολείου;

173. Μ: Έχω τα κορίτσια από το ξενώνα

174. Ε: Τα κορίτσια είναι και αυτά από το Αφγανιστάν;

175. Μ: Όχι ένα είναι από Τουρκία, Λιβύη, Συρία, Ελλάδα=

[…]

178. Ε: Και τι γλώσσα μιλάτε;

179. Μ: Ελληνικά, όλοι μαθαίνουμε πολύ καλά ελληνικά, μιλάμε και για αυτό μαθαίνουμε.

180. Ε: Σε βοήθησε δηλαδή που μιλούσες με πολλούς ανθρώπους την γλώσσα;

181. Μ: Ναι, ναι, πάρα πολύ.

Η επικοινωνία με τους φίλους από την πατρίδα των μαθητών επιτυγχάνεται με τη χρήση των ψηφιακών μέσων και συγκεκριμένα μέσω περιβαλλόντων κοινωνικής δικτύωσης, με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται οι ψηφιακοί γραμματισμοί τους.

Απόσπασμα 13 (περίπτωση Σβετλάνα)

98. Ε: Αν θέλεις να μιλήσεις με ανθρώπους από τη Ρωσία, πώς το κάνεις; Χρησιμοποιείς τηλέφωνο, υπολογιστή;

99. Μ: Από τη Ρωσία ειδικά.

100. Ε: Ναι.

101. Μ: Ναι, χρησιμοποιώ σελίδες που έχουμε στη Ρωσία, εγώ δεν έχασα επαφές μαζί τους, επικοινωνώ μαζί τους είτε με κάποια προγράμματα όπως το Skype.

Απόσπασμα 14 (περίπτωση Αριάν)

7. Ε: Και έχεις επικοινωνία με συγγενείς, με φίλους ((στην Αλβανία)) *//*

8. Μ: Έχω επικοινωνία μέσω ίντερνετ.

9. Ε: Αλήθεια; Όχι τηλέφωνο; Ίντερνετ;

10. Μ: Ναι.

11. Ε: Για παράδειγμα; Όταν λέμε ίντερνετ, που μιλάτε;

12. Μ: Ε ή στο facebook ή στο Skype.

5.4. Οικογένεια

Ανάλογες πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού επικρατούν και κατά τη συναναστροφή των συμμετεχόντων με μέλη της οικογένειάς τους που παραμένουν στη χώρα καταγωγής.

Απόσπασμα 15 (περίπτωση Φεϊρούζ)

215. Ε: Οκει, μιλάς με κανέναν πίσω στη Συρία;

216. Μ: Ναι, με το θείο μου, στο ()

217. Ε: Και του τηλεφωνείς ή με σκάιπ;

218. Μ: Με σκάιπ.

219. Ε: Άρα βλέπετε ο ένας τον άλλον;

220. Μ: Ναι.

221. Ε: Και μόνο σκαιπ ή και κάτι άλλο;

222. Μ: Μηνύματα, στο κινητό.

Αναφορικά με τη λειτουργία της οικογένειας ως κέντρου, αξίζει να αναδειχθεί η συμβολή της στους πρώιμους –ψηφιακούς ή μη– γραμματισμούς των παιδιών που οδηγεί στη διευκόλυνση της διαδικασίας ένταξης στο σχολικό περιβάλλον και τις νόρμες του. Η βοήθεια των γονιών στην εξοικείωση με σχολικού τύπου γραμματισμούς, όπως η εκμάθηση γραφής, η ανάγνωση βιβλίων, η τριβή με τους αριθμούς, καθιστά την σχολική εμπειρία «γνώριμη» και ευκολότερα διαχειρίσιμη. Η στήριξη συχνά συνεχίζεται και στη διάρκεια της σχολικής τους μαθητείας.

Απόσπασμα 16 (περίπτωση Ασλίν)

43. Ε: Σε είχαν προετοιμάσει οι γονείς σου σε κάποια πράγματα πριν πας στο σχολείο; Για παράδειγμα ήξερες ήδη το αλφάβητο; Να διαβάζεις; Να γράφεις; Κάποια πράγματα στα μαθηματικά;

44. Μ: Ναι ναι. Όλα αυτά τα ήξερα από 5 χρονών. Ήθελαν να είμαι καλή μαθήτρια και να έχω ένα καλό επίπεδο. Από μικρή ήταν από πάνω μου και έγραφα λέξεις, διάβαζα τη γλώσσα, έπαιζα με παιχνίδια με αριθμούς, διάβαζα βιβλία και διάφορα άλλα που δεν θυμάμαι τώρα. Ξέραμε ήδη πολλά πράγματα πριν πάμε σχολείο και μας φαίνονταν εύκολα. Ίσως γι' αυτό. Έτσι δεν πιεστήκαμε στο διάβασμα.

Απόσπασμα 17 (περίπτωση Άννα)

154. Ε: Αλλά οι γονείς σου σε βοήθησαν όταν ήσουν παιδί;

155. Μ: Ναι, μερικές φορές.

156. Ε: Τι έκαναν δηλαδή;

157. Μ: Στο αλφάβητο, στο γράψιμο, στις εργασίες.

158. Ε: Σε βοηθούσαν;

159. Μ: Ναι. Η μαμά μου κρατούσε το βιβλίο.

Εξίσου βοηθητική κρίνεται και η πρωτοβουλία ορισμένων γονέων να εξοικειώσουν τα παιδιά τους με τα ψηφιακά μέσα, λόγω της πεποίθησής τους ότι συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας.

Απόσπασμα 18 (περίπτωση Σβετλάνα)

179. Μ: Ναι. Βέβαια εμένα σταδιακά μου έμαθε κάπως η μαμά να το χρησιμοποιώ (τον υπολογιστή). *Η μαμά μου κατανοεί πολύ καλά τους υπολογιστές, αυτή στη Ρωσία έφτιαχνε πολλά συμβόλαια για ακίνητα.*

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι τέτοιου είδους πρακτικές παραπέμπουν στο *μοντέλο καλλιέργειας* της Lareau (2003), το οποίο χαρακτηρίζεται από διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου του παιδιού και διαρκή ενασχόληση μαζί του.

Απόσπασμα 19 (περίπτωση Ασλίν)

51. Ε: Πήγαινες σε κάποιο φροντιστήριο για να μάθεις κάποια ξένη γλώσσα;

52. Μ: Μου αρέσουν πάρα πολύ τα μαθήματα Αγγλικών που κάνω το καλοκαίρι. Η μητέρα μου επέμενε να πάω

53. Ε: Για ποιο λόγο;

54. Μ: Γιατί θέλει να ξέρω καλά Αγγλικά και επειδή οι σπουδές μου στο μέλλον θα είναι στα Αγγλικά.

Όταν η οικογένεια απουσιάζει, τον ρόλο του κηδεμόνα αναλαμβάνουν άνθρωποι σε δομές φιλοξενίας που φροντίζουν για την παρουσία των παιδιών στο σχολείο, την παροχή υποστηρικτικών μαθημάτων γλώσσας και τον εφοδιασμό τους με τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Σε κάθε περίπτωση, οι πρωτοβουλίες των γονέων/ κηδεμόνων προς αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του καλού μαθητή που παρατηρείται στην πλειοψηφία, τουλάχιστον, των παιδιών που έχουμε μελετήσει.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ένα άλλο ιδιαίτερο είδος ταυτότητας που παρατηρείται σε ορισμένα από τα παιδιά, αυτό του «βοηθού» απέναντι σε μαθησιακές ανάγκες άλλων συγγενικών μελών.

Απόσπασμα 20 (περίπτωση Φεϊρούζ)

160. Ε: Οκει. Οι γονείς σου μιλάνε αγγλικά;

161. Μ: Όχι, μόνο αραβικά

162. Ε: Και εσύ βοηθάς τα αδέρφια σου;

163. Μ: Κάποιες φορές τον δεκατριάχρονο αδερφό μου

164. Ε: Και αγγλικά που έμαθες;

165. Μ: Μόνη, στο σχολείο, στη Συρία. Κάθε Τρίτη έχουμε στη ΧΑΝΘ μάθημα αγγλικών για τους γονείς μου. Είμαι μαζί τους, για να τους βοηθάω.

Τέτοιου είδους πρακτικές φαίνεται να ενισχύουν το αίσθημα εκτίμησης του γραμματισμού στα παιδιά, καθώς αναλαμβάνουν να βοηθήσουν στην καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων σε τρίτους.

5.5. Σχολείο

Τέλος, η σημασία του σχολείου ως κέντρου –αν και διαφέρει από παιδί σε παιδί– διαμορφώνεται γύρω από κάποιους γενικότερους κοινούς άξονες, που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

5.5.1. Το Big D του επιμελούς μαθητή

Αρκετοί μαθητές χαρακτηρίζονται από το *Big D* του επιμελούς μαθητή, το οποίο αναπτύχθηκε είτε πριν είτε μετά την άφιξή τους στην Ελλάδα. Ως αποτέλεσμα, ενδιαφέρονται για την τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων και την εκπλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων.

Απόσπασμα 21 (περίπτωση Ασλίν)

135. Ε: Εσύ ήσουν καλή μαθήτρια; Είχες καλούς βαθμούς;

136. Μ: Ναι ήμουν και είχα καλούς βαθμούς. Πάντα ήθελα να είμαι γιατί θέλω να γίνω γιατρός. Και μ' αρέσει να διαβάζω.

Απόσπασμα 22 (περίπτωση Πέτρος)

158. Μ: Εγώ (.) μ' αρέσει να είμαι καλός.

159. Ε: Προσπαθείς να γίνεσαι καλύτερος.

160. Μ: Προσπαθώ ναι, να βοηθήσουμε, να διαβάζουμε αυτά.

161. Ε: Μια χαρά.

162. Μ: Να ερχόμαστε σχολείο κάθε μέρα.

163. Ε: Ωραία! Σε αρέσει εδώ στο σχολείο;

164. Μ: Ναι, μ' αρέσει πολύ. Ναι. Αν δεν/ αν δεν ερχόμουν εδώ στο σχολείο δε θα μάθαινα ελ/ ελληνικά.

5.5.2. Πρακτικές Γραμματισμού που διαμορφώνονται με βάση το σχολείο

Ορισμένα παιδιά αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να ασχοληθούν περισσότερο με τις πρακτικές που υποδεικνύει το σχολείο επιλέγοντας την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και άλλες αντίστοιχες δραστηριότητες.

Απόσπασμα 23 (Περίπτωση Πέτρος)

127. Μ: Επειδή από τις είκοσι τέσσερις ώρες, χωρίζω τέσσερις – πέντε ώρες να διαβάζω ελληνικά. Ακόμα και πάω σχολείο/ στον ξενώνα σας έχω πει πάω τάξη για τα ελληνικά.

[…]

437. Ε: Για το διάβασμα λιγάκι. Είπαμε ότι αφιερώνεις πολλή ώρα για τα ελληνικά.

438. Μ: Διάβασμα:: που εγώ τα ξέρω, απλά ελληνικά, ελληνικά, μαθηματικά.

439. Ε: Διαβάζεις για άλλα, φυσική ή χημεία;

440. Μ: Όχι, όχι τίποτα. Χημεία δεν τα κάνω. Χημεία κάνω εδώ, γεωγραφία κάνω εδώ, όχι στον ξενώνα, δεν προλαβαίνω. Πέντε ώρες που έχω ελευθερία, διαβάζω ελληνικά. Απλά δεν γίνεται να διαβάζεις, να απομνημονεύεις τις λέξεις.

Απόσπασμα 24 (περίπτωση Σβετλάνα)

82. Ε: Τι πιστεύεις, λοιπόν, τι παραπάνω μπορεί να γίνει, για να μάθει κανείς καλύτερα ελληνικά;

83. Μ: Να μελετάς όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι μόνος. Αυτό θα είναι δύο φορές, διπλά καλύτερο, πιστεύω.

Συχνά το σχολείο, είτε με το μάθημα της πληροφορικής, είτε με κάποιο άλλο μάθημα, αποτελεί το έναυσμα για την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων.

Απόσπασμα 25 (περίπτωση Αριάν)

11. Ε: Ε ό,τι έμαθες για τους υπολογιστές από που το έμαθες; Από το σχολείο, από τους γονείς σου; Από ποιον; Μόνος σου έψαξες;

12. Μ: Ε απ'το σχολείο πιο πολύ και/από το σχολείο μαθαίνουμε πιο πολύ εφαρμογές και τέτοια, αλλά για να ανοίξεις μέσα πιο πολύ από το ίντερνετ.

Απόσπασμα 26 (περίπτωση Άννα)

416. Ε: Ψάχνεις πληροφορίες δηλαδή;

417. Μ: Ναι, πληροφορίες.

418. Ε: Ποια καθηγήτρια συνήθως σου λέει//

419. Μ: Της γλώσσας βασικά.

420. Ε: Της γλώσσας. Και για πες μου ένα παράδειγμα, ας πούμε. Τι σου έβαλε να ψάξεις;

421. Μ: Μας βάζει μερικές φορές, κάποιες λέξεις μας δίνει και να που/να ψάξουμε, ξέρω γω, τι σημαίνει. Αυτό

[…]

402. Ε: Ωραία, τέλεια! Ε: χρησιμοποιείς στο internet, ας πούμε πράγματα όπως το google translate ή κάποιο λεξικό για να σε βοηθάει με θέματα γλώσσας;

403. Μ: Το google translate χρησιμοποιώ για τα αγγλικά λίγο, αν δυσκολευτώ κάτι.

404. Ε: Οκ! Για τα ελληνικά και τα γεωργιανά έχεις χρησιμοποιήσει ποτέ κάτι τέτοιο;

405. Μ: Όχι.

5.5.3. Υιοθέτηση λόγου σχολείου

Ο σχολικός λόγος διαμορφώνει σε κάποιες περιπτώσεις τα λεγόμενα των παιδιών και συχνά είναι εύκολη η ανίχνευσή του σε διάφορες απόψεις τους, όπως στην έμφαση που αποδίδουν στην αξία της γλωσσομάθειας.

Απόσπασμα 27 (περίπτωση Ασλίν)

154. Ε: Πιστεύεις ότι η ελληνική γλώσσα θα σου είναι χρήσιμη;

155. Μ: Ναι. Υπάρχει μια φράση στην Τουρκία που λέει ότι μία γλώσσα ισοδυναμεί με έναν πληθυσμό, δύο γλώσσες με δύο πληθυσμούς. Είναι σημαντικό να μαθαίνεις πολλές γλώσσες. Είναι καλό για τον κόσμο και για το μυαλό. Μαθαίνεις και καινούργιες κουλτούρες ταυτόχρονα.

Η ιεράρχηση των ξένων γλωσσών από τα παιδιά με βάση την ανταλλακτική τους αξία στον έξω κόσμο είναι ένα ακόμη στοιχείο που μαρτυρά επίδραση του σχολικού λόγου. Τα αγγλικά φέρουν μεγαλύτερο γλωσσικό κεφάλαιο στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης (πρβλ. Bourdieu) και έπονται τα γερμανικά. Ως εκ τούτου, τα παιδιά διαμορφώνουν κρίσεις επηρεασμένες από την ιεράρχηση αυτή και δίνουν προτεραιότητα στην εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσών έναντι άλλων.

Απόσπασμα 28 (περίπτωση Σβετλάνα)

74. Μ: Τα αγγλικά μου είναι πολύ χρήσιμα, είναι διεθνής γλώσσα, νομίζω κάθε άνθρωπος χρειάζεται να ξέρει και να μιλάει ακόμα και όχι με μεγάλη ευχέρεια, για να μπορεί κάτι να καταλαβαίνει και να εκφράζει κάποιες σκέψεις του (.) τώρα εμάς μας κάνουν μάθημα, στην αρχή της χρονιάς δεν είχαμε μάθημα γιατί δεν είχαμε καθηγητή, εγώ διάβαζα μόνη μου.

6. Σύνδεση πρακτικών σχολείου – οικογένειας

Όπως ίσως γίνεται φανερό από τις προηγούμενες ενότητες, εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό μία ταύτιση των πρακτικών γραμματισμού που διαμορφώνονται στο σπίτι και στο σχολείο. Τις περισσότερες φορές, η συμπεριφορά των παιδιών ως προς τη γραφή και την ανάγνωση παρουσιάζει μια συνέχεια μεταξύ των δύο αυτών κέντρων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, όπως φάνηκε, η ανατροφή της Ασλίν. Οι γονείς της φρόντιζαν από μικρή ηλικία να αναπτύξει σχέσεις με τη γραφή και την ανάγνωση και να εξοικειωθεί με τον σχολικό λόγο (βλ. απόσπασμα 16). Παρομοίως, η μητέρα της Άννας εξομάλυνε τη μετάβαση στην Ελλάδα με το να δίνει στα παιδιά ελληνικά βιβλία πριν τη μετακίνησή τους.

Απόσπασμα 29 (περίπτωση Άννα)

217. Μ: Ναι. Και όταν ήμασταν Γεωργία και μας έλεγε [η μαμά] ότι θα μας έφερνε μας έλεγε κάποιες λέξεις να μάθουμε, ξέρω γω, γεια και τέτοια. Οπότε ντάξει, μάθαμε και αυτά, ήρθαμε μετά στο δημοτικό μας βοηθούσανε πολύ.

Σύμπνοια, ωστόσο, παρατηρείται ακόμη και στην περίπτωση απουσίας γραμματισμών. Μεγαλώνοντας σε συνθήκες που δεν ευνοούσαν την ενασχόληση με τα γράμματα και μην έχοντας πάει ποτέ σχολείο, ο Χίμντα δεν έχει αναπτύξει πρακτικές γραμματισμού ούτε στη μητρική του ούτε και στην ελληνική. Στη δομή όπου φιλοξενείται, η επαφή του με την ανάγνωση είναι σχεδόν μηδενική και εξαντλείται στα αθλητικά νέα και σε υπότιτλους ταινιών, ενώ χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο μόνο σε συνομιλίες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αντίστοιχα στην τάξη, αντιγράφει μόνο ό,τι υπάρχει στον πίνακα και αυτό μόνο τις στιγμές που προσέχει στο μάθημα.

Απόσπασμα 30 (περίπτωση Χίμντα)

1022. Ε1: Όχι. Καμιά φορά ας πούμε κρατάς σημειώσεις; Λες να θυμηθώ να κάνω αυτό. Κρατάς ή το βάζεις στο [κινητό;]

1023. Ε2: [Σ' ένα] χαρτάκι. Post-it.

1024. Μ: Όχι. Μόνο, όλα εδώ. ((έδειξε προς κεφάλι))

1025. Ε2: Όλα [εδώ;]

1026. Ε1: [Και άμα] τα ξεχάσεις; Δεν ξεχνάς;

1027. Μ: Δεν ξεχνάς.

Η τωρινή, λοιπόν, αξιοποίηση των πρακτικών γραμματισμού από τα παιδιά βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ανατροφή τους. Οι γονείς που αναγνώριζαν την αξία και το κεφάλαιο που συνοδεύει τη γνώση γραφής και ανάγνωσης σε μια ή περισσότερες γλώσσες ωθούσαν τα παιδιά σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Συνεπώς, τα παιδιά αυτά είναι επιμελείς μαθητές και έχουν υιοθετήσει το Big D του καλού μαθητή. Αν και υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών, λόγω των διαφορετικών στόχων, η τάση αυτή είναι ξεκάθαρη.

Δύο ίσως παρεκκλίσεις από τη γενικότερη αυτή τάση αποτελούν δύο αγόρια που ενώ ανατράφηκαν σύμφωνα με το μοντέλο της *φυσικής ανάπτυξης* (Lareau 2003), εμφανίζουν έντονη επαφή με τους γραμματισμούς τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Ο Αριάν είναι ένα παιδί με έντονο ενδιαφέρον για τη φυσική και τη μηχανική και αφιερώνει πολύ χρόνο διαβάζοντας και αναζητώντας στο διαδίκτυο σχετικό υλικό, ενώ στο σχολείο εκδηλώνει το ενδιαφέρον του στο μάθημα της Φυσικής. Η δεύτερη περίπτωση είναι ο Πέτρος από το Αφγανιστάν. Αν και στη χώρα του η κοινωνική νόρμα επέβαλλε στα παιδιά να εργάζονται, ο ίδιος επέλεξε να πάει σχολείο και τώρα ονειρεύεται στο μέλλον να εργαστεί ως μεταφραστής. Στη δομή όπου διαμένει, αξιοποιεί τις ευκαιρίες που έχει και διαβάζει ελληνικά ή γράφει στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στα ελληνικά. Στο σχολείο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο μάθημα της γλώσσας.

Απόσπασμα 31 (περίπτωση Αριάν)

21. Ε: Σοβαρά; ((ο Μ κουνάει το κεφάλι)). Επομένως θα σου χρειαστούν και τα αγγλικά και τα γερμανικά, θα γίνεις διάσημος σ' όλο τον κόσμο. ((Ο Μ γελάει)) Ο μπαμπάς σου έχει καμία σχέση μ'αυτά; Με τα εργαλεία, μ' όλα αυτά που ασχολείσαι;

22. Μ: Πολύ λίγο, όχι πολύ.

23. Ε: Σοβαρά; Και τι σου λέει γι'αυτό; Το ότι θες ας πούμε να πας σε ΕΠΑΛ κ να ασχοληθείς μ'αυτό;

24. Μ: Δε με λέει κάτι. Άμα μπορείς, λέει, εντάξει, καλή δουλειά είναι.

Απόσπασμα 32 (περίπτωση Πέτρος)

198. Ε: Ωραία. Άρα είχες πάει τέσσερα χρόνια εκεί πέρα και δεν ήταν υποχρεωτικό να πας.

199. Μ: Ναι, ήταν δύσκολο λίγο

200. Ε: Απλά ήτανε απόφαση κάποιου από την οικογένειά σου να πας/ το να θέλεις να πας σχολείο στο Αφγανιστάν, αφού δεν ήταν υποχρεωτικό;

201. Μ: Όχι, μόνος μου ήθελα να πάω.

202. Ε: Ήταν δικιά σου απόφαση.

203. Μ: Δικιά μου ναι. Αυτοί ήθελαν να δουλεύω και εκεί. Είναι μικρά/ μικρά παιδιά συνήθως δουλεύουν στο Αφγανιστάν.

6.1. Συγχρονικότητα

Η οικονομική και κοινωνική παγκοσμιοποίηση, οι έντονες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, καθώς και η αυξανόμενη χρήση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών έφεραν τα ζητήματα γλώσσας και πολυγλωσσίας στο επίκεντρο των ερευνών της κοινωνιογλωσσολογίας και της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Στη παγκόσμια ρευστή πραγματικότητα οι άνθρωποι χρησιμοποιούν οποιοδήποτε γλωσσικό στοιχείο έχουν στη διάθεσή τους, ώστε να επιτύχουν, όσο καλύτερα μπορούν, τους επικοινωνιακούς στόχους της κάθε περίστασης, αντλώντας κάθε φορά από ένα ρεπερτόριο ταυτοτήτων τις πιο κατάλληλες και επιθυμητές. Πολλοί ερευνητές έχουν ήδη ασχοληθεί με την υβριδικότητα και την πολλαπλότητα των γλωσσικών επιλογών και των ταυτοτήτων διαφόρων κοινωνικών ομάδων.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε ανέδειξε παρόμοια ζητήματα σχετικά με την επιλογή ταυτοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που μελετήσαμε φαίνεται να κατέχουν διάφορες ταυτότητες, οι οποίες συνυπάρχουν και φωλιάζουν η μία μέσα στην άλλη (Gee 2015). Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μία πολυεπίπεδη συγχρονικότητα, όπου το παρελθόν συνομιλεί με το παρόν και οι ταυτότητες διαρκώς αναπλάθονται (Blommaert 2005, 2010). Παρά τις υπάρχουσες διαφορές, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όλοι οι μαθητές ενεργοποιούν τις ταυτότητες του μετανάστη/ πρόσφυγα, του εφήβου, του μαθητή και του γιου/ της κόρης. Όλες οι παραπάνω ταυτότητες πηγάζουν από τον κόσμο και τις εμπειρίες των μαθητών και βρίσκονται σε σαφή αλληλεπίδραση με όσα κέντρα αναλύθηκαν προηγουμένως.

7. Επίλογος

Η ανάλυση των οχτώ μελετών περίπτωσης που πραγματοποιήσαμε ανέδειξε κάποια σημαντικά κέντρα που φαίνεται να επηρεάζουν και να διαμορφώνουν τη συγχρονικότητα των πρωταγωνιστών της έρευνας. Η ανάλυση έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην σύνδεση αυτών των κέντρων με τις πρακτικές γραμματισμού που επιλέγονται, με τους γλωσσικούς πόρους που συχνά αναμειγνύονται και με τις πολλαπλές ταυτότητες που πραγματώνονται από τους μαθητές σε συγχρονικό επίπεδο τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την ανάγνωση της συνθετότητας της σύγχρονης πραγματικότητας και παράλληλα παρέχουν βοηθητικές ενδείξεις για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αναγκαία, ωστόσο, εξακολουθεί να είναι η επιτόπια παρατήρηση στο εσωτερικό ανάλογων τάξεων για την ανάδειξη στοχευμένων διδακτικών προτάσεων βάσει των δεδομένων, αλλά και γενικότερα η εξατομικευμένη διδασκαλία με βάση τη διαφορά και ο συνυπολογισμός των κέντρων και των επιρροών που ασκούν αυτά στις σημειωτικές επιλογές των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Blommaert, J. & B. Rampton (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, *13*(2), 1-20.

Blommaert, J.M.E. & P.K. Varis (2013). "Enough is enough: The heuristics of authenticity in superdiversity". In J. Duarte & I. Gogolin (Eds.), *Linguistic superdiversity in urban areas: Research approaches* (pp.143-158). Amsterdam: John Benjamins.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gee, J.P. (2015). *Literacy and education*. New York, NY: Routledge.

Hall, K. & C. Nilep (2015). Code-Switching, Identity, and Globalization. In D. Tannen, H. E. Hamilton & D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 597-619). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Hay, C. (2001). What place for ideas in the structure-agency debate? Globalisation as a process without a subject. *Writing in the Critical Social Sciences*, London, UK: First Press.

Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, *11*(1), 49-76.

Hinnenkamp, V. (2003). Mixed language varieties of migrant adolescents and the discourse of hibridity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *24*, 12–41.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.

Spotti, M. & J. Blommaert (2016). Bilingualism, Multilingualism, Globalization, and Superdiversity. In O. Garcia, N. Flores & M. Spotti (Eds.), *Oxford Handbooks Online* (pp. 161-178). Oxford, UK: Oxford University Press.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies 30*(6), 1024-1054.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Λελεδάκης, Κ. (2006). Επίμετρο. Στο *P. Bourdieu, Η αίσθηση της πρακτικής* (μτφ. Θ. Παραδέλλης) (σσ. 432-450). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σπηλιοπούλου, Γ. (2014). *Πολιτισμικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικές προσδοκίες γηγενών μαθητών δημοτικού σχολείου και μαθητών προερχόμενων από οικογένειες μεταναστών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.

«Εγώ γι' αυτό στενοχωριέμαι, που δε μιλάνε αλβανικά»: γονική εμπλοκή, διγλωσσία και πολιτισμικό κεφάλαιο σε οικογένειες αλβανικής καταγωγής

Παϊσιούλα Καρακώστα
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΜΔΕ
pmkara@gmail.com

Abstract

Parental involvement is considered to contribute significantly to children's performance at school, as well as their overall academic progress. Nevertheless, the types and outcomes of parental involvement are shaped by the parents' social and educational background. In this study the researcher used the method of in depth interview with Albanian mothers of Elementary and Junior High School students living in Heraklion Crete and investigated their attitudes towards the school and their parental involvement practices. Drawing on Bourdieu's theory of cultural capital and Lareau's research on parental involvement, the study explored how the mothers' educational background inter-relates with their attitudes towards their children's bilingualism. The research findings reveal that the cultural capital affects significantly the mothers' attitudes and parental involvement. Furthermore, the mothers' educational background, as well as their own educational trajectories, predetermine, in the given educational system, their children's educational performance and progress. In addition, the results show that mothers with higher education produce additive bilingualism for their children, while mothers who completed only primary education cannot cope with the pressure of the dominant language and lead their children to subtractive bilingualism.

Λέξεις-κλειδιά: *Μετανάστες, γονική εμπλοκή, πολιτισμικό κεφάλαιο, προσθετική/ αφαιρετική διγλωσσία.*

1. Εισαγωγή

Ολοένα και συχνότερα διαπιστώνεται η σημασία της γονικής εμπλοκής για τη σχολική πορεία των μαθητών και καταβάλλονται προσπάθειες για τη βελτίωση και την ενίσχυση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας. Οι περισσότερες έρευνες που μελετούν τις πρακτικές της εμπλοκής μένουν στην περιγραφή τους χωρίς να αναζητούν τα αίτια που τις γεννούν και εστιάζουν πιο πολύ στο γηγενή πληθυσμό, αποκλείοντας τους αλλοδαπούς μαθητές, αν και οι τελευταίοι αποτελούν ένα σημαντικό μερίδιο του μαθητικού πληθυσμού με αυξανόμενες τάσεις. Παράλληλα, το γεγονός ότι η οικογένεια καθορίζει σε τέτοιο βαθμό τη σχολική επίδοση είναι ένδειξη ότι το σχολείο δεν προσφέρει πραγματικά ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, αλλά εξακολουθεί να λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής και νομιμοποίησης της κοινωνικής ανισότητας. Ο προβληματισμός αυτός γέννησε μία έρευνα με αντικείμενο τις πρακτικές εμπλοκής των Αλβανών γονιών που ζουν στην Ελλάδα, ένα μέρος της οποίας αναπτύσσεται στις επόμενες σελίδες.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου και η αξιοποίησή της στη μελέτη της γονικής εμπλοκής

Είναι γνωστές οι απόψεις του Pierre Bourdieu για το διαφορετικό *πολιτισμικό κεφάλαιο* και *έθος (habitus)* που κάθε κοινωνική τάξη μεταβιβάζει ασυνείδητα, μέσω της καθημερινής ώσμωσης και των οικογενειακών ασχολιών, στα νεότερα μέλη της και πώς αυτό αναγνωρίζεται και ανταμείβεται από το σχολικό θεσμό αναπαράγοντας την κοινωνική ανισότητα (Bourdieu & Passeron 2014, Μπουρντιέ 1985). Το πολιτισμικό κεφάλαιο εξαρτάται, πρωτίστως, από το γενικό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (μορφωτικό επίπεδο πατέρα-μητέρας, αλλά και παππούδων-γιαγιάδων) και, δευτερευόντως, από το οικονομικό επίπεδο και την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα (Μπουρντιέ 1985).

Τη θεωρία του Bourdieu αξιοποιεί η Annette Lareau στις έρευνές της για τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων κατά την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση και τη σχολική ζωή των παιδιών τους. Από τις έρευνές της προκύπτει ότι γονείς διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων εμπλέκονται διαφορετικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους παράγοντας διαφορετικά αποτελέσματα (Lareau 2000, 2003). Επίσης, φαίνεται ότι δεν υπάρχει τίποτα το ασυνείδητο και το παθητικό στη μεταβίβαση του πολιτισμικού κεφαλαίου (Lareau 2000). Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που διαθέτουν οι γονείς χρησιμοποιούνται *στοχευμένα*, προκειμένου να διευκολύνουν την προσαρμογή και τη συνδιαλλαγή των παιδιών τους με το σχολείο (Lareau & Weininger 2003).

Όλοι οι γονείς, ανεξαρτήτως της κοινωνικής τους προέλευσης και του μορφωτικού τους επιπέδου, προσπαθούν να συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις του σχολικού θεσμού. Ωστόσο όσοι διαθέτουν μόρφωση, ανώτερο κοινωνικό status και υψηλά εισοδήματα, αφενός νιώθουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο, αφετέρου το κάνουν με πιο αποδοτικό τρόπο από ό, τι οι γονείς των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Οι τελευταίοι που στερούνται πόρους, όπως η μόρφωση και τα εισοδήματα, διακατέχονται από ένα αίσθημα αδυναμίας και παραίτησης, δε νιώθουν καμία αυτοπεποίθηση να εμπλακούν στη μόρφωση των παιδιών τους και την αφήνουν στα χέρια των επαγγελματιών, δηλαδή των δασκάλων (Lareau 2000, 2003).

2.2. Γλώσσα του σπιτιού, διγλωσσία και ακαδημαϊκή εξέλιξη

Σε ό, τι αφορά στη *γλώσσα*, τόσο ο Bourdieu, όσο και η Lareau, υποστηρίζουν ότι η χρήση της διαφέρει ανάλογα με το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας. Έτσι, τα ανώτερα και μορφωμένα κοινωνικά στρώματα μιλούν στο σπίτι μια αρκετά παραπλήσια μορφή της πρότυπης γλώσσας που διδάσκεται στο σχολείο, την οποία αγνοούν τα λαϊκά στρώματα (Bourdieu & Passeron 2014, Lareau 2003, Φραγκουδάκη 2001). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων αφενός να αισθάνονται οικεία στο σχολείο, αφετέρου να αναπτύσσουν ευκολότερα και ταχύτερα τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητά τους, ενώ το αντίθετο ισχύει για τα παιδιά των μη προνομιούχων οικογενειών (Ασκούνη 2003, Lareau 2003, Μπουρντιέ 1985, Σκούρτου 2001).

Η *γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα*, δηλαδή η ικανότητα να χειρίζεται κάποιος την πρότυπη γλώσσα του σχολείου για να κατανοεί και να διατυπώνει αφηρημένες και σύνθετες έννοιες, είναι καθοριστική για την ακαδημαϊκή εξέλιξή του, καθώς το περιβάλλον διδασκαλίας του σχολείου διέπεται από γενίκευση και αφαίρεση και χαρακτηρίζεται από αυξημένες γλωσσικές απαιτήσεις, τόσο γραπτής όσο και προφορικής έκφρασης (Cummins 2005, Φραγκουδάκη 2001).

Για τους *δίγλωσσους* δε *μαθητές*, το επίπεδο της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας εξαρτάται περισσότερο από την εννοιολογική υποδομή τους στην πρώτη τους γλώσσα, παρά από την άνεσή τους να μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Cummins 2005: 113). Αυτό ερμηνεύεται από τη θεωρία της *κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας* σύμφωνα με την οποία η τελευταία διευρύνεται

όσο καλύτερα γνωρίζει κάποιος την πρώτη του γλώσσα (Σκούρτου 2001). Ιδιαίτερα για την απόκτηση των δεξιοτήτων που συνδέονται με τη λογική του γραπτού λόγου και άρα με την καλύτερη προσαρμογή στις απαιτήσεις του σχολείου, η διευρυμένη κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση (Cummins 2005, Σκούρτου 2001).

2.3. Η μελέτη της γονικής εμπλοκής σε μετανάστες γονείς

Στην Ελλάδα ένα σημαντικό ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών είναι παιδιά γονιών μεταναστών (ΕΛ.ΣΤΑΤ. 2011). Οι πρακτικές της γονικής εμπλοκής αυτών των γονιών έχουν μελετηθεί σε *έρευνες* με δείγμα αμιγώς γονείς μετανάστες, κυρίως αλβανικής καταγωγής (Μαλιγκούδη 2010, Νίκου 2014, Πολύζος 2012, Χατζηδάκη 2007), αλλά και σε έρευνες με μεικτό δείγμα από γηγενείς και μετανάστες γονείς (Μαυροπούλου & Στογιαννίδου 2006, Στογιαννίδου 2006). Σε όσες από αυτές (Νίκου 2014, Πολύζος 2012) έχει μελετηθεί η στάση των γονιών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους, προκύπτει ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας στο σπίτι εξαρτάται σημαντικά από το επίπεδο σπουδών των γονιών.

3. Ερευνητικός σχεδιασμός

3.1. Το ερευνητικό ερώτημα

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας που έγινε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσω εάν και πώς η κοινωνική καταγωγή και το μορφωτικό επίπεδο των Αλβανών μεταναστών γονιών που ζουν στην Ελλάδα επιδρά στις πρακτικές εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Εδώ παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν στη διγλωσσία των παιδιών των Αλβανών μεταναστών και απαντούν στο ερώτημα *πώς το μορφωτικό επίπεδο των Αλβανών μεταναστών γονιών που ζουν στην Ελλάδα επιδρά στις πρακτικές που εφαρμόζουν σχετικά με τη διγλωσσία των παιδιών τους.*

3.2. Η συλλογή των δεδομένων

Η έρευνα διεξάχθηκε στο Ηράκλειο της Κρήτης σε δείγμα πέντε οικογενειών αλβανικής καταγωγής. Το δείγμα επιλέχτηκε με βολική δειγματοληψία. Ως κύριο πληροφοριοδότη από κάθε οικογένεια επέλεξα τη μητέρα επειδή προκύπτει από πολλές έρευνες (Grolnick & Slowiaczek 1994, Ματσαγγούρας & Βέρδης 2003, Turney & Kao 2009, Χατζηδάκη 2007) ότι οι μητέρες είναι επιφορτισμένες με τη μέριμνα για τη μόρφωση των παιδιών. Και οι πέντε αυτές οικογένειες βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 10 χρόνια, μιλούν αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα και έχουν ένα έως δύο παιδιά, τα περισσότερα σχολικής ηλικίας, και τουλάχιστον το ένα τους παιδί φοιτά στο Γυμνάσιο.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της σε βάθος συνέντευξης και η ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης κειμένου. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες και πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια τον Απρίλιο του 2016. Όλα τα ονόματα που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση είναι ψευδώνυμα.

4. Ευρήματα

4.1. Τα χαρακτηριστικά των μητέρων

Με κριτήριο τα *χρόνια σπουδών*, οι μητέρες του δείγματος μπορούν να χωριστούν σε δύο ομάδες: Α) σε εκείνες που ολοκλήρωσαν τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση (8 έτη σπουδών: Άννα, Ελίζα, Πέτρα) και

Β) σε εκείνες που συνέχισαν μέχρι το πανεπιστήμιο (τουλάχιστον 13 έτη σπουδών: Κάντυ, Λάρα). Η ομάδα Α διαθέτει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ενώ η ομάδα Β υψηλό. Αυτό το κριτήριο βοηθάει να φωτιστεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των γυναικών, αλλά και να ερμηνευθεί το έθος που εκδηλώνουν με τη μορφή πρακτικών υποστήριξης της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Σε ό,τι αφορά στο *επάγγελμα* των μητέρων στην Ελλάδα, στην πλειονότητα εργάζονται ως καθαρίστριες, είτε με τη μορφή οικιακών βοηθών είτε ως υπάλληλοι σε καθαριστήρια, ξενοδοχεία, εταιρείες καθαρισμού κ.λπ. Σχετικά όμως με την επαγγελματική τους απασχόληση στην Αλβανία, διαπιστώνουμε διαφορές στις δύο ομάδες. Από τις μητέρες της ομάδας Α δεν έχει εργαστεί εκεί καμία, αλλά όλες έφυγαν λίγο μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παντρεύτηκαν αμέσως ή λίγο πριν εγκατασταθούν στην Ελλάδα. Από την άλλη, οι μητέρες της ομάδας Β διαθέτουν εργασιακή εμπειρία και στην Αλβανία. Η μία εργαζόταν ως δασκάλα για 13 χρόνια και η άλλη, ταυτόχρονα με την εισαγωγή της στο Πανεπιστήμιο, εργάστηκε ως δημοσιογράφος στα κρατικά μέσα (ραδιόφωνο, εφημερίδα).

Εκτός από το επίπεδο σπουδών, μία ακόμη σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες διαφαίνεται από τη *στάση τους στις επαγγελματικές επιλογές*. Για την ομάδα Β το επάγγελμα που εξασκούν είναι ως ένα βαθμό προϊόν επιλογής. Δεν το αποδέχονται ως νομοτέλεια, αλλά επιδιώκουν κάτι καλύτερο, όχι μόνο οικονομικά, αλλά και κάτι που θα τους προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση. Η μία μητέρα της ομάδας Β είχε επαγγελματική πρόταση και στην Ελλάδα για δημοσιογραφία –το αντικείμενο των σπουδών της- την οποία αρνήθηκε. Η πρόταση αυτή προέκυψε μέσω γνωστών, κάτι που δείχνει ότι βρισκόταν σε αναζήτηση άλλης εργασίας και το γνώριζε αυτό και ο κύκλος της. Η άλλη εργάστηκε ως οικιακή βοηθός για ένα διάστημα όταν πρωτοήρθε στην Ελλάδα, αλλά γρήγορα άρχισε να αναζητεί εργασία με ευνοϊκότερους όρους και τα τελευταία χρόνια συνεργάζεται ως εμπορική αντιπρόσωπος με γερμανική εταιρεία προϊόντων καλλωπισμού και υγείας, ενώ στη συνέντευξη επανέρχεται για να δηλώσει πόσο της αρέσει η δουλειά της:

> *μου φαίνεται ότι έχω γίνει δασκάλα ξανά (γέλια), έχω βρει τον εαυτό μου*
>
> (Κάντυ, 55 ετών, εμπορική αντιπρόσωπος/δασκάλα).

Από την άλλη, για την ομάδα Α η δουλειά της καθαρίστριας είναι μονόδρομος. Δεν κατορθώνουν να διεκδικήσουν αποτελεσματικά ούτε το νόμιμο δικαίωμα της ασφάλισης:

> *κοίτα, η δουλειά δε με πειράζει ό, τι δουλειά να 'ναι. Εγώ και στα σπίτια που είμαι, οι κυρίες που έχω, καλά είμαι, δεν έχω θέμα. Μόνο που με πειράζει εμένα τα ένσημά μου, η ασφάλειά μου. Αυτό με πειράζει πολύ. Γιατί δεν έχω πού να ασφαλίσω, πώς να ασφαλίσω, για λόγους υγείας, γιατί είμαστε και οι δύο με φάρμακα, άστα να πάνε. Αλλά αν έχουμε δουλειά… ντάξει*
>
> (Ελίζα, 37 ετών, καθαρίστρια).

4.2. Στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη διγλωσσία

Όπως ήδη αναφέρθηκε ένα από τα στοιχεία του πολιτιστικού κεφαλαίου είναι η γνώση ή μη της πρότυπης γλώσσας. Ας εξετάσουμε σε ποια από τα σπίτια του δείγματος μιλιέται μια γλώσσα κοντινή με την πρότυπη.

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι μητέρες της ομάδας Β μιλούν πολύ καλά αλβανικά, τα εξασκούν σε καθημερινή βάση και τα επιλέγουν ως γλώσσα ανατροφής των παιδιών τους:

> *Ντάξει έχω τηλεόραση. […] Αλβανικά μιλάμε, αλλά χωρίς την τηλεόραση δεν μπορείς γιατί τι θα πούμε «πάρε το ποτήρι», είναι λίγα. Αλλά με τηλεόραση…*
>
> (Κάντυ, 55 ετών, εμπορική αντιπρόσωπος/δασκάλα)

Ερευνήτρια: και τι κάνατε; Εσείς με το σύζυγό σας μιλάτε αλβανικά;

Λάρα: ναι

(Λάρα, 37 ετών, καθαρίστρια /δημοσιογράφος).

Επίσης γνωρίζουμε ότι μία μητέρα από την ομάδα Β μιλάει και διαβάζει και την πρότυπη ελληνική, έχει πλούσιο λεξιλόγιο και εκφράζεται με μεγάλη ακρίβεια.

Από την άλλη, οι μητέρες της ομάδας Α δε φαίνεται να έχουν εξοικείωση με καμία πρότυπη γλώσσα. Τη μεν πρότυπη αλβανική ούτε στο σπίτι τους τη μιλούσαν ούτε στο οκτατάξιο δημοτικό πρόλαβαν να τη μάθουν, τη δε πρότυπη ελληνική δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να τη διδαχθούν. Στην ανατροφή των παιδιών τους εναλλάσσουν τα αλβανικά με τα ελληνικά.

Διαφορετική είναι και η εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά των δύο ομάδων. Εκείνα της ομάδας Α καταλαβαίνουν αλβανικά και μιλούν μέτρια ή καθόλου, ενώ της ομάδας Β μιλούν πολύ καλά αλβανικά, διαβάζουν και γράφουν άνετα. Ποιες πρακτικές οδήγησαν σε αυτά τα αποτελέσματα;

Δύο από τις μητέρες της ομάδας με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (ομάδας Α) επιθυμούν να ενισχύσουν τη γνώση της αλβανικής γλώσσας στα παιδιά τους. Τους μιλούν αλβανικά και κρίνουν θετικά δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη χρήση της αλβανικής γλώσσας, όπως συζητήσεις στο facebook με συγγενείς στην Αλβανία, παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών στα αλβανικά. Όμως παρά την επιθυμία τους, δε μεθοδεύουν, ούτε οργανώνουν καμία τέτοια δραστηριότητα οι ίδιες. Δε φέρνουν βιβλία από την Αλβανία, ενώ ισχυρίζονται ότι μπορούν να βρουν εύκολα και με χαμηλό κόστος, δεν ενδιαφέρονται να διατηρήσουν την αναμετάδοση αλβανικών τηλεοπτικών σταθμών, δεν επιμένουν στη χρήση της αλβανικής γλώσσας. Η δε τρίτη μητέρα της ομάδας αυτής εφάρμοσε πρακτικές που οδήγησαν το γιο της από προσθετική σε αφαιρετική διγλωσσία.

Το συγκεκριμένο παιδί στα δύο του έτη μιλούσε και αλβανικά και ελληνικά (προσθετική διγλωσσία). Τότε χρειάστηκε να χωριστεί από τους γονείς του και να πάει να ζήσει στην Αλβανία με τη γιαγιά του. Εκεί παρέμεινε ένα εξάμηνο και όταν επέστρεψε, δε μιλούσε πια ελληνικά, παρά μόνο αλβανικά. Η μητέρα του πανικοβλήθηκε και άρχισε να του μιλάει ελληνικά. Σε μικρό χρονικό διάστημα το παιδί ξανάρχισε να μιλάει ελληνικά, αλλά έπαψε να μιλάει αλβανικά (αφαιρετική διγλωσσία):

... μετά ναι, μετά δεν ήξερε ελληνικά καθόλου. Μόνο αλβανικά [...] Είχε ξεχάσει τα ελληνικά. Έμεινε 6 μήνες πάνω και ήτανε τότε που μίλαγε δυο γλώσσες μαζί. Και μετά μπερδεύτηκε, ήρθε και του μιλούσανε (ενν. οι κάτοικοι του χωριού) και είχε ξεχάσει και ερχότανε κι έκλαιγε κι έλεγε «μαμά, δεν ξέρω τι μου λένε, δε βγαίνω έξω». Τέλος πάντων, μετά άρχισα εγώ να του μιλάω ελληνικά για να μπορεί να πάρει λίγο στο σπίτι μέσα [...] Ντάξει άρχιζε μετά, δεν άργησε πολύ, μέσα σε ένα μήνα, γιατί ήτανε μικρός, τα παιδιά μαθαίνουν πολύ εύκολα.

(Ελίζα, 37 ετών, καθαρίστρια).

Οι μητέρες στενοχωριούνται που τα παιδιά τους δε μιλάνε αλβανικά με άνεση:

όχι, δυστυχώς (ενν. δε μιλάνε αλβανικά) [...] Στενοχωριέμαι για αυτό, που δε μιλάνε αλβανικά. Θέλω να μιλάνε άνετα αλβανικά.

(Ελίζα, 37 ετών, καθαρίστρια).

Όμως δε δραστηριοποιούνται προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλά παραμένουν παθητικές παρατηρήτριες της αφαιρετικής διγλωσσίας των παιδιών τους:

όι, πειράζει, γιατί όταν μιλάνε τα παιδιά με τη μαμά μου, δεν καταλαβαίνουν κάθε λέξη τι λέει η μαμά μου. Και πρέπει να το ξέρουν και αυτή τη γλώσσα, αλλά εγώ αναγκαστικά, επειδή δεν ξέρουν αυτοί, μιλάω και εγώ ελληνικά

(Πέτρα, 30 ετών, καθαρίστρια).

Οι μορφωμένες μητέρες της ομάδας Β μεθοδευμένα οδηγούν τα παιδιά τους σε προσθετική διγλωσσία, διευρύνοντας την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, που είναι «κοινή μεταξύ των γλωσσών και καθιστά δυνατή τη μεταφορά γνωστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων» (Cummins 2005:137) από τη μία γλώσσα στην άλλη.

Δεν επιθυμούν απλώς τα παιδιά τους να μάθουν αλβανικά, αλλά το επιδιώκουν με σταθερότητα και σχέδιο (βλ. και Νίκου 2014: 173, Πολύζος 2012: 134-135). Χωρίς να παραβλέπουν τις συναισθηματικές δυσκολίες, τις οποίες βιώνουν τα παιδιά τους από τη διγλωσσία, παραμένουν σταθερές στην επιλογή τους να τους μιλούν αλβανικά και, όποτε αμφιβάλλουν, καταφεύγουν στους ειδικούς (γιατρό):

(μιλούσα στην κόρη μου) αλβανικά όταν ήτανε μωρό και μετά όταν έγινε 18 μηνών πήγε παιδικό σταθμό και δε μιλούσε ούτε αλβανικά ούτε ελληνικά και μόλις το πήγα στην Αλβανία, όταν ήρθε μιλούσε αλβανικά, γιατί είχε ακούσει και μιλούσε

(Κάντυ, 55 ετών, εμπορική αντιπρόσωπος/δασκάλα)

Λάρα: η Μαριλένα[1] μέχρι 3 ετών μιλούσε μόνο αλβανικά, δεν ήξερε ελληνικά. Εκεί ένιωθε την πρώτη δυσκολία, όταν πήγε στον παιδικό σταθμό

Ερευνήτρια: εκεί τι κάνατε;

Λ: τι να κάνουμε; Εκεί υπομονή και κλάματα

Ερ: εσείς συνεχίσατε να της μιλάτε αλβανικά

Λ: ε, εμείς επειδή είχε ένα θέμα με διγλωσσία όταν ήτανε μικρή, μας είπε ο γιατρός ότι θα κρατάτε μόνο μία γλώσσα, […] επειδή έχει μεγαλώσει με γιαγιά και παππού εδώ, μιλούσαμε μόνο αλβανικά. Ναι αλλά, ήτανε δυσκολία.

Ερ: σε τι ηλικία;

Λ: 3,5 χρονών

(Λάρα, 37 ετών, καθαρίστρια /δημοσιογράφος).

Η μητέρα της ομάδας Β που στην Αλβανία εργαζόταν ως δασκάλα και έχει και τη γνώση και τα μέσα, διδάσκει την κόρη της γραφή και ανάγνωση στα αλβανικά πριν καν εκείνη πάει δημοτικό και, έτσι, τη βοηθάει να κατακτήσει γρήγορα και την ελληνική πρότυπη γλώσσα:

η κόρη μου πριν πάει σχολείο ελληνικό, (της) έκανα δύο μήνες (ενν. αλβανικά), γιατί έχω όλα τα βιβλία αλβανικά […] και έμαθε αλβανικά και όταν πήγε Α΄ τάξη έμαθε ελληνικά να διαβάζει και δεν κουράστηκα καθόλου. Γιατί (τα) ήξερε όλα.

(Κάντυ, 55 ετών, εμπορική αντιπρόσωπος/δασκάλα).

Αλλά και η άλλη μητέρα της ομάδας Β διαισθητικά αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της μεταφοράς στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη και το όφελος που αποκομίζει η κόρη της από την καλή γνώση των αλβανικών στην εκμάθηση, όχι μόνο των ελληνικών, αλλά και άλλων γλωσσών:

[1] Μαριλένα είναι το ψευδώνυμο που χρησιμοποιείται για την κόρη της.

(η κόρη μου) διαβάζει πολύ καλά (ενν. αλβανικά). Την έχει βοηθήσει πολύ στα αγγλικά και η δικιά μας γλώσσα βοηθάει πολύ στις ξένες γλώσσες

(Λάρα, 37 ετών, καθαρίστρια /δημοσιογράφος).

Αυτό που τελικά πετυχαίνουν οι μητέρες της ομάδας Β είναι τα παιδιά τους να κατακτήσουν την πρότυπη αλβανική:

και μιλάει πολύ καθαρά και με μεταφράζει πάρα πολύ καλά, λέξεις ελληνικά που είναι πάρα πολύ δύσκολες (στα) αλβανικά και μου λέει είναι αυτό

(Κάντυ, 55 ετών, εμπορική αντιπρόσωπος/δασκάλα).

Η κατάκτηση της αλβανικής, της πρώτης γλώσσας, σε αυτό το επίπεδο έχει ως συνέπεια τη διεύρυνση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Με διευρυμένη την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα τα παιδιά της ομάδας Β ξεκινούν από προνομιακή αφετηρία την πορεία τους στο σχολείο, αφού «όσο πιο πολύ διευρύνεται η [ικανότητα αυτή], τόσο ενισχύεται η βάση για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, γιατί δομούνται όλο και περισσότερες, όλο και πιο σύνθετες έννοιες» (Σκούρτου 2001: 233).

Από την άλλη, για τα παιδιά της ομάδας Α η εγκατάλειψη της πρώτης γλώσσας συνεπάγεται τη συρρίκνωση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, την αδυναμία μεταφοράς εννοιολογικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη και την ανάπτυξη της μιας γλώσσας (ελληνικής) σε βάρος της άλλης (αλβανικής). Σύμφωνα με τη θεωρία, η περιορισμένη κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα οδηγεί σε αντίστοιχα περιορισμένες επιδόσεις γλωσσικής και, συνακόλουθα, γνωστικής ανάπτυξης (Σκούρτου 2001). Κάτι που φαίνεται να επαληθεύεται και από τη χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών της ομάδας αυτής.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο των Αλβανίδων μητέρων επηρεάζει καθοριστικά τη στάση και τις πρακτικές τους απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους.

Οι μορφωμένες μητέρες του δείγματος, κάτοχοι οι ίδιες της πρότυπης αλβανικής γλώσσας, φροντίζουν με σύστημα και μέθοδο ώστε να κατακτήσουν τα παιδιά τους την πρώτη τους γλώσσα (αλβανικά) σε υψηλό επίπεδο και αντιστέκονται στις πιέσεις της κυρίαρχης γλώσσας (ελληνικά). Από την άλλη, οι μητέρες που ολοκλήρωσαν μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση διακατέχονται από ένα αίσθημα παραίτησης και αδυναμίας απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. Δε διαθέτουν αποτελεσματικούς τρόπους για να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές δυσκολίες που συνεπάγεται η διγλωσσία και δεν αντέχουν τις πιέσεις της κυρίαρχης γλώσσας. Υποχωρώντας απέναντι στην κυρίαρχη γλώσσα, στερούν από τα παιδιά τους τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλά τη μητρική τους γλώσσα.

Συνακόλουθα, τα παιδιά των μητέρων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο οδηγούνται σε κατάσταση προσθετικής διγλωσσίας, σε αντίθεση με τα παιδιά των μητέρων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, τα οποία οδηγούνται σε κατάσταση αφαιρετικής διγλωσσίας.

Είναι σαφές πως τα ευρήματα που προκύπτουν από μια έρευνα τόσο μικρής κλίμακας, όπως η παρούσα, είναι αδύνατον να γενικευτούν στο σύνολο του μελετώμενου πληθυσμού, εν προκειμένω στους μετανάστες γονείς αλβανικής καταγωγής που ζουν στην Ελλάδα. Καθώς, όμως, υπάρχει σε γενικές γραμμές συνάφεια των ευρημάτων όλων των ερευνών που επιχειρούν να συσχετίσουν τους κοινωνικούς παράγοντες με τις πρακτικές των γονιών, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε δείγματος, μπορούμε, χωρίς επιφύλαξη νομίζω, να δεχτούμε τον ισχυρισμό της Lareau ότι αυτό που διαφοροποιεί τις ευκαιρίες και τις επιλογές των ανθρώπων δεν είναι άλλο από την κοινωνική τους καταγωγή (Lareau 2003: 256).

Το συμπέρασμα αυτό, αρκετά ντετερμινιστικό στη διατύπωσή του, ας ωθήσει εμάς τους εκπαιδευτικούς να αναρωτηθούμε κατά πόσο προσεγγίζουμε τους μαθητές μας επηρεασμένοι από στερεότυπες αντιλήψεις που αποδίδουν τις διαφορές ανάμεσά τους, όχι στη διαφορετική ταξική τους καταγωγή, αλλά σε εγγενή αίτια, σε «φυσικά χαρίσματα» ή «αδιαφορία», «ακαταλληλότητα για γράμματα» και «τεμπελιά». Κι ας προσπαθήσουμε μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη να σκαλίσουμε ρωγμές σε αυτό το πλαίσιο, γιατί στα αλήθεια δεν είναι τα ταξικά τους χαρακτηριστικά που τους καταδικάζουν ή τους αναδεικνύουν, αλλά ο τρόπος που εμείς τα εσωτερικεύουμε και τα διαχειριζόμαστε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Grolnick, W.S. & M.L. Slowiaczek (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development, 65*, 237-252.

Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers (2η έκδοση).

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Los Angeles: University of California Press.

Lareau, A. & E.B. Weininger (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society, 32*(5/6), 567-606.

Turney, K. & G. Kao (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research, 102*(4), 257-271.

Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. (Διαθέσιμο στο: http://kleidiakaiantikleidia.net) (Ανακτήθηκε στις 17/01/2019)

Bourdieu, P. & J.C. Passeron (2014). (μτφ. Γ. Καράμπελας) *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (μτφ. Σ. Αργύρη, εισ.-επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση βελτιωμένη).

ΕΛ.ΣΤΑΤ., Ελληνική Στατιστική Αρχή (2011). *Στοιχεία Απογραφής 2011*. (Διαθέσιμο στο: http://www.statistics.gr/documents/20181/1210503/A1602_SAM01_DT_DC_00_2011_03_F_GR.pdf/e1ac0b1c-8372-4886-acb8-d00a5a68aabe) (Ανακτήθηκε στις 14/01/2019).

Μαλιγκούδη, Χ. (2010). Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε.

Ματσαγγούρας, Γ.Η. & Α. Βέρδης (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική, *Επιστημονικό Βήμα, 2,* 5-23.

Μαυροπούλου, Ε. & Α. Στογιαννίδου (2006). Πολιτισμικές παράμετροι της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Επιμ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (σσ. 73-79). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.

Μπουρντιέ, Π. (1985). Το συντηρητικό σχολείο. Στο Ά. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 358-391). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Νίκου, Μ. (2014). Οι απόψεις των γονέων μεταναστών για την εμπλοκή τους στον εγγραμματισμό των παιδιών τους. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας, Τ.Ε.Π.Α.Ε. & Α. Π. Θ., Τ.Ε.Φ.Α.Α.

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. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Ά. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες,* τόμ. Α΄ *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (μέρος Β΄, σσ. 167-249). Πάτρα: ΕΑΠ.

Στογιαννίδου, Α. (2006). Σύνδεση και γονεϊκή εμπλοκή. Στο Ι. Μπίμπου – Νάκου & Α. Στογιαννίδου (επιμ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (σσ. 79-94). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.

Φραγκουδάκη, Ά. (2001). Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Ά. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες,* τομ. Α΄ *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (μέρος Β΄, σσ. 81-165). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μια εμπειρική έρευνα. Στο Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου & Αν. Κοντάκος (Επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (σσ. 133-152). Αθήνα: Ατραπός.

Οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές και εκπαιδευτικές επιλογές σε μια κοινότητα μουσουλμάνων μειονοτικών στην Αλεξανδρούπολη

Φωτεινή Κωνσταντίνου
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
fkons@yahoo.gr

Γεώργιος Μαυρομμάτης
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
gmavromm@psed.duth.gr

Abstract

The Muslim minority of Western/Greek Thrace is a subnational, involuntary minority whose members differ as to their mother tongue, their status and their sense of national affiliation/belonging. The members of the Muslim minority have been organized and minoritized in Greece according to the Ottoman administrative system of millet. As a result, the recognition of their language rights is linked to their (Islamic) religion. The predominant language among the members of the Muslim minority is Turkish.

Multiple factors determine the way bilingual minority parents raise and educate their children. This essay attempts to provide answers to multiple questions regarding the factors that determine the parents' choices regarding their children's language use and development in Greek and Turkish.

This paper presents the findings of a research conducted among low-status minority families whose children attend mainstream (public, Greek-language) schools in Alexandroupolis. The interviews were analyzed through thematic content analysis. The study focuses on the linguistic practices of parents in combination with their beliefs concerning knowledge and education.

The basic finding is that the (declared) increased use of the Greek language and the (declared) intention of these families for language shift favor of Greek, is clearly connected to the level of the family's expectations regarding upward social mobility, to the status of the family and the degree of the connection with the majority society and economy.

Λέξεις-κλειδιά: *Θράκη, μουσουλμανική μειονότητα, Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική.*

1. Το θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η συγκρότηση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη

Οι διαδικασίες συγκρότησης του μορφώματος που σήμερα ορίζεται ως μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης ανάγονται στις αρχές του 20ου αιώνα και συγκεκριμένα στη δεύτερη δεκαετία του, οπότε με τη λήξη των βαλκανικών πολέμων και τις μετακινήσεις πληθυσμών που ακολούθησαν, οριστικοποιήθηκε η κατανομή της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής της Θράκης σε τρία εθνικά κράτη (Ελλάδα, Τουρκία, Βουλγαρία). Την ίδια χρονική περίοδο αρχίζει να αναπτύσσεται ο τουρκικός εθνικισμός (πολύ πιο αργά από τον ελληνικό και τον βουλγαρικό) και να υποχωρεί η λογική του θεσμού του millet, που αποτελούσε το βασικό τρόπο οργάνωσης της οθωμανικής κοινωνία, η οποία ήταν οργανωμένη/διαιρεμένη καθέτως σε κοινωνικές τάξεις και οριζοντίως σε θρησκευτικές κοινότητες ή millet. Έτσι, παράλληλα με τους μουσουλμάνους, που ήταν η κυρίαρχη ομάδα, υπήρχαν οι μη

μουσουλμανικοί πληθυσμοί που ήταν οργανωμένοι σε τρία μεγάλα παραδοσιακά millet: το ρωμαίικο, που αργότερα διαιρέθηκε σε ελληνορθόδοξο και αρμένικο, και το εβραϊκό (Μαυρομμάτης 2008).

Μετά την ήττα που υπέστησαν τα ελληνικά στρατεύματα από τα κεμαλικά και το τεράστιο προσφυγικό κύμα που επακολούθησε, συγκλήθηκε η Συνδιάσκεψη της Λωζάνης (Νοέμβριος 1922), προκειμένου να διαπραγματευτεί τη νέα τάξη των πραγμάτων στην περιοχή. Ανάμεσα σε πολυάριθμες συνθήκες, συμφωνίες, συμβάσεις και πρωτόκολλα, υπογράφτηκε και το πρωτόκολλο που όριζε την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Τουρκία. Η συμφωνία αυτή καθόριζε ως «ανταλλάξιμους» τους μουσουλμάνους κατοίκους της Ελλάδας και τους χριστιανούς κατοίκους της Τουρκίας με κάποιες εξαιρέσεις (Τρουμπέτα 2001).

Ως *ιδρυτική πράξη* της Μειονότητας στη Θράκη πρέπει να θεωρηθεί η Σύμβασις Ανταλλαγής των Ελληνικών και Τουρκικών Πληθυσμών, που υπογράφηκε μεταξύ της Κυβέρνησης της Μεγάλης Εθνοσυνέλευσης της Τουρκίας και της Ελληνικής Κυβέρνησης στις 30/01/1923 και στην οποία (παράγραφος 2) οριζόταν ότι θα εξαιρεθούν από την ανταλλαγή οι Έλληνες κάτοικοι της Κωνσταντινούπολης και οι μουσουλμάνοι κάτοικοι της Δυτικής Θράκης (Μαυρομμάτης 2008). Η διαφορά της Συνθήκης αυτής από προηγούμενες σχετικές ήταν ο υποχρεωτικός της χαρακτήρας, καθώς οι προηγηθείσες συμφωνίες ανταλλαγής πληθυσμών ανάμεσα στα βαλκανικά κράτη είχαν προαιρετικό χαρακτήρα. Η θρησκεία αποτέλεσε το βασικό κριτήριο ανταλλαγής και εξαίρεσης των πληθυσμών, και με βάση αυτό προσδιορίστηκαν οι ανταλλάξιμοι πληθυσμοί, ενώ με την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης, αναγνωρίζεται για πρώτη φορά τόσο από το ελληνικό όσο και από το τουρκικό κράτος η ύπαρξη μειονοτήτων στη γεωγραφική τους έκταση.

Έτσι, η Ελλάδα από τη στιγμή της ενσωμάτωσης της Θράκης στον ελληνικό εθνικό κορμό βρέθηκε αντιμέτωπη με το μειονοτικό ζήτημα και αναζήτησε τρόπους διαχείρισής του. Το κράτος ανέθεσε τη διαχείριση του ζητήματος σε λίγους και έμπιστους ειδικούς και παρεμπόδιζε με οποιοδήποτε τρόπο την ενασχόληση των απλών πολιτών αλλά και την επιστημονική ενασχόληση με το εύφλεκτο αυτό ζήτημα (Λαφαζάνη 1997). Το ελληνικό κράτος εξαρχής αντιλαμβανόταν τους μειονοτικούς της Θράκης ως μέλη μιας ενιαίας ομάδας, με κυρίαρχο στοιχείο ταυτότητας τη θρησκεία, ενώ παράλληλα, τόσο η διοίκηση όσο και οι ίδιοι οι μειονοτικοί αποδέχτηκαν την ύπαρξη και λειτουργία ενός ιδιαίτερου καθεστώτος προστασίας της εκπαιδευτικής, θρησκευτικής και οικονομικής αυτονομίας των μουσουλμανικών κοινοτήτων.

Οι μουσουλμάνοι της Θράκης οργανώθηκαν και μειονοτικοποιήθηκαν με βάση τον θεσμό του millet και απολαμβάνουν ιδιαίτερα δικαιώματα, ανάλογα με αυτά των χριστιανών της προ-νεωτερικής πολυεθνικής οθωμανικής αυτοκρατορίας (Μαυρομμάτης 2008). Εδώ, το εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι ότι γλωσσικά δικαιώματα παρέχονται όχι με βάση τη μητρική γλώσσα, αλλά με βάση τη θρησκεία. Παρατηρείται, λοιπόν, το παράδοξο σε ένα νεωτερικό κράτος να παρέχονται δικαιώματα με βάση έναν προ-νεωτερικό θεσμό.

Αναφορικά με τον πληθυσμό των μουσουλμάνων και την κατανομή τους στους νομούς της Θράκης, δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία, καθώς η τελευταία φορά που υπήρξε ερώτημα για μητρική γλώσσα και θρησκεία ήταν η εθνική απογραφή του 1951. Ωστόσο, εκτιμάται (με βάση τους αριθμούς των μειονοτικών μαθητών που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία του κάθε νομού) ότι στην Θράκη σήμερα κατοικούν μόνιμα περί τους 100 χιλιάδες μουσουλμάνους, με το 7% περίπου να διαμένει στο νομό Έβρου, και τους υπόλοιπους στους νομούς Ροδόπης και Ξάνθης, περίπου ισοκατανεμημένοι.

1.2. Οι μειονοτικοί της Θράκης και η ομάδας της έρευνας

Ο Kymlicka (2012) διαχωρίζει τις μειονότητες σε 3 κατηγορίες: στους αυτόχθονες πληθυσμούς, στους υποκρατικούς/ μειονοτικούς εθνικισμούς (subnational entities) και στις μεταναστευτικές ομάδες. Η πιο συνήθης διάκριση είναι ανάμεσα στις «παλαιές» μειονότητες, οι οποίες ήταν εγκατεστημένες στην εδαφική επικράτεια των χωρών κατά την περίοδο των πολυεθνικών αυτοκρατοριών, πριν οι περιοχές

αποτελέσουν μέρος μιας ευρύτερης ανεξάρτητης χώρας, και στις «νέες» μειονότητες, δηλαδή τους μετανάστες. Στην κατηγορία, όμως, των «παλαιών» μειονοτήτων, υπάρχει μία περαιτέρω διάκριση ανάμεσα στις «αυτόχθονες» ομάδες και άλλες ιστορικές μειονότητες, που συχνά αποκαλούνται «εθνικές μειονότητες». Σε αρκετές δυτικές δημοκρατίες συναντάμε αυτό το τριπλό μοτίβο διάκρισης των μειονοτήτων (Kymlicka 2012).

Στον ελλαδικό χώρο, και όσον αφορά τη μειονότητα της Δυτικής Θράκης, αναφερόμαστε ουσιαστικά σε μία ομάδα ανθρώπων που δε διέβη σύνορα,–αλλά ουσιαστικά κατέληξε στη «λάθος» πλευρά μετά τη χάραξη ενός νέου συνόρου, κατά την έννοια ότι τα μέλη της βρέθηκαν να είναι πολίτες ενός κράτους με σημαντικά διαφορετικό πολιτισμό (γλώσσα, θρησκεία κλπ) από αυτόν της κυρίαρχης ομάδας. Έτσι, η μειονότητα αυτή συγκαταλέγεται στις ιστορικές μειονότητες, και μάλιστα σε αυτές που ο πολιτισμός τους είναι ίδιος ή πολύ κοντινός με αυτόν ενός γειτονικού κράτους, το οποίο, κατά κανόνα, διατηρεί τεταμένες έως εχθρικές σχέσεις με το κράτος ιθαγένειας των μειονοτικών.

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί εδώ είναι ότι τα δύο θεμελιώδη χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τις ιστορικές μειονότητες από τους μετανάστες είναι η κατοχή γης και η επιμονή στη διατήρηση ταυτότητάς τους. Οι ιστορικές μειονότητες διαθέτουν γη και προσπαθούν να διατηρήσουν την ταυτότητά τους, ενώ οι μετανάστες είναι διατεθειμένοι να απεμπολήσουν στοιχεία της ταυτότητάς τους, προκειμένου να ενσωματωθούν στην ευρύτερη κοινωνία της χώρας υποδοχής και να διεκδικήσουν ένα καλύτερο αύριο. Οι μειονοτικοί που ανήκουν σε ιστορικές μειονότητες, σε αντίθεση με τους μετανάστες, είναι πολίτες του κράτους. Ψηφίζουν, διαθέτουν πολιτική δύναμη, και έτσι αξιώνουν και διεκδικούν, ενώ κατά κανόνα υπάρχει δίπλα τους και ένα κράτος–προστάτης (keen state) που τις στηρίζει και τις βοηθά να διεκδικούν (Kymlicka 2012).

Με βάση την κατηγοριοποίηση του Ogbu (Cummins 2005) για τη διάκριση μεταξύ εκούσιων ή κατ' επιλογή και ακούσιων ή κατ' επιβολή μειονοτήτων, οι ιστορικές μειονότητες συγκαταλέγονται στις ακούσιες, μη μεταναστευτικές μειονότητες (involuntary-nonimmigrant minorities), και κατά κανόνα συνιστώνται από πληθυσμούς οι οποίοι κυριεύτηκαν, αποικήθηκαν ή υποδουλώθηκαν. Αντίθετα με τις μεταναστευτικές μειονότητες, οι μη μεταναστευτικές υποχρεώθηκαν να αποτελέσουν μέρος της πλειονοτικής κοινωνίας ενάντια στη θέλησή τους. Ο πληθυσμός αυτής της κατηγορίας μπορεί να διαφοροποιείται από την κυρίαρχη ομάδα ως προς τη «φυλή» και το αίσθημα του εθνικού ανήκειν, τη θρησκεία ή γλώσσα. Οι ακούσιες μειονότητες συνήθως είναι λιγότερο επιτυχημένες οικονομικά σε σχέση με τις εκούσιες μειονότητες, βιώνουν μεγαλύτερες και πιο επίμονες δυσκολίες σε πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο και σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολικό περιβάλλον (Ogbu & Simons 1998). Τελικά, η ιστορία μίας ομάδας, δηλαδή ο τρόπος και η αιτία που μία ομάδα έγινε μειονότητα και ο ρόλος της κυρίαρχης ομάδας της κοινωνίας στην απόκτηση του μειονοτικού στάτους αυτής της ομάδας, είναι αυτός ο παράγοντας που καθορίζει το ακούσιο ή εκούσιο στάτους (voluntary and involuntary status) και όχι η φυλή και η εθνικότητα της ομάδας.

1.3. Οι μουσουλμάνοι μειονοτικοί της Αλεξανδρούπολης

Οι χριστιανοί της περιοχής της Αλεξανδρούπολης αναφέρονται στους κατοίκους του μειονοτικού οικισμού (περιοχή 'τέρμα οδού Άβαντος') με τους χαρακτηρισμούς *κατσίβελος*, *γύφτος*, και πιο σπάνια *τσιγγάνος*. Στις επίσημες συζητήσεις υιοθετείται τόσο από τα υποκείμενα όσο και από τη διοίκηση ο χαρακτηρισμός «μουσουλμάνος», προκειμένου να αποφευχθεί η όποια αρνητική φόρτιση. Συχνά, και πάντα ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται και το βαθμό ασφάλειας που αισθάνονται, οι συγκεκριμένοι Θρακιώτες μουσουλμάνοι μειονοτικοί αυτοπροσδιορίζονται ως Τούρκοι, χωρίς, βεβαίως, αυτό να είναι πάντα αποδεκτό από τους υπόλοιπους μειονοτικούς (Τρουμπέτα 2001).

Ο αυτοπροσδιορισμός των ίδιων των υποκειμένων συχνά έρχεται σε αντίθεση με τον ετεροπροσδιορισμό τους από ερευνητές. Πολλές φορές τους αποδίδονται χαρακτηριστικά, που τα ίδια τα υποκείμενα δεν αποδέχονται. Οι περισσότεροι (ετερο)προσδιορισμοί τους στηρίζονται στην προβολή των τσιγγάνικων

στερεοτυπικών χαρακτηριστικών, όπως ιδιαίτερα σωματικά χαρακτηριστικά και αποκλίνουσα συμπεριφορά. Χαρακτηριστική περίπτωση ετεροπροσδιορισμού, κινούμενου μάλιστα σε πλαίσια σκληρής εσενσιαλιστικής λογικής, είναι η προσέγγιση του Παναγιωτίδη: «Τα σωματικά τους χαρακτηριστικά (μελαμψοί, μικρόσωμοι, με μαύρα μάτια), η φορεσιά αλλά και η ροπή προς το τραγούδι, το χορό, την ανεμελιά κ.ά. είναι κοινά φυλετικά τους γνωρίσματα» (Παναγιωτίδης 1995 στο Μαυρομμάτης 2005).

Στην παρούσα μελέτη ασχολούμαστε με άτομα τα οποία θα μπορούσαν να ενταχτούν στην κατηγορία *Ρομά*, κατηγορία την οποία ορίζεται (από εμάς, εδώ) όχι ως εθνοφυλετική αλλά ως κοινωνικο-οικονομική κατηγορία, που συνδέεται με συγκεκριμένα αξιακά σχήματα και συμπεριφορές. Στην μελέτη μας αυτή δεν βλέπουμε *Ρομά* αλλά άτομα με κοινωνικο-οικονομική θέση και συμπεριφορές που εντάσσονται στην *κουλτούρα Ρομά* χαρακτηριστικό της οποίας θεωρούνται (από τον γενικό πληθυσμό) οι συχνές μετακινήσεις. Ωστόσο, χρειάζεται να ληφθεί σοβαρά υπ' όψιν το γεγονός ότι σήμερα πια, μεγάλος αριθμός μη-Ρομά διανύουν μεγάλες αποστάσεις κάθε χρονιά (π.χ. ειδικοί επιστήμονες για επαγγελματικούς λόγους, γενικός πληθυσμός για τουρισμό) ενώ έχει διαπιστωθεί (Αδαμαντίδου & Χαζάπη 2011) πως όταν οι *Ρομά* εξασφαλίσουν τη στέγη, το ρεύμα, το νερό, εγκαθίστανται μόνιμα στον οικισμό και κατά κάποιο τρόπο εντάσσονται.

Ο οικισμός που είναι εγκαταστημένοι, ο «μαχαλάς» όπως είναι γνωστός σε ανθρώπους εντός και εκτός οικισμού, χαρακτηρίζεται, όπως και κάθε οικισμός-γκέτο, από εκπαιδευτική στέρηση και οικονομική ανέχεια. Καθημερινά, η συντριπτική πλειοψηφία των κατοίκων βγαίνει από τον οικισμό για να αναπτύξει δραστηριότητες που σχετίζονται με βιοπορισμό και επιστρέφει στον οικισμό για ανάπαυση, οικογενειακή και κοινωνική ζωή και διασκέδαση, ενώ πρέπει να παρατηρήσουμε και ότι το γκέτο έχει μια *εσωτερική ζωή* που δημιουργεί στα άτομα ένα αίσθημα αποδοχής και οικειότητας, ένα αίσθημα ασφάλειας (Μαυρομμάτης 2008).

Αναφορικά με τον υπό μελέτη πληθυσμό, επισημαίνουμε ότι συχνές είναι οι περιπτώσεις οικογενειών που εγκαταλείπουν το μαχαλά της Αλεξανδρούπολης και μεταναστεύουν στη Γερμανία προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών. Κατά την διάρκεια της έρευνας στο πεδίο, εκπαιδευτικοί ανέφεραν το φαινόμενο να ζητούνται μετεγγραφές μειονοτικών μαθητών προς σχολεία της Γερμανίας κυρίως ακόμη και στα μέσα της σχολικής χρονιάς. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όμως, επιστρέφουν μετά από λίγους μήνες, καθώς οι προσδοκίες τους ματαιώνονται. Ο οικισμός παραμένει η *έδρα* τους ακόμα και αν τον εγκαταλείψουν για ένα χρονικό διάστημα.

Όπως διαπιστώσαμε κατά την έρευνα στο πεδίο, οι μειονοτικοί της ομάδας-στόχου μας, μιλούν διαλεκτικά τουρκικά, ενώ στο λόγο των γηραιότερων εντοπίζονται, κατά περιπτώσεις, ορισμένα στοιχεία της ρομανί. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δεν έχουν φοιτήσει σε ελληνικό σχολείο και δηλώνουν συνήθως αγράμματοι. Επιλέγουν στην πλειοψηφία τους να φοιτούν τα παιδιά τους σε δημόσια ελληνικά σχολεία, ενώ ελάχιστοι προτιμούν να στείλουν το παιδί τους στο μειονοτικό σχολείο της περιοχής.

Όσον αφορά τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες, οι περισσότεροι είναι εργάτες γης, μικροέμποροι και μικροεπιχειρηματίες. Ελάχιστοι είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων – κυρίως δάσκαλοι. Υπάρχουν πολλοί ανειδίκευτοι εργάτες και λίγοι τεχνίτες.

2. Η έρευνα

2.1. Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των Οικογενειακών Γλωσσικών Πολιτικών και των εκπαιδευτικών επιλογών σε μια κοινότητα μουσουλμάνων μειονοτικών στην Αλεξανδρούπολη, επικεντρώνοντας στις επιλογές τους – όπως αυτές προκύπτουν από τις δηλώσεις τους – αναφορικά με τη χρήση των δύο γλωσσών (ελληνικής και τουρκικής) και στις πεποιθήσεις οι επιλογές τους αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Ουσιαστικά μελετήθηκαν οι οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές. Εδώ διευκρινίζουμε ότι, αποδεχόμενοι τις θέσεις των Curdt-Christiansen 2009, King et al. 2008; Spolsky 2012, ως *Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική (Family Language Policy)* νοούμε τον σαφή και ξεκάθαρο αλλά και τον έμμεσο και συγκεκαλυμμένο σχεδιασμό των μελών μίας οικογένειας σχετικά με τη γλωσσική επιλογή και τις πρακτικές γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, ως σαφής και ξεκάθαρος σχεδιασμός ορίζονται οι συνειδητές και παρατηρήσιμες προσπάθειες των ενηλίκων και η συνειδητή εμπλοκή και επένδυση για την παροχή γλωσσικών συνθηκών και πλαισίου για την εκμάθηση γλώσσας. Ο έμμεσος και συγκεκαλυμμένος σχεδιασμός αναφέρεται στις προκαθορισμένες γλωσσικές πρακτικές σε μία οικογένεια ως συνέπεια της ιδεολογίας τους (Tollefson & Perez- Milans 2018).

2.2. Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης η οποία διεξήχθη με την χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας, λαμβάνοντας σοβαρά υπ' όψιν τη θέση των Baxter και Jack (2008) ότι, η ποιοτική μελέτη περίπτωσης αποτελεί μία ερευνητική προσέγγιση που διευκολύνει τη διερεύνηση πολύπλοκων φαινομένων μέσα στα συγκείμενά τους, χρησιμοποιώντας μία ποικιλία δεδομένων.

Η μελέτη περίπτωσης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή και στην ερευνήτρια να συλλέξουν πλούσιες και γλαφυρές περιγραφές γεγονότων, αναμειγνύει την περιγραφή των γεγονότων με την ανάλυσή τους, επικεντρώνεται σε ομάδες δρώντων υποκειμένων και προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα γεγονότα. Οι μελέτες περίπτωσης προσπαθούν ακόμη να σκιαγραφήσουν το πώς είναι να βρίσκεται κανείς σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, να συλλάβουν την πραγματικότητα σε πρώτο πλάνο, να παραγάγουν μια γενική περιγραφή των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων (Cohen et al. 2008, Geertz 1973).

Επισημαίνεται ότι η μελέτη περίπτωσης δε στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων και δεν αποτελεί δειγματοληπτική έρευνα (sampling research), αφού πρωταρχικός στόχος είναι η προσήλωση στην ομάδα μελέτης δίνοντας έμφαση στη μοναδικότητά της. Στη συγκέντρωση των δεδομένων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ερευνητής ως ερμηνευτής. Η ερμηνεία των δεδομένων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας. Στη διαδικασία, όμως, της ερμηνείας, ο ερευνητής προσπαθεί να εντοπίσει και να παρουσιάσει τις πολλαπλές πραγματικότητες και τις διαφορετικές ή αντικρουόμενες αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας. Καλείται, λοιπόν, να επιλέξει τις ουσιαστικότερες πληροφορίες από τον κατακλυσμό πληροφοριών στον οποίο υποπίπτει κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του υλικού που έχει συλλέξει. Σημαντικό είναι ο ερευνητής να έχει στο νου του διαρκώς κατά την ανάλυση του υλικού: τι χρειάζεται να μάθει ο αναγνώστης της έρευνάς μου; Ποιες είναι οι πιθανές συσχετίσεις που ανακαλύφθηκαν μέσω της ανάλυσης (Stake 1995);

Κατά την επιλογή της μεθόδου, είχαμε υπ' όψιν μας και την κριτική που δέχεται η μελέτη περίπτωσης αναφορικά με την (μη) αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και την εγκυρότητα των γενικεύσεων, στην οποία βεβαίως και δεν προβαίνουμε, αλλά και την επισήμανση της Πηγιάκη (1988 στο Χαραβιτσίδης 2013) ότι η ταύτιση της ερευνήτριας με το θέμα της εργασίας της και τα πρόσωπα εγκυμονεί τον κίνδυνο της αδυναμίας αποδέσμευσής της από την προσωπική της ανάμιξη στα γεγονότα που εξετάζονται καθώς μπορεί να μειώσει την αξία της εργασίας *μολύνοντάς* την με μονομέρεια. Έτσι, στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια διαρκώς αποστασιοποιούνταν και προσέγγιζε τα ζητήματα αντικειμενικά χωρίς να εμπλέκεται συναισθηματικά. Αυτό αποτέλεσε πρόκληση για την ίδια, αλλά οπωσδήποτε απαιτούσε επιπλέον προσπάθεια καθιστώντας την έρευνα ακόμα πιο απαιτητική.

2.3. Συλλογή δεδομένων

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 5 μειονοτικές μητέρες, τα παιδιά των οποίων φοιτούν σε δημόσιο δημοτικό σχολείο Επιλέχθηκε η μορφή των ημιδομημένων

συνεντεύξεων προκειμένου να δοθεί στους ερωτώμενους η αίσθηση της συζήτησης με κάποιο σκοπό (Χαραβιτσίδης 2013).

Οι ερωτήσεις ήταν μελετημένες και σχεδιασμένες και προσεκτικά επιλεγμένες πριν από την διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Αποφεύχθηκε η χρήση ενός άκαμπτου ερωτηματολογίου, καθώς αυτό μπορεί να προκαλέσει φραγμούς και αναστολές στο άτομο το οποίο δίνει συνέντευξη, ενώ ελήφθη μέριμνα ώστε να μην υπάρξουν στοιχεία που να υπονοούν ενίσχυση της εξουσίας του ερευνητή, καθώς κάτι τέτοιο μπορεί να παγιδεύσει ολόκληρο το ερευνητικό έργο στο παραδοσιακό σχήμα των κάθετων σχέσεων μεταξύ ερευνητή και μελετώμενης ομάδας (Oliveira & Oliveira 1982).

Οι μειονοτικές μητέρες ήταν από 29- 49 ετών. Είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο όλες τους, καθώς, όπως δήλωσαν οι ίδιες, είναι αγράμματες και δεν έχουν πάει σχολείο ούτε έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα. Ακόμη, είχαν χαμηλό κοινωνικοοικονομικό στάτους, με εξαίρεση μία η οποία τελείωσε το γυμνάσιο, εργάζεται σταθερά και έχει καλύτερο κοινωνικοοικονομικό στάτους, μιας και ζει έξω από το μαχαλά πλέον. Η ηλικία των παιδιών τους που ήταν ακόμα μαθητές κυμαινόταν μεταξύ 9 και 14 ετών.

2.4. Επεξεργασία δεδομένων

Οι απαντήσεις των πληροφορητριών μετά την απομαγνητοφώνησή τους υποβλήθηκαν σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική μέθοδος η οποία από τις αρχές του 20ού αιώνα έχει αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες κατά την ανάλυση ποικίλου ποιοτικού υλικού. Ανάγεται στη ‘γερμανική’ μεθοδολογία έρευνας. Ακολουθώντας τη μεθοδολογία της (ποσοτικής) ανάλυσης περιεχομένου στηρίζεται σε ένα σύστημα θεματικών βασικών κατηγοριών και υποκατηγοριών. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου βασίζεται τόσο σε στοιχεία ερμηνευτικά όσο και ιδεολογικο-κριτικά, ανάλογα με το λόγο και το νόημα του κειμένου (Μπονίδης 2016).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η (ιδεολογικο)κριτική – ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου κατά την οποία, ο ερευνητής αφού αναλύσει το υλικό κατά (υπο-) κατηγορίες, επιχειρεί, αφενός, την αποκάλυψη –με την ανάλυση των ιδεολογιών που υποκρύπτονται- των συμφερόντων των οποίων εξυπηρετούν και, αφετέρου, την κατάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι ιδεολογίες ισχυροποιούν και νομιμοποιούν μέσω του υλικού αυτού τις υπάρχουσες δομές εξουσίας. Μία ακόμα επιδίωξη είναι η ανάδειξη των διαδικασιών με τις οποίες διαχέονται οι ιδέες και οι αξίες από τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές, και προσλαμβάνονται, ως αληθείς, από τους καταπιεσμένους και τις καταπιεσμένες (Μπονίδης 2016). Επιχειρείται έτσι να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: τι δηλώνεται και ποιες είναι οι στρεβλώσεις; γιατί κάτι δηλώνεται και κάτι άλλο αποσιωπάται; ποιες ομάδες εξυπηρετούν οι δηλώσεις και οι αποσιωπήσεις και ποιες καταπιέζουν; τι συνέπειες έχει αυτό στο άτομο και στην κοινωνία; πώς μπορεί να χειραφετηθεί το άτομο και να μετασχηματιστεί η κοινωνία, με κριτήριο ‘το καλό όλων’;

Έτσι, με βάση τα παραπάνω, δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τα λεγόμενα των πληροφορητών. Οι κατηγορίες συνάχθηκαν από τη μελέτη του ερευνώμενου υλικού και από υποθέσεις που εξήχθηκαν από αυτό. Καθ’ όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας ελήφθη σοβαρά υπ’ όψιν η επισήμανση του Μπονίδη (2004) ότι το σύστημα των κατηγοριών είναι επαγωγικό, ενώ μετά τη συγκρότηση του συστήματος των κατηγοριών, ελέγχθηκε η λειτουργικότητά του.

3. Παρουσίαση ευρημάτων

Οι πληροφορήτριες δήλωσαν ότι, στα πλαίσια της οικογένειας τους συνήθως μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, που για τη συντριπτική πλειοψηφία των γονέων είναι η τουρκική. Η χρήση της τουρκικής ή ελληνικής γλώσσας εξαρτάται από την περίσταση και τη γλώσσα των ατόμων με τα οποία συναναστρέφονται. Όπως φαίνεται, οι συγκεκριμένες μειονοτικές οικογένειες στις μεταξύ τους

συναναστροφές χρησιμοποιούν την τουρκική γλώσσα. Από ορισμένες μητέρες επισημαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία αλλαγή στη στάση των μειονοτικών, οι οποίοι προσπαθούν τα παιδιά τους να μάθουν όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα. Αυτό αποδίδεται και σε περισσότερη πίεση από την ευρύτερη κοινωνία αλλά και στη μέριμνα που ασκεί το ελληνικό κράτος για τους μειονοτικούς μαθητές.

> *«Στο σπίτι μιλάνε ελληνικά αλλά στο σχολείο..εεε* (διορθώνει) *τούρκικα εδώ στο σχολείο ελληνικά ναι».*
>
> (Γκ., 33 ετών)

> «*Αα εμείς εκεί ελληνικά μιλάμε. Ελληνικά μιλάμε ναι. Σπάνια να μιλάνε τουρκικά. Η… η οικογένειά μου δηλαδή».*
>
> (Ι., 29 ετών)

> «*Ανάλογα με τι παρέα είσαι. Τώρα αν είσαι με… σχετικά με δικιά σου παρέα, απ΄ τη δικιά σου τη γενιά θα μιλήσεις τη μητρική σου γλώσσα. Αν είναι κάποιος έξω απ' τη δικιά σου την παρέα θα ..ανάλογα για να καταλαβαίνουν κι εκείνα τα άτομα, θα μιλήσεις ελληνικά. Δεν μπορείς να τους παραχωρήσεις… να μιλάς εσύ τούρκικα και αυτοί να σε.. να κοιτάζουνε χωρίς να καταλαβαίνουνε τι λες».*
>
> (Ν., 43 ετών)

> *«Η γλώσσα η ελληνική είναι η δεύτερη γλώσσα μας, δηλαδή όπως είναι η μητρική μας γλώσσα αυτή που μιλάμε, έτσι είναι και η ελληνική, γιατί εδώ γεννηθήκαμε, εδώ μεγαλώσαμε. Λίγο πολύ τώρα με τα χρόνια άλλαξαν πολλά πράγματα. Μπορώ να πω ότι έχουν πάρα πολύ καλύτερη νοοτροπία τα παιδιά, τα σχολεία που κάποτε δε θέλανε δεν πηγαίνανε. Τώρα υπάρχει ζορισμός από το κράτος θέλουν δε θέλουν πηγαίνουν και αυτό είναι καλύτερο για τα παιδιά. Πιστεύω ότι είναι η νοοτροπία. Τώρα με τις εξελίξεις είναι καλύτερα τα παιδιά. Είναι πιο διαφορετικά. Έχουν πιο καλύτερη νοοτροπία. Μαθαίνουνε γράμματα κάνουνε, τώρα πόσο μαθαίνουνε;»*
>
> (Ν., 43 ετών)

Όπως φαίνεται στο λόγο των μητέρων, τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι συναναστροφές με τους πλειονοτικούς. Ιδιαίτερα τα παιδιά, μέσω του σχολείου, συναναστρέφονται με πλειονοτικούς μαθητές. Μάλιστα, στο λόγο ορισμένων μητέρων φαίνεται και μία έντονη προτίμηση για κοινωνικές συναναστροφές με πλειονοτικούς και μία ιδιαίτερα θετική εικόνα για αυτούς.

> *«Η μικρή έχει πάρα πολλή παρέα* (το τονίζει) *και από δω στη γειτονιά μας να τώρα είδες με το Γιώργο, με το Γιώργο αγαπάει πάρα πολύ, γειτονιά μας έχει πολλούς τέτοια* (χριστιανούς φίλους) *έχουμε και στη μαχαλά έχει με τέτοια έχει πολλές φίλες».*
>
> (Γκ., 33 ετών)

> *«Προτιμώ να πάνε με τους Έλληνες γιατί θα ξέρω, ξέρω εγώ, εγώ που έζησα μαζί με τους Έλληνες ξέρω τι άνθρωποι είναι, ξέρω τι είναι χριστιανοί, και τι κάνουνε και τι ράνουνε, ενώ εδώ, οι από δω από το μαχαλά, θα πεις τώρα παραπονιέσαι για τη μαχαλά; Όχι. Αλλά δεν είναι σωστά πράγματα αυτά».*
>
> (Ι., 29 ετών)

Οι συγκεκριμένοι μειονοτικοί γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτούν και στο νηπιαγωγείο, που σήμερα βέβαια είναι υποχρεωτικό. Επισημαίνεται ότι αυτό δεν συνέβαινε στο παρελθόν (μέχρι το 2010), και οι περισσότεροι μειονοτικοί μαθητές του δημοτικού δεν είχαν φοιτήσει στην προσχολική εκπαίδευση.

Οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συγκεκριμένων μειονοτικών μητέρων, ποικίλουν. Ορισμένα παιδιά φαίνεται να σημειώνουν πολύ καλές επιδόσεις στο σχολείο, ενώ άλλα υστερούν στην σχολική επίδοση. Χαρακτηριστικό είναι ότι, ως αιτία της σχολικής αποτυχίας οι περισσότερες μητέρες θεωρούν τις δυσκολίες που έχει το ίδιο το παιδί τους, ή την ανεπάρκειά τους να τα βοηθήσουν, χωρίς να αποδίδουν ευθύνες για τη σχολική αποτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

> *«Η μικρή είναι πάρα πολύ καλή έχουμε όλα άριστα πάρα πολύ καλή είναι και ο μεγάλος είναι καλός ... πέεερσι λίγο είχαμε ένα πρόβλημα, μέναμε στα τρία μαθήματα, πάει γυμνάσιο».*
>
> (Γκ., 33 ετών)

> *«Με τα γράμματα δε τα πηγαίνουν καλά τα παιδιά μου, έτσι να το πω».*
>
> (Ε., 49 ετών)

Αναφορικά με τη συνέχιση της φοίτησης (στο γυμνάσιο) παρατηρούμε ότι, οι συγκεκριμένες μειονοτικές μητέρες, στο σύνολό τους επιθυμούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν και να μορφωθούν. Μάλιστα τείνουν να συγκρίνουν τα παιδιά τους με τους εαυτούς τους, οι οποίες είναι όλες αγράμματες. Επιθυμούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν, προκειμένου να έχουν μία καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση. Ωστόσο, εμφανίζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικές και προβληματισμένες αναφορικά με το αν θα καταφέρουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αφού οι ίδιες δεν γνωρίζουν γράμματα και δεν έχουν την οικονομική άνεση να αναλάβουν το οικονομικό βάρος των σπουδών.

> *«Ναι γυμνάσιο τώρα ..σήμερα.. είμαστε το χρ.. δεύτερο γυμνάσιο* (εννοεί στη Β' γυμνασίου) *αλλά να σας πω την αλήθεια εγώ δεν μπορώ να βοηθάω τα παιδιά μου γιατί εγώ όταν μεγάλωσα στη Γερμανία δεν ήξερα καθόλου ελληνικά. Καθόλου. Ήμουνα ντιπ».*
>
> (Γκ., 33 ετών)

> *«Εγώ θέλω να πάνε τα παιδιά μου πάντως. Μέχρι εκεί που μπορούν».*
>
> (Ε., 49 ετών)

> *«Ε ναι φυσικά τους είπα πολλές φορές πάντε πάντε πάντε.. Αν έχω τη δυνατότητα εγώ για να σπουδάσουνε, θα πάνε. Αν δεν έχω, δεν..».*
>
> (Ι., 29 ετών)

Αναφορικά με τον βαθμό εμπλοκής των μειονοτικών γονέων στη εκπαίδευση των παιδιών τους, παρατηρούμε ότι - σύμφωνα με τις δηλώσεις τους-, είναι υψηλότερος σε σχέση με παλαιότερα. Ωστόσο, η εμπλοκή τους περιορίζεται στην ενημέρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πορεία και επίδοση των παιδιών τους. Οι συγκεκριμένοι μειονοτικοί γονείς είναι κατά κανόνα απόντες από εκδρομές, γιορτές και άλλες σχολικές δραστηριότητες, ενώ στην Αλεξανδρούπολη δεν υπάρχει κανένας μειονοτικός γονέας από την συγκεκριμένη κατηγορία Θρακιωτών μουσουλμάνων μειονοτικών που να συμμετέχει σε συλλόγους γονέων.

Όλες ανεξαιρέτως οι μητέρες του δείγματος παρουσιάζουν στο λόγο τους μία έντονη επιθυμία απομάκρυνσης της οικογένειάς τους από τον «μαχαλά». Επιθυμούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν και θεωρούν τις σπουδές το όχημα για κοινωνική ανοδικότητα, δηλαδή καλύτερη οικονομική άνεση, αλλαγή περιοχής κατοικίας και άρα καλύτερο κοινωνικοοικονομικό στάτους.

> *«Θέλω να τελειώσει το γυμνάσιο και μετά να τον στείλω να μάθει κάτι τέχνη. Αλλά τη μικρή βλέπω κάτι. Τη μικρή θα στείλω. Λέω, πρώτα ο Θεός, η μικρή θέλει να είναι αεροσυνοδός».*
>
> (Γκ., 33 ετών)

«Εγώ να σου πω την αλήθεια θέλω να φύγει από το μαχαλά. Δεν θέλουν εκεί. Κι εγώ δε θέλω. Εγώ είμαι ευχαριστημένη που έφυγα από κει. Γιατί δε θέλω εκεί. Με τίποτα».

(Γκ., 33 ετών)

«Που θα ήθελα να είμαστε η οικογένεια όλοι μας; Και που δεν ήθελα. Να φύγω μακριά. Γερμανία θα μου πεις; Ολλάνδα θα μου πεις; Αθήνα θα μου πεις; Να φύγω».

(Ι., 29 ετών)

4. Συμπεράσματα και συζήτηση

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων και την ανάλυσή τους προέκυψε ένα πολύ βασικό εύρημα. Όπως φάνηκε από τις δηλώσεις των ατόμων του δείγματος – και συγκεκριμένα από την ανάλυση των μειονοτικών γονέων - η (δηλούμενη) αυξημένη χρήση της ελληνικής και η (δηλούμενη) πρόθεση για γλωσσική μετατόπιση της οικογένειας προς την ελληνική γλώσσα, συνδέεται άμεσα με το επίπεδο προσδοκιών κοινωνικής κινητικότητας, με το βαθμό σύνδεσης (επαγγελματικής κυρίως) της οικογένειας με την πλειονοτική κοινωνία και οικονομία, και με το στάτους των οικογενειών.

Επιθυμούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν για να ανέλθουν κοινωνικά. Παρατηρείται από τις δηλώσεις τους ότι δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να ζουν στο μέλλον στη συνοικία του «μαχαλά». Συχνά, επιλέγουν και οι ίδιες και τα παιδιά τους να συναναστρέφονται με την πλειονοτική κοινωνία. Πολλές φορές αυτό έχει αρνητικές συνέπειες στις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους μειονοτικούς του συνοικισμού.

Οι μειονοτικοί του συνοικισμού απαρτίζουν μία «γλωσσική κοινότητα», δηλαδή συμφωνούν για το πώς και για ποιο σκοπό χρησιμοποιούν τη γλώσσα ή τις γλώσσες και ελέγχονται ως προς τη συμμόρφωσή τους με τη συμφωνία αυτή (Σκούρτου 2011)

Ιδεολογικά, οι συγκεκριμένοι μειονοτικοί φαίνεται να βρίσκονται ανάμεσα σε δύο ανταγωνιστικούς εθνικισμούς, τον τουρκικό και τον ελληνικό (Μαυρομμάτης 2005). Η επιλογή χρήσης της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να τους απομακρύνει από το *τουρκικό εθνικό ανήκειν* και να τους φέρνει πιο κοντά στην *ελληνικό εθνικό ανήκειν*.

Συχνά, μέσα από τις δηλώσεις των συγκεκριμένων μειονοτικών φαίνεται να παρουσιάζεται μία μετατόπισή τους προς την κυρίαρχη –πλειονοτική γλώσσα Απώτερος στόχος της μετατόπισής τους αυτής προς την κυρίαρχη- πλειονοτική γλώσσα είναι η ένταξή τους στην πλειονοτική κοινωνία.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι: *η πλειονοτική κοινωνία θα τους δεχτεί*;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baxter, P. & S. Jack (2008). *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. The Qualitative Report*, *13*(4), 544-559. (Διαθέσιμο στο: http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2) (Ανακτήθηκε στις 27/09/2016).

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*(4), 351-375.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books

King, K.A., Fogle, L. & A. Logan-Terry (2008). *Family Language Policy.* Language and Linguistics Compass 2/5, *2*(5), 907-922. (Διαθέσιμο στο: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x) (Ανακτήθηκε στις 28/09/2016).

Ogbu U.J. & D.H. Simons (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural- Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology and education Quarterly*, *29*(2), 155-188.

de Oliveira, R. & de Oliveira, M. (1982). The militant observer: a sociological alternative. In B. Hall, A. Gillett & R. Tandon (Eds.), Creating knowledge a monopoly? (pp 34-47). New Delhi: Society for Participatory Research in Asia

Spolsky, B. (Ed.) (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stake, E.R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.

Tollefson, J. & M. Pérez-Milans (Eds) (2018). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. New York: Oxford University Press.

Αδαμαντίδου, Δ. & Ε. Χαζάπη (2011). *Το Δροσερό: οικισμός Μουσουλμάνων Ρομά στη Θράκη*. Ξάνθη: Δ.Π.Θ. Πολυτεχνική Σχολή Ξάνθης, Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών, Εργαστήριο Οργάνωσης και Προγραμματισμού.

Cohen, L., Manion, L. & K. Morrison (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου) Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Kymlicka, W. (2012). *Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες. Πλοήγηση στη νέα διεθνή πολιτική της διαφορετικότητας* (μτφ. Α. Ζαχαρίου). Αθήνα: Σιδέρης.

Λαφαζάνη, Δ. (1997). Εμείς και οι «άλλοι»: η διαχείριση της εθνο-πολιτισμικής διαφορετικότητας *Σύγχρονα Θέματα*, *63*, 11-14.

Μαυρομμάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρομμάτης, Γ. (2008). Εθνικισμός και ιστορία εκπαιδευτικής πολιτικής: η εκπαίδευση των Θρακιωτών μουσουλμάνων μειονοτικών 1945-1975. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2016). Ανάλυση Περιεχομένου: διαδικασία και μοντέλα ανάλυσης. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 395-415). Αθήνα: Πεδίο.

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

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.

Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Θέματα γλωσσικής πολιτικής σε αλβανικά κοινοτικά σχολεία

Χριστίνα Μαλιγκούδη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
maligkoudi@smg.auth.gr

Αουρέλα Κοντούρι
Ομάδα Πολύδρομο
aurela@windowslive.com

Abstract

The present paper examines issues of language policy in Albanian complementary schools in Greece and other countries. Community schools are schools organized by immigrant communities and operate on a voluntary basis. Their basic aims are heritage language maintenance and culture transmission to the next generations (Lytra & Martin 2010). The present paper presents community educators' beliefs towards the use of languages in school and out of school, on their language and teaching practices as well their overall teaching approach. Through these variables on can observe the language policy implemented in the community schools in question in regard with the promotion of the heritage and the majority language and students' bilingual identity.

Λέξεις-κλειδιά: *Κοινοτικά σχολεία, Αλβανοί, γλωσσική πολιτική, εκπαιδευτικοί.*

1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει ως βάση τα λεγόμενα «κοινοτικά» σχολεία, τα οποία είναι σχολεία που έχουν οργανωθεί από κοινότητες μεταναστών και οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε αυτά είναι εθελοντές κατά κύριο λόγο. Τα σχολεία αυτά προσφέρουν μαθήματα γλώσσας και πολιτισμού της χώρας καταγωγής για μία ή δύο φορές την εβδομάδα, συνήθως τις απογευματινές ώρες ή τα σαββατοκύριακα (Lytra & Martin 2010). Οι μαθητές βιώνουν πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τον εορτασμό εθνικών εορτών και τη συμμετοχή τους σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις (Creese & Martin 2006; Garcia, Zakharia και Otcu 2013; Lytra & Martin 2010). Τα σχολεία αυτά είναι γνωστά ήδη από τον Fishman (1980) που υποστήριξε ότι τα «σχολεία εθνικής-μητρικής γλώσσας» μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο στη γλωσσική διατήρηση και να αναστείλουν τη γλωσσική μετατόπιση. Επιπρόσθετα, η εν δυνάμει δίγλωσση κοινοτική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Garcia, Zakharia & Otcu (2013) μπορεί να υποστηρίξει σθεναρά τις γλωσσικές και πολιτισμικές πρακτικές των διασπορικών κοινοτήτων.

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι στάσεις των διδασκόντων σε διάφορα αλβανικά κοινοτικά σχολεία απέναντι στη διγλωσσική και διαπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών τους, καθώς και οι γλωσσικές τους πρακτικές και η διδακτική στοχοθεσία και μεθοδολογία τους, όπως αυτές αποτυπώθηκαν μέσα από ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Ευρύτερος σκοπός της έρευνας είναι η σκιαγράφηση της γλωσσικής πολιτικής που ακολουθείται στα εν λόγω σχολεία εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών των κοινοτικών σχολείων απέναντι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διγλωσσίας

Είναι αλήθεια ότι το ενδιαφέρον των ερευνητών της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει στραφεί κυρίως στα ελληνικά δημόσια σχολεία, όπου «συνυπάρχουν» Έλληνες μαθητές και μαθητές με καταγωγή από άλλες χώρες. Μάλιστα, ο Δαμανάκης (2001) χαρακτηρίζει το είδος της ταυτότητας που αναπτύσσουν αυτά τα παιδιά ως «διασπορική ταυτότητα». Ειδικότερα, τα

παιδιά αυτά έχουν γεννηθεί κυρίως στην Ελλάδα (Μαλιγκούδη & Χατζηδάκη 2018), αλλά, καθώς από το οικογενειακό και το κοινωνικό τους περιβάλλον έχουν ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά ερεθίσματα και σε άλλες γλώσσες και κουλτούρες, βρίσκονται σε μια συνεχή διαπραγμάτευση των πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών τους ταυτοτήτων (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη 2017). Ωστόσο, η έρευνα σε αυτές τις δομές είναι περιορισμένη στην ελληνική βιβλιογραφία, ενώ υπάρχουν αρκετά κοινοτικά σχολεία από οργανωμένους συλλόγους μεταναστών σε ολόκληρη την Ελλάδα (Μαλιγκούδη 2014).

Οι αντίστοιχες στάσεις των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα κοινοτικά σχολεία της Ελλάδας δεν έχουν διερευνηθεί επίσης σε ικανοποιητικό βαθμό (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη 2017) και είναι ένα θέμα που άπτεται άμεσα του θέματος της γλωσσικής πολιτικής, καθώς οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική, καθώς αποφασίζουν ρητά ή άρρητα για το ποια γλώσσα θα χρησιμοποιηθεί, σε ποια περίσταση και για ποιον σκοπό (Shohamy 2008). Υπάρχουν διεθνείς έρευνες (λ.χ. Hornberger & Johnson 2007, Panagiotopoulou, Rosen & Garcia 2017) που ασχολούνται με τους εκπαιδευτικούς των κοινοτικών σχολείων και συγκλίνουν στο ότι οι θετικοί προσανατολισμοί προς τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των παιδιών ενθαρρύνουν και τους ίδιους τους δίγλωσσους μαθητές να αντιμετωπίζουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους ως δυναμικούς επικοινωνιακούς πόρους (De Palma 2010) και όχι, αντίθετα, ως ανασταλτικούς παράγοντες της γλωσσικής, γνωστικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Creese et al. 2006, Francis, Archer & Mau 2009, Gal 2006, Garcia 2009, Li Wei 2011) οι προσεγγίσεις που κυριαρχούν στα κοινοτικά σχολεία κινούνται σε ένα συνεχές, όπου το ένα άκρο χαρακτηρίζεται από μονογλωσσικότητα, με την έννοια ότι δίνεται έμφαση κυρίως στην ανάπτυξη της κοινοτικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κρατούν χωριστές τις γλώσσες των μαθητών τους και βασικός στόχος είναι η ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας. Στο αντίθετο άκρο βρίσκονται πρακτικές της λεγόμενης πολυγλωσσικής ή ετερογλωσσικής προσέγγισης, οι οποίες ως βασικό σκοπό έχουν την πλήρη αξιοποίηση των γλωσσών και των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν οι μαθητές. Σύμφωνα με τους Garcia (2009) και Gort και Pontier (2013) η συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών στην τάξη απαιτεί ευέλικτες διδακτικές μεθόδους εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Και αυτό γιατί, πρώτα από όλα, αν υπάρχει σεβασμός απέναντι στο πολυγλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να διαμορφώσουν σύνθετα γλωσσικά και πολιτισμικά ρεπερτόρια (Blackledge & Creese 2010, Lytra 2011), κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους (Schwartz & Asli 2014) και ενισχύουν τη μεταγλωσσική συνείδησή τους, κυρίως μέσα από τη χρήση της αντιπαραβολικής σύγκρισης των γλωσσών και της διαγλωσσικότητας (translanguaging) (Garcia 2009). Επιπρόσθετα, τέτοιες διδακτικές μέθοδοι αφήνουν ελεύθερους τους μαθητές για προσωπική έκφραση και διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων τους (Cummins 2000, 2005) και, ειδικότερα, τους δίνουν τα εργαλεία να ενδυναμωθούν και να συγκρουστούν με κυρίαρχες αντιλήψεις και ιδεολογίες που αντιμετωπίζουν απαξιωτικά τις «μειονοτικές» γλώσσες και τις αποδυναμώνουν (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη 2017).

Το πώς διαχειρίζονται, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τις γλώσσες των μαθητών τους στη διδακτική πράξη εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως, για παράδειγμα, η ηλικία ή το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών (Gort & Pontier 2013, Hickey et al. 2014). Δηλαδή, σε ένα αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αν γνωρίζουν ότι οι μαθητές δεν έχουν επάρκεια στην κοινοτική γλώσσα. Επιπρόσθετα, το είδος των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της διγλωσσίας εξαρτάται από την ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε θέματα διγλωσσίας και διαγλωσσικότητας, όχι απαραίτητα από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο (Panagiotopoulou et al. 2017), καθώς επίσης και από τη γενικότερη διδακτική μεθοδολογία τους, τους διδακτικούς τους στόχους και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι είναι συχνό το φαινόμενο οι γονείς να αντιδρούν σε δίγλωσσες πρακτικές των εκπαιδευτικών από φόβο μήπως τα παιδιά τους δεν αναπτύξουν δεξιότητες στην κοινοτική γλώσσα (Otheguy & Otto 1980).

3. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε τόσο σε ποσοτική όσο και σε ποιοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, στην αρχική φάση της συλλέχθηκαν 25 ερωτηματολόγια από Αλβανούς που απασχολούνται τόσο σε κοινοτικά σχολεία της Ελλάδας (14) όσο και από εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε κοινοτικά σχολεία της Ελβετίας (1), της Αγγλίας (3), της Αυστρίας (4), της Γερμανίας (1), της Σουηδίας (1) και της Ιταλίας (1). Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι μία από τις δύο συγγραφείς είναι εκπαιδευτικός αλβανικής γλώσσας ως Γ2 σε αλβανικό κοινοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης και, συνεπώς, γνώριζε προσωπικά τους ερωτηθέντες/ τις ερωτηθείσες εκπαιδευτικούς από σεμινάρια που έχουν πραγματοποιηθεί από το αλβανικό κράτος. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά στα αλβανικά από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό της Αλβανικής. Στη συνέχεια οι συνεντεύξεις μεταφράστηκαν στα ελληνικά.

Έγινε επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηματολογίων και υπήρξε εστίαση σε ερωτήματα που αφορούσαν θέματα ευρύτερης γλωσσικής πολιτικής, π.χ. χρήση γλωσσών, σκοποί μαθημάτων, εκπαιδευτικό υλικό κ.λπ. Στη συνέχεια, στη δεύτερη φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν πέντε συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς του παραπάνω δείγματος από διάφορες χώρες, προκειμένου να εστιάσουμε σε συγκεκριμένες πρακτικές και να αποσαφηνιστούν διαφαινόμενες τάσεις. Οι πέντε εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν γιατί ήταν από διαφορετικές χώρες και, επίσης, ήταν διαθέσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε συνέντευξη. Έγινε επεξεργασία των συνεντεύξεων με βάση την ποιοτική μέθοδο, δηλαδή ορίστηκαν κατηγορίες (π.χ. εκπαιδευτική μεθοδολογία, απόψεις για τη διγλωσσία κ.λπ.) και εντοπίστηκαν στη συνέχεια στο απομαγνητοφωνημένο υλικό.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, το οποίο ήταν στην αλβανική γλώσσα, αποτελούνταν από τρεις βασικούς άξονες: (1) προσωπικά στοιχεία διδασκόντων (π.χ. δημογραφικά στοιχεία, εκπαιδευτικό υπόβαθρο κ.λπ.), (2) πληροφορίες σχετικά με την τάξη τους τη σχολική χρονιά 2017/2018, οπότε και πραγματοποιήθηκε η εν λόγω έρευνα (π.χ. επίπεδο γλωσσομάθειας, χώρα γέννησης μαθητών) και (3) γλωσσικές πρακτικές εκπαιδευτικών (π.χ. χρήση γλωσσών στο μάθημα και εκτός μαθήματος, στόχοι μαθημάτων, πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία κ.λπ.). Στόχος των ερωτηματολογίων ήταν να διερευνηθεί η γλωσσική πολιτική των αλβανικών κοινοτικών σχολείων υπό το πρίσμα των απόψεων των εκπαιδευτικών που δουλεύουν σε αυτά.

Σχετικά με το δείγμα των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία του δείγματός μας ήταν γυναίκες (23 γυναίκες και 2 άντρες), πάνω από 45 ετών (15 άτομα) και η εκπαιδευτική τους εμπειρία μοιράζεται ανάμεσα στα 1-10 χρόνια (9 άτομα), 11-20 (9 άτομα) και πάνω από 20 χρόνια (7 άτομα). Έχουν υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς οι 16 από τους 26 είχαν τελειώσει Πανεπιστημιακή Σχολή Αλβανικής Φιλολογίας ή Παιδαγωγικά Τμημάτα και 7 από αυτούς είχαν στην κατοχή τους συναφή μεταπτυχιακά διπλώματα. Τέλος, είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι και οι 25 είχαν κάποια εξειδίκευση είτε στη διδασκαλία της Αλβανικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας είτε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσα από παρακολούθηση σεμιναρίων ή συνεδρίων, από συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα για εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού, από παρακολούθηση σχετικών προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών μαθημάτων ή από τη συμμετοχή τους σε εξετάσεις γλωσσομάθειας της αλβανικής γλώσσας.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Αγγλία και η Ιταλία η εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας γίνεται μία ή δύο φορές την εβδομάδα στα κοινοτικά σχολεία με πρωτοβουλία των συλλόγων Αλβανών μεταναστών ή της Ένωσης Αλβανικών Εκπαιδευτικών, σε εθελοντικό επίπεδο. Σε άλλες χώρες, όπως στη Σουηδία, στην Αυστρία ή στο Βέλγιο, τα μαθήματα έχουν ενταχτεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και οι εκπαιδευτικοί πληρώνονται από το κράτος. Επιπρόσθετα, μια φορά τον χρόνο οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας της Αλβανίας ή του Κοσόβου σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που

διδάσκουν την αλβανική γλώσσα στη Διασπορά[1]. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας παρακολουθούν τα σεμινάρια αυτά.

Ένας πρώτος άξονας που καταδεικνύει άμεσα τη γλωσσική πολιτική των κοινοτικών σχολείων είναι η χρήση της Αλβανικής και της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους εκπαιδευτικούς εντός και εκτός μαθήματος. Είναι χαρακτηριστικό, λοιπόν, το γεγονός ότι, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, η χρήση της Αλβανικής γίνεται σε διαρκή βάση, καθώς 22/25 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν *πάντα* και 3/25 *συχνά*. Αντίθετα, η χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (π.χ. ελληνικά, γερμανικά, ιταλικά, αγγλικά) γίνεται *σπάνια* (11/25) ή *μερικές φορές* (13/25). Η χρήση της Αλβανικής είναι συχνότερη στα διαλείμματα, καθώς χρησιμοποιείται *πάντα* (16/25) ή *συχνά* (9/25) και η άλλη γλώσσα *σπάνια* (14/25), *μερικές φορές* (3/25) ή *ποτέ* (3/25). Επίσης, κατά την επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών, οι 22 από τους 25 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την Αλβανική *πάντα* και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής *σπάνια* (18/25) ή *ποτέ* (5/25).

Στο πιο ρητό ερώτημα αν επιτρέπουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (15/25) απάντησαν *σπάνια* και ορισμένοι (7/15) *μερικές φορές*. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι μόνο τρεις από τους είκοσι πέντε δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν *συχνά*. Από τις συνεντεύξεις τους διαφαίνονται και οι λόγοι για τους οποίους δεν επιθυμούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και αυτοί συνοψίζονται στους εξής:

1) δεν επιθυμούν να αναμειγνύουν τις δύο γλώσσες μεταξύ τους (εκπαιδευτικός από Αυστρία),

2) προσπαθούν συνειδητά να παρέχουν αποκλειστικά γλωσσικά εισερχόμενα στη «μειονοτική» γλώσσα (εκπαιδευτικός από Αυστρία),

3) δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και νιώθουν ανασφάλεια να τη χρησιμοποιούν (εκπαιδευτικός από Μ. Βρετανία) και, τέλος,

4) ιδεολογικά θεωρούν ότι το αλβανικό σχολείο συνδέεται με την αλβανική γλώσσα και, κατ'επέκταση, αυτή πρέπει να είναι η βασική γλώσσα διδασκαλίας και επικοινωνίας στον χώρο αυτόν (εκπαιδευτικός από Μ. Βρετανία).

Είναι, εξάλλου, χαρακτηριστικά κάποια από τα λεγόμενά τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μαζί τους:

> *«Έχω κάνει έναν **κανονισμό, πρέπει να μιλάνε με ολοκληρωμένες προτάσεις**, και αυτό να προσπαθήσουν να το κάνουν στα αλβανικά, αλλά όταν δεν μπορούν στα αλβανικά να το κάνουν στα γερμανικά. **Να μην είναι όμως ένα μείγμα**, μερικές λέξεις στα αλβανικά και μερικές στα γερμανικά. **Δηλαδή αν η πρόταση ξεκινάει στα γερμανικά θα πρέπει να τελειώσει στα γερμανικά, και αν ξεκινάει στα αλβανικά να τελειώσει στα αλβανικά.**»* (Εκπαιδευτικός από Αυστρία)

> *«Σε αυτές τις περιπτώσεις έχω επιλέξει μια τέτοια μέθοδο. Πάντα στο μάθημα παίρνω μαζί μου ένα μικρό κουτί, να το πω αποταμίευσης. Επίσης έχω πει στα παιδιά να έχουν μαζί τους μικρά κέρματα, σεντς μικρής αξίας. Όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί τα αγγλικά, την άλλη γλώσσα, **είτε τυχαία του ξέφυγε είτε επειδή βαριέται να το σκεφτεί**, και εδώ αναφέρομαι σε παιδιά που μιλούν καλά τα αλβανικά, **τότε «τιμωρείται»** και θα ρίξει ένα κέρμα στο κουτί αποταμίευσης.»* (Εκπαιδευτικός από Μ. Βρετανία)

Για τους/τις παραπάνω εκπαιδευτικούς, συνεπώς, οι δύο γλώσσες είναι δύο ξεχωριστά συστήματα που δεν αναμειγνύονται και δεν πρέπει να αναμειγνύονται και, αν συμβεί αυτό, τότε ο λόγος είναι είτε τυχαίος

[1] Οι σχετικές πληροφορίες βρίσκονται στην ιστοσελίδα του νεοσύστατου Υπουργείου Διασποράς της Αλβανίας: https://www.arsimi.gov.al/diaspora/?fbclid=IwAR0Lo18u7_qhb1JgHR9FiJrH2D1I_7atNLWr12icDU90oF0wZG2URfoVkG8 (Ανακτήθηκε στις 29/5/2019).

είτε το παιδί «βαριέται» να αλλάξει γλωσσικό κώδικα. Μάλιστα σύμφωνα με τη δεύτερη εκπαιδευτικό, τέτοιες πρακτικές θα πρέπει να αποδοκιμάζονται. Από την άλλη πλευρά, μια από τις τρεις εκπαιδευτικούς που υποστηρίζει τις δίγλωσσες πρακτικές στην τάξη, υποστηρίζει το αντίθετο, ότι δηλαδή ο δίγλωσσος ομιλητής δεν μπορεί να ξεχωρίσει τις δύο γλώσσες, είναι η φύση της γνωστικής διαδικασίας τέτοια στο δίγλωσσο άτομο, και ότι αν αποθαρρύνει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τότε θα δημιουγήσει στο παιδί ανασφάλεια και άγχος:

> *«Χρησιμοποιώντας λοιπόν και τις δύο γλώσσες για να εξηγήσω τις λέξεις ή για να κατανοούν το κείμενο στην αλβανική γλώσσα, αυτό βοηθάει στην κατανόηση της γνωστικής διάστασης, στη εξέλιξη της σκέψης, και λογικής της μάθησης. Αν ένα παιδί δυσκολεύεται να εκφραστεί στα Αλβανικά, εγώ δεν μπορώ να απαγορεύσω τη χρήση των ιταλικών διότι στο παιδί αυτό θα προκαλέσει άγχος, ανασφάλεια ή αίσθηση κατωτερότητας... προσπαθώ να κατανοώ τη δομή της πρότασης και αυτό έχει σημασία και είναι και ο σκοπός που εγώ θέλω να επιτύχω.»* (Εκπαιδευτικός από Ιταλία)

Μια άλλη βασική παράμετρος που σχετίζεται με τη γλωσσική πολιτική είναι η διδακτική μέθοδος που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Καταρχάς, τα συνηθέστερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, είναι τα εξής, από το πιο συχνό στο λιγότερο συχνό: (1) Προβλήματα γραμματικής, (2) Προβλήματα στο λεξιλόγιο, στην προφορά και στην κατανόηση γραπτού λόγου, (3) Προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου, (4) Προβλήματα στην παραγωγή προφορικού λόγου και, τέλος, (5) Προβλήματα στην κατανόηση προφορικού λόγου. Συνεπώς, γεννάται το εύλογο ερώτημα μήπως οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια παραδοσιακή, δομική και γραμματοκεντρική προσέγγιση στο μάθημά τους, αφού οι περισσότεροι (20 από τους 25) εστιάζουν στο θέμα της γραμματικής. Ωστόσο, στη ρητή ερώτηση του ερωτηματολογίου για το ποιους βασικούς διδακτικούς στόχους ακολουθούν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας τους, η πλειονότητα του δείγματός μας (22/25) απάντησε ότι θέλουν τα παιδιά να μπορούν να επικοινωνούν στα αλβανικά σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, ενώ οι μισοί (13/25) απάντησαν ότι θέλουν να μάθουν τα παιδιά γραμματικά φαινόμενα στην Αλβανική. Συνεπώς, φαίνεται ότι προέχει το επικοινωνιακό και βιωματικό κομμάτι της διδασκαλίας, αν και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι για ασφαλέστερα αποτελέσματα πρέπει να γίνουν και παρατηρήσεις στις τάξεις, όπου η εστίαση θα είναι στις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί.

Σχετικά με τους υπόλοιπους διδακτικούς στόχους που έχουν στο μάθημά τους, 17/25 απάντησαν ότι επιθυμούν να μεταδώσουν στους μαθητές τους στοιχεία αλβανικής ιστορίας και πολιτισμού και 7/25 να είναι σε θέση τα παιδιά να συγκρίνουν την Αλβανική με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σε διάφορα επίπεδα. Οι «σύγχρονες», θα έλεγε κανείς, διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί διαφαίνεται και από το γεγονός ότι δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως (1) χρήση διαδικτύου (20/24), (2) αξιοποίηση θεατρικών έργων (20/24), (3) εκπαιδευτικές εφαρμογές στον υπολογιστή (12/24), (4) τραγούδια (3/24), (5) χρήση φωτογραφιών και ζωγραφικής (2/24), (6) επισκέψεις σε μουσεία (1/24) και (7) αξιοποίηση ποίησης (1/24) και παραμυθιών (1/24) στα μαθήματα.

Σχετικά με το ποιο είναι το συνηθέστερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων, οι ίδιοι δήλωσαν ότι είναι ο μη ικανοποιητικός χρόνος των μαθημάτων (16/25), καθώς τα μαθήματα διαρκούν περίπου δύο ώρες την εβδομάδα[2]. Ενδέχεται να είναι και αυτός ένας από τους λόγους για τον οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αποκλειστικά τα αλβανικά στα μαθήματά

[2] Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας απασχολούνται σε κοινοτικά σχολεία αλβανικής γλώσσας, όπου η Αλβανική διδάσκεται 2-3 ώρες σε εβδομαδιαία βάση. (https://www.arsimi.gov.al/diaspora/?fbclid=IwAR0Lo18u7_qhb1JgHR9FiJrH2D1I_7atNLWr12icDU90oF0wZG2URfoVkG8) (Ανακτήθηκε στις 29/5/2019).

τους, καθώς επιθυμούν να παρέχουν όσο το δυνατόν περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα στη μειονοτική γλώσσα στους μαθητές τους. Άλλα αναφερθέντα προβλήματα ήταν η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών εγχειριδίων (12/25), η απουσία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (9/25), η απροθυμία εκ μέρους των παιδιών να συμμετάσχουν στο μάθημα (έλλειψη κινήτρων) (7/25) και η απροθυμία εκ μέρους των γονέων για την ευαισθητοποίηση των παιδιών τους (6/25) και, τέλος, η αβεβαιότητα για τη νέα χρονιά (1/25).

Ειδικότερα, αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο είναι παράγοντας χαρακτηρισμού γλωσσικής πολιτικής, είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, και δη στα κοινοτικά σχολεία της Ελλάδας, χρησιμοποιείται αυτό που δίνεται στους μαθητές των δημόσιων σχολείων για την εκμάθηση της Αλβανικής ως μητρικής γλώσσας (*Gjuha Shqipe* 1,2,3,4). Ωστόσο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τα ερωτηματολόγιά τους, τα βιβλία αυτά δεν θεωρούνται κατάλληλα, καθώς:

> «*τα βιβλία είναι για παιδιά που γεννιούνται και ζουν στην Αλβανία, δεν είναι κατάλληλα για δίγλωσσα παιδιά και μαθαίνουν τα αλβανικά ως δεύτερη γλώσσα»*
>
> *«είναι προγραμματισμένα για καθημερινό μάθημα και όχι για 1-2 φορές την εβδομάδα»*
>
> *« είναι γραμματοκεντρικά»* και
>
> *«δεν είναι για το επίπεδο των μαθητών».*

Τέλος, ένα ακόμα θέμα γλωσσικής πολιτικής είναι η συνεργασία των κοινοτικών σχολείων με άλλα παρόμοια σχολεία. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας (24/25) δήλωσαν ότι συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς κοινοτικών σχολείων. Στην Ελλάδα υπάρχει κυρίως συνεργασία μεταξύ των αλβανικών κοινοτικών σχολείων και, επιπρόσθετα, διοργανώνεται κάθε χρόνο από το Υπουργείο Παιδείας της Αλβανίας επιμορφωτικό σεμινάριο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν αλβανικά σε κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Το αξιοσημείωτο γεγονός, ωστόσο, είναι ότι στην Αυστρία, στην Ιταλία και στο Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχει συνεργασία μεταξύ των κοινοτικών σχολείων εν γένει, όχι μόνο των αλβανικών, όπως μαρτυρούν οι παρακάτω δηλώσεις των εκπαιδευτικών από τις συνεντεύξεις μαζί τους:

> *«Συνεχής συνεργασία με άλλους συναδέλφους από άλλες γλώσσες, Βιέννη και Αυστρία. Η Αυστρία διοργανώνει ειδικά σεμινάρια για τους καθηγητές της μητρικής γλώσσας και τα έξοδα καλύπτονται από το Υπουργείο Παιδείας της Αυστρίας.»* (Εκπαιδευτικός από την Αυστρία)
>
> *«Ναι, εδώ έχω υπόψη τις δραστηριότητες με τους μαθητές των αλβανικών σχολείων όπως, Διαγωνισμός Γνώσεων και Αθλητισμού (1 φορά το χρόνο) Αλλά έχουμε και Διαγωνισμό Ανάγνωσης που διοργανώνεται από τη σχολική διεύθυνση της περιοχής. Η συνεργασία επεκτείνεται και με άλλους συναδέλφους της μητρικής γλώσσας, Ιταλικά, Ελληνικά, Τούρκικα κλπ. Πρόκειται για μία εντατική και καθημερινή επαφή και συνεργασία για ανταλλαγή εμπειριών αλλά και με σεμινάρια επιμόρφωσης.»* (Εκπαιδευτικός από την Ιταλία)
>
> *«Με τα σχολεία από άλλες κοινότητες πχ. από το Σουδάν, την Σ. Αραβία, την Ελλάδα κλπ (από την Ελλάδα θυμάμαι μια εξαιρετική δασκάλα την Φωτεινή). Αυτή η συνεργασία γίνεται στο πλαίσιο προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται από την αγγλική κυβέρνηση. Συνολικά είμαστε 5 σχολεία, και κάνουμε συνάντηση κάθε δύο μήνες, ανταλλάσουμε απόψεις για τη δουλειά μας, εμπειρίες, συμβουλές για δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε με τα παιδιά αλλά και σε σχέση με την οικογένεια των παιδιών.»* (Εκπαιδευτικός από τη Μ. Βρετανία)

5. Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές, από τα ευρήματά μας διαγράφεται μια προτίμηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς την αποκλειστική χρήση της Αλβανικής στα μαθήματα. Η διγλωσσική ταυτότητα των μαθητών δεν λαμβάνεται συχνά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, αλλά φαίνεται ότι προωθείται η αποκλειστική χρήση της Αλβανικής εντός και εκτός μαθημάτων. Καταλυτικό ρόλο φαίνεται ότι παίζουν οι ιδεολογίες των εκπαιδευτικών, ο σύντομος χρόνος μαθημάτων, το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθείται, το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και οι προσδοκίες των γονέων. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς ότι αξιοποιώντας το πλήρες φάσμα του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών, βοηθούν στην ενίσχυση της αλληλεξάρτησης των ικανοτήτων και γνώσεων των παιδιών (Blackledge & Creese 2010). Εξάλλου, τα σχολεία αυτά αποκαλούνται συμπληρωματικά (complementary), γιατί ακριβώς έρχονται να συμπληρώσουν τα εκπαιδευτικά ερεθίσματα των παιδιών με την παράλληλη ανάπτυξη γλωσσσικών δεξιοτήτων, δεξιότητες εγγραματισμού κ.λπ. (Al-Azami et al. 2010).

Η μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο σαφέστατα θα πρέπει να στραφεί προς πιο ποιοτικά χαρακτηριστικά, π.χ. διεξαγωγή συνεντεύξεων για αποτύπωση γλωσσικών ιδεολογιών και παρατηρήσεις μαθημάτων για γλωσσικές πρακτικές. Επίσης, θα πρέπει να εξεταστούν και να αναδειχτούν και οι επίσημες γλωσσικές πολιτικές των κοινοτικών σχολείων, όπου απασχολούνται οι εν λόγω εκπαιδευτικοί (συνεντεύξεις με διευθυντές, καταστατικά σχολείων, αναλυτικό πρόγραμμα σχολείων κ.λπ.), προκειμένου να γενικευτεί η εικόνα της γλωσσικής πολιτικής στα αλβανικά κοινοτικά σχολεία. Άμεσος σκοπός των ερευνητριών είναι και να συγκεντρωθούν λεπτομερέστερες πληροφορίες σχετικά με τα εκπαιδευτικά πλαίσια των κοινοτικών σχολείων στις διάφορες εξεταζόμενες χώρες και να εξεταστεί η παράμετρος «χώρα»: δηλαδή, να γίνει σύγκριση των πρακτικών μεταξύ Ελλήνων και υπόλοιπων εκπαιδευτικών, αφού το δείγμα των Ελλήνων είναι αρκετά ικανοποιητικό. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα κοινοτικά σχολεία αποτελούν για τις μεταναστευτικές κοινότητες έναν σημαντικό πόλο κοινωνικοποίησης και γνωστικής ανάπτυξης για τα παιδιά που φοιτούν σε αυτά και, υπό αυτήν την οπτική, θα πρέπει να εξεταστούν και να αναδειχτούν περισσότερο στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Al-Azami, S., Kenner, C., Ruby, M. & E. Gregory (2010). Transliteration as a bridge to learning for bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *13*(6), 683-700.

Blackledge, A. & A. Creese (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.

Creese, A. & P. Martin (2006). Interaction in Complementary School Contexts: Developing Identities of Choice-An Introduction. *Language and Education*, *20*(1), 1-4.

Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N. & P. Martin (2006). Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools. *Language and Education*, *20*(1), 23-43.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2005). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, Vol.5 Bilingual education (pp.65-75). New York: Springer (2nd edition).

De Palma, R. (2010). *Language use in the two-way classroom: Lessons from Spanish-English bilingual kindergarten.* Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, J (1980). Minority language maintenance and the ethnic mother tongue school. *The Modern Language Journal*, *64*(2), 167-172.

Francis, B., Archer, L. & A. Mau (2010). Chinese complementary school pupils. In V. Lytra & P. Martin (Eds.) *Sites of Multlingualism: complementary schools in Britain today* (pp. 85-96). Stoke-on-Trent: Trentham.

Gal, S. (2006). Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology*, *14*(2), 163-181.

Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Malden, MA: Wiley/ Blackwell.

Garcia, O., Zakharia, Z. & B. Otcu (2013). *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Gkaintartzi, A., Kiliari A. & 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.

Gort, R. & M. Pontier (2013). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms, *Language and Education*, *27*(2), 223-245.

Hickey, T.M., Lewis, G. & C. Baker (2014). How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *17*(2), 215-234.

Hornberger, N.H. & D.C. Johnson (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, *14*(3), 509-532.

Li Wei (2011). Multilinguality, multimodality and multicompetence: Code- and mode-switching by minority ethnic children in complementary schools. *Modern Language Journal*, *95*, 370-384.

Lytra, V. & P. Martin (Eds.) (2010*). Sites of Multilingualism. Complementary schools in Britain today*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Lytra, V. (2011). Discursive constructions of language and identity: parents' competing perspectives in London Turkish complementary schools, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *33*(1), 85-100.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A. & C. Maligkoudi (2017). Heritage language classes and bilingual competence: the case of Albanian immigrant children in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2017.1384447

Otheguy, R. & R. Otto (1980). The myth of static maintenance in bilingual education, *The Modern Language Journal*, *64*(3), 350-356.

Panagiotopoulou, A., Rosen, L. & O. Garcia (2017). Language teachers' ideologies in a complementary Greek school in Montreal: Heteroglossia and Teaching. In P.P. Trifonas and T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 286-300). New York: Springer International Publishing.

Schwartz, M. & A. Asli (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic-Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education, 38*, 22-32.

Shohamy, E. (2008). Language Policy and Language Assessment: The Relationship. *Current Issues in Language Planning, 9*(3), 363-373.

Δαμανάκης, Μ. (2001). *Παιδεία Ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. (Διαθέσιμο στο: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&

view=article&id=250:theoritikes-kai-empeirikes-proseggiseis&catid=136&Itemid=655&lang=el) (Ανακτήθηκε στις 12/1/2019)

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Μ. Ματθαιουδάκη (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. In A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou & M. Mattheoudakis (Eds.), *Cross-curricular Approaches to Language Education* (pp.172-191). Newcastle-upon-Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Μαλιγκούδη, Χ. (2014). Τμήματα διδασκαλίας εθνοτικών γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης (Επιμ.) *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 299-324). Πανεπιστήμιο Κρήτης: ΚΕΜΕ.

Μαλιγκούδη, Χ. & Α. Χατζηδάκη (2018). Η πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στα κοινοτικά αλβανικά σχολεία: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Μ.Α. Κέκια (Επιμ.) *Πρακτικά 4ου Σταυροδρομιού Γλωσσών και Πολιτισμών «Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές»*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο. (σσ. 239-253).

Μητακίδου, Σ., Δανιηλίδου, Ε. & Χ. Τουρτουρά (2007). Διαπολιτισμικά σχολεία: Πραγματικότητα και προοπτικές. Στα Πρακτικά του συνεδρίου *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χατζηδάκη, Α. & Χ. Μαλιγκούδη (υπό δημοσίευση). Τα κοινοτικά σχολεία ως «ασφαλείς χώροι». Η ανάπτυξη πολυγλωσσικών και μαθησιακών ταυτοτήτων μέσα από την καλλιέργεια της γλώσσας της χώρας καταγωγής. *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. («Από εδώ και από παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο»)* σε συνεργασία με το Τ.Ε.Α.Π.Η., το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» του Ε.Κ.Π.Α. και το Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση (Ε.ΠΑ.ΔΙ.Π.Ε.) (Αθήνα, 3-5 Νοεμβρίου 2017).

Η χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής στη νεότερη γενιά της Ελληνορθόδοξης Μειονότητας της Κωνσταντινούπολης

Μαρία Ρομποπούλου
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
rikarom@turkmas.uoa.gr

Abstract

The historical religious and linguistic Greek Orthodox minority of Istanbul, for which the education policy is bilingual pursuant to the Treaty of Lausanne, is now faced with significant problems as a result of the linguistic diversity of the population of pupils in Greek Orthodox minority schools. The main aim of the research is to record the attitudes of pupils vis-à-vis their two languages, Greek and Turkish, and, by applying sociolinguistic methodologies, to explore in depth the use of the two languages of the minority in preschool, primary and secondary education settings in Istanbul. The survey data was collected from November 2013 to May 2014, by means of a questionnaire distributed to the pupils of the three Greek Orthodox minority high schools of Istanbul, of semi-structured and unstructured interviews with teachers of the three levels of education, and by observing the linguistic behavior pupils in primary schools and in nurseries. The findings of our research clearly indicate that the new generation of the Greek Orthodox minority of Istanbul is being increasingly alienated from Greek – and expresses "mixed feelings" for this situation – and that it is striving to appropriate the majority language, Turkish, for purely socio-economic reasons. Therefore, it seems that the bilingual Greek- and Turkish-speaking context of the Greek Orthodox minority is gradually becoming a monolingual Turkish-speaking one.

Λέξεις-κλειδιά: *Ελληνική ορθόδοξη μειονότητα, μειονοτική γλώσσα, διγλωσσία (Ελληνικά-Τουρκικά), γλωσσικές στάσεις.*

1. Εισαγωγή

Μεγάλες αλλαγές έχουν συντελεστεί στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης, με αποτέλεσμα τη ραγδαία αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τους μαθητές της μειονότητας κυρίως σε ό,τι αφορά την κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή τους στο σχολείο αλλά και τη γενικότερη εκπαιδευτική τους πορεία. Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι οι νέες οικονομικές σχέσεις στη γλωσσική μειονότητα και οι νέοι κοινωνικοί σχηματισμοί έχουν αλλάξει τις ισορροπίες και έχουν επηρεάσει τη γλωσσική μετατόπιση στην εν λόγω γλωσσική κοινότητα. Για τον λόγο αυτόν, είναι δυνατόν να ανασταλεί ή να αντιστραφεί, να δοθεί κύρος σε γλώσσες ή να αναιρεθεί το μέχρι πρότινος ισχύον κύρος με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί «ετερογλωσσία» (Σκούρτου 2011).

Η παρούσα εργασία έχει ως γενικό στόχο την ανάδειξη της γενικότερης κοινωνιογλωσσικής συμπεριφοράς, και ειδικότερα της δι- ή πολυγλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης, τη χρήση, δηλαδή, της Ελληνικής και της Τουρκικής εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η ιστορία και η σύγχρονη πορεία της γλωσσικής συμπεριφοράς της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης αποδεικνύει το μοναδικό προφίλ αυτής, όπως μοναδικό είναι και το προφίλ μιας εκάστης μειονοτικής γλωσσικής ομάδας. Η ισορροπία αυτή της δίγλωσσης κατάστασης

είναι τόσο εύθραυστη όσο και εκείνη του ακροβάτη χωρίς δίχτυ προστασίας (Σελλά-Μάζη 2016). Γι΄ αυτόν τον λόγο, έχει μεγάλο ενδιαφέρον η μελέτη του τρόπου με τον οποίο ο δίγλωσσος ομιλητής αντιδρά στις δυο γλώσσες, τη στάση του έναντι των γλωσσών αυτών, τη στάση των λοιπών μελών της ευρύτερης κοινωνίας, και, τέλος, την κατάρτιση της καλύτερης δυνατής διδακτικής μεθόδου με στόχο την προώθηση της διγλωσσίας.

Η ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης, μία ιστορικά γηγενής γλωσσική κοινότητα, συνιστά αναγνωρισμένη θρησκευτική μειονότητα στην Τουρκία. Το ιστορικό και το εκπαιδευτικό της καθεστώς διέπεται από τη Συνθήκη της Λωζάννης (1923), η οποία διέπει και το αντίστοιχο καθεστώς της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης στην Ελλάδα. Επισημαίνουμε ότι πρόκειται για μία μειονότητα η οποία έχει υποστεί μεγάλη πληθυσμιακή συρρίκνωση και σήμερα απαριθμεί μόλις 2.500 μέλη (από 120.000 το 1955) σε μία πόλη με πληθυσμό που έχει ξεπεράσει πια τα 18 εκατομμύρια.

Η ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη θέση - διαφορετική θρησκεία, γλώσσα, ήθη, έθιμα και τρόπο ζωής, διαφορετική συλλογική συνείδηση εκδηλούμενη με την ίδρυση σωματείων και συλλόγων με σκοπό την προώθηση κοινών αιτημάτων και διεκδικήσεων (Σελλά-Μάζη 2004) και διακρίνεται από εξαιρετικά καλά δομημένη, κοινωνική, κοινοτική, θρησκευτική και εκπαιδευτική οργάνωση.

Ο πληθυσμός των Ελλήνων, οι οποίοι ονομάζονται Rum από την τουρκική πολιτεία είναι εγκατεστημένος στην Κωνσταντινούπολη κυρίως στις περιοχές του Πέρα, του Σισλί, των Ταταούλων, του Αγίου Στεφάνου, της Χαλκηδόνας, του Μεγάλου Ρεύματος και στα Πριγκιποννήσια. Σύμφωνα με διαπιστώσεις μας, η πλειονότητα των Ρωμιών που παρέμειναν στην Κωνσταντινούπολη ασχολούνται με το εμπόριο, με τα ναυτιλιακά και ελάχιστα με τη βιομηχανία. Οι περισσότεροι εργάζονται στο Πατριαρχείο ή στις κοινότητες. Κάποιοι είναι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση των ελληνορθοδόξων μειονοτικών σχολείων.

Η ύπαρξη του Οικουμενικού Πατριαρχείου στην Κωνσταντινούπολη παίζει καθοριστικό ρόλο στη μειονότητα. Το Πατριαρχείο στην Κωνσταντινούπολη, εκτός από το ότι προσδίδει θρησκευτική υπόσταση στη μειονότητα, λειτουργεί και ως κέντρο που εξασφαλίζει θέσεις εργασίας και βρίσκει λύσεις σε ποικίλα κοινωνικά θέματα της μειονότητας (Αλεξανδρής 2009, Αναστασιάδου & Ντυμόν 2007).

Η ελληνική γλώσσα στην Κωνσταντινούπολη, μέχρι και την προηγούμενη γενιά, προοριζόταν για την κάλυψη των αναγκών της οικογενειακής και πολιτιστικής ζωής, της παιδείας, της θρησκείας και γενικότερα των ενδομειονοτικών επικοινωνιακών αναγκών. Ωστόσο, σήμερα η τουρκική γλώσσα κερδίζει συνεχώς έδαφος σε κύρος και τομείς επικοινωνίας. Η καλή γνώση της Τουρκικής έγινε απαραίτητη για την εξασφάλιση των βιοτικών αναγκών επικοινωνίας του μεγαλύτερου μέρους της μειονότητας. Στην Τουρκική προσδίδεται κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό κύρος, γεγονός που οδηγεί τους ομιλητές στη συρρίκνωση της χρήσης της Ελληνικής (Ρομποπούλου & Σελλά 2014). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι νέοι κοινωνιογλωσσικοί παράγοντες επιδρούν στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης και τείνουν να μεταστρέψουν την κάποτε σταθερή διγλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών, προς όφελος της Τουρκικής και σε βάρος της Ελληνικής (Rompopoulou 2016).

Από τη δεκαετία του 1990 και εξής, λόγω της συρρίκνωσης του ελληνορθόδοξου πληθυσμού στην Κωνσταντινούπολη, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης έχει αλλάξει. Ενώ μέχρι τότε οι μαθητές ήταν δίγλωσσοι Ρωμιοί με μητρική γλώσσα την Ελληνική και δεύτερη την Τουρκική, σε αυτούς έχουν προστεθεί οι τρίγλωσσοι μαθητές που προέρχονται από αραβορθόδοξες οικογένειες από την Αντιόχεια ή από μικτές -αλλόγλωσσες- οικογένειες. Αυτό διαμόρφωσε μια περίπλοκη κατάσταση όσον αφορά την εκμάθηση των δύο γλωσσών (της Ελληνικής και της Τουρκικής) στα μειονοτικά σχολεία καθώς και τη διδασκαλία αυτών των γλωσσών.

Για τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, καθοριστικοί χώροι χρήσης της γλώσσας είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι ομάδες ομηλίκων (Baker 2011). Αν αυτοί οι χώροι απαιτούν τη χρήση διαφορετικών γλωσσών, τότε τα παιδιά αναγκαστικά θα γίνουν δίγλωσσα ή πολύγλωσσα. Οι χώροι χρήσης είναι από

τη μία πλευρά συμπληρωματικοί, από την άλλη όμως είναι ανταγωνιστικοί. Η σύγκρουση ανάμεσα στις γλώσσες, για την οποία μίλησε ο Nelde (1991 στο Baker 2011) είναι ανάλογη με την αντιπαλότητα ή και τη σύγκρουση των χώρων χρήσης τους. Οι χώροι χρήσης λοιπόν είναι καθοριστικοί για την ανάπτυξη της διγλωσσίας: κυριολεκτικά, η διγλωσσία αναπτύσσεται, διατηρείται ή συρρικνώνεται, αν οι διάφοροι χώροι χρήσης εγείρουν επιτυχώς απαιτήσεις για τη χρήση διαφορετικών γλωσσών. Συνεπώς, όταν συρρικνώνεται ένας χώρος χρήσης, συρρικνώνεται ανάλογα και η αντίστοιχη γλώσσα (Σκούρτου 2011).

Έχει αποδειχθεί ότι η έλλειψη αναπαραγωγής της μητρικής γλώσσας στο σπίτι είναι μία από τις κυριότερες αιτίες της γλωσσικής μετατόπισης (Baker 2011). Επομένως, μία μειονοτική γλώσσα μπορεί να πεθάνει μέσα σε δύο ή τρεις γενιές, εκτός εάν η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να παραγάγει ομιλητές, οι οποίοι στην καθημερινότητά τους (π.χ. οικονομική, κοινωνική, θρησκευτική) θα δημιουργούν προϋποθέσεις επικοινωνίας στη συγκεκριμένη γλώσσα (Σελλά-Μάζη 2001). Όπως ισχυρίζεται και η Romaine (1989), αναφερόμενη στην πλειονότητα των παιδιών που ζουν σε πολύγλωσση οικογένεια: «όταν υπάρχει μια μικτή γλωσσική κοινότητα, ο ρυθμός απώλειας της μητρικής γλώσσας είναι υψηλότερος. Οι επιπτώσεις μπορεί να φανούν στο επίπεδο της οικογενειακής δομής».

2. Έρευνα

2.1. Στόχος

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, με τίτλο «Διγλωσσία στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης: η χρήση της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση» (Ρομποπούλου 2018).

Δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στην εξέταση της χρήσης της Ελληνικής και της Τουρκικής από τη νεότερη γενιά της ελληνορθόδοξης μειονότητας, δηλαδή από ομιλητές ηλικίας πέντε έως δεκαοκτώ ετών σε σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον και τούτο διότι η γλωσσική χρήση από τη γενιά αυτή θα καθορίσει την πορεία της γλωσσικής διατήρησης ή μετακίνησης στους κόλπους της ελληνορθόδοξης μειονότητας.

Στη διεθνή́ βιβλιογραφία έχουν διεξαχθεί́ παρόμοιες έρευνες σε διάφορες γλωσσικές μειονότητες όσον αφορά́ τα ζητήματα διγλωσσίας, τους κοινωνιογλωσσικούς τομείς και τις γλωσσικές επιλογές. Για τα θέματα των γλωσσικών επιλογών, της γλωσσικής μεταστροφής και της εθνογλωσσικής βιωσιμότητας της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης έχουμε στη διάθεσή́ μας μόνο την κοινωνιογλωσσολογική μελέτη των Komondouros και McAtalianis (2007). Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, το θαύμα της διατήρησης της μητρικής γλώσσας στην Κωνσταντινούπολη για 500 και πλέον χρόνια οφείλεται στο γεγονός ότι αυτό που κρατά τη γλώσσα ζωντανή είναι η συμβολική της αξία για τη μειονότητα (Komondouros & McEntee-Atalianis 2007). Τα πορίσματα που προέκυψαν από την ανωτέρω έρευνα μάς έδωσαν το έναυσμα για να ερευνήσουμε και να επαληθεύσουμε την ισχύ αυτών στους κόλπους της νεότερης γενιάς της Κωνσταντινούπολης. Θεωρήσαμε ότι το μειονοτικό δίγλωσσο σχολείο είναι ο καταλληλότερος χώρος, όπου θα εντοπίζαμε τις γλωσσικές επιλογές των νεότερων σε ηλικία ομιλητών.

2.2. Συμμετέχοντες

2.2.1. Το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού

Κατά το σχολικό έτος 2013-14 η εικόνα στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης δείχνει έναν πολιτισμικά και γλωσσικά ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό.

Διάγραμμα 1: Μαθητικός πληθυσμός κατά το σχολικό έτος 2013-2014

Ο πληθυσμός της έρευνας που διεξήγαγα κατά το σχολικό έτος 2013-2014, είναι μαθητές/τριες ηλικίας 5-18 ετών που φοιτούν σε ομογενειακά σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Οι μαθητές/τριες διακρίνονται σε τέσσερις ομάδες ως προς το γλωσσικό τους περιβάλλον:

α) μαθητές (δίγλωσσοι) από την Ελληνορθόδοξη μειονότητα με δύο ελληνόφωνους γονείς, για τους οποίους η Ελληνική συνιστά πρώτη γλώσσα (Γ1),

β) μαθητές (πολύγλωσσοι) από μικτούς γάμους, για τους οποίους η Ελληνική συνιστά δεύτερη γλώσσα (Γ2),

γ) μαθητές (μονόγλωσσοι) εξ Ελλάδος, οι οποίοι είναι παιδιά μετακλητών καθηγητών αλλά και παιδιά Ελλήνων διπλωματών και διπλωματικών υπαλλήλων που υπηρετούν στην Κωνσταντινούπολη, για τους οποίους η Ελληνική είναι πρώτη γλώσσα (Γ1),

δ) μαθητές (πολύγλωσσοι) από την Αντιόχεια, οι οποίοι αποτελούν την αραβορθόδοξη μεταναστευτική μειονότητα, και έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία. Η Ελληνική για αυτούς είναι μία ξένη γλώσσα και καλούνται να τη διδαχθούν στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία.

2.3. Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξήχθη από τον Νοέμβριο 2013 έως τον Μάιο 2014 στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης και πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου από τους μαθητές/τριες του Γυμνάσιου και Λυκείου, με ημιδομημένες και ελεύθερες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και με τη μέθοδο της παρατήρησης της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών του Δημοτικού και Νηπιαγωγείου.

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε σε σύνολο 50 ερωτήσεων ομαδοποιημένων σε επτά επιμέρους θεματικούς άξονες, που είναι οι ακόλουθοι: α) το κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ των υποκειμένων, β) οι

γλωσσικές επιλογές, γ) η συχνότητα χρήσης της Ελληνικής και της Τουρκικής, δ) η λειτουργικότητα της Ελληνικής και της Τουρκικής, ε) οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών των μειονοτικών ελληνορθοδόξων σχολείων της Κωνσταντινούπολης στην Ελληνική και Τουρκική (αυτοαξιολόγηση), στ) το συναισθηματικό δέσιμο με την Ελληνική και Τουρκική, ζ) η δίγλωσση εκπαίδευση στην πράξη: διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής και της Τουρκικής.

Ο στόχος μας δεν περιοριζόταν στην απλή καταγραφή και παρουσίαση της δι- ή πολυγλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνορθόδοξη μειονοτική εκπαίδευση, αλλά επεκτεινόταν στην αιτιολόγηση τής εν λόγω συμπεριφοράς και στην πρόβλεψη της βιωσιμότητας της Ελληνικής στους κόλπους της μειονότητας.

Βασικός περιορισμός στη διεξαγωγή της έρευνας εντός των σχολικών τάξεων την ώρα του μαθήματος ήταν η άρνηση της τουρκικής πολιτείας να δώσει έγκριση βάσει της «αρχής της αμοιβαιότητας», η οποία ορίζεται στη Συνθήκης της Λωζάννης. Χάρη όμως στην πολύχρονη προσωπική και επαγγελματική προηγούμενη επαφή μας με όλους τους φορείς της μειονοτικής εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη κατέστη δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας εντός και εκτός του σχολείου (την ώρα του διαλείμματος ή κατά τη διάρκεια των σχολικών εκδρομών).

Επίσης, λόγω του μεγάλου αριθμού των ερωτήσεων (50 ερωτήσεις) του ερωτηματολογίου, θεωρήσαμε ορθότερο για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, αντί να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, να καταγράψουμε τις παρατηρήσεις μας, κατά τη διάρκεια της συζήτησης που είχαμε με τους μαθητές/τριες την ώρα του διαλείμματος και να πάρουμε συνεντεύξεις από τους δασκάλους τους, προκειμένου να αποτυπώσουμε πληρέστερα το κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ του/της κάθε μαθητή/τριας. Καταγράψαμε τις παρατηρήσεις μας από τους μαθητές/τριες κυρίως του Ζάππειου Νηπιαγωγείου (όπου φοιτά το σύνολο των παιδιών προσχολικής ηλικίας της μειονότητας), καθώς και του Ζάππειου Δημοτικού, που συγκέντρωνε τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/τριών (52 σε σύνολο 69 μαθητών/τριών του Δημοτικού). Διανείμαμε το ερωτηματολόγιο στους μαθητές/τριες του Γυμνασίου και Λυκείου των τριών μειονοτικών σχολείων: [Μεγάλη του Γένους Σχόλη (ΜΓΣ), Ζάππειο Γυμνάσιο-Λύκειο, Ζωγράφειο Γυμνάσιο-Λύκειο], που λειτουργούν σήμερα στην Κωνσταντινούπολη, διότι αυτός ο μαθητικός πληθυσμός διέθετε το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο για να το συμπληρώσει.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους μαθητές/τριες. Ως εκ τούτου, δεν έχουμε τα αντίστοιχα ποσοστά συμμετοχής των καταγεγραμμένων ομάδων μαθητών/τριών ανά γλωσσικό περιβάλλον (μονόγλωσσοι, δίγλωσσοι και πολύγλωσσοι μαθητές/τριες). Ο λόγος για τον οποίο έγινε η διανομή του ερωτηματολογίου με αυτόν τον τρόπο ήταν για να αποφευχθούν τυχόν διακρίσεις και διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των μαθητών/τριών.

Συμπληρώθηκαν 92 ερωτηματολόγια επί συνόλου 125 μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα υπόλοιπα 33 ερωτηματολόγια δεν παραδόθηκαν από τους μαθητές/τριες. Από τους/τις 92 μαθητές/τριες Γυμνάσιων και Λυκείων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο:

- 41 (45%) είναι κορίτσια και 51 (55%) αγόρια,
- 45 μαθητές/τριες (49%) φοιτούν στη Μεγάλη του Γένους Σχόλη (ΜΓΣ), 26 μαθητές/τριες (28%) στο Ζωγράφειο Γυμνάσιο-Λύκειο και 21 μαθητές/τριες (23%) στο Ζάππειο Γυμνάσιο-Λύκειο.
- 50 μαθητές/τριες (54%) φοιτούν στα Λύκεια και 42 μαθητές/τριες (46%) στα Γυμνάσια.

3. Τα πορίσματα της έρευνας

3.1. Οι γλωσσικές επιλογές των μαθητών/τριών

3.1.1. Γλωσσικές επιλογές των μαθητών/τριών μέχρι την προσχολική ηλικία

Στην ερώτηση 5 (ερώτηση πολλαπλής επιλογής) «Ποια γλώσσα ή ποιες γλώσσες μιλούσες στο σπίτι όταν ήσουν μικρό παιδί, πριν από την ηλικία των 5 ετών;» δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις. Με την ερώτηση αυτή στοχεύαμε να εντοπίσουμε ποια ή ποιες γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές/τριες κατά την πρώτη φάση της κοινωνικοποίησής τους, δηλαδή από τη στιγμή της γέννησης έως την προσχολική τους ηλικία, με γνώμονα το ότι η γλώσσα διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Μπατσαλιά 1995). Σύμφωνα με τη θεωρία των Cummins και Swain (1986), η ικανότητα ενός παιδιού σε κάθε γλώσσα μπορεί να ποικίλλει από μηδενική βάση μέχρι εξαιρετική επάρκεια, τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή δεξιότητα, κατά την είσοδό του στο σχολείο. Θεωρούμε ότι οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή μάς βοήθησαν να οδηγηθούμε σε σωστά συμπεράσματα ως προς το ποσοστό των δίγλωσσων παιδιών κατά την έναρξη της σχολικής περιόδου στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης.

Πίνακας 1[1]**:** Γλωσσική επιλογή των μαθητών/τριών μέχρι την προσχολική ηλικία

5. Ποια γλώσσα ή ποιες γλώσσες μιλούσες στο σπίτι όταν ήσουν μικρό παιδί, πριν από την ηλικία των πέντε ετών;				
	Frequency	**Percent**	**Valid Percent**	**Cumulative percent**
Valid	19	17.1	17.1	17.1
Ελληνική	13	11.7	11.7	28.8
1, 2	11	9.9	9.9	38.7
1, 2, 3	17	15.3	15.3	54.1
1, 2, 4	16	14.4	14.4	68.5
1, 4	2	1.8	1.8	70.3
Τουρκική	17	15.3	15.3	85.6
2, 3	14	12.6	12.6	98.2
Αραβική	2	1.8	1.8	100.0
Total	**111**	**100.0**	**100.0**	

Στον ανωτέρω πίνακα, αποτυπώνεται ποια ή ποιες γλώσσες μιλούσαν οι μαθητές/τριες στην οικογένειά τους πριν από την ηλικία 5 ετών. Όπως διαπιστώνουμε, το 11,7% των μαθητών/τριών μιλούσε μόνο την Ελληνική, το 15,3% μόνο την Τουρκική και το 1,8% μόνο την Αραβική. Ωστόσο, το 9,9% των ερωτηθέντων μιλούσε την Ελληνική και την Τουρκική και το 12,6% μιλούσε την Τουρκική και την Αραβική. Σύμφωνα, επίσης, με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το 14,4% των μαθητών/τριών μιλούσε τρεις γλώσσες (την Ελληνική, την Τουρκική

[1] Στους Πίνακες 1, 2 και 3 που ακολουθούν, η ένδειξη «ελληνικά» σημαίνει χρήση μόνο της Ελληνικής, η ένδειξη «τουρκικά» σημαίνει χρήση μόνο της Τουρκικής, η ένδειξη «αραβικά» σημαίνει χρήση μόνο της Αραβικής. Υπάρχει, επίσης, η επιλογή μεταξύ των ακόλουθων συνδυασμών 1: Ελληνική, 2: Τουρκική, 3: Αραβική, 4: άλλες γλώσσες όπως: Αγγλική, Γαλλική, Αρμενική.

και μία άλλη γλώσσα), και το 15,3% μιλούσε ελληνικά, τουρκικά και αραβικά. Αυτό υποδηλώνει ότι αυτοί/ές οι μαθητές/τριες είναι παιδιά που είτε προέρχονται από μικτούς γάμους είτε πρόκειται για παιδιά Αντιοχέων γονέων, οι οποίοι ίσως χρησιμοποιούσαν και την Ελληνική ως γλώσσα επικοινωνίας. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-14 τα ποσοστά των παιδιών που απάντησαν ότι μιλούσαν τρεις γλώσσες είναι 15,3% και 14,4%, δηλαδή συνολικά 29,7%. Συνεπώς, το μεγαλύτερο ποσοστό επί του συνόλου των μαθητών/τριών των ελληνορθοδόξων σχολείων, κατά την προσχολική τους ηλικία χρησιμοποιούσαν τρεις γλώσσες στο οικογενειακό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι είναι ικανό το ποσοστό πολυγλωσσίας και όχι διγλωσσίας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Σύμφωνα με τις Μπατσαλιά και Σελλά-Μάζη (2003), η κοινωνικοποίηση του ατόμου διαφοροποιείται όταν η οικογένεια του παιδιού χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα από αυτήν του υπόλοιπου συνόλου. Στον Πίνακα 1, αποτυπώνεται αυτός ακριβώς ο διαφορετικός τρόπος κοινωνικοποίησης των υπό έρευνα μαθητών/τριών, οι οποίοι ξεκίνησαν τη φοίτησή τους στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης από διαφορετική βάση κοινωνικοποίησης η κάθε ομάδα μονόγλωσσων, δίγλωσσων ή πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Το ένα τρίτο του συνόλου του ερευνώμενου μαθητικού πληθυσμού (29,7%), σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε ότι ήρθε για πρώτη φορά σε επαφή με την Ελληνική κατά τη φοίτησή του στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία προσπαθώντας ταυτοχρόνως να κοινωνικοποιηθεί στο νέο του περιβάλλον.

3.1.2. Γλωσσικές επιλογές των μαθητών/τριών κατά τη σχολική ηλικία

3.1.2.1. Η γλώσσα ή οι γλώσσες που ομιλούνται στο σπίτι των μαθητών/τριών

Στην ερώτηση 15: «Ποια γλώσσα ή ποιες γλώσσες μιλάει η οικογένειά σου όλη την ημέρα ή τις περισσότερες ώρες της ημέρας στο σπίτι;» είχαμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Πίνακας 2: Η γλώσσα ή οι γλώσσες που ομιλούνται στο σπίτι των μαθητών/τριών ηλικία

15. ***Ποια γλώσσα ή ποιες γλώσσες μιλάει η οικογένειά σου όλη την ημέρα ή τις περισσότερες ώρες της ημέρας στο σπίτι;***				
	Frequency	**Percent**	**Valid Percent**	**Cumulative percent**
Valid	20	18.0	18.0	18.0
Ελληνική	19	17.1	17.1	35.1
1, 2	20	18.0	18.0	53.2
1, 2, 3	6	5.4	5.4	58.6
1, 2, 4	6	5.4	5.4	64.0
1, 3	1	0.9	0.9	64.9
1, 4	3	2.7	2.7	67.6
Τουρκική	7	6.3	6.3	73.9
2, 3	24	21.6	21.6	95.5
2, 4	2	1.8	1.8	97.3
Αραβική	3	2.7	2.7	100.0
Total	**111**	**100.0**	**100.0**	

Όσον αφορά τη γλωσσική χρήση των μελών της οικογένειας στο σπίτι των συμμετεχόντων/ συμμετεχουσών στην έρευνα μαθητών/τριών, διαπιστώσαμε ότι μόνο το 26,1% των οικογενειών είναι μονόγλωσσες. Συγκεκριμένα: το 17,1% των οικογενειών μιλάνε στο σπίτι μόνο την Ελληνική, το 6.3% μόνο την Τουρκική και το 2,7% μόνο την Αραβική. Επίσης, διαπιστώσαμε ότι το 39.6% των οικογενειών είναι δίγλωσσες. Συγκεκριμένα, το 18% των οικογενειών μιλάνε την Ελληνική και την Τουρκική και το 21,6% μιλάνε την Τουρκική και την Αραβική. Οι υπόλοιπες οικογένειες, οι οποίες εκπροσωπούν το 34,3% είναι τρίγλωσσες με κοινή γλώσσα την Τουρκική (λ.χ. Ελληνική, Τουρκική και Αραβική ή Ελληνική, Τουρκική και άλλη γλώσσα, όπως: Αγγλική, Γαλλική, Αρμενική, Ρωσική).

Είναι σαφές λοιπόν ότι η χρήση της Ελληνικής από τους γονείς των μαθητών/τριών των ελληνορθοδόξων μειονοτικών σχολείων αφενός μεν παρουσιάζεται συρρικνωμένη, αφετέρου δεν μοιράζεται τους χώρους χρήσης της εντός της οικογένειας και με άλλες γλώσσες. Παρατηρούμε ότι όσο η Ελληνική χάνει έδαφος τόσο η Τουρκική προελαύνει.

3.1.2.2. Η γλώσσα ή οι γλώσσες που μιλάει ο/η μαθητής/τρια στο σπίτι του/της:

Στην ερώτηση 16: «Εσύ ποια γλώσσα ή ποιες γλώσσες μιλάς στο σπίτι όλη την ημέρα ή τις περισσότερες ώρες της ημέρας;» είχαμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Πίνακας 3: *Η γλώσσα ή οι γλώσσες που μιλούν οι μαθητές/τριες στο σπίτι*

16. Εσύ, ποια γλώσσα ή ποιες γλώσσες μιλάς στο σπίτι, όλη την ημέρα ή τις περισσότερες ώρες της ημέρας;				
	Frequency	**Percent**	**Valid Percent**	**Cumulative percent**
Valid	19	17.1	17.1	17.1
Ελληνική	11	9.9	9.9	27.0
1, 2	26	23.4	23.4	50.5
1, 2, 3	11	9.9	9.9	60.4
1, 2, 4	4	3.6	3.6	64.0
1, 4	7	6.3	6.3	70.3
Τουρκική	22	19.8	19.8	90.1
2, 3	9	8.1	8.1	98.2
2, 4	1	0.9	0.9	99.1
Άλλες γλώσσες	1	0.9	0.9	100.0
Total	**111**	**100.0**	**100.0**	

Στον παραπάνω πίνακα ανιχνεύσαμε το ζήτημα της γλωσσικής χρήσης των υπό έρευνα μαθητών/τριών στο σπίτι. Διαπίστωσή μας ήταν ότι η πλειοψηφία, δηλαδή το 73% του συνόλου, χρησιμοποιούν την κυρίαρχη γλώσσα του κράτους, δηλαδή την Τουρκική. Τα ευρήματα του Πίνακα 3, όπου αποτυπώνεται η γλωσσική χρήση των υπό μελέτη μαθητών/τριών προς τους γονείς τους, μάς οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η κυρίαρχη γλώσσα (η Τουρκική) καταλαμβάνει σταδιακά τη θέση της μειονοτικής γλώσσας, της Ελληνικής.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 15 και 16 (Πίνακες 2 και 3), διαπιστώσαμε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στη γλωσσική συμπεριφορά στο σπίτι μεταξύ των μελών της οικογένειας και των υπό έρευνα μαθητών/τριών: το 17,1% των οικογενειών χρησιμοποιεί την Ελληνική στο σπίτι ως αποκλειστική γλώσσα επικοινωνίας με τους υπό μελέτη μαθητές/τριες, οι οποίοι χρησιμοποιούν στο σπίτι την Ελληνική, ενώ μόλις το 11,7% των μαθητών/τριών χρησιμοποιεί στο σπίτι μόνο την Ελληνική ως γλώσσα επικοινωνίας με τα μέλη της οικογένειάς του. Όσον αφορά την Τουρκική, το 6,3% των οικογενειών χρησιμοποιεί στο σπίτι ως αποκλειστική γλώσσα επικοινωνίας την Τουρκική με τους/τις υπό μελέτη μαθητές/τριες, ενώ μεγαλύτερο ποσοστό, το 19,8%, των μαθητών/τριών χρησιμοποιεί στο σπίτι την Τουρκική ως γλώσσα επικοινωνίας με τα μέλη της οικογένειάς του. Όσον αφορά την Αραβική, μόνο το 2,7% των οικογενειών χρησιμοποιεί στο σπίτι ως αποκλειστική γλώσσα επικοινωνίας με τους/τις υπό μελέτη μαθητές/τριες την Αραβική. Ενδιαφέρον είναι ότι ουδείς μαθητής δήλωσε την Αραβική ως μοναδική γλώσσα επικοινωνίας με τα μέλη της οικογένειάς του. Προφανώς, αυτοί/ές οι μαθητές/τριες είναι δεύτερης και ίσως τρίτης γενιάς εσωτερικοί μετανάστες από την Αντιόχεια στην Κωνσταντινούπολη και αγνοούν την Αραβική.

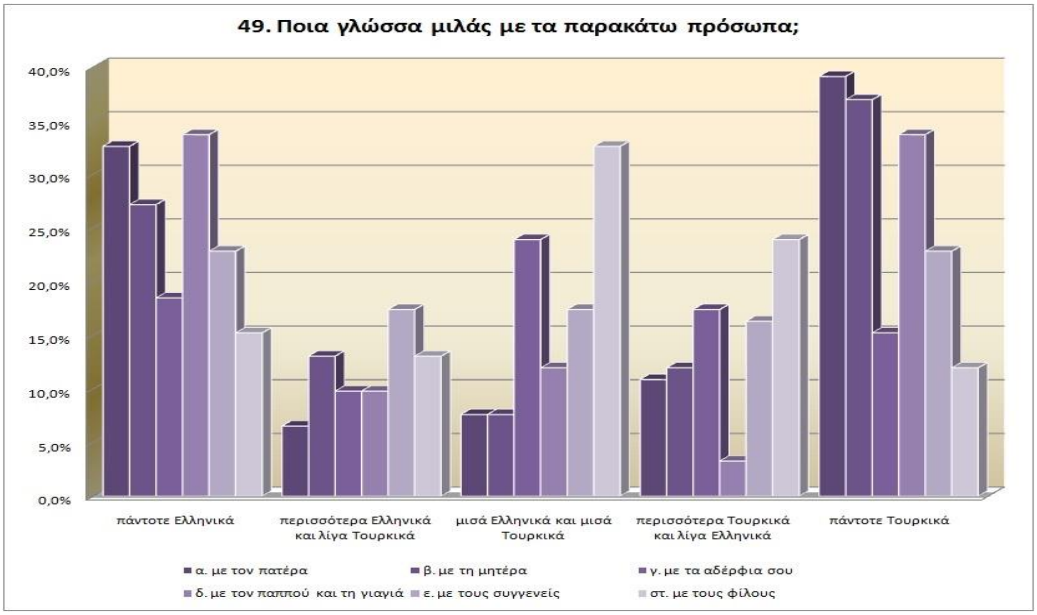
Οι ανωτέρω διαπιστώσεις ως προς τις γλωσσικές επιλογές εντός της οικογένειας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η Τουρκική φαίνεται να καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο μέρος στον χώρο χρήσης δηλαδή στο «σπίτι» εις βάρος της Ελληνικής.

3.1.3. Γλωσσικές επιλογές του/της μαθητή/τριας ανάλογα με το περιβάλλον του/της

Σύμφωνα με τον Baker (2011), στο πλαίσιο της εξέτασης της επάρκειας των δίγλωσσων ομιλητών, εκτός από τα γενικά γλωσσικά τεστ, υπάρχουν και εργαλεία μέτρησης της σχετικής κυριαρχίας και της ανάμειξης των δύο γλωσσών του ατόμου. Αυτά τα τεστ εστιάζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων που τους διαφοροποιούν από τα άτομα που μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα ή που αναπτύσσουν τη μητρική τους γλώσσα. Οι ακόλουθες κλίμακες του γλωσσικού υπόβαθρου είναι κλίμακες ατομικής αξιολόγησης, οι οποίες επιχειρούν να μετρήσουν την πραγματική χρήση των δύο γλωσσών.

Οι ερωτηθέντες/θείσες μαθητές/τριες κλήθηκαν να επιλέξουν με βάση πεντάβαθμη κλίμακα ποιες γλώσσες χρησιμοποιούν σε διαφορετικές περιστάσεις. Οι επιλογές φαίνονται στον παρακάτω Πίνακα. Ο στόχος ήταν να μετρηθεί η χρήση των δύο γλωσσών, της Ελληνικής και της Τουρκικής (Baker 2011).

Διάγραμμα 2: Γλωσσικές επιλογές του/της μαθητή/τριας ανάλογα με το άμεσο περιβάλλον του/της



Όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους μαθητές/τριες με τα μέλη του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος (πατέρας, μητέρα, αδέλφια, παππούς, γιαγιά και συγγενείς), τα ευρήματα της έρευνας μάς έδειξαν την υπεροχή της χρήσης της Τουρκικής από τους μαθητές/τριες έναντι της χρήσης της Ελληνικής ή των άλλων γλωσσών.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η Τουρκική είναι η κυρίαρχη γλώσσα. Φαίνεται ότι η κυριαρχία της Τουρκικής έχει επηρεάσει ακόμη και τις ενδοοικογενειακές γλωσσικές επιλογές των ελληνόφωνων μελών της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης. Και τούτο διότι, ενώ οι Ρωμιοί μαθητές (μέλη της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης) εκπροσωπούν το 44% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού των ελληνορθόδοξων μειονοτικών σχολείων της Κωνσταντινούπολης, το υψηλότερο ποσοστό που σημειώθηκε στη γλωσσική επιλογή: «πάντοτε ελληνικά» ανέρχεται στο 36,5% του συνόλου των απαντήσεων[2] και αυτό σχετίζεται με την παλαιότερη γενιά της οικογένειας (βλ. την ερώτηση «Ποια γλώσσα μιλάς με τον παππού/γιαγιά σου;»). Αυτό επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα του ρόλου των γηραιών μελών της οικογένειας στη συντήρηση και διατήρηση της μητρικής γλώσσας (Chatzidaki & Xenikaki 2012, Komondouros & Mc Entee-Atalianis 2007). Προφανώς, πρόκειται για οικογένειες Ρωμιών ή Ελλήνων εξ Ελλάδος που εργάζονται στο Προξενείο της Ελλάδος ή για μετακλητούς εκπαιδευτικούς. Τα υπόλοιπα ποσοστά ποικίλλουν και με φθίνουσα σειρά είναι τα εξής: 33,7% επικοινωνία με τον πατέρα, 28,1% επικοινωνία με τη μητέρα, 23,6% επικοινωνία με συγγενείς στην Ελληνική. Η διαφορά αυτή στα ποσοστά έρχεται να επικυρώσει την επίδραση που ασκεί το κύρος της κυρίαρχης γλώσσας στη γλωσσική συμπεριφορά όχι μόνο εκτός σπιτιού αλλά και εντός αυτού.

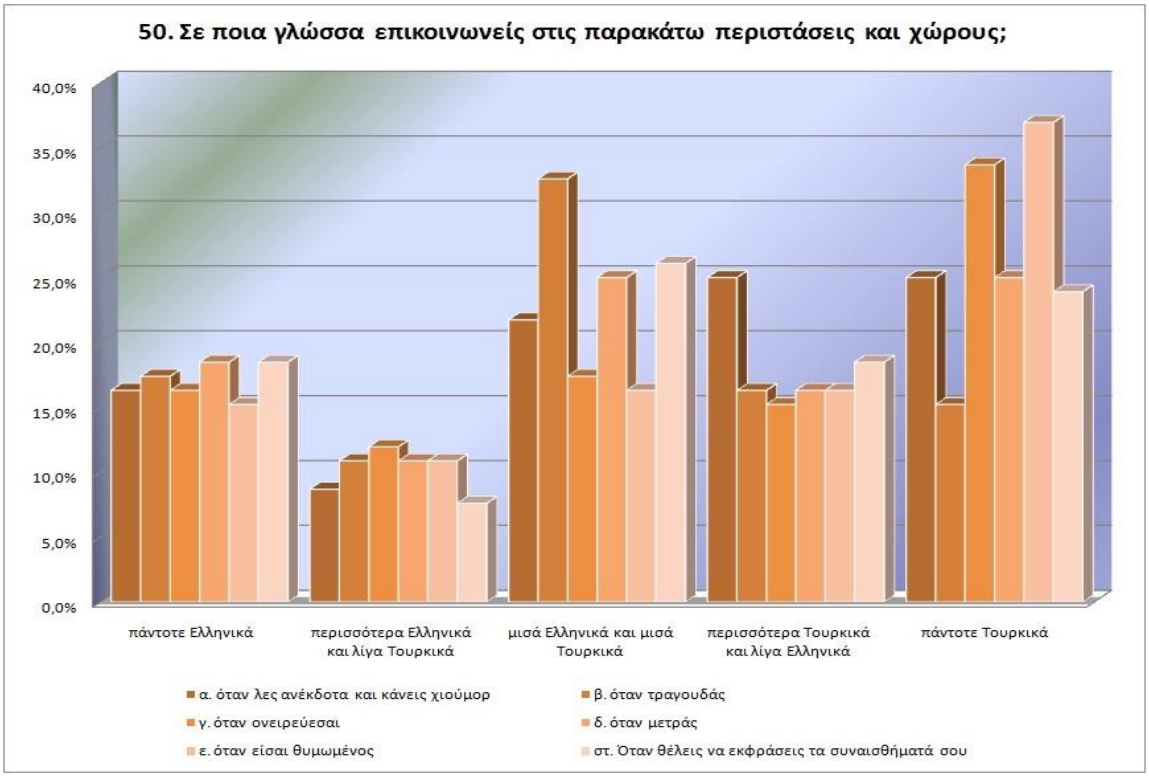
Αξιοσημείωτο είναι ότι το εν λόγω κύρος της Τουρκικής φαίνεται να χάνει κατά τι την αξία του σε συνθήκες φιλικής επικοινωνίας, όπου η Ελληνική έρχεται να συνδράμει την Τουρκική δημιουργώντας ένα είδος γλωσσικής «ισορροπίας και εξουδετέρωσης». Ένα ποσοστό 33,7%, οι υπό έρευνα μαθητές/τιες χρησιμοποιούν «μισά ελληνικά και μισά τουρκικά» κατά την επικοινωνία τους με φίλους, ενώ τα υπόλοιπα ποσοστά είναι αρκετά μικρότερα, και κατά φθίνουσα σειρά δηλώνουν ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν «πάντοτε» τα ελληνικά σε ποσοστό 15,7%, ενώ σε ακόμα μικρότερο ποσοστό το 12,4% δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν «πάντοτε» τα τουρκικά.

3.1.4. Γλωσσικές επιλογές του/της μαθητή/τριας κατά τις ακόλουθες εσω-γλωσσικές λειτουργίες

Οι ερωτηθέντες/ερωτηθείσες μαθητές/τριες κλήθηκαν να επιλέξουν σε διάφορες εσω-γλωσσικές λειτουργίες (Σελλά-Μάζη 2016) μία από τις ακόλουθες επιλογές: (1) «πάντοτε ελληνικά», (2) «περισσότερα ελληνικά», (3) «μισά ελληνικά και μισά τουρκικά», (4) «περισσότερα τουρκικά», (5) «πάντοτε τουρκικά».

[2] Σημειωτέον ότι οι 92 μαθητές/τριες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο εκπροσωπούν το 73,6% του συνόλου των μαθητών/τριών των Γυμνασίων και Λυκείων (125 μαθητές).

Διάγραμμα 3: Γλωσσικές επιλογές του/της μαθητή/τριας κατά τις ακόλουθες εσω-γλωσσικές λειτουργίες



Στο συγκεκριμένο διάγραμμα αποτυπώνεται το γλωσσικό υπόβαθρο του/της μαθητή/τριας σε διαφορετικές εσω-γλωσσικές λειτουργίες στις οποίες κυριαρχεί το συναίσθημα. Από το διάγραμμα είναι εμφανές ότι στις υπό έρευνα εσω-γλωσσικές λειτουργίες, η χρήση της Ελληνικής («πάντοτε ελληνικά», «περισσότερα ελληνικά και λίγο τουρκικά») υστερεί σημαντικά έναντι της Τουρκικής. Η επιλογή χρήσης και των δυο γλωσσών («μισά ελληνικά και μισά τουρκικά») ξεχωρίζει μόνο όταν πρόκειται για τις εσω-γλωσσικές λειτουργίες, όπως: «τραγουδώ» (35,3%), «μετρώ» (26,1%), «εκφράζω συναισθήματα» (27,6%). Στο σύνολο δε των εσω-γλωσσικών λειτουργιών υπερισχύει η Τουρκική, όπως: (στις επιλογές «πάντοτε τουρκικά» και «περισσότερα τουρκικά και λίγα ελληνικά»). Συγκεκριμένα, οι εσω-γλωσσικές λειτουργίες είναι οι ακόλουθες: «κάνω χιούμορ» (52,8%), «τραγουδώ» (34,1%), «ονειρεύομαι» (51,7%), «μετρώ» (43,1%), «είμαι θυμωμένος» (45,6%) «εκφράζω συναισθήματα» (44,8%). Παρατηρούμε ότι μόνο στην εσω-γλωσσική λειτουργία: «τραγουδώ», η χρήση και των δύο γλωσσών υπερισχύει αυτής της Τουρκικής.

Τα ανωτέρω ποσοστά δηλώνουν την άνεση των υπό έρευνα μαθητών/τριών να εκφράζονται ελεύθερα και πιο άνετα στην Τουρκική πάρα στην Ελληνική, δεδομένου ότι η Τουρκική είναι η γλώσσα στην οποία βιώνουν την πλειοψηφία των κοινωνιογλωσσικών χώρων στην καθημερινότητά τους. Η χρήση της Ελληνικής περιορίζεται στο σπίτι και το σχολείο.

4. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Η έρευνα διεξήχθη στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης, στα οποία ο μαθητικός πληθυσμός έχει παρουσιάσει μεγάλη διαφοροποίηση τα τελευταία 30 χρόνια. Η συρρίκνωση της ομογένειας, όπως ήταν αναμενόμενο, επηρέασε και την ελληνορθόδοξη μειονοτική παιδεία στην Κωνσταντινούπολη. Ως εκ τούτου, στην ερμηνεία και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων της έρευνας, κρίνεται σκόπιμο να έχουμε κατά νου τη γλωσσική πολυμορφία που εμφανίστηκε στον μαθητικό πληθυσμό

των ελληνορθοδόξων μειονοτικών σχολείων της Κωνσταντινούπολης από τη δεκαετία του 90 και εξής. Η εικόνα που παρουσιάζουν τα μειονοτικά σχολεία δείχνει ξεκάθαρα την ύπαρξη δύο διακριτών γλωσσικών ομάδων: α) τους μαθητές/τριες της επίσημης αναγνωρισμένης από το τουρκικό κράτος ελληνορθόδοξης μειονότητας και β) τους μαθητές/τριες της αραβορθόδοξης κοινότητας της Αντιόχειας, η οποία ενσωματώνεται, στο μέτρο του δυνατού, στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης. Η αραβορθόδοξη κοινότητα συνιστά μια εσωτερική μεταναστευτική ομάδα, η οποία μετακινήθηκε για οικονομικούς λόγους και για λόγους ασφαλείας από τον τόπο καταγωγής στην Κωνσταντινούπολη και εντάχθηκε στους κόλπους μίας γηγενούς ομόδοξης κοινότητας, όπως είναι η ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης και η δίγλωσση μειονοτική ελληνορθόδοξη εκπαίδευση αυτής.

Αποτέλεσμα της περιγραφόμενης κατάστασης αποτελεί η ανομοιογένεια που παρουσιάζει ο μαθητικός πληθυσμός των σχολείων της ελληνορθόδοξης μειονότητας. Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2013-14, έτος διεξαγωγής της έρευνάς μας, το 27% του γενικού συνόλου ήταν παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς ήταν μέλη της ελληνορθόδοξης μειονότητας (Ρωμιοί), το 19% ήταν παιδιά μικτών γάμων, το 8% ήταν παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν Ελλαδίτες και το μεγαλύτερο ποσοστό το 46%, ήταν παιδιά των οποίων οι γονείς προέρχονταν από την Αντιόχεια.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, κατά τη φάση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι η Τουρκική επικρατεί ως lingua franca μεταξύ των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Με την είσοδό τους στο σχολείο, οι μαθητές/τριες έρχονται σε «καθοδηγούμενη» επαφή με την Ελληνική και την Τουρκική. Μεταξύ των δύο γλωσσών, η Ελληνική φαίνεται να υστερεί έναντι της Τουρκικής λόγω και πάλι της εξαιρετικά μεγάλης συρρίκνωσης του ελληνόφωνου ελληνορθόδοξου πληθυσμού της Κωνσταντινούπολης, που έχει επηρεάσει σε μεγάλη κλίμακα τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών, καθιστώντας σήμερα την Τουρκική - και όχι την Ελληνική -όπως ίσχυε στην προηγούμενη γενιά- γλώσσα κοινωνικοποίησης των παιδιών της σημερινής ελληνορθόδοξης μειονότητας (Μπατσαλιά 1995).

Κατά την πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών, δηλαδή από τη στιγμή της γέννησής τους έως την προσχολική τους ηλικία, περίοδο κατά την οποία η γλώσσα διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Μπατσαλιά 1995), διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες κατά την προσχολική ηλικία τους είναι πολύγλωσσοι και όχι μονόγλωσσοι, δηλαδή μιλούν ελληνικά, τουρκικά, αραβικά ή άλλες γλώσσες όπως αρμενικά, ρωσικά (βλ. Πίνακα 1).

Κατά τη δεύτερη φάση της κοινωνικοποίησής τους, η οποία ξεκινά με την έναρξη της σχολικής ζωής, κατά την περίοδο δηλαδή, της συντονισμένης και κατευθυνόμενης γλωσσικής διδασκαλίας εντός της σχολικής αίθουσας (Μπατσαλιά 2003), καθοριστικοί χώροι χρήσης της γλώσσας είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι ομάδες συνομηλίκων. Σύμφωνα με τις Μπατσαλιά και Σελλά (2003), η κοινωνικοποίηση του ατόμου διαφοροποιείται όταν η οικογένεια του παιδιού χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα από αυτήν του υπόλοιπου συνόλου με αποτέλεσμα και το γλωσσικό μέσο κοινωνικοποίησης να διαφοροποιείται. Οι ανωτέρω συνθήκες αποτυπώνονται στον Πίνακα 2, όπου απεικονίζεται η γλωσσική χρήση από τα μέλη των οικογενειών, των οποίων τα παιδιά ξεκίνησαν τη φοίτησή τους στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης.

Επιπροσθέτως, μέσω της έρευνας μελετήσαμε διάφορες περιπτώσεις κοινωνικοποίησης. Διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν οικογένειες Ρωμιών που μιλούν μόνον την Ελληνική στο σπίτι τους πριν ξεκινήσει φοίτηση του παιδιού στο σχολείο. Σ' αυτήν την περίπτωση είναι ομαλή η κοινωνικοποίησή του παιδιού σε ελληνόφωνο σχολικό περιβάλλον. Στις οικογένειες όμως που προέρχονται από την Αντιόχεια και τα παιδιά μιλούν στο σπίτι την Αραβική ή την Τουρκική είναι προφανές ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν διπλή προσχολική κοινωνικοποίηση. Με τη φοίτησή τους στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία έρχονται σε επαφή με μία άλλη/ξένη γλώσσα, την Ελληνική, και προσπαθούν να κοινωνικοποιηθούν στο νέο τους περιβάλλον. Το ίδιο αντιμετωπίζουν και τα παιδιά που προέρχονται από τους μικτούς γάμους.

Ενδεικτικές είναι κάποιες διαφορές στις γλωσσικές επιλογές των μαθητών/τριών όταν ερωτήθηκαν για τη γλώσσα που ομιλούν οι ίδιοι με τα μέλη της οικογένειάς τους καθώς και για τη γλώσσα επικοινωνίας

που χρησιμοποιεί η οικογένειά τους μαζί τους. Διαπιστώσαμε ότι η επικοινωνία των μαθητών/τριών στην οικογένειά τους κατά τη σχολική ηλικία, περιορίζεται στην Ελληνική και Τουρκική, γεγονός που υποδηλώνει ότι η πολυγλωσσία της πρώτης φάσης κοινωνικοποίησής τους μετατρέπεται σε διγλωσσία στη σχολική ηλικία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μία μειονοτική γλώσσα μπορεί να πεθάνει μέσα σε δύο ή τρεις γενιές, εκτός εάν η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να παραγάγει γλωσσικούς ομιλητές, οι οποίοι στην καθημερινότητά τους (π.χ. οικονομική, κοινωνική, θρησκευτική) θα δημιουργούν προϋποθέσεις επικοινωνίας στη συγκεκριμένη γλώσσα (Baker 2011, Σελλά-Μάζη 2001). Στην περίπτωσή μας, συναντάμε αφενός μία γηγενή μειονοτική γλώσσα, την Ελληνική, που διατηρείται με όλες τις δυσκολίες μέχρι σήμερα (Komondouros & McEntee-Atalianis 2007) και αφετέρου μια μεταναστευτική κοινοτική γλώσσα, την Αραβική, που δεν χρησιμοποιείται πλέον από τη νέα γενιά των αραβορθόδοξων της Κωνσταντινούπολης (βλ. Πίνακα 3). Τα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία, λοιπόν, αντιμετωπίζουν πλέον έναν πολύγλωσσο μαθητικό πληθυσμό: τους ελληνόφωνους (η περίπτωση των Ρωμιών μαθητών, των οποίων και οι δύο γονείς είναι Ρωμιοί) και τους τουρκόφωνους (η περίπτωση των Αντιοχέων μαθητών οι οποίοι δεν χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα τους, τα Αραβικά και επικοινωνούν στα Τουρκικά, καθώς και τα παιδιά των μικτών γάμων, τα οποία έχουν την Τουρκική ως κοινή γλώσσα στην οικογένειά τους). Όπως τονίζει η Romaine (1989), για τα παιδιά που ζουν σε μια πολύγλωσση οικογένεια στους κόλπους μίας ανομοιογενούς γλωσσικής κοινότητας, ο ρυθμός απώλειας της μητρικής γλώσσας είναι υψηλότερος. Αυτό παρατηρήθηκε και στην αραβόφωνη αραβορθόδοξη κοινότητα, η οποία εγκαταστάθηκε στους κόλπους της ελληνόφωνης ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης.

Ένα από τα πορίσματα της έρευνας είναι η διαπίστωση της υποχώρησης της Αραβικής υπέρ της Τουρκικής και της Ελληνικής. Η Ελληνική αντικαθιστά στην ουσία την Αραβική για τους μαθητές/τριες που φοιτούν στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Έτσι, εγκαινιάζεται μία νέα μορφή διγλωσσίας για τη συγκεκριμένη αυτή νέα γενιά ομιλητών της Ελληνικής – Τουρκικής.

Μία σημαντική παρατήρηση, με βάση τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας των μαθητών/τριών με τα μέλη του στενού τους περιβάλλοντος (βλ. Ερώτηση 49), είναι ότι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες (συγκεκριμένα 47,1%) δήλωσαν ότι μιλούσαν πάντοτε ή περισσότερο ελληνικά όταν επικοινωνούν με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους. Αυτό επιβεβαιώνει τη διαπίστωση των Komondouros και McEntee-Atalianis (2008) και Chatzidaki και Xenikaki (2012) που επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που παίζουν τα ηλικιωμένα μέλη της οικογένειας, δηλαδή ο παππούς και η γιαγιά, στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας, διότι αυτοί «αναγκάζουν» τους νεότερους ομιλητές να επικοινωνούν μαζί τους στη μητρική τους γλώσσα.

Άλλο πόρισμα που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (33,7%) των μαθητών/τριών μιλούν με τους φίλους τους κάποτε ελληνικά και κάποτε τουρκικά. Αυτό επιβεβαιώνει ότι το σχολείο είναι ο ευρύτερος χώρος χρήσης της Ελληνικής για τη νεολαία που φοιτά στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία, γεγονός που αποδεικνύει και τη γλωσσική ιδιαιτερότητα της μειονότητας.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Skutnabb-Kangas 1984) η μητρική γλώσσα δεν συμπίπτει απαραίτητα με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η μητέρα του παιδιού, αλλά με τη γλώσσα στην οποία σκέφτεται το παιδί, ονειρεύεται, μετράει, κ.ά. Η μητρική γλώσσα, λοιπόν, καθορίζεται κυρίως από τον γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή (Σελλά-Μάζη 2001). Χρησιμοποιώντας το κριτήριο αυτό, από τα ευρήματα της έρευνά μας (Ερώτηση 50) διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων χρησιμοποιεί πάντοτε τη γλώσσα της πλειοψηφίας, δηλαδή την Τουρκική στην περίσταση που θέλει να εκφράσει τον θυμό του, να κάνει χιούμορ, ή ακόμη και όταν ονειρευόταν (Διάγραμμα 3). Αυτό δηλώνει την άνεση του ομιλητή να εκφράζεται ελεύθερα στην Τουρκική.

Είναι γνωστό ότι, αν και το οικογενειακό περιβάλλον είναι ο κύριος χώρος κατάκτησης και διατήρησης της μητρικής γλώσσας, σε ένα τουρκόφωνο περιβάλλον, χωρίς τη θετική επίδραση και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, οι μειονοτικές γλώσσες έχουν μικρές πιθανότητες επιβίωσης (Skutnabb-

Kangas 1984). Η εξαιρετικά μεγάλη συρρίκνωση του ελληνόφωνου ελληνορθόδοξου πληθυσμού της Κωνσταντινούπολης έχει επηρεάσει σε μεγάλη κλίμακα τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, καθιστώντας σήμερα την Τουρκική - και όχι την Ελληνική -όπως ίσχυε στην προηγούμενη γενιά- γλώσσα κοινωνικοποίησης των παιδιών της σημερινής ελληνορθόδοξης μειονότητας. Η καθημερινή ζωή των νέων της ελληνορθόδοξης μειονότητας στην Κωνσταντινούπολη, μέσω των κοινωνικών τους σχέσεων και στο σπίτι μέσω της τηλεόρασης, πολλαπλασιάζει τα «τουρκόφωνα ερεθίσματα» που τους παρέχονται γύρω τους, εκτός από αυτά που τους δίνει το σχολείο. Αρχίζουν, λοιπόν, να δείχνουν ζωηρό ενδιαφέρον για την Τουρκική, τη γλώσσα του τουρκόφωνου πληθυσμού με τον οποίο η μειονότητα αναπτύσσει όλο και περισσότερο προσωπικές, επαγγελματικές και οικονομικές σχέσεις. Κατά τη γνώμη μας, οι νέοι ζουν υποχρεωτικά σ' έναν δίγλωσσο κόσμο ή μάλλον μονόγλωσσο τουρκόφωνο, και βασικός λόγος για τη γλωσσική αυτή μεταστροφή είναι η επαγγελματική καταξίωση και ανέλιξή τους. Φαίνεται, λοιπόν, πως το δίγλωσσο ελληνόφωνο και τουρκόφωνο περιβάλλον της ελληνορθόδοξης μειονότητας μετατρέπεται σταδιακά σε τουρκόφωνο μονόγλωσσο.

Εν κατακλείδι, η έντονη παρουσία των Αντιοχέων μαθητών και των παιδιών των μικτών γάμων διαμορφώνει μια νέα σχολική πραγματικότητα στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης. Ο σημερινός μαθητικός πληθυσμός των ελληνορθόδοξων μειονοτικών σχολείων δεν είναι πλέον ομοιογενής αλλά ετερογενής και ετερόγλωσσος. Είναι, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη η χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αφορά τη σχολική εκπαίδευση τόσο των μαθητών/τριών που έχουν την Ελληνική ως μητρική, όσο και εκείνων των μαθητών/τριών για τα οποία η Ελληνική δεν συνιστά μητρική γλώσσα αλλά δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η μόνη παιδαγωγική αρχή η οποία φαίνεται να είναι ευρύτερα αποδεκτή και αποτελεσματική είναι να υποστηριχτεί γλωσσικά, δηλαδή να διδαχτεί εντατικά ως γνωστικό αντικείμενο, η Ελληνική που δεν διαθέτει (πλην του σχολικού πλαισίου) άλλους τρόπους να κατακτηθεί σε όλα τα γλωσσικά της επίπεδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Bristol-Buffolo-Toronto: Multilingual Matters.

Chatzidaki, A. & I. Xenikaki (2012). Language choice among Albanian immigrant adolescents in Greece: The effect of the interlocutor's generation. *MENON: Journal of Educational Research 1*, 4-16. (Available at: http://www.kosmit.uowm.gr/site/journal).

Cummins, J. & M. Swain (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice.* London: Longman.

Komondouros, M. & L. McEntee-Atalianis (2007). Language Attitudes, Shift and the Ethnolinguistic Vitality of the Greek Orthodox Community in Istanbul. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *28*(5), 365-384.

Romaine, S. (1989/1995). *Bilingualism.* Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Rompopoulou, M. (2016). Bilingualism in Younger Generation of Greek Orthodox Community in Istanbul: The Language Use of Greek and Turkish Languages in Greek Minority Educational Institutions. In Trifonas P. & Aravossitas T. (Eds) *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education.* (pp. 539-560). Springer, Cham. (Available at http://www.springer.com/978-3-319-44692-9).

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not? The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Μπατσαλιά, Φ. (1995). *Γλωσσολογικό εργαλείο ανάλυσης του προφορικού και του γραπτού λόγου της Ελληνικής ως πρώτης και ως δεύτερης γλώσσας*. Στο N. Benning (Επιμ.), Festschrift für Klaus Betzen. (Τιμητικοί Τόμοι) (Τόμος 1, σσ. 193-218) Αθήνα: Παρουσία.

Μπατσαλιά, Φ. & Ε. Σελλά-Μάζη (2003). Πολυπολιτισμικές κοινωνίες: Η σύγχρονη πρόκληση για το σχολείο. *Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* (Αθήνα, 25-26 Σεπτεμβρίου 2000) Αθήνα. (σσ. 427-438).

Ρομποπούλου, Μ. & Ε. Σελλά-Μάζη (2014). Ελληνορθόδοξη μειονοτική εκπαίδευση στην Τουρκία: νέα δεδομένα. Στο Ε. Σελλά-Μάζη (Επιμ.) *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες* (σσ. 427-444). Αθήνα: Εκδόσεις Λειμών.

Ρομποπούλου, Μ. (2018). Διγλωσσία στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης: η χρήση της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (Διαθέσιμο στο https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2839685) (https://www.didaktorika.gr/eadd/)

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001/2007). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Εκδόσεις Λειμών.

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

Η Ελληνική στην Κωνσταντινούπολη: επαπειλούμενη γλώσσα;

Ελένη Σελλά-Μάζη
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
elesella@turkmas.uoa.gr

Abstract

This paper aims to profile the Greek Orthodox minority of Istanbul and to examine the vitality of Greek as mother tongue of the members of that community. In addition, it aims to investigate whether this minority language can be considered an endangered one.

There are multiple factors, both psycholinguistic and sociolinguistic, that affect speakers of minority languages, as individuals and as members of a group: this entails a variation of their linguistic attitude, ranging from the maintenance of the use of two (or more) languages, to a complete shift of that pattern, i.e. to the abandonment of the mother tongue and the adoption of the language of the prevailing majority, after a transitional stage of gradual change of linguistic behaviour. Four large groups of categories of factors have been identified as contributing to linguistic attrition and to language loss: (a) political, social and demographic; (b) cultural; (c) linguistic; and (d) psychological.

We therefore purport to present the content of these factors, by examining them with regard to Greek, the mother tongue of Istanbul's Greek Orthodox citizens, and by correlating them with the most usual causes of the gradual abandonment of a language. Finally, we elaborate on how this process of attrition could be reversed, considering that the use of Greek would be one of the determining factors for preserving the identity of that minority group. We therefore aim to identify ways to assess the viability of Greek, and to outline language policies that may indeed reverse this trend of decline.

Λέξεις-κλειδιά: *Ελληνική ορθόδοξη μειονότητα, γλωσσική βιωσιμότητα, γλωσσική διατήρηση, γλωσσική αλλαγή, γλωσσική μεταστροφή, επαπειλούμενη γλώσσα.*

1. Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία έχει διενεργηθεί μικρός αριθμός σχετικών με τη γλωσσική δυναμική της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης μελετών οι οποίες καταλήγουν σε συμπεράσματα όχι και τόσο αισιόδοξα, τόσο ως προς τα πεδία χρήσης και το επίπεδο επάρκειας της Ελληνικής στους κόλπους της ελληνόφωνης κοινότητας, όσο και ως προς τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας αυτής (Anastassiadou & Dumond 2003: 20-21)· οι εν λόγω έρευνες θεωρούν ότι το "θαύμα" της διατήρησης της μητρικής γλώσσας της ελληνορθόδοξης μειονότητας οφείλεται στη συμβολική της αξία και μόνον (Komondouros & McEntee-Atalianis 2007: 378). Πρόσφατα ολοκληρώθηκε η διδακτορική διατριβή της Μ. Ρομποπούλου (2018), με υποκείμενα μελέτης τον σημερινό μαθητικό πληθυσμό της ελληνορθόδοξης κοινότητας, η οποία πιστεύουμε ότι θα μας παράσχει τη δυνατότητα να προβλέψουμε τη βιωσιμότητα της Ελληνικής.

Η χρήση των δύο γλωσσών της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης στο πέρασμα του χρόνου είχε διακυμάνσεις: από την επικράτεια της Ελληνικής μέχρι τη δεκαετία του '70 (προ του 1974) – πλην των εμπόρων των οποίων οι επικοινωνιακές ανάγκες επέβαλαν τη χρήση και της Τουρκικής– περνάμε στην ανάπτυξη της διγλωσσίας Ελληνικής – Τουρκικής από τούδε και εξής για το σύνολο των μελών αυτής (Ρομποπούλου & Σελλά 2014). Σήμερα, όμως, οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες οι

οποίοι διατηρούσαν το καθεστώς της προηγούμενης διγλωσσίας ανετράπησαν λόγω της μεγάλης συρρίκνωσης των δημογραφικών δεδομένων της ελληνορθόδοξης Μειονότητας. Συνεπακόλουθο της παρατηρούμενης δημογραφικής συρρίκνωσης συνιστά ο περιορισμός των τομέων χρήσης της ελληνικής γλώσσας στους τομείς της οικογένειας, του σχολείου και των χώρων λατρείας.

Σύμφωνα με τους Austin και Sallabank (2013, 313), τα αίτια βάσει των οποίων μια γλώσσα κρίνεται ως "επαπειλούμενη" (endangered) είναι ποικίλα και περίπλοκα. Η δε μείωση του αριθμού των ομιλητών μιας γλώσσας σημαίνει ότι η γλώσσα βρίσκεται σε κίνδυνο. Στις περιπτώσεις αυτές ο χρόνος είναι αδυσώπητος. Σύμφωνα με τον Vitopoulos (2016: 3), εάν στις γλωσσικές κοινότητες όπου παρατηρείται μείωση των ομιλητών συνυπάρχουν συνθήκες έστω και "ήπιας αδιαφορίας", το πέρασμα του χρόνου λειτουργεί εναντίον των εν λόγω γλωσσών.

Όσον αφορά την ελληνόφωνη ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης τα ερωτήματα τα οποία προκύπτουν είναι τα εξής: Πώς και γιατί φτάσαμε όμως στο σημείο να ανησυχούμε για τη βιωσιμότητά της Ελληνικής; Κινδυνεύει η Ελληνική της Πόλης σήμερα; Άραγε υπάρχει σήμερα δρόμος επιστροφής, δρόμος αναστροφής και με ποιον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί αυτό;

Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ως άνω ερωτήματα αναλύοντας τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι όταν υφίστανται ενισχύουν τη γλωσσική διατήρηση ή οι οποίοι, όταν δεν υφίστανται, οδηγούν στη γλωσσική συρρίκνωση και τη γλωσσική απώλεια (language loss).

2. Παράγοντες διατήρησης ή συρρίκνωσης της Ελληνικής της Κωνσταντινούπολης: Έννοιες-κλειδιά

Η ελληνόφωνη ομάδα την οποία εξετάζουμε ανήκει σε έναν σύνθετο τύπο, *δια-κειμένων*, θα λέγαμε *γλωσσικών ομάδων,* όπου μεταξύ των γλωσσικών κοινοτήτων, η μεν μία άρχει και διοικεί χρησιμοποιώντας την πλειοψηφούσα γλώσσα, η δε άλλη, παρότι ομιλεί μια μειοψηφούσα γλώσσα, αισθάνεται εαυτόν μέρος της ευρύτερης κοινότητας (Σελλά-Μάζη 2016: 122). Η αντίληψη αυτή μπορεί να οδηγήσει είτε στη μονογλωσσία στην κρατούσα γλώσσα ή, στην καλύτερη περίπτωση, στη διγλωσσία, αναπτύσσοντας αισθήματα αφοσίωσης προς αμφότερες τις κοινότητες. Ωστόσο, η κατάσταση αυτή μπορεί να προκαλέσει *γλωσσική σύγκρουση* (language conflict), πρόβλημα που λύνει ο κάθε ομιλητής και η κάθε κοινότητα με το δικό τους τρόπο. Η διατήρηση των εν χρήσει γλωσσών εξαρτάται από τις σχετικά σταθερές σχέσεις που αναπτύσσουν οι δύο γλωσσικές ομάδες. Όταν οι σχέσεις αυτές μεταβληθούν και η μία γλωσσική ομάδα αρχίσει να ενσωματώνει την άλλη, τότε το καθεστώς της γλωσσικής διατήρησης καταρρέει. Ο όρος *γλωσσική διατήρηση* (language maintenance) αντιστοιχεί στη διατήρηση, ή ακόμη καλύτερα στην επέκταση, των πεδίων χρήσης της γλώσσας (Σελλά-Μάζη 2016: 123 κ.ε.).

Ας μην λησμονούμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση διάφοροι εξωγλωσσικοί παράγοντες στο παρελθόν οδήγησαν τη μεγάλη πλειοψηφία των Ρωμιών στη διασπορά και έβαλαν εναντίον της ζωτικότητας της μητρικής γλώσσας των εναπομεινάντων μελών της ελληνορθόδοξης κοινότητας: το κίνημα της επιβολής της Τουρκικής σε όλους τους αλλόγλωσσους πολίτες της Τουρκίας, οι δημοσιονομικού τύπου πιέσεις που ασκήθηκαν κυρίως στους εύρωστους οικονομικώς ελληνορθόδοξους επιχειρηματίες, οι σταδιακοί γραφειοκρατικού τύπου περιορισμοί που υπέστησαν τα δίγλωσσα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία (Anastassiadou & Dumond 2003: 20-21, Komondouros & McEntee-Atalianis 2007: 368).

Τέσσερεις είναι οι μεγάλες κατηγορίες παραγόντων που όταν υπάρχουν ενισχύουν τη γλωσσική διατήρηση ή που, όταν δεν υπάρχουν, οδηγούν στη *γλωσσική συρρίκνωση και τη γλωσσική απώλεια* (loss): α) πολιτικο-κοινωνικο-δημογραφικοί, β) πολιτιστικοί και γ) γλωσσικοί και δ) ψυχολογικοί (Σελλά-Μάζη 2016: 125 κ.ε.).

2.1. Πολιτικο-κοινωνικο-δημογραφικοί παράγοντες

2.1.1. Δημογραφικοί και οικονομικο-κοινωνικοί παράγοντες

Στους κόλπους της ελληνόφωνης ομάδας της Πόλης μέχρι τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο υπήρχε υψηλός βαθμός συνεκτικότητας μεταξύ των μελών της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διατήρηση της γλώσσας σε εξαιρετικά καλό επίπεδο λειτουργικότητας. Όταν ελαττώθηκε ο βαθμός συνεκτικότητας των μελών, λόγω διασποράς τους, εξ αιτίας των γεγονότων του 1941 και '42, 1955, 1964 και 1974 τα οποία οδήγησαν κατά κύματα τους Κωνσταντινουπολίτες στην εγκατάσταση στην Ελλάδα και αλλαχού, άρχισε και η γλώσσα να συρρικνώνεται: η ελληνορθόδοξη μειονότητα το 1924 αριθμούσε 298.000 μέλη, πριν το 1955 αριθμούσε 120.000 σε μία πόλη ενός εκατομμυρίου, και σήμερα αριθμεί περίπου 2.000 με 3.000 μέλη σε μία πόλη με πληθυσμό πλέον των 18 εκατομμυρίων, συρρίκνωση συνοδευόμενη από μείωση των άλλοτε συχνών και έντονων επαφών μεταξύ ελληνογλώσσων.

Ως έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα για τη συρρίκνωση της Ελληνικής γλώσσας στην Πόλη μπορούμε να αναφέρουμε την ύπαρξη *μικτών γάμων* (Anastassiadou & Dumond 2003: 44). Σημειωτέον ότι, σύμφωνα με στοιχεία του Οικουμενικού Πατριαρχείου, το 61.5% των γάμων των μελών της μειονότητας που έχουν τελεστεί στην Κωνσταντινούπολη, μεταξύ του 1993 και 2005, είναι μικτοί (την περίοδο 2000 - 2005 οι μικτοί γάμοι ανέρχονται στο 75%), γεγονός το οποίο, σύμφωνα με τους Ρωμιούς της Πόλης, σημαίνει την αλλοίωση της ταυτότητας της κοινότητας (Μάρκου 2009: 34).

Ακόμη, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι σημαντικό ρόλο στη διατήρηση ή τη συρρίκνωση μιας μειονοτικής γλώσσας παίζει και η ύπαρξη, ή μη, ισχυρής *αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας* σε ένα άλλο κράτος και ει δυνατόν όμορο. Στη δική μας περίπτωση, το γεγονός της ύπαρξης του όμορου με την Τουρκία ελληνικού κράτους δεν μπορεί παρά να ενισχύει, από συναισθηματική τουλάχιστον άποψη, τη θετική στάση των ελληνόφωνων της Πόλης έναντι της μητρικής τους γλώσσας. Σημειωτέον ότι από αρκετά μέλη της ελληνορθόδοξης κοινότητας οι δράσεις της ελληνικής πολιτείας για την "υπεράσπιση" της ελληνοφωνίας των Ρωμιών της Πόλης, περιοριζόμενες σε εκπαιδευτικά θέματα, κρίνονται ως ανεπαρκείς από αυτούς (Anastassiadou & Dumond 2003: 16). Οι πρόσφατες δράσεις μελών της ελληνορθόδοξης μειονότητας οδηγούν στο να σκεφθεί κανείς ότι το όλο θέμα το έχει αναλάβει η ίδια η κοινότητα (Ρομποπούλου 2018: 145-150, Ρομποπούλου & Σελλά 2014).

Σημαντικό ρόλο στη συρρίκνωση τόσο του Κωνσταντινουπολίτικου ιδιώματος όσο και της Κοινής Ελληνικής διαδραμάτισε, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, όσο και αν αυτό φαίνεται παράδοξο, η ίδια η *μεγαλοαστική τάξη των Ρωμιών*, οι μορφωμένοι και οικονομικά ισχυροί Ρωμιοί, οι οποίοι αφενός στο παρελθόν προέκριναν την Κοινή Ελληνική έναντι τόσο της ποικιλίας της Πόλης όσο και της Τουρκικής, αφετέρου δε σήμερα φαίνεται να προκρίνουν την Τουρκική έναντι της Κοινής Ελληνικής. Οι ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων μορφωμένοι Ρωμιοί στο πέρασμα της διαχρονίας μετέβησαν από μια κατάσταση μονογλωσσίας στην Ελληνική σε μια κατάσταση ισόρροπης διγλωσσίας Ελληνικής - Τουρκικής και σήμερα φαίνεται να βρίσκονται σε μια μεταβατική περίοδο οδεύοντας προς μια κατάσταση μονογλωσσίας και πάλι, αλλά με την Τουρκική κυρίαρχη γλώσσα αυτή τη φορά (Ρομποπούλου & Σελλά 2014). Σύμφωνα δε με τους (Anastassiadou και Dumond 2003: 27 & Αναστασιάδου & Ντυμόν 2007: 124) οι δεσμοί που συνδέουν την ανωτέρα κοινωνική τάξη της Πόλης με την ελληνορθόδοξη μειονότητα χαρακτηρίζονται τελευταίως ως περισσότερο θρησκευτικοί παρά γλωσσικοί. Ενδεικτικό της σημερινής κατάστασης είναι το γεγονός ότι οι οικονομικώς εύρωστοι Ρωμιοί αλλά και οι Αντιοχείς (Πετροπούλου 2010) δεν προτιμούν πλέον τα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία, αλλά τα ξενόγλωσσα ή ακόμη και τα κρατικά τουρκόφωνα σχολεία της Πόλης (Anastassiadou & Dumond 2003: 20).

Μία, ακόμη, ομάδα σημαντικών παραγόντων συρρίκνωσης της ελληνικής γλώσσας στην Κωνσταντινούπολη, άμεσα συνυφασμένη με την προηγούμενη, είναι *η οικονομική*. Στην ελληνορθόδοξη Μειονότητα συνέβησαν σημαντικές επαγγελματικές (οικονομικές) αλλαγές κατά το τελευταίο ήμισυ του 20ου αιώνα. Η μεσαία τάξη ήταν αυτή που επλήγη περισσότερο από τις πιέσεις, οικονομικές και άλλες από τις

εκάστοτε κυβερνήσεις της τουρκικής πολιτείας με αποτέλεσμα τη διασπορά της (Anastassiadou & Dumond 2003: 13).

Στο παρελθόν, η ομαλή *ταξική διαστρωμάτωση των Ρωμιών* διατηρούσε τη συνοχή της ομάδας, κρατούσε τους Ρωμιούς ενωμένους και αυτάρκεις, συντηρούσε την εσωστρέφεια της μειονοτικής ομάδας και, ως εκ τούτου και τη λειτουργικότητα της Ελληνικής σε όλους σχεδόν τους κοινωνιογλωσσικούς τομείς της καθημερινής ζωής. Αφής στιγμής διαταράχθηκε η εν λόγω ισόρροπη κατανομή επαγγελμάτων και τάξεων, η ομάδα απέκτησε εξωστρεφή χαρακτήρα, και η Ελληνική έχασε μεγάλο μέρος της καθημερινής της λειτουργικότητας, δεδομένου ότι πολλές από τις καθημερινές ανάγκες των Ρωμιών δεν εξυπηρετούνται πλέον από την ελληνική αλλά από την τουρκική γλώσσα.

Στη σημερινή ταξική διαστρωμάτωση των ελληνορθοδόξων της Πόλης οφείλουμε να συμπεριλάβουμε και τους *αραβόφωνους (και τουρκόφωνους) Αντιοχείς* και ελληνορθόδοξους στο θρήσκευμα, οι οποίοι από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ωθούμενοι από το γενικότερο κλίμα αστυφιλίας της εποχής, εγκαθίστανται ως "εσωτερικοί μετανάστες" στην Κωνσταντινούπολη, υπό την σκέπη του Οικουμενικού Πατριάρχη, τα δε παιδιά τους συνιστούν το υψηλότερο σε ομοιογένεια ποσοστό μαθητών των ελληνορθοδόξων δίγλωσσων μειονοτικών σχολείων (σχολ. έτος 2013-14: 46,3% επί του συνόλου των μαθητών (244 μαθητές) (Ρομποπούλου 2018: 73, 403, Πετροπούλου 2010). Η συγκεκριμένη ομάδα ελληνορθοδόξων ωφέλησε πολλαπλώς την Ορθοδοξία αλλά όχι και την ελληνοφωνία των Ρωμιών της Πόλης, δεδομένου ότι το γλωσσικό προφίλ της πρώτης τουλάχιστον γενεάς αυτών είναι το εξής: οι γονείς είναι αραβόφωνοι ή δίγλωσσοι Αραβικής - Τουρκικής, τα δε παιδιά δίγλωσσα Αραβικής-Τουρκικής ή μονόγλωσσα τουρκόφωνα.

Τέλος, ένας ακόμη οικονομικού τύπου παράγων ο οποίος οδήγησε στη συρρίκνωση της Ελληνικής της Πόλης υπήρξε η προ του 2008 *οικονομική ευμάρεια της Ελλάδας*, λόγω της οποίας οι ρωμέικες οικογένειες ήταν στην πλειοψηφία τους προσανατολισμένες προς την Ελλάδα. Η σημερινή καταβαράθρωση της ελληνικής οικονομίας λειτούργησε ανασταλτικά στην τάση φυγής της ρωμέϊκης νεολαίας και την έστρεψε προς την τουρκόφωνη παιδεία και οικονομία (Ρομποπούλου & Σελλά 2014 και Komondouros & Atalianis 2007: 378). Η Τουρκική είναι πλέον η γλώσσα προς την οποία προσβλέπουν εφεξής οι νέοι για την κοινωνική και επαγγελματική τους ανέλιξη χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απαρνούνται τη μητρική τους γλώσσα, την Ελληνική, την οποία επιθυμούν να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν καλά (Ρομποπούλου 2018: 274, 275).

2.1.2. Πολιτικοί και εθνικοί/εθνικιστικοί παράγοντες

Αφενός η εθνικιστικού τύπου *πολιτική* που ακολούθησε το τουρκικό κράτος και αφετέρου οι *πολιτικές αντιπαραθέσεις* μεταξύ της Τουρκίας και της Ελλάδας είχαν ως εξιλαστήριο θύμα το σύνολο των μελών της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου και έπληξαν αυτή ταύτη τη ζωτικότητα αυτής, περιορίζοντας πάσης φύσεως δικαιώματα, μεταξύ των οποίων και τα εκπαιδευτικά και τα γλωσσικά. Το τουρκικό κράτος θεωρούσε και θεωρεί ότι η αλλογλωσσία μπορεί να απειλήσει το εθνικό φρόνιμα των Τούρκων πολιτών και κατ' επέκταση την ίδια την υπόστασή του. Απόρροια αυτής της νοοτροπίας ήταν οι πάσης φύσεως πολιτικές πιέσεις που ασκήθηκαν (όπως προς όλες τις μειονότητες) με σημείο αιχμής την εκπαίδευση των Ρωμιών (βλ. και Anastassiadou & Dumond 2003: 6-12).

2.2. Πολιτισμικοί παράγοντες

Ενώ ο ανωτέρω περιγραφείς κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικός παράγων -και στις τρεις διατάσεις του- δρά εναντίον της διατήρησης της Ελληνικής, ο πολιτισμικός παράγων δρα υπέρ αυτής. Από θρησκευτική, εθνική και γλωσσική άποψη η ελληνορθόδοξη μειονότητα των Ρωμιών διαφέρει καθ' όλα από την

πλειοψηφούσα τουρκόφωνη ομάδα, με αποτέλεσμα την από αιώνων πολιτισμική απόκλιση των δύο ομάδων και την επιθυμία διατήρησης της μητρικής μειονοτικής γλώσσας.[1]

Πολύ σημαντικό στήριγμα της Ελληνικής συνιστά η Εκκλησία και συγκεκριμένα το *Οικουμενικό Πατριαρχείο*. Έχει μεγάλη σημασία για τη ζωτικότητα μιας μειοψηφούσας κοινότητας η θρησκευτική συνοχή η υπηρετούμενη από την κοινή, ξεχωριστή από τους άλλους, γλώσσα, την Ελληνική εν προκειμένω.

Ακόμη, το Πατριαρχείο έχοντας υπό τη σκέπη του τους *αραβόφωνους Αντιοχείς* (1990) πολλαπλασίασε τους ομόθρησκους στους κόλπους της ελληνορθόδοξης κοινότητας, στους δε ασθενέστερους οικονομικώς παρέχει εργασία και κατάλυμα και αναλαμβάνει την εκπαίδευση των παιδιών τους (Anastassiadou & Dumond 2003: 26-27). Ως ομόθρησκοι, οι Αντιοχείς αφενός μεν βοήθησαν εν τοις πράγμασι την επιβίωση των σχολείων της κοινότητας, αφετέρου δε αποτελούν "νέο αίμα" στους κόλπους των ελληνοφώνων, με την Ελληνική, όμως, όχι ως μητρική αλλά ως ξένη ή δεύτερη γλώσσα, την οποία μαθαίνουν προσπαθώντας να ενσωματωθούν στην ελληνόφωνη ορθόδοξη κοινωνία. Κατά τη γνώμη μας, τα εκπαιδευτικά προβλήματα της Κωνσταντινουπολίτικης κοινότητας δεν τα προκάλεσε η παρουσία αραβόφωνων-τουρκόφωνων μαθητών· θα μπορούσε κανείς, εάν θέλετε, να ισχυριστεί ότι ενέτεινε τα ήδη σημειούμενα, από την άλλη όμως πλευρά βοήθησε ώστε να σπάσει το απόστημα και να συνειδητοποιήσουμε ότι ήρθε το πλήρωμα του χρόνου, προκειμένου να αντιμετωπίσουμε κατά πρόσωπο τη γλωσσική κατάσταση των μαθητών και να αναλάβουμε δράση.

Εν συνόψει, σύμφωνα με έρευνα των Komondouros και Atalianis (2007: 379), στους κόλπους της κοινότητας, από κοινού *θρησκεία, πολιτισμός και γλώσσα* διατηρούν σχεδόν αλώβητο και αλληλεξαρτώμενο το συμβολικό τους καθεστώς σε ποσοστό 96,8 % του συνόλου των ερωτώμενων (ενήλικες). Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό (44%) αποσυνδέει την Ελληνική από το Πατριαρχείο, πράγμα που ίσως δηλώνει τη γενικότερη απομάκρυνση των νεότερων γενεών από την εκκλησία. Όθεν, το ερώτημα το οποίο τίθεται συνίσταται στο εάν υπάρχει πιθανότητα "ανισομορφισμού" μεταξύ (πατρογονικής) γλώσσας και αντίστοιχου πολιτισμού στους κόλπους της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Πόλης (βλ. και Vitopoulos 2016: 3).

2.3. Γλωσσικοί παράγοντες

Συνήθως, σε σύγκριση με τις γειτνιάζουσες αυτών γλώσσες, οι (μειονοτικές) γλώσσες διακρίνονται σε *γλώσσες απόκλισης* και σε *γλώσσες σύγκλισης* (αντιστοίχως Abstand και Ausbau γλώσσες, κατά τον Trudgill 1995: 145). Ο *αποκλίνων* ή *συγκλίνων* χαρακτήρας μιας μειονοτικής γλώσσας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τη βιωσιμότητα της εν λόγω γλώσσας. (βλ. και Σελλά - Μάζη 2016: 214 κ.ε.).

Η Ελληνική της Κωνσταντινούπολης, ως *γλώσσα απόκλισης*, συγκαταλέγεται μεταξύ των γλωσσών *μέσης βιωσιμότητας*, δηλαδή μεταξύ των γλωσσών με πιθανότητες προσβολής της βιωσιμότητάς τους, παρά το γεγονός ότι τα γλωσσικά της χαρακτηριστικά συνηγορούν υπέρ αυτής. Σημειωτέον, όμως, πως μέσης βιωσιμότητας γλώσσα, σημαίνει ότι έχουμε να κάνουμε με μία γλώσσα η οποία μέχρι στιγμής επιβιώνει, το μέλλον της όμως εξαρτάται από εξωγλωσσικές συνθήκες και κυρίως από τη βούληση των ομιλητών της (Σελλά - Μάζη 2016: 336).

[1] "Ο Ελληνισμός της Κωνσταντινούπολης δεν είναι ούτε απόδημος ελληνισμός, ούτε ελληνισμός της διασποράς. Οι Έλληνες της Πόλης, επονομαζόμενοι και Ρωμιοί για ιστορικούς λόγους, δεν ξεκίνησαν από την Ελλάδα για να αποδημήσουν στην Πόλη (...). Είναι γηγενείς με την κυριολεξία της λέξεως. Δεν είναι απόδημοι. Βρίσκονται στον τόπο τους. (...) Η γηγενής αυτή κοινωνία από την οποία καταγόμαστε, σφυρηλάτησε αδιάκοπα, ανά τους αιώνας, την ελληνικότητά της με τον ένα και μοναδικό τρόπο που θέσπισε μια για πάντα ο Ισοκράτης στον Πανηγυρικό του (ιγ', 51) μετέχοντας δηλαδή της «ημετέρας παιδεύσεως» όπως λέγει, με άλλα λόγια, της ελληνικής παιδείας." Απόσπασμα από την ομιλία του καθ. Χρήστου Κλαίρη, Μεγαλοσχολίτη, στην εκδήλωση που οργάνωσαν οι Σύνδεσμοι Μεγαλοσχολιτών, Κεντρικιάδων, Ζαππίδων, Ιωακειμειάδων και Ζωγραφειωτών, με την ευκαιρία της εορτής των Γραμμάτων με τίτλο: "Η Παιδεία στην Πόλη" (30 Ιανουαρίου 2013) (Ρομποπούλου 2018: 45).

Είναι γεγονός ότι αφενός μεν η ελληνική γλώσσα έχει περιορίσει τα *πεδία χρήσης* αυτής στο σπίτι, την εκπαίδευση και τη θρησκευτική λατρεία, αφετέρου δε ότι η σημερινή μαθητιώσα νεολαία διαθέτει μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου στην Τουρκική παρά στην Ελληνική, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι η Τουρκική έχει εκτοπίσει την Ελληνική (Ρομποπούλου 2018: 375). Ενδεικτική είναι η σημερινή *πολύγλωσση συμπεριφορά των μαθητών* των ελληνορθόδοξων σχολείων: οι γλωσσικές χρήσεις του συνόλου των μαθητών στον τομέα "οικογένεια/σπίτι", κατά το σχολικό έτος 2013-14, είναι οι εξής: το 9.9% χρησιμοποιεί μόνο την Ελληνική, το 23.4% την Ελληνική και την Τουρκική, το 6.3% την Ελληνική και άλλη γλώσσα, το 9.9% την Ελληνική, την Τουρκική και την Αραβική, το 3.6% την Ελληνική, την Τουρκική και άλλη γλώσσα. Το 20% χρησιμοποιεί την Αραβική πάντα σε συνδυασμό με άλλες γλώσσες και το 16% χρησιμοποιεί ποικίλους συνδυασμούς με την Ελληνική ή την Τουρκική (Ρομποπούλου, 2018, 207)2. Απόρροια της ανωτέρω περιγραφείσας πολύγλωσσης κατάστασης, είναι και το σχολικό περιβάλλον να παρουσιάζει γλωσσική ποικιλία. Αποτέλεσμα της περίπλοκης αυτής κοινωνιογλωσσικής κατάστασης είναι η παρουσία των Αντιοχέων να θεωρείται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μέλη της μειονότητας επιζήμια για την ελληνόφωνη εκπαίδευση (Μάρκου 2009: 30), ενώ, κατά τη γνώμη μας, πρόκειται για "μάννα εξ ουρανού" δεδομένου ότι επιτέλους "λύνει τα χέρια" των προοδευτικών εκπαιδευτικών και δίνει την ευκαιρία στη ελληνόφωνη εκπαίδευση να δει κατάματα το πρόβλημά της και να διδάξει την Ελληνική και ως δεύτερη γλώσσα - και όχι μόνον ως μητρική. Η αλλαγή αυτή στη μεθοδολογία3 όχι μόνον θα βοηθήσει τα παιδιά των Αντιοχέων αλλά και για τα παιδιά πολλών Ρωμιών θα είναι ωφέλιμη, διότι στους κόλπους της ελληνορθόδοξης ελληνόφωνης μειονότητας η Ελληνική έχει μεν διατηρήσει τη συμβολική της αξία ως μητρικής, στην πράξη όμως έχει απολέσει το καθεστώς μιας εν πλήρει λειτουργία μητρικής, υποχωρώντας έναντι της Τουρκικής.

Η ύφεση χρήσης της Ελληνικής οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, στην *απουσία κάθε ελληνόφωνου ερεθίσματος* εκτός σχολικού πλαισίου. Υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτά όμως πρέπει να αναζητηθούν στη διεθνή εμπειρία διγλώσσων κοινοτήτων εφαρμόζοντας τις καταλληλότερες δυνατόν εκπαιδευτικές συνθήκες και παρέχοντας τους καταλληλότερους δυνατόν καταρτισμένους δασκάλους και καθηγητές καθώς και το κατάλληλο, ανά κατηγορία εκπαιδευομένων, διδακτικό υλικό. Το παράδειγμα της εφαρμογής δίγλωσσης εκπαίδευσης στον προνηπιακό σταθμό της Αγίας Τριάδος θα έπρεπε να μας καθοδηγεί (Μάνη 2014).

Από την άλλη πλευρά, την τελευταία δεκαετία *η Τουρκική* καλλιεργείται και ενισχύεται όσο το δυνατόν περισσότερο, με προσωπικές προσπάθειες των νεαρών Ρωμιών, δεδομένου ότι για λόγους κοινωνιο-οικονομικούς είναι πλέον σαφώς προσανατολισμένοι προς την τουρκόφωνη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρωτοφανής αυτή για τα ρωμέϊκα πράγματα κοινωνιογλωσσολογική εξέλιξη συμπίπτει με τα διδάγματα της κοινωνιογλωσσολογίας: η μεταλλαγή της συμπεριφοράς μιας γλωσσικής ομάδας και ο μαρασμός στον οποίο οδηγεί τη μητρική της γλώσσα ή, αντιθέτως, η αντίσταση που προβάλλει η ομάδα στον επερχόμενο αυτόν μαρασμό δύνανται, και σε αυτό θα συμφωνήσουμε με τον Edwards (1995:195, στο Σελλά-Μάζη 2016: 131), να ερμηνευθούν με πρακτικούς όρους κέρδους και ζημίας και να θεωρηθούν η εκάστοτε καταλληλότερη λύση.

Στις έρευνες οι οποίες διενεργούνται μεταξύ των Κωνσταντινουπολιτών, καθίσταται εμφανές το ότι η μειονότητα προσπαθεί να πολλαπλασιάσει τις *ευκαιρίες χρήσης* της Ελληνικής: αναπτύχθηκαν σύγχρονα διαδικτυακά ΜΜΕ, όπως η διαδικτυακή κυκλοφορία των δύο ελληνόφωνων εφημερίδων που απέμειναν, μέσα κοινωνικής δικτύωσης και σχετικές με τους Ρωμιούς της Πόλης ιστοσελίδες, ιδρύθηκε εκδοτικός οίκος, δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι κωνσταντινουπολίτικοι σύλλογοι και σύνδεσμοι. Όλες οι ανωτέρω προσπάθειες συνιστούν τον πυρήνα ενός ελληνόφωνου εξωσχολικού περιβάλλοντος, προσαρμοσμένου στα σύγχρονα δεδομένα, που τόσο πολύ λείπει στους νέους σήμερα.

---

[2] Για τις γλωσσικές χρήσεις σε προσχολική ηλικία, βλ. Ρομποπούλου (2018: 146, 200-202) και Μάνη (2014).

[3] Ήδη από το 2006 ο Κλαίρης (2009: 293) είχε διατυπώσει τη λύση του προβλήματος: " (...) δεν μπορεί να διδάσκεται μία γλώσσα με την ίδια μεθοδολογία, σε αυτούς που την έχουν ως μητρική γλώσσα και σε αυτούς που τη μαθαίνουν ως δεύτερη ή τρίτη γλώσσα".

2.4. Ψυχολογικοί παράγοντες

Διάφοροι παράγοντες, συναισθηματικής φύσεως κυρίως, επηρεάζουν τη στάση του ατόμου απέναντι στη μητρική του γλώσσα.

Στάση των μελών της ελληνορθόδοξης μειονότητας: Παλαιότερα, σε καιρούς δύσκολους για την επιβίωσή τους, οι Ρωμιοί απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα μπροστά σε αλλόγλωσσα άτομα της κυρίαρχης γλωσσικής ομάδας. Σήμερα, όμως, αφότου λειτούργησαν εξωγλωσσικές μεταβλητές οι οποίες ανέτρεψαν το προηγούμενο άσχημο κλίμα, πάνω από 80% των ερωτωμένων Ρωμιών δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται άσχημα όταν μιλούν τη μητρική τους γλώσσα σε δημόσια περιβάλλοντα. Στην ίδια έρευνα, παρά ταύτα, το 51,6% δηλώνει πως θεωρεί ότι η Ελληνική έχει κατώτερο κοινωνικό στάτους από την Τουρκική (Komondouros & McEntee-Atalianis 2007: 377-378), αντίληψη την οποία, όμως, δεν μοιράζονται οι νεότεροι σε ηλικία Ρωμιοί.

Στάση της πλειοψηφούσας κοινωνίας: Πιστεύουμε ότι στην αλλαγή αυτή της ψυχοσύνθεσης των νεότερων Ρωμιών βοήθησε και το τελευταίως εκδηλούμενο ζωηρό ενδιαφέρον όχι μόνον διανοουμένων Τούρκων αλλά και νέων, φοιτητών και εργαζομένων, για κάθε τι ελληνικό, και κυρίως για την Ελληνική γλώσσα, την οποία μαθαίνουν κατά εκατοντάδες κατ' έτος.

Επίσης, *το κίνητρο*: Όταν ένας δίγλωσσος ομιλητής έχει πολύ ισχυρό κίνητρο να ενσωματωθεί στην πλειονοτική γλώσσα και κοινωνία ή να επιτύχει στο χώρο της ανωτέρας και ανωτάτης εκπαίδευσης ή στον επαγγελματικό στίβο, πολύ πιο εύκολα θα απαρνηθεί τη μητρική του γλώσσα προς όφελός του. Οι νέοι Ρωμιοί, οι οποίοι έχουν και τις μεγαλύτερες προσδοκίες από την κοινωνιοοικονομική ενσωμάτωση στην τουρκόφωνη κοινωνία, είναι, συνήθως, οι πλέον απρόθυμοι να μάθουν σε βάθος και σε εύρος τη μητρική τους γλώσσα όταν αυτή δεν τους προσφέρει πρακτικό όφελος.

Τέλος, η πλέον πρόσφατη σχετική έρευνα (Ρομποπούλου 2018: 257-277) αναδεικνύει τη *συγκρουσιακή σχέση* μεταξύ Ελληνικής και Τουρκικής σε διάφορα κοινωνιογλωσσικά πεδία, πλην του πεδίου της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής αποκατάστασης όπου ένα ποσοστό 78,8% των μαθητών, και ένα ποσοστό 77,2% αντιστοίχως των μαθητών, πιστεύουν ότι η Τουρκική είναι εξαιρετικά χρήσιμη. Εάν αθροίσουμε όλα τα επιμέρους ποσοστά των επιλογών των μαθητών/τριών σχετικά με τη χρησιμότητα της Ελληνικής και της Τουρκικής ως προς την περαιτέρω εκπαιδευτική τους πορεία και την επαγγελματική τους απασχόληση και εξαγάγουμε τον μέσο όρο αυτών (79,3% υπέρ της Τουρκικής και 72% υπέρ της Ελληνικής), παρατηρούμε ότι η Ελληνική φαίνεται να εξακολουθεί να ανταγωνίζεται την Τουρκική ως προς την κοινωνική πρόοδο και καταξίωση που μπορεί να προσφέρει στη νέα γενιά της ελληνορθόδοξης μειονότητας, αν και δείχνει σημάδια "κόπωσης" τα οποία δεν γνωρίζουμε εάν θα οδηγήσουν στο μέλλον σε περαιτέρω πτωτική τάση τα συγκεκριμένα αυτά ποσοστά (Ρομποπούλου 2018: 275).

3. Γλωσσική αλλαγή ή μεταστροφή της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Πόλης;

Μια κοινότητα δεν αλλάζει γλωσσική συμπεριφορά μέσα σε λίγα χρόνια, ούτε καν στη διάρκεια μιας ζωής. Δεδομένου δε ότι όχι μόνον δεν αντιδρούν όλες οι διγλωσσικές κοινότητες με τον αυτό τρόπο στα εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά και δεδομένου ότι η αυτή διγλωσσική κοινότητα μπορεί να αλλάξει δις ή τρις συμπεριφορά ανάλογα με τις εκάστοτε στο χρόνο εξελισσόμενες συνθήκες, δεν είναι δυνατόν να προβλέψει κανείς με βεβαιότητα το μέλλον των γλωσσών μιας μειονότητας, συγκεκριμένα της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης· εικασίες μόνον μπορούμε να κάνουμε, και αυτό με κάθε επιφύλαξη, στηριζόμενοι στα ήδη εντοπισμένα αίτια και αιτιατά.

3.1. Η ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης βρίσκεται σε πορεία γλωσσικής αλλαγής;

Δεν είναι εύκολο να απαντήσει κανείς τι θα συμβεί με την Ελληνική της Κωνσταντινούπολης και τούτο διότι η νέα γενιά της ελληνορθόδοξης μειονότητας *δεν είναι σήμερα πλέον ομοιογενής*. Η σημερινή γενιά των μελών της ελληνορθόδοξης μειονότητας περιλαμβάνει τόσο παιδιά ελληνόφωνων γονέων (Ρωμιών - με μητρική την Ελληνική) όσο και παιδιά δίγλωσσων γονέων με μία από τις δύο γλώσσες την Ελληνική (παιδιά των οποίων οι γονείς είναι διαφορετικής μητρικής γλώσσας: ελληνόφωνος και αρμενόφωνος, ελληνόφωνος και τουρκόφωνος ή άλλων συνδυασμών γλωσσών λόγω μικτών γάμων) καθώς και παιδιά αλλόγλωσσων γονέων (μονόγλωσσων αραβόφωνων ή μονόγλωσσων τουρκόφωνων· πρόκειται για γονείς από την Αντιόχεια). Από την εν λόγω ανομοιογένεια προκύπτουν τα εξής: (α) χρήση και άλλων γλωσσών - πλην της Ελληνικής- στο σπίτι: οι περισσότεροι μαθητές προσχολικής ηλικίας είναι πολύγλωσσοι (73% του συνόλου των 244 των υπό μελέτη μαθητών) και όχι μονόγλωσσοι, δηλαδή μιλούν Ελληνικά, Τουρκικά, Αραβικά ή άλλες γλώσσες όπως Αρμενικά, Ρωσικά, (β) συρρίκνωση της χρήσης της Ελληνικής στο σπίτι: μόνον το 17.1% των οικογενειών χρησιμοποιεί στο σπίτι ως αποκλειστική γλώσσα επικοινωνίας την Ελληνική (Ρομποπούλου 2018: 208), και (γ) προτιμησιακή χρήση της Τουρκικής για λόγους κοινωνικής ένταξης και περαιτέρω εκπαίδευσης. Σημειωτέον ότι η χρησιμότητα της Ελληνικής, ναι μεν ομολογείται από τους ομιλητές, σε διαφορετικό, όμως, βαθμό ανά οικογένεια, λόγω του διαφορετικού κοινωνικοπολιτισμικού προφίλ των μαθητών: Ρωμιών, εξ Ελλάδος, Αντιοχέων και παιδιών από μικτούς γάμους (Ρομποπούλου 2018: 429)

Εάν απομόνωνε κανείς τους νέους τους καταγόμενους από Ρωμιούς γονείς θα μπορούσε να ισχυρισθεί ότι "καμία γλώσσα δεν μπορεί να ξεριζωθεί εάν ο λαός είναι αποφασισμένος να την κρατήσει ζωντανή" (Edwards 1995:116,) θεωρώντας δεδομένη τη δύναμη της Ελληνικής ως ενοποιητικού στοιχείου της ταυτότητας των Ρωμιών της Πόλης (Komondouros & McEntee-Atalianis (2007). Μπορούμε όμως να απομονώσουμε τους συγκεκριμένους ομιλητές από το σύνολο της νέας γενιάς της ελληνορθόδοξης μειονότητας; Και εάν ναι, τι συμβαίνει με τους υπόλοιπους ελληνορθόδοξους; Η ελληνική γλώσσα συνιστά και γι' αυτούς ακατάλυτο συνδετικό κρίκο με τα λοιπά μέλη της Μειονότητας ή όχι; Θεωρούμε ότι η απάντηση βρίσκεται στην ενοποιητική ισχύ της (Ορθόδοξης) θρησκείας και όχι της (Ελληνικής) γλώσσας.

Η γλωσσική αλλαγή αντικατοπτρίζει, συνήθως, τη *βούληση της ομάδας* για κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη (Σελλά-Μάζη 2016: 384), γεγονός που φαίνεται να ταυτίζεται με τα μέχρι στιγμής ευρήματά μας (προκρίνεται η Τουρκική). Παρά ταύτα, σύμφωνα με τον Edwards 1995 (στο Σελλά-Μάζη 2016: 385), στη σκακιέρα όπου παίζεται η βιωσιμότητα των γλωσσών δρουν *και άλλες παράμετροι* (πλην των κοινωνικοοικονομικών), ισχυρότερες των οποίων είναι η παράμετρος *θρησκεία* και οι απορρέουσες μη οικονομικές μεν, πραγματιστικές όμως αρχές που διέπουν τη συμπεριφορά της γλωσσικής ομάδας, καθώς και η παράμετρος των *πολιτιστικών δεσμών* και *εθνικιστικών συναισθημάτων* ή *αυτονομιστικών τάσεων* που μπορεί να εμφανίσει μια γλωσσική ομάδα.

Στην περίπτωσή μας, από όλες τις ανωτέρω παραμέτρους συγκρατούμε τις παραμέτρους *θρησκεία* και *πολιτιστικοί δεσμοί* οι οποίες είναι άρρηκτα συνυφασμένες με την ελληνική γλώσσα. Άραγε, το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι όσο η Ελληνική είναι συνδεδεμένη με την ελληνορθόδοξη θρησκεία και την ελληνική πολιτιστική ταυτότητα, η βιωσιμότητά της είναι εξασφαλισμένη;

Η απάντηση θεωρούμε ότι και πάλι είναι διττή: πιστεύουμε ότι είναι θετική για τους ελληνόφωνους που κατάγονται από Ρωμιούς και έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα, δεν μπορούμε, όμως, να απαντήσουμε θετικά αλλά ούτε αρνητικά για τους ελληνόφωνους που έχουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η έκβαση των πραγμάτων εξαρτάται από ποικίλους *εξωγλωσσικούς παράγοντες*, κυριότερος εκ των οποίων, είναι κατά τη γνώμη μας η εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα ακολουθηθεί στα ελληνορθόδοξα σχολεία για το σύνολο των μαθητών αυτών (της νέας γενιάς ελληνορθοδόξων).

3.2. Η Ελληνική της Κωνσταντινούπολης συνιστά, τελικώς, "επαπειλούμενη" γλώσσα ή όχι;

Οι γλώσσες διακρίνονται σε "ασφαλείς" και "λιγότερο ασφαλείς" ('safe' and 'not so safe') και συγκεκριμένα στις εξής τέσσερεις ομάδες (Crystal 2000: 20):

α) *Βιώσιμες γλώσσες* (viable languages): πρόκειται για γλώσσες οι οποίες έχουν αρκετά μεγάλη και ευημερούσα πληθυσμιακή βάση σε βαθμό που να μην είναι πιθανή καμία απειλή για μακροχρόνια επιβίωση της γλώσσας.

β) *Βιώσιμες αλλά μικρές γλώσσες* (viable but small languages): πρόκειται για γλώσσες οι οποίες έχουν περισσότερους από 1.000 ομιλητές και ομιλούνται σε κοινότητες που είτε είναι απομονωμένες είτε διαθέτουν ισχυρή εσωτερική οργάνωση, οι δε ομιλητές έχουν συνείδηση του γεγονότος ότι η γλώσσα τους συνιστά δείκτη της ταυτότητάς τους**.**

γ) *Επαπειλούμενες γλώσσες* (endangered languages): πρόκειται για γλώσσες οι οποίες ομιλούνται από τέτοιο πλήθος ομιλητών ώστε να επιτρέπεται η επιβίωση αυτών των γλωσσών αρκεί όμως να υπάρχουν ευνοϊκές συνθήκες και αυξημένη κοινοτική υποστήριξη.

δ) *Θνήσκουσες/σχεδόν εξαφανισμένες γλώσσες* (nearly extinct languages): πρόκειται για γλώσσες οι οποίες ομιλούνται μόνο από λίγους ηλικιωμένους και, ως εκ τούτου, θεωρείται ότι δεν έχουν δυνατότητες επιβίωσης.

Είναι εξαιρετικά δύσκολο να σταθμίσει κανείς τα διάφορα "επίπεδα επικινδυνότητας" μιας "επαπειλούμενης" γλώσσας, δεδομένης της πληθώρας των γλωσσικών συνθηκών των διαφόρων ανά τον κόσμο γλωσσών και της έλλειψης θεωρητικού μοντέλου "στάθμισης" συνδυασμού των κυριότερων μεταβλητών. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η μόνη απάντηση, σύμφωνα με τον Crystal (2000: 19), είναι "Εξαρτάται!" ("It all depends!").

Η επικινδυνότητα μιας επαπειλούμενης γλώσσας εξαρτάται από *διάφορες μεταβλητές*, όπως:

α) το ποσοστό των παιδιών που κατακτούν την επαπειλούμενη γλώσσα, επί του συνόλου της γλωσσικής κοινότητας: από τους 244 μαθητές της ελληνορθόδοξης, κατά το σχολικό έτος 2013-14, εκπαίδευσης οι 65 είναι Ρωμιοί (27%) με μητρική την Ελληνική,

β) τη στάση ολόκληρης της κοινότητας ως προς τη γλώσσα της: για τους Ρωμιούς θετική, για τα παιδιά μικτών γάμων και τα παιδιά τα καταγόμενα από την Αντιόχεια απαιτείται έρευνα, και

γ) το επίπεδο απήχησης των άλλων γλωσσών που μπορεί να απειλούν την σε κίνδυνο ευρισκόμενη γλώσσα: η Τουρκική στο σύνολο των νέων της ελληνορθόδοξης μειονότητας κερδίζει συνεχώς έδαφος·

Βάσει τόσο της ανωτέρω ανάλυσης των καθοριζόντων τη βιωσιμότητα της Ελληνικής παραγόντων όσο και της ταξινόμησης των γλωσσών ανά *επίπεδο ασφαλείας*, σε ποια ομάδα γλωσσών ανήκει άραγε η Ελληνική της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης;

Η Ελληνική της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης, σύμφωνα με την ανωτέρω ανάλυσή μας, πιστεύουμε ότι δεν μπορεί, επί του παρόντος τουλάχιστον, να θεωρηθεί "επαπειλούμενη" γλώσσα, αποκλειστικά και μόνον διότι, όπως αναφέρεται στον ορισμό των *Βιώσιμων αλλά μικρών γλωσσών,* οι ελάχιστοι εναπομείναντες ομιλητές της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας "διαθέτουν ισχυρή εσωτερική οργάνωση, και έχουν συνείδηση του γεγονότος ότι η γλώσσα τους συνιστά δείκτη της ταυτότητάς τους" (Crystal 2000: 20).

Τι συμβαίνει όμως με τα νεαρά μέλη της ελληνορθόδοξης μειονότητας που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα; Οι ανωτέρω δικλείδες ασφαλείας ισχύουν και γι' αυτήν την ομάδα των ελληνορθοδόξων ή όχι;

Για να επαναπροσανατολισθούν οι γλωσσικές επιλογές μιας ομάδας θα πρέπει, σύμφωνα με τον Fishman (1991 στο Σελλά-Μάζη 2016: 133): α) τα κίνητρα να είναι ισχυρά, κίνητρα πολιτιστικής ταυτότητας, β) η ομάδα να καθοδηγείται από ικανούς λόγιους ηγέτες, λόγιους οι οποίοι, όμως, βιώνουν τα προβλήματα της ομάδας, ζουν και αναπτύσσονται μαζί με αυτήν, και γ) να βρεθούν οι στόχοι εκείνοι οι οποίοι θα ενεργοποιήσουν τους ομιλητές και οι οποίοι θα είναι όχι μόνον επιθυμητοί αλλά και εφικτοί. Από την άλλη πλευρά, οικονομικοί, κοινωνικοί, δημογραφικοί παράγοντες καθώς και η στάση της ομάδας έναντι της προς αναζωογόνηση γλώσσας, είναι τα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν τα μέγιστα την εξέλιξη των πραγμάτων, με κυριότερο τον οικονομικό.

Σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα της ελληνορθόδοξης μειονότητας, φαίνεται πως οι Κωνσταντινουπολίτες αναλαμβάνουν την τύχη τους στα χέρια τους και πως είναι αποφασισμένοι να δράσουν προς όφελος της ελληνορθόδοξης μειονότητας και προς ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και της μειονοτικής εκπαίδευσης, με τη συνδρομή τόσο του Πατριαρχείου όσο και του ελληνικού ΥΠΠΕΘ.

Διάφορες λύσεις έχουν προταθεί για τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με πλέον αμφιλεγόμενη, αλλά και επικρατούσα, μια διοικητικής υφής λύση, δηλαδή την ταύτιση των τριών πολυπληθέστερων εναπομεινάντων σχολείων με μία συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης (Γιωλτζόγλου 2017: 129-144): με τη συγκρότηση ενός (1) Νηπιαγωγείου-Δημοτικού, ενός (1) Γυμνασίου και ενός (1) Λυκείου, τα οποία θα αντιστοιχούν στα τρία εναπομείναντα εν λειτουργία σχολεία της μειονότητας, προσδοκάται η αποτελεσματικότερη διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής[4]. Σημειωτέον ότι σήμερα στα σχολεία της μειονότητας[5] λειτουργούν οι εξής εκπαιδευτικές βαθμίδες: α) Ζάππειο: Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο, β) Μεγάλη του Γένους Σχόλη: Γυμνάσιο και Λύκειο, και γ) Ζωγράφειο: Γυμνάσιο και Λύκειο, με αποτέλεσμα ο μικρός αριθμός μαθητών ανά σχολείο και βαθμίδα εκπαίδευσης να καθιστά, σύμφωνα με τον Γιωλτζόγλου (2017: 130) "αναποτελεσματική τη διδασκαλία, να ακυρώνει το πνεύμα της ευγενούς άμιλλας, και να εμποδίζει την αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού αγαθού". Ακόμη, θεωρείται ότι ο σημερινός κατακερματισμός των μαθητών στα τρία σχολεία "απομειώνει την ευεργετική επίδραση της πολιτισμικής συνύπαρξης" (Γιωλτζόγλου 2017: 140) των διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης μαθητών. Σύμφωνα με τους εισηγητές, η εν λόγω επιλογή, θεωρείται ότι είναι η πλέον λογική και εφαρμόσιμη και ότι προσφέρει πλεονεκτήματα διοικητικά, παιδαγωγικά, κοινοτικά και οικονομικά.

Επίσης, από καθαρά παιδαγωγικής και διδακτικής πλευράς, και με επίκεντρο ενδιαφέροντος τους μαθητές των ελληνορθοδόξων μειονοτικών σχολείων, αδήριτη είναι η ανάγκη χρήσης διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού, προσαρμοσμένου αφενός μεν στις ανάγκες εκείνων των μαθητών που έχουν την Ελληνική ως μητρική, αφετέρου δε στις ανάγκες εκείνων που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη ή/και ξένη γλώσσα (Κλαίρης 2009: 293), όπως επίσης και η ανάγκη επιστημονικής μελέτης για τη βελτίωση της ελληνομάθειας των μαθητών, κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας, μηχανισμού αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, κ.ά.(Γιωλτζόγλου 2017: 136 κ.ε.)

Όμως, οι οποιεσδήποτε λύσεις προταθούν, προκειμένου να επιτύχουν στην εφαρμογή τους, θα πρέπει να έχουν τη συναίνεση του συνόλου των μελών της μειονοτικής ομάδας, της ελληνορθόδοξης μειονότητας

[4] Μεταξύ άλλων, αναφέρονται τα εξής σε σχετική εισήγηση (Γιωλτζόγλου 2017: 141) υπέρ της λύσης «κάθε σχολείο και βαθμίδα εκπαίδευσης»: (η λύση αυτή) «*Δημιουργεί ευνοϊκότερες συνθήκες για βελτίωση της ελληνομάθειας των μαθητών, αφού η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονα προγράμματα διδακτικής, κυρίως της ελληνικής γλώσσας, αναλόγως της βαθμίδας που θα υπηρετούν, και τους εκπαιδευτικούς θα κάνει καλύτερους και οι εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας των μαθητών από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στο Σισμανόγλειο Μέγαρο θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον αυτών, για να ασχοληθούν, και «υποχρεωτικά», περισσότερο με την ελληνική γλώσσα, καθώς η υποχώρησή της προοιωνίζει τον αφανισμό της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρωμιών. Η αξία της παρατήρησης αυτής πολλαπλασιάζεται από την ομολογημένη εκ μέρους όλων των φιλολόγων διαπίστωση περί του περιορισμένου ενδιαφέροντος των μαθητών μας για την ελληνική γλώσσα.*»

[5] Σημειωτέον, επίσης, ότι λειτουργούν δύο ακόμη ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία στην Κωνσταντινούπολη με ελάχιστους, Αντιοχείς κυρίως, μαθητές: το δημοτικό σχολείο της Βλάγκας και το δημοτικό σχολείο της Πριγκήπου.

εν προκειμένω: όχι μόνον των Ρωμιών της Πόλης, με την Ελληνική ως μητρική, αλλά, σήμερα πλέον, και των διγλώσσων ελληνορθοδόξων της Πόλης, με την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Θεωρούμε πως η φροντίδα για την καλύτερη δυνατή δίγλωσση εκπαίδευση δεν αρκεί για να επιλύσει το πρόβλημα της διατήρησης μιας μειονοτικής γλώσσας. Χρειάζεται ολιστική δράση ώστε να ενδιαφερθούν και να εμπλακούν όλα τα μέλη της μειονοτικής ομάδας στη διαδικασία ενίσχυσης/αναζωογόνησης της μειονοτικής γλώσσας (French Bourgeois et al. 2016:13).

Το πρόβλημα βιωσιμότητας της Ελληνικής θα παραμένει όσο διατηρούνται ή ελαχιστοποιούνται οι τομείς χρήσης της Ελληνικής εντός της ίδιας της μειονότητας και η γλώσσα δεν συνδέεται με την ατομική, οικογενειακή και ενδομειονοτική οικονομία. Σύμφωνα με τον Baker (2001: 97), μόνο όταν το σχολείο προωθεί μια μορφή ατομικής διγλωσσίας που συνδέεται με την τοπική, εθνική ή διεθνή οικονομία, η αξία της δίγλωσσης εκπαίδευσης αναβαθμίζεται, και το μέλλον των γλωσσικών μειονοτήτων προβάλλει θαλερό (Ρομποπούλου 2018: 374).

Είναι αναντίρρητο το γεγονός ότι "Ελληνισμός της Πόλης, Πολίτικη Ρωμιοσύνη, χωρίς την ελληνική γλώσσα είναι εξ ορισμού αδιανόητος και ανύπαρκτος" (Κλαίρης 2009: 292). Από την άλλη πλευρά, όμως, στις περιπτώσεις όπου η μητρική γλώσσα παύει να λειτουργεί ως συνδετικός ιστός των μελών μιας μειονότητας, όπως φαίνεται να συμβαίνει στην περίπτωση της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Κωνσταντινούπολης, λόγω της υποχώρησης της Ελληνικής ως ενδο-ομαδικής γλώσσας υπέρ της Τουρκικής, μία άλλη θεμελιώδης αξία αναλαμβάνει να λειτουργήσει ως ακατάλυτος συνδετικός ιστός μεταξύ των μελών της μειονότητας (Σελλά-Μάζη 2016: 174). Συνήθως, η θρησκεία είναι αυτή η "άλλη" θεμελιώδης αξία. Θεωρούμε ότι ίσως βρισκόμαστε εν μέσω μιας μεταβατικής περιόδου μεταλλαγής των χαρακτηριστικών δεσμών της ελληνορθόδοξης μειονοτικής ταυτότητας (βλ. και Ρομποπούλου 2018, Vitopoulos 2016), με την Ελληνική να υποχωρεί υπέρ της ελληνορθόδοξης θρησκείας, της θρησκείας θεωρούμενης πλέον ως του κυρίαρχου χαρακτηριστικού αυτής, και αυτό για το σύνολο της νέας γενιάς της μειονότητας η οποία και εκπροσωπείται σήμερα μέσω του μαθητικού πληθυσμού των μειονοτικών σχολείων της Κωνσταντινούπολης: παιδιά ελληνόφωνων ορθοδόξων Ρωμιών, παιδιά δίγλωσσων με τον ένα γονέα ορθόδοξο ελληνόφωνο (παιδιά μικτών γάμων) και παιδιά δίγλωσσων αραβορθοδόξων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anastassiadou, M. & P. Dumond (2003). Une mémoire pour la ville: la communauté grecque d'Istanbul en 2003", In *Les dossiers de l'IFEA* (Available at: http://www.ifea-istanbul.net/index.php/fr/publications/554-tous-les-dossiers-de-lifea-1?jaredirect) (Last accessed 17/5/2018)

Austin, P. & J. Sallabank (2013). Endangered languages: an introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *34* (4), 313-316.

Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge. Cambridge University Press.

Edwards, J. (1995). *Multilingualism*. London: Penguin books.

Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift.* Clevedon: Multilingual Matters.

French Bourgeois, L., de la Sablonnière, R. & D.M. Taylor (2016). Revitalizing Indigenous Languages: A Call for Community Action to Address Systemic Discrimination. In P.P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 771-785), Springer International Publishing.

Komondouros, M. & L. McEntee-Atalianis (2007). "Language Attitudes, Shift and the Ethnolinguistic Vitality of the Greek Orthodox Community in Istanbul". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *28*(5), 365-384.

Trudgill, P. (1995). *Sociolinguistics. An introduction to language and society*. London: Penguin.

Vitopoulos, M. (2016). Language and Etnicity. In P.P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 691-697), Springer International Publishing.

Αναστασιάδου, Μ. & Π. Ντυμόν (2007). *Οι Ρωμηοί της Πόλης. Τραύματα και προσδοκίες*. Αθήνα: Εστία.

Γιωλτζόγλου, Σ. (2017). Οι προκλήσεις για την ομογενειακή παιδεία", ΟΙΩΜΚΟ, Πρακτικά Ημερίδας με θέμα *Κρίσιμα ζητήματα του ελληνισμού της Κωνσταντινούπολης: Παρόν και Μέλλον κάτω από τις Σημερινές Συνθήκες* (σσ.129-144) (Available at: https://goo.gl/mE4Zpc) (Last accessed 17/5/2018)

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου, εισ. επιμ. Μ. Δαμανάκης) Αθήνα: Gutenberg.

Κλαίρης, Χρ. (2009). Το σήμερα και το αύριο: προτάσεις για το μέλλον των Ρωμιών. Στο *Συνάντηση στην Πόλη -Το Παρόν και Το Μέλλον. Κείμενα για τη ρωμαίικη κοινότητα της Κωνσταντινούπολης* (σσ. 291-293). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο Κέντρο Έρευνας Μειονοτικών Ομάδων (Κ.Ε.Μ.Ο.).

Μάρκου, Κ. (2009). Η εκπαίδευση των Ρωμιών της Πόλης στο πλαίσιο του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Στο Συνάντηση στην Πόλη -Το Παρόν και Το Μέλλον. Κείμενα για τη ρωμαίικη κοινότητα της Κωνσταντινούπολης* (σσ. 25-40). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο Κέντρο Έρευνας Μειονοτικών Ομάδων (Κ.Ε.Μ.Ο.).

Μάνη, Ευ. (2014). Η ανεπίσημη προσχολική εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Κωνσταντινούπολη: εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας και γλωσσικά δεδομένα. Μεταπτυχιακή διατριβή, Α.Π.Θ. (Διαθέσιμο στο: http://ikee.lib.auth.gr/record/135177/files/GRI-2014-13168.pdf) (Ανακτήθηκε στις 17/5/2018).

Πετροπούλου, Χ. (2010). Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών στα ρωμαίικα σχολεία της Κωνσταντινούπολης, στο Κ. Δημάδης (Επιμ.) Π*ρακτικά του Δ΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών* (σσ. 555-571). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.

Ρομποπούλου, Μ. (2018). Διγλωσσία στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης: η χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Π.Α. (Διαθέσιμο στο: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44991 (Ανακτήθηκε στις 24/1/2019)

Ρομποπούλου, Μ. & Ε. Σελλά (2014). Ελληνορθόδοξη μειονοτική εκπαίδευση στην Τουρκία: νέα δεδομένα. Ανακοίνωση στο Συνέδριο με θέμα *Γλώσσες σε κρίση;* Ελληνογαλλική συνεργασία Econolang, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 18-19 Δεκεμβρίου.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.

Γραμματισμός στην Ελληνική ως δεύτερη –Στρατηγικές αποτελεσματικής διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου: η περίπτωση του Σχολείου SAHETI

Γιάννης Σπαντιδάκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ispantid@edc.uoc.gr

Δέσποινα Βασαρμίδου
Πανεπιστήμιο Κρήτης
dvasarmidou@edc.uoc.gr

Περίληψη

This article presents a research conducted at the SAHETI School (South African Hellenic Educational and Technical Institute) in order to create an effective environment for learning and teaching writing in Greek as L2. In particular, the effects of two teaching interventions on the quality of students' written text, the enhancement of their metacognitive knowledge and their metacognitive skills in writing were investigated and compared. The first intervention focused on systematic and explicit teaching of writing processes and strategies based on the socio-cognitive and socio-cultural approach. The second one, utilizing theoretical perspectives on the relationship between reading and writing, aims to enhance writing skills through understanding texts. The quantitative and qualitative data collected showed a stronger effect of the first intervention on the investigated variables.

Λέξεις-κλειδιά: *Ελληνική ως Γ2, παραγωγή-κατανόηση γραπτού λόγου.*

1. Εισαγωγή

Αδιαφιλονίκητη είναι η θέση μεταξύ των μελετητών ότι ο γραπτός λόγος είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη δραστηριότητα. Ο μαθητής-συγγραφέας ενδύεται δύο ρόλους: ως «γραφέας» θα πρέπει να «αυτοματοποιήσει» και να εκτελεί επιδέξια τις μηχανιστικές δεξιότητες (ορθογραφία, λεξιλόγιο, μορφοσύνταξη, στίξη, γραφή με το χέρι). Ως «δημιουργός» απευθύνει ένα μήνυμα/κείμενο στο ακροατήριό του το οποίο είναι αποτέλεσμα της νοητικής του δραστηριότητας, που με τη σειρά της καθορίζεται τόσο από το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης συγγραφέα-αναγνώστη και της μεταξύ τους «διαπραγμάτευσης» (κοινωνικογνωστική οπτική) όσο και από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η συγγραφή ως γεγονός γραμματισμού (κοινωνικοπολιτισμική οπτική) (Σπαντιδάκης 2010).

Αυτό σημαίνει ότι ο συγγραφέας θα πρέπει να διαθέτει, εκτός από τις μηχανιστικές δεξιότητες και τις γνώσεις του γλωσσικού συστήματος, ανώτερες γνωσιακές, μεταγνωσιακές, μεταγλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες. Στη δεύτερη γλώσσα η παραγωγή γραπτού λόγου είναι ακόμα πιο απαιτητική δραστηριότητα, εφόσον ο μαθητής-συγγραφέας δεν έχει αυτοματοποιήσει τις μηχανιστικές δεξιότητες, ώστε να εφαρμόζει γνωσιακές και μεταγνωσιακές στρατηγικές χωρίς επιβάρυνση της μνήμης εργασίας (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου 2015).

Για τους λόγους αυτούς το πιο προκλητικό έργο για τους εμπλεκόμενους στο πεδίο της δεύτερης γλώσσας (Γ2) είναι η μάθηση του γραπτού λόγου. Αν και η γραφή στη δεύτερη γλώσσα παρουσιάζει στενούς συγγενικούς δεσμούς με τα πεδία της μελέτης του γραπτού λόγου στην πρώτη γλώσσα, εμφανίστηκε ως

ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο παράλληλα με την ανάδυση ποικίλων θεωριών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη μάθηση του γραπτού λόγου ως υπο-πεδίο των μελετών της δεύτερης γλώσσας.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι το πεδίο στη Γ2 συνεχίζει να επεκτείνεται σε παιδαγωγικό, μεθοδολογικό, θεωρητικό και διδακτικό επίπεδο, οργανώσαμε μια έρευνα μέσω της οποίας ευελπιστούμε να συμβάλουμε στον επιστημονικό διάλογο σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι κοινωνικογνωστικά και κοινωνικοπολιτισμικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις μπορούν να συνεισφέρουν στη δημιουργία αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας

Το πρώτο σημείο στο οποίο στηρίχτηκε η παρούσα έρευνα αφορά τη φύση της συγγραφής γενικά και τη δεύτερη γλώσσα ειδικότερα. Όπως ήδη προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, η συγγραφή είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη και πολυσύνθετη δραστηριότητα στην οποία ιχνηλατούνται δύο διαστάσεις: η γνωστική και η κοινωνικοπολιτισμική. Από την οπτική της πρώτης ο συγγραφέας εμπλέκεται ταυτόχρονα σε πολλές νοητικές δραστηριότητες: ανακαλεί γνώσεις και πληροφορίες, παράγει άλλες, τις επενδύει με τις κατάλληλες λεξικογραμματικές –και ως εκ τούτου και υφολογικές- επιλογές, επιδιώκει τη νοηματική συνοχή και τη δομή του κειμένου σε επίπεδο μικροδομής, μακροδομής και υπερδομής, προκειμένου να επιτύχει τον επικοινωνιακό του στόχο. Με άλλα λόγια, επιδίδεται σε διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης, καταγραφής, βελτίωσης που λαμβάνουν χώρα δυναμικά –και όχι γραμμικά- και επαναλαμβανόμενα. Ο συγγραφέας δομεί, αναδομεί, αμφιβάλλει, απορρίπτει, προσθέτει, αναθεωρεί, σχεδιάζει εκ νέου. Είναι, επομένως, λογικό να προκύπτει ένα τεράστιο γνωστικό φορτίο, το οποίο δύσκολα μπορεί να διαχειριστεί η πεπερασμένη μνήμη εργασίας, αν ο συγγραφέας δε διαθέτει μεταγνωστική συμπεριφορά, δεξιότητες εμπρόθετης παρακολούθησης, ελέγχου και διαχείρισης του νοητικού του έργου (Σπαντιδάκης 2010).

Από την οπτική της δεύτερης, καθοριστικό ρόλο στη συγγραφή παίζει το πλαίσιο, το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου παράγεται ένα κείμενο, είτε πρόκειται για το αμεσότερο (πχ. μια σχολική τάξη) είτε για το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (αντιλήψεις, κουλτούρα, «κοινωνική ιστορία» των συμμετεχόντων στο επικοινωνιακό γεγονός που λαμβάνει χώρα μέσω του παραγόμενου κειμένου). Αναδεικνύει, επομένως, αυτή η οπτική τον ρόλο των αλληλεπιδράσεων των ατόμων στη διαμόρφωση των κειμένων και των συμβάσεών τους αλλά και την καθοριστική επίδραση της κειμενικής γνώσης για την περαιτέρω παραγωγή αποτελεσματικών κειμενικών εργαλείων για την επίτευξη της επικοινωνίας των εμπλεκόμενων σε ένα κειμενικό συμβάν (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης 2015).

Αν αποδεχτούμε αυτές τις δύο αυτές διαστάσεις της συγγραφής, κατανοούμε, όπως προαναφέρθηκε και στην εισαγωγή, γιατί πρόκειται για δραστηριότητα πολύπλοκη και απαιτητική: ο συγγραφέας πρέπει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες –πέραν των οπτικοκινητικών- γλωσσικές, μεταγλωσσικές, γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές. Για το συγγραφέα, ειδικότερα, που παράγει γραπτό λόγο στη δεύτερη γλώσσα οι δυσκολίες είναι ακόμα μεγαλύτερες, διότι πολλές από τις αναγκαίες δεξιότητες συνήθως δεν είναι τόσο ανεπτυγμένες όσο στη μητρική (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου 2015). Όπως αναφέρουν οι Chenoweth και Hayes (2001) στο μοντέλο τους για την παραγωγή του γραπτού λόγου στη Γ2, ο συγγραφέας, προκειμένου να επιδίδεται αποτελεσματικά στις συγγραφικές διαδικασίες και να ελέγχει το συγγραφικό του έργο, πρέπει να διαθέτει πόρους: γνώση λεξιλογική, γνώση των μορφοσυντακτικών δομών και της ορθογραφημένης γραφής, κειμενική γνώση. Η περιορισμένη, ωστόσο, γλωσσική γνώση των μαθητών-συγγραφέων στη Γ2 δεν τους επιτρέπει την ευχερή και αυτόματη χρήση των γλωσσικών στοιχείων και δομών ούτε τη διαισθητική ικανότητα να τα εφαρμόζουν παράγοντας ένα κείμενο, όπως πιθανά κάνουν οι μαθητές-συγγραφείς στη Γ1, με αποτέλεσμα την αύξηση του φορτίου της γνωστικής επεξεργασίας και κατ' επέκταση πρόσθετες δυσκολίες στη διαχείριση της συγγραφικής διαδικασίας και ενδεχομένως στην ποιότητα του γραπτού κειμένου (Unsworth 2008).

Συστατικό στοιχείο των πόρων που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές-συγγραφείς για την αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου είναι και η μεταγνωστική γνώση, δηλαδή η γνώση για τον εαυτό ως γνωστικό επεξεργαστή, η γνώση του έργου και η γνώση των στρατηγικών για τη διαχείριση των γνωστικών δυσκολιών που αναδύονται κατά τη συγγραφή και των περιορισμών που θέτει το παραγόμενο κείμενο. Η μεταγνωστική γνώση –και σ' αυτό ακριβώς συνίσταται η αξία της- αποτελεί την προϋπόθεση για την εκδήλωση της μεταγνωστικής συμπεριφοράς, για τον εμπρόθετο δηλαδή έλεγχο, την παρακολούθηση και τη διαχείριση της συγγραφικής πολυπλοκότητας. Εντούτοις, η μεταγνωστική γνώση δεν εξασφαλίζει και την ικανότητα μεταγνωστικού ελέγχου κατά τη διάρκεια των συγγραφικών διαδικασιών (Han 2012, Han & Stevenson 2008). Ερευνητικά υποστηρίζεται ότι η συγγραφή στη Γ2 είναι λιγότερο ευέλικτη και περισσότερο επίπονη από τη συγγραφή στη Γ1. Οι μαθητές στην πρώτη περίπτωση αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν το θέμα, εφαρμόζουν αντισταθμιστικές στρατηγικές (πχ. αναζητούν λέξεις σε λεξικά), κάνουν περισσότερες παύσεις και δαπανούν περισσότερο χρόνο (Silva 1993). Έχει υποστηριχτεί, μάλιστα, ερευνητικά ότι οι μαθητές-συγγραφείς στη Γ2 με χαμηλότερο επίπεδο ποιότητας του γραπτού τους λόγου δε διαφέρουν ως προς τη γνώση των στρατηγικών (από το σχεδιασμό έως την αναθεώρηση) από τους μαθητές που παράγουν ποιοτικότερο γραπτό λόγο, διαφέρουν, ωστόσο, μεταξύ τους στη χρήση των στρατηγικών για τον έλεγχο, την παρακολούθηση, την καθοδήγηση του συγγραφικού τους έργου, σε ό,τι δηλαδή αποκαλούμε μεταγνωστικές δεξιότητες.

Το δεύτερο θεωρητικό σημείο της έρευνας αφορά στη σχέση ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου. Η σχέση των δυο δραστηριοτήτων πολύ λίγο έχει ερευνηθεί –η διερεύνηση της σχέσης περιορίζεται κυρίως στις δεκαετίες '70 και '80- και ειδικά στο πεδίο της Γ2. Οι περισσότερες έρευνες (υπάρχουν κι εκείνες που δεν υποστηρίζουν τη συσχέτιση των δύο δραστηριοτήτων) αποδέχονται ότι οι δύο δραστηριότητες σχετίζονται, διαφωνούν όμως ως προς το βαθμό συσχέτισης (Grabe & Zhang 2016, Parodi 2007). Πιο συγκεκριμένα, διατυπώνονται τρεις επιμέρους απόψεις:

Η πρώτη βλέπει την ανάγνωση και τη γραφή ως δραστηριότητες σχετιζόμενες άμεσα, καθώς διακρίνονται από κοινά δομικά χαρακτηριστικά (γλωσσικές επιλογές, συντακτική ορθότητα, οργάνωση των ιδεών, πληρότητα πληροφοριών) και νοητικές λειτουργίες (αντιληπτική, γλωσσική, σημασιολογική) και υπηρετούν τον ίδιο στόχο, τη δημιουργία νοημάτων (Motlaq & Egresh 2016). Κάποιοι, μάλιστα, ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα περισσότερα δεδομένα μεταφέρονται από την ανάγνωση προς τη συγγραφή, ενώ άλλοι το αντίθετο και κάποιοι τρίτοι ότι η αναγνωστική ικανότητα επηρεάζει τη συγγραφική αλλά και το αντίστροφο ταυτόχρονα (Shanahan & Lomax 1986, Eckhoff 1983 στο Βασαρμίδου 2007). Επικρατέστερη, όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, είναι η πρώτη εκδοχή, η επίδραση της ανάγνωσης στη συγγραφή (Ferris & Hedgcock 2005, Hyland 2003). Θεωρείται, επομένως, ότι η ρητή διδασκαλία της κατανόησης επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν τις επιλογές του συγγραφέα, τους μηχανισμούς συνοχής και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, τη λεξιλογική γνώση, τη ρητορική γνώση, ώστε να τα αξιοποιούν στη συνέχεια οι ίδιοι ως παραγωγοί κειμένων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης 2007, Grabe & Zhang 2016). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Hirvela (2004), δεν μπορεί να είναι κάποιος επιδέξιος συγγραφέας, αν δεν είναι επιδέξιος αναγνώστης· τα προβλήματα στη συγγραφή ξεκινούν από τα προβλήματα στην ανάγνωση. Και με το να φτιάχνουμε τάξεις διδασκαλίας στη Γ2 στις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν χωρίς τη ρητή διδασκαλία της ανάγνωσης και πώς αυτή συμβάλλει στη συγγραφή, στερούμε τους μαθητές από την εμπειρία της σύνθεσης που είναι η καρδιά της συγγραφής.

Η δεύτερη άποψη διατείνεται ότι η σχέση ανάγνωσης-γραφής είναι έμμεση, με κοινό παρονομαστή τους τη μεταγνωστική συμπεριφορά που απαιτείται για την ευόδωσή τους ως γνωστικών διαδικασιών. Οι δραστηριότητες της ανάγνωσης και της γραφής είναι αλληλένδετες, εφόσον και οι δύο είναι εκφράσεις της σκέψης (ολιστική αντίληψη) (Fitzgerald & Shanahan 2000, Tierney & Pearson 1983 στο Βασαρμίδου, 2007).

Και μια τελευταία υποστηρίζει ότι συνδέονται με μια σχέση «συνδιαλλαγής» ως πράξεις επικοινωνιακές: ο συγγραφέας δημιουργεί λόγο εντός ενός πολιτισμικού περικειμένου οριοθετημένος από τις συμβάσεις

του και ο αναγνώστης προσλαμβάνει το λόγο του δημιουργού εντός του ίδιου πλαισίου και των ίδιων περιορισμών (Rosenblatt 1988, στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης 2007).

Τα προαναφερθέντα θεωρητικά σημεία τροφοδοτούν τον προβληματισμό μας σχετικά με τη διαμόρφωση αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου στη Γ2, ένα πεδίο στο οποίο ο επιστημονικός διάλογος συνεχίζεται με αμείωτο ενδιαφέρον, δεδομένου και του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών και των σχολικών τάξεων. Στα σημεία αυτά στηρίχτηκε ο σχεδιασμός της έρευνας που παρουσιάζεται στο επόμενο μέρος του παρόντος άρθρου.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Εκκινώντας από τον προβληματισμό ποιο περιβάλλον είναι αποτελεσματικό για τη μάθηση και διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στη Γ2, η παρούσα έρευνα, αξιοποιώντας τις κύριες θεωρητικές παραδοχές που προαναφέρθηκαν, διερεύνησε την αποτελεσματικότητα δύο διδακτικών παρεμβάσεων στην ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών: η πρώτη εστίασε στη συστηματική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου αξιοποιώντας βασικές αρχές της κοινωνικογνωστικής και κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης και η δεύτερη εστίασε στη διδασκαλία της κατανόησης κειμένων. Συγκεκριμένα, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

α. Ποια η επίδραση μιας συστηματικής διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στην ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών στην ελληνική ως Γ2;

β. Ποια η επίδραση της συστηματικής διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης στην ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών στην ελληνική ως Γ2; Μεταβιβάζονται γνώσεις και δεξιότητες της ανάγνωσης στη συγγραφή;

γ. Ποια η αποτελεσματικότερη διδασκαλία στην ενίσχυση των προαναφερθεισών δεξιοτήτων των μαθητών;

Οι συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών ελέγχθηκαν ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου και την ενίσχυση της μεταγνώσης (μεταγνωστικής γνώσης και δεξιοτήτων). Το περιεχόμενο των μεταβλητών αυτών διευκρινίζεται στα αποτέλεσμα της έρευνας (ενότητες 4.1. και 4.2. αντίστοιχα).

3.2. Δείγμα – τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας της σχολικής τάξης. Συμμετέχοντες ήταν οι μαθητές δύο τμημάτων της ΣΤ΄ Δημοτικού του σχολείου SAHETI στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νοτίου Αφρικής που διδάσκονται την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και κατατάσσονται στο Β2 επίπεδο γλωσσομάθειας. Στο σύνολό της διήρκεσε από το Νοέμβριο 2017 ως το Μάιο του 2018, ενώ οι διδακτικές παρεμβάσεις διήρκεσαν τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2018 για 4 ώρες εβδομαδιαίως. Στο διάστημα αυτό οι συντονιστές της ερευνητικής ομάδας[1] (και συγγραφείς του παρόντος άρθρου) και οι φοιτήτριες που συμμετείχαν σ' αυτή βρίσκονταν σε συνεχή επαφή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου,

[1] Στην ερευνητική ομάδα –εκτός από τους συγγραφείς του παρόντος άρθρου- συμμετείχαν ο Συντονιστής Εκπαίδευσης στο Γενικό Προξενείο της Ελλάδος στο Γιοχάνεσμπουργκ, Γ. Βλάχος, η Διευθύντρια του σχολείου SAHETI, Τ. Παπάζογλου, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου Μ. Καλούδης, Ε. Μπαλτσούκου, Ε. Γρηγορίου, Ν. Κομματάς και οι φοιτήτριες του ΠΤΔΕ Κρήτης, που εργάστηκαν στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας, Π. Αντωνίου, Ε. Θεοφάνους, Σ. Λιθαδιώτη, Ε. Μανουσέλη, Α. Νέννε, Μ. Σαματά, Ζ. Σπαντιδάκη και Μ. Σχοιναράκη. Η συμβολή καθενός ήταν ιδιαίτερα σημαντική για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας και γι' αυτό τους ευχαριστούμε όλους θερμά.

τους ενημέρωσαν για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τον τρόπο υλοποίησής της, τους παρουσίασαν τα ερευνητικά και τα διδακτικά εργαλεία και ενημερώθηκαν από αυτούς για ζητήματα σημαντικά για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας που αφορούσαν τη λειτουργία του σχολείου, το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και το επίπεδο των συγγραφικών τους δεξιοτήτων. Αποφασίστηκε από κοινού να περιοριστούμε –λόγω του περιορισμένου χρόνου των παρεμβάσεων και των αναγκών των μαθητών- μόνο σε περιγραφικά κείμενα και κυρίως στην περιγραφή ζώου.

Το πρώτο τμήμα των μαθητών (πρώτη πειραματική ομάδα-ΣΤ1: 10 μαθητές) διδάχτηκε συστηματικά και ρητά την παραγωγή περιγραφικού κειμένου και το δεύτερο (δεύτερη πειραματική ομάδα –ΣΤ2: 12 μαθητές) διδάχτηκε συστηματικά την κατανόηση κειμένων του ίδιου κειμενικού είδους. Η διδασκαλία υλοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων.

Οι φοιτήτριες της ερευνητικής ομάδας παρακολουθούσαν μέσω τηλεδιάσκεψης τις διδακτικές παρεμβάσεις, καταγράφοντας κλείδα παρατήρησης και ημερολόγιο με στόχο την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και τον πιθανό ανασχεδιασμό σημείων της έρευνας ή των εργαλείων, διδακτικών και ερευνητικών. Συχνή, επίσης, ήταν η επικοινωνία της ερευνητικής ομάδας με τους συν-ερευνητές εκπαιδευτικούς –εκτός λειτουργίας του σχολείου- για τη συζήτηση προβληματισμών που αναδύονταν και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Συν-ερευνητές, ωστόσο, ήταν και οι ίδιοι οι μαθητές, εφόσον οι απόψεις τους για την παρέμβαση -που καταγράφονταν στα ημερολόγια των εκπαιδευτικών και των ερευνητών και τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών στην πορεία της έρευνας- λαμβάνονταν ιδιαίτερα υπόψη από την ερευνητική ομάδα για τον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών επιλογών και των διδακτικών μέσων.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η έρευνα είχε ποιοτικό χαρακτήρα –ήταν μια συλλογική μελέτη περίπτωσης- ωστόσο αξιοποίησε και ποσοτικές τεχνικές: συγκεκριμένα εφάρμοσε το ημι-πειραματικό σχέδιο με προέλεγχο και μετα-έλεγχο σε φυσικώς ισοδύναμες ομάδες (Βάμβουκας 2002), εφόσον τα κείμενα των μαθητών κάθε ομάδας αξιολογήθηκαν ποσοτικά και συγκρίθηκαν ως προς την ποιότητά τους (είτε για κάθε πειραματική ομάδα χωριστά πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση είτε μεταξύ των ομάδων). Βασική επιδίωξη ήταν η τριγωνοποίηση (data triangulation), και συγκεκριμένα η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, η αξιοποίηση δηλαδή των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε, προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσον παράγουν τα ίδια αποτελέσματα (αξιοπιστία - εγκυρότητα της έρευνας, Cohen & Manion 1994).

3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν:

α) τα γραπτά κείμενα των μαθητών (πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση). Η αξιολόγησή τους έγινε από τις φοιτήτριες της ερευνητικής ομάδας και τους συγγραφείς του παρόντος άρθρου, ολιστικά και αναλυτικά. Για τη διαμόρφωση του εργαλείου αξιολόγησης των κειμένων λήφθηκαν υπόψη τα κριτήρια που δίνονται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για την αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου επιπέδου Β2 (http://www.greek-language.gr/certification/node/112.html) και οι σχετικές προτάσεις των Κουτσογιάννη (1992), Αδαλόγλου (2007) και Κασσωτάκη (1999).

β) ερωτηματολόγια διερεύνησης της μεταγνωστικής γνώσης και των δεξιοτήτων των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν από την ερευνητική ομάδα βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2005, Σπαντιδάκης 2004).

γ) ό,τι παρήγαγαν οι μαθητές γράφοντας (σχεδιάσματα, σημειώσεις κλπ) κάθε κείμενο

δ) κλείδες παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων και τις ερευνήτριες-φοιτήτριες. Στις κλείδες καταγράφονταν διάφορες πτυχές της συγγραφικής συμπεριφοράς των μαθητών (πχ. *Σχεδιάζει πριν γράψει, Οργανώνει τις ιδέες του σε μια σειρά, Χρησιμοποιεί διευκολυντικά μέσα, Ρωτάει συνεχώς*

τον δάσκαλο ή τους συμμαθητές του για το θέμα, Θέλει να τελειώσει γρήγορα και να παραδώσει το γραπτό του, Δεν κάνει διορθώσεις κ.ά.)

ε) ημερολόγιο εκπαιδευτικού (καταγραφόταν μετά από κάθε μάθημα)

στ) ημερολόγιο ερευνητών (καταγραφόταν μετά από κάθε μάθημα)

ζ) συνέντευξη των μαθητών (πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση)

η) στοχαστικά ημερολόγια των μαθητών (μετά από μια ενότητα οι μαθητές υποστηρίζονταν μέσω ερωτήσεων να καταγράψουν παρατηρήσεις, σκέψεις, συναισθήματα, προτιμήσεις, επιτυχίες, αδυναμίες, διαπιστώσεις για τις επιδόσεις ή τις ικανότητές τους.

3.4. Μεθόδευση της διδασκαλίας

Και στις δύο ομάδες υιοθετήθηκε η μέθοδος της *γνωστικής μαθητείας*, η οποία, αξιοποιώντας την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της μάθησης, από τη μια δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εξωτερικεύσει και να κάνει ρητές τις διαδικασίες της σκέψης, τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση του συγγραφικού κι αναγνωστικού έργου και από την άλλη οδηγεί σταδιακά τους μαθητές σε αυτονομία και αυτορρύθμιση των μαθησιακών τους διαδικασιών, μέσω των αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (κοινότητα πρακτικής) και των υποστηρικτικών μέσων και διευκολύνσεων. Συγκεκριμένα, τα στάδια από τα οποία διήλθε η διδασκαλία και στις δύο ομάδες ήταν τα εξής:

α) *ενεργοποίηση της προ-απαιτούμενης γνώσης*

Διερευνήθηκε αν οι μαθητές διέθεταν τη σχετική γνώση και τις ανάλογες αναπαραστάσεις του κειμενικού είδους (περιγραφής).

β) *μοντελοποίηση των συγγραφικών ή αναγνωστικών διαδικασιών από τον εκπαιδευτικό*

Στην περίπτωση της συγγραφής ο εκπαιδευτικός συνέθετε ένα κείμενο τοποθετημένο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις επιδιδόμενος σε διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης, καταγραφής, αναθεώρησης (αξιοποίηση της κοινωνικογνωστικής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης). Στην περίπτωση της κατανόησης η εκπαιδευτικός επιδιδόταν σε διαδικασίες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση του κειμένου (αξιοποίηση της γνωστικής προσέγγισης των ανωφερών –κατωφερών διεργασιών, της κειμενοκεντρικής και κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης). Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από τις διαδικασίες αυτές: αρχικές εικασίες και προβλέψεις για το περιεχόμενο του κειμένου, τα δομικά του στοιχεία, το ύφος· ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης (schema theory) σχετικά και με το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου· «χαρτογράφηση» του κειμένου με τη βοήθεια γραφικών οργανωτών· παρακολούθηση της δομής του κειμένου· εξάσκηση των μαθητών να απαντούν αλλά και να διατυπώνουν οι ίδιοι διάφορα είδη ερωτήσεων (ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο, με τα δομικά στοιχεία του κειμένου, τις λεκτικές –γραμματικές επιλογές του συγγραφέα, κριτικές ερωτήσεις και ερωτήσεις σχετικές με την επίτευξη του επικοινωνιακού χαρακτήρα του κειμένου. Η διαδικασία της ανάγνωσης προσιδίαζε στο μοντέλο αποδόμησης των κειμένων βάσει του κύκλου του Feez (Σπαντιδάκης 2010). Και στις δύο περιπτώσεις –παραγωγής και κατανόησης- οι εκπαιδευτικοί εξωτερίκευαν με την τεχνική της «έκφωνης» σκέψης και των αυτο-ερωτήσεων τα γνωστικά αδιέξοδα που συναντούσαν και τον τρόπο (στρατηγικές) με τον οποίο προσπαθούσαν να τα διαχειριστούν.

γ) *συζήτηση με τους μαθητές για την προηγούμενη διαδικασία*

Ο εκπαιδευτικός προκαλούσε τους μαθητές να εκφράσουν προβληματισμούς, σκέψεις για τη διαδικασία που παρακολούθησαν, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να συγκρίνουν τις δικές τους συγγραφικές ή αναγνωστικές δυσκολίες και τις στρατηγικές διαχείρισής τους με τις αντίστοιχες του εκπαιδευτικού.

δ) *εκγύμναση*

Οι μαθητές συνέγραψαν ή διάβασαν κείμενα από κοινού ως τάξη. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγούσε τη συγγραφική ή αναγνωστική δραστηριότητα, παρενέβαινε διορθωτικά και παρείχε στους μαθητές κοινωνικές-διαδικαστικές διευκολύνσεις που υποστήριζαν το μνημονικό τους σύστημα να διαχειρίζεται γνωστικά και μεταγνωστικά κάθε επιμέρους υπο-διαδικασία. Ενδεικτικά διευκολυντικά μέσα που δόθηκαν στους μαθητές ήταν: νοητικοί χάρτες, αρκτικόλεξα, σκίτσα, φύλλα σκέψης, κάρτες λεξιλογίου, κλείδα μεταγνωστικής αυτο-αξιολόγησης.

ε) *συνεργατικές δραστηριότητες συγγραφής*

Στη λογική της φθίνουσας καθοδήγησης, ο εκπαιδευτικός γινόταν όσο το δυνατό λιγότερο παρεμβατικός μετατοπίζοντας το βάρος της υποστήριξης/καθοδήγησης του μαθητή από τον ίδιο στην ομάδα των συμμαθητών μέσα από ποικιλία συνεργατικών δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης και τη χρήση των διευκολυντικών μέσων.

στ) *αυτόνομη συγγραφή*

Στη φάση αυτή οι μαθητές έγραφαν ή διάβαζαν κείμενα ατομικά, χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών τους και με βαθμιαία μείωση των διευκολυντικών μέσων.

Ας σημειωθεί ότι στις διδακτικές παρεμβάσεις αξιοποιήθηκαν τεχνολογικά μέσα και συγκεκριμένα ο διαδραστικός πίνακας στη φάση της μοντελοποίησης και της εκγύμνασης, ο επεξεργαστής κειμένου κατά τις συνεργατικές δραστηριότητες, καθώς και λογισμικά της σειράς «Μαργαρίτα» του ΕΔΙΑΜΜΕ.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα γίνει με βάση τις διερευνώμενες μεταβλητές που τέθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, πρώτα θα παρουσιαστούν τα αποτέλεσμα των διδακτικών παρεμβάσεων ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών και θα ακολουθήσουν τα αποτελέσματα στη μεταγνώση.

4.1. Η επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στην ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων έγινε, όπως προαναφέρθηκε, ολιστικά (γενική εντύπωση/ επίδοση) και αναλυτικά ως προς έξι παραμέτρους: περιεχόμενο, οργάνωση, λεξιλόγιο, ύφος, ορθογραφία, μορφοσύνταξη. Η ολιστική αξιολόγηση έγινε σε βαθμολογική κλίμακα 1-10 και η αναλυτική σε κλίμακα 1-5. Παρακάτω παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών κάθε ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση ως προς τις δύο μορφές αξιολόγησης και στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεταξύ τους σύγκριση. Για τον έλεγχο των διαφορών στην αρχική και τελική μέτρηση εντός κάθε ομάδας και μεταξύ των ομάδων υιοθετήθηκαν τα παραμετρικά κριτήρια t-test για συσχετισμένα και ανεξάρτητα δείγματα αλλά και τα αντίστοιχα μη παραμετρικά κριτήρια (Wilcoxon και Mann-Whitney) για ενίσχυση ή επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων, μια και δεν πληρούνταν όλες οι βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή παραμετρικών κριτηρίων (Μακράκης 2005).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΣΤ1) στη συγγραφή περιγραφικού κειμένου κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις

ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ	ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ				
		t-test			Wilcoxon	
Μ.Ο. (Τ.Α.)	**Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**t**	**df**	**p**	**z**	**p**
4,88 (0,61)	7,25 (0,71)	-9,928	9	**0,000**	-2,803	0,005

Στον παραπάνω πίνακα αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της γενικής επίδοσης των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΣΤ1) στη συγγραφή του αρχικού και τελικού περιγραφικού κειμένου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων με το παραμετρικό και μη παραμετρικό κριτήριο [(t-values, βαθμοί ελευθερία (df), στατιστική σημαντικότητα (p), τιμές z].

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, ο μέσος όρος των μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση ήταν 4,88 (με τυπική απόκλιση 0,61) και μετά από αυτήν γίνεται 7,25 (με τυπική απόκλιση 0,71). Η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική με $t(9) = -9,928$ και $p = 0,000 < 0,001$. Τη στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων επιβεβαιώνει και το μη παραμετρικό κριτήριο με τιμή $z = -2,803$ και $p = 0,005 < 0,001$. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, επομένως, που εφαρμόστηκε σ' αυτή την πειραματική ομάδα φαίνεται ότι επέδρασε θετικά στις συγγραφικές ικανότητας των μαθητών.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΣΤ1) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης των αρχικών και τελικών περιγραφικών κειμένων. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις

	ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ	ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ				
			t-test			Wilcoxon	
ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	**Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**t**	**df**	**p**	**z**	**p**
Περιεχόμενο	3,16 (0,36)	4,30 (0,27)	-9,697	9	0,000	-2,812	0,005
Οργάνωση	2,96 (0,52)	3,99 (0,78)	-4,136	9	0,003	-2,670	0,008
Λεξιλόγιο	3,03 (0,38)	4,15 (0,35)	-8,518	9	0,000	-2,812	0,005
Ύφος	3,02 (0,06)	4,20 (0,37)	-9,475	9	0,000	-2,844	0,004
Ορθογραφία	4,30 (0,52)	4,51 (0,40)	-3,280	9	0,010	- 2,232	0,026
Μορφοσύνταξη	3,00 (0,71)	3,42 (0,58)	-2,641	9	0,027	-2,103	0,035

Στον παραπάνω πίνακα αναγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΣΤ1) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού περιγραφικού κειμένου που παρήγαγαν. Ειδικότερα, αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) σε κάθε παράμετρο και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των

μέσων όρων για καθεμιά παράμετρο με το παραμετρικό και μη παραμετρικό κριτήριο ελέγχου [(t-values, βαθμοί ελευθερία (df), στατιστική σημαντικότητα (p), τιμές z].

Από τα δεδομένα του πίνακα φαίνεται ότι σε όλες τις παραμέτρους η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων του αρχικού και τελικού κειμένου είναι υπέρ του τελευταίου και είναι σε όλες στατιστικά σημαντική. Η μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται στις παραμέτρους «Περιεχόμενο» με t(9)= -9,697 και p = 0,000 <0,001, «Ύφος» με t(9)= -9,475 και p = 0,000 <0,001 και «Λεξιλόγιο» με t(9)= -8,518 και p = 0,000 <0,001. Ακολουθεί η παράμετρος «Οργάνωση» με t(9)= -4,136 και p = 0,003 <0,01. Σημαντική στατιστικά ήταν η διαφορά των μέσων όρων και στην παράμετρο «Ορθογραφία» με t(9)= -3,280 και p = 0,010 <0,05 και στην παράμετρο «Μορφοσύνταξη» με t(9)= -2,641 και p = 0,027 <0,05. Τη σημαντικότητα των διαφορών των μέσων όρων επιβεβαιώνει και ο μη παραμετρικός έλεγχος σε όλες τις παραμέτρους αξιολόγησης των κειμένων.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΣΤ2) στη συγγραφή περιγραφικού κειμένου κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις

ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ	**ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ**	**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**				
		t-test				**Wilcoxon**
Μ.Ο. (Τ.Α.)	**Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**t**	**df**	**p**	**z**	**p**
5,05 (0,76)	5,08 (0,48)	-0,117	11	0,909	0,000	1,000

Στον παραπάνω πίνακα αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της γενικής επίδοσης των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΣΤ2) στη συγγραφή του αρχικού και τελικού περιγραφικού κειμένου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων με το παραμετρικό και μη παραμετρικό κριτήριο [(t-values, βαθμοί ελευθερία (df), στατιστική σημαντικότητα (p), τιμές z].

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, ο μέσος όρος των μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση ήταν 5,05 (με τυπική απόκλιση 0,76) και μετά από αυτήν γίνεται 5,08 (με τυπική απόκλιση 0,48). Η διαφορά των μέσων όρων κατά 0,3 μονάδες μεταξύ των δύο μετρήσεων δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική με t(11) = -0,117 και p = 0,909 > 0,05. Τη στατιστικά μη σημαντική διαφορά των μέσων όρων επιβεβαιώνει και το μη παραμετρικό κριτήριο με τιμή z = 0,000 και p = 1,000 > 0,05. Επομένως, η διδασκαλία της κατανόησης περιγραφικών κειμένων φαίνεται ότι δε συνέβαλε ιδιαίτερα στην ενίσχυση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών στο αντίστοιχο κειμενικό είδος.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΣΤ2) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης των αρχικών και τελικών κειμένων. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις

	ΑΡΧΙΚΉ ΜΕΤΡΗΣΗ	**ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ**	**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**				
			t-test			**Wilcoxon**	
ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	**Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**t**	**df**	**p**	**z**	**p**
Περιεχόμενο	3,20 (0,37)	3,58 (0,51)	-3,804	11	0,003	-2,543	0,011
Οργάνωση	3,08 (0,30)	3,40 (0, 49)	-2,563	11	0,026	-2,111	0,035
Λεξιλόγιο	2,95 (0,25)	3,22 (0,29)	-3,810	11	0,003	-2,726	0,006
Ύφος	3,13 (0,29)	3,24 (0,31)	-1,013	11	0,333	-,987	0,323
Ορθογραφία	4,01 (0,98)	3,20 (0,60)	3,265	11	0,008	-2,437	0,015
Μορφοσύνταξη	2,90 (0,68)	3,16 (0.43)	-1,716	11	0,114	-1,742	0,082

Στον παραπάνω πίνακα αναγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΣΤ2) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού περιγραφικού κειμένου που παρήγαγαν. Ειδικότερα, αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) σε κάθε παράμετρο και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για καθεμιά παράμετρο με το παραμετρικό και μη παραμετρικό κριτήριο ελέγχου [(t-values, βαθμοί ελευθερία (df), στατιστική σημαντικότητα (p), τιμές z].

Από τα δεδομένα του πίνακα φαίνεται ότι υπήρξε διαφορά στους μέσους όρους των κειμένων υπέρ της τελικής μέτρησης στατιστικά σημαντική στις παραμέτρους «Περιεχόμενο» με t(11)= -3,804 και p=0,003< 0,05, στην παράμετρο «Οργάνωση» με t(11)= -2,563 και p=0,026 < 0,05, στην παράμετρο «Λεξιλόγιο» με t(11)= -3,810 και p=0,003 < 0,05 και στην παράμετρο «Ορθογραφία» με t(11)= 3,265 και p=0,008 < 0,05. Αντίθετα, στην παράμετρο «Ύφος» η διαφορά των 0,11 μονάδων υπέρ της τελικής μέτρησης δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική [(t(11)= -1,013 και p=0,333 > 0,05]. Το ίδιο παρατηρείται και στην παράμετρο «Μορφοσύνταξη», όπου η διαφορά των 0,26 μονάδων υπέρ της τελικής μέτρησης δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική [(t (11) = -1,716 και p=0,114 > 0,05]. Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα, επομένως, η διδασκαλία της κατανόησης άσκησε σημαντική επίδραση στις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών, όχι όμως σε όλες τις δεξιότητες που συνεπικουρούν στη συγγραφή ενός αποτελεσματικού και επικοινωνιακού κειμένου, όπως στην ικανότητα προσαρμογής του παραγόμενου κειμένου στις επικοινωνιακές περιστάσεις της συγγραφής και την γλωσσική επένδυση των πληροφοριών με την ορθή χρήση γραμματικών και συντακτικών δομών.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των πειραματικών ομάδων στη συγγραφή αρχικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	ΠΡΩΤΗ ΟΜΑΔΑ (ΣΤ1)	**ΔΕΥΤΕΡΗ ΟΜΑΔΑ (ΣΤ2)**	**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**				
			t-test			**Mahn-Whitney**	
Αρχική μέτρηση	**Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**t**	**df**	**p**	**Z**	**P**
Γενική επίδοση	4,88 (0,61)	5,05 (0,76)	-0,606	20	0,55	-0,857	0, 391
Περιεχόμενο	3,00 (0,71)	2,9 (0,68)	0,331	20	0,74	-0,234	0,810
Οργάνωση	3,03 (0,38)	2,95 (0,25)	0,518	20	0, 61	-0,234	0,81
Λεξιλόγιο	3,030 (0,38)	2,95 (0,25)	0,499	20	0,62	-0,420	0, 674
Ύφος	4,88 (0,61)	5,05 (0,76)	-0,606	20	0,55	-0,857	0,391
Ορθογραφία	4,30 (0,52)	4,01 (0,98)	0,859	20	0,40	-0,433	0, 665
Μορφοσύνταξη	3,00 (0,71)	2,90 (0,68)	0,331	20	0,74	-0,234	0,815

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την βαθμολόγηση των κειμένων των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση και συνολικά και στις επιμέρους παραμέτρους βαθμολόγησης. Συγκεκριμένα, στον πίνακα έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.), οι τιμές που προέκυψαν από τον παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα [t-values και τιμές z, βαθμοί ελευθερίας (df), επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p].

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, η μικρή υπεροχή της δεύτερης ομάδας δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(20) = -0,606$ και $p = 0,55 > 0,05$]. Το ίδιο ισχύει για όλες τις επιμέρους παραμέτρους, όπου το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 0,05. Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από τον μη παραμετρικό έλεγχο των μέσων όρων. Επομένως, οι δύο ομάδες κρίνονται ισοδύναμες ως προς τις συγγραφικές τους ικανότητες πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των ομάδων στη συγγραφή του τελικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

	ΠΡΩΤΗ ΟΜΑΔΑ (ΣΤ1)	**ΔΕΥΤΕΡΗ ΟΜΑΔΑ (ΣΤ2)**	**ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**				
			t-test			**Mahn-Whitney**	
Τελική μέτρηση	**Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**Μ.Ο. (Τ.Α.)**	**t**	**df**	**p**	**z**	**p**
Γενική επίδοση	7,25 (0,71)	5,08 (0,48)	8,479	20	0,000	-3,957	0,000
Περιεχόμενο	4,30 (0,27)	3,58 (0,51)	4,178	20	0,001	-3,201	0,001
Οργάνωση	3,99 (0,78)	3,40 (0,49)	2,124	20	0,046	-2,092	0,036
Λεξιλόγιο	4,15 (0,35)	3,22 (0,29)	6,752	20	0,000	-3,801	0,000
Ύφος	4,20 (0,37)	3,24 (0,31)	6,531	20	0,000	-4,000	0,000
Ορθογραφία	4,51 (0,40)	3,20 (0,60)	5,756	20	0,000	-3,549	0 ,000
Μορφοσύνταξη	3,42 (0,58)	3,16 (0,43)	1,165	20	0,258	-0,736	0,462

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την βαθμολόγηση των κειμένων των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση. Παρουσιάζονται τόσο η συνολική βαθμολογία όσο και η βαθμολογία των επιμέρους παραμέτρων. Συγκεκριμένα, στον πίνακα έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.), οι τιμές που προέκυψαν από τον παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα [t-values και τιμές z, βαθμοί ελευθερίας (df), επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p].

Όπως είναι εμφανές από τα δεδομένα του πίνακα, οι μαθητές της πρώτης ομάδας είχαν καλύτερη συνολική επίδοση στη συγγραφή (ΜΟ=7,25 με ΤΑ=0,71) από τη δεύτερη ομάδα (ΜΟ= 5,08 με ΤΑ=0,48), και η διαφορά τους κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(20)= 8,479$ με $p < 0,001$ και $z= -3,957$ με $p < 0,001$ για τον παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο αντίστοιχα].

Η στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων αφορά όλες τις παραμέτρους βαθμολόγησης εκτός από την παράμετρο «Μορφοσύνταξη», όπου η διαφορά 0,46 μονάδων υπέρ της πρώτης ομάδας κρίνεται στατιστικά μη σημαντική με $t(20)= 1,165$ και $p= 0,258>0,05$. Επομένως, η ρητή διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου με την κοινωνικογνωστικά σχεδιασμένη παρέμβαση ενίσχυσε περισσότερο τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών σε σχέση με τη διδασκαλία που εστίασε στην ενίσχυση δεξιοτήτων κατανόησης με στόχο τη μεταβίβαση των γνώσεων και δεξιοτήτων από τη μια περιοχή του γραπτού λόγου (πρόσληψη) στην άλλη (παραγωγή).

4.2. Η επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στη μεταγνώση των μαθητών

Δεύτερος άξονας διερεύνησης ήταν α) η *μεταγνωστική γνώση* των μαθητών, και συγκεκριμένα η επίγνωση της δυσκολίας του συγγραφικού έργου, η επίγνωση των δικών τους δυσκολιών ως συγγραφέων, η γνώση των στρατηγικών, και β) οι *μεταγνωστικές δεξιότητες* των μαθητών, και συγκεκριμένα η ικανότητά τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά τη συγγραφή και να εφαρμόζουν στρατηγικές για τη διαχείριση του συγγραφικού έργου (παρακολούθηση και έλεγχος του συγγραφικού έργου).

4.2.1. Πρώτη πειραματική ομάδα

Όπως προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης της μεταγνωστικής γνώσης, όλοι οι μαθητές πριν τη διδακτική παρέμβαση περιόριζαν τα συγγραφικά τους προβλήματα μόνο στη γλωσσική τους δυσχέρεια (γραμματική, λεξιλόγιο, ορθογραφία): «*Μερικές φορές κάνω λάθος στο συλλαβισμό, στα άρθρα, στα ρήματα μόνο, το λεξιλόγιο γιατί δεν ξέρω πολλά λέξεις, μπερδεύω τα ρήματα, μόνο στη γραμματική, ορθογραφία*».

Από την αρχική συνέντευξη και τα αρχικά στοχαστικά τους ημερολόγια διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είτε δε γνώριζαν στρατηγικές διαχείρισης του συγγραφικού τους έργου είτε ανέφεραν ασαφείς και αναποτελεσματικές στρατηγικές, όπως «*Οργανώνω στο μυαλό μου προτάσεις*», «*Μαθαίνω λέξεις απ' έξω*», «*Δεν κάνω κάτι*».

Διατύπωσαν, επίσης, την άποψη ότι όλοι, και οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές και οι ενήλικες, έχουν προβλήματα στη συγγραφή, κάτι που απέδιδαν στο ότι κανείς δεν είναι αλάνθαστος («*όλοι μας μπορούμε να κάνουμε λάθη γιατί είμαστε άνθρωποι*», «*δεν είμαστε τέλειοι*») παρά στην επίγνωση της δυσκολίας του συγγραφικού έργου.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές δεν είχαν στοχαστεί σε σχέση με το συγγραφικό έργο ή τις δικές τους αδυναμίες ως συγγραφείς.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές δείχνουν περισσότερο υποψιασμένοι ως προς τις δυσκολίες τους ως συγγραφείς αλλά και τη δυσκολία του συγγραφικού έργου εν γένει, όπως προέκυψε από την ανάλυση των ερωτηματολογίων και της συνέντευξης: «*Είναι δύσκολο να γράφεις γενικά*», «*… βέβαια είναι δύσκολο να γράφεις, κι εγώ δεν ξέρω πολλές λέξεις. Είναι δύσκολο*», «*Και τα δυο γιατί τα ελληνικά είναι δύσκολη γλώσσα*», «*Σε δικές μου δυσκολίες, δυσκολεύομαι στα άρθρα*», «*Εγώ έχω δυσκολίες γιατί δεν μπορώ να βρω λέξεις*», «*… είναι δύσκολο όταν υπάρχουν κάποιες λέξεις που δεν τις ξέρω*», «*είμαι ακόμα μπερδεμένος με τα άρθρα και τα ρήματα*», «*Δυσκολεύομαι στις λέξεις ακόμα*». Λιγότεροι μαθητές έκαναν αναφορά σε κρίσεις για την ποιότητα του κειμένου τους («*…η πρώτη μου έκθεση δεν ήταν τόσο ωραία, αλλά η τελευταία είναι*»). Από ό,τι μπορεί να συμπεράνει κανείς, οι μαθητές δεν εντοπίζουν μέχρι και το τέλος της παρέμβασης συγκεκριμένα τις αδυναμίες τους στη συγγραφή ενός κειμένου (συνεχίζουν να εστιάζουν κυρίως στη γλωσσική τους δυσχέρεια) ούτε στοχάζονται σε σχέση με τα διευκολυντικά μέσα που τους βοηθούν περισσότερο να διαχειρίζονται τις αδυναμίες τους ή να υλοποιούν τις συγγραφικές δραστηριότητες. Έχουν δομήσει, ωστόσο, στο σύνολό τους σχεδόν οι μαθητές γνώσεις σχετικά με τη χρήση στρατηγικών που μπορούν να διευκολύνουν τη συγγραφική διαδικασία, με τους περισσότερους (9 στους 10) να αναφέρονται σε παραγωγικές στρατηγικές (πέρα από τη χρήση λεξικού). Ενδεικτικά αναφέρουν: «*Περιλήψεις*», «*Κάνω σχεδιαγράμματα και νοητικούς χάρτες*», «*Ποτέ δε σχεδιάζαμε τόσο πολύ όσο τώρα*», «*Τα έκανα όλα και το ΣΟΚΑΡΕ*», «*ΣΟΚΑΡΕ και σχεδιάγραμμα*», «*Κάνω νοητικό χάρτη*», «*Ξεκινώ με ΣΟΚΑΡΕ και μετά σχεδιάγραμμα*», «*Το ΣΟΚΑΡΕ και να σχεδιάζει πριν γράψει*», «*…να μη βιάζεται και να χρησιμοποιεί λεξικό*», «*Σημειώνω τις λέξεις που θα χρησιμοποιήσω (brainstorming)*». Από τις απαντήσεις αυτές διαπιστώνεται ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές γνωρίζουν στρατηγικές για τη διαχείριση του συγγραφικού έργου, δεν αναφέρονται ωστόσο σε στρατηγικές αναθεώρησης.

Όσον αφορά στις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, η ανάλυση της κλείδας παρατήρησης του εκπαιδευτικού και των ερευνητών οδήγησε στη διαπίστωση ότι κατά τη φάση της αυτόνομης συγγραφής των τελικών τους κειμένων χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εφάρμοζαν κυρίως στρατηγικές σχεδιασμού (στοχοθεσία και παραγωγή ιδεών, οργάνωση), χρησιμοποιώντας ακόμα διευκολυντικά μέσα. Εντούτοις, μόνο τέσσερεις (4) επιδίδονταν σε διαδικασίες αναθεώρησης σε επίπεδο βαθιάς επεξεργασίας (συνολικού κειμένου), πέντε (5) μαθητές έκαναν επιφανειακή αναθεώρηση (ορθογραφία, λεξιλόγιο, γραμματική) και δύο (2) δεν έκαναν καθόλου αναθεώρηση/βελτίωση του κειμένου τους. Κάποιοι, επίσης, δυσκολεύονταν ιδιαίτερα στην Καταγραφή.

Την εικόνα αυτή επιβεβαιώνει και το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού. Παρατηρώντας τους μαθητές να γράφουν τα τελευταία κείμενα χωρίς τη δική του καθοδήγηση ή την υποστήριξη των συμμαθητών τους, καταγράφει: οι μαθητές «*εντείνουν την προσπάθεια, κατανοούν ότι είναι διαχειρίσιμο, ελέγχουν το νοητικό τους έργο, παρά το γεγονός ότι δείχνουν κάποια ανασφάλεια*». *Οι 10 από τους 12 μαθητές έδειξαν προθυμία σε όλη τη διαδικασία και οι 2 από τους 3 αδύναμους προσπάθησαν πολύ ανεξάρτητα του αποτελέσματος*». Σε άλλο σημείο παρατηρεί: «*Πολλοί μαθητές ελέγχουν τη διαδικασία (στρατηγικές) αλλά χρειάζονται πολύ χρόνο.* Ενδεικτικά γράφει για μια μαθήτρια: «*…ήταν αρκετά μπερδεμένη με το τι έπρεπε να κάνει. Ο σχεδιασμός της πήρε ολόκληρη την πρώτη μέρα. Το κείμενό της βέβαια είναι το μεγαλύτερο της τάξης. Χρειάστηκε χρόνο και την τρίτη μέρα για να μπορέσει να τελειώσει*». Για άλλους παρατηρεί: «*δουλεύουν συγκροτημένα και θέτουν ερωτήσεις*».

Ο χρόνος γενικά ήταν ένα θέμα που τέθηκε πολλές φορές στην καταγραφή από τον εκπαιδευτικό: «*Οι περισσότερες ομάδες δυσκολεύτηκαν να ολοκληρώσουν τη φάση αυτή στο συγκεκριμένο χρόνο και ολοκλήρωσαν σε επόμενη ώρα. Μία ομάδα στις τέσσερις ολοκλήρωσε μέσα στο χρόνο*». Το πρόβλημα αυτό συνδέθηκε από τον εκπαιδευτικό με τις αδυναμίες τους κυρίως στην καταγραφή («*Δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν 4 παιδιά την τελική καταγραφή*»), δυσκολία που την αποδίδει στην ελλιπή γλωσσική γνώση και κυρίως στην ανεπαρκή λεξιλογική γνώση. Στη φάση αυτή «*οι μαθητές σπατάλησαν πολλή ώρα ψάχνοντας για λέξεις στο λεξικό*», που το χρησιμοποιούσαν ως διευκολυντικό μέσο.

Καταλήγοντας σε κάποια γενικά συμπεράσματα από τα παραπάνω θα λέγαμε ότι οι μαθητές ενίσχυσαν τη μεταγνωστική τους γνώση και κυρίως τη γνώση των επιμέρους συγγραφικών δραστηριοτήτων και στρατηγικών που διευκολύνουν τις δραστηριότητες. Ωστόσο, δε φαίνεται να απέκτησαν σαφή επίγνωση των δυσκολιών τους στη συγγραφή ή, τουλάχιστον, δεν έδειχναν την ικανότητα να στοχάζονται σε σχέση μ' αυτές παρά μόνο σε επίπεδο γλωσσικής επάρκειας. Από τις συγγραφικές δραστηριότητες έδειξαν να ενδιαφέρονται περισσότερο για το σχεδιασμό παρά για την αναθεώρηση/βελτίωση του κειμένου τους (με λιγοστές εξαιρέσεις). Συμπεραίνεται, επίσης, ότι η ρητή διδασκαλία της συγγραφικής δραστηριότητας και της γνωστικής και μεταγνωστικής συμπεριφοράς παρωθεί τους μαθητές σε ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή σε συγγραφικά έργα και επιμονή στην ολοκλήρωση του συγγραφικού τους έργου, προφανώς επειδή αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να διαχειριστούν τις δυσκολίες. Και ένα άλλο σημείο άξιο επισήμανσης που διαπιστώθηκε από την παρούσα έρευνα είναι ότι η γλωσσική γνώση είναι μέγιστης σημασίας παράγοντας για την ανάπτυξη στρατηγικής συμπεριφοράς κατά την εκτέλεση συγγραφικών έργων στην Ελληνική ως Γ2, διότι μπορεί να την υποστηρίξει ή το αντίθετο.

4.2.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα

Η ομάδα των μαθητών που διδάχτηκε συστηματικά την κατανόηση παρουσίασε μια ανάλογη εικόνα με εκείνη των μαθητών της πρώτης ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση. Όπως προέκυψε από την ανάλυση του περιεχομένου των ερωτηματολογίων, της αρχικής συνέντευξης και των αρχικών στοχαστικών ημερολογίων, οι μαθητές δεν εφαρμόζουν στρατηγικές, εφόσον, όπως υποστηρίζουν, δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη συγγραφή. Όσοι από αυτούς εντόπιζαν δυσκολίες τις περιόριζαν στη γλωσσική γνώση: «*Ορθογραφία*», «*Ορθογραφία και τόνοι*», «*Λεξιλόγιο*». Οι περισσότεροι διατύπωσαν την άποψη ότι το συγγραφικό έργο δεν είναι δύσκολο για τους μεγάλους («*Όχι, γιατί είναι πολύ professional*», «*Όχι*»), και άλλοι θεωρούν ότι είναι γενικότερα δύσκολο, χωρίς ωστόσο να αναφέρονται σε συγκεκριμένες δυσκολίες («*Ναι, γιατί δεν μπορείς να ξέρεις όλα τα νοήματα*», «*Ναι, γιατί έχουν πιο δύσκολα πράγματα να κάνουν*»). Συμπεραίνεται, επομένως, ότι οι μαθητές δεν έχουν στοχαστεί για το συγγραφικό έργο, οι δυσκολίες επικεντρώνονται στις μηχανιστικές δεξιότητες (γλωσσική γνώση) και αγνοούν στρατηγικές για τη διαχείριση του συγγραφικού τους έργου.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση τα εμπόδια που διαπιστώνουν στη συγγραφική διαδικασία, όπως προκύπτει από την ανάλυση των ερωτηματολογίων και της τελικής συνέντευξης, παραμένουν στο επίπεδο της γλωσσικής γνώσης (γραμματική, λεξιλόγιο): «*Μόνη δυσκολία η ορθογραφία*», «*όχι δεν είχα δυσκολίες, μόνο σε μερικές λέξεις*», «*Δεν ήταν δύσκολο να γράψω, αλλά να θυμηθώ τις λέξεις*». Ελάχιστοι

μαθητές αναφέρθηκαν στη σημασία της γνώσης των δομικών στοιχείων του περιγραφικού κειμένου και για τη συγγραφή («*Θα του έλεγα να κάνει ένα νοητικό χάρτη*», «*να κάνει μια εισαγωγή, ένα κύριο μέρος, ένα συμπέρασμα*»). Με άλλα λόγια, οι μαθητές δεν απέκτησαν επίγνωση των δυσκολιών του συγγραφικού έργου, των δικών τους δυσκολιών ως συγγραφέων και –με ελάχιστες εξαιρέσεις- των συγγραφικών στρατηγικών.

Όσον αφορά στις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, η ανάλυση περιεχομένου των ερωτηματολογίων και των στοχαστικών ημερολογίων δείχνει ότι οι μαθητές συνεχίζουν να χρησιμοποιούν ατελέσφορες ή μη στοχευμένες τεχνικές/στρατηγικές κατά τη συγγραφή κειμένων («*Προσπάθησα να τα λέω όλα σε μια οργανωμένη σειρά», «Όχι, δεν ξέρω», «Προσπάθησα να θυμηθώ λέξεις», «Όχι, αλλά σκέφτηκα πώς μοιάζει το λιοντάρι*», «*Έπρεπε να σκεφτώ την ορθογραφία», «Προσπαθούσα σκληρά να θυμηθώ κάτι», «Ναι, γιατί δεν το είχα προετοιμάσει από πριν*».) Κάποιοι, ωστόσο, από αυτούς επέδειξαν περισσότερο στρατηγική συμπεριφορά από ό,τι πριν («*Έκανα νοητικό χάρτη, ενώ έγραφα», «Χάρτη, 5 τίτλους, μικρές προτάσεις, πρόσθετα επίθετα*»).

Η συμπεριφορά αυτή επιβεβαιώνεται περισσότερο από την κλείδα παρατήρησης των ερευνητών παρά από την αντίστοιχη της εκπαιδευτικού της ομάδας, η οποία παρατηρώντας τους μαθητές να συγγράφουν τα τελικά τους κείμενα κατέγραψε: «*Δείχνουν να σκέφτονται πριν γράψουν*», «*Αρκετοί (7/12) χρησιμοποιούν γραφικό οργανωτή*», «*Αναθεωρούν επιφανειακά*», «*Μόνο 4 οργανώνουν τις ιδέες τους*», «*4 μαθητές κάνουν συνεχώς ερωτήσεις*».

Όσον αφορά στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, οι αναφορές της περιορίζονται στις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών, που θεωρεί ότι ενισχύθηκαν μετά την παρέμβαση: «*Τα παιδιά απόλαυσαν το να κάνουν προβλέψεις βασισμένοι στον τίτλο, την εικόνα και τις ερωτήσεις πριν την ανάγνωση κι έπειτα μπόρεσαν εύκολα να κατανοήσουν τι σκοπούς εξυπηρετούν τα μέρη του κειμένου (εισαγωγή, κύριο μέρος, συμπέρασμα). Μπόρεσαν, επιπλέον, να κατανοήσουν ποια είναι τα εξωτερικά και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά ενός ζώου, ενώ οι ερωτήσεις επεξεργασίας του κειμένου ήταν βοηθητικές, ώστε να καταλάβουν οι μαθητές τι περιλαμβάνεται σε μία περιγραφή ζώου. Ακόμη, μέσα από την επεξεργασία του κειμένου και προσπαθώντας να ανιχνεύσουν τις τεχνικές τους συγγραφές, μπόρεσαν να αντιληφθούν τη λειτουργία των χρόνων σ' ένα κείμενο αλλά και τον εμπλουτιστικό ρόλο των επιθέτων στις προτάσεις*». Ωστόσο, οι αναφορές της στην ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων είναι λίγες και αναφέρονται σε οφέλη που έμμεσα αποκόμισαν οι μαθητές «*…στοιχεία τα οποία φαίνεται ότι βοήθησαν κι αργότερα και στη συγγραφή του τελικού κειμένου*».

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας ανέπτυξαν σε μικρό βαθμό τη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες για τη συγγραφή. Παρόλο που απέκτησαν μεταγνωστική γνώση (γνώση στρατηγικών εκτέλεσης του αναγνωστικού έργου), δεν έδειξαν το αντίστοιχο για τη συγγραφή· η εφαρμογή των στρατηγικών (νοητικός χάρτης) φαίνεται να ήταν περισσότερο έμμεση παρά άμεση και συνειδητή. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι οι συγγραφικές δυσχέρειες συνέχισαν να περιορίζονται σε επίπεδο γλωσσικής γνώσης κατά την κρίση των μαθητών, ενώ διαπιστώθηκε η υιοθέτηση ατελέσφορων στρατηγικών ή μη παραγωγικών κατά τη συγγραφή – ευνοήθηκε μια τάση αναπαραγωγής του περιεχομένου και του λεξιλογίου προηγούμενων κειμένων.

5. Γενικά συμπεράσματα της έρευνας

Βασισμένοι στα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που προαναφέρθηκαν, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στα εξής συνολικότερα συμπεράσματα για τη διδασκαλία της παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική ως Γ2:

- Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Ελληνική ως Γ2 είναι ιδιαίτερα επίπονη διαδικασία και προϋποθέτει πόρους για την αποτελεσματική διαχείριση του συγγραφικού έργου. Οι πόροι αυτοί αναφέρονται

πρωτίστως στη γλωσσική γνώση (λεξιλογική, μορφοσυντακτική) και στη συνέχεια στη γνώση στρατηγικών διαχείρισης του συγγραφικού έργου.

- Η συστηματική διδασκαλία της συγγραφής στην Ελληνική ως Γ2 με την κοινωνικογνωστική παρέμβαση αναδείχθηκε αποτελεσματικότερη μέθοδος ως προς την ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές («σκαλωσιά») και η ρητή διδασκαλία των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών οδηγούν σε αμεσότερη ενδυνάμωση των αντίστοιχων δεξιοτήτων των μαθητών σε σχέση με μια διδασκαλία που αξιοποιεί την κειμενική γνώση και επιδιώκει τη μεταφορά της γνώσης αυτής στη συγγραφή.
- Η ρητή διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο χρονικό διάστημα που διεξήχθηκε βοήθησε τους μαθητές να ενισχύσουν τη λεξιλογική τους γνώση, να αντιληφθούν τον επικοινωνιακό ρόλο της συγγραφής και να δομήσουν μεταγνωστική γνώση (κυρίως γνώση των στρατηγικών συγγραφής), όχι όμως σε βαθμό επαρκή. Τους βοήθησε, επίσης, να κατανοήσουν σε κάποιο βαθμό την πολυπλοκότητα της συγγραφής και την αναγκαιότητα και άλλων πόρων πέραν των γλωσσικών και δεξιοτήτων για τη συγγραφή αποτελεσματικών κειμένων, να εμπλέκονται σε στρατηγική συμπεριφορά παρακολούθησης και ελέγχου του συγγραφικού τους έργου κυρίως όμως σχεδιασμού και καταγραφής παρά αναθεώρησης.

Η αναθεώρηση αναδείχθηκε η δυσκολότερη διαδικασία για τους μαθητές, παρόλο που απέκτησαν -μετά τη διδακτική παρέμβαση- γνώση των αντίστοιχων στρατηγικών (η γνώση δε μεταφράστηκε σε συμπεριφορά). Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι η μεταγνωστική γνώση δεν εξασφαλίζει και την ικανότητα μεταγνωστικού ελέγχου, όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές (Alnufaie & Grenfell 2012, Gupta & Woldemariam 2011). Πιθανά, βέβαια, η αδυναμία των μαθητών σε στρατηγικές αναθεώρησης να οφείλεται στην απουσία ή πίεση χρόνου αλλά και στην απουσία γλωσσικής επάρκειας που προϋποτίθεται για δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, όπως την αναθεώρηση, με αποτέλεσμα την προσφυγή των μαθητών σε παλιές γνωστές πρακτικές (επιφανειακές αναθεωρήσεις). Με άλλα λόγια, επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα ότι μη αυτοματοποιημένες γλωσσικές και μηχανιστικές δεξιότητες δεν επιτρέπουν την απελευθέρωση πόρων για να αφιερωθούν σε βαθύτερα επίπεδα επεξεργασίας (Han 2012, Han & Stevenson 2008, Becker 2006).

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η διδασκαλία της κατανόησης αφήνει στους μαθητές ένα «γνωστικό ίζημα» το οποίο αξιοποιούν στη συγγραφή, αλλά η μεταβίβαση της γνώσης είναι περιορισμένη. Η γνώση αυτή, μάλιστα, είναι περισσότερο η κειμενική παρά η στρατηγική γνώση και οι μεταγνωστικές δεξιότητες.

Τα συμπεράσματα που προαναφέρθηκαν δεν είναι σε καμιά περίπτωση γενικευτικά. Έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και μεγαλύτερη διάρκεια ίσως να αναδείκνυε διαφορετικά αποτελέσματα των δύο διδακτικών παρεμβάσεων ως προς τις μεταβλητές που διερευνήθηκαν και τις μεταξύ τους συσχετίσεις. Εξάλλου, ο χρόνος είναι σημαντικός παράγοντας στη διδασκαλία και συγγραφή στη Γ2, όπως αναδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα, γιατί οι μαθητές, ακόμη κι εκείνοι που βρίσκονται στο Β2 γλωσσομάθειας (καλή γνώση), όπως οι μαθητές του δείγματός μας, αφιερώνουν μεγάλο χρονικό διάστημα για να κατανοήσουν το θέμα αναζητώντας λέξεις σε λεξικό και χρειάζονται χρόνο που υπερβαίνει το χρονικό πλαίσιο ενός μαθήματος/συνεδρίας στη σχολική τάξη για να στοχαστούν σε σχέση με ό,τι γράφουν και να αξιοποιήσουν την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους (Hinkel 2004, Silva 1993).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chenoweth, N.A. & J.R. Hayes (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication, 18*(1), 80-98.

Cohen, L. & L. Manion (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Eckhoff, B. (1983). How reading affects childrens' writing. *Languages Arts, 60*(5), 607-616.

Ferris, D.R. & J.S. Hedgcock (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (2nd edition)

Fitzgerald, J. & T. Shanahan (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist 35*(1), 39-50.

Grabe, W.P. & C. Zhang (2016). Reading-writing relationships in first and second language academic literacy development. *Language Teaching, 49*(3), 339-355.

Han, F. (2012). Comprehension monitoring in English reading as a foreign language. *New Zealand Studies in Applied Linguistics, 18*, 36-49.

Han, F. & M. Stevenson (2008). *Comprehension monitoring in first and foreign language reading*. University of Sydney Papers in TESOL, *3*, 73-110.

Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hirvela, A. (2004). *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing, 12*(1), 17–29.

Motlaq, H.S. & N. Egresh (2016). The Relationship between Reading Ability and Writing Quality among Iranian EFL Academic Writers. *International Journal of Humanities and Cultural Studies, 3*(2), 1270-1287.

Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: Discourse oriented research. *Reading and Writing 20,* 225-250.

Rosenblatt, L.M. (1988). Writing and Reading: The transactional theory. In J. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp.151-176). Newton, MA: Allyn & Bacon.

Shanahan, T. & R. Lomax (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading – writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, *78*(2), 116-123.

Silva, T. (1993). Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. *TESOL Quarterly*, *27*(4), 657-677.

Tierney, R.J. & P.D. Pearson (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts, 60*, 568-580.

Unsworth, S. (2008). Comparing child L2 development with adult L2 development: How to measure L2 proficiency. In E. Gavruseva & B. Haznedar (Eds.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition* (pp. 301-333). Amsterdam: John Benjamins.

Αδαλόγλου Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών*. Αθήνα: Κέδρος.

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασαρμίδου, Δ. (2007). Η σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Η διερεύνηση της σχέσης μετά από συστηματική διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής του επιχειρηματολογικού κειμένου σε μαθητές Γ΄ Γυμνασίου. Μεταπτυχιακή διατριβή, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης. (Διαθέσιμο στο: https://elocus.lib.uoc.gr/#).

Βασαρμίδου, Δ. & Γ. Σπαντιδάκης (2007). Η σχέση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότιν, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθέρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στα πλαίσια της σχολικής μάθησης. *Πρακτικά του 11ου Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών* (σσ. 377-389). Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Πιστοποίηση ελληνομάθειας (2017). *Κριτήρια αξιολόγησης*. (Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/certification/node/ 112.html) (Ανακτημένο στις 15/11/17)

Κουτσογιάννης Δ. (1999). *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας. (Διαθέσιμο στο: http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10443#page/1/mode/2up).

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Γ. (2004). *Προβλήματα γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιογνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Γ. & Δ. Βασαρμίδου (2015). *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Administrators vs Teachers in Community Heritage Language Schools: Why Who you Ask about PD Options Matters

Trudie Aberdeen
The International and Heritage Languages Association (IHLA), Alberta, Canada, Ph.D.
edmontonihla2@gmail.com

Abstract

The International and Heritage Languages Association (IHLA) won the UNESCO Linguapax award in 2016 for its advocacy and promotion of heritage languages for the past 40 years. One of the not-for-profit organization's many mandates is to provide professional development for the organization's member schools. To assist planning of workshops and projects for both teachers and principals in community heritage language schools, I conducted a small survey which asked about preferences in workshop choice. Through survey research I found that while both principals and teachers had some similar opinions about which professional development offerings would be most beneficial, there were key differences which needed to be taken into consideration when planning thus suggesting that overall school management and in-class support are two distinct areas of need within a heritage language school. Therefore, the opinions of both principals and teachers should be factors when considering which professional development sessions to offer staff in community heritage language schools.

Keywords: *The International and Heritage Languages Association (IHLA), Community and Heritage Language Schools, Saturday Schools, teacher training, teacher needs, and school organization.*

1. Introduction

There are organizations in Canada which exist to support heritage language teachers. The *Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT)* is a national organization for the promotion of second language instruction in the country. Provincial umbrella organizations which support heritage language schools are the *International Language Educators' Association* (ILEA) in Ontario, *L'Association Quebecoise des Langues d' Origines* (AQLO) in Quebec, the *Saskatchewan Organization for Heritage Languages* (SOHL) in Saskatchewan, *BC Society for the Advancement of International Languages* (BCSAIL) in British Columbia, the *Southern Alberta Heritage Languages Association* (SAHLA) in Southern Alberta and the *International and Heritage Languages Association* (IHLA) in Northern Alberta.

IHLA is an umbrella, not-for-profit organization which has been supporting international and heritage language schools in Northern Alberta for over 40 years. The schools which IHLA supports are small Saturday schools which offer language and cultural lessons for children outside of the mainstream school system for a few hours each week. IHLA's member schools vary considerably. Some schools have 20 students while others are over 200. Other schools have just opened recently, while others are older than IHLA itself; one is over 70 years old. Some schools operate on less than $1,000/ year, while others have an annual budget of close to $150,000.

IHLA has received international recognition for its role in the promotion of heritage language education. In 2016 IHLA won the UNESCO Linguapax award for its contribution to the promotion and proliferation of 40 years of heritage language education (Bilash & Aberdeen 2016). Part of the umbrella organization's mandate is to assist schools in establishing curriculum and educational policies, foster mentorship

between schools, offer professional development to all heritage language teachers and support those attempting to gain Canadian teaching licenses, and offer access to professional literature and other professional organizations. Frequently offered professional development sessions include technology in the heritage language classroom, global citizenship and culture (part of the provincial social studies curriculum), and teaching techniques.

There is no legal mandate that Saturday schools should join our organization; however, there are many benefits with participation. IHLA offers its members many services such as a mentorship program in which newer schools are matched with more formalized schools, the IHLA newsletter which showcases schools and provides information about heritage language learning, information and guidance for internationally-trained teachers on how to obtain provincial teacher certification, and opportunities for students to participate in multicultural events. Other benefits include support for schools wishing to offer high school programs recognized by the province and assistance with funding whenever possible.

One of IHLA's main services is to provide those who work in Saturday schools with professional development. This is no simple feat for IHLA since teachers vary as much as the schools themselves. Some teachers may have an Alberta teaching license for working within the public school system and be Canadian-born while others may be recent immigrants or internationally-trained. Others who work in schools might be interested parents, grandparents, or community volunteers. Being able to meet the professional development needs of all of these groups is challenging. Therefore, in an effort to help teachers find the professional development which meets their needs, IHLA members who included a mixture of both teachers and school administrators completed a survey at our organization's annual general meeting (AGM).

2. Literature Review

Community heritage language schools are known by many names such as Saturday schools, weekend schools, language schools, and ethnic schools (Chow 2001; Park 2010; Shibata 2000; Tonami 2005). Many of these schools operate for only a few hours each week on the weekend or after school to teach language and culture. Students who attend them often receive instruction in literacy, history, or fine arts (Aberdeen 2016). Some researchers have reported that students do not enjoy attending them and find them boring (Kondo-Brown 2010; Tse 2001); other research shows when students reach adulthood they become appreciative of bilingualism (He 2006). While some research identifies problems inherent in making these schools effective language-learning institutions (Duff 2008; Kondo-Brown 2008; Lee & Bang 2011; Lee & Shin 2008; Li 2005; McGinnis 2008); other research has shown that they are valuable in helping children become literate in their heritage language (Jean 2011; Liu 2007) or stay connected to their ethnic heritage (Hanaoka 2016). Importantly, whether or not they are seen as boring, ineffective language learning institutions or places to learn about culture and community, these schools are often the only option children have to take formal instruction in their heritage language (Cheon 2016; Mady 2012).

3. Teachers in community heritage language schools

In the American context, teachers who work in community heritage language schools are reported as a combination of parents, volunteers, or internationally-trained teachers (Li 2005). One commonality among these three groups of teachers is that most did not attend school in North America and, as a result, rely on their own educational experiences in the home country where the language is taught as a majority language. Schools in other countries may have a different culture in areas of student and teacher roles, attitudes towards classroom management, and curriculum design (Aberdeen 2016). These teachers need specific training in order to assist heritage language learners meet their language learning goals. In particular, researchers working in the area report that teachers need professional development in

curriculum design, classroom management, cross-cultural education, and motivation (Kagan & Dillon 2009). In addition, school development issues requiring professional development brought forward include funding and teacher recruitment (Aberdeen 2016). However, with different legislation regarding multiculturalism and immigration, education and teacher education systems, and support systems for ethnic groups, the Canadian context may be different (Duff 2008).

4. Teaching in community heritage language schools in Canada

The Canadian Charter of Rights and Freedoms addresses language rights and defines Canada as a bilingual country within a multicultural framework (Jedwab 2003; Seiler 2002). One of the implications of this statement is that while ethnic communities have the right to celebrate and continue their culture, they have no guaranteed rights towards language promotion (Cui 2011/2012; Guardado 2012; Kiernan 2011; Kirtz 1996; Mady 2012). Ethnic communities must find ways to support their languages on their own. In fact, in Ontario, teaching children *in* languages other than French or English as a first language during the school day is illegal (Cummins 2012).

Alberta once had similar legislation and repealed it (Cummins 2014). This change of legislation allowed for the creation of bilingual programs in other languages such as Polish, Ukrainian, German, Chinese, and Hebrew (Prokop 2009; Speck 2008). Furthermore, Alberta, similar to other Western Canadian provinces, has a system in place which allows for the promotion of other languages within the school system. Community heritage language schools can work with the ministry of education (Alberta Education) to develop what are called locally-developed curriculums. Students who take these approved courses can receive credits towards their high school diplomas (Alberta Learning 2001a, 2001b). While bilingual programs are often found to support children in becoming bilingual, second language programs are not believed to be as effective. Cummins (2014) compared heritage language education to French as a second language programs (as opposed to French Immersion) and explains that both systems are likely to have similar results and possibly for similar reasons.

5. Professional development of heritage language educators in Canada

Much of the literature surrounding professional development of heritage language teachers falls into three categories: 1) the certification of internationally-trained teachers and the challenges that they experience in gaining Canadian licenses (Bilash & Shi 2011; Chassels 2010; Mawhinney & Xu 1997), 2) the needs of high school or university instructors teaching classes mixed with heritage and non-heritage learners (Kagan & Dillon 2009; Lee 2005; Oikonomakou et al. 2018), or 3) academics' observations of which professional development sessions would be beneficial (Kondo-Brown 2010; Lee & Shin 2008; McGinnis 2008; Wang 2009). Community heritage language school administrators or their teachers' opinions are not always represented in this research.

In Alberta, teachers in heritage language schools tend to be a combination internationally- and Canadian trained teachers with few untrained volunteers (Aberdeen 2016; Prokop 2009). This varied depending on the language offered and the community's wealth and length of residence in Canada. Each of these types of teachers seek work for particular reasons. Aberdeen (2016) found that most internationally-trained teachers in heritage language schools in Alberta reported that they chose to work in these schools to gain Canadian work experience, to participate in an ethnic community, and to develop cross-cultural understanding. Some teachers sought employment in schools as a balance to the low-skilled jobs they worked in their daily lives or to supplement their incomes. From the Alberta-certified teachers' perspectives, many reported gaining leadership roles within their ethnic communities and many developed school leadership experience which they took into their mainstream teaching jobs. Moreover, some reported becoming principals in their mainstream schools as a result of these leadership experiences. From

the schools' perspective, these teachers were aware of heritage language learners' needs and of the Canadian educational system where these students spent most of their time. Furthermore, schools which offered a provincially-recognized curriculum required an Alberta-certified teacher to offer high school credit courses.

IHLA offers two main types of professional development for heritage language schools and their teachers: a mentorship program and one-off workshops. The mentorship program matches two language schools so that they can learn from each other. Schools receive a small financial incentive for participating and submitting a final report which outlines the discussions and learnings they had from completing the project. The second type of professional development includes a series of workshops that heritage language teachers can attend should they choose. While some heritage language schools require teachers to attend as a contractual obligation, most do not. Teachers are free to attend the sessions that interest them. While conferences and workshops are often critiqued for lack of effectiveness, Eckerson (2015: 158), notes:

> "One-shot" professional development models, like workshops, conferences and seminars have been criticized in the research literature for their failure to translate into student performance gains or significant changes in teacher practices (Darling-Hammond et al. 2009). It is important to remember that such evaluations are often focused on outcomes of initiatives that were neither chosen, designed, nor delivered by teachers; in fact, teachers often have very little input regarding the professional learning experiences provided by their employers.

However, community heritage language teacher buy-in is likely to be an important factor in the effectiveness of the professional development programs, especially when teachers are working few hours, the PD is unpaid, and the time commitment may be at the cost of other paid employment.

To my knowledge, in Alberta, community heritage language teachers have not been asked to select which professional development options they need most. In order to meet our membership's professional development needs, I conducted a survey which asked their preferences. This survey was constructed to respond to two research questions:

1. What kinds of professional development sessions do IHLA members want?
2. What differences exist between principals' and teachers' perceptions of needed professional development options?

6. Methods and Procedures

6.1. Action Research

Providing professional development choices for instructors is clearly a complex issue which is dependent on multiple variables including attendees, availability of experts to deliver it, funding, history, and school and teacher needs. To understand how our organization could meet its members' needs, I created a study using Mills' (2011: 5) definition of action research which is defined as:

> Action research is any systematic inquiry conducted by teacher-researchers, principals, counsellors, or any other school stakeholders in the teaching/learning environment to gather information about how their particular schools operate, how they teach, and how well their students learn. This information is gathered with the goals of gaining insight, developing reflective practice, effecting positive changes in the school environment (and on educational practice in general), and improving student outcomes and the lives of those involved.

This project was created to address the needs of those working in IHLA member schools who have direct contact with students or their families. The guiding principles behind this research were that a) IHLA needed to understand member needs when designing professional development options, b) those who work in heritage language schools could best provide information about their needs and goals, and c) by asking participants directly, IHLA would gain insights into the needs of students, teachers, and principals. The results of this study were to be used to develop a comprehensive professional development program.

6.2. The Participants

The 31 participants' responses were collected through convenience sampling at the organization's Annual General Meeting. These participants worked in their community language schools as principals (13), teachers (13), shared roles of principal and teacher (4), or as an undefined "other" (1). These participants represented 21 of IHLA's 28 member schools. While 31 participants may not appear to be many, these numbers represent 60% of our members' school leadership and 19 different heritage languages taught within the city (You & Liu 2011). This also represents 10% of IHLA teachers.

All participants reported that they had a university degree. In regards to professional teaching qualifications, 42% reported that they had international teaching licenses and 32% reported that they had Canadian teaching qualifications. The participants had varying levels of teaching experience in the field of heritage languages: 22% taught less than one year, 19% between one and three years, 16% taught between four and ten, and 42% taught eleven years or more. Teachers were not asked about their teaching experiences outside of heritage language schools.

6.3. Survey Construction and Data Collection

The survey (see appendix A) had three sections: basic demographic questions, 32 professional development options, and comments/suggestions. Demographic questions were asked to identify the respondent's role within the school, experience in heritage language education, qualifications, hours of work and preparation, if they received financial compensation for attending, and their availability to attend.

Potential professional development options were drawn from Kagan & Dillon's (2009) professional development matrix, Carreira & Kagan's (2011) national survey of heritage language instructors, and Anderson's (2008) ethnographic study of heritage/ community language teachers. In addition to the professional development options mentioned above, I added potential opportunities which may be unique for the Alberta context such as writing provincially approved curriculum documents, global citizenship training (which is a provincial requirement for an approved curriculum document), grant writing, and professional licensure. Furthermore, to ensure IHLA workshops were available to all our membership, I included options which addressed school management and extra-curricular activities. In the end, the survey listed 32 professional development options divided into eight sections with four options for each. The eight sections were school management, curriculum design, student evaluation, classroom specific issues, teacher professionalization, age-specific learners, language-specific issues, and extra-curricular activities. In each of the eight areas respondents were asked to select which options were of interest, to select the most important option, and to rank this area's level of importance.

The survey received ethics approval from the IHLA board and was administered at IHLA's annual general meeting in June 2017. Participants were informed that results would be used in the selection of 2017-2018 professional development workshops and would be published in reports to funders and in a research journal. Those who did not wish to participate were instructed to return a blank survey. Participants had 15 minutes to complete the survey.

6.4. Data analysis

Each participant was presented with 32 professional development options divided into 8 sections. For each of the 8 sections, the participant was asked to complete three tasks: to select between 4 options to see which were appealing, to choose the most interesting from among 4 choices, and to rank the choices as 'most important', 'somewhat important', and 'not at all important'.

To weigh each option, the following calculations were used. If a topic from among the four choices was selected as 'most important', it received a weighted score of 3. All other selected choices received a weighted score of 2. If a topic was not selected, it received a weighted score of 0. Subsequently, if a topic was selected as 'most interesting' and it was ranked as 'somewhat important', it received a weighted score of 2, all others selected in the category received a weighted score of 1, and unselected scores received a weighted score of 0. Lastly, if a professional development offering was selected as 'most interesting' but was marked as 'not at all important', it received a weighted score of 1 and all others in the category received weighted scores of zero.

Once the scores for each participant were weighted, they were added to determine the option's relative weight. These scores were then used to position the options. A Pearson's r correlation was computed to assess the relationship between the origin al scores and the weighted scores. There was a positive correlation between the two variables, r=.983, n=32, p=.001. Overall, there was a strong relationship between the original scores and the weighted scores.

Weighted scores for both principals and teachers were separated and ranked separately. A Spearman Rho was conducted to see if there was a relationship between the professional development choices selected by the principals and the choices by the teachers. A two tailed test determined that there was a strong positive relationship between principals and teachers with r (32) =.701 p <.001. This statistic demonstrates that while choices were similar among both groups of participants, they were not identical.

7. Results

Research Question 1: What kinds of professional development sessions do members of the International and Heritage Languages Association want?

Table 1: Comparison of professional development options made by principals and teachers

PD options	**Principals' choices**		**Teachers' choices**	
	weighted scores	**rank**	**weighted scores**	**rank**
Speaking and Listening	39	1	36(29)	1
Elementary Education	30	1	26(21)	6.5
Motivation	36	4	27(21)	6.5
Lesson planning	33	6	29(23)	3
Creating language games	31	7	31(23)	2
Project-based learning	34	5	23(19)	9.5
Marketing/ student recruitment	38	3	23(15)	16.5
Early childhood	28	9	19(16)	14.5
Finding student's lang. level	27	10	24(24)	11.5

Informing parents	27	10	23(17)	13
Culture and global citizenship	24	12	22(19)	9.5
Classroom management	17	21	22(22)	4
Literacy Development	17	21	23(21)	6.5
Planning school trips	20	15	20(18)	11.5
Technology	31	7	17(9)	23.5
Locally Developed Curriculum (AE)	19	16	29(21)	6.5
Helping new immigrant families	18	18	20(17)	27.5
Preparing a school concert	18	18	21(16)	14.5
School leadership	22	13	16(10)	21.5
Grant applications	19	16	14(12)	19
Teaching fine arts	16	23	17(15)	16.5
Teens	21	14	13(9)	23.5
Task-based language teaching	17	21	19(14)	18
Portfolios	13	25.5	13(11)	20
Professional licences	13	25.5	10(10)	21.5
School policy documents	14	24	6(4)	31
Special needs in HLs	12	27	8(8)	24.5
Basics of dance	10	28.5	8(8)	24.5
Designing rubrics	10	28.5	6(4)	31
CEFR and “I can” statements	7	31	7(7)	27.5
Adults	9	30	5(5)	29
Comparing education across school boards	4	32	4(4)	31

Research Question 2: What differences and similarities exist between principals' and teachers' perceptions of needed professional development options?

While this survey was conducted to identify interest in different PD options potentially offered by IHLA, four surprising results emerged. First, and perhaps unsurprisingly, both administrators were interested in options related to speaking and listening development. Surprisingly, both groups varied substantially in regards to reading and writing. Although this survey was not designed to answer such questions, it might be that both groups wanted oral language for different reasons. It could be speculated that leaders might want students to improve in oral language because it would allow them access to the wider heritage language community or because this is what the parents requested. Teachers, however, may have wanted students to improve in oral skills so that they could improve their reading skills. Second, teachers showed little interest in PD options that related to school leadership. This could have consequences for long-term school health. Many schools report that they have a difficult time with school succession planning. Third, neither teachers not administrators showed strong interest in PD aimed at technology. This is interesting because the internet can be a wealth of resources for language teaching and authentic sources of materials.

And finally, neither group showed interest in cross-cultural analysis which is thought by researchers to be important for successful programs.

7.1. Speaking & listening versus reading & writing

Developing speaking skills in students was an important goal not only for heritage language teachers and principals, but for students and their families as well. Both groups of survey participants ranked speaking and listening as the most pressing need for professional development options. Heritage language speaking children are often thought to need increased oral language skills. Wong-Fillmore (1991) found that encouraging children to use their oral language skills can be a challenging endeavor. Both Chumak-Horbatsch (1999) and Guardado (2002) found that children have a preference to speaking English with their peers or siblings.

It seems unsurprising that oral language development is ranked as most important to both groups, but what is not clear is if both groups of participants share similar reasons for this ranking. Teachers ranked literacy development in fifth place, only behind language games, lesson planning, and classroom management. This is markedly different from principals who ranked literacy development as 20/32. One possible explanation for this is that principals understand oral fluency as a requirement for community membership, whereas teachers understand it to be a precursor to second language literacy. A second possibility is that principals are in a better position to respond to the concerns of parents who desire speaking skills for their children, unlike teachers whose training directs them to more literacy-based activities.

7.2. Principals' needs

Since there is no "one-size-fits-all" approach to community heritage language schools, **t**hose developing professional development in heritage language schools should not only target the needs of teachers, but also the needs of principals. Understanding what principals in heritage language schools need is not often studied and needs further investigation. In this study, principals reported more interest than the teachers in areas which directly impact the overall stability of the school: marketing and school recruitment, helping new immigrant families, school leadership, and the creation of school policy documents. This implies that a key difference between groups is that principals are more likely to value professional development options that impact the overall health of the school, while teachers look for options which impact their classroom practices.

While perhaps it is not unsurprising or unexpected that principals are more interested in overall school health, it may be problematic. Some principals have reported that they experience challenges with succession plans and long-term school development (Aberdeen 2016). In fact, some school principals have pointed out that their schools are often dependent on a single person. Unfortunately, when the leader of the school is no longer able to carry on his or her duties, the school is forced to close. To ensure school continuity, it becomes imperative that the school community prepare for the eventual change in leadership. As a result, administrative duties need to be documented and planned, and new administrators need to be brought forth and prepared for these positions. Professional development can aid schools in preparing for the eventual succession of school administrators by helping to develop formal school policies and documents, by offering leadership training for current and future leaders, and by establishing social networks so that school administrators have peers from whom they can seek advice.

7.3. Technology

In this survey, principals ranked technology as the seventh most pressing need for professional development whereas teachers ranked it twenty-third. Why might principals and teachers see technology professional development differently?

According to Waxman et al. (2013), principals in mainstream K-12 schools use technology frequently and value it highly. In their survey of principals they found six themes: communication, instruction, data sharing, resources, administrative tasks, and student learning. Hines, Edmonson & Moore (2008) also report that technology is an ever-increasing part of a principal's job and yet very few in their study had explicit training in how to use it to communicate effectively with parents, teachers, and the wider community. Much of a principal's communication in a heritage language school most likely happens outside of school hours.

Technology used in the classroom by teachers and students is a very different issue altogether. There have been many advances that might be used to improve language learning. These include email penpals, Skype visits with other heritage language speakers, YouTube clips, online books, language games such as Kahoot! and Quizlet, and Google translate. While all of these are promising and most likely motivating for students, they all require internet access and computers. For teachers, issues in implementation may be connected to less to a lack of familiarity and more to unavailability of computers or internet access.

7.4. Cross-cultural analysis

A common statement about internationally-trained heritage language teachers is that they come equipped with great experience and training from their home countries, but need support to understand how schools operate in the new context (Kagan & Dillon 2009).

When asked on the survey about importance in comparing school systems, both teachers and principals ranked cross comparing how school systems function (referred to as school boards) in last place suggesting that this is not perceived as a need by either group. This lack of interest could be the result of several reasons. First, teachers may already be acquainted with the operation of public schools since they already have their children in this system. Also possible, both groups had more pressing priorities and felt that this was an extra. A third possibility is that both groups did not understand how a cross-comparison would benefit their ability to teach children and relate to their parents.

8. Conclusions

The stated purpose for conducting this action research study was to inform decision makers regarding professional development options for both principals and teachers in IHLA. When defining how school leadership can use action research, Logan (2014: 3) defined it as "practical research by practitioners within a work setting and addresses ongoing situations and problems of practice too complex for short-term solutions". By distributing this survey to the members of our group, I was able to gain insights which impact how professional development is offered through our organization.

One of the first findings of this survey was that two of our stakeholders in IHLA heritage language schools, principals and teachers, had diverse professional development needs. While both are dedicated to the betterment of their schools, both have insights on how this might be best achieved. This study highlights the importance of a continued examination of professional development programs and of heritage language school needs from multiple stakeholders since different stakeholders in a school have insights into the needs of their professionalization, their schools, and their student body.

While these two groups expressed their professional development needs, further study is required to understand how heritage language professional development choices are impacted by other stakeholders

such as funders, legislators, umbrella organizations, peers, community, parents, and students. Further yet, more examination needs to take place to understand how professional development offered through an umbrella organization such as IHLA impacts schools and teachers through increased professionalization.

References

Aberdeen, G.C. (2016). Understanding community heritage language schools in Alberta. Unpublished doctoral thesis. University of Alberta. Edmonton, Alberta, Canada.

Alberta Learning. (2001a). The common curriculum framework for international languages, Kindergarten to grade 12: Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education. Edmonton, AB: Alberta Learning. (Available at: http://education.alberta.ca/media/618580/12yr.pdf).

Alberta Learning. (2001b). Western Canadian Protocol Framework for international and heritage languages three-year program: Grade 10 to Grade 12: Alberta version. Edmonton, AB: Alberta Learning.

Anderson, J. (2008). Pre- and In-service Professional Development of Teachers of Community/Heritage Languages in the UK: Insider Perspectives. *Language and Education, 22*(4), 283-297.

Bilash, O. & T. Aberdeen (2016). IHLA wins the International Linguapax Prize! *Reflexions, 35*(2), 10-14.

Bilash, O. & W. Shi (2011). Immigrant graduate students, employability, and citizenship: Transformation through experience and reflection. *Citizenship Education Research Network (CERN) Collection*. 57-78.

Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, *119*(6), 439-469.

Carreira, M. & O. Kagan (2011). The results of the national heritage language survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals, 44*(1), 40-64.

Chassels, C. (2010). Participation of internationally-educated professionals in an initial teacher education bachelor of education degree program: Challenges and supports. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 100*, 1-39.

Cheon, SY. (2016). The Design, Implementation and Evaluation of Korean K-12 Teacher Training Workshops. *Journal of the National Council of the Less Commonly Taught Languages, 21,* 145-165.

Chow, H.P. (2001). Learning the Chinese language in a multicultural milieu: Factors affecting Chinese-Canadian adolescents' ethnic language school experience. *The Alberta Journal of Educational Research, 47,* 369-374.

Chumak-Horbatsch, R. (1999). Language change in the Ukrainian home: From transmission to maintenance to the beginnings of loss. *Canadian Ethnic Studies, 31*(2), 61-75.

Cui, D. (2011/2012). Two multicultural debates in the lived experiences of Chinese-Canadian youth. *Canadian Ethnic Studies, 43-44*(3.1), 123-143.

Cummins, J. (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in Psychology, 5,* 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00358.

Duff, P. (2008). Heritage language education in Canada. In M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus. (Eds.) *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 71-90). NY: Routledge.

Guardado, M. (2012). Toward a critical multilingualism in Canadian classrooms: Making inroads into a cosmopolitan identity. *TESL Canada Journal, 30*(1), 151-165.

Guardado, M. (2002). Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review, 58*(3), 341-363.

Hanaoka, V.E.W. (2016). Using Community-based Instruction to Promote Language Affiliation: Findings from Japanese Language Learners. *Journal of the National Council of the Less Commonly Taught Languages, 20,* 49-72.

He, A. (2006). Toward an identity theory of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal, 4*(1), 1-28.

Hines, C., Edmonson, S. & G.W. Moore (2008). The impact of technology on high school principals. *NASSP Bulletin, 92*(4), 276-291.

Jean, M.W.L. (2011). Canadian school-aged heritage language learners' pattern of language use and beliefs about learning their two languages. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto: Toronto, Canada.

Jedwab, J. (2003). To 'bi' and not to 'bi': Canada's Royal Commission on bilingualism and biculturalism, 1960 1980. *Canadian Issues, (June, 2003).*

Kagan, O. & K. Dillon (2009). The professional development of teachers of heritage language students: A matrix. *Bridging contexts, making connections,* 155-175.

Kiernan, J.L. (2011). The Canadian context: Monolingual education in an "officially" multilingual country. *The Reading Matrix, 11*(1), 16-33.

Kirtz, M.K. (1996). Old world traditions, new world inventions: Bilingualism, multiculturalism, and the transformation of ethnicity. *Canadian Ethnic Studies, 28*(1), 8-21.

Kondo-Brown, K. (2010). Curriculum development for advancing heritage language competence: Recent research, current practices, and a future agenda. *Annual Review of Applied Linguistics, 30,* 24-41.

Lee, J.L. & S. Shin (2008). Korean Heritage language education in the United States: The current state, opportunities, and possibilities. *Heritage Language Journal, 6*(2), 1-20.

Lee, J-S. (2005). Through the Learners' Eyes: Reconceptualizing the Heritage and Non-Heritage Learner of the Less Commonly Taught Languages. *Foreign Language Annals, 38*(4), 554-563.

Lee, S. & Y.-S. Bang (2011). Listening to teacher lore: The challenges and resources of Korean heritage language teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27*(2), 387-394.

Li, M. (2005). The role of parents in Chinese heritage-language schools. *Bilingual Research Journal 29*(1), 197-207.

Liu, G. (2007). Chinese immigrants united for self-empowerment: Case study of a weekend Chinese school. Unpublished PhD dissertation. University of Southern California.

Mady, C. (2012). Official language bilingualism to the exclusion of multilingualism: Immigrant student perspectives on French as a second language in "English-dominant" Canada. *Language and Intercultural Communication, 12*(1), 74-89.

Mawhinney, H. & F. Xu (1997). Reconstructing the professional identity of foreign-trained teachers in Ontario schools. *TESOL Quarterly, 31*(3), 623-639.

McGinnis, S. (2008). From mirror to compass: The Chinese heritage language education sector in the United States. In M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (Eds.). *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 229-242). NY: Routledge.

Mills, G.E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall (4th edition).

Oikonomakou, M., Aravossitas, T. & E. Skourtou (2018). Heritage language learners in mixed university classes: Language skills, attitudes, and implications for curriculum development. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.) *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 75-114). Cham, Switzerland: Springer.

Park, S.M. (2010). The linguistic and cultural influence of Korean ethnic churches on heritage language and identity maintenance among Korean Canadian students in Quebec. Unpublished doctoral thesis. McGill University: Montreal, Quebec, Canada.

Prokop, M. (2009). *A history of teaching German in Alberta.* Okotoks, AB: Manfred Prokop.

Seiler, T. P. (2002). Thirty years later: Reflections on the evolution and future prospects of multiculturalism. *Canadian Issues, (Feb 2002),* 6-8.

Shibata, S. (2000). Opening a Japanese Saturday school in a small town in the United States: Community collaboration to teach Japanese as a heritage language. *Bilingual Research Journal, 24*(4), 465-474.

Speck, K. (2008). Alberta leads the way in second languages. *ATA Magazine*, *89*(1), 45-47.

Tonami, M. (2005). Heritage Language Development: A reflexive ethnography of Second Generation Japanese Canadian students. Unpublished Master's Thesis. University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.

Tse, L. (2001). Heritage learner literacy: A study of US biliterates. *Language, Culture and Curriculum 14*(3), 256-268.

Wang, S. (2009). Preparing and supporting teachers of less commonly taught languages. *The Modern Language Journal, 93,* 282-287.

Waxman, H., Boriak, A.W., Lee, Y-H. & A. MacNeil (2013). Principals' perceptions of the importance of technology in schools. *Contemporary Educational Technology, 4*(3), 187-196.

Wong-Fillmore, L. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly 6*, 323-346.

You, B-K. & N. Liu (2011). Stakeholder Views on the Roles, Challenges, and Future Prospects of Korean and Chinese Heritage Language-Community Language Schools in Phoenix: A Comparative Study. *Heritage Language Journal, 8*(3), 67-92.

Heritage Language Teachers' Views of their Work: Hopes and Frustrations

Renata Emilsson Pesková
University of Iceland
renata@hi.is

Hanna Ragnarsdóttir
University of Iceland
hannar@hi.is

Lars Anders Kulbrandstad
Inland University, Norway
Karlstad University, Sweden
lars.kulbrandstad@inn.no

Abstract

This research paper presents heritage language (HL) teachers' views of HL instruction which they provide in the Greater Reykjavík Area, Iceland. The aim of the study was to explore their professional and personal experience of teaching plurilingual students as volunteer teachers, as well as to understand their motivation. The methods were mixed and the theoretical background included research on heritage language education (Trifonas & Aravossitas 2014) and critical multiculturalism (Banks 2007), in particular the notion of empowerment (Freire 2005; Nieto 2010). Non-formal HL instruction in Iceland is mainly in the hands of Non Governmental Organizations and volunteers and it is only provided in the most populated areas of Iceland. The importance of HL instruction is formally recognized in local and national policies in Iceland, as well as confirmed by international research, but it is not provided by formal institutions. Conclusions of this research help to understand the strong motivation of volunteer HL teachers, which is both personal and professional, and show how well they understand the complex needs of plurilingual students and their families. At the same time, the HL teachers are aware of the shortcomings of the schooling of their students with regard to promoting plurilingualism and they aim at building bridges between students' cultures and languages.

Keywords: *Heritage language teachers, plurilingualism, motivation, empowerment.*

1. Introduction

Countries such as Canada, the US, Australia and Scandinavian countries have experienced immigration for many decades, and even centuries, while Iceland remained a largely monocultural society until the 1990s. After political changes in Europe at the beginning of 1990s; an influx of immigration to Iceland began which led to the increase in population of people of foreign origin to thirteen percent in 2018. The population of immigrant background is still growing, despite the economic crisis in 2008 and the difficult entry conditions for populations from outside of the European Union (Tran 2015). In some neighbourhoods, children of immigrant background in preschools make up 20-50%. In 2014, there were almost one hundred heritage languages represented in Icelandic compulsory schools (Tungumálatorg 2016).

The Icelandic state, as well as the City of Reykjavík have taken the first steps to acknowledge the role of HL instruction. They issued policies supportive of HL instruction and active bilingualism (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2013, 2014; Skóla- og frístundasvið 2014). Even though schools encourage mother tongue learning, it is entirely the parents' responsibility to teach their children the heritage languages. However, parents generally cannot provide formal academic language instruction in their homes and some of those who are interested in active bilingualism of their children register them in available HL programs. In Iceland the parent-run NGO Móðurmál – the Association on Bilingualism (further referred to as Móðurmál) has provided non-formal HL instruction for plurilingual children since 1994 and it is the only

organisation of its sort in Iceland. The HL teachers who provide HL instruction under the umbrella of Móðurmál are the ones who bear the main responsibility for developing children's cognitive academic language proficiency (Cummins 2008) in their HL and help them to make academic use of their HL and their whole linguistic repertoire (Prasad 2013). These HL teachers play a very important role in plurilingual students' lives, but this role is not formally recognized outside of Móðurmál and HL communities.

The work of HL teachers is important for many reasons: they maintain and develop plurilingual children's HL skills, promote their insights and understanding of the heritage culture and help create positive image of the heritage country and culture. At the same time, they co-create language and culture communities of families connected with HL schools. The aim of this study was to explore and understand the experiences of HL teachers in Reykjavík, their views of HL instruction and their motivation for their work. Today, in the ever-growing multicultural society in Iceland, in the continuous public and educational discussion about growing diversity in classrooms and the relevance of multicultural pedagogies, HL teachers' work contributes to the education of diverse students and in particular developing their HL languages and their ties with it. This article will answer the following research questions: What is the HL teachers' motivation for their work? What are the barriers that the HL teachers encounter in their work? This research is unique in Iceland and addresses HL teachers' reasons for teaching and how they look for ways to bridge between the HL and the Icelandic society.

2. Theoretical framework

The theoretical background of the study is critical multiculturalism (Banks 2007; Nieto 2010; Ragnarsdóttir 2007). In order to elaborate on the experiences of HL teachers (Feuerverger 1997), the notions of plurilingualism (Council of Europe 2006), non-formal learning (Boeren 2011), heritage language education (Trifonas & Aravossitas 2014) and heritage language schools (Aberdeen 2016, Lee & Bang 2011) are applied.

The idea of critical multiculturalism has been shaped over a long period of critiquing inequality and social injustice, especially in educational settings. Ragnarsdóttir (2007) defines critical multiculturalism as focusing on and identifying the position of various minorities within a society with the aim to understand which factors cause and maintain the different positions of the groups and individuals. It also suggests improvement in society and education for counteracting inequities and marginalisation. Immigrant communities are often disadvantaged because of lack of resources, low income and language barrier. Findings from research in classrooms have indicated that students' heritage languages can facilitate their learning in other languages as well as learning more generally. Heritage language teaching is therefore important to achieve social justice for immigrant students. HL teachers are generally immigrants themselves who understand well what the importance of maintaining and developing HL means for children and communities (Cummins 2014).

HL teachers teach heritage languages in non-formal settings, often as volunteers, and they have long sought after more recognition for their work which they believe is important for children and HL communities (Feuerverger 1997; Lee & Bang 2011). Non-formal learning, according to Boeren (2011) is organized and structured but does not take place within the formal educational system. Non-formal HL learning can take place in various complementary schools, parent-run initiatives, or in the homes. In some ways, it can amend shortfalls in the formal system. However, non-formal HL learning does not give the students any formal credit in the educational systems, not is its contribution recognized on the institutional level.

Heritage language education has both grown and become better organized in the last decades (Cummins 2014; Kenner 2004; Thomas & Collier 2003; Trifonas & Aravossitas 2014). It has its roots in language education, pedagogy and identity issues, and is related to many fields, in particular bilingual education and bilingualism, second language pedagogies, multicultural pedagogies and literacy studies. Research about language rights of minorities started as early as in the 1970s (Skutnabb-Kangas & Toukomaa 1976).

During the fifty years of struggle for improved social and academic conditions of minority and immigrant students, researchers explored the best possible educational possibilities for plurilingual students whose home languages differ from majority languages and who may also have different educational needs than monolingual majority students. Often the plurilingual students show low results in mainstream school settings (Ólafsdóttir 2015) and display high drop-out rates from schools (Statistics Iceland 2019). HL schools and communities create a learning space (Ragnarsdóttir 2015) in which the background knowledge and the HL skills are built upon and which complements the formal school system.

Aberdeen (2016) shows that heritage language schools contribute in many ways to societies in which they operate, and they enhance the idea of multiculturalism in Alberta. They provide plurilingual students with opportunities to learn their heritage language while at the same time they also empower the communities and community leaders. They provide opportunities for immigrants to get a teaching experience in a new country and receive opportunities to further their knowledge in community settings. However, for a long time heritage language teachers have struggled to claim space in educational settings, to establish professional identity and receive recognition for their work (Feuerverger 1997; Lee & Bang 2011). In Iceland, HL teachers and schools also struggle to receive formal recognition of their work by schools and other institutions, although the symbolic recognition of the importance of languages and multicultural society is partially in place (Emilsson Peskova 2013). As an example, recognizing and building upon students' linguistic, cultural and other resources is seen as one of the teaching strategies that lead to successful learning of diverse students (Guðjónsdóttir et al. 2016).

3. Method

The current research was carried out with mixed methods. The data consisted of an online survey among HL teachers of Móðurmál, and of six semi-structured interviews with HL teachers. As complementary material, photographs and videos were collected during the same time period from the website of Móðurmál.

The online anonymous survey was carried out in the summer of 2015. It collected responses from thirty-two HL teachers out of approximately 60 who worked within Móðurmál at the time of the data collection. The link to the survey was posted in the secret Facebook group of Móðurmál teachers and sent to HL group coordinators with the wish to distribute it among HL teachers; the HL teachers were also informed about the survey at their summer conference in August. The questionnaire collected statistical information about the population of HL teachers and through open questions provided information about their motivation and experience to teach HL to plurilingual students. Thanks to the large number of the answers to the questionnaire, the quantitative analysis provides an insight into the frame and size of the problems facing multilingualism in Iceland. The quantitative part was analysed with simple statistical methods, Likert scale and content analysis of open questions.

The semi-structured interviews with six HL teachers were conducted in the fall of 2015. The interviews were conducted in English, Icelandic or the HL spoken by the teachers. They took between 30-45 minutes and they were carried out in various places, including the University of Iceland, the office of Móðurmál, private homes and public places. Questions were asked about HL teachers' background, their teaching experience, motivation for teaching, organisation of their HL, and in particular about the value that they attributed to HL for students, their families, studies and society. The interviews were analysed with the thematic analysis (Braun et al. 2015). This analysis was suitable to elicit deeper understanding of HL teachers´ motives and barriers they encountered.

The names used to refer to the participants are pseudonyms in order to protect their identities. The participants signed an informed consent before the interviews, and during the whole research, ethical considerations were fully observed. The questions asked and answers given in the qualitative and the quantitative part of the research were similar and all HL teachers expressed comparable motives and

criticisms. Renata Emilsson Peskova, the researcher, worked in Móðurmál as a HL teacher at that time and thus she had an open access to the six teachers in the qualitative part of the research, the closed Facebook group, as well as the summer conference. She collected all data which she later analysed and wrote about together with her colleague and supervisor, Hanna Ragnarsdóttir.

4. Findings

In this chapter the findings of the questionnaire and the interviews will be described in detail. The website of Móðurmál provided practical information about the association, and all associated HL schools, events and activities of Móðurmál and individual schools, information about HL and bilingualism, photos, videos and printable information materials for parents and teachers. There were twenty-six HL schools and twenty-eight languages taught under the umbrella of Móðurmál in spring 2016. The teaching took place in compulsory schools in Reykjavík, Kópavogur and Reykjanesbær, a cultural center, a library, a leisure center, a church and in other places. Reykjanesbær was the only location outside of the densely populated area around the capital of Iceland. Classes mainly took place on Saturdays and Sundays for one to six hours, for a minimum of two hours every three weeks and a maximum of six hours on Saturdays three times a month.

The photographs and videos, available on the website and provided by HL school coordinators, showed that sizes of the classes varied a lot and that in some groups there were students of mixed ages. Usually there was one or two teachers in each group. Teaching methods included conventional frontal teaching, group work, field trips, project based work and sciences. The overall atmosphere was friendly and the students seemed to be happy and participate actively.

Thirty-two teachers from twenty-six schools responded to the questionnaire, however, they did not represent each school. Questions in the survey were both closed and open. The participants answered closed questions about their gender, geographical background, the highest level of education that they reached, the length of HL teaching in Móðurmál, their current profession and their age (see Table 1). Other questions included evaluation of the importance of HL on the scale 1-10 and open questions about teachers‘ motivation for teaching HL as a volunteer job, for whom HL is important, reasons why HL is important, organisation of HL classes, dream circumstances for HL instruction, critical words and other thoughts. Due to the anonymity of the survey it is not possible to trace whether the interviewees from the qualitative part also answered the survey.

4.1. Participants

Table 1. Participants in the online survey

Participants	Gender	Background	Education	Length of HL teaching	Age
n = 32	Male: n=2	European: n=24	BA / MA: n=28	1 year or less: n=9	18-25 years: n=2
	Female: n=30	East Asian: n=6	Upper secondary: n=2	2-3 years: n=5	26-35 years: n=16
		North African: n=2	Compulsory: n=1	4-5 years: n=9	36-45 years: n=11
		1missing response	1missing response	6 years or longer: n=9	46-55 years: n=3

The statistical part of the survey showed that the majority of HL teachers were university-educated women between 26-45 who had 4 years of HL teaching experience, and for some, much longer. The HL teachers' professions were mostly connected with pedagogy and social work, but others had unrelated occupations, such as graphic designer, lawyer, physicist, quality manager, dance teacher or psychologist.

The six HL teachers who participated in the interviews were highly motivated individuals who were at the same time parents of plurilingual children, educated in the field of multiculturalism, education and languages; and active in both organising and teaching their HL which included Albanian, Czech, Filipino, Latvian, Portuguese and Spanish. Five of them were women and one man, which corresponds with the overall gender representation among HL teachers.

The interviewed HL teachers come from six different countries. They are all parents of plurilingual children, they had taught their HL for at least two years at the time of the interview, and five of them established a HL school in their language. Their educational backgrounds were not necessarily in education, but five of six were pursuing or had achieved higher education (see Table 2).

Table 2. Profiles of the interviewed HL teachers

Teacher	Language taught	Education	Education related to HL education	Parent of plurilingual child(ren)	Number of years of HL teaching	Founder of HL group / school
Blanca	Portuguese	MA (in progress)	Yes	Yes	2-3	No
Behar	Albanian	PhD (in progress)	No	Yes	3	Yes
Vita	Latvian	MA	No	Yes	2	Yes
Leonor	Filipino	MA (in progress)	Yes	Yes	3-4	Yes
Eva	Czech	Upper secondary	No	Yes	4	Yes
Anna	Spanish	MA	Yes	Yes	8	Yes

4.2. Findings from the online survey and the interviews

The themes elicited from the interviews and from the online questionnaire overlapped. HL teachers' motivation plays an immense role in the functioning of HL groups. The importance of HL instruction for students makes a substantial part of that motivation. HL teachers' hopes and frustrations make another theme; the hope for students' futures, better societies, further development of HL programs. Finally, the theme that only appeared in the interviews is the collaboration of HL schools and institutions.

4.2.1. HL teachers' motivation

The answers from the survey show that HL teachers' main reasons for teaching HL as volunteers were personal, such as fun, passion, personal interest, work for their own children (n=11), professional experience (n=6), societal responsibility (n=4), importance for the (immigrant) students (n=9), to promote

languages and bilingualism (n=3) and to increase pride in national background (n=1). Six teachers did not answer the question. Most often, teachers stated more than one reason for teaching HL.

HL teachers from the qualitative part started to teach HL in order to transmit their language and values to their own children. At the same time, they wanted to benefit other children in their communities. The formal groups emerged from family practice, work with friends from the same country of origin and the experience of being a parent of school-age children in Iceland. They were empathetic to their students' needs to negotiate and establish their complex identities because of their own experience as immigrants.

Vita admits personal satisfaction from teaching her HL:

> I enjoy it ... talking Latvian ... it gives me a chance to live my Latvian life.

All HL teachers expressed multiple motivations for teaching heritage languages: sharing with others, maintaining customs, intrinsic motivation to do community work and to bring up good citizens, to help plurilingual students to keep their roots, to adjust to a new country, culture and environment, to learn Icelandic and to find more friends.

4.2.2. Importance of HL

In the online survey, HL teachers answered the question about the importance of HL on the Likert scale 1-10, where 1 was the lowest and 10 the highest attributed value. Twenty-five participant rated the importance of HL with the highest number 10, none of them answered with less than 7. The following question asked for whom HL is important; it provided five options and the sixth option was "other". HL teachers think that HL teaching is important for plurilingual students (n=30), for the society (n=27), for families of plurilingual students (n=27), for the schooling of plurilingual students (n=23) and for families abroad (21). One answer claimed that teaching HL was important for the governments of the original countries and one stated it was important for "everyone around them".

According to the interviewed HL teachers, the knowledge of HL has vast importance for students and their families. The students get richer intellectually, they become proud of their language skills, and they "feel that they are something extra" (Vita). They can communicate with relatives in the country of their parents, they will have more academic and professional options in the future, but there are also many unforeseen consequences of plurilingualism. Parents can "give them [children] this language and then they will choose how they use it" (Vita). A strong base in HL helps students learn other languages: "Mother tongue should be a base that you can rely on" (Blanca). There is no disadvantage to being plurilingual. According to Blanca, it "opens doors". Heritage language is vital for communication within families who become richer with traditions and culture, share the emotional ties with their countries of origin and help all family members to "drop some stereotypes" (Vita). The HL teachers state that all plurilingual students should learn their heritage languages. Leonor says that at least the second generation should learn the HL. Vita and Eva say that parents should transmit this precious skill of language that they have, as they would for example share with their children their knowledge of mathematics or another passion.

Heritage communities are enriched by their HL programs, as they also gain opportunities to maintain the richness of their heritage languages. Anna and Blanca agree that members of communities lose their language if they live in a new country without opportunities to use their HL in versatile circumstances. Furthermore, HL programs enrich the society. Unlike Eva, who is sceptical about Icelanders' interest in HL programs and multiculturalism in general, both Anna and Blanca refer to positive changes in the Icelandic society as well:

> The system will change if we continue with our work, even voluntary work; otherwise people would continue wanting only Icelandic. (Blanca)

> There are many changes in the society. When the [heritage language] school was founded, Icelanders were very closed towards diverse languages. Now there are many changes, Icelanders are open (...). (Anna)

Teachers' answers show that they are aware of multiple benefits of HL instruction for students and that they also have some theoretical knowledge about HL education. Responses to this open question reflect research about plurilingualism.

4.2.3. Hopes and frustrations

HL teachers expressed a myriad of ideas and suggestions for HL education in Iceland, as well as critical words about the current issues. They wish that HL classes became a part of school attendance and received full recognition in the school system, the teachers were paid a salary, that HL schools had their own teaching place and space for materials, text-books and libraries. They wish that HL curricula were developed and taught by professionals and more materials were available, including computer games. They wish that the society had a better understanding of the hardships that students, parents and teachers undergo, and that parents were more cooperative. HL should be taught in all of Iceland and the participation should be higher. Móðurmál should be better organized and it should grow, get "acceptance, recognition, support and empathy".

Critical words never aimed at HL instruction as such, rather at circumstances and the lack of resources, such as finance and time. Families should be more active and cooperation should be better. It is difficult to reach out to families on weekends and in fact, students and teachers become very tired. One teacher also admitted that working on weekends and evenings takes time from her own family. The quality of HL instruction is not as high as it could be, due to age-mixed classrooms and students' various levels of language knowledge, lack of professionalism and knowledge in society. Móðurmál should have more contact with institutions such as schools and preschools, and provide counselling to professionals in schools about HL and bilingualism. The regulations about HL should be clearer. HL instruction should be offered in various forms, such as distance study, specialized courses, theater in HL etc. Teachers felt the need for more research in the field of HL education and generally better opportunities for development of HL instruction, which is closely connected with global world immigration and development. HL teachers' criticism aimed at the circumstances that they worked in, both physical and societal.

4.2.4. Collaboration of HL schools and institutions

HL teachers who participated in the study do not observe much communication and collaboration between HL schools and compulsory schools. They use their knowledge of the Icelandic language and the school system to enhance students' HL learning but also to answer their students' questions about other school subjects such as mathematics, history or geography. Compulsory schools generally do not get in touch with HL schools, but Anna refers to several cases when she was asked to estimate students' HL development in the process of diagnosing their dyslexia. Anna and Leonor witness positive feedback of schools and preschools. Leonor, in her current work as a preschool assistant, was assigned the task to develop a training course about bilingualism for her colleagues. Anna refers to compulsory school teachers who notice a different approach to learning among students who attend HL classes, i.e. more independent learning, different behaviour, more respect towards teachers. In their HL class, these students learn to work together with the teacher, wait and follow rules, a pattern of behaviour which they transfer to their mainstream school. However, not all schools use students' knowledge from HL classes. According to Vita, preschool teachers know about their students' plurilingualism, but "don't do anything about it". Anna would like to encourage compulsory school directors to give parents positive messages about HL

learning. The directors should understand the value of HL learning, to be able to give that message to parents and teachers.

Building bridges between HL schools and compulsory schools is a complicated journey. HL teachers themselves do not initiate communication with compulsory schools but they are ready to respond. They teach students new notions in their HL which they can use in their school settings. Behar, Anna and Eva make an effort to bridge students' learning in HL groups and compulsory schools. They use their knowledge of Icelandic and their knowledge of the Icelandic school system in their teaching. They translate grammatical categories to enhance students' learning, discuss societal issues and support learning habits that are also useful in formal learning situations. Blanca explains that learning in the HL group is "not entirely relevant to national curriculum" but that it is complementary and aims at active citizenship which is also a goal of the National Curriculum Guide for Compulsory Schools (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2011). Active citizenship is also the ultimate aim of Behar.

Only one of the HL teachers in the current study has a certified university education that entitles her to teach her heritage language in compulsory and secondary schools. They all verbalize their initial lack of experience:

> So we started from zero… We learn by doing. (Vita)
>
> It would have never occurred to me that I would do this… First we didn't know how to do it, we played games, spoke a lot… Gradually we gained experience. (Eva)
>
> At first I was... I mean I wasn´t always teacher by then... I was still studying my bachelor's degree and I really didn´t know how to deal with kids cause by then my son was only one year old and has just started speaking, so I really didn´t know how to educate the children, I just knew that I wanna teach them in [HL]. And I just looked for materials online, looked for books and... it´s a long road. (Leonor)

However, all the HL teachers in the study further their knowledge and experience in HL education through various training opportunities, cooperation with Móðurmál and other HL schools, projects with HL schools in other countries, and in one case also a compulsory school in the country of origin. Eva is thankful for the material support of their embassy, and Behar refers to complete study materials in his HL prepared by the ministry of education of his country of origin that are freely available online for the diaspora. Leonor envisions further collaboration of HL schools and compulsory schools when certain conditions are fulfilled:

> It was very informal teaching, our connection with their schools, it was non-existent. We want it and there´s clearly an opportunity but it´s really hard to ask volunteers to do that. To be able to go to an official institution and get a collaboration with them for kids, that only go to our classes only two hours a week. It´s not possible… I think we should start getting professionals to do this. But from that it´s not going to be a volunteer work, it has to be a paid thing. And for that cooperation to work. It has to be a paid thing by professionals working in school institutions and having a fixed schedule for the kids... (Leonor)

In some cases, the difficulties in running the HL program and teaching as a volunteer for an extensive period of time turned out to be insurmountable. Leonor who ran a small group with very little support of the parents and the national authorities, had to admit that she could not do all the work by herself: "It has to be a community."

5. Discussion and conclusions

The aim of this mixed methods study was to explore and understand the experiences of HL teachers, their views of heritage language instruction, their motivation for their work and the barriers they encounter. The HL teachers embraced the opportunity to voice their passion and concerns about their volunteer work which, they feel, ought to be recognized, in order to give plurilingual children better opportunities and to create better societies. HL teachers know that their volunteer work in Móðurmál is important and they are aware of the contribution they are making to their students and society. Teachers highlight the influence of HL instruction on the self-image of students (Cummins 2001) and the importance of rich linguistic repertoire (Busch 2012; Ólafsdóttir 2015). They also list cognitive benefits of HL instruction (Bialystok 2009), cultural awareness, world views and future opportunities in life (Emilsson Peskova 2013).

The HL teachers are devoted to their work which they find very important for plurilingual children, their schooling, families and the society that they live in. Their motivation comes both from their humanistic values, from their family situations, and from the knowledge of their HL communities and their needs. They know HL research which describes the multiple benefits of plurilingualism, and they are critical of the organisation of HL instruction, as is.

HL teachers want more recognition of their work, establishing connections with compulsory schools and institutions, financial and institutional support and support with building up the structure, i.e. HL curricula for plurilingual students. They know that by teaching their students literacy in their heritage languages, they are supporting them as plurilingual individuals and also as students in Icelandic schools. Formal HL instruction is linked to students' schooling, enhanced exposure to language learning and learning of academic skills (Cummins 2001, 2004, 2008, 2014) and to confirming plurilingual identities (Arnbjörnsdóttir 2006; Nieto 2010). Engaging families and communities in education supports students' learning (Nieto 2010; Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2013).

HL teachers are the key figures in providing HL education to plurilingual students and their enthusiasm, experience and motivation, as well as their successful cooperation with cultural and other institutions, have direct and indirect influence on the children and their families. The sustainability and quality of HL instruction of plurilingual students in the Greater Reykjavík Area is very important to the families, the children's lives, their academic success, and the plurilingual society as a whole. However, the sustainability and quality of HL instruction provided within Móðurmál are not secured by any outside mechanisms. Even though the HL teachers use their professional knowledge and connections with HL schools from their home countries and other countries, they still have many unanswered questions about their own work, including questions about the measure of their personal responsibility towards their HL groups. They also have to balance their volunteer work and their family life carefully.

This group also raises critical voices about the Icelandic society and their own position in it. HL teachers' suggestions for improvement range from technical matters to structural changes of HL instruction. They also feel that their work is relevant in the formal educational system (Lee & Bang 2011) and they call for collaboration with schools and other educational institutions. However, they do not feel the power to improve their circumstances beyond the actual HL teaching. They empower their students and their communities by recognizing their identities and their knowledge of heritage languages (Banks 2007). Nonetheless, they feel that their work is not recognized beyond their HL classes. They know that under better circumstances, their contribution could be bigger. The sole experience of sharing their hopes and frustrations was empowering to them, they felt that their voices were listened to. These findings relate to research about HL teachers (Lee & Bang 2011) and multicultural research (Banks 2007; Nieto 2010; Ragnarsdóttir 2007) that states that empowering immigrants in general, parents of school children, HL teachers in particular, and building on their knowledge and resources, will benefit individuals and communities in multiple ways.

This research is important because it is the first of its kind in Iceland, and it is novel even internationally. At the same time, it is complementary with the research in the fields of multiculturalism and heritage language education, in that it connects the importance of empowering heritage language teachers and recognizing their community work, which in turn is important for the education of plurilingual students, for HL communities, and society at large.

References

Aberdeen, T. (2016, April). MLD 2017: IHLA supports UNESCO'S Mother Language Day. *The IHLA Newsletter, 14*(2), 1.

Arnbjörnsdóttir, B. (2006, March). *Móðurmálið er undirstaðan.* Paper presented at the conference Móðurmál eru máttur. Reykjavík, Iceland.

Banks, J.A. (2007). *Educating citizens in multicultural society.* New York: Teachers College Press (2nd edition).

Bialystok, E., Craik, F.I.M., Green, D.W. & T.H. Gollan (2009). Bilingual minds. Psychological Science in the *Public Interest 10*(3) 89-129. Doi: 10.1177/1529100610387084

Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning. *Studies in Continuing Education 33*(3), 333-346. doi:10.1080/0158037X.2011.610301

Braun V. & V. Clarke (2013). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage.

Braun, V., Clarke, V. & G. Terry (2015). Thematic analysis. In P. Rohleder & A.C. Lyons. (Eds.). *Qualitative Research in Clinical and Health Psychology* (pp. 95-113). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Busch, B. (2012). The Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics 33*(5) 503-523. Doi:10.1093/applin/ams056

Council of Europe. (2006). *Plurilingual education in Europe: 50 years of international cooperation*. Strassburg: Council of Europe.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.* Ontario, CA: California Association for Bilingual Education (2nd edition).

Cummins, J. (2004). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N.H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education.* Vol.2: Literacy. (pp. 71-83). New York: Springer Science and Business (2nd edition).

Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring Heritage Language in Schools. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking Heritage Language Education* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Emilsson Peskova, R. (2013). Tvítyngi og mikilvægi móðurmálskennslu. *Skíma. Málgagn móðurmálskennara*, *1*(36), 34-37.

Guðjónsdóttir, H., Óskarsdóttir, E., Wozniczka, A. K. & K.R. Gísladóttir (2016). Námsrými byggð á auðlindum nemenda. Netla – veftímarit um uppeldi og menntun. Sérrit 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar/Learning spaces for inclusion and social justice.

(Available at: http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlaetis_og_ menntunar_an_ adgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_ justice/003.pdf)

Feuerverger, G. (1997). "On the edges of the Map": A study of Heritage Language teachers in Toronto. *Teaching and Teacher Education, 13*(1), 39-53.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum (30th anniversary ed).

Kenner, C. (2004). *Becoming biliterate. Young children learning different writing systems* (1st edition). Stoke on Trent: Trentham Books.

Lee, S. & Y.-S. Bang (2011). Listening to teacher lore: The challenges and resources of Korean heritage language teachers. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 387-394.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User´s Guide.* Los Angeles: Sage (3rd ed).

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: almennur hluti 2011*: greinasvið 2013. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. Retrieved from https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/grunnskolar/hvitbok-um-umbaetur-i-menntun/

Móðurmál – Samtök um tvítyngi. (2016). (Available at: http://www.modurmal.com).

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning.* New York: Teachers College Press (10th edition).

Ólafsdóttir, S. (2015). The development of vocabulary and reading comprehension among Icelandic second language learners. Unpublished doctoral dissertation, University of Iceland, Iceland.

Prasad, G. (2013). *Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices: An exploratory case study*. *Language and Literacy, 15*(3), 4-13. Doi: 10.20360/G2901N

Ragnarsdóttir, H. (2007). Fjölmenningarfræði. In H. Ragnarsdóttir, E. S. Jónsdóttir & M. Þ. Bernharðsson (Eds.), *Fjölmenning á Íslandi*. (pp. 17-40). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Ragnarsdóttir, H. (2015). Learning spaces for inclusion and social justice: Success stories from immigrant students and school communities in four Nordic countries. Report on main findings from Finland, Iceland, Norway and Sweden. (Available at: http://lsp2015.hi.is/sites/lsp2015.hi.is/ files/sh/lsp_final_report_0.pdf).

Skóla- og frístundasvið, R. (2014). *Heimurinn er hér. Stefna skóla- og frístundasviðs Reykjavíkur um fjölmenningarlegt skóla- og frístundasvarf.* Reykjavík: Skóla- og frístundasvið Reykjavíkur.

Skutnabb-Kangas, T. & P. Toukomaa (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family.* Tampere: University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology.

Statistics Iceland. (2019). https://www.statice.is/publications/news-archive/education/dropout-and-completion-rate-2014-2016/

Thomas, W. & V. Collier (2003). *The multiple benefits of dual language*. *Educational Leadership, 61*(2), 61-64.

Tran, A.D.K. (2015). Untapped resources or deficient 'foreigners'. Students of Vietnamese background in Icelandic upper secondary schools. PhD dissertation, University of Iceland.

Trifonas, P.P. & T. Aravossitas, (Eds.). (2014). *Rethinking heritage language education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tungumálatorg. Vettvangur samstarfs – Miðlun efnis og upplýsinga. (2016). Retrieved from: http://www.tungumalatorg.is

United Nations. (1990). Convention on the Rights of the Child. (Available at: http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx).

An Ecology of Heritage Language Umbrella Organizations: Developing Collaborative Practices between Iceland and Canada

Renata Emilsson-Pesková
University of Iceland
renata@hi.is

Trudie Aberdeen
The International and Heritage Languages Association (IHLA), Alberta, Canada, Ph.D.
edmontonihla2@gmail.com

Abstract

Parents who wish their children to learn non-official languages often enroll them in heritage language schools which operate outside of the traditional, formal, state-sponsored educational environment. These schools are typically established by immigrant parents or by community leaders who feel children are losing their language from the country of origin. Since these schools operate independently, their structure, formality, instructional quality, and teachers vary considerably. In efforts to improve language school quality, two independent organizations, the International and Heritage Languages Organization (IHLA) in Alberta, Canada, and Móðurmál - the Association on Bilingualism (Móðurmál) in Reykjavík, Iceland, began to assist heritage language schools in their efforts, to promote the work of heritage language communities to educational authorities and to enhance the quality of language education.

While the needs of heritage language schools and teachers are somewhat known, institutional practice in the field of heritage language instruction has received little attention in research (Carreira 2014). While this statement is true of the organization of schools themselves, it is especially true of the umbrella organizations which support and guide them. This paper uses Bronfenbrenner's Ecological System Theory (1975) and Action Research (Hendricks 2017) to compare two umbrella language organizations on different continents and to explore how collaborative practices have enhanced learning and professionalism. In particular, IHLA and Móðurmál demonstrate how the sharing of ideas has led to increased learning opportunities for students, professional development for teachers, international sharing and networking, the strengthening of organizational structures of umbrella language organizations, and goal-setting and planning for language policy development.

Keywords: *Heritage language schools, umbrella language organizations, international collaborations, ecological systems theory (EST), professional development of heritage language teachers.*

1. Introduction

Mother tongue loss once children enter the mainstream school system is often thought to be inevitable with children abandoning it either through systematic erosion or through neglect or lack of attention (Wong-Fillmore 1991). To prevent this language loss, many parents enroll their children in language classes held outside of the mainstream school system. Heritage language schools, as they are often referred to in Canada, or mother tongue schools, in Iceland, can play a pivotal role in helping children to preserve their first language once children enter the school system (Carreira 2012). Becausethe heritage language schools and mother tongue schools (further referred to only as heritage language schools) are formed in response to familial need, these small schools are often believed to be started by non-professional, well-intentioned parents or community members who are concerned about language loss of children and youth. And since those at the leadership of these small schools are often not believed to be trained experts in language development, the schools are undervalued and criticized for being ineffective language learning

institutions (Tse 2001). We researchers believe that since these schools vary, it is best not to make assumptions about their organizational structure or their efficacy. We petition that heritage language schools can be more successful if they are provided with adequate supports.

In certain contexts, collective organizations which provide support for heritage language and mother tongue schools have formed. These umbrella organizations often work together to advocate for resources or legislation that heritage language schools could not petition for on their own. In Iceland, Móðurmál - the Association on Bilingualism (Móðurmál) and in Alberta, Canada, the International and Heritage Languages Association (IHLA) are two such umbrella organizations which guide heritage language schools in their work. Yet little is known about umbrella organizations or how they are structured.

The remainder of this paper is to a) propose a model for umbrella heritage language organizations through the lens of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory so that academics can best understand and evaluate their work, and b) to describe how two umbrella organizations on different continents developed simultaneously to meet the needs of heritage language schools. This paper aims to answer the following research questions: What are umbrella language organizations and what kind of work do they do? How do our respective umbrella organizations support their schools, teachers, and students? How has collaboration between our two umbrella language organizations impacted their respective heritage language schools?

2. Literature Review

Language learning is known for its complexity. One's success in learning or maintaining a language is dependent on many different elements. Common factors in the literature include motivation, language input, intelligence, socio-economic status, and literacy. Heritage language learning is both similar and different to other kinds of language learning (Valdés 2005). It differs from first language learning due to the fact that it is often interrupted once a child starts school in the mainstream language. It also differs from second language learning since elements such as grammatical structures, vocabulary, and pronunciation are already established. While the field of heritage language acquisition is still emerging, much is already known about some factors which affect linguistic growth (Montrul 2010; Nomura & Caidi 2013).

Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (1977) described how a child's development is influenced by concentric spheres of influence. He described these influences as systems which impact the individual's development: the microsystem, the mesosystem, the exosystem, the macrosystem, and the chronosystem. This theory provides an understanding of how a child's language development is influenced by those closest to him or her, the institutions that he or she attends, the supports that those institutions receive, and the policies put in place by the state. In this context, language development in the heritage language is influenced by multiple actors and is not the sole responsibility of the child or the family. Other factors which impact language development are the organization and dedication of community members, professionalism of teachers, availability of teaching materials, immigration and immigration policy, school authorities and their willingness to work with and develop heritage languages, local and national politicians, and attitudes to language development, multiculturalism, and democracy.

In the microsystem, students, teachers, and families impact the heritage language learner directly. The microsystem is composed of the individuals or systems which directly interact with an individual. In the context of a heritage language school, these include teachers, classmates and peers, and family. Guardado (2002) found that parents who encouraged, rather than scolded, their children, brought popular heritage language culture, and read with their children in their heritage language were more successful with their children's biliteracy. Luo and Wiseman (2000) found that heritage language students who had strong friendships with other members of the same language community had stronger language skills than those with greater numbers of non-heritage language friends. Furthermore, it was friendships, not family, that predicted the students' desire to maintain heritage language skills.

The mesosystem describes the relationships between the various systems or individuals that impact each other and therefore, exert an influence on the individual albeit indirectly. For this model, the mesosystem includes a) the mainstream educational authority which may offer credentials to overseas trained teachers or allow for heritage language education to be part of the mainstream school system, b) overall heritage language school health which is impacted by funding, resources, physical space, and teachers' professional development/ training, and c) mainstream schools which allow for heritage language education to be recognized or valued. In particular reference to heritage language schools, the exosystem is comprised of many governmental bodies which create policies that impact funding, community development, immigration, or education. For example, parents who have a local business might enroll their children in a language school for business contacts. Community prosperity (Cho 2015), arrival of immigrants (Swindinski & Swindinski 1997), and devotion to the promotion of mother language education (May 2005; Nomura & Caidi 2013) are all factors known to impact the success of a heritage language school.

The exosystem consists of influences that impact the individual's life over which she has no control. An example might be a government policy that limits the funding of a program that the individual attends. The individual has little opportunity to direct the legislation, but this legislation has the power to shape the success or limit the impact of a program. In Alberta, the decision of both the federal and the provincial governments to stop funding heritage language schools forced many schools to close (Prokop 2009). In Iceland, the lack of funding has direct negative impact on availability of heritage language teachers and the sustainability of heritage language schools (Móðurmál 2019).

The macrosystem describes the culture in which the individual lives. Societal attitudes towards the value of multiculturalism and multilingualism influence the individual's motivation and decision to stay studying. Cultures which value multilingualism will create opportunities for practice and will value these skills. In the macrosystem, the model includes attitudes towards democracy, global citizenship, multilingualism, and civic participation.

Although it was added later to Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, the chronosystem plays an integral part in describing the individual's abilities to develop her first language. Changes happen over the course of a lifetime which impact one's desire to learn. For example, children in heritage language schools often wish to drop courses in late elementary school, but return to language learning as young adults (Aberdeen 2016). The chronosystem marks these changes over time.

Using Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, we have created a model which can be used to describe influences on a learner in a heritage language school. Each individual heritage school must operate within its ethnocultural community, its city, and its country. A small school may have little opportunity to influence the greater society in which it operates. Therefore, in some contexts, schools form collectives, or umbrella organizations, to accomplish together what may seem impossible to achieve individually.

3. Methodology

By using action research (Hendricks 2017), we identified and compared both organizations' goals, services, research opportunities, and organizational designs. Next, using Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (1975), we present a model of umbrella organizations which can be used for the development of other umbrella organizations such as ours or for further research in the area. Lastly, we identified the benefits of professional partnerships of HL umbrella organizations. Some of the noted benefits include sharing experts for professional development, uncovering effective networking strategies, and creating partnerships among same-speaking schools in different countries. The outcome of the article is the presentation of our model for development of HL umbrella organizations, as well as presenting the new platform for collaboration which has the possibility to develop, expand and engage in international dialogue on HL education (See Figure 1).

Figure 1. Potential influences on a heritage language learner in a heritage language school, according to Bronfenbrenner´s Ecological Systems Theory

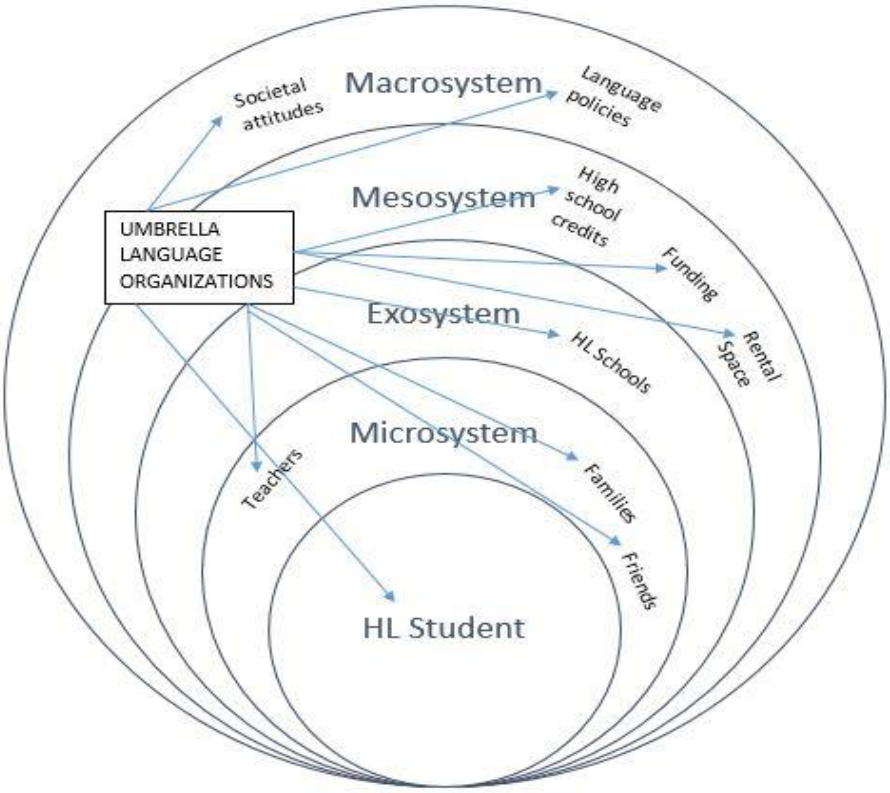
System	**Influences on the child's language development**	**How this might impact heritage language learning**
Microsystem	Family	Language input / Role models Motivation to keep developing in the language
	Extended family in the country of residence and overseas	Motivation to keep speaking the language / role models
	Heritage-language teachers	Academic language instruction Literacy instruction / role models
	Same-language speaking peers	A sense of community and belonging Positive affect with the community
Mesosystem	Mainstream school	Attitudes towards how the language is perceived by mainstream society Academic language and literacy skills
	Heritage language schools	Formal instruction in literacy and grammar Community Introduction / connection to the wider heritage language community
Exosystem	Umbrella Language Organizations	Support for language teachers and schools Events for plurilingual children and parents
	Funding opportunities	Access to materials, rent, teachers' salaries, insurance, professional development
	Collaboration with mainstream schools	Networking opportunities Professional development Opportunities for students to receive credits towards their high school diplomas
	Community wealth	Community spaces where schools can be housed Frequent international travel may support schools in accessing resources
Macrosystem	(Official) Language policies	Determines if non-official languages are supported Valorization of languages
	Government funding	Influences the sustainability and health of heritage language schools

	Educational policies	May allow non-official languages to be taught in mainstream schools Determine if languages are considered rights and/or resources
	Immigration policies	Allow new native speakers into the country Allow new teachers to enter the country

Heritage language teaching for children typically takes place in weekend or afterschool programs (Cheon 2016; Cummins 2014; Mady 2012). These schools can vary considerably in terms of financial supports, education, curriculum development, physical spaces, and outcomes. Some schools may receive the support of an embassy or a foreign government, while others may be a group of concerned parents who care about mother tongue loss in their children and attempt to do something about it. While schools differ considerably, they all share a passion for sharing language and culture with youth.

Umbrella language organizations can often provide support for language schools, especially for those who can find it in no other way. These groups set out to achieve as a collective what might be impossible for a school to do on its own. Typical activities might be advocating for general heritage language school issues to the educational authorities or to policy makers (macrosystem), advocating for school spaces or teacher credentialing (exosystem), petitioning for the recommendation of heritage language instruction recognition (mesosystem), or creating multicultural and multilingual events and opportunities for students (microsystem). See Figure 2.

Figure 2. Umbrella language organizations and how they relate to Bronfenbrenner´s Ecological Systems Theory



The International and Heritage Languages Association (IHLA) in Northern Alberta and Móðurmál - the Association on Bilingualism (Móðurmál) in Iceland promote and support language learning by providing services to their member schools such as teacher training, mentorship, cross-school projects, and whenever possible financial support. Support of immigrant parents and providing them with information about the importance of heritage language maintenance is essential because they make the decision whether to register children with the heritage language school. Supporting research and representing the heritage language schools towards authorities is another important role of the umbrella organizations. On a more general level, umbrella organizations empower immigrant parents to be active participants in mainstream society and to have influence on education of children. Furthermore, they provide immigrants with professional development sessions and teaching experience that may be useful in their future employment. One of the most important functions of umbrella organizations, however, is to let teachers and administrators know that their work does not have to be done in isolation. While the languages they teach may be different, often others have faced similar challenges and overcome them. The following section describes Móðurmál and IHLA (respectively) and how they support HL schools, teachers and students.

Móðurmál – the Association on Bilingualism is an umbrella organization of over twenty heritage language schools in the Greater Reykjavík Area in Iceland. It was informally founded in 1994 and it has developed from being a small parent initiative into an organization that is well known to interested educators and institutions. Throughout the time it has collaborated with various cultural, educational and administrative organizations, and it has set itself six main goals: to teach children their mother tongues, to support its language groups and mother tongue teachers, to support parents of plurilingual children to create opportunities for children to learn all their mother tongues, to take part in research on bilingualism and mother tongues, to develop mother tongue instruction, and to support active bilingualism in the society.

The growing role of Móðurmál reflects the demographic and socio-cultural changes in the Icelandic society. The number of children attending mother tongue classes, as well as the number of languages taught by individual mother tongue groups, is steady. Mother tongue instruction in Iceland has received support from the capital city Reykjavík in deed, and from governmental institutions in policies. However, the vast majority of teaching is still done by volunteers, although there are visible tendencies towards professionalization and a growing demand for recognition.

In the past years, Móðurmál has secured free teaching space for its heritage language schools, thanks to a long-term partnership with the City of Reykjavík. Heritage language groups can use classrooms in two compulsory schools to teach languages and organize events. Móðurmál also helps groups to find spaces for social events and meetings. Recently, heritage language schools were able to organize visits and events in the City Gallery and the City Library and collaborated on common projects across languages, i.e. the ecological project or the history project. When financial situation allows, Móðurmál gives active groups small financial support.

Heritage language teachers and group leaders can receive informal counselling and support, as well as take part in the annual conference of Móðurmál and professional development sessions that take place twice a year. Thus they can both receive opportunities to share their own experiences and learn from others, as well as become familiar with recent research, policies and projects. Through Móðurmál international collaboration, heritage language teachers´ networks have grown.

Students in Móðurmál heritage language schools receive opportunities not only to attend their own language group but also to meet children from other groups at events, performances and trips. Parents also have opportunities to socialize and network with other parents, for example at parents´ conferences and social events. Parents, children and schools outside of Móðurmál have access to a large Móðurmál library in international languages which is a common effort of Móðurmál volunteers. Thus, children in heritage language groups have relatively easy access to print in their languages. Heritage language communities have become stronger through close regular interaction and some individuals have become community leaders who organize, assist, counsel and teach.

However, the funding of Móðurmál is unstable and thus the volume of regular work that can be done is changeable. Although the society is 24 years old and its contribution to the society is widely recognized, there is little practical support for its work. The numbers of students and groups vary, as groups join or drop out of the association. In 2018, there were around 600 children in over 20 heritage language schools.

The International and Heritage Languages Association (IHLA). As a result of Canada becoming an officially bilingual and multicultural country in 1971, money became available for multicultural pursuits through the Canadian Consultative Council on Multiculturalism (CCM). One of the CCCM's first projects was a workshop specifically designed for teachers working in what were then called ethnic schools. Attendees to the conference soon discovered that their challenges in language teaching seemed to transcend languages and cultures. In 1978 they decided to form an organization which would support all schools, yet allow them to self-organize. They called this group the Alberta Ethnic Language Teachers Organization. The name would change twice for political reasons. It later became the Northern Alberta Heritage Languages Association and then became the International and Heritage Languages Association as it is called today.

In the organization's early days, the federal and provincial governments provided funding to language schools who were registered through the organization. This funding has long been gone; however, IHLA is able to offer its services through two publicly available sources: Alberta Education and the Alberta Gaming and Liquor Commission. These funders allow IHLA to have a paid coordinator, offer modest grants to schools, provide a mentorship program to help newer schools succeed and more-established schools document their successes, provide professional development training for teachers, and host multicultural events for IHLA students.

IHLA supports HL students by providing them with the annual Mother Language Day book which is a collection of work from HL students across IHLA member schools. Students submit work in their respective languages which is then published. Each student who contributes receives a copy. Additionally, IHLA sponsors a Mother Language Day celebration every year on UNESCO's Mother Language Day. At this event, the community is invited to share dances, songs, skits, and poetry from heritage language schools. Students who volunteer at the event are provided with letters that they can use towards community service hours for their mainstream schools. Special guests are informed about the work that heritage language schools do. In the past, the event has welcomed representatives from the university, the mayor, and the Minister of Education.

A major focus of IHLA's efforts has always been towards the betterment of teachers in schools. IHLA has worked to provide supports in many different ways. Currently IHLA offers monthly professional development workshops that registered teachers are allowed to attend free of charge (Aberdeen, this publication). Additionally, IHLA offers support and guidance to internationally-trained teachers wishing to get an Alberta teaching credential. IHLA guides these teachers to the correct departments and explains the processes to them.

For schools and school leaders, IHLA works to support them in as many ways as possible. Schools in Alberta can choose to register as a not-for-profit organization. IHLA helps newer schools understand the benefits of this process. Once schools are established, IHLA supports their continued growth by offering a mentorship program which matches newly established schools with long-standing heritage language schools so that they can learn from one another. Additionally, IHLA experts offer professional learning sessions for school leaders, and lastly, IHLA uses its funds to offer financial support to all schools. For some smaller and more recently established schools, funding from IHLA is sometimes the only funding the school is eligible to receive. Whenever possible, we share our expertise with schools so that they can position themselves with funders in the future. We offer a newsletter and a website which allows schools to advertise and self-promote.

One of IHLA's triumphs has been that IHLA member schools are able to offer high school credit courses to their students. IHLA is not directly implicated in this process; however, it supports schools who wish to work with the local Educational authority. To offer students this option, HL schools must develop a provincially approved curriculum document, have at least one Alberta-certified teacher, and submit other documents. In the past IHLA has worked with schools and Alberta Education to help create these documents. Mainstream schools have been able to use these documents for the creation of language classes in their own schools. Punjabi and Filipino are two recent examples of languages taught in heritage schools with approved curriculums that have been later adopted by school boards.

Teaching heritage languages is a difficult task, but one that is made easier with the support of mainstream society. IHLA has worked to influence mainstream society wherever possible. Some ways in which it has done this is to petition the province for second language education for all. The legislation unfortunately was defeated; however, many school boards in the province require language classes to this day.

4. Collaboration of IHLA and Móðurmál

Through chance and a sequence of fortunate events, Móðurmál and IHLA have become connected through various ties, despite being based on two different continents. After learning about Móðurmál at a conference in Iceland, Dr. Olenka Bilash at the University of Alberta introduced the two organizations. Ms. Renata Emilsson Peskova, coordinator of Móðurmál and PhD candidate, came to Edmonton to participate in CASLT's Languages Without Borders conference in spring 2017. After visiting multiple heritage language schools, attending an IHLA workshop, and meeting with the IHLA board, she met Dr. Trudie Aberdeen, coordinator of IHLA. The two began talking about heritage language education and their respective umbrella organizations and quickly learned how much their work had in common. Both organizations offered professional development to teachers, IHLA through a series of workshops and Móðurmál with annual conferences. Both maintain websites and advertise their multiple schools. Both work with governments so that they can advocate for language education. Both create projects so that children learn to respect their own language and culture and that of others as well. Móðurmál accomplishes this through group projects and IHLA through celebrating International Mother Language Day. And importantly, both have received multiple awards for their work. IHLA received a plaque from the City of Edmonton in 2016 (Aberdeen 2016) and was the winner of the 2016 UNESCO Linguapax award (Bilash & Aberdeen 2016). Móðurmál received recognition "For A Job Well Done" from the Intercultural Centre for its active work on immigration issues in Iceland in 2008 (Morgunblaðið 2008), and the Society Award of Fréttablaðið in the category "From Generation to Generation" in 2014, both presented by the former president Ólafur Ragnar Grímsson (Ármannsson 2014). In addition, Móðurmál received the "Parents' Award" from the National Parents' Association for mother tongue teaching of bilingual children (Heimili og skóli n.d.), presented by the Minister of Culture and Education in 2016, who later visited the association and learned about its work (Heimili og skóli n.d.), and the same prize in 2018, together with Parents´ Association of School Children in Reykjavík (Samfok 2018).

IHLA and Móðurmál realized how much they could learn from each other. Their relationship was sealed when IHLA presented Móðurmál with a formal Sisterhood plaque on August 25, 2017 in Reykjavik, Iceland with witnesses from the Ministry of Education, Icelandic Association of Local Authorities, the Department of Education and Youth of the City of Reykjavík, the Directorate of Education, the Center of Language and Literacy, Vigdís International Centre for Multilingualism and Intercultural Understanding, and members of IHLA and Móðurmál.

While the sisterhood is in the early stages, already amazing things are starting to happen. Two members of IHLA came to Iceland to participate at their annual conference. Dr. Aberdeen shared about the benefits and organization of heritage language education in Alberta and offered a workshop on project-based learning in heritage language schools. Dr. Josephine Pallard presented on the processes heritage language

schools in Alberta undergo to be able to offer high school credits to their students. IHLA, in turn, has asked Kriselle Lou Suson Jónsdóttir to deliver a workshop to IHLA teachers about family language policies and biliteracy skills in heritage language students and Renata Emilsson Peskova to deliver a workshop about identity texts and their use in heritage language education.

IHLA and Móðurmál have worked together to match same language schools across continents. So far, joint projects have started between the Polish and Filipino communities and more are expected to take place in the future. Polska Szkoła im. Henryka Sienkiewicza w Edmonton and Szkoła Polska w Reykjaviku im. Janusza Korczaka are sharing information about professional development for Polish teachers as well as language resources. The Filipino Language and Culture School of Edmonton, and Inangwika, the Filipino Mother Tongue Society in Reykjavík are planning a language exchange program in which students get the opportunity to visit each other's countries.

This partnership has been particularly rewarding for both the IHLA and Móðurmál coordinators. The talks about how to strengthen the ties between these two not-for-profit organizations and their respective governments, inform policy makers about what the organizations achieve, and promote international and heritage languages has been rich and stimulating. Trough rich dialogue, new ideas about developing and further supporting the HL education in our countries emerge. The two work also to reach out to other existing umbrella organizations, as well as the wish to support those who want to establish similar organizations in their countries. The two organizations' coordinators have found, much like the schools who come together for expertise and support, that they are better together.

The comparison of IHLA and Móðurmál shows many similarities and common issues. Both organizations provide support for new and old immigrant groups, they work at the grassroot level but also impact the systems and societies. These organizations span across the whole spectrum, from individuals, over families, schools, and policies, to influencing societal values and cultures and contributing to the linguistic health of the country. Both organizations have similar struggles with funding issues (grants often available for projects, but projects require volunteerism, not salaried professionals) and with permanent relationships to other institutions. When relationships change due to job change or elections, relationships have to be rebuilt. There are also differences between the two organizations. Móðurmál has been able to provide teaching and social space to its schools free of charge, coordinate a large library project for all groups, organize lectures and discussions for parents in ten languages for the ten largest language communities, create information materials in those languages, and also get membership in a few collaborative and advisory teams on multiculturalism. On the other hand, IHLA developed a mentorship program through which it matches senior and junior schools, supports creating school documents such as policies, provides opportunities to get multiple languages into the school board and provides teachers with opportunities to go back to the school system to teach certain languages. It seems that while Móðurmál has been able to do more for parents and receives symbolical recognition in the form of membership and voice, IHLA has established more practical connection with the system which allows certification of the programs and a firmer link between HL schools and the school system.

5. Conclusion

Umbrella language organizations are service organizations which aim to support heritage language schools, in order to support maintenance and development of heritage languages of children and youth in multilingual societies. In order to pursue their goal, umbrella organizations work together with policy makers, media and other stakeholders so to create better circumstances for multilingualism in societies and recognition of the importance of all societal languages. Not the least, umbrella organizations create a bridge between community-based schools and formal schools, in that they aim at formal recognition of heritage language study.

Both IHLA and Móðurmál support their schools, teachers and students in many ways. They create such conditions that make it easier for HL schools to teach languages, both financially and organizationally. A major focus is the professional development of heritage language teachers who come from diverse backgrounds and skill sets. Often responsibility for professional development of heritage language (HL) schools is left to umbrella organizations such as Móðurmál in Iceland and the International and Heritage Languages Association (IHLA) in Northern Alberta, Canada. Through both of these organizations, heritage language teachers and administrators receive professional support and training in curriculum design and delivery, exposure to the latest research, and opportunities for professional growth. School administrators also benefit from participation in areas such as funding, organizational support, networking opportunities, and information sharing. Empowering HL students is the ultimate aim, by providing them with realistic opportunities to show and benefit from their language skills.

The collaboration of IHLA and Móðurmál has impacted heritage language schools of both organizations on several levels. Firstly, it allowed heritage language schools with same languages to collaborate and create partnerships and secondly, it also allowed the heritage language schools to use the resources for professional development in each organization to a better extent. Professionals from both countries have traveled and shared their know-how and experience. Coordinators of both organizations have shared tools and tips which enriched the administrative level of the organizations. Not the least, both organizations became stronger and more visible thanks to the international collaboration which allowed for presenting and publishing.

Umbrella organizations aim at supporting all language schools so that small and large communities have access to the resources, not only the ones sponsored by their countries of origin, churches and affluent embassies. All languages are represented by the umbrella organizations and thus the umbrella organizationspromote equality of languages and multilingualism in their countries. Bronfenbrenner´s Ecological Systems Theory, first of all, makes the important role of umbrella organizations clearer, in that it reveals how broad the spectrum of influence is. Secondly, it also allows for a more systematic development of the umbrella organizations. Thirdly, it reveals that the umbrella organizations are a significant link in a multicultural society which may be inspiring for other regions and countries.

References

Aberdeen, T. (2016, April). MLD 2017: IHLA supports UNESCO'S Mother Language Day. *The IHLA Newsletter, 14*(2), 1.

Ármannsson, B. (2014, May 13). Klúbburinn Geysir hlýtur Samfélagsverðlaun Fréttablaðsins [The Club Geysir Receives the Community Award of Fréttablaðið]. *Vísir*. (Available at: http:// www.visir.is/g/2014140519582/klubburinn-geysir-hlytur-samfelagsverdlaun-frettabladsins).

Bilash, O. & T. Aberdeen (2016). IHLA wins the 2016 International Linguapax Award! *Réflexions 36* (16), 10-14.

Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. *The Journal of Social Issues, 33*(4), 199-212.

Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society, 119*(6), 439-469.

Carreira, M.M. (2012). The Advanced Speaker: An Overview of the Issues in Heritage Language Teaching. White Paper. (Available at: http://international. ucla.edu/media/files/CarreiraPosition PaperFinal.Pdf).

Carreira, M. (2014). Teaching heritage language learners. A study of programme profiles, Practices, and Needs. In Trifonas, P.P. &Aravossitas, T. (Eds.), *Rethinking heritage language education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cheon, S.Y. (2016). The Design, Implementation and Evaluation of Korean K-12 Teacher Training Workshops. *Journal of theNational Council of the Less Commonly Taught Languages, 21,* 145-165.

Cho, G. (2015). Perspectives vs. Reality of Heritage Language Development: Voices from Second-Generation Korean-American High School Students. *Multicultural Education*, *22*(2), 30-38.

Cummins, J. (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in Psychology 5,* 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00358

Guardado, M. (2002). Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review, 58*(3), 341-363.

Heimili og skóli, (n.d.). Móðurmál, samtök um tvítyngi, hlutu Foreldraverðlaun Heimilis og skóla 2016 fyrir móðurmálskennslu [Móðurmál, the Association on Bilingualism, received the Parents´s Award of Heimiliogskóli 2016 for mother tongue teaching]. (Available at: http://gamli. Heimiliogskoli.is/foreldrastarf/foreldraverdlaun/).

Heimili og skóli, (n.d.). Móðurmál – samtök um tvítyngi heimsótt með ráðherra [Móðurmál - the Association on Bilingualism visited by the minister]. (Available at: http://www. heimiliogskoli.is/2017/04/27/modurmal-samtok-um-tvityngi-heimsott-med-radherra/).

Hendricks, C. (2017). *Improving schools through action research: A reflective practice approach.* Georgia, USA: Pearson (4th edition).

Kagan, O. & K. Dillon (2009). The professional development of teachers of heritage language students: A matrix. *Bridging contexts, making connections,* 155-175.

Luo, S.-H. & R.L. Wiseman (2000). Ethnic language maintenance among Chinese immigrant children in the United States. *International Journal of Intercultural Relations, 24*(3), 307-324.

May, S. (2005). Language policy and minority language rights. In E. Hinkel (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 1055-1073). NY: Routledge.

Mady, C. (2012). Official language bilingualism to the exclusion of multilingualism: Immigrant student perspectives on French as a second language in "English-dominant" Canada. *Language and Intercultural Communication, 12*(1), 74-89.

Móðurmál - samtök um tvítyngi. (2019). www.modurmal.com

Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 30,* 3-23.

Morgunblaðið. (2008, November 27). Velaðverkistaðið [For the Job Well Done]. *Morgunblaðið.* Retrieved from: http://www.mbl.is/folk/frettir/2008/12/31/vel_ad_verki_stadid/

Nomura, T. & N. Caidi (2013). Heritage language acquisition and maintenance: home literacy practices of Japanese-speaking families in Canada *Information Research, 18*(3) paper C37. (Available at: http://InformationR.net/ir/18-3/colis/paperC37.html).

Prokop, M. (2009). *A history of teaching German in Alberta.* Okotoks, AB: Manfred Prokop.

Samfok. (2018). http://samfok.is/hvatningarverdlaun-heimilis-og-skola

Swindinski, R. & M. Swindinski (1997). The determinants of heritage language continuity in Canada: Evidence from the 1981 and 1991 census. *Canadian Ethnic Studies, 29*(1), 81-98.

Trifonas, P.P. & T. Aravossitas (2017). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Cham: Springer International Publishing.

Trifonas, P.P. & T. Aravossitas (Eds.). (2014). *Rethinking heritage language education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tse, L. (2001). Heritage learner literacy: A study of US biliterates. *Language, Culture and Curriculum 14*(3), 256-268.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal, 89*(3), 410-426.

Wong-Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing a first. *Early childhood research quarterly, 6,* 323-346.

Coping with Bilingualism: Giving Voice to Second Generation Bilingual Armenian Children in the Greek Educational Context

Iren Hovhannisyan
Aristotle University of Thessaloniki, Ph.D.
Lord Byron Language Centre
Irenhovhannisyan83@gmail.com

Areti-Maria Sougari
Aristotle University of Thessaloniki
asougari@enl.auth.gr

Abstract

The aim of this paper is to examine the difficulties of heritage language use and preservation faced by second generation (hereafter G2) children of Armenian origin (irrespective of citizenship) within the Greek socio-educational context. The present paper reports on a study, which examines the role of the complementary school (i.e. Armenian Saturday school of Thessaloniki) in the formation of G2 Armenian children's (aged 9 up to 13 years) bilingual and bicultural identities. The data collection tools involved: focus group discussions with the pupils and short semi-structured interviews with the pupils on insightful issues, which emerged during the focus group discussion. As part of this study, we will bring to light and discuss the existing theories concerning bilingual children (Baker & Jones 1998; Mantzanidou 2009; Shin 2017; Valdes 2001) and try to unravel those difficulties that the learners report to confront in the Greek socio-educational context. To this end, there will also be an account of the bilingual children's personal experiences, attitudes, concerns and beliefs about their "special" status as bilinguals. What is more, the role of the complementary Armenian school in shaping the children's bilingual and bicultural identities and heritage language preservation will be discussed (Corson, 1999). The findings of the study and the pedagogical implications will be primarily based on the personal experiences and accounts of the bilingual children.

Keywords: *Bilingual, complementary school, heritage language, Armenian.*

1. Introduction

Heritage language (hereafter HL) preservation and bilingualism are among the most researched and trendy topics on contemporary research agenda in linguistics and related fields (Kagan & Dillon 2017). Issues such as curriculum development, heritage language proficiency, assessment, the interference of the HL with L1 and L2, heritage communities and identities and educational policies are at stake. Therefore, it does not come as a surprise that many scholars have actively embarked on the research on heritage languages and their speakers and the opportunities and challenges that they bring to the field of linguistics (Benmamoun et al. 2013).

Our interest in examining issues related to HL learning and preservation, HL teaching and HL attitudes arose from the teaching opportunity of one of the authors as a volunteer teacher of Armenian at the Armenian complementary school of Thessaloniki in Greece. Thus, the aim of the paper is to examine the attitudes and beliefs of second generation (hereafter G2) Armenian HL children towards HL use and preservation; to tackle on issues of identity and belonging and to get an insight into G2 HL children' beliefs about their status as bilinguals and HL learners.

2. Heritage languages and HL speakers

Given recent trends in globalization and migration across linguistic borders, it has become imperative to engage in research on HL speakers and HL education. Not only do HL speakers provide a valuable insight into such issues as language acquisition, bilingualism, multilingualism and the like but also sophisticated studies on HL speakers help language educators and educational policy makers understand all the linguistic peculiarities on a more profound level and design more tailor-made educational syllabi which will also cater for the needs of HL speakers (or minority language speakers) in multilingual societies.

There are many different definitions of HLs which cover specific domains of the concept depending on the field of studies (e.g. ethnolinguistics, anthropological linguistics, sociolinguistics, etc.). Nevertheless, HL can be generally defined as "a non-societal and non-majority language spoken by groups often known as linguistic minorities" (Valdes 2005: 411). For the first time, this term was used in the Canadian context referring to any language other than English and French (Cummins 1991). Research on HL has always been very significant in the U.S.A. due to the abundant existence of various multilingual and multicultural ethnic groups all over the country (Fishman 2001; Kagan & Dillon 2017). HL usually develops parallel to the language spoken by the members of the host country and leads to bilingualism; as a result the HL becomes much weaker than the host language (Benmamoun et al. 2010).

HL can refer to any ancestral language - indigenous, colonial, immigrant (Kondo-Brown 2003), a language used at home or in the community. The main distinction between HL speakers is that some tend to hold strong bonds with cultural aspects associated with the HL and others who make use of the HL in their home environment (Valdes 2001). According to Benmamoun, Montrul & Polinsky (2013: 5), "the term heritage speakers typically refers to 2nd generation immigrants, the children of first generation immigrants, living in a bilingual environment from an early age". Typically, second generation immigrants are born in the country of destination and at least one of the parents is foreign born (Rumbaut 2005). HL speakers may acquire and use two or more languages in order to meet their everyday communicative needs, so they can be referred to as circumstantial bilinguals or multilinguals (Valdes & Figueroa 1994). According to Kondo-Brown (2003), one can define oneself as an HL speaker not based on the proficiency level but on the cultural bond. It seems that not every immigrant has the same HL literacy and proficiency; the variability of those is closely related to the immigrant generation they belong to as well as to other concurrent factors (Rumbaut 2005).

In this paper, heritage language (HL) refers to the minority language spoken at home or in a small community. What is more, many studies consider HL as L1 and the host community language as L2. As Benmamoun, Montrul & Polinsky (2013: 6) accurately put it, "a heritage speaker is an early bilingual who grew up hearing and speaking the heritage language (L1) and the majority language (L2) either simultaneously or sequentially in early childhood, but whose L2 became their primary language at some point during childhood (typically after the onset of schooling)".

What is more, first language (L1) and second language (L2) are distinguished by the temporal order of acquisition. In the case of simultaneous bilinguals, we can speak of two L1s (Meisel 2011). Nevertheless, in the present study it was preferred to refer to HL as the G2 Armenian immigrant children's home language and to Greek as L1, the primary language of their schooling and social interaction.

3. Studies in the Greek socio-educational context

Throughout history, Greece has always been a host country to many immigrants and refugees. Nowadays, the refugee crisis is a very serious issue for Greece, because the inflow of refugees from its sea borders is uncontrolled and aggregating. In this context, it becomes obvious that HL speakers and HL education have always been within the scope of interest of many Greek researchers and educators.

In this light, within the Greek context, researchers have investigated issues such as the following:

- Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' HLs (Gkaintartzi et al. 2014; Mantzanidou 2009). To be able to design more immigrant friendly educational programmes as well as HL educational programmes, it was mandatory for the researchers, first of all, to investigate Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' HLs and their disposition to help them develop their HL proficiency alongside their L1 (Greek).
- HL and bilingual competence of Albanian immigrant children in Greece (Mattheoudakis et al. 2017).
- The views of immigrant children's parents. Because HL education and development is closely related to home and family environment, it has been of vital importance to examine the views held by immigrant children's parents regarding HL development, preservation and use in a host linguistic environment. Some studies focused on Albanian parents (Gkaintartzi et al. 2014; Gkaintartzi et al. 2016) and to a lesser extent on Armenian parents (Chatzispyrou 2014).
- Developing CALL for HLs (Revithiadou et al. 2015). The aim of this study was to develop a computer-assisted learning programme to facilitate HL learning and acquisition by immigrant children.

Judging from the above mentioned studies, it becomes clear that there is a sheer interest in HLs and HL speakers in the Greek socio-educational context, and we hope that the present study will contribute to the existing body of research on these issues.

4. The study: Methodology-related issues

As mentioned, the aim of the present study was to delve into the attitudes and beliefs of G2) Armenian HL children towards HL use and preservation and at the same time to tackle on issues of identity and belonging and to get an insight into G2 HL children' beliefs about their status as bilinguals and HL learners. What is more, all these issues are looked into alongside the role that the complementary school (i.e. Armenian Saturday school of Thessaloniki) plays in the formation of G2 Armenian children's bilingual and bicultural identities.

With regard to the context of the study, the Armenian complementary school of Thessaloniki, Greece was established in 1946 on the premises of the Armenian church of St. Mary (est.1903) in the centre of the city. Before the 1990s, there was one teacher (at some periods two teachers) catering for the needs of one or two big mixed-ages and mixed-ability classes. The learners were local G2 or G3 Greek-Armenians learning Western Armenian (who were historic immigrants from Western Armenia and Asia Minor). After 1990 and the breakdown of the Soviet Union, a huge inflow of economic immigrants brought about new challenges for the Armenian community and for the complementary school. There were around 150 students, all G1 immigrants and speakers of Eastern Armenian taught by native speaker teachers of Eastern Armenian. The school year starts in October and ends at the end of May. From 2014, all the teachers are volunteers devoted to the sacred mission of HL preservation. The school is under the auspices of the Armenian philanthropic organization - Armenian Relief Society of Macedonia and Thrace (est. 1932). During the school year 2017-2018, when the study was conducted, there were 120 students grouped into 6 classes. Classes took place every Saturday (on a set timetable from 10:00 to 14:30).

Eight G2 Armenian children participated in the present study and were the students of one of the researchers' group. It was their second year at the school; their proficiency level ranged from approximately A1 to B1 (based on in-class performance) and they were all born in Greece. Table 1 presents the profile of the participants; what seems rather interesting is that the majority have non-Greek citizenship, which posits an interesting issue for examination and discussion.

Table 1. Participants' profile

N	Age	Gender	Place of birth	Citizenship	Languages	Proficiency
1	8.5	F	Greece	Armenian	Greek, Armenian	A2
2	8	F	Greece	Armenian	Greek, Armenian	A2
3	9	F	Greece	Georgian	Greek, Armenian	A1
4	10	M	Greece	Greek	Greek, Armenian	A1
5	10	M	Greece	Armenian	Greek, Armenian	B1
6	12	F	Greece	Greek	Greek, Armenian, Russian	A1
7	12	F	Greece	Georgian	Greek, Armenian	B1
8	12	M	Greece	Armenian	Greek, Armenian	B1

With regard to the data gathering tools, focus group discussions and individual interviews were used to collect ethnographic data. The learners were divided into two focus groups according to their age in order to keep the discussion on the same level. The data were collected on Saturdays, sparing about half an hour just before the end of classes during the months of April and May 2018 and the researchers had ensured that all the participants and their parents were aware of the aims of the research and gave their consent. A total of four hours of focus group discussions and about two hours of interviews were voice-recorded. The discussions were conducted in Greek so as to create a maximum comfortable environment for the participants to speak out freely and express their thoughts and feelings.

5. Results and discussion

The discussions and interviews mainly focused on three aspects – identity, HL use and preservation and the role of the complementary school. The participants were encouraged to express their attitudes and feelings about these issues freely, which meant that many times they switched from one topic to another and then switched back to the first but remained undisturbed by the teacher-researcher, as the main objective was to record every detail of their valuable recounts.

5.1. My name – my identity

Only two participants had Armenian names; one of them, though, used his Greek name (after the baptism) in the Greek socio-educational context. The most distinctive feature about the vast majority of Armenians is their surnames, which end in –yan and very often they are very hard to pronounce due to the existence of consonant clusters. Thus, all the participants had Armenian surnames with the characteristic –yan ending and reported to be very proud of their origin and their surnames. The majority stated that they had not confronted any kind of discrimination because of the name/surname or their origin; however, some kind of psychological pressure seems to exist. For example, participants (P hereafter) 2 and P10 mentioned that they were kind of bullied by a classmate on account of their surname which was difficult to pronounce. Likewise, P6 reported that in the past she had got laughed at, because her surname had five consonants stacked together and was very difficult for Greeks to pronounce (e.g. Mkrtchyan).

What is more, P7 reported that she had even complained to her mother and insisted to change her name because everyone pronounced it in different ways and most importantly, due to a priest's refusal to give

her communion as she did not have a Christian name. One of the most annoying recounts was that of P5, who reported that the teachers tried to hellenize his name, suggesting that he could be called Savvas (though it should be mentioned that his Armenian name was very easy to pronounce from a phonetic point of view).

The participants were also asked how they could identify themselves – i.e. Armenians or Greeks. They were asked to reflect upon this question because due to their young age it was very hard to express the intricate issue of identity and belonging. Surprisingly enough, their answers were really very insightful. For example, P3 stated: "*When I come to the Armenian school, I feel so Armenian and when I go to the Greek school I feel so Greek….ummm I do not know how to explain this*". In this case, we can see that P3 was still in search of her identity, and this can be attributed to her young age.

An opposite attitude was expressed by P8: "*I am and I feel 100% Armenian, though I know that I live here, I was born here, I will live here*". Once he further considers his line of thought, it becomes clear that there is a strong influence of the family, which tries hard to preserve their ethnolinguistic identity. In this case, we can clearly see that P8 had a strong home-oriented identity which had been formed and supported by his family.

In the examples below, we can see the most balanced option, where the participants have learnt to incorporate their Armenian and Greek identities. For example, P1 said: "*I would rather say that I feel both, I would say that I feel myself Greek-Armenian and I am proud of it*"; and P6: "*I feel myself Greek of Armenian origin*".

The case of P4 was very special because he exhibited a very high level of denial of his Armenian identity and his ethno-linguistic background. "*I feel myself more Greek*". He was compelled to attend the Armenian school by his parents and was really very reluctant to learn the language. During further individual interviews with him and even with his mother, it came to the surface that the citizenship issue had played an immense role in the formation of his attitude and total identity denial. It had taken the family about five years and tremendous efforts to gain his citizenship and that was the reason that being and feeling Greek was that important to the child. It has come to the point that being non-Greek was associated with inferiority and the child would not allow his mother to talk Armenian or Russian with him in public.

Citizenship, immigration and ethnic identity are serious issues which have become the research scope of sociologists and anthropologists (Banks 2014; Gutmann 2004; Koopmans et al. 2005). In the present study, we can spot the impact of citizenship on our participants' attitudes. What is more, P1, P2 and P3 claimed with great self-assuredness that they had Greek citizenship and the researchers addressed the participants' parents to learn more about the real citizenship of the children. When asked again, they said that they truly believed so because they were born in Greece, they lived in Greece and Greece was their homeland so they considered it natural to have Greek citizenship. P7 knew about her Georgian citizenship but she denied it and insisted that she had Greek citizenship. The following words reflect her resentment: " *I consider it so unjust that I do not have Greek citizenship, sometimes I feel really humiliated, Greece is my homeland but I do not have equal rights here….well, there were some periods of time that our family had no papers at all! So I was illegal in my homeland*".

The difficulties faced obviously hinder them from developing their sense of belonging; at least that is what emerged in our long discussions. They were born in one country but they are citizens of other countries which almost none of them have ever visited in their lives. "*Greece is our homeland, we belong here"* (P7); *"Greece is our homeland. Well [laughing shyly], our granny says when we finally arrange our papers [to tackle the citizenship issues] and earn a lot of money, we will go back…..but I do not know whether we want to…"* (P5); *"Our uncle is in Russia, our aunt is in the USA, another uncle in the Netherlands….we have no one in Armenia … so I believe we are going to live in Greece"* (P1).

In relation to their sense of belonging and identity formation, it was important to explore the role of the socio-educational context as well and to see to what extent they are encouraged to retain their ethnic

identities and heritage language. Thus, they were asked to recount whether they have ever been encouraged by their teachers to speak about their language and culture or to present their country of origin or to give any other example when they were encouraged to speak about their roots. "*Yes, during the geography class. I showed where Armenia was and mentioned different things about Armenia. I was so proud of it. My classmates were asking questions and I was eager to answer them all*" (P7). Another participant mentioned: *"My math teacher knows Armenian and he often talks to me in Armenian. This is great! This is so motivating and helpful…um well, sometimes if I do not understand something in Greek he just turns to Armenian to help me*" (P6). These are two examples when they were encouraged to talk about their countries of origin and it turned out to be very motivating for them.

Nevertheless, in the majority of cases, they said that the only interest in their origin was during the first class when a new teacher simply asked about their country of origin. There was even a case when a teacher's negative reaction to the Armenian language had a great impact on P7: "*Once, our teacher asked us to write down some words in different languages. Then, I was not attending this school so I did not know how to write, therefore, I tried to reproduce accurately the words which I printed out from the internet….I was trying so hard…my teacher looked at it and said that it was worse than Chinese….I felt so miserable and insulted…I was ready to cry, I will never forget that feeling of deep annoyance, because I knew that our letters were so beautiful and complex*".

Rumbaut (2005), in his longitudinal study of ethnic identities of over 5000 G2 immigrant children in the U.S.A. established several factors that could be linked to ethnic self-identity development. The findings of that study are quite relevant to the ones of the present study and can provide a greater understanding of the complexities involved. As Rumbaut (2005: 304) aptly put it:

> "*Situated within two cultural worlds, they must define themselves in relation to multiple reference groups (sometimes in two countries and in two languages) and to the classifications into which they are placed by their native peers, schools, the ethnic community and the larger society. Pressure from peers and from parents can toughen the tug-of-war of ethnic and national loyalties, contributing unwittingly to a sense of marginality.*"

It becomes evident, that there are many intricate issues that our participants as well as many other G2 immigrant children face in their identity formation, and further studies like this will help the researchers and educators understand better all the intricate issues that are quite pertinent.

5.2. HL use and preservation

The participants were asked where and with whom they usually used their HL. The most common and, of course, expected answer was at home with parents and grandparents (Yalmaz 2016). Another important source of exposure to the HL was the media and online communication. Those who had a higher level of proficiency especially in comprehending spoken language and having an advanced vocabulary reported that they had satellite TV and watched Armenian programmes on a daily basis. They also reported that they used well-known communication and networking software and applications to communicate with relatives in Armenia or abroad. The language that they use for their virtual communication is Armenian. P2, for example, was very shy so she never spoke in Armenian to her relatives but she was exposed to online conversations when other family members talked to their relatives. As she admitted, this helped her improve her listening skills and added laughingly that every time her grandmother started calling all the relatives one by one and discussing everything in the world, she practiced her listening skills. Similar findings were found among Chinese (Kung 2013; Lao 2004) and Spanish (Velázquez 2017) immigrant children and young people who used TV and social media to retain their heritage language.

Almost everyone reported speaking mainly Greek, even though they tried to use Armenian as well with their siblings and Armenian friends. P7 was an exception; she was the one to insist that everyone spoke Armenian both at home and in all social encounters. Generally, she was the most motivated and most advanced student in the group and she put great effort into using the heritage language whenever the situation permitted.

During the discussion about HL use in the wider community, only P4 reported that he felt uncomfortable when his parents or someone else spoke to him in Armenian in public. We discussed this special case in 5.1 and tried to give our interpretation of this inferiority complex. Other participants were positive about HL use in public and felt no psychological pressure or hindrance to do so, though they admitted that they would never take the initiative to start a conversation in Armenian in public.

There was also a long discussion whether they had ever felt that their HL had any impact on their L1 production or comprehension and whether they viewed their HL as an impediment or a merit. Everyone agreed that they never felt any kind of interference of their HL with their L1 acquisition and learning outcomes. As P1 characteristically said "*After all, Greek is our mother tongue and we are as fluent as anyone else in our classroom*" and P7 added "*and we are even much better than most of them*". This answer might be the reason why it was preferred to define Armenian as HL and Greek as L1 in the present study notwithstanding the fact that in the majority of studies the HL is generally considered L1. But in this particular case, everyone considered Greek their primary L1 and Armenian as their secondary home language, something that they learned to please their parents and to keep the home tradition.

Almost everyone stated with a considerable degree of seriousness that they contemplated the importance of the Armenian language. We could identify certain motivational factors:

- It is the language of their parents, grandparents and relatives – serving communicative needs (Lindfors 2008).
- It is part of their Armenian origin – reflecting the affective domain (Yalmaz 2016).
- It is a very ancient and important language – showing appreciation (Yalmaz 2016).
- It should be passed on to their children – reflecting heritage and tradition.
- Love for the language instigated by the appreciation for the teacher -P7 declared that her dream is to become a teacher of Armenian in the complementary school just like her teacher - intrinsic motivation.

It can be observed that no one exhibited any instrumental needs to learn or to preserve their HL, thus, in other words, seeing no real life use in it. All their motivation and attitudes are traced in the affective domain. Everyone declared that they would like to visit Armenia when they grow up in order to become more acquainted with their homeland and their culture.

5.3. The role of the Armenian complementary school

The participants were also asked about their attitude towards the Armenian complementary school and its role in their HL development. Based on their comments, it becomes clear that the complementary school has helped them learn their language, history and culture. It has also helped them become friends with other Armenian children of their age. As P2 admitted: "*Last year, I was attending reluctantly…well, my parents were forcing me to come….this year, I am attending willingly and with great pleasure. I enjoy our classes*". P7 shared her views that she saw the school as the only source of formal language learning: "*If we don't come to this school, we will not be able to learn Armenian. Our parents cannot help us with this task*". To justify her point, it should be mentioned that the majority of the participants were of Georgian-Armenian families (i.e. ethnic Armenians who were born or lived in Georgia) so it becomes clear that their parents' language proficiency could not suffice to provide the necessary HL education.

Of course, almost everyone admitted that they experienced family pressure in attending the complementary school and that they would prefer to spend their Saturdays at home or somewhere more relaxed after a tiresome week of school and activities. Nevertheless, they stated that the second year at school was more interesting and they had started attending the school more willingly; they enjoyed the atmosphere and they felt themselves more Armenian and patriotic within the school.

This does not come as a surprise because behind every successful bilingual there are well-determined parents, who encourage and support their HL preservation and education. For example, Liang (2018), in his review of 17 recent studies on HL preservation in the U.S.A. and Canada, found that beside in-home HL education, parents in many studies send their children to HL school. Here it must be pointed out that the reasons for doing so are varied ranging from heritage preservation needs to better future career opportunities. Therefore, this comes to reaffirm that the role of complementary HL schools is crucial not only in this particular case but in many other countries and communities.

6. Conclusion

The results of the present study have shed light to the issues regarding the difficulties of heritage language use and preservation faced by second generation (hereafter G2) children of Armenian origin (irrespective of citizenship) within the Greek socio-educational context. There is certainly room for further investigation which could lead to a better understanding of certain subtle issues concerning identity and heritage language use. As for now, we can highlight the importance of the following findings:

- The participants of the study had positive attitudes towards their HL and strong motivation to preserve it.
- Though some of them had formed a bilingual and bicutlural identity or a dual lingua-cultural identity, some of them, usually younger in age, had some difficulties in their identity formation. As discussed in detail above, some people may try to shatter their sense of belonging.
- Even though seven out of eight did not have Greek citizenship, they viewed themselves as Greeks of Armenian origin or at least viewed Greece as their homeland.
- The role of the Armenian complementary school was crucial in the formation of their bilingual and bicultural identity as well as in the development of their language skills.
- It becomes evident that the participants of this study and, in general, every G2 immigrant child need more encouragement and interest on behalf of their teachers in the Greek schools. This can positively affect their identity formation and learning outcomes, in general.

In our view, the educational system, as a whole, and the teacher, in particular, should show such children the way to balance between their two identities and languages and to learn how to benefit from both of them. In other words, bilingualism is a great advantage (Adesope et al. 2010; Bialystok et al. 2012; Hilchey & Klein 2011) but it is the job of a good teacher to help the bilingual immigrant children understand this gift. To this end, teachers have to be educated and trained in order to help G2 learners preserve their identity, culture and heritage language, while at the same time engaging on equal terms in the wider community (Van Deusen-Scholl 2003).

References

Adesope, O., Lavin, T., Thompson T & C. Ungerleider (2010). Systematic review and meta-analysis on the cognitive benefits of bilingualism. *Review of Educational Research*, *80*(2), 207-245.

Baker, C. & S.P. Jones (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Banks, J.A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education*, *194*(3), 1-12.

Benmamoun, E., Montrul, S. & M. Polinsky (2010) *White Paper: Prolegomena to Heritage Linguistics*. Cambridge, MA.: Harvard University.

Benmamoun, E., Montrul, S. & M. Polinsky (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics 39*(3-4), 129-181.

Bialystok, E., Peets, K.F. & S. Moreno (2012). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, *35*(1), 177-191.

Corson, D. (1999). Community-based education for indigenous cultures. In S. May (Ed.), *Indigenous Community-Based Education,* (pp. 8-19), Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1991). Introduction. *Canadian Modern Language Review*, *47*(4), 601-5.

Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J.K. Peyton, D.A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 81-89). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (pp. 71–96). San Francisco: Jossey-Bass.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & 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.

Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A. & R. Tsokalidou (2014). Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language? *International Multilingual Research Journal 8*(4), 291-308.

Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & R. Tsokalidou (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education*, *3*(1), 1-17.

Hilchey M. & R. Klein (2011). Are there bilingual advantages on nonlinguistic interference tasks? Implications for the plasticity of executive control processes. *Psychonomics Bulletin & Review*, *18*, 625-658.

Kagan O. & K. Dillon (2017). Issues in heritage language learning in the United States. In N. Van Deusen-Scholl & S. May (Eds) *Second and Foreign Language Education: Encyclopedia of Language and Education* (pp. 143-156). New York: Springer Science and Business Media LLC (3rd edition).

Kondo-Brown, K. (2003). Heritage language instruction for post-secondary students from immigrant backgrounds. *Heritage Language Journal*, *1*(1), 1-25.

Koopmans, R., Statham, P. Giugni, M. & F. Passy (2005). *Contested Citizenship: Immigration and Cultural Diversity in Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Kung, F.W. (2013). Bilingualism and the second generation: Investigating the effects and methods of heritage language maintenance and second language acquisition. *English Teaching & Learning, 37*(3), 107-145.

Lao, C. (2004). Parents' attitudes toward Chinese–English bilingual education and Chinese-language use. *Bilingual Research Journal*, *28*(1), 99-121.

Liang, F. (2018). Parental perceptions toward and practices of heritage language maintenance: Focusing on the United States and Canada. *International Journal of Language Studies, 12*(2), 65-86.

Lindfors, J.W. (2008). *Children's Language: Connecting Reading, Writing, and Talk*. New York: Teachers College Press.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A. & C. Maligkoudi (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected Papers of ISTAL 22,* (pp.358-371). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.

Meisel, J. (2011). *First and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Revithiadou, A., Kourtis-Kazoullis, V., Soukalopoulou, M., Konstantoudakis, K. & C. Zarras (2015). Developing CALL for heritage languages: The 7 keys of the dragon. *Eurocall Review 23*(2), 38-57.

Rumbaut, R. (2005). Assimilation, dissimilation, and ethnic identities: The experience of children of immigrants in the United States. In M. Rutter & M. Tienda. (Eds.) *Ethnicity and Causal Mechanisms* (pp. 301-334). New York: Cambridge University Press.

Shin, S.J. (2017). *Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity and Society.* New York: Routledge.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J.K. Peyton, D.A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37–80). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA Research: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal*, *89*(3), 410-426.

Valdés, G. & R.A. Figueroa (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood, NJ: Ablex.

Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education, 2*(3), 211-30.

Velázquez, I. (2017). Reported literacy, media consumption and social media use as measures of relevance of Spanish as a heritage language. *International Journal of Bilingualism 21*(1), 21-33.

Yalmaz, T. (2016). The motivational factors of heritage language learning in immigrant bilingualism. *International Journal of Social Science and Humanity*, *6* (3), 191-200.

Chatzispyrou, D. (2014). Η διατήρηση της διγλωσσίας και της διπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών, των ιστορικών και οικονομικών μεταναστών της αρμενικής παροικίας Θεσσαλονίκης (οι αντιλήψεις των γονέων) [Preservation of bilingual and bicultural identity of historic and economic immigrants' children of the Armenian community of Thessaloniki (parents' views)]. Unpublished MA diss, School of Pedagogy, Aristotle University of Thessaloniki.

Mantzanidou, S. (2009). Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. (The development of bilingualism and the intercultural identity of repatriated and foreign students: the role of the school and the family). Unpublished MA diss, School of Philosophy and Pedagogy, Aristotle University of Thessaloniki.

Effects of Home Language Practices, (Bi)literacy, School Context and SES on the Vocabulary Development of Albanian-Greek Bilingual Children

Maria Kaltsa
Aristotle University of Thessaloniki
mkaltsa@enl.auth.gr

Eleni Agathopoulou
Aristotle University of Thessaloniki
agatho@enl.auth.gr

Ianthi Maria Tsimpli
University of Cambridge
imt20@cam.ac.uk

Abstract

Research findings on the role of home language practices in bilingual families suggest a positive effect of the extensive use of the minority language at home in the development of that language (De Houwer 2007), along with a strong input quantity correlation to vocabulary development in particular (Cobo-Lewis et al. 2002). Moreover, parental socioeconomic status (SES) appears to contribute significantly both to L1 and L2 (Calvo & Bialystok 2014) and interacts with literacy development in both languages (Lindholm-Leary 2014). The present study examines how bilingualism, home language practices in the preschool age and L1 and L2 current input affect vocabulary development in Albanian-Greek bilingual children. To this aim, 79 bilingual children, aged 8 to 10 years-old were administered two tasks: (a) a Greek expressive vocabulary task (Vogindroukas et al. 2009), and (b) an Albanian expressive vocabulary task (Kapia & Kananaj 2013). Background information was collected on home language practices, current oral use of L1 and L2, past and current literacy practices with regard to each language, hours of instruction in each language and parental SES information with the use of questionnaires administered both to parents/guardians of the bilingual children and to the children themselves (Mattheoudakis et al. 2016). The data analysis showed that (a) L1 instruction positively affects L2 vocabulary of bilingual children who live in the L2 context, (b) SES (as indicated by maternal education level) directly affects literacy practices and (c) bilingual educational contexts drive language growth.

Keywords: *Expressive vocabulary, bilingualism, Greek, Albanian.*

1. Introduction

Vocabulary development in bilingual children appears to be affected by a variety of factors such as language practices in the early years, current language input in the two languages (two first languages, 2L1s hereafter), school practices and (bi)literacy development. With regard to the preschool age, home language practices affect early language development in bilingual acquisition, although not always directly (cf. Cobo-Lewis et al. 2002; De Houwer 2007; Gutiérrez-Clellen & Kreiter 2003; Hurtado et al. 2014; Paradis 2008; Thordadottir 2011). Variation in vocabulary development among monolingual and bilingual speakers is expected due to language input variability as word learning crucially depends on opportunities to hear words used in context (Bates et al. 1995; Hart & Risley 1995; Tsao et al. 2004). Lexical knowledge appears to be affected by sex (Bornstein et al. 2004; Kern & Gayraud 2010), birth status (pre-term *vs*. full term) (Kern & Gayraud 2007), birth order (Hoff-Ginsberg 1998) and family socioeconomic status (SES) (Hart & Risley 1995; Lee 2011). Additionally, the amount of input received in the home setting contributes significantly in the bilingual children's vocabulary development (Mattheoudakis et al. 2016), however, in a number of previous studies, only the majority language input

is measured, thus important information which could account for the L1 and L2 vocabulary development of bilingual children is missed (Tsimpli 2017). Therefore, it is imperative that input in both languages is evaluated in order to clarify the contribution of each.

Bilingual vocabularies are often identified as smaller compared to monolingual ones, mostly due to reduced input quantity available to bilinguals (Bialystok et al. 2009; Gathercole & Thomas 2009; Scheele et al. 2010). It should be noted, however, that no delay in vocabulary development is traced when young bilingual and monolingual children are matched in age, overall length of language exposure, birth order, family SES and sex (De Houwer et al. 2014). In particular, recent studies have reported that high levels of family SES have a positive impact on the overall linguistic growth of bilingual children, on the rate of language acquisition as well as on the size of bilingual children's vocabularies (Armon-Lotem et al. 2011; Paradis 2011).

Another significant factor in language development is school context and more specifically biliteracy. According to Rauch et al. (2012) the development of literacy skills in both L1 and L2 may determine general language growth. Leider et al. (2013) examined 123 biliterate Spanish-English bilingual children attending grades 3rd to 5th and found that they were better than monoliterate bilinguals on English word recognition. Moreover, Andreou et al. (2017) examined biliterate and monoliterate Greek-Albanian and Greek-German bilingual groups on a narrative test and reported that the biliterate groups exhibited greater syntactic complexity in narrative production than the monoliterate groups. These findings suggest that biliteracy enhances bilingual performance overall. In relation to biliteracy development it is key to examine whether increased input of the L1, when that is a minority language, within the school setting may override the effect of the majority language of the society on bilinguals' language development. To this aim, the present study examines how bilingualism, home language practices in the preschool age and L1 and L2 current input affect expressive vocabulary development in both L1s of Albanian-Greek bilingual children.

2. The Study

2.1. The Participants

The participants were 79 bilingual children aged from 8;2 to 10;1 years old (38 girls, 41 boys). The participants had a mean age of 9;8 (SD: 0;1) and were located in Northern Greece and in Albania. The bilinguals located in Greece (N: 65) attended state primary schools, where the language of instruction was Greek (majority language), 30 hours per week, with no hours of instruction in Albanian. Additionally participants in Greece also attended Albanian language courses for approximately 2 hours per week. The bilinguals located in Albania (N: 14) attended a private bilingual school. At this bilingual school setting Albanian (majority language) is the medium of instruction for most of the school subjects taught while Greek is used for the remaining (25%) of the subjects (Language, Maths, History etc.). This amounts to 14 to 16 hours of instruction per week in Greek and 23 hours of instruction per week in Albanian. Additionally, our study also evaluates the family Socioeconomic Status (SES) measured in terms of parents' educational background, specifically the mother's. An ordinal scale from 1 to 5 with "1" assigned to primary school education, "2" to junior high school education, "3" to senior high school education, "4" to college education and "5" to university education was used. The analysis showed that the family SES of participants in Greece was 2.8, which in our study corresponds to senior high school education, and the family SES of participants in Albania was 4, corresponding to college education.

Background information was collected on a number of input related variables with the use of questionnaires administered to bilingual children as well as their parents (Mattheoudakis et al. 2016). Table 1 presents the relevant information as frequency measurements on language input in the preschool age:

Table 1: Preschool age: home language & early literacy practices

	Greek monolingual school setting	**Bilingual school setting in Albania**
Home Language: Greek	32.1%	19.2%
Home Language: both languages	26%	54.8%
Home Language: Albanian	40.8%	26.2%
Early Literacy: Greek	27.7%	29.2%
Early Literacy: both languages	13.1%	37.5%
Early Literacy: Albanian	16.2%	26.2%

Home Language refers to the children's exposure to each language from birth up to the age of schooling, i.e. around 6. The relevant questions asked about the language(s) the child heard/used from birth up to the age of 3 and during the pre-school years, 3 to 6 years old. As Table 1 shows, bilingual children in Greece used Albanian as a home language at 40.8%, Greek at 32.1% and 26% followed bilingual home practices. Bilingual children in Albania followed primarily bilingual home practices at a robust 54.8%, Albanian as a home language at 26.2% and Greek at 19.1%. The Early Literacy measure concerns the degree to which each of the languages (Greek and Albanian) was used when family members read books to children up to the age of 6. As also shown in Table 1, bilingual children in Greece were exposed primarily to Greek shared book reading at 27.7%, Albanian at 16.2% and bilingual shared book reading at 13.1%. Meanwhile, bilingual children in Albania were exposed primarily to bilingual shared book reading at 37.5%, Albanian at 26.2% and Greek shared book reading at 29.2%. Overall, the language practices during the preschool years shows variation between bilingual children in Greece and bilinguals in Albania. Table 2 presents the language input (oral and written medium) they received at the time of testing:

Table 2: Current oral input & literacy

	Greek monolingual school setting	**Bilingual school setting in Albania**
Oral Use: Greek	39%	8%
Oral Use: both languages	30%	52.5%
Oral Use: Albanian	20.2%	30.5%
Current Literacy: Greek	54.9%	8.8%
Current Literacy: both languages	10.4%	37.6%
Current Literacy: Albanian	8.4%	24.3%

The Oral Use measure concerns the participants' daily language preference/use in oral tasks. The questionnaires asked about the children's preferred language for oral interaction with family members/friends, for memorizing phone numbers, telling the time, mental counting/calculating, watching TV/movies. As shown in Table 2, bilinguals currently attending monolingual Greek schools use Greek for their daily oral activities at 39%, Albanian at 20.2% and both mediums at 30%. The bilingual children's

practices in the bilingual school setting in Albania are robustly different since they use both mediums at 52.5% and Albanian and Greek at 30.5% and 8% respectively.

The Current Literacy measure aims to evaluate children's current language preference/use in writing/reading tasks, and, more specifically the degree to which they preferred to use Greek/Albanian for daily writing/reading tasks (writing lists/letters/cards, reading aloud, texting, emailing, visiting websites, video-gaming, book/magazine reading). Bilinguals currently attending monolingual Greek schools use Greek for literacy practices at 54.9%, Albanian at 8.4% and both mediums at 10.4%. The bilingual children's literacy practices in the bilingual school setting in Albania are robustly different since they use both mediums at 37.6% and Albanian at 24.3% and Greek at 8.8%. To further examine if and how (bi)literacy practices are related to family SES we ran a correlation analysis of SES and literacy input measurements across participants. The analysis showed a significant and positive correlation between SES and Current Biliteracy practices ($r(79) = .24$, $p = .030$), SES and Current Literacy practices in Albanian ($r(79) = .26$, $p = .020$) and SES and Hours of instruction in Albanian ($r(79) = .48$, $p < .001$). These findings clearly show that higher maternal SES is associated to increased frequency of use of Albanian as a written medium in bilingual development.

2.2. Expressive Vocabulary Tools

To measure children's vocabulary abilities all bilingual participants conducted a standardized expressive vocabulary task in Greek (Vogindroukas et al. 2009) and a similar one in Albanian (Kapia & Kananaj 2013). The Greek expressive vocabulary test employed is an adaptation of the Word Finding Vocabulary Test from the Renfrew Language Scales (1995) and it consists of 50 black-and-white pictures depicting common objects that each participant is asked to name. Testing is discontinued when the participant fails to respond correctly in five consecutive trials. Each correct response is given one point with a maximum score of 50 points. The Albanian expressive vocabulary task (Kapia & Kananaj 2013) follows the same experimental design and has the same number of word items.

2.3. Results

The overall performance of the bilingual children in the study in relation to their area of residence and the type of school setting they are attending is presented in Figure 1 below:

Figure 1: Albanian-Greek bilinguals' performance in the expressive vocabulary measurements

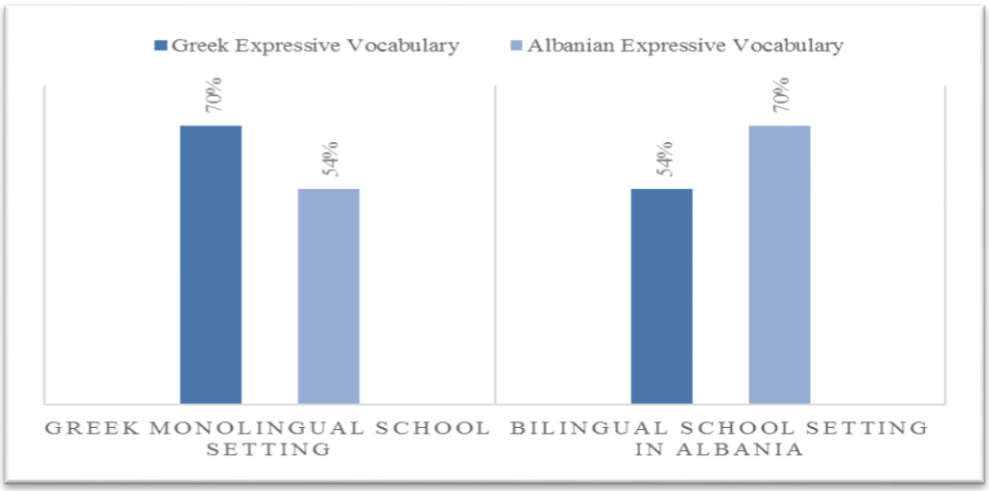


Figure 1 shows that bilingual children located in Greece and attending Greek monolingual schools had an accuracy score of 70% for the Greek measurement and 54% for the Albanian measurement; meanwhile the reverse pattern is found for bilingual children attending a bilingual school setting in Albania with an accuracy score of 54% for the Greek vocabulary task and 70% for the Albanian vocabulary task. To further examine what led to higher accuracy score in each of the expressive vocabulary measurements we ran a correlation analysis of the vocabulary score in each language and all input measurements as described in Section 2.1 across all participants. With regard to the development of the Greek expressive vocabulary it was shown that the use of Greek as a home language in the preschool years contributes positively in the development of Greek vocabulary (Home Language – Greek: $r(79) = .334$, $p = .003$), which is further boosted by the current daily oral practices in Greek (Oral Use - Greek: $r(79) = .275$, $p = .014$) and the hours of Greek instruction in the context of school (Hours of instruction in Greek: $r(79) = .359$, $p = .001$). With regard to the Albanian expressive vocabulary it was shown that its development is positively related to (a) bilingual home practices in the preschool years (Home Language – Both: $r(79) = .238$, $p = .034$), (b) shared book reading practices in Albanian (Early Literacy – Albanian: $r(79) = .355$, $p = .001$), (c) current biliteracy practices (Current Literacy – Both: $r(79) = .373$, $p = .001$), (d) current literacy practices in Albanian (Current Literacy – Albanian: $r(79) = .362$, $p = .001$), (e) current bilingual oral practices (Oral Use – Both: $r(79) = .338$, $p < .001$), (f) current oral practices in Albanian (Oral Use – Albanian: $r(79) = .279$, $p = .014$), SES (SES: $r(79) = .334$, $p = .003$), and (g) the hours of Albanian instruction in the context of school (Hours of instruction in Albanian: $r(79) = .358$, $p = .001$).

To further disentangle the role of input factors in the two educational contexts a separate correlation analysis was conducted. With reference to the Greek monolingual school setting the analysis showed that the Greek expressive vocabulary scores were positively correlated to the hours of instruction in Albanian ($r(65) = .251$, $p = .044$), while the Albanian expressive vocabulary scores were positively correlated to (a) shared book reading practices in the preschool years (Early Literacy – Albanian: $r(65) = .368$, $p = .003$), (b) current biliteracy practices (Current Literacy – Both: $r(65) = .323$, $p = .009$), (c) current literacy practices in Albanian (Current Literacy – Albanian: $r(65) = .262$, $p = .035$), (d) current bilingual oral practices (Oral Use – Both: $r(65) = .295$, $p = .017$) and (e) current oral practices in Albanian (Oral Use – Albanian: $r(65) = .311$, $p = .012$). With regard to the bilingual school setting in Albania the analysis showed that the Greek expressive vocabulary scores were positively correlated to the language practices in the preschool years; specifically the use of Greek as a home language (Home Language – Greek: $r(14) = .622$, $p = .018$) and shared book reading practices in Greek (Early Literacy- Greek: $r(14) = .794$, $p = .001$). In relation to the Albanian expressive vocabulary scores no significant correlations were identified due to the fact the performance of children in the bilingual school context did not show much variation. It is important to note that even though in the across all participants analysis SES was shown to be a contributing factor for expressive vocabulary development, the effect of SES, as measured via maternal educational background, disappears when data analysis focused on each educational setting and (bi)literacy emerges as the key contributor in vocabulary development.

3. Discussion

The study set out to examine how bilingualism, home language practices in the preschool age and current input and literacy practices in particular affect expressive vocabulary development in both L1s of Albanian-Greek bilingual children. In most previous studies, only the majority language input is measured, thus important information on the role of the input in the minority language is missed (see also Tsimpli 2017). However, in order to examine how input in both languages contributes to both L1s' development we have measured and examined the effect of L1 and L2 input in both mediums (oral and written). Research studies in the area of bilingual development have identified a number of factors as crucial for bilingual acquisition with the most prominent ones being home language practices and speaker specific demographic characteristics such as sex and SES. Specifically, at the preschool age home

language practices are shown to affect early language development in bilingual acquisition, even if not always directly (cf. Cobo-Lewis et al. 2002; De Houwer 2007; Gutiérrez-Clellen & Kreiter 2003; Hurtado et al. 2014; Mattheoudakis et al. 2016; Paradis 2008; Thordadottir 2011). Similar effects of home language is also found in our data suggesting that the amount of input received in the home setting contributes significantly in the bilingual children's vocabulary development even when testing is conducted at a much later age, in the case of our study at the ages of 8 to 10.

Moreover, the size of the vocabulary has also been strongly associated with family SES (Hart & Risley 1995; Lee 2011). Our study included this parameter in the analysis and it was shown that the participants' SES as indicated by maternal education level directly affected the literacy practices of bilinguals; in particular higher SES was associated to higher biliteracy practices and literacy practices in Albanian in particular. Additionally, families with a higher SES would focus on increasing the hours of instruction of Albanian thus supporting the development of the minority language through structured input in a school setting. These biliteracy practices were consequently associated to improved performance at the expressive vocabulary measure in Albanian. Thus, our data verifies studies like Armon-Lotem, Walters & Gagarina's (2011) and Paradis' (2011) that SES may affect positively the development of literacy in both languages with equal emphasis on the minority one.

Furthermore, the examination of each educational setting separately helped us identify the role of different types of input in vocabulary growth. With reference to the Greek monolingual school setting, bilinguals' performance in the Greek expressive vocabulary task was positively affected by increased hours of instruction in Albanian suggesting that minority L1 instruction positively affects L2 vocabulary of bilingual children who live in the L2 context. This evidence adds to educational research that highlights that when bilingual children are encouraged to use their entire linguistic reserve measurable benefits are evident in their bilingual development and general academic achievement (for overview see García 2009). Similar findings are documented by Bylund and Díaz (2012) who investigated the possible effects of minority language support in the grammatical competence of bilinguals in the majority language and found better majority language outcomes when the minority language was supported by formal instruction. In our case being schooled in the minority language as well was shown to impact positively on the vocabulary development of the majority language too thus underscoring the need for biliteracy development programs that acknowledge the bilinguals' entitlement to mother tongue instruction. With regard to Albanian vocabulary development it was shown that early literacy practices in Albanian and current biliteracy practices, as indicated by the children's preference in writing and reading tasks (writing lists/letters/cards, reading aloud, texting, emailing, visiting websites, video-gaming, book/magazine reading) enhance lexical development. Additionally, current bilingual oral practices as indicated by children's preferred language for oral interaction with family and friends, and other activities like telling the time, watching movies, also positively contributes to the vocabulary development of the minority language.

Meanwhile, with regard to the bilingual school setting in Albania the analysis showed that the Greek expressive vocabulary scores were positively related to the language practices in the preschool years; specifically the use of Greek as a home language and shared book reading practices in Greek verifying the key role or early input in language development suggested in earlier studies (Mattheoudakis et al. 2016; Paradis 2008; Thordadottir 2011). Note, however, that the Albanian expressive vocabulary score analysis revealed no factor leading to variation in the performance of bilinguals. This crucial finding suggests that ultimately it is the bilingual educational contexts that drive language growth (Bylund & Díaz 2012; Ganuza & Hedman 2017). Recall that when examining input factors across all participants the correlation analysis identified SES as a key factor for enhancing expressive vocabulary development. This effect though disappears when data analysis focuses on each educational setting and biliteracy in the form of structured language input in both languages emerges as the key contributor in vocabulary development. Thus, our results further support previous studies that identify biliteracy as a major factor in the L1 and L2 development of bilingual children [similar findings in Bylund & Díaz (2012), Leider et al. (2013) and Rauch et al. (2012)].

Consequently, the benefits of bilingual education and biliteracy in particular need to be further promoted with specific initiatives focusing on the promotion of qualifications in the community language (see for detailed discussion Tsimpli (2017); Ganuza & Hedman (2017)). At the current state, policy guidelines around multilingualism are supportive of oral skills in home language practices but little is done for the promotion of literacy skills in minority languages depriving bilingual children of the language benefits of biliteracy similar to the ones that our study has documented in relation to vocabulary growth in both L1s.

Acknowledgments

This work was co-financed by the European Union (European Social Fund – ESF) and the Greek national funds through the Operational Program 'Education and Lifelong Learning' of the National Strategic Reference Framework (NSRF) - Research Funding Program: Thales. Investing in knowledge society through the European Social Fund. Thales FP7 Project 'Bilingual Acquisition & Bilingual Education: The Development of Linguistic & Cognitive Abilities in Different Types of Bilingualism' (BALED – Award No MIS377313). PI: Ianthi Maria Tsimpli.

References

Armon-Lotem, S., Walters, J. & N. Gagarina (2011). The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *1*(3), 291-317.

Bates, E., Dale, P.S. & D. Thal (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*, (pp. 96-151). London: Blackwell.

Bialystok, E., Craik, F.I.M., Green, D.W. & T.H. Gollan (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, *10*, 89-129.

Bornstein, M.H., Hahn, C.-S. & O.M. Haynes (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language, 24*, 267-304.

Bylund, E. & M. Díaz (2012). The effects of heritage language instruction on first language proficiency: A psycholinguistic perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15*(5), 593-609.

Calvo, A. & E. Bialystok (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, *130*(3), 278-288.

Cobo-Lewis, A.B., Pearson, B.Z., Eilers, R.E. & V.C. Umbel (2002). Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written Spanish skills: A multifactor study of standardized test outcomes. In D.K. Oller and R.E. Eilers (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (pp. 98-117). Clevedon: Multilingual Matters.

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, *28*, 411-424.

De Houwer, A., Bornstein, M.H. & D.L. Putnick (2014). A bilingual–monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, *35*, 1189-1211.

Ganuza, N. & C. Hedman (2017). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics, 40*(1), 108-131.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: John Wiley & Sons.

Gathercole, V.C. M. & E.M. Thomas (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*, 213-237.

Gutiérrez-Clellen V.F. & J. Kreiter (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics*, *24*(2), 267-288.

Hart, B. & T. Risley (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Paul Brookes.

Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics, 19*, 603-629.

Hurtado, N., Grüter, T., Marchman, V.A. & A. Fernald (2014). Relative language exposure, processing efficiency and vocabulary in Spanish–English bilingual toddlers. *Bilingualism: Language and Cognition*, *17*(1), 189-202.

Kapia, E. & A. Kananaj (2013). *The Albanian vocabulary instrument*. Center for Albanian Studies, Institute of Linguistics and Literature. Tiranë, Albania.

Kern, S. & F. Gayraud (2007). Influence of preterm birth on early lexical and grammatical acquisition. *First Language, 27*, 159-173.

Kern, S. & F. Gayraud (2010). *L'inventaire franc¸ais du d´eveloppement communicatif*. Grenoble: La Cigale.

Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics, 32*, 69-92.

Lindholm-Leary, K. (2014). Bilingual and biliteracy skills in young Spanish-speaking low-SES children: impact of instructional language and primary language proficiency. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *17*(2), 144-159.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A. & C. Maligkoudi (2014) Bilingual Education & Types of Bilingualism. Paper presented at Workshop: *Language knowledge and development in native and non-native speakers*, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

Mattheoudakis M., Chatzidaki A., Maligkoudi C. & E. Agathopoulou (2016). Family and school language input: Their role in bilingual children's vocabulary development. *Journal of Applied Linguistics, 31*, 49-69.

Paradis, M. (2008). Bilingual effects are not unique, only more salient. *Bilingualism: Language and Cognition*, *11*(2), 181-183.

Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic approaches to bilingualism*, *1*(3), 213-237.

Scheele, A.F., Leseman, P.P.M. & A.Y. Mayo (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*, 117-140.

Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, *15*(4), 426-445.

Tsao, F.M., Liu, H.M. & P.K. Kuhl (2004). Speech perception in infancy predicts language development in the second year of life: A longitudinal study. *Child Development*, *75*, 1067-1084.

Vogindroukas, I., Protopapas, A. & G. Sideridis (2009). *Dokimasia ekfrastikoy lexilogioy* [Expressive vocabulary assessment] (Greek version of Renfrew Word Finding Vocabulary Test). Chania, Crete: Glafki.

Tracing Transnational Self-positionings among Greek Immigrants in Canada

Rania Karachaliou
University of Patras
karahaliou@upatras.gr

Argiris Archakis
University of Patras
archakis@upatras.gr

Villy Tsakona
National and Kapodistrian University of Athens
villytsa@otenet.gr

Panayiotis Pappas
Simon Fraser University
papappas@sfu.ca

Angela Ralli
University of Patras
ralli@upatras.gr

Abstract

The aim of this paper is to examine the multiple ways Greek immigrants position themselves in terms of transnational identities. In various studies of transnationalism, immigrants are seen as social agents who dynamically create transnational networks across host and home countries, shaping new cartographies of space and identity. Relevant to the new cartographies of identity is the notion of hybridity. Hybridity emerges from the fact that transnational individuals may build their identities as belonging either inside or outside certain spaces, in the center or in the periphery, in a blurred space which challenges traditional boundaries. This study is part of a large-scale research project which explores the immigrant experiences of Greeks who migrated to Canada from the mid-1940s until the late 1970s, through semi-structured interviews. Drawing on positioning theory (Davies & Harré 1990; Harré & van Langenhove 1991), we intend to show that our informants construct hybrid identities through a variety of linguistic resources, merging Greekness and Canadian-ness in creative ways.

Keywords: *Transnational identities; immigrants; positioning; hybridity.*

1. Introduction

The present paper explores the discursive practices first generation immigrants employ to define themselves in terms of transnational identities. Our data consist of 15 semi-structured interviews exploring the immigrant experiences of Greeks who migrated to Canada from the mid-1950s until the late 1970s. Our analysis focuses on hybrid self-positionings, i.e. the fluid self-descriptions which try to strike a balance between the Greek and the Canadian identity, and which are most common in our data. In particular, we examine (a) the discursive resources informants employ to construct their identities and (b) the specific sociopragmatic purposes these resources fulfill. We argue that, via constructing hybrid identities, immigrants claim Greekness, on the one hand, and legitimize themselves as Canadian citizens on the other, thus distancing themselves from Greeks living in Greece and the respective negative stereotypes.

Negative stereotypes of the 'flawed Greek' are quite common (even among Greeks living inside or outside Greece) and seem to be recontextualized by the informants of our study. Such stereotypes involve "negative elements of people based on their national and cultural identity by identifying in them inherent deficiencies and natural inclinations toward certain types of behavior" (Aitaki 2018: 963). These elements include, among other things, a general disregard for the law, the reluctance to stick to a clearly defined set

of values, the normalization of ideas and actions of dubious morality, antagonistic and individualistic ways of achieving their goals instead of collaborative and collective ones, the unwillingness to assimilate to 'modern' values and ways of living usually originating the Western world and projected as 'desirable', and a too flexible, or from a different perspective, disorganized way of acting (see among others Aitaki 2018, 2019). Such elements of the (stereotyped) Greek 'national self' are often contrasted with other (also stereotyped) 'national selves' (in the present case, the Canadian one).

In what follows, we will first present the theoretical background of our study which refers to the phenomena of mobility and transnationalism and how they interact with identity issues (section 2), particularly in the framework of positioning theory (section 3). Then, we describe the Canadian context concerning immigration (section 4) and move on to the data presentation (section 5) and analysis (section 6). The analysis intends to bring to the surface speakers' repertoires for constructing hybrid, transnational identities. Our discussion is rounded up in section (7) including the conclusions and some limitations of our study.

2. Mobility, transnationalism and identities

Among the central characteristics of the emergent postmodern world are the processes of globalization, massive migration, and cross-cultural interactions. Consequently, the discussion about language and human mobility has come to the forefront of sociolinguistic research (see among others Rampton 2006; Blommaert 2010; Pennycook & Otsuji 2015; Canagarajah 2017). The constant flows of people, products, ideas, and discourses have resulted in the coexistence of people from diverse cultural and linguistic backgrounds, and thus to the transformation of sociopolitical structures.

In this context, one of the topics which has attracted considerable scholarly attention is *transnationalism* (Basch et al. 1994; Vertovec 2004, 2009; Duff 2015). Transnationalism is defined as "the processes by which immigrants forge and sustain simultaneous multi-stranded social relations that link together their societies of origin and settlement" (Basch et al. 1994: 5). Immigrants are no longer seen as people who only strive to assimilate to an inhospitable foreign environment, but as social agents who dynamically create transnational networks across host and home countries, shaping new cartographies of space and identity (De Fina 2016: 164-165; see also Smith & Guarnizo 1998; Faist 2000). In this sense, transnationalism severely challenges the dominant ideologies of the modern nation-state, which is based on, and promotes, cultural homogeneity, stability, and the principle of 'one language-one nation'. The 'deterritorialization of national forms' in the postmodern era (Apparudai 1996: 9) and the accompanying manipulation of linguistic resources which are characterized by diversity and fluidity inevitably lead to a creative renewal of identity processes (De Fina & Perrino 2013).

As a result, over the last few decades, the discursive practices people employ to shape and negotiate their identities as members of transnational communities have become the focus of scholarly attention. Relevant research usually ascribes to the social constructionist paradigm, according to which identities are not static and unchangeable properties of the self; their production, reproduction, transformation, and dismantling are achieved via discourse (Wodak et al. 1999: 3-4; see also Sarbin & Kitsuse 1994: 2, 8; Antaki & Widdicombe 1998; De Fina et al. 2006; Archakis & Tsakona 2012). Furthermore, the notion of *hybridity* is frequently adopted to describe identity construction processes among deterritorialized people (De Fina 2016: 168). Hybridity emerges from the fact that transnational individuals may present themselves, and build their identities, as belonging both inside and outside certain spaces, in the center and in the periphery, in a blurred space which challenges traditional boundaries, or, as Bhabha (1994) would put it, in a 'third space'

> which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew.
>
> Bhabha 1994: 36-39

As a consequence, members of transnational communities may loose and eventually lose their sense of attachment to a specific physical territory. This means that linguocultural homogenization and the ensuing homogeneity constitute unattainable goals as people redefine and mix linguistic and cultural resources and identities. In the next section, we will focus on the discursive means through which speakers build their transnational identities drawing on Davies & Harré's (1990) notion of *positioning*.

3. Positioning

The complexity of transnational identities has become a fertile area of research, which we will approach through the concept of *positioning* put forward by scholars such as Davies & Harré (1990), Harré & van Langenhove (1991, 1999), Harré & Moghaddam (2003), Moghaddam & Harré (2010), and Deppermann (2013). Positioning concerns attitudes, evaluations and points of view emerging through linguistic and interactional resources:

> Positioning theory is about how people use words (and discourse of all types) to locate themselves and others. Often, positioning has direct moral implications, such as some person or group being located as "trusted" or "distrusted", "with us" or "against us", "to be saved" or "to be wiped out".
>
> Moghaddam & Harré 2010: 2

Furthermore,

> [o]nce having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular *images*, *metaphors*, *story lines* and *concepts* which are made relevant within the particular discursive practice in which they are positioned.
>
> Davies & Harré 1990: 46 (our emphasis)

In this light, identity is constructed via discursive positionings. A person may ascribe to him/herself different moral or/and personal characteristics in different contexts (van Langenhove & Harré 1999: 17). Additionally, positioning may include not only self- but also other-positionings: during interaction, individuals do not only position themselves but also become the object of positioning (Harré & van Langenhove 1991). Since positioning is interactionally negotiated (Harré & van Langenhove 1999: 2-4), individuals may employ various, even contradictory, subject positions as well as question and resist other-positionings (Malhi et al. 2009). To this end, they rely on a variety of discursive means. Based on the data examined here, we will focus on (a) the discourses of 'being', 'feeling' and 'doing', (b) the disclaimer *I am/feel Greek but…*, (c) metaphors, (d) small stories, (e) repair mechanisms (see section 6).

4. Canada as a host country for immigrants

Before WWII, the Greeks of Canada were estimated about 12,000 (Constantinidis 2004). In the post-WWII era, the political, social and economic upheaval in Greece (including the occupation of Greece by the Axis Powers, 1941-1945, and the Greek Civil War, 1946-1949) led many Greeks to immigration,

which reached its peak between the 1950s and the 1970s. Since Canada's economy was rapidly growing and needed labor in the postwar period, Canadian immigration policies "became more flexible and allowed the invitation and sponsorship of family members [of immigrants already settled in Canada] and other relatives" (Kalogeropoulou 2015: 18). As a result, more than 110,000 Greeks migrated to Canada.[1] The majority of Greek immigrants came from rural and semi-urban areas, were more often than not unskilled and illiterate, and dreamt of returning to their homeland in the future (Gavaki 2003: 63; Constantinidis 2004). Most of the first immigrants settled in Montreal and Toronto, while communities were also created in Ottawa, Quebec City, Halifax, Edmonton, and Vancouver (Chimbos 1999; see also Tamis & Gavaki 2002; Aravossitas 2016). In order to maintain their bonds with their country of origin, Greek immigrants participated in family gatherings, celebrations, and attended Greek Orthodox churches and schools, which gradually led to the formation of Greek communities.

While Canada is officially a bilingual country, its cultural mosaic comprises over 50 indigenous languages and many immigrant ones (Patrick 2010). Canada's language policy strongly supports linguistic diversity via laws such as the Official Languages Act of 1969 (which recognized French and English as official Canadian languages) and the Multiculturalism Policy of 1971 (which allows immigrants to preserve their own cultures and languages). Multiculturalism in Canada can be best formulated in the following terms:

> immigrants should integrate both culturally and linguistically into Canada (for example by acquiring Canadian cultural practices and learning to speak English or French well), but they should not have to give up their own cultural practices and languages in order to do so.
>
> Liebscher & Dailey-O'Cain 2013: 7

It therefore seems that the sociopolitical conditions in postwar Canada favored the maintenance of immigrants' heritage languages and cultures to a certain extent, since they were simultaneously expected to assimilate (at least partly) to local cultures and languages so as to become integrated into Canadian society.

5. The data of the study

As already mentioned, this study is part of the large-scale research project *Immigration and Language in Canada: Greeks and Greek-Canadians* (McGill University, University of Patras, York University, Simon Fraser University), exploring the immigrant experiences of Greeks who migrated to Canada from the mid-1950s until the late 1970s. For the purposes of the project semi-structured interviews were conducted, involving three domains of interest: (a) informants' origin and migration journey, (b) their arrival and settlement, and (c) their integration. Since we are interested in the construction and negotiation of transnational identities, we place emphasis on the discursive practices informants employ to answer the question "Do you feel (more) Greek and/or Canadian?" pertaining to the integration process (see (c) above).

The data under study consist of more than 100 interviews. The interviewees migrated to Canada during the period 1956-1974. At the time of their migration, their age ranged from 12 to 29 years old. When the recordings took place, the interviewees were 55-85 years old. Their years of residency in Canada varied from 40 to 60 years. The interviews were conducted in different cities such as Vancouver, Victoria, Edmonton, Montreal and Toronto. The present discussion will focus on the construction of hybrid

[1] In 1967 alone, the number rose to 10,650, as many fled Greece to avoid the political turmoil of the Greek military junta (1967-1974).

transnational identities, as these concern the majority of our data. In particular, we will examine the discursive means informants employ to construct such identities.

6. Data analysis

Most of the participants chose to position themselves through hybrid identities. The data reveal that, in order to construct such fluid self-positionings, they rely on a variety of discursive resources: (a) the discourses of 'being', 'feeling' and 'doing', (b) the disclaimer *I am/feel Greek but…*, (c) metaphors, (d) small stories, and (e) repair mechanisms, either separately or combined.

Studies on positioning have shown that individuals may employ three kinds of discourses to position themselves in terms of cultural identities: (a) the discourse of 'being', involving a self-definition on the basis of demographical information such as the place of birth, (b) the discourse of 'doing', which concerns typical cultural practices such as speaking a language, and (c) the discourse of 'feeling', which comprises internal and private beliefs and feelings of belonging to a certain group (Verkuyten & deWolf 2002; Malhi et al. 2009; van Bochove et al. 2015). We will analyze the discourses of 'being' and 'feeling' in combination with the other resources. The discourse of "doing" is not frequently attested in our data.

6.1. The disclaimer I am/feel Greek but…

Through the disclaimer *I am/feel Greek but…*, speakers initially position themselves as Greeks and then complement their self-identification with a sentence introduced with *but*. Thus, they manage to construct a hybrid identity:

Extract 1 – Koula[2]

Κούλα: Ελληνίδα (.)[3] αλλά και τα δύο μπορώ να πω.

Koula: Greek (.) but I may say both.

Koula positions herself as Greek through the discourse of 'feeling', presenting her Greekness as a property correlated with her emotions and inner state. Then, she mitigates her positioning via a *but* disclaimer (*but I may say both*), which brings her Canadian-ness to the forefront. In other words, she creates a hybrid space where Greekness and Canadian-ness co-exist.

In extract 2, the speaker does not directly position himself as a Canadian but as a Greek who lives in Canada:

Extract 2 – George

Γιώργος: Είμαι Έλληνας (.) αλλά μένω στον Καναδά.

George: I am Greek (.) but I live in Canada.

[2] All names are pseudonyms for ethical reasons.

[3] Transcription conventions: ? upward intonation, (.) micropause, - self repair, :: sound prolongation, . stopping fall in tone, (xzx) additional contextual information, [ ] dialectal phenomenon.

Although the interviewer's question is oriented towards the discourse of 'feeling' (see section 5), George claims his identity through the discourse of 'being', presenting his Greekness as a permanent property (*I am Greek*). Then he mitigates his positioning via a *but* disclaimer (*but I live in Canada*), thus bringing his Canadian-ness to the surface: he implicitly positions himself as Canadian in terms of residency. It is worth pointing out here that rights of permanent residency are usually associated with rights of (full legal) citizenship. Through this fluid self-positioning George manages to create a hybrid space where Greekness is a stable and simultaneously deterritorialized identity (i.e. one can be/remains Greek even when living outside Greece) and co-exists with Canadian-ness.

In the following extract, Theodore at first positions himself as Greek through the discourse of 'feeling' and then refers to the privileges of Canadian citizenship:

Extract 3: Theodore

Ερευνήτρια: Αισθάνεσαι περισσότερο Έλληνας ή Καναδός;

Θόδωρος: Αα.::μ (.) δε- περισσότερο Έλληνας αισθάνομαι- αισθάνομαι αλλά.:: δε θέλω ν' αγνοήσω (.) κι αυτό το κράτος εδώ πέρα.

Ερευνήτρια: Που σου πρόσφερε τόσα?

Θόδωρος: Όχι μόνο πρόσφερε εμένα και σε τόσο κόσμο γιατί αυτό το κράτος εάν είχες (.) τον- την δύναμη, την α.:: την αποφασιστικότητα να.:: να το εκμεταλλευτείς (.) βοηθάει όλο τον κόσμο. Ειδικά εκείνα τα χρόνια για να πάρεις δάνειο, για να κάνεις, για να φτιάξεις, ήτανε:: (.) τι να σου πω? Μπορούσες να δημιουργηθείς.

Researcher: Do you feel more Greek or Canadian?

Theodore: Hu::h (.) I don't- I feel more Greek I feel- bu::t I do not want to ignore (.) this state here [i.e. Canada].

Researcher: Which offered you so many things?

Theodore: Not only did it offer me and so many people [so many things] because this state if you had (.) the- the strength, the de:: the determination to:: to take advantage of it (.) it helps all the people. Especially those years you could get a loan, do [things], make, it wa::s (.) what can I say? You could make yourself.

Theodore first positions himself as feeling more Greek and then through the *but* disclaimer expresses his intention to refer to the Canadian state (*bu::t I do not want to ignore (.) this state here*). In what follows, he provides justification/argumentation for introducing Canada to his construction of identity (*Not only did it offer me and so many people [so many things] because this state if you had (.) the- the strength, the de:: the determination to:: to take advantage of it (.) it helps all the people*): the financial support and the efficiency of the Canadian state are highlighted via the evaluative climax including the recipients of Canadian aid (*not only me → so many people → all the people*). To strengthen his positioning, Theodore recalls the Canadian support when he first arrived at the host country (*Especially those years you could get a loan, do [things], make*): Canada provided the appropriate conditions and financial opportunities for the newcomers to 'make themselves'. Thus, via the disclaimer and the following justification, Theodore positions himself as emotionally attached to the Greek identity and as a legitimate and grateful member of the Canadian state.

In sum, our participants employ the discourses of 'being' and 'feeling' in combination with *but* disclaimers to position themselves in hybrid spaces between Greekness and Canadian-ness. Their reluctance to ignore their warm feelings and gratitude towards the Canadian state leads them to compromise their initial, powerful claims to a Greek identity.

6.2. Metaphors

In this section, we examine cases in which speakers rely on metaphors to position themselves. As Demjén and Semino (2016), among others, point out, metaphor "involves the perception of similarities or correspondences between unlike entities and processes, so that we can see, experience, think and communicate about one thing in terms of another". In extract 4, Nasos uses the *but* disclaimer and at the same time resorts to a metaphor to bring his Canadian identity to the surface:

Extract 4: Nasos

> *Νάσος: Καλά είμαι Έλληνας δεν υπάρχει (.) αλλά βέβαια (.) υπάρχουνε και:: και:: ρίζες κανα- καναδικές ρίζες μεγάλες μετά από τόσα χρόνια, αλλά:: εκεί είναι η Ελλάδα είναι Ελλάδα μας.*
>
> Nasos: Well I am Greek there is not (.) but certainly (.) there are also:: also:: roots Cana- Canadian roots, big ones after so many years, bu::t it is there Greece is our Greece.

Nasos first introduces the discourse of being" Greek as an indisputable feature (*well I am Greek there is not*) and then via the *but* disclaimer draws upon the 'roots' metaphor. The 'roots' metaphor is frequently used to associate immigrants' communities with their homelands and cultural heritage, since roots are considered a vital part of the plant. Immigrants feel uprooted and hence emotionally damaged when removed from their 'native soil' (Malhi et al. 2009: 269). Notably, Nasos reverses the conventional use of the 'roots' metaphor to highlight his Canadian-ness as an essential part of his identity (*but certainly (.) there are also:: also:: roots Cana- Canadian roots, big ones*). His claim to the Canadian identity is justified, and therefore legitimized, by the years of residency in Canada (*after so many years*). .

In extract 5, Antonis uses a metaphor to highlight his Greek identity:

Extract 5 – Antonis

> *Αντώνης: Η:: (.) ξενιτιά, η χώρα, εδώ ο Καναδάς θα μιλήσω συγκεκριμένα, είναι μια::- έχει υπά- έχει μια υπέ- έχει υπάρξει μια- είναι σα μια υπέροχη μητριά. Α::μ δεν (.) δεν είναι όμως η μάνα (.) που τρέχει μες στο αίμα- μες στις φλέβες. η φτωχή, η γρουσούζα που σε δέρνει, που σε πονάει, που σε τυραννεί α::μ (.) είναι (.) κανένα παράπονο με τον Καναδά. Α::μ με- με την κοινωνία του, με τη συμπεριφορά του, με τις υπηρεσίες του, με τις ευκαιρίες που μας [δόθκαν], αλλά είναι (.) μητριά.*
>
> Antonis: The:: (.) foreign lands, the country, here Canada, to be specific, is a::- has been a- has a wonder- has been a- it's like a wonderful stepmother. Hu::m it's not (.) but it is not the mother (.) that runs in the blood- through your veins. (it is) the poor, the jinx, that beats you, that hurts you, that oppresses you hu::m (.) it is (.) no complaints about Canada. Hu::m with its society, with its behavior, with its services, with the opportunities given to us, yet it is (.) a stepmother.

Antonis' answer evolves around the 'mother' and 'stepmother' metaphors and the opposition between them. He attributes to Canada the role of a wonderful, caring, and flawless stepmother who provides prosperity, security, and welfare to her children (*no complaints about Canada hu::m with its society, with its behavior, with its services, with the opportunities given to us*). By contrast, Greece is metaphorically represented as a *poor* and *jinx* mother who abuses, hurts, and oppresses her children (*the mother (.) that runs in the blood- through your veins. (it is) the poor, the jinx, that beats you, that hurts you, that oppresses you*). Interestingly, the stereotype of wicked stepmother is here reversed. Despite the negative feelings

and experiences from Greece, on the one hand, and the positive attitudes towards Canada, on the other, Antonis clearly implies that the emotional bond with mother-Greece is much stronger than the one with stepmother-Canada. Yet, he appears to be grateful to Canada.

Antonis builds a hybrid space where Greekness, despite its shortcomings, emerges as more significant for him, at least from an emotional point of view. The metaphor analyzed here is exploited by Antonis to position himself in a hybrid space created through the co-existence of Greek and Canadian aspects of identity. It should also be noted that portraying the motherland in a rather negative manner and the host country in a positive manner does not come easily (see the pauses, cuttings, and reformulations: *The:: (.) foreign lands, the country here Canada, to be specific, is a::- has been a- has a wonder.- has been a- it's like a wonderful stepmother*). Such an evaluation reversal in combination with the hybrid identity are expressed with much hesitation and difficulty from his part.

6.3. Small stories

Small stories are characterized by small length and fluidity and refer to future or hypothetical events, to shared/known events, to recent or ongoing events, etc. (Georgakopoulou 2007). They underscore the "multiplicity, fragmentation, context-specificity and performativity of our communication practices" (Georgakopoulou 2015: 257). Greek immigrants use small stories as argumentative devices strengthening their hybrid self-positionings. In particular, they employ them as *accounts*, namely as narratives which have a strong explanatory and argumentative function (De Fina & Georgakopoulou 2011: 113). Here we examine extracts where informants embed small stories in their answers to strengthen their self-positionings:

Extract 6 – Leonidas

> *Λεωνίδας: Νιώθω (.) εδώ Έλληνας, στην Ελλάδα δε νιώθω Έλληνας. Εδώ με λένε στην Κενόρα*[4] *με λέγανε Leo the Greek, Leo the Greek. Ο δήμαρχος έβαλε- έβαζε και τη σημαία την ελληνική στη δημαρχεία την 25η Μαρτίου εξαιτίας μου και ήταν Εβραίος. Και:: (.) στην Ελλάδα πάω και ντρέπομαι γιατί:: έχω φέρει πολλούς φίλους μου στην Ελλάδα ζευγάρια, καθηγητές, λογιστές και μου λένε Λεωνίδα τόσο όμορφη χώρα τόσα σκουπίδια ανοίγει ο άλλος το τζάμι και πηγαίνουμε από πίσω τώρα και πετάνε μπουκάλια και τέτοια έχω τσακωθεί πολλές φορές καταλαβαίνεις?*
>
> Leonidas: I feel (.) Greek here, in Greece I don't feel Greek. Here they call me, in Kenora they called me Leo the Greek, Leo the Greek. The mayor put- used to put the Greek flag at the town hall on March 25th because of me though he was Jewish. A:::nd (.) I go to Greece and I feel shame becau::se I have brought many friends of mine to Greece, couples, professors, accountants and they tell me Leonidas such a beautiful country so much garbage someone opens the car window and we are following [the car] now and they throw bottles [out of the car window] and things like that I have quarreled many times, do you get it?

In extract 6, Leonidas positions himself as feeling Greek in Canada, but not in Greece. His Greekness is constructed as inconsistent within the Greek territory, but compatible with the Canadian territory. To support his claim, he recounts two small stories. In the first one, he represents the Jewish mayor of Kenora

[4] Kenora is a city situated in North-western Ontario, Canada, close to the Manitoba boundary.

hanging a Greek flag at the town hall for his sake, in order to celebrate the Greek Independence Day[5] on March 25th, thus highlighting the value attributed to being Greek in Canada. This incident is used to justify why he feels Greek in Canada.

The second small story accounts for his embarrassment for, and rejection of, the Greek identity. The protagonists-friends of Leonidas appear to recognize the beauty of his homeland, but express their discomfort with excessive littering. Through this *habitual* small story he positions himself as a person who constantly quarrels with other Greeks about issues of public cleanliness and eventually about their (stereotypical) reluctance to abide by rules concerning the 'appropriate' behavior in public spaces. The repetitiveness of his quarrels with Greeks living in Greece (*I have quarreled many times, do you get it?*) evokes the resistance to change often (and stereotypically) attributed to them (see section 1). Therefore, Leonidas creates a social space where his Greek identity is enacted only in the Canadian territory and not in the Greek one. This hybrid identity allows Leonidas to claim Greekness and, at the same time, distance himself from Greeks living in Greece and the respective negative stereotypes. The embeddedness of the two small stories in his self-positioning has an argumentative function supporting his ambivalent stance and feelings towards Greekness.

In the following extract, Aliki distances herself from the negative stereotypes related to Greekness, via two small stories:

Extract 7 – Aliki

> *Αλίκη: Ως Ελληνίδα αισθάνομαι αυτήν την υπερηφάνεια που έχει ο Έλληνας κι έχω υπερηφάνεια μέσα μου που είμαι γεννημένη στην Ελλάδα [...] τα στοιχεία που πήρα από τον Καναδά ήταν η ευγένεια και:: δε μπορώ να πω ότι δεν υπάρχει ευγένεια στην Ελλάδα (.) κάθε φορά που πήγαινα διακοπές στην Ελλάδα δεν έβλεπα ευγένεια, δεν έβλεπα καθαριότητα κι αυτά με πείραζαν και ήθελα να γυρίσω πίσω στον Καναδά (.) για την ευγένεια και για την καθαριότητα. Σε όποια υπηρεσία πήγαινα στην Ελλάδα δεν υπήρχε σύστημα, δεν υπήρχε::, δεν σου μίλαγαν ωραία κι αυτό δεν μου αρέσει στην Ελλάδα.*
>
> Aliki: As Greek I feel the pride Greek people feel and I am proud of being born in Greece […] the elements I took from Canada were courtesy a::nd I cannot say that there is no courtesy in Greece (.) every time I went to Greece on vacation I did not see courtesy, I did not see cleanliness and all these bothered me and I wanted to go back to Canada (.) for the courtesy and the cleanliness. Every [public] service I went to in Greece, things were not organized, there was no::t, they did not talk to you nicely and I do not like that about Greece.

In order to construct her hybrid identity, Aliki refers to the different qualities she derives from the two cultures. As far as Greekness is concerned, she places emphasis on the emotion of pride, while she underscores Canadian politeness and cleanliness. Then, she supports her identity claim through two *habitual* small stories, i.e. events that happened repeatedly in the past. In the first story, she positions herself as a person who came across rudeness and dirt every time she went to Greece on vacation; as a result, she wanted to return to Canada (*I wanted to go back to Canada for the courtesy and the cleanliness*). In the second story, she positions herself as a person who experienced impoliteness and lack of efficiency/organization in Greek administrative services. Therefore, Aliki creates a hybrid space where she can be both Greek and Canadian, and distance herself from negative stereotypes about Greeks

[5] The Greek independence from the Ottoman Empire is celebrated on March 25th, as this is the date the revolution against the Ottoman Turks officially began in 1821.

involving rudeness, lack of cleanliness, and inefficiency. She evokes widespread representations of Greek people as disorganized and reluctant to conform to social norms of 'appropriate' behavior. Once again (see also example 6). The repetitiveness of her experience points to another 'inherent' flaw ascribed to Greek people: their (supposed) resistance to assimilate themselves to values and ways of living which (are supposed to) characterize contemporary 'modernized' societies, where people lead 'organized' lives, show respect for rules and laws, and manage to collaborate with each other (see section 1).

In sum, the small stories inserted in the responses of our speakers are meant to construct, at first, a Greek identity and, later on, to replace it with more complex positionings including Canadian-ness, so as to create distance from widespread negative stereotypes about Greeks.

6.4. Repair mechanisms

Within Conversation Analysis, *repair* refers to the processes through which interlocutors manage problems or difficulties during talk in interaction (Schegloff et al. 1977). Our analysis will show that Greek immigrants often have difficulty in finding what they perceive as the 'right' words to position themselves. This difficulty is accompanied by pauses, cuttings, prolongation of sounds (Schegloff et al. 1977: 367). Such problems are resolved through *reformulation*, namely a process of textual reinterpretation via which speakers elaborate on a fragment of previous discourse and present it in a different way (Cuenca & Bach 2007: 149; Karachaliou & Archakis 2015). In this section, we investigate the repair mechanisms accompanying self-identifications. In most cases, repair mechanisms such as pauses, cuttings, and reformulations appear at the beginning of the answers including speakers' positionings:

Extract 8 – Nasos

> *Νάσος: Καλά είμαι Έλληνας δεν υπάρχει (.) αλλά βέβαια (.) υπάρχουνε και:: και:: ρίζες κανα- καναδικές ρίζες μεγάλες μετά από τόσα χρόνια, αλλά:: εκεί είναι η Ελλάδα είναι Ελλάδα μας.*
>
> Nasos: Well I am Greek there is not (.)but certainly (.) there are:: also:: roots Cana- Canadian roots, big ones after so many years, bu::t it is there Greece is our Greece.

Extract 9 – Theodore

> *Θόδωρος: Αα::μ (.) δε- περισσότερο Έλληνας αισθάνομαι- αισθάνομαι αλλά:: δε θέλω ν' αγνοήσω (.) κι αυτό το κράτος εδώ πέρα.*
>
> Theodore: Hu::h I don't- I feel more Greek- I feel bu::t I do not want to ignore (.) this state here (i.e. Canada).

Extract 10 – Rena

> *Ερευνήτρια: Αν σας ρωτούσε κάποιος, αισθάνεστε περισσότερο Ελληνίδα, περισσότερο Καναδή, τι θα απαντούσατε;*
>
> *Ρένα: Καναδή (.) δεν αισθάνομαι::- αισθάνομαι Ελληνίδα σε πολλά πράγματα, αλλά όταν πάω στην Ελλάδα αισθάνομαι ξένη. Δεν αισθάνομαι ότι ανήκω εκεί. Εδώ είναι το σπίτι μου τώρα. Εδώ ανήκω.*
>
> Researcher: If one asked you, do you feel more Greek, more Canadian, what would you answer?

> Rena: Canadian (.) I do not fee::l- I feel Greek in many ways, but when I go to Greece I feel like a foreigner. I do not feel that I belong there. Here is my home now. I belong here.

As the above extracts illustrate, before uttering a straightforward self-positioning through discourses of 'being' or 'feeling', informants tend to use pauses, hesitations, and cuttings. Thus, they show their difficulty in finding what they seem to perceive as the 'right' answer, implying that blurred spaces and hybrid identities are difficult to be described at once.

7. Conclusion

The analysis of our data has shown that most of our participants build hybrid identities for themselves. Via complex self-positionings, transnational individuals create third spaces in which they combine Greekness and Canadian-ness in creative ways. They draw on the discourses of 'being' and 'feeling' which are combined with (a) the disclaimer *I am/feel Greek but*…, (b) metaphors, (c) small stories, and (d) repair mechanisms.

More specifically, the disclaimer *I am/feel Greek but*… enables speakers to both claim Greekness and legitimize themselves as members of the host country. This discursive strategy also brings to the surface aspects of a deterritorialized identity: one can remain Greek even after migrating to Canada. Metaphors are employed to describe the complex hybrid spaces where transnational individuals inhabit. Small stories function as argumentative devices accounting for the hybridity of self-positionings and allow speakers to express their attachment to the Greek cultural heritage, on the one hand, and to distance themselves from Greeks living in Greece and widespread negative stereotypes, on the other. Finally, repair mechanisms indicate speakers' difficulty in articulating hybrid spaces and the respective identities in a straightforward manner.

The present analysis highlights our participants' tendency to opt for hybrid identities, while the discursive means selected often reflect that they are not exactly 'comfortable' with such hybridity: they seem to feel that they need to account for their choice, especially when repair mechanisms and various forms of justifications are attested (including the vocation of negative stereotypes about Greeks). Their reluctance to construct an explicitly hybrid identity may be related to one of the limitations of the present study: the participants were interviewed in Canada, but in the Greek language by Greek and/or Greek-speaking researchers, and they were aware that the interviews placed emphasis on their stories and experiences as *Greek* immigrants settled in Canada. In this context, they may choose to accommodate to (what they assume are) their interlocutors' expectations concerning the maintenance/construction of the Greek identity.

Nevertheless, given that our participants eventually position themselves through hybrid identities, it could be suggested that monocultural identities are not easily sustainable/sustained in transnational contexts, where diverse identities emerge. Our findings are thus compatible with previous observations, which pursue "finer scalar distinctions and dynamics" in the processes of identity construction (De Fina & Perrino 2013: 520). To this end, members of transnational communities have at their disposal a variety of discursive means to express different nuances of hybridity. As De Fina (2015: 48) puts it, transnational individuals tend to "creatively incorporate diversity in their everyday lives navigating between old and new identity categories". Needless to say, more research is required as such hybrid transnational identities are constantly enriched through creative linguistic resources.

References

Aitaki, G. (2018). Domesticating pathogenies, evaluating change: The Eurozone crisis as a 'hot moment' in Greek television fiction. *Media, Culture & Society*, *40*(7), 957-972.

Aitaki, G. (2019). Laughing with/at the national self: Greek television satire and the politics of self-disparagement. *Social Semiotics*, *29*(1), 68-82.

Antaki, C. & S. Widdicombe (1998). Identity as an achievement and as a tool. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in Talk* (pp. 1-14). London: Sage.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Aravossitas, T. (2016). The Hidden Schools: Mapping Greek Heritage Language in Canada. PhD Thesis, University of Toronto.

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

Archakis, A. (2018). The representations of racism in immigrant students' essays in Greece: The 'hybrid balance' between legitimizing and resistance identities. *Pragmatics, 28*(1), 1-28.

Archakis, A. & V. Tsakona (2012). *The Narrative Construction of Identities in Critical Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Archakis, A. & V. Tsakona (2016). Legitimizing and resistance identities in immigrant students' school essays: Towards a culturally sustaining pedagogy. *Brno Studies in English, 42*(1), 5-22.

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History, 7*(1-4), 335-342.

Basch, L., Glick Schiller, N. & C. Szanton Blanc (1994). *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation–states*. London: Gordon and Breach.

Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization.* Cambridge: Cambridge University Press.

Canagarajah, S. (2017). Introduction: The nexus of migration and language: The emergence of a disciplinary space. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language* (pp. 1-28). London/New York: Routledge.

Chimbos, P. (1999). Greeks. In P.R. Magocsi (Ed.), *Encyclopedia of Canada's Peoples* (pp. 615-626). Toronto: University of Toronto Press.

Constantinides, S. (2004). *Η Παρουσία των Ελλήνων στον Καναδά* [The Presence of Greeks in Canada]. Rethymno: E.DIA.M.ME, University of Crete. (Available at http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=257:i-parousia-ton-ellinon-ston-canada-1&catid=135&Itemid=654&lang=el) (Last accessed 4/1/2019) (in Greek).

Cuenca, M.J. & C. Bach (2007). Contrasting the form and the use of reformulation markers. *Discourse Studies, 9*(2), 149-175.

Davies, B. & R. Harré (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior, 20*(1), 43-63.

De Fina, A. (2015). Language ideologies and practices in a transnational community: Spanish–language radio and Latino identities in the US. In R. Márquez–Reiter & L. Martín Rojo (Eds.), *A Sociolinguistics of Diaspora: Latino Practices, Identities and Ideologies* (pp. 48-64). London/New York: Routledge.

De Fina, A. (2016). Linguistic practices and transnational identities. In S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (pp. 163-178). London/New York: Routledge.

De Fina, A. & A. Georgakopoulou (2011). *Analyzing Narrative*: *Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Fina, A. & S. Perrino (2013). Transnational identities. *Applied Linguistics, 34*(5), 509-515.

De Fina, A., Schiffrin, D. & M. Bamberg (Eds.) (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Demjén, Z. & E. Semino (2016). Introduction: Metaphor and language. In E. Semino & Z. Demjén (Eds.), *The Routledge Handbook of Metaphor and Language* (pp. 1-10). London/New York: Routledge.

Deppermann, A. (2013). Editorial: Positioning in narrative interaction. *Narrative Inquiry, 23*(1), 1–15.

Duff, P. (2015). Transnationalism, multilingualism, and identity. *Annual Review of Applied Linguistics, 35*, 57-80.

Faist, T. (2000). *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Oxford University Press.

Gavaki, E. (2003). Immigrant women's portraits: The socio–economic profile of the Greek Canadian women. *The Greek Review of Social Research, 110*, 55-75.

Georgakopoulou, A. (1997). *Narrative Performances. A Study of Modern Greek Storytelling*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Georgakopoulou, A. (2007). *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research: Methods–analysis–outreach. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 255–272). Malden, MA: Wiley–Blackwell.

Harré, R. & F.M. Moghaddam (2003). Introduction: The self and others in traditional psychology and in positioning theory. In R. Harré & F.M. Moghaddam (Eds.), *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts* (pp. 1–12). Santa Barbara, CA: Praeger.

Harré, R. & L. van Langenhove (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behavior, 21*(4), 393-407.

Harré, R. & L. van Langenhove (Eds.) (1999). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell.

Kalogeropoulou, M. (2015). Columns of the House and Proud Workers: Greek Immigrant Women in Vancouver, 1954–1975. PhD Thesis, Simon Fraser University.

Karachaliou, R. & A. Archakis (2015). Αναδιατύπωση σε συνομιλιακές αφηγήσεις: Η περίπτωση του *ρε παιδί μου* [Reformulation in conversational narratives: The case of *re ρεδι mu*]. In T.-S. Pavlidou (Ed.), *Greek Language and Oral Communication* (pp. 167-182). Thessaloniki: Institute of Modern Greek Studies. (in Greek).

Liebscher, G. & J. Dailey–O'Cain (2013). *Language, Space and Identity in Migration*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Malhi, R.L., Boon, S.D. & T.B. Rogers (2009). 'Being Canadian' and 'Being Indian': Subject positions and discourses used in South Asian–Canadian women's talk about ethnic identity. *Culture & Psychology, 15*(2), 255-283.

Moghaddam, F.M. & R. Harré (Eds) (2010). *Words of Conflict, Words of War: A Positioning Theory Analysis of Language and Conflict in Political Processes*. Santa Barbara, CA: Praeger.

Patrick, D. (2010). Canada. In J.A. Fishman & O. García (Eds.), *Handbook of Language and Ethnic Identity* (pp. 268-301). Oxford: Oxford University Press.

Pennycook, A. & E. Otsuji (2015). *Metrolingualism: Language in the City*. Abingdon: Routledge.

Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sarbin, T.R. & J.I. Kitsuse (1994). A prologue to "Constructing the social". In T. R. Sarbin & J. I. Kitsuse (Eds.), *Constructing the Social* (pp. 1-17). London: Sage.

Schegloff, E.A., Jefferson, G. & H. Sacks (1977). The preference for self–correction in the organization of repair in conversation. *Language, 53*(2), 361-382.

Smith, M.P. & L.E. Guarnizo (Eds.) (1998). *Transnationalism from Below*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Tamis, A.M. & E. Gavaki (2002). *From Migrants to Citizens: Greek Migration in Australia and Canada.* Melbourne: National Centre for Hellenic Studies and Research.

van Bochove, M., Burgers, J., Geurts, A., de Koster, W. & J. van der Waal (2015). Questioning ethnic identity: Interviewer effects in research about immigrants' self-definition and feelings of belonging. *Journal of Cross–Cultural Psychology, 46*(5), 652-666.

van Langenhove, L. & R. Harré (1999). Introducing positioning theory. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory* (pp. 14-31). Oxford: Blackwell.

van Dijk, T.A. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society, 3*(1), 87-118.

Verkuyten, M. & A. deWolf (2002). Being, feeling and doing: Discourses and ethnic self–definitions among minority group members. *Culture & Psychology, 8*(4), 371-399.

Vertovec, S. (2004). Migrant transnationalism and modes of transformation. *International Migration Review, 38*(3), 970-1001.

Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge.

Wodak, R. (2014). Discourses of exclusion: Xenophobia, racism and antisemitism. In J. Angermuller, D. Maingueneau & R. Wodak (Eds.), *The Discourse Studies Reader: Main Currents in Theory and Analysis* (pp. 400-409). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. & K. Liebhart (1999). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Grammatical Development in Greek-Albanian Bilingual Children and the Role of Oral Input & Literacy

Ianthi Maria Tsimpli
University of Cambridge
imt20@cam.ac.uk

Alexandra Prentza
University of Ioannina
aprentza@cc.uoi.gr

Maria Kaltsa
Aristotle University of Thessaloniki
mkaltsa@enl.auth.gr

Abstract

Based on previous research findings showing that quantity, as well as quality of input impact on bilingual grammatical growth, the aim of this paper is to examine the effect of oral input and literacy on the grammatical abilities of Greek-Albanian primary school-aged bilingual children. Two grammar tasks were designed, a Gender Task (GT) and a Sentence Repetition Task (SRT), both in Greek. Obtaining results from two grammar tests instead of one will help us explore the impact of language input on bilingual grammatical ability in more depth. The GT included real and pseudo-words and comprised 110 items. The SRT task examined 8 types of structures and comprised 32 items. 70 Greek-Albanian bilingual children aged 8 to 12 years old were tested. Background information was collected on input-related variables, such as literacy in the L1 and L2, hours of instruction (an index of literacy) in the two languages of the bilinguals and language preferences for oral tasks. Additionally, the bilingual's vocabulary abilities were measured by means of a standardized expressive vocabulary test in Greek (Vogindroukas et al. 2009). Our results corroborate previous findings showing that the grammatical ability of bilingual children was affected both by the quantity and quality of input at a variety of language levels. In particular: a) vocabulary & grammatical skills progress in parallel b) vocabulary skills are positively affected by oral input and literacy and c) GT and SRT performance are positively affected by Greek vocabulary score and by the amount of oral input in Greek.

Keywords: *Bilingualism, grammatical abilities, lexical abilities, oral input, literacy.*

1. Introduction

The aim of this paper is to examine the effect of oral input and literacy on the grammatical abilities of Greek-Albanian primary school-aged bilingual children. In our experiment the tasks designed to examine the grammatical ability of bilingual children are associated with sentence repetition and gender. Although the debate as to what exactly SRTs measure is ongoing (see for example Polišenska et al. 2015), for this experiment we adopt Klem et al.'s (2015) approach in assuming that the SRT is a comprehensive language measure (speech perception and production, vocabulary knowledge) that taps on grammatical development.

The effect of both quantity and quality of language input (i.e. oral / written input) on bilingual grammatical growth has been reported by previous research. Firstly, measures of input quantity have been employed to explain variation in a range of grammatical properties (Gathercole 2002; Montrul & Potowski 2007; Unsworth et al. 2014) or in the overall development of grammatical abilities (Chondrogianni & Marinis 2011; Jia & Fuse 2007). Additionally, a few recent studies have shown that the quality of language input, i.e. literacy in the L1 and L2 impacts on grammatical task performance. Andreou et al. (2017) tested biliterate and monoliterate Greek-Albanian and Greek-German bilingual children by means of a narrative test and found that the biliterate group exhibited greater syntactic complexity in narrative production than the monoliterate group. As regards the role of literacy on SRTs with bilingual populations, research has

only recently begun to explore this type of effect. Kaltsa et al. (to appear) examining Greek-Albanian bilingual children report that bilingual children's syntactic skills are decisively affected by literacy measures. Literacy effects in gender tasks have also recently been reported. Kaltsa et al. (2017) and Prentza et al. (2017) tested bilingual Greek-Albanian children on a Greek gender elicitation task and found that bilingual children attending bilingual schools are more accurate in gender marking than bilinguals attending monolingual schools, which shows the positive effect of a bilingual schooling context that offers balanced oral and written input in L1 and L2.

Let us now examine more closely research findings as regards the role of the quantity of language input per test. Starting with the SRT, Komeili and Marshall (2013) report that limited language input disadvantaged the Farsi-English bilingual group compared to the English monolingual group. Turning to language proficiency, operationalized in our experiment as performance in a vocabulary test (a common research choice, see for example Luo et al. 2010; Luk & Bialystok 2013; Scarborough et al. 2009), lexical knowledge has been identified as a key factor in the development of grammatical properties (e.g. Unsworth et al. 2014). As regards, SRT performance in particular, Meir et al. (2015) reported that both L1 and L2 proficiency correlated with the SRT scores of the L1 Russian-L2 Hebrew bilingual children. With respect to Greek, a recent research by Chondrogianni et al. (under review) examined German-Greek and Albanian-Greek bilingual children and found that higher vocabulary scores were associated with better SRT performance in the bilingual group.

Turning next to the factors affecting performance in bilingual gender marking tasks, previous research has shown the different effect of current and early exposure to the language with current exposure to the language being identified as significant predictor of grammatical development, unlike exposure in the early years (Gathercole & Thomas 2005; Unsworth 2013). Moreover, vocabulary development has been identified as a factor that is closely related to bilingual children's performance in gender tasks (Kaltsa et al. 2017; Prentza et al. 2017; Unsworth et al. 2014). Given the findings of previous studies discussed above, this paper with examine the effect of the following factors on bilingual grammatical ability: current oral language input and literacy in L1 and L2, hours of instruction in L1 and L2 and language proficiency in L2, the language in which the tests are designed.

2. The Two Languages of the Bilinguals

Greek and Albanian are morphologically rich languages that mark person and number on verbs, as well as number and case on nouns. Rich inflectional morphology on nouns allows both languages to exhibit flexible word order. Greek allows both clitic doubling (CD) and clitic left dislocation (CLLD) (see Alexiadou & Anagnostopoulou 1996, 2008; Marinis 2013; Philippaki-Warbuton 1998; Philippaki-Warbuton et al. 2004; Terzi 1999 among others), while Albanian allows only clitic doubling (Demiraj et al. 2002). Besides main (for example SVO) clauses Greek, as well as Albanian exhibits subordinate clauses of various types introduced with a variety of markers (for Greek see Roussou & Tsangalidis 2010; for Albanian see Koca & Pojani 2016; Kurani & Trifoni 2014). Example (1) illustrates some of the structures in both languages:

(1) a. I mitera evale tis bluzes ton koritsion sto balkoni (Greek) [SVO]
the mother^{-NOM} put$^{-PAST-PERF}$ the blouses^{-ACC} the girls^{-GEN} to-the balcony^{-ACC}
Nëna^{-NOM} i^{-ACC} vëne$^{-PAST-PERF}$ bluzat^{-ACC} e-vajzave^{-GEN} në ballkon^{-ACC} (Albanian)
"The mother put the blouses of the girls on the balkoni."

b. O mathitis aγorase markaðorous ke o filos tu pire molivia. (Greek) [COORD]
the student^{-NOM} buy$^{-PAST-PERF}$ markers^{-ACC} and his friend^{-NOM} buy^{-PAST} pencils^{-ACC}

Studenti^{-NOM} bleu$^{-PAST-PERF}$ stilolapsa^{-ACC} dhe shoku^{-NOM} i-tij^{-GEN} mori$^{-PAST-PERF}$ lapsa^{-ACC} (Albanian)
"The student bought markers and his friend bought pencils."

c. I nosokomes ipan oti i ptisi tou jatru exi kaθisterisi [COMPL. DECL.] (Greek)
the nurses^{-NOM} say$^{-PAST-PERF}$ that the flight^{-ACC} the doctor^{-GEN} have^{-PRES} delay^{-ACC}
Infermieret thanë se fluturimi i mjekut është i vonuar [COMPL. DECL.] (Albanian)
Nurses^{-NOM} say^{-PAST} that flight-the $^{-NOM}$ of-doctor-the $^{-GEN}$ is late^{-ACC}
"The nurses said that doctor's flight had a delay."

e. Mono o astinomos γnorize ti eklepsan apo to saloni i listes [WHQ] (Greek)
only the policeman^{-NOM} know$^{-PAST-IMPERF}$ what steal^{-PAST} from the living-room^{-ACC} the robbers^{-NOM}
Vetëm polici e dinte se çfarë kanë vjedhur hajdutët nga dhomen e ndjenjes [WHQ] (Albanian)
Only policeman-the^{-NOM} knows^{-PAST} that what have-stolen^{-PRES} thieves-the^{-NOM} from room living-the^{-ACC}
"Only the policeman knew what the robbers stole from the living-room."

As regards gender, in Greek, Ralli (2002) suggests a three-way gender distinction, i.e. masculine, feminine and neuter, with gender being a feature of the noun stem, while the suffix only reflects the gender value of the stem (cf. Hawkins & Tsimpli 2009; Tsimpli 2003). This feature establishes gender agreement and gender assignment on nominal and pronominal forms (see example 2):

(2) a. Masculine
o ðinatós ánemos
the^{-MASC} strong^{-MASC} wind^{-MASC}

b. Feminine
i meγáli méra
the^{-FEM} big^{-FEM} day^{-FEM}

c. Neuter
to oréo spíti
the^{-NEUT} nice^{-NEUT} house^{-NEUT}

Albanian has a two-way gender distinction, masculine and feminine, marked on the determiner system (Islamaj & Mehmetaj 2013; Kurani & Muho 2011; Kurani & Trifoni 2014). The use of the neuter is restricted to cases like 'the-NEUT working' (Demiraj et al. 2002). This use corresponds more closely to the assumption that neuter is a value used for 'default' contexts (cf. Tsimpli & Hulk 2013). As exemplified by (3a) and (3b), the definite determiner is a discontinuous element appearing both as a noun suffix marked for gender (*-i* for masculine, *-a* for feminine) and as a free morpheme also marked for gender (*-i* for masculine, *-e* for feminine). Hence, the noun bears a suffix that marks both gender and definiteness. Depending on the word, in masculine nouns the suffix is *–i* or *–u*, while in feminine nouns it is *–a* or *–ja*. Adjectives are marked for gender as well. However, the indefinite article një is a free morpheme unmarked for gender thus appearing undifferentiated in form with masculine and feminine DPs. The nouns are

marked for indefiniteness bearing a relevant suffix. Masculine nouns either lose the final vowel or take the suffix *–ë*, whereas feminine nouns take either *–e* or *– ë*. See (3c) and (3d):

(3) a. Definite DP
djali i zgjuar
boy$^{-MASC.DEF}$ the^{-MASC} smart^{-MASC}

b. vajza e mirë
girl$^{-FEM.DEF}$ the^{-FEM} nice^{-FEM}

c. Indefinite DP
Një djalë i zgjuar
A$^{-MASC+FEM}$ boy^{-MASC} the^{-MASC} smart^{-MASC}

d. Një vajzë e mirë
A$^{-MASC+FEM}$ house^{-FEM} the^{-FEM} big^{-FEM}

3. The Study

3.1. The Participants

The participants of the study were seventy-two (72) Greek- Albanian bilingual children (40 girls, 32 boys) aged 8;1 to 12;2 years old (Mean Age: 9;9, SD:0;1). Fifty-seven (57) of the bilinguals attended state monolingual schools in the area of Ioannina where they received 30 hours of instruction in Greek per week and 1 to5 hours of instruction in Albanian per week depending on the availability of reception classes where students were taught Language and Mathematics in Albanian. Fifteen (15) of the bilinguals attended private bilingual schools in Tirana where they received 14 to16 hours of instruction in Greek and 23 hours in Albanian per week. Background information was collected on literacy in L1 and L2 and hours of instruction in the two languages, as well as current oral use of L1 and L2 by means of questionnaires administered both to parents/guardians and to the children themselves (Mattheoudakis et al. 2014; Mattheoudakis et al. 2016).

The *Literacy* measure aims to evaluate children's current language preference/use in writing/reading tasks, and, more specifically the degree to which they preferred to use Greek/Albanian for daily writing/reading tasks (writing lists/letters/cards, reading aloud, texting, emailing, visiting websites, video-gaming, book/magazine reading). The *Oral Input* measure concerns the participants' daily language preference/use in oral tasks. The questionnaires asked about the children's preferred language for oral interaction with family members/friends, for memorizing phone numbers, telling the time, mental counting/calculating, watching TV/movies. The *Hours of Instruction* measure refers to how many hours per week the children are offered instruction in each of their languages. This measure is closely associated with the Literacy measure, since school instruction in a language aims to promote literacy in that language.

With respect to the Literacy measure, the analysis showed that bilingual children use Greek for their daily reading and writing activities at a rate of 54.8%, while they use Albanian much less frequently, at a rate of 13.3%. A within-group analysis showed that this difference is statistically significant ($p < .001$). As regards, the oral use measure, bilinguals prefer to use Greek for their daily oral activities at a rate of 49.7%, while they prefer to use Albanian at a rate of 38.8%. Again, within-group analysis showed that this difference is statistically significant ($p < .01$). Concerning the Hours of Instruction measure, the analysis showed that our bilingual participants received instruction in Greek on an average of 26.6 hours per week, while in Albanian for 4.9 hours per week. This difference is statistically significant ($p < .001$).

3.2. The Materials

3.2.1. The Vocabulary Test

The children's lexical abilities were measured by means of a standardized expressive vocabulary test in Greek (Vogindroukas et al. 2009) including 50 noun items. A black and white picture of the test item was presented to the participant and he or she was asked to name the object depicted.

3.2.2 The SRT

The SRT was developed within the COST Action following the guidelines outlined in Marinis and Armon-Lotem (2015). Eight structures were examined: (1) SVO sentences (SVO), (2) sentences containing factual and non-factual negation (NEG), (3) structures with clitics in clitic left dislocation (CLLD) and clitic doubling (CD) contexts, (4) complement clauses (COMPLCL) introduced with the complementizes *oti* and *pu*, (5) coordinated sentences (COORD), (6) adverbial clauses (ADVCL), (7) referential and non-referential wh-questions (WHQ), and (9) subject and object relative clauses (RC). Each sentence type included four sentences making a total of 32 test items. All sentences were matched for length and word frequency. Examples per structure are provided in (4):

(4) a. O turistas ksexase ton oðiγo ton ðiakopon sto spiti. SVO
the turist^{-NOM} forgot$^{-PAST-PERF}$ the guide^{-ACC} the vacations^{-GEN} in-the house^{-ACC}
"The turist forgot the vacations guide in the house."

b. O proponitis ðen elpizi na kerðisi I omaða tu simera. NEG
the coach^{-NOM} does not hope^{-PRES} to win his team^{-NOM} today
"The coach does not hope that his team will win today."

c. Tin tenia tin iðe xtes o ðaskalos me tus maθites sto sinema. CD
the film^{-ACC} it^{-ACC} see$^{-PAST-PERF}$ yesterday the teacher^{-NOM} with the students^{-ACC} at-the cinema^{-ACC}
"Yesterday, the teacher saw the film with the students at the cinema."

d. I jaja θimotan oti se afta ta meri petusan perierγa pulia. COMPL
the grandmother^{-NOM} remember$^{-PAST-IMPERF}$ that in this area^{-ACC} fly$^{-PAST-IMPERF}$ strange^{-NOM} birds^{-NOM}
"Grandmother remembered that in starnge birds use to fly in this area."

e. I mama maγirepse makaronia ke i jaja eftiakse mia pita. COORD
the mother^{-NOM} cook$^{-PAST-PERF}$ spaghetti^{-ACC} and the grandmoter^{-NOM} make^{-PAST} a pie^{-ACC}
"Mother cooked spaghetti and grandmother made a pie."

f. O γitonas aγorase to aftokinito prin pulisi to mikro spiti. ADV CL
The neighbor^{-NOM} buy$^{-PAST-PERF}$ the house^{-ACC} before sell$^{-PAST-PERF}$ the small house^{-ACC}
"The neighbor had bought the car before he sold the small house."

g. O proponitis rotise ton aθliti ti ipsos ixe o pateras tu WH

the coach-NOM ask-PAST-PERF the athlete-ACC what height-ACC have-PAST-PERF the father-NOM his-GEN
"The coach asked the athlete what was his father's height."

h. O astinomos iðe tin kopela pu tu ixe pulisi ena paɣoto. RC
the policeman-NOM saw-PAST-PERF the girl-ACC that him- ACC sell-PAST an ice cream-ACC
"The policeman saw the girl from whom he had bought an ice-cream."

Children were tested individually in a quiet room at their schools. Each participant sat in front of a computer screen and listened to the sentences via headphones. The children were asked to repeat each sentence as accurately as possible. Children's overall accuracy was scored following the scoring procedure of the SR subtest of the Clinical Evaluation of Language Fundamentals (fourth edition) (CELF-4; Semel et al. 2003) and Marinis and Armon-Lotem (2015) COST scoring protocols. Participants were awarded a score of 3 if they made no errors while repeating the sentence thus producing a verbatim repetition of the sentence they heard. Participants were awarded a score of 2, if their utterance included one error, a score of 1 if their utterance included two errors, and a score of 0, if their utterance included three errors or more. This scoring resulted in a scoring scale from 0-96 for each participant.

3.2.3. The Gender Task

Gender performance in Greek was tested by means of four gender tasks, two testing gender assignment and two gender agreement. In the gender assignment tasks, participants were asked to provide a DP consisting of a noun and a definite or an indefinite article that should agree with the noun. In the gender agreement tasks, the participants were asked to produce a predicate adjective that should agree with a given noun. The determiner tasks involved one real and one pseudo-noun task. The real noun task comprised 54 test items (animals/objects). A picture of each item is presented on the computer screen and the participant is asked to answer the question *'What is on the table?'* and, thereby, provide the name of the animal/object,

(5) a. ti íne páno sto trapézi?
what is on the table
'What is on the table?'

b. énas/o xarakas
a-MASC/the-MASC ruler-MASC
'A/the ruler.'

18 items were used for each gender value. For the masculine and neuter gender 6 items were designed for each of the three endings, i.e. [*-as*, *-is*, *-os* for masculine, *-ma*, *-i*, *-o* for neuter], whereas for the feminine gender 9 items were designed for each of the two endings [*-a* and *-i*]. The endings used for the design of the items per gender were chosen on the basis of the predictive value of their suffixes (see Mastropavlou 2006). In particular, we only chose nouns ending in suffixes with high predictive value. Children were tested individually as in the SRT. The task was carried as follows: firstly, the children listened to all test words and were presented with relevant pictures and words, thereby receiving also orthographic cues for the task, secondly participants were presented with three practice items, thirdly, they proceeded with the actual testing.

The pseudo-word task included 56 three-syllable penultimate accented test items. The same endings to the real noun task were used for each gender value, with 8 items for each ending. All pseudo nouns were phonotactically acceptable in Greek and were created by changing one or two consonants of a real Greek noun. The testing was conducted as follows: in slide A the participant would see the novel object and listen to as well as read the pseudo noun. Next, s/he would see the novel object on a table and was asked the question *"What is on the table?* An example of an anticipated response for a pseudo-noun with a masculine suffix is the following:

(6) énas/o kóteros
a^{-MASC}/the^{-MASC} kóteros^{-MASC}

The adjective tasks[1] involved real adjectives predicating real and pseudo-nouns in two different tasks. The real noun task consisted of 54 test items and the pseudo-noun task of 56. The suffixes used per gender value and the training part were the same as in the determiner tasks. However, in the adjective tasks, in each slide the participants were presented with two pictures of the same real or pseudo noun that differed either in colour and/or size and were asked to answer the following question: *'What kind of X(item) is it?*':

(7) a. ti pontíki íne? mikró.
what mouse^{-NEUT} is? Small^{-NEUT}
'What kind of mouse is it? Small.'

b. ti kóteros íne? prásinos.
what kóteros$_{-MASC}$ is? Green^{-MASC}
'What kind of kóteros is it? Green.'

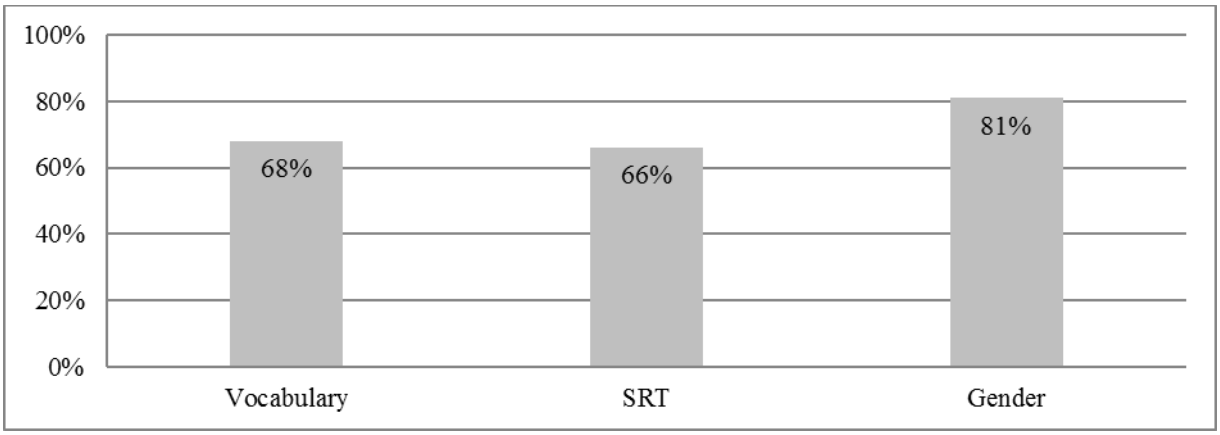
The scoring procedure was as follows: score 1 was assigned for each correct response and score 0 for an erroneous one. Correct responses were identified as follows: a) in the assignment tasks, the use of a determiner agreeing in gender with the noun provided and b) in the agreement tasks, the use of any adjective agreeing in gender with the noun provided. For pseudo nouns, accuracy of response was judged against masculine, feminine or neuter suffixes respectively available on the pseudo-noun. For the purposes of this study, the separate scores from the gender assignment tasks, real and pseudo, that elicit determiners and the gender agreement, real and pseudo, that elicit adjectives, were calculated so as to create a composite overall gender accuracy score.

3.3. The Results

Figure 1 presents participant scores in the Vocabulary Test, in the SRT and in the GT.

[1] In terms of procedure, the experiments were conducted in two sessions. In the first session all participants were administered the gender assignment tasks starting with the real noun one and followed by the pseudo noun task. In the second session, we administered the gender agreement tasks starting similarly with the real noun one and followed by the pseudo noun task. Real noun tasks always preceded the pseudo noun ones in order to familiarize participants with the experimental procedure more easily. The two sessions took place within a 15 day period.

Figure 1: The Albanian-Greek bilinguals' performance [mean scores in %]



The analysis showed that bilingual children performed significantly better in the GT than in the SRT ($p < .001$) and the Vocabulary Test ($p < .01$). Next, we performed a correlation analysis between vocabulary and grammatical scores in an attempt to see if and to what degree the vocabulary and grammatical abilities of our participants are related. The analysis showed a strong and positive correlation between vocabulary development and both SRT and GT ($r = .549$, $p < 0.001$ and $r = .57$, $p < .001$, as well as a close relationship between the SRT scores and performance in the Gender task ($r = .562$, $p < .001$).

In what follows we will present the correlation analyses performed for each test between the scores obtained in that and the input measures (oral and written) of our study so as to identify what enhances our participants performance. Starting with the correlation between Vocabulary Test scores and the input measures, the analysis returned a positive correlation between vocabulary scores and Oral Input in Greek, as well as between vocabulary scores and the Hours of Instruction in Greek ($r = .264$, $p < 0.05$ and $r = .376$, $p = .001$ respectively). Next, we continued with a correlation analysis between the SRT scores and the input measures of the study with no significant correlations detected. Finally, we performed a correlation analysis between performance in the GT and input measures. Unlike the analysis for the SRT and input measures, the analysis for GT showed a positive correlation between performance in the GT and Oral Input in Greek ($r =. 303$, $p = . 01$).

4. Discussion

The aim of this paper is to examine the effect of oral input and literacy on the grammatical abilities of Greek-Albanian primary school-aged bilingual children by means of two grammar tests that targeted sentence repetition and gender in Greek. The choice to include two and not one grammar task was made in order to help us shed more light into the factors that affect the grammatical abilities of bilingual children, whose one of the two languages is Greek. In this way we could also detect any differences in the way the two tests function.

Firstly, we found that lexical and grammatical development are closely connected for the Greek- Albanian bilingual children of our study. This is a finding that has also been reported by previous research, since experiments where bilingual populations were tested by means of gender and sentence repetition grammar tasks report a strong effect of language proficiency on performance (see Kaltsa et al. 2017; Meir et al. 2015; Prentza et al. 2017; Unsworth et al. 2014). Additionally, we found that performance in the two grammar tasks is closely related. This is an expected finding given that both tasks target the bilinguals' grammatical abilities.

Performance with regard to a specific grammaticalized feature, i.e. gender is, as expected, associated with performance in an overall grammatical measure, i.e. SRT that taps on grammatical development. This finding is also a clear indication that we can use two different grammar tasks, one more specific and one more general, to examine bilingual grammatical abilities in more depth or from a different and complementary perspective each time. The difference in the overall accuracy scores (presented in Figure 1) between the Vocabulary Test and the Gender Task, but not the SRT task may be explained as follows: the SRT covers a variety grammatical areas (see Klem et al. 2015) and the items that comprise it are items that are in many cases syntactically complex, for example clitic structures, as well as wh-questions and relative clauses. Clitic structures in particular have been reported to induce low performance for bilingual children (Chondogianni et al, under review; Kaltsa et al, submitted). In the Gender Task on the other hand, the participants have to assign the correct gender value to nouns the names of which are provided by the experiment. This particular feature of the Gender Task may be responsible for the difference between the scores in that test and in the vocabulary Task. In the Vocabulary Test participants are not given the name of the object, but they have to provide it themselves, which may have yielded lower scores compared to the Gender Task. Overall, in our results bilingual performance is strongly and positively correlated across all three measures, one lexical and two grammatical.

Turning to the input measures that affect our three tasks, namely, the Vocabulary Test, the SRT and the Gender Task, we found the following: vocabulary ability is affected both by oral input and literacy in Greek in the sense that the analysis returned a significant correlation between vocabulary scores and hours of instruction in Greek. As regards the first factor, i.e. oral input, its effect on the vocabulary scores of that language has also been reported by previous research (Kaltsa et al. 2017; Prentza et al 2017). With respect to the measure regarding the hours of instruction we consider it as closely associated with the literacy measure, since school instruction in a particular language aims to promote literacy in that language. Although language skills in bilinguals have been reported as benefiting from literacy practices in both languages (Alanís 2000; August & Shanahan 2006; Padilla & Gonzalez 2000; Grosjean 2009), this result seem to suggest that when testing language skills in the L2 of bilingual children literacy practices that support the L2 improve the children's performance (see Andreou et al. submitted; Kaltsa et al. to appear).

As regards the correlation between SRT performance and input measures, we did not find any significant results. The SRT performance, albeit affected by Vocabulary development is not significantly correlated to other input measures in our study, such as oral input and literacy suggesting that further investigation is required in order to evaluate the input properties that affect the course of overall grammatical ability given the variety of grammatical areas that the SRT covers. Finally, concerning the Gender Task we found a positive correlation between oral input in the language of the test (i.e. Greek) and bilingual performance. This finding agrees with results from previous studies like those of Gathercole and Thomas (2005) and more recently, Unsworth (2013) which target gender, but is also in line with data from the work of Komeili and Marshall (2013) who report the negative effect of limited input on the performance of bilingual children in grammatical tasks.

Overall, the results of our study are in line with previous work on bilingual populations reporting that the properties of language input can affect the grammatical abilities of bilingual populations (Chondrogianni & Marinis 2011; Gathercole 2002; Jia & Fuse 2007; Komeili & Marshall 2013; Montrul & Potowski 2007; Unsworth et al. 2014). Specifically, bilingual vocabulary and grammatical skills were found to be closely related and affected both by the quantity and quality of input. The role of the literacy on the grammatical ability of bilingual children is a novel finding (see Kaltsa et al. 2017; Prentza et al. 2017) which opens new and interesting venues for investigation.

Acknowledgments

This work was co-financed by the European Union (European Social Fund – ESF) and the Greek national funds through the Operational Program 'Education and Lifelong Learning' of the National Strategic Reference Framework (NSRF) - Research Funding Program: Thales. Investing in knowledge society through the European Social Fund. Thales FP7 Project 'Bilingual Acquisition & Bilingual Education: The Development of Linguistic & Cognitive Abilities in Different Types of Bilingualism' (BALED – Award No MIS377313). PI: Ianthi Maria Tsimpli.

References

Alanís, I. (2000). Academic performance of immigrant and US-born Mexican heritage students: Effects of schooling in Mexico and bilingual/English language instruction. *Bilingual Research Journal. The Journal of the National Association for Bilingual Education*, *24*, 225-248.

Alexiadou, A. & E. Anagnostopoulou (1996). On the common formal properties of scrambling and clitic doubling. *ZAS Papers in Linguistics*, *6*, 2-16.

Alexiadou, A. & E. Anagnostopoulou (2008). *Toward a uniform account of scrambling and clitic doubling*. Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.

Armon-Lotem, S., Gagarina, N. & J. Walters (2011) The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *1*, 291-317.

Andreou, M., Bongartz, C., Torregrossa, J. & I.M. Tsimpli (2017). Syntactic complexity in the narratives of bilingual children. Paper presented at the 11th International Symposium on Bilingualism, University of Limerick, Ireland, 11-15/5.

August, D. & T. Shanahan (2006*). Developing Literacy in English Second language Learners – Report of the National Literacy panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bialystok, E., Craik, F.I.M., Green, D.W. & T.H. Gollan (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest, 10,* 89-129.

Chondrogianni, V. & T. Marinis (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology, and morphosyntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 1,* 318-342

Gathercole, V.C.M. (2002). Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic distinction. In D.K. Oller and R.E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 220-254). Clevedon: Multilingual Matters.

Gathercole, V.C.M. & E.M. Thomas (2005). Minority language survival: Input factors influencing the acquisition of Welsh. In J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad, and J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 838-851). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Demiraj, S., Agalliu, F, Agoni, E., Dhrimo, A., Hysa, E., Lafe, E. & E. Lika (2002). *Grammatika e gjuhës shqipe, Vëllimi I, Morfologjia*. Akademia e Shkencave e Shqiperise: Tiranë

Grosjean, F. (2009). What parents want to know about bilingualism. *The Bilingual family newsletter*, *24*, 1-6.

Hawkins, R. & I.M. Tsimpli (2009). Explaining target- and non-target performance in the acquisition of Gender concord by L2 speakers. Paper presented at ISB7, Utrecht, July.

Islamaj, S. & N. Mehmetaj (2013). Gjuha shqipe: Përmbledhje e gramatikës shqipe. Zürich: Lotteriefonds Kanton.

Jia, G. & A. Fuse (2007). Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin speaking children and adolescents: Age-related differences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50,* 1280-1299.

Kaltsa, M., Prentza, A. & I.M. Tsimpli (2017). The Acquisition of Gender by Greek- Albanian Bilingual Children: the Role of Input and Bi/Mono-lingual Schooling. *Studies of Greek Linguistics: Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Department of Linguistics, Aristotle University of Thessaloniki*, (pp. 315-326).

Kaltsa, M., Prentza, A. & I.M. Tsimpli (to appear). Input and literacy effects in simultaneous and sequential bilinguals: The performance of Albanian–Greek-speaking children in sentence repetition. *International Journal of Bilingualism*, DOI: 10.1177/1367006918819867.

Klem, M., Melby-Lervag, M., Hagtvet, B., Lyster, S.H., Gustafsson, J. & C. Hulme (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science, 18*, 146-154.

Komeili, M. & C.R. Marshall (2013). Sentence repetition as a measure of morphosyntax in monolingual and bilingual children. *Clinical Linguistics and Phonetics, 27*, 152-161.

Kurani, A. & A. Muho (2011). A morphological and comparative study between Albanian and English Language. *European Scientific Journal, 14*, 28-47.

Kurani, A. & A. Trifoni (2014). Syntactic Similarities and differences between Albanian and English. *European Scientific Journal 14*, 47-62

Marinis, T. & S. Armon-Lotem (2015) Sentence repetition. In S. Armon-Lotem, J. de Jong and N. Meir (Eds.). Methods for assessing multilingual children: *Disentangling bilingualism from Language Impairment* (pp. 95-124). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Mastropavlou, M. (2006). The role of phonological salience and feature interpretability in the grammar of typically developing and language-impaired children. PhD dissertation, Aristotle University of Thessaloniki.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A. & C. Maligkoudi (2014) Bilingual Education & Types of Bilingualism. Paper presented at Workshop: Language knowledge and development in native and non-native speakers, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

Mattheoudakis M., Chatzidaki A., Maligkoudi C. & E. Agathopoulou (2016). Family and school language input: Their role in bilingual children's vocabulary development. *Journal of Applied Linguistics, 31,* 49-69.

Meir, N. Walters, J. & S. Armon-Slotem (2015). Disentangling SLI and bilingualism using sentence repetition tasks: the impact of L1 and L2 properties. *International Journal of Bilingualism 20*, 421-452.

Montrul, S. & K. Potowski (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish–English bilingual children. *International Journal of Bilingualism, 11*, 301-328.

Padilla, A. & R. Gonzalez (2001). Academic performance of immigrant and US-born Mexican heritage students: Effects of schooling in Mexico and bilingual/English language instruction. *American Educational Research Journal, 38*, 727-742.

Philippaki-Warburton, I., Varlokosta, S., Georgiafentis, M. & G. Kotzoglou (2004). Moving from theta-positions: pronominal clitic doubling in Greek. *Lingua, 114*(8), 963-989.

Philippaki-Warburton, I. (1998). Functional categories and Modern Greek syntax. *The Linguistic Review, 15*, 159-186.

Prentza, A., Kaltsa, M, Tsimpli, I.M & D. Papadopoulou (2017). The acquisition of Greek gender by bilingual children: The effects of lexical knowledge, oral input, literacy and bi/monolingual schooling. *International Journal of Bilingualism*, 1-20. DOI: 1367006917733066.

Ralli, A. (2002). The role of morphology in gender determination: Evidence from Modern Greek. *Linguistics, 40*, 519-551.

Semel, E. Wiig, E.H & W.A. Secord (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition (CEFL-4)*. Toronto Canada. The Psychological Corporation. Harcourt Assessment Company.

Terzi, A. (1999). Clitic Combinations, their hosts and their ordering. *Natural Language and Linguistic Theory, 17*, 85-121.

Tsimpli, I.M. (2003). Features in L1 and L2 acquisition: Evidence from Greek clitics and determiners. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, 20*, 87-128.

Tsimpli, I.M. & A. Hulk (2013). Grammatical gender and the notion of default: Insights from language acquisition. *Lingua, 137*, 128-144.

Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A. & I.M. Tsimpli (2014). On the role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics, 34*, 765-805.

Vogindroukas, I., Protopapas, A. & G. Sideridis (2009). *Dokimasia ekfrastikoy lexilogioy* [Expressive vocabulary assessment] (Greek version of Renfrew Word Finding Vocabulary Test). Chania, Crete: Glafki.

Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις στο Ελληνικό Σχολείο του Βατούμ (1860-1938)

Νίνο Λουκασβίλι
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
nluka@edc.uoc.gr

Abstract

The longtime history of Greeks in Ajaria proves once more the inexhaustible strength and endurance of Pontiac Hellenism. From the early years of settlement in the Ottoman occupied Batumi in the decade of 1840, the Greeks of Ajaria managed to create an active and dynamic community and to develop various sections such as: religious, educational, artistic and publishing. Particularly astonishing has been the development of the Greek-speaking education in the region of Ajaria. The Greeks, trying to conserve their national identity, founded schools in all the Greek habitats shortly after they settled in the region. During its long-run course, the Greek-speaking education in Ajaria met glory as well as its decline. In the current article we are going to present the cultural festivities in the Greek schools of Batumi from 1860 until 1938.

Λέξεις-κλειδιά: *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση, Ατζαρία.*

1. Εισαγωγή

Η πολύχρονη ιστορία των Ελλήνων της Ατζαρίας γενικότερα, και του Βατούμ ειδικότερα, αποδεικνύει ακόμη μια φορά την ανεξάντλητη δύναμη και αντοχή του Ποντιακού Ελληνισμού. Από τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασής τους στο τουρκοκρατούμενο Βατούμ στη δεκαετία του 1840, οι Έλληνες της Ατζαρίας κατάφεραν να δημιουργήσουν μια δραστήρια και δυναμική κοινότητα και να αναπτύξουν διάφορους τομείς: θρησκευτικούς, εκπαιδευτικούς, καλλιτεχνικούς και εκδοτικούς. Ιδιαίτερα θεαματική ήταν η εξέλιξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι Έλληνες, προσπαθώντας να διατηρήσουν την εθνική τους ταυτότητα, ίδρυσαν σχολεία σε όλους τους ελληνικούς οικισμούς αμέσως μετά την εγκατάστασή τους στην περιοχή. Το σχολείο του Βατούμ ήταν το πρώτο ελληνικό σχολείο που ιδρύθηκε στη Γεωργία από την περίοδο ακόμη της τουρκοκρατούμενης Ατζαρίας και ήταν ένα από τα τελευταία που έκλεισε στην εποχή της «Σταλινικής Δικτατορίας» και συγκεκριμένα το 1938.

2. Η έρευνα

2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν η παρουσίαση των σχολικών εκδηλώσεων και μέσω αυτών της σχέσης του σχολείου με το γενικότερο περίγυρο (κράτος, κοινότητα, οικογένεια κλπ).

Στο πλαίσιο της παραπάνω στοχοθεσίας η μελέτη μας είχε τους ακόλουθους επιμέρους στόχους:

- Να μελετηθούν οι επιρροές που άσκησαν οι πολιτικές, κυβερνητικές και θεσμικές αλλαγές στη διεξαγωγή των σχολικών εκδηλώσεων στο ελληνικό σχολείο του Βατούμ.

- Να διερευνηθεί αν οι κοινοτικοί και κοινωνικοί φορείς της περιοχής της Ατζαρίας εμπλέκονται με τη διεξαγωγή των σχολικών εκδηλώσεων και με ποιο τρόπο.
- Να αναλυθεί ο ρόλος των εκδηλώσεων αυτών στην ενίσχυση και διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/ριών του σχολείου.

2.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο πλαίσιο της έρευνας συγκεντρώθηκαν αρχειακά έγγραφα (από το Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας) αλλά και μερικά άρθρα από ελληνόγλωσσες εφημερίδες που εκδίδονταν στην περιοχή της Ατζαρίας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Για την ανάλυση και την ερμηνεία τους χρησιμοποιήθηκε κυρίως η *ανάλυση περιεχομένου* ώστε να εντοπισθούν τα ακριβή νοήματα που περικλείουν και να ερμηνευθούν στη συνέχεια με βάση το θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης του θέματος. Για την *ανάλυση περιεχομένου (context analysis)* επιλέχτηκε η ερευνητική μέθοδος, η οποία έχοντας συγκεκριμένη θεωρία, σαφείς στόχους, καθώς και συστηματικές τεχνικές ερμηνεύει και αξιολογεί τόσο το φανερό όσο και το λανθάνον περιεχόμενο του μηνύματος επικοινωνίας (Μπονίδης, 1998: 115). Η μέθοδος αυτή αποβλέπει στην αποκρυπτογράφηση μηνυμάτων που περιέχονται σε κείμενα διαφόρων μορφών (εφημερίδες, λεζάντες, εικόνες κλπ.) και εφαρμόζεται σε υλικό προερχόμενο από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (εφημερίδες, περιοδικά).

Στην εισήγησή μας θα παρουσιαστούν αρχειακά έγγραφα και άρθρα σε εφημερίδες της εποχής που αφορούν τις πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο του Βατούμ οι οποίες ελέγχονται αυστηρά πρώτα από την τσαρική και ύστερα από τη σοβιετική κυβέρνηση και λογοκρίνονται ανάλογα με το περιεχόμενό τους και τη γλώσσα έκφρασης.

3. Παρουσίαση δεδομένων

3.1. Η πρώτη περίοδος (1860-1921)

Παρά τον περιορισμένο αριθμό των αρχειακών πηγών και μαρτυριών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στο ελληνικό σχολείο του Βατούμ πραγματοποιούνταν εκδηλώσεις και τελετές τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο (συνήθως μετά τη λήξη του πρώτου εξαμήνου και στο τέλος της σχολικής χρονιάς). Οι γιορτές αυτές έπαιζαν σημαντικό ρόλο στη ζωή του σχολείου για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, η συμμετοχή των παιδιών σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις μπορούσε να συμβάλει στην πνευματική τους καλλιέργεια, να αναπτύξει στους μαθητές το αίσθημα της ευθύνης, της συνεργασίας και να τους προσφέρει απόλαυση και χαρά. Δεύτερον, οι γιορτές αυτές ήταν ένας τρόπος παρουσίασης του συνολικού έργου του σχολείου προς τον έξω κόσμο: την κοινότητα, τα θεσμικά και κυβερνητικά πρόσωπα και κυρίως τους γονείς.

Από όλο το αρχειακό υλικό που συλλέξαμε για τη χρονική περίοδο 1878-1921 μόνο οι τέσσερις περιέχουν πληροφορίες για τις εκδηλώσεις που πραγματοποιούνταν στο ελληνικό σχολείο του Βατούμ (Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1907, Φ.Ν.23, οπ.1, αρχ.4, αριθ.34, Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1912, Φ.Ν.23, οπ.1, αρχ.5, «Αργοναύτης» 14 Ιουνίου του 1914, «Αργοναύτης» 5 Φεβρουαρίου του 1917). Δύο από τις πηγές φυλάσσονται στο Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας και είναι τα προγράμματα των σχολικών γιορτών, ενώ η τρίτη και η τέταρτη πηγή είναι τα άρθρα που δημοσιεύτηκαν στην εφημερίδα «Αργοναύτης». Το πρώτο είναι αφιερωμένο στην τελετή του ελληνικού σχολείου του Βατούμ η οποία πραγματοποιήθηκε στο τέλος του σχολικού έτους 1913-1914 και το δεύτερο εκφράζει τη λύπη για την κατάργηση της σχολικής γιορτής για την ημέρα των Τριών Ιεραρχών.

Η παλιότερη αρχειακή πηγή για τις σχολικές εκδηλώσεις χρονολογείται στις 27 Δεκεμβρίου του 1907. Το συγκεκριμένο έγγραφο παρουσιάζει αναλυτικά όλο το πρόγραμμα της πρωτοχρονιάτικης γιορτής, η

οποία έλαβε χώρα στο Ελληνικό Διτάξιο σχολείο του Βατούμ στις 28 Δεκεμβρίου του 1907 στις 5 η ώρα το βράδυ (Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1907, Φ.Ν.23, οπ.1, αρχ.4, αριθ.34).

Αρχικά πρέπει να επισημάνουμε ότι το πρόγραμμα είναι γραμμένο στην ρωσική γλώσσα και φέρει την υπογραφή του Διευθυντή του σχολείου (Γραμματικόπουλου). Διακρίνεται επίσης η σφραγίδα και η ιδιόχειρη υπογραφή του Επιθεωρητή των Λαϊκών Σχολείων της Κουταϊδας και ο αριθμός καταχώρησης. Τα στοιχεία αυτά αποδεικνύουν ότι εκείνη την χρονική περίοδο για τον προγραμματισμό και την πραγματοποίηση μιας σχολικής γιορτής δεν αρκούσε μόνο η προθυμία και η έγκριση της διεύθυνσης ή της Εφορείας του σχολείου. Τον τελικό λόγο είχε η Διεύθυνση των Λαϊκών Σχολείων της Κουταϊδας η οποία μετά την προσεκτική εξέταση του προγράμματος αποφάσιζε για την τύχη της. Για αυτόν τον λόγο τα προγράμματα των τελετών ήταν πάντα δίγλωσσα. Εκτός από τα ελληνικά ποιήματα, τραγούδια και θεατρικά έργα περιλάμβαναν και αρκετά ρωσικά. Σύμφωνα με τον κανονισμό της εποχής εκείνης όλες οι συναυλίες και οι θεατρικές παραστάσεις ξεκινούσαν με τον ύμνο της Αυτοκρατορίας «Μπόζε Τσαριά Χρανί (Θεέ προστάτευε τον Τσάρο)».

Η συγκεκριμένη γιορτή είχε συνολικά 26 παρουσιάσεις και χωριζόταν σε 5 μέρη. Κάθε μέρος αποτελούνταν από 4 ή 3 απαγγελίες ποιημάτων ή αποσπασμάτων από διάφορα πεζά έργα και τη Νέα Διαθήκη και ένα τραγούδι το οποίο εκτελούσε η χορωδία του σχολείου. Περίπου στη μέση της βραδιάς οι μαθητές και οι μαθήτριες της 4ης τάξης παρουσίαζαν μια μικρή θεατρική παράσταση με τρεις πράξεις. Στο τέλος της κάθε πράξης τραγουδούσε η χορωδία του σχολείου. Από τις 26 παρουσιάσεις οι 18 (69%) ήταν ελληνικές ενώ οι 8 (31%) ρωσικές. Μετά την ολοκλήρωση του γιορταστικού προγράμματος ακολουθούσε η απονομή βραβείων και επαίνων στους μαθητές και μαθήτριες που διακρίθηκαν στις σχολικές τους επιδόσεις.

Η δεύτερη αρχειακή πηγή χρονολογείται από τις 2 Φεβρουαρίου του 1912 και είναι το πρόγραμμα μιας γιορτής η οποία πραγματοποιήθηκε στο Ελληνικό σχολείο του Βατούμ και πιθανόν ήταν αφιερωμένη στην ημέρα των Τριών Ιεραρχών (Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1912, Φ.Ν.23, οπ.1, αρχ.5). Στο έγγραφο η σχολική αυτή γιορτή χαρακτηρίζεται ως «μουσικό-λογοτεχνικό-θεατρική συναυλία με τη συμμετοχή της σχολικής χορωδίας». Στο πρόγραμμα καταγράφονται συνολικά 16 παρουσιάσεις από τις οποίες οι 6 είναι μουσικές (τραγούδια), 3 θεατρικές (δραματοποιημένες παραστάσεις των λογοτεχνικών κειμένων) και 7 λογοτεχνικές (απαγγελίες ποιημάτων και αποσπασμάτων από τα πεζά έργα και τη Νέα Διαθήκη). Το πρόγραμμα περιλάμβανε τα έργα πασίγνωστων Ρώσων λογοτεχνών, όπως του Πούσκιν, του Γκόγκολ και του Νικιτίν, ενώ δεν αναφέρονται τα ονόματα των συγγραφέων και ποιητών των ελληνικών λογοτεχνικών κειμένων. Συγκρίνοντας το πρόγραμμα αυτό με αυτό του 1907, παρατηρείται ότι μόνο ένα ελληνικό ποίημα παρουσιαζόταν και στις δύο γιορτές. Ο τίτλος του ποιήματος είναι «Ο γέρος και ο θάνατος» και δεν αναφέρεται πουθενά το όνομα του δημιουργού του. Από τις 16 παρουσιάσεις οι μισές εκτελούνταν στη μητρική γλώσσα των μαθητών (στα ελληνικά) και οι άλλες μισές στην επίσημη γλώσσα της Αυτοκρατορίας (στα ρωσικά). Είναι αξιοσημείωτο και το γεγονός ότι μερικά από τα τραγούδια και λογοτεχνικά έργα παρουσιάζονταν και στις δύο γλώσσες (στα ελληνικά και στα ρωσικά), όπως ο Ύμνος της Ελλάδας, μια μικρή παράσταση, βασισμένη στο παραμύθι του Πούσκιν και ένα απόσπασμα από τη Νέα Διαθήκη. Δυστυχώς δεν γνωρίζουμε αν την εποχή εκείνη κυκλοφορούσαν επίσημες μεταφράσεις των έργων αυτών ή οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποίησαν κάποιες ερασιτεχνικές μεταφράσεις.

Η τρίτη και η σημαντικότερη αρχική πηγή είναι το άρθρο με τίτλο «Η τελετή των ελληνικών σχολείων Βατούμ» το οποίο δημοσιεύτηκε στις 14 Ιουνίου του 1914 στην εφημερίδα «Αργοναύτης». Το άρθρο αυτό το θεωρούμε ως τη σημαντικότερη αρχειακή πηγή επειδή γράφτηκε σε μια κρίσιμη και σημαντική περίοδο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση του Βατούμ, δηλαδή στο τέλος της σχολικής χρονιάς όταν ξεκίνησε να λειτουργεί στην πόλη το Ελληνικό Δημαρχιακό Σχολείο και με αφορμή τη σχολική τελετή, ο δημοσιογράφος προσπαθεί να αναλύσει την επιρροή αυτού του γεγονότος στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων της κοινότητας του Βατούμ.

Δυστυχώς δεν γνωρίζουμε ποιος ήταν ο συντάκτης του συγκεκριμένου άρθρου καθώς αποφεύγει να δημοσιοποιήσει το όνομά του και χρησιμοποιεί ως ψευδώνυμο το αρχικό του επιθέτου του, το «Κ.».

Φαίνεται όμως ότι ήταν ένας πολύ μορφωμένος, καλλιεργημένος, ευαίσθητος άνθρωπος και πάνω από όλα φλογερός πατριώτης. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο συγκεκριμένος δημοσιογράφος την περίοδο 1912-1915 ήταν υπεύθυνος για τα πολιτιστικά ρεπορτάζ της εφημερίδας «Αργοναύτης» αφού βρήκαμε και άλλα άρθρα καλλιτεχνικού περιεχομένου τα οποία υπογράφονται με το ίδιο αρχικό.

Ο αρθρογράφος δεν κρύβει τον ενθουσιασμό και το θαυμασμό του για την σχολική αυτή γιορτή και τους μικρούς πρωταγωνιστές της βραδιάς. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Θαυμάσια η τελετή της παρελθούσης Κυριακής εις την αίθουσα της Ελληνικής σχολής. Όλος εκείνος ο κόσμος των εύθυμων, των ζωηρών, των ευτυχισμένων παιδιών, που απήγγειλαν, που ετραγούδησαν, ήτα έκτακτος απόλαυση δια τα μάτια και την ακοή.....συνήρπασαν τα πλήθη με τόση τέχνη, συναίσθημα, ενθουσιασμό και με τέτοια αξιοπρεπή σοβαρότητα, ώστε νόμιζε κανένας πως δεν έχει μπροστά του μικρούς μαθητάς σχολείου αλλά λιλιπούτηδες καλλιτέχνες.»*

Σύμφωνα με το άρθρο, η σχολική αυτή τελετή περιλάμβανε το κλασικό εορταστικό πρόγραμμα, τις γυμναστικές ασκήσεις και την έκθεση των εργοχείρων. Το εορταστικό πρόγραμμα αποτελούνταν από απαγγελίες λογοτεχνικών κειμένων, τραγούδια και μικρές θεατρικές παραστάσεις. Στο άρθρο δεν παρουσιάζεται φυσικά όλο το πρόγραμμα της τελετής αυτής, αναφέρονται όμως δύο ομαδικές παρουσιάσεις, οι οποίες, σύμφωνα με τον αρθρογράφο, σημείωσαν μεγάλη επιτυχία: *«Το «Καράβι», μια μικρούτσικη όπερα, ήτο περίφημο. Ωραία επέτυχε και ο «Διαγωνισμός», και είνε αξιέπαινος η Δις Βαρούχα ως συνθέτρια και διοργανώτρια όλων εκείνων των μονολόγων και των διαλόγων».* Εδώ πρέπει να πούμε ότι σύμφωνα με τον κατάλογο των Βοϊτσίδη και Καραουλίδη (Κάλφογλου, 1918: 48-49) η Ευαγγελία Βαρούχα ήταν δασκάλα του Ελληνικού Εκκλησιαστικού-Ενοριακού Παρθεναγωγείου του Βατούμ από το 1911 μέχρι το 1915.

Στη γιορτή έλαβαν μέρος οι μαθητές και μαθήτριες από όλες τις τάξεις των δύο ελληνικών σχολείων: *«Κοριτσάκια και αγόρια μικρούλικα που τραυλίζουν ακόμα κι΄ άλλα που μόλις πάτησαν το κατώφλι της εφηβικής ηλικίας...».* Ο αρθρογράφος προσπαθεί να μην μπει σε πειρασμό και να ξεχωρίζει κάποια από τα παιδιά αυτά, αναφέρει όμως τα ονόματα μερικών μαθητών και μαθητριών οι οποίοι του έκαναν την μεγαλύτερη εντύπωση. Με ιδιαίτερο θαυμασμό μιλάει για μια μαθήτρια, την Μαρίκα Μιχαηλίδου, την οποία αποκαλεί *«μικρή μάγισσα του τραγουδιού».* Όπως προκύπτει από το άρθρο, εκείνη την περίοδο η μαθήτρια αυτή ήταν αρκετά γνωστή σε όλη την ελληνική κοινότητα του Βατούμ λόγω του σπάνιου ταλέντου της στη μουσική και στο τραγούδι και συμμετείχε συχνά σε παρόμοιες εκδηλώσεις. Ο αρθρογράφος δεν αφήνει ασχολίαστο αυτό το γεγονός: *«Εδώ πρέπει και πάλι να επαναληφθή η παρατήρησις ότι είνε ασυγχώρητος η εγωιστική απαίτησις να βρεθεί παντού και πάντα στα τραγούδια η Μαρίκα. Επιβάλλεται, νομίζω περισσότερο σέβας στο ταλέντο της και στις συμβουλές των γιατρών, και δεν επιτρέπεται κατάχρησις του θησαυρού της φωνής της σε τέτοιο βαθμό».*

Στην αρχειακή αυτή πηγή αναφέρεται πρώτη φορά ότι εκτός από το κλασικό εορταστικό πρόγραμμα, το σχολείο διοργάνωνε έκθεση εργόχειρων και γυμναστικές επιδείξεις. Σύμφωνα με τον αρθρογράφο, οι γυμναστικές ασκήσεις πραγματοποιήθηκαν στην στοά του σχολείου και σημείωσαν μεγάλη επιτυχία. Για τον λόγο αυτό επισημαίνει ότι όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου αξίζουν ένα μεγάλο εύγε.

Όσον αφορά την έκθεση εργόχειρων, φαίνεται ότι συμμετείχαν μόνο οι μαθήτριες του Ελληνικού Εκκλησιαστικού-Ενοριακού Παρθεναγωγείου και παρουσίαζαν κεντήματα με ελληνικά γράμματα. Ο δημοσιογράφος θεωρεί ότι όλα τα εργόχειρα είχαν φτιαχτεί με λεπτότητα και γούστο και η προσπάθεια αυτή είναι αξιέπαινη και αξιομίμητη.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, το άρθρο αυτό είναι η μοναδική πηγή η οποία μας δίνει την πληροφορία για τους ξένους μαθητές που διδάσκονταν την ελληνική γλώσσα για ένα μικρό χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με τον αρθρογράφο, και οι μαθητές αυτοί έλαβαν μέρος στην σχολική γιορτή και συγκίνησαν το κοινό με τη λαμπρή γνώση τους της ελληνικής γλώσσας.

Ένα μικρό άρθρο το οποίο δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Αργοναύτης» στις 5 Φεβρουαρίου του 1917 έχει τον τίτλο «Λύπην και απογοήτευσιν». Και στην περίπτωση αυτή ο δημοσιογράφος δεν αποκαλύπτει

το αληθινό του όνομα και υπογράφει με το ψευδώνυμο «ΑΡΓΟΣ». Ο άγνωστος αυτός αρθρογράφος εκφράζει βαθιά λύπη και απογοήτευση για την κατάργηση της σχολικής τελετής την ημέρα των Τριών Ιεραρχών για τα πέντε τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με το άρθρο, παλιότερα όλοι οι μαθητές μαζί με τους δασκάλους και τον διευθυντή του σχολείου πήγαιναν στην εκκλησία για να παρακολουθήσουν την αφιερωμένη «στους τρεις μεγίστους φωστήρας της τρισηλίου Θεότητας» λειτουργία και μετά ακολουθούσε η τελετή στο σχολείο, όπου οι μαθητές απάγγελναν ποιήματα και τα σχετικά με τη γιορτή άσματα. Ο αρθρογράφος με λύπη αναφέρει ότι εκείνη την ημέρα οι γονείς και ειδικά οι μητέρες καμάρωναν όταν έβλεπαν τα παιδιά τους να απαγγέλνουν ποιήματα στη σχολική γιορτή και να ψάλλουν στην εκκλησία. Ολοκληρώνοντας το άρθρο γράφει: *«Κρίμα,... κρίμα που στο Βατούμ από 5 χρόνια και εδώ ελησμονήθη αυτή η τελετή!... Δεν γνωρίζουμε αν υπάρχη ή όχι σπουδαίον προς τούτο κώλυμα. Ο' τι και αν συμβαίνηι εμείς αισθανόμεθα λύπην και απογοήτευσιν μόνον δια την κατάργησιν ενός ακόμη εθνικού μας εθίμου».*

3.2. Η δεύτερη περίοδος (1921-1938)

Μετά τη σοβιετοποίηση της Γεωργίας και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που ακολούθησαν, άλλαξε και ο χαρακτήρας των σχολικών εκδηλώσεων. Κατά την περίοδο της Τσαρικής Ρωσίας, τις μεγάλες γιορτές του Ελληνισμού της χώρας αποτελούσαν οι εθνικές επέτειοι και οι θρησκευτικές γιορτές. Η αντεθνική και αντιθρησκευτική στάση της νέας κυβέρνησης των Μπολσεβίκων σημαδεύτηκε από την απαγόρευση κάθε εθνικής γιορτής (για όλους τους λαούς της Σοβιετικής Ένωσης), αλλά και των θρησκευτικών εορτών. Στην θέση τους καθιερώθηκαν νέες γιορτές, όπως ο επέτειος της Οκτωβριανής Επανάστασης, της σοβιετιοποίησης της Γεωργίας κλπ.

Για την χρονική περίοδο 1921-1931 δεν υπάρχουν αρχειακές πηγές και προσωπικές μαρτυρίες για τις εκδηλώσεις που πραγματοποιούνταν στο ελληνικό σχολείο του Βατούμ. Το περιορισμένο φωτογραφικό υλικό που διαθέτουμε αποδεικνύει ότι από το 1924 το σχολείο διατηρούσε μια σχολική μπάντα πιονέρων, οι οποίοι, πιθανόν, να έπαιρναν μέρος σε διάφορες εκδηλώσεις εντός και εκτός σχολείου. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι διοργανώνονταν γυμναστικές επιδείξεις των μαθητών. Είναι αξιοσημείωτο και το γεγονός ότι από τα πρώτα χρόνια της σοβιετικής περιόδου στο σχολείο υπήρχε μια αίθουσα με πιάνο, όπου οι μαθητές διδάσκονταν μουσική και χορό (Μουρατίδου, 2003: 141).

Το αρχειακό υλικό της περιόδου 1930-1938 μας δίνει ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τις πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες των μαθητών του ελληνικού σχολείου του Βατούμ. Σύμφωνα με την αναφορά του διευθυντή για το σχολικό έτος 1933-1934 (Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1934, αρχ.147, περ.1, αριθ.57. σελ.5-6) στο σχολείο λειτουργούσε θεατρική ομάδα μαθητών, η οποία και έδωσε παραστάσεις σε 6 χωριά της περιοχής και τα χρήματα που συγκεντρώθηκαν από τις πωλήσεις των εισιτηρίων κατατέθηκαν στο ταμείο του σχολείου. Ο διευθυντής επισημαίνει ότι η συμβολή της θεατρικής ομάδας ήταν καθοριστική για την ανάπτυξη του σχολείου καθώς με το χρηματικό αυτό ποσό τακτοποιήθηκαν αρκετές εκκρεμότητες. Κατά τη διάρκεια του σχολικού αυτού έτους διοργανώθηκαν επίσης τέσσερις βραδιές οι οποίες ήταν αφιερωμένες στις μεγάλες γιορτές της ΕΣΣΔ.

Στην επόμενη ετήσια έκθεση του Διευθυντή του Ελληνικού σχολείου του Βατούμ για τη σχολική χρονιά 1934-1935 (Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1935, αρχ.147, περ.1, αριθ.57. σελ.6) αναφέρεται ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού αυτού έτους πραγματοποιήθηκαν 6 μαθητικές βραδιές μια από τις οποίες ήταν διαπολιτισμική. Σύμφωνα με τις προσωπικές μαρτυρίες της Αντιγόνης Τσιλιγκαρίδου και της Βάλιας Μουρατίδου (Μουρατίδου, 2003: 201), μια φορά σε κάθε τρίμηνο, οι μαθητές του σχολείου ετοίμαζαν ένα τεύχος της χειρόγραφης εφημερίδας τοίχου όπου δημοσίευαν τα πρώτα τους λογοτεχνικά έργα (ποιήματα, διηγήματα κλπ) αλλά και άρθρα στα οποία τόνιζαν τις αδυναμίες και τα προβλήματα του σχολείου. Τα καλύτερα άρθρα της σχολικής αυτής εφημερίδας δημοσιεύονταν τακτικά στον ελληνικό τύπο της πόλης (συγκεκριμένα στην ελληνική εφημερίδα του Βατούμ «Κόκκινος Καπνάς). Την ίδια χρονική περίοδο στο σχολείο λειτουργούσε μια μεγάλη μαθητική χορωδία η οποία συμμετείχε σε όλες

τις γιορτές του σχολείου. Το ρεπερτόριο της χορωδίας περιλάμβανε τον Εθνικό Ύμνο της Σοβιετικής Ένωσης, το «Ιντερνασιονάλ» και άλλα γνωστά εμβατήρια της εποχής. Εκτός από τις ενδοσχολικές γιορτές, το ελληνικό σχολείο του Βατούμ συμμετείχε και στις διασχολικές εκδηλώσεις, οι οποίες διοργανώνονταν από τις τοπικές κυβερνητικές αρχές στην πόλη του Βατούμ, αλλά και στις παρελάσεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα αρχειακό έγγραφο το οποίο χρονολογείται από το 1935 και είναι μια επείγουσα επιστολή της Λαϊκής Επιτροπής της Παιδείας του Ατζαριστάν προς όλους τους διευθυντές των σχολείων της περιοχής (Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1935, αρχ.147, περ.1, αριθ.80. σελ.1-3). Σύμφωνα με την επιστολή αυτή, οι τοπικές κυβερνητικές αρχές διοργάνωναν μια μαθητική γιορτή για τη λήξη του σχολικού έτους όπου θα λάμβαναν μέρος όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της αυτόνομης περιοχής της Ατζαρίας. Η γιορτή θα διαρκούσε τρεις μέρες, από τις 16 έως της 18 Ιουνίου και θα πραγματοποιούνταν στο κέντρο της πόλης. Το πρόγραμμα της γιορτής το οποίο συνοδεύει τη συγκεκριμένη επιστολή, περιελάμβανε μαθητική παρέλαση, γυμναστικές επιδείξεις, αθλητικούς αγώνες, αλλά και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις με τραγούδια, χορούς, απαγγελίες ποιημάτων και θεατρικές παραστάσεις. Οι αρχές σκόπευαν να μετατρέψουν τη μαθητική αυτή εκδήλωση σε μια μεγάλη γιορτή για όλους τους κατοίκους της πόλης, μικρούς και μεγάλους. Η συμμετοχή του Ελληνικού Σχολείου του Βατούμ ήταν προγραμματισμένη τη δεύτερη μέρα της εκδήλωσης, στις 17 Ιουνίου, μαζί με τα άλλα ξενόγλωσσα σχολεία της πόλης και περιελάμβανε την παρουσίαση της σχολικής χορωδίας με 5 τραγούδια και ένα χορό.

Είναι αξιοσημείωτο και το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο του Βατούμ φημιζόταν για τις επιδόσεις των μαθητών του στον αθλητισμό. Το σχολείο λάμβανε πάντα την πρώτη θέση στις γυμναστικές επιδείξεις που διεξάγονταν στις παρελάσεις, μπροστά στους επισήμους (Μουρατίδου, 2003:180). Επίσης, διατηρούσε την καλύτερη μαθητική ομάδα ποδοσφαίρου στην πόλη του Βατούμ (εφημ. *Κόκινος Καπνάς*, 1935, σελ. 3).

4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς αποδεικνύεται ότι οι θεσμικές και πολιτικές αλλαγές και οι κυβερνητικές αποφάσεις επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις πολιτικές οι οποίες υιοθετούνται για τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού της ελληνικής κοινότητας.

Οι τέσσερις πηγές, τις οποίες παρουσιάσαμε και αναλύσαμε παραπάνω, ήταν αρκετές για να σχηματίσουμε μια εικόνα για τις εκδηλώσεις που πραγματοποιούνταν στα ελληνικά σχολεία του Βατούμ κατά την περίοδο της Τσαρικής Αυτοκρατορίας και μας επιτρέπουν να βγάλουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι σχολικές τελετές πρέπει να αποτελούσαν τα πιο σημαντικά γεγονότα στη ζωή της ελληνικής κοινότητας του Βατούμ. Στις τελετές αυτές παρεβρίσκονταν οι αντιπρόσωποι των κοινοτικών και εκκλησιαστικών αρχών της ελληνικής μειονότητας και συχνά καλύπτονταν με τα καλλιτεχνικά ρεπορτάζ στις τοπικές ελληνικές εφημερίδες. Οι Έλληνες του Βατούμ θεωρούσαν ότι οι σχολικές γιορτές ήταν ένας από τους βασικούς τρόπους με τον οποίο μπορούσαν να διατηρήσουν την εθνική τους ταυτότητα και έβλεπαν στους μαθητές «το μέλλον της φυλής».

Αντίθετα, η σοβιετική κυβέρνηση προσπαθούσε μέσω αυτών των εκδηλώσεων να μεταλαμπαδεύσει στους/στις μαθητές/τριες τη σοβιετική ιδεολογία, αφού απαγορεύονταν αυστηρά η χρήση ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων καθώς και η ο γιορτασμός των εθνικών επετείων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Κάλφογλους, Ι. (1918). *Ιστορία της εν Βατούμ Ελληνικής Κοινότητας,* Βατούμ.

Μουρατίδου, Β. (2003). *Εκατόχρονη Οδύσσεια.* Θεσσαλονίκη.

Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ειρήνης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Φωτιάδης, Κ. (2003). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης.* Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη.

Χασιώτης, Ι. (Επιμ.) (1997). *Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης, Μετοικεσίες και εκτοπισμοί, Οργάνωση και Ιδεολογία.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Εφημερίδες:

Αργοναύτης, 14 Ιουνίου του 1914.

Αργοναύτης, 5 Φεβρουαρίου του 1917.

Κόκκινος Καπνάς, 1935, σελ. 3.

Αρχεία:

Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1907, Φ.Ν.23, οπ.1, αρχ.4, αριθ.34

Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1912, Φ.Ν.23, οπ.1, αρχ.5

Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1934, αρχ.147, περ.1, αριθ.57. σελ.5-6

Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1935, αρχ.147, περ.1, αριθ.57. σελ.6

Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας 1935, αρχ.147, περ.1, αριθ.80. σελ.1-3

Δράσεις και αλληλεπιδράσεις στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες

Ελένη Σκούρτου
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
skourtou@rhodes.aegean.gr

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kazoullis@rhodes.aegean.gr

Μαριάνθη Οικονομάκου
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
oikonomakoum@aegean.gr

Διονύσης Γουβιάς
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
dgouvias@rhodes.aegean.gr

Abstract
This research focuses on different components of Greek language teaching for adult refugees and explores the dynamics of the multilingual and multicultural interactions emerging in the classroom in times of intense socio-cultural shifts. It focuses on conclusions drawn from a variety of voluntary actions organized by the Faculty of Humanities at the University of the Aegean, aiming at the support and linguistic empowerment of refugees on the island of Rhodes. A Greek language course for adult refugees was, therefore, designed and implemented on a regular basis from 2016 to this date by the members of the Linguistics Laboratory at the Department of Primary Education. The dynamic nature of the interactions requires the implementation of flexible teaching practices within the classroom. On this basis, the language and cultural capital of all members of the community, the systematic use of different languages and varieties, in the frame of intercultural communication, and the creative expression of earlier literacy experiences appear crucial for the empowerment of refugees. Language learning takes is, therefore, emancipating for both learners and teachers. The aim of the study is to depict how the learning of a target-language is related to: (a) the negotiation and empowerment of the identities of all members of the learning community, (b) the negotiation of contradictions or conflicts among diverse multilingual refugee groups on the move and (c) the redefinition of dominant conceptions about language learning in conditions of multi-level intercultural exchanges.

Λέξεις-κλειδιά: *Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας, ενήλικες πρόσφυγες, κοινότητες μάθησης, γλωσσική ενδυνάμωση, χειραφέτηση.*

1. Εισαγωγή

Η έρευνα εγγράφεται σε ένα πλέγμα πολυεπίπεδων δράσεων και πρωτοβουλιών που έχουν αναληφθεί από τη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου με στόχο τη στήριξη ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων. Εστιάζει, ειδικότερα, στις εθελοντικές παρεμβάσεις για τους πρόσφυγες που υλοποιούνται από το 2016 από μέλη και συνεργάτες του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη 2016). Αυτές περιλαμβάνουν: (α) υποστήριξη γραμματισμού σε παιδιά, (β) διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες (Α1 και Α2) και (γ) μαθησιακή στήριξη των προσφυγόπουλων που φοιτούν στις σχολικές μονάδες της Ρόδου. Βασικές προτεραιότητες των δράσεων είναι η ομαλή ένταξη και μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών προσφύγων, η γλωσσική ενδυνάμωση των ενηλίκων και των οικογενειών τους και η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας. Συγχρόνως, βασική επιδίωξη αποτελεί η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε ζητήματα

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας, καθώς και η διεύρυνση του πλαισίου συνεργασίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου με εκπαιδευτικούς κυρίως φορείς που δραστηριοποιούνται στο πεδίο.

2. Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας για ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες/ριες πραγματοποιούνται τακτικά, σε εβδομαδιαία βάση, από το 2016 μέχρι σήμερα στον χώρο του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας, του οποίου τα μέλη διαθέτουν μακρά εμπειρία σε ζητήματα διγλωσσίας και γλωσσικής διδασκαλίας σε πολύγλωσσες πολυπολιτισμικές τάξεις (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη 2016). Υποστηρίζονται δε από ομάδα εθελοντών φοιτητών και φοιτητριών της Σχολής που παρέχουν διδακτική στήριξη και δημιουργική απασχόληση στα προσφυγόπουλα που παρακολουθούν τα μαθήματα με τους γονείς τους. Από το ακαδημαϊκό έτος 2017-8 ξεκίνησε, επίσης σε εθελοντική βάση, και η λειτουργία δεύτερου τμήματος με βασική επιδίωξη τη συμμετοχή των προσφύγων στις εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας του ΚΕΓ. Με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης επιδιώκεται εδώ η ανάδειξη της συνεισφοράς της γλωσσικής ενδυνάμωσης: (α) στην άμβλυνση των αντιθέσεων μεταξύ πολύγλωσσων ομάδων προσφύγων που κινούνται ενίοτε σε συγκρουσιακή τροχιά, (β) στην επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητάς τους και (γ) στον επαναπροσδιορισμό, σε συνθήκες ρευστότητας, κυρίαρχων αντιλήψεων για τη γλώσσα και την εκμάθησή της. Καταγράφεται έτσι ένα ευρύ πλέγμα δράσεων στη βάση των οποίων τοποθετείται η επιθυμία συγκρότησης μιας πολύγλωσσης κοινότητας μάθησης που δρα και αλληλεπιδρά τόσο σε επίπεδο μικροδομής όσο και μακροδομής. Διατυπώνεται, ειδικότερα, η υπόθεση πως η γλωσσική εκπαίδευση και χειραφέτηση των προσφύγων (Cocks & Dix 2012: 99, Freire 1972), που βρίσκονται συχνά υπό μετακίνηση και σε καθεστώς αβεβαιότητας, μπορεί να υποστηριχθεί μέσω της διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού δικτύου που υπερβαίνει τα στενά όρια μιας συμβατικής τάξης, όπου η γλώσσα-στόχος διδάσκεται -υπό την πίεση και των εξελίξεων- με στόχο απλώς την καλλιέργεια κάποιων δεξιοτήτων επιβίωσης στο νέο περιβάλλον.

3. Συγκρότηση πολυπολιτισμικών κοινοτήτων μάθησης: Το παράδειγμα της Ρόδου

3.1. Μέλη και χαρακτηριστικά της πολύγλωσσης κοινότητας

Η καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων προσφύγων, των παραγόντων που διαμορφώνουν το μαθησιακό τους προφίλ και των εκπαιδευτικών αναγκών τους συμβάλλει καθοριστικά όχι μόνο στη χαρτογράφηση ενός ερευνητικού πεδίου που τελεί υπό συνεχή διαμόρφωση, αλλά συγχρόνως αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των διδακτικών στόχων και την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών στη βάση των αυξημένων αναγκών. Στην περίπτωση της Ρόδου, που αποτελεί προσωρινό κατά βάση τόπο διαμονής προσφύγων, η συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης με άξονα τη γλώσσα συνδέεται άρρηκτα με την αναγκαιότητα αυτονόμησής τους σε στενά χρονικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, πέρα από τη βασική ομάδα έργου[1], το διδακτικό έργο υποστηρίζουν συστηματικά και οι ίδιοι οι πρόσφυγες, και φοιτητές/ριες που φοιτούν στο νησί στο πλαίσιο διαπανεπιστημιακών ανταλλαγών (Erasmus+). Στα μέλη της κοινότητας συγκαταλέγονται και παιδιά, συνοδεία ενήλικων συγγενών, κυρίως πριν την ένταξή τους στις σχολικές μονάδες. Ποσοτικά δεδομένα για τους εκπαιδευόμενους/ες που προσήλθαν στον χώρο του Πανεπιστημίου από την έναρξη της δράσης το 2016 μέχρι το τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2017-8, καθώς και για τις ομιλούμενες γλώσσες αυτών παρουσιάζει βάσει του σχετικού παρουσιολογίου ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 1).

[1] Επιστημονικά υπεύθυνοι της δράσης είναι οι: Σκούρτου Ελένη, Κούρτη-Καζούλλη Βασιλεία (ΠΤΔΕ) και Γουβιάς Διονύσιος (ΤΕΠΑΕΣ), ενώ υπεύθυνη για το διδακτικό έργο είναι η Οικονομάκου Μαριάνθη (ΠΤΔΕ) συνεπικουρούμενη κατά τα δυο πρώτα έτη από τον αραβόφωνο φοιτητή του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών Κατσιγιάννη Φώτη.

Πίνακας 1: Τα μέλη της πολύγλωσσης κοινότητας

Έτη 2016-8	**Χώρα**	**Αριθμός**	**Ομιλούμενες Γλώσσες**
Ομάδες προσφύγων από εμπόλεμες συνήθως ζώνες	Συρία	37 (+7 παιδιά)	Αραβική
	Ιράκ	11	Αραβική
	Κουρδιστάν[2]	25 (+8 παιδιά)	Κουρδική
	Αφγανιστάν	1	Φαρσί, Παστούν, Νταρί, Ούρντου
	Παλαιστίνη	4	Αραβική
Κοινότητα Μεταναστών/ριών	Αλγερία	1	Αραβική
	Πακιστάν	6	Ούρντου, Παντζάμπι
	Ρωσία	1	Ρωσική
	Λευκορωσία	2	Ρωσική
	Αλβανία	2	Αλβανικά
Φοιτητές/ριες Erasmus +	Γερμανία	2	Γερμανικά, Τουρκικά
	Αυστρία	2	Γερμανικά
	Γαλλία	2	Γαλλικά
Εθελοντές/ριες	Ελλάδα	10	Ελληνικά, Αραβικά, Φαρσί

Όπως προκύπτει από συστηματικές καταγραφές από την ομάδα διδακτικού έργου, οι παράγοντες διαμόρφωσης του μαθησιακού προφίλ των εκπαιδευόμενων (Capstick & Delaney 2016, Κόκκος 2005, Rogers 1999) που συμμετέχουν ενεργά στη δράση σχετίζονται με τις προσωπικές τους βιογραφίες, με τις συνθήκες διαβίωσης στη χώρα υποδοχής, καθώς και με τη σχέση που διατηρούν με τη γλώσσα-στόχο και εν γένει με τις διαδικασίες μάθησης. Πρόκειται κυρίως για γυναίκες και άνδρες ηλικίας από 17 μέχρι 60 ετών, αλλά και για παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας που αποτελούν μέρος πολύ συχνά πολύτεκνων οικογενειών. Αν και οι εκπαιδευόμενοι/ες προέρχονται από ποικίλα κοινωνικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα, οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες στη χώρα προέλευσης χαρακτηρίζονται από τους ίδιους/ες άσχημες ή ακόμη και τραυματικές, με σημαντικό αριθμό να έχει χάσει ήδη, πριν την άφιξη στην Ελλάδα, μέλη των οικογενειών του (Capstick & Delaney 2016: 22).

Οι πρόσφυγες προσέρχονται στην τάξη έχοντας διαμορφώσει συγκεκριμένες στάσεις για άλλες πολιτισμικές και εθνοτικές ομάδες, με τις οποίες διατηρούν στη χώρα υποδοχής αρμονικές, συγκρουσιακές ή και διαμορφούμενες, στη βάση των πολιτικών εξελίξεων, αλληλεπιδράσεις. Ενδεικτική είναι η σχέση του αραβόφωνου με τον κουρδόφωνο πληθυσμό που βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση με άξονα την πορεία των στρατιωτικών επιχειρήσεων στην περιοχή. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές καθορίζουν και την ύπαρξη ή μη υποστηρικτικού πλαισίου μέσα στην κοινότητα, οι συνθήκες διαβίωσης της οποίας ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό, καθώς στο νησί δε λειτουργεί επίσημα χώρος υποδοχής προσφύγων. Έτσι, το μεγαλύτερο μέρος διαμένει σε άτυπο καταυλισμό κοντά στο λιμάνι της πόλης ή σε προσωρινούς χώρους στέγασης, ενώ το εναπομείναν σε ατομικά καταλύματα (οικογένειες κυρίως ή ασυνόδευτες γυναίκες). Ρυθμιστικός παράγοντας είναι και η νομική υπόσταση των εκπαιδευόμενων που καθορίζεται από τις αρμόδιες υπηρεσίες ασύλου. Βάσει αυτής προσδιορίζεται ο χρόνος παραμονής τους στη Ρόδο ή τη χώρα και ακολούθως ο τρόπος ζωής και οι επαγγελματικές ή άλλες προοπτικές στο νέο περιβάλλον. Στην πλειονότητά τους, όσοι/ες συμμετέχουν στη δράση βιώνουν κάποια στιγμή τον φόβο είτε της υποχρεωτικής μετεγκατάστασης σε κάποια τυπική δομή είτε της οριστικής επιστροφής στη χώρα προέλευσης.

[2] Τίθεται στη βάση του δικαιώματος αυτοπροσδιορισμού.

Η σχέση με τη γλώσσα-στόχο, που ανιχνεύεται μέσα από την ανάδυση πρότερων εμπειριών γραμματισμού (Garcia 2017, Little 2000), ποικίλει λόγω της αυξημένης ανομοιογένειας του πληθυσμού και καθορίζεται από την προγενέστερη φοίτηση σε εκπαιδευτικές δομές στη χώρα προέλευσης, αλλά και από τον βαθμό εξοικείωσης με ποικίλα πολιτισμικά προϊόντα ή εγγράμματα περιβάλλοντα. Αναλόγως έτσι των ατομικών χαρακτηριστικών (κυρίως ηλικίας και φύλου) και του τόπου διαβίωσης (αστικά, ημιαστικά ή αγροτικά περιβάλλοντα), παρατηρείται μια σημαντική διάσταση που αφορά, από τη μία, τον βαθμό καλλιέργειας των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και, από την άλλη, τη γνώση άλλων γλωσσών ή ποικιλιών της ευρύτερης περιοχής. Η συντριπτική πλειοψηφία των προσφύγων είναι πολύγλωσσοι με αναπτυγμένες ικανότητες στην προφορική επικοινωνία που δεν συνοδεύονται όμως πάντα από τη γνώση κάποιου συστήματος γραφής. Σημαντικό ποσοστό, κατά βάση κουρδόφωνων, γνωρίζει την Αγγλική, την Τουρκική και σπανιότερα άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, ανεξαρτήτως φύλου ή ηλικίας. Ενώ τα μέλη της κοινότητας αυτής κατανοούν εν γένει και την Αραβική, μέρος τους εμφανίζεται διστακτικό στη χρήση της για λόγους που άπτονται της γλωσσικής τους ιδεολογίας ή ανάλογων στερεοτύπων.

Στα κίνητρα της γλωσσικής εκμάθησης (Androulakis et al. 2017, Garcia 2017, Kantzou et al. 2017: 30, Little 2000) συγκαταλέγονται πρωτίστως η ανάγκη επιβίωσης και ένταξης στην αγορά εργασίας ή σε μαθησιακά περιβάλλοντα στη χώρα υποδοχής (έναρξη ή συνέχιση σπουδών, συμμετοχή στις εξετάσεις ελληνομάθειας κ.ά.). Η ανάπτυξη σχέσεων με τον ελληνόφωνο πληθυσμό και με τα μέλη της κοινότητας εντός του προγράμματος, καθώς και η παράλληλη γλωσσική στήριξη των μελών της οικογένειας, που σηματοδοτείται από την ένταξη των παιδιών σε σχολικές μονάδες του νησιού, επηρεάζουν τον συστηματικό ή μη χαρακτήρα παρακολούθησης των μαθημάτων. Σημαντικά κίνητρα για τους πρόσφυγες αποτελούν, τέλος, η επιθυμία διασύνδεσης της γλωσσικής εκμάθησης με την ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους, η αναζήτηση μιας αίσθησης προστασίας και ασφάλειας και η έκφραση θετικών συναισθημάτων (Gout 2017: 191) για την αλληλεγγύη που επιδεικνύει η πανεπιστημιακή -και όχι μόνο- κοινότητα προς αυτούς/ες. Με την πάροδο του χρόνου προστίθεται και η εστίαση στην ίδια τη γλώσσα και στα οφέλη εκμάθησής της, καθώς την Ελληνική μαθαίνουν και όσοι/ες βρίσκονται ήδη σε διαδικασία μετεγκατάστασης σε χώρες κυρίως της δυτικής Ευρώπης.

3.2 Δράσεις και αλληλεπιδράσεις στην εκπαίδευση προσφύγων

3.2.1. Δράσεις και αλληλεπιδράσεις σε επίπεδο τάξης

Η χαρτογράφηση του πεδίου και των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων προτάσσει την υιοθέτηση ευέλικτων διδακτικών προσεγγίσεων (Bryers et al. 2013: 22) που ευνοούν την ενίσχυση των διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων, τη χρήση διαφορετικών γλωσσών και ποικιλιών σε επίπεδο τάξης και την εξωστρέφεια της δράσης. Η βασική επιδίωξη για αυτονόμηση και χειραφέτηση υποστηρίζεται έτσι, αρχικά, από την αξιοποίηση μεθοδολογικών αρχών που αναπτύσσονται και εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Με βάση κοινωνικές και κριτικές θεωρίες μάθησης επιδιώκεται η ενίσχυση του κριτικού στοχασμού με στόχο την ισότιμη κοινωνική δράση (Freire 1972, Κόκκος 2005: 57).

Στο επίκεντρο τίθενται, ειδικότερα, διαδικασίες της *μετασχηματιστικής* (*ή μετασχηματίζουσας*) *μάθησης* (Cummins 2001, Mezirow 1991, Mezirow & assosiates 2000, Σκούρτου et al. 2011) βάσει της οποίας οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να συνειδητοποιήσουν πώς και γιατί οι παραδοχές τους περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους. Στη βάση αυτής της μετασχηματιστικής προοπτικής, συνεπώς, που στηρίζεται σε διακριτά στάδια (Mezirow 2007: 60-61), προωθείται, μέσα από την εμπλοκή σε ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, η αυτοεξέταση και η κριτική αξιολόγηση παγιωμένων στάσεων για τον κόσμο και τη γλωσσική εν προκειμένω εκμάθηση. Η αναζήτηση και δοκιμή νέων ρόλων και τρόπων δράσης, σε συνδυασμό με την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, συμβάλλουν στον επαναπροσδιορισμό του τρόπου προσέγγισης του γλωσσικού

φαινομένου, στην τοποθέτησή του στα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα, όπου παράγεται με ποικίλους τρόπους, και στη χάραξη εναλλακτικών τελικά προοπτικών μελλοντικής εξέλιξης. Σε αυτή τη συστηματική προσπάθεια, ως μέσα μετασχηματισμού προκρίνονται η προσωπική βιογραφία και το βίωμα που νοηματοδοτούν το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο όλων των μελών της κοινότητας.

Στην περίπτωσή μας, έγινε εξαρχής αντιληπτό πως η γλωσσική εκμάθηση έπρεπε να κινηθεί σε πολλά επίπεδα, αξιοποιώντας τις γλώσσες και τις εμπειρίες των προσφύγων, ώστε, μέσα από τη συγκρότηση μιας πολύγλωσσης κοινότητας με αυξημένο ποσοστό διαπολιτισμικών διαδράσεων, να λειτουργήσει ως μοχλός προσωπικής εξέλιξης και χειραφέτησης. Η ανάδυση διλημμάτων, λόγω του μη τυπικού χαρακτήρα της εθελοντικής δράσης, δεν ήταν τεχνητή, αλλά προέκυπτε από την αναγκαιότητα επίλυσης απτών προβλημάτων που σχετίζονταν με τη βιωσιμότητά της και την κοινωνική της αποστολή. Με τη βοήθεια συλλογικών διεργασιών συγκροτήθηκαν έτσι μικτά τμήματα, στα οποία συνυπάρχουν αρμονικά άνδρες και γυναίκες διαφόρων εθνικοτήτων και ηλικιών με ποικιλία προσωπικών βιογραφιών και επιδιώξεων. Η δημιουργία ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ ομάδων που βρίσκονταν σε συγκρουσιακή δυναμική, η ολοένα και αυξανόμενη ενεργοποίηση και ενδυνάμωση του γυναικείου πληθυσμού και η ανάληψη κοινωνικής δράσης, μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στην πανεπιστημιακή ζωή, υπήρξαν θετικές επιπτώσεις της προσπάθειας επανεξέτασης παγιωμένων ρόλων που σημείο εκκίνησης είχε την αναγκαιότητα λήψης συγκεκριμένων αποφάσεων (Androulakis et al. 2007: 184, Mezirow & assosiates 2000).

Η σταδιακή αυτονόμηση και χειραφέτηση κάποιων μελών της κοινότητας υποστηρίχθηκε βέβαια συν τω χρόνω από την εύρεση εργασίας και την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Υποβοηθήθηκε, ωστόσο, σε σημαντικό βαθμό και από τη δυνατότητα εντοπισμού νέων τρόπων δράσης (Bryers et al. 2013: 29) τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και κοινότητας. Η διαμεσολάβηση και η ενεργοποίηση των ίδιων των προσφύγων συντέλεσε στη σταδιακή υποχώρηση των παραδοσιακών ρόλων εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου (Bryers et al. 2013: 29) και στη δημιουργία ενός άτυπου δικτύου στήριξης, γλωσσικής και ψυχολογικής, των νέων μελών. Οι διαπολιτισμικές ζυμώσεις, που σε περιόδους κρίσης επηρεάζονται από εξωγενείς παράγοντες, από επιμέρους προσωπικά δεδομένα και από αιφνίδιες εξελίξεις στην χώρα καταγωγής, εύλογα αναδείκνυαν τη σημασία της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας. Αρχικά, η εκμάθησή της συνδέθηκε με επικοινωνιακές προεκτάσεις που αφορούσαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης ή επίλυσης καθημερινών προβλημάτων (Mattheoudakis 2005: 333-4), αλλά είναι η ίδια η δράση της κοινότητας που ευνοούσε προοδευτικά τον μετασχηματισμό αυτής της κυρίαρχης αντίληψης (Mezirow 1991). Με την πάροδο του χρόνου βλέπουμε να καλλιεργείται όλο και περισσότερο η αίσθηση ότι η γλώσσα συνιστά μηχανισμό δόμησης ταυτοτήτων και χρήσιμο εργαλείο επαναπροσδιορισμού ή και αυτοπροσδιορισμού, με τη βοήθεια διεργασιών κριτικής επεξεργασίας λόγου (Freire 1972).

Αναφορικά με τον διδακτικό σχεδιασμό, υιοθετήθηκαν κάποιες βασικές αρχές (Bailey 2006, Byram 1997:10, Cocks & Dix 2012: 96-101) που συνήθως εφαρμόζονται συνδυαστικά για τη γλωσσική ενδυνάμωση ενηλίκων προσφύγων. Από την έναρξη του προγράμματος, λόγω της προσωρινής ή σποραδικής φοίτησης ορισμένων υποομάδων, ειδικά των γυναικών, προκρίθηκε η ευέλικτη επιλογή γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που κοινή συνισταμένη είχαν: (α) τη δημιουργία ενός πολύγλωσσου περιβάλλοντος που θα αξιοποιούσε το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφαλαίο της τάξης, (β) την ανάπτυξη γλωσσικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων, (γ) την καλλιέργεια στρατηγικών παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, βάσει του πλαισίου του ΚΕΠΑ (Συμβούλιο της Ευρώπης 2001) και (δ) την ελεύθερη γλωσσική έκφραση, μέσω της υλοποίησης, κυρίως στο τέλος των μαθημάτων, ανάλογων δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως το παιχνίδι ρόλων (Magos & Politi 2008: 109) με άξονα τη γλωσσική χρήση και τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Cocks & Dix 2012: 97-8). Οι δραστηριότητες αυτές, που επιλέγονταν από τους ίδιους τους πρόσφυγες (παραγωγή σύντομων κειμένων, προβολή οπτικοακουστικού υλικού κατά βούληση, αυθόρμητη έκφραση επιθυμιών και ευχών, επεξεργασία αυθεντικού υλικού στην Ελληνική ή σε άλλες γλώσσες που οι εκπαιδευόμενοι/ες έφερναν στην τάξη κ.ά.), ενίσχυαν τις σχέσεις των μελών της ομάδας και υποβοηθούσαν στην αποφόρτισή τους και στην αντιμετώπιση τραυματικών εμπειριών.

Πέραν της εστίασης στη βιωματική χρήση της γλώσσας (Gout 2017: 190), με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων επιβίωσης και την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών στοιχεία αντλήθηκαν και από την παιδαγωγική των γραμματισμών, με έμφαση στον *κριτικό γραμματισμό* (Ντίνας & Γώτη 2016: 29), καθώς και από προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη 2016). Η επαφή με διαφορετικά αυθεντικά είδη λόγου και κειμενικά είδη (πινακίδες, χάρτες, λειτουργικά και πληροφοριακά κείμενα, κ.ά.) και η επεξεργασία λειτουργικού λεξιλογίου[3] συνδέθηκαν, αρχικά, με την ανάγκη των εκπαιδευόμενων να γνωρίσουν τον περιβάλλοντα χώρο, καθώς το μεγαλύτερο μέρος παρέμενε, ειδικά τα πρώτα χρόνια των προσφυγικών ροών, σε κατάσταση εγκλεισμού στον καταυλισμό, αποκομμένο από τη ζωή της τοπικής κοινωνίας. Η μελέτη κειμένων της καθημερινότητας και προσωπικών εγγράφων (βεβαιώσεων, αιτήσεων, βιογραφικών σημειωμάτων) μπορεί να προέκυπτε ως ανάγκη στη βάση διεκπεραίωσης υποθέσεων που σχετίζονταν με τη δημόσια διοίκηση ή με ζητήματα προστασίας ατομικών δικαιωμάτων (Bailey 2006: 146), αλλά, συγχρόνως, έδινε το έναυσμα, με φυσικό τρόπο, για την ανάδειξη ιδεολογικών και πολιτισμικών διαστάσεων ποικίλων κειμενικών περιβαλλόντων (Fairclough 1992: 7).

Η κινητικότητα των προσφύγων εντός και εκτός της τάξης, μέσω είτε της συμμετοχής τους σε πολιτισμικές και διαπολιτισμικές δράσεις που οργανώνονταν στη Ρόδο είτε της ένταξής τους στην αγορά εργασίας, διεύρυνε, εκ των πραγμάτων το πεδίο επαφής τους με διαφορετικές λειτουργικές χρήσεις της Ελληνικής. Ο εμπλουτισμός των εμπειριών γραμματισμού ευνοούσε τη συλλογική διαπραγμάτευση των κειμένων, την κατάθεση εναλλακτικών οπτικών για κυρίαρχα νοήματα ή αντιλήψεις και την προσέγγιση της έννοιας της γεωγραφικής και κοινωνικής ποικιλότητας (Δελβερούδη 2001). Είναι ενδεικτικό πως μέρος των εκπαιδευόμενων ήταν ήδη εξοικειωμένο με γεωγραφικές ποικιλίες της Ελληνικής (με διαλεκτικά στοιχεία, για παράδειγμα, της Δωδεκανήσου και της Κρήτης), λόγω των επαφών με τον ελληνόφωνο πληθυσμό ή λόγω των συνεχών μετεγκαταστάσεων σε περιοχές της χώρας. Το ζωηρό ενδιαφέρον για ζητήματα ύφους και ποικιλότητας ενεργοποιούσε το πολύγλωσσο δυναμικό της τάξης, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες κατανόησης τόσο των ανατολικών γλωσσών της ευρύτερης περιοχής όσο και διαφορετικών ποικιλιών και τρόπων έκφρασης.

Η ενδυνάμωση της ταυτότητας (Cummins 2001) όλων των μελών της κοινότητας υποστηριζόταν και από τη δυνατότητα συστηματικής χρήσης της μητρικής γλώσσας και των ομιλούμενων ποικιλιών στην τάξη κατά την υλοποίηση των γλωσσικών δραστηριοτήτων. Το εκπαιδευτικό υλικό που είχε ως βάση την Αραβική και την Ελληνική εμπλουτιζόταν προοδευτικά με τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, με αποτέλεσμα να καθίσταται τελικά πολύγλωσσο, ενώ συχνή ήταν και η δημιουργική σύνθεση κωδικών και γλωσσών για τις ανάγκες της διδασκαλίας (Garcia 2017: 17, 22). Έτσι, όπως και στην περίπτωση της επεξεργασίας των κειμένων, το υλικό δεν συγκροτούσε ένα κλειστό σώμα προαποφασισμένων προς ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών που αναπτύσσονταν και εφαρμόζονταν γραμμικά (Mattheoudakis 2005: 334). Συνδιαμορφωνόταν, αυξάνοντας τον βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευόμενων και βοηθώντας τη διασύνδεση του γλωσσικού τους πλούτου με τη νέα γνώση (Κόκκος 2005: 88, Rogers 1999: 105). Η μίξη κωδίκων και η ανταλλαγή βιωμάτων και εμπειριών από διαφορετικούς πολιτισμούς πλαισιωνόταν από τη δημιουργική εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, καθώς οι πρόσφυγες έβλεπαν ήδη στις εφαρμογές του διαδικτύου έναν πολύτιμο δίαυλο επικοινωνίας, όχι μόνο με τους συγγενείς τους στη χώρα καταγωγής, αλλά και με τον υπόλοιπο κόσμο.

Λόγω του ρευστού κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος θετική επίδραση είχε και η συγγραφή κειμένων ταυτότητας (Androulakis et al. 2017: 185, Gout 2017: 188, Cummins & Early 2011: 3), στα οποία καθρεπτιζόταν η προσωπικότητα, οι ιδιαίτερες επιδιώξεις και η δημιουργικότητα των εκπαιδευόμενων. Καθώς ο χώρος του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας επέτρεπε τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, η διαδικτυακή αναζήτηση και επεξεργασία υλικού για το ίδιο θέμα σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια ευνοούσε την πλαισίωση και επαναδιατύπωση τμημάτων των κειμένων αυτών,

[3] Εκμάθηση βασικού λεξιλογίου με θέμα την προμήθεια τροφίμων, την προετοιμασία του φαγητού και την περιγραφή των καθημερινών δραστηριοτήτων στον καταυλισμό.

προσδίδοντας στη σύνταξή τους μια νέα προοπτική. Η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων είχε, έτσι, στην περίπτωση των προσφύγων μια διττή διάσταση: υποβοηθούσε την εξοικείωσή τους με πολυτροπικά ψηφιακά δεδομένα (Cope & Kalantzis 2000, Kress 2000) και νέους τρόπους έκφρασης και, συγχρόνως, δημιουργούσε γέφυρες επικοινωνίας, μέσω των δικτύων κοινωνικής δικτύωσης, τόσο με τα μέλη της ομάδας εκτός ωρών διδασκαλίας όσο και με άλλους πρόσφυγες που μετακινούνταν, εν τω μεταξύ, σε άλλα μέρη της Ελλάδας. Η αξιοποίηση των εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κάλυπτε παράλληλα κάποιες από τις ανάγκες όσων διέμεναν μεν στο νησί, αλλά αντιμετώπιζαν πρόβλημα πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο, καθιστώντας την τεχνολογία αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας της τάξης.

Η ύπαρξη μιας σταθερής ομάδας εκπαιδευτών/ριών συνέβαλε σε έναν βαθμό στη γλωσσική στήριξη προσφύγων που εντάσσονταν τμηματικά στη δράση ή αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες. Η εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης (ΙΕΠ 2017: 3) ή εξατομικευμένης διδασκαλίας από τους εθελοντές/ριες, αναλόγως των δυνατοτήτων, βοηθούσε γυναίκες, κατά πλειοψηφία, χωρίς προηγούμενες εμπειρίες γραμματισμού και παιδιά διαφόρων ηλικιών να παρακολουθήσουν την πορεία των μαθημάτων. Ωστόσο, η συστηματική καταγραφή στοιχείων για την επίδοση των προσφύγων, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ήταν -και παραμένει- εξαιρετικά δύσκολη. Πολλά μέλη της κοινότητας είτε φοιτούν σποραδικά είτε διακόπτουν λόγω αλλαγής τόπου διαμονής, με αποτέλεσμα η ανατροφοδότηση να δίνεται ενίοτε με χρονική απόσταση και να έχει κυρίως ποιοτικά χαρακτηριστικά. Βάση της αξιολόγησης αποτελεί ο βαθμός προσαρμογής και αυτονόμησης στο νέο περιβάλλον, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και ο αναστοχασμός για το κοινό βίωμα και την όλη μαθησιακή διαδικασία.

Η λειτουργία ήδη από το 2017 τμήματος για όσους/ες επιθυμούν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας του ΚΕΓ στα επίπεδα Α1 ή Α2 (Συμβούλιο της Ευρώπης 2001) έρχεται να ικανοποιήσει ένα παιδευτικό αίτημα που διατυπώνεται από πρόσφυγες που εντάσσονται κυρίως στα πρώτα προσφυγικά ρεύματα και επιθυμούν να χτίσουν μια νέα ζωή στη Ρόδο. Παρόλο που και αυτό το τμήμα στηρίζεται στη δράση εθελοντών/ριών, έχει συμβάλει έκτοτε στην αντιμετώπιση πολλών εμποδίων που το τμήμα υποδοχής αδυνατεί να υπερπηδήσει. Ενδεικτικά, σε αυτό όπου συμμετέχουν και μετανάστες/ριες του νησιού ρυθμίζεται το ζήτημα της ασταθούς φοίτησης, καθώς οι ενδιαφερόμενοι/ες, κατά βάση, έχουν εξασφαλίσει τους όρους διαμονής τους, ύστερα από τις νόμιμες διαδικασίες λήψης ασύλου. Δεν διαφοροποιούνται έτσι μόνο ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας από τα μέλη του πρώτου τμήματος, αλλά και ως προς τα κίνητρα μάθησης με πρώτιστο την περαιτέρω ένταξη και ανέλιξη στην τοπική κοινωνία (Androulakis et al. 2017: 183).

3.2.2. Δράσεις και αλληλεπιδράσεις σε επίπεδο κοινότητας

Η δημιουργία μιας ενεργής κοινότητας -που στην περίπτωση της Ρόδου ευνοείται από τον περιορισμένο αριθμό των προσφύγων που κατά κύματα δέχεται- διαμορφώθηκε με βάση ένα πλέγμα εξωστρεφών δράσεων που υπηρετούν δυο βασικούς στόχους: (α) την υποστήριξη των διδακτικών παρεμβάσεων που υλοποιούνται στην τάξη και (β) τη διασύνδεση των μελών της με επιμέρους κοινότητες που διαμένουν ή δρουν στο νησί και γενικότερα με την τοπική κοινωνία, προς την κατεύθυνση βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης και εκπαίδευσης των προσφύγων ή άλλων ευαίσθητων ομάδων. Για την επίτευξη του πρώτου στόχου, προωθούνται πρωτοβουλίες που ευνοούν τη διεύρυνση των εμπειριών γραμματισμού, μέσω της επαφής των εκπαιδευόμενων με αυθεντικά καταστασιακά περιβάλλοντα (ΙΕΠ 2017: 3). Με αυτόν τον τρόπο, τροφοδοτείται η εξοικείωσή τους με ποικιλία κειμένων που απαντούν στην καθημερινότητά τους και δίνουν το έναυσμα για την ανάπτυξη διαδικασιών συλλογικής διαπραγμάτευσης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (Ντίνας & Γώτη, 2016: 29).

Η οργάνωση, συγχρόνως, εκπαιδευτικών συναντήσεων και η συμμετοχή σε παράλληλες παρεμβάσεις (θεματικά ή βιωματικά εργαστήρια, ομιλίες με άξονα τη διαφορετικότητα, παρακολούθηση κινηματογραφικών ή θεατρικών έργων κ.ά.) που οργανώνονται από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου ή από άλλους φορείς ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν και δημιουργούν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τη

γλωσσική εκμάθηση και ενδυνάμωση (Byram 1997: 52). Η εναρμόνιση της δράσης με τις ανάγκες και τον τρόπο ζωής των μελών (π. χ. περίοδος Ραμαζανιού), αλλά και η άντληση πολιτισμικών δεδομένων από την ελληνική πραγματικότητα και επικαιρότητα, συμβάλλουν στην τοποθέτηση της γλώσσας σε γνήσια κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, αυξάνοντας το ποσοστό των αλληλεπιδράσεων εντός και εκτός τάξης.

Πέρα από τις υποστηρικτικές προς τη γλωσσική εκμάθηση πρωτοβουλίες, επιδιώκεται η ομαλή προσαρμογή των προσφύγων, ειδικά των νεοαφιχθέντων, στο νέο περιβάλλον και η πολύπλευρη μαθησιακή στήριξή τους σε βάθος χρόνου. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων, η πορεία προς τη μάθηση δεν είναι αποκομμένη από την ικανοποίηση των αυξημένων εκπαιδευτικών αναγκών και των υπολοίπων μελών των οικογενειών τους. Συνεπώς, μέσω του συντονισμού των διαφορετικών δράσεων που εποπτεύονται από το Εργαστήριο Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ, δίνεται η δυνατότητα, στο μέτρο του εφικτού, τόσο στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας όσο και στους γονείς τους να λαμβάνουν από κοινού ενισχυτική διδασκαλία από ομάδα εθελοντών/ριών της πανεπιστημιακής κοινότητας. Καρπός της προσπάθειας υπήρξε η σταδιακή ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών φορέων που έχουν ανάλογο ενδιαφέρον και δραστηριοποιούνται στο πεδίο. Στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής, υπογράφτηκε στις 29/05/2018 Μνημόνιο Συνεργασίας μεταξύ της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών, της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου και της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Σε αυτό αποτυπώνεται η κοινή βούληση για την αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης του προσφυγικού πληθυσμού μέσω συγκεκριμένων παρεμβάσεων που θα σχεδιάζονται και θα υποστηρίζονται από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

4. Συμπεράσματα και αποτίμηση των δράσεων

Από τη διετή εμπειρία της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες αναδεικνύονται οι ευεργετικές επιπτώσεις που έχει η συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης (Capstick & Delaney 2016: 29) στη γλωσσική ενδυνάμωση και αυτονόμησή τους. Μέσα από τον σχεδιασμό δράσεων που κινούνται τόσο σε μικροεπίπεδο όσο και σε μακροεπίπεδο διαφαίνεται, πως είναι εφικτή η αντιμετώπιση των πολυσύνθετων προκλήσεων που αναδύονται κατά τη γλωσσική εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Καθώς οι πρόσφυγες ζουν υπό καθεστώς έντονης αβεβαιότητας εξαιτίας τραυματικών εμπειριών και διαθέτουν πολύ υψηλό ποσοστό ανομοιογένειας, φαίνεται πως συμβάλουν θετικά προς τη χειραφέτησή τους τα εξής: (α) η συστηματική ενεργοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου κατά τη γλωσσική εκμάθηση (Cummins 2001), (β) η δυνατότητα ανάληψης νέων ρόλων (Mezirow 2007: 60-61) στη χώρα υποδοχής μέσω της κατάργησης των συμβατικών ορίων διδασκόντων-διδασκομένων, (γ) η υλοποίηση παρεμβάσεων που ευνοούν τον μετασχηματισμό παγιωμένων αντιλήψεων για τη μάθηση (Rogers 1999) και καλλιεργούν την ενδυνάμωση της ταυτότητας όλων των μελών της κοινότητας και (δ) η δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου μάθησης που υπερβαίνει τα στενά όρια μιας συμβατικής τάξης και καταργεί, στο μέτρο του εφικτού, χωροχρονικούς περιορισμούς.

Η προσπάθεια δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης, πέρα από το γεγονός ότι προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους/ες που βρίσκονται υπό συνεχή μετακίνηση να συνεχίζουν να μαθαίνουν και να αλληλεπιδρούν και εκτός τάξης, ευνοεί την ανάληψη νέων ρόλων στη χώρα υποδοχής με βαθιά κοινωνική και διαπολιτισμική διάσταση (Capstick & Delaney 2016: 29). Η γλωσσική εκμάθηση, που σχετίζεται σε έναν πρώτο χρόνο με την κάλυψη βασικών επικοινωνιακών αναγκών επιβίωσης, αποτελεί τη βάση μιας σταδιακής διαδικασίας αναθεώρησης των κυρίαρχων αντιλήψεων που έχουν σχηματίσει οι πρόσφυγες για το γλωσσικό τους κεφάλαιο, την ταυτότητά τους, αλλά και για τους κοινωνικούς ρόλους που έχουν συνηθίσει να επιτελούν στη χώρα προέλευσης (Mezirow 2007: 60-61). Εργαλείο μετασχηματισμού συνιστά η ικανότητά τους να λειτουργούν πλέον ως διαμεσολαβητές/ριες (α) αναλαμβάνοντας αυθόρμητα χρέη διδασκόντων/ουσών ή μεταφραστών/ριών για τις ομόγλωσσες κοινότητες και (β) στηρίζοντας με ποικίλους τρόπους τα νεοαφιχθέντα μέλη και τις πιο ευπαθείς

υποομάδες, όπως τα παιδιά και τις γυναίκες, που, σε κάποιες περιπτώσεις, έχουν πέσει θύματα εκμετάλλευσης ή κακοποίησης.

Ωστόσο, η εθελοντική δράση που παρουσιάστηκε εδώ στις βασικές της κατευθύνσεις συνιστά μια μελέτη περίπτωσης που έχει σημείο αναφοράς μια νησιωτική περιοχή με μικρότερο, σε σχέση με άλλα σημεία εισόδου, αριθμό προσφύγων. Αναδεικνύει, παρόλα αυτά, σημαντικούς προβληματισμούς για τον προσανατολισμό της διδασκαλίας της γλώσσας σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές κοινότητες σε περιόδους κρίσης, γιατί καλλιεργεί την αντίληψη πως η γλωσσική εκμάθηση μπορεί να ικανοποιήσει τις πολυεπίπεδες εκπαιδευτικές και εν τέλει κοινωνικές ανάγκες των προσφύγων. Λειτουργώντας ως γέφυρα, μπορεί να σηματοδοτήσει τη μετάβαση από την τάξη στην κοινότητα και από την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου σε έναν ουσιαστικότερο διάλογο για τη σημασία της γλώσσας ως φορέα ταυτοτήτων και κοινωνικών πρακτικών (Bryers et al. 2013: 23, Ντίνας & Γώτη 2016: 33-4).

Στην περίπτωση του τμήματος υποδοχής, μακροπρόθεσμη επιδίωξη των διδακτικών παρεμβάσεων αποτελεί η μετάβαση από το επίπεδο γλωσσομάθειας Α1 στο Α2 (Συμβούλιο της Ευρώπης 2001), γιατί σηματοδοτεί και την ένταξη, με πιο απτούς όρους, των εκπαιδευόμενων σε έναν δομημένο κύκλο γλωσσικής εκπαίδευσης με στόχο την περαιτέρω βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους. Η ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων (επικοινωνιακών, κοινωνικών, κριτικών και μεταγνωστικών), η εστίαση σε αυθεντικά κείμενα και η αντιμετώπισή τους ως κοινωνικών και πολιτισμικών προϊόντων, η ενεργοποίηση όλων των γλωσσών στην τάξη, η δημιουργία πολύγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού και η συστηματική εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την κάλυψη των αυξημένων αναγκών είναι μερικές από τις προτεραιότητες που μπορούν να υπηρετήσουν αυτήν την κεντρική στόχευση.

Η συνεχής τροφοδότηση, ωστόσο, της τάξης με νέα μέλη και η σποραδική φοίτηση καθιστούν πολύ δύσκολη την αξιολόγηση του συνόλου των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται. Η αξιολόγηση αποκτά, συνεπώς, περισσότερο ποιοτικά χαρακτηριστικά μέσω περιγραφικών ανατροφοδοτήσεων, εν είδει ημερολογίου, και πραγματοποιείται με βάση τα ιδιαίτερα κοινωνικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Αξίζει να σημειωθούν περιπτώσεις γυναικών που αναπτύσσουν πιο αργά σε σχέση με τον αντρικό πληθυσμό παραγωγικές δεξιότητες στην Ελληνική, για λόγους που σχετίζονται με τη δυσκολία έκφρασής τους σε μικτά πολυπολιτισμικά τμήματα.

Από το σύνολο των ανατροφοδοτήσεων που έχουν μέχρι τώρα καταγραφεί, προκύπτει πως η δημιουργία, μέσω και της επίσημης συνεργασίας διαφορετικών φορέων, ενός πολυεπίπεδου πλαισίου στήριξης και προστασίας των προσφύγων και ο μη αποσπασματικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Kantzou et al. 2017: 31) -που στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Αιγαίου εφαρμόζονται σε εθελοντική βάση αδιάλειπτα από το 2016- μπορούν να αποφέρουν θετικά αποτελέσματα. Παρ' όλες τις δυσκολίες, τα μέλη της κοινότητας έχουν αποκτήσει ενεργό ρόλο μέσα στην τοπική κοινωνία, κάποια εργάζονται περιστασιακά, κυρίως στον τουρισμό, ενώ μέλη των οικογενειών τους έχουν ενταχθεί ή βρίσκονται σε διαδικασία ένταξης στις σχολικές μονάδες του νησιού. Συνηθίζουν δε να χρησιμοποιούν την Ελληνική όχι μόνο για τη διεκπεραίωση προσωπικών τους υποθέσεων αλλά και κατά την αλληλεπίδρασή τους με τον ελληνόφωνο πληθυσμό τόσο στη Ρόδο όσο και σε άλλες περιοχές της χώρας. Οι νεότεροι/ες από αυτούς συνυπάρχουν αρμονικά με φοιτητές/ριες της Σχολής μέσα από τη συμμετοχή τους στις δράσεις της πανεπιστημιακής κοινότητας, ενώ όσοι/ες εγκαταλείπουν το νησί και εγκαθίστανται στο εξωτερικό, στην πλειονότητά τους, διατηρούν επαφές μέσω διαδικτύου με τα μέλη της ομάδας έργου, με τα μέλη της πρώτης κοινότητας μάθησης που συνάντησαν στον δρόμο της προσφυγιάς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R. & S. Tsioli (2017). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in

Greece. In J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic Integration of adult migrants*. *Some lessons from research* (pp. 181-186). Berlin/Boston: De Gruyter.

Bailey, M.K. (2006). Issues in Teaching Speaking Skills to Adult ESOL Learners. NJ: Lawrence Erlbaum Associates (pp.113-164). (Available at: https://pdfs.semanticscholar.org/3551/6149a18f436cf1b72df902ae143dd788ed07.pdf) (Last accessed 10/01/2019).

Bryers, D., Winstanley, B. & M. Cooke (2013). *Whose Integration?*. ESOL Nexus, Final Report.UK: British Council.

Byram, M. (1997). *Teacher and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Garcia, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & Ph. Thalgott (Eds.) *The LinguisticIntegration of AdultMigrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. *Somelessonsfromresearch / Les enseignements de la recherche* (pp.11-26). Conseil de L'Europe: De Gruyter Mouton.

Capstick, T. & M. Delaney (2016). *Language for resilience. The role of language in enhancing the resilience of Syrian refugees and host communities*. British Council, with a foreword by UNHCR.

Cope, B. & M. Kalantzis (Eds) (2000). *Multiliteracies-Literacy, Learning and the Design of Social Futures.* London & New York: Routledge.

Cocks, E. & T. Dix (2012). Creative ESOL: The power of participatory arts in language acquisition. In D. Mallows (Ed.) *Innovations in English language teaching for migrants and refugees* (pp. 95-103). London: The British Council.

Cummins, J. & M. Early (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in Diverse Society* (2nd edition). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Fairclough, N. (Ed.) (1992). *Critical Language Awareness.* London: Longman.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. In J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic Integration of adult migrants*. *Some lessons from research* (pp. 187-194). Berlin/Boston: De Gruyter.

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A. & M. Papadopoulou (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 3*, 18-34. doi: http://dx.doi.org/10.12681/dial.15000

Kress, G. (2000). Design and Transformation -New Theories of Meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies-Literacy, Learning and the Design of Social Futures* (pp. 153-61).SouthYarra, Victoria: Macmillan.

Little, D. (2000). *Meeting the refugees needs in Ireland*. RLSU Occasional Papers No 1. Refugee Support Unit (pp. 1-25). Ireland, University of Dublin. Trinity College.

Magos, K. & F. Politi (2008). The Creative Second Language Lesson: The Contribution of the Role-play Technique to the Teaching of a Second Language in Immigrant Classes. *Regional Language Centre Journal*, *39*(1), 96-112.

Mattheoudakis, M. (2005). Language education of adult immigrants in Greece: current trends and future developments. *International Journal of Lifelong Education*, *24*(4), 319-336.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J.D. & associates (2000). *Learning as Transformation*. *Critical Perspectives on a Theory in progress.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Δελβερούδη, Ρ. (2001). Γλωσσική ποικιλία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 54-57). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων. Διδακτικό αντικείμενο: Ελληνική Γλώσσα (Δημοτικό - Γυμνάσιο)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντίνας, Κ. & Ε. Γώτη (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική τάξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγεί*ο. Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκούρτου, Ε., Καζούλλη, Β., Βρατσάλης, Κ. & Α. Σοφός (2011). Μεταβάσεις, Γεφυρώσεις και Μετασχηματισμοί στη Γνώση και στη Γλώσσα, *Επιστήμες Αγωγής*, *θεματικό τεύχος*, 159-170.

Σκούρτου, Ε. & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.) (2016). *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/6346) (Ανακτήθηκε στις 10/05/2018).

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Cambridge: Cambridge University Press.