



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ «ΤΗΜΕΝΟΣ»
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ΤΟΜΟΣ Β΄

Ελένη Γρίβα

Σε συνεργασία με:

Αναστασία Γιαννακοπούλου, Ευμορφία Κηπουροπούλου, Ελένη Κοροσίδου

Ψηφιακή έκδοση

**ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ
ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

ΤΟΜΟΣ Β΄

Ελένη Γρίβα

Σε συνεργασία με:

Αναστασία Γιαννακοπούλου, Ευμορφία Κηπουροπούλου, Ελένη Κοροσίδου

Έκδοση: Αύγουστος 2022

Εκδότης: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / ΠΕΚ «ΤΗΜΕΝΟΣ»

ISBN 978-618-5613-08-2

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
---------------	---

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ	18
--	-----------

Εκπαιδευτική πολιτική και ταυτότητα στη διασπορά: Διαπολιτισμικότητα, πολλαπλότητα, ισοτιμία	19
--	----

Γιώργος Αναγνώστου

Ελληνικά Σχολεία στο Μόναχο (1815-2021): Η πορεία της ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη βαυαρική πρωτεύουσα.....	35
--	----

Βασιλεία Τριάρχη

Το πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου La Trobe της Αυστραλίας	53
--	----

Σταυρούλα Νικολούδη

Γλωσσικοί Πόροι για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς: το Greek Heritage Language Corpus και η διδακτική αξιοποίησή του	63
---	----

Ζωή Γαβριηλίδου

Λύδια Μίτιτς

Ενιαίο σχολικό ΑΠΣ για την Ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο: Διαστάσεις, δομή, αρχές, περιεχόμενο, καινοτομίες	78
---	----

Μαρία Μητσιάκη

Δέσπω Κυπριανού

Μαρία Πιτζιολή

Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου

Μαρία Ηρακλέους

Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς για την Ελληνική ως Δεύτερη/ Ξένη Γλώσσα: Το πιλοτικό μοντέλο LETEGR2.....	96
--	----

Μαρία Ιακώβου

Μαρία Ανδριά

Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 για επαγγελματικούς σκοπούς στο ξενόγλωσσο προσωπικό ελληνικού γηριατρείου στην Αυστραλία	108
--	-----

Πατρίσια Κορομβόκη

Γλωσσικές ιδεολογίες γονέων σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες ελληνικής καταγωγής στο Λουξεμβούργο	123
--	-----

Νικόλαος Γογωνάς

Ελληνική γλώσσα και πολιτισμός στο Πανεπιστημιακό Κολέγιο ΛΟΓΟΣ στα Τίρανα Αλβανίας: Πρόγραμμα σπουδών, προτάσεις και προοπτικές	138
--	-----

Βασιλική Αποστολούδα

Λίνα Μπασούκου

Τα διδακτικά εγχειρίδια για τα Δημοτικά Σχολεία της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας: Διαπιστώσεις και προτάσεις.....	144
--	-----

*Κωστάντω Ξέρρα
Ευανθία Μπαρούτα*

Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων της Β. Αφρικής. Η περίπτωση της Τυνησίας (Ελληνικές κοινότητες Τύνιδας, Σφαξ και Τζέρμπα) κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα..... 153

Σοφία Αργυροπούλου

Ο θεσμός των φροντιστηρίων Ελληνικής Γλώσσας στην Αλβανία..... 165

Βασίλειος Σωτηρούδας

Ετοιμότητα και επάρκεια εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς 178

Δέσπω Κυπριανού

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ουκρανία και η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στη διαπολιτισμικότητα..... 195

Νανούσκα Ποντοκοβυρώφ

«Πόσο καιρό είναι που ήρθατε από την Τουρκία, κύριε Ιακωβίδη;». Πρόσληψη των αναπαραστάσεων των ταυτοτήτων της ελληνικής κοινότητας της Κωνσταντινούπολης στην ταινία *Πολίτικη Κουζίνα* από μαθητές/ήτριες..... 210

Κορνηλία Πετράκη

Αναστασία Στάμου

ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ: ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ 225

Μη κατατεθειμένη διγλωσσία στην Ελλάδα: Δεδομένα και προκλήσεις 226

Ελένη Σελλά

Η έννοια και η εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πρακτική: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 246

Ευμορφία Κηπουροπούλου

Πέτρος Γιούρσης

Γεωργία Κηπουροπούλου

Η εκπαίδευση των προσφύγων στο σύγχρονο σχολείο. Ζητήματα και προοπτικές βελτίωσης..... 258

Ανθή Βαχτσεβάνου

Η φοίτηση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Μακεδονίας..... 275

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

Μετανάστες και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας 282

Ελένη Γαλανοπούλου

Μαρία Καραβίδα

Διαπολιτισμική προσέγγιση στα δικαιώματα των παιδιών προσφύγων 294

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

Κοινωνικές αξίες και ανθρώπινα δικαιώματα στο νηπιαγωγείο..... 308

Μαρία Καραβίδα

Διγλωσσία και Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης 315

Αλέξανδρος Παπάνης

Τελικά ο/η μαθητής/τρια μου είναι δίγλωσσός/η; Μαθητές/τριες Ρομά και διγλωσσία ως αναγνώριση του δικαιώματός τους σε μια ισότιμη εκπαιδευτική διαδικασία 328

Αναστασία Μπούρμπου

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά..... 340

Κωνσταντίνος Δεμιρτζίδης

Η Ελληνική Νοηματική ως δεύτερη γλώσσα και η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών με προβλήματα ακοής..... 350

Σταύρος Καμαρούδης

Στέλλα Ντινοπούλου

Στελέχη της εκπαίδευσης και Λαϊκός Πολιτισμός 356

Αικατερίνη Καραγιώργου

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκθέτουν τις απόψεις τους για πρακτικές ενδυνάμωσης γραμματισμού των μεταναστών μαθητών 368

Σταματία Ζορμπά

Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης μεταναστών και προσφύγων μαθητών: Οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων εκθέτουν τις απόψεις τους 384

Χρήστος Χρυσικός

Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε πρόσφυγες μαθητές στις Τάξεις Υποδοχής: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών..... 402

Δώρα Χοστελίδου

Λαογραφία και δάσκαλοι: Η συγκρότηση των λαογραφικών αρχείων και η ερευνητική συμβολή των εκπαιδευτικών 420

Αικατερίνη Καραγιώργου

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ..... 430

Διαγλωσσικότητα, πολυτροπικότητα και γραμματισμοί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον: Η διδακτική αξιοποίηση μιας σύνθετης σχέσης..... 431

Πολυξένη Μανώλη

Εκπαιδευτική παρέμβαση με διαγλωσσικό χαρακτήρα σε μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο 443

Παρασκευή Μάμμου

Χριστίνα Μαλιγκούδη

Καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμών σε μαθητές/μαθήτριες δημοτικού σχολείου: μια πιλοτική εφαρμογή στον «Όμιλο Πολυγραμματισμών και Δημιουργικότητας» του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας 459

Αγγελος Σούλας

Κυριακή Αμαραντίδου

Ελένη Γρίβα

«Από γενιά σε γενιά – από πολιτισμό σε πολιτισμό»: Ένα πρόγραμμα πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης βασισμένο σε λαϊκά παραμύθια στο Δημοτικό σχολείο 473

Κωνσταντίνος Κουτμάνης

«Ταξιδεύοντας σε διαπολιτισμικούς ορίζοντες»: Διδακτικές πρακτικές για την καλλιέργεια στρατηγικών επικοινωνίας σε παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα 492

Ιωάννα Μπολέτη

Διδακτικές προτάσεις για την καλλιέργεια των παραγωγικών δεξιοτήτων μέσα από το γλωσσικό υλικό «Γνωρίζω τον τόπο μου – Μιλώ για τον δικό μου» 511

Αγγελική Κεφαλά

Η ιδιοσυγκρασία, παράγων ‘διαστρέβλωσης’ του νοήματος 524

Κωνσταντίνος Δημουλάς

Ευριπίδης Δημουλάς

Έλλη Βέλλιου

Θεοδώρα Παπαδημητρίου

Όλγα Κούρτογλου

Στυλιανή Θηβαίου

Σταματία Καππέ

Θεατροπαιδαγωγική και γλωσσολογία: Νέοι και παλαιοί όροι στην εμψύχωση ομάδων - συγκριτική προσέγγιση 536

Σταμάτης Γαργαλιάνος

Με το θέατρο βελτιώνω τα ελληνικά μου: Η εμπειρία της θεατρικής παιδείας στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του πανεπιστημιακού κολεγίου “Λόγος” στα Τίρανα Αλβανίας 550

Λίνα Μπασούκου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον Τόμο Β της παρούσας ψηφιακής έκδοσης, συμπεριλαμβάνονται, μετά από υποβολή σε κρίση, οι 40 από τις 91 συνολικά επιλεγμένες εργασίες που παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον», το οποίο οργανώθηκε από το Ινστιτούτο Ελληνικής Γλώσσας του Ερευνητικού Κέντρου ΤΗΜΕΝΟΣ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και πραγματοποιήθηκε στις 2-4 Ιουλίου 2021.

Στο πλαίσιο αυτό και με στόχο να αποτυπωθούν ζητήματα εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ) στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, καθώς και να παρουσιαστούν καινοτόμες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, δημιουργήθηκε ο παρών συλλογικός τόμος. Όπως στον πρώτο τόμο, ομοίως και στον παρόντα (Τόμο Β), διακρίνουμε πεδία σύζευξης της έρευνας και των εκπαιδευτικών εφαρμογών μέσα από τις ενδιαφέρουσες εργασίες οι οποίες εντάσσονται σε τρεις θεματικές περιοχές: α) Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικές Πολιτικές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Εξωτερικό, β) Ευάλωτες Κοινωνικές ομάδες: Ένταξη και Διδακτικές Προσεγγίσεις, γ) Διαπολιτισμικές και Διαθεματικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας.

Αρχικά, συζητούνται θέματα που αφορούν σε εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, τη μετανάστευση και την ελληνική διασπορά. Οι ταυτότητες των μελών των μεταναστευτικών ομάδων χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και πολλαπλότητα, καθώς το άτομο βιώνει μια διαρκή διαδικασία ταυτοποίησής του, μια ταυτοποίηση που διαμορφώνεται στη διάρκεια της ζωής του, τόσο από τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζεται από τους άλλους, όσο και από τις εκάστοτε ιστορικές, πολιτισμικές και πολιτικές μεταβλητές.

Επιπλέον, σκιαγραφείται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά και αναλύονται γλωσσικές πολιτικές, εξετάζονται προσεγγίσεις που αφορούν τη διδασκαλία/ εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στην τυπική εκπαίδευση και τη διασπορά με σημείο αναφοράς τα ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, τίγονται ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στο εξωτερικό, καθώς και στον ελλαδικό χώρο σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική

ή προσφυγική βιογραφία. Μέσα από τη διαμόρφωση ενός ανάλογου θεωρητικού πλαισίου αναδεικνύονται καλές πρακτικές και διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας σε παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, σε παιδιά Ρομά αλλά και σε άλλες ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού. Η ένταξη αυτών των μαθητών/τριών, η οποία περιλαμβάνει τόσο την κοινωνική, όσο και την παιδαγωγική της διάσταση και η διδακτική αξιοποίηση διεπιστημονικών και διαπολιτισμικών προσεγγίσεων με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελούν σημαντικό μέρος αυτού του τόμου. Ο κυρίαρχος κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος της ένταξής τους είναι η ίση αντιμετώπιση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/μαθητριών ως ισότιμων μελών, καθώς επιδιώκεται η αποδοχή και ο σεβασμός της ετερότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν οι μαθητές/τριες.

Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές, σε κάποιες εργασίες προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν διαπολιτισμικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, και να εκπονηθούν προγράμματα διδασκαλίας με βάση τη διαγλωσσικότητα και την καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμού, τόσο με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, όσο και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Οι εργασίες συμπεριλαμβάνονται στις παρακάτω **τρεις θεματικές περιοχές**:

Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικές Πολιτικές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Εξωτερικό

Στην πρώτη θεματική περιοχή «Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικές Πολιτικές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Εξωτερικό» συμπεριλαμβάνονται εργασίες, οι οποίες συμβάλλουν σε διεπισδυτική εξέταση ζητημάτων της ελληνικής διασποράς ως πεδίου διαπολιτισμικών συναντήσεων αλλά και θεμάτων που αφορούν τις διασπορικές ταυτότητες. Εμπεριέχονται εργασίες που παρουσιάζουν τους στόχους και τις μεθόδους λειτουργίας ελληνικών σχολείων και τμημάτων ελληνικών σπουδών του εξωτερικού, αποτυπώνουν οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές, αναδεικνύουν προγράμματα σπουδών για την ελληνική ως Γ2, παρουσιάζουν μοντέλα και προγράμματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και ένα πρόγραμμα ελληνομάθειας για ενήλικους στο εξωτερικό.

Ο *Γιώργος Αναγνώστου* στη μελέτη του με τίτλο «Εκπαιδευτική πολιτική και ταυτότητα στη διασπορά: Διαπολιτισμικότητα, πολλαπλότητα, ισοτιμία» επιχειρεί την εννοιολόγηση της ελληνικής διασποράς ως πεδίου διαπολιτισμικών συναντήσεων, ανταλλαγών και μείξεων που συντελούν στη διαμόρφωση νέων εκφράσεων και ταυτοτήτων. Η ανάλυσή του αντλεί παραδείγματα από την ποίηση, τη μουσική και τα αφηγήματα ταυτότητας με σκοπό να αναπτύξει δύο πτυχές του ελληνοαμερικανικού διασπορικού πεδίου.

Η *Βασιλεία Τριάρχη*, στη μελέτη της με τίτλο «Ελληνικά Σχολεία στο Μόναχο (1815-2021): Η πορεία της ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη βαυαρική πρωτεύουσα», αναφέρεται στους σταθμούς, τους στόχους και τις μεθόδους λειτουργίας των ελληνικών σχολείων στο Μόναχο, καθώς και στους μαθητές και τις μαθήτριες, που φοίτησαν στο παρελθόν και φοιτούν μέχρι σήμερα σε αυτά. Επίσης, παρουσιάζει τις δυσκολίες που έπρεπε να αντιμετωπιστούν, καθώς και τις προοπτικές που παρείχαν και συνεχίζουν να παρέχουν αυτά τα σχολεία στα Ελληνόπουλα που μεγαλώνουν στο Μόναχο.

Η *Σταυρούλα Νικολούδη* στην εργασία της με τίτλο «Το πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου La Trobe της Αυστραλίας» παρουσιάζει το πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών που προσφέρεται στο πανεπιστήμιο La Trobe της πολυπολιτισμικής Μελβούρνης. Αναδεικνύεται η στοχοθεσία και η δομή του προγράμματος Ελληνικών Σπουδών και οι δράσεις που υλοποιούνται. Τέλος, επισημαίνονται οι μελλοντικές προοπτικές του προγράμματος.

Οι *Ζωή Γαβριηλίδου* και *Λύδια Μίτις* στην εργασία τους «Γλωσσικοί Πόροι για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς: το Greek Heritage Language Corpus και η διδακτική αξιοποίησή του» παρουσιάζουν ένα προφορικό σώμα κειμένων με δεδομένα ομιλητών της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς από την ελληνική κοινότητα του Σικάγου, της Αγίας Πετρούπολης, και της Μόσχας.

Στην εργασία «Ενιαίο σχολικό ΑΠΣ για την Ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο: Διαστάσεις, δομή, αρχές, περιεχόμενο, καινοτομίες», οι συγγραφείς *Μαρία Μητσιάκη*, *Δέσπω Κυπριανού*, *Μαρία Πιτζιολή*, *Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου* και *Μαρία Ηρακλέους* παρουσιάζουν το Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο ως προς τις διαστάσεις και τις αρχές του, τα συστατικά μέρη και το περιεχόμενό του και τις καινοτομίες που εισάγει.

Οι *Μαρία Ιακώβου* και *Μαρία Ανδριά* στην έρευνά τους παρουσιάζουν το πρόγραμμα LETEGR2, ένα πιλοτικό μοντέλο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μελλοντικών

εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως Γ2, η φιλοσοφία του οποίου υποστηρίζει τη διά βίου μάθηση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων αναφορικά με το αντικείμενο της διδασκαλίας τους στην Ελλάδα ή/και στο εξωτερικό.

Η *Πατρίσια Κορομβόκη* στη μελέτη «Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 για επαγγελματικούς σκοπούς στο ξενόγλωσσο προσωπικό ελληνικού γηριατρείου στην Αυστραλία», επικεντρώνεται στη μεθοδολογία σχεδιασμού και στην υλοποίηση προγράμματος 5 εβδομάδων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2 στους ξένους φροντιστές και άλλους υπαλλήλους μονάδας φροντίδας ατόμων της τρίτης ηλικίας στο Σίδνεϊ, Αυστραλία.

Στην εργασία με τίτλο «Γλωσσικές ιδεολογίες γονέων σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες ελληνικής καταγωγής στο Λουξεμβούργο», ο *Νικόλαος Γογωνάς* εξετάζει τις γλωσσικές ιδεολογίες Ελλήνων γονέων στο Λουξεμβούργο εστιάζοντας στις οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές τους και στις στάσεις τους απέναντι στη διδασκαλία της ελληνικής στα παιδιά τους και καταδεικνύει την θετική τους στάση απέναντι στη πολυγλωσσία.

Η εργασία των *Βασιλική Αποστολούδα* και *Λίνα Μπασούκου* «Ελληνική γλώσσα και πολιτισμός στο Πανεπιστημιακό Κολέγιο ΛΟΓΟΣ στα Τίρανα Αλβανίας: Πρόγραμμα σπουδών, προτάσεις και προοπτικές» εστιάζεται στην παρουσίαση των ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών στόχων, τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών, τη διδακτική μεθοδολογία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, καθώς και τις προοπτικές του Τμήματος ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

Στην εργασία «Τα διδακτικά εγχειρίδια για τα Δημοτικά Σχολεία της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας: Διαπιστώσεις και προτάσεις», οι συγγραφείς, *Κωστάντω Ξέρρα* και *Ευανθία Μπαρούτα*, αναφέρονται στην ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης της Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία, παρουσιάζουν τη φιλοσοφία συγγραφής των εγχειριδίων για αυτά τα σχολεία και επισημαίνουν τα κυριότερα ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διαδικασία συγγραφής τους.

Στην εργασία με τίτλο «Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων της Β. Αφρικής. Η περίπτωση της Τυνησίας (Ελληνικές κοινότητες Τύνιδας, Σφαξ και Τζέρμπα) κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα» η *Σοφία Αργυροπούλου* παρουσιάζει την ελληνική εκπαίδευση στις σχεδόν άγνωστες ελληνικές παροικίες της Τυνησίας, η οποία δεν ήταν ποτέ πλήρης και συνεχής, και κάνει αναφορά στον θεσμό της κοινοτικής εκπαίδευσης που αποτέλεσε ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ελληνικών παροικιών της Τυνησίας.

Ο *Βασίλειος Σωτηρούδας*, στη μελέτη του «Ο Θεσμός των Φροντιστηρίων Ελληνικής Γλώσσας στην Αλβανία» παρουσιάζει τα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας που εντάσσονται στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης στην Αλβανία και καλύπτουν εκτεταμένη γεωγραφική περιοχή. Ο συγγραφέας υποστηρίζει πως ο θεσμός των φροντιστηρίων, παρά τα όσα προβλήματα του, συντελεί αναμφισβήτητα στην προώθηση της ελληνομάθειας στην Αλβανία, καθώς καλύπτει ένα μεγάλο κενό που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Στην εργασία της με τον τίτλο «Ετοιμότητα και επάρκεια εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς» η *Δέσπω Κυπριανού* εστιάζει στην επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η οποία προϋποθέτει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η *Νανούσκα Ποντοκοβυρώφ* στην εργασία της με τον τίτλο «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ουκρανία και η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στη διαπολιτισμικότητα» προτείνει ένα μοντέλο υλοποίησης της επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ουκρανία. Η μελέτη δείχνει ότι τα προβλήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενδιαφέρουν την εγχώρια εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην έρευνά τους με τίτλο «Πόσο καιρό είναι που ήρθατε από την Τουρκία, κύριε Ιακωβίδη;», η *Αναστασία Στάμου* και η *Κορνηλία Πετράκη* εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνονται από μαθητές και μαθήτριες οι απεικονιζόμενες εθνοτικές ταυτότητες της ελληνικής κοινότητας της Κωνσταντινούπολης της δεκαετίας του 1950 και 1960 στην ταινία ‘Πολίτικη Κουζίνα’. Επίσης αποτυπώνουν πώς διαμορφώνεται ο κοινότοπος εθνικισμός μέσω τετριμμένων, καθημερινών και ‘αθώων’ κοινωνικών πρακτικών, όπως η παρακολούθηση μιας ταινίας.

Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες: Ένταξη και Διδακτικές Προσεγγίσεις

Στη δεύτερη θεματική περιοχή «**Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες: Ένταξη και Διδακτικές Προσεγγίσεις**» συμπεριλαμβάνονται εργασίες, οι οποίες διαχειρίζονται ζητήματα εκπαίδευσης και ένταξης δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Αποτυπώνονται δράσεις για τη συμπερίληψη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

και διδακτικά σενάρια που επιδιώκουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση των δικαιωμάτων των παιδιών προσφύγων, τη διάχυση των κοινωνικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Διερευνώνται οι στάσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διγλωσσία των Ρομά μαθητών/τριών και τους παράγοντες της σχολικής διαρροής τους. Τέλος, παρουσιάζονται μελέτες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη και την ανάπτυξη γραμματισμού μαθητών/τριών με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία.

Η *Ελένη Σελλά*, στη μελέτη της «Μη κατατεθειμένη διγλωσσία στην Ελλάδα: Δεδομένα και προκλήσεις», επικεντρώνεται στη διγλωσσία παιδιών μεταναστών και προσφύγων και επιχειρεί να παρουσιάσει τις συνιστώσες οι οποίες αφορούν την εκπαίδευση των “νέων” για την ελληνική κοινωνία, επιμένοντας σε αυτήν καθώς πιστεύει ότι η ομαλή ένταξη στην εκπαίδευση οδηγεί στην ομαλή ένταξη στην κοινωνία.

Στην έρευνά τους η *Ευμορφία Κηπουροπούλου*, ο *Πέτρος Γιούρσης* και η *Γεωργία Κηπουροπούλου* διερευνούν τις απόψεις εκπαιδευτικών και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη νοηματοδότηση και την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στη διδακτική πράξη. Η έρευνά τους κατέδειξε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συσχέτισαν την κοινωνική δικαιοσύνη με την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ίση μεταχείριση χωρίς διακρίσεις.

Η *Ανθή Βαχτσεβάνου* στην έρευνά της με τίτλο «Η εκπαίδευση των προσφύγων στο σύγχρονο σχολείο. Ζητήματα και προοπτικές βελτίωσης» πραγματεύεται ζητήματα ετοιμότητας ή όχι του ελληνικού σχολείου να υποδεχθεί πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες. Συμπεραίνεται ότι στο ελληνικό σχολείο εντοπίζονται δυσκολίες στην υποδοχή των προσφύγων, στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και ελλείψεις του Αναλυτικού Προγράμματος.

Στην εργασία με τίτλο «Η φοίτηση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Μακεδονίας» ο *Γιώργος Καδιγιαννόπουλος* παρουσιάζει τις ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας από το σχολικό έτος 2018-2021, με στόχο τη συμπερίληψη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η *Ελένη Γαλανοπούλου* και η *Μαρία Καραβίδα* στην εργασία με τίτλο «Μετανάστες και η Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» διερευνούν το προφίλ των μεταναστών οι οποίοι επιλέγουν να φοιτήσουν σε ιδιωτικά ινστιτούτα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, μελετούν τους λόγους εκμάθησής της, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2.

Ο *Γιώργος Καδιγιαννόπουλος* στην εργασία του με τίτλο «Διαπολιτισμική προσέγγιση στα δικαιώματα των παιδιών προσφύγων» παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο υλοποιήθηκε, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, σε σχολικές μονάδες τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων στην Ελλάδα. Επιδιώκει τη διαπολιτισμική προσέγγιση των δικαιωμάτων των παιδιών προσφύγων, καθώς και των δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες.

Η *Μαρία Καραβίδα* στην εργασία με τίτλο «Κοινωνικές αξίες και ανθρώπινα δικαιώματα στο Νηπιαγωγείο» παρουσιάζει ένα σχέδιο εργασίας για την προσέγγιση και τη διάχυση των κοινωνικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο νηπιαγωγείο, το οποίο εδράζεται σε σύγχρονες διδακτικές εφαρμογές, όπως είναι ο παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας. Η βιωματική μάθηση, η ενεργός συμμετοχή και η διαθεματική προσέγγιση αποτελούν βασικές συνιστώσες του σχεδίου εργασίας.

Στη μελέτη με τίτλο «Διγλωσσία και Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης» ο *Αλέξανδρος Παπάνης* επιχειρεί να οριοθετήσει το φαινόμενο της διγλωσσίας, κάνει αναφορά στις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, στην σύνδεση της διγλωσσίας με την ταυτότητα των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, ενώ αναλύει εκείνους τους παράγοντες που συντελούν στη γλωσσική διατήρηση ή αντίστοιχα τη γλωσσική μετακίνηση.

Στην εργασία με τίτλο «Τελικά ο/η μαθητής/τρια μου είναι δίγλωσσός/η; Μαθητές/μαθήτριες Ρομά και διγλωσσία ως αναγνώριση του δικαιώματός τους σε μια ισότιμη εκπαιδευτική διαδικασία», η *Αναστασία Μπούρμπου* διερευνά τις στάσεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διγλωσσία των Ρομά μαθητών/μαθητριών και αναδεικνύει πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διγλωσσία των μαθητών/τριών Ρομά, δυσκολεύονται να τη συνδέσουν με την ένταξή τους.

Στην εργασία του ο *Κωνσταντίνος Δεμριτζίδης* εστιάζει στην ολοένα και μεγαλύτερη αύξηση του ποσοστού των Ρομά πολιτών και συνεπώς και των Ρομά μαθητών/τριών, στην ελληνική επικράτεια και επιχειρεί να παρουσιάσει μέσω μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης τους παράγοντες της σχολικής διαρροής των μαθητών/μαθητριών Ρομά

αλλά και την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Οι *Σταύρος Καμαρούδης* και *Στέλλα Ντινοπούλου*, στην εργασία τους, μελετούν τη συμπεριφορά της νοηματικής γλώσσας των μαθητών με προβλήματα ακοής στο κοινωνικό πλέγμα των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς.

Η *Αικατερίνη Καραγιώργου* στη μελέτη της με τίτλο «Στελέχη της Εκπαίδευσης και Λαϊκός Πολιτισμός» εξετάζει τη συμβολή των στελεχών της εκπαίδευσης στην αξιοποίηση, την προώθηση και την ένταξη του λαϊκού πολιτισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελετά, μέσω της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας, τον διαπολιτισμικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης ως εμπνευστών και διαμεσολαβητών της γνώσης κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της προώθησης του λαϊκού πολιτισμού.

Η *Σταματία Ζορμπά* στην έρευνα με τίτλο «Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκθέτουν τις απόψεις τους για πρακτικές ενδυνάμωσης του γραμματισμού των μεταναστών μαθητών» καταγράφει τις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας σχετικά με τις πρακτικές ενδυνάμωσης του γραμματισμού σε μαθητές που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και τις προτάσεις τους ως προς το εκπαιδευτικό υλικό και τις διδακτικές μεθόδους.

Στην εργασία του «Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης μεταναστών και προσφύγων μαθητών: Οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων εκθέτουν τις απόψεις τους» ο *Χρήστος Χρυσικός* αναδεικνύει τα σύγχρονα ζητήματα και τις προκλήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, διερευνά και ερμηνεύει τις απόψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων, αναφορικά με το ζήτημα της ένταξης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στην εργασία «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε πρόσφυγες μαθητές στις Τάξεις Υποδοχής: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών», η *Δώρα Χοστελίδου* διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε πρόσφυγες μαθητές σε Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ), καταδεικνύει τις προσπάθειές τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες και το επίπεδο γλωσσομάθειας των προσφύγων μαθητών και καταγράφει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η *Αικατερίνη Καραγιώργου*, στην εργασία με τίτλο «Λαογραφία και δάσκαλοι: Η συγκρότηση των λαογραφικών αρχείων και η ερευνητική συμβολή των εκπαιδευτικών», μελετά τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη συγκρότηση των αρχείων της ελληνικής Λαογραφίας καθώς και την ερευνητική συμβολή τους στην ελληνική Λαογραφία.

Διαπολιτισμικές και Διαθεματικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Στην τρίτη θεματική περιοχή «*Διαπολιτισμικές και Διαθεματικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*» εντάσσονται εργασίες, οι οποίες αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της προώθησης της πολυγλωσσίας και της ανάπτυξης της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών από μικρές ηλικίες και προτείνουν την εφαρμογή διαγλωσσικών πρακτικών σε πρόσφυγες μαθητές. Σε προγράμματα που παρουσιάζονται, αξιοποιούνται παραμύθια, λαϊκά παραμύθια, θεατρικές τεχνικές και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, δεξιοτήτων πολυγραμματισμών και στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Η εργασία «*Διαγλωσσικότητα, πολυτροπικότητα και γραμματισμοί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον: Η διδακτική αξιοποίηση μιας σύνθετης σχέσης*» της *Πολυξένης Μανώλη* αναδεικνύει την αναγκαιότητα της προώθησης της πολυγλωσσίας ήδη από την προσχολική εκπαίδευση. Εστιάζει στον πολυτροπικό χαρακτήρα της επικοινωνίας και στην αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών/τριών για την επίτευξη της επικοινωνίας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Στην εργασία «*Εκπαιδευτική παρέμβαση με διαγλωσσικό χαρακτήρα σε μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο*», οι *Παρασκευή Μάμμου* και *Χριστίνα Μαλιγκούδη* διερευνούν την εφαρμογή της προσέγγισης της διαγλωσσικότητας. Μέσα από συγκεκριμένες διαγλωσσικές πρακτικές στη διάρκεια παρεμβάσεων σε μία ομάδα ασυνόδευτων, αναγνωρισμένων προσφύγων ανηλίκων μαθητών/τριών υπογραμμίζουν τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση συγκεκριμένων διαγλωσσικών εργαλείων.

Οι *Άγγελος Σούλας*, *Κυριακή Αμαραντίδου* και *Ελένη Γρίβα* στην εργασία τους «*Καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμών σε μαθητές/μαθήτριες δημοτικού σχολείου: μια πιλοτική εφαρμογή στον Όμιλο Πολυγραμματισμών και*

Δημιουργικότητας του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας» επισημαίνουν τα θετικά αποτελέσματα ενός προγράμματος που βασίστηκε στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής πολιτισμικής επίγνωσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμών.

Ο *Κωνσταντίνος Κουτμάνης* στη μελέτη με τίτλο «Από γενιά σε γενιά – από πολιτισμό σε πολιτισμό: Ένα πρόγραμμα πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης βασισμένο σε λαϊκά παραμύθια στο Δημοτικό σχολείο» αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε με στόχο την καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης/επίγνωσης μαθητών/τριών της Ε' τάξης, μέσα από την αξιοποίηση ανέκδοτων λαϊκών παραμυθιών γειτονικών χωρών της Ελλάδας, σε ένα πολυτροπικό και παιγνιώδες εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η *Ιωάννα Μπολέτη* στη μελέτη με τίτλο «Ταξιδεύοντας σε διαπολιτισμικούς ορίζοντες: Διδακτικές πρακτικές για την καλλιέργεια στρατηγικών επικοινωνίας σε παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα» παρουσιάζει έρευνα στην οποία επιχείρησε να καταγράψει και να αναδείξει τη διδασκαλία και αξιολόγηση στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε μαθητές/μαθήτριες των μεσαίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Στην εργασία «Διδακτικές προτάσεις για την καλλιέργεια των παραγωγικών δεξιοτήτων μέσα από το γλωσσικό υλικό: Γνωρίζω τον τόπο μου – Μιλώ για τον δικό μου» η *Αγγελική Κεφαλά* παρουσιάζει σύγχρονες διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, σε ενήλικους πρόσφυγες που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Στην εργασία με τίτλο «Η ιδιοσυγκρασία, παράγων 'διαστρέβλωσης' του νοήματος», ο *Δημουλάς* και οι *συνεργάτες* του υποστηρίζουν πως η επεξεργασία του μηνύματος αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία και απαραίτητη προϋπόθεση της γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας και επιχειρεί να απαντήσει στο ερώτημα για το τι συμβαίνει μεταξύ δύο συνομιλητών, που ο ένας τους δεν γνωρίζει, παρά ελάχιστα, την ομιλούμενη γλώσσα.

Ο *Σταμάτης Γαργαλιάνος* στην εργασία του με τίτλο «Θεατροπαιδαγωγική και γλωσσολογία: Νέοι και παλαιοί όροι στην εμφύχωση ομάδων - συγκριτική προσέγγιση» μελετά γνωστές και πολυχρησιμοποιημένες εκφράσεις, όπως 'θεατρικό παιχνίδι', 'δραματοποίηση', συγκρίνει παλαιούς και νέους ορισμούς και παρουσιάζει δυο έρευνες, η μια σχετική με την γνώση και η άλλη με την χρήση όρων θεατροπαιδαγωγικής.

Στην εργασία με τίτλο «*Με το θέατρο βελτιώνω τα ελληνικά μου: Η εμπειρία της θεατρικής παιδείας στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του πανεπιστημιακού κολεγίου “Λόγος” στα Τίρανα Αλβανίας, η Αίνα Μπασούκου παρουσιάζει το εργαστήριο διερευνητικής δραματοποίησης που διεξήχθη στο πλαίσιο του μαθήματος Θεατρικής Παιδείας στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημιακού Κολεγίου “Λόγος” στην Αλβανία, όπου έγινε δημιουργική αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών.*

Ελένη Γρίβα

Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ**



Εκπαιδευτική πολιτική και ταυτότητα στη διασπορά: Διαπολιτισμικότητα, πολλαπλότητα, ισοτιμία

Γιώργος Αναγνώστου

Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Οχάιο (The Ohio State University)
anagnostou.1@osu.edu

Abstract

This chapter conceptualizes the Greek diaspora as a terrain shaped by intercultural encounters, exchanges, and mixing—processes that mediate the making of new cultural expressions and identities. My point of departure is a thread of diaspora educational politics that acknowledges the internal heterogeneity of each diaspora (Greek America, Greek Australia, etc.) and advocates for the inclusion of diaspora histories when teaching Greek language and culture. This educational position opposes ethnocentric narratives as well as the discourse of ethnic authenticity. It advocates, instead, for cultural equality between(a) diaspora identities and the identities of the various ethnic groups in their new home; and (b) Greek diaspora identities and Greek identity in Greece. Recognizing the diaspora’s heterogeneity presents several challenges to the academic field of diaspora education to which my analysis contributes. Drawing from Greek American examples —poetry, music, and identity narratives— this chapter advances two theoretical dimensions regarding the poetics and politics of identity in diaspora academic discourse. The first concerns issues surrounding the documentation, theorization and pedagogical value of an approach that acknowledges the multiplicity of identities within any diaspora. The second explores the politics of cultural equality (isotimia) between various diasporas and ethnic and racialized groups in the home country. In this framework, the analysis illuminates the political implications of the dialectics of identity between the Greek American Self and Others, but also ventures to demonstrate the pedagogical significance of moving beyond this dialectic to include intercultural interactions as well as cross-fertilizations into the design of diaspora studies curricula.

Keywords: Intercultural education, diaspora, poetics and politics of identity, Greek Americans.

Περίληψη

Αυτή η εργασία συνεισφέρει στην εννοιολόγηση της ελληνικής διασποράς ως πεδίου διαπολιτισμικών συναντήσεων, ανταλλαγών και μείξεων που συντελούν στη διαμόρφωση νέων εκφράσεων και ταυτοτήτων. Αφετηρία σε αυτήν τη συζήτηση αποτελεί το σκέλος της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διασπορά, η οποία προωθεί την πλουραλιστική διαπολιτισμική προσέγγιση, δηλαδή αυτήν που αναγνωρίζει τον εσωτερικό πλουραλισμό της κάθε διασποράς (ελληνοαμερικανική, ελληνοαυστραλιακή, κλπ), και περιέχει στοιχεία από τον πολιτισμό της χώρας διαμονής, καθώς και την ιστορία της αντίστοιχης διασποράς. Επιπλέον, αυτή η πολιτική προωθεί την πολιτισμική ισοτιμία ανάμεσα στις διασπορικές ταυτότητες και στις ταυτότητες των διάφορων εθνοτήτων στις νέες πατρίδες, καθώς και ανάμεσα στις διασπορικές ταυτότητες και στην ελλαδική ταυτότητα. Αυτή η αναγνώριση της διασποράς ως ενός πολυδιάστατου (και επομένως σχετικά ανεξερευνήτου) τοπίου απαιτεί νέους προσανατολισμούς στους τρόπους με τους οποίους αναλύουμε τη διασπορά. Παρουσιάζει, επομένως, θεωρητική πρόκληση για την ενδυνάμωση των διασπορικών σπουδών τόσο στην Ελλάδα όσο και στη διασπορά. Η ανάλυσή μου αντλεί παραδείγματα από την ποίηση, τη

μουσική και τα αφηγήματα ταυτότητας με σκοπό να αναπτύξει δύο πτυχές του ελληνοαμερικανικού διασπορικού πεδίου. Η πρώτη πτυχή αφορά μια προσέγγιση φιλόξενη στην καταγραφή και τη θεωρητικοποίηση της πολλαπλότητας των διασπορικών ταυτοτήτων, και στα παιδαγωγικά οφέλη που αυτή η προσέγγιση συνεπάγεται. Η δεύτερη πτυχή σχετίζεται με την πολιτισμική ισοτιμία ανάμεσα στους διασπορικούς πληθυσμούς και στις εθνότητες των νέων πατριδών με πεδίο αναφοράς το ελληνοαμερικανικό παράδειγμα. Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύονται παράλληλα οι πολιτικές συνέπειες της διαλεκτικής της ταυτότητας μεταξύ του «Εαυτού» και του «Άλλου» (ταυτότητας/ετερότητας), αλλά και η παιδαγωγική χρησιμότητα διαπολιτισμικών διαδράσεων πέρα από τη διαλεκτική της ταυτότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διασπορά, ποιητική και πολιτική της ταυτότητας, ελληνοαμερικανοί.

1. Εισαγωγή

Η διασπορά συνιστά μια διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης της ταυτότητας, αφού αυτή δεν μεταφέρεται από τη χώρα καταγωγής των μεταναστευτικών ομάδων, αλλά συγκροτείται και ανασυγκροτείται από την αλληλόδραση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών διαδικασιών στο καινούριο περιβάλλον όπου οι μετανάστες προσπαθούν να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν δημιουργώντας πολύπλοκα δίκτυα σχέσεων (Τσολακίδου & Παπαρούση, 2005, σ. 15).

Επιθυμία του γράφοντα είναι να ξεκινήσει αυτό το άρθρο με ένα παράδειγμα από την ελληνοαμερικανική λαϊκή κουλτούρα, και συγκεκριμένα με ένα τραγούδι που φωνογραφήθηκε το 1949 στη Νέα Υόρκη (Γιαμπουράνης, 1949) και επανήλθε πρόσφατα στο ελληνικό προσκήνιο μέσω του συγκροτήματος Τακίμ. Ο τίτλος του είναι «Γιατί γλυκό μου sweet heart?» και παραθέτω ενδεικτικά μερικούς στίχους:

Αχ! Γλυκό μου sweet heart,

Γιατί με πληγώνεις τόσο hard;

Να λες πως είσαι μέρα νύχτα busy,

Μα μη θαρρείς η καρδιά μου πως ραΐζει.

Μες της αγάπης τα affair,

Τα ψέματα δεν είναι fair,

From my part, στο λέω I don't care.

Χρησιμοποιείται αυτό το παράδειγμα επιτέλεσης της ποιητικής διγλωσσίας ως αφετηρία της παρούσας εργασίας, διότι φέρνει σε πρώτο πλάνο ένα συστατικό στοιχείο της

διασποράς, και συγκεκριμένα τη διαπολιτισμική διάστασή της και την επακόλουθη δημιουργία μείξεων.

Όπως πλέον γνωρίζουμε, η κάθε διασπορά επιτελείται σε συνάρτηση με δύο τουλάχιστον πολιτισμικά συστήματα, το εθνοπολιτισμικό σύστημα της χώρας αποστολής και αυτό της χώρας υποδοχής.¹ Διασπορά σημαίνει *διαπολιτισμικές* συναντήσεις και επομένως διαδικασίες ανταλλαγών και αλληλοδιαμόρφωσης. Σύμφωνα με τον ορισμό που υιοθετεί ο Μιχάλης Δαμανάκης, η διαπολιτισμικότητα «αναφέρεται στην ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών» (2007, σ. 58). Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να προστεθεί ότι η διασπορά είναι συνυφασμένη με την ύπαρξη ζωνών επαφής και μεθοριακών τόπων, που λειτουργούν όχι μόνον ως πηγές εμπλουτισμού, αλλά και ως τόποι συγκρούσεων και δημιουργίας πολιτισμικών ιεραρχήσεων, τις οποίες είναι αναγκαίο να εντοπίσουμε και να αναλύσουμε.

Το τοπίο της κάθε διασποράς, λοιπόν, διαμορφώνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων σε συγκεκριμένους τόπους συνάντησης, στα πολιτικά και ιστορικά συμφραζόμενα της χώρας υποδοχής. Αυτή η συνιστώσα απαιτεί να αναγνωριστεί η «ελληνική διασπορά» ως πεδίο ετερογενές. Άλλες οι εμπειρίες, οι ευκαιρίες και οι διαπραγματεύσεις των ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία, και άλλες στη Νότια Αφρική. Απαιτείται, λοιπόν, η διασπορά να εκφέρεται στον πληθυντικό, ως «διασπορές».

Επομένως, η μελέτη των διασπορών απαιτεί κάθε φορά μια διαπολιτισμική προσέγγιση η οποία λαμβάνει υπόψη της τη δυναμική σύντμηση και τη συνάρθρωση πολιτισμικών συνιστωσών τόσο της ιστορικής όσο και της νέας πατρίδας, αλλά και της συνεχώς υπό ανασυγκρότηση εθνοτικής ομάδας. Αυτή η προσέγγιση δεν αμελεί να λάβει υπόψη, όπως προανέφερα, ότι η διασπορική διαπραγμάτευση συχνά δημιουργεί διαπολιτισμικούς ανταγωνισμούς και συγκρούσεις, ιδιαίτερα όταν οι εθνοτικές ομάδες επιχειρούν να μεγιστοποιήσουν το κοινωνικό κύρος και την πολιτισμική τους διάκριση, συχνά σε βάρος άλλων ομάδων. Ο διαπολιτισμός εντοπίζεται στο πεδίο σχέσεων του «Εαυτού» με τον «Άλλο», επιτελώντας μια διαπραγμάτευση στο πλαίσιο των εξουσιαστικών σχέσεων με τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας, όπως θα εξηγήσω.

¹ Για μια θεωρητική επισκόπηση της έννοιας της διασποράς σε ιστορικά πλαίσια, βλ. Αναγνώστου (2017).

Η ελληνική βιβλιογραφία εύστοχα αναγνωρίζει τη δυναμική του διαπολιτισμού εξετάζοντας την «εκπαίδευση στη διασπορά». Όμως, οι σχετικές μελέτες στρέφονται κυρίως προς την ανάλυση της εθνοπολιτισμικής διάστασης—δηλαδή των ελληνικών στοιχείων—επειδή το πρώτιστο ζητούμενο της εν λόγω εκπαίδευσης είναι η διατήρηση και η ενδυνάμωση της *ελληνικής ταυτότητας* στη διασπορά.

Αυτή η εστίαση είναι αναγκαίο να επεκταθεί, ώστε να συμπεριλάβει την αλληλοδιαμόρφωση της ταυτότητας στο ευρύτερο πεδίο των σχέσεων ανάμεσα στον «Εαυτό» και τον «Άλλο». Απαιτείται, επίσης, να αναγνωριστεί ότι σε αυτά τα διαπολιτισμικά πλαίσια το διακύβευμα δεν είναι απλώς η διατήρηση της ταυτότητας, αλλά το *είδος* και το *εύρος* της στο οποίο αποβλέπει η εκπαίδευση. Είναι αναγκαίο να τεθεί αυτό το ερώτημα, διότι, όπως γνωρίζουμε, η ταυτότητα δεν μπορεί να θεωρείται ως ουδέτερο στοιχείο· αντίθετα, λειτουργεί ως ένα ιδεολογικά φορτισμένο πολιτικό πεδίο. Ερωτήματα όπως το «ποιος έχει δικαίωμα σε μια εθνοτική ταυτότητα» ή το «πώς μια ταυτότητα τοποθετείται σε σχέση με άλλες» έχουν πολιτικό χαρακτήρα. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα αποκλεισμού ή ακόμη και στιγματισμού των μη κανονιστικών ελληνικών ταυτοτήτων στη διασπορά—αριστερών, σεξουαλικών, μη Ορθόδοξων, και άλλων—από εθνοτικούς θεσμούς και κυρίαρχους λόγους. Δεν είναι τυχαίο ότι οι πολιτισμικές σπουδές μελετούν την ταυτότητα στα πλαίσια ηγεμονικών λόγων και αποκλεισμών, οι οποίοι εξυπηρετούν ιδεολογικά και υλικά συμφέροντα. Η ανάλυσή μου, λοιπόν, έχει να κάνει με τη μελέτη της «πολιτικής των ταυτοτήτων», και όχι απλώς με τη μελέτη της ταυτότητας.

Επίσης, οφείλουμε να συνυπολογίσουμε την εννοιολόγηση της ταυτότητας που έχει γίνει πλέον ευρέως αποδεκτή στην πανεπιστημιακή κοινότητα, ότι δηλαδή η ταυτότητα δεν είναι μια παγιωμένη οντότητα —κάτι «φυσικό και αμετάβλητο» (Τσολακίδου & Παπαρούση, 2005, σ. 13). Είναι, αντίθετα μια ρευστή και ετερογενής διαδικασία κατά την οποία άτομα και ομάδες ταυτίζονται και αποστασιοποιούνται επιλεκτικά σε σχέση με το πολιτισμικό παρόν και το παρελθόν τους, και σε σχέση πάντοτε με τα εκάστοτε ιστορικά και πολιτικά συμφραζόμενα. Το γεγονός μάλιστα ότι η πολιτισμική ταύτιση του εκάστοτε διασπορικού υποκειμένου διασταυρώνεται με έμφυλες, ταξικές και διάφορες

άλλες βιογραφικές του συνιστώσες, διαμορφώνει τη διασπορά ως ένα εσωτερικά ετερογενές και, επομένως, εξαιρετικά πολύπλοκο γνωστικό πεδίο.¹

Η συστηματική και ευρεία χαρτογράφηση αυτού του πεδίου αποτελεί κατά συνέπεια πρώτιστο μέλημα για την κατανόηση των νέων δεδομένων και των πραγματικοτήτων του. Προσφέρει δε ένα απαραίτητο αρχικό πλαίσιο για τη «μετάφραση» αυτών των τόπων σε εκπαιδευτικό υλικό, παιδαγωγική πρακτική και στοχευμένη πολιτική.

Από ποια θέση, όμως, μπορούμε να εισέλθουμε σε αυτό το διασπορικό τοπίο και να το χαρτογραφήσουμε; Αφετηρία μου σε αυτήν τη συζήτηση αποτελεί η θέση που έχει προτάξει ο Μιχάλης Δαμανάκης. Ο Δαμανάκης προτείνει μια πλουραλιστική διαπολιτισμική προσέγγιση η οποία «επιτρέπει πολλές αφηγήσεις» (Δαμανάκης, 2007, σ.191, 186), περιέχει στοιχεία από τον πολιτισμό της χώρας διαμονής, καθώς και την ιστορία της αντίστοιχης διασποράς, και επιπλέον προωθεί την ισοτιμία ανάμεσα στις ταυτότητες της κάθε διασποράς, καθώς και ανάμεσα σε αυτήν και στην ελλαδική ταυτότητα. Με άλλα λόγια, το είδος και το εύρος της προτεινόμενης ταυτότητας αντιτίθεται σε πολιτισμικές ιεραρχίες και αντιστέκεται στους αποκλεισμούς των περιθωριοποιημένων εμπειριών της διασποράς. Προτάσσεται, λοιπόν, μια συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική η οποία αναγνωρίζει ως απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό την ιστορία της εκάστοτε διασποράς και της αντίστοιχης χώρας διαμονής, καθώς και την πολυμορφία τους.

Η προσφορά αυτής της εργασίας στην εν λόγω χαρτογράφηση έχει δύο πτυχές. Η πρώτη αναπτύσσει μια προσέγγιση φιλόξενη στην αναγνώριση της εσωτερικής διασπορικής ετερογένειας, και ακολούθως στην εξερεύνηση και την καταγραφή της πολλαπλότητας των διασπορικών ταυτοτήτων. Η δεύτερη πτυχή σχετίζεται με την πολιτισμική ισοτιμία ανάμεσα στους διασπορικούς πληθυσμούς και στις εθνότητες των νέων πατριδών, αναδεικνύοντας παράλληλα σε αυτό το πλαίσιο τις πολιτικές συνέπειες της διαλεκτικής της ταυτότητας μεταξύ του «Εαυτού» και του «Άλλου» (ταυτότητας/ετερότητας). Η ανάλυση συμπεριλαμβάνει επίσης τις διαπολιτισμικές διαδράσεις και συντμήσεις πέρα από τη διαλεκτική της ταυτότητας. Για κάθε πτυχή εντοπίζεται η αντίστοιχη ποιητική και πολιτική της ταυτότητας με παραδείγματα από την ελληνοαμερικανική ποίηση, τη μουσική και τις αφηγήσεις ταυτότητας.

¹ Ας σημειωθεί ότι θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εξεταστεί πώς προσεγγίζουν αυτά τα θέματα οι εκπαιδευτικοί και οι διευθύνσεις των κοινοτικών σχολείων.

2. Διασπορά: εσωτερική ετερογένεια, υποκειμενικότητα

Η πρώτη πτυχή της ανάλυσής στην παρούσα εργασία αφορά το πλαίσιο της εσωτερικής ετερογένειας των διασπορικών πληθυσμών. Συνεισφέρω στον διάλογο με ένα παράδειγμα που επιτρέπει και προωθεί πολλαπλές αφηγήσεις ταυτίσεων, το παράδειγμα της υποκειμενικότητας. Γνωσιολογικά, η στροφή των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών προς την εξέταση της υποκειμενικότητας φέρνει στο προσκήνιο το άτομο ως φορέα δημιουργίας νοήματος και πολλαπλών ταυτίσεων, μια θεώρηση η οποία έχει αντικαταστήσει τη στατική και ανιστορική προσέγγιση της ταυτότητας ως συμπαγούς και παγιωμένης οντότητας. Σύμφωνα με την τοποθέτηση του Δαμανάκη (2007), η υποκειμενικότητα σημαίνει ότι το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να αναστοχάζεται, να αυτοπροσδιορίζεται, να αυτοτοποθετείται και να αυτοεντάσσεται ή να αποστασιοποιείται από μια ομάδα αναφοράς, πράγμα που παραπέμπει σε μια σχέση έντασης μεταξύ *συλλογικής ταυτότητας* και *υποκειμενικότητας* (Δαμανάκης, 2007, σ. 127, η έμφαση του συγγραφέα)¹.

Στην καθημερινή μου εμπειρία ως πανεπιστημιακού δασκάλου, η τάση προς την υποκειμενικότητα εκφράζεται αρκετά συχνά από τους ελληνοαμερικανούς φοιτητές και τις ελληνοαμερικανίδες φοιτήτριές μου, που επιδεικνύουν έντονο ενδιαφέρον για την ιδέα ότι έχουν τη δυνατότητα και τη δύναμη να δημιουργήσουν την ταυτότητά τους ως ενεργά υποκείμενα, παρά να συγκατανεύουν παθητικά σε είδη ταυτότητας τα οποία ευνοεί ο κοινός δημόσιος λόγος. Αυτό το ενδιαφέρον εκφράζεται ιδιαίτερα από όσους και όσες αντιστέκονται για διάφορους λόγους στις απόλυτες ταυτίσεις με τα κληροδοτημένα εθνοτικά στοιχεία. Προσεγγίζω τη διασπορά ως πλουραλιστικό τόπο υποκειμενικότητας μέσω της έννοιας της επινόησης όπως έχει εφαρμοστεί σε σχέση με την ποίηση του ελληνοαμερικανού Γιώργου Οικονόμου. Όπως επισημαίνει η Λεοντή (Leontis, 2020), ο Οικονόμου στα βιβλία του *Ameriki: Book One* (1977) και *Ameriki: Book Two* (1987) θέτει το θέμα της σχέσης του ατόμου «δεύτερης γενιάς» με το μεταναστευτικό παρελθόν που μεταφέρεται από τις αφηγήσεις των γονέων. Εκ των πραγμάτων, αυτό το παρελθόν είναι αποσπασματικό και βιωματικά μακρινό για τον αποδέκτη της προφορικής ιστορίας. Επίσης, δεν είναι προσβάσιμο εμπειρικά, διότι έχει παρέλθει.

¹ Το βιβλίο της Λαλιώτου (2006) αποτελεί απαραίτητο σημείο αναφοράς στη μελέτη της διασπορικής υποκειμενικότητας.

Πώς τοποθετούνται, λοιπόν, απέναντί του άτομα της δεύτερης και της τρίτης γενιάς που επιθυμούν να γεφυρώσουν τη διαφορά ανάμεσα στο ελληνοαμερικανικό παρόν τους και στο παρελθόν της οικογενειακής τους μετανάστευσης;

Ο Οικονόμου προσφέρει μια πρωτότυπη τοποθέτηση, που μας μεταφέρει μακριά από τις κοινοτοπίες για την αναζήτηση συνδέσμων με το μεταναστευτικό παρελθόν. Ο αφηγητής στα ποιήματα δεν προσφεύγει στην αναζήτηση μιας αυθεντικής πρόσβασης στο παρελθόν· πώς θα μπορούσε άλλωστε να κάνει κάτι τέτοιο χωρίς να καταφύγει ταυτόχρονα σε μια μεταφυσική της ταυτότητας; Δεν αναζητά ολοκλήρωση σε αρχέγονες ρίζες ή σταθερές παραδόσεις, μια αναζήτηση που επίσης θα τον οδηγούσε σε μια μεταφυσική του ‘ανήκειν’.

Ο τρόπος του Οικονόμου, όπως επισημαίνει η Λεοντή, αφορά τη *γεφύρωση* της διαφοράς μεταξύ του μεταναστευτικού παρελθόντος και του εθνοτικού παρόντος μέσα από μια δημιουργική πολιτισμική μετάφραση. Ο ποιητής συλλέγει τις ιστορίες των γονέων του και μεταφέρει τις εμπειρίες τους στο ελληνοαμερικανικό παρόν του μέσω γλωσσικών ευρημάτων. Το προσωπικό αφήγημα της μητέρας του, για παράδειγμα, αναφέρει ότι η νεοφερμένη μετανάστρια, πηγαίνοντας από το νησί Έλλις στον προορισμό της στη Μοντάνα με το τρένο, σταυροκοπιόταν κάθε φορά που διάβαινε από γέφυρες. Αυτή η συμπεριφορά, στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα, προσφέρει μια ποιητική ευκαιρία για να εντοπιστούν γλωσσικές συγγένειες ανάμεσα σε ένα εθνοπολιτισμικό στοιχείο της μετανάστριας μητέρας του –το σταυροκόπημα– και στη διάβαση της γέφυρας από το αμερικανικό τρένο. Το αγγλικό ισοδύναμο της λέξης «διάβαση» είναι *crossing*. Η μητέρα του, λοιπόν, «*crosses herself as she crosses bridges*». Μια διάσταση της παραδοσιακής ελληνοορθόδοξης πίστης διασταυρώνεται με την αμερικανική νεωτερικότητα. Ως αναγνώστες, συμμετέχουμε στην ποιητική μεταφορά του παρελθόντος της μετανάστευσης στο ελληνοαμερικανικό παρόν, και στην εύρεση αρμονιών που γεφυρώνουν το χάσμα. Αν επιτρέπεται το λογοπαίγνιο, «*the poet’s wit makes us witness*» την αξία της ευρηματικότητας στη διαμόρφωση ταυτίσεων στη δεύτερη μεταναστευτική γενιά.

Ο Οικονόμου μας παρουσιάζει ένα διασπορικό υποκείμενο που ενδιαφέρεται να καλλιεργήσει τη σχέση του με τον ελληνοαμερικανικό κόσμο, με γνώμονα τις εμπειρίες του, τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις του, τις ανάγκες και τις δεξιότητές του. Μας προσφέρει ένα παράδειγμα ποιητικής της ταυτότητας, όπου το υποκείμενο αυτοπροσδιορίζεται και ταυτόχρονα επαναπροσδιορίζεται σε σχέση με τις υπάρχουσες

πολιτισμικές εκφράσεις. Είναι σαν να λέει ο ποιητής στους αναγνώστες, ορίστε, γίνετε μάρτυρες στη συναρπαστική και απαιτητική διαδικασία επιτέλεσης μιας διαπολιτισμικής υποκειμενικότητας.

Πού έγκειται, όμως, η ευρύτερη σημασία αυτού του εγχειρήματος; Εντοπίζω τη σημασία του σε δύο επίπεδα τουλάχιστον. Πρώτον, προσανατολίζει τις διασπορικές σπουδές προς τη μελέτη των υποκειμενικών ταυτίσεων και επομένως προς την αναγνώριση της πολλαπλότητας της κάθε διασποράς. Η αναγνώριση της εσωτερικής ετερογένειας και των διαφορετικών «φωνών» που την ενεργοποιούν είναι πολιτικά σημαντική, διότι λειτουργεί στους αντίποδες των κυρίαρχων λογοθετικών σχηματισμών, που τείνουν να παγιώσουν μια μονολιθική εκδοχή της ελληνοαμερικανικής ταυτότητας αποκλείοντας τις μη επιθυμητές εκδοχές. Στη στροφή στην υποκειμενικότητα ως αναλυτική κατηγορία, οι Έλληνες της διασποράς δεν ορίζονται απαραίτητα ή καθολικά από «μεγάλα αφηγήματα» ταυτότητας τα οποία συρρικνώνουν το εύρος του κόσμου τους. Αντίθετα, τα προσωπικά τους αφηγήματα επιτελούν τον πλούσιο χαρακτήρα αυτού του κόσμου τον οποίο καλούμαστε να κατανοήσουμε, δυνητικά αντιτάσσοντας «μικρά αφηγήματα» εναλλακτικών ερμηνειών σε αντιπαράθεση με τα μεγάλα αφηγήματα. Όπως επισημαίνουν οι Τσολακίδου και Παπαρούση (2005), οι οποίες βασίζονται στο έργο του Hall,

[μέσα από τις] ιστορίες της υποκειμενικότητας, [...] ο λόγος της διασποράς συνιστά ή μπορεί να αναχθεί σε ισχυρό μοχλό που αναδεικνύει τη διασπορική ταυτότητα ως «τόπο» αμφισβήτησης των παραδοσιακών εθνικών πολιτισμικών μοντέλων και ενεργοποίησης νέων μορφών των πολιτισμικών διασταυρώσεων (Τσολακίδου & Παπαρούση, 2005, σ. 16).

Δεύτερον, η επιτελεστική επινόηση της ταυτότητας είναι δυνατόν να δημιουργήσει πηγές εξερεύνησης πολλαπλών πολιτισμικών εκφράσεων. Όπως παρατηρεί ο Βασίλης Λαμπρόπουλος (Lambropoulos, 2020), το ποιητικό έργο του Οικονόμου διασχίζεται από ποικίλες διαπολιτισμικές διαστρωματώσεις. Αντλεί από πολλές ποιητικές μορφές, είναι γραμμένο στα αγγλικά, αναφέρεται στην ελληνοαμερικανική ιστορία, αντλεί από κείμενα της αρχαιοελληνικής και της νεότερης ελληνικής γραμματείας. Είναι ένα κείμενο στο οποίο ο «διασπορικός εαυτός» δημιουργείται μέσα από τη σύνθεση ποικίλων πολιτισμικών στοιχείων. Μας παρουσιάζει την εντυπωσιακή ευρυμάθεια του ποιητή-επινοητή της ταυτότητας, μια επιτέλεση που απαιτεί κόπο και γνώση, και η οποία με τη σειρά της παράγει νέους τύπους και τρόπους διασπορικής έκφρασης. Το τοπίο της

διασποράς εδώ μεταφέρεται έξω από τους κοινούς τόπους του εντοπισμού ενός προγόνου, της καταγραφής των ριζών, της πρόσβασης σε μια αυθεντική παράδοση. Αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό μέγιστης παιδαγωγικής αξίας.

Η ποιητική σύνθεση του Οικονόμου ανοίγει έναν δρόμο σε άτομα της δεύτερης ή της τρίτης μεταναστευτικής γενιάς να αποζητήσουν νέους τρόπους ταυτίσεων, πέρα από τα στοιχεία που τους κληροδοτήθηκαν άμεσα από την οικογένεια, την κοινότητα και τους κοινούς λόγους περί ταυτότητας. Μας μεταφέρει σε τόπους όπου η ιστορία, η λογοτεχνία, η μουσική και γενικά η γνώση προσφέρουν πολύτιμο υλικό για το άνοιγμα προς έναν «πολυφασματικό εαυτό». Στον πολυπολιτισμικό μας κόσμο, θα έλεγε κανείς ότι το έργο του Οικονόμου αποτελεί ένα κείμενο του μέλλοντός μας.

Συμπερασματικά, θα ήθελα να επισημάνω ότι η επικέντρωση στη «διασπορική υποκειμενικότητα» ως εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική δεν περιορίζεται απλώς στη δημιουργία νέου υλικού. Μας οδηγεί περαιτέρω προς μια παιδαγωγική που θέτει τον μαθητή ως κεντρικό γνωσιολογικό υποκείμενο. Μας προσκαλεί να εντοπίσουμε τα ενδιαφέροντα κάθε φοιτητή και φοιτήτριας –π.χ. το περιβάλλον, το ταξίδι, έναν τόπο, τη θρησκεία, τη μουσική, την κοινωνία–, να τα χρησιμοποιήσουμε ως γνώμονα για την επιλογή του διδακτικού υλικού και να τους ενθαρρύνουμε να παραγάγουν τα προσωπικά τους, οικογενειακά ή και πολιτισμικά αφηγήματα. Επομένως, η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής δεν επιτρέπει απλώς «πολλές αφηγήσεις»· δημιουργεί πρόσθετες αφηγήσεις οι οποίες αποτελούν πηγή κατανόησης νέων εκφράσεων και τάσεων στη διασπορά, ενώ ταυτόχρονα προσκαλούν και προκαλούν την ανάπτυξη νέων εννοιολογικών εργαλείων για την κατανόησή τους και επομένως την ανανέωση του πεδίου έρευνας.

3. Διασπορά, ταυτότητα/ετερότητα, ισοτιμία

Η δεύτερη πτυχή της ανάλυσής στην παρούσα εργασία σχετίζεται με το θέμα της ισοτιμίας ανάμεσα σε μια διασπορική ομάδα και στις πολιτισμικές ομάδες που την περιβάλλουν στη νέα πατρίδα. Η σχέση «Εαυτού» και «Άλλου» αποτελεί σημαντικότερη διάσταση του διασπορικού φαινομένου, επειδή συνδέεται με θέματα συνύπαρξης και διάδρασης σε πολυεθνικές δημοκρατίες. Αυτή η σχέση έχει μελετηθεί ευρέως όσον αφορά την αφομοίωση των μεταναστών στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, καθώς και στις περιπτώσεις όπου η ελληνική ταυτότητα χαρακτηρίστηκε με αρνητικό πρόσημο – όπως στις διακρίσεις σε βάρος των Ελλήνων μεταναστών στην Αμερική και την Αυστραλία στις αρχές του 20ού αιώνα, και στη δυτική Ευρώπη μεταπολεμικά. Η ίδια

σχέση, όμως, έχει σχετικά παραμεληθεί σε αντίστροφες καταστάσεις, δηλαδή όταν τα αφηγήματα της ελληνικής ταυτότητας στη διασπορά δημιουργούν, άμεσα ή έμμεσα, εθνοτικές ιεραρχίες, ανυψώνοντας εθνοκεντρικά τον διασπορικό ελληνισμό, ενώ ταυτόχρονα μειώνουν τους μη κυρίαρχους εθνοτικούς πολιτισμούς.

Η προτεινόμενη προβληματική ανοίγει πεδία εξέτασης των τρόπων με τους οποίους τα εθνοπολιτισμικά στοιχεία ταυτότητας –δηλαδή, στην περίπτωση μας, τα ελληνικά εθνοτικά στοιχεία–συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ισοτιμίας ή στη διαιώνιση της ανισοτιμίας ανάμεσα στην εκάστοτε ελληνική διασπορά και στους πολιτισμούς της χώρας διαμονής.

Σκιαγραφείται αυτή η δυναμική αντλώντας από το παράδειγμα της ελληνοαμερικανικής διασποράς, με αφετηρία την ιστορική τάση των Ελληνοαμερικανών να προωθούν ένα είδος ταυτότητας που αποβλέπει στο κύρος, την κοινωνική διάκριση και την υπερηφάνεια. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, εθνοτικές αξίες όπως η μεσοαστική οικογένεια, η επιχειρηματικότητα, το εργασιακό ήθος και το πολυδιαφημισμένο ελληνικό φιλότιμο προβάλλονται ως εξήγηση της κοινωνικής και οικονομικής τους ευημερίας.

Σε μια πρώτη προσέγγιση, αυτό το εθνοτικό πορτρέτο παρουσιάζεται ιδεολογικά ουδέτερο, με δεδομένη την εγκυρότητα των πραγματολογικών στοιχείων, δηλαδή το γεγονός ότι όντως υπάρχουν η οικογενειακή αλληλοβοήθεια, η επιχειρηματικότητα και το εργασιακό ήθος, που το επικυρώνουν. Επομένως, εκλαμβάνεται ως αυθεντική αναπαράσταση μιας σχέσης «αιτίας και αποτελέσματος». Και όμως, αν εξεταστεί πιο προσεκτικά στα ευρύτερα αμερικανικά συμφραζόμενα, η αναπαράσταση αυτή αποδεικνύεται ιδεολογικά φορτισμένη, καθώς μπορούμε να καταδείξουμε ότι το αφήγημα λειτουργεί ως τεκμήριο ανωτερότητας και, επομένως, ως φορέας πολιτισμικών ιεραρχήσεων (Anagnostou, 2017).

Για να εξηγήσουμε αυτήν την ιδεολογική λειτουργία είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε τη διαλεκτική υφή της ταυτότητας, ότι δηλαδή η κατασκευή μιας συγκεκριμένης ταυτότητας ορίζει όχι μόνο τον Εαυτό, αλλά και τον Άλλο με τον οποίο αντιδιαστέλλεται. Αυτό το πλαίσιο στρέφει το αναλυτικό μας ενδιαφέρον στην ερώτηση πώς ο αυτοπροσδιορισμός των Ελληνοαμερικανών με βάση το παραπάνω αξιολογικό σύστημα ορίζει ταυτόχρονα αρνητικά «μειονότητες» με περιορισμένη κοινωνική κινητικότητα στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αν μάλιστα εξετάσουμε αυτόν τον αυτοπροσδιορισμό σε

σχέση με τους Έλληνες στην Ελλάδα, θα σημειώσουμε ότι επιπλέον τους μειώνει και αυτούς ως πολιτισμικά κατώτερους από τους Ελληνοαμερικανούς.

Το παράδειγμα της επιχειρηματικότητας ως εθνοτικού αυτοπροσδιορισμού—που πολλές φορές παρουσιάζεται ανιστορικά και άστοχα ως «ελληνικό επιχειρηματικό δαιμόνιο»— φωτίζει τη διαλεκτική της ταυτότητας σε σχέση με τους προαναφερθέντες πληθυσμούς. Στην περίπτωση μας, η πεποίθηση ότι η επιχειρηματικότητα αποτελεί έμφυτο στοιχείο των ελλήνων μεταναστών συναρθρώνεται με αμερικανικές αξίες όπως, η εργασιακή προτεσταντική ηθική της αυτοπειθαρχίας και της εξοικονόμησης, μια ηθική την οποία ενστερνίζονται οι μετανάστες ως απόκτημα της συνάντησής τους με τον αμερικανικό πολιτισμό.

Με βάση αυτήν ακριβώς τη συνάρθρωση εκφράζουν ιδεολογικά οι ελληνοαμερικανοί την κοινωνική τους κινητικότητα. Όπως έχει δείξει ο Μαυρατσάς (Mavratsas, 1993), οι έλληνες μετανάστες μικροεπιχειρηματίες πιστεύουν ακράδαντα ότι η συγκεκριμένη συνάρθρωση εξηγεί την κοινωνική τους ανέλιξη, αποσιωπώντας όμως με αυτόν τον τρόπο τον ρόλο που έπαιξαν δομικοί παράγοντες της αμερικανικής κοινωνίας, όπως ο ρατσισμός, στην παρεμπόδιση της ανέλιξης άλλων «φυλετικών» ομάδων. Μέσω αυτής της ιδεολογίας, μια μερίδα μεταναστών διαφοροποιεί τον εαυτό της ρητά αφενός από τους ελλαδίτες Έλληνες, που θεωρούνται ηδονιστές και όχι όσο επιτάσσεται εργατικοί, και αφετέρου από τις φυλετικές μειονότητες που θεωρούνται πολιτισμικά (αν όχι και βιολογικά) κατώτερες.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι τα εθνοπολιτισμικά στοιχεία ταυτότητας δεν λειτουργούν απλά ως μηχανισμός παραγωγής μιας εκδοχής της ελληνικής ταυτότητας στη διασπορά. Ούτε ισχύει, όπως σημειώνεται στο μόντο του παρόντος κειμένου, ότι η ελληνική ταυτότητα απλώς μεταγγίζεται από την ιστορική στη νέα πατρίδα. Αντίθετα, συναρθρώνεται με στοιχεία του συστήματος αξιών στη χώρα υποδοχής και συμπλέκεται με τις εκεί ιδεολογίες περί εθνοτικής διαφοράς. Στο παραπάνω παράδειγμα, παράγεται ένα είδος ταυτότητας που αναπαράγει φυλετικές και πολιτισμικές ιεραρχήσεις.

Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική που βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας οφείλει να εντοπίσει και να εξηγήσει περιπτώσεις διαλεκτικής της ταυτότητας οι οποίες παράγουν ιεραρχίες. Συστατικά στοιχεία αυτής της ανάλυσης είναι να καταδειχθούν οι αβάσιμες διαδομένες παραδοχές και οι άστοχες ερμηνείες που παραλείπουν να συνυπολογίσουν τις εξουσιαστικές σχέσεις και τις ιδεολογίες που

επικρατούν –όπως λόγου χάρη η ανωτερότητα των μεταναστών από την Ευρώπη σε σύγκριση με άλλες εθνοτικές ομάδες– στη νέα πατρίδα. Ταυτόχρονα, μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική καλείται προφανώς να εντοπίσει παραδείγματα που προωθούν τη διαπολιτισμική ισοτιμία.¹

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να επιστρέψω στο ζήτημα που έθιξα στην εισαγωγή μου – τη διαπολιτισμική μείξη. Τα διαπολιτισμικά τοπία στην εμπειρία και την έκφραση της διασποράς αποτελούν πρόσφορο πεδίο έρευνας, που μας οδηγεί πέρα από την ταυτοτική διαλεκτική μεταξύ του Εαυτού και του Άλλου, προς συγκεκριμένους τόπους συνάντησης, μεθοριακές καταστάσεις και πολιτισμικούς συνδυασμούς.

Τα παραδείγματα διαπολιτισμού που εμπλουτίζουν τη μουσική, το τραγούδι, την ποίηση, τη γαστρονομία και γενικά τη λαϊκή κουλτούρα είναι ποικίλα. Στο μουσικό συγκρότημα Αναμπουμπούλα, το κλαρίνο συνυπάρχει με την ηλεκτρική κιθάρα και τους ήχους φανκ. Στην ερμηνεία του δόκτορα Μπουζούκι από το Οχάιο, το γνωστό τραγούδι του Κάρλος Σαντάνα «Black Magic Woman» έχει αποκτήσει στίχους μεταφρασμένους στα ελληνικά και τον τίτλο «Μαυρομάγισσα γυναίκα». Ερμηνεύεται μάλιστα συνδυάζοντας το μπουζούκι και την ηλεκτρική κιθάρα (Dr. Bouzouki, 2009). Στην εικονογραφία των λαϊκών περιοδικών, όταν ο Καραγκιόζης πασχίζει να επιβιώσει στη Νέα Υόρκη, καταφεύγει σε πολιτιστικά βοηθήματα που προέρχονται από τη Δύση –στην αμερικανική ομπρέλα– όσο και σε «ρωμέικα» στοιχεία, όπως η ελληνική φουστανέλα (van Dyck, 2018). Οι φοιτητές μου οπτικοποιούν την ταυτότητά τους ως συνδυασμό της φουστανέλας με τη φιγούρα της μασκότ του πανεπιστημίου μας (Buckey, 2019). Υπάρχει «Γκρικ Μίκι Μάους» και η λέξη «Gyros» είναι πλέον θέμα σε ένα τραγούδι της κάντρι μουσικής.

Όταν αυτοί οι μεθοριακοί και υβριδικοί τόποι, που εκφράζονται συχνά σε τέχνες όπως η λογοτεχνία και η μουσική,² συνυπάρχουν συμπεριληπτικά στα προγράμματα σπουδών, προκύπτουν τουλάχιστον δύο παιδαγωγικά οφέλη.

Πρώτον, προσφέρουν πολλαπλά παραδείγματα ισότιμης δημιουργικής ανταλλαγής και συναρμόνισης, αποφεύγοντας τον σκόπελο των ιεραρχήσεων, των στερεοτύπων, ακόμη και της αναπαραγωγής ιστορικών εχθροτήτων. Πρόσφατα, ο εθνομουσικολόγος

¹ Για τη σημασία της ισοτιμίας στη δημόσια αναπαράσταση των Ελληνοαμερικανών, βλ. Αναγνώστου (2021).

² Για τη λογοτεχνία διασποράς στον γαλλόφωνο χώρο, βλ. Αντωνιάδου (2010)· για την ελληνοαμερικανική περίπτωση, βλ. Stewart (2016).

Παναγιώτης Λιγκ (League, 2021) αφηγείται ένα συναρπαστικό παράδειγμα διαποικικών πολιτισμικών διασυνδέσεων ανάμεσα στη Νέα Αγγλία και την ιστορική περιοχή των ελληνικών νησιών που βρίσκονται κοντά στις τουρκικές ακτές και τη Μικρά Ασία. Αυτές οι σχέσεις ενεργοποιούνται από ένα μουσικό συγκρότημα της ελληνικής διασποράς της Ανατολίας, το οποίο συνεχίζει δημιουργικά τη μνήμη των ποικίλων μουσικών ανταλλαγών που σημειώθηκαν στην περιοχή μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων στο οθωμανικό παρελθόν. Συνάμα, το συγκρότημα προωθεί ένα μη ιδεαλιστικό ήθος διακοινοτικής συνύπαρξης, το οποίο σχετίζεται με το πολυπολιτισμικό παρόν μας. Σε ένα άλλο μουσικό παράδειγμα, ο τραγουδοποιός, μουσικός και κωμικός Bulee «Slim» Gaillard (1916-1991), προσφέρεται ως περίπτωση ενός δημιουργού που πλοηγείται σε πολλαπλές εθνοτικές, γλωσσικές και μουσικές καταβολές, συνδυάζοντας στον ίδιο μουσικό χώρο στοιχεία από το σμυρνέικο τραγούδι και την τζαζ (Lambropoulos, 2020).

Το δεύτερο όφελος έγκειται στην οριοθέτηση της διασποράς και την παιδαγωγική που αυτό συνεπάγεται. Αντί να περιχαρακώνεται σε μία ουσία, σε μία αυθεντική ταυτότητα και σε μία καταγωγή, η διασπορά παρουσιάζεται ως κόσμος ανοικτός, που ορίζεται από διαπολιτισμικές συζεύξεις και ανταλλαγές. Η διαφορά δεν είναι το απόλυτο άλλο, αλλά ο εαυτός που διασταυρώνεται με το άλλο – για να θυμηθούμε την ποιητική του Οικονόμου. Οι τόποι της διασποράς είναι τόποι συγκατοίκησης με ποικίλες διαφορές και, επομένως, πηγές πολιτισμικού εμπλουτισμού και διαπολιτισμικής μάθησης. Οι μαθητές έρχονται σε θέση να συνειδητοποιήσουν τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία της πολύπλευρης ταυτότητά τους όχι ως διακριτά, αλλά ως συμπλεκόμενες συνιστώσες της. Δεδομένης της αυξανόμενης ετερογένειας των μαθητών λόγω των μικτών γάμων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει την παιδαγωγική δυνατότητα για στρατηγικά επιλεγμένα παραδείγματα, ώστε οι μαθητές να (ανα)γνωρίσουν τη διττή ή και τριπλή πολιτιστική κληρονομιά της οικογένειάς τους.

4. Συμπέρασμα

Μια εκπαιδευτική πολιτική που προκρίνει τον εσωτερικό πλουραλισμό των ταυτοτήτων στις διασπορές, τη διαπολιτισμική ισοτιμία και, σε αυτά τα πλαίσια, τη συμπερίληψη της ιστορίας κάθε διασποράς στο πρόγραμμα μαθημάτων απαιτεί διαρκή έρευνα τόσο στη διαχρονία όσο και στη συγχρονία των πολιτισμικών εκφράσεών τους, με στόχο να εντοπιστεί και να δημιουργηθεί σχετικό εκπαιδευτικό υλικό. Πρόκειται για ένα σχέδιο μεγάλης κλίμακας, το οποίο απαιτεί γνώση ποικίλων ιστορικών και πολιτιστικών πεδίων,

όπως αυτά της χώρας αποστολής, της χώρας υποδοχής και της αντίστοιχης διασποράς, καθώς και των σχέσεων μεταξύ τους.

Η συγκεκριμένη εργασία προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο διαπολιτισμικής ανάλυσης σε σχέση με την ποιητική και την πολιτική της κατασκευής ταυτοτήτων στη διασπορά και στα ευρύτερα ιδεολογικά πλαίσια της ισοτιμίας και του πλουραλισμού. Η ανάλυση που παρουσιάστηκε υπογραμμίζει τη σημασία που έχει να μελετηθεί η διασπορά μέσα από την οπτική των πολιτισμικών σπουδών. Ο λόγος είναι ότι οι πολιτισμικές σπουδές δεν αρκούνται στο να καταγράφουν και απλώς να περιγράφουν πώς διαμορφώνεται μια ταυτότητα. Επεκτείνονται στην ανάλυση της ιδεολογικής της λειτουργίας και των κοινωνικών της επιπτώσεων. Θεωρούν την ταυτότητα ως έκφραση που λειτουργεί πολιτικά· δηλαδή, ως ιδεολογικό μηχανισμό ο οποίος(ανα)παράγει ή υποσκάπτει ιεραρχήσεις, ο οποίος δημιουργεί αποκλεισμούς και προωθεί συγκεκριμένα συμφέροντα. Οι πολιτισμικές σπουδές θέτουν σε αμφισβήτηση όσα θεωρούνται αυτονόητα και διατυπώνουν ερωτήματα που ανοίγουν νέους τρόπους θέασης και κατανόησης των φαινομένων. Μας προσφέρουν, επομένως, απαραίτητα θεωρητικά εφόδια σε σχέση με το κεντρικό αρχικό μας ερώτημα: τι είδους και εύρους ταυτότητα θα ήθελε να προωθεί μια εκπαιδευτική πολιτική που οργανώνεται με βάση την πολιτισμική ισοτιμία και τον πλουραλισμό;

Η ανάλυσή που παρουσιάστηκε επίσης υπογραμμίζει τη χρησιμότητα της θεωρητικής προσέγγισης της ταυτότητας όσον αφορά το θέμα της εκπαιδευτικής πρακτικής, κάτι που τέθηκε ιδίως σε σχέση με τα κοινοτικά ελληνικά σχολεία κατά την παρουσίαση της ομιλίας μου στο συνέδριο «Γλωσσική διδασκαλία και μάθηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον» (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2-4 Ιουλίου 2021). Το παιδαγωγικό θέμα δεν είναι απλώς η ζωντάνια και ο ενθουσιασμός του διδακτικού προσωπικού, όπως τονίστηκε· άλλωστε και οι εθνοκεντρικές αντιλήψεις και οι αποκλεισμοί όλων των ειδών διδάσκονται με συναρπαστική θέρμη. Είναι απαραίτητη η κριτική σκέψη για το είδος της εκπαιδευτικής ύλης και τον παιδαγωγικό της στόχο· είναι αναγκαίες και νέες έννοιες για την ερμηνεία αυτών των εξελισσόμενων και πολύπλοκων φαινομένων. Είναι αδύνατον να υπάρξουν αυτές οι λειτουργίες με απόντα τον θεωρητικό στοχασμό. Αναγνωρίζω φυσικά την ανάγκη να «μεταφράζεται» η θεωρητική έρευνα –μέσω σεμιναρίων για παράδειγμα– στους μη πανεπιστημιακούς εκπαιδευτικούς.

Η πολυπλοκότητα των διασπορικών κόσμων που βρίσκονται συνεχώς υπό διαμόρφωση και τους οποίους καλούμαστε να κατανοήσουμε και να διδάξουμε θέτει τεράστιες προκλήσεις για την κοινότητά μας. Απαιτείται να χαρτογραφηθούν αυτοί οι κόσμοι και οι σχέσεις τους, να δημιουργηθεί γραπτό και οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό, να γίνουν μεταφράσεις και να ενισχυθούν η διεπιστημονική επικοινωνία και συνεργασία. Καθώς συνεχίζουμε το έργο μας σε ένα ρευστό τοπίο, το μόνο σίγουρο είναι το εξής: ως διαπολιτισμικό και διεθνικό φαινόμενο, η διασπορά μάς προσκαλεί να αναμετρηθούμε μαζί της ανάλογα, μέσα από μια διαπολιτισμική οπτική, και με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτεί αυτή η θεώρηση.

Βιβλιογραφία

- Anagnostou, Y. (2021). Harry Mark Petrakis (1923-2021): Greek America's Responsibility to Itself and to Others. *Eryon: Greek/American Arts and Letters*. <https://ergon.scienzine.com/article/essays/greek-americas-responsibility>.
- Anagnostou, Y. (2017). Norms, Vulnerabilities, Paradoxes: Greeks and MTV. *Journal of Modern Greek Studies*, 35 (1), 155–179.
- Αναγνώστου, Γ. (2017). Η ώρα της διασποράς; *Chronos*, 55. <https://chronos.fairead.net/anagnostou-ora-diasporas>.
- Αντωνιάδου, Ο. (2010). *Λογοτεχνία, διασποροποίηση και συνοροχώρες: Η περίπτωση της ελληνικής λογοτεχνίας της μετοικεσίας στο γαλλόφωνο χώρο του 20ού αιώνα* [Εισήγηση]. Τέταρτο Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, Γρανάδα. https://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Antoniadou_Olympia.pdf.
- Buckey, G. (2019). *Eryon: Greek/American Arts and Letters*. <https://ergon.scienzine.com/article/archive-building/buckey-greek>.
- Γιαμπουράνης, Α. (1949). *Γιατί γλυκό μου sweet heart?* [Βίντεο]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=swHxA4K1kBM>.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dr. Bouzouki. (2009). *Dr. Bouzouki Plays Blackmagic Woman – Greek Style* [Βίντεο]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mjRUH_kuz8g.
- van Dyck, K. (2018). Two Poems. *Eryon: Greek/American Arts and Letters*. <https://ergon.scienzine.com/article/archive-building/buckey-greek>.

- Konstantellou, E. (2021). The Teaching and Learning of Greek Americans: A Review Essay. In F. Soumakis & Th. Zervas (Eds.), *Educating Greek Americans: Historical Perspectives and Contemporary Pathways*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Λαλιώτου, Ι. (2006). *Διασχίζοντας τον Ατλαντικό: Η ελληνική μετανάστευση στις ΗΠΑ κατά το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα* (Π. Μαρκέτου, μτφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Lambropoulos, V. (2020). What is Transnational about Greek American Culture? *Ergon: Greek/American Arts and Letters*. <https://ergon.scienzine.com/article/essays/what-is-transnational-about-greek-american-culture>.
- League, P. (2021). *Echoes of the Great Catastrophe: Re-Sounding Anatolian Greekness in Diaspora*. University of Michigan Press.
- Leontis, A. (2020). George Economou's Invented Ethnicity. *Ergon: Greek/American Arts and Letters*. <https://ergon.scienzine.com/article/articles/invented-greek-american-ethnicity>.
- Mavratsas, C. (1993). Ethnic Entrepreneurialism, Social Mobility, and Embourgeoisement. The Formation and Intergenerational Evolution of Greek-American Economic Culture. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Boston University.
- Stewart, Ch. (2006). Forget Homi! Creolization, Omogeneia and the Greek Diaspora. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 15 (1), 61-88.
- Τσολακίδου, Ρ., & Παπαρούση, Μ. (2005). Εισαγωγή. Στο Ρ. Τσολακίδου & Μ. Παπαρούση (Επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά: Γλώσσα και λογοτεχνία* (σσ. 13-23). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ελληνικά Σχολεία στο Μόναχο (1815-2021): Η πορεία της ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη βαυαρική πρωτεύουσα

Βασιλεία Τριάρχη

Καθηγήτρια της Ακαδημίας Dillingen
Σύμβουλος του Βαυαρικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Vassilia.Triarchi-Herrmann@isb.bayern.de

Abstract

At the beginning of the 19th century, during the years when philhellenism flourished in many European cities, a school for Greek students began to operate in the capital of Bavaria, on a private initiative. After almost a century and a half, in the 60's, due to the influx of Greek immigrants in Germany, the operation of the first Greek School in Munich began, which relied, at least in the first years, on private efforts. However, the Greek State soon became the body of the Greek Schools in Munich and provided the Greek children with the possibility of Greek-language education. In this paper we will refer to the stations, the goals and the methods of operation of these schools as well as to the students who studied then and still study in them today. Finally, we will discuss the difficulties that had to be faced as well as the perspectives that the Greek Schools of Munich provided and still provide to the Greek children who grow up in the "Athens of the Isar", Munich.

Keywords: Greek Schools in Munich, goals and methods, Greek language education.

Περίληψη

Στις αρχές του 19ου αιώνα, στα χρόνια που ο φιλελληνισμός ανθούσε σε πολλές ευρωπαϊκές πόλεις, αρχίζει να λειτουργεί στην πρωτεύουσα της Βαυαρίας, με ιδιωτική πρωτοβουλία, μία σχολική μονάδα για Έλληνες μαθητές. Μετά από σχεδόν ενάμιση αιώνα, στη δεκαετία του '60, εξαιτίας του ισχυρού μεταναστευτικού ρεύματος των Ελλήνων στη Γερμανία, ξεκινά η λειτουργία του πρώτου Ελληνικού Σχολείου στο Μόναχο, που στηρίζεται, τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια, σε ιδιωτικές προσπάθειες. Εντούτοις, το Ελληνικό Κράτος δεν αργεί να γίνει ο φορέας των Ελληνικών Σχολείων στο Μόναχο και να παρέχει στα Ελληνόπουλα τη δυνατότητα ελληνόγλωσσης σχολικής εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη εργασία θα αναφερθούμε στους σταθμούς, τους στόχους και τις μεθόδους λειτουργίας αυτών των σχολείων καθώς και στους μαθητές και τις μαθήτριες, που φοίτησαν τότε και φοιτούν μέχρι σήμερα σε αυτά. Τέλος, θα συζητήσουμε για τις δυσκολίες που έπρεπε να αντιμετωπιστούν καθώς και για τις προοπτικές που παρείχαν και παρέχουν ακόμα τα Ελληνικά Σχολεία του Μονάχου στα Ελληνόπουλα που μεγαλώνουν στην «Αθήνα του Ίζαρ», το Μόναχο.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνικά Σχολεία στο Μόναχο, στόχοι και μέθοδοι, ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Μέσα από αυτό το άρθρο, θα γνωρίσουμε τα Ελληνικά Σχολεία του Μονάχου, μια θεματική ενότητα, με την οποία ασχολούμαι πάνω από τριάντα χρόνια. Συγκεκριμένα,

για 27 χρόνια ήμουν υπεύθυνη για την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών αυτών των σχολείων, ενώ ταυτόχρονα, ως Σύμβουλος του Βαυαρικού Κρατικού Ινστιτούτου για την Ποιότητα του Σχολείου και την Εκπαιδευτική Έρευνα συμμετείχα στις διαδικασίες μετεξέλιξης των σχολείων αυτών, που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία 20 χρόνια.

Το Μόναχο είναι η πόλη της Ευρώπης εκτός Ελλάδας με τον μεγαλύτερο ελληνικό πληθυσμό. Σύμφωνα με πρόσφατα στατιστικά στοιχεία, στην πρωτεύουσα της Βαυαρίας κατοικούν 26.446 άτομα με ελληνική υπηκοότητα. Από αυτά οι 2.037 είναι παιδιά και νέοι ηλικίας 6-18 ετών.¹ Τα Ελληνόπουλα του Μονάχου έχουν ήδη από τη δεκαετία του '60 μέχρι σήμερα τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε ένα δημόσιο βαυαρικό σχολείο ή σε ένα Ελληνικό Σχολείο. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι το Μόναχο είναι εκείνη η πόλη της Ευρώπης, εκτός Ελλάδας, που από τη δεκαετία του '80 έχει τα περισσότερα Ελληνικά Σχολεία.

Στο Μόναχο, το σχολικό έτος 2020/21 λειτουργούν συνολικά επτά Ελληνικά Σχολεία, τέσσερα Δημοτικά, δύο Γυμνάσια και ένα Λύκειο. Φορέας των σχολείων είναι η Ελληνική Δημοκρατία με εκπρόσωπό της το Γενικό Προξενείο της Ελλάδας στο Μόναχο. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία είναι δημόσια σχολεία της αλλοδαπής, ισότιμα με τα αντίστοιχα σχολεία της Ελλάδας. Σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από τις σχετικές διατάξεις του βαυαρικού νόμου περί εκπαίδευσης και διδασκαλίας (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs und Unterrichtswesen BayEUG), τα Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια του Μονάχου είναι ιδιωτικά σχολεία, που έχουν άδεια λειτουργίας ως αναπληρωματικά σχολεία αλλά δεν έχουν την κρατική αναγνώριση. Τελούν υπό την εποπτεία των αντίστοιχων δημοσίων υπηρεσιών του κρατιδίου της Βαυαρίας και φέρουν την ονομασία «Ιδιωτικά Σχολεία της Ελληνικής Δημοκρατίας».²

Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου, θα κάνουμε ένα ταξίδι μέσα στον χρόνο. Θα «επισκεφθούμε» τα Ελληνικά Σχολεία του Μονάχου στη μακρόχρονη πορεία που έχουν διανύσει μέχρι σήμερα. Θα μιλήσουμε για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, καθώς και για το παιδαγωγικό πρόγραμμα, που σε κάθε χρονική περίοδο εφαρμοζόταν.

¹ Στατιστικά δεδομένα της πόλης του Μονάχου, 09.06.2021. Στον αριθμό αυτό δεν συμπεριλαμβάνονται οι Έλληνες με διπλή υπηκοότητα ούτε οι Έλληνες που ζουν στα περίχωρα του Μονάχου.

² Τα Ελληνικά Λύκεια της Βαυαρίας λειτουργούν ως συμπληρωματικά σχολεία και δεν τελούν υπό την εποπτεία των αντίστοιχων υπηρεσιών του κρατιδίου της Βαυαρίας.

Στην αρχή του ταξιδιού μας θα βρεθούμε στο Μόναχο στη δεύτερη δεκαετία του 19^{ου} αιώνα, τότε που για πρώτη φορά δημιουργήθηκαν στην πόλη αυτή από Βαυαρούς φιλέλληνες εστίες σχολικής εκπαίδευσης για παιδιά και νέους από την Ελλάδα. Μετά θα κάνουμε ένα μεγάλο άλμα στον χρόνο και θα περάσουμε στον 20^ο αιώνα για να γνωρίσουμε τα Ελληνικά Σχολεία του Μονάχου, στο ξεκίνημά τους, στις δεκαετίες του '60 και '70. Στη συνέχεια, θα προχωρήσουμε στη δεύτερη χρονική περίοδο των Ελληνικών Σχολείων από το 1977 έως 1996, και θα αναφερθούμε στις προσπάθειες ένταξης αυτών των σχολείων στο βαυαρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θα ολοκληρώσουμε το ταξίδι μας επισκεπτόμενοι τα σχολεία στο χρονικό διάστημα από το 1997 έως σήμερα, στο οποίο πραγματοποιήθηκαν συστηματικές προσπάθειες για τη μετεξέλιξή τους.

2. Πρώτες μονάδες σχολικής εκπαίδευσης για Ελληνόπουλα (1815 – 1836)

Στο Μόναχο στη δεύτερη δεκαετία του 19^{ου} αιώνα, ο Φιλελληνισμός στη Δυτική Ευρώπη και ιδιαίτερα στη βαυαρική πρωτεύουσα βρισκόταν σε μεγάλη ακμή. Οι Βαυαροί φιλέλληνες έτρεφαν έναν μεγάλο θαυμασμό για τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και ταυτόχρονα έδειχναν έμπρακτα φιλικά αισθήματα για την Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα και για τους κατοίκους της.

Ένας από τους πιο ένθερμους φιλέλληνες της Βαυαρίας, ο φιλόλογος καθηγητής Friedrich Thiersch (1784-1860), δραστηριοποιήθηκε, μεταξύ άλλων, στη δημιουργία δυνατοτήτων σχολικής μόρφωσης στο Μόναχο για παιδιά και νέους από την ακόμη τουρκοκρατούμενη Ελλάδα, παρακινούμενος από τις ιδέες του Ιωάννη Καποδίστρια και έχοντας ως παράδειγμα παρόμοιες δράσεις της Εταιρείας των φιλόμουσων («Φιλόμουσος Εταιρεία»), που ιδρύθηκε το 1814 με έδρα τη Βιέννη, και μεταφέρθηκε το 1816 στο Μόναχο. Το 1815 ο Thiersch ίδρυσε στο Μόναχο το εκπαιδευτήριο «Αθήναιον», στο οποίο είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν 20 Έλληνες μαθητές. Μεταξύ των πρώτων Ελλήνων μαθητών ήταν ο Νικόλαος Γκίκας και οι τρεις αδελφοί Κομνηνοί, Ιωάννης, Γεώργιος και Ανδρέας (Kirchner, 2010).

Τα Ελληνόπουλα φιλοξενούνταν από οικογένειες Βαυαρών φιλελλήνων, τέσσερα μάλιστα από αυτά φιλοξενούσε ο Friedrich Thiersch. Τα μαθήματα γίνονταν σε ιδιωτικούς χώρους, που είχε ο Thiersch στο Wilhelm-Γυμνάσιο, στο οποίο εργαζόταν. Αυτός και δύο συναδέλφοι και φίλοι του, ο Franz Xaver Rigler και ο Anton Zirngibl, είχαν αναλάβει την καθημερινή διδασκαλία. Τα Ελληνόπουλα μάθαιναν όχι μόνο τη γερμανική γλώσσα αλλά και προετοιμάζονταν για τη φοίτησή τους σε ένα γερμανικό

Γυμνάσιο ή Λύκειο. Δυστυχώς δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες για τη λειτουργία αυτού του εκπαιδευτηρίου, γεγονός είναι ότι το 1817 έπαψε να λειτουργεί, κατά πάσα πιθανότητα λόγω οικονομικών προβλημάτων (Τριάρχη-Herrmann, 2022).



Εικόνα 1. Ο φιλέλληνας Friedrich Wilhelm Thiersch (1784–1860) (Thiersch, 1866).

Μετά από επτά χρόνια, το 1825, έφθασαν στο Μόναχο τρεις Έλληνες μαθητές, ο Κωνσταντίνος Σχοινάς, ο Αλέξανδρος Ρανγκαβής και ο εξάδελφός του Αλέξανδρος Σούτσος. Τους είχε προσκαλέσει ο βασιλιάς της Βαυαρίας Λουδοβίκος Α΄ (1786–1868, βασιλεία 1825–1848), μετά από πρόταση του Friedrich Thiersch, για να φοιτήσουν σε ένα ιδιωτικό εκπαιδευτήριο μαζί με άλλους Βαυαρούς συνομηλικούς τους. Η επιμέλεια και οι καλές επιδόσεις των μαθητών αυτών ενθουσίασαν τον βασιλιά, ο οποίος φρόντισε δύο χρόνια αργότερα να έρθουν άλλα 30 Ελληνόπουλα ηλικίας 9 έως 16 χρονών. Τα περισσότερα ήταν γιοι ηρώων της επανάστασης, μεταξύ αυτών ήταν και ο γιος του Μάρκου Μπότσαρη Δημήτριος (Kotsowilis, 1995), μάλιστα πολλά από αυτά τα ελληνόπουλα ήταν ορφανά. Βασικός στόχος της σχολικής φοίτησης ήταν η κατάλληλη προετοιμασία για να φοιτήσουν στη συνέχεια σε μια ανώτερη ή ανώτατη βαυαρική σχολή. Από αυτήν τη χρονιά, στο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο φοιτούσαν μόνο Ελληνόπουλα. Επρόκειτο πλέον για ένα ελληνικό σχολείο, όπου δίδασκαν Έλληνες και Γερμανοί εκπαιδευτικοί. Η διδακτέα ύλη προσανατολιζόταν κυρίως στον γλωσσικό και μουσικο-καλλιτεχνικό χώρο. Οι μαθητές ήταν εσώκλειστοι και τα δίδακτρα για τη φοίτησή τους είχαν αναλάβει ο Βαυαρός βασιλιάς και το φιλελληνικό κοιτάτο στο Μόναχο. Μερικά χρόνια αργότερα, όταν έγινε βασιλιάς της Ελλάδας ο Όθωνας, ανέλαβε αυτός και η ελληνική κυβέρνηση τα δίδακτρα των περισσότερων μαθητών.

Από το 1834 το εκπαιδευτήριο έφερε το όνομα «*Ελληνικό Βασιλικό Λύκειο*» και πολύ σύντομα μετονομάστηκε σε «*Ελληνικό Λύκειο*». Ένα νέο δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και ένας νέος κανονισμός σπουδών αναπτύχθηκαν και άρχισαν να εφαρμόζονται. Το Ελληνικό Λύκειο απέκτησε πολύ καλή φήμη όχι μόνο στη Βαυαρία και την Ελλάδα αλλά και σε όλη τη Γερμανία. Αυτό είχε ως επακόλουθο τη συνεχή

αύξηση του αριθμού των μαθητών. Τον Μάιο του 1835 φοιτούσαν στο Ελληνικό Λύκειο 51 μαθητές μεταξύ των οποίων ο Μιλτιάδης Κανάρης, ο Λεωνίδας Μαυρομιχάλης, ο Εμμανουήλ Τομπάζης, ο Λεωνίδας Ανδρούτσος και ο Δημήτριος Τζαβέλλας. Αποδεικτικά σπουδών πολλών μαθητών φυλάσσονται στην Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος.



Εικόνα 2. Αποδεικτικό του μαθητή Εμμανουήλ Τομπάζη της 2ας τάξης του έτους 1834, Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, Αθήνα: Αρχείο Λυκείου Μονάχου, Μχ 68.

Τέλη Αυγούστου του 1836 έπαυσε η λειτουργία του. Πιστεύεται ότι αυτό έγινε γιατί εκείνο το χρονικό διάστημα είχε προγραμματιστεί η ίδρυση του Πανεπιστημίου των Αθηνών και αποφασίστηκε κυρίως για οικονομικούς λόγους, να σταματήσει η Ελλάδα να στέλνει υποτρόφους στο Μόναχο (Τριάρχη-Herrmann, 2022).

Οι μαθητές του πρώτου Ελληνικού Λυκείου του Μονάχου ήταν στην πλειονότητά τους γόνοι μεγάλων Ελληνικών οικογενειών. Όπως προαναφέραμε, στόχος της σχολικής εκπαίδευσής τους ήταν η προετοιμασία τους για τη φοίτηση σε ανώτερες και ανώτατες σχολές της Βαυαρίας. Εντούτοις, απώτερος στόχος τόσο των Βαυαρών Φιλελλήνων όσο και των Ελλήνων ήταν οι απόφοιτοι αυτοί μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους να επιστρέψουν στην Ελλάδα και να συμβάλουν στη σύσταση της νέας Ελλάδας. Παράδειγμα αποτελεί ο Μιλτιάδης Κανάρης, ο οποίος έγινε ναύαρχος και υπουργός.

Μερικοί από τους απόφοιτους αυτού του σχολείου παρέμειναν στο Μόναχο ή έζησαν σε άλλες γερμανικές ή ευρωπαϊκές πόλεις. Οι πιο πολλοί από αυτούς είχαν μια πετυχημένη επαγγελματική ζωή και με τις πράξεις τους συνέβαλαν στην καλλιέργεια και προώθηση

των ελληνοβαυαρικών φιλικών σχέσεων. Οι φιλικές αυτές σχέσεις συνδέουν τις δύο χώρες περισσότερο από δύο αιώνες. Στο πλαίσιο αυτής της φιλίας έχουν πραγματοποιηθεί χιλιάδες προγράμματα, των οποίων τα αποτελέσματα έχουν αποβεί ωφέλιμα τόσο για τη Βαυαρία όσο και κυρίως για την Ελλάδα. Ένα από αυτά τα προγράμματα είναι τα Ελληνικά Σχολεία του Μονάχου στο δεύτερο μισό του 20ού αι.

3. Ελληνικά Σχολεία στο Μόναχο (1951-2021)

3.1. Πρώτη χρονική περίοδος (1951-1977)

Η γνωριμία μας με τα Ελληνικά Σχολεία στη δεκαετία του '60 και '70, είναι ο δεύτερος σταθμός στο χρόνο στο σημερινό μας ταξίδι. Το 1960 ζούσαν στο Μόναχο 5.200 Έλληνες, σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα της πόλης του Μονάχου (2021). Στην εκκλησία Σαλβάτορ, το κέντρο του φιλελληνισμού στο Μόναχο του 19ου αιώνα, λειτούργησε από το 1951 έως το 1963 ένα μονοθέσιο Ελληνικό Σχολείο, του οποίου ο φορέας ήταν η Ελληνική Εκκλησιαστική Κοινότητα του Μονάχου. Τα πρώτα χρόνια ήταν ενταγμένο στη Διεύθυνση Σχολείων Αλλοδαπής του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Δίδασκε στην αρχή ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος ήταν συμβασιούχος υπάλληλος της Κοινότητας. Αργότερα, ο εκπαιδευτικός του σχολείου ήταν αποσπασμένος δημόσιος υπάλληλος από την Ελλάδα. Γύρω στα 15 Ελληνόπουλα διαφόρων ηλικιών, που το πρωί φοιτούσαν στο βαυαρικό σχολείο της γειτονιάς τους, πήγαιναν τρεις φορές την εβδομάδα για μερικές ώρες στο Ελληνικό Σχολείο, στο οποίο διδάσκονταν την Ελληνική γλώσσα, Θρησκευτικά και Ιστορία. Οι περισσότερες πληροφορίες αντλούνται από συνεντεύξεις που είχαμε με Έλληνες φοιτητές που εκείνα τα χρόνια σπούδαζαν στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου (Τριάρχη-Herrmann, 2022).

Από το 1963 έπαυσε το Ελληνικό Υπουργείο να στέλνει έναν εκπαιδευτικό και για τον λόγο αυτόν έπαυσε η λειτουργία αυτού του σχολείου. Εντούτοις, η ζήτηση για ελληνόγλωσση εκπαίδευση ήταν πολύ μεγάλη γιατί εκείνα τα χρόνια κατέφθαναν συνεχώς χιλιάδες Έλληνες μετανάστες στη βαυαρική πρωτεύουσα.

Οι Έλληνες μετανάστες ήδη από τα πρώτα χρόνια της παραμονής τους στη Γερμανία θέλησαν να φέρουν τις οικογένειές τους από την Ελλάδα, έστω και για το λίγο χρονικό διάστημα που σκόπευαν να μείνουν στην ξένη χώρα. Τα παιδιά τους δεν ήθελαν να τα στείλουν σε γερμανικό σχολείο. Αυτό που επιθυμούσαν και επιδίωκαν ήταν να δημιουργηθούν για τα παιδιά τους δυνατότητες παροχής ελληνικής παιδείας και

μόρφωσης, ώστε να αναπτύξουν σωστά την ελληνική γλώσσα και να είναι σε θέση κατά την επιστροφή τους στην Ελλάδα, που δεν θα αργούσε να έρθει, να φοιτήσουν στα εκεί σχολεία χωρίς πολλά προβλήματα.

Αυτή η επιθυμία των Ελλήνων γονέων ήταν η κινητήρια δύναμη για την ίδρυση και λειτουργία των Ελληνικών Σχολείων στο Μόναχο καθώς και σε όλη τη Γερμανία. Ειδικά όμως για τα σχολεία του Μονάχου μπορούμε σήμερα να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα ότι ακόμη τρεις ήταν οι παράγοντες που συνέβαλαν στην ίδρυση και την πολυετή λειτουργία τους: α) Ο ζήλος και το ενδιαφέρον που έδειξαν οι εκάστοτε Γενικοί Πρόξενοι και οι Συντονιστές Εκπαίδευσης, β) Ο φιλελληνισμός στη Βαυαρία, που τον απαντά κανείς ακόμη και σήμερα σε πολλές κρατικές υπηρεσίες στο Μόναχο και γ) η εκπαιδευτική πολιτική της Βαυαρίας για την Αγωγή και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο χρονικό διάστημα 1968-2000, γνωστή ως «το Ανοιχτό Μοντέλο της Βαυαρίας» (Mahler, 1975· Τριάρχη-Herrmann, 2022).

Στα πρώτα τρία χρόνια της ελληνικής Μετανάστευσης, πριν την ίδρυση των Ελληνικών Σχολείων, με πρωτοβουλίες Ελλήνων γονέων, δημιουργήθηκαν μονοθέσια τμήματα σε περιοχές όπου εργάζονταν πολλοί Έλληνες μετανάστες, όπως στο Ludwigsfeld ή στο Geredsried. Τα σχολικά αυτά τμήματα λειτουργούσαν τις απογευματινές ώρες και στεγαζόνταν σε αίθουσες βαυαρικών δημοσίων σχολείων ή σε χώρους απογευματινής φύλαξης, μερικές φορές μάλιστα και σε αίθουσες εστιατορίων ή καφενείων. Ελληνόπουλα διαφόρων ηλικιών, μετά το πρωινό μάθημα στο βαυαρικό δημόσιο σχολείο, πήγαιναν για τρεις ώρες στο «Ελληνικό Σχολείο», όπως το αποκαλούσαν τα ίδια και οι γονείς τους. Δάσκαλοι ήταν συνήθως ομογενείς παιδαγωγοί. Τα λειτουργικά έξοδα, καθώς και την αμοιβή του εκάστοτε εκπαιδευτικού, αναλάμβαναν οι γονείς των μαθητών. Η λειτουργία αυτών των τμημάτων σταμάτησε με την ίδρυση των Ελληνικών Σχολείων, όπως επίσης και των πρότυπων Ελληνικών τάξεων ή των «Τμημάτων Συμπληρωματικής Διδασκαλίας της Μητρικής Γλώσσας».

Το πρώτο Ελληνικό Σχολείο στο Μόναχο ιδρύθηκε το 1964 και έφερε το όνομα «Οθώνιο Σχολείο». Φορέας του ήταν η «Ελληνική Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία Βασιλέως Όθων της Ελλάδος», ένας ιδιωτικός σύλλογος, τα μέλη του οποίου ήταν Βαυαροί φιλέλληνες και Έλληνες του Μονάχου. Λειτουργούσε τις απογευματινές ώρες. Το πρώτο χρόνο λειτούργησε ως διθέσιο σχολείο, ενώ τις επόμενες χρονιές ως πολυθέσιο και ήταν χωρισμένο σε Δημοτικό και Γυμνάσιο. Δεν είχε την κρατική αναγνώριση από το Ελληνικό Κράτος. Από τη Βαυαρική Πολιτεία είχε την άδεια λειτουργίας ως

«επιτρεπόμενο αναπληρωματικό σχολείο», δεν πήρε, εντούτοις, ποτέ την κρατική αναγνώριση. Αυτό σήμαινε μεταξύ των άλλων ότι οι μαθητές του δεν ήταν υποχρεωμένοι να φοιτούν και στο βαυαρικό δημόσιο σχολείο και ότι παρέχόταν στον φορέα σημαντική επιχορήγηση του βαυαρικού κράτους. Στα 16 χρόνια λειτουργίας του παρουσίασε πολύπλευρα, σοβαρά λειτουργικά προβλήματα, τα οποία ο φορέας δεν κατόρθωσε να επιλύσει. Γι' αυτό και το σχολικό έτος 1975/76 η Βαυαρική Πολιτεία αφαίρεσε την άδεια λειτουργίας από τον φορέα, πράγμα που οδήγησε στην παύση λειτουργίας του.

Η Ελληνική Πολιτεία προσπάθησε ήδη στα μέσα της δεκαετίας του '60 να ιδρύσει σχολεία στο Μόναχο και σε άλλα μέρη της Βαυαρίας, κάτι βέβαια που επιθυμούσαν και πολλοί γονείς. Τον Φεβρουάριο του 1966, μετά από πολλές και επίπονες προσπάθειες, άρχισε η λειτουργία του Ελληνικού Σχολείου του «Προξενείου». Στα πρώτα δύομισι χρόνια το σχολείο λειτουργούσε ως συμπληρωματικό σχολείο. Αυτό σήμαινε ότι οι μαθητές του σχολείου φοιτούσαν το πρωί στο βαυαρικό σχολείο και μετά γύρω στις 14.00 η ώρα πήγαιναν στο «Ελληνικό Σχολείο». Μέχρι τέλη Ιουλίου 1966, οι μαθητές του σχολείου, που είχαν διαφορετικές ηλικίες, δεν ξεπερνούσαν τους 15 και φοιτούσαν όλοι σε μία τάξη. Συνολικά, είχαν 18 ώρες μάθημα την εβδομάδα -τρεις ώρες την ημέρα- και διδάσκονταν Ελληνικά, Αριθμητική, Πραγματογνωσία, Θρησκευτικά και Ιστορία. Το πρόγραμμα ήταν συμπληρωματικό στην εκπαίδευση που έπαιρναν στο βαυαρικό σχολείο και στόχευε στη στήριξη της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας των μαθητών και την παροχή βασικών γνώσεων στην ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας.



Εικόνα 3. Πρώτη σφραγίδα του Ελληνικού Σχολείου και η υπογραφή του πρώτου δασκάλου.



Εικόνα 4. Μαθητές του Ελληνικού Σχολείου Μονάχου μετά τη δοξολογία για την 28^η Οκτωβρίου στην εκκλησία Salvator. Διακρίνονται ο Γενικός Πρόξενος Νίκος Φιλόπουλος, ο Δ/ντής Γεώργιος Μαραυγάκης, 25.03.1967.

Στα τέλη Ιουλίου 1969, ο αριθμός των μαθητών του σχολείου του «Προξενείου» έφτασε τους 161 και η Βαυαρική Πολιτεία έδωσε στο Ελληνικό Βασιλικό Προξενείο την «πολυπόθητη» άδεια να λειτουργήσει ως αναπληρωματικό, με άλλα λόγια οι μαθητές του δεν ήταν πλέον υποχρεωμένοι να φοιτούν το πρωί σε ένα βαυαρικό σχολείο. Αυτή τη χρονιά λειτούργησαν για πρώτη φορά οι τρεις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Μέσα σε δύο μήνες, ο αριθμός των μαθητών έφθασε τους 564. Και τα επόμενα χρόνια συνεχίστηκε η αύξηση του αριθμού των μαθητών. Έτσι, τον Ιούλιο του 1976 το Ελληνικό Σχολείο του «Προξενείου» είχε 3.094 μαθητές και 103 εκπαιδευτικούς. Το σχολείο, που συχνά αποκαλείτο ως «σχολείο-μαμούθ», λειτούργησε μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 1976/77 ως ένα σχολείο με πολλά παραρτήματα σε διάφορες περιοχές του Μονάχου.

Οι γονείς των μαθητών κατάγονταν ως επί το πλείστον από χωριά της Μακεδονίας, της Θράκης και της Ηπείρου και ήταν εργάτες. Πολλοί από τους μαθητές πριν έρθουν στο Μόναχο, έζησαν κοντά στη γιαγιά και τον παππού στην Ελλάδα, μακριά από τους γονείς τους, που βρίσκονταν ήδη στη Γερμανία. Τα Ελληνόπουλα ερχόμενα στο Μόναχο αντιμετώπιζαν πολύπλευρες δυσκολίες και πρωτόγνωρες καταστάσεις κατά την προσαρμογή τους στο νέο γι' αυτούς ξένο περιβάλλον. Η θέληση για μάθηση καθώς οι σχολικές επιδόσεις μεγάλης μερίδας μαθητών παρουσίαζαν χαμηλό επίπεδο, ενώ δεν έλειπαν οι μαθητές με προβληματική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα οι ποινές στο Γυμνάσιο να είναι συχνές. Εντούτοις, δεν ήταν λίγοι εκείνοι οι μαθητές, που έδειχναν

μεγάλη θέληση για μάθηση, ήταν επιμελείς και είχαν καλές έως και άριστες σχολικές επιδόσεις. Σήμερα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό από τους απόφοιτους τουλάχιστον των τριών πρώτων δεκαετιών είναι επιτυχημένοι επαγγελματίες και επιστήμονες.¹



Εικόνα 5. Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου το σχολικό έτος 1974/75.

Μέχρι το 1977, το Ελληνικό Σχολείο ήταν ένα καθαρά αμιγές Ελληνικό Σχολείο, που είχε στόχο οι μαθητές του να είναι σε θέση να φοιτήσουν χωρίς προβλήματα κατά τον επαναπατρισμό σε σχολεία ή σε Πανεπιστήμια της Ελλάδας. Τα ωρολόγια αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονταν ήταν τα ίδια με της Ελλάδας και λειτουργούσαν σύμφωνα με τους κανονισμούς της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης. Τα Γερμανικά διδάσκονταν 3 έως 5 ώρες την εβδομάδα ως ξένη γλώσσα, τις περισσότερες φορές από ομογενείς Έλληνες εκπαιδευτικούς, που είχαν κάνει τις μεταπτυχιακές σπουδές τους στο Μόναχο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν αποσπασμένοι από την Ελλάδα για τρία χρόνια, δεν γνώριζαν Γερμανικά και δεν είχαν καμία προετοιμασία για το εκπαιδευτικό έργο που καλούνταν να επιτελέσουν, το οποίο αναμφίβολα διέφερε κατά πολύ από αυτό που γνώριζαν.

¹ Οι πληροφορίες έχουν αντληθεί από το Αρχείο του Ιδρύματος Παλλάδιον «Ελληνικά Σχολεία Μονάχου», το οποίο συμπεριλαμβάνει μεταξύ των άλλων: Επιστολές του Βαυαρικού Υπουργείου Παιδείας, της Περιφερειακής Διοίκησης της Άνω Βαυαρίας, του Ελληνικού Γενικού Προξενείου και άλλων φορέων, Ανακοινώσεις, Προσκλήσεις, Πρακτικά συνεδριάσεων, Αρχεία των σχολείων («Βιβλίων Πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων»), το «Βιβλίων Πρωτοκόλλου», το «Βιβλίων του Μαθητολογίου», το «Βιβλίων του Γενικού Ελέγχου», το «Βιβλίων των Πιστοποιητικών Σπουδής» και το Βιβλίων «Γραπτών των μαθητών»), της «Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας Βασιλέως Όθων της Ελλάδος», ετήσιες εκθέσεις των Δ/ντών, προφορικές και γραπτές μαρτυρίες πρώην εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, φωτογραφίες.

Στα τέλη της δεκαετίας του '70 τα Ελληνικά Σχολεία στο Μόναχο και στις γειτονικές περιοχές είχαν πλέον εδραιωθεί στην ελληνική παροικία. Στα ελληνικά καφενεία του Μονάχου κεντρικό θέμα των καθημερινών συζητήσεων ήταν συνήθως ό,τι είχε σχέση με τα Ελληνικά Σχολεία, τα οποία οι Έλληνες του Μονάχου θεωρούσαν ως «δικά» του σχολεία.

3.2. Δεύτερη Χρονική Περίοδος (1977 – 1996)

Από το σχολικό έτος 1977/78 αρχίζει για τα Ελληνικά Σχολεία Μονάχου και Περιχώρων μια νέα χρονική περίοδος, που διαρκεί 19 χρόνια και χαρακτηρίζεται από προσπάθειες που καταβάλλονταν για την ένταξη των Ελληνικών Σχολείων στη σχολική εκπαίδευση της Βαυαρίας.

Το γεγονός ότι τα σχολεία αυτά ιδρύθηκαν και λειτούργησαν μέχρι το 1977 ως αμιγώς ελληνικά στηρίχθηκε στην πεποίθηση των Ελλήνων γονέων καθώς και στην υπόθεση της Ελληνικής και Βαυαρικής Πολιτείας ότι η παρουσία των Ελλήνων μαθητών στη Βαυαρία θα ήταν προσωρινή. Εντούτοις, το γεγονός ότι ο μαθητικός πληθυσμός συνεχώς αυξανόταν ήταν για όλους μία ένδειξη ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Βαυαρία σίγουρα δεν ήταν κάτι το προσωρινό. Γι' αυτό η βαυαρική σχολική εποπτεία γνωστοποίησε στον φορέα ότι για να συνεχίσει να λειτουργεί το Ελληνικό Σχολείο ως αναπληρωματικό, ήταν αναγκαίο να προσανατολιστεί η δομή, η διοίκηση και το παιδαγωγικό περιεχόμενό του στη βαυαρική σχολική εκπαίδευση.

Ως πρώτο βήμα στο πλαίσιο αυτής της μετεξέλιξης ήταν ο χωρισμός του «σχολείου-μαμούθ» σε ανεξάρτητες σχολικές μονάδες. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από το Γενικό Προξενείο να αποφασίσει σύμφωνα με ποια μορφή Β/θμιας Εκπαίδευσης της Βαυαρίας επιθυμούσε να λειτουργούν οι τάξεις Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού, καθώς και οι τρεις γυμνασιακές τάξεις. Με βάση την απόφαση αυτή θα έπρεπε να εφαρμοστούν αντίστοιχα ωρολόγια και τα αναλυτικά προγράμματα. Τρεις δυνατότητες επιλογής υπήρχαν:

1. Οι τάξεις αυτές να λειτουργούν στην κατώτερη βαθμίδα της βαυαρικής σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή σε αυτή του Κυρίως Σχολείου. Στην περίπτωση αυτή, ο φορέας θα συνέχιζε να έχει τη σημαντική οικονομική υποστήριξη της Βαυαρικής Πολιτείας.
2. Από την Δ' τάξη να λειτουργούν παράλληλα δύο κατευθύνσεις, η γυμνασιακή κατεύθυνση και η κατεύθυνση του Κυρίως Σχολείου. Για τη γυμνασιακή κατεύθυνση, ο φορέας δεν θα είχε οικονομική υποστήριξη από τη Βαυαρική Πολιτεία.

3. Από την Δ' τάξη να λειτουργούν παράλληλα δύο ανεξάρτητα σχολεία, ένα Γυμνάσιο και ένα Κυρίως Σχολείο. Και εδώ, για τη λειτουργία του Γυμνασίου, η Βαυαρική Πολιτεία δεν θα παρείχε οικονομική υποστήριξη στον φορέα.

Η Ελληνική Πολιτεία, τον Μάιο του 1978, ανακοίνωσε την απόφασή της να καταταγούν οι τάξεις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού καθώς και οι τρεις γυμνασιακές τάξεις στην κατώτερη βαθμίδα της βαυαρικής σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή σε αυτή του Κυρίως Σχολείου. Οι υπεύθυνοι του Βαυαρικού Υπουργείου Παιδείας τόνισαν επανειλημμένα προφορικά και γραπτά πόσο σημαντικό θα ήταν για τα Ελληνόπουλα να δημιουργηθεί παράλληλα η γυμνασιακή κατεύθυνση. Έτσι, από το σχολικό έτος 1978/79 μέχρι σήμερα ονομάζονται οι τάξεις Α' έως Δ' Βασικό Σχολείο (Grundschule), οι τάξεις Ε'- ΣΤ' Κυρίως Σχολείο I (Teilhauptschule I) και οι τάξεις 7η – 9η Κυρίως Σχολείο II (Teilhauptschule II) (Τριάρχη-Herrmann, 2022).

Στο επόμενο χρονικό διάστημα έγιναν προσπάθειες διαμόρφωσης των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων, μόνο των γυμνασιακών τάξεων, στα αντίστοιχα του βαυαρικού Κυρίως Σχολείου. Οι αλλαγές δεν ήταν σημαντικές: Το μάθημα των Γερμανικών ανέλαβαν Γερμανοί εκπαιδευτικοί. Από την 7^η τάξη έπρεπε να διδάσκεται το μάθημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα Γερμανικά από Γερμανούς εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα βαυαρικά αναλυτικά προγράμματα. Βασικές ορολογίες στα Μαθηματικά έπρεπε να διδάσκονται και στα Γερμανικά από Γερμανούς εκπαιδευτικούς. Τα ενδεικτικά και οι έλεγχοι έπρεπε να γράφονται και στις δύο γλώσσες. Εντούτοις, στην ουσία, συνεχιζόταν η εφαρμογή των ελληνικών ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων. Γι' αυτό τον λόγο η Ελληνική Πολιτεία και οι γονείς αποδέχτηκαν την κατάταξη των πέντε τάξεων των Ελληνικών Σχολείων στην κατώτερη βαθμίδα της βαυαρικής εκπαίδευσης και φυσικά την αντίστοιχη ονομασία. Γι' αυτούς ήταν σημαντικό ότι ο δρόμος για τα Ελληνικά Πανεπιστήμια παρέμεινε ανοιχτός. Πιστεύουμε πως αυτός είναι ένας από τους πιο βασικούς λόγους της μακρόχρονης λειτουργίας των Ελληνικών Σχολείων στη Βαυαρία.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες λειτούργησαν τα Ελληνικά Σχολεία μέχρι και το 1996, με εξαίρεση κάποιων μικρών αλλαγών (Τριάρχη-Herrmann, 2022). Στον αριθμό των μαθητών υπήρξε μέχρι το 1983 μία συνεχής αύξηση με αποτέλεσμα το σχολικό έτος 1982/83 να φοιτούν στα Ελληνικά Σχολεία Μονάχου, Κάρλσφελντ και Νταχάου συνολικά 4.210 μαθητές. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και στις αρχές του 1990, διαπιστώνεται μια μείωση του αριθμού των μαθητών με αποτέλεσμα στο τέλος της

δεύτερης χρονικής περιόδου, τον Ιούλιο του 1997, να φτάσει τους 2.000 (Τριάρχη-Herrmann, 2022).

3.3. Τρίτη Χρονική Περίοδος (1997-2021)

Από το σχολικό έτος 1997/98 αρχίζει μια νέα χρονική περίοδος, η οποία διαρκεί μέχρι σήμερα. Στα χρόνια αυτά συνεχίστηκε σταδιακά η μείωση του αριθμού των μαθητών. Έτσι, τη φετινή χρονιά (2020/21) φοίτησαν στα 7 Ελληνικά Σχολεία του Μονάχου 1.200 μαθητές. Όλα τα σχολεία στεγάζονται πλέον σε ιδιόκτητα κτήρια και λειτουργούν πρωινές ώρες.

Οι μαθητές των Ελληνικών Σχολείων παρουσίαζαν ήδη στις αρχές της δευτέρας χρονικής περιόδου μια ανομοιογένεια, κάτι που ισχύει μέχρι σήμερα: Αρκετοί μαθητές έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στο Μόναχο, πράγμα που σημαίνει ότι γνωρίζουν καλά τη γερμανική γλώσσα, άλλοι έχουν έρθει πρόσφατα από την Ελλάδα και γι' αυτό δεν γνωρίζουν τη γερμανική γλώσσα. Επίσης, υπάρχουν μαθητές που ανήκουν στην μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Οι γνώσεις τους τόσο στην ελληνική όσο και τη γερμανική γλώσσα είναι χαμηλού επιπέδου. Ακόμη, υπάρχουν και μαθητές που έχουν μεν την ελληνική υπηκοότητα αλλά κατάγονται από τις ανατολικές χώρες και δεν γνωρίζουν καλά ούτε την ελληνική ούτε τη γερμανική γλώσσα.

Η τρίτη χρονική περίοδος είναι συνδεδεμένη κυρίως με μια σειρά από προσπάθειες να εφαρμοστούν μεταρρυθμιστικά μέτρα του εκπαιδευτικού προγράμματος των σχολείων με στόχο την κρατική αναγνώριση από τη Βαυαρική Πολιτεία.

Από το 1997, τα συνδικαλιστικά όργανα των γονέων και το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας άρχισαν να αναζητούν δυνατότητες μετεξέλιξης του προγράμματος των Ελληνικών Σχολείων. Σε αυτό συνέβαλε κυρίως η διαπίστωση ότι οι απόφοιτοι που δεν ήταν σε θέση να κάνουν πανεπιστημιακές σπουδές, είχαν να αντιμετωπίσουν ανυπέρβλητες δυσκολίες στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αφού με την αποφοίτησή τους δεν είχαν αποκτήσει ούτε τις κατάλληλες γνώσεις αλλά κυρίως ούτε τον κατάλληλο τίτλο σπουδών που θα τους έδινε τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε σχολές επαγγελματικής κατάρτισης στη Γερμανία. Όλες οι κινήσεις των γονέων και των υπευθύνων των δύο υπουργείων να υπάρξει μια μετεξέλιξη των σχολείων είχαν ως στόχο την κρατική αναγνώριση από τη Βαυαρική Πολιτεία.

Μέχρι το 2001 καταβλήθηκαν προσπάθειες αναζήτησης δυνατοτήτων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Μία σειρά διακρατικών εργασιών πραγματοποιήθηκε από το 2001 στο πλαίσιο συμποσίων, ημερίδων και συσκέψεων, με αντικείμενο εργασίας τη μετεξέλιξη και την κρατική αναγνώριση των Ελληνικών Σχολείων της Βαυαρίας. Τον Ιούνιο του 2001, μετά την αγορά του οικοπέδου για την ανέγερση ενός ελληνικού σχολικού κτηρίου στο Μόναχο από την Ελληνική Πολιτεία, κατέθεσε ο Υφυπουργός Παιδείας Φίλιππος Πετσάλνικος αίτηση για κρατική αναγνώριση των Ελληνικών Σχολείων από τη Βαυαρική Πολιτεία στην κατώτερη βαθμίδα της βαυαρικής σχολικής εκπαίδευσης. Οι προϋποθέσεις και οι αλλαγές που έπρεπε να γίνουν συζητήθηκαν σε διάφορες διμερείς συσκέψεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από το Φθινόπωρο του 2001 έως το Καλοκαίρι του 2008. Όπως και σε προηγούμενες προσπάθειες αλλαγής του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν και αυτή τη φορά κεντρικός στόχος της μετεξέλιξης η παροχή εκείνης της σχολικής εκπαίδευσης, που θα καθιστούσε τους μαθητές ικανούς, σε περίπτωση παλιννόστησης, να συνεχίσουν επιτυχώς τη φοίτησή τους σε σχολεία και πανεπιστήμια της Ελλάδας. Οι πιο σημαντικές αλλαγές που εφαρμόστηκαν ήταν:

1. Η λειτουργία δύο κατευθύνσεων από την Α΄ Γυμνασίου: της Μ (μεσαίας) κατεύθυνσης, για μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις και της Ρ (κανονικής) κατεύθυνσης για τους υπόλοιπους μαθητές.
2. Η εισαγωγή μιας επιπλέον τάξης μετά τη Γ΄ Γυμνασίου, της λεγόμενης 10^{ης} τάξης, για τους μαθητές της Μ-κατεύθυνσης, όπου τα γερμανόφωνα μαθήματα γίνονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα του Κυρίου Σχολείου της Βαυαρίας και τα ελληνόγλωσσα σύμφωνα με αναλυτικά προγράμματα της Α΄ Λυκείου.
3. Η διδασκαλία των Μαθηματικών στη γερμανική γλώσσα, 4-5 ώρες, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα του Κυρίου Σχολείου της Βαυαρίας και 2-3 ώρες στην ελληνική γλώσσα για την ύλη των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων, που δεν εμπεριέχεται στα βαυαρικά.

Από το σχολικό έτος 2003/04 λειτουργούν τα Ελληνικά Γυμνάσια με τις δύο ανωτέρω κατευθύνσεις και από το σχολικό έτος 2008/09 οι μαθητές, αφού ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στις τέσσερις γυμνασιακές τάξεις της Μ-κατεύθυνσης, συμμετέχουν στις ετήσιες κρατικές εξετάσεις για την απόκτηση του Μεσαίου Σχολικού Απολυτηρίου (ΜΣΑ) ως «εξωτερικοί εξεταζόμενοι». Οι κάτοχοι του ανωτέρω τίτλου έχουν το δικαίωμα να εγγράφονται σε ένα δημόσιο Γυμνάσιο της Βαυαρίας καθώς και σε

βαυαρικές ανώτερες σχολές. Μετά από μια διετή ή τριετή φοίτηση σε μια ανώτερη σχολή μπορούν να εισαχθούν σε μία πανεπιστημιακή σχολή της Γερμανίας.

Μετά από πρόταση της 12^{ης} Συνόδου της μικτής Ελληνογερμανικής Επιτροπής για τη διδασκαλία των Ελλήνων μαθητών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, αποφασίστηκε τον Μάιο του 2011 από την Υφυπουργό Παιδείας Φώφη Γεννηματά σε συνεννόηση με τον Βαυαρό Υπουργό Παιδείας Δρ. Ludwig Spaenle η μετεξέλιξη των Ελληνικών Σχολείων της Βαυαρίας σε δίγλωσσα. Απώτερος στόχος ήταν η «πολυπόθητη» κρατική αναγνώριση από τη Βαυαρική Πολιτεία και η παροχή ενός διπλού απολυτηρίου «Abi-Άπο» (Abitur-Απολυτήριο) για τους απόφοιτους μαθητές της 12^{ης} τάξης.

Το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων του Δημοτικού, που αποφασίστηκε από κοινού από τα δύο υπουργεία τον Ιούλιο του 2011, προβλέπει η διδασκαλία των γερμανόγλωσσων μαθημάτων να καλύπτει το 55% και των ελληνόγλωσσων το 45% των διδακτικών ωρών. Τα νέα δίγλωσσα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία εκπονήθηκαν από ελληνοβαυαρικές ομάδες εργασίας, έχουν περιεχόμενα που είναι κοινά στα ελληνικά και βαυαρικά αναλυτικά προγράμματα, καθώς και περιεχόμενα που βρίσκονται μόνο στα ελληνικά ή μόνο στα βαυαρικά αναλυτικά προγράμματα. Για παράδειγμα, στο μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» έχει συμπεριληφθεί διδακτέα ύλη από την ελληνική μυθολογία και ιστορία. Επίσης, έχουν συμπεριληφθεί και πρόσθετα νέα περιεχόμενα, που δεν υπάρχουν ούτε στο ελληνικό ούτε στο βαυαρικό αναλυτικό πρόγραμμα, τα οποία όμως είναι σημαντικά και απαραίτητα για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων της Βαυαρίας. Παράδειγμα: Στον τομέα της κατάκτησης του Γραπτού Λόγου έχει προστεθεί η σύγκριση μεταξύ των ελληνικών και των γερμανικών κανόνων αντιστοίχισης φθόγγων με γράμματα. Για κάθε μάθημα υπάρχει ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και για τις δύο γλώσσες. Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή των δίγλωσσων αναλυτικών προγραμμάτων, είναι ότι:

- οι δύο γλώσσες είναι ισότιμα μέσα διδασκαλίας, μάθησης και επικοινωνίας,
- στη διδακτέα ύλη λαμβάνονται υπόψη τόσο οι δύο γλώσσες και οι δύο πολιτισμοί όσο και οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι συνθήκες ζωής των μαθητών (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2012).

Η εφαρμογή των δίγλωσσων αναλυτικών προγραμμάτων στην Α' τάξη των Ελληνικών Σχολείων της Βαυαρίας άρχισε το σχολικό έτος 2013/14 και συνεχίστηκε σταδιακά μέχρι το σχολικό έτος 2018/19 στη Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη, αντίστοιχα. Για τις γυμνασιακές τάξεις δεν έχουν εκπονηθεί δίγλωσσα αναλυτικά προγράμματα ούτε έχει προσαρμοστεί το ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων αυτών στις διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Πέρασαν 8 χρόνια από τότε που άρχισαν οι προσπάθειες εφαρμογής του νέου δίγλωσσου προγράμματος εκπαίδευσης στα Ελληνικά Σχολεία. Σήμερα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το δίγλωσσο αυτό παιδαγωγικό πρόγραμμα δεν είχε την τύχη να εφαρμοστεί με επιτυχία. Ήταν πολλά τα προβλήματα που εμφανίστηκαν και δεν ήταν δυνατόν να ξεπεραστούν. Το μεγαλύτερο πρόβλημα έγκειται στην έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού καθώς και στις συνεχείς αλλαγές της Δ/σης του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Ενώ είχε προγραμματιστεί να διδάσκεται το μάθημα των Μαθηματικών από Γερμανούς εκπαιδευτικούς, δεν ήταν δυνατή η πρόσληψη τοπικού εκπαιδευτικού προσωπικού, λόγω του νέου νόμου για την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Εξωτερικό, που ψηφίστηκε εκείνο το χρονικό διάστημα. Το μάθημα των Μαθηματικών διδάσκεται στη γερμανική γλώσσα από Έλληνες εκπαιδευτικούς που είναι διπλωματούχοι της γερμανικής φιλολογίας ελληνικών ή γερμανικών Πανεπιστημίων. Επίσης, δεν υπάρχει κατάλληλο διδακτικό υλικό και δεν γίνεται αξιολόγηση του προγράμματος.

4. Επίλογος

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται στη λειτουργία των Ελληνικών Σχολείων μία στασιμότητα στις διαδικασίες της μετεξέλιξής τους. Ταυτόχρονα, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζονται δυσκολίες στην εύρεση του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού, που θα ήταν σε θέση να εφαρμόσει τα δίγλωσσα αναλυτικά προγράμματα. Όλο και περισσότεροι Έλληνες γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στα γερμανικά σχολεία με συνέπεια να υπάρχει αισθητή μείωση του αριθμού των μαθητών. Κάτω από αυτές τις συνθήκες δεν είναι δυνατόν να δοθεί η κρατική αναγνώριση των Ελληνικών Σχολείων από τη Βαυαρική Πολιτεία. Αυτό σημαίνει ότι πολλοί απόφοιτοι των σχολείων αυτών συνεχίζουν να έχουν δυσκολίες να αποκτήσουν μία επαγγελματική κατάρτιση στη Γερμανία, ένα θέμα που κίνησε ελάχιστα το ενδιαφέρον των συνδικαλιστικών οργάνων των γονέων και τις επιδιώξεις της Ελληνικής Πολιτείας.

Παραμένει βέβαια ανοιχτός ο δρόμος για πανεπιστημιακές σπουδές στην Ελλάδα, που ήταν πάντα ο πιο σημαντικός στόχος ενός μεγάλου ποσοστού των Ελλήνων γονέων. Ο στόχος αυτός μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχει επιτευχθεί. Στα 57 χρόνια λειτουργίας των Ελληνικών Σχολείων υπολογίζεται ότι αρκετοί από τους μαθητές τους έχουν κάνει σπουδές, συνήθως σε Ελληνικά Πανεπιστήμια. Βέβαια, δεν υπάρχουν μελέτες που να μας πληροφορούν πόσο μεγάλο είναι το ποσοστό αυτών που ολοκλήρωσαν τις πανεπιστημιακές τους σπουδές με επιτυχία. Το ερώτημα, εντούτοις, που παραμένει και σίγουρα είναι πολύ σημαντικό, αν θέλουμε να αξιολογήσουμε το εκπαιδευτικό έργο των Ελληνικών Σχολείων, είναι κατά πόσο τα Ελληνικά Σχολεία παρείχαν σε όλους τους μαθητές δυνατότητες ανάπτυξης και καλλιέργειας του δυναμικού τους και δυνατότητες πρόσβασης στην επαγγελματική κατάρτιση. Μία αξιόπιστη απάντηση στο ερώτημα αυτό προϋποθέτει πορίσματα μίας σειράς ερευνητικών μελετών, που δεν έχουν γίνει και σίγουρα είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθούν στο άμεσο μέλλον.

Αυτό που αναμφίβολα είναι γεγονός είναι ότι τα Ελληνικά Σχολεία του Μονάχου έπαιξαν αποφασιστικό ρόλο στη ζωή πολλών νέων Ελλήνων τόσο στις αρχές του 19^{ου} αιώνα όσο και στα νεότερα χρόνια. Τότε, στα δύσκολα για την Ελλάδα χρόνια, το Λύκειο του Μονάχου βοήθησε πολλά Ελληνόπουλα να σπουδάσουν και να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια ώστε να έχουν μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία. Η συμβολή τους στη σύσταση του ελληνικού κράτους θεωρείται πολύ σημαντική. Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος των Ιδιωτικών Σχολείων της Ελληνικής Δημοκρατίας στη βαυαρική πρωτεύουσα. Τα Ελληνόπουλα στα σχολεία αυτά έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν και απέκτησαν γνώσεις και μόρφωση. Τα σχολεία αυτά τους παρείχαν τις κατάλληλες συνθήκες για να αναπτύξουν σωστά την πρώτη τους γλώσσα, να γνωρίσουν αξίες, θεσμούς, ήθη και έθιμα της πατρίδας τους και επιπλέον να βιώσουν και να συνειδητοποιήσουν ότι η πρώτη τους γλώσσα και ο πρώτος πολιτισμός τους έχουν την ίδια αξία με τη γλώσσα και τον πολιτισμό του περιβάλλοντος. Και όπως αποδείχθηκε σε πολλές διεθνείς έρευνες (Τριάρχη-Herrmann, 2000, 2005, 2022), αυτά τα στοιχεία αποτελούν κεντρικούς παράγοντες επίδρασης στην ανάπτυξη μαθητών με μεταναστευτική προέλευση τόσο στο γνωστικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τομέα, όσο και συνολικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Βιβλιογραφία

Αρχείο Ιδρύματος Παλλάδιον, *Ελληνικά Σχολεία Μονάχου*.

- Kirchner, H.-M. (2010). *Friedrich Thiersch. Ein liberaler Kulturpolitiker und Philhellene in Bayern*. Franz Philipp Rutzen. Mainz und Ruhpolding.
- Kotsowilis, K. (1995). *Die griechischen Studenten in München unter König Ludwig I. von Bayern (von 1826 bis 1844)*. Allgäuer Zeitungsverlag. Kempten.
- Statistisches Amt der Landeshauptstadt München. BEVÖLKERUNG. Bevölkerungsbestand, (2021), S. 106, 108, 113. Erstellungsdatum: 09.06.21. Per Mail am 09.06.2021 vermittelt.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006). *Unveröffentlichtes Manuskript*. Die Privaten Griechischen Schulen.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2012). *unveröffentlichtes Manuskript*. Bilinguale Grundschullehrpläne der Privaten Bilingualen Grundschulen der Republik Griechenland.
- Thiersch, H.W.F. (1866). *Friedrich Thiersch's Leben. Erster Band 1784-1830*. E. F. Wintersche.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2005). *Πολύγλωσσα παιδιά. Η αγωγή τους στο σχολείο και την οικογένεια*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2022). *Ελληνικά Σχολεία στο Μόναχο. 1815 – 2021. Μία ιστορική μελέτη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Το πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου La Trobe της Αυστραλίας

Δρ. Σταυρούλα Νικολούδη

La Trobe University
s.nikoloudis@latrobe.edu.au

Abstract

La Trobe University is the only university in multicultural Melbourne offering Greek Studies, although the city prides itself on having the largest population of diaspora Greeks in the southern hemisphere. In November 2020 La Trobe University, adopting a new strategy to manage the economic challenges of our times, exacerbated by COVID-19, announced its proposal to discontinue its Greek Studies program. There followed a dynamic and decisive mobilisation of the local Greek Australian community, as well as of Greeks and supporters of language learning more generally, globally, which led to a significant first victory. Upon the announcement of the continuation of the program, at least for the next three years, the mission now returns to securing its long-term viability.

Keywords: Greek language, culture, multiculturalism, diaspora.

Περίληψη

Το πανεπιστήμιο του La Trobe είναι το μοναδικό πανεπιστήμιο της πολυπολιτισμικής Μελβούρνης που προσφέρει πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών, αν και η πόλη η ίδια επαίρεται ότι έχει το μεγαλύτερο πληθυσμό Ελλήνων της διασποράς στο νότιο ημισφαίριο. Τον Νοέμβριο του 2020 το πανεπιστήμιο, υιοθετώντας μια νέα στρατηγική για να αντεπεξέλθει στις οικονομικές προκλήσεις της εποχής μας, επιδεινωμένες από τον κορονοϊό, ανακοίνωσε την πρότασή του να διακόψει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ακολούθησε μία δυναμική και αποφασιστική κινητοποίηση της ελληνικής παροικίας, καθώς και των Ελλήνων και των υποστηρικτών της γλωσσομάθειας γενικότερα, παγκοσμίως, η οποία οδήγησε σε μια σημαντική πρώτη νίκη. Με την ανακοίνωση της συνέχισης της λειτουργίας του προγράμματος, τουλάχιστον για τα επόμενα τρία χρόνια, η αποστολή τώρα επιστρέφει στην εξασφάλιση της μακροχρόνιας βιωσιμότητάς του.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική γλώσσα, πολιτισμός, πολυπολιτισμός, διασπορά.

1. Εισαγωγή

Το πανεπιστήμιο του La Trobe βρίσκεται στα βόρεια προάστια της πολιτείας της Βικτώριας, στη νοτιοανατολική Αυστραλία. Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται στο La Trobe από το 1978, με προσωπικό από το πανεπιστήμιο της Μελβούρνης, ενώ η διδασκαλία με εκπαιδευτικούς διορισμένους από το La Trobe χρονολογείται από το 1982 (Tsianikas & Maadad, 2013, σ. 391). Το πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών του La Trobe ανάγεται στο Τμήμα Γλωσσών και Γλωσσολογίας της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Σήμερα, το La Trobe είναι το τελευταίο πανεπιστήμιο της

πολυπολιτισμικής Μελβούρνης με πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών, αν και η πόλη η ίδια επιάρεται ότι έχει το μεγαλύτερο πληθυσμό Ελλήνων της διασποράς στο νότιο ημισφαίριο. Τον Νοέμβριο του 2020 το πανεπιστήμιο, υιοθετώντας μια νέα στρατηγική για να αντεπεξεχθεί στις οικονομικές προκλήσεις της εποχής μας, επιδεινωμένες από τον κορονοϊό, ανακοίνωσε την πρότασή του να διακόψει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ακολούθησε μία δυναμική και αποφασιστική κινητοποίηση της ελληνικής παροικίας και των υποστηρικτών της εκμάθησης γλωσσών γενικότερα, παγκοσμίως, η οποία οδήγησε σε μια σημαντική πρώτη νίκη. Με την ανακοίνωση της συνέχισης της λειτουργίας του προγράμματος, τουλάχιστον για τα επόμενα τρία χρόνια, η αποστολή τώρα επιστρέφει στην εξασφάλιση της μακροχρόνιας βιωσιμότητάς του.

Τα μαθήματα του προγράμματος περιλαμβάνουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της Ελλάδας, της Κύπρου και των Ελλήνων της διασποράς, αναδεικνύοντας με έμπρακτο τρόπο τον πολυπολιτισμό της Αυστραλίας. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μας απασχολεί όλο και περισσότερο, εφόσον το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών μας ανήκει πλέον στην τρίτη και τέταρτη γενιά, οι οποίες γενιές δεν μιλούν τη γλώσσα στο σπίτι όσο στο παρελθόν (Karidakis & Arunachalam, 2015). Επιπλέον, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ηλικίας και καταγωγής των σπουδαστών μας. Στην προσπάθειά μας να προσφέρουμε ένα πλούσιο πρόγραμμα εκπαίδευσης, ενσωματώνουμε στη διδασκαλία και την έρευνά μας τα πολύτιμα Αρχεία Δαρδάλη του πανεπιστημίου, τα οποία αντικατοπτρίζουν τη μετανάστευση των Ελλήνων στην Αυστραλία. Σκοπός του παρόντος κειμένου είναι να παρουσιάσει μία γενική εικόνα του προγράμματος και να αναφερθεί στις προοπτικές για το μέλλον του.

2. Το Πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών

2.1. Η δομή και η στοχοθεσία του Προγράμματος

Όσον αφορά τη δομή του προγράμματος Ελληνικών Σπουδών του La Trobe, προσφέρονται μαθήματα γλώσσας και πολιτισμού. Αναφορικά με τα επίπεδα γλωσσομάθειας, υπάρχουν δύο βασικές ομάδες φοιτητών: οι Αρχάριοι (Beginners), που αρχίζουν από το μηδέν, με το αλφάβητο, και οι Προχωρημένοι (post-VCE ή ‘Advanced’), που έχουν ολοκληρώσει το επίπεδο VCE Greek της 6ης Γυμνασίου (δηλαδή της 3ης Λυκείου σύμφωνα με το ελληνικό σύστημα). Ανάμεσα στους φοιτητές του προγράμματος υπάρχουν εκείνοι που μόλις έχουν ολοκληρώσει το VCE Greek και

Ξεκινούν τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, άλλοι που έχουν ελληνική καταγωγή αλλά δεν έχουν σπουδάσει ποτέ την ελληνική γλώσσα και αρχίζουν ως αρχάριοι, καθώς και άτομα μιας προχωρημένης ηλικίας, Φιλέλληνες, που θέλουν να μάθουν τη γλώσσα του Ομήρου, των Ευαγγελίων ή/και των Ελλήνων συμπολιτών τους. Πολλοί από τους τελευταίους έχουν ταξιδέψει στην Ελλάδα και θέλουν να μάθουν να επικοινωνούν στα ελληνικά πριν το επόμενο ταξίδι τους. Πιο πρόσφατα, παρακολουθούν το μάθημα και νέοι μη-ελληνικής καταγωγής οι οποίοι έλκονται από την κουλτούρα, τη μουσική, την κουζίνα και τις φιλίες τους με Ελληνοαυστραλούς, καθώς και από τις επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρει μια ξένη γλώσσα (π.χ. μετάφραση, διδασκαλία, αποτελεσματικότερη επικοινωνία ειδικά με τους ηλικιωμένους πελάτες, όπως στην περίπτωση μιας κοινωνικής λειτουργού που παρακολουθεί φέτος το μάθημα Αρχαρίων).

Ορισμένοι φοιτητές μετανάστευσαν από την Ελλάδα με τις οικογένειές τους μετά την Παγκόσμια Οικονομική Κρίση (2008), αλλά τα περισσότερα παιδιά είναι γεννημένα στην Αυστραλία, με γονείς (έναν ή και δύο) ελληνικής καταγωγής, και ανήκουν στην τρίτη και τέταρτη γενιά, δηλαδή, είναι τα εγγόνια των μεταναστών της δεκαετίας του 1950 και 1960. Όπως δηλώνουν τα ίδια, το κίνητρο για πολλά από αυτά τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα είναι η καλύτερη επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας, στην Αυστραλία και στην Ελλάδα. Συνολικά προσφέρονται δέκα μαθήματα γλώσσας (Greek 1-10). Τα επίπεδα που καλύπτονται αντιστοιχούν περίπου σε εκείνα (A1–Γ2) του ΚΕΠΑ (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες 2001, 2018, 2020).

2.1.1. Άξονας μαθημάτων που σχετίζονται με την Ελληνική Γλώσσα

Φυσικά, η έμφαση στα μαθήματα είναι η γλώσσα. Εντάσσουμε και λογοτεχνία (ποίηση και πεζογραφία) τόσο των μεγάλων Ελλήνων ποιητών και συγγραφέων όσο και των ομογενών καλλιτεχνών της 1ης, 2ης και 3ης γενιάς. Χρησιμοποιούμε την επικοινωνιακή μέθοδο με βάση το περιεχόμενο (communicative, contextual method). Το λεξιλόγιο διδάσκεται σε σχετικό πλαίσιο, π.χ., μια ενότητα για το περιβάλλον θα διαθέτει λεξιλόγιο και σχετικές ασκήσεις γύρω από αυτό το θέμα. Χρησιμοποιούμε την τεχνολογία και διάφορα ψηφιακά εργαλεία, διαδικτυακές πηγές και εφαρμογές που βοηθούν στη μάθηση λεξιλογίου (όπως filoglossia, Duolingo, Language Transfer, κ.ά.), ταινίες και άλλο οπτικο-ακουστικό υλικό. Στις ανώτερες τάξεις, εστιάζουμε στην ανάπτυξη της τεχνικής ορολογίας και του επιστημονικού λόγου. Ο κύριος στόχος μας καθ' όλη τη διάρκεια της σειράς μαθημάτων είναι η (αποτελεσματική) επικοινωνία. Τα γλωσσικά μαθήματα οργανώνονται σε τρεις ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα, εκτός από το πρώτο έτος των

Αρχαρίων που αποτελείται από τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως. Προσφέρεται και μία ώρα συνομιλίας κάθε εβδομάδα με αποσπασμένο/η καθηγητή/τρια από το Προξενείο της Ελλάδας. Έτσι προσθέτουμε στις ώρες επικοινωνίας μια πολύτιμη ώρα για συζήτηση με φυσικό ομιλητή της γλώσσας για να αξιοποιήσουμε την προφορική δεξιότητα.

Στην ομάδα «Αρχαρίων», στα ελληνικά όπως και στις άλλες γλώσσες που διδάσκονται στο πανεπιστήμιο του La Trobe (Γαλλικά, Ισπανικά, Ιταλικά, Ιαπωνικά, Κινεζικά και Χίντι), δεν χωρίζονται προς το παρόν τα άτομα που μαθαίνουν τη γλώσσα ως γλώσσα κληρονομιάς (όπου μιλούν έστω και λίγο τη γλώσσα στον οικογενειακό τους περιβάλλον) από εκείνα τα άτομα που την μαθαίνουν πραγματικά ως ξένη γλώσσα. Όπως προαναφέρθηκε, όλο και περισσότερο συμπίπτουν οι δύο αυτές κατηγορίες στην περίπτωση της ελληνικής. Άλλωστε, δεν υπάρχει προς το παρόν το προσωπικό να επιδιώξει μια τέτοια δοκιμή (για το διδακτικό προσωπικό υπάρχουν μόνο δύο θέσεις εργασίας, μία πλήρους και μία μερικής απασχόλησης). Βλέποντας όμως τα πράγματα από θετική σκοπιά, η αναπόφευκτη αυτή ανάμειξη οδηγεί σε μια χρήσιμη εμπειρία μάθησης όπου άτομα από διαφορετικά κοινωνικά, εθνικά και ηλικιακά υπόβαθρα σμίγουν στον χώρο του μαθήματος, αναπαράγοντας την ίδια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση κοινωνία που επιβιώνουμε εκτός μαθήματος. Μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλο και μοιραζόμαστε τις απόψεις και τις εμπειρίες μας ώστε να γίνεται το μάθημα ένας χώρος βελτίωσης της διαπολιτισμικής μας συνείδησης (intercultural awareness).

2.1.2. Άξονας μαθημάτων που σχετίζονται με τον Ελληνικό Πολιτισμό

Ο δεύτερος άξονας μαθημάτων επικεντρώνεται στον πολιτισμό. Σ' αυτή την μεταβατική περίοδο, λόγω των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν όλα τα πανεπιστήμια της Αυστραλίας εξαιτίας της πανδημίας (εφόσον εξαρτώνται ως ένα σημείο από τους φοιτητές του εξωτερικού), αναγκαστήκαμε όλοι να υποστούμε αρκετές περικοπές σχετικά με τα μαθήματα πολιτισμού. Το 2021 προσφέρθηκαν δύο μαθήματα μέσω ομαδικής διδασκαλίας στα αγγλικά με συνάδελφους από τα προγράμματα Γαλλικών, Ιταλικών και Ισπανικών Σπουδών. Στο πρώτο, 'Women Through History', εξετάσαμε τον πρωτοποριακό ρόλο που έπαιξαν γυναίκες από κάθε πολιτισμικό χώρο στην απόκτηση της ισότητας. Στο ελληνικό κομμάτι αναλύσαμε τις απεικονίσεις της Ελένης και της Πηνελόπης στα ομηρικά έπη, τη συνεισφορά της Λασκαρίνας Μπουμπουλίνας στην Επανάσταση του 1821, και τα επιτεύγματα της Μελίνας Μερκούρη. Στο δεύτερο μάθημα, 'Trans-European Translation', οι φοιτητές ασχολήθηκαν με τη μετάφραση, την ανάλυση κειμένων και τους λόγους που επηρεάζουν τις επιλογές των μεταφραστών. Η

διεπιστημονικότητα (interdisciplinarity) που προκύπτει από την ομαδική διδασκαλία παρέχει αρκετά θετικά, αφού τοποθετεί τον ελληνικό πολιτισμό σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Συνεχίζουμε να προσφέρουμε το δημοφιλές, και επίσης διεπιστημονικό, μάθημα του προγράμματος, ‘Ethnic and Civil Conflict in Southern Europe and Cyprus’, που εξερευνά τις εθνοτικές και εθνικές συγκρούσεις στην Ευρώπη και την Κύπρο. Το μάθημα αυτό, ιστορικού και κοινωνικού περιεχομένου, προσελκύει φοιτητές από άλλους κλάδους, όπως Ιστορία, Διεθνείς Σχέσεις. Πολιτικές επιστήμες, κ.ά.

2.2. Συμμετοχή σε προγράμματα στο εξωτερικό και συμπράξεις

Οι φοιτητές του La Trobe έχουν τη δυνατότητα για ένα χρονικό διάστημα να λάβουν μέρος και σε προγράμματα σπουδών στο εξωτερικό και σε προγράμματα ανταλλαγής (study abroad, exchange programs). Στο παρελθόν, οι φοιτητές του προγράμματος είχαν επισκεφτεί μέσω αυτών των πρωτοβουλιών την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, την Κρήτη και την Κύπρο. Επιπλέον, το 2019, εισαγάγαμε ένα εκπαιδευτικό ταξίδι στην Ελλάδα (Overseas Study Tour) ‘Connecting with Language and Culture in Greece’ μέσω του οποίου για τρεις εβδομάδες οι φοιτητές βιώνουν άμεσα την ελληνική κουλτούρα, απολαμβάνουν την Ελλάδα, τα αρχαία και τα σύγχρονα αξιοθέατα της χώρας, και βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο επί τόπου. Συνεργαστήκαμε με την ταξιδιωτική εταιρεία Touch down Tours (στη Μελβούρνη) για να σχεδιάσουμε ένα μάθημα που απευθύνεται στη διεθνοποίηση (internationalisation) η οποία συνιστά μία από τις στρατηγικές του La Trobe, και πολλών άλλων πανεπιστημίων. Το μάθημα λαμβάνεται ως μέρος ενός πτυχίου ή διπλώματος και επιδιώκει να δώσει στους φοιτητές μας μια εμπειρία εκτός Αυστραλίας. Το 2019, επισκεφτήκαμε το ΕΚΠΑ όπου παρακολούθησαμε μια διάλεξη για τη σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία. Το 2021, εξαιτίας του κορονοϊού, μεταμορφώθηκε σε διαδικτυακό ταξίδι στην Ελλάδα (Virtual Study Tour). Στη νέα του εκδοχή συμπεριέλαβε εικονικές ξεναγήσεις σε αρχαία τοπία, μια διάλεξη μέσω Zoom του ακαδημαϊκού Θανάση Αγάθου του ΕΚΠΑ σχετικά με το έργο του Νίκου Καζαντζάκη, και μια διαδικτυακή συνάντηση (δραστηριότητα αμοιβαίας μάθησης μεταξύ ομολόγων / peer-learning activity) με φοιτητές και φοιτήτριες της καθηγήτριας Ελένης Γρίβα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, όπου επικεντρωθήκαμε στα θέματα της γλώσσας και του πολιτισμού στην Ελλάδα και την Αυστραλία.

Αν και το πρόγραμμα ελληνικών του La Trobe είναι το μοναδικό στην πολιτεία, υπάρχουν τρόποι για ενδιαφερόμενους φοιτητές άλλων πανεπιστημίων να εγγραφούν σε

αυτό: (1) μέσω cross-institutional study, χάρη σε διαπανεπιστημιακή συνεργασία, όπου το μάθημα που παίρνουν αναγνωρίζεται ως μέρος του πτυχίου του δικού τους πανεπιστημίου, ή (2) αν δεν μπορούν να προσθέσουν άλλο μάθημα στις σπουδές τους (αυτό ισχύει και για σπουδαστές του La Trobe - ενδέχεται, παραδείγματος χάριν, ένας συγκεκριμένος κλάδος σπουδών να απαιτεί ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθημάτων), τότε μπορούν να εγγραφούν, παράλληλα, σε ένα ξεχωριστό Δίπλωμα Ελληνικής Γλώσσας, το οποίο παρέχει ειδικότητα στα ελληνικά, μέσω της παρακολούθησης έξι μαθημάτων γλώσσας και δύο μαθημάτων πολιτισμού κατά τη διάρκεια τριών ή τεσσάρων χρόνων. Με αυτή την εναλλακτική λύση, οι φοιτητές αποκτούν μια επιπλέον σειρά προσόντων στον χώρο των γλωσσικών ικανοτήτων.

Το 2018 ξεκινήσαμε με τον συνάδελφο Δρ. Δημήτρη Γκόνη μια ευρεία διαφήμιση του προγράμματος. Παραβρισκόμαστε με ενημερωτικά φυλλάδια στα διάφορα φεστιβάλ της Μελβούρνης (π.χ. στους Αντίποδες της οδού Lonsdale), ξεκινήσαμε σελίδα στο Facebook την οποία επιμελείται μία φοιτήτριά μας (<https://www.facebook.com/GreekStudiesLTU/>), επισκεπτόμαστε σχολεία για να ενημερώσουμε τα παιδιά για την ύπαρξη των ελληνικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (το 2021, λόγω της πανδημίας και με τη βοήθεια του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Ελληνικής Γλώσσας της Βικτώριας, πραγματοποιήσαμε τέσσερα διαδικτυακά ενημερωτικά εργαστήρια για περίπου 100 μαθητές). Έχουμε παρατηρήσει μία σταδιακή άνοδο στον αριθμό των εγγραφών. Ο συνολικός αριθμός φοιτητών στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας έχει αυξηθεί από 28 το 2018, σε 48 το 2020, και σε 70 το 2021 (σύμφωνα με την ετήσια απογραφή τον Μάρτιο). Διακρίνουμε λοιπόν μια αύξηση κατά 60%.

Το πρόγραμμα φιλοξενεί και μεταπτυχιακές σπουδές. Το 2021, δύο φοιτήτριες ολοκλήρωσαν το πτυχίο Master's, η πρώτη με μια συγκριτική λογοτεχνική ανάλυση της απεικόνισης του εμφυλίου πολέμου στην Ελλάδα και την Ισπανία μέσα από τα έργα του Νίκου Καζαντζάκη και του Manuel Chaves Nogales, και η δεύτερη δημιουργώντας ένα σχολικό εγχειρίδιο το οποίο ενσωματώνει τη λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας. Ο υποψήφιος διδάκτορας του προγράμματος συνεχίζει τη διατριβή του, η οποία εξετάζει τις ιστορικές, πολιτικές και οικονομικές σχέσεις μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και τις επιπτώσεις τους στη γύρω περιοχή. Η ύπαρξη τριών μεταπτυχιακών φοιτητών το 2021 (παραπάνω απ' ό,τι στα άλλα γλωσσικά προγράμματα

του La Trobe) σηματοδοτεί τη σκόπιμη καλλιέργεια ενός ζωντανού ερευνητικού περιβάλλοντος.

Είμαστε ιδιαίτερα ευγνώμονες για τη γενναιόδωρη προσφορά (Vassilogianis Bequest) στο πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών από το 2010 του ευεργέτη μας, του αείμνηστου Αναστασίου Βασιλογιάννη, η οποία μας παρέχει τη δυνατότητα να βραβεύουμε με ένα χρηματικό ποσό κάθε έτος όσους και όσες έχουν αριστεύσει, και να προσφέρουμε διάφορες άλλες δραστηριότητες στους φοιτητές μας, όπως διαλέξεις επιστημόνων και παρουσιάσεις ποιητών και άλλων καλλιτεχνών. Στο πανεπιστήμιο υπάρχει και ο δραστήριος φοιτητικός σύλλογος La Trobe University Greek Society (LUGS), με τον οποίο συνεργάζεται το πρόγραμμα διοργανώνοντας διαλέξεις, δημόσιες ενημερωτικές συνεδριάσεις και άλλες δράσεις.

Αξίζει να αναφερθούν τα σπουδαία Αρχεία Δαρδάλη της Διασποράς των Ελλήνων (<https://www.lib.LaTrobe.edu.au/greek-archives/hdms.htm>), για τα οποία είναι υπεύθυνη η βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου και τα οποία ενσωματώνουμε στο εκπαιδευτικό και ερευνητικό μας πρόγραμμα. Ο θησαυρός αυτός περιλαμβάνει αντικείμενα που εξιστορούν τη μετανάστευση των Ελλήνων στην Αυστραλία, κυρίως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο. Τα Αρχεία περιέχουν φωτογραφίες, επιστολές, σπάνιες εφημερίδες από την Ελλάδα, βιβλία Ελλήνων συγγραφέων από την Ελλάδα και την Αυστραλία, κινηματογραφικές ταινίες, κ.ά. Ο επιχειρηματίας κύριος Ζήσης Δαρδάλης χρηματοδότησε ένα μεγάλο μέρος της συλλογής, εξού και η ονομασία. Τα Αρχεία Δαρδάλη περιέχουν ένα μέρος της ιστορίας της διασποράς των Ελλήνων και ταυτόχρονα, και πολύ σημαντικά, ένα μέρος της ιστορίας της Αυστραλίας (πβ. Nikolakopoulos & Vassilacopoulos, 2003). Υπάρχει απέραντο υλικό εδώ για μεταπτυχιακές έρευνες. Φυσικά δημιουργούμε εργασίες γύρω από αυτά και για όσους δεν πρόκειται να συνεχίσουν μετά το τρίτο έτος σπουδών.

Συνεργαζόμαστε όλο και περισσότερο με τον Σύλλογο Εκπαιδευτικών Ελληνικής Γλώσσας Βικτώριας (Modern Greek Teachers' Association of Victoria, MGTAV) που ασχολείται με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τον Απρίλιο του 2021 το MGTAV συγκρότησε μια Ομάδα Εργασίας (ονομαζόμενη “Φάρος”) ώστε να σχεδιάσει μια στρατηγική για την ελληνομάθεια στην Αυστραλία, προτείνοντας τρόπους για να καλλιεργήσουμε κίνητρα και να προσελκύσουμε νέους από μικρή ηλικία να μάθουν τη γλώσσα (Lo Bianco, 2021). Μια πρόταση αφορά την χρήση της γλώσσας εκτός μαθήματος και την ενθάρρυνση βιωματικής μάθησης – παραδείγματος χάριν,

παράλληλα με επισκέψεις σε ελληνικά καταστήματα και σχετικούς χώρους εστίασης που θα συνεπάγονται συνομιλίες στα ελληνικά, θα οργανώνονται και κατασκηνώσεις, όπου τα παιδιά θα μιλούν ελληνικά σε χώρους διασκέδασης, θα ταυτίζονται με άλλους ελληνόφωνους συνομήλικούς τους, θα δημιουργούν φίλιες και μια αγάπη για την κοινή τους γλώσσα.

Μια σχετική πρωτοβουλία του προγράμματος Ελληνικών Σπουδών είναι η προσπάθειά μας να απευθυνθούμε σε ελληνικές επιχειρήσεις και άλλους παροικιακούς οργανισμούς για να δημιουργήσουμε θέσεις πρακτικής άσκησης (student internships), οι οποίες θα προσφέρουν στους φοιτητές την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα σε χώρους εργασίας. Μας ενδιαφέρουν ιδιαίτερα οι οίκοι ευγηρίας που παρέχουν φροντίδα σε πολλούς ηλικιωμένους Έλληνες συμπαρόικους. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας και η πολιτισμική ευαισθητοποίηση (cultural awareness) των σπουδαστών μας τους καθιστούν ικανούς τόσο για φροντιστές όσο για προϊσταμένους και διευθυντές σε αυτές τις υπηρεσίες. Η πρόσβαση στον επαγγελματικό τομέα απασχολεί σοβαρά το πανεπιστήμιο – αναφέρεται ως ένα κομβικό ενδιαφέρον στη στρατηγική του (<https://www.LaTrobe.edu.au/about/vision>), οπότε η καλλιέργεια κριτηρίων που θα ευνοούν την πρόσληψη των απόφοιτων του προγράμματος σε χώρους εργασίας θα είναι αμοιβαία επωφελής.

3. Προοπτικές

Όσον αφορά το μέλλον, υπάρχουν λόγοι για συγκρατημένη αισιοδοξία. Η προσπάθειά μας να ευθυγραμμίσουμε το πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών με τη στρατηγική του πανεπιστημίου συνεχίζεται, η εμπειρία των φοιτητών και των φοιτητριών μας είναι θετική (κατά την ανατροφοδότηση που συντονίζει το πανεπιστήμιο κάθε εξάμηνο), ο αριθμός των εγγαφών αυξάνεται, προωθούμε τη διεπιστημονικότητα και τη διεθνοποίηση, και ενισχύουμε τις επαγγελματικές προοπτικές των φοιτητών και φοιτητριών μας με τις ευκαιρίες πρακτικής άσκησης σε οίκους ευγηρίας, επιχειρήσεις και κοινωνικούς οργανισμούς που χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα και εκτιμούν και έχουν σχέση με τον ελληνικό πολιτισμό.

Ας μην ξεχνάμε ότι είναι και θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως μας τόνιζε ο αείμνηστος ομογενής συνδικαλιστής Ζάγκαλης (Zangalis, 2009). Δικαιούμαστε να έχουμε την ευκαιρία να μαθαίνουμε τη γλώσσα της πολιτισμικής μας κληρονομιάς. Ως πολίτες της πολυπολιτισμικής Μελβούρνης δικαιούμαστε ένα πρόγραμμα Ελληνικών

Σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της πόλης μας. Η διγλωσσία άλλωστε είναι ένα αγαθό που τρέφει την πνευματική ευελιξία και θα έπρεπε να υποστηρίζεται και να ενθαρρύνεται από την πολιτεία (Hajek & Slaughter, 2014). Πάντως, η ενωμένη, δυναμική και αποφασιστική κινητοποίηση της παροικίας κατά το τέλος του 2020 για τη συνέχιση του προγράμματος Ελληνικών Σπουδών στο La Trobe αποδεικνύει τη στενή σχέση της παροικίας με την ελληνική γλώσσα καθώς και την ακλόνητη πίστη και δέσμευσή της σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση Αυστραλία.

Οι διαπραγματεύσεις κατά το τέλος του 2020 οδήγησαν στην απόφαση του πανεπιστημίου να συνεχίσει τη λειτουργία του προγράμματος. Θα επανεξεταστεί το θέμα το Μάρτιο του 2023. Το πανεπιστήμιο επίσης συγκρότησε μια Επιτροπή Συντονισμού για να βοηθήσει το πρόγραμμα να πετύχει δύο βασικούς στόχους: (1) την αύξηση του αριθμού των φοιτητών και (2) τη συγκέντρωση χρημάτων. Δημιούργησε μία σελίδα για δωρεές για να ενισχύσει την προσπάθεια να συλλεχθεί το ποσό που αποφασίστηκε ως εγγύηση της συνέχισης του προγράμματος για τα επόμενα τρία χρόνια, το οποίο πρόκειται να καλύψει τα έξοδα που δεν καλύπτονταν το 2020 από τον αριθμό φοιτητών (<https://www.LaTrobe.edu.au/giving/support-greek-language>). Η Επιτροπή αποτελείται από στελέχη του πανεπιστημίου και της παροικίας, με εκπροσώπους της Ελληνο-Ορθόδοξης Κοινότητας Μελβούρνης και Βικτώριας, της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αυστραλίας, του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Νεοελληνικών Βικτώριας (MGTAV), και του επιχειρηματικού τομέα. Η πρώτη συνάντηση έλαβε χώρα το Μάρτιο και η συζήτηση επικεντρώθηκε στην καλλιέργεια κριτηρίων που θα ευνοούν την πρόσληψη των απόφοιτων του προγράμματος σε χώρους εργασίας. Ξεκινήσαμε με την ένταξη φοιτητών μας στους τοπικούς οργανισμούς της Πρόνοιας (Pronia) και της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης (GOCMV), και στο εγγύς μέλλον θα συνεργαστούμε με το γηροκομείο Φροντίδα, με τους ελληνικούς ραδιοφωνικούς σταθμούς SBS-Greek και 3ZZZ και με μια εταιρεία μετάφρασης (Ethnolink), ώστε οι φοιτητές μας να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα της ελληνικής εκτός μαθήματος, σε σχετικούς χώρους εργασίας. Ενδέχεται σε μερικές περιπτώσεις αυτές οι θέσεις πρακτικής άσκησης να οδηγήσουν σε μόνιμη απασχόληση.

Η αύξηση του αριθμού των φοιτητών είναι ενθαρρυντική. Η μεγάλη ποικιλία που υπάρχει στην ηλικία και την καταγωγή των φοιτητών/τριών μας δημιουργεί ένα συναρπαστικό περιβάλλον από το οποίο όλοι μας μαθαίνουμε. Συνεχίζουμε να ενσωματώνουμε τα πολύτιμα Αρχαία Δαρδάλη στα μαθήματα και την έρευνά μας. Στόχος μας είναι η

προσφορά ενός ποιοτικού προγράμματος και η συνεργασία με διάφορους φορείς της ευρύτερης παροικίας, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων και των επιχειρήσεων, για να αυξήσουμε το ενδιαφέρον για τα ελληνικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

4. Επίλογος

Κλείνοντας, επισημαίνεται ένα σχόλιο που σχετίζεται με τη σημαντική επέτειο των 200 χρόνων από την Επανάσταση του 1821. Η εντυπωσιακή κινητοποίηση και ενότητα του λαού μας και των υποστηρικτών μας κατά το τέλος του 2020 μας χάρισε μια πρώτη νίκη. Ο αγώνας όμως για να σταθεροποιήσουμε το πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών του πανεπιστημίου La Trobe, να προσελκύσουμε περισσότερους φοιτητές, ελληνικής και μη-ελληνικής καταγωγής, και να εξασφαλίσουμε το μέλλον του συνεχίζεται. Πηγή έμπνευσης για τον αγώνα αυτόν αποτελούν τα αθάνατα λόγια του Νίκου Καζαντζάκη από την εισαγωγή του μυθιστορήματος του *Ο Καπετάν Μιχάλης*: «Όταν ο άνθρωπος «κρατάει με τα δόντια την ψυχή του κι εξακολουθεί με πίστη, με πείσμα να κυνηγάει το αδύνατο, τότε γίνεται το θαύμα ... το αδύνατο γίνεται δυνατό».

Βιβλιογραφία

- Hajek, J., & Slaughter, Y. (Eds.). (2014). *Challenging the Monolingual Mindset*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Karidakis, M., & Arunachalam, D. (2015). Shift in the use of migrant community languages in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-22. doi:10.1080/01434632.2015.1023808.
- Lo Bianco, J. (2021). *Pharos. The vitality and presence of Modern Greek in contemporary Australia*. Melbourne: ACER Press.
- Nicolacopoulos, T., & Vassilacopoulos, G. (2003). The making of Greek-Australian citizenship: From heteronomous to autonomous political communities. *Modern Greek Studies (Australia and New Zealand). A Journal for Greek Letters* 11, 165-176.
- Tsianikas, M., & Maadad, N. (2013). Modern Greek in Australia: A study of the current situation and future perspectives. *Journal of Modern Greek Studies – Special Issue*, 362-406.
- Zangalis, G. (2009). *Migrant workers and ethnic communities: Their struggles for social justice and cultural rights. The role of Greek-Australians*. Melbourne: Common Ground.

Γλωσσικοί Πόροι για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς: το Greek Heritage Language Corpus και η διδακτική αξιοποίησή του

Ζωή Γαβριηλίδου

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
zgabriil@helit.duth.gr

Λύδια Μίτιτς

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
lmitis@helit.duth.gr

Abstract

The paper presents the Greek Heritage Language Corpus (GHLC), which is the first spoken corpus of Greek as a heritage language including data from 1st, 2nd and 3rd generation Greek heritage speakers living in Chicago, Moscow and Saint Petersburg. It contains 144.987 tokens and approximately 90 hours of recordings, and consists of three sub-corpora according to geographical criteria: the Moscow sub-corpus consisting of 23380 tokens, the Saint Petersburg sub-corpus consisting of 29910 tokens, and the Chicago sub-corpus including 91697 tokens. The GHLC is a freely available, carefully sampled homogeneous and rich in sociolinguistic metadata corpus which contains: (a) digitized audio recordings, (b) transcriptions of the elicited narratives and conversations, and (c) metadata including demographic information, language learning history, self-rated proficiency, language use, and language learning motivational profile of 69 Greek heritage language speakers. The paper documents the GHLC design stages, its linguistic content, the available metadata, and the main technical features in order to inform the interested academia about this newly-compiled resource and further argue the importance of using corpus data in the study and the teaching of heritage languages.

Keywords: Spoken corpus, Greek as a Heritage Language, criteria for creating a corpus.

Περίληψη

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχει δημοσιευτεί μεγάλος αριθμός μελετών αναφορικά με τις Γλώσσες Πολιτισμικής Κληρονομιάς (ΓΠΚ), ελάχιστοι είναι οι γλωσσικοί πόροι που να διατίθενται για τη θεωρητική μελέτη ή τη διδασκαλία των γλωσσών αυτών. Η έλλειψη αυτή είναι ακόμη μεγαλύτερη για την Ελληνική ως ΓΠΚ. Στόχος της παρούσας δημοσίευσης είναι να παρουσιάσει το Greek Heritage Language Corpus (GHLC), το οποίο είναι το πρώτο προφορικό σώμα κειμένων με δεδομένα ομιλητών της Ελληνικής ως ΓΠΚ <http://synmorphose.gr/index.php/el/projects-gr/ghlc-gr-menu-gr/ghlc-outline>, που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου «Ποικιλίες της ελληνικής ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς: δημιουργία σώματος κειμένων και συγκριτική μελέτη» (MIS 5006199) και είχε ως στόχο να συλλέξει δεδομένα προφορικού λόγου από ομιλητές της Ελληνικής ως ΓΠΚ από την ελληνική κοινότητα του Σικάγου (Η.Π.Α.), της Αγίας Πετρούπολης (Ρωσία), και της Μόσχας (Ρωσία).

Το GHLC περιλαμβάνει: (α) ηχητικά αρχεία με 90 ώρες απομαγνητοφωνημένου ακουστικού υλικού από αφηγήσεις και συζητήσεις με ομιλητές της ελληνικής ως ΓΠΚ από το Σικάγο, την Αγία Πετρούπολη, και τη Μόσχα, (β) απομαγνητοφωνήσεις των ηχητικών αρχείων με βασικά μεταδεδομένα (συνολικά 130.000

λέξεις, 85.000 λέξεις από το Σικάγο, 25.000 λέξεις από την Αγία Πετρούπολη και 20.000 από τη Μόσχα), (γ) μεταδεδομένα από ερωτηματολόγια με ερωτήσεις υποβάθρου σε μορφή αρχείου SPSS. Στη δημοσίευση παρουσιάζονται προτάσεις για τη διδακτική αξιοποίηση του GHLC.

Λέξεις-κλειδιά: Προφορικό σώμα δεδομένων, Ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής κληρονομιάς, κριτήρια δημιουργίας corpus.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η (κοινωνιο)γλωσσική έρευνα έχει εστιάσει την προσοχή της στη μελέτη των *Γλωσσών Πολιτισμικής Κληρονομιάς* (ΓΠΚ). Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε σε γλώσσες που ομιλούνται, σε κάποιο βαθμό, σε διασπορικές κοινότητες από τους μετανάστες και τα παιδιά τους. *Ομιλητές μιας ΓΠΚ* είναι, από την άλλη πλευρά, όσοι δίγλωσσοι ομιλητές ομιλούν τη γλώσσα της πλειονότητας, αλλά ταυτόχρονα γνωρίζουν, σε κάποιο βαθμό, και χρησιμοποιούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ως μέρος της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και της ταυτότητάς τους, τη γλώσσα που ομιλείται στη χώρα από όπου μετανάστευσαν οι ίδιοι ή οι πρόγονοί τους (Benmamoun, Montrul, & Polinsky, 2013· Montrul, 2008, 2016· Schmid, 2011). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ομιλητών ΓΠΚ είναι ότι με το πέρασμα από τη μία γενιά στην άλλη, και καθώς οι περιστάσεις χρήσης της ΓΠΚ και η λειτουργικότητά της είναι περιορισμένες, χάνουν τη γλωσσική τους ικανότητα στη ΓΠΚ, ενώ παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στη φωνητική/φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη (Au και συν., 2002· Gavriilidou & Mitits, 2021· Keating και συν., 2011· Laleko, 2010· Montrul & Bowles, 2009· Polinsky, 2008· Rothman, 2007), λεξιλόγιο (Gavriilidou & Mitits, 2020· Montrul & Foote, 2014), σημασιολογία και πραγματολογία (Montrul & Ionin, 2012).

Η προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι τα σώματα κειμένων με δεδομένα από ΓΠΚ αποτελούν σημαντικούς γλωσσικούς πόρους που συνεισφέρουν στην ενδελεχή μελέτη των ΓΠΚ (Orfitelli & Polinsky, 2012· Plaster, 2013· Rakhilina, Vyrenkova & Polinsky, 2016· Polinsky & Scontas, 2019). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο έχουν δημιουργηθεί, πρόσφατα, σώματα κειμένων μιας σειράς γλωσσών όπως η ουαλική, ισπανική, ιαπωνική, κινεζική, ρωσική ως ΓΠΚ¹. Ας σημειωθεί ότι με τον όρο *γλωσσικοί πόροι* αναφερόμαστε

¹ Πβ. Το New England Corpus of Heritage and Second Language Speakers (NECHSLS) (<http://digitalhumanities.umass.edu/nechsls>), το Heritage Language Variation and Change Project (U Toronto) (http://projects.chass.utoronto.ca/ngn/HLVC/1_4_corpus.php), το Corpus of American Danish (CoAmDa) (<https://danishvoices.ku.dk/corpus-of-american-danish/>) και το Corpus of American Norwegian Speech (CANS) (<http://tekstlab.uio.no/glossa/html/?corpus=amerikanorsk>).

εδώ σε σύνολα ψηφιακών γλωσσικών δεδομένων, δομημένων με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και τεκμηριωμένων σύμφωνα με ορισμένο σχήμα μεταδεδομένων, τα οποία αξιοποιούνται στη μελέτη της γλώσσας, για εκπαιδευτικούς σκοπούς, κ.ά..

Ωστόσο, παρά τον μεγάλο αριθμό Ελλήνων που ζουν σε διασπορικές κοινότητες, ο οποίος υπολογίζεται σε 5-7 εκατομμύρια, δεν υπήρχαν μέχρι πρότινος αντίστοιχα σώματα κειμένων για την Ελληνική ως ΓΠΚ. Στόχος, επομένως, της παρούσας δημοσίευσης είναι να παρουσιάσει το Greek Heritage Language Corpus (GHLC), το οποίο είναι το πρώτο προφορικό σώμα κειμένων με δεδομένα αποκλειστικά¹ από ομιλητές της Ελληνικής ως ΓΠΚ (<http://synmorphose.gr/index.php/el/projects-gr/ghlc-gr-menu-gr/ghlc-outline>) και να συζητήσει τη διδακτική αξιοποίησή του.

2. Αρχές σχεδίασης του GHLC

Ο σχεδιασμός του GHLC εδράζεται στις βασικές αρχές επιλογής περιεχομένου και διασφάλισης αντιπροσωπευτικότητας και αυθεντικότητας των σωμάτων κειμένων, όπως διατυπώθηκαν από τον Sinclair (Sinclair & Carter, 2004; Sinclair, 2005) και παρουσιάζονται παρακάτω:

- *Κριτήρια επιλογής περιεχομένου:* Το περιεχόμενο επιλέχθηκε με βάση την επικοινωνιακή λειτουργία διαφορετικών ποικιλιών της Ελληνικής ως ΓΠΚ και, πιο συγκεκριμένα, τη χρήση της Ελληνικής ως ΓΠΚ από ομιλητές που ανήκουν στη γλωσσική κοινότητα του Σικάγου, της Αγίας Πετρούπολης και της Μόσχας.
- *Αυθεντικότητα:* Η συλλογή του υλικού βασίστηκε σε αυστηρό πρωτόκολλο, που περιελάμβανε την παραγωγή αυθόρμητου (στο πλαίσιο ελεύθερης συζήτησης σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας) ή καθοδηγούμενου (με τη χρήση ερεθισμάτων για παραγωγή μέσω βίντεο ή ημιδομημένης συνέντευξης) λόγου που εμπεριέκλειε αφήγηση, περιγραφή και κατευθυντικό λόγο.
- *Σκοπός:* Το GHLC δημιουργήθηκε προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα που θα συνεισφέρουν α) στη θεωρητική συζήτηση για την απόκτηση της μορφοσύνταξης, του λεξιλογίου και της πραγματολογίας από ομιλητές της Ελληνικής ως ΓΠΚ, β) στον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και

¹ Δεδομένα από την Ελληνική ως ΓΠΚ περιλαμβάνονται και στο RUEG Corpus <https://zenodo.org/record/3765218#.YX5tYBzQCbg>.

ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων που θα προκύπτουν από την ανάλυση αναγκών των συγκεκριμένων ομάδων και θα ανταποκρίνονται επακριβώς στις ανάγκες τους.¹

- *Επιλογή δείγματος:* Η επιλογή δείγματος βασίστηκε σε τρία κριτήρια: α) τη γεωγραφική κατανομή, για τον λόγο αυτό συμπεριλήφθηκαν δεδομένα από τρεις διαφορετικές ποικιλίες της Ελληνικής ως ΓΠΚ, β) την ηλικιακή αντιπροσώπευση, και έτσι περιλαμβάνονται τουλάχιστον τρεις γενιές ομιλητών, γ) τη συμπερίληψη πολλών διαφορετικών κειμενικών ειδών.
- *Τρόπος εμφάνισης, τυπολογία, πρόσβαση:* Το GHLC είναι ένα εξειδικευμένο, ψηφιακό, προφορικό σώμα δεδομένων της Ελληνικής ως ΓΠΚ που είναι διαθέσιμο ελεύθερα online στο διαδίκτυο για την ακαδημαϊκή κοινότητα και περιλαμβάνει μεταγραφή και σχολιασμό των δεδομένων.
- *Κειμενικότητα:* Το GHLC περιλαμβάνει τεμάχια λόγου με προφορικές παραγωγές τόσο στην κυρίαρχη γλώσσα (Αγγλική, Ρωσική) όσο και στην Ελληνική ως ΓΠΚ, προκειμένου να καταστεί δυνατή η σύγκριση στη γλωσσική ικανότητα ανάμεσα στις δύο γλώσσες καθώς και κανονικές δομές και αποκλίσεις.
- *Αντιπροσωπευτικότητα:* Όπως προτείνεται από τους Leech, Myers και Thomas (1995) και τον Thompson (2005), η κατασκευή του GHLC ακολούθησε τη διαδικασία: ηχογράφηση, μεταγραφή, κωδικοποίηση, επισημείωση, βασίστηκε σε συγκεκριμένα κριτήρια (βλ. κριτήρια επιλογής και αυθεντικότητα παραπάνω), περιλαμβάνει ποικιλία κειμενικών ειδών και λόγο από γυναίκες και άντρες (βλ. δείγμα παρακάτω) και διαθέτει συστηματική τεκμηρίωση με πληροφορίες για κάθε συστατικό του.
- *Τυποποίηση και τεκμηρίωση:* Το GHLC ανανεώνεται και εμπλουτίζεται διαρκώς με νέα δεδομένα κυρίως μαθητών της Ελληνικής ως ΓΠΚ, αλλά και μεταδεδομένα και η χειροκίνητη επισημείωσή του βασίζεται σε λεξιλογικά και μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά που αναδεικνύονται από τα δεδομένα. Για κάθε στάδιο της επισημείωσης παρέχεται τεκμηρίωση.

¹ Ήδη κατόπιν ανάλυσης του υπο-corpus του Chicago, έπειτα από πρόσκληση του Γραφείου Εκπαίδευσης της Αρχιεπισκοπής Αμερικής δημιουργήθηκε από την Ομάδα του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας ΣυνΜορφωση του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του Δ.Π.Θ. αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ΓΠΚ σε κοινοτικά σχολεία στην Αμερική, το οποίο θα κυκλοφορήσει έντυπα και ηλεκτρονικά στα τέλη του 2021. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει α) τέσσερα διακριτά syllabi, ένα για το Νηπιαγωγείο (Kindergarten) που αντιστοιχεί στην τάξη Pre-K1, ένα για το επίπεδο των αρχαρίων (Novice) που αντιστοιχεί στις τάξεις K1, K2 και K3 και δύο για το μεσαίο επίπεδο (Intermediate): ένα για το επίπεδο Intermediate Low που αντιστοιχεί στις τάξεις K4 και K5 και ένα για το επίπεδο Intermediate Mid to High που αντιστοιχεί στις τάξεις K6-K8, β) σαφείς οδηγίες διδασκαλίας, γ) μαθησιακά αποτελέσματα με τη μορφή Can-Do statements που περιγράφουν τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με την ολοκλήρωση κάθε ενότητας που περιλαμβάνεται στο syllabus.

- **Μέγεθος:** Το GHLC περιλαμβάνει 144.987 tokens και κατά προσέγγιση 90 ώρες ηχογραφήσεων. Απαρτίζεται από τρία υπο-corpora: το υπο-corpus της Μόσχας που περιέχει 23380 tokens (και 30 ώρες ηχογραφήσεων), το υπο-corpus της Αγίας Πετρούπολης που περιέχει 29910 tokens (ομοίως 30 ηχογραφήσεων), και το υπο-corpus του Σικάγου που περιλαμβάνει 91697 tokens (30 ώρες ηχογραφήσεων). Ο λόγος ανάμεσα στον αριθμό των tokens/30 ώρες ηχογραφήσεων είναι πολύ αποκαλυπτικός για τη γλωσσική ικανότητα των ομιλητών των τριών διαφορετικών κοινοτήτων.

Ανακεφαλαιώνοντας, το GHLC βασίζεται σε μεθοδολογικά άψογη δειγματοληψία, προσφέρει ομοιογενή και πλούσια κοινωνιογλωσσικά μεταδεδομένα και περιλαμβάνει α) ψηφιοποιημένες ηχογραφήσεις, β) μεταγραφές των δεδομένων, γ) μεταδεδομένα (δημογραφικές πληροφορίες, γλωσσικές διαδρομές και προτιμήσεις των συμμετεχόντων, αυτοαξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας, γλωσσική χρήση, κίνητρα των συμμετεχόντων στην έρευνα). Όλες οι παραπάνω πληροφορίες είναι ελεύθερα προσβάσιμες στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

3. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	Chicago (U.S.)	Moscow (Russia)	St. Petersburg (Russia)
Συμμετέχοντες	32	15	22
Φύλο	12 άντρες / 20 γυναίκες	6 άντρες / 9 γυναίκες	11 άντρες / 11 γυναίκες
Ηλικιακό εύρος			
<12 = 5	5	2	0
12-17 = 6	6	0	0
18-22 = 0	0	2	1
23-28 = 0	0	2	4
29-40 = 6	6	2	11
41-55 = 14	14	4	6
55+ = 1	1	3	0
Εκπαίδευση			
πρωτοβάθμια	7	2	0
δευτεροβάθμια	5	2	2
τριτοβάθμια	12	9	19
μεταπτυχιακό	8	2	1

Χώρα γέννησης	U.S.A. = 26	Russia = 5	Russia = 17
	Greece = 6	Other = 10	Other = 5

4. Το πρωτόκολλο συλλογής δεδομένων

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ποιότητα των δεδομένων ενός σώματος κειμένων είναι εξίσου σημαντική με το μέγεθός του (Kennedy, 1998), δημιουργήθηκε ένα αυστηρό πρωτόκολλο συλλογής δεδομένων, που έλαβε υπόψη προηγούμενες σχετικές έρευνες. Το πρωτόκολλο περιελάμβανε τα εξής:

- α) συλλογή μεταδεδομένων μέσω του Greek Heritage Language Questionnaire (GHLQ),
- β) παραγωγή αφήγησης με τη χρήση βίντεο ως ερεθίσματος για την παραγωγή λόγου,
- γ) παραγωγή αυθόρμητου λόγου μέσω ημιδομημένης συνέντευξης.

Το GHLQ είναι ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες έρευνες (Carreira, 2009· Gignoux, 2009· Jensen & Llosa, 2007· Lyutykh, 2012· Montrul, 2012· Torres, 2012) και σταθμίστηκε ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας (Gavriilidou & Mitits, 2019· Gavriilidou & Mitits, 2021). Περιλαμβάνει 29 ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία (ερωτήσεις 1-3), βιογραφικές πληροφορίες (ερωτήσεις 4-9), πληροφορίες για τις γλωσσικές προτιμήσεις των συμμετεχόντων (ερωτήσεις 10-14), για την προηγούμενη εκπαίδευσή τους (ερώτηση 15), την έκθεσή τους σε γραπτό και προφορικό λόγο στη γλώσσα της πλειονότητας και τη ΓΠΚ (ερωτήσεις 16-22), την αυτό-αξιολόγηση της γλωσσικής τους ικανότητας ανά δεξιότητα (ερωτήσεις 23-26) και τέλος τη στάση τους απέναντι στη ΓΠΚ (ερωτήσεις 27-29). Ο δείκτης Cronbach-Αγια τις ερωτήσεις 23-26 ήταν .969 υποδηλώνοντας υψηλό βαθμό αξιοπιστίας τους ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε ηλεκτρονικά την άνοιξη του 2019.

Ως κίνητρο για την παραγωγή αφήγησης χρησιμοποιήθηκε το Pearstory (Chafe, 1980) και οι συμμετέχοντες περιέγραφαν την ιστορία του βίντεο, αρχικά στη γλώσσα της πλειονότητας (αγγλικά, ρωσικά) και κατόπιν στην ελληνική, προκειμένου να καταστεί δυνατόν να συλλεχθεί δείγμα λόγου διαφορετικών ανθρώπων που μιλούν για το ίδιο θέμα. Η αφήγηση και στις δύο γλώσσες, πρώτα στην κυρίαρχη γλώσσα και κατόπιν στη ΓΠΚ επιλέχτηκε αφενός προκειμένου να ενεργοποιηθούν γνωστικά σχήματα, ώστε να δράσουν βοηθητικά κατά την παραγωγή της ΓΠΚ, αφετέρου προκειμένου να συγκριθεί

η γλωσσική ικανότητα στις δύο γλώσσες. Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης της ιστορίας του βίντεο, οι συμμετέχοντες καλούνταν, μέσω ημιδομημένης συνέντευξης, να περιγράψουν ένα πασχαλινό έθιμο, να αφηγηθούν ένα ανέκδοτο ή μια αστεία ιστορία, να αναφερθούν σε ένα συναίσθημα. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβρη του 2018 έως τον Μάιο του 2019. Η επαφή με την κοινότητα του Σικάγο και ο προγραμματισμός των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μέσα από προσωπικές γνωριμίες μίας από τις δυο ερευνήτριες, ενώ η επαφή με τις κοινότητες της Αγίας Πετρούπολης και της Μόσχας πραγματοποιήθηκαν μέσω συναδέλφων από το Πανεπιστήμιο Λομονόσοφ της Μόσχας και του Κρατικού Πανεπιστημίου της Αγίας Πετρούπολης ως μέρος αντίστοιχων πρωτοκόλλων συνεργασίας που είχαν υπογραφεί ανάμεσα στα δύο Ιδρύματα και το ΔΠΘ, καθώς και μέσω του Ελληνικού Συλλόγου Αγίας Πετρούπολης.

5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω δύο ταξιδιών για έρευνα πεδίου. Η διαδικασία ήταν ίδια για το Σικάγο και για την Αγία Πετρούπολη και Μόσχα και διήρκεσε δέκα περίπου μέρες για κάθε αποστολή. Τα δεδομένα ηχογραφήθηκαν με τη χρήση του Olympus VN 78000 PC voice recorder. Οι ψηφιακές ηχογραφήσεις ανέρχονταν σε 90 ώρες ομιλίας, οι οποίες έτυχαν περαιτέρω επεξεργασίας, καθώς αφαιρέθηκαν άσχετοι θόρυβοι και έγινε τεμαχισμός του φωνητικού συνεχούς.

Προκειμένου να καταγραφεί το μέγεθος του corpus και να υπολογιστεί ο λόγος ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους/token (TTR), χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο tlCorpusv12.1.0.2685, που αποτελεί μέρος της Σουίτας TLex (Lexicography, Terminology & Corpus Software) (<http://shwanedje.com/>). Στον Πίνακα 2 καταγράφονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Πίνακας 2. TTR

	Chicago (U.S.)	Moscow (Russia)	St. Petersburg (Russia)
Types	7950	4297	5092
Tokens	91697	23380	29910
TTR%	8.7	18.4	17.0
Alltokens n=144.987			

6. Διαδικασία απομαγνητοφώνησης-μεταγραφής

Το σύνολο των ηχογραφήσεων (αφηγήσεις, συνεντεύξεις, κ.τ.λ.) απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν σε ορθογραφική γραφή από εκπαιδευμένους ερευνητές σε καθεμιά από τις τρεις γλώσσες και, εν συνεχεία, ελέγχθηκαν από τους συντονιστές του Έργου. Κάθε εναλλαγή του λόγου αριθμήθηκε. Αξιοποιήθηκαν τα σύμβολα παρακάτω σύμβολα (Pavlidou, 2012) για να δηλωθούν οι παύσεις, αυτοδιορθώσεις και άλλα χαρακτηριστικά της ομιλίας (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Σύμβολα μεταγραφής

=	Fast, immediate continuation with a new turn or segment
(0.0)	Καταγραφή παύσης σε δευτερόλεπτα και δέκατα του δευτερολέπτου
(.)	Μικροπαύση έως 0.1 sec
<u>word</u>	Αύξηση της έντασης ή έμφαση
:	Μάκρυνση
::	μάκρυνση 0.8-1.0 sec
-	Διακοπή
↑	Ανοδικός τόνος
↓	Καθοδικός τόνος
°word°	Syllables or words quieter than surrounding speech by the same speaker
><	Το τεμάχιο λόγου ανάμεσα στα >< εκφέρεται ταχύτερα
<>	Το τεμάχιο λόγου ανάμεσα στα <> είναι συντεταμημένο
·hhh	εισπνοή
hhh	εκπνοή
(())	Analyst comment
<x>	Λέξη που δεν ακούγεται ευκρινώς
(word)	Πιθανή απόδοση λέξης που δεν ακούγεται με ευκρίνεια
/	αυτοδιόρθωση
//	διόρθωση
?	Ανοδική επιτόνιση
(ΤΣΚ)	Alveolar click
@	Γέλιο
@word@	Γέλιο κατά την εκφορά λέξης
# word #	Αβέβαιη ομιλία
[...]	Τεμάχιο λόγου που έχει αφαιρεθεί
(O)	Αντικατάσταση ονόματος για διατήρηση ανωνυμίας στα δεδομένα

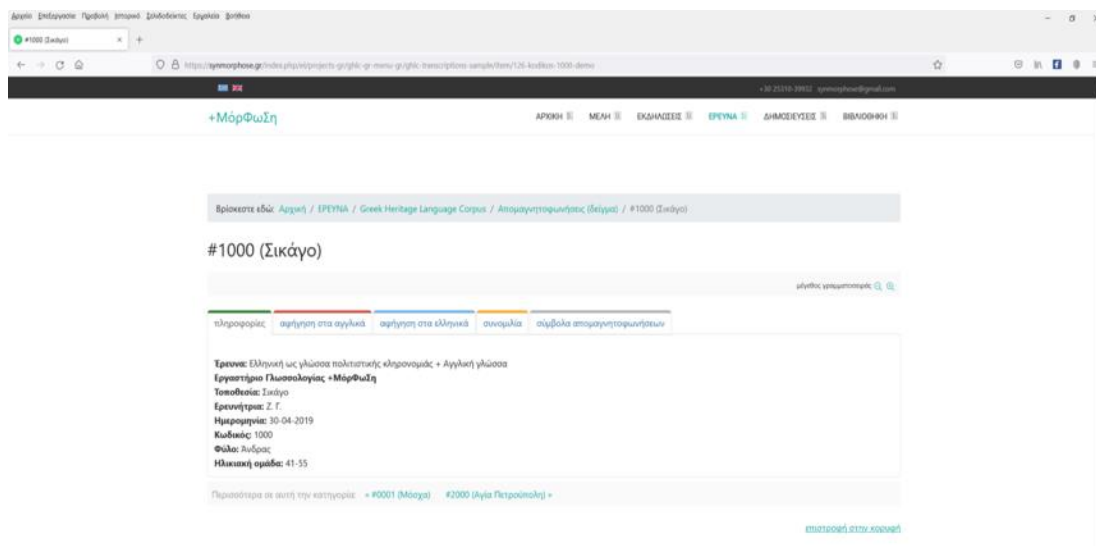
Κάθε μεταγραμμένο κείμενο συνδέθηκε με τα αντίστοιχα μεταδεδομένα. Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας, αφαιρέθηκε κάθε στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει σε ταύτιση των συμμετεχόντων στην έρευνα.

7. Πλατφόρμα παρουσίασης

Το GHLC είναι προσβάσιμο από την ιστοσελίδα του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας ΣυνΜορφωση (<http://synmorphose.gr>) μέσω του μενού ΕΡΕΥΝΑ και του υπομενού Greek Heritage Language Corpus (βλ. Εικόνα 1).

Στην ιστοσελίδα που διατίθεται στα ελληνικά και αγγλικά περιλαμβάνεται:

- α) μια σύντομη περιγραφή του corpus,
- β) οι μεταγραφές των δεδομένων με τα μεταδεδομένα τους σε μορφή αρχείου pdf, που υποδιαιρούνται σε πέντε υπομενού: γενικές πληροφορίες για τον ομιλητή, την αφήγηση του pear story στη γλώσσα της πλειονότητας, την αφήγηση του pear story στην ελληνική, τη συνομιλία στην ελληνική και τα σύμβολα απομαγνητοφωνήσεων (βλ. Εικόνα 1),
- γ) Αίτηση χορήγησης πρόσβασης στο corpus.



Εικόνα 1. Η πλατφόρμα παρουσίασης του GHLC

You are here: [Home](#) / [PROJECTS](#) / [Greek Heritage Language Corpus](#) / [Sample Transcriptions](#) / #1000 (Chicago)

#1000 (Chicago)

Εικόνα 2. Δείγμα από την αγγλική εκδοχή της πλατφόρμας παρουσίασης του GHLC

8. Διδακτικές εφαρμογές

Προφορικά σώματα δεδομένων όπως το GHLC αποτελούν σημαντική πηγή για τη μελέτη και την ανάλυση του λόγου ομιλητών ΓΠΚ, καθώς αντικατοπτρίζουν το επίπεδο κατάκτησης της ΓΠΚ, γλωσσική φθορά ή περιπτώσεις φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών, λεξιλογικών, σημασιολογικών ή πραγματολογικών αποκλίσεων καθώς και περιπτώσεις εναλλαγής κώδικα ή επιδράσεις της γλώσσας της πλειονότητας στη ΓΠΚ που οδηγούν στη δημιουργία ιδιοσυγκρασιακών γραμματικών και τη νεολογική χρήση λέξεων (Gavriilidou & Mitits, 2020). Η μελέτη του GHLC ανέδειξε χαρακτηριστικά των ομιλητών της Ελληνικής ως ΓΠΚ που είναι απολύτως συμβατά με την προηγούμενη σχετική βιβλιογραφία: σε (κοινωνιο)γλωσσικό επίπεδο εμφανίζουν δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου που περιορίζονται στην επικοινωνία σε ανεπίσημα περιβάλλοντα (καθημερινές δραστηριότητες, φαγητό, οικογένεια κτλ.) αλλά ανεπάρκεια σε πιο σύνθετες δεξιότητες (π.χ. επιχειρηματολογία) ενώ δείχνουν προτίμηση στην κοινωνικά κυρίαρχη γλώσσα (αγγλική, ρωσική). Επιπλέον, ενώ σε μικρότερη ηλικία δεν αποδίδουν υψηλή αξία στη ΓΠΚ, αργότερα, ως ενήλικοι, συχνά επιλέγουν να «ξαναμάθουν» τη ΓΠΚ και να βελτιώσουν την επάρκειά τους. Παράλληλα έχουν

επάρκεια στο βασικό λεξιλόγιο, συχνά με διαλεκτικές αποχρώσεις και σε όψεις της γραμματικής που κατακτώνται νωρίς κατά τη βρεφική ή παιδική ηλικία ενώ δυσκολεύονται στη μορφολογία του ρήματος, την κλιτική μορφολογία, τη συμφωνία πτώσης-αριθμού-γραμματικού γένους, τη σειρά όρων, την υπόταξη, το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, κτλ. Όλες οι παραπάνω πληροφορίες αξιοποιήθηκαν για τη συγγραφή του *Προγράμματος Σπουδών για την ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς στις ΗΠΑ* που είναι διαθέσιμο στο <https://synmorphose.gr/index.php/el/publications-gr/syllabi-menu-gr> (Γαβριηλίδου, Μητσιάκη, Κρομμύδα, Κουλαρμάνης & Μίτιτς, 2021), έπειτα από ανάθεση από το Γραφείο Εκπαίδευσης της Αρχιεπισκοπής Αμερικής.

Το ΠΣ λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά των ομιλητών της Ελληνικής ως ΓΠΚ, όπως αποτυπώνονται στο GHLC, τα προηγούμενα εγχειρήματα από εκπαιδευτικούς φορείς της Ελλάδας και της Αμερικής, αλλά και την πρόσφατη γλωσσολογική έρευνα και αποτελείται από:

(1) ένα εισαγωγικό κείμενο σε απλό και κατανοητό λόγο για τις ανάγκες των μαθητών ΓΠΚ, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στην προσχολική και σχολική ηλικία,

(2) μαθησιακά αποτελέσματα/στόχους με τη μορφή “can-do statements” συνοδευόμενα από κατάλληλο περιεχόμενο και διδακτικό υλικό ανά ηλικιακό επίπεδο και επίπεδο ελληνομάθειας (syllabi). Οι στόχοι/τα μαθησιακά αποτελέσματα οργανώνονται με βάση τρία διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας, τα οποία αντιστοιχίζονται με τις σχολικές τάξεις:

- Νηπιαγωγείο (Kindergarten, Pre-K1),
- Αρχάριοι (Novice K1, K2 και K3),
- Μεσαίο επίπεδο:
 - Intermediate Low: K4, K5,
 - Intermediate Mid to High: K6-K8.

Επίσης, διαβαθμίζονται στο πλαίσιο 11-13 χρηστικών θεματικών, οι οποίες ανακυκλώνονται στα τρία επίπεδα (3) ενημερωτικό υλικό για τις ομάδες αναφοράς και (4) εργαλεία διάγνωσης, κατάταξης και αξιολόγησης. Για την κατάρτισή του λήφθηκαν υπόψη και τροποποιήθηκαν ελαφρώς τα στάδια διαμόρφωσης προγραμμάτων διδασκαλίας ΓΠΚ που προτείνει η Beaudrie (2016).

9. Συμπεράσματα

Στη δημοσίευση αυτή παρουσιάστηκαν τα βήματα κατασκευής, τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο του GHLC, το οποίο αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο μελέτης για μια ΓΠΚ, όπως η ελληνική, για την οποία διατίθενται ελάχιστοι γλωσσικοί πόροι, αλλά και δύο κυρίαρχες γλώσσες όπως η αγγλική και η ρωσική. Τα δεδομένα επιτρέπουν τη μελέτη όχι μόνο της ελληνικής ως ΓΠΚ αλλά παρέχουν πολύτιμα στοιχεία για τη γλωσσική επαφή, τη γλωσσική διατήρηση και τη φθορά. Παράλληλα, οι συνεντεύξεις αποτελούν πολύτιμους πόρους για εθνογραφικές, ανθρωπολογικές, κοινωνιολογικές ή ιστορικές μελέτες αναφορικά με προσωπικές ιστορίες μεταναστών. Τέλος, έγινε ιδιαίτερη αναφορά στην αξιοποίηση του GHLC για τη συγγραφή του *Προγράμματος Σπουδών για την ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς στις ΗΠΑ* αναδεικνύοντας τη σημασία της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού βασισμένου σε σώματα κειμένων (corpus-based) και στην ανάλυση αναγκών (needs analysis-based) της ομάδας στόχου.

Αναγνώριση - ευχαριστίες

Η παρούσα δημοσίευση εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου «ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΩΜΑΤΟΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ» (MIS 5006199) που συγχρηματοδοτήθηκε από το ΕΣΠΑ και Εθνικούς πόρους.

Βιβλιογραφία

- Au, T., Knightly, L., Jun, S., & Oh, J. (2002). Overhearing a language during childhood. *Psychological Science, 13*, 238-243.
- Beaudrie, S. M. (2016). Building a Heritage Language program. In S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 80-98). Georgetown University Press.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics. *Theoretical Linguistics, 39* (3-4), 129-181.
- Carreira, M. (2009). *Student Questionnaire*. National Heritage Language Resource Center, available at <http://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/research#researchproficiency>.

- Chafe, W. L. (1980). *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ: Ablex.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Μητσιάκη, Μ., Κρομμύδα, Α., Κουλαρμάνης, Α., & Μίτιτς, Λ. (υπό δημοσίευση). Δημιουργία Προγράμματος Σπουδών για την ελληνική ως Γλώσσα Πολιτισμικής Κληρονομιάς στις ΗΠΑ. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Μητσιάκη & Α. Φλιάτουρας (Επιμ.), *Τιμητικός τόμος για την Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή*, Επετηρίδα της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2019). Profiling Greek heritage language speakers in the USA and Russia, *European Journal of Language Studies*, 6(1), 28-42.
- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2020). Loanblends in the speech of Greek heritage speakers: a corpus-based lexicological approach. *EURALEX XIX Congress of the European Association for Lexicography, Lexicography for inclusion, Proceedings Book, 1*, 351-360.
- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2021). The Socio-linguistic Profiles, Identities, and Educational Needs of Greek Heritage Language Speakers in Chicago. *Journal of Language and Education*, 1, 80-97.
- Gignoux, A. (2009). *Survey of demographic and self-identification information for heritage learners of Mexican descent*. National Heritage Language Resource Center, available at <http://nhlrc.ucla.edu/data/questionnaires.asp>.
- Jensen, L., & Llosa, L. (2007). Heritage language reading in the university: A survey of students' experiences, strategies, and preferences. *Heritage Language Journal*, 5(1), 98-116.
- Keating, G., VanPatten, B., & Jegerski, J. (2011). Who was walking on the beach? Anaphora resolution in Spanish heritage speakers and adult second language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 193-222.
- Kennedy, G. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. London: Longman.
- Laleko, O. (2010). The Syntax-Pragmatics Interface in Language Loss. Covert Restructuring of Aspect in Heritage Russian. *Unpublished PhD dissertation, University of Minnesota*.
- Leech, G., Myers, G., & Thomas, J. (1995). *Spoken English on Computer: Transcription. Mark-up and Application*. New York: Longman.
- Lyutykh, E. (2012). *Survey for Parents in Russian and English*. National Heritage Language Resource Center, available at <http://nhlrc.ucla.edu/data/questionnaires.asp>.

- Montrul, S. (2008). Second language acquisition welcomes the heritage language learner: Opportunities of a new field. *Second Language Research*, 24, 487-506.
- Montrul, S. (2012). *Bilingual background questionnaire for Spanish/English speakers*. National Heritage Language Resource Center.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, S., & Bowles, M. (2009). Back to basics: Differential object marking under incomplete acquisition in Spanish heritage speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 363-383.
- Montrul, S., & Foote, R. (2014). Age of acquisition interactions in bilingual lexical access: A study of the weaker language of L2 learners and heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 274-303.
- Montrul, S., & Ionin, T. (2012). Dominant language transfer in Spanish heritage speakers and L2 learners in the interpretation of definite articles. *The Modern Language Journal*, 96(1), 70-94.
- Orfitelli, R., & Polinsky, M. (2012). When performance masquerades as comprehension: Assessing grammaticality in non-L1 populations. *Unpublished MS, Harvard University*.
- Pavlidou, Th.-S. (2012). The Corpus of Spoken Greek: Goals, challenges, perspectives. *LREC Proceedings, Workshop 18 (Best Practices for Speech Corpora in Linguistic Research)*, 23-28.
- Plaster, K. (2013). Designing corpora of spoken heritage languages. Harvard University. June 19. Seventh Heritage Language. Retrieved from https://www.google.com/search?client=firefox-b.d&sxsrf=ALeKk03Ur3hBtiDnx6VmwDDmrgwQKGhsJA:158271621421&q=plaster+designing+corpora+of+spoken+language&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjHl_atj_e_nAhXTtXEKHdH5ABwQBSgAegQICRAn&biw=1920&bih=916.
- Polinsky, M. (2008). Heritage language narratives. In D. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging*. New York: Routledge. Available at <http://ling.ucsd.edu/~polinsky/pubs/frog%20stories.pdf>.
- Polinsky, M., & Scontras, G. (2019). A roadmap for heritage language research. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-6. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000555>.

- Rakhilina, E., Vyrenkova, A., & Polinsky, M. (2016). Linguistic creativity in heritage speakers. *Glossa*, 1(1), 1-29.
- Rothman, J. (2007). Heritage speaker competence differences, language change, and input type: inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. *The International Journal of Bilingualism*, 11, 359-389.
- Schmid, M. (2011). *Language attrition*. New York: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and Text–Basic Principles. In M. Wynne (Ed.) *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Tuscan Word Centre.
- Sinclair, J., & Carter, R. (2004). *Trust the text: Language, corpus and discourse*. Routledge.
- Thompson, P. A. (2005). Spoken language corpora. In M. Wynne (Ed.) *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Tuscan Word Centre.
- Torres, J. (2012). *Language background questionnaire for heritage speakers of Spanish*. National Heritage Language Resource Center.

Ενιαίο σχολικό ΑΠΣ για την Ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο: Διαστάσεις, δομή, αρχές, περιεχόμενο, καινοτομίες

Μαρία Μητσιάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας, ΔΠΘ
mmitsiaki@helit.duth.gr

Δέσπω Κυπριανού

Λειτουργός Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού Α΄ΥΠΠΑΝ Κύπρου
kyprianou.de@unic.ac.cy

Μαρία Πιτζιολή

Λειτουργός του ΠΙ Κύπρου
pitzoli.m@cyearn.pi.ac.cy

Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου

Προϊστάμενη του Τομέα Επιμόρφωσης του ΠΙ Κύπρου
hadjitheodoulou.p@cyearn.pi.ac.cy

Μαρία Ηρακλέους

Λειτουργός του ΠΙ Κύπρου
eracleous.m@cyearn.pi.ac.cy

Abstract

A new school Curriculum of Greek as a Second Language is implemented in Cyprus preschool, primary, and secondary education as from September 2020. In this paper, we provide an overview of the SL Curriculum, laying the emphasis on (a) the rationale behind it (dimensions and principles), (b) its components and content, and (c) the innovations that it introduces in the multilingual school contexts of Cyprus.

Keywords: Curriculum for Greek as a second language, syllabi, CEFR, continuity, multilingual and multicultural awareness, evaluation.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή, παρουσιάζεται το Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο ως προς (α) τις διαστάσεις και τις αρχές του, (β) τα συστατικά μέρη και το περιεχόμενό του (προγραμματικό κείμενο, syllabi, συνοδευτικοί διδακτικοί πόροι και εργαλεία αξιολόγησης) και (γ) τις καινοτομίες που εισάγει.

Λέξεις-κλειδιά: Ενιαίο σχολικό ΑΠΣ για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, syllabi, ΚΕΠΑ, βιογραφική συνέχεια, πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική επίγνωση, αξιολόγηση.

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη Δεύτερη Γλώσσα έχει απασχολήσει εδώ και αρκετές δεκαετίες την εκπαιδευτική και γλωσσολογική κοινότητα. Ο ίδιος ο όρος *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Δεύτερη Γλώσσα* παραπέμπει σε διαφοροποιούμενα σημαινόμενα, παρουσιάζοντας άλλοτε άπλωμα και άλλοτε στένεμα της σημασίας του ως προς και τα δύο συστατικά του: (α) το τι συνιστά αναλυτικό πρόγραμμα και (β) το πώς προσδιορίζεται η δεύτερη γλώσσα (Γ2).

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος *αναλυτικό πρόγραμμα* χρησιμοποιείται συχνά για να αποδώσει τους όρους curriculum και syllabus στην περίπτωση της Γ2 (Μητσιάκη και συν., 2020). Και στη διεθνή βιβλιογραφία η χρήση και το περιεχόμενο των όρων ποικίλλει (βλ. Graves, 2016). Ωστόσο, ήδη από τη δεκαετία του 1990 το curriculum αποτελεί τον υπερόνυμο όρο, εφόσον εμπεριέχει «όλες τις σχετιζόμενες διαδικασίες λήψης αποφάσεων για όλους τους συμμετέχοντες» (Johnson, 1989, σ. 1), οι οποίες οδηγούν στα παρακάτω προϊόντα: προγραμματικά κείμενα πολιτικής βασισμένα στην ανάλυση αναγκών, syllabi, προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, διδακτικούς πόρους και δράσεις διδασκαλίας και μάθησης. Μεταγενέστερα, ο Richards (2013, σ. 6) ορίζει το curriculum της Γ2 ως «τον συνολικό σχεδιασμό μιας σειράς μαθημάτων, ο οποίος επιτρέπει να επιτευχθούν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα», ενώ τον όρο syllabus «ως την οργάνωση του περιεχομένου σε διδάξιμες και προσιτές για μάθηση ενότητες, οργανωμένες σε μια λογική σειρά».

Αναλυτικά προγράμματα για τη δεύτερη γλώσσα αναπτύχθηκαν πρώιμα σε περιοχές όπου υπάρχει θεσμοθετημένη διγλωσσία, όπως ο Καναδάς, ενώ σε πολλές περιοχές όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και η Ινδία αναδείχθηκαν σε μεγάλο βαθμό ΑΠΣ της αγγλικής ως Γ2. Πολλά από τα προγράμματα αυτά είναι σχολικά και άλλα απευθύνονται σε ενήλικες, φοιτητές ή/και επαγγελματίες. Σημείο-τομή αποτέλεσε η συγγραφή ευρύτερων καθοδηγητικών πλαισίων, όπως το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* (ΚΕΠΑ, 2001, 2020) στην Ευρώπη και τα (World-Readiness) Standards for Learning Languages στην Αμερική (1996, 2015). Προκειμένου να παράσχουν ευρεία κάλυψη των πολλαπλών και διαφοροποιούμενων αναγκών στο πλαίσιο της γλωσσομάθειας, τα παραπάνω κείμενα αναφοράς ενσωματώνουν γενικευτικές και συχνά α-συγκεκριμενικές περιγραφές των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και προσεγγίζουν ολιστικά χωρίς σημαντικές διακρίσεις τη δεύτερη και την ξένη γλώσσα.

Στην Ευρώπη, το ΚΕΠΑ πλαισιώνει τη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση και έχει συνταχτεί ώστε να είναι παντός σκοπού, ευέλικτο, ανοιχτό, δυναμικό, φιλικό προς τον χρήστη και μη δογματικό (μτφ. ΚΕΠΑ, 2008, σσ. 8-9). Ως γενικό και μη εξειδικευμένο ανά γλώσσα πλαίσιο, το ΚΕΠΑ αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και μάλιστα με εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό (Little, 2007, σ. 649). Τα τελευταία χρόνια, όμως, επισημαίνεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη να προσαρμοστεί κατάλληλα στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε γλώσσας, ομάδας-στόχου και συγκεκριμένου (Little, 2012).

Από την πρώτη σύλληψη του ΚΕΠΑ έως και σήμερα τόσο οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες όσο και το περιεχόμενο της πολυγλωσσίας εντός της ΕΕ έχουν τροποποιηθεί σημαντικά, με αποτέλεσμα η προσαρμογή του να αποτελεί πρόκληση στην περίπτωση των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο στη σχολική εκπαίδευση. Οι πολιτικές και τα παιδαγωγικά μέτρα που υιοθετούνται στην Ευρώπη για την ουσιαστική ένταξη των μαθητών αυτών ποικίλλουν (π.χ. διδασκαλία στην ξεχωριστή ή στη μικτή τάξη, Eurydice, 2019α), σε μια προσπάθεια να αλλάξει το δεδομένο ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο συχνά εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επιδόσεων σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που είναι φυσικοί ομιλητές (OECD, 2006, 2016, 2020). Για τους μαθητές αυτούς η δεύτερη γλώσσα αποτελεί το μέσο της διδασκαλίας, την ίδια στιγμή που πολλοί παράγοντες παραμένουν άγνωστοι ή δύσκολο να σταθμιστούν λόγω της έντονης ποικιλότητας, π.χ. σε ποιον βαθμό ήρθαν και έρχονται σε επαφή με την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα εντός και εκτός σπιτιού, ποιες άλλες γλωσσικές ποικιλίες έχουν στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο κ.ά.

Στο πλαίσιο της προσαρμογής του ΚΕΠΑ έχουν αναπτυχθεί νέοι περιγραφητές (Goodier & Szabo, 2018α, 2018β) για διαφορετικές ηλικίες μαθητών αλλά και συνοδευτικοί τόμοι (2018, 2020), ενώ παράλληλα επιδιώκεται η ανάπτυξη ολοκληρωμένων σχολικών ΑΠΣ για την ενίσχυση των μεταναστών ή προσφύγων μαθητών, τα οποία σε μεγάλο βαθμό περιορίζονται στην αγγλική ως Γ2 (βλ. Čatibušić & Little, 2014· Little & Kirwan, 2019).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται συνοπτικά το ενιαίο *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα* (ΑΠΣ-Γ2)¹ στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση της Κύπρου. Το ΑΠΣ-Γ2 αποτελεί την πρώτη συστηματική και

¹ Το ΑΠΣ-Γ2 είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου: Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία - Οικοσελίδα (pi.ac.cy). Υπό έκδοση είναι και η έντυπη (επικαιροποιημένη) μορφή του.

ολοκληρωμένη προσπάθεια προσαρμογής του ΚΕΠΑ σε ελληνόφωνο σχολικό περιβάλλον όπου η ελληνική αποτελεί την επίσημη πλειονοτική γλώσσα της διδασκαλίας και της μάθησης. Το ΑΠΣ-Γ2 λειτουργεί συμπληρωματικά τόσο προς τα ΑΠΣ της γλώσσας (π.χ. της μητρικής και των ξένων γλωσσών) όσο και τα ΑΠΣ των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. της Φυσικής, της Ιστορίας κτλ.).

2. Διαστάσεις

Το ΑΠΣ-Γ2 συνιστά έναν ευρύ καθοδηγητικό χάρτη που περιλαμβάνει τη συνολική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης της ελληνικής ως Γ2 από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο. Για την ανάπτυξη του ΑΠΣ-Γ2 λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη γλωσσική πολιτική και εκπαίδευση (μ.ά. Little, 2009· Beacco, Byram και συν., 2016· Beacco, Fleming και συν., 2016· Baïdak και συν., 2017· Goodier & Szabo, 2018α, 2018β· European Commission, 2018· Eurydice, 2019β).

Στο ΑΠΣ-Γ2 η έννοια της συνέχειας στη γλωσσική μάθηση θεωρείται κομβική και διακρίνεται σε (1) βιογραφική, (2) θεματική και (3) πολυγλωσσική (βλ. European Commission, 2018, σ. 19).

Η *βιογραφική συνέχεια* προϋποθέτει όχι μόνο την πρόβλεψη της διαδοχικής μάθησης από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, π.χ. από το δημοτικό στο γυμνάσιο, αλλά και την επικοινωνία ανάμεσα στα σχολικά περιβάλλοντα στα οποία ο μαθητής συμμετέχει σε κάθε φάση της σχολικής του πορείας.

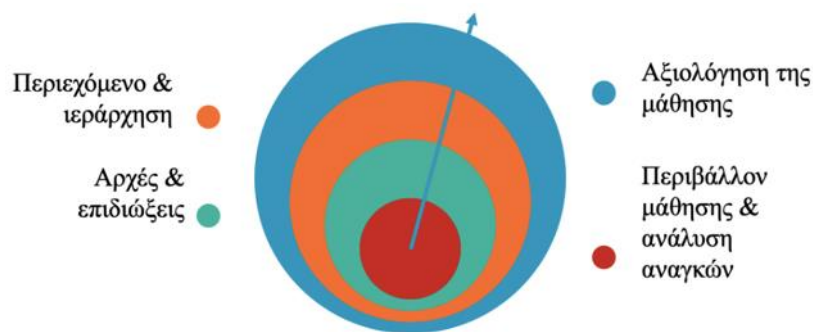
Η *θεματική συνέχεια* υποδηλώνει (α) την ανάπτυξη των μαθημάτων της γλώσσας σε θεματικούς κύκλους, οι οποίοι αναπτύσσονται σπειροειδώς (π.χ. *Εαυτός, Οικογένεια* στο Α1, *Προσωπικές ιστορίες* στο Α2 και *Διαπροσωπικές σχέσεις-Κοινωνικές επαφές* στο Β1), ανακυκλώνονται και διαβαθμίζονται ως προς τη δυσκολία τους ανά επίπεδο ελληνομάθειας (βλ. και Ιακώβου, 2015· Ρουσουλιώτη & Παναγιωτίδου, 2015) αλλά και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και (β) τη σταδιακή έκθεση των μαθητών σε ακαδημαϊκή γνώση μέσα από τα σχολικά μαθήματα, καθώς και σε γλωσσικά ευαίσθητο διδακτικό υλικό σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (βλ. και European Commission, 2018, σ. 19).

Η πολυγλωσσική συνέχεια διασφαλίζει ότι λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται οι δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών σε διάφορες γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες για την επέκταση και την ενδυνάμωση του συνολικού γλωσσικού τους ρεπερτορίου. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάπτυξη του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης κατά

την επαφή των μαθητών με την ετερότητα (τόσο τη γλωσσική όσο και την πολιτισμική). Μέσω της εξοικείωσης με περισσότερες της μίας γλώσσες και της επίγνωσης της αξίας της διαφορετικότητας επιδιώκεται να προσεγγιστεί πιο αποτελεσματικά η ενεργός πολιτειότητα.

3. Δομή

Το ΑΠΣ-Γ2 έχει σπονδυλωτή δόμηση στο πρότυπο των Nation και Macalister (2010), (βλ. Σχήμα 1). Το περιεχόμενο του κάθε μέρους/κύκλου παρουσιάζεται στη συνέχεια με συντομία.



Σχήμα 1. Τα συστατικά μέρη του ΑΠΣ-Γ2

3.1. Περιβάλλον μάθησης και ανάλυση αναγκών

Στην ανάλυση αναγκών συνέβαλε καθοριστικά τόσο η επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων που αντλήθηκαν από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ) όσο και η σημαντική ανατροφοδότηση που έχει ληφθεί μέσω των επιμορφώσεων που έχει πραγματοποιήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου την τελευταία δεκαετία (φύλλα αξιολόγησης σεμιναρίων, ερωτηματολόγια διερεύνησης επιμορφωτικών και άλλων αναγκών). Η διαδικασία αυτή ανέδειξε τις ανάγκες που υπάρχουν σε ό,τι αφορά τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την κατάσταση μάθησης.

(1) *Μαθητές*: (α) Ως πιο συχνές μητρικές γλώσσες των μαθητών αναδείχθηκαν η ρουμανική, η ρωσική, η βουλγαρική και ποικιλίες της αραβικής. (β) Διαπιστώθηκε ότι συχνά η γνωσιακή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν συνάδει με τις γλωσσικές τους δεξιότητες στην ελληνική, καθώς πολλοί φτάνουν στην Κύπρο και εγγράφονται στο σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία ή στο μέσο της σχολικής χρονιάς. Αρκετά συχνά δεν έχουν εκτεθεί σε προηγούμενο σχολικό

γραμματισμό. (γ) Ακόμη, καταγράφηκε η ανάγκη μεγαλύτερης ενίσχυσης συγκεκριμένων ομάδων:

- των νηπίων που έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά με την ελληνική στο νηπιαγωγείο,
- των παιδιών της Α΄ Δημοτικού που εκτίθενται για πρώτη φορά στον βασικό γραμματισμό αλλά και σε πολυγραμματισμούς,
- των ασυνόδευτων ανηλίκων που συχνά παρουσιάζουν ζητήματα ελλιπούς φοίτησης και
- των μαθητών που εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα σε ηλικία που πρέπει να φοιτήσουν στο Λύκειο και καλούνται σε σύντομο χρονικό διάστημα να αποκτήσουν τόσο επικοινωνιακές όσο και ακαδημαϊκές δεξιότητες, προκειμένου να συμμετάσχουν στις Παγκύπριες Εξετάσεις.

(2) *Εκπαιδευτικοί*: Ως πιο συχνά αιτήματα των εκπαιδευτικών αναδείχτηκαν (α) ο κατάλληλος προγραμματισμός της διδασκαλίας τόσο στην ξεχωριστή όσο και στη μικτή τάξη, (β) η κατάλληλη διαχείριση της παρεμβολής στοιχείων της κυπριακής διαλέκτου στη διαγλώσσα των μαθητών αλλά και (γ) η διάκριση των δυσκολιών των παιδιών που οφείλονται σε παρεμβολή της μητρικής γλώσσας ή σε πιθανή δυσλεξία. Παράλληλα, εκφράστηκε η ανάγκη (δ) επιμόρφωσής τους σε σχέση με τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού και γλωσσικών δοκιμασιών, με την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων διδασκαλίας της γλώσσας, με την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας κ.ά. και (ε) της ενεργού συμμετοχής τους σε δίκτυα εκπαιδευτικών για τη διάχυση καλών πρακτικών και ανταλλαγής διδακτικού υλικού.

(3) *Περίσταση μάθησης*: Τα κεντρικά ζητήματα που ανέδειξε η ανάλυση αναγκών ήταν (α) η ανάγκη διαμόρφωσης ενός πιο ξεκάθολου χρονοδιαγράμματος διδασκαλίας και (β) ο σχεδιασμός κατάλληλων διδακτικών πόρων.

Οι παραπάνω ανάγκες καλύπτονται με διακριτές επεξηγηματικές ενότητες στο προγραμματικό κείμενο του ΑΠΣ-Γ2. Οι παράμετροι (2δ), (2ε) και (3β) που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή τους σε δίκτυα και τον σχεδιασμό διδακτικών πόρων θίγονται στην Ενότητα 4. Ιδιαίτερα για την παράμετρο (3α) καταρτίστηκε χρονοδιάγραμμα το οποίο προσαρμόζεται κατάλληλα τόσο στην περίπτωση βιογραφικής συνέχειας όσο και στην περίπτωση έλλειψης βιογραφικής συνέχειας.

Ειδικότερα, για το νηπιαγωγείο η γλωσσική κοινωνικοποίηση και η διαμόρφωση πολυγλωσσικής επίγνωσης επιδιώκεται με συμπεριληπτική προσέγγιση των αναδυόμενων δί-/πολύγλωσσων παιδιών στη μικτή και όχι στην ξεχωριστή τάξη. Στην Α΄ Δημοτικού προβλέπεται παράλληλη φοίτηση στη μικτή και την ξεχωριστή τάξη, ενώ για το δημοτικό προβλέπεται διετής ενισχυτική διδασκαλία, προκειμένου να προσεγγιστεί το επίπεδο Α2. Παράλληλα, διατυπώνονται μαθησιακά αποτελέσματα και για το επίπεδο Β1, τα οποία επιδιώκονται στη μικτή τάξη, μετά τα δύο χρόνια ενισχυτικής διδασκαλίας, σε συνδυασμό με προσεγγίσεις *βασισμένες στο περιεχόμενο* (content-based). Τέλος, στο γυμνάσιο και το λύκειο προβλέπεται ένας χρόνος φοίτησης, προκειμένου να προσεγγιστεί το επίπεδο Α2, και άλλος ένας χρόνος, προκειμένου να προσεγγιστεί το επίπεδο Β1+. Και για τα δύο έτη προβλέπεται πρόσθετη στήριξη στα γνωστικά αντικείμενα μέσω προσεγγίσεων βασισμένων στο περιεχόμενο στην ξεχωριστή τάξη. Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, στην περίπτωση βιογραφικής συνέχειας (βλ. Σχήμα 2) επιδιώκεται η ουσιαστική κοινωνικοποίηση, η κινητροδότηση αλλά και η αιτιολογημένη φοίτηση των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών στην ξεχωριστή τάξη (Σχήμα 2), προκειμένου να ενισχυθούν τόσο οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες όσο και η ακαδημαϊκή γνωστική ικανότητα (Cummins, 1979, 2008).

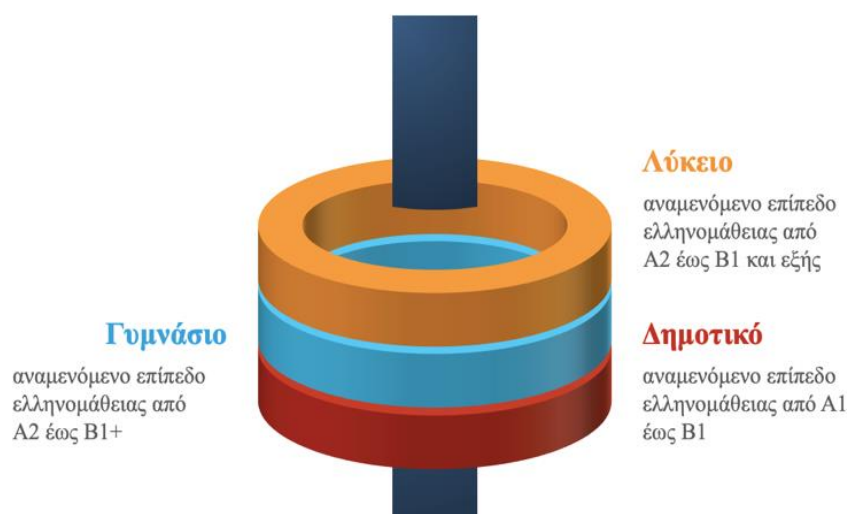


Σχήμα 2. Φοίτηση στην περίπτωση βιογραφικής συνέχειας

Ακόμη, δίνεται η δυνατότητα στα αναδυόμενα δίγλωσσα παιδιά να ενταχθούν ομαλά στη μικτή τάξη σε γνωστικά αντικείμενα στα οποία μπορούν να αναδείξουν τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις γνώσεις τους, όπως π.χ. η Τέχνη, η Μουσική κ.ά., εφόσον βγαίνουν

από τη μικτή τάξη μόνο για να ενισχυθούν στην ελληνική ή/και στα γνωστικά αντικείμενα (Φυσική, Βιολογία κ.ά.).

Για τις ανάγκες των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών που εγγράφονται στο σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία το προτεινόμενο πλαίσιο παρέχει αρκετή ευελιξία, εφόσον όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μεταβούν στην επόμενη βαθμίδα τουλάχιστον με στοιχειώδεις ή/και βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες και με μια πρώτη επαφή με τη διαδικαστική γλώσσα της διδασκαλίας (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Φοίτηση στην περίπτωση έλλειψης βιογραφικής συνέχειας

3.2. Αρχές

Οι αναδυόμενοι δίγλωσσοι μαθητές από το νηπιαγωγείο έως και το λύκειο επιδιώκεται να είναι σε θέση:

1. να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να νοηματοδοτούν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους,
2. να διαμορφώσουν πολυγλωσσική επίγνωση στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Κύπρου, αναπτύσσοντας θετική στάση προς κάθε γλώσσα και κάθε πολιτισμό, κατανοώντας ότι κάθε γλωσσική ποικιλία διέπεται από συστηματικότητα, ποικιλότητα και δυναμικότητα και συνιστά κοινωνική και πολιτισμική πρακτική,
3. να επεκτείνουν το ρεπερτόριο των γραμματισμών τους (γλωσσικός, ψηφιακός, δημιουργικός, κριτικός, μιντιακός, επιστημονικός γραμματισμός κ.ά.),
4. να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες μέσω των γνωστικών αντικειμένων, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για τη διεύρυνση της σκέψης και της έκφρασης, για τη σχολική επιτυχία και για τις μετέπειτα σπουδές τους και

5. να συνδέουν τις μαθησιακές εμπειρίες που αποκτούν εντός σχολείου με εκείνες που αποκτούν στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό σύνολο, στο οποίο ζουν και δρουν.

Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, η γλωσσική διδασκαλία επικεντρώνεται στην επικοινωνία, στην κοινωνική διεπίδραση, στο λεξιλόγιο, στη γραμματική και τη λειτουργικότητά της, στην κριτική προσέγγιση των γραπτών και προφορικών κειμένων, στη γλώσσα των γνωστικών αντικειμένων αλλά και στην εξοικείωση των μαθητών με στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να μάθουν πώς να μαθαίνουν καλύτερα. Παράλληλα, η πολυγλωσσική ικανότητα τίθεται στο επίκεντρο, με την απόδοση ίσης αξίας σε κάθε γλωσσική ποικιλία και την εφαρμογή πρακτικών διαγλωσσικότητας αλλά και στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές.

3.3. Περιεχόμενο

Το ΑΠΣ-Γ2 περιλαμβάνει διακριτά syllabi για την κάθε βαθμίδα (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο), μέσα από τα οποία ιεραρχείται το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

3.3.1. Syllabus για τη Γ2 στο Νηπιαγωγείο

Οι επιδιώξεις μάθησης του πρόσφατου ΑΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση (ΥΠΠΑΝ, 2020) εξειδικεύονται, ώστε να πληρούν τις προϋποθέσεις και τις απαιτήσεις της αναδύμενης διγλωσσίας αλλά και της διαμόρφωσης πολυγλωσσικής επίγνωσης για όλα τα παιδιά. Παράλληλα, οι διδακτικές προσεγγίσεις, τα διδακτικά μέσα, υλικά και εργαλεία, καθώς επίσης και οι προσωπικοί στόχοι για κάθε παιδί υπηρετούν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες επίτευξης των επιδιώξεων μάθησης, όπως είναι η προσαρμογή των δραστηριοτήτων με στρατηγικές προ-διδασκαλίας του βασικού λεξιλογίου, με αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού για μεγαλύτερη πλαισιακή στήριξη, γλωσσική εξομάλυνση κ.ά. (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Ενδεικτικό παράδειγμα επιδιώξεων μάθησης για το Νηπιαγωγείο

ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΑΚΡΟΑΣΗ		
ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ	ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΩΝ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
Ο αναδύμενος πολύγλωσσος μαθητής/ Η αναδύμενη δίγλωσση μαθήτρια αναμένεται να: συμμετέχει ως ενεργητικός ακροατής/ ενεργητική ακροάτρια σε συζητήσεις	☞ κατανόηση των βασικών στοιχείων μιας ιστορίας, όπως ο χρόνος, ο χώρος, οι ήρωες, το πρόβλημα και η λύση του, όταν συνοδεύονται από εικόνα ή κίνηση.	▶ Δομημένη δραστηριότητα εντοπισμού χρήσιμων πληροφοριών μιας ιστορίας στο κέντρο μάθησης του Η/Υ <i>Μια φορά κι έναν καιρό</i>
διακρίνει και να αναγνωρίζει ήχους του περιβάλλοντος	☞ διάκριση ήχων της ελληνικής ή/και της μητρικής γλώσσας στην αρχή, στη μέση και στο τέλος λέξεων.	▶ Δομημένη δραστηριότητα διττής σύγκρισης ήχων στο κέντρο μάθησης της μουσικής <i>Ακούω τη φωνή, αγγίζω τη χορδή</i> ▶ Δομημένη δραστηριότητα γλωσσικής επίγνωσης στην ελληνική και τη μητρική γλώσσα των μαθητών στο κέντρο μάθησης του Η/Υ <i>Η μουσική στις γλώσσες του κόσμου</i>

3.3.2. Syllabi για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο

Στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση, τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκονται ανά δεξιότητα και οι συγκεκριμένες (εξω)γλωσσικές όψεις της μάθησης και της διδασκαλίας αποτυπώνονται σε *δείκτες επιτυχίας* και *δείκτες επάρκειας* αντίστοιχα.

Προκειμένου να συνταχθούν οι παραπάνω δείκτες, λήφθηκαν υπόψη:

1. τα εξεταστικά προγράμματα σπουδών/syllabi για την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα που απευθύνονται κυρίως σε ενήλικες (Αντωνοπούλου και συν., 2013· Ρουσουλιώτη & Παναγιωτίδου, 2015· Κοντός και συν., 2002· Ιακώβου & Μπέλλα, 2004· ΣΝΕΓ ΑΠΘ, 2010),
2. τα Συγκριτικά αντιπροσωπευτικά δείγματα περιγραφητών για τις γλωσσικές δεξιότητες μικρών μαθητών ηλικίας 7-10 και εφήβων μαθητών ηλικίας 11-15 ετών (Goodier & Szabo, 2018α, 2018β),
3. οι συνθήκες διαμονής και τα βιώματα των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην Κύπρο και
4. η εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Οι *δείκτες επιτυχίας* παρουσιάζονται σε διαβάθμιση ανά επίπεδο ελληνομάθειας και αναπτύσσονται σε θεματικούς κύκλους με σπειροειδή διάταξη, π.χ. για τη Δημοτική Εκπαίδευση *Γνωριμία, συστάσεις, χαιρετισμοί* (A1), *Η προσωπική μου ιστορία* (A2) και *Κοινωνικές επαφές και επικοινωνία* (B1). Με αυτό τον τρόπο η ίδια θεματική επανέρχεται, διευρύνεται και εξετάζεται εκ νέου, ανάλογα με τις γλωσσικές δεξιότητες

των μαθητών (βλ. και Ιακώβου, 2015). Οι θεματικοί κύκλοι ακολουθούν τις προτάσεις του ΚΕΠΑ (μτφ. 2008, σ. 64), ωστόσο, με τις απαραίτητες προσαρμογές για το σχολικό συγκείμενο και τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα χωρίζονται ανά δεξιότητα και περιλαμβάνουν εικονογραφημένα σύμβολα, ώστε να είναι ευκολότερα προσβάσιμα από τους/τις εκπαιδευτικούς (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Πρότυπο δεικτών επιτυχίας

Επίπεδο ...	
ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ	
Θεματικός κύκλος #: Τίτλος θεματικού κύκλου	
Δεξιότητες	Μαθησιακά αποτελέσματα
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	<ul style="list-style-type: none"> Αναγνώριση ήχο προς ήχο και κατανόηση προφορικών κειμένων Κατανόηση πολυτροπικών προφορικών κειμένων Κατανόηση τηλεφωνικών συνομιλιών Ακρόαση και κατανόηση τραγουδιών Κριτική κατανόηση προφορικών κειμένων
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	<ul style="list-style-type: none"> Γραφοφωνημική αντιστοίχιση & ανάγνωση Κατανόηση έντυπων και ψηφιακών γραπτών κειμένων Κριτική κατανόηση γραπτών κειμένων
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	<ul style="list-style-type: none"> Προφορά/άρθρωση Συνεχής μονόλογος Διάδραση Κριτική παραγωγή προφορικών κειμένων
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	<ul style="list-style-type: none"> Γραφή και παραγωγή γραπτών κειμένων Παραγωγή γραπτών ψηφιακών κειμένων Δημιουργική γραφή Κριτική παραγωγή γραπτών κειμένων
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Ενδεικτικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (επίπεδο B1)
ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ	Ενδεικτικές στρατηγικές μάθησης
ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	Ενδεικτικοί τρόποι ανάπτυξης της πολυγλωσσικής επίγνωσης

Για να καλυφθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, προβλέπονται ξεχωριστοί δείκτες επιτυχίας για τα παιδιά που εισέρχονται στο σχολείο στην Α' Δημοτικού, τα οποία φοιτούν και στη μικτή και στην ξεχωριστή τάξη. Κι ακόμη, παρέχονται ξεχωριστοί δείκτες (βασικές συμβάσεις φοίτησης) για μαθητές που δεν έχουν εκτεθεί σε σχολικό γραμματισμό ή/και η γνωσιακή τους ανάπτυξη/ηλικία δεν συνάδει με το επίπεδο ελληνομάθειας.

Μαθησιακά αποτελέσματα διατυπώνονται και για τις τέσσερις μακροδεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) ξεχωριστά, αλλά και για τη

διαμεσολάβηση και τη διεπίδραση. Επίσης, σε κάθε θεματικό κύκλο διατυπώνονται ρητά μαθησιακά αποτελέσματα για:

- ακαδημαϊκές δεξιότητες (επίπεδα B1 για τη Δημοτική και B1+ για τη Μέση Εκπαίδευση, Πίνακας 3),
- δεξιότητες που αφορούν τη χρήση στρατηγικών μάθησης (Πίνακας 4) και
- δεξιότητες που ενισχύουν την πολυγλωσσική επίγνωση των μαθητών (Πίνακας 5).

Πίνακας 3. Ενδεικτικά παραδείγματα μαθησιακών αποτελεσμάτων για τις ακαδημαϊκές δεξιότητες

Δημοτική Εκπαίδευση	Καιρικές συνθήκες-Φυσικό περιβάλλον-Οικολογία
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	<p>Οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ κατανοούν και να παράγουν πολυτροπικά κείμενα που αφορούν τον καιρό, το περιβάλλον και την οικολογία σε διάφορα σχολικά αντικείμενα, π.χ. στο μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των Φυσικών Επιστημών, της Γεωγραφίας κτλ. ☞ περιγράφουν (π.χ. σε ένα πείραμα, σε ένα project STEM ή STEAM), να αναλύουν και να ερμηνεύουν φυσικά φαινόμενα, χρησιμοποιώντας την αντίστοιχη βασική ορολογία, π.χ. τη θερμότητα, το φαινόμενο του θερμοκηπίου κτλ. ☞ εξοικειώνονται με την ορολογία των αντίστοιχων αντικειμένων.

Πίνακας 4. Ενδεικτικά παραδείγματα μαθησιακών αποτελεσμάτων για τη χρήση στρατηγικών

Μέση Εκπαίδευση	Διαπροσωπικές σχέσεις-Κοινωνικές επαφές-Μνήμες από το παρελθόν (B1+)
ΧΡΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ	<ul style="list-style-type: none"> ↪ χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για τους ίδιους/τις ίδιες στρατηγικές, προκειμένου να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές αλλά και ακαδημαϊκές δεξιότητές τους, π.χ. επανάληψη, αυτοέλεγχος, ανασυνδυασμός κ.ά. ↪ δημιουργούν το δικό τους προσωπικό λεξικό για το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο που συναντούν στα σχολικά αντικείμενα. ↪ χρησιμοποιούν μονόγλωσσο λεξικό, για να εντοπίσουν την κατάλληλη σημασία και χρήση λέξεων και φράσεων. ↪ αναπτύσσουν τη μεταφορική τους ικανότητα μέσα από εννοιολογικούς χάρτες, π.χ. <i>ζεστή καρδιά, άστατη σχέση</i> κ.ά. ↪ αξιοποιούν τη στρατηγική της σύγκρισης με τη μητρική γλώσσα για ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους γραμματικούς χρόνους αφήγησης στο παρελθόν.

Πίνακας 5. Ενδεικτικά παραδείγματα μαθησιακών αποτελεσμάτων για την πολυγλωσσική επίγνωση

Δημοτική Εκπαίδευση	Η γειτονιά μου (A1)
ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	<p>Οι μαθητές/μαθήτριες αναμένεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ παρατηρούν μονόγλωσσες, δίγλωσσες και πολύγλωσσες πινακίδες από διάφορες χώρες του κόσμου και να προβληματίζονται για την απόδοσή τους σε μία ή περισσότερες γλώσσες, π.χ. τρίγλωσσες πινακίδες στη Λεμεσό.
Μέση Εκπαίδευση	Ψυχαγωγία και ταξίδια (B1+)
ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> ☞ σχεδιάζουν πολύγλωσσες πινακίδες ή πολύγλωσσα φυλλάδια για διάφορα εξέχοντα σημεία της περιοχής τους στην Ελληνική, την Κυπριακή Διάλεκτο, τις μητρικές τους γλώσσες και σε άλλες γλώσσες του κόσμου, π.χ. στα ρουμανικά και τα ιταλικά για την Πύλη Αμμοχώστου, στα αραβικά για το χαμάμ Ομερί κ.ά. ☞ σχεδιάζουν ένα γλωσσάρι λέξεων και φράσεων χρήσιμων για τις διακοπές στην Ελληνική, την Κυπριακή Διάλεκτο, τις μητρικές τους γλώσσες και σε άλλες γλώσσες του κόσμου.

Οι δείκτες επάρκειας περιλαμβάνουν την περίσταση επικοινωνίας, τη γραμματική (προφορά, ορθογραφία, μορφολογία, σύνταξη) και το προτεινόμενο λεξιλόγιο ανά θεματικό κύκλο. Για πρώτη φορά εμφανίζεται ιεραρχημένη προσέγγιση των μορφολογικών συστατικών της ελληνικής (επιθημάτων, συνθετικών κ.ά.) στο πρότυπο των Mitsiaki και Anastassiadis-Symeonidis (2020), ενώ το προτεινόμενο λεξιλόγιο ιεραρχείται με βάση την καταλληλότητα και τη χρηστικότητα του στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της Κύπρου (*μανάβικο/φρουταρία, χαλουμωτή, Σύνδεσμος Γονέων και Κηδεμόνων* κ.ά.). Παράλληλα, προτείνεται η εξοικείωση των μαθητών με πολιτισμικά στοιχεία, δίνονται διαπολιτισμικές επεκτάσεις και ορίζονται οι προαπαιτούμενες γνώσεις (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Δείκτες επάρκειας

Επίπεδο ...	
ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	
Θεματικός κύκλος #: Τίτλος θεματικού κύκλου	
Περίσταση επικοινωνίας	▪
Γραμματική	▪
Λεξιλόγιο	▪
Πολιτισμικά στοιχεία	▪
Προϋπάρχουσες γνώσεις	▪

3.4. Αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας

Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω γλωσσικών τεστ αλλά και μέσω εναλλακτικών τρόπων όπως:

- η δυναμική αξιολόγηση (Lantolf & Poehner, 2010),
- η αξιολόγηση που βασίζεται σε έργα (Bachman, 2002) και
- η αυτοαξιολόγηση (McNamara & Deane, 1995).

Βαρύνουσας σημασίας είναι η δημιουργία του *φακέλου επιτευγμάτων του μαθητή* (portfolio). Παράλληλα, παρέχονται οδηγίες και προϋποθέσεις σχεδιασμού γλωσσικών τεστ (μ.ά. Bachman & Palmer, 1996· Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2003).

Προκειμένου να δοθεί επιπρόσθετη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, το ΑΠΣ-Γ2 συνοδεύεται από ενδεικτικά εργαλεία και τεστ διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης. Τέλος, για τη διασφάλιση της ποιοτικής μάθησης και της πολιτισμικά

δίκαιης αξιολόγησης, συνοδεύεται από *Φύλλα Εκτίμησης Αναγκών* των μαθητών, τα οποία μεταφέρονται από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

4. Καινοτομίες

Σύμφωνα με την προηγούμενη συνοπτική παρουσίαση, το ΑΠΣ-Γ2 εισάγει τις παρακάτω καινοτομίες στο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο και σχολείο της Κύπρου:

1. προσαρμόζει το ευρύ ρεπερτόριο των περιγραφητών του ΚΕΠΑ και τα εργαλεία αξιολόγησής του, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο,
2. δεν αποτελεί μόνο ένα ιεραρχημένο syllabus ανά επίπεδο ελληνομάθειας αλλά έναν ευρύ καθοδηγητικό χάρτη, όπου η ανάλυση αναγκών, ο προγραμματισμός, το περιεχόμενο και η αξιολόγηση της μάθησης διασυνδέονται με λειτουργικό τρόπο,
3. προβλέπει την ανάπτυξη της ελληνομάθειας από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο,
4. είναι προσαρμοσμένο στο κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο της Κύπρου,
5. προωθεί την πολυγλωσσική επίγνωση των μαθητών,
6. προωθεί την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων,
7. προβλέπει την ανάπτυξη στρατηγικών ως δεξιότητα κατά τη γλωσσική μάθηση,
8. η επαφή με ποικίλα είδη και τύπους κειμένων προτείνεται να γίνεται υπό τον φακό του κριτικού γραμματισμού,
9. συνοδεύεται από διδακτικούς πόρους ανά επίπεδο ελληνομάθειας και βαθμίδα εκπαίδευσης και
10. συνοδεύεται από εργαλεία αξιολόγησης ανά επίπεδο ελληνομάθειας και βαθμίδα εκπαίδευσης.

Οι καινοτομίες αυτές στοχεύουν σε ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα μπορέσουν να αναδείξουν τις ταυτότητες, τα βιώματα, το συνολικό γλωσσικό ρεπερτόριο, τις δεξιότητες, τα ταλέντα και τις γνώσεις τους. Ωστόσο, φορείς των καινοτομιών είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην επίτευξη ποιότητας και ισότητας στη σχολική εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, το ΠΙ Κύπρου έχει διαμορφώσει δίκτυα επιμορφωτικών σεμιναρίων και δράσεων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με το ΑΠΣ-Γ2 και να προχωρήσουν στην εφαρμογή του. Στο πλαίσιο αυτό, έχει επίσης δρομολογηθεί η ανάπτυξη διδακτικών πόρων με βάση

τις επιδιώξεις μάθησης και τους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας και με τη μορφή καλών πρακτικών.

Η πλατφόρμα moodle που φιλοξενεί τα παραπάνω δίκτυα λειτουργεί ως: (α) αποθετήριο Ανοιχτού Εκπαιδευτικού Υλικού, όπου αναρτώνται μαθησιακά αντικείμενα, δραστηριότητες, διδακτικά σενάρια κ.ά. και (β) forum επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, καταγραφής των βιωμάτων τους και συζήτησης σε σχέση με αυτά.

Μέσω της πλατφόρμας, η συζήτηση για ζητήματα διδασκαλίας και διγλωσσίας, ζητήματα δυσκολιών των μαθητών ανά μητρική γλώσσα, ζητήματα διγλωσσίας και δυσλεξίας κ.ά. μπορεί να προσφέρει ανατροφοδότηση και αναστοχασμό στους εκπαιδευτικούς και να αποτελέσει τη βάση για βελτιώσεις και συμπληρώσεις του ΑΠΣ-Γ2. Με τον τρόπο αυτό, το ΑΠΣ-Γ2 παύει να είναι ένα στατικό προγραμματικό κείμενο και συνδιαμορφώνεται από τους ίδιους τους αποδέκτες του, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Αμβράζης, Ν., Αλεξανδρή, Κ., Βλέτση, Ε., Κάλφα, Α., Καρακολτσίδου, Μ., Κούλαλη, Ε., Μικρούλη, Σ., Μουτή, Α., Νικολάου, Γ., Πασιά, Α., Σταυριανάκη, Κ., & Τακούδα, Χ. (2010). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ., & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Bachman, L. F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language testing*, 19(4), 453–476.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests, I*. Oxford: Oxford University Press.
- Baïdak, N., Balcon, M. P., & Motiejunaite, A. (2017). *Eurydice Brief Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Βαρλοκόστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: ΚεΔΑ, ΕΚΠΑ.

- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ćatibušić, B., & Little, D. (2014). *Immigrant Pupils Learn English, 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education, 2*(2), 71–83.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism, 19*, 121–129.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019α). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019β). *Key data on early childhood education and care in Europe-2019 edition*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2018). *Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Διαθέσιμο στο: https://www.parlament.gv.at/PAKT/EU/XXVI/EU/02/26/EU_22657/imfname_10811501.pdf.
- Goodier, T., & Szabo, T. (2018α). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners: Resource for educators, 1: Ages 7-10*. Developed through Eurocentres consultancy for the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe.

- Goodier, T., & Szabo, T. (2018β) *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners: Resource for educators, 2: Ages 11-15*. Developed through Eurocentres consultancy for the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Graves, K. (2016). Language curriculum design: Possibilities and realities. Στο G. Hall (Επιμ.), *The Routledge handbook of English language teaching* (σσ. 79–94). London: Routledge.
- Ιακώβου, Μ. (2015). *Η έννοια της διαβάθμισης στην κατασκευή ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Διαθέσιμο στο <http://elearning.greek-language.gr/course/category.php?id=5>.
- Ιακώβου, Μ., & Μπέλλα Σ. (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους: Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Johnson, R. K. (επιμ.). (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κοντός, Π., Ιακώβου, Μ., Μπέλλα, Σ., Μόζερ, Α., & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε Ενηλίκους: Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language teaching research*, 15(1), 11–33.
- Little, D. (2012). *The linguistic integration of adult migrants and the European language portfolio: An introduction*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language teaching*, 42(2), 222–233.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 645–655.
- Little, D., & Kirwan, D. (2019). *Engaging with linguistic diversity: A study of educational inclusion in an Irish primary school*. Bloomsbury Publishing.
- McNamara, M. J., & Deane, D. (1995). Self-Assessment Activities: Toward Language Autonomy in Language Learning. *TESOL Journal*, 5(1), 17–21.
- Μητσιάκη, Μ., Χατζηθεοδούλου, Π., Ηρακλέους, Μ., Κυπριανού, Δ., & Πιτζιολή, Μ. (2020). Ενιαίο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Κύπρο: Αρχές, καινοτομίες και προοπτικές. *Δελτίο ΠΙ Κύπρου*, 22, 4-21.

- Mitsiaki, M., & Anastassiadis-Symeonidis, A. (2020). Morphological segmentation in strategy-based instruction: Towards a graded morphological syllabus of MG. In Z. Gavriilidou, & L. Mitits (Eds.), *Situating Language Learning Strategy Use: Present Issues and Future Trends* (pp. 221–241). Bristol: Multilingual Matters.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York & London: Routledge.
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33.
- Ρουσουλιώτη, Θ., & Παναγιωτίδου, Β. (Επιμ.). (2015). *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001/2008). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-readiness standards for learning languages*. 4th ed. Alexandria, VA: Author.
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου. (2020). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 χρονών-Προδημοτική)*.

Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς για την Ελληνική ως Δεύτερη/ Ξένη Γλώσσα: Το πιλοτικό μοντέλο LETEGR2¹

Μαρία Ιακώβου

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
mariak@phil.uoa.gr

Μαρία Ανδριά

Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης
mandria@phil.uoa.gr / maria.andria@ub.edu

Abstract

Research in instructed language learning environments has shown the importance of classroom observation and reflection practices for teacher education and professional development. Despite the vast amount of research in other contexts, education research on teaching Greek as a Second/Foreign Language (L2/FL) is limited. The aim of the current paper is, firstly, to present the LETEGR2 program as a pilot teacher education model for the skills development of future L2 Greek teachers in Greece and abroad. Secondly, to explore future teachers' attitudes and perceptions. The LETEGR2 model was designed based on the principles of action research, classroom observation and reflective practice. Participants in this pilot education program were: (a) students of the Interdepartmental Postgraduate Program in Teaching Greek as a L2 of the University of Athens, Greece and (b) student-teachers who were doing their teaching placement at a language school in Barcelona, Spain. Participants carried out a series of classroom observations and engaged in reflective practices. Their perceptions were collected at the beginning, in the middle and at the end of the program through questionnaires, interviews and focus groups. Data were analyzed within the theoretical framework of the Interpretive Phenomenological Analysis. Results demonstrated that the LETEGR2 teacher education model was very positively evaluated, with participants highlighting the key role of classroom observation and reflective practices in their teacher education and professional development.

Keywords: Greek as an L2/FL, teacher education, reflective practices, classroom observation, language teaching, LETEGR2.

Περίληψη

Η έρευνα σε περιβάλλοντα καθοδηγούμενης γλωσσικής εκμάθησης έχει καταδείξει πόσο σημαντικό ρόλο επιτελούν η παρατήρηση τάξης και οι πρακτικές αναστοχασμού στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παρά την εκτενή διεθνή βιβλιογραφία, η εκπαιδευτική έρευνα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας (Γ2) στη διασύνδεσή της με την εκπαίδευση των διδασκόντων της Ελληνικής είναι περιορισμένη. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι, πρώτον, να παρουσιάσει το πρόγραμμα LETEGR2, ένα πιλοτικό μοντέλο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων

¹ Η παρούσα έρευνα χρηματοδοτείται από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Καινοτομίας (ΓΓΕΚ) και το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛΙΔΕΚ) (Κωδικός Έρευνας: 1656). Ευχαριστούμε το Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ και το Τμήμα Νέων Ελληνικών για Ενήλικες της Ελληνικής Κοινότητας Καταλονίας για την πολύτιμη συνεργασία τους.

μελλοντικών εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως Γ2 αναφορικά με το αντικείμενο της διδασκαλίας τους στην Ελλάδα ή/και στο εξωτερικό και δεύτερον, να καταγράψει στάσεις και αντιλήψεις των ίδιων των μελλοντικών διδασκόντων σε σχέση με το αντικείμενο της παρατήρησής τους. Το μοντέλο αυτό σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της έρευνας δράσης, της παρατήρησης τάξης (η διδακτική διαδικασία εν τη γενέσει της) και του εκπαιδευτικού αναστοχασμού ως απολογιστικής πράξης της όλης διαδικασίας. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν (α) φοιτήτριες του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 του ΕΚΠΑ και (β) φοιτήτριες σε πρακτική άσκηση σε Φορέα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 στην Ισπανία. Οι συμμετέχουσες προέβησαν σε συμμετοχική παρατήρηση τάξης και μία σειρά από αναστοχαστικές πρακτικές. Οι αντιλήψεις τους που συλλέχθηκαν στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος του προγράμματος μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης, αναλύθηκαν μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη θετική αξιολόγηση του συγκεκριμένου πιλοτικού μοντέλου εκπαίδευσης και τον καίριο ρόλο της παρατήρησης τάξης και των αναστοχαστικών πρακτικών στην επαγγελματική μετεξέλιξη των διδασκόντων.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική ως Γ2/ΞΓ, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αναστοχαστικές πρακτικές, παρατήρηση τάξης, γλωσσική διδασκαλία, LETEGR2.

1. Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι, πρώτον, να παρουσιάσει το πιλοτικό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών του ερευνητικού προγράμματος LETEGR2 (*LEarning, TEaching and Learning to Teach in Greek as a second/foreign language: Evidence from different learning contexts*) για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας (Γ2). Δεύτερον, να αναδείξει την πρώτη ανατροφοδότηση και αποτίμηση που προέκυψε από την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου. Η δομή του άρθρου έχει ως εξής: αρχικά θα γίνει μία σύντομη παρουσίαση της στοχοθεσίας και της μεθοδολογίας του πιλοτικού μοντέλου LETEGR2. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως Γ2, που έλαβαν μέρος κατά την πρώτη εφαρμογή του μοντέλου, για τον ρόλο που αυτό διαδραμάτισε στην επαγγελματική τους εκπαίδευση και ανάπτυξη. Τέλος, θα κλείσουμε με κάποια συμπεράσματα και προεκτάσεις.

2. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την Ελληνική ως Γ2

Τα τελευταία χρόνια έχει προκύψει αυξανόμενη ανάγκη για εξειδικευμένους διδάσκοντες της Ελληνικής ως Γ2 και μία προσπάθεια συστηματοποίησης της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης καθηγητών (Ανδριά & Ιακώβου, 2021). Ωστόσο, ο θεωρητικός

προσανατολισμός των προγραμμάτων σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων εξακολουθεί να αποτελεί πραγματικότητα (Mattheoudakis, 2007) παρά το ότι η ανάγκη για παιδαγωγική ανανέωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έχει τονιστεί αρκετά τα τελευταία χρόνια (Φρυδάκη και συν., 2013). Ωστόσο, αρκετές αλλαγές προς αυτήν την κατεύθυνση δεν έχουν ακόμα συντελεστεί. Παράλληλα, παρατηρείται αφενός περιορισμένη συστηματική μελέτη με επίκεντρο τον διδάσκοντα και αφετέρου έλλειψη ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που θα βασίζεται σε πραγματικές διδασκαλίες και θα γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης για όσους αποφασίζουν να εμπλακούν με τη διδακτική διαδικασία (Andria, 2020· Ανδριά & Ιακώβου, 2021· Ιακονου, 2020). Με σκοπό να καλυφθεί αυτό το κενό, το ερευνητικό πρόγραμμα LETEGR2 σχεδίασε και έθεσε σε εφαρμογή ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την προετοιμασία μελλοντικών εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως Γ2 σε συνδυασμό με ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης για εν ενεργεία διδάσκοντες. Το παρόν άρθρο θα επικεντρωθεί στο πρώτο πρόγραμμα, το οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

3. Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών LETEGR2 στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Ο σχεδιασμός του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών LETEGR2 βασίζεται στις αρχές της έρευνας δράσης (action research) (ο διδάσκων ως ερευνητής) (Altrichter, Posch, & Somekh, 1993· Carr & Kemmis, 1986), της παρατήρησης τάξης (classroom observation) (η διδακτική διαδικασία εν τη γενέσει της) (Lasagabaster & Ierra, 2004· O' Leary, 2020) και του εκπαιδευτικού αναστοχασμού (reflective teaching) ως απολογιστικής πράξης της όλης διαδικασίας (Richards & Lockhart, 1996· Schön, 1983, 1987). Είναι εμπνευσμένο σε μεγάλο βαθμό από το μοντέλο *Bellatera Model for Pre-Service Teacher-Education for Content and Language Integrated Learning* του Αυτόνομου Πανεπιστημίου της Βαρκελώνης (Escobar Urmeneta, 2010) το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί με μεγάλη επιτυχία τα τελευταία χρόνια σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Ισπανία. Επιπλέον, αναγνωρίζει τον σπουδαίο ρόλο της Πρακτικής Άσκησης στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών (Ruiz-Corbella και συν., 2019· Zeichner, 1996), καθώς μέσω αυτής παρέχεται η ευκαιρία για βιωματική μάθηση (experiential learning) (Kolb, 1984), για το «μαθαίνειν πράττοντας» (learning by doing)

(Dewey, 1938), καθώς και για τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές (Carlson, 1999· Coïduras και συν., 2014, 2017).

Η φιλοσοφία του προγράμματος LETEGR2 υποστηρίζει τη διά βίου μάθηση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων (Andria, 2022). Στόχος του δεν είναι μόνο να παρέχει στους μελλοντικούς διδάσκοντες πρακτικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2. Αντίθετα, ο σκοπός του είναι ευρύτερος και πιο μακροπρόθεσμος, καθώς επιθυμεί να καλλιεργήσει στους μελλοντικούς διδάσκοντες μία νοοτροπία συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και ενδυνάμωσης (Short, 1992), να ενισχύσει τη γνωστική τους διεργασία (teacher cognition) (Borg, 2006) και να τους προετοιμάσει ώστε σε όλη τη μετέπειτα επαγγελματική τους διαδρομή να μπορούν να είναι οι ίδιοι αυτόνομοι και υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους (Escobar Urmeneta, 2013).

4. Αποτίμηση του πιλοτικού μοντέλου LETEGR2

4.1. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Στο πιλοτικό πρόγραμμα LETEGR2 έλαβαν μέρος (α) φοιτήτριες του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και (β) φοιτήτριες σε πρακτική άσκηση σε Φορέα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 στην Ισπανία. Στην πρώτη περίπτωση, στην Ελλάδα, οι φοιτήτριες συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα Πρακτικής άσκησης που τους παρείχε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ως παρατηρήτριες μαθήματα Ελληνικής ως Γ2 τα οποία διεξάγονται στο Διδασκαλείο Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ, να συζητήσουν οργανωμένα και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά με τις υπεύθυνες του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης, καθώς και να συγγράψουν κομμάτια της εμπειρίας τους στις τελικές εργασίες του μαθήματος. Στην περίπτωση της Ισπανίας, οι φοιτήτριες είχαν την επιπλέον δυνατότητα να διδάξουν και οι ίδιες ελληνικά σε τάξεις ελληνικών στις οποίες πραγματοποίησαν την πρακτική τους. Με την έννοια αυτή, τα δεδομένα στα οποία εκτέθηκαν και κλήθηκαν να επεξεργαστούν αναστοχαστικά προέκυψαν και μέσα από τη δική τους εξατομικευμένη παρατήρηση. Για αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε (Andria, 2020· Ανδριά & Ιακώβου, 2021· Ιακονου, 2020).

Τα δεδομένα πάνω στα οποία βασίστηκε η αποτίμηση που παρουσιάζεται εδώ είναι τα εξής: Αρχικά, δεδομένα από ομάδες εστίασης (focus groups) με τις φοιτήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στην Ελλάδα. Το συγκεκριμένο σώμα δεδομένων αποτελείται από 238 λεπτά μαγνητοφωνημένου υλικού. Δεύτερον, δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με φοιτήτριες σε πρακτική άσκηση στην Ισπανία, διάρκειας 300 ωρών και 8 λεπτών. Οι συλλογές των εν λόγω δεδομένων έλαβαν χώρα στο τέλος της πρακτικής άσκησης των συμμετεχουσών. Οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να εκφράσουν, μεταξύ άλλων, τη γνώμη τους σχετικά με τον ρόλο του πιλοτικού μοντέλου LETEGR2 στην επαγγελματική τους εκπαίδευση και ανάπτυξη. Το σύνολο των δεδομένων στα οποία στηρίζεται το παρόν άρθρο αναλύθηκαν ποιοτικά, μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης (Interpretative Phenomenological Analysis-IPA) (Brown & Clarke, 2013· Smith, Flowers & Larkin, 2009) (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων, βλ. Andria, 2022).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση ενδείκνυται για αναλύσεις μικρού δείγματος συμμετεχόντων, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια και δρουν σε ένα συγκεκριμένο περικείμενο. Το πλαίσιο της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης υποστηρίζει ότι ο ερευνητής προσπαθεί να αποκτήσει πρόσβαση στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες, τις σκέψεις και τα προκατασκευασμένα σχήματα του κάθε συμμετέχοντος στην έρευνά του κατά τρόπο ομοιογενή και συγκροτημένο (Brown & Clarke, 2013). Με την έννοια αυτή, ο ερευνητής αποδίδει έναν αυτό-αναφορικό ρόλο σε κάθε αντικείμενο της μελέτης του στον βαθμό που αυτό έχει την ευκαιρία να σκεφτεί συνειδητά πάνω στις εμπειρίες του και να τις ερμηνεύσει. Καθεμία συμμετέχουσα, επομένως, στο μοντέλο LETEGR2 προσπαθεί να ανασυνθέσει συνειδητά τις εμπειρίες της σε σχέση με το διδακτικό γεγονός στο οποίο έλαβε η ίδια μέρος ως παρατηρήτρια και να τις ερμηνεύσει κατά τρόπο που οι γράφουσες θα συναγάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για τον τρόπο λειτουργίας του μοντέλου και τη λειτουργική του αξία. Τα αποτελέσματα αυτής της θεώρησης παρουσιάζονται στην ενότητα που ακολουθεί.

4.2. Αποτελέσματα

Κατ' αρχάς οι απαντήσεις όλων των συμμετεχουσών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ισπανία, αποτίμησαν πολύ θετικά όλη τη μεθοδολογία του προγράμματος LETEGR2 σε σχέση με τον ρόλο που έπαιξε στις δυνατότητες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και

ενδυνάμωση, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την πρακτική άσκηση. Παράλληλα, αφήνουν να διαφανούν οι δύο κυρίαρχες θέσεις με τις οποίες το μοντέλο LETEGR2 υπερτερεί έναντι προηγούμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών:(α) Μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη και (β) Επαφή με πραγματικές συνθήκες τάξης. Με τα λόγια των ίδιων των συμμετεχουσών:

Απόσπασμα 1: «Μου άρεσε πάρα πολύ που ήμασταν παρούσες στις πραγματικές συνθήκες ενός μαθήματος και ήμασταν άμεσα συμμετέχουσες διότι μας έδωσε την ευκαιρία να συνδέσουμε το θεωρητικό υπόβαθρο με το πρακτικό κομμάτι» (Ελένη¹, Ελλάδα)

Απόσπασμα 2: «Με βοήθησε να περάσω από τη θεωρία στην πράξη» (Κλειώ, Ισπανία)

Ειδικότερα, από όλες τις συμμετέχουσες υπογραμμίζεται η σημασία μιας παιδευτικής διαδικασίας που στηρίζεται στην παρατήρηση τάξης, ενεργοποιεί, δηλαδή, έναν μηχανισμό με τον οποίο το εκπαιδευτικό περιβάλλον ανοίγει οργανωμένα για να υποδεχτεί τους μελλοντικούς διδάσκοντες και να τους μνήσει σταδιακά σε αυτό που οι ίδιοι θα κληθούν να υλοποιήσουν στη συνέχεια:

Απόσπασμα 3: «Οι παρακολουθήσεις ήταν εξαιρετικές, νομίζω ότι από όλες πήραμε κάτι. Σίγουρα η εμπειρία των διδασκόντων μας έδωσε πράγματα.» (Μαρίνα, Ελλάδα)

Για τον λόγο αυτό και η συγκεκριμένη μεθοδολογία τοποθετείται στην καρδιά όχι μόνο του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης, αλλά και του συνόλου των μεταπτυχιακών τους σπουδών σε σχέση με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2.

Απόσπασμα 4: «Θεωρώ ότι η παρατήρηση τάξης ήταν το πιο σημαντικό κομμάτι της Πρακτικής Άσκησης και του Μεταπτυχιακού.» (Λυδία, Ελλάδα)

Ωστόσο, η παρατήρηση από μόνη της είναι μια ατελής διαδικασία αν δεν συνοδεύεται από συνεχιζόμενα στάδια επεξεργασίας της τα οποία μπορούν αφενός να τη συστηματοποιήσουν και αφετέρου να τη μετασηματίσουν σε ατομικό προϊόν για την κάθε συμμετέχουσα. Με την έννοια αυτή, οι αναστοχαστικές πρακτικές που ακολουθούν την παρατήρηση αποκτούν έναν εξίσου σημαντικό ρόλο μέσα στη διδακτική προετοιμασία.

¹ Τα ονόματα των συμμετεχουσών έχουν αντικατασταθεί από ψευδώνυμα και σε κάθε απόσπασμα δηλώνεται ρητά ο τόπος συλλογής των δεδομένων, άρα και η ιδιότητα (μεταπτυχιακή/ Ελλάδα, προπτυχιακή/ Ισπανία) των συμμετεχουσών.

Απόσπασμα 5: «Για μένα ήταν σημαντική πιο πολύ η δική μας συζήτηση (με τις διδάσκουσες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος), γιατί εκεί μπορούσα να καταλάβω και να αναλύσω λίγο τι είδαμε μέσα στο μάθημα.» (Κατερίνα, Ελλάδα)

Απόσπασμα 6: «Θεωρώ ότι αν δεν υπήρχε η φόρμα (αναστοχασμού) η δουλειά που θα είχα κάνει θα ήταν πολύ επιφανειακή. Δηλαδή η φόρμα με βοήθησε στο να σκεφτώ περισσότερα πράγματα και να στοχαστώ πάλι καλύτερα.» (Δάφνη, Ισπανία)

Εξίσου σημαντικό ρόλο με τον αναστοχασμό έχει και η αυτοπαρατήρηση ως διαδικασίες που ακολουθούν και επεκτείνουν τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από την παρατήρηση του άλλου. Όταν ο «άλλος» γίνεται ο «εαυτός», προσφέρονται πολλαπλά οφέλη για τον συμμετέχοντα που είναι σε θέση να αποδεχτεί και να υποστηρίξει τη μετακίνηση αυτή. Το στοιχείο αυτό υπογραμμίζεται περαιτέρω από τις συμμετέχουσες στην πρακτική άσκηση στην Ισπανία, καθώς είχαν την ευκαιρία να λειτουργήσουν με διττό τρόπο, τόσο ως παρατηρούμενες όσο και ως παρατηρήτριες του εαυτού τους, όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα.

Απόσπασμα 7: «Εγώ είμαι πάρα πολύ θετική απέναντι στην μαγνητοσκόπηση και ας είναι κάτι δύσκολο για τον διδάσκοντα. Στην αρχή είχα μία αγωνία του πώς θα είναι, πώς θα το δω εγώ μετά, πώς θα ακούσω τη φωνή μου, πώς θα είναι η στάση του σώματος μου, πώς θα είναι η ώρα του μαθήματος, όλα αυτά. αλλά ήταν κάτι που μου άρεσε, το έκανα με πολλή χαρά και θα το ξαναέκανα, με βοήθησε, ήταν η μόνη εικόνα, η πραγματική εικόνα που είχα για τον εαυτό μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ήταν μια ανατροφοδότηση. Μία σημαντική ανατροφοδότηση ήταν επίσης και η φόρμα αναστοχασμού, γιατί μου έδωσε μία ευκαιρία να δω τι κάνω καλά ή τι λειτουργεί, τι δεν λειτουργεί...» (Σοφία, Ισπανία)

Ομοίως, η διαδικασία αυτή φέρνει στην επιφάνεια δυσκολίες που εκ πρώτης όψεως δεν γίνονται αντιληπτές ή παρερμηνεύονται λόγω στερεοτυπικών θέσεων ή αντιλήψεων. Η διαφορετική φύση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας βρίσκεται στο επίκεντρο αυτών των θεωρήσεων, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι αρχικές παραδοχές των διδασκόντων διαψεύδονται (φυσικός ομιλητής της γλώσσας-στόχου, γνώση περιεχομένου διδασκαλίας) όταν οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους στη θέση του διδάσκοντος.

Απόσπασμα 8: «Μέσω της πρακτικής είδα ότι η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι ένα εντελώς διαφορετικό κομμάτι από το να είσαι διδάσκων σε ένα σχολείο

στην Ελλάδα. Και συνειδητοποίησα ότι οι γνώσεις που είχα από το πτυχίο δεν επαρκούσαν. Ήταν μια βάση, σίγουρα, αλλά δεν ήταν αρκετές για να διδάξω ελληνικά σε ξένους. Έπρεπε να διδάξω μια γλώσσα από το μηδέν και αυτό απαιτούσε συγκεκριμένη γνώση και μεθοδολογία που δε διέθετα.» (Ναταλία, Ισπανία)

Για τον λόγο αυτό, η κοινή συνισταμένη όλων των αξιολογήσεων ενός μοντέλου παρατήρησης τάξης με τη μορφή του LETEGR2 προβάλλει την ανάγκη να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη στα ελληνικά προγράμματα σπουδών, σχέση στην οποία δεν έχει δοθεί η πρέπουσα βαρύτητα και η οποία γίνεται αντιληπτή ως ελλιπής όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι παίρνουν τον ρόλο του εκπαιδευτή. Η ανάγκη αυτή λειτουργεί με τη διπλή οπτική τόσο της καλύτερης προετοιμασίας και ισχυρότερης συνειδητοποίησης σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών όσο της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και αυτοεξέλιξης σε επίπεδο διά βίου μάθησης. Το απόσπασμα που ακολουθεί φωτίζει τη σχέση αυτή.

Απόσπασμα 9: «Η πρακτική σε βάζει σ' ένα πλαίσιο να καταλάβεις πώς λειτουργεί η διδασκαλία της Ελληνικής, βλέπεις τα μέσα, βλέπεις πώς κινούνται οι καθηγητές πώς ο καθένας έχει διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του μαθήματος και των μαθητών και περνάς σε ένα πολύ πρακτικό κομμάτι, το οποίο θεωρώ πολύ σημαντικό και θεωρώ ότι λείπει και από τα ελληνικά πανεπιστήμια, που είναι σημαντικό για να καταλάβει και ο ίδιος ο καθηγητής αν τελικά του αρέσει ή όχι, ή θέλει να το ακολουθήσει, ή δεν θέλει, γιατί τελειώνεις τη Σχολή, παίρνεις το πτυχίο σου και δεν έχεις ασχοληθεί ποτέ πρακτικά με αυτό.»

5. Συμπεράσματα και προεκτάσεις

Στόχος αυτής της εργασίας ήταν, αρχικά, να παρουσιάσει το πιλοτικό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών LETEGR2 και να προσφέρει μια πρώτη αποτίμηση της εφαρμογής του. Πιο συγκεκριμένα, με την παρούσα εργασία θελήσαμε να διερευνήσουμε τις στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην προετοιμασία που τους προσφέρουν προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών για να αντεπεξέλθουν σε τάξεις διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2, καθώς και τον ρόλο του μοντέλου LETEGR2 στην επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξή τους.

Η εσφαλμένη εντύπωση ότι ένας φυσικός ομιλητής της γλώσσας-στόχου είναι και ένας περιζήτητος διδάσκων για τα περιβάλλοντα του εξωτερικού ή ότι η απόκτηση θεωρητικών γνώσεων γύρω από το αντικείμενο της διδακτικής πράξης μπορεί να

ενεργοποιηθεί αυτόματα σε κάθε συνθήκη εμφανίζονται μέσα στην πορεία συνειδητοποίησης των συμμετεχουσών στην έρευνά μας. Την ίδια στιγμή μέσα από όλες τις καταγραφές τους επανέρχεται η επισήμανση ότι αντιλαμβάνονται την ανεπάρκεια των θεωρητικών τους γνώσεων όταν βρίσκονται στη θέση του παρατηρητή για τις διδακτικές πρακτικές άλλων. Για τον λόγο αυτό και ένα μοντέλο συμμετοχικής παρατήρησης τάξης, όπως αυτό του LETEGR2 αποτιμάται τόσο θετικά. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την εφαρμογή του σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ισπανία, σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα διδασκαλίας της Ελληνικής ως πρόσθετης γλώσσας σε ενήλικες, συγκλίνουν ως προς τα συμπεράσματά τους: Πρώτον, η παρατήρηση τάξης είναι κομβικής σημασίας για τη διασύνδεση της θεωρητικής γνώσης που αποκτάται στα παιδαγωγικά τμήματα με την εφαρμογή της μέσα σε συγκεκριμένα διδακτικά πλαίσια, καθώς γίνεται το «όχημα» για τον μετασχηματισμό της έτοιμης γενικευτικής γνώσης σε βιωμένη εξατομικευμένη εμπειρία (Lasagabaster & Sierra, 2004· O’Leary, 2020). Δεύτερον, η αναστοχαστική διαδικασία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι για όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Escobar Urmeneta, 2010, 2013· Hascher, Cocard & Moser, 2004) καθώς καλλιεργεί μια κουλτούρα ανοιχτότητας στη διδακτική διαδικασία υπαγορεύοντας στον διδάσκοντα μια συνεχιζόμενη επεξεργασία του διδακτικού του έργου μέσα και έξω από το περιβάλλον της τάξης (επί τη πράξει και για την πράξη, σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο του Schön (1983, 1987). Τρίτον, η πρακτική άσκηση πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι για όλα τα προγράμματα σπουδών διδασκόντων δεύτερης γλώσσας υπό την προϋπόθεση ότι στηρίζεται σε συστηματικά στάδια, πριν, στη διάρκεια και μετά τη διδακτική διαδικασία (Coiduras και συν., 2014, 2017· Correa Molina, 2014· Zeichner, 1996). Με την έννοια αυτή, ένα μοντέλο, όπως το LETEGR2, που αναπτύχθηκε αποκλειστικά για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως Γ2 μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε ποικίλα περιβάλλοντα διδασκαλίας δεύτερων γλωσσών και μπορεί να συμβάλει στην προσωπική εξέλιξη και επαγγελματική ενδυνάμωση τόσο μελλοντικών όσο και εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.

- Andria, M. (2020). Learning to teach and teaching Greek as a Second/Foreign Language: A preliminary approach on teachers' and student-teachers' perceptions. In J. Mackay, M. Birello, & D. Xerri (Eds.), *ELT Research in Action: Bringing together two communities of practice* (pp. 49-52). Faversham, Kent: IATEFL.
- Andria, M. (2022). Pre-service language teachers' perceptions of professional learning and development resulting from Greek as a Foreign Language teaching placements. *Educar* 58(1), 19-34.
- Ανδριά, Μ., & Ιακώβου, Μ. (2021). Δεύτερη ή Ξένη: Επαναπροσδιορίζοντας τους όρους στη διδασκαλία της Ελληνικής σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Στο Θ. Μαρκόπουλος, Γ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ. Ξυδόπουλος & Α. Ρούσσου (Επιμ.), *Πρακτικά του 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Πανεπιστήμιο Πατρών, 60-69.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: SAGE.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carlson, H.L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218.
- Coiduras, J.L., París, G., Torrelles, C., & Carrera, X. (2014). La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: Diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios Pedagógicos*, 40, 29-48.
- Coiduras, J.L., Correa Molina, E., Boudjaoui, M., & Curto, A. (2017). Formación dual en el grado de educación: claves organizativas y pedagógicas. *Qurriculum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 30, 81- 102.
- Correa Molina, E. (2014). Las prácticas: Primer espacio de profesionalización docente. In I. Cortés & C. Hirmas (Eds.), *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 23-38). OEI, Chile.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan Company.
- Escobar Urmeneta, C. (2010). Pre-service CLIL teacher-education in Catalonia: Expert and novice practitioners teaching and reflecting together. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz

- de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 189–218). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Escobar Urmeneta, C. (2013). Learning to become a CLIL teacher: Teaching, reflection and professional development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 334-353.
- Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε.Ε., & Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (Επιμ.) (2013). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10(6), 623-637.
- Iakovou, M. (2020). Classroom observation in second language classrooms: Bridging the gap between theory and practice for pre-service and in-service teachers of Greek as an L2. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 15- 36.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (Eds.). (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Horsori.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1272-1288.
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. London: Routledge.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classroom*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of teacher empowerment*. Pennsylvania State University, Program in Educational Administration.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method, and research*. London: SAGE.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 215-234). New York, NY: Teachers College Press.

Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 για επαγγελματικούς σκοπούς στο ξενόγλωσσο προσωπικό ελληνικού γηριατρείου στην Αυστραλία

Δρ. Πατρίσια Κορομβόκη

Λέκτορας Νεοελληνικών Σπουδών
Macquarie University, Sydney, Australia
patricia.koromvokis@mq.edu.au

Abstract

For residents of aged care facilities, whose L1 is not English, everyday communication and its associated cultural connotations often affect the quality of the care they receive and their general wellbeing. This has been even more pronounced during the COVID-19 pandemic. Thus, the need to overcome the communication gap between staff and residents in multilingual nursing homes in Australia has become more important and more urgent than ever. In one of Sydney's Greek aged care facilities, a 5-week language program aiming to equip non-Greek carers and other professionals with basic oral language skills has been introduced. The program also provides the necessary cultural awareness to enable effective use of Greek in face-to-face encounters with the Greek-speaking residents. Throughout the 5-week program, the non-Greek carers have been working on their listening and speaking skills, using work-related authentic dialogues as models. With Greek being a morphologically challenging language for speakers of other languages, the participants have also been exposed to basic grammatical rules, which should help them use the language in a variety of everyday situations. In preliminary feedback received from stakeholders, there is general satisfaction with the program and its effectiveness. In this paper the author will focus on the process of the design and the implementation of the program. The purpose of the paper is to showcase an example of good practice, which emphasizes community engagement and practical positive outcomes for staff and residents of a bilingual aged care facility.

Keywords: Teaching L2, Modern Greek for specific purposes, bilingualism, non-Greek aged care workers, oral skills.

Περίληψη

Για τους ενοίκους σε μονάδες φροντίδας τρίτης ηλικίας, των οποίων η Γ1 δεν είναι τα Αγγλικά, η καθημερινή επικοινωνία και οι σχετικές κοινωνικοπολιτισμικές συνδηλώσεις συχνά επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης φροντίδας και τη γενική ευεξία τους. Αυτό το στοιχείο έγινε πιο έντονο κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Για αυτόν τον λόγο, η ανάγκη να ξεπεραστεί το χάσμα επικοινωνίας μεταξύ του ξενόγλωσσου προσωπικού και των ηλικιωμένων ενοίκων σε δίγλωσσα γηριατρεία της Αυστραλίας είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Σε ένα από τα Ελληνικά γηριατρεία του Σίδνεϊ, εφαρμόστηκε πρόγραμμα 5 εβδομάδων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως Γ2 στους ξένους (όχι Ελληνικής προέλευσης) φροντιστές και άλλους υπαλλήλους το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Ταυτόχρονα, το πρόγραμμα αυτό παρέχει τις βασικές γνώσεις προς την απαραίτητη κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα προκειμένου οι υπάλληλοι του γηριατρείου να ανταποκρίνονται όχι μόνο γλωσσικά αλλά και πολιτισμικά σε καταστάσεις άμεσων καθημερινών συναλλαγών με τους ελληνόφωνους κατοίκους του γηριατρείου. Καθώς η ελληνική

είναι μια μορφολογικά πλούσια γλώσσα για ομιλητές άλλων γλωσσών, οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των 5 εβδομάδων διδάσκονται, αρχικά, τους βασικούς γραμματικούς κανόνες, οι οποίοι θα τους βοηθήσουν στη χρήση της γλώσσας σε ποικίλες καθημερινές καταστάσεις. Επίσης, το ξενόγλωσσο προσωπικό του γηριατρείου κάνει εξάσκηση πάνω στις προφορικές δεξιότητες δουλεύοντας πάνω στις γλωσσικές δομές αυθεντικών διαλόγων σχετικούς με τις καταστάσεις επικοινωνίας στο γηριατρείο. Από την αρχική ανατροφοδότηση που ελήφθη από τους συμμετέχοντες, υπάρχει γενική ικανοποίηση για το πρόγραμμα και την αποτελεσματικότητά του. Σε αυτήν την εργασία ο συγγραφέας θα επικεντρωθεί στη μεθοδολογία του σχεδιασμού του και της υλοποίησης του προγράμματος. Ο σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα παράδειγμα καλής γλωσσικής πρακτικής, το οποίο συνδυάζει τη συμμετοχή της ελληνικής κοινότητας και τα πρακτικά θετικά αποτελέσματα για το προσωπικό και τους κατοίκους μιας δίγλωσσης μονάδας φροντίδας ατόμων της τρίτης ηλικίας στο Σίδνεϊ, Αυστραλίας.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 για επαγγελματικούς λόγους, διγλωσσία, ξενόγλωσσο προσωπικό γηριατρείου, προφορικές δεξιότητες.

1. Εισαγωγή

1.1. Χαρακτηριστικά ηλικιωμένου πληθυσμού της Αυστραλίας

Η Αυστραλία, όπως και πολλές άλλες χώρες, αντιμετωπίζει την πρόκληση της φροντίδας ενός γηράσκοντος πληθυσμού. Αυτή η πρόκληση επιδεινώνεται από το γεγονός ότι η Αυστραλία είναι μια πολυπολιτισμική κοινωνία με ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών που επηρεάζονται από μια σειρά κοινωνικών και μη παραγόντων, όπως του πολιτισμού, της γλώσσας, της ηλικίας, του φύλου, της θρησκείας, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και της γεωγραφικής θέσης, μεταξύ πολλών άλλων (Review of the CALD Ageing and Aged Care Strategy, 2017, σ.6). Οι ηλικιωμένοι αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού της Αυστραλίας. Το 2017, πάνω από 1 στα 7 άτομα ήταν ηλικίας 65 ετών και άνω (Older Australia at a glance, 2018). Η πλειοψηφία αυτών γεννήθηκε σε μη αγγλόφωνες χώρες. Υπολογίζεται ότι μέχρι το τέλος του 2021, περισσότερο από το 30% του ηλικιωμένου πληθυσμού της Αυστραλίας θα έχει γεννηθεί εκτός της Αυστραλίας (National Ageing and Aged Care Strategy For people from Culturally and Linguistically Diverse backgrounds, 2015, σ.1).

1.2. Χαρακτηριστικά φροντιστών στα γηριατρεία της Αυστραλίας

Το 2011 εργάζονταν στα γηριατρεία της Αυστραλίας συνολικά 178.340 ως φροντιστές από 131.283 το 2006, αύξηση 36% σε πέντε χρόνια. Η πλειοψηφία των φροντιστών αυτών είναι γεννημένοι στην Αυστραλία και ακολουθούν εκείνοι που γεννήθηκαν στο

Ηνωμένο Βασίλειο, τη Νοτιοανατολική Ασία και τη Νότια Ασία. Ενώ ο αριθμός των φροντιστών από τις επιλεγμένες περιοχές που αναφέρονται παρακάτω στον πίνακα έχει αυξηθεί, η υψηλότερη αύξηση από το 2006 έως το 2011 παρατηρείται στον αριθμό φροντιστών από τη Νότια Ασία (αύξηση 333%) και την Αφρική (145%) με σχετικά μέτριες αυξήσεις στους φροντιστές από το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ευρώπη γενικά (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Αριθμός φροντιστών σε γηριατρεία Αυστραλίας ανά περιοχή γέννησης για το 2006 και 2011

Τόπος Γέννησης	Αριθμός (%)2006	Αριθμός (%)2011	% Αύξηση
Αυστραλία	87.840 (66.9)	111.629 (62.6)	27.1
Ηνωμένο Βασίλειο	10.675 (8.1)	12.252 (6.9)	14.8
Νοτιοανατολική Ασία	5.566 (4.2)	10.566 (5.9)	89.8
Νότια Ασία	2.164 (1.6)	9.373 (5.3)	333.1
Ευρώπη	7.135 (5.4)	7.830 (4.4)	9.7
Αφρική	2.434 (1.9)	5.962 (3.3)	144.9
Νέα Ζηλανδία	4.113 (3.1)	5.815 (3.3)	41.4
Ανατολική Ασία	1.932 (1.5)	3.838 (2.2)	98.7
Pacific Islands	2.274 (1.7)	3.105 (1.7)	36.5
Νότια και Κεντρική Αμερική	1.636 (1.2)	2.159 (1.2)	32.0
Συνολικά στην Αυστραλία	131.283 (100)	178.340 (100)	35.8

*Οι περιοχές που αναφέρονται είναι ενδεικτικές (Negin, Coffman & Connell, 2016, σ. 14).

1.3. Το επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό κενό στα πολυπολιτισμικά/δίγλωσσα γηριατρεία Αυστραλίας

Στα γηριατρεία της Αυστραλίας εργάζονται φροντιστές/υπάλληλοι διαφόρων ειδικοτήτων και ζουν ηλικιωμένοι CALD¹. Επομένως, πρόκειται για πολυπολιτισμικά και δίγλωσσα ή αλλιώς CALD γηριατρεία. Οι έρευνες του Εθνικού Ινστιτούτου Γήρανσης (National Ageing Research Institute Ltd - NARI) δείχνουν ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές και οι γλωσσικοί φραγμοί αποτελούν μια από τις σημαντικότερες σύγχρονες προκλήσεις στον τομέα της φροντίδας ηλικιωμένων της Αυστραλίας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται: «Η έρευνά μας υποδηλώνει ότι πολλοί

¹ CALD είναι το ακρόνυμο της φράσης: Culturally And Linguistically Diverse.

άνθρωποι του CALD είναι απρόθυμοι για τον εαυτό τους ή τους συγγενείς τους να χρησιμοποιήσουν φροντίδα ηλικιωμένων στην Αυστραλία, επειδή φοβούνται ότι οι εγκαταστάσεις ή οι υπηρεσίες δεν είναι πολιτισμικά ασφαλείς, ότι οι πάροχοι φροντίδας ηλικιωμένων και το προσωπικό τους δεν θα καλύψουν τις κοινωνικοπολιτισμικές τους ανάγκες ή ότι ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ρατσισμό και διακρίσεις. Ένα εργατικό δυναμικό, λοιπόν, που έχει υποχρεωτική κατάρτιση στην εξειδικευμένη επικοινωνία για τη φροντίδα ηλικιωμένων θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση αυτών των φόβων» (NARI, 2020, σ. 16).

Όλες οι έρευνες που περιλαμβάνουν συνεντεύξεις με τους φροντιστές, τους ηλικιωμένους ενοίκους αλλά και τους συγγενείς των ηλικιωμένων δείχνουν ότι τα ζητήματα επικοινωνίας είναι πολύ σοβαρά, και περιλαμβάνουν τη διαπροσωπική επικοινωνία, την επίδραση των κοινωνικοπολιτισμικών κανόνων στην επικοινωνία και τον αντίκτυπο της γλώσσας των γραπτών και προφορικών κανονισμών στον εργασιακό χώρο (Nichols, Horner & Fyfe, 2015).

Εκτός από αυτό το γλωσσικό και πολιτισμικό χάσμα στα πολυπολιτισμικά δίγλωσσα γηριατρεία, σήμερα στην Αυστραλία οι ηλικιωμένοι και το προσωπικό σε εγκαταστάσεις φροντίδας ηλικιωμένων συνεχίζουν να αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος των κρουσμάτων και περίπου το ένα τρίτο όλων των θανάτων από το COVID-19, όπως αναφέρει η έκθεση της Βουλής της Αυστραλίας. Αυτό μπορεί να οφείλεται -χωρίς να έχει τεκμηριωθεί επισήμως- στο γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό χάσμα μεταξύ εργαζομένων και ενοίκων διότι η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχέσης νοσοκόμου-ασθενούς, φροντιστού-ενοίκου και είναι μία από τις έξι θεμελιώδεις αξίες της νοσηλευτικής που αναφέρονται στη κυβερνητική στρατηγική για την παροχή φροντίδας υψηλής ποιότητας προς τους ασθενείς (Bramhall, 2014).

1.4. Πρόταση για τη βελτίωση της ποιότητας στη φροντίδα του πολυπολιτισμικού ηλικιωμένου πληθυσμού της χώρας: ειδικά γλωσσικά και διαπολιτισμικά προγράμματα επιμόρφωσης προσωπικού

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια ο αυστραλιανός τομέας φροντίδας ηλικιωμένων έχει εξελιχθεί και οι ανάγκες φροντίδας των ατόμων τρίτης ηλικίας έχουν γίνει όλο και περισσότερο επίκεντρο της χάραξης ιδιαίτερης πολιτικής και της παροχής υπηρεσιών και παρόλο που τα κίνητρα και η ανάγκη εκμάθησης διαφόρων γλωσσών και κοινωνικοπολιτισμικών δεξιοτήτων σε περιβάλλον φροντίδας ηλικιωμένων μπορεί να

είναι υψηλά, δυστυχώς, δεν υπάρχει επίσημη κυβερνητική στρατηγική για τη γλωσσική διδασκαλία για ειδικούς επαγγελματικούς σκοπούς.

Η εξεύρεση, λοιπόν, λύσεων για να καλυφθεί το επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό χάσμα μεταξύ φροντιστών/νοσοκόμων και ενοίκων/ασθενών στα γηριατρεία είναι επιτακτικής ανάγκης (González-Lee, 1992· Jonsson-Devillers, 1992· Kothari & Kothari, 1997· Mason, 1991). Πιο συγκεκριμένα, οι εγκαταστάσεις Ηλικιωμένης Φροντίδας της Αυστραλίας θα πρέπει να ανταποκριθούν σε αυτήν την κατάσταση προκειμένου όχι μόνο να βελτιώσουν αλλά και να διατηρήσουν την ποιότητα παροχής υπηρεσιών στις εγκαταστάσεις τους μέσω της επείγουσας επαγγελματικής κατάρτισης με στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και κοινωνικοπολιτισμικής συνείδησης του προσωπικού τους (Nichols και συν., 2015). Η προτεινόμενη επαγγελματική κατάρτιση θα μπορεί να πραγματοποιείται μέσω ταχύρρυθμων προγραμμάτων διδασκαλίας μιας Γ2 για ειδικούς σκοπούς φροντίδας που στοχεύει στην ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και κοινωνικοπολιτισμικών γνώσεων ώστε οι φροντιστές στα γηριατρεία να ανταποκρίνονται στις συνήθεις βασικές συναλλαγές της καθημερινής ζωής, οι οποίες απαιτούν τη χρήση και κατανόηση συγκεκριμένων γλωσσικών δομών και κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Ο Beheri (2009) υποστηρίζει ότι το *mentoring* και η επιμόρφωση διαπολιτισμικής επικοινωνίας θα πρέπει να εισαχθούν στον εργασιακό χώρο. Οι Davis και Smith (2013) προτείνουν τη γλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και την επιμόρφωση σε θέματα υγείας και την κατανόηση των κοινωνικοπολιτισμικών στάσεων απέναντι στην άνοια και τη γήρανση. Τέλος, αρκετές έρευνες προβάλλουν τη σημασία της εκπαίδευσης προσωπικού στην κοινωνικοπολιτισμική συνείδηση (Pearson, Srivastava & Craig, 2007· Renzaho και συν., 2013· Sherman, 2007· Williamson, 2007).

2. Διδασκαλία γλωσσών για ειδικούς σκοπούς

Η διδασκαλία γλώσσας για ειδικούς επαγγελματικούς σκοπούς έχει στόχο να διδάξει τη Γ2 λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εργαζομένων-μαθητών. Οι εργαζόμενοι-μαθητές δεν έχουν ούτε τον χρόνο ούτε και τους οικονομικούς πόρους για την εκμάθηση μιας Γ2. Ο χώρος και ο χρόνος/ ρυθμός διδασκαλίας, το γλωσσικό υλικό ‘στόχος’ και η διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να είναι διαμορφωμένα έτσι ώστε οι εργαζόμενοι-μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες τις οποίες χρειάζονται άμεσα στον εργασιακό τους χώρο.

2.1. Χώρος διδασκαλίας

Ο ιδανικότερος χώρος για τη διδασκαλία γλωσσών για ειδικούς επαγγελματικούς σκοπούς είναι το ίδιο το εργασιακό περιβάλλον. Πρόκειται για ένα μη-παραδοσιακό περιβάλλον γλωσσικής διδασκαλίας (Holliday, 1995· MacDonald, Badger & White, 2000· Svendsen & Krebs, 1984) που, όμως, επιτρέπει την αμεσότερη ενσωμάτωση του μαθησιακού υλικού ‘στόχου’ στον χώρο εργασίας. Οι εργαζόμενοι-μαθητές προετοιμάζονται πρακτικά. Με άλλα λόγια προετοιμάζονται «για τις πραγματικές ανάγκες που προκύπτουν στον χώρο εργασίας, και όχι θεωρητικά» (Mavor & Trayner, 2001, σ. 355). Παράλληλα, ο δάσκαλος γνωρίζει τις ειδικές γλωσσικές ανάγκες των εργαζομένων και στοχεύει στις συγκεκριμένες γλωσσικές ‘προκλήσεις’ που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι-μαθητές στον χώρο εργασίας τους (Shi, Corcos, & Storey, 2001· Svendsen & Krebs, 1984).

2.2. Γλωσσικές ανάγκες /δεξιότητες των εργαζομένων σε γηριατρεία

Οι γλωσσικές ανάγκες των επαγγελματιών υγείας γενικότερα χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες, ξεκινώντας από τις εύκολα αναγνωρίσιμες ανάγκες παραγωγής λόγου και προχωρώντας προς τις πιο απαιτητικές ανάγκες κατανόησης λόγου (Lear, 2005). Οι ξενόγλωσσοι φροντιστές σε ισπανόφωνες μονάδες υγείας που συμμετείχαν στην σχετική έρευνα του Lear (2005) ανέφεραν μεταξύ των άλλων ότι η ανάπτυξη της βασικής γλωσσικής ικανότητας εξαρτάται τόσο από τη λήψη κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου όσο και από την παραγωγή κατανοητού γλωσσικού εξαγόμενου. Οι εργαζόμενοι-συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερο κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο και περισσότερες στρατηγικές κατανόησης γλωσσικού εισαγόμενου και, γενικότερα, μια ευρεία κατανόηση του γλωσσικού συστήματος της Γ2. Για παράδειγμα, τόνισαν την ανάγκη τους να χρησιμοποιούν τα ρήματα όχι μόνο ως λεξικά στοιχεία προτείνοντας ότι μια καλύτερη κατανόηση των κλίσεων του ρήματος και ουσιαστικών μπορεί να εξασφαλίσει τη γραμματική γνώση που θα τους επέτρεπε να παράγουν γλωσσικό εξαγόμενο σύμφωνα με την θεωρία γλωσσικού εξαγόμενου του Swain (1993). Τέλος, οι εργαζόμενοι-συμμετέχοντες υγείας στη μελέτη του Lear (2005) διατύπωσαν την ανάγκη να καταλάβουν «πώς λειτουργεί η ισπανική γλώσσα» (σ. 229) δείχνοντας ότι εκτός από τα σημασιολογικά κενά αντιμετωπίζουν και τα συντακτικά κενά.

Οι ξενόγλωσσοι υπάλληλοι παροχής φροντίδας σε γηριατρεία έχουν συγκεκριμένες λεξιλογικές ανάγκες οι οποίες σχετίζονται με τον τομέα της φροντίδας. Αυτό συνεπάγεται ότι το λεξιλόγιο ‘στόχος’ πρέπει να έχει σχέση με τον τομέα της σωματικής και ψυχικής υγείας. Επίσης, οι γλωσσικές δεξιότητες ‘στόχος’ έχουν να κάνουν με την προφορική κυρίως επικοινωνία οι οποίες σχετίζονται με την ακρόαση (κατανόηση προφορικού λόγου) και την επικοινωνία (παραγωγή προφορικού λόγου) και τις χρειάζονται άμεσα στον εργασιακό τους χώρο.

2.3. Διδακτική μεθοδολογία

Ένα γλωσσικό μάθημα για ειδικούς σκοπούς θα πρέπει να επικεντρώνεται σε θέματα επικοινωνίας μέσω της προσανατολισμένης προσέγγισης στη διαδικασία (a process-oriented approach) στην οποία η «εκμάθηση πώς να μαθαίνει ο μαθητής» (learning how to learn) είναι εξίσου σημαντική με την «εκμάθηση πώς να παράγει γλωσσικές δομές ο μαθητής» (learning how to produce) (Lear, 2005).

Ένα γλωσσικό μάθημα που έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους επαγγελματίες να αναπτύξουν επικοινωνιακή επάρκεια θα πρέπει να εστιάζεται στη διδασκαλία δεξιοτήτων για τη διά βίου μάθηση, στην εκτεταμένη πρακτική μέσα στην τάξη με στόχο την ανάπτυξη τόσο στρατηγικών κατανόησης προφορικού λόγου (ακρόαση) όσο και παραγωγής προφορικού λόγου(επικοινωνία) (Lear, 2005).

3. Ταχύρρυθμο Πρόγραμμα Διδασκαλίας Ελληνικής ως Γ2 στο ξενόγλωσσο προσωπικό ελληνικού γηριατρείου στο Σίδνεϊ

Σε ένα από τα Ελληνικά γηριατρεία του Σίδνεϊ, εφαρμόστηκε ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα 5 εβδομάδων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως Γ2 στους ξένους (όχι Ελληνικής προέλευσης) φροντιστές και άλλους υπαλλήλους το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Ταυτόχρονα, το πρόγραμμα αυτό παρέχει τις βασικές γνώσεις για την απαραίτητη κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα προκειμένου οι υπάλληλοι του γηριατρείου να ανταποκρίνονται όχι μόνο γλωσσικά αλλά και κοινωνικοπολιτισμικά σε καταστάσεις άμεσων καθημερινών συναλλαγών με τους ελληνόφωνους κατοίκους του γηριατρείου. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα γλωσσικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως Γ2 σε ένα μη-παραδοσιακό περιβάλλον, καθώς τα δώρα γλωσσικά μαθήματα διεξάγονταν κάθε εβδομάδα στον χώρο του γηριατρείου. Τα μαθήματα ξεκίνησαν τον

Ιούνιο του 2021, διακόπηκαν για 3 μήνες λόγω του απαγορευτικού και ολοκληρώθηκαν τον Οκτώβριο του 2021.

Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε πλήρως από την Πολυπολιτισμική Κυβέρνηση της Νέας Νότιας Ουαλίας¹.

3.1. Οφέλη

Το ταχύρρυθμο πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 στο ξενόγλωσσο προσωπικό ελληνικού γηριατρείου έχει τα εξής πολύπλευρα οφέλη:

- την ανάπτυξη σημαντικών επαγγελματικών δεξιοτήτων στο ξενόγλωσσο προσωπικό, όπως οι βασικές γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες σε μια Γ2,
- τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από το γηριατρείο κλείνοντας το επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ ξενόγλωσσου προσωπικού και Ελληνόφωνων ηλικιωμένων ενοίκων, και
- την απόκτηση διδακτικής και ερευνητικής εμπειρίας για το πανεπιστήμιο πάνω σε ταχύρρυθμα μαθήματα (microcredentials) με στόχο την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση εργασιακών προκλήσεων, καθώς και την εξωστρέφεια και συνεργασία μεταξύ Πανεπιστημίου και έξω-πανεπιστημιακών οργανισμών.

3.2. Χαρακτηριστικά εργαζομένων – συμμετεχόντων του γηριατρείου

Μικρός ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων λόγω της υποχρεωτικής απόστασης δύο μέτρων για λόγους προφύλαξης εν μέσω πανδημίας. Τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας ως Γ2 παρακολούθησαν 10 υπάλληλοι του ελληνικού γηριατρείου (7 φροντιστές, 1 γραμματέας, 1 επιστάτης και 1 υπάλληλος τμήματος ανθρώπινου δυναμικού). Οι συμμετέχοντες, εκτός από αγγλικά, μιλούν καντονέζικα, μανταρινικά, ιταλικά και αραβικά.

3.3. Ειδικά διαμορφωμένο γλωσσικό εγχειρίδιο

Ένα ειδικά διαμορφωμένο γλωσσικό εγχειρίδιο δημιουργήθηκε με στόχο τη διδασκαλία βασικών γραμματικών κανόνων της ελληνικής γλώσσας (κλίση ρημάτων και

¹ <https://www.service.nsw.gov.au/nswgovdirectory/multicultural-nsw>

ουσιαστικών), της προφοράς και του λεξιλογίου που είναι απαραίτητο για την αντιμετώπιση καταστάσεων/αναγκών της ελληνικής γλώσσας που προκύπτουν στην καθημερινή φροντίδα των ηλικιωμένων.

Τα μαθήματα 1-2 του γλωσσικού εγχειριδίου επικεντρώνονται στην προφορά των ελληνικών γραμμάτων και τους βασικούς ελληνικούς χαιρετισμούς.

Τα μαθήματα 3-4 είναι πάνω σε ρήματα και ουσιαστικά-αντικείμενα που σχετίζονται στενά με τις καθημερινές δραστηριότητες που κάνουν οι υπάλληλοι του γηριατρείου με τους ηλικιωμένους ενοίκους.

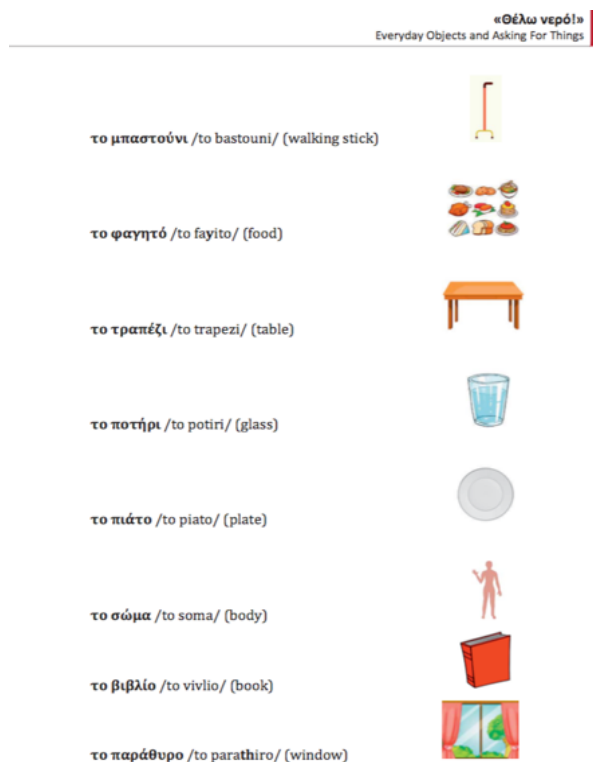
Πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα 3, οι εργαζόμενοι-συμμετέχοντες εισάγονται στη μαθησιακή στρατηγική ότι η κατάληξη ενός ρήματος αλλάζει ανάλογα με το υποκείμενό του. Στο μάθημα 3 εφαρμόζουν αυτή τη γνώση σε ρήματα που σχετίζονται με τις καθημερινές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, οι εργαζόμενοι-συμμετέχοντες διδάσκονται πρώτα τις 6 καταλήξεις των ρημάτων τύπου -ω και μετά εφαρμόζουν τις καταλήξεις σε ρήματα όπως το 'φυτεύω', καθώς η κηπουρική είναι μια από τις καθημερινές δραστηριότητες που απολαμβάνουν οι ηλικιωμένοι (βλ. Εικόνα 1).



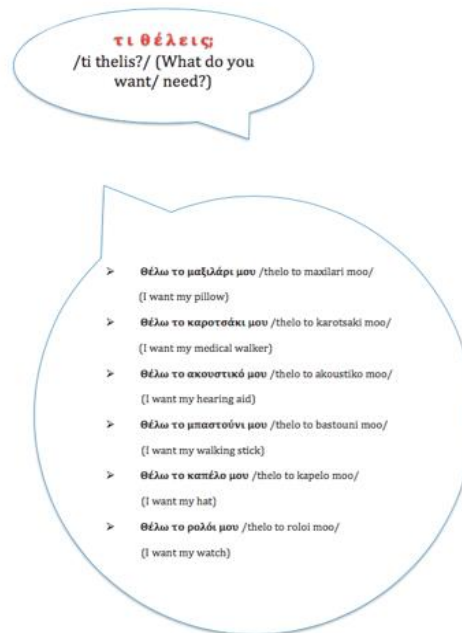
Εικόνα 1. Απόσπασμα από το υλικό με τις καταλήξεις των ρημάτων

Στο μάθημα 4, οι μαθητές εισάγονται στο σύστημα κλίσης ουσιαστικών της ελληνικής και την πολύ σημαντική γραμματική μορφολογική έννοια ότι τα άψυχα αντικείμενα έχουν ένα από τα 3 γραμματικά γένη ανάλογα με τις καταλήξεις τους. Το λεξιλόγιο του

μαθήματος δομείται ανάλογα με τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν στο γηριατρείο. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούν τα ουσιαστικά σε πλήρεις προτάσεις. Για παράδειγμα, ένα από τα ουσιαστικά που τους διδάσκονται είναι η λέξη ‘το μαστούνι’ (βλ. Εικόνα 2). Στη συνέχεια, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη λέξη ‘το μαστούνι’ σε προφορικές δραστηριότητες (παιχνίδι ρόλων), (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 2. Απόσπασμα από τη διδασκαλία λεξιλογίου



Εικόνα 3. Δραστηριότητες προφορικού λόγου

Τα μαθήματα 5-6-7-8 περιέχουν λεξιλόγιο σχετικό με την οικογένεια, τα μέρη του σώματος, την ευεξία, το φαγητό, τις ημέρες, τους μήνες και τον καιρό.

Το μάθημα 9 έχει στόχο την σωστή επικοινωνία με τους ηλικιωμένους κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι εργαζόμενοι-συμμετέχοντες διδάσκονται τα ουσιαστικά των απαραίτητων αντικειμένων κατά τη διάρκεια της πανδημίας και πώς πρέπει να επικοινωνούν στα ελληνικά για να εφαρμόζουν την καλή υγιεινή, όπως το πλύσιμο των χεριών, τη διατήρηση σωματικής απόστασης, την κάλυψη του στόματος όταν βήχουν (βλ. Εικόνα 4).



Giving orders during the pandemic COVID-19

- Πλύνε τα χέρια σου με σαπούνι!

/pline ta heria soo me sapoوني/

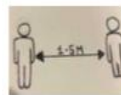
(Wash your hands with soap)



- Κράτησε απόσταση από τον/την διπλανό/ή σου!

/kratise apostasi apo ton/tin diplano/i sou/

(Keep distance from the person next to you)



Εικόνα 4. Ασκήσεις επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Το εγχειρίδιο ολοκληρώνεται με τις πιο σημαντικές εθνικές, πολιτισμικές και προσωπικές γιορτές. Το τελευταίο μάθημα παρουσιάζει συνοπτικά στα Αγγλικά την πολιτισμική σημασία των ελληνικών εθνικών, πολιτισμικών αλλά και προσωπικών εορτών ανάλογα με το τι γιορτάζεται στο γηριατρείο καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Οι εργαζόμενοι-συμμετέχοντες μαθαίνουν τις αντίστοιχες ευχές για κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα, το εγχειρίδιο παρουσιάζει περιληπτικά τη σημασία της έναρξης των 40 ημερών της νηστείας που λέγεται Σαρακοστή, την ευχή 'Καλή Σαρακοστή' και τα έθιμα της συγκεκριμένης ημέρας (βλ. Εικόνα 5). Επίσης, μαθαίνουν να εύχονται 'Χρόνια Πολλά' για τα γενέθλια και την ονομαστική εορτή και να τραγουδούν το ελληνικό τραγούδι γενεθλίων (βλ. Εικόνα 6).

The main characteristic of the Greek Carnival is disguising and wearing costumes and masks that offer anonymity and freedom of expression. "Kathara Deftera", Greek for Clean or Ash Monday, is considered to be one of the most important feasts all over Greece, celebrating each year the commencing of the 40-day period of the Great Lent for the Eastern Greek Orthodox Church, which is called **Σαρακοστή** /sarakosti/ (40 days). We say «**Καλή Σαρακοστή**» / "Kali Sarakosti"/. Traditionally, as Clean Monday is considered to mark the beginning of the spring season, kite flying is also part of the tradition. People eat fasting food, a special kind of bread, baked only on that day, named **λαγάνα** /lagana/.



Εικόνα 5. Απόσπασμα από την ενότητα για τη Σαρακοστή

Χρόνια Πολλά!
/hronia polla/
(may you live many years!)

Γενέθλια /yenthlia/ Birthday

Να ζήσεις **NAME** και χρόνια πολλά,
μεγάλος, -η να γίνεις με άσπρα μαλλιά.
Παντού να σκορπίζεις της γνώσης το φως
και όλοι να λένε να ένας/μία σοφός.

Let's take a look at the lyrics and what they mean:

/na zisis ke hronia polla/	May you live well and for many years.
/meyalos na yinis me aspra mallia/	May you become old with white hair.
/pandoo na skorpizis tis gnosis to fos/	May you spread the knowledge of the light everywhere.
/ke oli na lene na enas/mia sofos/	And may everyone say, here is a wise one.

Εικόνα 6. Απόσπασμα από την ενότητα για τα γενέθλια

3.4. Δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου

Παράλληλα με το ειδικά διαμορφωμένο γλωσσικό εγχειρίδιο, οι ασκήσεις προφοράς, παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου είναι σημαντικές για τη διασφάλιση καλύτερης επικοινωνίας μεταξύ φροντιστών, ηλικιωμένων και άλλων μελών της ομάδας. Επομένως, κάθε μάθημα περιλαμβάνει αρχικά τη διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου, ακουστικές ασκήσεις μέσω ειδικά διαμορφωμένων βίντεο και προφορικές ασκήσεις μέσω ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων που βοηθούν τους εργαζομένους-μαθητές να αναπτύξουν τόσο το ομαδικό τους πνεύμα όσο και να διαπιστώνουν τον βαθμό κατάκτησης του διδακτικού αντικειμένου που έχουν διδαχθεί. Οι μαθητές εμπλέκονται σε διαλόγους που σχετίζονται με τις διάφορες καταστάσεις/ανάγκες επικοινωνίας την εργασία, ξεκινώντας από σκελετικούς διαλόγους και προχωρώντας προς πιο αυθόρμητους διαλόγους.

Μέσα στην εργασιακή εβδομάδα οι εργαζόμενοι-συμμετέχοντες καλούνται να κάνουν δύο λίστες. Η πρώτη περιέχει ελληνικές λέξεις ή φράσεις που κατάλαβαν στο εργασιακό τους περιβάλλον και η δεύτερη ελληνικές λέξεις ή φράσεις που άκουσαν, αλλά δεν μπόρεσαν να καταλάβουν. Ο δάσκαλος βοηθά στο μάθημα τους εργαζομένους-συμμετέχοντες να κατανοήσουν το γλωσσικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας (π.χ. κλίση ρημάτων και ουσιαστικών) εξηγώντας τη γραμματική πίσω από λέξεις/φράσεις που άκουσαν επανειλημμένα στον χώρο εργασίας. Επομένως, οι εργαζόμενοι-

συμμετέχοντες προσπαθούν να ‘ανακαλύψουν τι δεν ξέρουν’ (Swain, 1985), καθ’ όλη τη διάρκεια της εργάσιμης εβδομάδας, και στη συνέχεια να φέρουν αυτά τα ‘αντιληπτά γνωστικά κενά’ (knowledge gaps) στην τάξη, όπου οι δραστηριότητες θα τους βοηθήσουν να ‘εξωτερικεύσουν’ γνώση τους.

4. Συμπεράσματα

Στο τελευταίο μάθημα ζητήθηκε από τους εργαζομένους-συμμετέχοντες να απαντήσουν σε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο σχετικά με την χρησιμότητα του προγράμματος της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 στον εργασιακό τους χώρο. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το διδακτικό υλικό του μαθήματος, τις προφορικές και ακουστικές δραστηριότητες εντός της τάξης και τη χρησιμότητα του προγράμματος στην επικοινωνία μεταξύ του ξενόγλωσσου προσωπικού και των Ελλήνων ηλικιωμένων ενοίκων του γηριατρείου.

Μια πρώιμη ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 για ειδικούς επαγγελματικούς σκοπούς ήταν πολύ χρήσιμο αλλά η διάρκεια 5 εβδομάδων θεωρήθηκε πολύ λίγη και απαιτητική. Επομένως, ένα από τα επόμενα βήματα είναι να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος με μεγαλύτερη διάρκεια.

Βιβλιογραφία

- Davis, B., & Smith, M. (2009). Infusing cultural competence training into the curriculum: Describing the development of culturally sensitive training on dementia communication. *Kaohsiung Journal of Medical Science*, 25(9), 503–509.
- González-Lee, T. (1992). *Teaching models and language materials in Spanish for the education of health care providers*. Paper presented at the Annual Eastern Michigan University Conference on Languages and Communication for World Business and the Professions, Ypsilanti, MI.
- Holliday, A. (1995). Assessing language needs within an institutional context: An ethnographic approach. *English for Specific Purposes*, 14(3), 115–126.
- Jonsson-Devillers, E. (1992). *Medical Spanish training program for the education of health care providers: Communicative needs and cultural competence*. Paper

- presented at the Annual Eastern Michigan University Conference on Languages and Communication for World Business and the Professions; Ypsilanti, MI.
- Kothari, M. P., & Kothari, V. (1997). Cross-cultural healthcare challenges: An insight into small American community hospitals. *Journal of Hospital Marketing*, 12(1), 23-32.
- Lear, D., C. (2005). Spanish for Working Medical Professionals: Linguistic Needs. *Foreign Language Annals*, 38(2), 223-235.
- MacDonald, M., Badger, R., & White, G. (2000). The real thing?: Authenticity and academic listening. *English for Specific Purposes*, 19, 253–267.
- Mason, K. (1991). Medical Spanish for majors: Open wide and say “yes”. *Hispania*, 74(2), 452-456.
- Mavor, S., & Trayner, B. (2001). Aligning genre and practice with learning in higher education: An interdisciplinary perspective for course design and teaching. *English for Specific Purposes*, 20, 345–366.
- National Ageing and Aged Care Strategy For people from Culturally and Linguistically Diverse (CALD) backgrounds. (2015). Commonwealth of Australia: Department of Social Services.
- Negin J., Coffman J., Connell J., & Short S. (2016). Foreign-born aged care workers in Australia: A growing trend. *Australasian Journal on Ageing*, 35(4),13–17.
- Nichols P., Horner B., & Fyfe K. (2015). Understanding and improving communication processes in an increasingly multicultural aged care workforce. *Journal of Aging Studies* 32, 23–31.
- Older Australia at a glance. (2019, May 1). Retrieved from: <https://www.aihw.gov.au/reports/older-people/older-australia-at-a-glance/contents/demographics-of-older-australians/australia-s-changing-age-and-gender-profile>.
- Pearson, A., Srivastava, R., & Craig, D. (2007). Systematic review on embracing cultural diversity for developing and sustaining a healthy work environment in healthcare. *International Journal of Evidence Based Healthcare*, 5, 54–91.
- Renzaho, A.M.N., Romios, P., Crock, C., & Sønderslund, A L. (2013). The effectiveness of cultural competence programs in ethnic minority patient-centered health care—A systematic review of the literature. *International Journal for Quality in Health Care*, 25(3), 261–269.
- Review of the Culturally and Linguistically Diverse (CALD). (June, 2017). *Ageing and Aged Care Strategy*. Final Report.

- Sherman, R.O. (2007). Transitioning foreign nurses: Develop your cultural diversity. *Nursing Management*, 38(9), 14–15.
- Shi, L., Corcos, R., & Storey, A. (2001). Using student performance data to develop an English course for clinical training. *English for Specific Purposes*, 20, 267–291.
- Submission to the Royal Commission into Aged Care Quality and Safety, The National Ageing Research Institute (NARI), February 2020.
- Svendsen, C., & Krebs, K. (1984). Identifying English for the job: Examples from health care occupations. *English for Specific Purposes*, 3, 153–164.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Williamson, G. (2007). Providing leadership in a culturally diverse workplace. *Workplace health and safety*, 55(8), 329–335.

Γλωσσικές ιδεολογίες γονέων σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές/μαθήτριες ελληνικής καταγωγής στο Λουξεμβούργο

Νικόλαος Γογωνάς

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
nikgog@hotmail.com

Abstract

This paper examines the linguistic ideologies of Greek migrant parents in Luxembourg and focuses on their family language policies and attitudes towards teaching Greek to their children. Greek immigration to Luxembourg started in the 1980s due to the EU but in recent years it has become more intense as a result of the economic crisis and because the standard of living in the Grand Duchy of Luxembourg is among the highest in Europe. Luxembourg is characterized by official trilingualism which is also reflected in its education system. The languages of instruction are German and French, while Luxembourgish plays an important role in the socialization of students /and in their integration into the Luxembourgish society. The language ideologies of all three families which are the focus of this study converge. The findings of this ethnographic study show that all parents view multilingualism as an asset and relate it to culture, identity and job opportunities. The parents' ideologies are shaped both by their desire to improve their social standing and by societal discourses on the values of languages in the job market and in the Higher Education. Luxembourg's official trilingualism is seen as a symbol of national cohesion and it is viewed as a commodity on the job market. Thus, the development of children's multilingualism in French, German and English is seen as a 'commodity' which, they hope, will enable children to compete in the new globalised, transnational and post-industrial/services market. In this context the teaching and development of Greek is not viewed as an educational priority at least by the parents of the present study.

Keywords: Language ideologies, commodification of language, multilingualism.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις γλωσσικές ιδεολογίες Ελλήνων γονέων στο Λουξεμβούργο και εστιάζει στις οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές τους και στις στάσεις τους απέναντι στη διδασκαλία της ελληνικής στα παιδιά τους. Η ελληνική μετανάστευση στο Λουξεμβούργο ξεκίνησε από τη δεκαετία του '80 λόγω της ΕΕ αλλά τα τελευταία χρόνια γίνεται εντονότερη ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης επειδή το επίπεδο διαβίωσης στη χώρα είναι από τα υψηλότερα στην Ευρώπη. Το Λουξεμβούργο χαρακτηρίζεται από επίσημη τριγλωσσία η οποία αντανακλάται και στο εκπαιδευτικό του σύστημα. Οι γλώσσες της εκπαίδευσης είναι τα γερμανικά, τα γαλλικά ενώ τα λουξεμβουργιανά παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών και στην ένταξη στην λουξεμβουργιανή κοινωνία. Οι γλωσσικές ιδεολογίες και των τριών οικογενειών που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη φαίνεται να συγκλίνουν. Τα αποτελέσματα της εθνογραφικής αυτής έρευνας δείχνουν ότι όλοι οι γονείς θεωρούν την πολυγλωσσία πλεονέκτημα και την συσχετίζουν με τον πολιτισμό, την ταυτότητα και τις επαγγελματικές ευκαιρίες. Οι ιδεολογίες των γονέων διαμορφώνονται τόσο από την επιθυμία τους να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση όσο και από την κοινωνική ρητορική σχετικά με την αξία των γλωσσών στην αγορά εργασίας και

στην ανώτατη εκπαίδευση. Η επίσημη τριγλωσσία του Λουξεμβούργου θεωρείται σύμβολο κοινωνικής συνοχής και ως εμπόρευμα στην αγορά εργασίας. Έτσι, η ανάπτυξη της πολυγλωσσίας των παιδιών στα γαλλικά, τα γερμανικά, τα λουξεμβουργιανά και τα αγγλικά θεωρούνται «αγαθό» το οποίο πιστεύουν θα βοηθήσει τα παιδιά να είναι ανταγωνιστικά στη νέα παγκοσμιοποιημένη διεθνική και μετα-βιομηχανική αγορά υπηρεσιών. Σε αυτό το συγκείμενο η διδασκαλία και η ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας δεν θεωρείται εκπαιδευτική προτεραιότητα τουλάχιστον για τους γονείς της παρούσας έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσικές ιδεολογίες, εμπορευματοποίηση της γλώσσας, πολυγλωσσία.

1. Εισαγωγή

Η ελληνική μετανάστευση στο Λουξεμβούργο ξεκίνησε από τη δεκαετία του '80 λόγω της ΕΕ αλλά τα τελευταία χρόνια γίνεται εντονότερη ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης επειδή το επίπεδο διαβίωσης στη χώρα είναι από τα υψηλότερα στην Ευρώπη. Το Λουξεμβούργο χαρακτηρίζεται από επίσημη τριγλωσσία η οποία αντανakλάται και στο εκπαιδευτικό του σύστημα. Το Λουξεμβούργο χαρακτηρίζεται από επίσημη τριγλωσσία που περιλαμβάνει τα λουξεμβουργιανά, γαλλικά και γερμανικά (Belling & De Bres, 2014· Kirsch & Gogonas, 2018). Οι γλώσσες της εκπαίδευσης είναι τα γερμανικά, τα γαλλικά ενώ τα λουξεμβουργιανά παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών και στην ένταξη στην λουξεμβουργιανή κοινωνία. Η επίσημη τριγλωσσία του Λουξεμβούργου θεωρείται σύμβολο κοινωνικής συνοχής και ως εμπόρευμα στην αγορά εργασίας. Έτσι, η ανάπτυξη της πολυγλωσσίας των παιδιών στα γαλλικά, τα γερμανικά, τα λουξεμβουργιανά και τα αγγλικά θεωρούνται «αγαθό» το οποίο πιστεύουν θα βοηθήσει τα παιδιά να είναι ανταγωνιστικά στη νέα παγκοσμιοποιημένη διεθνική και μετα-βιομηχανική αγορά υπηρεσιών. Επιπλέον, η ανάπτυξη του χρηματοπιστωτικού τομέα αύξησε την παρουσία της αγγλικής ως lingua franca (Belling & De Bres, 2014).

2. Γλωσσικές ιδεολογίες και εμπορευματοποίηση της γλώσσας

Σύμφωνα με τη Woolard (1998, σ.3) οι γλωσσικές ιδεολογίες είναι «αντιπροσωπευτικές εκφράσεις, ρητές ή σιωπηρές, που ερμηνεύουν τη διασταύρωση της γλώσσας και των ανθρώπων σε έναν κοινωνικό κόσμο». Οι ιδεολογίες της γλώσσας είναι επομένως, πάντα προσδιορισμένες κοινωνικά και συνδέονται με ζητήματα ταυτότητας και εξουσίας. Σύμφωνα με τον ορισμό του Kroskrity (2004) «είναι κατασκευασμένες από την κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία του ομιλητή». Με την έναρξη της εποχής του ύστερου καπιταλισμού στην παγκοσμιοποιημένη νέα οικονομία (Giddens, 1991· Appadurai, 1996· Gee, Hull & Lankshear, 1996· Pujolar, 2007) ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί

σημαντική κοινωνικο-πολιτισμική επίδραση για τους σημερινούς μετανάστες (Park & Lo, 2012· Woo Lee, 2016). Η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία τοποθετεί τα εμπορεύματα στο κέντρο του «κοινωνικού κόσμου» της (Holborrow, 2015, σ. 31).

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτικής οικονομίας (Heller, 2003,2010· Tan & Rudby, 2008· Duchene & Heller, 2012· Block, 2014· Perez-Milans, 2015). Η Heller (2003) εισήγαγε τον όρο «εμπορευματοποίηση της γλώσσας» για να αναφερθεί στην ανταλλακτική αξία της γλώσσας στην αγορά εργασίας:

Οι σύγχρονες αναλύσεις σχετικά με την οικονομική αξία της γλώσσας και του πολιτισμού – όπως για παράδειγμα στην εκπαίδευση, στις συζητήσεις σχετικά με το ποιες γλώσσες θα πρέπει να διδαχθούν, πότε πώς και σε ποιον, σα να πρόκειται για την προετοιμασία «μικρών επιχειρηματιών» για την παγκόσμια αγορά – δεν αντανakλούν τις μεταβολές των κοινωνικών συνθηκών, απλά πρόκειται για μια νέας μορφής νομιμοποίηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών (Heller, 2010, σ.352).

Η εμπορευματοποίηση των γλωσσών και η ευρύτερη χρηματο-οικονομική κουλτούρα που διαχέει τη γλωσσική εκπαίδευση έχει δημιουργήσει ένα σύγχρονο νεοφιλελεύθερο φαινόμενο γλωσσικής επιχειρηματικότητας, το οποίο σύμφωνα με τους De Costa, Park και Wee (2016, σ. 697) είναι η «εναρμόνιση με την ηθική επιταγή για στρατηγική εκμετάλλευση πόρων που σχετίζονται με τη γλώσσα και την ενίσχυση της αξίας του ατόμου στον κόσμο».

Ως αποτέλεσμα της επικράτησης της αγγλικής γλώσσας ως de facto lingua franca στον κόσμο σήμερα, έχει προκύψει μία νέα δι/πολυγλωσσία, στην οποία τα αγγλικά είναι η βασική γλώσσα (Block, 2014). Αυτή η πολυγλωσσία σχετίζεται με την ανάπτυξη ενός «νεοφιλελεύθερου πολίτη» και περιλαμβάνει νεοφιλελεύθερες οικονομικές πολιτικές και μία «κοσμοπολίτικη υπηκοότητα» στην εκπαίδευση. Εκφράζεται αυξανόμενο ενδιαφέρον για ατομική πολυγλωσσία σε διάφορες χώρες ιδίως από ανθρώπους μεσαίας τάξης (Block, 2014). Για παράδειγμα, πολλές ασιατικές οικογένειες καταφεύγουν στην «εκπαιδευτική μετανάστευση» προκειμένου να εξασφαλίσουν καλύτερη εκπαίδευση στα παιδιά τους και συνεπώς καλύτερες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας (Huang & Yeoh, 2005· Chew, 2010· Park & Lo, 2012).

3. Η εμπορευματοποίηση της πολυγλωσσίας στο Λουξεμβούργο

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας άρχισε να αξιολογεί την πολυγλωσσία ως «πόρο» από το 1843. Τότε εισήχθη υποχρεωτική διδασκαλία στα γαλλικά παράλληλα με τα γερμανικά στα δημοτικά σχολεία (Weber, 2009). Η διδασκαλία των λουξεμβουργιανών εισήχθη το 1912. Ενώ τα λουξεμβουργιανά θεωρούνται «γλώσσα του σπιτιού» (για μερικά μόνο παιδιά), τα γερμανικά και τα γαλλικά (και όλο και περισσότερο τα αγγλικά) θεωρούνται πηγές γλωσσικού κεφαλαίου που αποκτήθηκαν τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη. Η επίσημη ρητορική παρουσιάζει την πολυγλωσσία σε εθνικό επίπεδο ως συμβολικό πυλώνα εθνικής συνοχής και σε προσωπικό επίπεδο ως πολύτιμο πλεονέκτημα καθώς πρόκειται για «εμπόρευμα με προφανή χρηματιστηριακή αξία στην αγορά εργασίας» (Horner & Weber, 2008, σ.120). Οι μαθητές αναπτύσσουν ένα πολύτιμο και εμπορεύσιμο πολύγλωσσο ρεπερτόριο. Ωστόσο, η Horner (2011) υποστηρίζει ότι η κοινωνική πολυγλωσσία αποτελεί πρόβλημα αν απομακρυνθεί από το συγκεκριμένο μοντέλο τριγλωσσίας (στα λουξεμβουργιανά, τα γαλλικά και τα γερμανικά):

Η ρητορική «γλώσσα ως πόρος» επικροτεί τη γνώση γραπτών, πρότυπων μορφών γλώσσας, προσιδιάζοντας έτσι στην εμπορευματοποίηση της γλώσσας και αποκλείοντας τα γλωσσικά ρεπερτόρια πολλών ομιλητών/ομιλητριών (Horner, 2011, σ. 492).

Οι Del Precio, Flubacher και Duchene (2016) υπογραμμίζουν ότι η γλώσσα και η ανισότητα διασταυρώνονται με τις δυνατότητες που έχουν οι άνθρωποι να καταναλώνουν πόρους. Στο Λουξεμβούργο, αυτός ο συσχετισμός συντελείται μέσω της γλωσσικής κατηγοριοποίησης των εργαζομένων και μέσω μίας ελιτίστικης θέασης της πολυγλωσσίας (γαλλικά, γερμανικά και λουξεμβουργιανά + αγγλικά) ενώ παράλληλα αγνοούνται τα γλωσσικά ρεπερτόρια ορισμένων μεταναστών (π.χ. των Λουσοφώνων) που συνδέονται με χαμηλά αμειβόμενες θέσεις απασχόλησης (Tavares, 2017).

4. Η ελληνική μετανάστευση στο Λουξεμβούργο

Η ελληνική μετανάστευση το Λουξεμβούργο ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 και συνδέθηκε στενά με τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα η ελληνική παρουσία στο Λουξεμβούργο ολοένα και αυξάνεται (Gogonas & Kirsch, 2018· Kirsch & Gogonas, 2018· Gogonas, 2021). Πολλοί από τους νεοαφιχθέντες Έλληνες μετανάστες απασχολούνται στην ευρύτερη αγορά εργασίας ή αναζητούν απασχόληση εκεί. Ενώ ο

αριθμός των Ελλήνων στο Λουξεμβούργο το 2001 ήταν μόνο 865, το 2018 έφτασε τα 3500 άτομα (Statec, 2018) ενώ σύμφωνα με στοιχεία της ελληνικής πρεσβείας (προσωπική επικοινωνία) είναι τουλάχιστον 4000 με αυξητική τάση. Σε αντίθεση με παλαιότερους Έλληνες μετανάστες, οι οποίοι κατά κύριο λόγο επέλεξαν για τα παιδιά τους το ελληνικό τμήμα του Ευρωπαϊκού Σχολείου, οι πιο πρόσφατοι γονείς τείνουν να εγγράφουν τα παιδιά τους στα δημόσια (τρίγλωσσα) λουξεμβουργιανά σχολεία.

5. Γλωσσικές πολιτικές στην Οικογένεια

Η γλωσσική πολιτική στην οικογένεια μπορεί να οριστεί ως η «σκοπίμη προσπάθεια για χρήση συγκεκριμένων γλωσσών και πρακτικών γραμματισμού στο σπίτι μεταξύ των μελών της οικογένειας» (Curdt-Christiansen, 2009, σ.352). Το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο εξετάζει τη γλωσσική συμβολή τόσο ως προς την ποσότητα όσο και ως προς την ποιότητα και προσπαθεί να διευκρινίσει το θεμελιώδες ερώτημα, γιατί ορισμένα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη ικανότητα στη μειονοτική γλώσσα από άλλα (Smith-Christmas, 2016). Ο Spolsky (2004, σ. 5) διέκρινε τρία στοιχεία στη γλωσσική πολιτική μιας γλωσσικής κοινότητας: «τις γλωσσικές πρακτικές της, το συνηθισμένο μοτίβο επιλογής μεταξύ των ποικιλιών που απαρτίζουν το γλωσσικό της ρεπερτόριο· τις γλωσσικές πεποιθήσεις ή την ιδεολογία της· τις πεποιθήσεις για τη γλώσσα και τη χρήση της γλώσσας· και κάθε συγκεκριμένη προσπάθεια τροποποίησης ή επιρροής αυτής της πρακτικής με κάθε είδους γλωσσική παρέμβαση, σχεδιασμό ή διαχείριση».

Ο Spolsky (2004) υποστηρίζει ότι όπως σε κάθε άλλη κοινωνική μονάδα, η γλωσσική πολιτική σε οικογενειακό επίπεδο μπορεί να αναλυθεί με αναφορά στη γλωσσική ιδεολογία, πρακτική και διαχείριση. Οι γλωσσικές ιδεολογίες θεωρούνται συχνά ως η κινητήρια δύναμη της γλωσσικής πολιτικής, καθώς βασίζονται στην αντιληπτή αξία, δύναμη και χρησιμότητα των γλωσσών (Curdt-Christiansen, 2009). Σύμφωνα με την Curdt-Christiansen (2009) οι κοινωνικοί παράγοντες αφορούν την πρόσβαση στην κοινωνική κινητικότητα που παρέχει μια συγκεκριμένη γλώσσα. Συνδέονται στενά με την οικονομική αξία ορισμένων γλωσσών.

Δηλαδή, πολλές γλώσσες θεωρούνται «κατώτερες» λόγω του ότι δεν εκτιμώνται στην αγορά εργασίας, καθώς οι γλώσσες και οι κώδικες συχνά διαμορφώνονται από τις σχέσεις εξουσίας (Bernstein, 2003). Η διαχείριση της οικογενειακής γλώσσας αναφέρεται σε προσπάθειες για τον έλεγχο της γλώσσας των μελών της οικογένειας, ιδιαίτερα των παιδιών (Spolsky, 2004, 2012). Ξεκινά με την απόφαση των γονέων σχετικά με τη

γλωσσική επιλογή που θα χρησιμοποιηθεί με τα παιδιά. Αυτή η αρχική απόφαση θεωρείται ένας κρίσιμος παράγοντας στη διατήρηση της Γ1 (Spolsky, 2004, 2012). Οι Chatzidaki και Maligkoudi (2013) θεωρούν ότι η διαχείριση της γλώσσας συνίσταται : (1) στη δημιουργία ενός οικιακού περιβάλλοντος όπου η εθνοτική γλώσσα είναι ο αμαρκάριστος νόμιμος και κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας μεταξύ όλων των μελών της οικογένειας, (2) στην εφαρμογή πρακτικών γραμματισμού στο σπίτι ή/και (3) στην παρακολούθηση μαθημάτων μητρικής γλώσσας συμπληρωματικά με τις όποιες προσπάθειες ανάπτυξης της εθνοτικής γλώσσας λαμβάνουν χώρα στο σπίτι ή σε άλλα περιβάλλοντα.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη έχει θέσει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- (α) Ποιες είναι οι γλωσσικές ιδεολογίες των Ελλήνων γονέων στο Λουξεμβούργο και ποιοι είναι οι παράγοντες που τις διαμορφώνουν;
- (β) Πώς οι γλωσσικές ιδεολογίες διαμορφώνουν την οικογενειακή γλωσσική τους πολιτική;

6. Μεθοδολογία

Προκειμένου να συλλεχθούν λεπτομερή στοιχεία και να κατανοηθούν οι γλωσσικές ιδεολογίες από την οπτική γωνία των εμπλεκομένων, υιοθετήσαμε ποιοτική μεθοδολογία και επιλέξαμε ένα μικρό δείγμα. Η στενή σχέση του ερευνητή με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δικαιολογεί το μικρό δείγμα και η ποιότητα και πυκνότητα των δεδομένων αυξάνουν την εγκυρότητα της λεπτομερούς έρευνας. Έτσι, το μικρό μέγεθος δεν είναι ασυμβίβαστο με τα θεωρητικά στοιχεία της μελέτης και δεν επηρεάζει τη βασική λογική της (Crouch & McKenzie, 2006). Επιλέξαμε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια: (α) οικογένειες όπου και οι δύο γονείς είναι Έλληνες (β) οικογένειες με παιδιά που φοιτούν σε λουξεμβουργιανά σχολεία (γ) οικογένειες με διαφορετική διάρκεια διαμονής στο Λουξεμβούργο. Οι συμμετέχοντες/ουσες βρέθηκαν με τη βοήθεια της Ελληνικής Κοινότητας Λουξεμβούργου και του ελληνικού κοινοτικού σχολείου.

Πίνακας 1. Οι οικογένειες της έρευνας

	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ Μ.	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ Α.	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ Ε.
ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ	Σ., 54 Φ., 53	Μ., 40 Ι., 46	Σ., 37 Κ., 37
ΟΝΟΜΑΤΑ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	Κ., 9 Ν., 20	Ε., 8 Α., 11 Α., 13	Σ., 7 Θ., 5,5
ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΟ ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ	9 χρόνια	16 μήνες	15 μήνες
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	Πτυχίο ΑΕΙ Μεταλυκειακή εκπαίδευση	Πτυχίο ΤΕΙ Μεταλυκειακή εκπαίδευση

7. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων περιελάμβαναν παρατήρηση, άτυπες συνομιλίες και συνεντεύξεις με γονείς και παιδιά για περίοδο 8 μηνών (Οκτώβριος 2014 – Ιούνιος 2015). Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν στα ελληνικά. Σε μερικές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε συνεργατική εθνογραφία: οι γονείς και τα παιδιά ηχογράφησαν ή βιντεοσκόπησαν κάποιες συνομιλίες ρουτίνας στην οικογένεια. Στις συναντήσεις που ακολουθούσαν με τον ερευνητή, έδιναν τις απαραίτητες πληροφορίες για συγκριμενοποίηση. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αποτελούνται από σημειώσεις πεδίου, φωτογραφίες, μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και 900 λεπτά μεταγραφών συνεντεύξεων και ηχογραφήσεων/βιντεοσκοπήσεων.

Ακολουθήθηκε θεματική ανάλυση δεδομένων (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 γονέων. Αφού δημιουργήσαμε μία πρώτη εικόνα καταγράψαμε τις αρχικές μας ιδέες πριν προχωρήσουμε στην κωδικοποίηση (Miles & 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. Τα θέματα που αναλύσαμε διαμορφώθηκαν ως εξής: συνειδητοποίηση του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού πλαισίου, πεποιθήσεις σχετικές με την αξία των γλωσσών, λόγοι για την εκμάθηση των γλωσσών, τρόποι ανάπτυξης των γλωσσών και ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με τις οικογένειες και τις γλώσσες.

7.1. Οι γονείς ως πολύγλωσσοι μαθητές/χρήστες

Η πολυγλωσσία και η ενασχόληση των γονέων με την εκμάθηση των γλωσσών ήταν ένα από τα πρώτα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ευρήματα. Στην οικογένεια Μ. αυτό είναι έκδηλο. Η Φ. γνωρίζει άπταιστα γερμανικά, πολύ καλά λουξεμβουργιανά και αγγλικά και καλά γαλλικά. Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό της ευχέρειάς της με τις γλώσσες:

Έδωσα εξετάσεις για το B1 στα λουξεμβουργιανά πρόσφατα και πήγα πολύ καλά, αλλά τον άλλο μήνα θα δώσω και για το B2 γιατί το B1 μου φάνηκε εύκολο. Επίσης, συμμετέχω στις σχολικές δραστηριότητες της κόρης μου, συναναστρέφομαι τους καθηγητές της, τους συμμαθητές της κ.λπ. και μιλάω τη (λουξεμβουργιανή) γλώσσα. Διαβάζω και τον εθνικό τύπο βεβαίως εφόσον γνωρίζω άριστα γερμανικά (Φ. Μ.).

Ο Σ. Μ. έχει διδαχθεί γερμανικά και γαλλικά για πολλά χρόνια και για λίγο καιρό παρακολούθησε μαθήματα λουξεμβουργιανών. Παρόλα αυτά όμως, χρησιμοποιεί κυρίως τα αγγλικά με τα οποία νιώθει «πιο άνετα». Στο παρακάτω απόσπασμα, η Φ., ούσα καθηγήτρια γλωσσών κάνει κάποια διδακτικής φύσης σχόλια σχετικά με την γλωσσομάθεια του συζύγου της :

Διαβάζει ως επί το πλείστον αγγλικά. Εάν βρίσκεται σε αεροδρόμιο για παράδειγμα, μπορεί να διαβάσει το Economist. Ξέρει πολύ καλά αγγλικά, είναι άλλωστε η γλώσσα της δουλειάς του. Για παράδειγμα, παρόλο που έχει διδαχθεί γαλλικά 4 χρόνια, εξακολουθεί να μην αισθάνεται άνετα. Όταν ακούει αγγλικά στο αυτοκίνητο, του λέω «πώς περιμένεις να μάθεις γαλλικά έτσι;» (Φ. Μ.).

Σε παρόμοια πλαίσια κινείται και η οικογένεια Ε. Ο Κ. μιλάει πολύ καλά αγγλικά και τα χρησιμοποιεί στη δουλειά του ενώ παράλληλα παρακολουθεί μαθήματα γερμανικών και λουξεμβουργιανών. Η Σ. μιλάει αγγλικά στην εργασία της, ξέρει ιταλικά και μαθαίνει γαλλικά. Σε αυτή την οικογένεια, ο Κ. φαίνεται να παίζει τον ρόλο του «δασκάλου»:

Χρησιμοποιώ τις γλώσσες που ξέρω με κάθε ευκαιρία. Έχω φίλους Λουξεμβούργιους και προσπαθώ να μιλώ μαζί τους στη γλώσσα τους. Ανησυχώ όμως για τη Σ.. Να φανταστείς, ξέρει ιταλικά και δεν τα έχει χρησιμοποιήσει ποτέ. Μιλάει αγγλικά βέβαια στη δουλειά αλλά θα της πάρω έναν καθηγητή Άγγλο ή Αμερικανό για να τα εξασκήσει περισσότερο. Πρέπει (Κ. Ε.).

Στην οικογένεια Α. επίσης, βλέπουμε ανάλογο επίπεδο γλωσσομάθειας με τις άλλες δύο οικογένειες. Ο Ι. μιλάει πολύ καλά αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά ενώ παρακολουθεί εντατικά μαθήματα λουξεμβουργιανών. Η Μ. μιλά πολύ καλά αγγλικά και γερμανικά και παρακολουθεί μαθήματα γαλλικών. Και σε αυτή την οικογένεια ο ένας εκ των δύο συζύγων είναι περισσότερο «αποφασισμένος» ως προς την χρησιμότητα της πολυγλωσσίας:

Η σύζυγός μου μιλάει γερμανικά, αγγλικά και ελληνικά. Τα γαλλικά της δεν είναι τόσο καλά και μάλλον γι' αυτό δεν μπορεί να βρει δουλειά. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο παρακολουθεί μαθήματα. Νομίζω ότι είναι επένδυση γι' αυτήν. Την ενθαρρύνω (Ι. Α.).

Όπως βλέπουμε ο Ι. χρησιμοποιεί χρηματοπιστωτικούς όρους («επένδυση») για να αναφερθεί στις γλώσσες. Ο όρος αυτός αναλύεται στο παρακάτω μέρος με αναφορά στην τρίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών.

7.2. Η τρίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών ως επένδυση

Ο Ι. πιστεύει ότι η πολυγλωσσία είναι επένδυση για τα παιδιά του. Στο παρακάτω απόσπασμα εξηγεί τους λόγους για τους οποίους επέλεξε να εγγράψει τα παιδιά του σε δημόσιο λουξεμβουργιανό σχολείο:

Όταν έφτασα στο Λουξεμβούργο μόνος μου, έλεγξα το ευρωπαϊκό σχολείο και κατέληξα στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά μου θα πήγαιναν στο λουξεμβουργιανό. Διότι, αν μάθουν λουξεμβουργιανά, γαλλικά και γερμανικά τότε θα μπορούν να μιλάνε με τους πάντες. Αλλά αν παραμείνουν σε έναν «ελληνικό κύκλο» θα κάνουν κάποια μαθήματα σε άλλες γλώσσες με αλλόγλωσσα παιδιά, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό για μένα. Δεν έχω κανένα παράπονο από το λουξεμβουργιανό σχολείο. Οι δάσκαλοι δουλεύουν πολύ σκληρά. Τα παιδιά μου μαθαίνουν δύο από τις σημαντικότερες γλώσσες της Ευρώπης, γαλλικά και γερμανικά. Αυτές οι γλώσσες μιλιούνται σχεδόν στη μισή Ευρώπη (Ι. Α.).

Η Μ. Α. συμφωνεί με τον Ι. και συμπληρώνει ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν είναι «χρήσιμη» καθώς τα παιδιά ζουν στην «Ευρώπη»:

Εκτός από το γεγονός ότι το ευρωπαϊκό σχολείο είναι ακριβό, δεν νομίζω ότι θα ήταν χρήσιμο για τις κόρες μου καθώς ζούμε στην Ευρώπη και έχουμε ένα μέλλον εδώ, νομίζω ότι μπορούν να μάθουν περισσότερο χρήσιμα πράγματα από την ελληνική γλώσσα ή τα μαθήματα που θα μάθαιναν σε ένα ελληνικό σχολείο (Μ. Α.).

Ο Κ. Ε. στο παρακάτω απόσπασμα παραθέτει τους λόγους για τους οποίους η τρίγλωσση εκπαίδευση του δημόσιου λουξεμβουργιανού σχολείου προσφέρει χρήσιμες δεξιότητες στα παιδιά του:

Για μένα το κλειδί είναι η «προσαρμοστικότητα» και αυτή είναι μια δεξιότητα που μαθαίνουν τα παιδιά μου μεγαλώνοντας εδώ. Εάν πρέπει να μάθουν κινέζικα σε κάποια στιγμή της ζωής τους επειδή βρήκαν καλή δουλειά στην Κίνα, θα μπορούν να το κάνουν και δεν θα διστάσουν (Κ. Ε.).

Ο Σ. Μ. με τη σειρά του δίνει μεγάλη έμφαση στην ατομική πολυγλωσσία και μιλώντας για την κόρη του μάς λέει:

Θεωρώ αυτές τις τρεις γλώσσες του Λουξεμβούργου ως ελάχιστη βάση. Στην πραγματικότητα θα πρέπει να ξέρει τουλάχιστον γερμανικά, γαλλικά, αγγλικά, λουξεμβουργιανά και από εκεί και πέρα θα πρέπει να μάθει επιπλέον γλώσσες [...] Εάν πρόκειται να σπουδάσει στη Γαλλία, θα προτιμούσα να είναι πολύ καλά τα γαλλικά της. Για παράδειγμα, αν θέλει να σπουδάσει Νομική, η Γαλλία έχει διαφορετικό νομικό σύστημα από τη Γερμανία (Σ. Μ.).

7.3. Τα αγγλικά ως όχημα κοσμοπολίτικης υπηκοότητας και ως «αγαθό» στην παγκόσμια αγορά

Ο Κ. Ε. πιστεύει ότι ένας «Ευρωπαίος πολίτης» έχει άριστες δεξιότητες στα αγγλικά. Θεωρεί τον εαυτό του Ευρωπαίο πολίτη και πολίτη του κόσμου και έχει το ίδιο όνειρο για τους δύο γιους του. Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό των πεποιθήσεών του:

Αν θέλουμε να σκεφτούμε τον γιο μου τον Σ. ως "ευρωπαίο πολίτη" τότε τόσο τα λουξεμβουργιανά όσο και τα ελληνικά είναι άχρηστα. Θα μπορούσε να τα καταφέρει και στις δύο χώρες μόνο με αγγλικά, ρεαλιστικά μιλώντας. (...) Για τα αγγλικά θα επιμείνω. Είναι η μόνη γλώσσα που θα ασκήσω πιέσεις για να μάθουν. Μπορώ να δω πώς τα αγγλικά με βοήθησαν να εργαστώ εδώ, και σε άλλα μέρη, σου δίνουν αυτή την ευελιξία. Έτσι, αν αντιληφθώ ότι αντιδρούν στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, εκεί θα τους ασκήσω πίεση (Κ. Ε.).

Ο Ι. Α. συνδέει τη σπουδαιότητα της αγγλικής γλώσσας με τις μελλοντικές «προοπτικές» των παιδιών του. Ερωτηθείς αν θα προτιμούσε οι κόρες του να παρακολουθούν μαθήματα αγγλικών ή ελληνικών, αν είχαν να επιλέξουν μεταξύ των δύο απαντά:

Θα έδινα έμφαση στα αγγλικά, θα το σκεφτόμουν πρακτικά. Επειδή πρέπει να σκεφτούμε τις προοπτικές τους. Θα χρειάζονταν τα αγγλικά ακόμα και αν πήγαιναν στην Ελλάδα (Ι. Α.).

Παρομοίως με τον Ι. Α. η Φ. Μ. πιστεύει ότι η γνώση των αγγλικών αποτελεί εκπαιδευτική προτεραιότητα για την κόρη της και στο παρακάτω απόσπασμα περιγράφει πώς η ανησυχία της μήπως η κόρη της υστερήσει στην εκμάθηση των αγγλικών την έκανε να αντικαταστήσει το μάθημα των ελληνικών με μάθημα αγγλικών:

Πέρσι της κάναμε ελληνικά, αλλά φέτος τα αγγλικά πήραν τη θέση των ελληνικών, οπότε δεν υπάρχει χρόνος για τα ελληνικά. Έχουμε προσλάβει έναν πολύ καλό δάσκαλο της αγγλικής γλώσσας που της κάνει μαθήματα στο σπίτι. Δεν μπορώ να στερήσω από το παιδί μου τη γνώση της αγγλικής γλώσσας. Δεν πιστεύω ότι υπάρχει κανένας γονέας εκεί έξω που να πιστεύει ότι το παιδί του θα ανταγωνίζεται στο χώρο εργασίας και στην κοινωνία χωρίς να γνωρίζει αγγλικά (Φ. Μ.).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι και οι τρεις οικογένειες ασκούν γλωσσική πολιτική προσανατολισμένη προς την πολυγλωσσία. Η γλωσσική πολιτική στην οικογένεια Μ. εκτός από τα ιδιαίτερα μαθήματα αγγλικών περιλαμβάνει την συμμετοχή της κόρης τους Κ. σε θερινά σχολεία στην Αγγλία και στη Γαλλία εκ περιτροπής. Επιπλέον, επειδή οι γονείς δεν είναι ευχαριστημένοι με την ποιότητα της διδασκαλίας της αγγλικής στο λουξεμβουργιανό σχολείο σκέφτονται να την στείλουν σε ιδιωτικό σχολείο που προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες για διεθνές απολυτήριο.

8. Συμπεράσματα

Οι ιδεολογίες των γονέων αντανakλούν σε κάποιο βαθμό τη συζήτηση της Horner (2011) για τις γλωσσικές ιδεολογίες στο Λουξεμβούργο. Η Horner θεωρεί ότι η λουξεμβουργιανή κοινωνία εκτιμά την ατομική πολυγλωσσία σε πρότυπες γλώσσες με ανταλλακτική αξία στη γλωσσική αγορά σε βάρος άλλων μορφών πολυγλωσσίας. Αντιστοίχως, οι γονείς αυτής της έρευνας βλέπουν την πολυγλωσσία στις ελίτ γλώσσες ως επένδυση και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στα αγγλικά, έτσι

ώστε τα παιδιά τους να μπορέσουν όχι μόνο να γίνουν «πολίτες του κόσμου» αλλά και ανταγωνιστικά στην παγκόσμια αγορά εργασίας. Όπως λέει ο Block:

Η εμπορευματοποίηση λειτουργεί ως ένας τρόπος για να καταγράψει τη μετάβαση από την αγγλική ως γλώσσα με χρηστική αξία στην αγγλική ως γλώσσα με ανταλλακτική αξία ή καλύτερα στην αγγλική και με τα δύο είδη αξίας. Υπάρχει ως μέσο επικοινωνίας σε συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και γεωγραφικές τοποθεσίες και είναι μια αντικειμενική δεξιότητα που παρέχει κύρος, αναγνώριση και νομιμοποίηση σε όσους την κατέχουν (2014, σ. 154).

Η ελληνική γλώσσα, παρόλο που σύμφωνα με τους γονείς αποτελεί στοιχείο ταυτότητας των παιδιών και θα ήθελαν να την γνωρίζουν, δεν θεωρείται πλεονέκτημα για τη γλωσσική αγορά του Λουξεμβούργου ούτε για τη διεθνή αγορά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι σε αντίθεση με προηγούμενες μεταναστευτικές ομάδες Ελλήνων στις ΗΠΑ, την Αυστραλία και ορισμένες χώρες της Ευρώπης (Χατζηδάκη, 1996· Smolicz, Secombe & Hudson, 2001· Tamis, 2005, 2009), η διατήρηση και ανάπτυξη της ελληνικής δεν αποτελεί προτεραιότητα για τους γονείς σε αυτή τη μελέτη.

Βιβλιογραφία

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Belling, L., & de Bres, J. (2014). Digital superdiversity in Luxembourg: The role of Luxembourgish in a multilingual Facebook group, *Discourse, Context & Media*, 4, 574-586.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control*. Oxford: Routledge.
- Block, D. (2014). *Social Class in Applied Linguistics*. Oxford: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chatzidaki, A., & C. Maligkoudi. (2013). Family Language Policies among Albanian Immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6), 675–689.
- Chew, P. G. L. (2010). Linguistic Capital, Study Mothers and the Transnational Family in Singapore. In V. Vaish (Ed.), *Globalization of Language and Culture in Asia: The Impact of Globalization Processes on Language* (pp.82–106). London: Continuum.

- Crouch, M., & H. McKenzie. (2006). The Logic of Small Samples in Interview-Based Qualitative Research. *Social Science Information* 45 (4), 483–499.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in Quebec. *Language Policy*, 8, 351–375.
- De Costa, P., Park P., & Wee., L. (2016). Language Learning as Linguistic Entrepreneurship: Implications for Language Education, *Asia-Pacific Edu Res*, 25(5–6), 695–702.
- Del Percio, A., Flubacher, M., & Duchêne, A. (2016). Language and political economy. In O. Garcia, N. Flores & M. Spotti (Eds.), *Oxford handbook of language in society* (pp.55–75). New York: Oxford University Press.
- Duchêne, A., & M. Heller, (Eds). (2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York: Routledge.
- Gee, P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Giddens, A. (1991). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gogonas, N., & Kirsch, C. (2018). «In this country my children are learning two of the most important languages in Europe»: Ideologies of language as a commodity among Greek migrant families in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(4), 426–438.
- Gogonas, N (2021). Ideologies of multilingualism as an investment and as a marketable commodity among Greek expat families in Luxembourg. In J. E. Petrovic & B. Yazan (Eds.), *The commodification of language: Conceptual concerns and empirical manifestations* (pp. 144-163). New York: Routledge.
- Guest, G., MacQueen, K.M., & Namey, E.E. (2012) *Applied Thematic Analysis*. Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Heller, M. (2003). Globalization, the New Economy, and the Commodification of Language and Identity. *Journal of Sociolinguistics* 7 (4), 473–492.
- Heller, M. (2010). The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology* 39, 101–114.
- Holborow, M. (2015). *Language and Neoliberalism*. Abingdon: Routledge.
- Horner, K. (2011). Media Representations of Multilingual Luxembourg. Constructing Language as a Resource, Problem, Right and Duty. *Journal of Language and Politics*, 10 (4), 491–510.

- Horner, K., & Weber, J.J. (2008). The Language Situation in Luxembourg. *Current Issues in Language Planning*, 9(1), 69–121.
- Huang, S., & Yeoh, B.S.A. (2005). Transnational Families and Their Children's Education: China's 'Study Mothers' in Singapore. *Global Networks*, 5, 379–400.
- Kirsch, C., & Gogonas, N. (2018). Transnational experiences, language competences and worldviews: Contrasting language policies in two recently migrated Greek families in Luxembourg. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 37(2), 153–175.
- Kroskrity, P.V. (2004). Language Ideologies. In A. Duranti (Ed.), *Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496–517). Malden, MA: Basil Blackwell.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Park, J.S., & Lo, A. (2012). Transnational South Korea as a Site for Sociolinguistics of Globalization: Markets, Timescales, Neoliberalism. *Journal of Sociolinguistics*, 16(2), 147–164.
- Pérez-Milans, M. (2015). Language education policy in late modernity: (socio) linguistic ethnographies in the European Union. *Lang Policy*, 14, 99–107.
- Pujolar, J. (2007). Bilingualism and the nation-state in the post-national era. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism* (pp. 71–95). New York: Palgrave Macmillan.
- Smith-Christmas, C. (2016). *Family Language Policy: Maintaining an Endangered Language in the Home*. Palgrave Pivot, London.
- Smolicz, J., Secombe, M., & Hudson, D. (2001). Family Collectivism and Minority Languages as Core Values of Culture among Ethnic Groups in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(2), 152–172.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2012). Family language policy – The critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3–11.
- STATEC. www.statistiques.public.lu.
- Tamis, A. (2005). *The Greeks in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tamis, A. M. (2009). The Greek language in the diaspora/La langue grecque en diaspora. *Études Helléniques*, 17(1), 1–19.
- Tan, P.K.W., & Rudby, R. (Eds.) (2008). *Language as commodity: Global structures, local marketplaces*. London: Continuum.

- Tavares, B. (2017). Commodification of language in migration and transnational contexts. *Transnational Social Review*, 7(3), 314–319.
- Weber, J-J. (2009). *Multilingualism, education and change*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp.3–47). New York: Oxford University Press.
- Woo Lee, M. (2016) ‘Gangnam style’ English ideologies: neoliberalism, class and the parents of early study-abroad students, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (1), 35-50.
- Χατζηδάκη, Α. (1996). Η ελληνική ως μειονοτική γλώσσα στη Δυτική Ευρώπη, ισχυρή ή «ασθενής»; Στο Φ.Α. Χριστίδης (Επιμ.). *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ελληνική γλώσσα και πολιτισμός στο Πανεπιστημιακό Κολέγιο ΛΟΓΟΣ στα Τίρανα Αλβανίας: Πρόγραμμα σπουδών, προτάσεις και προοπτικές

Βασιλική Αποστολούδα

Διδάκτωρ Γλωσσολογίας
Πανεπιστημιακό Κολέγιο ΛΟΓΟΣ
vasiliki.apostolou@kulogos.edu.al

Λίνα Μπασούκου

Εκπαιδευτικός, M.Sc. Θέατρο και Εκπαίδευση
Πανεπιστημιακό Κολέγιο ΛΟΓΟΣ
lina.basoukou@kulogos.edu.al

Abstract

In this paper we present, in a brief way, the academic and educational goals, the structure of the study program, the teaching methodology of Greek as a foreign language, as well as the perspectives of the Department of Greek Language and Culture at the University College "Logos" in Tirana, which operates under the auspices of the Autocephalous Orthodox Church of Albania. The primary goal of the Department is to provide scientific/academic knowledge in the fields of Linguistics, Modern Greek Philology and History. The ultimate goal is the knowledge and skills that the graduates will have acquired to enable them to pursue careers in the field of education and translation, but also to continue their studies at postgraduate level.

Keywords: Greek language, study program, goals, perspectives.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται, συνοπτικά, οι ακαδημαϊκοί και εκπαιδευτικοί στόχοι, η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών, η διδακτική μεθοδολογία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, καθώς και οι προοπτικές του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού που λειτουργεί σε προπτυχιακό επίπεδο στο Πανεπιστημιακό Κολέγιο «Λόγος» στα Τίρανα Αλβανίας, υπό την αιγίδα της Ορθόδοξης Αυτοκέφαλης Εκκλησίας της Αλβανίας. Πρωταρχικός στόχος του Τμήματος είναι η παροχή επιστημονικής γνώσης στα πεδία της Γλωσσολογίας, της Νεοελληνικής Φιλολογίας και της Ιστορίας. Απώτερος στόχος είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα έχουν αποκτήσει οι απόφοιτοι να τους επιτρέψουν να σταδιοδρομήσουν στον χώρο της εκπαίδευσης και της μετάφρασης, αλλά και να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική γλώσσα, πρόγραμμα σπουδών, στόχοι, προοπτικές.

1. Ίδρυση και στοχοθεσία

Το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού, που λειτουργεί σε προπτυχιακό επίπεδο και εντάσσεται στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Γλωσσικής Επικοινωνίας του Πανεπιστημιακού Κολεγίου ΛΟΓΟΣ στα Τίρανα Αλβανίας, τελεί υπό την αιγίδα της

Ορθόδοξης Αυτοκέφαλης Εκκλησίας της Αλβανίας. Ιδρύθηκε το 2018 και βρίσκεται υπό τη διοικητική ευθύνη του Ιδρύματος ΛΟΓΟΣ, με πρόεδρο τον Μακαριότατο Αρχιεπίσκοπο Τιράνων, Δυρραχίου και πάσης Αλβανίας Αναστάσιο.

Στους θεμελιώδεις ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς στόχους του Τμήματος συγκαταλέγονται η προώθηση ανθρωπιστικών αξιών και ιδανικών, η διάδοση του ελληνικού πολιτισμού και η ενίσχυση του ελληνισμού, η παροχή επιστημονικής γνώσης κυρίως στα πεδία της Γλωσσολογίας, της Νεοελληνικής Φιλολογίας και της Ιστορίας και η τελειοποίηση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ξεχωριστή έμφαση δίνεται επίσης στις μεθοδολογικές αρχές και πρακτικές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας (Μήτσης, 2004· Oxford, 1990), καθώς και στην ανάπτυξη της τεχνογνωσίας των φοιτητών στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, έτσι ώστε να υπηρετούνται οι διαμορφωτικοί στόχοι του προγράμματος. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα έχουν αποκτήσει οι απόφοιτοι θα τους επιτρέψουν τη συνέχιση των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο, έπειτα από το οποίο θα μπορούν να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά στον χώρο κυρίως της εκπαίδευσης και της μετάφρασης.

2. Οργάνωση του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού

Προϋπόθεση για την ένταξη των υποψήφιων φοιτητών στο Τμήμα αποτελεί η κατοχή του επιπέδου ελληνομάθειας B1. Στην αντίθετη περίπτωση, οι φοιτητές θα πρέπει να παρακολουθήσουν εντατικά γλωσσικά μαθήματα, ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο οργανώνεται σε μαθήματα και ενότητες και αξιολογείται σε διδακτικές μονάδες σύμφωνα με το European Credit Transfer System (ECTS). Για την ολοκλήρωση του τριετούς προγράμματος σπουδών, πρέπει να συγκεντρωθούν συνολικά 180 διδακτικές μονάδες.

Το Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα και στον Πολιτισμό είναι έτσι διαμορφωμένο, ώστε να προσφέρει στους φοιτητές θεωρητικές βάσεις σε εισαγωγικά/γενικά μαθήματα κατά τον πρώτο χρόνο σπουδών (π.χ. Ελληνική γλώσσα, Αλβανική γλώσσα, Εισαγωγή στη Γλωσσολογία, Ανάλυση Κειμένων). Στα επόμενα έτη προσφέρονται μαθήματα εξειδίκευσης σε επιστημονικούς τομείς, όπως η Γλωσσολογία, η Μετάφραση, η Λογοτεχνία, η Ιστορία και ο Πολιτισμός.

3. Διάρθρωση του προγράμματος σπουδών και μαθήματα

Το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάστηκε και οργανώθηκε με βάση τις σύγχρονες επιστημονικές και παιδαγωγικές μεθόδους, με παράλληλη αξιοποίηση της εμπειρίας καταξιωμένων καθηγητών ελληνικών πανεπιστημίων. Ακολουθεί τα πρότυπα προγραμμάτων σπουδών των Τμημάτων Ελληνικής Φιλολογίας ελληνικών πανεπιστημίων (Οδηγός προπτυχιακών σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α., 2021, Οδηγός προπτυχιακών σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ., 2021). Ταυτόχρονα, προσαρμόζεται στο τριετές πρόγραμμα που προτάσσει η σύμβαση της Bologna (1999).

Σύμφωνα με το πρόγραμμα, τα μαθήματα χωρίζονται σε γενικά μαθήματα (όπως είναι η Αλβανική, Λατινική και Αγγλική γλώσσα), εισαγωγικά μαθήματα (Εφαρμοσμένη Γραμματική, Ανάλυση κειμένων, Εισαγωγή στη Γλωσσολογία, Λεξικολογία, Αρχαία ελληνική γραμματολογία), συνδεδεμένα με τρόπο ώστε να υπάρχει προοδευτική αύξηση του βαθμού επέκτασης κι εμβάθυνσης της ύλης, και σε μαθήματα ειδίκευσης (Μετάφραση ΙΙ, Διδακτική της Ελληνικής με Νέες Τεχνολογίες, Ακαδημαϊκή γραφή, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Ελληνικός Πολιτισμός και η Ελληνική Ιστορία). Τα τελευταία στοχεύουν στην εμβάθυνση σε διάφορες πτυχές που αφορούν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό και στη σχετική πρακτική.

4. Διδακτική της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Στη γλωσσική διδασκαλία, που ολοκληρώνεται στο δεύτερο έτος σπουδών,¹ εφαρμόζονται κυρίως η δομική, η επικοινωνιακή, η κειμενοκεντρική προσέγγιση, η εστίαση στον τύπο και η στρατηγική της διαγλωσσικότητας.² Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εφαρμογή της ολιστικής προσέγγισης γλώσσας και περιεχομένου στη διδασκαλία της γλώσσας (γνωστής ως προσέγγισης CLIL), με στόχο την παράλληλη καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων στα διδασκόμενα θεματικά πεδία (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2019· Wilkinson, 2004). Συγκεκριμένα, με

¹ Σχετικά με τον σχεδιασμό των Syllabi (αναλυτικών προγραμμάτων) γύρω από τη γλωσσική διδασκαλία βλ. Berardo (2007). Επίσης, για τη διαδικασία κατάρτισης των Syllabi για ακαδημαϊκούς σκοπούς των αλλοδαπών φοιτητών, βλ. Γαβριηλίδου (2019). Σχετικά με τον σχεδιασμό ΠΣ για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, βλ. Μητσιάκη (2020).

² Η πολύ καλή (έως άριστη) γνώση της χρήσης της ελληνικής σε ακαδημαϊκό περιβάλλον, ώστε οι φοιτητές να μπορούν να παράγουν γλωσσικά και γνωστικά απαιτητικά κείμενα, αποτελεί αυτονόητο στόχο της εκπαίδευσής τους. Βλ. σχετικά Ζάγκα (2009).

βάση την παραπάνω προσέγγιση, ακολουθείται το μοντέλο της ολικής εμπύθισης στα θεωρητικά μαθήματα του δεύτερου και τρίτου έτους, τα οποία διδάσκονται στα ελληνικά.

Τα δύο τελευταία ακαδημαϊκά έτη και λόγω των έκτακτων συνθηκών που διαμορφώθηκαν λόγω της πανδημίας COVID-19, αξιοποιήθηκαν τα ψηφιακά εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα επίπεδα του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της υλοποίησης των μαθημάτων, της ανάθεσης και αξιολόγησης των εργασιών των φοιτητών, καθώς και στην ενημέρωση, στην επικοινωνία και στη συνεργασία μαζί τους.

5. Ερευνητικές και επιμορφωτικές δράσεις

5.1. Ερευνητική δραστηριότητα των φοιτητών

Οι φοιτητές ωθούνται να εμπλακούν σε ερευνητικές δραστηριότητες, μέσω της πρόσβασης σε ελληνόγλωσσες πρωτότυπες πηγές, μελέτες και εγχειρίδια που καλύπτουν το σύνολο των μελετώμενων επιστημονικών πεδίων με τη φυσική τους παρουσία στη βιβλιοθήκη του ΛΟΓΟΣ αλλά και μέσω της ηλεκτρονικής αναζήτησης σε βάσεις δεδομένων, ιστοσελίδες, συλλογές οπτικοακουστικών αρχείων, ανθολογίες κειμένων, συλλογές ψηφιοποιημένων βιβλίων, περιοδικών κι εφημερίδων (Φαρίνου-Μαλαματάρη, Λούνης, Αραμπατζίδου & Κατσαβέλη, 2014).

Στο τελευταίο έτος δίνεται στους φοιτητές η ευκαιρία να εμπλακούν σε πιο σύνθετα ζητήματα, όπως η μετάφραση από τα αλβανικά στα ελληνικά και η συγκριτική εξέταση των δύο γλωσσών. Κατά το έτος 2020-2021, στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας, μια ομάδα φοιτητών έχει εμπλακεί στην παραγωγή ενός Αντίστροφου Λεξικού της αλβανικής, όπου θα εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στη γλωσσολογία, στη λεξικολογία και στη λεξικογραφία.¹ Μια δεύτερη ομάδα φοιτητών θα ασχοληθεί με την παραγωγή διδακτικού υλικού για μαθητές πρωτοσχολικής ηλικίας με μητρική γλώσσα την αλβανική, οι οποίοι διδάσκονται τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα.

¹ Σχετικά με την προετοιμασία, σύνθεση, συγγραφή και διόρθωση του κειμένου των επιστημονικών εργασιών, βλ. Καμαρούδης (2013).

5.2. Επιμορφωτικές δράσεις

Κατά το έτος 2020-2021, πραγματοποιήθηκε επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη στήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα στην Αλβανία, διάρκειας είκοσι πέντε (25) ωρών, με τίτλο: «Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας/ως γλώσσας πολιτιστικής κληρονομιάς» (13/02-20/03/2021) και με βασικές θεματικές τις ακόλουθες: το γένος, η ρηματική όψη, τα αποθετικά ρήματα, προβλήματα στην προφορά και στον τονισμό, ζητήματα ορθογραφίας, τα εγχειρίδια της ελληνικής ως Γ2, η θεατρική κούκλα ως εργαλείο στη διδακτική της γλώσσας.

6. Μελλοντικοί στόχοι

Στους μελλοντικούς στόχους του Τμήματος, σημαντική θέση κατέχει η ίδρυση Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με αντικείμενο τη Μετάφραση. Στο πλαίσιο της προώθησης εκδοτικών δραστηριοτήτων, σχεδιάζεται η δημιουργία τράπεζας ηλεκτρονικού και έντυπου διδακτικού υποστηρικτικού υλικού και η μετάφραση έργων Ελλήνων λογοτεχνών στην αλβανική γλώσσα. Γίνεται επίσης συστηματική προσπάθεια εμπλουτισμού της βιβλιοθήκης του ΛΟΓΟΣ με επιστημονικά συγγράμματα στα ελληνικά. Στο πλαίσιο της δημιουργικής ώσμωσης της ελληνικής με την αλβανική παιδεία και τον πολιτισμό, στόχος είναι η εξέλιξη της συνεργασίας με αλβανικούς φορείς, όπως το δημόσιο Πανεπιστήμιο Τιράνων. Προωθείται, τέλος, η συνεργασία με ελληνικούς και διεθνείς φορείς στην εκπόνηση ερευνητικών έργων.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2019). Όταν η γλώσσα και το περιεχόμενο συναντιούνται στη διδασκαλία: βασικές αρχές και στόχοι της προσέγγισης CLIL. *Φιλολόγος*, 174-175, 27-45.
- Berardo, S. A. (2007). *Designing a Language Learning Syllabus*. Ανακτήθηκε στο https://www.researchgate.net/publication/266559020_Designing_a_Language_Learning_Syllabus στις 15/10/2021.
- Γαβριηλίδου, Γ. (2019). Η τυπολογία των syllabi για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας. *Kathedra of Byzantine and Modern Greek Studies*, 4, 17-24.

- Ζάγκα, Ε. (2009). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Στα Πρακτικά συνεδρίου: *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Νυμφαίο Φλώρινας: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Καμαρούδης, Σ. (2013). *Επιστημονική τεχνολογία. Πορτολάνος*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσιάκη, Μ. (2020). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Προδημοτική, Δημοτική, Γενική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου)*. ΥΠΠΑΝ, Λευκωσία, Κύπρος. Ανακτήθηκε στο moec.gov.cy στις 17/10/2021.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ., Λούνης, Α., Αραμπατζίδου, Λ., & Κατσαβέλη, Α. (2014). Κατάλογος διευθύνσεων στο διαδίκτυο για νεοελληνιστές. ΑΠΘ, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Μεσαιωνικών και Νέων Ελληνικών Σπουδών. Μεταπτυχιακό μάθημα: Ερευνητική Μεθοδολογία.
- Wilkinson, R. (Ed.). (2004). *Integrating content and language: Meeting the challenge of multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pres Maastricht.

Προγράμματα σπουδών

- Οδηγός προπτυχιακών σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας 2021-2022. (2021). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στο <http://www.phil.uoa.gr/proptyxiakes-spydes/odhgos-spydon.html> στις 16/10/2021.
- Οδηγός προπτυχιακών σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας 2021-2022. (2021). Θεσσαλονίκη: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στο <https://www.lit.auth.gr/studyguides> στις 16/10/2021.

Τα διδακτικά εγχειρίδια για τα Δημοτικά Σχολεία της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας: Διαπιστώσεις και προτάσεις

Κωστάντω Ξέρρα

Τμήμα ελληνικής γλώσσας, λογοτεχνίας και ελληνικού πολιτισμού
Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου "Έκρεμ Τσαμπέι"
kostandoksera@yahoo.gr

Ευανθία Μπαρούτα

Τμήμα ελληνικής γλώσσας, λογοτεχνίας και ελληνικού πολιτισμού
Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου "Έκρεμ Τσαμπέι"
evanthiajovani@yahoo.gr

Abstract

In the primary schools of the National Greek Minority, the students are taught with textbooks. The Albanian Government is responsible for the creation and production of these books, based on the international conventions and the domestic legislation of the country. It is a fact that the Greek community in Albania moves within the framework of the Greek national consciousness and at the same time with the Albanian reality. These books should, on the one hand, cultivate and promote the students national identity and on the other hand, to reflect the Albanian reality in which they live, but above all, to express their own uniqueness as members of the minority. The paper deals with: a) the specificity of the education of the National Greek Minority in Albania and in particular the institutional function of education, in the taught courses, the proportions, and the legislation that regulates education, b) the value and importance of the textbook, the effectiveness of the learning process, c) the process of creating the manuals as well as the main problems that arose during this process. There will also be some suggestions for the creation of a more appropriate educational package which will contribute to the more effective teaching of the Greek language in these schools.

Keywords: Textbook, education, legislation, teaching.

Περίληψη

Στα δημοτικά σχολεία της ΕΕΜ (Ελληνικής Εθνικής Μειονότητας) οι μαθητές διδάσκονται με διδακτικά εγχειρίδια, την υποχρέωση δημιουργίας και παραγωγής των οποίων έχει η Αλβανική Κυβέρνηση, βάσει των διεθνών συμβάσεων και της εσωτερικής νομοθεσίας της χώρας. Είναι γεγονός ότι η κοινότητα των Ελλήνων της Αλβανίας κινείται στο πλαίσιο της εθνικής ελληνικής συνείδησης και ταυτόχρονα της αλβανικής πραγματικότητας. Τα βιβλία αυτά αφενός θα πρέπει να καλλιεργούν και να προάγουν την εθνική ταυτότητα των μαθητών και αφετέρου να αντανακλούν την αλβανική πραγματικότητα μέσα στην οποία ζουν, αλλά πάνω απ' όλα να εκφράζουν την δική τους ιδιαιτερότητα ως μέλη της μειονότητας. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα γίνει αναφορά: α) στην ιδιαιτερότητα της παιδείας της ΕΕΜ στην Αλβανία και συγκεκριμένα στη θεσμική λειτουργία της παιδείας, στα διδασκόμενα μαθήματα, τις αναλογίες, και τη νομοθεσία με την οποία ρυθμίζεται η παιδεία, β) στην αξία και την σημασία του διδακτικού εγχειριδίου, στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, γ) τη διαδικασία δημιουργίας των εγχειριδίων καθώς και των κυριότερων προβλημάτων που προέκυψαν κατά τη διαδικασία αυτή. Επίσης, θα

αναφερθούν κάποιες προτάσεις και υποδείξεις για την δημιουργία ενός καταλληλότερου εκπαιδευτικού πακέτου το οποίο θα συμβάλει στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα εν λόγω σχολεία.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτικό εγχειρίδιο, παιδεία, νομοθεσία, διδασκαλία.

1. Η παιδεία στην Εθνική Ελληνική Μειονότητα στην Αλβανία

Η εκπαίδευση των μελών της ΕΕΜ (Εθνική Ελληνική Μειονότητα) στην Αλβανία βάσει διεθνών συμβάσεων για την προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων και στα πλαίσια της νομοθεσίας της χώρας παρέχεται στην ελληνική γλώσσα. Την εξολοκλήρου υποχρέωση για τη λειτουργία των δημόσιων ελληνικών σχολείων έχει η εκάστοτε Αλβανική κυβέρνηση. Στις περιοχές με ελληνικό πληθυσμό λειτουργούν εννιάτάξια ελληνικά σχολεία (δηλ. μόνο στην υποχρεωτική εκπαίδευση). Υπάρχει μόνον ένα Λύκειο στην πόλη του Αργυροκάστρου, στο οποίο τα μαθήματα διεξάγονται στην ελληνική γλώσσα. Μέχρι και το 1993¹ το Λύκειο αυτό λειτουργούσε ως Παιδαγωγική Ακαδημία όπου φοιτούσαν οι δάσκαλοι οι οποίοι στη συνέχεια επάνδρωναν τα ελληνικά Δημοτικά σχολεία της ΕΕΜ.

Ο τρόπος λειτουργίας και τα αντικείμενα που διδάσκονται στα σχολεία αυτά είναι σχεδόν ίδια με εκείνα του αλβανικού εκπαιδευτικού συστήματος, εκτός από μικρές παρεκκλίσεις στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω και εξυπηρετούν την ιδιαιτερότητα των σχολείων αυτών. Όλα τα μαθήματα μέχρι και την πέμπτη τάξη του Δημοτικού γίνονται στην ελληνική γλώσσα. Η αλβανική ξεκινάει να διδάσκεται σαν δεύτερη γλώσσα στο δεύτερο εξάμηνο της πρώτης τάξης με 2 εβδομαδιαίες ώρες και στην συνέχεια από τη δεύτερη τάξη μέχρι και την Πέμπτη με 5 εβδομαδιαίες ώρες.

Τα μαθήματα διεξάγονται βάσει των Αναλυτικών Προγραμμάτων του ενιαίου αλβανικού εκπαιδευτικού συστήματος τα οποία μεταφράζονται στα ελληνικά, εκτός από το μάθημα της ελληνικής γλώσσας το οποίο διεξάγεται με ειδικά Αναλυτικά Προγράμματα προσαρμοσμένα για τις ανάγκες της μειονοτικής παιδείας, τα οποία καταρτίζουν μέλη του διδακτικού προσωπικού του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Αργυροκάστρου.

¹ Από το 1993 μέχρι σήμερα λειτουργεί στο Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού στο οποίο φοιτούν οι εκπαιδευτικοί που στη συνέχεια διδάσκουν στα σχολεία της ΕΕΜ.

Τα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών στα σχολεία αυτά, είναι μεταφράσεις ή προσαρμογές από τα αντίστοιχα αλβανικά διδακτικά εγχειρίδια. Κατά γράμμα μετάφραση γίνεται στα επιστημονικά εγχειρίδια όπως τα Μαθηματικά και τα Φυσιογνωστικά, ενώ προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των παιδιών της μειονότητας γίνονται στα εγχειρίδια κοινωνικού περιεχομένου τα οποία διαμορφώνουν την εθνική και κοινωνική συνείδηση των παιδιών όπως είναι η Κοινωνική Αγωγή, η Μουσική, η Ιστορία κ.ά.

Εξαιρέση από τις δύο παραπάνω κατηγορίες αποτελούν τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας τα οποία όπως και τα ΑΠ είναι δημιουργίες των μελών του Τμήματος, για την διαδικασία συγγραφείς των οποίων γίνεται λόγος στην παρούσα ανακοίνωση.

2. Διδακτικό εγχειρίδιο

Ο όρος διδακτικά εγχειρίδια αναφέρεται μόνο στα βιβλία και τα βιβλία εργασίας των επιμέρους μαθημάτων που απευθύνονται στους μαθητές (βλ. Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 113) σε αντίθεση με τον ευρύτερο όρο σχολικά εγχειρίδια ο οποίος αναφέρεται στο σύνολο των βιβλίων που έχουν συγγραφεί για να στηρίζουν τη διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2020, σσ. 60-61). Στην πιο συνηθισμένη του λειτουργία το διδακτικό εγχειρίδιο παρουσιάζεται ως ένα μέσο εφαρμογής του αναλυτικού, το οποίο προωθεί τα είδη γνώσης που οι στόχοι του αναλυτικού καθορίζουν ως επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή πληροφορίες, στρατηγικές, διαδικασίες, στάσεις (Κουτσελίνη, 2009). Ως προς το περιεχόμενο το διδακτικό εγχειρίδιο είναι ακόμη μέσο διάδοσης κουλτούρας, αξιών και στάσεων τόσο με το γράμμα του, όσο και με το πνεύμα του. Ανάλογα, ακόμη, με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται και σε σχέση με τη συγκεκριμένη εποχή συγγραφής του, το διδακτικό εγχειρίδιο επιτελεί πολιτιστική-κοινωνική λειτουργία» (Κουτσελίνη, 2009, σ. 24).

Στο δικό μας εκπαιδευτικό πλαίσιο, το διδακτικό εγχειρίδιο είναι κυριολεκτικά το μοναδικό μέσο για την διαδικασία πραγμάτωσης της μάθησης καθώς ο περίγυρος στον οποίο ζουν και μεγαλώνουν οι μαθητές δεν προσφέρει άλλες γραπτές πηγές και μέσα στην ελληνική γλώσσα που θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν το διδακτικό εγχειρίδιο ή έστω να προσφερθούν ως εναλλακτική λύση (δεν υπάρχουν περιοδικά, βιβλία, εφημερίδες, επιγραφές, διαφημίσεις, κ.ά.). Το εγχειρίδιο συμπεριλαμβάνει αποκλειστικά όλη την διδακτέα ύλη που θα διευθετηθεί, θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια του

σχολικού έτους, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, και είναι απόλυτα συνυφασμένο και προσαρμοσμένο με το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε έτους.

Η συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων υπό αυτές τις συνθήκες είναι μια υπεύθυνη και πολύ απαιτητική διαδικασία η οποία επιβαρύνεται και από τους παράγοντες που θα αναφερθούν παρακάτω.

3. Η διαδικασία συγγραφής των διδακτικών εγχειριδίων

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2014 που έλαβε χώρα στην Αλβανία έπρεπε να γίνει και η συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων για τα σχολεία της ΕΕΜ τα οποία θα έπρεπε να ήταν προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στους σκοπούς των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων που εφάρμοσε στη χώρα η Αλβανική κυβέρνηση.

Για πρώτη φορά και μετά από έντονη προσπάθεια, η διαδικασία παραγωγής των εγχειριδίων ανατέθηκε στο διδακτικό προσωπικό του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Αργυροκάστρου, ως τον πλέον κατάλληλο φορέα στη χώρα για το εγχείρημα αυτό¹. Το Τμήμα αυτό καταρτίζει εκπαιδευτικούς οι οποίοι στη συνέχεια επανδρώνουν τα σχολεία της ΕΕΜ, δημόσια και ιδιωτικά.

Εκείνο που έχει μεγάλη σημασία στο εν λόγω εγχείρημα είναι το γεγονός πως ήρθε μια αλλαγή σε μια πεπαλαιωμένη και άκαμπτη παράδοση παραγωγής διδακτικών εγχειριδίων, και για πρώτη φορά έγινε προσπάθεια *εκσυγχρονισμού* της διαδικασίας αυτής από ειδικούς καταρτισμένους επιστήμονες. Μια διαδικασία προσαρμοσμένη στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα καθώς και στις ιδιαιτερότητες της μειονοτικής παιδείας. Για πρώτη φορά στα εν λόγω σχολεία διδάσκεται η ελληνική γλώσσα με τα κατάλληλα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία παρόλα τα μικροπροβλήματα που μπορεί να έχουν, λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου, είναι όμως πολύ κοντά στα επιστημονικά και παιδαγωγικά δεδομένα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Μια κοινή ερώτηση που τέθηκε συχνά αυτή την περίοδο είναι γιατί δεν χρησιμοποιούμε στα σχολεία της ΕΕΜ τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία

¹ Ο τρόπος και η διαδικασία παραγωγής διδακτικών εγχειριδίων για τα ελληνικά σχολεία της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία μέχρι και το 2014 είναι ένα θέμα για το οποίο αξίζει να αναφερθούμε σε μια άλλη εισήγηση. Στα πλαίσια αυτής της εισήγησης θα ασχοληθούμε μόνο με την τελευταία προσπάθεια.

της ελληνικής γλώσσας στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Στην περίπτωση μας το εγχείρημα αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί καθώς:

- Έχουν πολύ περισσότερα θέματα από τις προβλεπόμενες ώρες των αναλυτικών προγραμμάτων των μειονοτικών σχολείων, καθότι κατά τη χρήση τους κάποια θέματα θα μείνουν χωρίς να διδαχτούν και έτσι δεν θα υπήρχε συνοχή στην διδασκόμενη ύλη.
- Είναι «ξένα» ως προς το κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά μας.
- Λείπουν από αυτά αναφορές στη λογοτεχνία και το ιδιαίτερο πολιτισμικό υπόβαθρο της Μειονότητας, στοιχεία απαραίτητα να διδαχτούν στα παιδιά της ΕΕΜ, διότι συμβάλλουν άμεσα στην προσπάθεια διαβίωσης του ελληνισμού στις πατρογονικές του εστίες.
- Απαγορεύεται από την αλβανική νομοθεσία η εισαγωγή και χρήση σχολικών εγχειριδίων από οποιαδήποτε άλλη χώρα.

Τα βιβλία, εκτός από το ότι διδάσκουν την ελληνική γλώσσα, θα πρέπει ταυτόχρονα να καλλιεργούν την εθνική συνείδηση του μαθητή και να τον ενημερώνουν για την αλβανική κοινωνία στην οποία ζει και να τον βοηθήσουν να ενταχτεί σε αυτή, χωρίς όμως να χάσει την εθνική του οντότητα και ιδιαιτερότητα. Έτσι, τα βιβλία θα πρέπει να είναι οικεία προς τον τρόπο ζωής τους και την δική τους καθημερινότητα, το κοινωνικό, το φυσικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον. Ως μειονότητα δεν έχουμε την πολυτέλεια να διαθέτουμε φορείς που να ασχολούνται αποκλειστικά με την παραγωγή αναλυτικών προγραμμάτων για τα μειονοτικά σχολεία, έτσι αναγκαστικά θα πρέπει να γίνει μια προσπάθεια «παντρέματος» των αλβανικών προγραμμάτων σπουδών και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών για το δημοτικό, και επιπλέον την ένταξη στα βιβλία αυτά στοιχείων του ντόπιου πολιτισμού. Επίσης, στα βιβλία αυτά θα πρέπει να συνυπάρχουν λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα ελλήνων δημιουργών, αλβανών καθώς και μειονοτικών, τα οποία να βρίσκονται σε μια προκαθορισμένη αναλογία, η οποία προβλέπεται από την νομοθεσία.

Μια δυσκολία που προέκυψε κατά την προσαρμογή αυτή ήταν το σύνολο των διδακτικών ωρών για την κάθε τάξη. Το πρόγραμμα των γλωσσικών μαθημάτων στα μειονοτικά

σχολεία¹ έχει λιγότερες εβδομαδιαίες διδακτικές ώρες από τα ανάλογα ελληνικά² και αλβανικά³ προγράμματα και κατά συνέπεια ο βαθμός δυσκολίας για προσαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων στα δικά μας δεδομένα μεγάλωνε περισσότερο. Συγκεκριμένα έχουμε:

	A	B	Γ	Δ	E
Μειονοτικά σχ.	8/9	6	5	4	4
Ελληνικά σχ.	9	9	8	8	7
Αλβανικά σχ.	8	8	6	5	5

Στα ΠΣ για την Μειονότητα δεν προβλέπεται η διδασκαλία της Μυθολογίας. Επομένως, ειδική μέριμνα επεδείχθη από την συγγραφική ομάδα, ώστε στα βιβλία να συμπεριληφθούν διάφορα θέματα από την ελληνική μυθολογία, ώστε τα παιδιά να έχουν μια πρώτη γνωριμία.

- Το θέμα της διδασκαλίας της γραμματικής ήταν κάτι που συζητήθηκε αρκετά κατά τη διάρκεια συγγραφής των βιβλίων.

Οι εκπαιδευτικοί λόγω της μακροχρόνιας επικρατούσας παράδοσης και συνήθειας επέμεναν σε δύο σημεία τα οποία δεν είχαν καμιά επιστημονική βάση, α) ήθελαν τα γραμματικά φαινόμενα να ακολουθούν την παραδοσιακή σειρά και β) συσχέτιζαν τη διδασκαλία της γλώσσας με τη διδασκαλία της γραμματικής, άρα ήθελαν πολύ γραμματική σε αντίθεση με τη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και όχι τη διδασκαλία της γραμματικής αποπλαισιωμένα (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Βρέθηκε ένας ενδιάμεσος τρόπος, όπου στα γραμματικά φαινόμενα δόθηκε λίγη περισσότερη θεωρητική ανάλυση όταν αυτό ήταν απαραίτητο για να γίνει καλύτερα αντιληπτό το φαινόμενο, πάντα όμως έγινε προσπάθεια το κάθε φαινόμενο να διδαχτεί λειτουργικά στη χρήση της γλώσσας, και όχι αποπλαισιωμένα.

¹<https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2020/09/urdher-Plani-mesimor-per-pakicat-kombetare-3-1.pdf>

²<http://www.opengov.gr/ypepth/?p=5130&cpge=16>

³https://ascap.edu.al/Biblioteka/3Programe%20Lendore/1Programet%20e%20Arsimit%20Baze/Arsimi%20Baze/Klasa%201/PROGRAMI_GJUHE_SHQIPE_SHKALLA_1.pdf σελ. 20-21

- Το γεγονός ότι στο χώρο μας χρησιμοποιείται ιδίωμα της ελληνικής, με μικρές αποκλίσεις από την ΝΕ κοινή (Κυριαζής & Σπύρου, 2011), ο μακροχρόνιος αποκλεισμός της περιοχής από τον μητροπολιτικό κορμό και η επίδραση της επίσημης αλβανικής γλώσσας, έχουν κάνει ώστε η ελληνική που χρησιμοποιείται με μεγάλη συχνότητα από την κοινότητα και οι μαθητές να έρχονται στο σχολείο με χαμηλό γλωσσικό υπόβαθρο της ελληνικής το οποίο καλείται να καλύψει το σχολείο.

Στα βιβλία αυτά έγινε προσπάθεια βελτίωσης του λεξιλογίου και μέσω της επιλογής των κειμένων αλλά και μέσω των ποικίλων γλωσσικών ασκήσεων, ώστε να εμπλουτιστεί το ενεργητικό και παθητικό λεξιλόγιο των μαθητών.

Στη σειρά των 5 βιβλίων γλώσσας εντάχθηκαν θεματικές ενότητες από διάφορα πεδία που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, διευρύνουν τον γνωστικό τους υπόβαθρο και κυρίως εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο τους. Ο τρόπος οργάνωσης των εγχειριδίων διασφαλίζει αλληλουχία και προοδευτικότητα στην παράθεση της διδακτέας γνώσης.

4. Προτάσεις για διδακτικό πακέτο

Η συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων είναι μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία. Συνήθως δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων ως προς την καταλληλότητά τους τόσο από τον διδασκαλικό κόσμο, όσο και από τους ειδικούς επιστήμονες (Ματσαγγούρας, 2004) λόγω της οπτικής με την οποία ασχολείται ο καθένας. Τα μέλη του τμήματός μας αξιολογώντας την προσπάθεια που έγινε και παρακολουθώντας στη συνέχεια τη χρήση των εγχειριδίων στα σχολεία, διαπιστώσαμε πως λόγω της νομοθεσίας της χώρας και των περιορισμών που υπάρχουν στη διαδικασία συγγραφής διδακτικών εγχειριδίων η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της Μειονότητας θα πρέπει να ενισχυθεί και με άλλα απαραίτητα σχολικά βοηθήματα.

Για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία αυτά θα ήταν απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα διδακτικό πακέτο το οποίο θα καλύπτει τα τυχόν κενά των εγχειριδίων, αλλά και τις αδυναμίες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Εκτός του διδακτικού εγχειριδίου οι μαθητές:

- Να εφοδιαστούν με σχολικό βιβλίο γραμματικής προσαρμοσμένο στις ανάγκες των δημοτικών σχολείων της Μειονότητας, όπου θα μπορούν να ανατρέχουν για

περισσότερες πληροφορίες γύρω από κάθε γραμματικό φαινόμενο για καλύτερη εμπέδωση. Αν όχι για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, τουλάχιστον να υπάρχουν στις βιβλιοθήκες των σχολείων κάποια αντίτυπα.

- Να εφοδιαστούν οι μαθητές της κάθε τάξης με ανάλογο βιβλίο ασκήσεων για εμπέδωση και ενίσχυση της κάθε διδακτικής ενότητας.
- Να εφοδιαστούν με δίγλωσσο (διπλής κατεύθυνσης) λεξικό ελληνο-αλβανικό και αλβανο-ελληνικό σχεδιασμένο αποκλειστικά για την κάλυψη των αναγκών των σχολείων της μειονοτικής εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο λεξικό θα ήταν χρήσιμο εργαλείο το οποίο θα βοηθούσε τις δύο κατηγορίες μαθητών που φοιτούν αυτή τη στιγμή στα μειονοτικά σχολεία, τους ελληνικής αλλά και τους αλβανικής καταγωγής μαθητές στην καλύτερη κατανόηση και κατάκτηση τόσο της ελληνικής, όσο και της αλβανικής γλώσσας αντίστοιχα με απώτερο στόχο την προώθηση γενικότερα της μάθησης και την κατάκτηση της γνώσης.

Ο εκπαιδευτικός της ελληνικής γλώσσας που διδάσκει σε ένα δι-και πολυπολιτισμικό περιβάλλον με ελάχιστα και πολλές φορές καθόλου διδακτικά μέσα ή διδάσκει σε μια χώρα του εξωτερικού συναντά καταστάσεις που δυσχεραίνουν το έργο του. Επομένως, η συγγραφή βιβλίου του δασκάλου είναι μια αναγκαιότητα που θα διευκολύνει κατά πολύ τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση της πολυπλοκότητας της κατάστασης στην οποία λειτουργούν και εργάζονται και θα τους έκανε περισσότερο αποτελεσματικούς στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, η παροχή συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πώς θα εργαστούν με τα εγχειρίδια αλλά και γενικότερα αναφορικά με την βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και την ενημέρωσή τους σχετικά με τα νεότερα δεδομένα στο χώρο της διδασκαλίας κρίνεται αναγκαία.

Μέσα από αυτό το κείμενο αναδεικνύεται η σημασία της προσπάθειας συγγραφής αυτών των εγχειριδίων της γλώσσας, αλλά ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης των συναδέλφων, ειδικών για εκπαιδευτικά θέματα γύρω από το θέμα αυτό. Θα ήταν μεγάλη μας χαρά αν κάποιοι ευαισθητοποιηθούν και μέσα από τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα ασχοληθούν με την αξιολόγηση των βιβλίων και κάνουν τις ανάλογες παρατηρήσεις, ώστε σε μια δεύτερη φάση να βελτιώσουμε τα τυχόν αδύνατα, σημεία ώστε η προσπάθεια αυτή να φέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά της ΕΕΜ.

Βιβλιογραφία

- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια - Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). Λειτουργίες και είδη διδακτικών εγχειριδίων, στο 10^ο Συνέδριο με θέμα *Τα διδακτικά εγχειρίδια*. Λευκωσία. Ανακτήθηκε από: http://www.eokcy.org/data/uploads/docs/praktika/praktika_10ou_synedriou.pdf.
- Κυριαζής, Δ. Κ., & Σπύρου, Αρ. (2011). Τα ελληνικά γλωσσικά ιδιώματα της Αλβανίας, *Νεοελληνική διαλεκτολογία*. Κέντρο Ερεύνης Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων – Ι.Λ.Ν.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. (2020). Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 60-61. Ανακτήθηκε από: <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-7-3.pdf>.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας - Θεωρία και πρακτική εφαρμογή εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ιστότοποι

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/>.
- Plani mësimor për pakicat kombëtare, <https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2020/09/urdher-Plani-mesimor-per-pakicat-kombetare-3-1.pdf>.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Άρθρο 03 – Κατανομή χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο στα Δημοτικά Σχολεία. <http://www.opengov.gr/yperpth/?p=5130&cpage=16>.
- Αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα της αλβανικής γλώσσας. https://www.ascap.edu.al/Biblioteka/3ProgrameLendore/1ProgrameteArsimitBaze/ArsimiBaze/Klasa1/PROGRAMI_GJUHE_SHQIPE_SHKALLA_1.pdf

Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων της Β. Αφρικής. Η περίπτωση της Τυνησίας (Ελληνικές κοινότητες Τύνιδας, Σφαξ και Τζέρμπα) κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα

Σοφία Αργυροπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ05, Ελληνικό Πολιτιστικό Κέντρο Τύνιδας
sargyrop@sch.gr

Abstract

The reason for this presentation is a certificate of the Greek community of Tunis dated 28/4/64, which states that "Mrs. Efrosini Petridou, widow of Iosif Fatzioli, graduate of the "Homer" Higher Greek Girl's School of Smyrna, served as a teacher from January 1929 until the end of October 1943 and from January 1949 until the end of June 1949 until the end of June, teaching the Greek language from the Kindergarten until the 5th grade of Primary School in the day school of the Greek Orthodox Community of Tunis, showing devotion, hard work and zeal for the Greek education of the Greek children "Abroad"... »With the main hero in this trip our teacher, Efrosini Fatzioli, whose presence in the education of the Greek children of Tunis at that time was the longest, we will try to highlight the special characteristics of the Greek community of Tunis and the events that shaped it and that give it a special place in the Greek parochial educational development of North Africa. We will present the Greek education in the almost unknown Greek communities of Tunisia which was never complete and continuous. We will point out and dwell on the social and political factors that have hindered the systematic teaching of the Greek language. We present the institution of the community education that was a special feature of the Greek communities of Tunisia and we highlight the difficulties faced by the teachers of that time through the correspondence and archives of the Greek community of Tunis as well as the community relations with the Ministry of Education of Greece at that time supporting Greek education in the "Akrites" of North Africa.

Keywords: Greek Diaspora, Greek Communities of North Africa, Education of Greek children abroad, Greek Community of Tunis, Greek Education.

Περίληψη

Αφορμή της παρουσίασης αυτής είναι ένα πιστοποιητικό της ελληνικής κοινότητας Τύνιδας με ημερομηνία 28/4/64, με το οποίο προκύπτει πως «η κα. Ευφροσύνη Πετρίδου, χήρα Ιωσήφ Φατζιόλη, πτυχιούχος του «Ομηρείου» Ανωτάτου Ελληνικού Παρθεναγωγείου Σμύρνης, υπηρέτησε ως διδασκάλισσα από τον Ιανουάριο του 1929 μέχρι το τέλος του Οκτωβρίου 1943 και από τον Ιανουάριο του 1949 μέχρι το τέλος Ιουνίου του 1956 διδάσκοντας τα μαθήματα από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την 5^η τάξη του Δημοτικού στο ημερήσιο σχολείο της Ορθόδοξης Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας δείχνοντας αφοσίωση, εργατικότητα και ζήλο για την ελληνική μόρφωση των ελληνοπαίδων «εν τη Αλλοδαπή»(Α.Ε.Κ.Τ, 1964) ...».Με κεντρικό ήρωα στο ταξίδι αυτό την εκπαιδευτικό Ευφροσύνη Φατζιόλη, της οποίας η παρουσία στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων της Τύνιδας της εποχής εκείνης ήταν η μακροβιότερη, θα προσπαθήσουμε να προβάλλουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινότητας Τύνιδας και τα γεγονότα που τη διαμόρφωσαν και που της δίνουν μια ιδιαίτερη θέση στο ελληνικό παροικιακό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της Β. Αφρικής. Θα παρουσιάσουμε την ελληνική εκπαίδευση στις σχεδόν άγνωστες ελληνικές παροικίες της

Τυνησίας η οποία δεν ήταν ποτέ πλήρης και συνεχής και θα σταθούμε στους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που εμπόδισαν τη συστηματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Θα γίνει αναφορά στον θεσμό της κοινοτικής εκπαίδευσης που αποτέλεσε ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ελληνικών παροικιών της Τυνησίας και θα παρουσιάσουμε τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί της εποχής εκείνης μέσα από την αλληλογραφία και τα αρχεία της ελληνικής κοινότητας Τύνιδας καθώς και τις σχέσεις της κοινότητας με το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας την εποχή εκείνη στηρίζοντας την ελληνική παιδεία στους ακρίτες της Β. Αφρικής.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική Διασπορά, Ελληνικές Κοινότητες Β. Αφρικής, Εκπαίδευση ελληνοπαίδων στο εξωτερικό, Ελληνική Κοινότητα Τύνιδας, Ελληνική Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή - Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η Τυνησία είναι ένα κράτος της Β. Αφρικής με μεγάλη ιστορία, που σε πολλές περιπτώσεις συμβαδίζει με ιστορικά γεγονότα που εμπλέκουν και τους αρχαίους Έλληνες, των οποίων το πέρασμα τους από τα εδάφη της ήταν σημαντικό για πολλές χιλιετίες αλλά όχι τόσο γνωστό στις μέρες μας. Η Τυνησία υπήρξε από την αρχαιότητα έως τα νεότερα χρόνια, προορισμός για μετανάστες από διάφορες φυλές της εποχής, όπως Φοίνικες, Εβραίοι, Ρωμαίοι, Βάνδαλοι και Έλληνες. Οι αρχαιολογικές σκαπάνες αναδεικνύουν συνεχώς την άμεση σχέση των Ευρωπαίων με την Τυνησία, τις εμπορικές τους σχέσεις, την αέναη ανταλλαγή αγαθών, κοινωνικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών που απαντώνται στους χώρους λατρείας, στο τρόπο ζωής τους και στη γενικότερη αρχιτεκτονική και καλλιτεχνική επιρροή.

Η βυζαντινή εποχή ήταν μια ευημερούσα στιγμή στην ιστορία της Τυνησίας που παραδόξως παραμένει ελάχιστα γνωστή, κατά την οποία η χριστιανική θρησκεία αναπτύχθηκε τον 1^ο αιώνα στην ανατολική Μεσόγειο και στη συνέχεια εξαπλώθηκε στη Δύση, ειδικά στη Ρωμαϊκή Καρχηδόνα και έγινε επίσημη θρησκεία χάρη στο Διάταγμα των Μεδιολάνων το 313μ.Χ. Μέχρι και τους μεταβυζαντινούς χρόνους οι Έλληνες αποτελούσαν ένα σημαντικό τμήμα της τοπικής κοινότητας. Οι μεγάλοι εκκλησιαστικοί πατέρες, Τερτυλιανός, Κυπριανός και Αυγουστίνος, που γεννήθηκαν εκεί, το πλήθος νεομαρτύρων που θυσιάστηκαν για τα πιστεύω τους, ακόμα και σήμερα αποτελεί ένα μεγάλο κομμάτι των ερευνών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.¹

¹ https://www.pronews.gr/istoria/647353_ellines-pantoy-oi-agnostoi-gkrekigia-tis-tynisias-apo-tin-lesvo
https://koukfamily.blogspot.com/2018/10/blog-post_759.html

Η περίοδος της Οθωμανικής Τυνησίας καλύπτει μια εποχή που ξεκινά από το 1574 έως το 1881 και χαρακτηρίζεται από την οθωμανική παρουσία καθώς και από τη διαδοχή πολλών πολιτικών συστημάτων. Πριν αλλά και μετά υπήρξαν κατά τόπους πολεμικές διενέξεις και αντιπαλότητες για τα εδάφη της Τυνησίας από τους Ισπανούς και τους Χαφσίδες.¹

Την περίοδο της παρακμής της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, η Τυνησία αποτέλεσε το μήλο της έριδας ανάμεσα στη Γαλλία, την Αγγλία και την Ιταλία μέχρι το 1881, οπότε και η Αντιβασιλεία της Τύνιδας έγινε γαλλικό προτεκτοράτο σηματοδοτώντας το τέλος της Οθωμανικής περιόδου. Το προτεκτοράτο που δημιουργήθηκε μετά την καταστολή των εξεγέρσεων, έληξε το 1956 με την ανεξαρτησία της Τυνησίας.²

2. Οι ελληνικές κοινότητες της Τυνησίας

Το 1647 ένα σημαντικό γεγονός χαρακτηρίζει για πρώτη φορά, μετά από πολλούς αιώνες την παρουσία των Ελλήνων στα χώματα της Τυνησίας, την ίδρυση της πρώτης επίσημης ελληνικής κοινότητας στην Τύνιδα.

Πιστοί στο ανήσυχο εξερευνητικό και εμπορικό πνεύμα που τους διακατείχε από τα πανάρχαια χρόνια, οι Έλληνες επιχειρηματίες και έμποροι βρήκαν στις ακτές της Τυνησίας και γενικά σε όλη την ακτογραμμή της Βορείου Αφρικής μέρη οικεία και προσφιλή που συνδύαζαν από τη μία πλευρά την ασφάλεια και από την άλλη τη δυνατότητα οικονομικής ανάπτυξης σε βάθος χρόνου. Εξάλλου, την εποχή εκείνη οι Έλληνες ταξίδευαν σε μέρη που ανήκαν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και ως υπήκοοι της εκμεταλλεύτηκαν τις εμπορικές τους δραστηριότητες σε πολλά λιμάνια της Μεσογείου όπως η Αλεξάνδρεια, η Τρίπολη και η Τύνιδα.

Στα νεότερα χρόνια (τέλη 19ου και αρχές 20ου αιώνα) οι περισσότερες αναφορές γίνονται από την αλληλογραφία που σώθηκε ανάμεσα στην ελληνική κοινότητα Τύνιδας και στο Πατριαρχείο Αλεξανδρείας (Χαλδαίος, 2013) και τα ιστορικά αρχεία της κοινότητας, η οποία αποτελούσε σημαντικό και αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνίας της Τύνιδας.

¹ Οι Χαφσίδες είναι μια δυναστεία με καταγωγή από τους Μασμούδιους Βερβερίνους που βασίλευε τότε στην Ιφρική μεταξύ 1207 και 1572. Η δυναστεία πήρε το όνομά της από τον Σεΐχη Ομάρ Αμπού Χάφς Ελ Χιντάτι, επικεφαλής της φυλής Χιντάτα του Μαροκινού Άτλαντα.
https://fr.wikipedia.org/wiki/Califat_hafside_de_Tunis

² https://fr.wikipedia.org/wiki/Conqu%C3%AAte_de_la_Tunisie_par_la_France

2.1. Κοινότητα Τύνιδας και ελληνικό κοινοτικό σχολείο



Εικόνα 1. Η Ελληνική Κοινότητα Τύνιδας στις αρχές 20ου αιώνα μπροστά στην είσοδο του παλαιότερου Ιερού Ναού του Αγίου Γεωργίου

Η ελληνική κοινότητα Τύνιδας «ανθεί», σύμφωνα με τα αρχεία της Κοινότητας, γεγονός επίσης που καταδεικνύεται από την ανάγκη ανέγερσης νέας, μεγαλύτερης εκκλησίας σε χώρο που παραχωρήθηκε για αυτό το σκοπό από τον Μουσταφά Χαζναντάρ¹, πρωθυπουργό και θησαυροφύλακα της Τυνησίας με ελληνική καταγωγή.

Η άνθηση αυτή κατέδειξε την ανάγκη δημιουργίας σχολείου στους κόλπους της ελληνικής κοινότητας σε απογευματινό κύκλο μαθημάτων, το οποίο πολλές φορές στα χρόνια που επακολούθησαν αντιμετώπισε προβλήματα συγκρότησης και δυσκολίες λειτουργίας από έλλειψη ενδιαφέροντος αλλά και στελέχωσης από κατάλληλους εκπαιδευτικούς.

Προσπάθειες σύστασης απογευματινού σχολείου δεν έγιναν μόνο από μέρους της ελληνικής κοινότητας Τύνιδας, αλλά παρατηρούμε ανάλογες ενέργειες και στις ελληνικές παροικίες της πόλης του Σφαξ αλλά και στο νησί Τζέρμπα όπου το ελληνικό στοιχείο ήταν ιδιαίτερα έντονο στις αρχές του 20ου αιώνα, ιδιαιτέρως δε στο Σφαξ, όπου η κοινότητα απαριθμούσε ίσως περισσότερους Έλληνες και υπήρχε ελληνικό Προξενείο και Ορθόδοξη Μητρόπολη.

¹ Mustafa Khazbadar, premier ministre et ministre des Affaires étrangères de Tunisie la Grand-croix du Second Ordre du Sauveur. Moncef CHARFEDDINE, Tunis-Hebdo du 17/06/2019, <https://www.webdo.tn/2019/06/22/mustapha-khaznadar-36-ans-premier-ministre-1/#.YFnKR69KjIV>.

Σημαντικό γεγονός που καθόρισε τον χαρακτήρα, τη ζωή και τη δράση των ελληνικών κοινοτήτων της Τυνησίας ήταν ο ερχομός των Γάλλων στη Βόρεια Αφρική στα τέλη του 19ου αιώνα (1881). Ένα γεγονός που επηρέασε την ταυτότητά τους και τους οδήγησε να ακολουθήσουν διαφορετικές ιστορικές διαδρομές και στάσεις ζωής σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες της Αφρικής.

Η γαλλική πολιτική με τον επιβαλλόμενο αποικιακό της χαρακτήρα αναγκάζει ένα σημαντικό μέρος των Ελλήνων της Τυνησίας να απομακρυνθούν από όσα τους χαρακτήριζαν ως Έλληνες και πολιτογραφούνται Γάλλοι υπήκοοι. Τα γεγονότα αυτά σε συνδυασμό με την εγκατάλειψη της χρήσης της ελληνικής γλώσσας και την έλλειψη ενδιαφέροντος για σύσταση και λειτουργία ελληνικού σχολείου, διαμορφώνουν μια δυσάρεστη πραγματικότητα με αρνητικές συνέπειες στη μετέπειτα πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης στις ελληνικές παροικίες της Τυνησίας.

Αίτια για όλα αυτά μπορούν να αποδοθούν:

- στην έλευση των Γάλλων ως αποικιοκράτες και στην πολιτική τους που αφομοίωσε ένα μεγάλο μέρος των ευρωπαϊών κατοίκων της Τύνιδας και αναδιοργάνωσε σταδιακά τις δομές του κράτους στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα (Kazdaghli, 2002).
- στις οικονομικές και εμπορικές σχέσεις με τις γείτονες χώρες, στις διαφορετικές κοινωνικές απαιτήσεις της καθημερινότητας της εποχής εκείνης που επέβαλλαν την άριστη γνώση της γαλλικής γλώσσας ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη στην ανώτερη τοπική κοινωνία και στις εκπαιδευτικές παροχές και προσβάσεις που δίνονταν από την κυρίαρχη Γαλλία για ένα καλύτερο μέλλον στα ελληνόπουλα της εποχής εκείνης που ελάχιστες σχέσεις είχαν με τη μάνα Ελλάδα.
- στην αδυναμία λειτουργίας ελληνικού σχολείου λόγω δυσκολίας εξεύρεσης εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι θεωρούσαν την Τυνησία αρκετά μακρινή χώρα για διαμονή και εργασία και ο μισθός που τους παρείχε η ελληνική κοινότητα δεν ήταν των προσδοκιών τους με αποτέλεσμα είτε να φεύγουν σύντομα είτε να απολύονται από την παροικία (Αλεξάνδρου, 2006).

Συγκεκριμένα στη Τύνιδα, μέχρι το τέλος των πρώτων δεκαετιών του 20ου αιώνα δεν έγινε καμιά προσπάθεια λειτουργίας οργανωμένου ελληνικού σχολείου παρά μόνο κάποιες αποσπασματικές κινήσεις παροχής μαθημάτων ελληνικής γλώσσας κατά τις απογευματινές ώρες, με αποτέλεσμα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα χρόνια που

ακολούθησαν να έρθει σε δεύτερη μοίρα και οι επόμενες γενιές των Ελλήνων να μη λάβουν ελληνική μόρφωση και να χρησιμοποιείται αποκλειστικά η γαλλική γλώσσα στην αλληλογραφία της Κοινότητας, γεγονός που επικρίθηκε δύο φορές το 1929 από τον Πατριάρχη Μελέτιο Β' και το 1940 από τον Πατριάρχη Χριστόφορο Β' (Χαλδαίος, 2013, σ.141).

Στα αρχεία της ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας εντοπίζουμε ανά χρονικές περιόδους ονόματα δασκάλων από τα τέλη του 19ου αιώνα έως και τα μέσα της δεκαετίας του '60. Ονόματα, όπως οι εκπαιδευτικοί Μαρία Νικολίτση, Ευφροσύνη Φατζιόλη, Γεώργιος Παρασκευαΐδης, Θεόδωρος Ηλιακόπουλος, Κωνσταντίνος Λεωβάρης, Δημοσθένης Παπανικολάου κ.α.

Όπως και στην Τύνιδα, έτσι και στο Σφαξ, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση ήταν ιδιαίτερα προβληματική παρόλο το αυξανόμενο αριθμό των μελών της ελληνικής κοινότητας στις πρώτες δεκαετίες του 2ου αιώνα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί που πέρασαν από την Τύνιδα συνέχισαν το έργο τους και στο Σφαξ, άλλοτε πάλι ήταν οι εκάστοτε εφημέριοι που αναλάμβαναν τα εκπαιδευτικά καθήκοντα της παροικίας. Το γεγονός όμως της απώλειας της μητρικής γλώσσας από ένα μεγάλο αριθμό Ελλήνων του Σφαξ και της Τζέρμπα οδήγησε δυστυχώς στην αλλοίωση της εθνικής τους συνείδησης και στην προσκόλληση τους στις γαλλικές αξίες και τρόπο ζωής που τους οδήγησαν μετέπειτα να προτιμήσουν ως Γάλλοι πολίτες τη Γαλλία ως χώρα εγκατάστασης και όχι την επιστροφή στην Ελλάδα.

Στην Αίγυπτο, τη Ρωσία, την Αυστραλία και αλλού η διατήρηση των “εθνικών χαρακτηριστικών” για μακρά περίοδο ήταν εμφανώς ευκολότερη υπόθεση. Εδώ η ένταξη στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα επέτρεψε στους Έλληνες να διαφυλάξουν από κυρίαρχη θέση και επί μακρόν τα στοιχεία της εθνικής συνείδησης. Διότι εμφανώς εξέλιπαν οι ψυχολογικού ή πολιτικού τύπου πιέσεις για συσσωμάτωση στην κοινωνία υποδοχής (Χασιώτης, Κατσιαρδή- Hering & Αμπατζή, 2006, σσ. 69-70).

Αρκετά διαφορετική είναι η εικόνα που δίνει ο Ανδρέας Συγγρός, περιγράφοντας την επίσκεψή του στην ελληνική κοινότητα του Λονδίνου το 1870. Εκδηλώνει την απογοήτευσή του, όταν συναντά στους κόλπους της ισχυρή ροπή για ενσωμάτωση στην αγγλική κοινωνία: «Δυστυχώς τα τέκνα αυτών ακολουθούσι τη μοίρα των αποίκων. Η Τρίτη γενεά δεν δύναται να ανθέξη εις την επιρροήν της γλώσσης, των ηθών και των εθίμων και των αισθημάτων ακόμη της χώρας, εν ή γεννάται και ανατρέφεται (Χασιώτης, Κατσιαρδή-Hering & Αμπατζή, 2006). Απορροφάται υπ' αυτής και η αρχική εθνικότης

εκλείπει». Και όλα αυτά, προφανώς, ως τάση για κοινωνική ανάδειξη, για πρόσκτηση κοινωνικού κύρους, για κοινωνική αποδοχή, κατά κανόνα από τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Χασιώτης, Κατσιαρδή-Hering & Αμπατζή, 2006).

2.2. Το παράδειγμα της εκπαιδευτικού Ευφροσύνης Φατζιόλη

Η εκπαιδευτικός Ευφροσύνη Φατζιόλη ήταν απόφοιτος της ελληνικής ανώτερης σχολής για κορίτσια «Ομηρος» της Σμύρνης και σύμφωνα με έγγραφο της Ελληνικής Κοινότητας με ημερομηνία 28 Απριλίου 1964:

... ήταν δασκάλα από τον Ιανουάριο του 1929 έως το τέλος Οκτωβρίου 1943 και από τον Ιανουάριο του 1949 έως το τέλος Ιουνίου 1956, και παρέδινε μαθήματα από το νηπιαγωγείο έως την 5η τάξη του δημοτικού σχολείου στην ελληνική κοινότητα της Τύνιδας και η οποία δείχνει αφοσίωση και επιμέλεια για την ελληνική εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο εξωτερικό (Α.Ε.Κ.Τ, 1964).

Τον Ιανουάριο του 1939 πραγματοποιήθηκε μια επιτυχημένη γιορτή της Πρωτοχρονιάς, η οποία ενθουσίασε τους Έλληνες γονείς, οι οποίοι πείστηκαν να στείλουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο και να παρακολουθήσουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού Φατζιόλη. Αυτή η επιστολή προς την ελληνική κοινότητα γράφεται με ενθουσιασμό από τη δασκάλα και τους ζητά να παραγγείλουν κι άλλα σχολικά είδη για τους μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού και να στηρίξουν τις προσπάθειές της. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Φατζιόλη: «Σκοπός του σχολείου μας είναι η θρησκεία, η γλώσσα και η ενίσχυση του πατριωτικού αισθήματος. Διδάσκουμε θρησκευτική και ελληνική ιστορία, την ελληνική γλώσσα, θρησκευτικά και εθνικά τραγούδια και ποιήματα, γεωγραφία συνοπτικά, για την Ελλάδα μόνο» (Α.Ε.Κ.Τ, 1964).



Εικόνα 2. Η δασκάλα Ευφροσύνη Φατζιόλη πιθανόν, όρθια γύρω στο 1956 σε γιορτή του ελληνικού απογευματινού σχολείου (Πηγή: Αρχεία Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας).

2.3. Ελληνική κοινότητα και ελληνικό Υπουργείο Παιδείας

Με βάση τα αρχεία της ελληνικής κοινότητας Τύνιδας μαθαίνουμε πως οι συνθήκες δεν ήταν πάντα ευνοϊκές για τους εκπαιδευτικούς. Υπήρξαν δυσκολίες εγκατάστασης, διαμονής, κτηριακών σχολικών εγκαταστάσεων, αδυναμίας της κοινότητας να ανταπεξέλθει στις οικονομικές της υποσχέσεις με μείωση των μισθών και δυσκολίες συνεννόησης και συνεργασίας, ενίοτε παρεξηγήσεις σε ένα περιβάλλον που δεν ήταν πάντα θετικό και θεωρούσε τη διδασκαλία των ελληνικών όχι τόσο αναγκαία.

Προέβησαν σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες για να προμηθεύσουν τους μαθητές του κοινοτικού σχολείου με βιβλία εγκεκριμένα από Ελλάδα και οι ίδιοι πολλές φορές ταξίδευαν στην Ελλάδα για να ολοκληρώσουν τις παραγγελίες και να φέρουν σε κούτες με πλοίο το εκπαιδευτικό υλικό.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '50 και έκτοτε το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έστειλε αποσπασμένους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας όπως ο εκπαιδευτικός Θεόδωρος Ηλιακόπουλος που διαδέχθηκε την Ευφροσύνη Φατζιόλη το Νοέμβριο του 1956. Κάτι που αξίζει να σημειωθεί είναι πως όλοι τους ήταν άριστοι στη Γαλλική γλώσσα, κάτι που αποδεικνύεται από την αλληλογραφία που διασώζεται. Το μεγαλύτερο μέρος είτε είναι στα γαλλικά είτε σε δίγλωσση απόδοση.

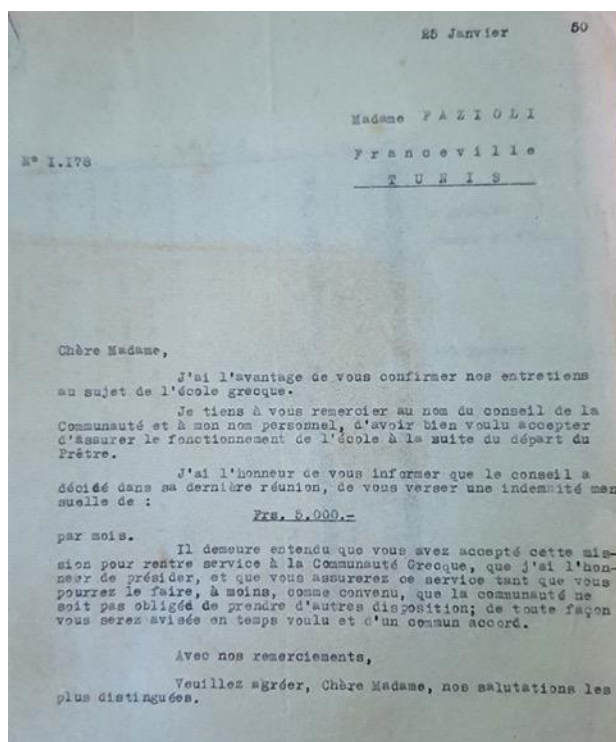
Στις 12/11/1928 ζητήθηκε από την κοινότητα να της παραχωρηθεί από τη Διεύθυνση Δημόσιας Εκπαίδευσης Τύνιδας μια αίθουσα σε κάποιο εκπαιδευτικό δημόσιο κτήριο ώστε τα ελληνόπουλα να διδάσκονται ελληνικά δωρεάν από Έλληνα εκπαιδευτικό λόγω αδυναμίας της κοινότητας να παραχωρήσει δική της αίθουσα. Η απάντηση (24/11/1928) δυστυχώς ήταν αρνητική.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός (Ευφροσύνη Φατζιόλη) συνέχιζε να «ενοχλεί» μέχρι το τέλος της καριέρας της δια μέσω των ελληνικών τοπικών αρχών (κοινότητα, πρεσβεία) και το ελληνικό Υπουργείο Τύπου και Τουρισμού ως προς την αποστολή υλικού για πατριωτικούς σκοπούς « but patriotique » για τη δημιουργία ενός « cercle grec avec salle de lecture », δηλαδή μίας ελληνικής εστίας /ελληνικού κύκλου με αίθουσα ανάγνωσης (Α.Ε.Κ.Τ., 1959), γεγονός που βρήκε απήχηση τον Αύγουστο του 1959 από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας αποστέλλοντας εκπαιδευτικό υλικό για το σχολείο καθώς και από το Υπουργείο Εξωτερικών.

Με έγγραφο τις 15 Σεπτεμβρίου 1949 ο πρόεδρος της κοινότητας ενημερώνει τις ελληνικές οικογένειες για την έναρξη των μαθημάτων στις 1^η Οκτωβρίου προτρέποντας τις να εγγράψουν τα παιδιά τους στο ελληνικό κοινοτικό σχολείο υπό τη καθοδήγηση του ιερέα Οικονόμου. Στο πρώτο αυτό μάθημα θα παραστεί και ο καινούργιος Πρόξενος, Μιχάλης Παπαδόπουλος, που θα μιλήσει και θα ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεχίζουν αποτελεσματικά τις σπουδές τους στην ελληνική γλώσσα.

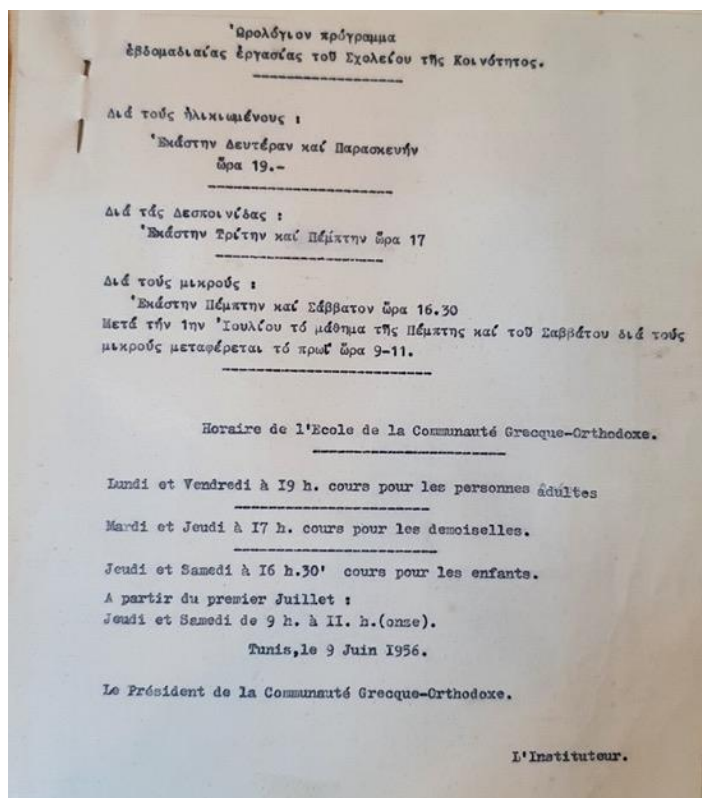
Ο Πρόεδρος κλείνει την επιστολή με την παράκληση οι γονείς να πείσουν τα παιδιά τους να μάθουν τη «μητρική τους γλώσσα» και να ενθαρρύνουν έτσι το έργο της Κοινότητας και κυρίως την ανιδιοτελή αφοσίωση του ιερέα Οικονόμου και επιβραβεύει μάλιστα τις νέες εγγραφές με δώρα! Δυστυχώς, η σχ. χρονιά 1948 -49 δεν πραγματοποιήθηκε, γεγονός που στιγματίστηκε από την Πρεσβεία της Ελλάδος στο Παρίσι ζητώντας επανειλημμένα από τον Πρόεδρο της κοινότητας Τύνιδας τους λόγους, οι οποίοι με βάση τα λεγόμενα του προέδρου δεν ήταν άλλοι από την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και κυρίως μικρής προσέλευσης μαθητών (Α.Ε.Κ.Τ, 1964).

Την επόμενη χρονιά αναλαμβάνει εκ νέου, μετά από παράκληση της Κοινότητας, η Ευφροσύνη Φατζιόλη τα ηνία της εκπαίδευσης και καταφέρνει να αναβιώσει και πάλι με επιτυχία τον θεσμό του κοινοτικού σχολείου μετά την αποχώρηση του ιερέως.



Εικόνα 3. Επιστολή του Δ.Σ. της κοινότητας με την οποία παρακαλεί την εκπαιδευτικό να αναλάβει το κοινοτικό σχολείο μετά την αποχώρηση του Ιερέα.

Οι ανάγκες των καιρών επέβαλλαν μετά από κάποιες δεκαετίες τη δημιουργία τάξεων για ενήλικες (εδώ χρησιμοποιείται ο όρος «ηλικιωμένοι»), ειδικά μετά το 1956 που ανέλαβε ο εκπαιδευτικός Θεόδωρος Ηλιακόπουλος. Επίσης παρατηρείται η σύσταση τμήματος για Δεσποινίδες και ξεχωριστό τμήμα για τους μικρούς. Οι επιστολές ήταν σχεδόν πάντα σε δίγλωσση απόδοση.



Εικόνα 4. Ενδεικτικό πρόγραμμα - πρόσκληση - Ιούνιος 1956

3. Επίλογος

Μετά τη δεκαετία του 60' ο ελληνισμός της Τυνησίας άρχισε να φθίνει δραματικά, ειδικά στην πόλη του Σφαξ και στο νησί Τζέρμπα όπου οι Έλληνες είχαν ως κύρια ασχολία την σπογγαλιεία. Οι πολιτικές συνθήκες, οι οικονομικοί περιορισμοί μέσα από αυστηρά πλέον μέτρα αλιείας και εκμετάλλευσης των θαλάσσιων πόρων, οδήγησαν τους Έλληνες ψαράδες, σπογγαλιείς και εμπόρους να μεταναστεύσουν και να βρουν καινούργια πατρίδα είτε στην απέναντι ευρωπαϊκή ακτή της Γαλλίας που τους συνέδεε από καιρό μια δυνατή σχέση, είτε στην Αμερική και Καναδά, είτε για κάποιους λίγους πίσω στην Ελλάδα και στα νησιά της καταγωγής τους.

Το ελληνικό κοινοτικό σχολείο της Τύνιδας συνέχισε να λειτουργεί άλλοτε συνεχόμενα, άλλοτε αποσπασματικά διατηρώντας όσο μπορούσε την ταυτότητα των Ελλήνων που

είχαν απομείνει, οι οποίοι πλέον μετά την ανεξαρτητοποίηση της Τυνησίας άρχισαν να αναζητούν και τη δική τους θέση μέσα σε μια χώρα που ολοκληρωνόταν τόσο θεσμικά όσο και πολιτιστικά στη Βόρεια Αφρική.

Σήμερα, τον ρόλο αυτό της κοινοτικής απογευματινής εκπαίδευσης έχει αναλάβει το Ελληνικό Πολιτιστικό Κέντρο Τύνιδας (ΤΕΓ – Τμήματα ελληνικής γλώσσας) το οποίο συνεχίζει και προσφέρει μαθήματα ελληνικών εδώ και 20 χρόνια σε όλα τα επίπεδα και ηλικίες. Τις καθημερινές απευθύνεται σε ενήλικες και το Σάββατο λειτουργεί το τμήμα μητρικής γλώσσας για παιδιά από 6 έως 12 ετών ελληνικής καταγωγής. Στόχος του είναι να προωθήσει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και να προβάλει την ελληνική κουλτούρα σε ξένους και απόδημους Έλληνες, αλλά το πιο σημαντικό όπως λένε κάποιοι σημαντικοί σύγχρονοι δάσκαλοι του γένους μας, είναι να κάνει περισσότερους φιλέλληνες.

Βιβλιογραφία

- Αλεξάνδρου, Δ. (2006). *Γκρεκίγια, οι Έλληνες της Τυνησίας*. Θεσσαλονίκη: Ερωδιός.
- Α.Ε.Κ.Τ. (Αρχαία Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας). Φάκελος «Εκπαίδευση». *Εφημερίς της κυβέρνησεως του Βασιλείου της Ελλάδος*, Τεύχος Α', αριθ. Φύλλου 242/29-11-1913, 865-866.
- Α.Ε.Κ.Τ. (1959). Έγγραφο του προέδρου Μανζούνη με αρθ. 647, 7/2/1959 προς τον Έλληνα πρόξενο Κωνσταντόπουλο.
- Α.Ε.Κ.Τ./Αρχαία Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας. (1964). *Φάκελος εκπαίδευσης*. 28/4/1964
- D'Avezac, M. (1842). *Afrique ancienne, esquisse générale de l'Afrique ancienne*, réimpression éd. Bouslama, Tunis, tome premier.
- Dagkas, A. (éd.) (2013). *Identités culturelles en Méditerranée*. Thessalonique : Éditions Epicentre.
- Dureau, M, Lacroix, L., & Yanoski, J. (1842). *Afrique ancienne*. Bouslama, Tunis.
- Giono, J. (1993). *Provence, La Méditerranée*. Paris, Gallimard.
- Kazdaghli, H. (2002). Communautés méditerranéennes de Tunisie. Les Grecs de Tunisie : du Millet-i-rum à l'assimilation française. *XVIIe-XXe siècles*, 449-476.
- Kindynis, L. (2009a). *Djerba, l'île enchantée de mon enfance*. Tunisie : Mémoires, MC-Editions.

- Kindynis, L. (2009b). *Du rivage des Syrtes aux îles du Grand Océan*. Tunisie: Mémoires, MC- Editions.
- Kindynis, L. (2002). *Correspondance avec la Communauté grecque de Tunis*. Archives, E.K.T.
- Χαλδαίος, Α. (2013). *Η ελληνική παροικία της Τυνησίας (16^{ος}-20^{ος} αι.)*. Αθήνα.
- Χασιώτης, Ι. Κ., Κατσιαρδή-Hering, Ο., & Αμπατζή, Ε. (2006). *Έλληνες στη Διασπορά, 15ος-21ος αιώνας*. Αθήνα: Έκδοση της Βουλής των Ελλήνων.
<http://www.hellenicparliament.gr/onlinePublishing/APD/index.htm>.
- Χασιώτης, Ι. (1993). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Ελληνικής Διασποράς*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Πηγές στο διαδίκτυο

- <https://rodosreport.gr/ellines-pantou-agnosti-gkreigia-tis-tynisias-apo-tin-lesvo/>
- <https://www.webdo.tn/2019/06/22/mustapha-khaznadar-36-ans-premier-ministre-1/#.YFnKR69KjIV>
- <https://www.webdo.tn/2020/01/13/djerba-en-neuf-photos-leglise-grecque-orthodoxe-saint-nicolas/>

Ο Θεσμός των φροντιστηρίων Ελληνικής Γλώσσας στην Αλβανία

Βασίλειος Σωτηρούδας

Εκπαιδευτικός - π. Συντονιστής Εκπαίδευσης Αλβανίας
vsotirudas@hotmail.com

Abstract

Greek language tuition centers (frondistiria) are part of the field of non-formal education in Albania, operate under different bodies and cover an extensive geographical area. They appeared immediately after the fall of the communist regime. The institution of language tuition centers, despite its problems, undoubtedly contributes to the strengthening of education in the mother language and the promotion of Greek learning in general in Albania, as it covers a large gap that exists in the education system of the country. First of all, it gives the opportunity to learn or improve its Greek to the population outside the minority zones and therefore without access to a formal education system in the mother language. In addition, learning the Greek language becomes accessible to people who due to age cannot access minority school education. Access to frondistiria without national or religious restrictions, contributes to the diffusion of the Greek language to non-Greeks and people of a different faith, overcoming any type of confines of the past. The continuation of the operation of Greek language tuition centers today, although limited compared to the past, proves that their goal remains relevant and finds a response in a significant part of Albanian society. However, the need for targeted interventions is imperative, as their operation cannot continue to take place under a vague regime, and be left to the discretion of any interested party inside or outside Albania.

Keywords: Language tuition centers, Greek language, Albania.

Περίληψη

Τα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας εντάσσονται στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης στην Αλβανία, λειτουργούν υπό διαφορετικούς φορείς και καλύπτουν εκτεταμένη γεωγραφική περιοχή. Έκαναν την εμφάνισή τους αμέσως μετά την πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος. Ο θεσμός των φροντιστηρίων, παρά τα όσα προβλήματα του, συντελεί αναμφισβήτητα στην ενίσχυση της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα αλλά και την προώθηση της ελληνομάθειας γενικότερα στην Αλβανία, καθώς καλύπτει ένα μεγάλο κενό που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Καταρχήν δίνει την ευκαιρία να μάθει ή να βελτιώσει τα ελληνικά του πληθυσμός που βρίσκεται εκτός των μειονοτικών ζωνών και επομένως χωρίς πρόσβαση σε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα στη μητρική γλώσσα. Επιπλέον, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας γίνεται προσιτή σε άτομα που λόγω ηλικίας δε μπορούν να έχουν πρόσβαση στη μειονοτικά σχολική εκπαίδευση. Η πρόσβαση στα φροντιστήρια χωρίς εθνικούς ή θρησκευτικούς περιορισμούς, συντελεί στη διάχυση της ελληνικής γλώσσας σε αλλογενείς και αλλόθρησκους, ξεπερνώντας οποιοδήποτε τύπου αγκυλώσεις του παρελθόντος. Η συνέχιση της λειτουργίας των φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας τη σημερινή εποχή, μολονότι περιορισμένη σε σχέση με το παρελθόν, αποδεικνύει ότι η στοχοθεσία τους εξακολουθεί να παραμένει επίκαιρη και βρίσκει ανταπόκριση σε ένα σημαντικό μέρος της αλβανικής κοινωνίας. Ωστόσο, η ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις κρίνεται επιβεβλημένη, καθώς η λειτουργία τους δε μπορεί συνεχίσει να γίνεται μέσα σ' ένα ασαφές καθεστώς, και να επαφίεται στη διάθεση ενασχόλησης του κάθε ενδιαφερομένου εντός ή εκτός Αλβανίας.

Λέξεις-κλειδιά: Φροντιστήρια, ελληνική γλώσσα, Αλβανία.

1. Εισαγωγή

Τα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία λειτουργούν υπό διαφορετικούς φορείς και καλύπτουν εκτεταμένη γεωγραφική περιοχή. Από το σύνολο των λειτουργούντων φροντιστηρίων στην Αλβανία, άδεια λειτουργίας ως εκπαιδευτικού ιδρύματος, διαθέτει μόνο ο «Αριστοτέλης» στην Κορυτσά.

Τα μαθήματα σε όλα τα φροντιστήρια προσφέρονται δωρεάν και λαμβάνουν χώρα είτε τις καθημερινές τα απογεύματα, είτε τα Σαββατοκύριακα. Το πρόγραμμα διδασκαλίας περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για ένα δίωρο σε κάθε τμήμα την εβδομάδα. Η προμήθεια των βιβλίων που χρησιμοποιούνται γίνεται στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων από το ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και η διανομή τους γίνεται δωρεάν. Ωστόσο, τα βιβλία αυτά δεν ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού των φροντιστηρίων, ενώ δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών που να ακολουθείται και το οποίο να οδηγεί σε πιστοποίηση κάποιου επιπέδου της ελληνομάθειας. Το μαθητικό δυναμικό των φροντιστηρίων, μολονότι δε μπορεί να συγκριθεί με τα αντίστοιχα κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού, εντούτοις δεν παύει να αποτελεί ένα δυναμικό κομμάτι του συνολικού πληθυσμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία.

Η εξεύρεση καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και κατάλληλων χώρων διδασκαλίας, αποτελούν τα σημαντικότερα προβλήματα των φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία σήμερα. Η δυσκολία συνύπαρξης των ανωτέρω δύο βασικών παραγόντων, έχει ως αποτέλεσμα τα μαθήματα να γίνονται σε πολλές περιπτώσεις κάτω από εξαιρετικά αντίξοες συνθήκες. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα μαθήματα εξακολουθούν να πραγματοποιούνται, περιποιεί τιμή για όλους τους συμμετέχοντες σ' αυτά. Το κόστος της μισθοδοσίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και των λειτουργικών αναγκών των φροντιστηρίων βαρύνει το φορέα λειτουργίας τους. Η εξασφάλιση των αναγκαίων χρηματικών ποσών δεν είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση και απαιτεί συνεχή προσπάθεια και αγώνα.

Η εποπτεία της λειτουργίας των φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας είναι ευθύνη του φορέα λειτουργίας τους. Ωστόσο, ο ρόλος του ΣΕ στην Αλβανία στο σημείο αυτό είναι κομβικός, μολονότι τυπικά δεν έχει καμία αρμοδιότητα. Παρά τις προσπάθειες που

καταβάλλονται από τους φορείς λειτουργίας των φροντιστηρίων και το ΣΕ για εποπτεία και έλεγχο της λειτουργίας, το αποτέλεσμα δεν κρίνεται ικανοποιητικό.

2. Ιστορική Αναδρομή

Αμέσως μετά την πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος στην Αλβανία το 1991-1992 με την πρωτοβουλία Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ) και ντόπιων Κορυτσαίων ιδρύθηκαν τα πρώτα Φροντιστήρια Ελληνικής Γλώσσας στην Κορυτσά. Αρχικά τα φροντιστήρια λειτουργούσαν ως «κρυφά σχολεία», στο υπόγειο του καθηγητή (και μετέπειτα Προέδρου της Ομόνοιας και Βουλευτή) Γρηγόρη Καραμέλου και μετέπειτα στα γραφεία του τοπικού παραρτήματος της οργάνωσης ΟΜΟΝΟΙΑ (Καρακίτσιος, 2010). Στα φροντιστήρια γίνονταν δεκτοί ομογενείς και αλλογενείς, ομόδοξοι και αλλόδοξοι, ανήλικοι και ενήλικες, που επιθυμούσαν να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Οι συνθήκες λειτουργίας τα πρώτα χρόνια ήταν εξαιρετικά δύσκολες, λόγω των ανεπαρκών κτηριακών υποδομών, της έλλειψης διδακτικών εγχειριδίων και της ανυπαρξίας καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού. Επιπλέον, για τη λειτουργία των φροντιστηρίων δεν υπήρχε κανενός είδους θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας. Αργότερα, με το Ν.23/30-09-1998 για τις προδιαγραφές ίδρυσης συλλόγων στην Αλβανία, θα έμπαιναν οι βάσεις για τη νομική κατοχύρωση της λειτουργίας των φροντιστηρίων.

Το 2002-2003 με τη συνεργασία των ΠΑΣΥΒΑ, ΣΦΕΒΑ, του Γενικού Προξένου της Ελλάδας στην Κορυτσά και τη θετική ανταπόκριση του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας, αποσπάστηκαν τέσσερις εκπαιδευτικοί προκειμένου να διδάξουν στα φροντιστήρια της Κορυτσάς. Την επόμενη σχολική χρονιά οι εκπαιδευτικοί διπλασιάζονται και τη σχολική χρονιά 2004-2005 γίνονται 14. Κάθε τμήμα του φροντιστηρίου έκανε συνολικά 10 ώρες ελληνικά την εβδομάδα (δύο φορές την εβδομάδα επί δίωρο) και οι μαθητές εντάσσονταν σε διαφορετικά επίπεδα (αρχάριοι, μέτρια γνώση, καλή γνώση) ανάλογα με τη γνώση της ελληνικής γλώσσας που κατείχαν (Καγιά, 2006).

Με την Απόφαση 137/10-05-2004 του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών της Αλβανίας εγκρίθηκε η λειτουργία του ιδιωτικού εκπαιδευτικού ιδρύματος «Αριστοτέλης» στην Κορυτσά από τον Πολιτιστικό και Αθλητικό Σύλλογο «Αδελφότητα». Σύμφωνα με την άδεια λειτουργίας, στο εκπαιδευτικό ίδρυμα «Αριστοτέλης» θα λειτουργούσαν φροντιστήρια για τη διδασκαλία της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας καθώς και γνώσης Η/Υ, σύμφωνα με το πρόγραμμα που είχε

υποβληθεί. Κατ' αυτόν τον τρόπο νομιμοποιήθηκε η λειτουργία φροντιστηρίου στην πόλη της Κορυτσάς. Το φροντιστήριο ελληνικής γλώσσας «Αριστοτέλης» στην Κορυτσά έως το σχολικό έτος 2019-2020 λειτουργούσε ως ένα μη αναγνωρισμένο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.), όπως δεκάδες άλλα ανά τον κόσμο. Με την Α.Π. 160991/Η2/24-11-2020 (ΑΔΑ 6ΟΘΕ46ΜΤΛΗ-ΝΟΚ) απόφαση της ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.Ε.Μ.Σ. και αφού είχαν προηγηθεί οι σχετικές ενέργειες, το φροντιστήριο ελληνικής γλώσσας «Αριστοτέλης» στην Κορυτσά αναγνωρίστηκε επίσημα ως Τ.Ε.Γ.

Την περίοδο 2000-2003 ο συνολικός αριθμός των φροντιστηρίων στην ευρύτερη περιοχή της Κορυτσάς ανέρχονταν σε 22 (Βούρη & Καψάλης, 2003· Καγιά, 2006· Χουλιάρας, 2014). Τη σχολική χρονιά 2004-2005 και κατόπιν συνεννόησης με το Γενικό Προξενείο Κορυτσάς ο μη κερδοσκοπικός σύλλογος «Οι Φίλοι του Πολιτισμού» με έδρα της Θεσσαλονίκη, ανέλαβε τη λειτουργία των φροντιστηρίων στην περιφέρεια της Κορυτσάς και πιο συγκεκριμένα στις περιοχές Χότσιστα, Πρόγρη, Πόγριανη, Τσιφλίκι, Μοσχόπολη, Ποροντίνα, Μπομποστίτσα, Βυθκούκι και Μπορόβα (Καρακίτσιος, 2010). Το σχολικό έτος 2005-2006 ο αριθμός των μαθητών στα φροντιστήρια της Κορυτσάς και της περιφέρειάς της ανήλθε στους 920, ενώ άνοιξαν και νέα φροντιστήρια στο Πόγραδετς και την Ερσέκα που συγκέντρωσαν μαθητές από τα χωριά Πρώντανη, Βύσσιανη, Γκιόντι, Τάτση και Λίν, Σταρόβα, και Τούσεμιστ αντίστοιχα (Καρακίτσιος, 2010). Το σχολικό έτος 2008-2009 στην ευρύτερη περιοχή της Κορυτσάς λειτουργούσαν 15 φροντιστήρια με 1000 περίπου μαθητές, εκ των οποίων οι μισοί, ήτοι 500, φοιτούσαν στο φροντιστήριο «Αριστοτέλης» (Μπαλτσιώτης και συν., 2010). Για τη ραγδαία αύξηση του αριθμού των μαθητών των φροντιστηρίων δε θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι η εκμάθηση της ελληνικής, αποτελούσε ένα σημαντικό «εφόδιο» για την εξασφάλιση της βίζας εισόδου στην Ελλάδα ή την πολιτογράφηση και την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας

Σχετικά ανάλογη ήταν και η πορεία που διέγραψαν τα Φροντιστήρια Ελληνικής Γλώσσας στις μειονοτικές περιοχές και στις όμορες περιοχές αυτών. Το 1993 καταγράφεται η λειτουργία 32 φροντιστηρίων με 860 μαθητές (Βούρη & Καψάλης, 2003· Κόντης & Μαντά, 1995). Φροντιστήρια λειτουργούσαν στο Αργυρόκαστρο, την Πρεμετή, το Τεπελένι, τους Αγ. Σαράντα και αλλού. Όπως και τα φροντιστήρια της Κορυτσάς, έτσι και σ' αυτήν την περίπτωση, η λειτουργία των φροντιστηρίων λάμβανε χώρα σε ένα θολό τοπίο, χωρίς νομικό καθεστώς λειτουργίας, με μεγάλα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, έλλειψη καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού και ελλιπή εκπαιδευτικά εγχειρίδια. Ενδεικτικό είναι ότι στο Αργυρόκαστρο χρειάστηκε η παρέμβαση του

επιθεωρητή εκπαίδευσης, προκειμένου να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες αίθουσες σε σχολεία της πόλης, ώστε να μπορούν να γίνονται τα μαθήματα των φροντιστηρίων το απόγευμα (Χουλιάρας, 2014). Ωστόσο, η σταδιακή ενσωμάτωση μεγάλου αριθμού μαθητών των φροντιστηρίων αρχικά στα μειονοτικά σχολεία και στη συνέχεια και στα ιδιωτικά που άνοιξαν στην περιοχή, είχε ως αποτέλεσμα τον περιορισμό του αριθμού των φροντιστηρίων και του μαθητικού πληθυσμού τα αμέσως επόμενα χρόνια. Στη λειτουργία των φροντιστηρίων συμμετείχε και το ελληνικό κράτος, μέσω της επιχορήγησης που προσέφερε στους δασκάλους, την παροχή υποτροφιών στους σπουδαστές, τη χορήγηση εκπαιδευτικών εγχειριδίων και την ενίσχυση της υλικοτεχνικής τους υποδομής. Ωστόσο, η λειτουργία των φροντιστηρίων γίνονταν εκτός νομικού πλαισίου, χωρίς να υπάρχει κεντρικός σχεδιασμός και χωρίς να υπάρχει έλεγχος του περιεχομένου διδασκαλίας και γενικότερα του παρεχόμενου επιπέδου εκπαίδευσης που προσέφεραν.

Η ενσωμάτωση μεγάλου αριθμού μαθητών των φροντιστηρίων στα μειονοτικά και ιδιωτικά σχολεία της περιοχής και η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, που περιορίσε την ανάγκη για την εκμάθηση της ελληνικής προκειμένου να αναζητηθεί εργασία στην Ελλάδα, είναι οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους μειώθηκε σταδιακά ο αριθμός των φροντιστηρίων στην ευρύτερη περιοχή της μειονότητας. Ωστόσο, ορισμένα εξ αυτών συνέχισαν τη λειτουργία τους στην περιοχή του Αργυροκάστρου, των Αγ. Σαράντα και της Χιμάρας, περισσότερο όμως, σύμφωνα με τους ίδιους τους ομογενείς (Instituti i Studimeve Pedagogjike, 2004), για την εξασφάλιση χορηγιών και την εξυπηρέτηση ιδιωτικών συμφερόντων (Καγιά, 2006), παρουσιάζοντας σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία τους (Βούρη & Καψάλης, 2003).

3. Τα Φροντιστήρια Ελληνικής Γλώσσας στην Αλβανία σήμερα

Το καθεστώς λειτουργίας των φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία εξακολουθεί και σήμερα να είναι ασαφές. Εκτός από τον «Αριστοτέλη» στην Κορυτσά, που όπως αναφέρθηκε διαθέτει άδεια λειτουργίας, όλα τα υπόλοιπα φροντιστήρια ανεξαρτήτως του φορέα λειτουργίας τους λειτουργούν στην ουσία χωρίς κάποια άδεια. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα μαθήματα προσφέρονται δωρεάν και η συμμετοχή σε αυτά είναι εθελοντική, συντελούν στο να μη δημιουργείται κάποιο πρόβλημα από τις αλβανικές αρχές. Οι φορείς που λειτουργούν φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία είναι ο μη κερδοσκοπικός Πολιτιστικός και Αθλητικός Σύλλογος

«Αδελφότητα» με έδρα την Κορυτσά, ο μη κερδοσκοπικός Πολιτιστικός Σύλλογος «Οι Φίλοι του Πολιτισμού» με έδρα τη Θεσσαλονίκη, οι ελληνικές Διπλωματικές και Προξενικές Αρχές, η οργάνωση ΣΦΕΒΑ και η Αρχιεπισκοπή Αλβανίας.

3.1. Μαθητικό Δυναμικό

Το συνολικό μαθητικό δυναμικό των φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας που λειτουργούν στην Αλβανία κατά την τριετία 2017-2020, παρουσιάζεται στον κατωτέρω πίνακα (Πίνακας 1). Επιπλέον, το γεγονός ότι αναφέρονται στοιχεία μόνο για την τελευταία τριετία, οφείλεται στο γεγονός ότι πριν το σχολικό έτος 2017-2018 δε λειτουργούσαν φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας με φορέα τις ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές. Για το φροντιστήριο ελληνικής γλώσσας της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας στους Αγίους Σαράντα, δεν υπάρχουν διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία για τα προηγούμενα έτη.

Πίνακας 1. Μαθητικό Δυναμικό Φροντιστηρίων Ελληνικής Γλώσσας κατά την Περίοδο 2017-2020

Μαθητικό Δυναμικό Φροντιστηρίων Ελληνικής Γλώσσας ανά Φορέα την Περίοδο 2017-2020						
Φορέας	2017-2018		2018-2019		2019-2020	
	Πλήθος	Μαθητές	Πλήθος	Μαθητές	Πλήθος	Μαθητές
Αρχιεπισκοπή Αλβανίας					1	55
Ελληνικές Διπλωματικές και Προξενικές Αρχές	5	176	5	98	6	160
Πολιτιστικός Σύλλογος "Αδελφότητα"	1	183	1	164	1	169
Πολιτιστικός Σύλλογος "Οι Φίλοι του Πολιτισμού"	4	88	5	129	5	161
ΣΦΕΒΑ	1	12	1	10	1	6
Σύνολο	11	459	12	401	13	551

Από τα ανωτέρω στοιχεία προκύπτει ότι οι τρεις σημαντικότεροι φορείς λειτουργίας φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία είναι οι Σύλλογοι «Αδελφότητα» και «Οι Φίλοι του Πολιτισμού» και οι ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές. Επιπλέον, επισημαίνεται μία σταδιακή αύξηση του συνολικού αριθμού των φροντιστηρίων κατά ένα κάθε χρονιά, μολονότι η αύξηση αυτή δε συμβαδίζει πάντα με ανάλογη αύξηση στο συνολικό μαθητικό δυναμικό. Την τελευταία σχολική χρονιά 2019-2020, ο Σύλλογος «Οι Φίλοι του Πολιτισμού» έχει την ευθύνη για τη λειτουργία 5

φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας με 161 μαθητές ήτοι το 29% του συνόλου των 551 μαθητών, οι ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές 6 φροντιστηρίων με 160 μαθητές ήτοι το 29% του συνόλου και η «Αδελφότητα» ενός με 169 μαθητές ή το 31% του συνόλου. Η Αρχιεπισκοπή Αλβανίας και η ΣΦΕΒΑ λειτουργούν από ένα φροντιστήριο με 55 και 6 μαθητές αντίστοιχα, που αντιστοιχούν στο 10% και 1% του συνόλου αντίστοιχα.

Το πλήθος των φροντιστηρίων που λειτουργούν με φορέα το Σύλλογο «Οι Φίλοι του Πολιτισμού», οι περιοχές λειτουργίας των και το μαθητικό δυναμικό τους κατά την περίοδο 2015-2020, παρουσιάζονται στον κατωτέρω πίνακα (Πίνακας 2):

Πίνακας 2. Μαθητικό Δυναμικό Φροντιστηρίων του Πολιτιστικού Συλλόγου
"Οι Φίλοι του Πολιτισμού"

Μαθητικό Δυναμικό Φροντιστηρίων του Πολιτιστικού Συλλόγου "Οι Φίλοι του Πολιτισμού"						
A/A	Περιοχή	Μαθητές 2015-2016	Μαθητές 2016-2017	Μαθητές 2017-2018	Μαθητές 2018-2019	Μαθητές 2019-2020
1	Βυθκούκι	5				
2	Ερσέκα				29	25
3	Λεσκοβίκι	26	20	20	23	34
4	Μπιλίστ		16	28	25	30
5	Πενταβίνι	16	13	20		
6	Πόγραδετς		17	20	11	17
7	Ρεμπέτσι	23				
8	Σβιρίνα				41	55
9	Τσιφλίκι	13				
Σύνολο		83	66	88	129	161
Επεξηγήσεις:						
Ανεστάλη η λειτουργία						

Από τα ανωτέρω στοιχεία προκύπτει ότι κατά την τελευταία πενταετία, λειτούργησαν συνολικά 9 φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας με φορέα το Σύλλογο «Οι Φίλοι του Πολιτισμού», σε διάφορες περιοχές της ευρύτερης περιοχής της Κορυτσάς. Σήμερα λειτουργούν 5 φροντιστήρια, με δύο από αυτά, στην Ερσέκα και τη Σβιρίνα, να έχουν ξεκινήσει τη λειτουργία τους την τελευταία διετία. Στην Ερσέκα λειτουργούσε παλαιότερα φροντιστήριο ελληνικής γλώσσας, το οποίο ωστόσο ανέστειλε για αρκετά χρόνια τη λειτουργία του. Μολονότι δε σημειώνεται αύξηση στον αριθμό των φροντιστηρίων, εντούτοις ο συνολικός αριθμός του μαθητικού δυναμικού βαίνει συνεχώς

αυξανόμενος με αποτέλεσμα το σχολικό έτος 2019-2020 να καταγράφεται σχεδόν διπλάσιος αριθμός μαθητών σε σχέση με το σχολικό έτος 2015-2016, ήτοι 161 μαθητές έναντι 83. Οι αριθμοί αυτοί μπορεί να μην προσεγγίζουν το μαθητικό δυναμικό των φροντιστηρίων της δεκαετίας του 1990, αλλά δεδομένων των εξελίξεων, υποδηλώνουν ότι τα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας στην ευρύτερη περιοχή της Κορυτσάς, εξακολουθούν να αποτελούν ένα δυναμικό κομμάτι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην περιοχή.

Ο αριθμός των φροντιστηρίων που λειτουργούν με φορέα τις ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές, οι περιοχές λειτουργίας των και το μαθητικό δυναμικό τους κατά την περίοδο 2017-2020, παρουσιάζονται στον κατωτέρω πίνακα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μαθητικό Δυναμικό Φροντιστηρίων με Φορέα Λειτουργίας τις Διπλωματικές και Προξενικές Αρχές

Μαθητικό Δυναμικό Φροντιστηρίων με Φορέα Λειτουργίας τις Διπλωματικές και Προξενικές Αρχές					
A/A	Περιοχή	Φορέας	Μαθητές 2017-2018	Μαθητές 2018-2019	Μαθητές 2019-2020
1	Αυλώνας	Διπλωματικές Αρχές	52	13	
2	Δέλβινο	Προξενικές Αρχές			45
3	Λούκοβο	Διπλωματικές Αρχές	40	25	16
4	Μουρσί	Προξενικές Αρχές	57	25	50
5	Νίβιτσα	Διπλωματικές Αρχές	15	25	24
6	Νάρτα	Διπλωματικές Αρχές	12	10	10
7	Πρεμετή	Προξενικές Αρχές			15
Σύνολο			176	98	160

Από τα ανωτέρω στοιχεία προκύπτει ότι από το σύνολο των 7 φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας που λειτουργούσαν την τριετία 2017-2020 με φορέα τις ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές, την τελευταία σχολική χρονιά (2019-2020) μία ανέστειλε τη λειτουργία της (στον Αυλώνα) και δύο νέες ξεκίνησαν τη λειτουργία τους (στο Δέλβινο και την Πρεμετή). Το σύνολο του μαθητικού δυναμικού παρουσιάζει διακυμάνσεις, παρουσιάζοντας σημαντική μείωση κατά 78 μαθητές ή 45% τη σχολική χρονιά 2018-2019, για να ανακάμψει την επόμενη ακριβώς χρονιά παρουσιάζοντας αύξηση κατά 62 μαθητές ή 63% φτάνοντας τους 160 μαθητές. Η έναρξη λειτουργίας του φροντιστηρίου ελληνικής γλώσσας στο Δέλβινο, συμπίπτει χρονικά με την αναστολή λειτουργίας των μειονοτικών τάξεων στο αλβανικό σχολείο της πόλης λόγω έλλειψης μαθητών.

3.2. Κατανομή Μαθητικού Δυναμικού

Τα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία, ανεξαρτήτως του φορέα λειτουργίας τους, είναι ανοικτά σε όποιον επιθυμεί να παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Επομένως, το μαθητικό δυναμικό τους αποτελείται από ομογενείς/αλλογενείς, ομόδοξους/αλλόδοξους, ενήλικες/ανήλικους. Αναλόγως της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού και των δυνατοτήτων που υπάρχουν, δύναται να υπάρχει χωρισμός τμημάτων με βάση το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας ή/και την ηλικία.

3.3. Διδακτικά Εγχειρίδια – Πρόγραμμα Διδασκαλίας

Το σύνολο των ωρών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας είναι ως επί το πλείστο ένα δίωρο την εβδομάδα για κάθε τμήμα των φροντιστηρίων. Το σύνολο των σχεδόν των φροντιστηρίων με εξαίρεση μόνο αυτό στο Μπιλίστ, λειτουργούν και τα Σαββατοκύριακα, ενώ κάποια εξ αυτών αποκλειστικά μόνο τα Σαββατοκύριακα (Λεσκοβίκι, Μουρσί, Μπολένα, Πρεμετή).

Τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται είναι στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων οι σειρές των βιβλίων «Μαργαρίτα» και «Μαθαίνω Ελληνικά» για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Στο φροντιστήριο στη Σβιρίνα χρησιμοποιείται η σειρά των βιβλίων «Μαθαίνω Ελληνικά» με συγγραφέα τον Κώστα Γιάννη, πρώην Πρόεδρο της «ΟΜΟΝΟΙΑΣ» στην Κορυτσά και πρώην Πρόεδρο του Πολιτιστικού Συλλόγου «Αδελφότητα», από τις εκδόσεις Αιγαίο. Η παραγγελία και η διανομή των βιβλίων στα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας σε όλη την Αλβανία, γίνεται κεντρικά από το φροντιστήριο ελληνικής γλώσσας «Αριστοτέλης» που βρίσκεται στην Κορυτσά μέσω του Υ.Τ.Υ.Ε. «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Το φροντιστήριο της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας στους Αγίους Σαράντα δεν ακολουθεί την ανωτέρω διαδικασία, αλλά χρησιμοποιεί βιβλία που προμηθεύεται από την Αρχιεπισκοπή.

Στα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας δεν ακολουθείται κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η διδασκαλία στηρίζεται αποκλειστικά στις γνώσεις του κάθε εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει ως διδάσκον και τη μεθοδολογία που εφαρμόζει. Ωστόσο, οι διδάσκοντες στα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας (πλην του φροντιστηρίου της Αρχιεπισκοπής στους Αγίους Σαράντα), βρίσκονται σε τακτική επικοινωνία με τον αποσπασμένο εκπαιδευτικό στο

φροντιστήριο «Αριστοτέλης» στην Κορυτσά, προκειμένου να επιλύουν τυχόν απορίες που έχουν ή για να λάβουν οδηγίες διδασκαλίας όποτε αισθανθούν ότι έχουν την ανάγκη.

Η διάρκεια σπουδών στα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας (πλην του Αριστοτέλη στην Κορυτσά) δεν έχουν συγκεκριμένη διάρκεια. Η διάρκεια των σπουδών και κατ' επέκταση η εμφάνιση στην ελληνική γλώσσα, εξαρτάται κυρίως από το επίπεδο ελληνομάθειας που έχει ο δάσκαλος στο φροντιστήριο.

3.4. Οι εκπαιδευτικοί των Φροντιστηρίων

Όλοι οι δάσκαλοι στα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία (πλην του «Αριστοτέλη» στην Κορυτσά, όπου είναι αποσπασμένος εκπαιδευτικός από την Ελλάδα) είναι επιτόπιοι δίγλωσσοι και αμείβονται από το φορέα λειτουργίας του φροντιστηρίου. Η εξεύρεση των κατάλληλων δασκάλων στα φροντιστήρια αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα φροντιστήρια στη λειτουργία τους. Βασικό κριτήριο για την επιλογή ενός δασκάλου στα φροντιστήρια είναι η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν είναι πάντοτε εύκολο. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι δάσκαλοι έχουν αποκτήσει επάρκεια της ελληνικής γλώσσας από ελληνικά ΑΕΙ. Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι που διδάσκουν στα φροντιστήρια είναι και εκπαιδευτικοί στα αλβανικά σχολεία της περιοχής, που αν μη τι άλλο σημαίνει ότι κατέχουν τη διδακτική μεθοδολογία. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι που διδάσκουν στα φροντιστήρια δεν έχουν καμία σχέση με την εκπαίδευση. Πολύ περισσότερο, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι έχουν μάθει την ελληνική γλώσσα από μόνοι τους με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για το επίπεδο κατοχής της γλώσσας αλλά και τη δυνατότητα διδασκαλίας της.

3.5. Κτηριακές Εγκαταστάσεις

Οι κτηριακές υποδομές αποτελούν το δεύτερο μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία. Σε γενικές γραμμές, τα φροντιστήρια που λειτουργούν με φορέα το Σύλλογο «Οι Φίλοι του Πολιτισμού» στεγάζονται σε πολύ πιο ακατάλληλους χώρους από ότι τα φροντιστήρια που λειτουργούν με φορέα τις διπλωματικές και προξενικές αρχές. Τα φροντιστήρια της Αρχιεπισκοπής Αλβανίας στους Αγίους Σαράντα στεγάζεται σε αίθουσα του Ιερού Ναού του Αγίου Χαραλάμπους.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί ένας χώρος για να στεγαστεί ένα φροντιστήριο ελληνικής γλώσσας, θα πρέπει καταρχήν ο ιδιοκτήτης του χώρου να έχει τη διάθεση να ενοικιάσει το χώρο για να στεγαστεί το φροντιστήριο ελληνικής γλώσσας, γεγονός που δεν είναι ούτε αυτονόητο, ούτε πάντα εύκολο στην Αλβανία. Επιπλέον, θα πρέπει το μηνιαίο ενοίκιο να είναι τέτοιο, που να μπορεί να καλυφθεί από το φορέα.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι αίθουσες διδασκαλίας απέχουν κατά πολύ από τα να χαρακτηριστούν ως στοιχειωδώς επαρκείς. Για παράδειγμα, στο Δέλβινο, τα μαθήματα γίνονται σε χώρο που λειτουργούσε πριν ως καφεενείο. Στην Ερσέκα, τα μαθήματα γίνονται σε κοντέινερ και στο Λεσκοβίκι στις αίθουσες του παλιού εγκαταλελειμμένου σχολείου. Σε κανένα από τα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας (πλην του «Αριστοτέλη» στην Κορυτσά) δεν υπάρχει κεντρική θέρμανση και εξ αυτού του λόγου χρησιμοποιούνται είτε σόμπες ξύλου, είτε ηλεκτρικά θερμαντικά σώματα.

Οι συνθήκες λειτουργίας των φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας όπως περιγράφονται, αναμφίβολα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους είναι αν μη τι άλλο αξιέπαινοι και οφείλουν να τύχουν της αναγνώρισης που τους αρμόζει. Πρόκειται για άτομα, που η διάθεσή τους για προσφορά υπερκαλύπτει όλες τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν. Αναμφίβολα όμως, θα πρέπει να αναγνωριστεί και το μεράκι και η διάθεση που έχουν οι μαθητές των φροντιστηρίων να παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας υπό αυτές τις συνθήκες. Η αναγνώριση αυτή δεν είναι δεδομένη.

3.6. Εποπτεία Φροντιστηρίων και ο Ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης

Η εποπτεία των φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας τυπικά ασκείται από τον εντεταλμένο γι' αυτό το λόγο εκπρόσωπο του κάθε φορέα. Ωστόσο, η γεωγραφική διασπορά των φροντιστηρίων σε συνδυασμό με το προβληματικό οδικό δίκτυο, καθιστά τη συχνή εποπτεία της λειτουργίας των φροντιστηρίων δυσχερή. Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης στην Αλβανία τυπικά και θεσμικά δεν έχει καμία αρμοδιότητα για τα φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, με δεδομένο ότι είναι ο περισσότερο ειδικός επί των εκπαιδευτικών θεμάτων και στο πλαίσιο της συνεργασίας που είναι απαραίτητο να υπάρχει τόσο με τις διπλωματικές και προξενικές αρχές, όσο και με τους υπόλοιπους φορείς που λειτουργούν φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία, καλείται πολλές φορές να λειτουργήσει είτε ως σύμβουλος, είτε ως συντονιστής της λειτουργίας τους.

4. Συμπεράσματα

Η ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις κρίνεται επιβεβλημένη, καθώς η λειτουργία των φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα και δε μπορεί να επαφίεται στη διάθεση ενασχόλησης του κάθε ενδιαφερομένου, ή αποσπασματικά στην εμπλοκή των διπλωματικών και προξενικών αρχών της Ελλάδας στην Αλβανία. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου που θα καθορίζει το καθεστώς λειτουργίας των φροντιστηρίων εκτιμάται ως επιβεβλημένη. Οι προβλέψεις της ελληνικής νομοθεσίας για τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας δεν κρίνονται επαρκείς για τις ιδιαιτερότητες που έχει ο θεσμός των φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία. Στον καθορισμό του νέου θεσμικού πλαισίου, αναμφισβήτητα θα πρέπει να υπάρξει και η συμμετοχή των αλβανικών αρχών προκειμένου να ξεπεραστούν τα οποιαδήποτε προβλήματα έχουν να κάνουν με την άδεια λειτουργίας των φροντιστηρίων και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών τους. Η χρηματοδότηση για τη λειτουργία των φροντιστηρίων θα πρέπει να είναι ενιαία, για να μην εξαρτάται από τις δυνατότητες που έχει ο κάθε φορέας. Κατά συνέπεια, όλοι οι φορείς που λειτουργούν φροντιστήρια ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία θα πρέπει να ενοποιηθούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, με συμμετοχή και του Υπουργείου Εξωτερικών στον εποπτικό μηχανισμό. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα καταστεί εφικτό να επιλέγονται με συγκεκριμένα κριτήρια οι δάσκαλοι των φροντιστηρίων, ενώ θα μπορέσει να αναπτυχθεί ένα συγκεκριμένο κοινό πρόγραμμα σπουδών, που θα οδηγεί σε πιστοποίηση της ελληνομάθειας. Επιπλέον, θα εξασφαλιστούν κατάλληλες κτηριακές εγκαταστάσεις για να στεγαστούν τα φροντιστήρια, προκειμένου να εξασφαλιστούν αξιοπρεπείς συνθήκες για μαθητές και διδάσκοντες.

Στο νέο καθεστώς λειτουργίας των φροντιστηρίων ελληνικής γλώσσας, ο Συντονιστής εκπαίδευσης στην Αλβανία μπορεί να αποτελέσει κομβικό πρόσωπο. Ωστόσο, η συμμετοχή ενός φορέα στην Αλβανία κρίνεται αναγκαία, δεδομένου ότι η οργάνωση και η εποπτεία των φροντιστηρίων δε μπορεί να διεκπεραιωθεί αποκλειστικά από το Συντονιστή εκπαίδευσης. Ένας τέτοιος φορέας θα μπορούσε να είναι πρωτίστως το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ελληνικού Πολιτισμού του Πανεπιστημίου του Αργυροκάστρου ή ενδεχομένως η Εστία του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού εφόσον επαναλειτουργήσει στα Τίρανα.

Βιβλιογραφία

- Α.Π. 160991/Η2/24-11-2020 (ΑΔΑ 6ΟΘΕ46ΜΤΛΗ-ΝΟΚ). Αναγνώριση του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.). Φροντιστήρια Ελληνικής Γλώσσας - ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ. Απόφαση αναγνώρισης του Φροντιστηρίου «Αριστοτέλης» ως Τ.Ε.Γ. από τη ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.Ε.Μ.Σ.
- Απόφαση Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών (αλβανική) 137/10-05-2004. Για τη λειτουργία του ιδιωτικού εκπαιδευτικού ιδρύματος «Αριστοτέλης».
- Βούρη, Σ., & Καυάλης, Γ. (2003). *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αλβανία (Σειρά 5η: Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά)*. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Instituti i Studimeve Pedagogjike. (2004). Fushat Kurrikulare, qëllimet dhe objectivat e tyre të përgjithshme, *Pedagogjike, 1*, 55-60. Tirana: ISP.
- Καγιά, Ε. (2006). *Το ζήτημα της εκπαίδευσης στην ελληνική μειονότητα και οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές στα ελληνικά ιδιωτικά σχολεία στην Αλβανία*. Διπλωματική Εργασία. Επιστήμες της Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Καρακίτσιος, Ε. (2010). *Ο Ελληνισμός στη Μητροπολιτική Περιφέρεια της Κορυτσάς*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Κόντης, Β., & Μαντά, Ε. (1995). Η Ελλάδα και η Αλβανία. Στο Χασιώτης, Ι. (Επιμ.), *Η Ελλάδα και οι γείτονές της* (σσ.19-34). Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.
- Μπαλτσιώτης, Λ., Τσιτσελίκης, Κ., Τσιούκας, Γ., Χριστόπουλος, Δ., & Παύλου, Μ. (2010). *Η Ελληνική Μειονότητα της Αλβανίας. Εκπαίδευση και Δημογραφική Κινητικότητα στην Ελλάδα και στην Αλβανία*. Στο: <https://www.kemo.gr/index.php?sec=show&item=182> (08/12/2019).
- Ν.23/30-09-1998. Νόμος (αλβανικός) για τις προδιαγραφές ίδρυσης Συλλόγων.
- Χουλιάρας, Α. (2014). *Το πλαίσιο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη σύγχρονη Αλβανία*. Αδημοσίευτη διπλωματική Εργασία Σπουδές στις Γλώσσες και τον Πολιτισμό των χωρών της Νοτιοανατολικής Ευρώπης. Σχολή Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών. Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ετοιμότητα και επάρκεια εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς

Δέσπω Κυπριανού

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
kyprianou.de@unic.ac.cy

Abstract

This paper explores teachers' perceptions on their competence and readiness to teach Greek as a second/foreign or heritage language and their knowledge and readiness on how to apply the basic principles of the theory of Intercultural Education. The study draws on quantitative and qualitative data of 174 teachers. The results showed moderate competence and readiness for teaching Greek language and low readiness to apply critical Intercultural Education or the principles of translanguaging and CLIL method. Finally, the paper discusses the relationship between the concepts of Intercultural Education, translanguaging and CLIL method and the way they may differentiate teachers' competence and readiness beliefs.

Keywords: Greek as a second/foreign language, teachers, competence and readiness.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ερευνητικά δεδομένα από 174 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα ή ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως προς τις προσεγγίσεις και τη μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας αλλά και ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο και την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να διαθέτουν πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας στη διδασκαλία της γλώσσας σε μέτριο βαθμό, με συγκεκριμένες όμως μεταβλητές να προβληματίζουν, καθώς και χαμηλή επάρκεια και ετοιμότητα σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην εργασία, συζητείται επίσης, ο ρόλος της ύπαρξης σχετικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) καθώς και η σχέση που μπορεί να έχουν οι έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαγλωσσικότητας και της μεθόδου CLIL.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς, εκπαιδευτικοί, επάρκεια και ετοιμότητα.

1. Εισαγωγή

Η διδακτική επάρκεια και η μετουσίωσή της σε διδακτική ετοιμότητα έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία ως η πτυχή των απαραίτητων προσόντων και της απαραίτητης πρακτικής προετοιμασίας για την εργασία σε διάφορα περιβάλλοντα μάθησης (Γεωργογιάννης, 2006). Η εργασία αυτή εστιάζει στην επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα,

η οποία προϋποθέτει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής, καθώς και θεωρητικές και μεθοδολογικές γνώσεις ως προς τις προσεγγίσεις στη διδασκαλία δεύτερης, ξένης ή γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς. Στα κεφάλαια που ακολουθούν, διευκρινίζονται οι βασικοί όροι και έννοιες της παρούσας εργασίας, ακολουθεί η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων και στη συνέχεια των βασικών προβληματισμών που αναδύονται από τα αποτελέσματα αυτά και τη μελέτη της βιβλιογραφίας.

2. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Η επάρκεια και η ετοιμότητα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα περιλαμβάνει την εξέταση μεταβλητών που αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας αλλά και μεταβλητών που σχετίζονται με το θεωρητικό υπόβαθρο και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα προϋποθέτει βασικές γνώσεις ως προς την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε πολλές περιπτώσεις η έννοια αυτή ταυτίζεται με φολκλορικού τύπου δράσεις με βάση τις οποίες η έννοια του πολιτισμού αναλύεται ως κάτι στατικό το οποίο «διολισθαίνει προς την κατεύθυνση του κουλτουραλισμού» (Γκόβαρης, 2000, σ. 39). Αποτέλεσμα αυτού είναι να μην εφαρμόζονται δράσεις αποδόμησης στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αξιοποίησης του συνολικού μορφωτικού και γλωσσικού κεφαλαίου των παιδιών, ή/και προώθησης της συμμετοχής σε μαθησιακά περιβάλλοντα σε συνθήκες ίσου κύρους. Έτσι, αναπαράγονται σχέσεις εξουσίας, με τα υποτιθέμενα «διαφορετικά άτομα» να αντιμετωπίζονται ως γενικευμένες εικόνες ανθρώπου και τα οποία χαρακτηρίζουν αποκλειστικά, τα δοθέντα σε αυτούς/αυτές στερεότυπα, αναλόγως καταγωγής (Γκόβαρης 2009· Κυπριανού, 2011). Οι βασικές γνώσεις ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, περιλαμβάνουν επίσης και τη γνώση των μοντέλων διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού (αφομοιωτικό, ενταξιακό, πολυπολιτισμικό, διαπολιτισμικό κ.λπ.), ούτως ώστε να υπάρχει η ευχέρεια κριτικού αναστοχασμού ως προς την επιλογή των δράσεων και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική πράξη (αποφυγή δράσεων που αναπαράγουν αφομοιωτικές πολιτικές καθώς και προσέγγισης της γλώσσας και του πολιτισμού ως ουσιοκρατικών εννοιών και κλειστών συστημάτων).

2.2. Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας/γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς και βασικές έννοιες

Ως *δεύτερη γλώσσα* ορίζεται η γλώσσα η οποία μαθαίνεται σε ένα περιβάλλον όπου ομιλείται και στο οποίο ο ομιλητής/η ομιλήτρια καλείται να ικανοποιήσει βασικές επικοινωνιακές ανάγκες του παρόντος (π.χ. σχολείο, επάγγελμα κλπ). Ακολουθεί την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και επιτυγχάνεται μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές και φυσικές ομιλήτριές της, καθώς και μπορεί να συνοδεύεται από συμμετοχή σε οργανωμένα μαθήματα (Σκούρτου, 2011· Χατζηδάκη, 2020). Μια γλώσσα διδάσκεται ως *ξένη* όταν μαθαίνεται μετά την κατάκτηση της μητρικής, σε περιβάλλον όπου δεν χρησιμοποιείται πέραν του μαθήματος (π.χ. μάθημα Γερμανικών σε φροντιστήριο στην Ελλάδα) (Χατζηδάκη, 2020). Τα άτομα που μαθαίνουν μια γλώσσα ως *γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς*, συνήθως έχουν πολιτισμικούς και εθνικούς δεσμούς με τη χώρα ομιλίας της γλώσσας αυτής. Διατηρούν επαφή με τη γλώσσα, παρόλο που δεν ομιλείται στη χώρα διαμονής, μέσα από τη συμμετοχή σε οργανωμένες κοινότητες ή μέσα από την οικογένειά τους.

Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης, ξένης ή ως γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς, περιλαμβάνει πολλά κοινά στοιχεία ως προς τη μεθοδολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όπως και πολλά στοιχεία που διαφέρουν, δεδομένου ότι η γλώσσα διδάσκεται κάθε φορά για διαφορετικό σκοπό, υπό διαφορετικές συνθήκες, καθώς και τα άτομα που τη διδάσκονται παρουσιάζουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας καταγράφονται οι κοινές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, και στη συνέχεια, μέσω των ερευνητικών αποτελεσμάτων, διευρευνώνται και οι διαφορετικές ανάγκες ανάλογα με τον εκάστοτε σκοπό της διδασκαλίας. Βοηθητικό κείμενο για την καταγραφή των κυριότερων μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις πιο πάνω περιπτώσεις, αποτέλεσε το προγραμματικό κείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Κύπρο (Μητσιάκη, 2020). Η προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα προϋποθέτει γνώσεις ως προς τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας γραμματικής (εστίαση στον τύπο, διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας, επικεντρωμένη στον μαθητή/στη μαθήτρια ανάλυση λαθών), στις κυριότερες προσεγγίσεις (επικοινωνιακή, δραστηριοκεντρική κ.λπ.), γνώσεις ως προς τη διδασκαλία των τεσσάρων μακροδεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), καθώς και γνώσεις ως προς τις σύγχρονες προσεγγίσεις

και έννοιες που αφορούν στη διδασκαλία γλώσσας όπως η διαγλωσσικότητα και η μέθοδος CLIL (Μητσιακή, 2020).

2.3. Επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Η επάρκεια του/της εκπαιδευτικού εννοείται ως «η κατάλληλη θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση, η οποία καλύπτει τις γνώσεις που πρέπει να κατέχει» (Γεωργογιάννης, 2006, σ. 44). Ο Bandura (1997, στο Φιλίππου & Χρίστου, 2001), μιλώντας για πεποιθήσεις επάρκειας, θα τις ορίσει ως «τα πιστεύω κάποιου/κάποιας στην ικανότητά του/της να οργανώνει και να εφαρμόζει σχέδια τα οποία απαιτούνται για την επίτευξη ορισμένων αποτελεσμάτων» (Bandura, 1997, σ. 3). Η σημαντικότητα της διερεύνησης των πεποιθήσεων επάρκειας αφορά στο ότι επηρεάζουν τις επιλογές που κάνουν τα άτομα καθώς και τα κίνητρά τους. Η κατάρτιση σε ένα αντικείμενο για τους/τις εκπαιδευτικούς, οδηγεί σε μεγαλύτερη επάρκεια σε αυτό, καθώς και βοηθά στην επίτευξη καλύτερων διδακτικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων (ICMI, 2004). Επιπρόσθετα, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις επάρκειας, υιοθετούν με μεγαλύτερη ευκολία τις σύγχρονες μεθόδους και προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους (Guskey, 1988) καθώς και είναι σε θέση να υποστηρίξουν τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις και κίνητρα (Gibson & Dembo, 1984).

Ως ετοιμότητα του/της εκπαιδευτικού, ορίζεται η ικανότητα μετουσίωσης της θεωρητικής του/της κατάρτισης σε πρακτική εφαρμογή και «η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά (ως αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας)» (Γεωργογιάννης, 2006, σ. 5). Ο Γεωργογιάννης (2006) και οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) θα εισάγουν και τους όρους «διαπολιτισμική επάρκεια» και «διαπολιτισμική ετοιμότητα», ορίζοντας τις γνώσεις και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (ισοτιμία πολιτισμών και γλωσσών, νομοθετικό πλαίσιο, γνώσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, θεωρητικές, επιστημονικές και ερευνητικές γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μη φυσικούς/ές ομιλητές/τριες).

3. Μεθοδολογία και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη διαδικτυακά κατά τον Μάρτιο του 2021. Για την πραγματοποίησή της χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε δέκα ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, τόπος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, εκπαίδευση, συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις, βαθμίδα διδασκαλίας, εφαρμογή σχετικού Α.Π.Σ., εφαρμογή δοκιμίων διαμορφωτικής αξιολόγησης, χρόνια διδασκαλίας), τριάντα δύο μεταβλητές σε πενταβάθμια κλίμακα Likert με δηλώσεις που αφορούσαν την επάρκεια και την ετοιμότητα καθώς και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου (*Γράψτε δύο δράσεις που θα εφαρμόζατε για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Τι σας αγχώνει πιο πολύ όταν διδάσκετε την ελληνική γλώσσα;*). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS-28.

Το δείγμα της έρευνας είναι βολικό, καθώς περιορίστηκε στα άτομα που ανταποκρίθηκαν στην αποστολή του ερωτηματολογίου και αποτελείται από 174 εκπαιδευτικούς, 8 άνδρες και 166 γυναίκες. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1), καταγράφεται ο τόπος και ο τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας 1. Τόπος και τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας

Τόπος Διδασκαλίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
Σχολεία της διασποράς	40	23.0
ΤΥ-ΖΕΠ-ΔΥΕΠ_Ελλάδα	41	23.6
Ενισχυτική διδασκαλία-Μεταβατικές τάξεις_Κύπρος (παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία)	23	13.2
Ιδιωτικά αγγλόφωνα σχολεία σε Κύπρο και Ελλάδα	18	10.3
Άλλο (ΜΚΟ, Διδασκαλεία, Ιδιωτικά μαθήματα, Online μαθήματα)	52	29.9

Όσον αφορά στα σχολεία της διασποράς, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διδάσκουν σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου (N=14), των Η.Π.Α. (N=5), της Αυστραλίας (N=5), των Η.Α.Ε. και της Ν. Αφρικής (N=8), της Γερμανίας (N=3), της Ουκρανίας (N=2), της Ρωσίας (N=1), της Σερβίας (N=1) και της Ιταλίας (N=1).

Από τους 174 εκπαιδευτικούς το 65.5% (N=114) δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής

γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα σεμινάρια, ενώ το 34.5% (N=60) δήλωσε το αντίθετο. Ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος, η πλειοψηφία φαίνεται να κατέχει κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο, όχι όμως σχετικό με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ούτε με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (54.0%), όπως παρουσιάζεται παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ακαδημαϊκά προσόντα εκπαιδευτικών

Ακαδημαϊκά προσόντα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μόνο Πτυχίο	42	24.1
Μεταπτυχιακός Τίτλος στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	6	3.4
Μεταπτυχιακός Τίτλος στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα	19	10.9
Μεταπτυχιακός Τίτλος (σε άλλο θέμα)	94	54.0
Διδακτορικός Τίτλος στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	1.1
Διδακτορικός Τίτλος στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα	0	0.0
Διδακτορικός Τίτλος (σε άλλο θέμα)	8	4.6
Άλλο	3	1.7

*N= 174

Η γενικότερη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να είναι μικρή, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (69.0%) δήλωσε να έχει σχετική εμπειρία ένα έως πέντε χρόνια. Το 13.2 % των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει εμπειρία από έξι έως δέκα χρόνια, το 8.0% από έντεκα έως δεκαπέντε χρόνια, ενώ περίπου το 10% (9.8%) δήλωσε να έχει περισσότερα από δεκαπέντε χρόνια σχετικής εμπειρίας.

Την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (7 εκπαιδευτικοί της προσχολικής και 77 της δημοτικής εκπαίδευσης). Από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 47 εκπαιδευτικοί ενώ την επιλογή «Άλλο» (ιδιαίτερα μαθήματα, φροντιστήρια, διαδικτυακά μαθήματα κ.λπ.) επέλεξαν 43 εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, στο ερώτημα αν διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα για πρώτη φορά, το 42.0% των εκπαιδευτικών έδωσε καταφατική απάντηση, ενώ το 58% έδωσε αρνητική απάντηση.

Όσον αφορά στο ερώτημα αν ακολουθείται κάποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ή κάποια δοκίμια διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδωσε αρνητική απάντηση (64.4% και 75.3% αντίστοιχα).

Τέλος, το ερωτηματολόγιο, έδειξε να έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας ($\alpha=0.96$).

3.1. Αποτελέσματα της έρευνας

Το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας αφορά στις πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας που δήλωσαν να έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, στην επάρκεια και την ετοιμότητά τους ως προς την εφαρμογή των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και στο πώς διαφοροποιούνται οι πεποιθήσεις αυτές στη βάση κάποιων από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, στις οποίες φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διάφορες ομάδες των εκπαιδευτικών.

3.1.1. Πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Οι πεποιθήσεις επάρκειας των εκπαιδευτικών που αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Πεποιθήσεις επάρκειας στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Πεποιθήσεις Επάρκειας : Επιλέξτε σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τα πιο κάτω:	Mean	SD
Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες	3.43	1.42
Διδασκαλία με τη μέθοδο της Εστίασης στον τύπο ή/και βάσει γλωσσικής επεξεργασίας	2.82	1.30
Έμμεση και άμεση διδασκαλία λεξιλογίου	3.57	1.18
Διδασκαλία προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	3.78	1.11
Διδασκαλία γραμματικής στη δεύτερη γλώσσα	3.65	1.08
Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	3.67	1.11
Αξιοποίηση των άλλων γλωσσών των παιδιών στη διδασκαλία	3.48	1.05
Έννοια της διαγλωσσικότητας	3.21	1.13
Επικοινωνιακή προσέγγιση	3.97	1.01
Δραστηριοκεντρική προσέγγιση	3.73	1.14
Διδασκαλία βασισμένη σε στρατηγικές μάθησης	3.53	1.10
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	3.39	1.23

Υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ή γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς	3.61	1.17
Μέθοδος CLIL	2.43	1.37

*N= 174

Όσον αφορά στη μεθοδολογία και στο απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, φαίνεται οι μέσοι όροι των περισσότερων μεταβλητών, να κινούνται γύρω στο 3 (ενδιάμεση επιλογή στην πενταβάθμια κλίμακα) κάτι που παραπέμπει στο ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να κατέχουν σε μέτριο βαθμό τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη διδασκαλία της γλώσσας στα περιβάλλοντα στα οποία καλούνται να τη διδάξουν. Σημειώνονται επίσης, οι πολύ χαμηλοί μέσοι όροι στις μεταβλητές που αφορούν στις πεποιθήσεις επάρκειας ως προς τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της γραμματικής, δηλαδή τη διδασκαλία με τη μέθοδο εστίασης στον τύπο ή βάσει γλωσσικής επεξεργασίας (μ.ο.=2.82, τ.α.=1.30) καθώς και στη διδασκαλία με βάση τη μέθοδο CLIL (μ.ο.=2.43, τ.α.=1.37).

Οι πεποιθήσεις ετοιμότητας ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να ακολουθούν το μοτίβο των πεποιθήσεων επάρκειας, αφού οι μέσοι όροι κινούνται σε όλες τις δηλώσεις γύρω στο 3, με εξαίρεση τους μέσους όρους των δηλώσεων που αφορούν στις πεποιθήσεις ετοιμότητας για τη διδασκαλία μέσω της μεθόδου της εστίασης στον τύπο (μ.ο.=2.72, τ.α.=1.23), για τη διδασκαλία με βάση τις αρχές της διαγλωσσικότητας (μ.ο.=2.82, τ.α.=1.08) και για τη διδασκαλία με βάση τη μέθοδο CLIL (μ.ο.=2.17, τ.α.=1.27). Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4), καταγράφονται οι μέσοι όροι όλων των μεταβλητών που αφορούν στις πεποιθήσεις ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας 4. Πεποιθήσεις ετοιμότητας στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Πεποιθήσεις Ετοιμότητας: Σημειώστε σε ποιο βαθμό είστε έτοιμοι/έτοιμες να διδάξετε:	Mean	SD
Με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες	3.31	1.27
Με βάση τη μέθοδο της Εστίασης στον τύπο	2.72	1.23
Με τη μέθοδο διδασκαλίας βάσει γλωσσικής επεξεργασίας	3.00	1.20
Λεξιλόγιο στη δεύτερη γλώσσα	3.78	0.96
Παραγωγή προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	3.86	0.99
Κατανόηση προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	3.89	1.00

Γραμματική στη δεύτερη γλώσσα	3.68	1.06
Παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	3.67	1.06
Κατανόηση γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	3.79	1.05
Με αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των παιδιών	3.13	1.13
Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαγλωσσικότητας	2.82	1.08
Με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση	3.61	1.13
Με βάση τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση	3.52	1.19
Με την εφαρμογή στρατηγικών μάθησης	3.32	1.15
Με εφαρμογή διαφοροποίησης στη διδασκαλία	3.46	1.14
Με βάση το υπάρχον υλικό για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	3.71	1.05
Με τη δημιουργία δικού σας υλικού	3.89	1.06
Με τη μέθοδο CLIL	2.17	1.27

*N= 174

Για τη διερεύνηση της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας τέθηκε και το ανοικτού τύπου ερώτημα να δηλώσουν τα δύο στοιχεία που τους προκαλούν τη μεγαλύτερη ανασφάλεια. Η γενική καταγραφή των απαντήσεων έδειξε το θέμα της διδασκαλίας της γραμματικής να είναι το κυρίαρχο, με ποσοστό 16%. Ακολούθησαν η άγνοια των μητρικών γλωσσών των παιδιών με την ανασφάλεια του αν θα πρέπει να χρησιμοποιείται κάποια ενδιάμεση γλώσσα κατά τη διδασκαλία με 14% και η διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων με 13%. Καταγράφηκαν επίσης ανασφάλειες ως προς την ανομοιογένεια του επιπέδου ελληνομάθειας ανάμεσα στα παιδιά της ίδιας ομάδας, η έλλειψη εμπειρίας, επιμόρφωσης και κατάλληλου υλικού καθώς θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η κάθε ομάδα εκπαιδευτικών όμως, με βάση τις ανάγκες και το πλαίσιο διδασκαλίας της γλώσσας παρουσίασε κάποιες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5), οι εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής στα σχολεία ΖΕΠ στην Ελλάδα δήλωσαν να τους/τις απασχολεί σε μεγαλύτερο βαθμό η έλλειψη επιμόρφωσης (35%) συγκριτικά με τις άλλες ομάδες εκπαιδευτικών, ενώ τους εκπαιδευτικούς της διασποράς απασχολεί σε μεγάλο βαθμό η έλλειψη κινήτρων από τα παιδιά για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Τους/τις εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών αγγλόφωνων σχολείων σε Ελλάδα και Κύπρο φαίνεται να απασχολεί η έλλειψη

κατάλληλου υλικού για τις δικές τους ανάγκες διδασκαλίας όπως και το αν αποτελεί καλή πρακτική στη διδασκαλία των ελληνικών, να χρησιμοποιείται κάποια ενδιάμεση γλώσσα, όπως για παράδειγμα τα αγγλικά. Τους/τις εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα σχολεία της Κύπρου φαίνεται να απασχολούν πιο πολύ θέματα μεθοδολογίας και διδακτικής των τεσσάρων βασικών μακροδεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου).

Πίνακας 5. Στοιχεία που προκαλούν ανασφάλεια ανά ομάδα εκπαιδευτικών

	Σχολεία Διασποράς	ΤΥ-ΖΕΠ- ΔΥΕΠ	ΜΜΕΒ - Κύπρος	Ιδιωτικά αγγλόφωνα	Άλλο
Δήλωση	(N=40)	(N=41)	(N=23)	(N=18)	(N=52)
Γραμματική	22%	15%	-	24%	23%
Άγνοια μητρικών γλωσσών – ενδιάμεση γλώσσα	-	17%	-	24%	21%
Διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων	-	-	-	-	9%
Έλλειψη εμπειρίας και επιμόρφωσης	11%	35%	-	-	-
Ανομοιογένεια επιπέδου ελληνομάθειας	17%	-	22%	-	5%
Έλλειψη ποικιλίας υλικού και Α.Π.Σ.	13%	10%	-	29%	10%
Έλλειψη κινήτρων- ενδιαφέροντος παιδιών	17%	10%	13%	-	9%
Θέματα διαπολιτισμικής αγωγής	-	-	13%	9%	9%
Έλλειψη επαφής με τη γλώσσα εκτός σχολείου	7%	-	-	-	-
Θέματα μεθοδολογίας	-	-	35%	-	-
Άλλο	13%	13%	17%	14%	14%

Πέρα από τις πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, εξετάζεται παράλληλα και η επάρκεια και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

3.2. Επάρκεια και ετοιμότητα ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η επάρκεια και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρήθηκε να εξεταστεί με δύο δηλώσεις κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα καθώς και με μία ερώτηση ανοικτού τύπου: «Σημειώστε μία δράση που θα εφαρμόζατε για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Όσον αφορά στα ερωτήματα κλειστού τύπου, το ένα αφορούσε στο να δηλώσουν οι εκπαιδευτικοί σε ποιο βαθμό γνωρίζουν τα μοντέλα διαχείρισης πολιτισμικού πλουραλισμού και το άλλο τον βαθμό συμφωνίας τους με αν μια δράση (γονείς με καταγωγή από άλλες χώρες παρουσιάζουν φαγητά από τις χώρες τους στο σχολείο) προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 6. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Mean	SD
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση		
Σε ένα σχολείο θα οργανωθεί μια «διαπολιτισμική ημέρα».	4.32	0.94
Οι γονείς των παιδιών θα φέρουν στο σχολείο φαγητά από τις χώρες τους και θα τα παρουσιάσουν.		
Η δράση αυτή θα προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.		
Δηλώστε σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τα Μοντέλα διαχείρισης πολιτισμικού πλουραλισμού	2.39	1.28

*N= 174

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν να συμφωνούν με το ότι η περιγραφείσα δράση θα προωθήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού ο μέσος όρος πλησιάζει το πέντε (μ.ο.=4.36) σε πενταβάθμια κλίμακα. Επιπρόσθετα παρουσιάζουν πολύ χαμηλό μέσο όρο (μ.ο.=2.39, τ.α.=1.28) ως προς τη γνώση των μοντέλων διαχείρισης πολιτισμικού πλουραλισμού.

Η ταύτιση με φολκλωρικού τύπου δράσεις όσον αφορά στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καταγράφεται και στο ανοικτού τύπου ερώτημα (Σημειώστε μία δράση που θα εφαρμόζατε για την προώθηση της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης), στο οποίο οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50% δήλωσαν ότι θα εφαρμόζαν δράσεις με φολκλωρικό χαρακτήρα.

Συγκεκριμένα, οι περισσότερες δράσεις που προτάθηκαν αφορούσαν σε δηλώσεις όπως: *Διεθνής ημέρα φαγητού-μουσικής-χορού, Μέρα γνωριμίας με διάφορες κουλτούρες, Μικρά περίπτερα με εκπροσώπηση από τις πρεσβείες των χωρών με στόχο την ανταλλαγή εθίμων, εδεσμάτων και πολιτιστικών στοιχείων, να φέρουν τα παιδιά φαγητό από το σπίτι τους, να μιλήσουν για τις παραδόσεις τους και να φορούν κάτι που να αντιπροσωπεύει τη χώρα τους.* Υπήρξαν βέβαια και προτάσεις για αξιοποίηση του θεάτρου όπως και της λογοτεχνίας και δη στην πρώτη γλώσσα των παιδιών.

Οι πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε κάποιες περιπτώσεις διαφοροποιούνται με στατιστικά σημαντικό τρόπο ανάλογα με την ομάδα εκπαιδευτικών, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι διαφορές δεν παρουσιάζονται να είναι στατιστικά σημαντικές, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των μεταβλητών που αφορούσαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην οποία καμία ανεξάρτητη μεταβλητή δεν διαφοροποίησε με στατιστικά σημαντικό τρόπο τα αποτελέσματα της κάθε ομάδας εκπαιδευτικών.

3.3. Πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας και ανεξάρτητες μεταβλητές

Στο μέρος αυτό της εργασίας παρουσιάζονται αποκλειστικά οι μεταβλητές στις οποίες φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με βάση κάποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι αναλύσεις που επιχειρήθηκαν είναι μη παραμετρικές λόγω του ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή.

Όσον αφορά στην ανεξάρτητη μεταβλητή του αν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν κάποιο Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στη διδασκαλία τους, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7), αυτό διαφοροποιεί με στατιστικά σημαντικό τρόπο αρκετές πεποιθήσεις επάρκειας, αλλά κυρίως ετοιμότητας.

Πίνακας 7. Πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας και εφαρμογή Α.Π.Σ.

Εφαρμόζετε κάποιο Α.Π.Σ;	Ναι*	Όχι **	U	P
Πεποιθήσεις επάρκειας: Επιλέξτε πόσο καλά γνωρίζετε τα πιο κάτω:				
Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	102.91	78.97	8844.5	0.02
Διδασκαλία προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	98.88	81.20	2766.5	0.02
Υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ή γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς	105.27	77.67	2370.5	0.00
Μέθοδος CLIL	97.87	81.76	2829.0	0.03
Πεποιθήσεις Ετοιμότητας : Σημειώστε σε ποιο βαθμό είστε έτοιμοι/έτοιμες να διδάξετε:				
Με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες	100.38	80.37	2673.5	0.01
Με βάση τη μέθοδο της Εστίασης στον τύπο	102.02	79.46	2571.5	0.04
Με τη μέθοδο διδασκαλίας βάσει γλωσσικής επεξεργασίας	98.73	81.29	2776.0	0.02
Παραγωγή προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	99.36	80.93	2736.5	0.01
Κατανόηση προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	98.60	81.35	2783.5	0.02
Παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	98.32	81.51	2801.0	0.03
Κατανόηση γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	97.53	81.95	2850.0	0.04
Με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση	100.85	80.11	2644.0	0.01
Με βάση τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση	99.07	81.09	2754.5	0.02
Με την εφαρμογή στρατηγικών μάθησης	101.39	79.81	2611.0	0.05
Με εφαρμογή διαφοροποίησης στη διδασκαλία	99.57	80.82	2723.5	0.01
Με βάση το υπάρχον υλικό για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	105.93	77.30	2329.5	0.00
Με τη μέθοδο CLIL	98.68	81.31	2779.0	0.02

*N= 62, **N= 112

Έτσι, σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν να ακολουθούν κάποιο Α.Π.Σ. φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερες πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας από αυτούς/αυτές που δήλωσαν ότι δεν ακολουθούν.

Η ίδια παρατήρηση καταγράφεται και στην ανεξάρτητη μεταβλητή «Εφαρμόζετε κάποια δοκίμια αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης», με βάση την οποία φαίνεται οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν καταφατική απάντηση να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πεποιθήσεων επάρκειας και ετοιμότητας από τους/τις εκπαιδευτικούς που απάντησαν αρνητικά, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας και εφαρμογή δοκιμίων

Εφαρμόζετε κάποια δοκίμια αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής αξιολόγησης;	Ναι*	Όχι **	U	P
Πεποιθήσεις επάρκειας: Επιλέξτε πόσο καλά γνωρίζετε τα πιο κάτω:				
Έμμεση και άμεση διδασκαλία λεξιλογίου	101.40	82.94	2219.0	0.03
Διδασκαλία προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	100.50	83.38	2277.0	0.05
Διδασκαλία γραμματικής στη δεύτερη γλώσσα	100.49	83.24	2258.0	0.04
Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	102.47	82.59	2173.0	0.02
Διαφοροποίηση διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	103.02	82.40	2149.0	0.02
Υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ή γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς	104.77	81.83	2074.0	0.01
Πεποιθήσεις Ετοιμότητας : Σημειώστε σε ποιο βαθμό είστε έτοιμοι/έτοιμες να διδάξετε:				
Με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες	101.42	82.93	2218.0	0.03
Με βάση τη μέθοδο της Εστίασης στον τύπο	104.16	82.03	2100.0	0.01
Με τη μέθοδο διδασκαλίας βάσει γλωσσικής επεξεργασίας	100.83	83.13	2243.5	0.04
Λεξιλόγιο στη δεύτερη γλώσσα	102.37	82.62	2177.0	0.02
Κατανόηση προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	102.64	82.53	2165.5	0.02

Κατανόηση γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	101.21	83.00	2227.0	0.03
Με την εφαρμογή στρατηγικών μάθησης	106.47	81.27	2001.0	0.01
Με εφαρμογή διαφοροποίησης στη διδασκαλία	101.80	82.81	2201.5	0.03
Με βάση το υπάρχον υλικό για διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	105.81	81.49	2029.0	0.01
Με τη δημιουργία δικού σας υλικού	106.17	81.37	2013.5	0.01

*N= 43, **N= 131

4. Αντί συμπερασμάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν γενικά, ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των ομάδων δήλωσαν να έχουν πεποιθήσεις επάρκειας και ετοιμότητας που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ή γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς σε μέτριο βαθμό, κάτι που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Γεωργογιάννης, 2006· Παπαδημητρίου, 2020· Masoomeh & Rahimi, 2018· Cabardo, 2017· Gorter & Arocena, 2020). Οι πολύ χαμηλοί μέσο όροι όμως, σε κάποιες από τις πτυχές της επάρκειας και της ετοιμότητας για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, όπως είναι οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία γραμματικής (εστίαση στον τύπο, διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας), στην έννοια της διαγλωσσικότητας καθώς και στη μέθοδο CLIL, προβληματίζουν.

Ο προβληματισμός γίνεται μεγαλύτερος όταν τα πιο πάνω συνδυαστούν και με τη φολκλωρική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και της έλλειψης επαρκών γνώσεων ως προς τις βασικές έννοιες και αρχές της. Η φολκλωρική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οδηγεί σε δράσεις τύπου «εορτασμού της διαφορετικότητας» οι οποίες οδηγούν στην «ανοχή» και όχι στην αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας. Το ίδιο συμβαίνει και με τις γλώσσες, όταν ταξινομούνται και όταν διαχωρίζονται ως κλειστά συστήματα.

Όπως φαίνεται, κάνοντας μια αρχική ανάλυση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διαγλωσσικότητα και η μέθοδος CLIL, προωθούν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, με τους οποίους προάγονται συνθήκες για συμμετοχή ίσου κύρους, με ευέλικτους τρόπους και άρα ίσως υπάρχει κάποια συσχέτιση στους χαμηλούς μέσους όρους και στην έλλειψη γνώσεων σχετικά με αυτές. Η κριτική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθεί την αξιοποίηση του συνολικού μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών και δεν

προσεγγίζει τον πολιτισμό ως μια στατική, ουσιοκρατική έννοια, όπως και η έννοια της διαγλωσσικότητας υπερβαίνει τα όρια των μεμονωμένων γλωσσών τα οποία δεν αντιμετωπίζει ως κλειστά συστήματα (García, 2011). Το ίδιο επιτυγχάνει και η μέθοδος CLIL προωθώντας την εκμάθηση γλώσσας μέσω των περιεχομένων των γνωστικών αντικειμένων, καθώς όπως αναφέρει και η Μητσιακή «...οι συνδυαστικές προσεγγίσεις αποτελούν ισχυρά εργαλεία διδασκαλίας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου η ιδιότητα του πολίτη νοηματοδοτείται πολυδιάστατα» (2020, σ. 83).

Σε μελλοντικές έρευνες, με πιο ισορροπημένο δείγμα ως προς τις ομάδες εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η σχέση των εννοιών αυτών και της σημασίας τους στην επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Cabardo, J. R. (2017). *Level of Readiness and Instructional Competence of Grade I and II Teachers in the Mother Tongue-Based Multilingual Instruction*. Available on: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2761423> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2761423>.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Μη χρηματοδοτούμενο ερευνητικό πρόγραμμα. Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 110 -142.
- Γκόβαρης, Χ. (2019). Διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο. Προβληματισμοί, θέσεις και προτάσεις. Στο Χ. Γκόβαρης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Οδηγός εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων* (σσ.8-18).Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- García, O. (2011). Educating New York's bilingual children; constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), 133–153.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- Gorter, D., & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, [Available on: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>].
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- ICMI (2004). Discussion document: The fifteenth ICMI study: The professional education and development of teachers of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 56, 359-372.
- Κυπριανού, Δ. (2011). *Παιδιά Μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο. Υποκειμενικότητα και υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Masoomeh, E., & Rahimi, A. (2018). Exploring Teachers' Perception of Intercultural Communicative Competence and their Practices for Teaching Culture in EFL Classrooms/ *International Journal of Society, Culture & Language*, 6(2) 1-18, [Available on: http://www.ijscel.net/issue_4936_5220.html].
- Μητσιάκη, Μ. (2020). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου)*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20, 97-119.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (2001). *Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά*. Αθήνα: Ατραπός.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ουκρανία και η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στη διαπολιτισμικότητα

Νανούσκα Ποντοκοβυρώφ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Νεοελληνικών
Κέντρο Νεοελληνικών Σπουδών, Εθνικό Πανεπιστήμιο Οδησσού
Παράρτημα Οδησσού του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού
Nanouchka.TS.Podkovyroff@gmail.com, podkovyroff.nanouchka@gmail.com

Abstract

With the independence of Ukraine in 1991, Ukraine has come into contact with other countries and other cultures for both political and economic reasons. Ukraine is now in a new dimension in which it must recognize the needs of its people (whether they are Ukrainian citizens or not) but also directly propose policies that respond to the new conditions that are emerging. With this presentation, we want to highlight the Ukrainian state policy on intercultural issues, but also the stages of intercultural policy development and its implementation in the field of education. In addition, we will analyze the experience of the application of intercultural ideals in education and finally, we will propose a model for organizing the vocational training of future foreign language teachers in intercultural education.

Keywords: Modern Ukraine, vocational training, intercultural policy, prospects, intercultural model.

Περίληψη

Με την ανεξαρτησία της Ουκρανίας το 1991, για λόγους πολιτικούς αλλά και οικονομικούς, η Ουκρανία έρχεται σε επαφή με άλλες χώρες και άλλους πολιτισμούς. Η Ουκρανία βρίσκεται πια σε μία νέα διάσταση στην οποία πρέπει να αναγνωρίσει τις ανάγκες των κατοίκων της χώρας της (είτε είναι Ουκρανοί πολίτες, είτε όχι) αλλά και άμεσα να προτείνει πολιτικές που να δίνουν απαντήσεις στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται. Με την παρούσα εισήγηση θέλουμε να αναδείξουμε την ουκρανική κρατική πολιτική σε θέματα διαπολιτισμικότητας, αλλά επίσης και τα στάδια εξέλιξης της διαπολιτισμικής πολιτικής και της εφαρμογής της, στον τομέα της εκπαίδευσης. Επιπλέον θα αναλύσουμε την εμπειρία της εφαρμογής των διαπολιτισμικών ιδεωδών στην εκπαίδευση και τέλος θα προτείνουμε ένα μοντέλο υλοποίησης της επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτών ξένων γλωσσών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Σύγχρονη Ουκρανία, επαγγελματική κατάρτιση, διαπολιτισμική πολιτική, προοπτικές, διαπολιτισμικό μοντέλο.

1. Εισαγωγή: Η Ουκρανία είναι μία μονοπολιτισμική ή πολυεθνική και πολυπολιτισμική χώρα στην Ευρώπη;

Με τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, στην οποία η Ουκρανία εντάσσεται με γοργούς ρυθμούς, επεκτείνεται η επικοινωνία με άλλους λαούς και άλλους πολιτισμούς με τους οποίους στο παρελθόν δεν είχε επαφή. Επιπλέον, οι ξένοι έρχονται στην Ουκρανία

αναζητώντας ποιοτική και φτηνή εκπαίδευση και πολύ συχνά παραμένουν για να εργαστούν τόσο σε εγχώριες επιχειρήσεις όσο και σε διεθνείς εταιρείες. Αυτός είναι ο πρώτος λόγος για τον οποίο χρειάζεται να υλοποιηθούν και να εφαρμοστούν ενεργά προγράμματα που να αξιοποιούν την πολιτισμική πολυμορφία και προγράμματα ένταξης των μεταναστών στην ουκρανική κοινωνία (Πομετυν & Султанова, 2010, σ. 22). Υπό τις συνθήκες αυτές, Ουκρανοί επιστήμονες όπως οι Γκόλικ, Κλιντσένκο και Κρασοβίτσκι (2014) υπογραμμίζουν τη σημασία της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ουκρανικό σχολείο, αφού όπως διαφαίνεται και από την εμπειρία άλλων χωρών η διαπολιτισμική προσέγγιση και ανάλυση θα επιτρέψει στον σύγχρονο ευρωπαϊό πολίτη και κατ' επέκταση και στον Ουκρανό να ανταπεξέλθει στις νέες κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις που αναπτύσσονται. Διαφαίνεται οπότε και η ανάγκη επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα διαπολιτισμικότητας ώστε να είναι σε θέση εισερχόμενο στο ουκρανικό εκπαιδευτικό σύστημα να αναδείξει νέες αξίες που θα είναι σε θέση να καταπολεμήσουν ξεπερασμένες εθνοκεντρικές απόψεις (Γολίκ & Клиненко, 2014, σ. 102) .

Μελετώντας το ουκρανικό ιστορικό και πολιτικό ζήτημα, παρατηρείται από τον Κρέμεν (2016) ότι καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας της ανεξαρτησίας, η Ουκρανία ως ελεύθερη και ανεξάρτητη χώρα αντιμετώπισε πολλές δυσκολίες. Μεταξύ αυτών των προβλημάτων είναι κυρίως τα προβλήματα μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της ένταξής του στη διαδικασία της Μπολόνια, με βασικό στόχο τα ουκρανικά εκπαιδευτικά ιδρύματα να είναι πια σε θέση να αναδείξουν Ουκρανούς πολίτες ικανούς να οικοδομήσουν και να ζήσουν σε μια ανοιχτή πανευρωπαϊκή δημοκρατική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Кремень, 2016,σ.129).

Γνωρίζοντας ότι οι εντάσεις που βρίσκονται σε εξέλιξη από το 2014 σε κάποιες περιοχές της ανατολικής Ουκρανίας, εν μέρει οφείλονται στην κρίση στις σχέσεις μεταξύ διαφόρων πληθυσμών αυτών των περιοχών, στην έλλειψη ανοχής, κατανόησης της γλώσσας, των παραδόσεων και του πολιτισμού τους, το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ουκρανία αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Από αυτήν την άποψη, όπως υποστηρίζει και η Ζαγιατσκίφσκα (2017), δεν μπορεί να διανοηθεί μια σύγχρονη, αρμονική κοινωνία δίχως τη διασφάλιση και την ανοικοδόμηση σταθερών σχέσεων μεταξύ των μελών της. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται ως απάντηση και είναι ένα ισχυρό μέσο διαπαιδαγώγησης των Ουκρανών πολιτών που με το εργαλείο αυτό θα είναι σε θέση να πετύχουν σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία και να ξεπεράσουν τις

απειλές του σύγχρονου κόσμου με βάση τον πλουραλισμό, τη δημοκρατία, την ανοχή, τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και του πλουραλιστικού πολιτιστικού περιβάλλοντος (Заяцківська, 2017, σ. 42).

Έχοντας υπόψη ότι η Ουκρανία είναι μία μεγάλη πολυεθνική, πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή χώρα, στην οποία ζουν 130 εθνότητες και εθνοτικές ομάδες, αλλά και ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών με τις οικογένειές τους κατανοούμε το πόσο επίκαιρη είναι η ανάπτυξη του θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ουκρανία.

Άλλη μία απόδειξη της αναγκαιότητας της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής πολιτικής στην εκπαίδευση διαφαίνεται και στα στατιστικά στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία - την 1η Ιανουαρίου του 2019 - και παρά την διατύπωση του κεντρικού άρθρου του ουκρανικού συντάγματος που υποστηρίζει ότι η Ουκρανία – «είναι ένα μονοεθνικό κράτος», στο οποίο διαμένουν 42.153.200 άτομα με εκπροσώπους 130 εθνικοτήτων. Από τους οποίους το μεγαλύτερο ποσοστό είναι: Ουκρανοί με (37.6 εκατ., 77.8%), Ρώσοι με (8.3 εκατ., 17.3%), Λευκορώσοι με (275.8 χιλ., 0.6%), Μολδαβοί με (258.6 χιλ., 0.5%) Βούλγαροι με (204.6 χιλ., 0.4%), Ούγγροι με (156.6 χιλ., 0.3%), Ρουμάνοι με (151 χιλ., 0.3%), Πολωνοί με (144.1 χιλ., 0.3%), Εβραίοι με (103.6 χιλ., 0.2%), Αρμένιοι με (99.9 χιλ., 0.2%), Έλληνες με (91.5 χιλ., 0.2%), Γερμανοί με (33.3, 0.1%) (2020, σ. 138). Επιπλέον σύμφωνα με τα στοιχεία της Κρατικής Υπηρεσίας Μετανάστευσης της Ουκρανίας, τον Ιανουάριο του 2019 παρατηρείται μία αύξηση στις αφίξεις μεταναστών σε σύγκριση με το 2018 με αλλοδαπούς που επέλεξαν την Ουκρανία για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι εκπαιδευτικοί μετανάστες είναι εγγεγραμμένοι στα μεγαλύτερα εκπαιδευτικά κέντρα της Ουκρανίας: στο Χάρκοβο, στο Κίεβο, στην Οδησσό, στο Ντινιπρό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μετανάστες στην Ουκρανία προέρχονται από: την Ινδία, το Μαρόκο, το Τουρκμενιστάν, την Τουρκία, τη Νιγηρία, την Αίγυπτο, την Κίνα, το Ισραήλ, την Ιορδανία, και το Ιράν (Podkovnyoff, 2019, σ. 941).

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά δεδομένα, τις νέες τάσεις της μετανάστευσης αλλά με γνώμονα την στρατηγική μίας πολιτικής πορείας της Ουκρανίας, που την θέλει να εντάσσεται όλο και περισσότερο σε έναν κοινό ευρωπαϊκό ιστό, με την ένταξή της σε έναν κοινό ευρωπαϊκό επιστημονικό, εκπαιδευτικό και πολυπολιτισμικό χώρο (Державна національна програма 1994· Україні, 2017· Національна доктрина розвитку освіти, 2006· Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021), γίνεται κατανοητό ότι η Ουκρανία οφείλει ως κράτος να τηρήσει τις συμβάσεις, τα άρθρα και τις δηλώσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης (Біла книга Європейської

Комісії, 2000· Європейська конференція проти расизму, 2017· Загальна декларація прав людини і громадянина· Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008· Council of Europe, 2009), τόσο σε θέματα πολιτικών αρχών και δεδομένων αλλά και σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής που βασίζεται στις αρχές μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης (Загальна декларація прав людини і громадянина· Закон України, 2017).

2. Η κρατική πολιτική της Ουκρανίας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το Ουκρανικό κράτος λειτουργεί βάσει κορυφαίων κρατικών νομοθετικών εγγράφων στα οποία αναγράφονται ρητά τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των Ουκρανών πολιτών αλλά και όλων των εκπροσώπων των εθνοτήτων που διαμένουν στο ουκρανικό έδαφος, καθώς και των άλλων αλλοδαπών ή μεταναστών. Ταυτόχρονα, η ουκρανική νομοθεσία ακολουθεί: τους διεθνείς νόμους, κανονισμούς και συστάσεις που διατυπώνονται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων που ανήκουν στις εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες, στο πλαίσιο της Σύμβασης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων, τον ευρωπαϊκό χάρτη περιφερειακών γλωσσών ή γλωσσών μειονοτήτων, τις συστάσεις της Χάγης του Έπατου Αρμοστή του ΟΑΣΕ για τα δικαιώματα των εθνικών μειονοτήτων για θέματα εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το άρθρο 53 του Ουκρανικού Συντάγματος, «οι πολίτες που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες, έχουν το δικαίωμα να σπουδάσουν στη μητρική τους γλώσσα ή να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα σε κρατικά ή κοινοτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ή εθνικές μειονοτικές κοινότητες» (Конституція України, 1996, σ. 21). Το Ουκρανικό κράτος σύμφωνα με τα άρθρα του συντάγματος, οφείλει να δημιουργήσει και να εξασφαλίσει άρτιες συνθήκες στον τομέα της εκπαίδευσης τόσο για τους Ουκρανούς πολίτες, όσο και για τους εκπροσώπους των εθνικών μειονοτήτων.

Επιπλέον, το ουκρανικό κράτος προωθεί τη διεθνή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης δημιουργώντας κατάλληλους νομοθετικούς κανονισμούς και θέτοντας οικονομικές βάσεις για μία διεθνή συνεργασία (11^ο, άρθρο 7) (Закон України, 2007, σ. 91].

Στην Ουκρανία τα τελευταία δέκα χρόνια αναπτύχθηκαν διαφορετικές μορφές διδακτικών προγραμμάτων ή ιδεών, όπως: η Έννοια του εθνικού εκπαιδευτικού

συστήματος (1996), η Έννοια της εθνικής-πατριωτικής εκπαίδευσης (2009), η Έννοια του Εθνικού Προγράμματος Στόχου της Πατριωτικής εκπαίδευσης (2009), η Έννοια του Εθνικού Προγράμματος Στόχου της Πατριωτικής εκπαίδευσης για το 2013-2017, η έννοια της Πολιτικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης στην Ουκρανία (2012), η έννοια της εθνικής-πατριωτικής εκπαίδευσης παιδιών και νέων (2015) με στόχο τη διαμόρφωση της προσωπικότητας της ουκρανικής νεολαίας, πάντα με βάση εθνικών και ευρωπαϊκών αξιών (Заяцківська, 2017, σ. 91). Είναι ουσιαστικό η εθνική, δημοτική και πατριωτική εκπαίδευση στην Ουκρανία, σημειώνει ο Αγκαντούλιν (2004), να βασίζεται σε γενικές παιδαγωγικές αρχές όπως: τα παιδιά ως επίκεντρο της σκέψης και της αναφοράς, η περιβαλλοντική οικολογική στάση, η πολιτισμική στάση, ο ανθρωπισμός, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και τα ατομικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες αρχές, μεταξύ των οποίων κατέχει σημαντική θέση και η αρχή της πολυπολιτισμικότητας. Το τελευταίο προβλέπει: την ενσωμάτωση της ουκρανικής κουλτούρας στον ευρωπαϊκό και τον παγκόσμιο χώρο, τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για την επίτευξή της που είναι το ανοιχτό πνεύμα των σπουδαστών απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, άλλες γλώσσες, άλλες παραδόσεις, τη δυνατότητα ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων αλλά και των ξεχωριστών στοιχείων σε ένα πνεύμα ανοχής και σεβασμού του άλλου, καθώς ο ουκρανικός πολιτισμός θεωρείται αναπόσπαστο μέρος του παγκόσμιου πολιτισμού (Агадуллін, 2004, σ. 24).

Σύμφωνα πάλι με τον ουκρανικό νόμο «περί νομικού καθεστώτος των αλλοδαπών και των απάτριδων», τα άτομα που βρίσκονται στο ουκρανικό έδαφος νόμιμα, δηλαδή, μόνιμα ή προσωρινά που κατοικούν στην επικράτειά της, «απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες ελευθερίες, αλλά παράλληλα φέρουν τις ίδιες υποχρεώσεις όπως και οι Ουκρανοί πολίτες, με τις εξαιρέσεις που ορίζονται από το Σύνταγμα, τους νόμους ή τις διεθνείς συνθήκες της Ουκρανίας» (1^ο, άρθρο 3). Επιπλέον ο Ουκρανικός νόμος «Για την Εξωτερική Εργατική Μετανάστευση» εγγυάται και στους αλλοδαπούς και τους απάτριδες να ενταχθούν στο ουκρανικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με την ουκρανική νομοθεσία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και παρά το γεγονός ότι η Ουκρανία ακολουθεί και εφαρμόζει κάποιες ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες, από την ανεξαρτησία της χώρας το 1991, η Ουκρανική πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης, δεν έχει υιοθετήσει στρατηγική για την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, η επιστημονική μελέτη των Ουκρανών συναδέλφων δείχνει ότι τα προβλήματα της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενδιαφέρουν την εγχώρια παιδαγωγική κοινότητα, των οποίων οι εκπρόσωποι, επισκέπτονται κατά καιρούς ξένες χώρες, προσπαθώντας να αναπτύξουν ορισμένα καινοτόμα έργα (Авшенюк, 2011· Верещагіна, 2009· Гончаренко, 2009· Івашко, 2020· Тадеєва, 2008· Тарантей, 2013). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια στην Ουκρανία, γίνονται προσπάθειες για την πειραματική εισαγωγή ορισμένων αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην διδακτική τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Аркусінська, 2004· Квек, 2002· Кіст, 2016· Пометун, 2010).

3. Ανάλυση της εμπειρίας από την εφαρμογή των ιδεών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ουκρανία

Συγκεκριμένα βήματα έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια από την επιστημονική κοινότητα για την παρουσίαση και την υποστήριξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη συγγραφή συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές γυμνασίων από επιστήμονες του Κιέβου του Περιφερειακού Ινστιτούτου Μεταπτυχιακής Εκπαίδευσης (Πομεтуh, 2002) και την περιφέρεια του Βόλιν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Бондарук, 2008), οι οποίοι δημιούργησαν ένα συνοδευτικό, εκπαιδευτικό βοήθημα το οποίο προτείνεται ως προαιρετικό με τίτλο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο». Η έκδοση αυτή συνέβαλε στην ανάπτυξη επιστημονικών θεωριών, ιδεών αλλά με οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς για θέματα και τρόπους εισαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους επιστήμονες που προτείνουν μεθόδους ανάδειξης και εισαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι :

- Ο Σιλιάτσκι, ο οποίος είναι της άποψης ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας νέος τομέας στο σύστημα των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων των ουκρανικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και γι' αυτόν τον λόγο ανέπτυξε ειδικό φάκελο συνοδευτικό μαθήματος με πρακτικά παραδείγματα χρήσης διδακτικού υλικού που συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Величко, 2001, σ. 37).
- Ο Κλίμοβιτς, ο οποίος υποστηρίζει ότι αφού η κεντρική ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο σχηματισμός και η ανάπτυξη του προβληματισμού στην σκέψη των μαθητών, γεγονός που καθιστά δυνατή την κατανόηση των εσωτερικών μηχανισμών των κοινωνικών διαδικασιών και την κατανόηση των φαινομένων που επηρεάζουν τη λειτουργία των ιδεών σε σχέση με άλλους πολιτισμούς, η

συναισθηματική πτυχή παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία των μαθητών, ίσως και περισσότερο από τη διανοητική πτυχή (Величко, όπ.π. 52).

- Σύμφωνα με τον Αλεξάντροβιτς, οι διεθνείς συναντήσεις και οι ανταλλαγές νέων – δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναρωτηθούν και να προβληματιστούν πάνω στις ομοιότητες και τις διαφορές στους πολιτισμούς, στην ταυτότητα, τα στερεότυπα (Аркусінська, 2004, σ. 49).

Το 2016, η Καλίνινα (Калініна, 2016), με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος υποστήριξης του μαθήματος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα Σχολεία» που απευθύνεται στους επικεφαλής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όχι μόνο συνέβαλε στη ανάδειξη των βασικών θεμάτων της πολιτιστικής προσέγγισης στη διαχείριση της εκπαίδευσης, αλλά και στην κατάρτιση ιδεών για τις θεμελιώδεις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι Πομετούν και Σουλτάνοβα (2010) ανέπτυξαν ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο με τίτλο «Ο άνθρωπος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία», το οποίο απευθύνεται στους καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στους μαθητές κοινωνικών και ανθρωπιστικών ειδικοτήτων (Поμεтух & Султанова, 2010). Μεταξύ των στόχων του μαθήματος υπάρχουν και εκείνοι που απευθείας σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί και η έναρξη λειτουργίας το 2008 του πρώτου γερμανικού-ουκρανικού διαπολιτισμικού σχολείου στο Κίεβο (Войлошнікова, 2014, σ. 17).

Οι επισημάνσεις μας αναδεικνύουν ότι το πλαίσιο υλοποίησης των ιδεών και των αρχών μίας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ουκρανία βρίσκεται ακόμη σε ένα προκαταρκτικό στάδιο ανάπτυξης. Οι καινοτόμες βελτιώσεις των Ουκρανών ερευνητών και εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετίζονται κυρίως με την επιλογή μεθόδων για τη συστηματοποίηση νέων γνώσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών, την αναζήτηση κοινών ριζών, την οργάνωση τρόπων καταπολέμησης των στερεοτύπων, κατανόηση και σεβασμό των πολιτιστικών διαφορών, την ανάπτυξη σεναρίων για το μέλλον. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σειρά καινοτομιών στην διδακτική τους πρακτική, συμπεριλαμβανομένων των εξής: του ετήσιου εορτασμού της Ημέρας της Ευρώπης, της διοργάνωσης μηνών αφιερωμένων σε μια βαθύτερη γνώση διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών, της διεξαγωγής θεματικών εκπαιδευτικών εκδηλώσεων με τη συμμετοχή εκπροσώπων άλλων πολιτισμών (για παράδειγμα, ελληνική κ.α. διασπορά), ενθαρρύνοντας τους

μαθητές να συνεργαστούν με το σύνθημα «Ο κόσμος είναι μία οικογένεια!», της διοργάνωσης λογοτεχνικών κύκλων στα πλαίσια των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, της εφαρμογής του συνδυασμού των μαθημάτων των εφαρμοσμένων επιστημών με τα ίδια μαθήματα σε μία ξένη γλώσσα, της διοργάνωσης συζητήσεων, αντιπαραθέσεων και παιχνιδιών ρόλων, στα οποία τίγονται θέματα που σχετίζονται με της αξίες της διαπολιτισμικότητας, της προσέλκυσης φοιτητών με στόχο τη συμμετοχή σε διεθνείς ανταλλαγές, της χρήσης ενός ευρέος φάσματος διαδραστικών παιδαγωγικών τεχνικών στην τάξη.

Στο έργο της Αρκουσίנסκα παρουσιάζονται οι τρεις κατευθύνσεις του προγράμματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε μαθητές γυμνασίου, μεταξύ των οποίων είναι: η εκπαίδευση στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής κατανόησης, η εκπαίδευση στα πλαίσια μίας πλήρους συμμετοχής στα κοινά, η εκπαίδευση στα πλαίσια μίας πολιτιστικής και γλωσσικής ανάπτυξης (Αρκυσίησκα, 2004, σ.71).

Διαπιστώνουμε ότι οι έρευνες, οι μελέτες, οι αναλύσεις των επιστημόνων μαρτυρούν ότι τα θέματα της διαπολιτισμικότητας δεν είναι θέματα παροδικά αλλά θέματα που συνδυάζονται με τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης αλλά και ιστορικά και πολιτικά χαρακτηριστικά με τα οποία το ουκρανικό κράτος οφείλει όχι μόνο να παρατηρήσει αλλά και να αναλύσει ώστε να μπορέσει σε βάθος χρόνου να εφαρμόσει τις πολιτικές που αρμόζουν σε μία δημοκρατική, πολυπολιτισμική, σύγχρονη κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση που βρίσκεται στις αρχές της στην Ουκρανία αδιαμφισβήτητα θα αναπτυχθεί στο άμεσο μέλλον.

4. Προοπτικές για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ουκρανία

Μια εποικοδομητική λύση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ουκρανία δεν θα ήταν εφικτή δίχως την ανάλυση και την εφαρμογή πολιτικών που εμπνέονται από την ξένη εμπειρία των δυτικοευρωπαϊκών χωρών που εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παιδαγωγική εμπειρία της αλλοδαπής έχει αποδείξει ότι η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι ένας τομέας σε εξέλιξη, ένα καινοτόμο παιδαγωγικό παράδειγμα στο οποίο δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης των διαπολιτισμικών αξιών στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της αναπαραγωγής του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και στους διδασκόμενους να ξεπεράσουν τα όρια του πολιτιστικού

μονισμού και του εθνοκεντρισμού, αφυπνίζοντας στους συμμετέχοντες την διαπολιτισμική ανοχή, την εμπάθεια, αποκτώντας μία θετική αντίληψη των πολιτιστικών διαφορών και αποδεχόμενοι τις αξίες της πολιτιστικής διαφορετικότητας προωθώντας τον διαπολιτισμικό διάλογο.

4.1. Η επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στις πιο ανεπτυγμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παίζει έναν σημαντικό ρόλο και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μίας ξένης γλώσσας, που κατέχουν τα κορυφαία λειτουργικά εργαλεία και τις τεχνικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήδη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο, είναι σε θέση να εφαρμόσουν στην συνέχεια στην πρακτική σημαντικά παιδαγωγικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο σχολείο.

Η ανάλυση της ουκρανικής θεωρίας και της πρακτικής της δείχνει ότι η κατάρτιση των μελλοντικών δασκάλων ξένων γλωσσών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί ακόμα μία στρατηγική που θα επέτρεπε την ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων ώστε να χαρακτηρίζονται φιλοευρωπαίοι καταρτισμένοι ειδικοί που θα είναι σε θέση να υλοποιήσουν αποτελεσματικά παιδαγωγικές δραστηριότητες στα πλαίσια ενός μεταβαλλόμενου πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, σχεδιάστηκε ένα συγκεκριμένο μοντέλο ώστε να αναπτυχθεί η οργάνωση της επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο δοκιμάστηκε πειραματικά σε ένα σύνολο φοιτητών της Σχολής Ρομανικής και Γερμανικής Φιλολογίας του Εθνικού Πανεπιστημίου Οδησού. Ι.Ι. Μέτσικοβ.

4.2. Μοντέλο οργάνωσης της επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η επαγγελματική κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το μοντέλο αυτό αποτελεί μία ειδικά οργανωμένη εκπαιδευτική και μορφωτική διαδικασία, λόγω της πολυπλοκότητας των ρυθμιστικών μηχανισμών του σχηματισμού της πολυπολιτισμικής γλωσσικής ταυτότητας και της αφύπνισης των μηχανισμών

αυτορρύθμισης των μελλοντικών δασκάλων ξένης γλώσσας που μετατρέπονται σε διαμεσολαβητές άλλων πολιτισμών σε θέματα διαπολιτισμικότητας υπό την επήρεια ενός συγκεκριμένου συνόλου παιδαγωγικών συνθηκών που σε συνδυασμό με κατάλληλη εκπαιδευτική και μεθοδολογική υποστήριξη στοχεύει στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής επαγγελματικής κατάρτισης στον συγκεκριμένο τομέα (Подковнирофф, 2019).

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών καθηγητών ξένων γλωσσών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υλοποιείται στα πλαίσια διαφορετικών σταδίων που περιλαμβάνουν συγκεκριμένες μεταβλητές. Αποδεικνύεται πειραματικά ότι τα δομικά στοιχεία του μοντέλου της διοργάνωσης και της ανάπτυξης της επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδιοργανώνονται σε τρεις δομές που έχουν ως εξής:

- η δομή στην οποία αναδεικνύονται τα κίνητρα και οι στόχοι (δομή διδακτική και στρατηγική)
- η οργανωτική δομή συμπεριλαμβανομένης και της πρακτικής δραστηριότητας με το στάδιο της επεξεργασίας του περιεχομένου
- η δομή ελέγχου και συμβουλευτικής δράσης (Подковнирофф, 2019).

Χάρης στο συγκεκριμένο μοντέλο διοργάνωσης και υλοποίησης της επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτών ξένων γλωσσών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γίνεται αντιληπτό ότι η κατάρτιση αυτή είναι μία ιδιαίτερη διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από την ρύθμιση πολύπλοκων μηχανισμών σχεδιασμού και ανάπτυξης της πολυπολιτισμικής γλωσσικής προσωπικότητας και της μεθόδου ανάδειξης κινήτρων, ικανής να ελέγχει αλλά και να παίζει τον ρόλο του διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή με γνώμονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό την επήρεια ενός συνόλου παιδαγωγικών συνθηκών και της αντίστοιχης εκπαιδευτικής και μεθοδολογικής υποστήριξης, που στοχεύει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής παιδαγωγικής κατάρτισης σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Η ουσία του παιδαγωγικού πειράματος έγκειτο στην εξασφάλιση κατά τη διάρκεια των σπουδών της επιτυχημένης ανάπτυξης της επαγγελματικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτών ξένων γλωσσών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την εφαρμογή ορισμένων παιδαγωγικών κανόνων και όρων (Подковнирофф, 2019).

Η εφαρμογή της εξασφάλισης των αρχών της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως είναι η θεωρία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθημάτων της παιδαγωγικής επιστήμης ("Παιδαγωγική", "Αρχές παιδαγωγικών δεξιοτήτων", "Μέθοδοι διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας"), των οποίων τα προγράμματα σπουδών εμπλουτίστηκαν με σημαντικές ενότητες του ειδικού μαθήματος σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

Οι ειδικοί παιδαγωγικοί όροι εφαρμογής και διεξαγωγής του σχεδίου ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στους διδάσκοντες εφαρμόζονται με τρόπο ώστε να υπάρξει μία διευκόλυνση της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης. Οι όροι αυτοί εφαρμόστηκαν κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων γλώσσας της κάθε ειδικότητας («Πρώτη Ξένη γλώσσα», «Δεύτερη (ελληνική) Ξένη γλώσσα», «Πατριδογνωσία της Ελλάδας», «Ιστορία της παγκόσμιας λογοτεχνίας»).

Στο δεύτερο στάδιο της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας δημιουργείται μία πολυπολιτισμική πολύτιμη αυτοδιάθεση, με μία αποτελεσματική διαπολιτισμική αλληλεπίδραση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό εκπρόσωπο ενός άλλου πολιτισμού και μίας άλλης γλώσσας – της ελληνικής. Ταυτόχρονα, λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι η σχέση μεταξύ εκπροσώπων διαφορετικών πολιτισμών εμφανίζεται και υπονοείται σε τρία επίπεδα:

- το αξιολογικό επίπεδο,
- το πρακτικό επίπεδο,
- το επιστημολογικό επίπεδο.

Το τρίτο στάδιο επιτρέπει την ανάπτυξη και εφαρμογή μίας κεντρικής αξίας της διαπολιτισμικότητας που είναι η αλληλεπίδραση, αξία που έχει ως στόχο την ανάπτυξη των στρατηγικών των μαθητών σε θέματα διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης με μέλη της ελληνικής διασποράς, χάρη στην δυνατότητα επαφής με έναν νέο πολιτισμό διατηρώντας παράλληλα τη δική τους πολιτιστική ταυτότητα.

Χάρη στο ανανεωμένο περιεχόμενο των διδακτικών προγραμμάτων των παραδοσιακών μαθημάτων, δίνονται στους διδασκόμενους διαπολιτισμικά διδακτικά εργαλεία που επιτρέπουν να εφαρμοστούν οι παιδαγωγικές συνθήκες, που συνέβαλαν στην επαγγελματική αυτοδιάθεση των μαθητών ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές. Για την υλοποίηση του σχεδίου αυτού χρησιμοποιήθηκαν οι κύριες κατευθυντήριες γραμμές των

σύγχρονων εγγράφων του Συμβουλίου της Ευρώπης. Για την εφαρμογή της τελευταίας φάσης αναπτύχθηκαν ειδικές ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε πρακτικά μαθήματα.

Κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών όρων εφαρμογής και διεξαγωγής του σχεδίου ανάπτυξης της διαπολιτισμικότητας κατά την περίοδο της παιδαγωγικής πρακτικής δίνεται η δυνατότητα χρήσης διαδραστικών τεχνικών του διαλόγου των πολιτισμών με την εκμετάλλευση διαδραστικών δραστηριοτήτων με απώτερο στόχο την ανεξάρτητη ανάπτυξη σχεδίων μαθημάτων χρησιμοποιώντας κατάλληλα επιλεγμένες διδακτικές και μεθοδολογικές υποστηρικτικές μεθόδους στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας, στην περίπτωση εδώ στην ελληνική, που βασίζονται στις διαπολιτισμικές αρχές και που δίνουν τη δυνατότητα ανάδειξης της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης των μαθητών. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων δείχνουν ότι η επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτών ξένων γλωσσών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους αλλά και των δραστηριοτήτων τους ως αποτελεσματικών για Ευρωπαίων ειδικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

Βιβλιογραφία

- Авшенюк, Н.М.(2011). Розвиток міжкультурної компетентності вчителів у США, Канаді, Великій Британії, Австралії: метод. рекомендації. Київ: Довіра.
- Агадуллин, Р.Р. (2004). *Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект*. Педагогіка і психологія.
- Аркусінська, А. (2004). *Міжкультурна освіта: поради для вчителя*. Варшава: «Ортдрук».
- Біла книга Європейської Комісії (2000). *Нові імпульси для європейської молоді*. Європейський Союз. [Available on: https://issuu.com/irf_ua/docs/ee-2011-1-1].
- Бондарук, І. П.(2008). *Міжкультурна освіта в школі: навч.-метод. посібник*. Біла Церква.
- Верещагіна, Т.О. (2009). *Міжкультурна освіта і толерантність*. Available on: http://www.rusnauka.com/32_PWMN_2009/Pedagogica/54526.doc.htm.
- Войлошникова, В. Е., & Величко, А. О. (2014). Міжкультурна освіта – складова успішної соціокультурної адаптації. *Вісник Донецького національного університету*. Сер.: Право, 15–23.

- Голік, Л.О., Клинченко, Т. В., & Красовицький, М. Ю. (2012). *Полікультурна освіта в Україні*, 96–118. Київ: Довіра.
- Гончаренко, Л. А., Зубко, А. М., & Кузьменко, В. В. (2009). *Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу: навч. посіб.* Херсон: РІПО.
- Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1994). Київ: Райдуга.
- Європейська конференція проти расизму (2000). *Всі різні, всі рівні: від принципу до практики. Політична декларація.* Рада Європи, [Available on: <https://www.coe.int/en/web/portal/home>].
- Загальна декларація прав людини і громадянина (ООН), [Available on: https://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=82:1&catid=47:un&Itemid=74&lang=ru].
- Заяцківська, Н. (2017). *Міжкультурна освіта як вулик сучасної освіти України.* Варшава: Академія ім. Ж. Дługосца.
- Council of Europe Ministers of Foreign Affairs (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity.* Available on: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.
- Council of Europe, Language Policy Division (2009). *Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories.* Available on: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf.
- Council of Europe (2012). *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world.* Pestalozzi Series. Strasbourg: Council of Europe Publishing, Available on: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/ource/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf.
- Council of Europe (2013). *Directorate of Democratic Citizenship and Participation. Developing Intercultural Competence through Education,* Available on: <http://www.slideshare.net/tatianypertel/council-of-europe-developing-intercultural-competence-thorough-education>.
- Івашко, О., & Когут, С. (2012). Полікультурна освіта на Україні: вибрані проблеми термінології. *Pedagogika /red. K. Rkdzicki, M. Jarot. Czkszochowa*, 132–139.
- Калініна, Л., & Калініна, Г. (2016). *Міжкультурна освіта в школі: Курс для керівників ВНЗ і працівників сфери освіти.* Київ: АКШУ.
- Квек, М.Д. (2002). Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад. *Ідея Університету: Антологія /ред. М. Зубрицька.* Львів: Літопис, 267–

295.

Кіст Д. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібн. для школи. (2016), Available on: http://old.ippo.edu.te.ua/files/gromad_osvita/resursy/34_relig_bagatomanitn.pdf.

Кремень, В.Г. (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Нац. акад. пед. наук України.

Ларіна, Н. Б., & Руденко, О. М. Міжкультурна освіта державного службовця в контексті європейських стандартів. Available on: http://academy.gov.ua/NMKD/library_nadu/Navch_Posybniky/4cd0fd67-3ef6-49ea-93d1-9a0110fc9714.pdf.

Національна доктрина розвитку освіти. Освіта в Україні: нормативна база. 2-ге вид. (2006). Київ : КНТ, 264–280.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. Available on: <http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/natsstrategia.pdf>.

Минск Величко, В. (2001). *Межкультурное образование в школе*. Минск: Тесей.

Подковирофф, Н. (2019). Концептуально-технологічна модель організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах інтеркультурного підходу. *Інноваційна педагогіка: зб. наук. пр.* Одеса, 12 (2), 152–155.

Подковирофф, Н. (2019). Провідні суперечності професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 65(1), 152–163.

Podkovyroff, N. (2019). The inter-cultural education in France: description of the stages of its development. In D. Bele, L. Weis & N. Maher (Eds.), *SUSTAINABLE development under the conditions of European integration: collective monograph* (pp.940-949). Ljubljana: VJBPV.

Пометун, О.І., & Султанова, Л.Ю. (2010). *Людина у полікультурному суспільстві: навч.-метод. посібник для викладачів ВНЗ з курсу за вибором для студ. соціогуманітарних спеціальностей*. Київ: Довіра.

Сутність полікультурної освіти в Західній Європі. URL: https://stud.com.ua/77934/pedagogika/sutnist_polikulturnoyiosviti_zahidniy_yevropi (дата звернення 23.05.2014).

Тадеева, М.І. (2008). Проблема білінгвізму і плюролінгвізму в мовній освіті

європейських країн. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: зб, 10, 242–249.*

Тарантей, В. П. & Зверко, Я. (2013). Межкультурное образование в европейском измерении. *Минск: Адукацыя і выхаванне, 5, 17–20.*

України, З. (2017). *Про освіту.* Урядовий кур'єр.

«Πόσο καιρό είναι που ήρθατε από την Τουρκία, κύριε Ιακωβίδη;». Πρόσληψη των αναπαραστάσεων των ταυτοτήτων της ελληνικής κοινότητας της Κωνσταντινούπολης στην ταινία *Πολίτικη Κουζίνα* από μαθητές/ήτριες

Κορνηλία Π. Πετράκη

Εκπαιδευτικός, Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, Υποψήφια διδάκτορας
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
liapetraki77@gmail.com

Αναστασία Γ. Στάμου

Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας - Κοινωνιογλωσσολογίας - Ανάλυσης Λόγου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
anstamou@del.auth.gr

Abstract

Popular culture, like cinema, has a prominent role in forming perceptions about (national / ethnic) identities and is not considered just a means of entertainment. Therefore, national / ethnic identities are not only constructed through high cultural channels (education, museums) but also through daily practices. In this context, in the present study, we examine the way students received the depicted ethnic identities of the Greek community of Istanbul in the 1950s and the 1960s in the Greek blockbuster film *A Touch of Spice/ Politiki Kouzina* (Boulmetis, 2003). From the analysis of the interviews, it was found that, although some students attributed to ‘habit’ the preservation of the Istanbul Greek dialect by the family of the protagonist during their stay in Greece -which means that students ignore the sociolinguistic role of linguistic codes-, many students linked Istanbul Greek dialect to its identity and emotional value for its speakers. Concerning their point of view about the Greek community of Istanbul, this was shaped to a large extent by its cinematic representation, because they associated it with cosmopolitanism, cooking and trade, namely, as it is represented in this film. However, it is worth mentioning that some students consider the assimilative perspective of the Greek educational system to be justified or/and to be positive, which shows how naturalized this perception is in the Greek school environment. Finally, their attitude towards the Turkish people in relation to the deportation of the Greek community of Istanbul was, as expected, emotionally charged.

Keywords: Sociolinguistic representations, identity construction, reception, Istanbul Greek-dialect, ethnic identities.

Περίληψη

Η μαζική κουλτούρα, όπως ο κινηματογράφος, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τις (εθνικές/εθνοτικές) ταυτότητες και δεν θεωρείται ως απλό μέσο διασκέδασης. Συνεπώς, οι εθνικές/εθνοτικές ταυτότητες δεν οικοδομούνται μόνο μέσω υψηλών πολιτισμικών καναλιών (βαθμίδες εκπαίδευσης, μουσεία) αλλά και μέσω καθημερινών πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα έρευνα εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνονται από μαθητές και μαθήτριες οι απεικονιζόμενες εθνοτικές ταυτότητες της ελληνικής κοινότητας της Κωνσταντινούπολης της δεκαετίας του 1950 και 1960 στην ταινία *Πολίτικη Κουζίνα* (Μπουλμέτης, 2003). Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων,

διαπιστώθηκε πως, αν και ορισμένα παιδιά απέδωσαν σε λόγους ‘συνήθειας’ τη διατήρηση της πολιτικής ποικιλίας από την οικογένεια του πρωταγωνιστή στην Ελλάδα, δείχνοντας δηλαδή να αγνοούν την κοινωνιογλωσσική λειτουργία των γλωσσικών κωδικών, αρκετοί/ές μαθητές/τριες συνέδεσαν την πολιτική ποικιλία με την ταυτοτική και συναισθηματική της αξία για τους ομιλητές και ομιλήτριές της. Όσον αφορά την εικόνα τους για την ελληνική κοινότητα της Πόλης, αυτή φαίνεται να διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την κινηματογραφική της αναπαράσταση, καθώς τη συνέδεσαν με τον κοσμοπολιτισμό, τη μαγειρική και το εμπόριο, όπως δηλαδή αναπαρίσταται στη συγκεκριμένη ταινία. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο πως ορισμένα παιδιά θεωρούν δικαιολογημένη ή/και θετική την αφομοιωτική λογική της ελληνικής εκπαίδευσης, κάτι που δείχνει πόσο φυσικοποιημένη είναι αυτή η αντίληψη στον χώρο του ελληνικού σχολείου. Τέλος, η τοποθέτησή τους προς τον τουρκικό λαό σε σχέση με τον διωγμό της ελληνικής κοινότητας της Πόλης ήταν, όπως αναμενόταν, συναισθηματικά φορτισμένη.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις, κατασκευή ταυτοτήτων, πρόσληψη, πολιτική ποικιλία, εθνοτικές ταυτότητες.

1. Εισαγωγή

Η ταυτότητα προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο μέσα από δύο διαφορετικές οπτικές. Η πρώτη οπτική είναι η *ουσιοκρατική*, που υποδεικνύει ότι η ταυτότητα ενός ατόμου είναι έμφυτη, σταθερή και αναλλοίωτη· αποκαλύπτεται μέσα από το λόγο, καθώς ο ομιλητής/η ομιλήτρια αναπαράγει μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση απαντώντας στο ερώτημα *Ποιος είναι ο μοναδικός εαυτός*. Η δεύτερη οπτική είναι η *κατασκευαστική*, που υποδεικνύει ότι η ταυτότητα δεν έχει σταθερή μορφή αλλά είναι ρευστή, καθώς διαμορφώνεται στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Η οπτική αυτή απαντά στο ερώτημα *Ποια/ποιες ταυτότητες κατασκευάζω αναλόγως του επικοινωνιακού πλαισίου στο οποίο ενεργώ και αλληλεπιδρώ* (Στάμου, 2020, σ. 44). Η κατασκευαστική οπτική για την ταυτότητα συνδέεται με το θεωρητικό ρεύμα της *κοινωνικής κατασκευής*, το οποίο υποστηρίζει ότι η πραγματικότητα διαμορφώνεται τη στιγμή που μιλάμε. Ως εκ τούτου, ο λόγος είναι ένα δυναμικό μέσο περιγραφής που μπορεί να κατασκευάσει διαφορετικές ταυτότητες (Στάμου, 2020, σ. 43).

Η κατασκευαστική οπτική βρήκε μεγάλη ανταπόκριση στις κοινωνικές επιστήμες επειδή μπορεί να περιγράψει με μεγαλύτερη σαφήνεια τη ρευστή ζωή (Bauman, 2005 στο Στάμου, 2020, σ. 45) μέσω της μεταβλητότητας των ταυτοτήτων που προωθεί. Υπό αυτό το πρίσμα, στην παρούσα έρευνα θα μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνονται από μαθητές και μαθήτριες οι απεικονιζόμενες εθνοτικές ταυτότητες της ελληνικής κοινότητας της Κωνσταντινούπολης της δεκαετίας του 1950 και 1960 στην ταινία *Πολίτικη Κουζίνα* (Μπουλμέτης, 2003).

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα θα στηριχθεί στην προσέγγιση ανάλυσης λόγου που ονομάζεται Κριτική Ανάλυση Λόγου. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου μελετά τη γλώσσα, την ιδεολογία και την κοινωνία εξετάζοντας το μικρο-επίπεδο της γλώσσας αλλά και το μακρο-επίπεδο των σχέσεων εξουσίας με τις οποίες αυτή εμπλέκεται (Μπουκάλα & Στάμου, 2020· Στάμου, 2020, σ. 46). Εστιάζει την προσοχή στον σχηματισμό του λόγου, για να εντοπίσει τα σημεία στα οποία διασταυρώνονται το κείμενο με την κοινωνία, αλλά και τη σχέση αλληλεπίδρασης στην οποία αυτά τα δύο μπορεί να βρίσκονται. Τέλος, εξετάζει τον ρόλο του λόγου που συντηρεί τις σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής ανισότητας μέσω της νομιμοποίησης των κυρίαρχων αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας (Στάμου, 2014, σσ. 151-152).

Σημείο αφετηρίας για την παρούσα μελέτη είναι η θέση πως η μαζική κουλτούρα, όπως ο κινηματογράφος, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τις (εθνικές/εθνοτικές) ταυτότητες και δεν θεωρείται ως απλό μέσο διασκέδασης (Paterson, 1995). Συνεπώς, οι εθνικές/εθνοτικές ταυτότητες δεν οικοδομούνται μόνο μέσω υψηλών πολιτισμικών καναλιών (βαθμίδες εκπαίδευσης, μουσεία) αλλά και μέσω καθημερινών πρακτικών, κάτι που ο Billig (1995) ονομάζει *κοινότοπο εθνικισμό* (banal nationalism).

Ειδικότερα, ο κοινότοπος εθνικισμός περιγράφει ιδεολογικές συνήθειες που υπάρχουν σε ισχυρά έθνη της Δύσης και τους επιτρέπουν να αναπαραστήσουν την ταυτότητά τους (Billig, 1995, σ. 16). Η εθνική ταυτότητα¹ δεν συγκροτείται μόνο μέσα σε ένα θεσμικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα στο σχολείο -κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας- ή στις εθνικές επετείους, αλλά και μέσα σε συνήθειες και καθημερινές κοινωνικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η *σημαία* σε μια αθλητική εκδήλωση, τα σύμβολα πάνω σε *χαρτονομίσματα*, οι έννοιες όπως ο *πρωθυπουργός*, οι ειδήσεις του *εσωτερικού* και του *εξωτερικού*, που δηλώνουν υπόρρητα μια εθνική ενότητα (Στάμου, 2020, σ. 15). Οι έννοιες αυτές είναι πολύ συχνά επαναλαμβανόμενες και άρα υποσυνείδητα περνούν εθνικά μηνύματα. Επομένως, ο Billig μέσα από τη θεωρία του προώθησε τη μελέτη της εθνικής ταυτότητας σε τετριμμένες και καθημερινές ρουτίνες, όπως η παρακολούθηση μιας ταινίας.

¹ Παρόλο που ο Billig (1995) αναφέρεται σε εθνικές ταυτότητες, αντίστοιχες παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν και για τις εθνοτικές ταυτότητες, μιλώντας αντίστοιχα για έναν κοινότοπο εθνοτισμό. Άλλωστε, η ιδεολογία των εθνικών ταυτοτήτων συνδέεται άρρηκτα με αυτή των εθνοτικών ταυτοτήτων, στο πώς δηλαδή ένα έθνος-κράτος χειρίζεται τις διάφορες εθνοτικές ομάδες που διαβιούν σε αυτό (π.χ. μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες).

2. Μεθοδολογία

2.1. Η ταινία

Επειδή ο ρόλος των ΜΜΕ διαμορφώνει στη συνείδηση των νέων παιδιών αντιλήψεις και στερεότυπα για τον τρόπο ομιλίας συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, κρίθηκε αναγκαίο να διεξαχθούν συνεντεύξεις ενός μικρού αριθμού μαθητών/ητρίων ώστε να φανούν από τις απαντήσεις οι στάσεις τους απέναντι στην αναπαράσταση των εθνοτικών ταυτοτήτων της ελληνικής κοινότητας της Κωνσταντινούπολης στην ταινία *Πολίτικη Κουζίνα*. Η *Πολίτικη κουζίνα* έκανε πρεμιέρα στις 24 Οκτωβρίου 2003, σε σενάριο και σκηνοθεσία του πολιτικής καταγωγής Τάσου Μπουλμέτη. Η μουσική σύνθεση είναι της Ευανθίας Ρεμπούτσικα και τιμήθηκε με τα ακόλουθα βραβεία στο φεστιβάλ ελληνικού κινηματογράφου Θεσσαλονίκης: καλύτερης ταινίας, σεναρίου, σκηνοθεσίας, φωτογραφίας, σκηνογραφίας, μουσικής, μοντάζ, ηχοληψίας. Κεντρικός ήρωας είναι ο Φάνης Ιακωβίδης, πανεπιστημιακός καθηγητής αστρονομίας, ο οποίος αφηγείται την ιστορία της οικογένειάς του που εκτοπίστηκε από την Κωνσταντινούπολη το 1964 λόγω των Σεπτεμβριανών του 1955¹. Το ταξίδι στη μνήμη ξεκινάει από την παιδική του ηλικία στην Πόλη, συνεχίζεται στην εφηβεία του στην Αθήνα και καταλήγει στο σήμερα, όταν ο ήρωας αποφασίζοντας να επιστρέψει στην Κωνσταντινούπολη μετά από πολλά χρόνια για να επισκεφθεί τον παππού του, που είναι άρρωστος, συναντά τον παιδικό του έρωτα.

Με βάση την ανάλυση λόγου συγκεκριμένων σκηνών από την ταινία, σε άλλη εργασία μας (Stamou & Petraki, 2021), διαπιστώσαμε πως ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της ταινίας *Πολίτικη κουζίνα* είναι η διεθνική (transnational) προοπτική που αξιοποιήθηκε από τον σκηνοθέτη στην κινηματογραφική αναπαράσταση των Ελλήνων/ίδων της Κωνσταντινούπολης. Συγκεκριμένα, αναπαρίστανται να έχουν υιοθετήσει χαρακτηριστικά τόσο από την τουρκική όσο και από την ελληνική κοινότητα, ενώ απεικονίζονται ως μια ομοιογενής εθνοτική ομάδα, που αυτο-προσδιορίζεται ως *Ρωμιοί* και μιλάει μια ξεχωριστή ποικιλία ελληνικών. Ταυτόχρονα, στην ταινία τονίζεται και η διαφοροποίηση αυτής της ομάδας τόσο από την τουρκική όσο και από την ελληνική κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, η ταινία συνομιλεί με τον σύγχρονο τουρκικό

¹Τον Σεπτέμβριο του 1955 λεηλατήθηκαν τα καταστήματα των μη μουσουλμάνων της Κωνσταντινούπολης (Vryonis, 2005). Το πογκρόμ σχεδίασε το κυβερνών Δημοκρατικό Κόμμα της Τουρκίας σε συνεργασία με διάφορες οργανώσεις ασφαλείας, ενώ πυροδοτήθηκε από την ψευδή είδηση ότι Έλληνες είχαν βομβαρδίσει το πατρικό σπίτι του Κεμάλ Ατατούρκ στη Θεσσαλονίκη. Τελικά, μετά την κυπριακή διαμάχη του 1963–64, 10.000 Έλληνες της Κωνσταντινούπολης απελάθηκαν στην Ελλάδα (Μπέγκος, 2004).

κινηματογράφο μετά το 2000, που τείνει να απεικονίζει την ελληνική κοινότητα της Κωνσταντινούπολης με διεθνικούς όρους, αφήνοντας πίσω εθνικιστικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος (Algül & Demoglu, 2018), οι οποίες λειτουργούν ως επί το πλείστον για να επιβεβαιώσουν την εθνική τουρκική ενότητα αποκλείοντας τις μειονότητες (Yilmazok, 2019).

2.2. Δείγμα έρευνας και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν πέντε μαθητές και πέντε μαθήτριες της Α΄ Λυκείου του ελληνικού δημοσίου σχολείου. Συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ναυτικό Λύκειο της Χίου, επειδή ένας από τους βασικούς ήρωες, ο θείος Αμιήλιος, είναι ναυτικός και επειδή τα παιδιά αυτά πρόκειται να ταξιδέψουν κάποια στιγμή λόγω επαγγέλματος στην Κωνσταντινούπολη, τόπο διεξαγωγής του πρώτου μέρους της ταινίας. Η επιλογή της Χίου έγινε λόγω ευκολίας προσβασιμότητας από την πρώτη ερευνήτρια, αλλά και γιατί στο συγκεκριμένο νησί εγκαταστάθηκαν αρκετοί πρόσφυγες από την Μικρά Ασία μετά τη Μικρασιατική καταστροφή του 1922 και άρα θα υπήρχαν αρκετά παιδιά με μικρασιατικές ρίζες και ενδεχομένως ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο αυτό κομμάτι της ιστορίας.

Η προσωπική συνέντευξη επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής του ερευνητικού υλικού. Η προσωπική συνέντευξη είναι ποιοτική μέθοδος και προτιμάται λόγω του ότι δημιουργείται κλίμα αμεσότητας και εξοικείωσης ανάμεσα στον/στην συνεντευξιαζόμενο/η και τον/την συνεντευκτή/εύκτρια αλλά και εστιάζει στο υποκείμενο, τις προσωπικές εμπειρίες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές του (Κυριαζή, 1999). Για τις ανάγκες της έρευνας έγινε χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία περιέχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, επεξεργασμένες προηγουμένως από τη συνεντεύκτρια, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων -αν το κρίνει απαραίτητο- ή να συμπληρώσει κάποιες ερωτήσεις εκείνη τη στιγμή ή να τις επαναδιατυπώσει· επιπρόσθετα, μπορεί να επαναφέρει τον συνεντευξιαζόμενο/ τη συνεντευξιαζόμενη αν παρεκκλίνει από το θέμα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν ανοιχτού τύπου και περιστράφηκαν γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

- δημογραφικά στοιχεία,
- αφορμή για την ταινία *Πολίτικη Κουζίνα*,
- στάσεις απέναντι στη γλώσσα,

- στάσεις απέναντι στην πολιτική ομάδα,
- στάσεις απέναντι στην τουρκική ομάδα,
- στάσεις και συναισθήματα για την ταινία.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2019. Στο σχολείο που διενεργήθηκε η έρευνα οι μαθητές/ήτρίες συμμετείχαν οικειοθελώς, με την έγκριση του εκπαιδευτικού της τάξης και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η πρώτη επαφή με τα παιδιά περιλάμβανε την περιγραφή της έρευνας που διεξάγεται, τους σκοπούς και τους στόχους αλλά και την επιβεβαίωση για τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα μέσα στο σχολείο -για λόγους εξοικείωσης με το περιβάλλον- κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και όχι μετά το πέρας αυτής. Σε όλα τα παιδιά δόθηκε η απαραίτητη άνεση χρόνου για να απαντήσουν και να εμβαθύνουν στη σκέψη τους ενώ στις περιπτώσεις που κρίθηκε αναγκαίο υπήρξε βοήθεια για να εκφράσουν την άποψή τους. Μετά την προβολή δώδεκα επιλεγμένων σκηνών από την ταινία *Πολίτικη Κουζίνα*, τέθηκαν οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε στα 25 λεπτά περίπου. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων/ουσών.

Οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν με βάση τη θεματική ποιοτική ανάλυση των Miles και Huberman (1994) για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων. Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος που προσφέρει σημαντική βοήθεια στην ποιοτική έρευνα. Στηρίζεται στην κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων, αλλά δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι δεν πρόκειται για αριθμούς αλλά για λέξεις, που μπορεί να έχουν πολλαπλές σημασίες. Αρχικά, το απομαγνητοφωνημένο κείμενο των συνεντεύξεων χωρίστηκε σε ενότητες (με κοινό νόημα) και δημιουργήθηκαν κωδικοί. Οι κωδικοί εκφράζουν με συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων και αποτελούν πολύ σημαντικό κομμάτι της ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994). Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν οι κατηγορίες που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα και αντικατοπτρίζουν το υλικό. Τέλος, βάσει των κατηγοριών και των κωδικών που αναδύθηκαν προέκυψαν οι ευρύτεροι θεματικοί άξονες. Ακολουθώντας το παραπάνω μοντέλο συντέθηκε ένας πίνακας δεδομένων για κάθε συνεντευξιαζόμενο/η και στη συνέχεια καταρτίστηκε ένας συγκεντρωτικός πίνακας με όλα τα δεδομένα. Στην επόμενη ενότητα, για λόγους χώρου, παρουσιάζονται επιλεγμένα αποτελέσματα από τους θεματικούς άξονες.

3. Αποτελέσματα συνεντεύξεων

3.1. Στάσεις απέναντι στη γλώσσα

Πίνακας 1. Αποτελέσματα για τη γνώση της γλώσσας της ελληνικής ομάδας της Πόλης

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Γνώση γλώσσας της ελληνικής ομάδας της Πόλης	ΕΓΓΕΠ-Ελλειψη γνώσης της γλώσσας των Ελλήνων της Πόλης	5
	ΧΤΑΜΕ-Χρήση τουρκικών λέξεων μαζί με ελληνικές	2
	ΓΜΑΜΜΚ-Γνώση μόνο από τα μέσα μαζικής κουλτούρας	3

Ο πρώτος θεματικός άξονας της συνέντευξης αφορά τις στάσεις των μαθητών/ητριών απέναντι στη γλώσσα της ελληνικής ομάδας της Κωνσταντινούπολης. Ξεκινώντας από την ερώτηση αν οι μαθητές/τριες γνωρίζουν ή έχουν ακούσει την πολιτική ποικιλία, οι πέντε στους δέκα απάντησαν αρνητικά («Δεν την ξέρω», «Δεν την έχω ακούσει ποτέ», «Δεν γνωρίζω»). Δύο μαθητές/τριες απάντησαν ότι περιέχει τουρκικές λέξεις («Είναι μια γλώσσα με πολλές τουρκικές λέξεις, επειδή οι άνθρωποι ζούσαν στην Τουρκία», «Μιλούν τουρκικά μαζί με ελληνικά») και οι υπόλοιποι/ες τρεις μαθητές/τριες δήλωσαν ότι την έχουν ακούσει μόνο από τα μέσα μαζικής κουλτούρας («Την άκουσα πρώτη φορά στη συγκεκριμένη ταινία», «Την έχω ακούσει στην τηλεόραση»).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα για τις στάσεις απέναντι στη γλώσσα της ελληνικής ομάδας της Πόλης

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Στάσεις απέναντι στη γλώσσα της ελληνικής ομάδας της Πόλης	ΟΥΣ-Ουδέτερη στάση	2
	ΒΓ-Βαριά γλώσσα	2
	ΑΠΓΟΧ-Αρνητική στάση, περίεργη γλώσσα, όπως στα χωριά	2

	Π -Ιδιαίτερη γλώσσα	1
	ΘΣ -Θετική στάση	3

Στην ερώτηση σχετικά με τη στάση τους απέναντι στη γλώσσα της ελληνικής ομάδας της Πόλης, δύο μαθητές/τριες τη χαρακτήρισαν βαριά («*Ακούγεται βαριά στα αυτιά μου*», «*Μου φαίνεται βαριά*»), δύο τήρησαν ουδέτερη στάση («*Είναι οκ*», «*Την έχω ακούσει μόνο στην τηλεόραση*»), δύο αρνητική («*Δεν μου αρέσει*», «*Είναι περίεργη γλώσσα, όπως αυτή που μιλούν στα χωριά*»), ένας/μία δήλωσε ότι είναι ιδιαίτερη («*Μου φαίνεται πολύ ιδιαίτερη γλώσσα*») ενώ οι υπόλοιποι/ες τρεις είχαν θετική άποψη («*Είναι διαφορετική, με περίεργη προφορά*», «*Μου αρέσει*», «*Μου θυμίζει καθαρεύουσα*»).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα για τους λόγους που οι γονείς του Φάνη διατηρούν τον πολιτικό τρόπο ομιλίας τους στην Ελλάδα

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Λόγοι που οι γονείς του Φάνη διατηρούν τον πολιτικό τρόπο ομιλίας τους στην Ελλάδα	ΥΤΓΚ - Υπενθύμιση ταυτότητας και τόπου καταγωγής	4
	ΥΠΖΠ - Υπενθύμιση του πώς ζούσαν στην Πόλη	1
	ΛΣ - Λόγοι συνήθειας	3
	ΣΛ - Συναισθηματικοί λόγοι	2

Στην ερώτηση για ποιους λόγους οι γονείς του Φάνη διατηρούν τον πολιτικό τρόπο ομιλίας παρόλο που είναι τόσα χρόνια εγκατεστημένοι στην Ελλάδα, τρεις μαθητές/τριες δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει λόγω συνήθειας («*Επειδή έτσι έχουν συνηθίσει*», «*Από συνήθεια*»), τέσσερις ότι τους υπενθυμίζει την ταυτότητά τους και τον τόπο καταγωγής τους («*Τους θυμίζει ποιοι πραγματικά είναι*», «*Τους θυμίζει από πού κατάγονται*», «*Θυμίζει τον τόπο που έζησαν*»), ένας/μία απάντησε ότι συνδέεται με τον τρόπο που ζούσαν στην Πόλη («*Η γλώσσα τους θυμίζει την Κωνσταντινούπολη*») και δύο ότι τον χρησιμοποιούν για συναισθηματικούς λόγους («*Νομίζω για συναισθηματικούς λόγους*»).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα για τους λόγους που ο Φάνης μιλάει αγγλικά όταν επιστρέφει στην Πόλη

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Λόγοι που ο Φάνης μιλάει αγγλικά όταν επιστρέφει στην Πόλη	ΚΞΕΘΔ -Η κοπέλα δεν ξέρει ελληνικά και θέλει να τη διευκολύνει	1
	ΔΘΤ -Δεν θυμάται την τουρκική γλώσσα	3
	ΕΣΓΚ -Επικοινωνία με τη Σαϊμέ σε μια γλώσσα κοινή	4
	ΦΔΕΤΣΔΞΕ -Ο Φάνης δεν ξέρει τουρκικά και η Σαϊμέ δεν ξέρει ελληνικά	2

Όσον αφορά τους λόγους που ο Φάνης μιλάει αγγλικά όταν επιστρέφει στην Κωνσταντινούπολη, οι απαντήσεις κυμαίνονταν· τέσσερα παιδιά είπαν ότι συμβαίνει προκειμένου να επικοινωνήσει με τη Σαϊμέ σε μια γλώσσα κοινή («Έπρεπε να βρει μια γλώσσα που να καταλαβαίνει και η Σαϊμέ», «Ίσως για να μπορεί να επικοινωνήσει με τη Σαϊμέ»), τρεις μαθητές/τριες θεώρησαν ότι έχει ξεχάσει την τουρκική γλώσσα («Μετά από τόσα χρόνια δεν θυμάται να μιλήσει τουρκικά», «Ίσως έχει ξεχάσει τα τουρκικά»), δύο παιδιά είπαν ότι η κοπέλα δεν ξέρει την ελληνική γλώσσα («Η Σαϊμέ δεν ξέρει να μιλάει ελληνικά και ο Φάνης δεν ξέρει τουρκικά»), ένας/μία μαθητής/τρια δήλωσε ότι θέλει να τη διευκολύνει («Ίσως για να τη διευκολύνει, δεν ξέρω»).

3.2. Στάσεις απέναντι στην πολιτική ομάδα

Πίνακας 5. Αποτελέσματα σχετικά με την εικόνα για την πολιτική ομάδα

Β ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Εικόνα για την πολιτική ομάδα	ΚΧΠΣΜ -Κοσμοπολίτες/ίσσες Χριστιανοί/ες που συνυπήρχαν με Μουσουλμάνους/ες	1
	ΠΑΜΕ -Πλούσιοι/ες που ασχολούνταν με το εμπόριο	2

	ΤΕΗΕ -Τήρηση ελληνικών ηθών και εθίμων	1
	ΑΑΖΟΕΕ -Απλοί άνθρωποι που ζούσαν όπως οι Έλληνες/ίδες της Ελλάδας	2
	ΕΕΟΖΑΕΟ -Είχαν εύρωστη οικονομική ζωή αλλά τα έχασαν όλα	2
	ΑΜΟΑΚΕΜ -Άνθρωποι με οικονομική άνεση και έφεση στη μαγειρική	2

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά τις στάσεις των μαθητών/ητριών απέναντι στην πολιτική ομάδα. Στην ερώτηση προς τους μαθητές/τριες ποια εικόνα έχουν για τους Έλληνες/ίδες της Πόλης, δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις: ένα παιδί απάντησε ότι ήταν κοσμοπολίτες/ίσσες («*Ήταν κοσμοπολίτες Χριστιανοί που ζούσαν μαζί με τους Μουσουλμάνους*»), δύο παιδιά τους χαρακτήρισαν ως ανθρώπους με οικονομική άνεση και έφεση στη μαγειρική («*Ήταν πλούσιοι και τους άρεσε να μαγειρεύουν*», «*Ήταν πολύ πλούσιοι και έφτιαχναν ωραία φαγητά*»), ένα δήλωσε ότι τηρούσαν τα ελληνικά ήθη και έθιμα, δύο ότι ήταν απλοί άνθρωποι («*Ήταν απλοί, γλεντζέδες, με ωραία κουζίνα*», «*Ζούσαν όπως οι Έλληνες της Ελλάδας*»), δύο ότι καταστράφηκαν οικονομικά («*Ήταν πλούσιοι αλλά τα έχασαν όλα*», «*Δεν ήταν πολύ πλούσιοι και ασχολούνταν με τη μαγειρική*») και δύο ότι ήτανε έμποροι («*Ήταν έμποροι σε παζάρια και πλούσιοι*»).

Πίνακας 6. Αποτελέσματα για τη συμπεριφορά του παππά και της δασκάλας απέναντι στην οικογένεια του Φάνη στην Ελλάδα

Β ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Συμπεριφορά παππά και δασκάλας απέναντι στην οικογένεια του Φάνη στην Ελλάδα	ΤΘΕΚΤΑ - Τους θεωρούν ξένους και τους απορρίπτουν	1
	ΚΓΔ - Τους κρίνουν για τη διαφορετικότητα	2
	ΣΑΠΗΘ - Σκληρή αντιμετώπιση, παράλο που ήταν θύματα	3
	ΕΣ - Ειρωνική συμπεριφορά	1

	ΠΣ- Παράλογη συμπεριφορά	1
	ΠΦΠΚΣΕΝ- Προσπαθούν να φέρουν το παιδί κοντά στην ελληνική νοοτροπία	1
	ΤΚΚΚΠΠΕ- Τους κάνουν και καλό και κακό που τους πιέζουν να εγκλιματιστούν	1

Η συμπεριφορά του παπά και της δασκάλας απέναντι στην οικογένεια του Φάνη σε γενικές γραμμές συγκέντρωσε αρνητική κριτική, καθώς οι μαθητές/ήτριες δήλωσαν ότι ο παπάς και η δασκάλα θεωρούν τους Κωνσταντινουπολίτες/ίσσες ξένους/ες και τους απορρίπτουν («Δεν τους θέλουν και τους διώχνουν», «Δεν τους θεωρούν Έλληνες αλλά ξένους και τους απορρίπτουν», «Έχουν, θα έλεγα, ρατσιστική συμπεριφορά απέναντί τους επειδή ήρθαν από την Τουρκία», «Τους κρίνουν γιατί είναι διαφορετικοί», «Είναι παράλογη η συμπεριφορά τους», «Τους αντιμετωπίζουν σκληρά παρόλο που αυτοί οι άνθρωποι έχασαν τα πάντα και ήταν θύματα», «Τους ειρωνεύονται»). Ένας/μια μαθητής/τρια επεσήμανε την προσπάθεια των φορέων της εκπαίδευσης να αφομοιώσουν το παιδί στην ελληνική νοοτροπία («Ο παπάς και η δασκάλα θέλουν να κάνουν τον Φάνη όπως τα υπόλοιπα ελληνόπουλα»), ενώ ένα παιδί απάντησε ότι η αφομοιωτική τους συμπεριφορά έχει και θετικά αποτελέσματα («Τους κάνουν και καλό και κακό που τους πιέζουν να εγκλιματιστούν στην Ελλάδα»).

3.3. Στάσεις απέναντι στην τουρκική ομάδα

Πίνακας 7. Αποτελέσματα αναφορικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα για τις σχέσεις των δύο λαών

Γ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΤΟΥΡΚΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Σκέψεις και συναισθήματα για τις σχέσεις των δύο λαών	ΛΘΣΔΕΤ- Λύπη, θλίψη, στενοχώρια για διωγμό Ελλήνων/ίδων από την Τουρκία	5
	ΛΝΣΔΕΑΤ- Λύπη, νοσταλγία και συγκίνηση για διωγμό Ελλήνων/ίδων από την Τουρκία	3

	ΑΣΔΕΑΤ- Ανάμεικτα συναισθήματα και αδικία για διωγμό των Ελλήνων/ίδων από την Τουρκία	2
--	--	---

Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορά τις στάσεις απέναντι στον τουρκικό λαό. Στην ερώτηση προς τους μαθητές/τριες ποιες σκέψεις και συναισθήματα τούς γεννιούνται παρακολουθώντας την ταινία για τις σχέσεις των δύο λαών, οι απαντήσεις ήταν ποικίλες. Πέντε μαθητές/τριες ένιωσαν λύπη, θλίψη και στενοχώρια για τον διωγμό των Ελλήνων/ίδων από την Τουρκία («*Λυπάμαι που οι Τούρκοι έδιωξαν τους Έλληνες*», «*Νιώθω λύπη, θλίψη και στενοχώρια*», «*Οι Τούρκοι απειλούν τους Έλληνες*», «*Οι Τούρκοι θέλουν να σφάζουν τους Έλληνες*»). Τρεις εστίασαν στη νοσταλγία και τη συγκίνηση για μια χαμένη ζωή που δεν μπορεί να αναβιώσει πια («*Νιώθω συγκίνηση και νοσταλγία για τη ζωή που έχασαν*»), ενώ δύο δήλωσαν ότι έχουν ανάμεικτα συναισθήματα («*Νιώθω ανάμεικτα συναισθήματα για τους Τούρκους*») και ότι διαπράχθηκε μεγάλη αδικία σε βάρος των Ελλήνων/ίδων («*Ήταν άδικο αυτό που έπαθαν οι Έλληνες*»).

3.4. Στάσεις και συναισθήματα για την ταινία

Πίνακας 8. Αποτελέσματα για το επιθυμητό τέλος της ταινίας

Δ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΑΙΝΙΑ		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Επιθυμητό τέλος ταινίας	ΦΚΣΝΚΜ- Ο Φάνης και η Σαϊμέ να κατέληγαν μαζί	7
	ΕΟΧΠ- Επιστροφή όλων των χαρακτήρων στην Πόλη	1
	ΝΕΦΠΖ- Να έβλεπε ο Φάνης τον παππού ζωντανό	1
	ΒΕΠΕ- Να βοηθήσουν οι Έλληνες/ίδες τους πρόσφυγες να ενσωματωθούν	1

Ο τέταρτος και τελευταίος θεματικός άξονας αφορά τις στάσεις και τα συναισθήματα των παιδιών σχετικά με την ταινία Πολιτική κουζίνα. Στην ερώτηση προς τα παιδιά ποιο

τέλος θα επιθυμούσαν να έχει η ταινία, επτά απάντησαν ότι θα ήθελαν ο Φάνης και η Σαϊμέ να καταλήξουν μαζί («Θέλω ο Φάνης και η Σαϊμέ να είναι μαζί», «Θα ήθελα να άφηνε τον άντρα της και να έμενε με το Φάνη», «Θα ήταν ωραίο να μείνουν μαζί αφού ήταν ερωτευμένοι από παιδιά», «Θα ήθελα Φάνης να παντρευτεί τη Σαϊμέ»), ένας/μια μαθητής/τρια απάντησε ότι θα ήθελε να επιστρέψουν όλοι οι χαρακτήρες στην Πόλη («Θα ήθελα να γυρίσουν όλοι πίσω και να ζήσουν όπως ζούσαν παλιά»), ένα άλλο παιδί απάντησε ότι θα επιθυμούσε να έβλεπε ο Φάνης τον παππού του ζωντανό («Ένα ωραίο τέλος θα ήταν να συζητούσε ο Φάνης με τον παππού για τα παλιά»). Τέλος, ένας/μια μαθητής/τρια δήλωσε ότι θα ήθελε οι Έλληνες/ίδες να βοηθήσουν τους πρόσφυγες να ενσωματωθούν.

4. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη ταινία αποτελεί μια ευκαιρία να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με έναν κόσμο ο οποίος δεν υπάρχει πια και με μια πραγματικότητα που καταγράφεται στα βιβλία της ιστορίας με έμφαση μόνο στα πολιτικά δρώμενα και όχι στον άνθρωπο. Οι μαθητές/τριες έδειξαν ενδιαφέρον απέναντι σε μια ποικιλία που δεν γνώριζαν, αν και οι μισοί/ές εξέφρασαν αρνητική ή ουδέτερη στάση προς την ομιλία των χαρακτήρων. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα παιδιά απέδωσαν σε λόγους ‘συνήθειας’ τη διατήρηση της πολιτικής ποικιλίας από την οικογένεια του πρωταγωνιστή στην Ελλάδα, δείχνοντας δηλαδή να αγνοούν την κοινωνιογλωσσική λειτουργία των γλωσσικών κωδίκων. Ωστόσο, αρκετοί/ές μαθητές/τριες συνέδεσαν την πολιτική ποικιλία με την ταυτοτική και συναισθηματική της αξία για τους ομιλητές και ομιλήτριές της. Επίσης, αναγνώρισαν τον ρόλο των αγγλικών ως μιας παγκόσμιας γλώσσας επικοινωνίας, που είναι κατάλληλη για δυο άτομα που δεν έχουν πλέον άλλον κοινό γλωσσικό κώδικα, όπως ο Φάνης και η Σαϊμέ, ενώ αντιλήφθηκαν και το φαινόμενο της γλωσσικής υποχώρησης (δηλ. ότι ο Φάνης πιθανόν να έχει ξεχάσει την τουρκική γλώσσα).

Όσον αφορά την εικόνα τους για την ελληνική κοινότητα της Πόλης, αυτή φαίνεται να διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την κινηματογραφική της αναπαράσταση, καθώς τη συνέδεσαν με τον κοσμοπολιτισμό, τη μαγειρική και το εμπόριο, όπως δηλαδή απεικονίζεται στη συγκεκριμένη ταινία. Αναφορικά με τη στάση των γηγενών Ελλήνων/ίδων, όπως εκφράστηκε από τη ρατσιστική και αφομοιωτική συμπεριφορά του παπά και της δασκάλας προς τον Φάνη και την οικογένειά του στην ταινία, αποτιμήθηκε αρνητικά από τους/τις μαθητές/τριες. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο πως ορισμένα παιδιά

θεωρούν δικαιολογημένη ή/και θετική την αφομοιωτική λογική της ελληνικής εκπαίδευσης, κάτι που δείχνει πόσο φυσικοποιημένη είναι αυτή η αντίληψη στον χώρο του ελληνικού σχολείου (Γρίβα & Στάμου 2014). Τέλος, η τοποθέτησή τους προς τον τουρκικό λαό σε σχέση τον διωγμό της ελληνικής κοινότητας της Πόλης ήταν, όπως αναμενόταν, συναισθηματικά φορτισμένη, κάτι που ενδεχομένως να οφείλεται και στη γεωγραφική γεινίαση της Χίου με την Τουρκία, που αποτελεί χώρο διεξαγωγής της έρευνας.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη πως η μαζική κουλτούρα συμβάλλει στη διαμόρφωση αντιλήψεων για τον τρόπο ομιλίας και συμπεριφοράς των εθνικών/εθνοτικών ομάδων και πως ο κινηματογράφος, ειδικότερα, παίζει βασικό ρόλο στη μετατροπή της μνήμης σε αφήγηση (Algül & Demoglu, 2018), έρευνες που εξετάζουν τον τρόπο πρόσληψης των αναπαραστάσεων αυτών μπορούν να φωτίσουν τους τρόπους με τους οποίους η μια εθνική/εθνοτική ομάδα βλέπει την άλλη και, τελικά, πώς διαμορφώνεται ο κοινότοπος εθνικισμός μέσω τετριμμένων, καθημερινών και ‘αθώων’ κοινωνικών πρακτικών, όπως η παρακολούθηση μιας ταινίας.

Βιβλιογραφία

- Algül, F., & Demoglu, M. F. (2018). Cinema as carrier of memory and transformation of the image of the Greek/Turkish citizen of Greek descent in Turkish cinema. In Z. M. Uzuner (Ed.), *Role of image in Greek-Turkish relations* (pp. 155–176). Berlin: Peter Lang.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Paterson, R. (1995). Drama and entertainment. Στο A. Smith (Ed.), *Television: An international history*, (pp. 95-117). Oxford: Oxford University Press.
- Stamou, A.G., & Petraki K.P. (2021). Istanbul Greek identities in film discourse. *Popular Communication*, 20 (2),77-90.
- Vryonis, S. (2005). *The mechanism of catastrophe: The Turkish pogrom of September 6 –7,1955, and the destruction of the Greek community of Istanbul*. New York: Greekworks.
- Yilmazok, L. (2019). Persistent othering in Turkish cinema: The stereotyped and gendered Greek identity. *Turkish Studies*, 20(1), 120–139.

- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέγκος, Ι. (2004). Ανάμεσα σε δύο πατρίδες. Η ζημιά του σπασμένου καθρέφτη. Οι απελαθέντες από την Κωνσταντινούπολη Έλληνες την περίοδο 1964-1966. Στο Φ. Τομαή-Κωνσταντοπούλου (Επιμ.), *Η μετανάστευση στον κινηματογράφο* (σσ.235-248). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπουκάλα, Σ., & Στάμου, Α.Γ. (2020) (Επιμ.). *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Νήσος.
- Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.
- Στάμου, Α.Γ. (2020). *Γερμανικότητα - Ελληνικότητα. Ταυτότητες στον λόγο της μαζικής κουλτούρας*. Αθήνα: Πεδίο.

**ΕΥΛΩΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ:
ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

Μη κατατεθειμένη διγλωσσία στην Ελλάδα: Δεδομένα και προκλήσεις

Ελένη Σελλά

Καθηγήτρια του Τμήματος Τουρκικών Σπουδών
και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών, Ε.Κ.Π.Α.
elesella@turkmas.uoa.gr

Abstract

It can be posited that the languages of migrants in Greece, from every origin, and of the corresponding bilingual groups, even though rather neglected by the Greek state, are a factual reality requiring analysis. Indeed, academics are working in this direction. This paper focuses on the phenomenon of bilingualism among children of migrants and refugees and aims to identify the factors related to the education of these “new” for the Greek society bilinguals, stressing that the smooth inclusion in education entails a smooth social inclusion. This in turn means accounting for the number of pupils in public schools, whose mother tongue is not Greek, the number of mother tongues and their uncertain future, intercultural education, intercultural schools and the role of the state, the educational problems arising in the children’s school education, as in the school performance and the school dropout, and the relation of parents, children and educators, the relation of parents, children and mother tongue, the training of educators. The issue of teaching, of both the Greek language and the children’s native minority languages (for the “registered bilingualism”), or of the migrants’ languages (for the “unregistered bilingualism”) is the common link between these two bilingual groups of a different origin.

Keywords: Intercultural education, migrant pupils, mother tongue teaching, parental involvement, school performance and dropout, educators, and migrant pupils, educators training.

Περίληψη

Οι γλώσσες των απανταχού προέλευσης μεταναστών στην ελληνική επικράτεια και των αντίστοιχων διγλωσσικών ομάδων, θα λέγαμε ότι μάλλον αγνοούνται από την πολιτεία, αποτελούν εν τούτοις μια απτή πραγματικότητα με την οποία πρέπει να διαλεχθούμε, και η ακαδημαϊκή κοινότητα εργάζεται προς αυτήν την κατεύθυνση. Στην παρούσα εισήγηση θα επικεντρωθούμε στη διγλωσσία παιδιών, μεταναστών αλλά και προσφύγων και θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τις συνιστώσες οι οποίες αφορούν την εκπαίδευση των «νέων» για την ελληνική κοινωνία διγλωσσών, επιμένοντας σε αυτήν διότι πιστεύουμε ότι η ομαλή ένταξη στην εκπαίδευση οδηγεί στην ομαλή ένταξη στην κοινωνία: ο αριθμός των μαθητών στο δημόσιο σχολείο με πρώτη γλώσσα άλλη από την Ελληνική, ο αριθμός των μητρικών γλωσσών και το άδηλο μέλλον τους, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα διαπολιτισμικά σχολεία και ο ρόλος της πολιτείας, τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αναφύονται κατά τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, όπως η σχολική επίδοση και η σχολική διαρροή, η διγλωσσία και η σχέση γονέων, παιδιών και εκπαιδευτικών, η σχέση γονέων, παιδιών και μητρικής γλώσσας, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το θέμα της διδασκαλίας τόσο της ελληνικής γλώσσας όσο και των γηγενών μειονοτικών γλωσσών (“κατατεθειμένη διγλωσσία”) ή των γλωσσών των μεταναστών (“μη κατατεθειμένη διγλωσσία”) αποτελεί τον κοινό τόπο σύνδεσης των δύο διαφορετικής καταβολής διγλωσσικών ομάδων.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλοδαποί μαθητές, διδασκαλία των μητρικών γλωσσών, γονεϊκή εμπλοκή, σχολική επίδοση και διαρροή, εκπαιδευτικοί και αλλόγλωσσοι μαθητές, κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

1. Εισαγωγή

Ως κοινωνικό και ως κοινωνιογλωσσικό φαινόμενο, η διγλωσσία στην ελληνική επικράτεια χαρακτηρίζεται σήμερα τόσο από διαχρονική όσο και από συγχρονική διάσταση. Η παρουσία γηγενών ή ιστορικών μειονοτικών γλωσσών στη χώρα μας (Αρβανίτικη, Βλαχική, Σλαβομακεδονική, Πομακική, Τουρκική, Ρομανί, Εβραϊκή και Αρμενική), όπως και των αντίστοιχων γλωσσικών κοινοτήτων, συνιστούν την “κατατεθειμένη διγλωσσία”, ενώ η παρουσία των γλωσσών των απανταχού προέλευσης πρόσφατων μεταναστών ή/και προσφύγων στην ελληνική επικράτεια και των αντίστοιχων διγλωσσικών ομάδων συνιστούν τη “μη κατατεθειμένη διγλωσσία”.

Η παρουσία πλήθους μεταναστών και των γλωσσών αυτών στην ελληνική επικράτεια και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα φέρνει εκ νέου στην επιφάνεια το θέμα του καθορισμού της αξίας μιας γλώσσας. Η έννοια της “γλώσσας” είναι ιστορικός συνδεδεμένη με την έννοια του “έθνους”, της εθνοτικής και της εθνικής ταυτότητας (Σελλά-Μάζη, 2016, σσ. 140-208) Κάθε προσπάθεια “διάρρηξης” του μονοσήμαντου δεσμού αυτού με τον εμπλουτισμό του από άλλες γλώσσες, πλην της μιας και μοναδικής, προσκρούει σε στερεότυπα δύσκολα προσπελάσιμα και φαίνεται να θέτει σε αμφισβήτηση την εξουσία της πλειοψηφούσας γλωσσικής ομάδας. Η επιτυχής προσπέλαση των αναδυόμενων προβλημάτων προϋποθέτει τον επανακαθορισμό των “γλωσσικών δικαιωμάτων” ενός εκάστου ατόμου, ένα δηλαδή, “εξαιρετικά εξελιγμένο κοινωνικό συμβόλαιο” κατά τον Giordan (2013).¹

Αρωγό στην προσπάθειά μας αυτή θα έχουμε την ολοένα εντονότερη παρουσία επιστημονικών μελετών με αντικείμενο την εντοπιζόμενη στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα «σύγχρονη διγλωσσία» σε όλες τις τις διαστάσεις καθώς και όσα νέα

¹ Σημειωτέον ότι παρά το ότι οι μεταναστευτικές εισροές έχουν αυξηθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες, έχοντας ως συνέπεια τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης ανά τον κόσμο, δεν υπάρχει ακόμα μια ενιαία γλωσσική πολιτική στις χώρες του ΟΟΣΑ που να λαμβάνει υπόψη τις τις γλώσσες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων (Schleicher, 2015). Βλ. απόφαση του γαλλικού κοινοβουλίου σχετικά με την προώθηση και προστασία των επαρχιακών γλωσσών (langues régionales) <https://bit.ly/3deUjuw/> και τις αντιδράσεις που προκάλεσε <https://bit.ly/3gZfyTr>.

αριθμητικά στοιχεία (2016-2020) μας παρείχε το ΥΠΑΙΘ¹. Τονίζουμε εξ αρχής πως έχουν υλοποιηθεί και συνεχίζουν να πραγματοποιούνται παρεμβάσεις της ελληνικής πολιτείας με τη συνδρομή της πανεπιστημιακής κοινότητας υπό τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων απευθυνόμενων σε συγκεκριμένες ομάδες-στόχους, με ιστορική παρουσία ή μη στην Ελλάδα, όμως ο σχεδιασμός των προγραμμάτων αυτών διακρίνεται από α-συνέχεια και αποσπασματικότητα, με μικρή, τελικά, αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση και στο σύνολο της κοινωνίας. Πολλοί εκπαιδευτικοί και πολλά σχολεία φθάνουν στο σημείο να αναπτύσσουν ατύπως ίδια μέσα και ίδιες δράσεις, προς όφελος της ένταξης των μεταναστών μαθητών.

2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των νέων δίγλωσσων μαθητών

Ο νόμος 2413/1996, εξαιρετικά λιτός και εν τέλει ελλιπής, δεν επαρκεί για να καλύψει τις ολοένα διογκούμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εκπαίδευση συνιστά αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την ένταξη και την ενεργή συμμετοχή των μεταναστών στην Ελλάδα. Πολλά δημόσια σχολεία τόσο στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη όσο και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας περιλαμβάνουν μικρό ή μεγάλο αριθμό παιδιών μεταναστών στους κόλπους τους – συμπεριλαμβανομένων και εκείνων τα οποία δεν διαθέτουν το κατάλληλο νομικό καθεστώς, ενώ δημόσιοι φορείς και οργανώσεις αναλαμβάνουν να διδάξουν Ελληνικά σε ενήλικες (άνω των 16 ετών) μετανάστες (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 56). Τα σχολεία δεν είναι χαρακτηρισμένα ως “διαπολιτισμικά”, δεδομένου ότι ως τέτοια χαρακτηρίζονται μόνον τα σχολεία των οποίων ο πληθυσμός των αλλοδαπών, παλιννοστούντων και προσφύγων μαθητών ξεπερνά το 45% του συνόλου του μαθητικού τους δυναμικού. Ο νόμος επιτρέπει στα σχολεία αυτά να μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά εφόσον το επιθυμούν. Τα σχολεία αυτά συνήθως προσπαθούν να κρατήσουν μια αναλογία 40-45% αλλοδαπών/παλιννοστούντων μαθητών/τριών και 60% γηγενών, ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για διαπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στην κυρίαρχη-ελληνική και τις μειοψηφικές εθνότητες και να αποφεύγεται η γκετοποίηση των σχολείων (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, σ. 32). Ο αριθμός των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα κυμαίνεται ανάλογα με τις διεθνείς και εγχώριες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Η οικονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας άφησε τα ίχνη της

¹ Στοιχεία του ΥΠΑΙΘ - Γενική Διεύθυνση Ψηφιακών Συστημάτων, Υποδομών και Εξετάσεων από το σχολικό έτος 2016-17 κ.ε.

και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεδομένου ότι πολλές οικογένειες αλλοδαπών μεταναστών ανεχώρησαν είτε για τη χώρα καταγωγής είτε για άλλες χώρες, και πάλι ως μετανάστες (Χατζηδάκη, 2020, σ. 192).

Παρά τη μείωση του αριθμού των αλλόγλωσσων μαθητών, ο αριθμός των σχολείων παραμένει λίγο έως πολύ ο αυτός. Τα σχολεία μειώθηκαν κατά ένα Γυμνάσιο μόνον από το 2016-17 έως το 2020-21. Σήμερα, λειτουργούν 25 διαπολιτισμικά σχολεία: 13 Δημοτικά, 8 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Παρατηρήσαμε, όμως, ότι τα σχολεία που χαρακτηρίζονται ως “διαπολιτισμικά”, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν είναι πάντα τα αυτά. Προφανώς ο χαρακτηρισμός τους (και ο αποχαρακτηρισμός τους) μεταβάλλεται ανάλογα με το πλήθος των αλλόγλωσσων μαθητών που κατ’ έτος εγγράφονται σε αυτά, γεγονός το οποίο πρέπει να προκαλεί δυσκολίες στις απαιτήσεις που έχουμε από τους εκπαιδευτικούς και στον γενικότερο προσανατολισμό των διαπολιτισμικών σχολείων. Από την άποψη της γεωγραφικής τους κατανομής, τα διαπολιτισμικά σχολεία εντοπίζονται (διαχρονικώς) στην περιοχή της Ροδόπης/Σαπών, Θεσσαλονίκης και ευρύτερης περιοχής, Αθηνών και ευρύτερης περιοχής, Ιωαννίνων, Κοζάνης και Χανίων.

3. Αριθμητικά στοιχεία αλλοδαπών αλλόγλωσσων μαθητών

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (απογραφή 2011), επί συνόλου 10.815.197 ατόμων, οι 911.929 δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα (8.4% του συνόλου των απογραφέντων). Ο μαθητικός πληθυσμός με μεταναστευτικό υπόβαθρο, επί 20 χρόνια, και μέχρι την προηγούμενη δεκαετία ολοένα και αυξανόταν. Ο συνολικός αριθμός των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών κυμαίνεται ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, τόσο στο διεθνές όσο και το ελληνικό περιβάλλον. Ενώ μέχρι το 2011-12 ο αριθμός αυτών έβαινε συνεχώς αυξανόμενος (80.000 μαθητές το 2012), την τελευταία δεκαετία σημειώνεται μεν μείωση αλλά παράλληλα αυξομειώνεται: το 2016-17 καταγράφονται 50.626 μαθητές, το 2017-18 μόλις 23.900 μαθητές, και το 2020-21 33.440 μαθητές, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση να σημειώνεται στην περιφέρεια Αττικής (27.6%: 9.258 μαθητές), ακολουθούμενη από την περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας (21.12%: 7.065 μαθητές), ενώ το 2016-17 είχαμε ποσοστό 32.6% (16.541) μαθητών στην Αττική και 19.3% (9.776) στην Κεντρική Μακεδονία. Ποσοστιαία, λοιπόν, φαίνεται πως η Αττική κρατά σταθερά τα σκήπτρα της υψηλότερης

συγκέντρωσης αλλοδαπών μαθητών (Στοιχεία του ΥΠΑΙΘ-Γενική Διεύθυνση Ψηφιακών Συστημάτων, Υποδομών και Εξετάσεων από το σχολικό έτος 2016-17 κ.ε.)

Η δε κατανομή των μαθητών ως προς τις χώρες προέλευσης παρουσιάζεται ως εξής (κατά φθίνουσα σειρά): το 2020-21: αλβανικής καταγωγής 23.819 μαθητές (71.22%), συριακής καταγωγής 1.476 (4.41%), αφγανικής 1.255 (3.75%), ρουμανικής 949 (2.83%), βουλγαρικής 923 (2.76%), ιρακινής 819 (2.44%), ινδικής 535 (1.59%), γεωργιανής 500 (1.49%), και άλλων χωρών προέλευσης με μικρότερα ποσοστά. Ενώ για το 2016-17 η προέλευση των μαθητών είχε ως εξής: αλβανικής καταγωγής 40.069 μαθητές (79.14%), βουλγαρικής 1.956 (3.8%), ρουμανικής 1.813 (3.6%), συριακής 989 (1.95%), ινδικής 712 (1.40), γεωργιανής 663 (1.30%), πακιστανικής 371 (0.73%), μολδαβικής 355 (0.70%), αφγανικής 215 (0.42%), και άλλων χωρών. Συνολικά, για το 2020-21 αναφέρονται 119 χώρες προέλευσης και για το 2016-17 118 χώρες, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρέχει κάθε σχολείο (σημειωτέον ότι στους σχετικούς καταλόγους, εμφανίζονται διπλο-/τριπλοεγγεγραμμένες κάποιες χώρες προέλευσης). Από τα ανωτέρω στοιχεία μας αφενός διαφαίνεται η μείωση του αριθμού των αλβανικής καταγωγής μαθητών –σε διάστημα 5 χρόνων μειώθηκαν κατά το ήμισυ σχεδόν– διατηρώντας, όμως, ταυτόχρονα την απόλυτη κυριαρχία μεταξύ των άλλων χωρών προέλευσης αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα και αφετέρου η ποικιλία χωρών προέλευσης από όλη την υφήλιο μας προϊδεάζουν για την ποικιλία των μητρικών γλωσσών των σημερινών αλλοδαπών μαθητών.

4. Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών

4.1. Αριθμητικά στοιχεία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν δεκάδες διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΑΙΘ, κατά το σχολικό έτος 2010-11, καταμετρώνται 33 διαφορετικές “μεγάλες” μητρικές γλώσσες, και άλλες οι οποίες δεν κατονομάζονται, εμφανιζόμενες στους σχετικούς πίνακες ως “λοιπές” ή “άγνωστες”. Είναι σαφές ότι από τον κατάλογο αυτόν απουσιάζουν γλώσσες, ποικιλίες και διάλεκτοι τις οποίες θα ανέμενε κανείς να δει, σύμφωνα με τις χώρες προέλευσης των μεταναστών (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 54· Χατζηδάκη, 2020, σ. 195). Από τις προαναφερθείσες γλώσσες και σε συνδυασμό με τα αριθμητικά στοιχεία των ανωτέρω απογραφέντων, η Αλβανική, Βουλγαρική, Ρουμανική, οι ομιλούμενες στο Πακιστάν Ουρντού, Παντζαμπί, Παστού και η Γεωργιανή θεωρούμε ότι συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών. Σύμφωνα δε με μια από

τις δράσεις του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών» οι αλλοδαποί ανέφεραν 100 περίπου “γλώσσες και διαλέκτους” ως “μητρικές γλώσσες” (Χατζηδάκη, 2020, σ. 194· Ρεβυθιάδου, 2015). Σημειωτέον δε ότι η “άλλη γλώσσα” που χρησιμοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι μία αλλά περισσότερες (με διαφορετικά επίπεδα ευχέρειας και για διαφορετικούς σκοπούς) (Χατζηδάκη, 2020, σ. 195). Ουδεμία πρόβλεψη υπάρχει για τη συστηματική διδασκαλία των γλωσσών αυτών.

4.2. Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών

Παρά τα θετικά αποτελέσματα πολυάριθμων ερευνών σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών μεταναστών τόσο ως γνωστικού αντικειμένου όσο και ως μέσου διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της διγλωσσίας των μαθητών, δύσκολα βρίσκονται εκπαιδευτικοί που να εργάζονται προς αυτήν την κατεύθυνση και ακόμη πιο δύσκολα η Πολιτεία δέχεται τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας μέσα στο σχολείο (Παπαδοπούλου, 2009). Το κενό της ελληνικής πολιτείας ως προς τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών έρχονται να το καλύψουν αποκλειστικά σχεδόν α) είτε τα προγράμματα ΕΣΠΑ που αναλαμβάνουν τα ελληνικά πανεπιστήμια, είτε β) ο ίδιος ο γονέας μετανάστης, ο οποίος με ίδια μέσα ή/και μέσω της σύστασης πολιτιστικών συλλόγων και διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους κόλπους αυτών προσπαθεί όχι μόνον να διατηρήσει την καθημερινή χρήση της μητρικής γλώσσας, αλλά και να προωθήσει τον γραμματισμό των παιδιών του στην ακαδημαϊκή γνώση της γλώσσας του σε συνδυασμό με την καλή γνώση της Ελληνικής (Σκούρτου, 2011). Είναι αποδεδειγμένο ότι μέσω της γλωσσικής συνειδητοποίησης/επίγνωσης ενισχύεται η εστίαση στο Νόημα, ο κριτικός γραμματισμός, δηλαδή, και μέσω της γλωσσικής συνειδητοποίησης ενισχύεται όχι μόνον η εκμάθηση της γλώσσας αλλά και η αίσθηση της ταυτότητας του μαθητή (Σκούρτου, 2011), καθώς και η αυτοπεποίθηση των αλλόγλωσσων μαθητών (Σαμαρά, 2014, σ. 45).

Τα “κοινοτικά σχολεία”, που λειτουργούν σε εθελοντική βάση και εξυπηρετούν συγκεκριμένες γλωσσικές, θρησκευτικές ή πολιτιστικές κοινότητες, κυρίως μέσω της διδασκαλίας της εθνοτικής γλώσσας (Σκόδρα, 2014), αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας την προσπάθεια γλωσσικής και εθνοτικής συνειδητότητας των παιδιών των μεταναστών (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 55). Στην Ελλάδα λειτουργούν αρκετά τέτοια “κοινοτικά σχολεία” ή “τμήματα διδασκαλίας εθνοτικών γλωσσών” σε πολλές περιοχές για τα οποία

υπάρχουν ποσοτικά στοιχεία που χρειάζονται επικαιροποίηση και ελάχιστα ποιοτικά στοιχεία (σε εξέλιξη σχετική έρευνα: Γογωνάς, Κέντρο Αριστείας ΕΚΠΑ «Πολυγλωσσία και Γλωσσική Πολιτική», <http://elp.enl.uoa.gr/>).

4.3. Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών: Ο ρόλος του Νηπιαγωγείου

Όσον αφορά τη διδασκαλία αυτή καθαυτή των μητρικών γλωσσών, ή καλλίτερα τη χρηστική εμπλοκή των μητρικών γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση, θεωρούμε πως η αρχή μπορεί να γίνει με τη φοίτηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Φαίνεται πως η αντίληψη των νηπιαγωγών ως προς την εμπλοκή της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση των παιδιών, αρχίζει συν τω χρόνω να μεταστρέφεται υπέρ αυτής. Σύμφωνα με τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών (Σταμούλη, 2019), 6 στους 12 ερωτώμενους νηπιαγωγούς, με μικρότερη ή μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία, αλλά με “μεγάλη κατανόηση του φαινομένου”, από νησιωτικές και ηπειρωτικές περιοχές της Ελλάδας (Σταμούλη, 2019, σσ. 52, 55), σε αντίθεση με ό,τι ίσχυε προ μιας εικοσαετίας ή και δεκαετίας, υποστηρίζουν την ένταξη της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αναγνωρίζοντας την αλληλεξάρτηση των γλωσσών του νηπίου, παρά τις όποιες τυχόν δυσκολίες προκαλεί το εγχείρημα αυτό, δυσκολίες προερχόμενες κυρίως από τους γονείς είτε ημεδαπών είτε αλλοδαπών παιδιών –σε αντίθεση με παλαιότερες απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών έχει ανασταλτικό χαρακτήρα στην ανάπτυξη της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Σταμούλη, 2019, σ. 99· Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 59). Από την άλλη πλευρά, σχεδόν όλοι ήσαν πρόθυμοι να προτείνουν εκπαιδευτικές πρακτικές που θα βοηθούσαν την ένταξη της μητρικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο (Σταμούλη, 2019, σσ. 97-99). Ακόμη, σχεδόν όλοι επεσήμαναν την ανάγκη να επιμορφωθούν, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε ενδεχόμενη αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος.

5. Η σχέση μεταναστών γονέων και σχολείου

5.1. Γονείς αλλόγλωσσων μαθητών και σχολείο

Η συμβολή των μεταναστών γονέων στην επιτυχή σχολική πορεία των παιδιών αποδεικνύεται από έρευνες που αναφέρονται στη συνεργασία ή μη γονέων και σχολείου (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 56.). Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν γενικότερα τη σχέση του παιδιού με το σχολείο, ενεργώντας ως “γέφυρες” μεταξύ των δύο κόσμων των παιδιών

(Young, 2012), ως “εργαλεία” για τη διατήρηση της συνοχής μεταξύ σπιτιού και σχολείου και της συνέχειας των γνώσεων του παιδιού, εκείνων των γνώσεων τις οποίες κατείχε ήδη στη μητρική του γλώσσα με εκείνες οι οποίες του παρέχονται μέσω της Ελληνικής. Το βέβαιο είναι ότι η εμπλοκή των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με την έννοια τους έμπρακτου ενδιαφέροντος για την πρόοδό τους, μόνον θετικά αποτελέσματα μπορεί να φέρει. Οι Μπέση και Γρίβα (2013, σ. 40) συνοψίζουν τα οφέλη της εμπλοκής των γονέων, τα προκύψαντα από διεθνείς και ημεδαπές έρευνες, τα οποία συνίστανται στη βελτίωση της γλωσσικής αλλά και της εννοιολογικής ανάπτυξης των παιδιών, στην ανάπτυξη κινήτρων για φοίτηση και, ως εκ τούτου, στη μείωση της σχολικής διαρροής, στην ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών και της προσαρμοστικότητάς τους στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνικοποίησή τους και από την πλευρά του δασκάλου, στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης εικόνας για το παιδί και το περιβάλλον του, ώστε να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του και να διαμορφώσει νέες στρατηγικές διδασκαλίας.

5.2. Γονείς αλλόγλωσσων μαθητών και εκπαιδευτικοί

Δυστυχώς, πολλές φορές το ενδιαφέρον των μεταναστών γονέων εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως παρέμβαση στο εκπαιδευτικό του έργο, με αποτέλεσμα την αρνητική διάθεση αυτών σε μια πιθανή συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών. Ας μην λησμονούμε ότι το οικογενειακό περιβάλλον συχνά κατηγορείται από τους εκπαιδευτικούς ως “ελλειμματικό” και ως υπεύθυνο για τη σχολική αποτυχία των παιδιών (Συγκιρίδου, 2012). Ακόμη και σε πρόσφατες έρευνες, όπως αυτή των Αγγελουπούλου και Μάνεση (2017, σ. 231), αναδεικνύεται πως ειδικά οι άνδρες εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης πιστεύουν περισσότερο από ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους ότι οι αντιδράσεις των γονέων αποτελούν εμπόδια στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην τάξη.

Τελευταίες δε έρευνες, στο πλαίσιο των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), αποδεικνύουν πως ευαισθητοποιημένοι και επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ικανοί να εφαρμόσουν πολιτισμικά κατάλληλες προσεγγίσεις προς τους (πρόσφυγες) γονείς, μπορούν να ανατρέψουν το σύννηθες “ψυχρό κλίμα” μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Μπαρμπουδάκη, Βίτσου & Γκαϊνταρτζή, 2019, σ. 142): για να σφυρηλατηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών θα πρέπει ο εκπαιδευτικός, παρά τις προφανείς δυσκολίες που προκύπτουν κυρίως από την αντίληψη

του “προσωρινού” της διαμονής τους στην Ελλάδα και την πολιτισμική μεγάλη συνήθως απόσταση η οποία αφορά, εκτός των άλλων, και την αντίληψη του τρόπου εκπαίδευσης των παιδιών, να “ενδυναμώσει” τον γονέα, να καταλύσει τις σχέσεις ‘εξουσίας’ μεταξύ των δύο μερών (βλ. και Androulakis, Gkaintartzi, Kitsiou & Tsioli, 2016). Συνεπώς, είναι απαραίτητη, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, πράγμα το οποίο θα επιτευχθεί αφής στιγμής αρθεί στην πράξη η παρατηρούμενη εκατέρωθεν επιφυλακτικότητα.

6. Σχολική επίδοση, σχολική διαρροή

6.1. Σχολική διαρροή

Τα αριθμητικά στοιχεία είναι αποκαλυπτικά της διαρροής των μεταναστών μαθητών από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη. Συγκεκριμένα, τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής σημειώνονται από την πρωτοβάθμια προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τη διαρροή των αγοριών να είναι μεγαλύτερη από αυτή των κοριτσιών (44.9%, στοιχεία του 2011, Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 58). Το δυστύχημα είναι πως τα πλέον πρόσφατα αριθμητικά στοιχεία δείχνουν ότι τίποτε δεν έχει αλλάξει ως προς το πρόβλημα της διαρροής των αλλοδαπών μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Από τα εν λόγω στοιχεία συμπεραίνουμε πως το 2016-17 η διαρροή από το Δημοτικό προς το Γυμνάσιο ανέρχεται στο 51.5% και από το Γυμνάσιο προς το Λύκειο στο 69.3%, ενώ κατά το 2020-21, η διαρροή από το Δημοτικό προς το Γυμνάσιο ανέρχεται στο 63% και από το Γυμνάσιο προς το Λύκειο στο 55%.

Να σημειώσουμε πως η πιθανή μετακίνηση των οικογενειών αλλοδαπών (είτε μεταναστών είτε προσφύγων) προς άλλες χώρες δικαιολογεί μεν το μεγάλο ποσοστό διαρροής των μαθητών, αλλά αναρωτιόμαστε μήπως ταυτόχρονα αναδεικνύει τη “χαώδη” θα λέγαμε κατάσταση η οποία επικρατεί ως προς το μέλλον της ζωής των οικογενειών των μαθητών αυτών, σε σημείο που η τακτική φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο να μην είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους. Ο προβληματισμός αυτός ενισχύεται από το γεγονός ότι οι αιτούντες άσυλο μαθητές (πρόσφυγες) είναι κατά πολύ λιγότεροι από τους αλλοδαπούς (μετανάστες και πρόσφυγες) μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, συνάγεται, ως εκ τούτου, πως το προσωρινόν της διαμονής τους στην Ελλάδα προφανώς επηρεάζει αρνητικά την τακτική φοίτηση των παιδιών των οικογενειών αυτών. Το 2016-17, οι αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα είναι 1.204/2.37% (σε

σύνολο 50.226 μαθητών), με τους υψηλότερους αριθμούς να σημειώνονται σε οικογένειες προερχόμενες από τη Συρία (616), το Αφγανιστάν (305), το Ιράκ (131) και το Πακιστάν (31), ενώ για το 2020-21 οι αιτούντες άσυλο ανέρχονται σε 2.941/8.79% (σε σύνολο 33.440 μαθητών) και οι αντίστοιχες οικογένειες προέρχονται από το Αφγανιστάν (1.329), τη Συρία (594), το Ιράκ (295), την Τουρκία (147) και το Πακιστάν (85)¹.

6.2. Σχολική επίδοση

Παρά την έλλειψη κρατικών στοιχείων, σχετικές έρευνες τεκμηριώνουν την ανισότητα στις επιδόσεις μεταξύ αλλοδαπών (και παλιννοστούτων) και Ελλήνων μαθητών, με τους αλλοδαπούς να σημειώνουν τους χαμηλότερους βαθμούς. Οι χαμηλότεροι βαθμοί σημειώνονται σύμφωνα με κάποιες έρευνες μεταξύ εκείνων των αλλοδαπών οι οποίοι άρχισαν τον εγγραμματισμό τους στην Ελλάδα, ενώ σύμφωνα με κάποιες άλλες μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών που είχαν ήδη φοιτήσει στη χώρα τους (Σκούρτου, 2011). Επίσης, σε σχετικές έρευνες (2010-11) απεκαλύφθη πως ακόμη και μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (το μεγαλύτερο πλέον ποσοστό των αλλογλώσσων μαθητών έχουν –πλέον– γεννηθεί στην Ελλάδα) ή ήρθαν σε νηπιακή ηλικία σε αυτήν κρίθηκαν ότι δεν έχουν επαρκώς ανεπτυγμένη ελληνομάθεια, με αποτέλεσμα να εντάσσονται σε Τάξεις Υποδοχής (Χατζηδάκη, 2020, σ. 193). Η αδυναμία της εκπαιδευτικής πολιτικής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διγλωσσική και διαπολιτισμική παιδαγωγική στις μικτές τάξεις, οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποστήριξης (όπως κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια), η άσχημη κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογενείας η οποία στερεί από τα παιδιά την επιπλέον βοήθεια για την επιτυχή περαίωση των σπουδών τους (Λυκίδη, 2012), επιπροστίθενται στο ήδη “σαθρό” κοινωνικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών, περιορίζουν την εκπαιδευτική εμπειρία τους και αναπαράγουν τις ανισότητες εις βάρος τους (Μάρκου, 2012 στο Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 58).

Όλα, τελικώς, φαίνεται να εξαρτώνται από την επιτυχή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Διεθνώς όμως, η επιτυχής ένταξη εξαρτάται από μια σειρά βασικών κριτηρίων, τα οποία δεν φαίνεται να πληρούνται στο πλαίσιο της ελληνικής, όπως και

¹ Στοιχεία του ΥΠΑΙΘ - Γενική Διεύθυνση Ψηφιακών Συστημάτων, Υποδομών και Εξετάσεων από το σχολικό έτος 2016-17 κ.ε.

γενικότερα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής, πραγματικότητας (Κεσίδου, 2010 στο Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 58).

7. Οι εκπαιδευτικοί και οι αλλόγλωσσοι μαθητές

7.1. Τα “Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”

Οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές και τους γονείς τους από κοινού με στοχευμένη δράση από την Πολιτεία συνιστούν τους πυλώνες εκείνους οι οποίοι δύνανται να εξασφαλίσουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για την παιδεία των παιδιών των μεταναστών. Ως προς το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ελληνική πολιτεία το 2016 μετατρέπει δια νόμου (Ν. 4415/2016) τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (1996), τα οποία είχαν υποστεί σκληρή κριτική λόγω του αφομοιωτικού τους χαρακτήρα, σε “Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”, τα οποία σύμφωνα με τον νόμο θεσπίστηκαν με σκοπό τη συνεργασία των ΑΕΙ με τα σχολεία αυτά ώστε να εφαρμόζονται σε πειραματική βάση ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και απώτερο στόχο την περαιτέρω γενίκευσή τους στα λοιπά σχολεία (Χατζηδάκη, 2020, σ. 198). Η σωστή αυτή κίνηση, όμως, δεν φαίνεται να έχει υλοποιηθεί, επί του παρόντος τουλάχιστον. Συνεπώς, το μόνο που εξακολουθεί να παραμένει (και σήμερα) ως κύριο μέτρο για την εκπαιδευτική ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι η φοίτησή τους σε Τάξεις Υποδοχής (Χατζηδάκη, 2020, σ. 199).

7.2. Οι Τάξεις Υποδοχής

Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), οι οποίες πρωτοθεσπίστησαν τη δεκαετία του 80, το 1999 λαμβάνουν τη μορφή “ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης” (Υ.Α./1999) με τέσσερεις επιμέρους μορφές εκπαιδευτικής στήριξης και με αυτή τη μορφή λειτούργησαν μέχρι το 2010.¹ Έκτοτε, λειτουργούν στο πλαίσιο του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ο οποίος όμως θεσμός φαίνεται προβληματικός καθότι όχι μόνον δεν έχει αλλάξει κάτι επί της ουσίας σε σχέση με την προηγούμενη οργάνωση, αλλά επιπλέον, για τις Τ.Υ. των ΖΕΠ δεν υπάρχουν σαφείς

¹ Περιεκτική αναφορά στα διαχρονικά μέτρα για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και προτάσεις για βελτίωση του τρόπου εφαρμογής αυτών στο Χατζηδάκη (2020, σσ. 196-210).

οδηγίες ούτε ως προς τις ελάχιστες προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας, ούτε ως προς τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας ανά γλωσσοδιδακτικό σκοπό και της στήριξης των μαθητών ανάλογα με την ηλικία, το μαθησιακό επίπεδο, την κινητοποίηση των παιδιών στις δραστηριότητες του μαθήματος, συνιστώσες οι οποίες θα έπρεπε να καθοδηγούν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών (Χατζηδάκη, 2020, σσ. 201-202). Αποτέλεσμα αυτού, στην πράξη οι εκπαιδευτικοί να πράττουν κατά το δοκούν, απασχολούμενοι βάσει του ωραρίου τους και όχι βάσει των αναγκών των μαθητών, σύμφωνα, στην καλλίτερη περίπτωση, με την εμπειρία τους, και χωρίς να έχουν τη βοήθεια και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τυπικών τάξεων.

Σε σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται δίβουλοι ως προς τη θέση και τον ρόλο της μητρικής γλώσσας στη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους. Από τη μία πλευρά γενικότερα αναγνωρίζουν τα αγαθά της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας, από την άλλη όμως δεν της αναγνωρίζουν κάποιο ρόλο στη μαθησιακή ανάπτυξη του αλλόγλωσσου μαθητή ούτε σκέπτονται ως εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν την ύπαρξή της ή ακόμη να προωθήσουν τη διδασκαλία της (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015). Αμφιβολία, δυσπιστία, σύγχυση και αντικρουόμενες ιδέες χαρακτηρίζουν, όπως διεθνώς έτσι και στον ελληνικό χώρο, τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 59). Ως προς τη διδασκαλία της Ελληνικής, ειδικότερα, σε σχετικές έρευνες (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017, σ. 231), διαφαίνεται μεν σαφώς η θετική επίδραση που ασκεί η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής ώστε να υιοθετούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όμως, όπως διαπιστώνει η Χατζηδάκη (2020, σ. 204), υπάρχουν ακόμη ασαφή ζητήματα τα οποία καθιστούν αναποτελεσματική την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σχετικά με α) ένα σαφές, σταθερό και θεσμοθετημένο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε Τ.Υ., β) τα προτεινόμενα σχετικά εκπαιδευτικά υλικά και γ) τα διαγνωστικά τεστ για τη διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας των αλλόγλωσσων μαθητών (Χατζηδάκη, 2020, σσ. 215-219).

7.3. Η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων

Το πλέον πρόσφατο από τα σχετικά εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία κλήθηκε να αντιμετωπίσει η ελληνική πολιτεία ήταν η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων (Χατζηδάκη, 2020, σσ. 210-215), ανάγκη η οποία πρόδηλα εμφανίστηκε από το 2015 και εξής. Τα παιδιά αυτά, παιδιά με έντονα τραυματικές εμπειρίες, παιδιά που θεωρούν τη

διαμονή τους στην Ελλάδα προσωρινή, που παρέμειναν επί χρόνια εκτός σχολικής πραγματικότητας, με άφιξη στην Ελλάδα διαφορετικές χρονικές στιγμές, συνιστούν έναν ιδιαίτερο μαθητικό πληθυσμό ο οποίος αντιμετωπίστηκε από την Πολιτεία με ξεχωριστού είδους εκπαιδευτική προσέγγιση, και όχι με συμφοίτηση στα τυπικά σχολεία. Τα μέτρα τα οποία προκρίθηκαν το 2016 (ΚΥΑ 180647/2016) είναι τα εξής: α) ανάπτυξη προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ), β) σύσταση ΔΥΕΠ για παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν σε ΚΦΠ και γ) ένταξη των παιδιών στα τυπικά σχολεία, με την υποστήριξη των Τ.Υ. σε πρωινές ζώνες, για τα παιδιά που διαμένουν στον αστικό ιστό. Η αποτίμηση της λειτουργίας των μέτρων τον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους ανέδειξε τις αδυναμίες, τα προβλήματα, τόσο σε επίπεδο διδασκόντων όσο και σε επίπεδο συνθηκών εκπαίδευσης, και τη χαμηλή αποτελεσματικότητά τους.

Σε σχετική με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων στην Πάτρα έρευνα για την κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018, σ. 119), ανεδείχθησαν οι εξής σημαντικές διαπιστώσεις: α) η ένταξη των παιδιών-προσφύγων στις σχολικές μονάδες έχει επιτευχθεί «λίγο» έως «καθόλου» (μεγάλα τα ποσοστά διαρροής), β) η στάση των εκπαιδευτικών για τη συνύπαρξη παιδιών ελληνικής καταγωγής ή μη είναι θετική, γ) οι γονείς των ημεδαπών μαθητών αντιμετωπίζουν λιγότερο θετικά την παρουσία των παιδιών προσφύγων στις ελληνικές σχολικές τάξεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, δ) τα παιδιά πρόσφυγες προτιμούν τη συντροφιά των ημεδαπών μαθητών αλλά δεν αρέσκονται στο να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου, ε) είναι απαραίτητη η ενίσχυση των γνώσεων των ημεδαπών μαθητών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, στ) ο ρόλος των διδασκόντων είναι σημαντικός ως προς την αντιμετώπιση των παιδιών προσφύγων και το ότι είναι απαραίτητη η προετοιμασία τους μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και θετικής αναγνώρισης των παιδιών-προσφύγων, ώστε να αποφευχθούν τυχόν αρνητικά συναισθήματα (αυτών) απέναντι στα παιδιά αυτά, ζ) ωφέλιμη κρίνεται για τους μαθητές ημεδαπούς και πρόσφυγες (και για την κοινωνία ολόκληρη) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια και προγράμματα ανταλλαγής γνώσεων και «καλών πρακτικών» με άλλα σχολεία, καθώς επίσης και η ύπαρξη διερμηνέων, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων στα σχολεία, η) καθίσταται αναγκαία η εξέλιξη των εθνικά προσδιορισμένων εκπαιδευτικών συστημάτων και ο επαναπροσδιορισμός των μονογλωσσικών εκπαιδευτικών

προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής προσέγγισης, και, τέλος, θ) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους), ειδικά ηλικίας κάτω των 40 ετών κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου, αντιμετωπίζουν θετικότερα και αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από δίγλωσσα περιβάλλοντα.

Σημειωτέον ότι παρά τη μείωση του αριθμού των εισερχομένων στην Ελλάδα προσφύγων κατ' έτος, ο αριθμός αυτών εξακολουθεί να είναι μεγάλος: το 2019 είχαμε περίπου περισσότερους από 100.000 εισελθόντες (μείωση γύρω στο 20% από το 2018), εκ των οποίων το 29.2% ήταν παιδιά (Χατζηδάκη, 2020, σ. 213). Βάσει των ανωτέρω στοιχείων, η Πολιτεία οφείλει να σχεδιάσει συστηματική, συνεπή και αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των προσφύγων, όπως και για τα παιδιά των μεταναστών και παλιννοστούντων.

Σήμερα, η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών έχει κατά πολύ βελτιωθεί, όμως μεγάλος αριθμός παιδιών προσφύγων παραμένει ακόμη εκτός οποιουδήποτε εκπαιδευτικού πλαισίου (Χατζηδάκη, 2020, σ. 214). Τα αριθμητικά στοιχεία έρχονται να επιβεβαιώσουν τη διαφαινόμενη αυτή βελτίωση, ως προς τη συμμετοχή στις ΔΥΕΠ των μικρών παιδιών, τουλάχιστον, των οικογενειών προσφύγων: το 2016-17 είχαμε 12 νήπια να μετέχουν στις ΔΥΕΠ, 1.930 μαθητές στα Δημοτικά και 760 μαθητές στα Γυμνάσια, ενώ το 2020-21 φοιτούν σε ΔΥΕΠ 1.402 νήπια, 1.872 μαθητές στα Δημοτικά και 491 στα Γυμνάσια (Στοιχεία του ΥΠΑΙΘ-Γενική Διεύθυνση Ψηφιακών Συστημάτων, Υποδομών και Εξετάσεων από το σχολικό έτος 2016-17).

8. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Αγγελόπουλου και Μάνεση (2017, σ. 233), ναι μεν η χρησιμότητα της επιμόρφωσης είναι αναντίρρητη, όμως η επιμόρφωση από μόνη της δεν είναι αρκετή για την αλλαγή των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, όπως και για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη καθώς παρεμβαίνουν και άλλοι παράγοντες όπως: α) το είδος της επιμόρφωσης, β) το Αναλυτικό Πρόγραμμα, γ) η προσωπική τους θεωρία για τη σχολική τάξη, δ) η δύναμη της συνήθειας, ε) η ψευδαίσθηση του επαγγελματισμού και οι πρακτικοί τρόποι αντιμετώπισης της καθημερινότητας στ) η σχολική αυτονομία ως μέσο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, ζ) η σχολική κουλτούρα, η) η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, θ) ο μετασχηματισμός της

θεωρητικής γνώσης σε διδακτική πράξη, καθώς και ι) ο μετασχηματισμός της ατομικής και άρρητης γνώσης σε κοινή συναντίληψη, κ.ά.

Η έρευνα σχετικά με την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα δια-/πολυ-πολιτισμικότητας έχει δώσει τόσο διεθνώς όσο και στον ελληνικό χώρο εξαιρετικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα, μεταξύ των οποίων, κατά τη γνώμη μας, ξεχωρίζει η έννοια της “διαπολιτισμικής δεξιότητας”, δεξιότητα την οποία οφείλει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός και η οποία, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας θα μπορούσε να οριστεί «ως η ικανότητα αποτελεσματικής διάδρασης σε πολιτισμικά ετερογενείς ομάδες, δηλαδή ως η ικανότητα ελεύθερης αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς σε καταστάσεις διαπολιτισμικής διάδρασης με σκοπό την αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή» (Σταυρίδου-Bausewein, 2012 στο Σελλά-Μάζη, 2015, σ. 60). Θεωρούμε ότι η εν λόγω δεξιότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να δυναθεί ο εκπαιδευτικός να αφομοιώσει όλη την περαιτέρω θεωρητική κατάρτιση. Στις τελευταίες έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως η διγλωσσία βγαίνει από την “αφάνειά” της εφόσον παρατηρείται διευρυμένη αποδοχή της χρήσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών, παραμένει όμως η αμφιβολία ως προς την επίδραση της διγλωσσίας στον μαθητή μέσα στη σχολική τάξη (Αβραμίδου, 2012). Προς επιβεβαίωση των ανωτέρω, στην έρευνα των Αγγελούπουλου και Μάνεση (2017, σσ. 231, 233), διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αντιλαμβάνονται περισσότερο στερεοτυπικά τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, πράγμα που τους οδηγεί στην υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών (εξωδιδακτικών και εξωδιαπολιτισμικών) για την κάλυψη των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, τα ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη μεγάλη ευθύνη που τους αναλογεί για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών. Σε κάθε περίπτωση όμως, είναι θετικό ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης της μητρικής γλώσσας όπως και του πολιτισμικού φορτίου που αυτή ενέχει για τον πολιτισμό των μαθητών αυτών, στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Θετικό είναι, επίσης, το ότι έχουν πολλαπλασιαστεί τα σχετικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών με αντικείμενο σπουδών την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων μαθητών και την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, παρ’ όλα αυτά, κατά τη γνώμη μας οι σχετικές μεταπτυχιακές σπουδές ή τα επιμορφωτικά σεμινάρια δεν αρκούν.

Χρειάζεται να θεσμοθετηθούν προπτυχιακά προγράμματα σπουδών αμιγώς αφιερωμένα στην εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλαδή, και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Σελλά & Μπατσαλιά, 2001), ειδικά στα πανεπιστήμια που εδρεύουν στις γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας όπου παρουσιάζεται μεγάλη συγκέντρωση παιδιών μεταναστών και προσφύγων (Θράκη, Μακεδονία, Ήπειρο και Αττική) για να είμαστε σε θέση να ισχυριζόμαστε πως θέτουμε γερά θεμέλια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα κληθούν να διδάξουν αυτά τα παιδιά.

Είναι γεγονός, πάντως, πως όσο βαθαίνει στον χρόνο η φοίτηση των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο και πολλαπλασιάζονται οι εμπειρίες τόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται καλύτερα τη σπουδαιότητα του ρόλου τους, με αποτέλεσμα τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλοδαποί μαθητές, σύμφωνα με μαρτυρίες των ιδίων των εκπαιδευτικών, να έχουν την ίδια αντιμετώπιση και τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης στα αγαθά της εκπαίδευσης (Λυκίδη, 2012). Προσοχή, όμως, πρέπει να δοθεί στην αντίληψη “ίσες ευκαιρίες για όλους” στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Όπως, ορθώς, αναφέρεται στο Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης (2004, σ. 63) για να μην καταλήξουμε σε άνιση μεταχείριση των αλλόγλωσσων μαθητών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις μάθησης, όπως αυτές διαμορφώνονται «μέσα από την ιδιαιτερότητα των πολιτισμικών και γλωσσικών τους κεφαλαίων, καθώς και από την ιδιαιτερότητα της κοινωνικής τους θέσης».

9. Συζήτηση

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η σε συγχρονικό επίπεδο παρατηρούμενη στους κόλπους των μεταναστών (και προσφύγων) πρώτης και δεύτερης γενιάς «σύγχρονη διγλωσσία». Επειδή, βρισκόμαστε στο λυκαυγές, της ιστορικής πορείας που πρόκειται να διαγράψουν οι γλώσσες των μεταναστών, καθώς και τα παιδιά των μεταναστών, περιοριζόμαστε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στα εκπαιδευτικής φύσεως ζητήματα που απασχολούν όλους τους εμπλεκομένους σε αυτό το εξαιρετικά ενδιαφέρον δίκτυο της γλωσσικής πραγματικότητας που ονομάζεται «διγλωσσία», ώστε να προλάβουμε, ει δυνατόν, τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και τα τυχόν απορρέοντα από την απώλειά της κοινωνιογλωσσικά προβλήματα, προωθώντας παράλληλα τη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας κοινωνικοποίησης και ένταξης στην ελληνική κοινωνία. Στο σημείο αυτό, θα θέλαμε να θίξουμε το θέμα το οποίο αφορά την προοπτική της ένταξης των δίγλωσσων

μαθητών ως ενηλίκων πλέον στην ελληνική κοινωνία. Δεδομένου ότι όλη η ακαδημαϊκή κοινότητα μεριμνά –επί μία εικοσαετία και πλέον– για την αντιμετώπιση των πάσης φύσεως δυσκολιών ένταξης των αλλόγλωσσων παιδιών στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θεωρούμε πως σήμερα χρήσιμο θα ήταν να διερευνήσουμε, τί συμβαίνει με εκείνα τα αλλόγλωσσα –δίγλωσσα ή πολύγλωσσα– παιδιά τα οποία επέτυχαν στο σχολείο. Η επιτυχής ένταξή τους στο σχολείο τους βοηθά να ενταχθούν και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Η ελληνομάθειά τους συνεχίζει να καλλιεργείται εντός του πλαισίου του πανεπιστημίου, αυτή τη φορά; Πώς εξελίσσεται η διγλωσσία τους; Ποια η χρήση των γλωσσών τους εντός και εκτός πανεπιστημίου ως ενηλίκων πλέον; Η τριτοβάθμια εκπαίδευση συμβάλλει και επιδρά στη χρήση των γλωσσών και τη στάση των διγλωσσων έναντι αυτών; Ποιοι είναι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι φοιτητές; Είναι εφικτή η χαρτογράφησή τους; Ποια γλωσσική και πολιτισμική “ταυτότητα” έχουν διαμορφώσει; Κατά πόσον η φοίτηση σε ελληνόφωνο ακαδημαϊκό ίδρυμα μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο γλωσσικής και κοινωνικής ένταξης στην ελληνική/ελληνόφωνη πραγματικότητα; Η εν εξελίξει έρευνα που έχουμε αναλάβει με συναδέλφους από το ΕΚΠΑ και το ΑΠΘ με θέμα «Δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι φοιτητές και φοιτήτριες ελληνικών πανεπιστημίων: Χρήση γλωσσών και στάση ομιλητών έναντι της Ελληνικής και των άλλων εν χρήσει γλωσσών» αποσκοπεί στο να διερευνήσει τα ανωτέρω ζητήματα τα οποία θεωρούμε πως συνιστούν αποφασιστικής σημασίας παράγοντες για την ενεργό ένταξη των δίγλωσσων/πολύγλωσσων νέων ενηλίκων (φοιτητών) στην ελληνόφωνη κοινωνία. Στον κατωτέρω σύνδεσμο το σχετικό ερωτηματολόγιο: <https://forms.gle/WcSQruumyiHbiyjd7>.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδου, Β. (2012). Διαχείριση συγκρούσεων στην εκπαίδευση, μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών μεταναστών μαθητών: Τοποθετώντας το δάσκαλο στη θέση του διαπολιτισμικού συμβούλου. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *14ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σσ. 15-26). Πάτρα.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 228-236. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.14100>.

- Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική: διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική - Έρευνα – Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*, (σσ. 117- 125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Λυκίδη, Στ.-Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Μπαρμπουδάκη, Ε., Βίτσου, Μ., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2019). Χτίζοντας γέφυρες ανάμεσα σε σχολείο και γονείς – πρόσφυγες. Στο *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 131-144.
- Μπέση, Μ., & Γρίβα, Ε. (2013). Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 12, 39-49. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18031>.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. Στο *12ο Διεθνές Συνέδριο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 159-164. Πάτρα. Ανακτήθηκε 9 Ιουνίου 2021 από <https://bit.ly/2U7esMz>.
- Σαμαρά, Κ. (2014). *Η ενίσχυση της μητρικής γλώσσας παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο: Περιγραφή και αποτίμηση μίας καινοτομίας*, Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φλώρινα.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.16278>.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 20-70). Κάλλιπος, Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου 2021 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6345>.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, Εθνική ταυτότητα και Μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.
- Σελλά, Ε., & Μπατσαλιά, Φρ. (2001). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση ενός πανεπιστημιακού Προγράμματος Σπουδών.

- Στο *Recherches en Linguistique Grecque I. Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 99-102. Παρίσι.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., & Γκόβαρης Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση, Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*, Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ΙΜΕΠΟ, Αθήνα.
- Σταμούλη, Σ. (2019). *Ένταξη της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2010). Η διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών: ένα βασικό εφόδιο για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη και στο σχολείο. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική - Έρευνα - Πράξη*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 287-295. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Συγκιρίδου, Ευ. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου- οικογένειας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *14ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 309-322. Πάτρα.
- Στατιστική επετηρίδα της Ελλάδος (2011). Στατιστική επετηρίδα της Ελλάδος 2009 & 2010, Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), Πειραιάς.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών - Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών - Κείμενα Εργασίας 2008/19. Αθήνα. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου 2021 από <https://bit.ly/3dzPewv>.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά - Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., & Tsioli, S. (2016). Parents-Schools' Communication and Albanian as a Heritage Language in Greece. In P.P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 1-18). Springer International Handbooks of Education. doi: 10.1007/978-3-319-38893-9.

- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). ‘Invisible’ Bilingualism – ‘Invisible’ Language Ideologies: Greek Teachers’ Attitudes towards Immigrant Pupils’ Heritage Languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60–72.
- Schleicher, A. (2015). *Helping immigrant students to succeed in school and beyond*, OECD Publishing. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2021 από <https://bit.ly/3dBjlnl>.
- Young, A. (2012). Μιλώντας τη γλώσσα: Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Συνέδριο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου* (σσ. 132-150). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ, Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2021 από <https://bit.ly/3rPxYvN>.

Η έννοια και η εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πρακτική: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ευμορφία Κηπουροπούλου

Ειδική Επιστήμων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
kiryouroulou@gmail.com & ekiryouroulou@uowm.gr

Πέτρος Γιούρης

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MS Παιδαγωγικής
giouris@yahoo.gr

Γεωργία Κηπουροπούλου

Διδάκτορας-Ερευνήτρια ΠΔΜ & Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
georgkip@yahoo.com

Abstract

Social justice is a key component and an expression of democracy, which ensures the dignity and self – sufficiency of citizens towards all forms of pressure and injustice and it is a necessary condition in the Pedagogy of Integration. Teachers need to be interculturally aware, to have gained self awareness, to be open to change and to have a substantial knowledge of the educational content and school psychology as well. In this paper, the results of a survey of 24 primary teachers' views about the importance and the application of social justice in teaching practice will be presented. The analysis of their discourse is made through the methodological approach of Critical Discourse Analysis. Most teachers associated social justice with the acceptance of diversity and equal treatment without discrimination. References to the need for mutual respect between students and teachers were also important. They point out that the positive reflection of different cultures in the classroom will help immigrant students' integration and, consequently, the development of social justice.

Keywords: Inclusive Education, educational practice, social justice.

Περίληψη

Η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο και έκφραση της δημοκρατίας, μέσω της οποίας διασφαλίζεται η αξιοπρέπεια και η αυτάρκεια των πολιτών απέναντι σε κάθε μορφή πίεσης και αδικίας και αποτελεί απαραίτητο όρο στην Παιδαγωγική της Ένταξης. Στο πλαίσιο της εφαρμογής της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να είναι ανοιχτοί στην αλλαγή και να κατέχουν ουσιαστική γνώση του εκπαιδευτικού περιεχομένου και της σχολικής ψυχολογίας (Grant & Gillette, 2006). Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μιας πρώτης διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη νοηματοδότηση και την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στη διδακτική πράξη. Το ερευνητικό υλικό συγκεντρώθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων 25 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο λόγος των οποίων ερμηνεύθηκε με τη χρήση τεχνικών της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συσχέτισαν την κοινωνική δικαιοσύνη με την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ίση μεταχείριση χωρίς διακρίσεις. Σημαντικές

ήταν και οι αναφορές στην ανάγκη του αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Επισημαίνουν, τέλος, ότι η προβολή των διαφορετικών πολιτισμών μέσα στην τάξη μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη των παιδιών και, κατ' επέκταση, στην ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική της Ένταξης, εκπαιδευτική πρακτική, κοινωνική δικαιοσύνη.

1. Εισαγωγή

Με τη μεγάλη εισροή προσφυγικών πληθυσμών τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με την τεράστια πρόκληση να διαχειριστεί την – προσωρινή ή μόνιμη – υποδοχή και φιλοξενία σημαντικού αριθμού προσφύγων και των οικογενειών τους. Πέρα από την καταγραφή του νεοεισερχόμενου πληθυσμού, έπρεπε να ληφθεί μέριμνα άμεσα για τη στέγαση, την τροφή και την ιατρική φροντίδα αυτών των ανθρώπων. Βασική και άμεση ανάγκη δημιουργήθηκε και στον τομέα της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αρκετές χιλιάδες μεταξύ των νεοεισερχόμενων ήταν παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με στοιχεία που δημοσίευσε η Ύπατη Αρμοστεία το 2019 στην χώρα μας, οι μεταναστευτικές ροές έχουν φτάσει στο σύνολο στα 62.190 άτομα, από τα οποία τα 49.438 κατέφθασαν στη χώρα μέσω θαλάσσιων αφίξεων και 12.752 μέσω χερσαίων αφίξεων. Μέσα στο 2018 το ποσοστό των παιδιών και γυναικών προσφύγων ξεπέρασε το 59% του συνολικού μεταναστευτικού πληθυσμού που δέχθηκε η Ελλάδα.

Η είσοδος και η ένταξη των προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία αποτέλεσε και αποτελεί ένα ζήτημα, το οποίο απασχόλησε σε πολύ μεγάλο βαθμό την ελληνική πολιτεία και την εκπαιδευτική κοινότητα από το χρονικό διάστημα 2016 μέχρι και σήμερα, στη διάρκεια του οποίου εκδόθηκαν οι πρώτες υπουργικές αποφάσεις και έγιναν οι πρώτες ενέργειες για την εκπαίδευσή τους¹. Στην προσπάθεια για την ένταξη και την προετοιμασία για το μέλλον των προσφύγων που συρρέουν στην Ελλάδα η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε θεσμό υψηλής προτεραιότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα, επομένως, καλείται να βρει αποτελεσματικούς τρόπους συνεκπαίδευσης των γηγενών και προσφυγικών και μεταναστευτικών μαθητικών πληθυσμών, εστιάζοντας στη δημιουργία διαπολιτισμικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες και στον τρόπο διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον καθιστώντας μάλλον μονόδρομο τη συμπερίληψη στη σχολική κουλτούρα.

1 Η ουσιαστική αλλαγή έγινε με το Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α.159) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Έτσι, το 2016-2017 ιδρύθηκαν οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), όπου φοίτησαν πάνω από 3.240 μαθητές και μαθήτριες, το 2017-2018 ενεγράφησαν στα ελληνικά σχολεία 8.000 μαθητές και μαθήτριες με προσφυγική βιογραφία, το 2018-2019 φοίτησαν 12.480 ενώ το 2020 ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., μέσω συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στο πλαίσιο της συνέχισης της Δράσης (6,8,9).10.1δ: Ενίσχυση και ενσωμάτωση μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (2018-2022) - Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα Σχολεία-Τάξεις Υποδοχής.

2. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης περιλαμβάνει δυο διαστάσεις, την κοινωνική και την παιδαγωγική, οι οποίες και αποκλείουν τις διαδικασίες της αφομοίωσης. Στόχος τόσο κοινωνικός όσο και παιδαγωγικός είναι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές να αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πρωτεύουσες αξίες τις οποίες προεσβύει η Παιδαγωγική της Συμπερίληψης είναι η παροχή ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά καθώς και η παραδοχή και ο σεβασμός της ισότητας και της διαφορετικότητας όλων των παιδιών. Δε νοείται παιδί «μη εκπαιδευόμενο» στην τάξη (Choleva, 2017). Πρόκειται για μια νέα φιλοσοφία αλλαγής του συνόλου των διαδικασιών του σημερινού σχολείου, που περιλαμβάνει μεταρρυθμιστικές μεταβολές για το σύνολο των μαθητών και των μαθητριών και αποσκοπεί στη συμπερίληψη όλων των παιδιών (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016, σ. 157).

Για την επίτευξη μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν αρκούν απλώς στρατηγικές και συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας αλλά είναι απαραίτητο να αλλάξουν ριζικά οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι διδακτικές ώστε όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες να έχουν ευκαιρία στη μάθηση. Η ενσωμάτωση δεν αποσκοπεί μόνο στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη αλλά και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, ενθαρρύνοντας την ισότιμη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Μάμας 2014, σσ. 81-83).

Σύμφωνα με τους Florian και Black - Hawkins (2011, σ. 826) και Pantic και Florian (2015) βασική αρχή της «Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης» αποτελεί μεν η μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αναδεικνύεται δε καίριος και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην απόδοση και πρόοδο των μαθητών και μαθητριών καθώς και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως φορέων κοινωνικής αλλαγής. Στο πλαίσιο του παραπάνω μοντέλου οι

ατομικές διαφορές γίνονται αποδεκτές χωρίς να βασίζονται αποκλειστικά σε εξατομικευμένες προσεγγίσεις. Πρόκειται για μια διαδικασία επέκτασης των ήδη διαθέσιμων προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες εφαρμόζονται στο πλαίσιο της «Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης» και οι οποίες μπορούν να υποστηριχθούν από τις εκάστοτε σχολικές μονάδες ενώ απορρίπτεται η παραδοχή της ιεραρχίας των «πολλών» και των «κάποιων» εκπαιδευόμενων. Στο πλαίσιο αυτό ενεργοί φορείς στην εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρειάζεται να επιδεικνύουν συνέπεια ως «φορείς δράσης» με επίγνωση των ρόλων τους, με ικανότητα αναγνώρισης του κοινωνικού αποκλεισμού, με αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ως διλήμματα και όχι ως ελλείμματα, με διάθεση και πρακτικές συνεργασίας με άλλους φορείς ή ομάδες, όπως είναι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικές υπηρεσίες και οι οικογένειες των μαθητών. Χρειάζεται, επίσης, να προβαίνουν σε αναστοχασμό των δράσεών τους.

Από έρευνες γίνεται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν διαφορετικά τη συνύπαρξη των μαθητών, που προέρχονται από διάφορες χώρες στο σχολείο (Pickert & Chock, 1997· Leighton & Harkins, 2010· Κηπουροπούλου, 2019), ενώ παρουσιάζουν αντιφατικές απόψεις. Οι έρευνες καταλήγουν στο ότι είναι αναγκαία τόσο η αλληλεπίδραση και η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών όσο και η ενημέρωση μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων προκειμένου να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα ζητήματα της ταυτότητας και της διαφορετικότητας.

Σύμφωνα με τους Byram (2008), Byram, Nichols και Stevens (2001) και Heller και Wocniak (2009) στο πλαίσιο μιας «Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης» είναι απαραίτητο ως εκπαιδευτικοί να αποβάλουν την καχυποψία σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς καθώς και την άκριτη πίστη στον «δικό τους» πολιτισμό, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες, τα πολιτισμικά τους προϊόντα, τις πρακτικές τους και τις διαδικασίες κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και να καλλιεργήσουν ικανότητες εντοπισμού και ερμηνείας εθνοκεντρικών οπτικών, πολιτισμικών παρεξηγήσεων ή αντιτιθέμενων ερμηνειών των κοινωνικών φαινομένων. Η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί μία πολύπλευρη και δυναμική έννοια για την ανάπτυξη της οποίας κρίνεται αναγκαία η καλή γνώση του ιστορικο-πολιτισμικού συγκείμενου της χώρας υποδοχής, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνιακή επίγνωση και αποτελεσματική προσαρμογή σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

3. Η διάσταση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Η Κοινωνική Δικαιοσύνη αναδύεται από τη βασική αρχή της ισότητας, η οποία σχετίζεται με την εφαρμογή ορισμένων κανόνων και δράσεων, βασισμένων τόσο σε ένα κοινό κώδικα αξιών όσο και σε ένα εσωτερικό αίσθημα δικαίου. Η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο και έκφραση της δημοκρατίας για έναν τόπο, μέσω της οποίας διασφαλίζεται η αξιοπρέπεια και η αυτάρκεια των πολιτών απέναντι σε κάθε μορφή πίεσης και αδικίας.

Οι διαφορετικές εννοιολογήσεις του όρου παραπέμπουν άλλοτε σε δίκαιη κατανομή αγαθών και σε παροχή ίσων ευκαιριών, άλλοτε στον ανταποδοτικό χαρακτήρα των αγαθών που κερδίζει κανείς με την εργασία και άλλοτε στη δυνατότητα και το δικαίωμα όλων να συμμετέχουν ισότιμα σε μια δημοκρατική κοινωνία. Δικαιοσύνη είναι η «τήρηση των αρχών του δικαίου» σε ατομικά ή κοινωνικά πλαίσια. Κοινωνική Δικαιοσύνη είναι ένα επιτακτικό και καθολικό αίτημα των ανθρώπων ενάντια στην κοινωνική αδικία. Ένα αίτημα που απαιτεί την κατάργηση προνομίων, την απονομή και προστασία των δικαιωμάτων του πολίτη, ώστε όλοι οι πολίτες να απολαμβάνουν τα δικαιώματα της κοινωνικής ισότητας, της ελευθερίας, της ισονομίας, της αξιοκρατίας, της ισοπολιτείας και της αδελφοσύνης (Διαμαντόπουλος 2008, σσ. 268-269). Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται για τους Bell (1997) και Furman και Shields (2005) με την ανάπτυξη δημοκρατικής κοινότητας, με την κοινωνική δικαιοσύνη να ορίζει την ίση συμμετοχή μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία που επιτρέπει την ίση διανομή πόρων σε όλα τα μέλη, τα οποία χαρακτηρίζει η αυτοδιάθεση και αλληλεξάρτηση.

Η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί απαραίτητο όρο στην ενταξιακή - συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της εφαρμογής της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να είναι ανοιχτοί στην αλλαγή, να κατέχουν μια καλά αναπτυγμένη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, να κατέχουν ουσιαστική γνώση του εκπαιδευτικού περιεχομένου και να εφαρμόζουν την εκπαιδευτική ψυχολογία σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Grant & Gillette, 2006).

4. Το ερευνητικό πλαίσιο

Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μια πρώτης διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έτσι όπως

διατυπώθηκαν στο πλαίσιο μιας έρευνας μελέτης περίπτωσης. Το ερευνητικό υλικό συγκεντρώθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, 25 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συγκεντρώθηκε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, ο λόγος των οποίων ερμηνεύθηκε με τη χρήση τεχνικών Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Fairclough, 1989, 1992, 1995), και από τους οποίους οι επτά είχαν λάβει κάποιου τύπου διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.

Στόχοι της έρευνας ήταν:

- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση.
- Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η μελέτη των αντιλήψεών τους σχετικά με τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης στη διδακτική πράξη.

Ο άξονας που μελετάται και παρουσιάζεται στο παρόν κείμενο αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εφαρμογής της στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις βασικές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, τις οποίες συναντούμε και στη σχετική βιβλιογραφία.

Χαρακτηριστικά παρατίθενται κάποια αποσπάσματα λόγου εκπαιδευτικών με ενδεικτική ανάλυση, τα οποία αναφέρονται στην εφαρμογή της παιδαγωγικής της ένταξης με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης εντοπίζοντας ανάγκες και δυσκολίες.

4.1. Η διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: προσδιορισμός και εφαρμογή στη διδακτική πράξη

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν με βεβαιότητα τις βασικές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης οι οποίες συνοψίζονται στις εξής: ανάπτυξη μιας ηθικής βάσης με σταθερή αφοσίωση στην επιδίωξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών, έμφαση στην τοπική δράση και στις ρεαλιστικές συνθήκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, σύνδεση της σχολικής και εκπαιδευτικής δράσης με την ευρύτερη κοινότητα και κυρίως με το οικογενειακό περιβάλλον. Πρόκειται για αρχές τις οποίες συναντούμε και στη σχετική βιβλιογραφία.

Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια αποσπάσματα λόγου εκπαιδευτικών οι οποίοι αναφέρονται στην εφαρμογή της παιδαγωγικής της ένταξης με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης εντοπίζοντας ανάγκες και δυσκολίες:

Χρειάζεται να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα και να δημιουργούμε συνθήκες τέτοιες ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή στο σχολείο, όπως και οι οικογένειές τους. Απαιτείται όμως ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό. (γυναίκα)

Πιστεύω ότι απαιτείται υποδομή, ενημέρωση των γονέων και συστηματική προσπάθεια. Μόνο τότε θα μειωθούν οι ανισότητες. (γυναίκα)

Στις περισσότερες αναφορές τους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τρίτο ρηματικό πρόσωπο αποφεύγοντας τις προσωπικές αναφορές, μιλώντας αποστασιοποιημένα από την εκπαιδευτική πράξη και με τη χρήση εμφατικών απρόσωπων ρημάτων υψηλής τροπικότητας, η οποία ενισχύεται από την κυριαρχία της οριστικής έγκλισης (*χρειάζεται, απαιτείται, να αισθάνονται, θα μειωθούν, στερείται, βοηθάει, αναφέρεται* κτλ).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί συνδέουν την έννοια και την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης με την απουσία διάκρισης, την ισότιμη αντιμετώπιση και την καλλιέργεια των κοινωνικών και πολιτειακών ταυτοτήτων, το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, την αγάπη και τον σεβασμό με απόλυτη βεβαιότητα στον λόγο τους:

Έχει να κάνει **με τα ανθρώπινα δικαιώματα**. Αναφέρω το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Αν **το άτομο** στερείται αυτό το δικαίωμα στερείται και κοινωνικά οπότε έρχεται ο αποκλεισμός. Η ομαλή ένταξη στην τάξη βοηθάει και στην ομαλή ένταξη του **ατόμου** στο κοινωνικό πλαίσιο με φίλους και συμμαθητές στο μικρό χωριό και στο μεγαλύτερο την πολιτεία και τότε πια το κοινωνικό σύνολο. (άντρας)

Δεν γίνεται διαφορετικά. Από την στιγμή που αναφέρεται ως δικαίωμα και ένα από τα πιο βασικά δικαιώματα είναι η εκπαίδευση του πολίτη. Δεν τίθεται καν σαν συζήτηση. Ακόμη και όταν δεν γίνεται να έχουμε πρόσβαση στα έγγραφα κυρίως των προσφύγων γιατί υπάρχει περίπτωση να έχουν χαθεί κατά το ταξίδι τους στις χώρες υποδοχής. Ακόμη και τότε θα έπρεπε η πολιτεία να φροντίσει έτσι ώστε να γίνονται δεκτά στο σχολείο. (γυναίκα εκπαιδευτικός)

Στο πρώτο απόσπασμα μέσω ενός επιχειρήματος ο εκπαιδευτικός επιστρατεύει τις βασικές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (ανθρώπινα δικαιώματα, ένταξη) και αυτός όμως μιλώντας απρόσωπα για έναν χώρο αυτόν του σχολείου, όπου ο ίδιος καλείται να

αποτελέσει ενεργό φορέα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και κοινωνικοποίησης (όπως εμφατικά αναφέρει). Χαρακτηριστική η χρήση της λέξης *άτομο*.

Στο δεύτερο απόσπασμα ο λόγος της εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από ισχυρή τροπικότητα προβάλλοντας με απόλυτη βεβαιότητα και σε κάθε περίπτωση το αναφαίρετο δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση –μάλιστα χρησιμοποιώντας τη διατύπωση *εκπαίδευση του πολίτη*- χρησιμοποιώντας αρνητικές προτάσεις εμφατικές (*δε γίνεται διαφορετικά, δεν τίθεται σαν συζήτηση, ακόμα και όταν δεν γίνεται*).

Σε μια τάξη είτε έχει παιδιά τα οποία είναι προσφυγόπουλα είτε έχει παιδιά τα οποία είναι από άλλη χώρα λόγω δουλειάς των γονέων. Γιατί έχουμε παιδιά από Αλβανία και από Γερμανία. **Δεν νομίζω** να αλλάζει κάτι όσο αφορά τα παιδιά. **Νομίζω** ότι στα παιδιά πρέπει να είμαστε ίσοι δίκαιοι και αντικειμενικοί. Όλα ξεκινάνε από την αγάπη και τον σεβασμό. Αποψη μου, είμαι κάθετη. (γυναίκα εκπαιδευτικός)

Κυρίαρχες είναι οι ονοματικοποιήσεις, άλλωστε είναι χαρακτηριστικές επιχειρηματολογίας.

Η εκπαιδευτικός στο απόσπασμα επιστρατεύει στο επιχείρημά της τις βασικές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (*ισότητα, δίκαιο, σεβασμός*) και η ίδια διατυπώνοντας τη θέση της από απόσταση (γ' πρόσωπο) και ενώ δύο φορές χρησιμοποιεί το χαμηλής τροπικότητα ρήμα *νομίζω*, ολοκληρώνοντας την άποψή της τονίζει με υψηλή τροπικότητα ότι *είναι κάθετη*. Παρατηρούμε ότι υπολανθάνει η διάκριση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων αναφορικά με την εφαρμογή των δικαιωμάτων (*όσον αφορά τα παιδιά, στα παιδιά πρέπει να είμαστε ίσοι...*).

Εντοπίζουν δυσκολίες που αφορούν στην ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης των παιδιών για την αντιμετώπιση του τραύματος, την ελλιπή επιμόρφωσή τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής διαχείρισης στο σχολείο, δυσκολίες τις οποίες ενίοτε αποδίδουν στην οικονομική δυσχέρεια του κράτους.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν στην αναγκαιότητα της εφαρμογής της Παιδαγωγικής της Ένταξης αλλά θεωρούν ότι δεν μπορεί να συμβάλει ιδιαίτερα χωρίς τη συνδρομή της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συσχέτισαν την κοινωνική δικαιοσύνη με την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ίση μεταχείριση χωρίς διακρίσεις. Σημαντικές ήταν και οι

αναφορές στην ανάγκη του αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλο. Κάποιοι από αυτούς επισημαίνουν ότι η προβολή των διαφορετικών πολιτισμών μέσα στην τάξη μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη των παιδιών και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη κοινωνικής δικαιοσύνης.

Επισημαίνουν ότι η ένταξη είναι μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία απαιτεί πολιτειακή υποστήριξη. Είναι διατεθειμένοι να δεχτούν οποιαδήποτε επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής παιδείας και να προσφέρουν στους μαθητές τους ίση μεταχείριση βασιζόμενη στον σεβασμό των αναγκών των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μιλώντας για την κοινωνική δικαιοσύνη και συνδέοντάς τη με την Παιδαγωγική της Ένταξης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών διατυπώνουν στον λόγο τους τις αρχές της ισότητας, των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, της πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά, του σεβασμού προς τις διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας με τους γονείς.

Αναφορικά με τη μικροανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών είναι κυρίαρχη η χρήση του γ' ρηματικού προσώπου με την υιοθέτηση μιας αποστασιοποίησης από τον λόγο, του απρόσωπου ύφους και της απουσίας προσωπικής δείξης.

Παρατηρείται η χρήση εμφατικών απρόσωπων ρημάτων υψηλής τροπικότητας η οποία ενισχύεται από την κυριαρχία της οριστικής έγκλισης (*χρειάζεται, απαιτείται, πρέπει, θα μειωθούν, στερείται, βοηθάει, αναφέρεται, είναι, διαχωρισμοί δε χωράνε κ.λπ.*) και αρκετές αρνητικές διατυπώσεις εμφατικές όμως στην κατάφαση της αποδοχής και των δικαιωμάτων. Κυρίαρχες είναι οι ονοματικοποιήσεις στον λόγο οι οποίες προσδίδουν και αυτές ένα πιο απρόσωπο χωρίς κατάδειξη της δράσης του υποκείμενου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν, τέλος, την ανάγκη της συμβολής της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών με τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών προσανατολισμένων προς ένα όραμα κοινωνικής δικαιοσύνης.

5. Επιλογικά

Παρόλες τις εκπαιδευτικές αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι και σήμερα, συνήθως δεν αξιοποιείται το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών και προσφύγων μαθητών και μαθητριών με αποτέλεσμα τις διακρίσεις και τη χαμηλή απόδοση των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Για τη διαμόρφωση επομένως, ενός πολιτισμικά ευαισθητοποιημένου

πλαίσιου είναι εμφανές ότι απαιτείται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων πλευρών, εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και μεταναστών γονέων (Γρίβα & Στάμου, 2014·Pantic & Florian, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μιλώντας –μέσω του θεσμικού τους ρόλου– για την κοινωνική δικαιοσύνη και συνδέοντάς τη με την Παιδαγωγική της Ένταξης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών και μαθητριών διατυπώνουν στον λόγο τους τις εξής αρχές:

- την ισότητα,
- τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά για όλους,
- τα ανθρώπινα δικαιώματα,
- τον αγώνα κατά των διακρίσεων και της προκατάληψης,
- τον σεβασμό προς τις διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές,
- την ενσυναίσθηση,
- τη συνεργασία με τους γονείς,

αναπτύσσοντας επιχειρηματολογία αντλημένη, ως φαίνεται, από μια επιστημονική ρητορική περί δικαιωμάτων και δικαιοσύνης. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την αποδοχή της διαφορετικότητας και με την ίση μεταχείριση χωρίς διακρίσεις. Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί συνδέουν την έννοια και την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης με την απουσία διάκρισης και τη διαμόρφωση των κοινωνικών και πολιτειακών ταυτοτήτων.

Στο πλαίσιο της μετανεωτερικής κοινωνίας, της παγκοσμιοποίησης και της διαρκούς μετακίνησης των πληθυσμών κρίνεται απαραίτητο επιτέλους να εφαρμοστεί το όραμα που έχει ήδη διαμορφωθεί στο έργο του Dewey για τη δημοκρατική και συμμετοχική διάσταση της εκπαίδευσης και το οποίο στις μέρες μας επανέρχεται πιο επίκαιρο από ποτέ: απαιτείται η δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που ενδυναμώνουν τους μειονοτικούς και αδύναμους κοινωνικά πληθυσμούς και προσφέρουν στρατηγικές και οράματα για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου κόσμου, τα οποία θα στοχεύουν στην ανάπτυξη προσανατολισμένων στη δικαιοσύνη πολιτών (Hyttten & Bettez, 2011).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bell, L.A. (1997). Theoretical Foundations for Social Justice Education. In M. Adams L.A. Bell & P. Griffim (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp.3-15). N.Y.: Routledge.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Choleva, A. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι. Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 142-156.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive education. *British Educational Research Journal*, 37, 813-828.
- Furman, G., & Shields, C. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119-137). New York, NY: Teachers College Press.
- Grant, C.A., & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively prepared teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 292-299.
- Heller, G.G., & Wozniak, M., (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(1), 113-124.
- Hyttén, K., & Bettez, S. (2011). Understanding Education for Social Justice. *Education Foundations*, 7-24.
- Kipouroπούλου, E. (2019). Primary School Teachers' Perceptions About Refugee Children Inclusion in Greek Schools: Are Teachers Prepared? *Sino Us English Teaching*, 16 (5), 240-249.

- Leighton, L., & Harkins, M. (2010). Teachers Perceptions of their Cultural Competencies: An Investigation into the Relationships among Teacher Characteristics and Cultural Competence. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 6 (2), 1-28.
- Pantic, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γρίβα, Α.Ε., & Στάμου, Γ.Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2002). *Σύγχρονο Λεξικό των βασικών εννοιών του υλικού-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού. Θεμελιώδεις γνώσεις εννοιών γενικής παιδείας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 155-165.
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 80-96). Καβάλα: Σάϊτα.

Η εκπαίδευση των προσφύγων στο σύγχρονο σχολείο. Ζητήματα και προοπτικές βελτίωσης.

Ανθή Βαχτσεβάνου

Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής
anthi_vac@hotmail.gr

Abstract

This study presents the results of qualitative research, regarding with refugee's education (during the years 2019-2020). Greek schools seem to be unprepared, for the purpose of including refugee students. The reception of schools is deficient, educators are not well - prepared to teach these students and the curriculum is not sufficient for refugee students. Intercultural education can ameliorate the situation, by developing collaborations.

Keywords: Refugee students, intercultural education, collaborative network.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων (περίοδος 2019-2020). Λαμβάνοντας υπόψη τις συνεντεύξεις αλλά και τη βιβλιογραφία, συμπεραίνουμε ότι το ελληνικό σχολείο είναι ανέτοιμο, ώστε να συμπεριλάβει τους μαθητές αυτούς. Οι δυσκολίες βρίσκονται στην υποδοχή των προσφύγων, στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων. Το διαπολιτισμικό σχολείο μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή στοχεύοντας στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (κυρίως μέσω της ανάπτυξης δικτύων συνεργασίας).

Λέξεις-κλειδιά: Πρόσφυγες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνεργατικά δίκτυα.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει δεχτεί έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων. Σύμφωνα με τα στοιχεία επικαιροποιημένης έκθεσης, από το σύνολο των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα το 2019, το 36% ήταν παιδιά (AIDA, 2019), γεγονός που επιφέρει αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς, τα κράτη αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην υποδοχή των προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Koehler & Schneider, 2019). Οι πολιτικές των κρατών έχουν συζητηθεί από τους μελετητές ως διαχωριστικές, γιατί καλλιεργούν τις διαφορές μεταξύ των λαών αντί να τις γεφυρώνουν (Figgou, 2017).

Η συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς συνιστά ένα ετερογενές σχολικό περιβάλλον και προϋποθέτει ένα σχολείο ευέλικτο και ευπροσάρμοστο (Neophytou και συν., 2019). Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τη φυλή, θρησκεία, καταγωγή ή το

οικονομικό τους υπόβαθρο πρέπει να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και να λαμβάνουν ισότιμη μεταχείριση με τα υπόλοιπα παιδιά (OECD, 2018).

Είναι εμφανές ότι η διδασκαλία στο συγκεκριμένο πλαίσιο αποδεικνύεται εξαιρετικά απαιτητικό έργο για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό. Το ελληνικό κράτος δεν έχει μεριμνήσει, ώστε να παρέχει τα κατάλληλα εγχειρίδια για δίγλωσσους μαθητές (Paparastolou και συν., 2020) και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, για να διδάξουν σε πρόσφυγες μαθητές (Mogli και συν., 2020).

2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης και αλληλεπίδρασης οφείλει να σέβεται τη διαφορετικότητα των προσφύγων και να αναπτύξει πρακτικές σύνδεσης της εκπαίδευσης με την ευρύτερη κοινωνία (Μανιάτης, 2010). Η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα, συμβάλλει στην επιτυχία των αλλαγών που εφαρμόζονται (Βαλιαντή, 2015). Αναφορικά με την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών εντοπίζονται σύνθετα προβλήματα: ανύπαρκτη υποδοχή των μαθητών, απουσία εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, ανεπαρκή σχολικά εγχειρίδια. Η υποδοχή των μαθητών εκτός από τη γλωσσική προετοιμασία, προετοιμάζει και την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό σύνολο (OECD, 2018· Crul και συν., 2019), συνεπώς η πρόσληψη εκπαιδευτικών που να διδάσκουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα θα διευκόλυε την κατάσταση (ΥΠΠΕΘ, 2017). Κάτι τέτοιο όμως, δημιουργεί επιπλέον οικονομική επιβάρυνση για το κράτος, καθώς οι περικοπές που έγιναν είναι μεγάλες και οι πρόσφυγες θα χρειαστούν πολλές ώρες διδασκαλίας για να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο (OECD, 2018).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν ανέτοιμοι να διδάξουν σε παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που αποδίδεται κατά βάση στην έλλειψη επιμορφώσεων από το κράτος (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014· Mogli και συν., 2020). Τα ποσοστά είναι ενδεικτικά: το 57.4% των εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει κάποιου είδους προπαρασκευαστικό σεμινάριο αναφορικά με τη διδασκαλία προσφύγων μαθητών, τη στιγμή που το 63.4% διαθέτει περιορισμένη διδακτική εμπειρία για τα παιδιά αυτά (Stathopoulou & Dassi, 2020). Επιπλέον, οι περισσότεροι από αυτούς (75.8%) δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν τον τρόπο διδασκαλίας των Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές (Mogli και συν., 2020· Σγούρα και συν., 2020). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελλιπή γνώση

των νέων τεχνολογιών και περιορίζονται σε βασικές ικανότητες χρήσης του διαδικτύου. Αντιθέτως, δυσκολεύονται να πλαισιώσουν τη διδασκαλία γύρω από σύνθετα και συχνά απαιτητικά ψηφιακά εργαλεία, αφού απαιτείται η καθοδήγηση της από το κατάλληλο εκπαιδευτικό σενάριο (Μπεαζίδου και συν., 2017).

Τα ανεπαρκή σχολικά εγχειρίδια που παρέχονται στους πρόσφυγες είναι ένα ζήτημα που απασχολεί έντονα τη βιβλιογραφία και σχετίζεται άμεσα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το κυριότερο μειονέκτημά τους εντοπίζεται στο ζήτημα της γλώσσας. Η γλωσσική επάρκεια είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων και για την κοινωνικοποίηση των προσφύγων μαθητών (Little και συν., 2019). Τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται από τους δασκάλους, δεν είναι επαρκώς δομημένα για να υποστηρίξουν μαθητές διαφορετικών πολιτισμών, αφού είναι γραμμένα στα ελληνικά (Papapostolou και συν., 2020). Γενικότερα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι επαρκές, ώστε να καλύψει τις ανάγκες των προσφύγων. Συνεπώς, χρειάζεται αναδιαμόρφωση, ώστε να μπορέσει να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του προσφυγικού πληθυσμού (ΥΠΠΕΘ, 2017). Ιδανικά, το αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται σε συμμετοχικές διαδικασίες μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, δίνοντας έμφαση στην ομαδικότητα και συνεργατικότητα, ώστε να φτάσουν σε μία βαθύτερη κατανόηση του «άλλου» και του μοναδικού, ιδιαίτερου τρόπου που αντιλαμβάνεται ο καθένας την πραγματικότητα (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Μία θετική εξέλιξη στο ζήτημα της ετοιμότητας του σχολείου αποτελεί η ύπαρξη του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων που αναπτύσσεται σε επίπεδο περιφερειών. Πρόκειται για μόνιμους εκπαιδευτικούς που αποσπάστηκαν στα μέρη όπου βρίσκονται οι πρόσφυγες και τα καθήκοντά τους είναι κυρίως διοικητικού περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα τους δεν περιορίζεται εντός των πλαισίων του σχολείου, αλλά επεκτείνεται έξω από αυτό, καθώς αναλαμβάνουν να ενημερώσουν τους πρόσφυγες των δομών φιλοξενίας για τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου, συνεννοούνται με εκπροσώπους των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων που παρέχουν εκπαίδευση μέσα στις δομές και έρχονται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτές (ΥΠΠΕΘ, 2017). Λόγω της σπουδαιότητας του έργου που επιτελούν, είναι προαπαιτούμενη η ύπαρξη υψηλής ειδίκευσης στον τομέα της διαπολιτισμικότητας, αλλά και η προηγούμενη εμπειρία σε διαπολιτισμικά σχολεία ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Mogli και συν., 2020).

Συμπεραίνουμε, ότι η δημιουργία συνεργατικών δικτύων είναι απαραίτητη, κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, και δευτερευόντως ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας (OECD, 2017). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι βασική παράμετρος για την επιτυχημένη συμπερίληψη των προσφύγων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάσσουν πρακτικές διδασκαλίας, που θα συμβάλουν στη συμπερίληψη των παιδιών, όπως, για παράδειγμα, οι συχνές επισκέψεις των εκπαιδευτικών στους πρόσφυγες μαθητές που διαμένουν στις δομές φιλοξενίας, η οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων και η ενημέρωση που προσφέρουν στους γονείς για την πρόοδο των παιδιών (OECD, 2017 · Συνήγορος του πολίτη, 2018).

3. Η έρευνα

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Ερώτημα 1^ο: Ποιο είναι το επίπεδο ετοιμότητας του ελληνικού σχολείου, ώστε να υποδεχτεί πρόσφυγες μαθητές;

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το ελληνικό σχολείο δεν έχει αναπτύξει ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την εκπαίδευση της ομάδας αυτής. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει προετοιμασία από την Πολιτεία, ώστε να μπορούν να διδάσκουν σε πρόσφυγες και να διαχειρίζονται τα ψυχολογικά τραύματά τους (Papapostolou και συν., 2020· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Η σωστή υποδοχή των προσφύγων είναι πολύ σημαντική για την πορεία της σχολικής και κοινωνικής συμπερίληψής τους (Crul και συν., 2019). Δυστυχώς, στο ελληνικό σχολείο οι τάξεις υποδοχής είναι ανύπαρκτες ή υπολειτουργούν (ΥΠΠΕΘ, 2017).

Ένας ακόμη παράγοντας που αποδεικνύει τη μειωμένη ετοιμότητα του σχολείου είναι το αναλυτικό πρόγραμμα. Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των προσφύγων, δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των προσφύγων, καθώς είναι γραμμένα στα ελληνικά (Crul και συν., 2019· Papapostolou και συν., 2020). Η δυσκολία αυτή ενισχύεται από τη γλωσσική ετερογένεια του προσφυγικού πληθυσμού, καθώς οι γλώσσες που μιλούν είναι αρκετές (Stathopoulou & Dassi, 2019).

Ερώτημα 2^ο: Ποιος είναι ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική και κοινωνική συμπερίληψη των προσφύγων;

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, διερευνώντας το πλαίσιο και τις πρακτικές της εκπαίδευσης (Χατζηαγγελή και συν., 2011). Σκοπός της δεν είναι μόνο η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο, αλλά και ο διαμοιρασμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλους τους μαθητές (Magoula & Theologitou, 2017).

Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία που επεκτείνεται πέρα από το σχολικό επίπεδο και φτάνει μέχρι την αναμόρφωση της κοινωνίας (Μάμας, 2014· Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Η ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων εντός, αλλά και εκτός σχολείου συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή (Wilhelmson & Doos, 2016).

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Το κατεξοχήν εργαλείο συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας είναι οι συνεντεύξεις, που χωρίζονται σε τρία είδη: δομημένη, ελεύθερη και ημιδομημένη (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αξίζει να τονίσουμε, ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη κατηγορία συνεντεύξεων, που θα μας δώσει το επιθυμητό αποτέλεσμα, καθώς πρόκειται για μία αλληλεπίδραση των υποκειμένων, που προσαρμόζεται στην κάθε περίπτωση (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2019).

Στη μελέτη αυτή, εφαρμόστηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, μέσα από σχετικά συνεντευξιακά πρότυπα, που επεξεργάστηκε (αποτελώντας πλέον πνευματική ιδιοκτησία της), η Ομάδα Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας της Κοινωνικής Συνεταιριστικής Επιχείρησης Συλλογικής και Κοινωνικής Ωφέλειας «Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης 'έκ τῶν ὑστέρων'», αφού της έστειλα όλο το υλικό μου επί του θέματος.

Η ημιδομημένη συνέντευξη προτιμάται από τους νέους ερευνητές, λόγω της ευελιξίας που προσφέρει και της δυνατότητας να τροποποιηθούν οι ερωτήσεις ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Ο ερευνητής καθορίζει τις ερωτήσεις και το περιεχόμενο της συνέντευξης, δίνοντας ταυτόχρονα στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να περιγράψει όπως θέλει τις απόψεις του (Μάγος, 2005). Ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης:

- Πιστεύετε ότι το ελληνικό σχολείο είναι προετοιμασμένο για να υποδεχτεί πρόσφυγες;
- Πιστεύετε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες τους;

- Πόσο έτοιμο είναι το ελληνικό σχολείο για να υποδεχτεί πρόσφυγες μαθητές;
- Ποιες δυσκολίες κατά τη γνώμη σας αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί;
- Με ποιον τρόπο παρακολούθησαν μαθήματα οι πρόσφυγες για την περίοδο που τα σχολεία ήταν κλειστά λόγω κορονοϊού;

3.3. Δειγματοληψία-συμμετέχοντες

Η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως επιτυχημένη, όταν είναι σε θέση να ικανοποιήσει τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερωτήματα. Αποτελεί βασική παράμετρο του σχεδιασμού και μπορεί να επηρεάσει την πορεία και ποιότητα της μελέτης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Tracy, 2013). Στη δική μας μελέτη, επιλέξαμε την τεχνική της «μέγιστης ποικιλίας», σε συνδυασμό με το «θεωρητικά κατασκευασμένο δείγμα» (Tracy, 2013). Η τεχνική αυτή μας δίνει τη δυνατότητα επιλογής ανομοιογενούς δείγματος, ικανού να καλύψει ένα σημαντικό εύρος περιπτώσεων. Εμβαθύνει σε μία περίπτωση και συμβάλλει στην ανάδυση των κοινών θεμάτων-μοτίβων, που προκύπτουν από το σύνολο των δεδομένων.

Οι συμμετέχοντες στη μελέτη μας έρχονται σε άμεση επαφή με τους πρόσφυγες μαθητές. Πρόκειται για μέλος Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης (που ασχολείται με την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών), για εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει σε πρόσφυγες και για κοινωνική λειτουργό που εργάστηκε σε δομή υποδοχής προσφύγων. Επιπλέον, σημαντική είναι η συμβολή του Συμβούλου Εκπαίδευσης, του Συντονιστή Εκπαίδευσης προσφύγων και των διευθυντών σχολείων που φοιτούν πρόσφυγες. Οι τελευταίοι, μέσω του οργανωτικού ρόλου τους έρχονται σε καθημερινή επικοινωνία με τους πρόσφυγες μαθητές και τις ανάγκες τους.

4. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν με βάση τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων. Παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων, που συνοδεύονται από τις αντίστοιχες βιβλιογραφικές αναφορές.

Σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων κατά την περίοδο του κορονοϊού, τα δεδομένα γίνονται περίπλοκα. Η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο, ξεκίνησε σε μια εποχή πολύ δύσκολη, με αρκετή βιασύνη και βρήκε τους περισσότερους εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους. Οι περισσότεροι κλήθηκαν να δημιουργήσουν υλικό

για να διανείμουν στα παιδιά και να προχωρήσουν σε μαθήματα σύγχρονης μετάδοσης (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020).

Πάντως γενικότερα, στις πλατφόρμες WEBEX έμπαιναν οι μαθητές, άρα είχαν πρόσβαση και με δεδομένο ότι είχαν και τα μέσα για να μπουν, μπορούσαν να παρακολουθήσουν. Απλά ίσως είχαν την αντικειμενική δυσκολία της γλώσσας, οπότε αν δεν καταλαβαίνεις... (Εκπαιδευτικός 2).

Οι ευάλωτες ομάδες εξ άλλου, σε περίπτωση έκτακτων εκπαιδευτικών συνθηκών, παρουσιάζουν μειωμένες επιδόσεις στα μαθήματα (Kayalar, 2020· OECD, 2018). Το ελληνικό κράτος προσπαθεί να εξασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, παρέχοντας δωρεάν ηλεκτρονικές συσκευές και δωρεάν δεδομένα, για να συνδέονται στις πλατφόρμες (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

Το διάστημα εκείνο έγιναν πολλές προσπάθειες μέσω του διαδικτύου, είτε μεμονωμένα από τον δάσκαλο της τάξης τους, είτε από όλους τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Βέβαια, οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν υπολογιστή, αλλά να σας πω ότι από προσωπική μου εμπειρία, ακόμα και πόρτα-πόρτα δίναμε όσο μπορούσαμε υλικό, οι εκπαιδευτικοί εννοώ, και με τηλέφωνα που ήμασταν σε επικοινωνία, με μια απλή τηλεφωνική γραμμή δηλαδή. Γενικά έγινε προσπάθεια να περιοριστεί αυτό το πρόβλημα που είχαμε λόγω του κορονοϊού. Νομίζω ότι το καταφέραμε αρκετά καλά (Σύμβουλος).

Δυστυχώς, αρκετοί από τους πρόσφυγες μαθητές δεν είχαν πρόσβαση στις υπηρεσίες αυτές καθώς η περιορισμένη γνώση των ελληνικών δεν τους επέτρεπε να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Σε άλλες περιπτώσεις, οι συνθήκες διαβίωσης στις δομές φιλοξενίας δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη ανάλογων τεχνολογικών εφαρμογών. Στην περιοχή της Κοζάνης, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, οι πρόσφυγες μαθητές δεν πρόλαβαν την τηλεεκπαίδευση, γιατί ήταν περίοδος αναχώρησής τους.

Εμείς είχαμε ενημερώσει σε κάποιες τάξεις στην Α' Λυκείου ότι υπήρχε το WEBEX αλλά δεν μπήκαν ποτέ. Νομίζω ότι είχαν τα δικά τους θέματα και δεν έφτασε ποτέ σ' αυτούς ότι μπορούσαν να μπουν για ένα διάστημα. Υπήρχε όμως το WEBEX και λειτούργησε αρκετά στο σχολείο μας. Ίσως και το γεγονός ότι ήταν περίοδος αναχώρησης των προσφύγων (δεν ευνόησε) (Εκπαιδευτικός 1).

Ένα πρόσθετο πρόβλημα που δημιούργησε η πανδημία ήταν η αναστολή της δημιουργίας των Τάξεων Υποδοχής, γεγονός που επηρεάζει την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας για τα παιδιά αυτά: «είχαμε κάνει κάποιες προτάσεις στο Υπουργείο αναφορικά με την ίδρυση Τ.Υ & ΔΥΕΠ, οι όποιες εξαιτίας της πανδημίας σταμάτησαν. Μάλιστα, 3 μέρες

μετά την ίδρυση των Τ.Υ, τα σχολεία έκλεισαν, όποτε η διαδικασία γλωσσικής ενίσχυσης των προσφυγόπουλων σταμάτησε» (Συντονιστής).

4.1. Οι δυσκολίες των προσφύγων μαθητών

Η γλωσσική επικοινωνία είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο για τους πρόσφυγες μαθητές, κάτι που επισημαίνεται από την πλειοψηφία των μελετών (Neophytou και συν., 2019· Μπέσση & Γρίβα, 2013· Koehler & Schneider, 2019· ΙΕΠ, 2019). Η αντικειμενική αυτή δυσκολία, αναγκάζει πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές (Papapostolou και συν., 2020). Συνεπώς, είναι απαραίτητο οι πρόσφυγες μαθητές να παρακολουθήσουν προπαρασκευαστικά μαθήματα ελληνικών (Koehler & Schneider, 2019).

Η πρώτη δυσκολία είναι σαφέστατα η γλωσσική επικοινωνία, με την οποία θα πρέπει [οι μαθητές] να μπουνε σε τμήματα υποδοχής, και σιγά-σιγά να γίνει η ένταξή τους. Κατά δεύτερο λόγο, να μπορέσουν να κάνουν σχέσεις δημιουργικές με τους συμμαθητές τους, έτσι ώστε να γίνει η ενσωμάτωση με ρυθμούς όχι βίαιους, αλλά σταδιακά (Διευθύντρια).

Το διεθνές θεσμικό πλαίσιο ορίζει ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, κάτι που δεν φαίνεται να ισχύει στο ελληνικό κράτος (Τρούκη & Δοκοπούλου, 2019).

Για τους μαθητές το θέμα είναι κατά πόσο έτοιμο είναι το εκπαιδευτικό σύστημα για να τους υποδεχτεί. Δυστυχώς χάσαμε πολύτιμο χρόνο, έως ότου ασκήσουν οι μαθητές ένα νόμιμο δικαίωμα τους, που είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση, αφού κανένας ανήλικος δεν πρέπει να είναι εκτός σχολείου, ανεξαρτήτως καταγωγής. Το επόμενο βήμα είναι το τι κάνουμε με τα παιδιά αυτά, αφού δεν έχει σημασία μόνο το να πάει το παιδί σχολείο. Πρέπει να υπάρχει υποδοχή στα σχολεία, ένα πρόγραμμα που θα τα βοηθήσει να ενταχθούν και στη συνέχεια να το ακολουθήσουν (το πρόγραμμα), όχι αποκλεισμένα από τους μαθητές, αλλά σε επικοινωνία κοινωνίας – προσφύγων (Μέλος της ΜΚΟ).

Πέραν των προβλημάτων γλώσσας, οι πρόσφυγες μαθητές αντιμετωπίζουν και τις τραυματικές εμπειρίες του πολέμου, καθώς τουλάχιστον το 70% από αυτούς έχουν ζήσει θάνατο στην οικογένεια και πάσχουν από συμπτώματα κατάθλιψης (44%) (ESCAP, 2018· Papapostolou και συν., 2020). Όπως αναφέρει η δασκάλα: «Τα παιδάκια αυτά έχουν βιώσει κακοποίηση, βιαιότητα ακόμη και πόλεμο, μπορεί να έχουν κρατήσει όπλο. Έχουν μπει σε καταστάσεις που τα δικά μας παιδιά δεν έχουν ζήσει».

Το επόμενο ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες, είναι η κοινωνικοποίησή τους. Οι γηγενείς αισθάνονται ανασφάλεια και πιστεύουν ότι θα χάσουν τις παροχές του κράτους και θα οδηγηθούν στην ανεργία (ΙΕΠ, 2019· Aida, 2019). Από την πλευρά τους, οι Έλληνες γονείς αντιδρούν στη συμφοίτηση των παιδιών τους με τους πρόσφυγες και εμφανίζουν ξενοφοβικές συμπεριφορές (ΙΕΠ, 2019). Βέβαια, οι παραπάνω δυσκολίες μπορούν να αντισταθμιστούν από τις δεξιότητες προσαρμοστικότητας που έχουν αναπτύξει οι πρόσφυγες, καθώς είναι αρκετά ώριμοι (ΙΕΠ, 2019).

Κατά τη γνώμη μου, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής, όχι τόσο όσον αφορά το διδακτικό μέρος, γιατί σε λίγες μέρες, καταφέρνουν και μαθαίνουν τα πρώτα ελληνικά, κυρίως όμως όσον αφορά τη συναναστροφή τους με τα άλλα τα παιδιά, γιατί στην αρχή είναι απομονωμένα, δεν ξέρουν πώς να πλησιάσουν τους συμμαθητές τους. Επαναλαμβάνοντας, στο διδακτικό κομμάτι μπορεί να προχωρήσουν πολύ εύκολα, αλλά κυρίως στο κοινωνικό κομμάτι έχουν τις περισσότερες δυσκολίες (Σύμβουλος Εκπαίδευσης).

4.2. Το επίπεδο ετοιμότητας του ελληνικού σχολείου

Όπως αναφέρει ο διευθυντής:

Το ελληνικό σχολείο σε μεγάλο βαθμό δεν είναι έτοιμο για να υποδεχτεί τους πρόσφυγες, γιατί λείπουν πολλά (οι υποδομές), δεν υπάρχει επικοινωνία (γλώσσα), σχέση δηλαδή με τον μαθητή. Τα παιδιά έρχονται σχολείο, δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, δεν υπάρχει Τάξη Υποδοχής, που ζητήσαμε να γίνει και δεν έγινε. Τα μαθήματα που μπορούσαν να παρακολουθήσουν ήταν τα Μαθηματικά και ξένη γλώσσα (όσοι γνώριζαν).

Ένα επιτυχημένο διαπολιτισμικό πρόγραμμα πρέπει να είναι ικανό να προσαρμοστεί στις ανάγκες των προσφύγων, να προωθεί τη συμπερίληψη και να διδάσκει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Το επόμενο βήμα είναι το τι κάνουμε με τα παιδιά αυτά, αφού δεν έχει σημασία μόνο το να πάει το παιδί σχολείο. Πρέπει να υπάρχει υποδοχή στα σχολεία, ένα πρόγραμμα δηλαδή που θα τα βοηθήσει να ενταχθούν και στη συνέχεια στο πώς θα το ακολουθήσουν (το πρόγραμμα), αλλά σε επικοινωνία κοινωνίας – προσφύγων (Μέλος Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης).

Ο σχεδιασμός των δράσεων ή προγραμμάτων που πραγματοποιούνται για την τόνωση της διαπολιτισμικότητας κρίνεται ως ελλειμματικός, αφού είναι αποσπασματικός και διαφέρει ανά περιοχή (Mogli και συν., 2020). Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα αυτά, η

εκπαίδευση για τους πρόσφυγες μαθητές, «τείνει να γίνει φύλαξη», όπως αναφέρει η κοινωνική λειτουργός. Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται από εκπαιδευτικό του σχολείου: «οι πρόσφυγες μαθητές απλά συνυπήρχαν σε μία τάξη με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, χωρίς να γνωρίζουν τη γλώσσα».

Ως δομή, δεν ήταν προετοιμασμένη κατάλληλα, αν σκεφτείς ότι όταν στο δικό μας σχολείο, ήρθαν οι πρόσφυγες, συγχρόνως θα στέλνανε και καθηγητές για την τάξη υποδοχής, που θα εκπαίδευε τους μαθητές για τη γλώσσα. Οι καθηγητές αυτοί δεν ήρθαν ποτέ. Άρα, οι πρόσφυγες μαθητές απλά συνυπήρχαν σε μία τάξη με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, χωρίς να γνωρίζουν τη γλώσσα (Εκπαιδευτικός 2).

Συνεπώς, οι υπάρχοντες εκπαιδευτικοί «σήκωσαν όλο το βάρος του εγκλιματισμού των προσφύγων μαθητών», αφού η πρόοδός τους «εξαρτιόταν από την καλή προσπάθεια και διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού» (Διευθυντής).

Όλα τα παραπάνω προβλήματα συνυφαίνονται με την περιορισμένη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γνώσης των νέων τεχνολογιών. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του συμβούλου εκπαίδευσης ότι «πολλές φορές αισθάνεται αμηχανία, γιατί δεν είναι εφοδιασμένος από την Πολιτεία με επιμορφώσεις, με διάφορα σεμινάρια, δεν ξέρει τι πρέπει να κάνει ακριβώς».

Όλοι γνωρίζουμε ότι τα ελληνικά σχολεία πάσχουν από υλικοτεχνικές υποδομές πληροφορικής. Δεν έχει ο κάθε εκπαιδευτικός έναν υπολογιστή στην τάξη, δεν υπάρχουν προτζέκτορες, το διαδίκτυο είναι αργό, δεν έχουμε τεχνική υποστήριξη, άρα, ενώ από τη μία λέμε ότι χρειάζονται οι ΤΠΕ, από την άλλη η πραγματικότητα δεν βοηθάει τον Έλληνα εκπαιδευτικό να υλοποιήσει κάτι τέτοιο (Σύμβουλος).

Η σημασία της ύπαρξης των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων είναι καθοριστική για την εκπαιδευτική πορεία και τη συμπερίληψή τους.

Ο ρόλος του Συντονιστή είναι διττός: το πρώτο κομμάτι έχει να κάνει με την προετοιμασία των μαθητών για την εγγραφή τους στο σχολείο και επίσης λειτουργεί ως σύνδεσμος ανάμεσα στη δομή φιλοξενίας, στους γονείς των παιδιών (ή αν είναι ασυνόδευτα με τον υπεύθυνο της δομής), με τις διάφορες υπηρεσίες του υπουργείου, καθώς επίσης και με την ιατρική υπηρεσία του Υπουργείου (Συντονιστής).

Σε συνεντεύξεις που πραγματοποίησε η ερευνήτρια με τον Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων, δήλωσε ότι είναι απροετοίμαστοι για τα καθήκοντά τους:

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που παίρνουν τη θέση του Συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων δεν είναι προετοιμασμένοι, γιατί ελάχιστοι απ' αυτούς έχουν ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλο που το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, γίνεται μια επιλογή, η οποία πολλές φορές δεν είναι αξιοκρατική και άνθρωποι που δεν έχουν καμία σχέση με το αντικείμενο καλούνται να διαχειριστούν μια ιδιαίτερα ευαίσθητη κατάσταση (Συντονιστής).

Η παρακολούθηση των λιγοστών σεμιναρίων που πραγματοποιούνται είναι αποσπασματική και όχι υποχρεωτική, παρά το γεγονός ότι μπορούν να προσφέρουν αξιόλογες γνώσεις στους Συντονιστές Εκπαίδευσης (OECD, 2017· Mogli και συν., 2020). Συνεπώς, οι ίδιοι αναγκάζονται να αναζητήσουν μόνοι τους πηγές στο διαδίκτυο που σχετίζονται με πρακτικές διδασκαλίας (Mogli και συν., 2020).

Η σχολική διαρροή των προσφύγων μαθητών είναι ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί τη βιβλιογραφία και επηρεάζει την απρόσκοπτη φοίτηση των μαθητών. Οι πολιτικές που αναπτύχθηκαν στη χώρα τα τελευταία χρόνια δεν συμπεριέλαβαν στον σχεδιασμό τους τα παιδιά άνω των 15 ετών, με αποτέλεσμα την τοποθέτησή τους σε μικρότερες τάξεις ή την απλή ενσωμάτωσή τους στα τμήματα χωρίς να υπάρξει προετοιμασία σε βασικά μαθήματα (Συνήγορος του πολίτη, 2018).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα τελευταία έχει κάνει πολύ μεγάλες προσπάθειες, αλλά έχουμε ακόμη και σήμερα μία πολύ μεγάλη σχολική διαρροή ακόμη και από Έλληνες μαθητές. Η σχολική διαρροή αφορά συγκεκριμένες τάξεις ειδικά αρχές Γυμνασίου. Τι συμβαίνει και το παιδί δεν μπορεί να συνεχίσει σχολείο; Επίσης, τι σημαίνει ένα παιδί που δεν πάει σχολείο, τι θα κάνει στον χρόνο που θα ήταν σχολείο; Θα είναι κάπου έξω. Και τι θα κάνει έξω; Πιθανόν θα είναι πιο επιρρεπές να μπλέξει σε καταστάσεις που δεν θέλουμε να μπλέξει. (Μέλος Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης)

Σύγχρονες μελέτες πάντως, επισημαίνουν την αναγκαιότητα ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το σύνολο των μαθητών, καθώς με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται το επίπεδο ζωής του ατόμου (OECD, 2018).

4.3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, είναι το μέτριο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το επιτυχημένο διαπολιτισμικό πρόγραμμα, δεν πρέπει να περιορίζει τους πρόσφυγες μαθητές, αλλά οφείλει να σέβεται την ιστορία και τις

πολιτισμικές ρίζες των παιδιών. Σκοπός του είναι η δημιουργία μίας «κοινής κουλτούρας», που θα βασίζεται στην ελευθερία και τον σεβασμό (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Παρ' όλα αυτά, το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των προσφύγων. Χαρακτηριστικό γεγονός είναι ότι στις δομές υποδοχής προσφύγων εφαρμόζεται διαφορετικό πρόγραμμα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα σχολεία, κάτι που δείχνει την έλλειψη οργανωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΕΠΘ, 2017). Το ζήτημα της γλώσσας επιπλέον, απασχόλησε αρκετά τους συμμετέχοντες, καθώς τα βιβλία που είναι γραμμένα στα ελληνικά, δεν μπορούν να αξιοποιηθούν από τους πρόσφυγες μαθητές (Crul και συν., 2019).

Πώς να διδάξει ο εκπαιδευτικός σε τάξη ΖΕΠ την ελληνική, όταν έχει ως εγχειρίδιο ένα βιβλίο ελληνικών και μαθητές τριών διαφορετικών εθνικοτήτων; Πώς θα καταλάβει τα παιδιά και πώς αυτά εκείνον; (Κοινωνική λειτουργός).

Σίγουρα θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη από το υπουργείο για τα κατάλληλα γλωσσικά εγχειρίδια –είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό, δεν μπορούν τα παιδιά αυτά να μπουνέ βίαια στη δική μας γλώσσα, και επομένως με τα κατάλληλα γλωσσικά εγχειρίδια σιγά-σιγά θα μπορέσουν τα παιδιά να προσκομίσουν αυτά που πρέπει (Διευθύντρια).

Τα μοναδικά μαθήματα που μπορούν να παρακολουθήσουν οι πρόσφυγες είναι η Πληροφορική, τα Αγγλικά και τα Μαθηματικά, καθώς εκεί ο κώδικας επικοινωνίας είναι κοινός και παγκόσμιος. Σε κάποιες από τις θεματικές αυτές περιοχές, έχει αναπτυχθεί διαφοροποιημένο υλικό, που όμως δεν είναι επαρκές για να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους (Giolmas και συν., 2017).

Ας πούμε με τα Μαθηματικά, υπήρχε ένας μαθητής που ήταν απίστευτος και είχε μείνει άφωνη η μαθηματικός, έλυνε όλες τις ασκήσεις, γιατί δεν υπάρχει γλώσσα στα μαθηματικά, είναι παγκόσμια... Αυτό το παιδί θα μπορούσε να πάει πολύ μπροστά, αν είχε την προσοχή και το ενδιαφέρον. (Εκπαιδευτικός 1)

Κατ' αρχήν, δεν πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, γιατί έτσι πρέπει να τους αντιμετωπίζουμε όλους και αυτό το βλέπουμε εμείς σε ένα σχολείο που έχει συγχρόνως και ενήλικες και ανήλικους μαθητές που συνυπάρχουν. Νομίζω ότι έτσι πρέπει να αντιμετωπίζονται και οι πρόσφυγες μαθητές, συνεπώς, η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με κοινή γλώσσα, ειδικά σε κάποια μαθήματα όπως η Γλώσσα, η Λογοτεχνία που διδάσκονται στο σχολείο. Δεν είναι Μαθηματικά που είναι

πάρα πολύ εύκολο να τα διδάξεις ακόμη και αν δεν γνωρίζεις τη γλώσσα του άλλου.
(Εκπαιδευτικός 2)

Αρχικά, χρειάζεται να ενισχύσουν το γλωσσικό κομμάτι των μαθητών, έτσι ώστε στη συνέχεια να εξετάσουν το μαθησιακό τους υπόβαθρο, γιατί (αν εξαιρέσουμε τα πολύ μικρά παιδιά του Νηπιαγωγείου / Α' Δημοτικού) όλα τα υπόλοιπα παιδιά λίγο έως πολύ έχουν φοιτήσει στο σχολείο, ειδικά τα μεγαλύτερα έχουν σίγουρα φοιτήσει. Οπότε, πρέπει να ανιχνεύσουμε τι μαθησιακό υπόβαθρο έχουν, ώστε να τους βοηθήσουμε κατά περίπτωση.
(Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων)

Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, οι μαθητές καλούνται να συνυπάρχουν με συνομήλικούς τους από διαφορετικούς πολιτισμούς και να αλληλεπιδρούν μαζί τους αρμονικά. Το αναλυτικό πρόγραμμα λοιπόν, οφείλει να αποσκοπεί στη δημιουργία πολιτών που σέβονται τον συνάνθρωπο, αναγνωρίζουν το διαφορετικό και επιθυμούν τη συνεχή εξέλιξή τους (Δροσάτος, 2020).

5. Επιλογικός σχολιασμός

Κλείνοντας, μέσα από τις συνεντεύξεις ικανοποιήθηκαν τα ερωτήματα της μελέτης. Το ελληνικό σχολείο παρουσιάζεται ανέτοιμο στην υποδοχή προσφύγων (ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ανεπαρκές Αναλυτικό Πρόγραμμα, ανυπαρξία Τάξεων Υποδοχής). Η δυσκολία αυτή μπορεί να αμβλυνθεί μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που θα εστιάζει στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών. Στη σύγχρονη διαπολιτισμική κοινωνία που ζούμε, η διαφορετικότητα καλωσορίζεται και αντιμετωπίζεται ως πρόκληση για αλλαγή. Η αποδοχή των προσφύγων μαθητών θα βοηθήσει το κοινωνικό σύνολο να εξελιχθεί προς το καλύτερο και να προσαρμοστεί στα δεδομένα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

AIDA. (2020). *Βασικές Διαπιστώσεις της έκθεσης AIDA για το 2019 που αφορούν την Ελλάδα*. Greek Council of Refugees. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/2019_Summary_%CE%91IDA_report-GR.pdf.

Crul, M., Lelie, F., Biner, O., Bunar, N., Keskiner, E., & Kokkali, I. (2019). How the different policies and school system affect the inclusion of Syrian refugee children in

- Sweden, Germany, Greece, Libanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7 (10), 1-20.
- European Society for Child and Adolescent Psychiatry. (2018). ESCAP for mental health of child and adolescent refugees: facing the challenge together, reducing risk, and promoting healthy development. *European Child Adolescent Psychiatry* 27, 253-257. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://www.escap.eu/bestanden/ECAP%20-%20ESCAP%20Communications/ecap_2018_2_refugees.pdf.
- Figgou, L. (2017). Multiculturalism, Immigrants' Integration, and Citizenship: Their Ambiguous Relations in Educators' Discourse in Greece. *Qualitative Psychology* 5(1), 117-134.
- Giolmas, A., Skordoulis, C., Chalkidis, A., & Stoumpa, A. (2019). Teacher Empowerment and the Hidden Curriculum: Contradictions in Educating Victims of War. In P. Gounari, A. Liambas, H. Drenoyianni & P. Pavlidis (Eds.), *Rethinking Alternatives to neoliberalism in Education. Conference Proceedings of the 7th International on Critical Education* (pp.57-69). Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/346995903_TeacherEmpowerment_and_the_Hidden_Curriculum_Contradictions_in_Educating_Victims_ofWar.
- Kayalar, F. (2020). Shift to digitalized education due to COVID-19 pandemic and the difficulties the teachers encounter in the process. *Proceedings of multidisciplinary academic conference*, 23-29. Venice: Fatemeh Soltani.
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7 (28), 1-20.
- Little, S., Golledge, M., Agarwalla, H., Griffiths, B., & McCamlie, D. (2019). Global teachers as global learners: Intercultural teacher training in international settings. *London Review of Education*, 17 (1), 38–51. Available on: Global teachers as global learners: Intercultural teacher training in international settings (scienceopen.com).
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). “The teacher is not a magician”: teacher training in greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4 (7), 42-55.
- Magoula, E., & Theologitou, C. (2019). Interculturality, Inclusion, and Language Education of Refugee Students. In P. Gounari, A. Liambas, H. Drenoyianni & P. Pavlidis (Eds.), *Proceedings of the 7th International on Critical Education: Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education* (pp.178-194). Athens.

- Neophytou, L., Hajisoteriou, C., & Valiandes, S. (2018). Interculturally Differentiated Instruction: Reflections from Cyprus Classrooms. *Cyprus Review*, 30 (1), 397- 408.
- OECD. (2018). *Education for a bright future in Greece*. OECD Publishing, Paris.
- Papapostolou, A., Manoli, P., & Mouti, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of teacher education and educators*, 9 (1), 7-22.
- Stathopoulou, M., & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7 (1). 60-82. [Available on: <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792>.
- Wilhelmson, L., & Döös, M. (2016). Joint principalship: a potential support for democratic practice in schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 1, 2-11.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μία ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 8-35.
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία. CARDET.
- Δροσάτος, Δ. (2020). Αξιολόγηση και αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής- τα ανθρώπινα δικαιώματα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 62-75.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ιδίου νομίσματος;. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 80-111). Καβάλα: Σαΐτα.
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46 (1), 88-98. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://hjn.gr/wp-content/uploads/2014/10/get_pdf-65.pdf.

- Μπεαζίδου, Ε., Ρουσάκης, Ι., Μπότσογλου, Κ., & Καραγιαννίδης, Χ. (2020). Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική άσκηση των φοιτητών/ φοιτητριών. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 192-210.
- Μπέση, Μ., & Γρίβα, Ε. (2013). Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 12*, 39-49. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://ejournals.Epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18031/16030>.
- Παλιούρα, Μ., Καρασαββίδης, Η., & Καραγιαννίδης, Χ. (2017). Παράγοντες που επιδρούν στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ειδική αγωγή. Μια μελέτη περίπτωσης ειδικού σχολείου. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 10* (1), 1-18.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας. Συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Open Education. The Journal of open and distance education and educational technology 15* (2), 72-81.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 4*, 108-129. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.16278>.
- Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες της Αγωγής, 2*, 173-194. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/899/803>.
- Συνήγορος του πολίτη (2018). *Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*. Αθήνα. [Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-kdp-dikaiom-raid-pou-metakin.pdf>].
- Τρούκη, Ε., & Δοκοπούλου Μ. (Επιμ.). (2019). *Εκπαίδευση παιδιών - προσφύγων: Επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020). *Πρόσβαση στην τηλεεκπαίδευση. Η πανδημία δεν σταματά την Παιδεία*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://dmaked.pde.sch.gr/index.php/anakoinoseis/anakoinoseis/659-prosvasi-stin-tilekpaidefsi-i-pandimia-den-stamata-tin-paideia>.

- Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων. (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf.
- Χατζηαγγελή, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: πρακτικές ανάμειξης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 383-407). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο κυπριακό συγκείμενο: πολιτικές, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο* (σσ.59-79). Καβάλα: Σαΐτα.

Η φοίτηση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Μακεδονίας

Δρ. Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος
Σ.Ε.Π στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
gkadig@yahoo.gr

Abstract

It is an inescapable necessity at the educational and not only level, the inclusion of vulnerable social groups such as Roma, refugees, immigrants, etc. in the educational and learning process. In the direction of the inclusion of vulnerable social groups, specific possibilities are provided by the educational Law. The paper aims to present the actions for the vulnerable social groups' inclusion that took place in schools of the four Regional Units of Western Macedonia in Greece, and which was organized from 2018 until 2020. For the purpose of this paper, data from published relative Laws and Ministerial decisions were utilized, as well as material derived from the communication with school principals, who requested the creation of support structures for vulnerable social groups. Overall, the research showed two main conclusions. First, a sufficient number of support structures were created for the vulnerable social groups at the above-mentioned schools, but not the requested or the required number. Secondly, the main reason for the non-fulfillment of all of the requests for the creation of supporting structures is the limited financial credits provided by the Ministry of Education. At the same time, the flow of certain vulnerable social groups, such as refugees, and the pandemic of Covid 19 acted as a deterrent.

Keywords: Vulnerable social groups, refugees, Western Macedonia.

Περίληψη

Αποτελεί αδήριτη αναγκαιότητα σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο, η συμπερίληψη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως οι Ρομά, οι πρόσφυγες, οι μετανάστες, στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Στην κατεύθυνση της συμπερίληψης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων παρέχονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία συγκεκριμένες δυνατότητες. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να παρουσιάσει τις ενέργειες για τη συμπερίληψη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας από το σχολικό έτος 2018-2019 έως και σήμερα. Στο πλαίσιο του σκοπού της εργασίας αξιοποιήθηκαν πρωτογενή δεδομένα από δημοσιευμένα Φ.Ε.Κ και υπουργικές αποφάσεις, καθώς και υλικό από την επικοινωνία με διευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίες αιτήθηκαν τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Συνολικά η έρευνα κατέληξε σε δύο κύρια συμπεράσματα. Πρώτον, στις σχολικές μονάδες ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας δημιουργήθηκε ένας ικανός αριθμός υποστηρικτικών δομών για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αλλά όχι ο αιτούμενος - απαιτούμενος αριθμός και δεύτερον, η βασική αιτία για τη μη εκπλήρωση του συνόλου των αιτημάτων για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών είναι οι περιορισμένες παρεχόμενες οικονομικές πιστώσεις από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Παράλληλα, ανασταλτικά λειτούργησε η συχνή μετακίνηση ορισμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως οι πρόσφυγες, καθώς και η πανδημία της νόσου Covid 19.

Λέξεις-κλειδιά: Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, πρόσφυγες, Δυτική Μακεδονία.

1. Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτή, σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο, η αναγκαιότητα της συμπερίληψης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως, οι ρομά, οι παλιννοστούντες, οι πρόσφυγες στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Ως συμπερίληψη ορίζεται η διαδικασία ανταπόκρισης και αντιμετώπισης των ποικίλων αναγκών του συνόλου των μαθητών/τριων, επιδιώκοντας την αύξηση της συμμετοχής τους στη μάθηση, στους πολιτισμούς και στις κοινότητες, ενώ συγχρόνως, καταβάλλονται προσπάθειες για τη μείωση του αποκλεισμού τόσο εντός, όσο και εκτός της εκπαίδευσης (Unesco, 2004). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους (Runswick - Cole, 2011), αλλά σε κάθε περίπτωση εκφράζει αξίες, οι οποίες αμφισβητούν τις κοινωνικές ανισότητες που αφορούν σε μαθητές/τριες που τελούν στο περιθώριο (Liasidou, 2012).

Στην ελληνική εκπαίδευση παρέχονται δύο δυνατότητες για την ίδρυση υποστηρικτικών δομών για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η μία αφορά την ίδρυση τάξεων υποδοχής (Τ.Υ) ΖΕΠ και η άλλη τη δημιουργία δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π). Τάξεις υποδοχής μπορούν να λειτουργήσουν σε σχολικές μονάδες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου (Φ.Ε.Κ 3879/21/9/2010), ενώ λειτουργία Δ.Υ.Ε.Π δύναται να υπάρξει σε νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια (Φ.Ε.Κ 2985/30/8/2017, Φ.Ε.Κ Τεύχος Α' 102/12/6/2018).

Η φοίτηση σε τάξεις υποδοχής αποσκοπεί στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από μαθητές/τριες που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή εμφανίζουν πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και ένταξής τους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

Ο θεσμός των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) διακρίνεται σε δύο κύκλους. Συγκεκριμένα, στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ Ι μπορούν να φοιτήσουν μαθητές/τριες με μηδενική ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ ΙΙ φοιτούν όσα παιδιά ευάλωτων κοινωνικών ομάδων έχουν μέτριο επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας με αποτέλεσμα να εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στην κανονική τάξη.

Την ίδια στιγμή, οι Δ.Υ.Ε.Π αφορούν αποκλειστικά και μόνο πρόσφυγες μαθητές. Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό στάδιο κυρίως για την

εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πριν τα συγκεκριμένα παιδιά ενταχθούν προς φοίτηση στις «κανονικές» σχολικές τάξεις.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις ενέργειες για τη συμπερίληψη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας από το σχολικό έτος 2018-2019 έως και σήμερα.

2. Υποστηρικτικές δομές στη Δυτική Μακεδονία

Προς εκπλήρωση του σκοπού της εργασίας πραγματοποιήθηκε διερεύνηση σε πρωτογενή δεδομένα, τα οποία αντλήθηκαν από δημοσιευμένα Φ.Ε.Κ και αποφάσεις από το σχολικό έτος 2018-19 έως σήμερα, καθώς και από την επικοινωνία με διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίες αιτήθηκαν τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών για την ενίσχυση των μαθητών/τριων τους που προέρχονταν από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Πριν προχωρήσει κανείς στην ανάλυση των πρωτογενών στοιχείων είναι απολύτως αναγκαίο να επισημανθεί ότι η κύρια αιτία για τη μη εκπλήρωση του συνόλου των αιτημάτων, τα οποία υποβλήθηκαν για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών αποτελούν οι περιορισμένες παρεχόμενες οικονομικές πιστώσεις για την πρόσληψη αναπληρωτών/τριων εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων που θα διδάξουν στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ Ι και ΖΕΠ ΙΙ.

Επιπροσθέτως, σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για τη μη λειτουργία ορισμένων υποστηρικτικών δομών ήταν η συχνή μετακίνηση συγκεκριμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως: οι πρόσφυγες, καθώς και η πανδημία της νόσου Covid 19 ειδικότερα για το σχολικό έτος 2019-2020.

Μελετώντας κανείς τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) διαπιστώνει ότι εμφανίζεται μία τάση αύξησης του αριθμού των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας. Η σημαντικότερη αύξηση σημειώνεται στις Π.Ε Κοζάνης και Φλώρινας, ενώ στις Π.Ε Καστοριάς και Γρεβενών παρατηρείται μία σταθερότητα στον αριθμό των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ. Σε κάθε περίπτωση, ο αριθμός των τάξεων υποδοχής είναι μικρός ή όχι τόσο μεγάλος όσο πραγματικά θα μπορούσε να είναι και σε αυτό έχει σημαντική συμβολή και το επιβαλλόμενο όριο των τουλάχιστον εννέα (9) μαθητών που έχει θέσει το Υπουργείο

Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο απαιτείται απαρέγκλιτα για τη δημιουργία μίας τάξης υποδοχής ΖΕΠ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 1. Τάξεις Υποδοχής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Περιφερειακή Ενότητα / Σχολικό Έτος	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Κοζάνη	4	5	7
Καστοριά	3	3	3
Γρεβενά	2	4	3
Φλώρινα	0	1	2
Σύνολο	9	13	15

Από τη μελέτη του παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) συμπεραίνεται ότι στα αιτήματα για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής υπήρξε σημαντική αύξηση μετά το σχολικό έτος 2018-19 σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, συγκεκριμένα στις Π.Ε Καστοριάς και Γρεβενών. Σε αυτό συνετέλεσε η παρουσία σημαντικού αριθμού προσφύγων μαθητών/τριών που όπως είναι λογικό χρειάζονται ενίσχυση στο γλωσσικό τομέα.

Πέρα από τους πρόσφυγες μαθητές/τριες που βρίσκονταν μαζί με τις οικογένειές τους στην περιοχή ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας, υπήρχε και ένας σημαντικός αριθμός ασυνόδευτων προσφυγοπαίδων που φιλοξενήθηκε και συνεχίζει να φιλοξενείται σε δομές φιλοξενίας στις Π.Ε Κοζάνης και Καστοριάς για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των οποίων δημιουργήθηκαν ορισμένες τάξεις υποδοχής.

Αναμφίβολα, θα μπορούσαν να υποβληθούν περισσότερα αιτήματα για την ίδρυση τάξεων υποδοχής ΖΕΠ, αλλά ο επιβαλλόμενος περιορισμός για την ύπαρξη τουλάχιστον επτά (7) μαθητών/τριών μείωσε τον αριθμό των αιτημάτων, καθώς δεν συμπληρώνονταν ο απαιτούμενος αριθμός για τη δημιουργία τάξης υποδοχής ΖΕΠ.

Πίνακας 2. Τάξεις Υποδοχής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Περιφερειακή Ενότητα / Σχολικό Έτος	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Κοζάνη	3	6	3
Καστοριά	1	3	5
Γρεβενά	2	4	4
Φλώρινα	0	1	0
Σύνολο	6	13	12

Εστιάζοντας στα στοιχεία που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3) συμπεραίνει κανείς ότι ο αριθμός των Δ.Υ.Ε.Π, οι οποίες ιδρύθηκαν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας αυξήθηκε σημαντικά μετά το σχολικό έτος 2018-2019 ως αποτέλεσμα των αυξημένων ροών προς την Περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας. Τα περισσότερα αιτήματα για την ίδρυση Δ.Υ.Ε.Π προέρχονταν από τις Π.Ε Γρεβενών και Καστοριάς, καθώς σε αυτές συγκεντρώνονταν αρκετά μεγάλος αριθμός μεταναστών και προσφύγων.

Πίνακας 3. Δ.Υ.Ε.Π. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Περιφερειακή Ενότητα / Σχολικό Έτος	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Κοζάνη	0	1	1
Καστοριά	0	4	4
Γρεβενά	3	5	5
Φλώρινα	0	0	0
Σύνολο	3	10	10

Μελετώντας τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) καθίσταται κατανοητό ότι ο αριθμός των Δ.Υ.Ε.Π σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας είναι αρκετά μικρός. Αυτό το εύρημα ερμηνεύεται τόσο από το γεγονός ότι Δ.Υ.Ε.Π στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δημιουργούνται μόνο στο

Γυμνάσιο, όσο και από τη δημιουργία τάξεων υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες γυμνασίου στις οποίες μπορούν να φοιτούν ταυτόχρονα τόσο μαθητές προσφυγικής προέλευσης, όσο και παιδιά ρομά, μεταναστών κ.ά.

Πίνακας 4. Δ.Υ.Ε.Π στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
στην Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας

Περιφερειακή Ενότητα / Σχολικό Έτος	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Κοζάνη	0	0	0
Καστοριά	0	0	1
Γρεβενά	2	2	2
Φλώρινα	0	0	0
Σύνολο	2	2	3

Είναι απολύτως απαραίτητη η επισήμανση ότι από την επικοινωνία με διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας που αιτήθηκαν την ίδρυση τάξης υποδοχής προέκυψε ότι σε αρκετές περιπτώσεις συνάντησαν αντιδράσεις από γονείς, οι οποίοι αξίωναν την μη ίδρυση της τάξης υποδοχής, καθώς θεωρούσαν ότι αυτή θα είχε ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση της φήμης της σχολικής μονάδας και τη συγκέντρωση μεγαλύτερου αριθμού παιδιών μεταναστών, προσφύγων κ.ά.

Ανακεφαλαιώνοντας, συμπεραίνεται ότι στις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας εμφανίζεται μία αύξηση του αριθμού των τάξεων υποδοχής και μία σταθερότητα ως προς τον αριθμό των Δ.Υ.Ε.Π. Η συντριπτική πλειονότητα των αιτημάτων αφορά μαθητές/τριες προσφυγικής καταγωγής ή παιδιά μεταναστών.

3. Συμπεράσματα

Από τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες προκύπτουν δύο χρήσιμα συμπεράσματα. Αρχικά, γίνεται αντιληπτό ότι στις σχολικές μονάδες ευθύνης της Π.Δ.Ε Δυτικής Μακεδονίας δημιουργήθηκε ένας ικανός αριθμός υποστηρικτικών δομών για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αλλά όχι ο πραγματικά απαιτούμενος και αναγκαίος.

Ακολούθως, συμπεραίνεται ότι η κύρια αιτία της μη εκπλήρωσης του συνόλου των αιτημάτων για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών είναι οι περιορισμένες παρεχόμενες οικονομικές πιστώσεις για την πρόσληψη αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ ανασταλτικός παράγοντας αναμφίβολα ήταν η συχνή μετακίνηση ορισμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, καθώς και η πανδημία της νόσου Covid-19, ειδικότερα το σχολικό έτος 2019-2020.

Βιβλιογραφία

- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184.
- Runswick-Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education?. *British Journal of Special Education*, 38 (3), 113-119.
- Unesco (2004). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.
- Φ.Ε. Κ (2010). Ανάπτυξη της διαβίου μάθησης και λοιπές διατάξεις, 3879/21/9/2010.
- Φ.Ε.Κ (2017). Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, 2985/30/8/2017.
- Φ.Ε.Κ (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Τεύχος Α' 102/12/6/2018.

Μετανάστες και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Ελένη Γαλανοπούλου

MEd Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαιδευτικός ΠΕ02
elenhgalanop@gmail.com

Μαρία Καραβίδα

Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ60
mrkaravida@gmail.com

Abstract

Over the past thirty years Greece has hosted a significant number of refugees coming from various European or non-European countries. Undoubtedly, one of the greatest “tools” for the fastest and most successful refugee integration to the Greek society is learning the Greek language. This paper aims to investigate which refugees choose to study in a private language center, the reasons why they make this decision as well as the difficulties they may face throughout this learning process. The method that was used to provide answers to the above questions was the anonymous self-completing questionnaire and the research was held from May to June 2019. During this period, refugees were studying the Greek language in the language center “Hellenic American Union” in Athens. The data analysis was performed with SPSS 21. The findings of the research have shown that refugees that seek to study the Greek language in private language centers are mainly men, middle-aged, well-educated with a high socio-economic status. They are driven to learn the Greek language mostly because they would like to achieve professionally, socially and personally. Finally, the findings of this paper are in accordance with other domestic or foreign studies and they all have indicated that refugees encounter a lot of difficulties in the process of learning the Greek language but most importantly in grammar, vocabulary and vocalization of words in speech.

Keywords: Language learning, refugees, Greece.

Περίληψη

Τα τελευταία τριάντα χρόνια ο ελλαδικός χώρος υποδέχεται ένα σημαντικό αριθμό μεταναστών από διάφορες χώρες, ευρωπαϊκές ή μη. Αναμφισβήτητα, το σπουδαιότερο «εργαλείο» για την ταχύτερη και πιο επιτυχή ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει, με τη μέθοδο του ανώνυμου αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου, το προφίλ των μεταναστών, οι οποίοι επιλέγουν να φοιτήσουν σε ιδιωτικά ινστιτούτα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, τους λόγους εκμάθησής της, καθώς και τις δυσκολίες που καλούνται να υπερκεράσουν. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το Μάιο έως και τον Ιούνιο του 2019 με τη μέθοδο του ανώνυμου αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου και κατέγραψε τις απόψεις μεταναστών, οι οποίοι φοιτούσαν σε τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην Ελληνοαμερικανική Ένωση στην πόλη της Αθήνας. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε με το SPSS 21. Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι οι μετανάστες που προχωρούν στην επιλογή να φοιτήσουν σε ιδιωτικά ινστιτούτα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας είναι κατά κύριο λόγο άνδρες, μέσης ηλικίας, με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Οι κυριότεροι λόγοι για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι επαγγελματικοί, κοινωνικοί και προσωπικοί, ενώ οι βασικότεροι τομείς, οι οποίοι εγείρουν στους

μετανάστες σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι η γραμματική, η εκφορά των λέξεων και το λεξιλόγιο. Τους προαναφερόμενους τομείς σημειώνουν ως πηγές δυσκολίας τα ευρήματα αντίστοιχης θεματικής ερευνών, τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και παγκοσμίως.

Λέξεις- κλειδιά: Εκμάθηση γλώσσας, μετανάστες, Ελλάδα.

1. Εισαγωγή

Η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του ελληνικού κράτους επιτυγχάνεται μέσω της τυπικής ή της άτυπης εκπαίδευσης, καθώς και με επίσημο ή μη τρόπο. Συγκεκριμένα, οι ανήλικοι/ες μετανάστες/στρίες και πρόσφυγες μπορούν να φοιτήσουν και επομένως, να «κατακτήσουν» την ελληνική γλώσσα σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, για τα παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες παρέχεται η δυνατότητα, υπό προϋποθέσεις, της ίδρυσης Τάξεων Υποδοχής (ΥΠΑΙΘ, 2019α, 2019β) ή Δομών Υποστήριξης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π) (ΦΕΚ 2985), οι οποίες δύνανται να έχουν θετική συμβολή στην καλύτερη και ταχύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Εκτός από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, επιπρόσθετο όφελος συνιστά ότι για τα δίγλωσσα παιδιά επιτυγχάνεται η ανάπτυξη μη γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες συνεχίζουν να υφίστανται και μετά το πέρας της παιδικής ηλικίας (Bialystok, 1997).

Αναφορικά με τους/τις ενήλικες μετανάστες/στρίες, αυτοί/ές μπορούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα σε ιδιωτικά ινστιτούτα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, καταβάλλοντας δίδακτρα ή σε κατά τόπους κοινωνικά φροντιστήρια, τα οποία διοργανώνουν χωρίς οικονομικό αντίτιμο, διάφορες συλλογικότητες ή μη κυβερνητικές οργανώσεις.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει, με τη μέθοδο του ανώνυμου αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου, το προφίλ των μεταναστών, οι οποίοι επιλέγουν να φοιτήσουν σε ιδιωτικά ινστιτούτα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, τους λόγους εκμάθησής της, καθώς και τις δυσκολίες που καλούνται να υπερκεράσουν.

2. Λόγοι εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από μετανάστες/στρίες

Στα μέσα του εικοστού αιώνα και για τουλάχιστον τρεις δεκαετίες η Ελλάδα υπήρξε – και θεωρούνταν – κατά κύριο λόγο χώρα αποστολής μεταναστών σε ευρωπαϊκές χώρες, την Αυστραλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Τις τελευταίες δεκαετίες,

όμως, του εικοστού αιώνα για την Ελλάδα υπήρξε μία σημαντική μεταβολή, καθώς από χώρα αποστολής μεταναστών/στριων μεταβλήθηκε σε χώρα υποδοχής. Το πρώτο μεταναστευτικό ρεύμα προς τον ελλαδικό χώρο προήλθε κυρίως από τις χώρες των Βαλκανίων και της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ (Καδιγιαννόπουλος, 2014), ενώ αυτό που ακολούθησε προέρχονταν κατά κύριο λόγο από ασιατικές και αφρικανικές χώρες.

Είναι αναντίρρητα αποδεκτό ότι η εκμάθηση της γλώσσας, της κουλτούρας και του τρόπου ζωής της χώρας υποδοχής αποτελούν κρίσιμο πεδίο για την ανάπτυξη μιας νέας ταυτότητας, αντιλήψεων και απόψεων από τους/τις μετανάστες/στριες. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση θεωρείται ο κρίσιμότερος παράγοντας για την κατάρριψη ή άμβλυνση προκαταλήψεων και στερεοτύπων, τα οποία αναπόφευκτα ενυπάρχουν σε μια κοινωνία με ετερογενή χαρακτηριστικά (Triandafyllidou & Gropas, 2011).

Η απόκτηση από τους/τις μετανάστες/στριες γνώσεων σε επίπεδο γλώσσας, κουλτούρας και τρόπου ζωής θα συμβάλει στη βελτίωση της προσβασιμότητάς τους στην αγορά εργασίας και θα δημιουργήσει ορισμένες από τις αναγκαίες εκείνες προϋποθέσεις για την ενεργή ένταξη και συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύνολο. Την αναγκαιότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μετανάστες κατέδειξε η έρευνα της Mattheoudakis (2005). Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι η ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας συναρτάται με την έμφαση που αποδίδουν οι μετανάστες/στριες στην ένταξη και στη συμμετοχή τους στη χώρα υποδοχής.

Επιπροσθέτως, από την έρευνα των Kantzou και συν. (2017), η οποία υλοποιήθηκε, σε περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης, σε μετανάστες και πρόσφυγες προέκυψε το συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων έχει σημαίνοντα ρόλο για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Ειδικότερα, οι προαναφερθέντες πληθυσμοί επιδιώκουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έχοντας ως απώτερο σκοπό την άμβλυνση των υφιστάμενων δυσκολιών στην καθημερινή τους ζωή, οι οποίες συνδέονται με ζητήματα επιβίωσης και εύρεσης εργασίας.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα ως προς τους λόγους εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μετανάστες κατέληξε και η έρευνα των Mogli και Papadopoulou (2018). Πιο αναλυτικά, η έρευνα κατέληξε στο ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αξιοποιείται ως μέσο επικοινωνίας, κατανόησης του κοινωνικού συνόλου και εύρεσης εργασίας. Παράλληλα, καταγράφηκε ότι η ελληνική γλώσσα λειτουργεί και αξιοποιείται και ως

μέσο για να αναδειχθούν οι φιλοδοξίες και να επαναπροσδιοριστεί η ταυτότητα των μεταναστών/στριών.

Συνεπώς, οι βασικοί λόγοι που ωθούν τους/τις μετανάστες/στρίες στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι η αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης στην αγορά εργασίας, η βελτίωση της επικοινωνίας και ευρύτερα η βελτίωση της καθημερινής τους ζωής. Αυτά αποτελούν πρωτεύοντα ζητούμενα για τους μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς.

3. Δυσχέρειες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μετανάστες

Συνιστά κοινή παραδοχή ότι η ελληνική γλώσσα συγκαταλέγεται ανάμεσα στις γλώσσες, οι οποίες παρουσιάζουν αυξημένη δυσκολία σε πολλαπλά επίπεδα στην εκμάθησή τους ως ξένων γλωσσών. Αυτή η δυσκολία διευρύνεται από την απουσία κατάλληλων γλωσσικών εγχειριδίων, μαθησιακών προσεγγίσεων κ.ά. Το σύνολο αυτών των δυσκολιών δυσχεραίνουν περαιτέρω την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μετανάστες και πρόσφυγες (Louca–Crann, 2005).

Συγκεκριμένα, εστιάζοντας στον τομέα της γραμματικής διαπιστώνεται ότι τα γραμματικά φαινόμενα, τα οποία δημιουργούν σημαντικές δυσχέρειες στους μετανάστες και στους πρόσφυγες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι η ρηματική όψη, η χρήση των άρθρων, η ορθογραφία των λέξεων κ.ά. Επιπρόσθετες, ουσιώδεις δυσχέρειες αντιμετωπίζουν οι μετανάστες στην κατάκτηση του λεξιλογίου, καθώς δεν έχουν επιτύχει να αναπτύξουν και συνεπώς να υιοθετήσουν στρατηγικές για την κατανόηση του λεξιλογίου, το οποίο μεταβάλλεται ανάλογα με το επίπεδο των εκπαιδευομένων (Mogli & Papadopoulou, 2018). Οι αλλόγλωσσοι που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σύνολο των γλωσσικών επιπέδων εκκινώντας από τη φωνολογία και καταλήγοντας στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο (Μήτσης, 2004). Σε κάθε περίπτωση, η κατανόηση και η χρήση του λεξιλογίου αποτελεί κρίσιμο παράγοντα κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Read, 2002).

Παράλληλα, η έρευνα των Milona και Koutras (2018), η οποία είχε ως δείγμα μετανάστες μαθητές που κατοικούσαν στην Ελλάδα και Έλληνες μαθητές, οι οποίοι κατοικούσαν μόνιμα στη Γερμανία, κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν επιδρούν αρνητικά στην ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, έρευνα για το γραπτό λόγο ξένων φοιτητών στην Ελλάδα,

διαπίστωσε τη μεγάλη συχνότητα λαθών σε ζητήματα συνδυασμού των λέξεων, φαινόμενο χαρακτηριστικό του λόγου των μη φυσικών από τους φυσικούς ομιλητές (Θώμου, 2001).

Άλλη επιστημονική έρευνα σημείωσε ότι στην προσπάθεια κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σημειώνονται λάθη στα άρθρα, στην κλίση, στη ρηματική όψη κ.ά. (Κατσιμαλή, 2014), δηλαδή ευρύτερα στη χρήση της γραμματικής. Ένα από τα συχνότερα λάθη σε επίπεδο γραμματικής αποτελεί η ασυμφωνία γένους στο λόγο των μαθητών της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας (Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου, 2007· Tantos και συν., 2013). Τέτοιου είδους προβλήματα αντιμετώπισαν ακόμα και οι ομιλητές, οι οποίοι τοποθετούνταν στα προχωρημένα στάδια ελληνομάθειας (Αμπάτη & Ιορδανίδου, 2006· Agathorouλου και συν., 2008).

Επιπροσθέτως, οι αλλοδαποί, οι οποίοι σπουδάζουν την ελληνική γλώσσα αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην ορθογραφία της (Κουτσογιάννη & Παπαδοπούλου 2007· Tantos και συν., 2013), ενώ σημαντικό εύρημα πλήθους ερευνών, αναφορικά με την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, συνιστά ότι οι ενήλικες, μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, εμφανίζουν υπεργενίκευση του συνοπτικού σε σχέση με τον μη συνοπτικό τύπο στον γραπτό λόγο (Παπαδοπούλου, 2005).

Χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς ότι αρκετοί μετανάστες και πρόσφυγες πραγματοποιούν σύγκριση της μητρικής τους γλώσσας με την ελληνική και εκτιμούν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι πολύ πιο δύσκολη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή συμμετοχή τους στα μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, καθώς αισθάνονται, ότι ανεξάρτητα από την προσπάθειά τους, τα αποτελέσματα δε θα είναι τα προσδοκώμενα, οπότε τους προκαλείται απογοήτευση (Androulakis και συν., 2016).

Είναι απολύτως αναγκαίο να αναδειχθεί ότι το επίπεδο δυσκολίας κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, επαυξάνεται τόσο από τη χρησιμοποίηση μη κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων, όσο και από την αξιοποίηση μη κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια έχει υιοθετηθεί, παιδαγωγικά και μαθησιακά, ως προσφορότερος ο μαθητοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μετανάστες. Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτές προχωρούν στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη των προσωπικών τους εγχειριδίων, χρησιμοποιώντας παράλληλα οπτικοακουστικό υλικό, προκειμένου να υλοποιήσουν επιτυχέστερα τη

μαθησιακή διαδικασία, αυξάνοντας συγχρόνως το μαθησιακό ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων (Kantzou και συν., 2017). Συνεπώς, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας με τη χρήση των Τ.Π.Ε, συνεισφέρει, ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσχέρειες, οι οποίες ανακύπτουν σε θέματα γλωσσικής ακρίβειας (Granger & Tribble 1997· McEnery και συν., 2006·Granger, 2009).

Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας από μετανάστες, δεν ακολουθεί συγκροτημένες και οργανωμένες γλωσσικές πολιτικές, οι οποίες θα μπορούσαν να ενισχύσουν την επιτυχή εκμάθησή της. Επομένως, το συγκεκριμένο ζήτημα βρίσκεται στη διακριτική προαίρεση του/της διδάσκοντα/ουσας για το κατά πόσο θα προβεί στην ενσωμάτωση των προαναφερόμενων πρακτικών στο μάθημά του.

Εν κατακλείδι, η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας εμφανίζει ποικίλες δυσχέρειες, οι οποίες αφορούν τόσο την ίδια τη γλώσσα, όσο και άλλες παραμέτρους όπως είναι τα διδακτικά εγχειρίδια, οι μέθοδοι διδασκαλίας κ.ά.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η επιλογή της καταλληλότερης μεθοδολογίας για τη διεξαγωγή μιας έρευνας συνιστά κομβικό στοιχείο για τη συλλογή των στοιχείων και την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων. Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη μέθοδος το αυτοσυμπληρούμενο ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με γνώμονα την αντίστοιχης θεματολογίας βιβλιογραφία για το θέμα και περιείχε δεκατρία ερωτήματα, τα οποία αφορούσαν κατά σειρά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, τους λόγους εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αυτή την προσπάθεια.

Το ερωτηματολόγιο ήταν γραμμένο τόσο στην ελληνική, όσο και στην αγγλική γλώσσα, ώστε να διευκολυνθούν οι ερωτώμενοι, οι οποίοι δεν κατείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα, στη συμπλήρωσή του. Το δείγμα της έρευνας συνίστατο από τριάντα δύο μετανάστες, οι οποίοι φοιτούσαν σε τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην Ελληνοαμερικανική Ένωση στην πόλη της Αθήνας και η επεξεργασία των στοιχείων πραγματοποιήθηκε με το SPSS 21.

Χωρίς αμφιβολία, η διεξαχθείσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους σημαντικούς περιορισμούς, οι οποίοι μπορούν να μειώσουν ουσιαστικά την αξία των αποτελεσμάτων και συνεπώς, των εξ' αυτών συναγόμενων συμπερασμάτων της. Πρώτος περιορισμός της

έρευνας, είναι ο μικρός αριθμός των ερωτώμενων, ο οποίος καθιστά τόσο το δείγμα, όσο και τα εξαγόμενα συμπεράσματα επισφαλή. Δεύτερο και ίσως πιο σημαντικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί ότι οι ερωτώμενοι προέρχονται από ένα μόνο, και μάλιστα ιδιωτικό, ινστιτούτο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, γεγονός, το οποίο συνιστά πολύ σημαντικό περιορισμό, καθώς δε λαμβάνει υπόψη όσα λαμβάνουν χώρα στα κοινωνικά φροντιστήρια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας όπου τα μαθήματα παρέχονται δωρεάν.

5. Αποτελέσματα

Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ενός δείγματος μπορεί κανείς να οδηγηθεί σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι το 56.25% των συμμετεχόντων σε αυτή ήταν άνδρες και το 43.75% γυναίκες, οι οποίοι είχαν κατά μέσο όρο τρία χρόνια διαμονής στην Ελλάδα. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα είχαν μέγιστη παραμονή στον ελλαδικό χώρο τα έξι χρόνια και ελάχιστη τον ένα χρόνο. Το 28.12% των ερωτώμενων ήταν ηλικίας από 19 έως 35 ετών, ενώ το 34.37% βρίσκονταν ηλικιακά ανάμεσα στα 36 και 45 έτη. Την ίδια στιγμή, το 25% ήταν ηλικίας από 46 έως 55 ετών και το 12.5% είχε ηλικία μεγαλύτερη από τα 56 έτη. Επιπροσθέτως, το 50% των ερωτώμενων ήταν παντρεμένοι, το 37.5% ήταν άγαμοι και το 12.5% διαζευγμένοι. Η χώρα προέλευσης του 53.13% των ερωτώμενων ήταν ευρωπαϊκή, το 25% προέρχονταν από χώρες της αμερικανικής ηπείρου, ενώ το 21.88% είχε καταγωγή από ασιατική χώρα.

Αναφορικά με το εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα, το 34.38% ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι, ενώ αντίστοιχο ποσοστό εργάζονταν ως ελεύθεροι επαγγελματίες. Επίσης, το 18.75% ήταν δημόσιοι υπάλληλοι και το 6.25% ήταν επιχειρηματίες ή άνεργοι. Ως προς το οικονομικό τους προφίλ, το 18.75% αποκόμιζε μηνιαία εισοδήματα από 0-1000 ευρώ, το 46.88% δήλωσε ότι είχε μηνιαίες αποδοχές από 1001-2000 ευρώ το μήνα, το 12.5% κέρδιζε από 3001-4000 ευρώ, ενώ το 9.38% των ερωτώμενων κέρδιζαν είτε από 2001-3000 ευρώ, είτε από 4001-5000 ευρώ.

Κρίσιμο στοιχείο για την εξαγωγή συμπερασμάτων συνιστούν τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσων στην έρευνα. Συγκεκριμένα, το 65.63% των ερωτηθέντων ήταν κάτοχοι πτυχίου από ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 15.63% κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ το 9.38% είχε σπουδές επιπέδου ΙΕΚ. Το 3.13% των ερωτώμενων ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, ενώ αντίστοιχα καταγράφηκε 3.13% των συμμετεχόντων να δηλώνουν ότι είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σημαντική παράμετρο αποτελεί η γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας από τους ερωτώμενους, καθώς η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μετανάστες/στρίες. Ειδικότερα, το 56.25% δήλωσε ότι γνώριζε «άριστα» την αγγλική γλώσσα, το 28.13% υποστήριξε ότι την κατείχε «καλά», το 12.5% σε μέτριο βαθμό, ενώ το 3.13% ελάχιστα. Αξιοσημείωτο εύρημα συνιστά ότι μόνο το 3.13% των ερωτώμενων γνώριζε και δεύτερη ξένη γλώσσα και συγκεκριμένα, τη γαλλική γλώσσα.

Ιδιαίτερα χρήσιμα για την εξαγωγή συμπερασμάτων στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι τα ερωτήματα που αφορούν τους λόγους εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους/τις ερωτώμενους/ες, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθησή της. Αρχικά πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα αποτελούνταν από ερωτώμενους/ες, οι οποίοι ήταν ισόποσα κατανομημένοι, από 25%, στα τέσσερα επίπεδα γνώσης της ελληνικής γλώσσας (A1, A2, B1, B2). Εν συνεχεία, προκαλεί σημαντικό ενδιαφέρον, ότι το 9.38% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι μαθαίνει την ελληνική γλώσσα για εκπαιδευτικούς λόγους, το 37.5% για επαγγελματικούς, το 18.75% για κοινωνικούς και το 68.75% για προσωπικούς λόγους. Επομένως, καταδεικνύεται από τη στατιστική επεξεργασία ότι οι προσωπικοί και επαγγελματικοί παράγοντες είναι το βασικό κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ κατά δεύτερο λόγο, κίνητρο συνιστούν οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί λόγοι.

Χρήζει ιδιαίτερης μνείας ότι το 71.88% των ερωτηθέντων δήλωσε, ότι εμφάνιζε «μεγάλη» δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, το 21.88% υποστήριξε ότι αντιμετωπίζει «πάρα πολύ» δυσκολία, ενώ το 6.25% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε, ότι αντιμετώπιζε «μέτρια» δυσκολία. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών (Androulakis και συν., 2016· Milona & Koutras, 2018).

Ενδεχομένως το γεγονός ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων δηλώνει ότι εμφανίζει σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, εν μέρει, να οφείλεται και στην αναπόφευκτη σύγκριση των δυσκολιών σε σχέση με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, την οποία οι περισσότεροι γνωρίζουν σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ήταν διαφόρων μορφών. Οι σημαντικότερες, όμως, δυσκολίες σχετίζονταν για την πλειονότητα των ερωτώμενων με την προσπάθεια εκμάθησης των κανόνων της γραμματικής (84.38%) και του λεξιλογίου (84.38%). Επίσης, σημαντικές δυσκολίες ανέκυπταν στην εκφορά των λέξεων (75%), ενώ σε ανοικτή ερώτηση το 9.38%

των ερωτώμενων δήλωσε ότι δυσκολεύεται στον τονισμό των λέξεων. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τα αντίστοιχα ανάλογων ερευνών (Μήτσης, 2004· Κατσιμαλή, 2014).

6. Συμπεράσματα

Από το σύνολο των αναπτυχθέντων στις προηγούμενες ενότητες αναφέρονται ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου προκύπτει ότι οι μετανάστες επιδιώκουν να αποκτήσουν γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ώστε να διευκολύνουν την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, αλλά και ευρύτερα, στο κοινωνικό σύνολο. Επίσης, η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας ανέδειξε τη γνώση της γραμματικής και του λεξιλογίου ως κυριότερους παράγοντες δυσκολίας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Από την έρευνα προέκυψε ότι ο μεταναστευτικός πληθυσμός που επιλέγει να φοιτήσει σε ιδιωτικά ινστιτούτα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας αποτελείται κυρίως από άνδρες, μέσης ηλικίας, με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Οι βασικότεροι λόγοι για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι επαγγελματικοί, κοινωνικοί και προσωπικοί, ενώ οι κυριότεροι τομείς που προκαλούν στους/στις μετανάστες/στριες σοβαρή δυσκολία στην εκμάθησή της είναι η γραμματική, η εκφορά των λέξεων και το λεξιλόγιο. Αυτοί οι τομείς συμφωνούν με τα ευρήματα, αντίστοιχης θεματικής ερευνών, τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και παγκοσμίως.

Συνοψίζοντας, συμπεραίνεται ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δύναται να προσφέρει, ουσιαστικά, στην επιτυχή εργασιακή και κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Η πλειονότητα, όμως, των μεταναστών/στριών στην προσπάθεια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας έρχεται αντιμέτωπη με συγκεκριμένα προβλήματα στους τομείς της γραμματικής και του λεξιλογίου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Agathopoulou, E., Papadopoulou, D., & Zmijanac, K. (2008). Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction. *Journal of Applied Linguistics*, 24, 9-33.

- Androulakis, G., Mastrodimou, E., & Van Boeschoten, R. (2016). Using Qualitative Methods for the Analysis of Adult Immigrants' L2 Needs: Finding from a Research Project in Greece Focusing on School-Parents Communication. *CALL: Irish Journal for Culture, Arts, Literature and Language*, 1 (1), 1-19.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13(2), 116-137.
- Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching. A critical evaluation. In K. Aijmer (Ed.), *Corpora and language teaching* (pp. 13-32). Amsterdam: John Benjamins.
- Granger, S., & Tribble, C. (1997). Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven learning. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp.199-209). London & New York: Addison Wesley Longman.
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context, *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης*, 3, 18-34.
- Louca-Crann, M. (2005). Greek Education in Great Britain. *Etudes helléniques / Hellenic Studies*, 13 (2), 151-185.
- Mattheoudakis, M. (2005). Language education of adult immigrants in Greece: current trends and future developments. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 319-336.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. London & New York: Routledge.
- Milona, A., & Koutras, V. (2018). Learning difficulties among foreign pupils in primary school. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11, 48-76.
- Mogli, M., & Papadopoulou, M. (2018). "If I stay here, I will learn the language": Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a Second Language. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9 (1), 181-194.
- Read, J. (2002). Vocabulary and testing. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 303-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tantos A., Papadopoulou, D., Alexandri, K., & Dosi I. (2013). Greek Learner Corpus: Design and implementation. *21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 5-7). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.

Triandafyllidou, A., & Gropas, R. (2011). Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An intercultural View of Assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 2-30.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αμπάτη, Α., & Ιορδανίδου, Α. (2006). Θέματα σχεδιασμού της γραμματικής διδασκαλίας της ελληνικής σε μουσουλμάνους μαθητές στα σχολεία της Θράκης. Στο Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Ε. Σεχίδου (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη / ξένη: έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της* (σσ.68-89). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Θώμου, Π. (2001). Εκμάθηση λεξιλογίου στην ελληνική ως ξένη γλώσσα: Ανάλυση των μη αποδεκτών λεξιλογικών συνάψεων (lexical collocations) στον γραπτό λόγο ξένων φοιτητών, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σσ.99-109). Αθήνα: Ατραπός.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Γνωριμία με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κατσιμαλή, Γ. (2014). Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σσ. 99-141). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κουτσογιάννης, Δ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2007). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: Ανάλυση λαθών. Στο *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης* (σσ. 99-141). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης – Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της όψης από σπουδαστές της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics*, 21, 39–54.

ΥΠΑΙΘ (2019α). Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2019-2020 σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας. Μαρούσι, 27 - 08 -2019 Αρ. πρωτ.:Φ1/132355 / Δ2.

ΥΠΑΙΘ (2019β). Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2019-2020 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Α' Φάση. Μαρούσι, 13-5-2019 Αρ. πρωτ.: Φ1/73808/Δ1.

Φ.Ε.Κ 2985 / 30.8.2017 Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.

Διαπολιτισμική προσέγγιση στα δικαιώματα των παιδιών προσφύγων

Δρ. Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

Σ.Ε.Π στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
gkadig@yahoo.gr

Abstract

The massive influx of refugees and migrants to Greece in the past few years has broadened the interest and the discussion with respect to human rights. The present paper aims to introduce a teaching scenario which seeks the intercultural approach of children's and refugees' rights, as well as of the hardships that unaccompanied minor refugees have to face. This scenario, which was carried out in schools of four regional units (Attica, Thessaloniki, Kozani and Florina) during the school year 2018-2019, within the framework of the Thematic Week in Junior High School, may be used in lessons of Home Economics (taught in the First Grade of Junior High School) or Social and Civic Education (taught in the Third Grade of Junior High School). The implementation of this scenario in practice led to a number of useful conclusions. A first and important conclusion was the fact that students have an insufficient knowledge of the concept of refugees and of children's and refugees' rights. In addition, it was concluded that the sensitivity of students on the issue of refugees seems to differ according to the area where each school is located. Finally, it is worth mentioning that the majority of students were willing to actively participate in support actions for refugees.

Keywords: Intercultural education, refugees, rights.

Περίληψη

Η αθρόα είσοδος προσφύγων και μεταναστών στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια έχει ενδυναμώσει το ενδιαφέρον και τη συζήτηση αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να παρουσιάσει ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο επιδιώκει τη διαπολιτισμική προσέγγιση των δικαιωμάτων των παιδιών, των δικαιωμάτων των προσφύγων, καθώς και των δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες. Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2018-2019 στα πλαίσια της θεματικής εβδομάδας στο γυμνάσιο σε σχολικές μονάδες τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων: της Αττικής, της Θεσσαλονίκης, της Κοζάνης και της Φλώρινας και δύναται να υλοποιηθεί στο πλαίσιο τόσο του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας στην Α΄ Γυμνασίου, όσο και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Γ΄ Γυμνασίου. Από την υλοποίηση του σεναρίου στη διδακτική πράξη προέκυψαν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Ιδιαίτερα κρίσιμο συμπέρασμα αποτέλεσε ότι οι μαθητές δεν έχουν επαρκή γνώση των δικαιωμάτων του παιδιού, της έννοιας του πρόσφυγα και των δικαιωμάτων του. Επίσης, προέκυψε ως συμπέρασμα ότι η ευαισθησία των μαθητών στο προσφυγικό ζήτημα εμφανίζεται να διαφέρει ανάλογα με τον τόπο στον οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα. Συγχρόνως, χρήζει ιδιαίτερης μνείας ότι η πλειονότητα των μαθητών εκδήλωσαν τη διάθεση να έχουν ενεργή συμμετοχή σε υποστηρικτικές δράσεις για τους πρόσφυγες.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρόσφυγες, δικαιώματα.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται κατακόρυφη αύξηση του επιστημονικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος στην Ελλάδα για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σημαίνουσα αιτία, μεταξύ άλλων, για την παρατηρούμενη ενίσχυση του ενδιαφέροντος συνιστά η αθρόα είσοδος σημαντικών αριθμητικά μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών στον ελλαδικό χώρο κατά κύριο λόγο την τελευταία πενταετία.

Μείζονος σημασίας ζήτημα στη συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα των προσφύγων και των μεταναστών συνιστά η διάκριση ανάμεσα στην έννοια του πρόσφυγα και σε αυτή του μετανάστη. Πιο αναλυτικά, η διεθνής σύμβαση της Γενεύης, η οποία υπογράφηκε το 1951 για το καθεστώς των προσφύγων και στην οποία υπήρξε τροποποίηση από το πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης το 1967, αποδίδει το χαρακτηρισμό του πρόσφυγα σε κάθε άνθρωπο, ο οποίος αισθάνεται δικαιολογημένο φόβο ότι θα υποστεί διώξεις εξαιτίας της φυλής, της θρησκείας, της εθνικότητας, των πολιτικών πεποιθήσεων ή της συμμετοχής του σε ορισμένη κοινωνική ομάδα. Ο πρόσφυγας κινείται έξω από τη χώρα της υπηκοότητάς του και δε δύναται λόγω του φόβου να επιζητήσει την προστασία της χώρας καταγωγής του (UNHCR, 2010). Τόσο η σύμβαση της Γενεύης, όσο και το πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης έχουν επικυρωθεί από περισσότερα από 140 κράτη μεταξύ αυτών και η Ελλάδα.

Συγχρόνως, μετανάστης νοείται κάθε άνθρωπος, ο οποίος με τη δική του βούληση και πρωτοβουλία εγκαταλείπει τον τόπο και τη χώρα της μόνιμης διαμονής του (Μπαμπινιώτης, 2019). Στην Ελλάδα, η πλειονότητα των μεταναστών/στριών είναι οικονομικοί μετανάστες που αποφασίζουν να μεταναστεύσουν, επειδή επιθυμούν καλύτερες οικονομικές συνθήκες διαβίωσης, ενώ ένας μικρός αριθμός μεταναστών εγκαθίσταται στη χώρα για λόγους σπουδών.

Επικεντρώνοντας την εστίαση στο χώρο των επιστημών της Αγωγής προκύπτει ότι τις τελευταίες δύο τουλάχιστον δεκαετίες αναδεικνύεται ιδιαίτερα η θεματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυτή έχει επωμιστεί στις μέρες μας κατά μείζονα λόγο το βάρος της καταπολέμησης των κοινωνικών αποκλεισμών και των διακρίσεων που υφίστανται οι πρόσφυγες, οι μετανάστες και τα παιδιά τους σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο.

Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα, τα οποία εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία (Essinger, 1988)

και αποσκοπεί να προετοιμάσει ανεξάρτητους ανθρώπους για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα (Batelaan & Van Hoof, 1996).

Κύρια προτεραιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνιστά η εξασφάλιση για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ίσων ευκαιριών μάθησης, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική τάξη, την εθνική και φυλετική προέλευση, καθώς και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Μπερελής, 2001).

Στις αρχές που εκφράζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συγκαταλέγονται οι παρακάτω (Essinger, 1988, 1990):

- *Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση.* Ως ενσυναίσθηση καλείται η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» υπό την έννοια της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά μου απέναντι σ' «αυτόν». Ο «άλλος» καθίσταται κατανοητός κυρίως ως πρόσωπο, το οποίο λειτουργεί σε ένα πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που στιγματίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του (Γκόβαρης, 2001)
- *Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη.* Αντιπροσωπεύει την καλλιέργεια μίας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, προκειμένου να επιτυγχάνεται η άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας και της αδικίας
- *Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.* Επικεντρώνεται στην ανάγκη για πολιτισμική διεύρυνση προσκαλώντας τους άλλους πολιτισμούς να συμμετάσχουν στο δικό μας πολιτισμό
- *Η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.* Έχει ως στόχο την εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, προκειμένου οι λαοί να εισέλθουν σε διάλογο και να αποκτήσουν επικοινωνία μεταξύ τους

Οι παραδοχές - βάσεις στις οποίες θεμελιώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005). Αυτές θεωρούνται ως απολύτως απαραίτητες για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου, καθώς και για τη διατήρηση και επικράτηση υγιών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του (Καδιγιαννόπουλος, 2014).

Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις κατάλληλες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατ' επέκταση, για ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων θεωρούνται:

η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project, η διαθεματική προσέγγιση, η ερευνητική – ανακαλυπτική μέθοδος, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η μάθηση από παρουσιάσεις, οι βραχύχρονες ομαδοποιήσεις, η βιωματική μάθηση, η διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών, η διδασκαλία που είναι επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη, ο καταγισμός ιδεών και η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας (Νικολάου, 2005· Δημητριάδου, 2007).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα διδακτικό σενάριο, το οποίο επιδιώκει τη διαπολιτισμική προσέγγιση των δικαιωμάτων των παιδιών, των δικαιωμάτων των προσφύγων, καθώς και των δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες.

2. Διδακτικό σενάριο για τα δικαιώματα των προσφύγων

Ο τίτλος του διδακτικού σεναρίου είναι «Πλησιάζοντας το προσφυγόπουλο» και μπορεί να υλοποιηθεί σε μαθητές/τριες του συνόλου των τάξεων του γυμνασίου. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο έλαβε χώρα στη διδακτική πράξη στο πλαίσιο της θεματικής εβδομάδας το σχολικό έτος 2018-19 στο σύνολο των τμημάτων του 52ου Γυμνασίου Αθηνών, του Γυμνασίου Ασσήρου, του Γυμνασίου Φιλώτα, του 1ου Γυμνασίου Κοζάνης και του 3ου Γυμνασίου Πτολεμαΐδας.

Το σενάριο προτείνεται να έχει χρονική διάρκεια δύο διδακτικές ώρες. Η χρονική διάρκεια υλοποίησής του δύναται να επεκταθεί κατά μία διδακτική ώρα, εφόσον αυτό κριθεί σκόπιμο από τον/την εκπαιδευτικό. Επιπλέον, εναλλακτικά προτείνεται η μείωση του αριθμού των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός θεωρήσει ότι δεν επαρκούν οι δύο διδακτικές ώρες για την υλοποίηση του συνόλου των δραστηριοτήτων.

2.1. Στόχοι

Στο σενάριο είχαν τεθεί δύο κατηγορίες στόχων: α) γνωστικοί στόχοι και β) στόχοι ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Οι τιθέμενοι στόχοι ήταν σύμφωνοι με τη στοχοθεσία της εγκυκλίου για τη θεματική εβδομάδα στο γυμνάσιο κατά το σχολικό έτος 2018-2019 (ΥΠΕΘ, 2019).

Συγκεκριμένα, οι στόχοι που τέθηκαν είναι οι εξής:

- Να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/τριες με τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών.
- Να ενημερωθούν οι μαθητές/τριες για τα δικαιώματα των προσφύγων.
- Να κατανοήσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι μετανάστες και πρόσφυγες.
- Να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, την κοινωνική συνοχή κ.ά προς τους πρόσφυγες.
- Να εμπλακεί η σχολική κοινότητα σε συμμετοχικές, συνεργατικές δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης με τις οποίες αντιμετωπίζονται ως θετική πρόκληση τα προβλήματα ένταξης, διαφοροποίησης, περιθωριοποίησης και διακρίσεων, τα οποία έχει καταγράψει η κοινότητα.
- Να υπάρξει, μέσω κατάλληλων παιδαγωγικών εμπειριών, αναστοχασμός αναφορικά με τη σχέση του ατόμου μέσα σε μια συλλογικότητα με όρους αυτονομίας και συνύπαρξης ως προς τις συνθήκες διασφάλισης και προάσπισης των δικαιωμάτων μέσα στη σχολική κοινότητα.
- Να υπάρξει ανάπτυξη δραστηριοτήτων και επεξεργασία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού στην κοινωνικοποίηση με όρους δημοκρατικής συνύπαρξης και σεβασμού του διαφορετικού, του «Άλλου».
- Να υπάρξει καλλιέργεια καλών πρακτικών στη σχολική μονάδα ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη συμπερίληψη, την πολιτειακή ευθύνη κ.ά.
- Να πραγματοποιηθεί επεξεργασία των θεματικών υπό το πρίσμα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας, προκειμένου να καλλιεργηθεί η ικανότητα να επιλύονται προβλήματα και διαφωνίες σχετικά με τα πεδία της θεματικής (συμπερίληψη, ισότητα, αξιοπρέπεια, διακρίσεις κ.ά.) με συνεργασία, διάλογο και επιχειρηματολογία.
- Να υπάρξει ενδυνάμωση του ρόλου της σχολικής κοινότητας και καλλιέργεια της δημοκρατικής συνύπαρξης, της διαπολιτισμικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ακώλυτης πρόσβασης των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση.

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο δύναται να υλοποιηθεί και στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στη Γ΄ Γυμνασίου. Οι επιπρόσθετοι στόχοι, οι οποίοι τίθενται σε αυτή την περίπτωση είναι σε πλήρη συμφωνία με το αναλυτικό πρόγραμμα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ Γυμνασίου και τις οδηγίες στο βιβλίο του εκπαιδευτικού (Σωτηρίου κ.ά., 2016β). Σύμφωνα με τους παρακάτω στόχους οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να συνδέσουν τη διεθνή κοινότητα και τους διεθνείς οργανισμούς με τα σύγχρονα διεθνή προβλήματα.
- Να γνωρίσουν το έργο των διεθνών κυβερνητικών και μη κυβερνητικών οργανισμών.
- Να κατανοήσουν τον οικουμενικό χαρακτήρα των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτά.
- Να γνωρίσουν τη διεθνή θέση της Ελλάδας σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και διεθνών οργανισμών.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα της συνεργασίας, την αυτενέργεια, την κριτική και τη δημιουργική σκέψη.

2.2. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Το διδακτικό σενάριο υλοποιείται με τη «συνεργατική καθοδηγούμενη ανακάλυψη», στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές/τριες μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων διερευνούν το διδακτικό υλικό και οικοδομούν τη νέα γνώση (Ματσαγγούρας, 2008). Ο/Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου οφείλει να λειτουργεί καθοδηγητικά, υποστηρικτικά, ενισχυτικά και εμπνευστικά παρέχοντας σαφείς οδηγίες προς τους/τις μαθητές/τριες και ενημέρωση για το χρόνο, τον οποίο έχουν στη διάθεσή τους για την ολοκλήρωση της εργασίας τους, ώστε να καταστεί δυνατή η «ανακάλυψη» της γνώσης.

2.3. Διδακτικό υλικό

Τα λογισμικά, τα οποία αξιοποιούνται στην υλοποίηση του σεναρίου περιέχονται στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη διδακτική πράξη (Ζαγούρας και συν., 2010). Αυτά τα λογισμικά είναι: το λογισμικό παρουσίασης Power Point και το λογισμικό Hot Potatoes, το οποίο χρησιμεύει στην τελική αξιολόγηση. Επιπλέον, πραγματοποιείται η προβολή τριών βίντεο, τα οποία έχουν ως θέμα τα δικαιώματα των παιδιών, τα δικαιώματα των προσφύγων και τις δυσκολίες και τα προβλήματα των ασυνόδευτων παιδιών προσφύγων. Επίσης, προβάλλεται και η ταινία μικρού μήκους «Ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες».

Για την υλοποίηση του σεναρίου χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο εργασίας και προβλήθηκαν τέσσερα επιλεγμένα βίντεο. Το πρώτο βίντεο έχει τίτλο «Η χαρά του παιδιού» (Διάρκεια: 07.10) και παρουσιάζει με αναλυτικό και ευσύνοπτο τρόπο τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών. Στη συνέχεια προβάλλεται το δεύτερο βίντεο

«Δικαιώματα των προσφύγων» (Διάρκεια: 2.40), στο οποίο παρουσιάζονται με σαφή και κατανοητό τρόπο τα δικαιώματα των προσφύγων. Ακολούθως, πραγματοποιείται η προβολή του τρίτου βίντεο «Τα ασυνόδευτα παιδιά μετανάστες μένουν απροστάτευτα» (Διάρκεια: 3.32), στο οποίο παρουσιάζονται και αναλύονται τα προβλήματα και οι κίνδυνοι τους οποίους αντιμετωπίζουν τα ασυνόδευτα παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες. Η προβολή των βίντεο ολοκληρώνεται με την ταινία μικρού μήκους «Ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες» (Διάρκεια: 0.52), η οποία καταδεικνύει τις δυσκολίες και τους κινδύνους που καλούνται να υπερκεράσουν τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες.

2.4. Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες, οι οποίες προτείνονται στο φύλλο εργασίας είναι απολύτως συμβατές με την εγκύκλιο του ΥΠΕΘ (2019) για τη θεματική εβδομάδα στο γυμνάσιο το σχολικό έτος 2018-2019. Με δεδομένο ότι υπήρξε κατάργηση της θεματικής εβδομάδας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων το παρουσιαζόμενο διδακτικό σενάριο δύναται να υλοποιηθεί σε μαθητές/τριες γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στη Γ΄ Γυμνασίου ή σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων με αντίστοιχη θεματική.

Συγκεκριμένα, το διδακτικό σενάριο εφάπτεται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τους στόχους του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στη Γ΄ Γυμνασίου και ειδικότερα, με την υποενότητα 14.2.2 Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών του Κεφαλαίου: 14 Η διεθνής κοινότητα (Σωτηρίου κ.ά., 2016α, 2016β).

Το φύλλο εργασίας διανέμεται από τους/τις εκπαιδευτικούς σε κάθε μαθητή/τρια πριν την έναρξη της προβολής του πρώτου βίντεο και περιέχει συνολικά δώδεκα δραστηριότητες καθορισμένης χρονικής διάρκειας, οι οποίες θα υλοποιηθούν στη δίωρη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου.

1^η δραστηριότητα

Στην πρώτη δραστηριότητα (5 λεπτά) ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να καταγράψουν, μέσω καταγισμού ιδεών, πώς αντιλαμβάνονται τις έννοιες ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών, πρόσφυγας, μετανάστης και ασυνόδευτος ανήλικος πρόσφυγας. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα παρουσιάζει την απάντησή της και πραγματοποιείται εντοπισμός των κοινών τους σημείων. Ο/Η εκπαιδευτικός, εφόσον το κρίνει απαραίτητο,

παρουσιάζει μέσω του PowerPoint σημεία των παραπάνω εννοιών, τα οποία δεν καλύφθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες.

2^η και 3^η δραστηριότητα

Στη δεύτερη δραστηριότητα καλούνται οι μαθητές/τριες να απαντήσουν για το πόσα είναι αριθμητικά τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών και πώς κατοχυρώνονται (3 λεπτά), ενώ στην τρίτη δραστηριότητα ερωτώνται οι μαθητές/τριες για το τι συμβαίνει στην περίπτωση που η εθνική νομοθεσία για τα δικαιώματα των παιδιών είναι ευνοϊκότερη - καλύτερη από αυτή που εκπορεύεται από τις διεθνείς συμβάσεις (5 λεπτά).

4^η και 5^η δραστηριότητα

Η τέταρτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας εδράζεται στο περιεχόμενο του δεύτερου βίντεο και ασχολείται με το ποια είναι τα δικαιώματα των προσφύγων (5 λεπτά), ενώ η πέμπτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας αναφέρεται στο εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «μη επαναπροώθηση των προσφύγων», καθώς και στην αξία αυτής της πράξης σε ανθρώπινο και κοινωνικό επίπεδο (3 λεπτά). Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων επιδιώκεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης, καθώς και η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης έναντι των προσφύγων.

6η και 7η δραστηριότητα

Την προβολή του τρίτου βίντεο ακολουθεί η υλοποίηση της έκτης δραστηριότητας, στην οποία ερωτώνται οι μαθητές/τριες για το πώς αισθάνονται τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες (3 λεπτά), ενώ στο πλαίσιο της έβδομης δραστηριότητας επιζητείται από τους μαθητές/τριες να σημειώσουν τα προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά πρόσφυγες και να προτείνουν πιθανές λύσεις (5 λεπτά). Βασική στόχευση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων αποτελεί η «αφύπνιση» της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης των μαθητών/τριων έναντι των ασυνόδευτων προσφυγοπαίδων.

8η και 9η δραστηριότητα

Μετά την προβολή του τέταρτου βίντεο, το οποίο είναι η ταινία μικρού μήκους «Ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες» που δημιούργησε το Ίδρυμα Μποδοσάκη προχωρούμε στην υλοποίηση της όγδοης δραστηριότητας του φύλλου εργασίας. Σε αυτή τη δραστηριότητα καλούνται οι μαθητές/τριες να αναφέρουν με ποιο υλικό αντικείμενο

παρομοιάζονται τα ασυνόδευτα προσφυγόπουλα και να σχολιάσουν αυτή την επιλογή (3 λεπτά). Η ένατη δραστηριότητα θεωρείται ιδιαίτερα κομβική και χρήσιμη, καθώς μέσω αυτής οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τους κινδύνους, τους οποίους είναι αναγκασμένα να αντιμετωπίσουν τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες (3 λεπτά). Οι προαναφερόμενες δραστηριότητες επιδιώκουν να κινητοποιήσουν τα κοινωνικά αντανακλαστικά των μαθητών/τριών και να διευρύνουν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, την κοινωνική συνοχή, καθώς και να εξαλείψουν ή αμβλύνουν τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης σε σχέση με τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες.

10η δραστηριότητα

Η δέκατη δραστηριότητα αναφέρεται στο πώς προσπαθούν να επιβιώσουν τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες και ποιες λύσεις επιλέγουν (3 λεπτά), ενώ στην ενδέκατη οι μαθητές/τριες καλούνται να αιτιολογήσουν αν αυτές οι επιλογές είναι ορθές ή μη (5 λεπτά). Οι παραπάνω δραστηριότητες επιδιώκουν, όπως και το σύνολο σχεδόν των προηγούμενων, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης κ.ά. έναντι των ασυνόδευτων προσφυγοπαίδων. Το φύλλο εργασίας ολοκληρώνεται με τη δωδέκατη δραστηριότητα, η οποία περιέχει ασκήσεις σωστού – λάθους (3 λεπτά), προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι. Εναλλακτικά, η δωδέκατη δραστηριότητα μπορεί να υλοποιηθεί μέσω του λογισμικού Hot Potatoes σε ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Η επιτυχής υλοποίηση του σεναρίου προϋποθέτει ότι οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι με αυτόν τον τρόπο εργασίας. Εφόσον δεν υφίσταται η αντίστοιχη εξοικείωση προτείνεται το σενάριο να επεκταθεί κατά μία διδακτική ώρα ή εναλλακτικά να υπάρξει μείωση των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας.

2.5. Πορεία διδασκαλίας

Το διδακτικό σενάριο έχει διαρθρωθεί γύρω από την προβολή τεσσάρων βίντεο και την υλοποίηση ενός φύλλου εργασίας, τα οποία ικανοποιούν συγκεκριμένους στόχους του και προτείνεται να έχει διάρκεια δύο διδακτικές ώρες. Στο σύνολό τους τα βίντεο προβάλλουν με επιτυχημένο τρόπο πληθώρα πληροφοριών και μηνυμάτων αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών, τα δικαιώματα των προσφύγων και τους κινδύνους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες τονίζοντας, συγχρόνως, ιδιαίτερα την ανάγκη για διαφορετική προσέγγισή τους, για

αλλαγή των συμπεριφορών έναντι αυτών των ατόμων, καθώς και για αποφυγή ή άρση των αποκλεισμών τους οποίους υφίστανται.

Πριν την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας ο/η εκπαιδευτικός διαμορφώνει κατάλληλα το χώρο, ώστε οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ανομοιογενείς ομάδες των 3 έως 5 ατόμων να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά. Οι ομάδες συγκροτούνται στην αρχή της διδακτικής ώρας ή στο τέλος της προηγούμενης και τονίζεται από τον/την εκπαιδευτικό ότι κάθε μαθητής/τρια πρέπει να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες αλληλεπιδρώντας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Επιπλέον, απαραίτητα κρίνονται τα φύλλα εργασίας, τα οποία ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους/στις μαθητές/τριες με την έναρξη της διδασκαλίας και να περιγράψει σε αυτά με απλότητα και σαφήνεια τι ακριβώς πρέπει να κάνουν. Σε κάθε μαθητή/τρια δίδεται ένα φύλλο εργασίας, μολονότι οι μαθητές/τριες απαντούν ως ομάδα. Αυτό επιλέγεται, προκειμένου να προσφέρεται στο/στην μαθητή/τρια η δυνατότητα να δώσει τις δικές του απαντήσεις, οι οποίες μπορούν να διαφέρουν από αυτές της ομάδας.

Το σενάριο είναι εφικτό να υλοποιηθεί σε αίθουσα διδασκαλίας, η οποία διαθέτει υπολογιστή και βιντεοπροβολέα ή εναλλακτικά στην αίθουσα πληροφορικής. Εφόσον οι μαθητές/τριες διαθέτουν φορητούς υπολογιστές δύνανται να τους έχουν μαζί τους, ώστε να τους αξιοποιήσουν στην εργασία κατά ομάδες. Σε αυτή την περίπτωση, με μέριμνα του εκπαιδευτικού, είναι αναγκαίο να έχει εγκαίρως εγκατασταθεί στους υπολογιστές λογισμικό για την προβολή βίντεο και τα βίντεο με τις ταινίες, ώστε να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος από τη μαθησιακή διαδικασία.

Τα βίντεο λόγω της χρονικής διάρκειάς τους δύνανται να προβληθούν και για δεύτερη φορά κατά τη διδακτική διαδικασία, εφόσον αυτό κριθεί απαραίτητο από τον εκπαιδευτικό ή υπάρξει ανάλογο αίτημα από τους μαθητές. Πιθανά προβλήματα στην εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου μπορούν να προκύψουν από την έλλειψη βιντεοπροβολέα ή κατάλληλου λογισμικού για την προβολή βίντεο ή από τον περιορισμένο αριθμό ηλεκτρονικών υπολογιστών.

3. Αξιολόγηση

Για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του σεναρίου αξιοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής έρευνας, η οποία ενδείκνυται για την κατανόηση και ερμηνεία αντίστοιχων καταστάσεων και ταυτίζεται με την ποιοτική έρευνα (Δαουτόπουλος, 2005· Αθανασίου,

2007· Κυριαζή, 2009). Ειδικότερα, από τον εκπαιδευτικό επιλέχθηκε η χρήση της άμεσης - συμμετοχικής παρατήρησης με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου, καθώς σκοπός ήταν να ελεγχθεί κατά πόσο υπήρξε, μέσω του σεναρίου, επίτευξη των στόχων, οι οποίοι τέθηκαν ως προς το γνωστικό τομέα και τη μαθησιακή διαδικασία από τους/τις μαθητές/τριες.

Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες γυμνασίων μόνο στις Περιφερειακές Ενότητες της Αττικής, της Θεσσαλονίκης, της Κοζάνης και της Φλώρινας. Το γεγονός ότι το σενάριο υλοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες τεσσάρων (4) από τις εβδομήντα τέσσερις (74) Περιφερειακές Ενότητες του ελλαδικού χώρου συνιστά σημαντικό περιορισμό, καθώς δεν μπορεί να υποστηριχθεί με ασφάλεια ότι αντίστοιχα αποτελέσματα θα παρατηρηθούν σε μαθητές/τριες της ίδιας βαθμίδας σε άλλες περιοχές.

Συγχρόνως, χρήζει ιδιαίτερης επισήμανσης ότι οι μαθητές/τριες των σχολικών μονάδων στις οποίες υλοποιήθηκε το σενάριο, βρίσκονταν σε διαφορετική ώσμωση με τους προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς του ελλαδικού χώρου γεγονός, το οποίο μπορεί να μεταβάλει ουσιαστικά την τελική αποκτηθείσα εικόνα του/της εκπαιδευτικού και συνεπώς, τα συνολικά συμπεράσματά του/της.

Σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός, ως παρατηρητής, κατέγραφε σε δομημένο ερωτηματολόγιο άμεσα την εκπλήρωση των διαφόρων στόχων, καθώς η ταχύτερη δυνατή καταγραφή της παρατήρησης βοηθά στην απόκτηση πιο έγκυρων αποτελεσμάτων (Δαουτόπουλος, 2005· Αθανασίου, 2007· Κυριαζή, 2009). Επίσης, ιδιαίτερα χρήσιμο για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του διδακτικού σεναρίου αποδείχθηκε το φύλλο εργασίας, το οποίο συμπληρώθηκε από τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του.

Μέσω των εργαλείων της συμμετοχικής έρευνας (παρατήρηση, καταγραφή σε δομημένο ερωτηματολόγιο, έλεγχος συμπληρωθέντων φύλλων εργασίας) παρατηρήθηκε ότι το εφαρμοζόμενο σενάριο επιτυγχάνει την ουσιαστική και γόνιμη επαφή του μαθητή/τριας με τα δικαιώματα των παιδιών, τα δικαιώματα των προσφύγων και τους κινδύνους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες.

Επιπροσθέτως, αναπτύσσονται ως ένα βαθμό η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η κοινωνική συνοχή και εξαλείφεται ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης έναντι των προσφύγων. Το σύνολο αυτών αποτελούν βασικές αρχές και παραδοχές της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης (Essinger, 1988· Νικολάου, 2005), οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη και βελτίωση της προσωπικότητας των παιδιών.

Συγχρόνως, μέσα από τη συλλογική δράση καλλιεργείται στους/στις μαθητές/τριες η ικανότητα της συνεργασίας, η αυτενέργεια, η κριτική και η δημιουργική σκέψη. Ειδικότερα, η κριτική και η δημιουργική σκέψη αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της σύνθεσης των διαφόρων δεδομένων, προκειμένου να τεκμηριωθεί με επιτυχία η απάντηση της εκάστοτε δραστηριότητας. Σε σημαντικό βαθμό, τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύονται περαιτέρω από την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία προάγει και ενισχύει την ισότητα, τη συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό (Ματσαγγούρας, 2008).

Είναι άξιο αναφοράς ότι οι μαθητές/τριες που κατοικούσαν σε περιοχές στις οποίες υπήρχε παρουσία προσφυγικών πληθυσμών εμφάνιζαν μεγαλύτερη ευαισθησία για το συγκεκριμένο ζήτημα σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που δεν είχαν έρθει σε επαφή με πρόσφυγες και ειδικότερα, με προσφυγοπαίδες.

Εν κατακλείδι, δύναται να υποστηριχθεί ότι η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου κατάφερε να επιτύχει οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή, να γνωρίσουν και να προβληματιστούν γύρω από τα δικαιώματα των παιδιών, τα δικαιώματα των προσφύγων και τους κινδύνους και τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες.

4. Συμπεράσματα

Από το σύνολο των αναλυθέντων στις προηγούμενες ενότητες δύναται κανείς να οδηγηθεί σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις σε κοινωνικό επίπεδο καθίσταται απολύτως σαφής η αναγκαιότητα της προσέγγισης σε εκπαιδευτικό επίπεδο του ζητήματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών, των δικαιωμάτων των προσφύγων, καθώς και των δυσκολιών και των κινδύνων που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν επαρκή γνώση της έννοιας του πρόσφυγα και των δικαιωμάτων του.

Επιπλέον, κατέστη απολύτως σαφές ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν, τουλάχιστον σε ικανοποιητικό βαθμό, τα δικαιώματά τους. Εν συνεχεία, προέκυψε, ως συμπέρασμα από την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου, ότι σχεδόν το σύνολο των μαθητών/τριων

ανέπτυξαν ή διαφάνηκε να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και κοινωνική συνοχή, ενώ εξαλείφτηκε και ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης ως προς τους πρόσφυγες.

Αξιοσημείωτο συμπέρασμα αποτελεί ότι οι μαθητές/τριες που εμφάνιζαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη, ως προς τους πρόσφυγες, ήταν αυτοί που φοιτούσαν σε σχολεία των μεγάλων πόλεων, ενώ η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη μειώνονταν, όσο μειώνονταν και ο πληθυσμός της περιοχής στην οποία βρίσκονταν η σχολική μονάδα φοίτησης των μαθητών/τριων. Επιπροσθέτως, αυξημένη ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη ως προς τους πρόσφυγες εμφάνιζαν και τα παιδιά, ελληνικής ή μη καταγωγής, των οποίων οι γονείς ήταν μετανάστες. Συγχρόνως, χρήζει ιδιαίτερης μνείας ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριων εκδήλωσαν τη διάθεση να συμμετάσχουν σε δράσεις υπέρ των προσφύγων.

Ανακεφαλαιώνοντας, συμπεραίνεται ότι η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου κατάφερε να επιτύχει οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή, να γνωρίσουν και να προβληματιστούν γύρω από τα δικαιώματα των παιδιών, τα δικαιώματα των προσφύγων και τους κινδύνους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες, καθώς και να αποκτήσουν θετική στάση έναντι των προσφύγων.

Βιβλιογραφία

- Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.
- Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung. In G. Pommerin (Ed.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde* (pp.58-72). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22-31.
- UNHCR (2010). *Convention and Protocol Relating to the status of Refugees*. Switzerland: UNHCR.
- Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Έφυρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά της*

- ημερίδας του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό» (σσ. 37-53). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζαγούρας, Χ., Δαγδιλέλης, Β., Κόμης, Β., Κουτσογιάννης, Δ., Κυνηγός, Χ., & Ψύλλος, Δ. (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. τ. 5 Κλάδος ΠΕ04 Β' Έκδοση*. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπερελής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Apiroshora.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σωτηρίου, Σ., Κορδονούρη, Σ., & Ζαφρανίδου, Α. (2016α). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*. Αθήνα: ΙΤΥΕ – Διόφαντος.
- Σωτηρίου, Σ., Κορδονούρη, Σ., & Ζαφρανίδου, Α. (2016β). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ – Διόφαντος.
- ΥΠΕΘ (2019). *Υλοποίηση στο Γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Δημοκρατικής Συνύπαρξης και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων κατά το σχολικό έτος 2018-2019*, Αρ. Πρωτ. Φ1/6058/Δ2/15-01-2019.

Κοινωνικές αξίες και ανθρώπινα δικαιώματα στο νηπιαγωγείο

Μαρία Καραβίδα

Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ60
mrkaravida@gmail.com

Abstract

In recent years, there has been a significant increase of interest for issues of social values and human rights at the educational level and beyond. The aim of this paper is to present a project for the approach and the diffusion of social values and human rights in kindergarten, which is based on experiential learning, active participation of students, interdisciplinary approach, playful way of teaching and working in small groups. Through the above processes kindergarten students come in contact with important concepts of social values and human rights, such as empathy, solidarity, cooperation, acceptance of otherness, volunteering, etc. The project mentioned above is implemented from 2015 until today to pre-school students of Kozani Prefecture in Greece. Through the implementation of the activities of this project, it becomes obvious that issues of social values and human rights can be successfully approached by kindergarten students, as they effectively raise and maintain their learning interest for a long time.

Keywords: Empathy, solidarity, refugees, human rights.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί σημαντικά το ενδιαφέρον για ζητήματα κοινωνικών αξιών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο, με αποτέλεσμα να γίνεται ιδιαίτερος λόγος για την προσέγγιση των κοινωνικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ήδη από την προσχολική ηλικία. Σκοπός της παρούσας πρότασης είναι να παρουσιάσει ένα σχέδιο εργασίας για την προσέγγιση -διάχυση των κοινωνικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο νηπιαγωγείο, το οποίο εδράζεται στη βιωματική μάθηση, στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, στη διαθεματική προσέγγιση, στον παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας και στην εργασία σε μικρές ομάδες. Μέσω της προτεινόμενης διαδικασίας, οι μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου έρχονται σε επαφή με σημαντικές έννοιες για τη θεματική των κοινωνικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η αποδοχή της ετερότητας, ο εθελοντισμός κ.ά. Το προαναφερόμενο σχέδιο εργασίας εφαρμόζεται από το 2015 έως και σήμερα σε μαθητές/τριες νηπιαγωγείων της Π.Ε Κοζάνης και είναι σε πλήρη συμπίεση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου. Από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προτεινόμενου σχεδίου εργασίας συμπεραίνεται ότι ζητήματα κοινωνικών αξιών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων δύνανται να προσεγγιστούν επιτυχώς από μαθητές νηπιαγωγείου, καθώς εγείρουν και διατηρούν για μακροχρόνιο διάστημα το μαθησιακό τους ενδιαφέρον.

Λέξεις -κλειδιά: Ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, πρόσφυγες, ανθρώπινα δικαιώματα.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις κοινωνικές αξίες και στα ανθρώπινα δικαιώματα συνιστά βασική προϋπόθεση στην προσπάθεια να δομηθεί μια ενεργή συμμετοχή των παιδιών μέσω της οποίας θα έρχονται σε επαφή και θα γνωρίζουν τις κοινωνικές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και να αναπτύσσουν συμπεριφορές που έχουν ως κύριο άξονά τους το σεβασμό προς τους άλλους ανθρώπους, την ισότητα, την αλληλεγγύη και την κοινωνική συνοχή που συγχρόνως, αποτελούν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καδιγιαννόπουλος, 2014) και θεμελιώδεις κοινωνικές αξίες (Καραβίδα & Καδιγιαννόπουλος, 2014α, 2014β).

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο προτεινόμενο σχέδιο εργασίας για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο νηπιαγωγείο στηρίζεται: στη βιωματική μάθηση, στην ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών/τριων στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στον παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας και στην εργασία σε μικρές ομάδες.

2. Παρουσίαση του σχεδίου εργασίας

Το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας έχει υλοποιηθεί κατά σειρά στο 13^ο Νηπιαγωγείο Κοζάνης το σχολικό έτος 2016-17, στο Νηπιαγωγείο Καισαρειάς το σχολικό έτος 2017-18, στο Νηπιαγωγείο Κοίλων το σχολικό έτος 2018-19, στο 10^ο Νηπιαγωγείο Κοζάνης το σχολικό έτος 2019-20 και στο 15^ο Νηπιαγωγείο Κοζάνης το σχολικό έτος 2020-21.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι σύμφωνες με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου και βασίζονται στο εγχειρίδιο «Το σκληρό καρύδι» της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε (Σβορώνου, 2015). Το γεγονός ότι το εγχειρίδιο αναφέρεται σε μαθητές/τριες ηλικίας μεγαλύτερης αυτών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο επιτάσσει την πραγματοποίηση αντίστοιχων προσαρμογών κατά την ανάγνωση, ώστε τα αναγιγνωσκόμενα να καθίστανται κατανοητά από τους/τις μαθητές/τριες νηπιαγωγείου.

2.1. Στοχοθεσία του σχεδίου εργασίας

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του σχεδίου εργασίας τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι. Συγκεκριμένα, σε επίπεδο γνώσεων στόχοι είναι οι μαθητές/τριες:

- να ενημερωθούν για το προσφυγικό ζήτημα, καθώς και για τις κυριότερες αιτίες της ανθρωπιστικής κρίσης που βιώνουν συγκεκριμένοι πληθυσμοί στις μέρες μας,
- να κατανοήσουν, στο μέτρο του δυνατού, τα αίτια του αναγκαστικού εκτοπισμού των πληθυσμών όπως: οι συγκρούσεις, οι διώξεις κ.ά.,
- να γνωρίσουν την ανθρώπινη πλευρά και τις ανάγκες του πρόσφυγα και ειδικότερα του παιδιού – πρόσφυγα.

Ως προς τις δεξιότητες, οι μαθητές/τριες θα πρέπει:

- να χρησιμοποιούν με ορθό τρόπο τις λέξεις «μετανάστης», «πρόσφυγας» και να εντοπίζουν πότε πραγματοποιείται λανθασμένη χρήση τους,
- να αντιμετωπίζουν με κριτικό τρόπο στερεοτυπικές απόψεις αναφορικά με τον αποκλεισμό του διαφορετικού, την ξενοφοβία και το ρατσισμό,
- να προσπαθούν να θέσουν τον εαυτό τους στη θέση του «Άλλου» ανθρώπου, του διαφορετικού, ο οποίος βρίσκεται σε ανάγκη,
- να εναντιώνονται σε περιπτώσεις απομόνωσης και αποκλεισμού παιδιών εξαιτίας της γλώσσας, του χρώματος, της θρησκείας, της καταγωγής τους, της ενδυμασίας, της εμφάνισης ή της οικονομικής κατάστασής τους.

Ως προς τις στάσεις, οι μαθητές/τριες θα πρέπει:

- να καλλιεργήσουν την αλληλεγγύη έναντι του πρόσφυγα και κάθε ανθρώπου, ο οποίος βρίσκεται σε ανάγκη ή σε απομόνωση από την ομάδα,
- να αποκτήσουν και να καλλιεργήσουν το πνεύμα της συνεργασίας και του εθελοντισμού.

2.2. Προτεινόμενες δραστηριότητες

Το σύνολο των δραστηριοτήτων του σχεδίου εργασίας είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες των μαθητών/τριών του νηπιαγωγείου.

1^η δραστηριότητα

Ειδικότερα, στην πρώτη δραστηριότητα ξεκινά η ανάγνωση της ιστορίας με τίτλο: «Σκληρό καρύδι». Μετά την ανάγνωση ακολουθεί μία σειρά από ερωτήσεις και σχολιασμός του κειμένου.

Ενδεικτικές ερωτήσεις προς τους/τις μαθητές/τριες αποτελούν:

- Ποιος φαντάζεστε ότι μιλάει;
- Πόσο χρονών φαντάζεστε ότι είναι αυτό το κορίτσι;
- Πώς ονομάζεται το κορίτσι;
- Από ποια χώρα μπορεί να κατάγεται το κορίτσι;
- Ποια γεγονότα συμβαίνουν στην αυλή του σχολείου;
- Για ποιους λόγους το κορίτσι δεν έχει αθλητικά παπούτσια για το μάθημα της γυμναστικής;
- Ποιες πληροφορίες μαθαίνουμε για την οικογένειά της;
- Σε ποιο Θεό προσεύχεται το κορίτσι;
- Τι ζητά το κορίτσι από το Θεό στην προσευχή της;
- Τι μαθαίνουμε για την οικογένειά της;
- Ποιες λέξεις την εντυπωσιάζουν;
- Σε ποιον άραγε μπορεί να μιλάει;

2^η δραστηριότητα

Η δεύτερη δραστηριότητα εστιάζει στο ζήτημα του εκφοβισμού. Στην προσπάθεια οι μαθητές/τριες να εισέλθουν ομαλά στην επεξεργασία του θέματος και να το κατανοήσουν καλύτερα, τους απευθύνονται οι εξής ερωτήσεις:

- Τι ονομάζουμε εκφοβισμό;
- Ποιοι είναι οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι εκφοβίζουν;
- Για ποιους λόγους οι άνθρωποι εκφοβίζουν;
- Πώς επηρεάζονται τα παιδιά που δέχονται εκφοβισμό;

Μετά την ολοκλήρωση των ερωτήσεων κάθε παιδί δημιουργεί το περίγραμμα του χεριού του σε ένα χρωματιστό κομμάτι χαρτί και το κόβει. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν ότι κάθε δάκτυλο αντιστοιχεί σε έναν άνθρωπο, από τον οποίο μπορούν να ζητήσουν υποστήριξη, όταν υφίστανται εκφοβισμό. Τα παιδιά κατονομάζουν τους υποστηρικτές, τους οποίους έχουν επιλέξει και εξηγούν τους λόγους αυτής της επιλογής τους.

3η δραστηριότητα

Ακολούθως, στην τρίτη δραστηριότητα πραγματοποιείται συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες αναφορικά με τη χώρα προέλευσης της Αϊσέ με ερωτήσεις όπως:

- Από ποια χώρα έρχεται η Αϊσέ;

- Πού γεννήθηκε και μεγάλωσε η Αϊσέ;

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες ερωτώνται από τον/την εκπαιδευτικό εάν έχουν ακούσει για χώρες όπου υπάρχει πόλεμος τα τελευταία χρόνια. Έπειτα αναφέρονται όλες οι χώρες που βρίσκονται σε πόλεμο και εντοπίζονται στον παγκόσμιο χάρτη. Ακολούθως ένας/μια μαθητής/τρια παρουσιάζει στον χάρτη την πορεία που ακολούθησε η Αϊσέ και η οικογένειά της μέχρι να φτάσουν στην Ελλάδα. Οι μαθητές/τριες ζωγραφίζουν το σπίτι της Αϊσέ, τη γειτονιά της, τους φίλους της, το σχολείο της και τη ζωή της, όπως τα φαντάζονται.

4^η δραστηριότητα

Η τέταρτη δραστηριότητα καταπιάνεται με την υπόθεση των αθλητικών παπουτσιών που δώρισε η κυρία Περσεφόνη στην Αϊσέ. Συγκεκριμένα, στην εξέλιξη της ιστορίας απευθύνονται ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες όπως:

- Ποιος φαντάζεστε ότι προσέφερε βοήθεια στην κυρία Περσεφόνη, προκειμένου να δώσει λύση στο πρόβλημα των παπουτσιών της Αϊσέ;
- Πώς αισθάνθηκε η Αϊσέ, όταν η κυρία Περσεφόνη της δώρισε τα αθλητικά παπούτσια; Άλλαξε καθόλου η διάθεσή της;
- Με τι ονειρεύεται η Αϊσέ να ασχοληθεί, όταν μεγαλώσει;
- Σε ποιους τομείς έχει προοδεύσει η Αϊσέ;
- Πώς καταφέρνει η Αϊσέ να διαβάζει και να μαθαίνει ελληνικά, μια γλώσσα που θεωρείται δύσκολη;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει στην ανάγνωση;

Τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν μια στιγμή από τη μέχρι τώρα ζωή τους που ενώ όλα ήταν δύσκολα για αυτά, δεν το έβαλαν κάτω, δεν έχασαν το κουράγιο τους και στο τέλος τα κατάφεραν. Στη συνέχεια καλούνται οι μαθητές/τριες να κάνουν αντίστροφες αφηγήσεις: «Μπορείς να σκεφτείς μια φορά που βοήθησες εσύ κάποιο παιδί, φίλο ή μη, να βγει από μια δύσκολη θέση;».

5^η δραστηριότητα

Η τελευταία δραστηριότητα του σχεδίου εργασίας ασχολείται με τη φράση: «Ξέρω ότι δε θα σας αλλάξω γνώμη, γιατί εσείς φοράτε στολή κι η μαμά μου απλώς μια μαντίλα...». Έπειτα οι μαθητές/τριες απαντούν στις εξής ερωτήσεις:

- Τι είδους στολή φορούν οι άνθρωποι με τους οποίους μιλάει η Αϊσέ;
- Τι φοράνε στο κεφάλι τους αυτοί οι άνθρωποι;
- Τι ιδιαίτερο φοράει η μητέρα της Αϊσέ;
- Γιατί είναι σημαντικό το κάλυμμα του κεφαλιού της μητέρας της Αϊσέ;

Ειδικότερα, η τελευταία δραστηριότητα εστιάζει στο ζήτημα της κάλυψης του κεφαλιού των γυναικών. Γι' αυτό τους ζητείται να σκεφτούν το σύνολο των καπέλων και των κεφαλοκαλυμμάτων, τα οποία είναι απαραίτητο μέρος μιας στολής ή μιας εθνικής φορεσιάς προκειμένου να αναγνωρίζουν από το κάλυμμα ποιος το φορά.

3. Επιλογικός σχολιασμός

Κάθε σχέδιο εργασίας για να θεωρηθεί επιτυχημένο ή μη, είναι αναγκαίο να υπάρχει η αξιολόγησή του. Τα αποτελέσματα του προτεινόμενου σχεδίου εργασίας δε δύνανται να μετρηθούν, καθώς δεν υφίσταται η δυνατότητα καταγραφής από τους/τις μαθητές/τριες κάποιου ερωτηματολογίου ή των εντυπώσεων τους. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί για να οδηγηθούν σε ορισμένα συμπεράσματα δύνανται να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο της κριτικής παρατήρησης (Δαουτόπουλος, 2005).

Από την κριτική παρατήρηση του συνόλου των ετών που εφαρμόζεται το περιγραφόμενο σχέδιο εργασίας προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες σχεδόν στο σύνολό τους κατανοούν την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σταδιακά αποκτούν ή βελτιώνουν την κριτική τους σκέψη, ενώ καλλιεργούν σε σημαντικό βαθμό την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.

Συνοψίζοντας, προκύπτουν δύο χρήσιμα συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, ως πρώτο συμπέρασμα καταγράφεται η δυνατότητα πολύπλευρης προσέγγισης των κοινωνικών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο νηπιαγωγείο. Σε δεύτερο επίπεδο σημειώνεται η δυνατότητα, μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων, της κατανόησης της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, καθώς και της απόκτησης και ανάπτυξης κοινωνικών αξιών όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η συνεργασία από μαθητές/τριες νηπιαγωγείου.

Βιβλιογραφία

- Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Γνωριμία με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καραβίδα, Μ., & Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014α). Αξιοποιώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην προώθηση των κοινωνικών αξιών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 153-163.
- Καραβίδα, Μ., & Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014β). Ο ρόλος των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προώθηση των κοινωνικών αξιών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 17^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του ΚΕΔΕΚ και του ΕΛΠΠΟ με θέμα: «Εκπαίδευση και ετερότητα»*, 1, 184-190.
- Σβορώνου, Ε. (2015). *Σκληρό καρύδι*. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε.

Διγλωσσία και Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης

Αλέξανδρος Παπάνης

Πολυτεχνική Σχολή του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
agiasion@yahoo.co.uk

Abstract

Nowadays bilingualism or multilingualism is very common due to the abolition of borders, the mobility of people and the political situation in different countries. Due to the development and spread of technology today most of three quarters of the worlds' population know more than one language and more than the half of the population lives under conditions in which the knowledge of a second language is considered normal. The Muslim minority of Thrace in Greece is not only religious but is officially considered bilingual. Greek is the official language of the state, the language of prestige and it is used in the broader social environments as well as in all the formal acts in state citizen's relations. Turkish is spoken only in by the family members and social relations especially in communities of pure origin and in mixed communities but not in the communities of Pomaks or Roma, where Pomak and Romani language are spoken respectively making them trilingual, since they speak Pomak or Romani as their mother tongue, Turkish and Greek. This article will attempt to define the phenomenon of bilingualism through the presentation and systematization of the definition, and specifically the distinction between mother tongue and second and foreign language, a distinction from which the terms acquisition and learning of a language are derived. Furthermore, reference is made to the positive and negative effects of bilingualism and the identity of the Muslim minority of Thrace, while the factors that contribute to language maintenance will be analyzed.

Keywords: The Muslim minority of Thrace, bilingualism, bilingualism and identity, language maintenance, language shift.

Περίληψη

Στην εποχή μας, η διγλωσσία ή πολυγλωσσία παρουσιάζει μεγάλη συχνότητα, λόγω της κατάργησης των συνόρων, της κινητικότητας των λαών και της πολιτικής κατάστασης που επικρατεί στα διάφορα κράτη. Με την ανάπτυξη και εξάπλωση της τεχνολογίας, σήμερα σχεδόν τα τρία τέταρτα του πληθυσμού της γης γνωρίζουν περισσότερες από μία γλώσσες και περισσότερο από το μισό του ανθρώπινου πληθυσμού ζει κάτω από συνθήκες στις οποίες η δεύτερη γλώσσα θεωρείται φυσιολογική κατάσταση. Η Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης, δεν είναι μόνο θρησκευτική αλλά επίσημα θεωρείται *δίγλωσση*. Η ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους, η γλώσσα του γοήτρου και χρησιμοποιείται στις ευρύτερες κοινωνικές λειτουργίες, καθώς και σε όλες τις τυπικές πράξεις στις σχέσεις κράτους - πολίτη. Η τουρκική γλώσσα ομιλείται μόνο στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, ιδιαίτερα σε κοινότητες αμιγείς ως προς την τουρκική προέλευση και σε μικτές κοινότητες, αλλά όχι σε αμιγείς κοινότητες Πομάκων ή Αθίγγανων, όπου ομιλείται η πομακική και η ρομά αντίστοιχα, καθιστώντας τους τρίγλωσσους, αφού ομιλούν την πομακική (ή την ρομά, ως μητρική γλώσσα), την τουρκική και την ελληνική. Στο άρθρο αυτό θα επιχειρηθεί να οριοθετηθεί το φαινόμενο της διγλωσσίας μέσα από την παράθεση και συστηματοποίηση των ορισμών όπως η διάκριση ανάμεσα σε *μητρική, δεύτερη και ξένη γλώσσα*, διάκριση από την οποία προκύπτουν και οι όροι *κατάκτηση και εκμάθηση* μιας γλώσσας. Ακόμη, θα γίνει αναφορά στις θετικές και

αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, η πιθανή σύνδεση της διγλωσσίας με την ταυτότητα των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, ενώ θα αναλυθούν οι παράγοντες που συντελούν στη γλωσσική διατήρηση ή μετακίνηση.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, διγλωσσία, διγλωσσία και ταυτότητα, γλωσσική διατήρηση, γλωσσική μετακίνηση.

1. Εισαγωγή

Οι μουσουλμάνοι της Θράκης ανήκουν στη μόνη, από το ελληνικό κράτος, επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα. Με τη Συνθήκη της Λωζάννης, το 1923, εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή των πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, παρέμειναν στην περιοχή και συγκρότησαν τη μουσουλμανική μειονότητα της ελληνικής Θράκης. Ειδικότερα, με τη Συνθήκη αυτή εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή των πληθυσμών οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης και των νησιών Ίμβρου και Τενέδου, καθώς και οι μουσουλμάνοι της Θράκης, αφού χαρακτηρίστηκαν ως μη ανταλλάξιμοι πληθυσμοί, για να αποτελέσουν τη γέφυρα της ελληνοτουρκικής φιλίας.

Παρά το κοινό θρήσκευμα, η μουσουλμανική μειονότητα είναι φυλετικά, γλωσσικά και πολιτισμικά ανομοιογενής, αφού αποτελείται από *τρεις* μεγάλες εθνοφυλετικές ομάδες:

- α) τους Τουρκογενείς (Σελτζούκους ή Οθωμανούς),
- β) τους Πομάκους (αυτόχθονες κατοίκους της ορεινής Ροδόπης), και
- γ) τους Αθίγγανους.

2. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και το νομοθετικό καθεστώς της εκπαίδευσης των μειονοτήτων

Σε ελληνικό επίπεδο, το νομικό καθεστώς που διέπει τη μειονοτική εκπαίδευση και αφορά στους μουσουλμάνους της Θράκης χαρακτηρίζεται από μια πολύπλοκη ιεραρχία κανόνων δικαίου. Αποτελείται από γενικούς κανόνες, οι οποίοι προσδιορίζονται από διεθνή κείμενα προστασίας του ανθρώπου που δεσμεύουν διμερώς την Ελλάδα και την Τουρκία. Πρόκειται στην ουσία για ένα νομικό λαβύρινθο από ειδικές Συνθήκες και Πρωτόκολλα, αλλά και υπουργικά διατάγματα και αποφάσεις.

Η *Συνθήκη της Λωζάννης* (24 Ιουλίου 1923) αποτελεί ένα πολυμερές συμβατικό κείμενο που αναφερόταν τόσο στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης όσο και στις μη μουσουλμανικές μειονότητες της Τουρκίας. Εκτός από ζητήματα θρησκευτικής

ελευθερίας και έκφρασης, η Συνθήκη αναφέρεται και σε εκπαιδευτικά και γλωσσικά ζητήματα. Σύμφωνα με τα άρθρα 40 και 41 της Συνθήκης, εισάγεται η υποχρέωση της Τουρκίας και της Ελλάδας να εξασφαλίζουν τη διδασκαλία της θρησκείας και της μητρικής γλώσσας στα σχολεία της βασικής εκπαίδευσης για τα παιδιά της μειονότητας. Προβλέπει ότι το κράτος αναλαμβάνει την υποχρέωση παροχής εκπαίδευσης «εν τη ιδία γλώσση» των μουσουλμάνων στα δημοτικά σχολεία, αλλά και την υποχρεωτική διδασκαλία της επίσημης γλώσσας. Το κράτος αναλαμβάνει την οργάνωση μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος στις περιοχές όπου διαμένει σημαντική αναλογία υπηκόων. Η Συνθήκη παρέχει το δικαίωμα στην ίδρυση και διαχείριση σχολείων και άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τα μέλη της μειονότητας ή από αντιπροσωπευτικά όργανά της. Δυστυχώς, οι διατάξεις της Συνθήκης αυτής δεν τηρήθηκαν πάντοτε στο ακέραιο, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν κατά καιρούς σοβαρά προβλήματα σε πολιτικό κυρίως επίπεδο ανάμεσα στις δύο χώρες.

Τα όποια κενά της Συνθήκης της Λωζάννης κάλυψαν διάφορες *ελληνοτουρκικές Συμφωνίες* και *Μορφωτικά Πρωτόκολλα* που ρυθμίζουν θέματα σχετικά με τη γλώσσα διδασκαλίας, τα μαθήματα στα μειονοτικά σχολεία, τα εγχειρίδια, κυρίως όμως θεσπίζουν *ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα, δίγλωσσο*, όπου ο χρόνος διδασκαλίας μοιράζεται μεταξύ της επίσημης Ελληνικής γλώσσας και της μειονοτικής μητρικής γλώσσας.

Στα σχολεία αυτά, τα οποία μπορεί να είναι δημόσιου ή ιδιωτικού δικαίου, διορίζονται δάσκαλοι και καθηγητές - χριστιανοί και μουσουλμάνοι - οι πρώτοι για τη διδασκαλία των ελληνόγλωσσων και οι δεύτεροι για τη διδασκαλία των τουρκόγλωσσων μαθημάτων. Η πομακική διάλεκτος, αν και η μητρική γλώσσα πολλών μαθητών της μειονότητας, παραδόξως δε διδάσκεται. Σ' αυτό συντείνει το γεγονός, ανάμεσα σε άλλους λόγους, ότι η Πομακική είναι προφορική διάλεκτος, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες από διάφορους φορείς να αποτυπωθεί και στον γραπτό λόγο. Τέλος, η διδασκαλία του Κορανίου στην Αραβική γλώσσα ανταποκρίνεται στη θρησκευτική ιδιαιτερότητα της μειονότητας και συμβάλλει στην καλλιέργεια της θρησκευτικής τους ταυτότητας. Εύκολα καταλαβαίνει επομένως κάποιος ότι στην πραγματικότητα τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας είναι ουσιαστικά πολύγλωσσα.

3. Διγλωσσία και εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας

Το ενδιαφέρον για το φαινόμενο της *διγλωσσίας* (*bilingualism*) και τις εκπαιδευτικές εφαρμογές του είναι μεγάλο και τεκμηριώνεται σ' ένα τεράστιο όγκο διεθνούς βιβλιογραφίας και έρευνας. Ιδιαίτερα στην εποχή μας, η διγλωσσία ή πολυγλωσσία παρουσιάζει μεγάλη συχνότητα, λόγω της κατάρτησης των συνόρων (σε ό,τι αφορά την ευρωπαϊκή ήπειρο), της κινητικότητας των λαών και της πολιτικής κατάστασης που επικρατεί στα διάφορα κράτη (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Όσον αφορά στο αντικείμενο της έρευνάς μας, η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης δεν είναι μόνο θρησκευτική αλλά επίσημα θεωρείται *δίγλωσση*. Η ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους, η γλώσσα του γοήτρου και χρησιμοποιείται στις ευρύτερες κοινωνικές λειτουργίες, καθώς και σε όλες τις τυπικές πράξεις στις σχέσεις κράτους - πολίτη. Η τουρκική γλώσσα ομιλείται μόνο στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, ιδιαίτερα σε κοινότητες αμιγείς ως προς την τουρκική προέλευση και σε μικτές κοινότητες, αλλά όχι και σε αμιγείς κοινότητες Πομάκων ή Αθίγγανων, όπου ομιλείται η πομακική και η ρομανί αντίστοιχα, καθιστώντας τους, κατά κάποιο τρόπο, τρίγλωσσους, αφού ομιλούν την πομακική (ή την ρομά, ως μητρική γλώσσα), την τουρκική και την ελληνική.

Κατ' επέκταση, λαμβάνοντας υπόψη ότι:

1. η ανάπτυξη ή μη της διγλωσσίας καθορίζεται σημαντικά από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται,
2. η διγλωσσία παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται στην κοινότητα, και
3. ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα προβάλλουν την κοινωνική τους ταυτότητα μέσω της διγλωσσίας,

θα μπορούσε με ασφάλεια να υποστηριχθεί ότι η διγλωσσία αποτελεί κατά βάση ένα κοινωνικό φαινόμενο.

3.1. Διάκριση των όρων «μητρική», «πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα

Η διευκρίνιση των όρων *μητρική*, *πρώτη*, *δεύτερη*, *ξένη* γλώσσα αποτελεί μέρος της εννοιολογικής οριοθέτησης του πολυσύνθετου φαινομένου της διγλωσσίας και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της σχέσης που διέπει τη μητρική, τη

δεύτερη και την ξένη γλώσσα σ' ένα άτομο. Η καθοριστική σημασία της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, αλλά και η χρησιμότητα της δεύτερης και της ξένης γλώσσας στους τομείς της κοινότητας, του σχολείου και του επαγγέλματος για κάθε άτομο, δικαιολογούν τον παραπάνω ισχυρισμό.

Με τον όρο *πρώτη γλώσσα (Γ1)* εννοούμε τη γλώσσα που το άτομο κατέκτησε στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το άμεσο περιβάλλον στο οποίο ζει (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Οι όροι *πρώτη γλώσσα* και *μητρική γλώσσα* πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, ίσως γιατί στις περισσότερες περιπτώσεις η πρώτη γλώσσα του ατόμου είναι και η μητρική του. Η μητρική γλώσσα παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην εκμάθηση των γλωσσών, αφού ο ομιλητής θα ακολουθήσει στην αρχή τη λογική και τη γραμματική της μητρικής του γλώσσας, από την οποία θα μεταφέρει τις έννοιες στην άλλη γλώσσα.

Από την άλλη, ως *δεύτερη γλώσσα (Γ2)* ορίζουμε τη γλώσσα που κατακτά το άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την εκμάθηση της πρώτης του γλώσσας. Επίσης, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η δεύτερη γλώσσα είναι μια μη μητρική γλώσσα, που χρησιμοποιείται για ορισμένους επικοινωνιακούς σκοπούς, συνήθως ως μέσο εκπαίδευσης, διακυβέρνησης ή επιχειρήσεων και εμπορίου».

Γενικά πάντως η διάκριση μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας δεν είναι πάντα εφικτή. Τα γαλλικά είναι μία από τις δύο επίσημες γλώσσες του Καναδά. Ένας αγγλόφωνος μαθητής που μαθαίνει γαλλικά στο Μόντρεαλ, όπου τα γαλλικά χρησιμοποιούνται κατά κόρον, θα τα θεωρήσει δεύτερη γλώσσα, ενώ ένας μαθητής στο Βανκούβερ, μακριά από τη γαλλόφωνη περιοχή του Καναδά, ίσως θεωρήσει τα γαλλικά περισσότερο ως ξένη γλώσσα. Δηλαδή το νόημα που αποδίδεται εξαρτάται από την αντίληψη των μαθητών.

Τέλος, όσον αφορά στην *ξένη γλώσσα (ΞΓ)* αυτή προσδιορίζεται ως «μια μη μητρική γλώσσα που δεν χρησιμοποιείται ως κύρια γλώσσα των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας». Η ξένη γλώσσα μαθαίνεται στο πλαίσιο φροντιστηριακού μαθήματος, τα κίνητρα εκμάθησής της έχουν πολλές φορές αφηρημένο χαρακτήρα και δεν ικανοποιεί άμεσες βιοτικές ανάγκες.

3.2. Ζητήματα ορολογίας και θεωρητικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας

Η διγλωσσία αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο σύστημα του οποίου οι πολλές και σύνθετες διαστάσεις το κατέστησαν ιδιαίτερα ενδιαφέρον για διάφορους

επιστημονικούς κλάδους, όπως η Γλωσσολογία, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Διδακτική, η Παιδαγωγική, έτσι ώστε να μη είναι δυνατή η εννοιολογική οριοθέτησή του χωρίς τη συμβολή αυτών των επιστημών (Mackey, 1968).

Ο ορισμός του Haugen (1956) χαρακτηρίζει ένα άτομο ως δίγλωσσο όταν αυτό «διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα».

Ο Δαμανάκης (2001) χρησιμοποιεί τον όρο bilingualism για να χαρακτηρίσει τη διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο, ενώ με τον όρο diglossia εννοεί τη διγλωσσία σε επίπεδο κοινωνίας. Κατ' αυτόν, ο πρώτος όρος προέρχεται από την ψυχολογία και την ψυχολογολογία, ενώ ο δεύτερος από την κοινωνιολογία και την κοινωνιολογολογία. Τον όρο bilingualism τον μεταφράζει ως *ατομική* διγλωσσία, ενώ τον όρο diglossia ως *κοινωνική* διγλωσσία. Ο πρώτος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες, ενώ ο δεύτερος χαρακτηρίζει μια κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες.

Γενικά, η ανάπτυξη της διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία μπορεί να είναι *ταυτόχρονη* (simultaneous) ή *διαδοχική* (consecutive). Κατά τον Baker (2001), η *ταυτόχρονη* ανάπτυξη αναφέρεται στην ταυτόχρονη πρόσκτηση από το παιδί δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του. Η πρόσκτηση αυτή γίνεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο, χωρίς συστηματική διδασκαλία. Οι Galambos και Goldin-Meadow (1990) υποστηρίζουν ότι από την ηλικία των τεσσάρων και άνω ετών αρχίζουν οι πρώτες μεταγλωσσικές ικανότητες, όπως σποραδικές μεταφράσεις, ερωτήσεις για μετάφραση λέξεων κ.λπ.

Στη *διαδοχική* ανάπτυξη το παιδί μαθαίνει πρώτα τη μια γλώσσα (π.χ. στο οικογενειακό περιβάλλον) και έπειτα τη δεύτερη, η οποία συνήθως γίνεται με συστηματική διδασκαλία στο σχολείο. Τώρα το παιδί είναι πιο ώριμο γνωστικά και έχει ήδη αποκτήσει εμπειρία σε ένα γλωσσικό σύστημα, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί, στα αρχικά στάδια βέβαια, ακόμη και τυποποιημένες εκφράσεις στη δεύτερη γλώσσα.

Επιπλέον, με βάση τον *τρόπο κατάκτησης* της δεύτερης γλώσσας έχουμε τη φροντιστηριακό μάθημα στη δεύτερη γλώσσα (περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης). Αντίθετα, ο όρος πολιτισμική ή τεχνητή ή κατευθυνόμενη *φυσική* και την *πολιτισμική* διγλωσσία (Skutnabb-Kangas & Toukomma, 1976). Ο όρος φυσική διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς, μητρικούς ομιλητές, χωρίς να υπάρχει

παράλληλα διγλωσσία αναφέρεται στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μέσω συστηματικής μάθησης, π.χ. υπό τη μορφή ενός φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος. Ο στόχος εδώ είναι αόριστος και απροσδιόριστος και σκοπεύει στην αλάνθαστη κατοχή της δεύτερης γλώσσας.

3.3. Οι ομιλούμενες γλώσσες της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Οι «μειονοτικές» γλώσσες και παράγοντες βιωσιμότητάς τους

Ο όρος «μειονοτική» γλώσσα παραπέμπει αυτόματα σε μία γλώσσα που χρησιμοποιείται εντός ορισμένης περιοχής από τους πολίτες ενός κράτους οι οποίοι συνιστούν ομάδα αριθμητικώς μικρότερη από τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους, ενώ η γλώσσα αυτή διαφέρει από την επίσημη γλώσσα του κράτους (Χάρτης Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης).

Με βάση αυτά αντιλαμβάνεται κανείς ότι η ελληνική γλώσσα, ενώ είναι η μητρική των γηγενών κατοίκων της Ελλάδας, είναι η δεύτερη γλώσσα για τις μειονοτικές ομάδες (π.χ. Πομάκους, Τουρκογενείς και Αθίγγανους της Θράκης). Έτσι, λ.χ., η πομακική αποτελεί τη γλώσσα που οι Πομάκοι της Θράκης κατακτούν ως φυσικό επακόλουθο της δραστηριοποίησής τους στο περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα αυτή ως μέσο επικοινωνίας.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη βιωσιμότητα ή όχι μιας μειονοτικής γλώσσας είναι, ανάμεσα σε άλλους,

1. το θέσει μειονοτικό της καθεστώ,
2. η έλλειψη γεωγραφικής συνέχειας με μια πλειοψηφούσα γειτονική γλωσσική ομάδα που χρησιμοποιεί την ίδια γλώσσα με την μειονοτική ομάδα, πχ με τη Βουλγαρική,
3. το χαμηλό κύρος της μειονοτικής γλώσσας ή ακόμη και η υποτίμησή της από τα ίδια τα μέλη της μειονοτικής ομάδας,
4. η έλλειψη επιστημονικού γραμματισμού της. Η Πομακική γλώσσα είναι μόνο προφορική και χρησιμοποιείται ως επικοινωνιακό μέσο μέσα στην οικογένεια ή σε αυστηρά τοπικό επίπεδο,

5. το καθεστώς χαμηλής γλωσσικής ποικιλίας της (όπως και η Ρουμανία των Αθίγγανων) όχι προς την ελληνική όπως θα ήταν λογικά αναμενόμενο αφού είναι η επίσημη γλώσσα του Κράτους, αλλά ως προς μία τρίτη γλώσσα, την Τουρκική.

Με βάση τα κριτήρια αυτά οι μειονοτικές γλώσσες θα μπορούσαν να διακριθούν σε χαμηλής, μέσης και υψηλής βιωσιμότητας.

Δυστυχώς, τόσο η Πομακική γλώσσα η οποία εμφανίζει όλα τα ανωτέρω χαρακτηριστικά γνωρίσματα και επιπρόσθετα έλλειψη επιστημονικού γραμματισμού (δηλαδή δεν είναι καταγεγραμμένη), όσο και η Ρουμανία των Αθίγγανων διακρίνονται από καθεστώς χαμηλής γλωσσικής ποικιλίας όχι ως προς την Ελληνική (όπως θα ήταν αναμενόμενο) αλλά ως προς μία τρίτη γλώσσα (την Τουρκική).

3.4. Σχέση Διγλωσσίας και Ταυτότητας

Οι θέσεις του Cummins για τη σχέση διγλωσσίας και ταυτότητας και η άποψή του ότι το θέμα αυτό άπτεται ξεκάθαρα μιας πολιτικής αντιμετώπισης του φαινομένου αποτελούν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο. Είναι γεγονός ότι τον αποφασιστικότερο ρόλο για τη σχολική επιτυχία των δίγλωσσων μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης δεν διαδραματίζουν τόσο οι επιμέρους διδακτικές μέθοδοι όσο η θεμελιώδης αρχή της επιβεβαίωσης και ενδυνάμωσης της δίγλωσσης ταυτότητάς τους.

Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με ενδεχόμενο επαναπροσδιορισμό του αναλυτικού προγράμματος στα μειονοτικά σχολεία όπου οι γλώσσες (μητρική, επίσημη) θα διδάσκονται με ποικίλους τρόπους όπως συμβατικά κείμενα, ηλεκτρονικά κείμενα, επικοινωνιακά κείμενα (Σκούρτου και συν., 2015).

Σ' αυτό μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά η εφαρμογή της Πολυτροπικότητας (Multimodality) στο εκπαιδευτικό υλικό, όπως τα παιχνίδια ρόλων, οι δραματοποιήσεις, οι κατασκευές, οι εικόνες, η μουσική, η φωτογραφία κ.λπ. Επιπλέον, η λεγόμενη υβριδική μάθηση (hybrid learning) δηλαδή η παροχή προγραμμάτων εκπαίδευσης που συνδυάζουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και εκπαιδευτικές δραστηριότητες με την υποστήριξη της τεχνολογίας αποτελεί μία πολύ καλή λύση.

Παράλληλα στο πλαίσιο του πολυγραμματισμού (multiliteracies) δίδεται έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα δίγλωσσων, πολιτισμικών πηγών.

Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Core & Kalantzis, 1999).

3.5. Οι πιθανές θετικές και αρνητικές επιδράσεις της διγλωσσίας στα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης

Κατά τον Cummins (2003) η αθροιστική διγλωσσία μπορεί να επηρεάσει θετικά τόσο τη νοητική όσο και τη γλωσσική ανάπτυξη. Τα δίγλωσσα παιδιά επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στα γλωσσικά μηνύματα και μπορεί να είναι πιο ευέλικτα στη σκέψη τους απ' ό,τι τα μονόγλωσσα παιδιά. Στην προσπάθειά του να αποκτήσει τον έλεγχο δύο γλωσσικών συστημάτων, το δίγλωσσο παιδί χρειάζεται να αποκωδικοποιήσει πολύ περισσότερα γλωσσικά εισαγόμενα ερεθίσματα (input) απ' ό,τι το μονόγλωσσο παιδί. Με άλλα λόγια, όπως συμπληρώνει ο Cummins, τα δίγλωσσα παιδιά προσθέτουν στο σύνολο των δεξιοτήτων τους μια δεύτερη γλώσσα, χωρίς καμιά επιβάρυνση στην ανάπτυξη της πρώτης τους γλώσσας. Έτσι, τα παιδιά αυτά αρχίζουν να αποκτούν ένα σχετικά υψηλό επίπεδο, τόσο σε ευχέρεια λόγου, όσο και στο γραπτό λόγο (literacy) και στις δύο γλώσσες. Τα δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα άτομο.

Επιπλέον, κατά την Προσθετική διγλωσσία το άτομο κατακτάει μια δεύτερη γλώσσα με ελάχιστη ή καθόλου πίεση να αντικαταστήσει ή να περιορίσει με αυτή την πρώτη του γλώσσα. Στο πλαίσιο της προσθετικής διγλωσσίας, το άτομο αποκτά ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που ενισχύουν ακόμη περισσότερο την αυτοαντίληψή του.

Στον αντίποδα, οι αρνητικές συνέπειες της διγλωσσίας μπορούν να συνοψισθούν μέσα από το φαινόμενο της Διπλής Ημιγλωσσίας. Οι λεγόμενες Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες (Cummins, 2003) εμφανίζονται όταν υπάρχει περιβάλλον που να στηρίζει και να προωθεί τη γλωσσική παροχή. Για παράδειγμα, οι «πρόσωπο με πρόσωπο» καταστάσεις παρέχουν μη λεκτική στήριξη, ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόηση: οι κινήσεις των χεριών και των ματιών, οι χειρονομίες, οι ενδείξεις κ.ά. Από την άλλη μεριά, η Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα εμφανίζεται σε ακαδημαϊκές καταστάσεις μη υποστηριζόμενες από το περιβάλλον.

Όταν ένα άτομο μαθαίνει μια ξένη γλώσσα, χρειάζεται γύρω στα δύο με τρία χρόνια για να αποκτήσει την πρώτη γλωσσική ικανότητα και πέντε έως επτά χρόνια μέχρι να φτάσει στο δεύτερο επίπεδο, δηλαδή στην κατοχή της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Σύμφωνα με τον Cummins (2003), το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας σχετίζεται με αυτήν ακριβώς την παράμετρο, δηλαδή την ανάπτυξη ή μη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, υποστηρίζοντας ότι το επίπεδο ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 επιδρά άμεσα στον τρόπο και το βαθμό ανάπτυξης της Γ2. Επιπλέον, οι γλωσσικές δομές που έχουν αναπτυχθεί στη Γ1 μεταφέρονται άμεσα και έμμεσα στη Γ2. Κατά συνέπεια, υπάρχει *αλληλεξάρτηση* μεταξύ των δύο γλωσσικών συστημάτων. Ωστόσο, μόνον όταν ένα άτομο έχει αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα, μπορεί να αναπτύξει την αντίστοιχη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα.

Πάντως, οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στην άποψη ότι τα γλωσσικά μειονεκτήματα των δίγλωσσων παιδιών (όπως ο περιορισμός του λεξιλογίου και οι γλωσσικές παρεμβολές) ίσως να εξαρτώνται και από *περιβαλλοντικούς παράγοντες*, από τις συνθήκες, δηλαδή, κάτω από τις οποίες μαθαίνει το παιδί, ιδιαίτερα τις δυνατότητες μόρφωσης, την κοινωνική θέση των ομιλούντων, την "αξία" των γλωσσών, τις συνθήκες κατοικίας και εργασίας, την ανασφάλεια κ.λπ.

Οι μουσουλμανόπαιδες της Θράκης, πιο συγκεκριμένα, διαθέτουν αναμφίβολα μια ικανοποιητικά αναπτυγμένη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Ίσως οι ιδιαίτερες πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν οι περισσότεροι από αυτούς -με τη γνωστή απομόνωση και τον συντηρητισμό που συχνά χαρακτηρίζει την κοινωνία τους, καθώς και το χαμηλό οικονομικό επίπεδο στο οποίο συνήθως βρίσκονται- ίσως όλα αυτά να συνέτειναν στο να παρουσιάζουν συγκεκριμένα φαινόμενα διπλής ημιγλωσσίας, όπως σύντομες προτάσεις, σχετικά φτωχό λεξιλόγιο, ανάμεικτες λέξεις από όλα τα γλωσσικά συστήματα, συχνά λανθασμένη γραμματική και μορφολογική δομή και, σπάνια όμως, χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης σε σχέση με την ηλικία τους.

4. Γλωσσική διατήρηση και μετακίνηση

Η *γλωσσική διατήρηση* αναφέρεται συνήθως στη σχετική σταθερότητα της γλώσσας ως προς τον αριθμό και την κατανομή των ομιλητών, στην επαρκή χρήση της από παιδιά και

ενήλικες και στη διασφάλιση της χρήσης της σε συγκεκριμένους χώρους (π.χ. σπίτι, σχολείο, θρησκεία).

Η *γλωσσική μετακίνηση*, από την άλλη, αναφέρεται στην *καθοδική* κίνηση της γλώσσας. Σημειώνεται δηλαδή μείωση στον αριθμό των ομιλητών αυτής της γλώσσας, απώλεια της γλωσσικής ικανότητας ή μειωμένη χρήση αυτής της γλώσσας σε διαφορετικούς χώρους. Τα τελευταία στάδια της γλωσσικής μετακίνησης καλούνται γλωσσικός θάνατος.

Στα μέλη της μειονοτικής ομάδας συχνά παρατηρείται επιλογή γλώσσας με βάση το πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης (language choice pattern), καθώς και στη συστηματική εναλλαγή κωδίκων κατά τη συνομιλία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η αναλυτική προσέγγιση αυτών των φαινομένων μέσα από το φαινόμενο των κοινωνικών δικτύων δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης των καθημερινών γλωσσικών πρακτικών αφενός με τις ανεπίσημες κοινωνικές δομές και αφετέρου με τις αλλαγές που συντελούνται στο πολιτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Ποικίλοι παράγοντες προκαλούν τη *γλωσσική μετακίνηση*. Ο Baker (2001) αναφέρει ως κύριο την *εξωτερική μετανάστευση* από μια περιοχή για την εξασφάλιση εργασίας, υψηλότερου μισθού ή προαγωγής. Η *εσωτερική μετανάστευση* (π.χ. επισκέπτες εργάτες) αποτελεί μία ακόμη αιτία. Μερικές φορές έχουμε επίσης αναγκαστική ή εθελοντική κίνηση των μειονοτικών γλωσσικών ομάδων μέσα σ' έναν ορισμένο γεωγραφικό χώρο. Μέσα σε μια χώρα η διγλωσσική μετακίνηση μπορεί να προκληθεί και από τον γάμο. Παραδείγματος χάρη, αν ένα δίγλωσσο άτομο προερχόμενο από μια μειονοτική γλωσσική κοινότητα παντρευτεί ένα μονόγλωσσο άτομο που ανήκει στη γλωσσική πλειονότητα, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μονόγλωσσα παιδιά που μιλούν την πλειονοτική γλώσσα. Η αύξηση της βιομηχανοποίησης και αστικοποίησης στον εικοστό αιώνα οδήγησε στην αυξανόμενη κίνηση του εργατικού δυναμικού. Με την ανάπτυξη της μαζικής επικοινωνίας, της πληροφορικής, του τουρισμού, των οδικών, θαλάσσιων και αεροπορικών δικτύων, φαίνεται ότι οι μειονοτικές γλώσσες απειλούνται περισσότερο. Η δίγλωσση εκπαίδευση ή η απουσία της, αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα στην παλιρροϊκή κίνηση των μειονοτικών και πλειονοτικών γλωσσών.

Τα φαινόμενα της γλωσσικής διατήρησης και μετακίνησης θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ευρύτερες θεωρίες περί *αφομοίωσης* και *αντίστασης* αντίστοιχα, όπως αυτές υποστηρίχθηκαν κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές (Κάτσικας, 1999), οι οποίοι θεωρούσαν ότι η αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων (και άρα η *μετακίνηση* της

μειονοτικής γλώσσας στην κυρίαρχη) από τον κυρίαρχο πολιτισμό είναι μια διαδικασία όχι μόνον επιθυμητή, αλλά και προοδευτική, αφού διασφαλίζει την κοινωνική τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο, προκρίνεται η δημιουργία ενός ομοιογενούς εθνικού πολιτισμού, ο οποίος θέτει σε όλα τα γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένα άτομα αυστηρά κριτήρια αφομοίωσης, προκειμένου να τα αποδεχθεί ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Από την άλλη, αναπτύχθηκαν ως αντίβαρο οι θεωρίες της αντίστασης, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά των μειονοτήτων στο σχολείο δεν επηρεάζονται από τη «σχολική» ιδεολογία, αλλά απλά την ανέχονται ή αντιδρούν σε αυτή μέσα από τη διατήρηση της γλώσσας τους, της ταυτότητάς τους, την ανάπτυξη ιδιαιτέρων κωδίκων και αξιών μεταξύ τους κ.λπ. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η αύξηση της συμβατότητας ανάμεσα στον πολιτισμό της οικογένειας και του σχολείου, ώστε να παράσχουν ισότητα ευκαιριών.

Ωστόσο, ο τρόπος χρήσης των όρων «διατήρηση» και «μετακίνηση» μπορεί να είναι κάποιες φορές αόριστος, με την έννοια ότι ίσως να αναφέρονται στο βαθμό διείσδυσής τους σε μια περιοχή, στην ικανότητά τους στη γλώσσα ή στη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικούς χώρους. Κατά δεύτερο λόγο, πρόκειται κυρίως για έννοιες της κοινωνιογλωσσολογίας. Οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν αυτούς τους όρους με τον δικό τους τρόπο, για να αναφερθούν π.χ. σε αλλαγές στη γραμματική και το λεξιλόγιο με το πέρασμα του χρόνου. Τέλος, οι γλώσσες ούτε χάνουν ούτε αποκτούν ομιλητές. Αντίθετα, οι ομιλητές είναι εκείνοι που αποκτούν ή χάνουν γλώσσες.

5. Επίλογος

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης στην Ελλάδα αποτελεί μία ευαίσθητη κοινωνική μειονοτική ομάδα με ξεχωριστές πολιτιστικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Τα μέλη της μειονότητας αυτής δύνανται άνετα να χαρακτηρισθούν ως δίγλωσσα-πολύγλωσσα, αφού ομιλούν την Ελληνική ως την επίσημη γλώσσα του κράτους, την Τουρκική ή την Πομακική ανάλογα με την εθνοφυλετική ομάδας στην οποία ανήκουν, ενώ παράλληλα διδάσκονται στα αντίστοιχα μειονοτικά σχολεία την Αγγλική ως διεθνή γλώσσα και τα Αραβικά ως τη γλώσσα του Κορανίου.

Γενικά μιλώντας πιστεύεται ότι η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία μπορεί να αυξήσει την ευχέρεια στην εκφραστική ικανότητα και στην πολυπλοκότητα της σκέψης. Καθώς οι δίγλωσσοι κατέχουν δύο ή περισσότερες λέξεις για κάθε αντικείμενο, έννοια ή ιδέα μπορούν να αποδώσουν μία μεγαλύτερη ποικιλία συνειρμών συγκριτικά με τους

μονόγλωσσους. Βέβαια, μία τέτοια υπόθεση εξαρτάται από το βαθμό που οι δύο γλώσσες λειτουργούν ανεξάρτητα ή σε αλληλεξάρτηση.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σίγουρο ότι τα δίγλωσσα μέλη μιας κοινότητας, όπως η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, αναπτύσσουν μία πολύ αναλυτική προσέγγιση της γλώσσας μέσα από την οργάνωση των δύο γλωσσικών συστημάτων.

Βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001). *Introduction to Bilingualism and Bilingual Education*. Gutenberg: Athens.
- Cope, B., & M. Kalantzis (1999). *Multi-literacies and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Education-Bilingual children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingua Matters.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγις*. Gutenberg: Αθήνα.
- Galambos, S. J., & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness, *Cognition*, 34 (1), 1-56.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and Research guide*. Alabama: American dialect society.
- Κάτσικας, Χ. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό», Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mackey, W.F. (1968). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, 3, 596-606.
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π., (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/11419/6346>.
- Skutnabb-Kangas, T., & Toukoma, P. (1976). *Teaching Migrant Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere: Finland.
- Triarchi-Herrmann, B. (2000). *Bilingualism on Childhood. A Psycholinguistic Approach*. Gutenberg: Athens.

Τελικά ο/η μαθητής/τρια μου είναι δίγλωσσός/η; Μαθητές/τριες Ρομά και διγλωσσία ως αναγνώριση του δικαιώματός τους σε μια ισότιμη εκπαιδευτική διαδικασία

Αναστασία Μπούρμπου
M.Sc. Εκπαιδευτικός
anastasia_bourbou@hotmail.com

Abstract

In this paper I present the results of a study conducted with Primary Education teachers who teach in classes with a high proportion of Roma students about the bilingual identity of their Roma students. My presentation refers to the ethnocultural and class approach of Roma in Greece and then to the two-way relationship of educational system and teachers with Roma students. I located the Romani language as a structural feature of the student identity. The results of the survey show that while teachers recognize the bilingual identity of their students to a very large extent, this percentage decreases when they relate the academic performance and the integration of Roma students with bilingualism, as well as when they have to apply bilingual education programs.

Keywords: Roma, bilingualism, academic progress.

Περίληψη

Στην εισήγηση που ακολουθεί παρουσιάζω την έρευνα που εκπόνησα σχετικά με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις γνώσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70), που διδάσκουν σε τάξεις με μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών Ρομά, όσον αφορά τη δίγλωσση ταυτότητα των μαθητών/τριών τους. Η παρουσίασή μου αναφέρεται στην εθνοπολιτισμική και ταξική προσέγγιση της παρουσίας των Ρομά στην Ελλάδα κι έπειτα στην αμφίδρομη σχέση εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες Ρομά. Ως δομικό χαρακτηριστικό της ταυτότητας των μαθητών/τριών λαμβάνω τη γλώσσα τους (ρομανί). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό τη δίγλωσση ταυτότητα των μαθητών/τριών τους, το ποσοστό αυτό μειώνεται όταν συσχετίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση και την ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά με τη διγλωσσία, καθώς και όταν καλούνται να εφαρμόσουν δίγλωσσα προγράμματα.

Λέξεις-κλειδιά: Ρομά, διγλωσσία, ακαδημαϊκή πρόοδος.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση θα σας παρουσιάσω την έρευνα που εκπόνησα στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου, η οποία γεννήθηκε μέσα στην τάξη και το προαύλιο καθώς διδάσκα τα τελευταία 6 χρόνια σε ένα σχολείο με 200 μαθητές/τριες Ρομά. Η έρευνα αυτή είναι αποτέλεσμα παρατήρησης, συλλογής δεδομένων, συζητήσεων με συναδέλφους, αλλά κυρίως προέρχεται από ένα τεράστιο «γιατί» που προκύπτει όταν αντιλαμβάνεσαι πως

υπάρχουν μαθητές/τριες Ρομά που είτε διακόπτουν τη φοίτηση τους συστηματικά, είτε ενώ παρακολουθούν μέχρι και τη ΣΤ΄ δημοτικού, χωρίς μεγάλο αριθμό απουσιών, υπάρχει το ενδεχόμενο να μην κατακτήσουν τη γραφή και την ανάγνωση. Με αφορμή, λοιπόν, όλα τα παραπάνω δε θα μπορούσα παρά να αναρωτηθώ, τι κάνουμε, τελικά, λάθος στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά. Στην έρευνά μου θεώρησα ως σημαντική παράμετρο για την παρουσία και την ακαδημαϊκή επιτυχία/αποτυχία των μαθητών/τριών Ρομά τη διγλωσσία, ένα χαρακτηριστικό τους που δεν γίνεται ορατό στο σχολείο.

2. Εθνοπολιτισμική και ταξική προσέγγιση στη μελέτη της κοινότητας των Ρομά

Σύμφωνα με την εθνοπολιτισμική προσέγγιση οι Ρομά έχουν κοινή καταγωγή, γλώσσα και πολιτισμό. Οι Τσιγγανολόγοι οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως οι διάφορες περιπλανώμενες ομάδες ανήκαν σε κάποια ινδική κάστα και παρόλο που γεννήθηκαν κι άλλες θεωρίες περί καταγωγής των Ρομά (όπως η Αίγυπτος ή τα μέρη όπου διέμεναν) η θεωρία της Ινδίας επικράτησε των άλλων. Η τάση αυτή, του προσδιορισμού μιας κοινής καταγωγής για όλους τους ταξιδευτές και η απόδοση κοινών χαρακτηριστικών που τους συνδέουν, προκάλεσε την ομογενοποίηση των πληθυσμών και τη δημιουργία ενός καινούργιου πεδίου μελέτης (Τσιγγανολογία) που όχι μόνο δεν οδήγησε στην κατάκτηση μιας θέσης εκτίμησης για τους Ρομά αλλά αντίθετα έδωσε επιστημονική υπόσταση στην ούτως ή άλλως ρατσιστική αντιμετώπισή τους, καθώς « η εξήγηση του κοινωνικού τους αποκλεισμού και του νομαδισμού ανάχθηκε στη γενετική τους προέλευση» (Willems, 1998, στο Φακιολά, 2010, σ. 9). Στην ίδια κατεύθυνση η Δραγώνα (2001) αναφέρεται στον κοινωνικό χαρακτήρα της ράτσας και της φυλής, που εξυπηρετεί την «κατασκευή διαχωρισμών» στο όνομα μιας βιολογικά προδιαγεγραμμένης ταυτότητας. Ένας βασικός κίνδυνος που ενυπάρχει στην εθνοπολιτισμική προσέγγιση της ομάδας των μαθητών/τριών Ρομά είναι η δημιουργία ερμηνειών και απόψεων όπως οι εξής: οι Ρομά δε μαθαίνουν, δεν τους αρέσει το σχολείο, τους αρέσουν τα ταξίδια, ο χορός, κ.τ.λ.

2.1. Ταξική Προσέγγιση

Σύμφωνα με την ταξική προσέγγιση, η κοινωνική διαστρωμάτωση είναι, η αιτία που προσδιορίζει τις σχέσεις των Ρομά με την υπόλοιπη κοινωνία (Πιζάνιας, 2004). Οι Ρομά είναι μια ομάδα φτωχών ανθρώπων που είναι στο περιθώριο και τους ασκείται έντονη αρνητική πίεση από τους μη Ρομά (στο ίδιο).

Σύμφωνα με τον Πιζάνια (2004) η ελληνική κοινωνία διαμορφώθηκε κατά τον μεσοπόλεμο εξαιτίας της μετακίνησης πολλών κοινωνικών και εθνοτικών ομάδων εξαιτίας της ανάγκης εύρεσης εργασίας στις παρυφές των πόλεων κι έτσι «διάφορες διάσπαρτες κοινωνικές περιθωριακότητες άρχισαν να συγκεντρώνονται γύρω από τις αστικές μονάδες, ιδίως στις λίγες μεγάλες πόλεις των βαλκανικών εθνών». Τμήμα αυτών των επαγγελματιών ασκούσαν και οι Ρομά (γανωτζήδες, μεταλλουργοί, κατασκευαστές μαχαιριών, σπαθιών, κ.τ.λ.). Παράλληλα, πρόσφυγες, χωρικοί άγονων νησιών, εργάτες της βόρειας Πελοποννήσου μετά τη σταφιδική κρίση του 1893, «συμπαράσφουρον κατά τη μετάβασή τους στις πόλεις και ένα μικρό αριθμό Ρομά» (Πιζάνιας, 2004, σ.13). Το εθνολογικό και κοινωνικό μωσαϊκό που αντιπροσώπευε το 20% του ενεργού πληθυσμού (+500.000 άτομα) έφερε κοινά περιθωριακά χαρακτηριστικά ενώ οι καταμετρημένοι ομιλούντες τη Ρομανί το 1928 ήταν μόλις 5.000 άνθρωποι. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Πιζάνιας (2004), η εθνοτική - πολιτισμική ποικιλία των στρωμάτων αυτών ήταν μεγάλη και

θα ήταν ερμηνευτικά άσκοπο να διαχωρίσουμε τους Τσιγγάνους... Ακόμη και αν υποθέσουμε ότι διατηρούν μία πλήρη πολιτισμική ιδιαιτερότητα, πρόταση άκρως αμφίβολη, αυτή διασπάται σε ένα μεγάλο φάσμα εθνοτοπικών ιδιαιτεροτήτων... Λειτουργικά, όμως - και αυτό είναι το σημαντικότερο - οι ιδιαιτερότητες αμβλύνονται από τη συγκέντρωσή τους σε ενιαίο χώρο, με εν πολλοίς ομοιογενή κοινωνικά χαρακτηριστικά, δηλαδή ως περιιαστικός πληθυσμός ή στην καλύτερη περίπτωση ως πολεοκάτοικοι, με ομοιογενή τρόπο εξασφάλισης του βίου, και φυσικά κοινά επαγγέλματα (σ. 15).

Ως βασική διαφορά των Ρομά έναντι των υπόλοιπων φτωχών, ο Πιζάνιας (2004), εντοπίζει την ιθαγένεια «διαφορά που απέκτησε σημασία αργότερα, όταν ο υπόλοιπος πληθυσμός των φτωχών ενσωματώθηκε κοινωνικά και οι ποικίλες εθνο-πολιτισμικές ομάδες που απάρτιζαν την κοινωνία των φτωχών του μεσοπολέμου, ενσωματώθηκαν και αυτές, στο εθνικό πρότυπο τόσο πολιτικά όσο και διοικητικά». Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο μάλλον για λόγους «εθνικιστικής τάξης» η προσέγγιση του αστικού ιστού έχει ως συνέπεια μία διαδικασία ραγδαίας αποδόμησης της κοινωνικής συνάφειας των φτωχών της προηγούμενης περιόδου με θετική απόληξη την ενσωμάτωσή τους, η οποία επέτρεπε από ικανοποιητικές έως υψηλές προσδοκίες για το μέλλον. Η ανάπτυξη της βιομηχανίας, της οικοδόμησης, της μετανάστευσης καθώς και η εθνική απενσωμάτωση των κάθε είδους αριστερών που ολοκληρώνονται στις αρχές τις δεκαετίας του '70 οδηγούν στην κοινωνική και οικονομική ενσωμάτωση φτωχών κοινωνικών στρωμάτων.

Αξίζει να αναφερθεί, ολοκληρώνοντας σχετικά με την ταξική προσέγγιση, την ερώτηση που θέτει η Βαξεβάνογλου (2001): «αν εν ονόματι της ατομικής ελευθερίας και του δικαιώματος στην πολιτισμική διαφορά, η Τσιγγανότητα αποτελεί έναν συγκαλυμμένο τρόπο αποποίησης κοινωνικών ευθυνών απέναντι σε κάθε είδους περιθωριακό ή φτωχό»; Όπως σκιαγραφείται από τα παραπάνω, η κοινωνική ομάδα των Ρομά επηρεάζεται από ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές παραμέτρους και συνθήκες αλλά και πιθανές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Για τους παραπάνω λόγους, στην έρευνά μου, επέλεξα να κάνω μια σύνθεση των δύο επιστημονικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τη σύνθεση αυτή σημαντικές παράμετροι που επηρεάζουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά είναι το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο αλλά και οι διαφορετικές επιρροές εντός της κοινωνικής τους ομάδας, καθώς δεν μπορούμε να πούμε πως όλοι οι Ρομά της Ελλάδας αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Τέλος, στην παρούσα έρευνα, έλαβα υπόψη μου τις προκαταλήψεις και τις κυρίαρχες αντιλήψεις των μη Ρομά, συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών, απέναντι στους Ρομά μαθητές/τριες.

3. Εκπαίδευση και Ρομά μαθητές/τριες

3.1. Οι Ρομά

Στο κύριο μέρος της παρούσας εργασίας, διερεύνησα τη σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση. Προσπαθώντας να αποφύγω τις γενικεύσεις και αναζητώντας κάποια χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να περιγράψουν τη σχέση των παιδιών Ρομά με τη μάθηση, μπορώ να πω πως για τους Ρομά πρωταρχική πηγή γνώσης είναι η οικογένεια (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 2011· Lukács, 2008). Η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί πάρα πολύ για τη συγκεκριμένη κοινότητα, καθώς εννιά χρόνια για να μάθεις γραφή, ανάγνωση, πρόσθεση και αφαίρεση είναι πάρα πολλά. Ίσως, μπορούμε να πούμε πως δεν αναγνωρίζουν την αξία της προσχολικής αγωγής καθώς σε αρκετές περιπτώσεις προτιμάνε να φτάσουν όλα ή κάποια από τα παιδιά τους στην ηλικία των 7-8 ετών και να τα στείλουν μαζί στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει, γιατί είτε θεωρούν πως μέχρι τότε τα παιδιά τους είναι πολύ μικρά για να φοιτήσουν στο σχολείο είτε γιατί ως τότε τους μαθαίνουν δεξιότητες που τις έχουν ανάγκη για να επιβιώσουν στη δική τους κοινωνία. Παράλληλα, μέσα από την έρευνα, τη μελέτη και την παρατήρηση, διαπίστωσα πως οι Ρομά αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα του σχολείου (Βαξεβάνογλου, 2001· Παπακωνσταντίνου, 2018· Παυλή – Κορρέ, 2018). Ιδιαίτερα τώρα

που οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες αλλάζουν και οι μικροπωλητές δεν μπορούν να πάνε πόρτα πόρτα για να πουλήσουν τηνπραμάτεια τους, οι Ρομά αντιλαμβάνονται αυτή την αλλαγή στην πράξη.

Από συνεντεύξεις που διεξήγαγε η Βαξεβάνογλου (2001) σε Ρομά της Αγίας Βαρβάρας προέκυψε κυρίως από τους νέους η έκφραση της επιθυμίας του «να ξεφύγουν» από το «τσιγγάνικο περιβάλλον» θεωρώντας πως ένας από τους τρόπους διαφυγής είναι η εκπαίδευση. Ανάλογα μηνύματα λαμβάνουμε και από τα αποτελέσματα έρευνας του Παπακωνσταντίνου (2018) σχετικά με την οικονομική διάσταση της ζωής των Ρομά. Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας οι προσδοκίες των γονιών σχετικά με τα παιδιά τους εμπεριέχουν τη μόρφωση και στην περίπτωση των κοριτσιών, παρόλο που οι προτάσεις για επαγγελματική αποκατάσταση είναι πιο παραδοσιακές μια νέα προοπτική προβάλλει ξεκάθαρα στις απόψεις των γονιών καθώς προκύπτει η ανάγκη του «να ξεφύγουν». Η έρευνα παρουσιάζει τους δύο στους τρεις Ρομά (57.5%) να αναγνωρίζουν με βεβαιότητα πως αν ήξεραν περισσότερα γράμματα θα είχαν μια καλύτερη δουλειά (στο ίδιο) επισημαίνεται όμως παράλληλα από τον ερευνητή πως οι αντιστάσεις και τα έθιμα των Ρομά, όπως ο γάμος, είναι ακόμα ισχυρές και φαίνεται να συνεχίζουν να απασχολούν τους γονείς ιδιαίτερα στην περίπτωση των κοριτσιών. Ανάλογα αποτελέσματα παρουσιάζει και η έρευνα της Παυλή – Κορρέ (2018) όπου το 99% από τους γονείς Ρομά που συμμετέχουν στην έρευνα αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του σχολείου.

Από την άλλη, οι μαθητές που βρίσκονται μέσα στο σχολείο βιώνουν συχνά «κρίση ταυτότητας» (Λυδάκη, 1997), καθώς η οικογενειακή πραγματικότητα και παράλληλα η επαφή με την πραγματικότητα του σχολείου και η επιθυμία ένταξης σε αυτό σε πολλές περιπτώσεις τους προκαλεί μια διαρκή σύγκρουση. Αποτέλεσμα αυτής της εσωτερικής σύγκρουσης αποτελεί η δημιουργία «ταυτοτήτων αντιπαράθεσης» (Ogbu, 1992 στο Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001). Όσον αφορά τη γνώση, οι μαθητές/τριες Ρομά ξεκινάνε από έναν κόσμο της ύλης, όπου κατακτούν τις γνώσεις βιώνοντας τις απαντήσεις σε αντίθεση με το σχολείο, όπου οι ερωτήσεις διατυπώνονται πρωτίστως θεωρητικά. Επομένως, εύλογα αναρωτιέται ο Δαφέρμος (2013), «τι είδους γνώσεις προσφέρουμε στους/στις Ρομά μαθητές/τριες μας που έχουν μάθει όλα να τα πίνουν με τα χέρια τους;».

3.2. Το εκπαιδευτικό σύστημα

Πώς όμως γίνονται οι μαθητές/τριες Ρομά αντιληπτοί από το εκπαιδευτικό μας σύστημα; Βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης του ελληνικού σχολείου αποτελεί η αφομοίωση. Αν και εκπονείται μεγάλος αριθμός προγραμμάτων από τα πανεπιστήμια μπορούμε να μιλήσουμε για τον θεσμικό στιγματισμό (Gomolla & Radtke, 2002 στο Pentini, 2005) που υπάρχει απέναντι στους/στις μαθητές/τριες Ρομά με παραδείγματα όπως τα σχολεία που αποτελούνται αμιγώς από μαθητές/τριες Ρομά, τις τάξεις υποδοχής και ΖΕΠ στις οποίες ένας μαθητής συχνά εγκλωβίζεται χωρίς να μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο του. Επιπλέον, όπως διαπίστωσα κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την παρατήρηση στο σχολείο η πλειονότητα των Ρομά στην Ελλάδα είναι δίγλωσσοι, επομένως, η ρομανί γλώσσα αποτελεί δομικό στοιχείο της ταυτότητας τους.

3.2.1. Η μητρική γλώσσα των Ρομά

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2007) «όλα τα ιδιαίτερα περίπλοκα και θεωρητικά που ασυνείδητα, αυθόρμητα και με ευκολία εφαρμόζουν όλοι οι άνθρωποι καθημερινά, όπως αναπνέουν, τα έχουν εσωτερικεύσει σαν γνώση στη μητρική τους γλώσσα», διαπίστωση που μας οδηγεί στην κατανόηση της αναγκαίας συμμετοχής της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία της γλώσσας του σχολείου. Είναι γενικά παραδεκτό σήμερα πως η γλώσσα μεσολαβεί ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία, καθορίζει την ένταξή του και συνδέει τα άτομα μεταξύ τους (Λυδάκη, 1998). Όπως εύγλωττα γράφει ο Ρανσιέρ (2008), «μέσα στο άνισο αποτέλεσμα των ποικίλων πνευματικών μαθήσεων, εκείνο που όλα τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, εκείνο που κανένας δάσκαλος δεν μπορεί να τους εξηγήσει, είναι η μητρική τους γλώσσα». Χαρακτηριστικές είναι και οι απόψεις του Freinet (1969, σ. 250, στο Φραγκουδάκη, 2001) ο οποίος, προκειμένου να υπερπηδηθούν τα εμπόδια της κατάκτησης της πρώτης γραφής από τους μαθητές στην Α΄ Δημοτικού, πρότεινε τη συγγραφή κειμένων με αφηγήσεις από τα ίδια τα παιδιά ώστε η εκμάθηση του γραπτού κώδικα να γίνεται στην οικεία γλώσσα και όχι την πρότυπη. Προτείνεται δηλαδή μία φυσική μέθοδος εκμάθησης της γλώσσας, μέθοδος επικοινωνίας, επιβράβευσης και επαίνου. Ίσως αυτή η μέθοδος εκμάθησης της γλώσσας μας οδηγεί στα λόγια της Λυδάκη (1998) πως «Η γλώσσα δεν είναι ένα αφηρημένο σύστημα κανονιστικών μορφών, αλλά μια πολύγλωσση γνώμη για τον κόσμο... που παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην κοινωνικοποίηση και ένταξή του, όσο και στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης του». Η καθημερινή πρακτική όμως μέσα στο σχολείο δεν κινείται προς αυτή την κατεύθυνση,

καθώς η λαϊκή κουλτούρα δεν αναγνωρίζεται από το σχολείο (Isambert-Jamati, 1984 στο Φραγκουδάκη, 2001).

Σύμφωνα με τον Αρχάκη (2013) τα κείμενα που γράφουν οι μαθητές στο σχολείο δεν έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις παραστάσεις τους αλλά απευθύνονται στον δάσκαλο, με θέματα και τρόπους που αποφασίζει είτε ο ίδιος είτε το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα να έρχονται αναπόφευκτα σε σύγκρουση με τη σχολική νόρμα. Η χρήση προφορικών στοιχείων στον γραπτό τους λόγο, γλωσσικά στοιχεία που δεν είναι αποδεκτά από το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και η ιδεολογική φόρτιση της «μειονοτικής γλώσσας» έναντι της κυρίαρχης οδηγεί σε έναν δεδομένο αποκλεισμό του «πολιτισμικού κεφαλαίου» που φέρουν οι μαθητές έναντι του «πολιτισμικού κεφαλαίου» του σχολείου. Στον αντίποδα αυτής της λογικής τα γλωσσικά «λάθη» των μαθητών θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τον εκπαιδευτικό για τη μετάβαση από την προφορικότητα στον γραπτό λόγο (Αρχάκης, 2013), με την προϋπόθεση βέβαια πως η διαφορετικότητα των μαθητών, γλωσσική και πολιτισμική, θα αποτελούσε για τον εκπαιδευτικό στοιχείο πλούτου και όχι μειονεξίας.

Οι Ρομά μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, τη ρομανί (ή ρομανές), και την ελληνική, ενώ στη Θράκη μιλούν τη ρομανί, τα τούρκικα και σε κάποιες περιπτώσεις και τα ελληνικά οπότε είναι τρίγλωσσοι (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 2011). Μέσω της έρευνας ο Μάρκου (2018) καταλήγει στο συμπέρασμα πως η ελληνική είναι η δεύτερη γλώσσα για τους Έλληνες Ρομά καθώς σε ποσοστό 90.3% αναφέρουν πως χρησιμοποιούν τη ρομανί για την επικοινωνία τους με τους υπόλοιπους Ρομά. Παράλληλα, σε ποσοστό 74.3% παραδέχονται πως έχουν πέσει θύματα διακρίσεων εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας. Αντίστοιχα ο Παρθένης (2018) αναφέρει πως το 89% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως γνωρίζουν τη ρομανί, 41% χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες (ρομανί και ελληνική) στην καθημερινότητά του, 49% τη χρησιμοποιεί συχνά και μόνο ένα 10% δήλωσε πως χρησιμοποιούν τις δύο γλώσσες από ποτέ έως σπάνια. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Παυλή – Κορρέ (2018) μας οδηγούν στα ίδια συμπεράσματα καθώς το 90.32% του συνολικού δείγματος της έρευνας μιλούν τη Ρομανί κι ενώ πολλοί φαίνεται να χρησιμοποιούν σε συνδυασμό τη ρομανί και την ελληνική στο σπίτι, το 45.3% δηλώνει πως στο σπίτι μιλά αποκλειστικά τη ρομανί. Ο Νικολάου (2009, στο Gkofa, 2016), παράλληλα, επισημαίνει πως οι περισσότεροι Ρομά γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τη ρομανί.

Ο Μάρκου (2013, στο Σκούρτου, 2015) διαπιστώνει πως η γλώσσα για τους Ρομά «θεωρείται ένας βασικός πολιτισμικός προσανατολισμός, που πρέπει (μαζί με τη θρησκεία και τις παραδόσεις των Ρομά) να λαμβάνεται υπόψη στην έρευνα» και ο Παρθένης (2013, σ. 149, στο Σκούρτου, 2015) αναφέρει πως «η γλώσσα θεωρείται ως «το πιο αναγνωρίσιμο στοιχείο της ταυτότητας» που συχνά αιτιολογείται ως εμπόδιο για κοινωνική ενσωμάτωση. Σύμφωνα με την έρευνα της Χρονάκη (2013) η μητρική γλώσσα των Ρομά είναι η ρομανί και η σχέση τους με την ελληνική έχει να κάνει με την εργασία και τις συναλλαγές τους με τους μη Ρομά. Στην ίδια κατεύθυνση η Λυδάκη (1997) αναφέρεται στη διαχωριστική γραμμή που υπάρχει ανάμεσα στους Ρομά και τους «άλλους» καθώς από την παιδική ηλικία μαθαίνουν να επικοινωνούν σε δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες οπότε και να ξεχωρίζουν «τη σχισματική τους τοποθέτηση σε σχέση με την ευρύτερη κοινωνία».

3.2.2. Ο/η εκπαιδευτικός

Μέσα σε όλα αυτά έρχεται ο/η δάσκαλος/α, ο ποιο σημαντικός λόγος μαζί με το φύλο για τον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά επιστρέφουν στην τάξη σύμφωνα με τον Βεργίδη (1995). Όπως συμπεραίνει ο Βεργίδης στην έρευνά του ο δάσκαλος και η δυναμική που εκείνος αναπτύσσει μέσα στην τάξη είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την φοίτηση των Ρομά μαθητών. Ο/η δάσκαλος/α, ο καταλύτης, σύμφωνα με τον Cummins (2005), ο οποίος, μέσω της αποδοχής της ταυτότητας, την αποδοχή της μητρικής γλώσσας και τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες θα μπορούσε να καταφέρει αυτά που φαντάζουν ακατόρθωτα.

Από την άλλη μεριά ο/η δάσκαλος/α αποτελεί κομμάτι της κοινωνίας «των μη Τσιγγάνων» και συνήθως είναι φορείς κυρίαρχων προκαταλήψεων. Σύμφωνα με τον Freire (1970/1981, στο Cummins, 2005) ο/η δάσκαλος/α είναι αυτός που προέρχεται από την κυρίαρχη ομάδα κι όχι από την κοινωνική ομάδα που προέρχονται οι μαθητές/τριες Ρομά. Καθώς μάλιστα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα, τόσο στη διάρκεια της εκπαίδευσης όσο και κατά την επιμόρφωσή τους, για να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν συνήθως αφομοιώνει ή αποκλείει τους Τσιγγάνους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 2011). Παράλληλα, η Δραγώνα (2001) επισημαίνει πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις σχετικά με κάποιες ομάδες δεν αποτελούν αθώα γνωστικά λάθη, αποτελέσματα ενός παραμορφωτικού φακού μέσω του οποίου βλέπουμε την πραγματικότητα αλλά είναι

αποτέλεσμα ιδεολογικών τοποθετήσεων με σκοπό τη σχηματοποίηση των κοινωνικών κατηγοριών (Wetherell & Potter, 1992, στο Δραγώνα, 2001).

Τέλος, ο/η δάσκαλος/α αποτελεί βασικό κρίκο στην αλυσίδα της μάθησης, καθώς κατά τη διαδικασία της «η ταξική ανισότητα δεν είναι η βασική αιτία για τη σχολική αποτυχία αλλά η μετάφραση της ως φυσικής ανισότητας» (Isambert-Jamati, 1984, στο Φραγκουδάκη, 2001) και ο/η δάσκαλος/α είναι ο κύριος μεταφραστής της σχέσης αυτής.

4. Έρευνα

4.1. Σκοπός – Χαρακτηριστικά

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διγλωσσία των Ρομά μαθητών/τριών. Στην έρευνα συμμετείχαν 59 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (ΠΕ70) που τη χρονιά που εκπονήθηκε δίδασκαν σε σχολείο με μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών Ρομά. Σε ποσοστό 78% είχαν προϋπηρεσία σε σχολεία με μαθητές/τριες Ρομά. Για τη συλλογή των στοιχείων δόθηκε στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγιο.

4.1.1. Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι:

1. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διγλωσσία των μαθητών/τριών Ρομά;
2. Εφαρμόζουν δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τη διδασκαλία των μαθητών/τριών Ρομά;
3. Συνδέουν την ενδεχόμενη επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών/τριών Ρομά με τη διγλωσσία;
4. Συνδέουν την ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά με τη διγλωσσία;

4.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σχετικά με τη διγλωσσία σε ποσοστό 96.6%. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αξιολόγησε τις γνώσεις της από μέτριες έως ανύπαρκτες, ενώ μόνο δύο άτομα θεώρησαν πως έχουν πολλές γνώσεις στο αντικείμενο της διγλωσσίας. Επίσης,

αναγνωρίζουν τη αναγκαιότητα εφαρμογής εξειδικευμένων γνώσεων σχετικά με τη διγλωσσία στη φετινή τους τάξη (78%).

Τα αποτελέσματα που συσχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διγλωσσία των μαθητών/τριών Ρομά, στη συντριπτική πλειοψηφία τους (96.6%).
2. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μεγάλο ποσοστό (57.6%). Στις αιτίες για τη μη εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναφέρουν πως δε γνωρίζουν τον τρόπο, δεν προβλέπεται, δεν προλαβαίνουν και σε ένα μικρό ποσοστό θεωρούν πως δε χρειάζεται.
3. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την ενδεχόμενη ακαδημαϊκή αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών/τριών Ρομά με τη διγλωσσία σε ποσοστό 66.1%. Όταν ρωτήθηκαν για άλλες αιτίες σχετικά με την ακαδημαϊκή αποτυχία των μαθητών/τριών τους εκτός της διγλωσσίας, ανέφεραν αρχικά την κουλτούρα/πολιτισμό των μαθητών/τριών, προσωπικούς λόγους, κοινωνικούς και τελευταίους τους οικονομικούς λόγους.
4. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την επιρροή που μπορεί να ασκεί η διγλωσσία στην ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά. Σε ποσοστό 62.7% απάντησαν πως η ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά δεν επηρεάζεται από το δίγλωσσο προφίλ τους. Ανέδειξαν ως πηγές επιρροής σχετικά με την ένταξη των μαθητών/τριών κυρίως την κουλτούρα/πολιτισμό, κοινωνικούς λόγους, προσωπικούς και σε πολύ μικρότερο ποσοστό οικονομικούς λόγους.

Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πως αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διγλωσσία των μαθητών/τριών Ρομά, δυσκολεύονται να τη συνδέσουν με την ένταξή τους, ενώ το ποσοστό αποδοχής αυξάνεται αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση. Παράλληλα, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη φοίτηση, την ένταξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία/αποτυχία των μαθητών/τριών άμεσα με την κουλτούρα, και τον πολιτισμό τους, δυσκολεύονται να κάνουν την ίδια σύνδεση με την οικονομική τους κατάσταση. Επιπλέον, αυτό που αναδεικνύεται από την έρευνα είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

5. Επιλογικός σχολιασμός

Κλείνοντας, επισημαίνουμε πως οι συνεργατικές σχέσεις, ο σεβασμός, η αποδοχή και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν μόνο ένα μέρος ενός πολυσύνθετου μωσαϊκού που είναι η εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά. Μόνο σε συνδυασμό με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στοχευμένων και ουσιαστικών παρεμβάσεων από την πολιτεία μπορεί να αντιμετωπιστεί η σχολική διαρροή, η σχολική αποτυχία, η παιδική εργασία και ο στιγματισμός των παιδιών Ρομά που είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις συνθήκες διαβίωσης και τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αρχάκης, Α. (2013). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαξεβάνογλου, Α. (2001). *Ελληνες Τσιγγάνοι Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Kon 3anel but, but crdel» ama em «kon crdel but, but 3anel. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (1995). Ο εξωσχολικός αλφαριθμητισμός των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα. Η Έρευνα Δράση ως μέθοδος αξιολόγησης. *Διεθνές Συμπόσιο: Εκπαίδευση Τσιγγάνων, ανάπτυξη διδακτικού υλικού*. ΥΠΕΠΘ:UNESCO, Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://6dim-diapelfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EishghseisEkpshsTsigg/EishghseisEkpshsTsigg1995/o_exosholikos_alfavitismos.pdf.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμος, Μ. (2013). Πλαισιοθετημένη μάθηση και τσιγγανόπαιδες. Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.), *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα* (σσ. 65-84). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Gkofa, P. (2017). Being Roma – being Greek: academically successful Greek Romas' identity constructions. *Race Ethnicity and Education*, 20 (5), 624-635.
- Μάρκου, Γ. (2018). Η ένταξη των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: Μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής μιας ανομίας. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός*. (σσ. 37 - 129). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι τσιγγάνοι στην πόλη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Lukács, V. (2008). Me, My Future and the School: Gypsy Pupils' Perception of Formal Education in Hungary. *Taiwan International Studies Quarterly*, 4 (1), 127-71.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018). Η οικονομική διάσταση της ζωής των τσιγγάνων. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 365 -304) Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Παρθένης, Χ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: η θεωρία και η πράξη. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 217-264). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). Κοινωνικές σχέσεις – Οικογένεια. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 305 -360). Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Pentini, A. A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πιζάνιας, Π. (2004). Για τους γενικούς ιστορικούς μηχανισμούς αναπαραγωγής της περιθωριοποίησης των ελληνικών τσιγγάνικων πληθυσμών. ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος*. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (Επιμ.) (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007). Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου. Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3231/937.pdf>.
- Χρονάκη, Α. (2013). Το «Δικαίωμα» στο Δικαίωμα της Εκπαίδευσης. Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.), *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα* (σσ. 105-130). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Κωνσταντίνος Δεμιρτζίδης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70
kostasdemer@hotmail.com

Abstract

The differences of the Roma in relation to the rest of the Greeks and in general in relation to the citizens belonging to the country in which they reside, are in terms of socio-cultural characteristics. The motives and the purpose for each age group, between these two populations, is completely otherwise something that creates problems when society tries to act by enclosing these two entities. Regarding education, which is structured in a way that aims to be effective with all students without exception, regardless of origin and cultural group, the cases of leakage of Roma students are many and have reasonably raised questions about both the position they should take the modern school and the role of teachers as well as the motives of the Roma population and their attitude towards education.

Keywords: School literacy, school inclusion, social acceptance, education, school drop-out.

Περίληψη

Οι διαφορές των Ρομά σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες και γενικότερα σε σχέση με τους πολίτες που ανήκουν στη χώρα που κατοικούν, είναι πάρα πολλές όσον αφορά τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τα κίνητρα και ο σκοπός για κάθε ηλικιακή ομάδα, μεταξύ των δύο αυτών πληθυσμών, είναι εντελώς διαφορετικά κάτι το οποίο δημιουργεί προβλήματα, όταν η κοινωνία προσπαθεί να ενεργήσει περικλείοντας αυτές τις δύο οντότητες. Αναφορικά με την εκπαίδευση, η οποία δομείται με τρόπο που επιδιώκει να είναι αποτελεσματική με όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ανεξάρτητα από καταγωγή και φυλετική ομάδα, τα κρούσματα της διαρροής των μαθητών Ρομά είναι πολλά και έχουν εύλογα δημιουργήσει ερωτηματικά σχετικά τόσο με τη θέση που πρέπει να πάρει το σύγχρονο σχολείο και τον ρόλο των εκπαιδευτικών, όσο και με τα κίνητρα των Ρομά πληθυσμών και την προσέγγιση που έχουν αυτοί απέναντι στο θεσμό της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός αναλφαριθμισμός, σχολική ένταξη, κοινωνική αποδοχή, εκπαίδευση, σχολική διαρροή.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ολοένα και μεγαλύτερη αύξηση του ποσοστού των Ρομά πολιτών και συνεπώς και των Ρομά μαθητών, στην ελληνική επικράτεια. Αξίζει να σημειωθεί πως σε αρκετές περιοχές, οι Ρομά δεν αποτελούν μειονότητα, αλλά η πληθυσμιακή τους πυκνότητα είναι σχεδόν αντίστοιχη με αυτή των υπόλοιπων Ελλήνων, τόσο στα μεγάλα αστικά κέντρα όσο και σε επαρχιακές κωμοπόλεις και χωριά.

Το ζήτημα αξίζει να μελετηθεί ερευνητικά λόγω του μείζονος αντίκτυπου που έχει η ελλιπής εκπαίδευση των Ρομά μαθητών στην συνέχεια της κοινωνικής τους ζωής, ως μελών του κοινωνικού ιστού της χώρας και ως παραγωγικών μελών της ελληνικής οικονομίας. Η ελληνική κοινωνία, λόγω της διαρροής των Ρομά μαθητών και της απροθυμίας αυτών να μεριμνήσουν για την μετέπειτα επιμόρφωση τους ή έστω την πρακτική εξειδίκευση τους σε οποιοδήποτε επαγγελματικό τομέα ή απασχόληση, αποδυναμώνεται από ικανό εργατικό δυναμικό, το οποίο στοιχίζει στην παραγωγικότητα και τη μελλοντική οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Πέρα όμως από την κοινωνική - οικονομική συνιστώσα, το πρόβλημα της διαρροής των Ρομά μαθητών έχει ένα πιο άμεσο και πρακτικό ενδιαφέρον, αναφορικά με τις επιλογές που μπορεί να πάρει η κυβέρνηση της χώρας σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Η διερεύνηση του θέματος μπορεί να δώσει ευρήματα που να αιτιολογούν τη διαρροή των Ρομά μαθητών, δίνοντας τροφή σε σκέψεις και θεωρίες που θα απενεργοποιούν τους ίδιους και θα ρίχνουν το βάρος της ευθύνης σε στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντίληψη ότι οι Ρομά πολίτες αποτελούν σχεδόν ξένο σώμα της υπόλοιπης ελληνικής κοινωνίας μπορεί να έχει τη ρίζα της στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ή τουλάχιστον αυτή να ανταποκρίνεται λιγότερο από όσο θα έπρεπε στην εξισορρόπηση και αναστροφή της παρούσας κατάστασης.

Αντίθετα, οι Ρομά είναι ισότιμοι πολίτες της χώρας και πρέπει να υπάρχει μέριμνα από την πλευρά του κράτους για να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την γενικότερη κοινωνική και επαγγελματική ζωή στην μετέπειτα ζωή τους. Μέχρι στιγμής, οι παρεμβάσεις που έχουν επανειλημμένως γίνει από την πλευρά του κράτους δεν έχουν ευδοκιμήσει, με την κατάσταση της διαρροής των Ρομά να συνεχίζεται, χωρίς να διαφαίνεται κάποιο σημάδι αλλαγής με το ισχύον καθεστώς. Έτσι, η εκπαίδευση των Ρομά διατηρείται ως ένα από τα πολλά και πολυεπίπεδα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. και Πατήθρα, 2020).

2. Η εκπαίδευση στην κοινωνία των Ρομά

Η εκπαίδευση των Ρομά είναι από μόνη της μια ειδική περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στην παρούσα εργασία, θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε πώς η κοινωνία των Ρομά μεγαλώνει και εκπαιδεύει τα παιδιά της και ποια η σημασία του σχολείου για τους Ρομά.

Η ευρύτερη ελληνική κοινωνία υποστηρίζει τον θεσμό του σχολείου και την εκπαίδευση μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Με την έναρξη της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, ο ρόλος της οικογένειας συχνά υποβαθμίζεται και παύει να έχει τον κυρίαρχο ρόλο. Με αυτόν τον τρόπο η οικογένεια λειτουργεί συμπληρωματικά με την εκπαίδευση, την οποία προσφέρει το σχολείο.

Για την νοοτροπία των Ρομά το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ξένος θεσμός, ο οποίος δεν έχει κάποια θέση στην κοινωνία τους, στην παράδοσή τους και δεν είναι ανεκτός καθώς έχει κυρίαρχη θέση σε μια κοινωνία «επιθετική» ως προς τους Ρομά (Βάμβουκας, 2002). Μέσα στο σχολικό περιβάλλον ανταλλάσσονται ιδέες, προωθούνται πρότυπα, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας και της κουλτούρας του έθνους. Όλα αυτά τα δεδομένα είναι ξένα προς την κουλτούρα των Ρομά και για αυτό μέχρι και σήμερα το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ξένο και διαφορετικό. Η γλώσσα, ο χώρος της τάξης ακόμα και οι απόψεις των μαθητών και των παιδαγωγών χαρακτηρίζονται ως αντίθετες με εκείνες των Ρομά και για αυτό πολλές φορές οι ίδιοι αισθάνονται ότι πέφτουν θύματα των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων των μελών της ελληνικής κοινωνίας.

Η τσιγγάνικη πραγματικότητα δεν προωθεί την εκπαίδευση των παιδιών στα σχολεία, διότι η εκπαίδευση δεν είναι άμεσα συνυφασμένη με τον βιοπορισμό, την οικονομική και κοινωνική επιτυχία. Αλλά ακριβώς τα αντίθετο υποστηρίζει η τσιγγάνικη κοινωνία καθώς το παιδί, το οποίο φοιτά στο σχολείο, χάνει πολύ χρόνο εκεί, τον οποίο θα μπορούσε να αξιοποιήσει στο να εκπαιδευτεί και να αναπτύξει τις δεξιότητες που χρειάζεται η επαγγελματική απασχόληση της ομάδας των Ρομά. Το σχολείο λοιπόν, φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο για τα παιδιά των Ρομά, καθώς επενδύοντας το χρόνο τους στο σχολείο επιβραδύνουν την ενσωμάτωσή τους στην τσιγγάνικη ομάδα. (Βασιλειάδου, Γενειατάκη, Δρόσος, Κοτσιώνης & Μαρσέλος, 1987, σσ. 38-40).

Ο Ρομά κηδεμόνας, ο οποίος στέλνει το παιδί του στο σχολείο ρισκάρει τη διάσωση της τσιγγάνικης κουλτούρας, διότι το παιδί εκτίθεται σε διαφορετική φιλοσοφία ζωής, σε άλλο τρόπο σκέψης και σε ένα ετερογενές σύστημα αξιών. Έτσι, λοιπόν, το σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί και ως «απειλή» αφομοίωσης για τα παιδιά των Ρομά.

Το παιδί ερχόμενο σε επαφή με το σχολείο, έρχεται αντιμέτωπο με έναν καινούριο και πολύ διαφορετικό κόσμο, ο οποίος δεν έχει κανένα κοινό σημείο με όσα ήξερε το ίδιο μέχρι τότε. Αυτή η διαφορετικότητα και οι τόσες πολλές νέες πληροφορίες που λαμβάνει

καθημερινά από το σχολικό περιβάλλον, κάνουν το παιδί μερικές φορές να χάνεται και να αποσπάται η προσοχή του στην παρακολούθηση (Βάμβουκας, 2002).

Η κοινωνία των Ρομά προωθεί την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών στην οικογένεια. Οι κηδεμόνες είναι υπερήφανοι για την κουλτούρα που έχουν μεταδώσει στα παιδιά τους και όταν φτάνουν να συγκριθούν με οικογένειες, οι οποίες δεν ανήκουν στην κοινωνία των Ρομά, πιστεύουν ότι ως γονείς υπερέχουν. Η πλειοψηφία των Ρομά θεωρούν ότι το σχολείο δεν παρέχει χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες στα παιδιά τους. Αντίθετα, πιστεύουν ότι από πολύ νωρίς θα πρέπει να τους δείχνουν οι ίδιοι οι κηδεμόνες τι χρειάζεται να ξέρουν τα παιδιά πάνω στη δουλειά για τη μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη. Για τους Ρομά, οι πολλές γνώσεις σημαίνουν και πολλά προβλήματα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011, σ. 58). Όπως λένε και οι ίδιοι στη γλώσσα τους: «Κοντζανέλμπουτ, μπουττσούντελ», που σημαίνει πως «όποιος ξέρει πολλά, τραβάει πολλά». Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι δεν υφίσταται κάποιος δεσμός μεταξύ της φοίτησης στο σχολείο και της οικονομικής επιτυχίας. Επομένως, δεν εντοπίζεται κάποιο κίνητρο ώστε τα παιδιά να παρουσιάζονται στο σχολείο, αφού δεν κερδίζουν κάτι από τη διδασκαλία και μερικές φορές υφίστανται και τιμωρίες.

Με τα σημερινά δεδομένα το σχολείο δεν συνυπολογίζει την πραγματικότητα των γονιών Ρομά, με αποτέλεσμα:

- να μην εφοδιάζει τα παιδιά με προσόντα, τα οποία θα είναι χρήσιμα για την εργασία των Ρομά, γι' αυτό και συνεχώς είναι απορριπτέο,
- να αποστασιοποιεί τα παιδιά από την οικογένειά τους για ένα εύλογο χρονικό διάστημα κάθε μέρα και τους αφαιρεί την δυνατότητα να είναι κοντά στην οικογένεια τους και να εκπαιδευτούν από αυτή.

Οι δύο αυτοί παράγοντες έχουν εξέχουσα σημασία για την τσιγγάνικη φυλή σε οποιαδήποτε χρονική περίοδο κι αν ανατρέξουμε είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν.

Τα πρότυπα και οι αξίες που προβάλλει το σχολείο δεν συνάδουν με αυτά τις κοινωνίας των Ρομά, με αποτέλεσμα εάν τα παιδιά των Ρομά ενστερνιστούν όσα προωθεί το σχολείο, θα χάσουν πολύτιμο μέρος της τσιγγάνικης τους προσωπικότητας. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα, αν γινόταν μια προσπάθεια απεικόνισης των δύο αυτών συστημάτων με τη μορφή δύο κύκλων, συνειδητοποιούμε ότι δύσκολα μπορούν να διχοτομηθούν (Βάμβουκας, 2002, σσ. 163-164).

Τα παιδιά των Ρομά νιώθουν άγχος, πίεση, αμηχανία μέσα στα πλαίσια του σχολείου και η ισορροπία αποτελεί βασικό ζητούμενο. Είναι επιτακτική η ανάγκη μελέτης και η χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας καθώς και η εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από ειδικό και καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

3. Το μορφωτικό επίπεδο των Ρομά

Μέχρι τώρα, ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα (δηλαδή ειδικές τάξεις, διορθωτική εκπαίδευση και φοιτητικές κάρτες Ρομά) δεν ήταν επιτυχή. Μια κριτική επισκόπηση των παλαιότερων προγραμμάτων παρέμβασης διαπίστωσε ότι διάφοροι παράγοντες ευθύνονται για τη συνέχιση της αποτελεσματικότητας τέτοιων προγραμμάτων. Αυτά περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε, ασυνέπειες στην εφαρμογή, έλλειψη ερευνητικών δεδομένων, καθώς και αδυναμία να πείσουν τη Ρόμα για την ανάγκη και την αποτελεσματικότητα τέτοιων μέτρων χωρίς να οδηγήσουν στην απώλεια της ταυτότητάς τους (Μαυρομμάτης 2008, σσ. 24-30).

Μια έρευνα των ετών 1998-1999 (Παπακωνσταντίνου κ.ά., 2004) διαπίστωσε ότι: α) σχεδόν το 70% των Ρομά ηλικίας 18-47 ετών δεν είχε παρακολουθήσει ποτέ το σχολείο, β) μόλις το 10% είχε ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γ) το 2.1% είχε ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δ) το 0.9% είχε ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανέφεραν επίσης ότι το 42.6% των ερωτηθέντων γονέων δήλωσε ότι τα παιδιά τους παρακολουθούσαν το σχολείο, αλλά κανένας στο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταξύ των λόγων για τους οποίους δεν συμμετείχαν στη σχολική κοινότητα, το 29.7% ανέφερε τη ρατσιστική συμπεριφορά των δασκάλων, των μαθητών και των γονέων μη Ρομά. Το Ελληνικό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ισχυρίστηκε ότι η υλοποίηση του έργου «Εκπαίδευση των Τσιγγάνων Παιδιών» το 1997, ακολουθούμενη από το Έργο «Ένταξη Τσιγγάνων στο Σχολείο» το 2004, μείωσε τα ποσοστά εγκατάλειψης από 75% σε 24%.

4. Η αποστασιοποίηση των Ρομά από το σχολικό περιβάλλον

Η έρευνα της FRA (2014), η οποία περιελάμβανε 11 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έδειξε ότι γύρω στο 14% των παιδιών των Ρομά δεν πραγματοποιούν συστηματική σχολική παρακολούθηση. Η Ελλάδα βρίσκεται στην πρώτη θέση, με το 43% των Ρομά να διακόπτουν τη φοίτησή τους στο σχολείο. Από τους Ρομά που βρίσκονται σε σχολική ηλικία, το 30% με 40% δεν έχει πραγματοποιήσει ποτέ φοίτηση στο σχολείο, ωστόσο το

ποσοστό των παιδιών που εν τέλει καταφέρνει να αποφοιτήσει από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να συνεχίσει είναι μηδαμινό (Κοκκίνου, 2010).

Ακόμα και σήμερα η παρουσία των Ρομά μαθητών διαγράφεται μειωμένη τόσο από το πρώτο έτος φοίτησης του δημοτικού ως και το έκτο έτος, παρά τα κίνητρα που παρέχει το κράτος. Η εμφάνιση των Ρομά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ελάχιστη έως μηδενική (Φραγκουδάκη, 2001). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των μαθητών Ρομά συγκριτικά με τις παρελθοντικές καταστάσεις, ωστόσο υπάρχουν ακόμα ζητήματα στην εκπαιδευτική τους ένταξη.

Η σχολική αποτυχία των παιδιών των Ρομά και η αποδοκιμασία του σχολείου από τα ίδια τα παιδιά συντελούν στην απομάκρυνση των Ρομά από το σχολείο. Τα παιδιά τάσσονται αρνητικά είτε συνειδητά, είτε ασυνείδητα απέναντι στο σχολικό περιβάλλον και με αυτόν τον τρόπο καταφέρνουν να διατηρήσουν ένα μεγάλο κομμάτι της πολιτισμικής τους κουλτούρας και της τσιγγάνικης ταυτότητας. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θεωρούν ότι αποκαθιστούν την ισορροπία μεταξύ των διαφορετικών κόσμων που υποστηρίζουν οι ίδιοι και το σχολείο (Παπαδημητρακόπουλος, 2013, σσ. 85-87).

Η γενικότερη, λοιπόν, άρνηση των Ρομά δεν πρέπει να μεταφράζεται ως απλή αδιαφορία και έλλειψη ενδιαφέροντος ή ως απρεπής συμπεριφορά ως προς το σχολείο. Τα παιδιά των Ρομά έχουν γαλουχηθεί από τις οικογένειές τους με όχι και τόσο θετικά αισθήματα για το σχολείο. Έτσι, λοιπόν, αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα του σχολείου ως προς τη γραφή, την ανάγνωση και τις βασικές πράξεις της αριθμητικής, ωστόσο, θεωρούν τις υπόλοιπες γνώσεις πλεοναστικές και μη ανταποκρίσιμες στην επαγγελματική πραγματικότητα και στις ανάγκες της καθημερινότητας (Βασιλειάδου, κ.ά. 1987, σσ. 150-158).

Η έρευνα του Παπαδημητρακόπουλου (2013) ανέδειξε τον τρόπο που βιώνουν την καθημερινότητά τους οι οικογένειες των Ρομά, τις αξίες τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση. Επίσης, οικονομικά ζητήματα που προκύπτουν από την έλλειψη σταθερής δουλειάς των Ρομά, καθώς και οι συνεχόμενες αλλαγές περιβάλλοντος και οι μετακινήσεις είναι ανασταλτικοί παράγοντες για τη συστηματική φοίτηση των Ρομά μαθητών στο σχολείο.

Οι κηδεμόνες των μαθητών Ρομά, παρόλο που θεωρούν ότι η σχολική εκπαίδευση είναι αναγκαία και χρήσιμη ως προς τη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική, επιλέγουν

να μη στέλνουν στο σχολείο τα παιδιά τους, ώστε να τα έχουν μαζί τους και να μαθαίνουν πρακτικά μέσα από τις επαγγελματικές ασχολίες τους πώς θα σταθούν στην τσιγγάνικη κοινωνία και στη διαίωιση του οικογενειακού επαγγέλματος. Τα παραπάνω θεωρούνται σημαντικά και άκρως χρηστικά για τους Ρομά, οι οποίοι δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σχολική αποτυχία των παιδιών τους.

4.1. Η θέση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν και να υιοθετήσουν πολύ σημαντικούς ρόλους. Οι δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι καθοριστικοί για την αποτελεσματικότητα της ένταξης των Ρομά μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Ασκούνη, 2006).

Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους μαθητές μια υποστηρικτική ατμόσφαιρα, να καλλιεργεί τη συνεργασία, τον σεβασμό και την αποδοχή των ατομικών χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή. Μέσα από έρευνες υποστηρίζεται η θέση ότι οι μαθητές αισθάνονται την ανάγκη να βελτιωθούν όταν αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους έχουν θετική άποψη για εκείνους και πιστεύουν στη βελτίωσή τους (Βαμβούκας, 2002, σ. 304).

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Παρθένη και Φραγκούλη (2015), στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά 2010-2015»:

σημειώθηκαν μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής και μη συνεχόμενης φοίτησης στο σχολείο από μαθητές Ρομά στον ελληνικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους, υποστήριζαν την άποψη ότι οι Ρομά είναι υπεύθυνοι για την μοίρα τους και πως η αποτυχία τους στο σχολείο σχετίζεται με συνθήκες που οι Ρομά δημιουργούν για τους ίδιους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015, σ. 47).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός καλείται να υποστηρίξει ποικίλους ρόλους, ανάμεσα σ' αυτούς είναι ο διαγνωστικός και ο υποστηρικτικός ρόλος. Ακόμη πιο αναγκαία είναι η ανάληψη υποστηρικτικού ρόλου από την πλευρά του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου έμπειροι και κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί θα διασφαλίζουν την αντιρατσιστική πτυχή της επικοινωνίας και της διδασκαλίας (Γκότοβος, 2002).

5. Κατάρτιση εκπαιδευτικών και διδακτικές προσεγγίσεις για τους μαθητές Ρομά

Οι φορείς κατάρτισης εκπαιδευτικών έχουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών. Ο Μαυρομάτης (2008), προτείνει ότι οι Παιδαγωγικές σχολές σε όλα τα ανώτατα ιδρύματα θα πρέπει να προετοιμάζουν κατάλληλα τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς για την παιδαγωγική της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Παράλληλα, ο Μπαλούρδος (2010) συνιστά ότι οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές, και οι υποστηρικτές της κοινωνικής δικαιοσύνης θα πρέπει να συνεχίσουν να εξασκούν και να εφαρμόζουν πολυπολιτισμικές πρακτικές μέσα και έξω από την τάξη. Από την άλλη, οι Παρθένης και Φραγκούλης (2015) προτείνουν ότι οι στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις σε εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν μια θεωρητική και πρακτική συνέργεια για το βέλτιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και να αποκαλύψουν τις δικές τους υποθέσεις σχετικά με τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αλλά ταυτόχρονα να κατανοήσουν καλύτερα τους εαυτούς τους, τις πεποιθήσεις τους και τις αξίες για την προσωπική τους διδακτική προσέγγιση που θα αντιμετωπίζει τις ανισότητες και θα επιφέρει την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση των ευάλωτων ομάδων (βλ. και Παπαδημητρακόπουλος, 2013). Επομένως, η διδασκαλία για την κοινωνική αλλαγή (Χρονάκη, 2013) συνεπάγεται πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προετοιμαστούν για να αναπτύξουν τη φιλοσοφία της μετασχηματιστικής πρακτικής και να κατανοήσουν τη διδασκαλία ως κοινωνικοπολιτιστικό αγαθό και υπηρεσία αλλαγής (Παπαδημητρακόπουλος, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν τον ρόλο των «πολιτισμικών εργατών» και «μετασχηματιστικών διανοούμενων» (Freire, 1977). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι κοινωνικά, προσωπικά και επαγγελματικά αφιερωμένοι στην εκπαίδευση των αποκλεισμένων ή κακώς εξυπηρετούμενων παιδιών, όπως οι Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, επίσης, να αναστοχαστούν κριτικά τον ρόλο που μπορεί να παίζει ένα σχολείο στη διαδικασία αναπαραγωγής και νομιμοποίησης πιθανών διακρίσεων. (Παπαδημητρακόπουλος, 2013· Παρθένης & Φραγκούλης, 2015).

Ένας εκπαιδευτικός κατάλληλα καταρτισμένος στις διαπολιτισμικές αρχές, θα είναι ικανός να λάβει μέτρα για να ενδυναμώσει εκείνους που είναι κοινωνικά «στερημένοι» (Χρονάκη, 2013). Σε αυτά τα σχολικά περιβάλλοντα απαιτούνται προσεγγίσεις οι οποίες

να στοχεύουν στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών και πρωτοβουλιών που εξασφαλίζουν τη δίκαιη αντιμετώπιση ευάλωτων ομάδων, χωρίς να στιγματίζονται παιδιά με «διαφορετικό» κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο.¹

6. Συμπεράσματα

Η μη αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών Ρομά είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Οι παράγοντες που προκαλούν το πρόβλημα και οι μύθοι που υπάρχουν γύρω από αυτά τα αίτια, που αποδίδονται πιο συχνά στους ίδιους τους Ρομά, επικρίθηκαν σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν ή δεν εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες.

Σήμερα δεν αρκεί μόνο για τους εκπαιδευτικούς να μάθουν πώς να είναι ευαίσθητοι στους «διαφορετικούς» τους μαθητές Ρομά και τον πολιτισμό τους. Θα πρέπει να εξασκήσουν τις συνήθειες της μετασχηματιστικής πρακτικής και να συμβάλουν στην κοινωνική αλλαγή. Λόγω της πολυπλοκότητας της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν μια κριτική παιδαγωγική. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν, μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης, να διευρύνουν τις παιδαγωγικές τους οπτικές σχετικά με το πολιτισμικό υπόβαθρο και την κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών τους και να εφαρμόσουν κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ετερογένεια και σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ/ Πανεπ. Αθηνών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.kleidiakaiantikleidia.net.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

¹ Για τη δυσκολία μετατροπής του μειωμένου κοινωνικού κεφαλαίου σε πολιτισμικό κεφάλαιο βλ. Μαυρομάτης (2008). Για τις μορφές «κοινωνικού κεφαλαίου» που οι μαθητές διαθέτουν βλ. Παπαδημητράκοπουλος (2013).

- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
- Βασιλειάδου, Μ., Κοτσιώνης, Π., Γενιατάκη, Ε., Δρόσος, Α., & Μαρσέλος, Β., (1987). *Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάτσικας Χ., & Καββαδίας Γ. (1996). *Η Ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000, Εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα*. Παιδαγωγική σειρά. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοκκίνου, Μ. (2010). *Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Mega Poster.
- Μαυρομάτης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο Ε. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις αναιρέσεις-απουσίες* (σσ. 199-223). Αθήνα: Κριτική.
- Μπαλούρδος, Δ. (2011). Επιπτώσεις της κρίσης στη φτώχεια και στον οικονομικό αποκλεισμό: Αρχικές μετρήσεις και προσαρμοστικές πολιτικές, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 165-192.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2013). Η φοίτηση των Ρομά: Η δύσκολη αρχή και οι διαμορφωθείσες συνθήκες. Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.), *Ρομά πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα* (σσ.85-104). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατήθρα, Θ. (2020). *Εκπαίδευση των μαθητών ρομά και σχολική αποτυχία*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Χρονάκη, Α. (2013). Το «δικαίωμα» στο δικαίωμα της εκπαίδευσης; Ο απόηχος ενός εθνογραφικού πειράματος για τα σχολικά μαθηματικά. Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.), *Ρομά πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα* (σσ.105-130). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*. Επιμ. Θ. Γέρου, μτφρ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.

Η Ελληνική Νοηματική ως δεύτερη γλώσσα και η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών με προβλήματα ακοής

Σταύρος Καμαρούδης

Αναπληρωτής Καθηγητής Διδακτικής της Γλώσσας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
akamarou@uowm.gr

Στέλλα Ντινοπούλου

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας
stellakidi@gmail.com

Abstract

Students with hearing problems usually have Modern Greek language as their first language. During their education, they happen to learn the Sign Language as a second one. As a result, they get confused about their self identity. Therefore, their language behavior at school and also during their socialization varies. In this study, an attempt is made to record students' with hearing problems behavior in their social environments.

Keywords: Second language, sign language, students with hearing problems, language behavior.

Περίληψη

Οι μαθητές με προβλήματα ακοής είναι μια ειδική ομάδα που συνήθως έχει τη Νέα Ελληνική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα. Κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης, τυχαίνει να μαθαίνουν τη Νοηματική ως δεύτερη γλώσσα. Ως αποτέλεσμα, μπερδεύονται στον ορισμό και την απόφαση της ταυτότητάς τους, για αυτό και η γλωσσική τους συμπεριφορά μπορεί να ποικίλει μέσα στο σχολείο και την κοινωνικοποίησή τους. Η τρέχουσα ερευνητική μελέτη αναζητά τη συμπεριφορά της νοηματικής γλώσσας των μαθητών με προβλήματα ακοής στο κοινωνικό πλέγμα των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς.

Λέξεις-κλειδιά: Δεύτερη γλώσσα, νοηματική γλώσσα, κωφοί μαθητές, μαθητές με προβλήματα ακοής, γλωσσική συμπεριφορά.

1. Εισαγωγή: ιστορική αναδρομή

Ο Pedro Ponce de Leon (περίπου 1520-1584) θεωρείται ο πρώτος εκπαιδευτικός των κωφών μαθητών καθώς τους δίδαξε με επιτυχία να διαβάζουν, να γράφουν και να μιλούν. Ο Thomas Hopkins Gallaudet ίδρυσε το πρώτο ειδικό Πανεπιστήμιο για κωφούς στην Ουάσιγκτον των Ηνωμένων Πολιτειών (Gallaudet University, 1864), καθώς επηρεάστηκε από τις μεθόδους επικοινωνίας με τη νοηματική από τους Γάλλους εκπαιδευτικούς σε σχολείο που είχε ιδρύσει ο ιερέας Abbé de l'Épée (1712-1789). Στον Gallaudet οφείλεται η “American Sign Language” (Van Cleve, 2007).

Το 1880 σε Συνέδριο Μιλάνου συμμετείχαν 253 σύνεδροι εκ των οποίων 3 μόνο κωφοί. Στο συγκεκριμένο Συνέδριο ειπώθηκε το Vivala Parola, με σκοπό την υιοθέτηση προφορικών μεθόδων. Το 1960 δεσπόζουσα θέση κατέκτησε ο André Martinet με τα "Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας", όπου ο μαθητής του William Stokoe, εμπνεύστηκε από τη "Διπλή άρθρωση" και δήλωσε πως η νοηματική είναι μια πλήρης γλώσσα παρέχοντας ολοκληρωμένη περιγραφή. Στη συνέχεια, το 1980 στη Σουηδία έκανε την εμφάνισή της η «Δίγλωσση Εκπαίδευση Κωφών» (ακολούθησαν και άλλες χώρες), ενώ το 1991 στα ελληνικά παρουσιάστηκε η πρώτη καταγραφή της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας με τίτλο «Σύστημα Ελληνικών Νευμάτων».

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα βάσει του νόμου 4488/2017 (άρθρο 65, παράγραφος 2) αναγνωρίστηκε ως ισοδύναμη με την ελληνική γλώσσα (Σύμβαση ΟΗΕ, Ελληνικό Δίκαιο, Μέρος Δ). Είναι μια φυσική και πλήρης γλώσσα στην οποία οι περισσότεροι χρήστες είναι κωφοί ή βαρήκοοι (μαθητές με προβλήματα ακοής), αν και το γεγονός της αισθητηριακής ιδιαιτερότητας των χρηστών είναι γλωσσικά συμπτωματικό. Η φύση της είναι οπτικοκινητική και είναι μια γλώσσα ενσωματωμένη με πολύπλοκη δομή, πλούσιο λεξιλόγιο, λεκτικές και γραμματικές έννοιες, συντακτικούς κανόνες. Τα συστατικά του είναι οι έννοιες που αντιστοιχούν σε λέξεις προφορικού λόγου. Στη Νοηματική Γλώσσα τα φωνήματα των λέξεων προφέρονται ταυτόχρονα, λόγω πολλαπλών ενεργών ενοτήτων, σε αντίθεση με τις προφορικές γλώσσες που διέπονται από τη γραμμικότητα. Η γραμματική και η σύνταξη της ελληνικής νοηματικής γλώσσας διαφέρει από αυτή της νεοελληνικής γλώσσας, γι' αυτό ο χώρος και η κίνηση παίζουν βασικό ρόλο όσον αφορά τη γραμματική και τη συντακτική δομή. Το σύστημα των χρόνων της Νοηματικής Γλώσσας είναι πολύ διαφορετικό από αυτό της προφορικής Νέας Ελληνικής, ενώ στο επίπεδο της σημασιολογίας υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία λόγω ενός κοινού πολιτισμικού υπόβαθρου, αλλά και μεγάλες διαφορές μεταξύ της Νοηματικής Γλώσσας και της Νέας Ελληνικής, λόγω της διαφορετικής τροπικότητας (οπτική-κινητική / ακουστική) και της διαφορετικής κοσμοθεωρίας μεταξύ των δύο (Λαμπροπούλου, 1997· Παπασπύρου, 1998, 1994).

2. Η γλωσσική συμπεριφορά μαθητών με προβλήματα ακοής

Τα άτομα με κώφωση μπορούν να πάρουν ορισμένους ήχους αλλά δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν την υπόλοιπη ακουστική τους ικανότητα για να κατανοήσουν το περιεχόμενο του λόγου (Στασινός, 2013). Κωφά είναι τα άτομα στα οποία η ακοή δεν

λειτουργεί. Γεννήθηκαν με πλήρη απουσία ακουστικής αίσθησης ή με ελάχιστη ακοή ή την έχασαν στη βρεφική ηλικία. Ορισμένα παιδιά με συγγενή διαταραχή της ακοής χαρακτηρίζονται ως εκ γενετής κωφά. Άλλα είναι άτομα με επίκτητη κώφωση. Πρόκειται για παιδιά που γεννήθηκαν με φυσιολογική ακοή, έφτασαν σε ηλικία στην οποία είχαν μάθει να μιλούν και να κατανοούν την ομιλία των άλλων, αλλά λίγο αργότερα έχασαν την ακοή τους λόγω ατυχήματος ή ασθένειας (Στασινός, 2013). Τα άτομα με απώλεια ακοής είναι άτομα με χαμηλή ακουστική οξύτητα. Πολλές φορές είναι εκ γενετής κωφοί με την αισθητηριακή τους δυσλειτουργία να μειώνεται συνήθως με τη βοήθεια ακουστικού ή κοχλιακού εμφυτεύματος. Η έκταση της ακοής ή της δυσλειτουργίας της ακοής συνήθως καθορίζεται με το ακουόμετρο (Στασινός, ό.π.).

Η γλωσσική συμπεριφορά αφορά την εσωτερικευμένη γνώση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Hymes (1972), η γλώσσα και κατά συνέπεια η απόκτηση της γλώσσας συνίσταται στην απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο τη γνώση της γλώσσας, αλλά και τη δυνατότητα χρήσης της για τη μετάδοση των κατάλληλων μηνυμάτων σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Όταν τα κωφά παιδιά μεγαλώνουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, όπου χρησιμοποιείται η νοηματική γλώσσα, το αποκτούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που τα παιδιά που ακούν αποκτούν την ομιλία της ελληνικής γλώσσας (Λαμπροπούλου, 1999). Ωστόσο, όταν υπάρχουν κωφά και βαρήκοα (άτομα με προβλήματα ακοής) που μεγαλώνουν σε οικογενειακό περιβάλλον με ακροατές, είτε δεν το αναπτύσσουν είτε το αναπτύσσουν με καθυστέρηση ως δεύτερη γλώσσα (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010· Κουρμπέτης και συν., 2007). Η Νοηματική Γλώσσα θεωρείται αυτόνομη γλώσσα και δεν ταυτίζεται με τη Νεοελληνική Γλώσσα. Το πλαίσιο της διγλωσσίας εμφανίζεται σε αυτό το πλαίσιο καθώς είναι μια επαφή δύο ξεχωριστών γλωσσών.

3. Η κοινωνικοποίηση των μαθητών με προβλήματα ακοής στο σχολικό πλαίσιο

Η κοινωνικοποίηση μπορεί να οριστεί ως ο τύπος κοινωνικής μάθησης που δημιουργείται όταν ένα άτομο αλληλεπιδρά με άλλα άτομα. Ενώ κάποιιο πιστεύουν ότι αυτή η διαδικασία περιορίζεται στην παιδική ηλικία, άλλοι υποστηρίζουν ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια συνεχής διαδικασία που εκτείνεται σε όλη τη ζωή ενός ατόμου και σίγουρα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από τη μια μέρα στην άλλη ούτε είναι πλήρης (Ξωχέλης, 2007· Κατή, 2000). Πολλοί μαθητές με προβλήματα ακοής έρχονται σε επαφή με τη Νοηματική Γλώσσα σε μεγαλύτερη ηλικία και τη διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα,

καθώς η πρώτη (αν την κατακτήσουν πλήρως) σημαίνει τη Νεοελληνική γλώσσα, αν και η εκμάθηση της ελληνικής δεν έχει γίνει με τα καθορισμένα κριτήρια απόκτησης της πρώτης γλώσσας. Η συνήθης πορεία εκμάθησης ελληνικών από κωφούς και βαρήκοους τα πρώτα χρόνια της ζωής περιλαμβάνει τεχνικές και δομημένες διαδικασίες, όπως ακουομετρία και εφαρμογή ακουστικών βαρηκοΐας, λογοθεραπεία, ανάγνωση χειλιών, προβλέψιμη επικοινωνία σε επίπεδο φωνών, λέξεων και απλών προτάσεων, ενώ στο σχολείο η έκθεσή τους στην ελληνική γλώσσα στην καλύτερη περίπτωση αποτελείται από αποσπασματικές πληροφορίες στην τάξη.

Το σχολείο είναι ο θεμελιώδης φυσικός χώρος που πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους. Εκτός από την αρχική υποστήριξη, τα σχολεία που δέχονται νέους μαθητές πρέπει να αναπτύξουν παρεμβάσεις για να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες και τις σκέψεις τους που προκύπτουν από νέες κοινωνικές και μαθησιακές απαιτήσεις. Μεταξύ των πιο προφανών είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από περιορισμένη ή ελλιπή γλώσσα, οι εμπειρίες μαθητών και πολιτισμικές διαφορές, καθώς η αποφυγή τους μπορεί να δημιουργήσει προκαταλήψεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με διακρίσεις. (Bauminger, Shulman & Agam, 2003). Για τους δίγλωσσους, η διπλή ή πολλαπλή και σύγχρονη ταυτότητά τους μπορεί να επηρεαστεί έντονα από τις κοινωνικές προσδοκίες και το οικογενειακό, εκπαιδευτικό, πολιτισμικό πλαίσιο (Maxwell-McCaw και συν., 2000). Η ταυτότητα ενός ατόμου μπορεί να επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τις αντιδράσεις των άλλων και να διαμορφωθεί από προηγούμενες και συνεχείς εμπειρίες, μια διαδικασία που συνεχίζεται σε όλη τη ζωή (Grotevant, 1992). Οι μαθητές με προβλήματα ακοής πρέπει να διασχίσουν δύο πολιτιστικούς κόσμους και συχνά βιώνουν αντικρουόμενες προσδοκίες στην καθημερινή τους ζωή (Δράκος, 2003). Η επικοινωνιακή δυσλειτουργία της γλώσσας έχει επίσης συναισθηματικό αντίκτυπο μέσα και έξω από την τάξη με την εμφάνιση εσωτερικών διαταραχών όπως άγχος, μειωμένη αυτοεκτίμηση, απόσυρση (Κακούρος & Μανιαδάκη 2005· Norbury και συν., 2013). Μπορεί επίσης να εμφανιστούν εξωτερικά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, ευερεθιστότητα, αντιδραστική συμπεριφορά, παραβατικότητα (Botting & Conti-Ramsden, 2003).

4. Επίλογος

Η διεθνής αλλά και η ελληνική επιστημονική κοινότητα ασχολήθηκαν τελευταία, και μάλιστα με επιτυχία, με το ολοένα και πιο συχνό, λόγω μετακινήσεων (μετανάστες,

πρόσφυγες, μικτές οικογένειες) ζήτημα της διγλωσσίας. Σε αυτή την εργασία, θελήσαμε να θίξουμε το θέμα από την πλευρά των βαρήκοων μαθητών και μαθητριών, που βρίσκονται συχνά στο μεταίχμιο δύο κόσμων, εκείνων των ακουόντων και των κωφών. Με τα πορίσματα της εν εξελίξει έρευνας, τα οποία έχουν προκύψει από επικοινωνία με μερικούς μαθητές με προβλήματα ακοής, ευελπιστούμε να αποκωδικοποιήσουμε τη γλωσσική συμπεριφορά των συγκεκριμένων μαθητών οι οποίοι διδάσκονται την νοηματική γλώσσα ως δεύτερη στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και της κοινωνικοποίησης τους στα διαλείμματα με παράλληλη πρόταση μιας δέσμης αποτελεσματικότερων γλωσσοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (5) 489–507.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2003). Autism, primary pragmatic difficulties, and specific language impairment: Can we distinguish them using psycholinguistic markers?, *Developmental Medicine & Child Neurology* 45(8), 515-524. Available on: doi: 10.1111/j.1469- 8749.2003. tb00951.x.
- Grotevant, H. D. (1992). Assigned and chosen identity components: A process perspective on their integration. In G. R. Adams, R. Montemayor, & T. Gulotta (Eds.), *Advances in adolescent development* (pp. 73-90). Newbury Park, CA: Sage.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Maxwell-McCaw, D. L., Leigh, I. W., & Marcus, A. L. (2000). Social identity in deaf culture: A Comparison of ideologies. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association*, 9, 1–12.
- Norbury, C.F., Tomblin, J.B., & Bishop, D. V. M. (2013). *Κατανοώντας τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. (Ράλη, Α. & Κουλεντιανού, Μετφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Van Cleve, J.V. (2007). *The Deaf reader*. Washington, DC: Gallaudet University Press

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Δράκος, Δ. Γ., & Τσιναρέλης Γ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ με τα δικά μου μάτια: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρμπέτης Β., Χατζοπούλου, Μ., Σαβαλίδου, Φ., & Σίμψα Θ. (2007). *Αναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης. Προσεγγίζοντας την κώφωση*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Η έρευνα της ελληνικής νοηματικής γλώσσας: Παρατηρήσεις φωνολογικής ανάλυσης. *Γλώσσα*, 43, 50-72.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών. 1ο Εκπαιδευτικό Πακέτο*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ξωχέλλης, Δ. Π. (2007). (Επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπασπύρου, Χ. (1994). Κινηματική Γλώσσα – Επισκόπηση της γλωσσολογικής οπτικής και η εξερεύνηση των ορίων της ανθρώπινης γλώσσας. *Γλώσσα*, 32, 18-44.
- Παπασπύρου, Χ. (1998). *Κινηματική γλώσσα και καθολική γλωσσική ιστορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος,
- Στασινός, Π., Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- ΦΕΚ 4488. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ergasia-koinonike-asphalise/nomos-4488-2017-fek-137a-13-9-2017.html>.

Στελέχη της εκπαίδευσης και Λαϊκός Πολιτισμός

Αικατερίνη Καραγιώργου

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
kaitikaragiorgou@yahoo.gr

Abstract

Folk culture constitutes an altering system of values that are timeless and functional. This system of values embodies a functional adaptation of the past to the present (Meraklis, 2001) and it nurses pedagogical benefits. The role of the executive personnel in the sector of education in acquiring and realizing those benefits is important, since they are asked to complete a complex task that can be dissected into differing functions. In the present study we examine a) the contribution of executive staff of education in utilizing, promoting, and integrating folklore within primary education, this contribution having not only the necessary knowledge of the broad field of folklore as a major component, but also its internalization (Vygotsky, 1988), as well as the trend of humanization of the subject of folklore, which is one of the most modern trends in the field of folk studies (Vovk, 2017). b. the role of executive staff as motivators and mediators of knowledge during the enactment of educational policy, through the implementation of Analytical Curricula and the Cross-Curricular Uniform Framework of Curricula; the executive staff organizes, manages, and trains the teachers of the district of their responsibility. c. executive personnel of education and their role as supporters and as administrators of a suitable framework with respect to educational activities regarding folklore.

Keywords: Executive personnel of education, folklore, primary education.

Περίληψη

Ο Λαϊκός Πολιτισμός (Λ.Π.) αποτελεί ένα μεταβαλλόμενο σύστημα αξιών με διαχρονικότητα και λειτουργικότητα, το οποίο αποτελεί λειτουργική προσαρμογή του παλιού στο τώρα (Μερακλής, 2001) και εμφορείται από παιδαγωγικά οφέλη. Ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης στην πρόσκτηση αυτών είναι σημαντικός, καθώς καλούνται να φέρουν εις πέρας ένα σύνθετο έργο που αναλύεται σε διαφορετικές λειτουργίες. Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται: α. η συμβολή των στελεχών της εκπαίδευσης στην αξιοποίηση, προώθηση και ένταξη του Λ.Π. στη δημοτική εκπαίδευση, με συνιστώσα την απαραίτητη κατοχή του ευρύτατου γνωστικού πεδίου του Λ.Π., αλλά και την εσωτερικότητά του (Vygotsky, 1988), καθώς και η τάση του εξανθρωπισμού του αντικειμένου του Λ.Π., που αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες τάσεις στον τομέα της λαογραφίας (Vovk, 2017). β. ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης ως εμπνευστών και διαμεσολαβητών της γνώσης, κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω της υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, οι οποίοι οργανώνουν, διοικούν και επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας αρμοδιότητάς τους, γ. τα στελέχη της εκπαίδευσης και ο ρόλος τους ως υποστηρικτές και υπεύθυνοι για την πλαισίωση των εκπαιδευτικών δράσεων Λ.Π.

Λέξεις-κλειδιά: Στελέχη εκπαίδευσης, λαϊκός πολιτισμός, δημοτική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Τα στελέχη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είτε ασκώντας διοικητικό έργο με αρμοδιότητες εποπτικές, ελεγκτικές και αποφασιστικές, είτε ασκώντας παιδαγωγική εποπτεία με αρμοδιότητες που αφορούν στην επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων (Δρούλια & Πολίτης, 2008), εμπλέκονται θεσμικά στην αξιοποίηση του Λαϊκού Πολιτισμού (Λ.Π.). Τα σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα σε ένα κοινό πεδίο μελέτης με τις βιβλιογραφικές πηγές που αφορούν τόσο στο Λ.Π. όσο και στα στελέχη της εκπαίδευσης συγκλίνουν στη θέση αυτή.

Με την «αξιοποίηση» του Λ.Π. στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός της από μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική σε διαπολιτισμική. Ο Λ.Π. συμβάλλει, εκτός από την κοινωνικοποίηση των παιδιών, τη διαδικασία δηλαδή της κοινωνικής μάθησης κατά την οποία μεταβιβάζεται η κοινωνική κληρονομιά από γενιά σε γενιά, και στην πολιτισμικοποίησή τους (enculturation), δηλαδή στη συνειδητοποίηση ότι καθένας ανήκει σε μια ή περισσότερες πολιτισμικές ομάδες (Hollins, 2007). Στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μέσω της κοινωνικοϊστορικής και βιοματικής προσέγγισης των όψεων του Λ.Π. μπορούν να μάθουν πώς να προσεγγίζουν κριτικά το δικό τους πολιτισμό αλλά και τον πολιτισμό άλλων λαών χωρίς να αγνοούν το πόσο σημαντικός είναι ο Λ.Π. στην αναζήτηση τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητάς τους (Κακάμπουρα, 2010).

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Η εννοιολογική αποσαφήνιση των κύριων όρων λαϊκός πολιτισμός (Λ.Π.) και στελέχη της εκπαίδευσης, κρίνεται επιβεβλημένη για την εννοιολογική οριοθέτησή τους, έχοντας υπόψη τις βασικές εννοιολογικές προεκτάσεις τους. Ο όρος «λαϊκός πολιτισμός»: Με τον όρο «λαϊκός πολιτισμός», κατά τον Κυριακίδη (1946), νοείται το σύνολο των κοινωνικών και πνευματικών εκδηλώσεων της ζωής του κάθε λαού, οι οποίες διακρίνονται από τον αυθορμητισμό, τη συλλογικότητα και την παράδοση σε αντιδιαστολή με τον «ανώτερο πολιτισμό», ο οποίος χαρακτηρίζεται, κατά τον ίδιο, από την ατομική δημιουργία, τη λογική σκέψη και το νεωτερισμό. Ο λαϊκός πολιτισμός σημαίνει «αυτό που γνωρίζει ο

λαός», δηλαδή «το τι πιστεύει, λέει και πράττει κατά παράδοση» (Κυριακίδου – Νέστορος, 1979, σ. 149).

Ο όρος «στελέχη της εκπαίδευσης»: Με τον όρο «στελέχη της εκπαίδευσης» σύμφωνα με τον Ανδρέου (2001) νοούνται όσοι κατέχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη διοικητική διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να υπαχθούν σε τρεις κατηγορίες: i. Στελέχη για την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου (Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, Σχολικοί Σύμβουλοι), ii. Διοικητικά στελέχη (Διευθυντές Διευθύνσεων Εκπαίδευσης Νομών), iii. Στελέχη με διοικητικές αρμοδιότητες και εκπαιδευτικό έργο (Διευθυντές και Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων) (Βρυώνης & Γούπος, 2008, σσ. 312-313). Με τον όρο «στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης» -στην παρούσα μελέτη- θα εννοούνται τα στελέχη εκπαίδευσης της τρίτης κατηγορίας στελεχών, δηλαδή οι Διευθυντές/ντριες και Προϊστάμενοι/νες δημοτικών σχολείων, οι οποίοι κατέχουν θέσεις στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, ασκούν διοικητικές αρμοδιότητες και παράλληλα εκπαιδευτικό έργο ασκώντας διοίκηση με περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για τη διαμόρφωση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Συμβολή των στελεχών της εκπαίδευσης στην αξιοποίηση του Λαϊκού Πολιτισμού (Λ.Π.)

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται: α. η συμβολή των στελεχών της εκπαίδευσης στην αξιοποίηση, προώθηση και ένταξη του Λ.Π. στη δημοτική εκπαίδευση με συνιστώσα την απαραίτητη κατοχή του ευρύτατου γνωστικού πεδίου του Λ.Π. αλλά και την εσωτερικότητά του (Vygotsky, 1988), καθώς και η τάση του εξανθρωπισμού του αντικειμένου του Λ.Π., που αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες τάσεις στον τομέα της λαογραφίας (Vonk, 2017). β. ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης ως εμπνευστών και διαμεσολαβητών της γνώσης κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών οι οποίοι οργανώνουν, διοικούν και επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας αρμοδιότητάς τους, γ. τα στελέχη της εκπαίδευσης και ο ρόλος τους ως υποστηρικτές και υπεύθυνοι για την πλαισίωση των εκπαιδευτικών δράσεων Λ.Π..

2.1. Τα στελέχη της εκπαίδευσης και το γνωστικό πεδίο Λ.Π. – Εσωτερίκευση

Για την αξιοποίηση, προώθηση και ένταξη του Λ.Π. στη δημοτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη η κατοχή του ευρύτετου γνωστικού πεδίου του Λ.Π. αλλά και η εσωτερίκευσή του (Vygotsky, 1988) από τα στελέχη της εκπαίδευσης, η οποία σημαίνει την αφομοίωση από μέρους τους στοιχείων γνώσης του Λ.Π. και πολιτισμικών αξιών και την αποδοχή τους ως στοιχείων της δικής τους προσωπικότητας. Προϋπόθεση αυτών αποτελεί η επάρκεια των γνώσεων των στελεχών της εκπαίδευσης στο γνωστικό αντικείμενο του Λ.Π. και της Λαϊκής Παράδοσης ή η κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών τους. Από τη μελέτη του περιεχομένου των αντίστοιχων σπουδών των στελεχών της εκπαίδευσης για την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών τους διαπιστώνεται ότι στο παρελθόν η επιστήμη της Λαογραφίας εντάσσονταν είτε ως υποχρεωτικό μάθημα είτε ως μάθημα επιλογής στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας. Σήμερα, η «προσέγγιση» του Λ.Π. από τα αρμόδια Παιδαγωγικά τμήματα στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στους Οδηγούς Σπουδών, ποικίλει και ως επί το πλείστον περιλαμβάνεται στα Κυμαινόμενα και Επιλεγόμενα μαθήματα και λιγότερο στα Υποχρεωτικά μαθήματα.

Υπάρχουν, βέβαια, και Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα οποία δεν εντάσσουν κανένα μάθημα που αφορά στη Λαϊκή Παράδοση και τον Λ.Π. και την αξιοποίησή τους και κατά συνέπεια και στο μέλλον, οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης, κατά περίπτωση, δεν θα έχουν λάβει βασικές σπουδές / γνώσεις που αφορούν στο Λ.Π., με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητά τους στην ένταξη και προώθηση του Λ.Π. στη δημοτική εκπαίδευση.

Αυτή η κατεύθυνση των ευρημάτων έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας, στο συγκεκριμένο θέμα σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, διερευνώντας ανάλογα και το περιεχόμενο των σπουδών άλλων χωρών τόσο της Ευρώπης όσο και διηπειρωτικά διαπιστώθηκε ότι στις παιδαγωγικές σπουδές δεν περιλαμβάνονται ως επί το πλείστον μαθήματα για τη Λαϊκή παράδοση και το Λαϊκό Πολιτισμό. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι σε πολλές χώρες δεν υπάρχουν αυτοτελείς και εξειδικευμένες σπουδές για τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (δάσκαλοι γενικής αγωγής/εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων). Συνοψίζοντας, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (Ευρώπη και Βόρεια Αμερική) η διδασκαλία μαθημάτων, που αφορούν

στο Λ.Π., στο πλαίσιο των παρεχόμενων παιδαγωγικών σπουδών δεν παρουσιάζει την ίδια εικόνα, δηλαδή η κάθε Πανεπιστημιακή κοινότητα διαφοροποιείται σημαντικά ως προς το βαθμό ένταξης του Λ.Π. στο Πρόγραμμα Σπουδών.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανωτέρα ένδεια μαθημάτων Λ.Π., συμπεραίνουμε ότι η ένταξή τους στα ακαδημαϊκά προγράμματα / κύκλους σπουδών αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για τη διάχυσή του στην κοινότητα των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια των στελεχών της εκπαίδευσης. Ίσης αξίας όμως είναι και η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των μαθημάτων, μιας και μόνη η διδασκαλία λαογραφικών στοιχείων σε ένα απρόσωπο πλαίσιο έρχεται σε αντίθεση με την ίδια τη φύση του αντικειμένου και το βιωματικό του χαρακτήρα. Στην εισαγωγή του Λ.Π. στην ανώτατη εκπαίδευση, λοιπόν, καίριας σημασίας είναι να ακολουθηθεί η τάση του εξανθρωπισμού του αντικειμένου, που αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες τάσεις στον τομέα της λαογραφίας (Vonk, 2017). Η διαδικασία του εξανθρωπισμού προϋποθέτει να ληφθούν υπόψη θεωρητικές πλευρές της εκπαίδευσης, όπως η ανάγκη της κατανόησης της ιστορικής και πολιτισμικής κληρονομιάς του κόσμου, η ενσυναίσθηση της εμπειρίας της εθνικής ταυτότητας προηγούμενων εποχών, τα επίπεδα πνευματικότητας και δημιουργικότητας μιας αλλότριας εποχής. Η υιοθέτηση της τάσης του εξανθρωπισμού θα βοηθούσε σημαντικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τους εκπαιδευτικούς / στελέχη, τα οποία με το προσωπικό γνωστικό τους υπόβαθρο (σπουδές, επιμόρφωση, εμπειρικές δράσεις) καλούνται να κατανοήσουν τη χρησιμότητα του Λ.Π. ως εκπαιδευτικό «εργαλείο» για το σχεδιασμό και την εφαρμογή στοχευμένων δράσεων, προκειμένου να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους και σκοπούς των Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. (γνωστικούς και δεξιότητες) και να προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

2.2. Τα στελέχη της εκπαίδευσης στο ρόλο του εμπυχωτή και του διαμεσολαβητή της γνώσης σε θέματα Λ.Π.

Παράλληλα με τα ανωτέρω τα στελέχη της εκπαίδευσης, κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής υλοποιούν τα Προγράμματα Σπουδών, οργανώνουν, διοικούν και επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας αρμοδιότητάς τους, αναλαμβάνοντας το ρόλο του εμπυχωτή και του διαμεσολαβητή της γνώσης. Τα στελέχη της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να έχουν συνειδητοποιήσει τις διάφορες μορφές ρόλων που καλούνται να αναλάβουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και να γνωρίζουν ειδικότερα τόσο τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια

βίου μάθησης όσο και τα χαρακτηριστικά των ίδιων των επιμορφούμενων απέναντι στη γνώση και την επιμόρφωση σε θέματα Λ.Π.. Είτε από την επιστημονική είτε από τη διοικητική θέση ευθύνης τους ως φορείς των εκπαιδευτικών αλλαγών σε ένα περιβάλλον που απαρτίζεται από επαγγελματίες ενήλικες (εκπαιδευτικούς) τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να λειτουργήσουν και ως εκπαιδευτές ενηλίκων.

Η εκπαίδευση ενηλίκων και συγκεκριμένα εδώ των εκπαιδευτικών αποτελεί μια μετασχηματιστική διαδικασία, το μέσο για την αύξηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας, που ταυτόχρονα βοηθά και ενδυναμώνει τα άτομα για μια καλύτερη ζωή (Κόκκος, 2007). Η μάθηση στους επιμορφούμενους – εκπαιδευτικούς αφορά σε αλλαγές ως προς το γνωστικό μέρος, τις δεξιότητες, τις πεποιθήσεις τους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το Λ.Π..

Μολονότι σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα ετερογενές σύνολο με ευρύτατο φάσμα διαφορών (Κόκκος, 2007), ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα κίνητρα αλλά και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, γνώσεις, ατομικές τους ανάγκες και ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα φέρουν κοινά χαρακτηριστικά που συνοψίζονται τα ακόλουθα: είναι ενήλικες στη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, έχουν πλέον διαμορφώσει τα δικά τους μοντέλα μάθησης και διαθέτουν εμπειρίες, αξίες, προθέσεις, προσδοκίες και ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα συγκεκριμένα (Rogers, 1998). Τα στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν να λάβουν υπόψη ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιθυμούν τη βιωματική μάθηση, τις ομαδικές εργασίες και τις πρακτικές εφαρμογές, επιζητούν περιθώρια για συμμετοχή στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και για κριτικό αναστοχασμό, αξιώνουν ένα δημοκρατικό περιβάλλον, σεβασμό στις ικανότητές τους και περεταίρω καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή – καθοδηγητή (όχι αυθεντία) για προσωπικές αναζητήσεις πληροφοριών και επιλέγουν την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., όταν αυτό είναι αναγκαίο (Knowles, 1980). Αντίθετα, δεν επιθυμούν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, τις διαλέξεις, αλλά και την περιττή χρήση των τεχνολογικών εποπτικών μέσων. Επίσης, η παράβαση της αρχής της ισότητας των επιμορφούμενων, όπως και οι συμπεριφορές (δικαιολογίες, απολογίες), τα προβλήματα στην οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού και η κακή διαχείριση του χρόνου αποτελούν αποτρέπουν τους εκπαιδευόμενους από την παρακολούθησή τους (Knowles, 1980). Κατά συνέπεια, στην επιμόρφωση είναι σημαντικό να δημιουργούνται από το στέλεχος της εκπαίδευσης

ευκαιρίες για κριτικό διάλογο και συνθήκες για διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων (Sheffler, 1965).

Ωστόσο, το επιμορφωτικό έργο του στελέχους της εκπαίδευσης δεν πρέπει να περατώνεται με το τέλος του προγράμματος, αλλά είναι σκόπιμο να ακολουθείται και από δομημένο – συστηματικό πρόγραμμα περαιτέρω υποστήριξης (Richardson, 2003). Σε κάθε περίπτωση, η υποδειγματική δουλειά από μέρους του στελέχους, η χρησιμοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών, το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και η ρητή διατύπωση των προσδοκιών τους και η παρότρυνσή τους για άμεση εφαρμογή και ομαδικότητα αποτελούν εχέγγυα για το στέλεχος της εκπαίδευσης ότι λειτούργησε ως φορέας αλλαγής και οι εκπαιδευτικοί ή τα στελέχη εκπαιδευόμενοι έχουν διαμορφώσει νέα γνώση που θα βρει άμεσα πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση (Fogarty, 2007).

Συνάγεται, λοιπόν, ότι το στέλεχος εκπαίδευσης οφείλει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του και από παραδοσιακός εκπαιδευτής – αυθεντία ή μεταδότης γνώσεων Λ.Π. να γίνει ο εκπαιδευτής εμπυχωτής, ο οποίος έχει σαφή επίγνωση της ταυτότητάς του, διακρίνεται για την ακεραιότητα του χαρακτήρα του και το εκλεπτυσμένο συναίσθημα, όπως και για τη φιλικότητα και το γνήσιο σεβασμό και ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευόμενους, εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης, διαλέγεται με βάση την αρχή της ισότητας και είναι θετικός στον ανοιχτό διάλογο, στην πνευματική αναζήτηση, στην αλλαγή και στις νέες εμπειρίες (Tough, 1979).

2.3. Τα στελέχη της εκπαίδευσης και η υποστήριξη – πλαισίωση εκπαιδευτικών δράσεων Λ.Π.

Στον προβληματισμό για το ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης ως υποστηρικτές και υπεύθυνοι για την πλαισίωση των εκπαιδευτικών δράσεων Λ.Π. η απάντηση δε «καλύπτεται» επαρκώς από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Σήμερα, ο ρόλος των στελεχών της διοίκησης είναι κύρια επιτελικός με καθήκοντα και αρμοδιότητες διοικητικής φύσης και αντίστοιχα εκείνος των στελεχών της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης δεν περιλαμβάνει στο πλαίσιο του καθοδηγητικού και παιδαγωγικού τους έργου ιδιαίτερες κατευθύνσεις για την προώθηση και αξιοποίηση του Λ.Π. στη δημοτική εκπαίδευση. Εκτός από τον/την Υπεύθυνο/η Σχολικών Δραστηριοτήτων ή τον Υπεύθυνο Πολιτιστικών Προγραμμάτων, όπου στο έργο τους (Υ.Α. 92998/Γ7/10-8-2012, ΦΕΚ 2314/2012 τ. Β') προβλέπεται η υποστήριξη από

μέρους τους όλων των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένων και των δραστηριοτήτων του Λ.Π.) και η παροχή πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, τα λοιπά στελέχη δραστηριοποιούνται σχετικά και οι καινοτομίες προέρχονται είτε από τοπικές διευθύνσεις νομών είτε λόγω προσωπικής επιλογής των στελεχών. Στην πράξη, οι διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Υ.Α. Φ353.1/324/105657/Δ1/2002) δύνανται να προβαίνουν σε προτάσεις, να παρέχουν συμβουλευτική / υποστήριξη και να βοηθούν κατόπιν αιτήματος -κατά την υλοποίηση δράσεων Λ.Π., χωρίς να δύνανται με δική τους ευθύνη να «θεσμοθετήσουν» δράσεις για τα σχολεία με υποχρεωτικό χαρακτήρα, τις οποίες θα συμπεριλάβουν στη σχολική τους ζωή. Οι διευθύνσεις εκπαίδευσης συνεχίζουν να εγκρίνουν Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, όπως ήταν στα πρώτα έτη εφαρμογής τους, ωστόσο κρίνεται αναγκαία η ουσιαστική ανατροφοδότηση για την περαιτέρω βελτίωσή τους, στοιχείο που μπορεί οδηγήσει σε μία σημαντική ποιοτική αναβάθμισή τους.

Παράλληλα, τα Εργαστήρια δεξιοτήτων, τα οποία έχουν ενταχθεί με την ΥΑ Αριθμ. 94236/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3567/04-08-2021) στο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων αποτελούν καινοτόμο, διδακτική / εκπαιδευτική δράση, μέσω των οποίων εισάγονται νέες Θεματικές Ενότητες, οι οποίες εστιάζουν αφενός το γνωστικό πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών και αφετέρου στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητριών και των μαθητών αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Την ευθύνη της υλοποίησης φέρουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ τα στελέχη που φέρουν την ευθύνη της υποστήριξης είναι ο Υπεύθυνος/η Σχολικών Δραστηριοτήτων, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και οι Διευθυντές σχολικών μονάδων. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) δημιούργησε και παρέχει προς αξιοποίηση από την εκπαιδευτική κοινότητα εκπαιδευτικό υλικό για την υλοποίηση των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», ομαδοποιημένο σε τέσσερις (4) Θεματικές Ενότητες, οι οποίες προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα). Όψεις του Λ.Π. απαντώνται σε διάφορες Θεματικές Ενότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα στη θεματική ενότητα «Φροντίζω το περιβάλλον» στην *Υποθεματική 1. Παγκόσμια και Τοπική Πολιτιστική κληρονομιά κ.λπ.*, ωστόσο μη επαρκώς.

3. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η αναδιάρθρωση – αναθεώρηση των νομοθετικών διατάξεων, με στόχευση στην ενεργητική και συνεργατική εμπλοκή όλων των στελεχών της εκπαίδευσης στην ανάδειξη του Λ.Π. ως διδακτικό μέσο και εργαλείο και ταυτόχρονα ως γνωστικό αντικείμενο με πλούσιο αξιακό περιεχόμενο ενδεχομένως θα συμβάλει στην καθολική αξιοποίησή του με τελικούς αποδέκτες τους/τις μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αναμόρφωση αυτή θα επιτευχθεί λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία και την πρακτική εμπειρία στις πολιτιστικές δράσεις Λ.Π. με τους όρους της παιδαγωγικής προσέγγισης, όπως έχει διαμορφωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στη δημοτική εκπαίδευση καθώς και στους σύγχρονους φορείς Λ.Π. (Λαογραφικά Μουσεία, πολιτιστικούς συλλόγους και άλλους φορείς Λ.Π.). Παράλληλα, η συμπερίληψη όπου είναι δυνατόν και άλλων ή όλων των όψεων και εκφάνσεων του Λ.Π. στα εγχειρίδια της μελέτης ή εργασιών του μαθητή και στις Θεματικές Ενότητες των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» από την πλευρά της επίσημης πολιτείας ή ως πρόσθετο υποστηρικτικό υλικό από την πλευρά των στελεχών της εκπαίδευσης χωρίς να συνιστούν την αύξηση της ύλης παρά μόνο εμπλουτισμό της θα συνέβαλε σημαντικά.

Ωστόσο, θεωρητικά, οι ανωτέρω προσανατολισμοί υποστηρίζεται ότι επιτυγχάνονται ακολουθώντας την κυρίαρχη τάση στην ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης, ειδικά στο λαογραφικό περιβάλλον, η οποία είναι η «αναγωγή στα βασικά», που σύμφωνα με τον Meshchaninov (2005) θεωρείται στοιχείο ενεργητικής μάθησης, δηλαδή το πρωταρχικό θεμέλιο για μία βιώσιμη ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου. Μία άλλη συνιστώσα είναι η τάση της θεσμοθέτησης των κέντρων λαογραφίας, μιας και τα κέντρα που υπάρχουν εντάσσονται στο υπάρχον ακαδημαϊκό πλαίσιο με διαθεματικές προσεγγίσεις και είναι πιο δραστήρια ακαδημαϊκά (Vonk, 2017). Επίσης, η τάση της συστηματοποίησης αποτελεί επίσης σημαντική παράμετρο ένταξης θεματικών ενοτήτων Λ.Π. στην ανώτατη εκπαίδευση. Κατά βάση σε αυτό συντελεί η κατάταξη του λαογραφικού υλικού καθώς και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων λαογραφικής δραστηριότητας με σύγχρονα μέσα. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, ηλεκτρονικά αρχεία και διαδραστικά ηλεκτρονικά εργαστήρια (Vonk, 2017). Οι συνιστώσες αυτές θα οδηγήσουν στην κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα λειτουργήσουν διαμεσολαβητικά στην ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ Λ.Π. και μαθητή/τριας, ως ενεργοί/κριτικοί πολίτες του μέλλοντος.

Τέλος, η κατανόηση της σημασίας μίας υγιούς σχολικής κουλτούρας (Nagar, 2015) αποτελεί αναγκαίο και πρωταρχικό παράγοντα για την ανάπτυξή της. Συνεπώς, σημαντικό είναι η διοίκηση του σχολείου, στην οποία η πολιτισμική κατανόηση θα αποτελέσει προτεραιότητα και θα αναθέσει σε ένα λαογράφο/εθνογράφο την ανάλυση του σχολείου, να αρχίσει ένα διάλογο για την υπάρχουσα κουλτούρα του σχολείου. Με τη χρησιμοποίηση εθνογραφικών μεθόδων πεδίου και ποιοτικών παρατηρήσεων θα ξεδιπλώσει τις σχέσεις και την προοπτική των εμπλεκόμενων μερών. Θα αναγνωρίσει δυνατά σημεία και αδυναμίες των πρακτικών της σχολικής κουλτούρας καθώς και την επίπτωσή τους στην καθημερινή ζωή και στους διδακτικούς/μαθησιακούς στόχους. Η διοργάνωση ολοήμερων επαγγελματικών επιμορφώσεων από έμπειρους λαογράφους, εκπαιδευτές και ειδικούς του πολιτισμού, οι οποίοι θα διδάξουν σε αυτά τα workshops Λ.Π. και βέλτιστες πρακτικές χρήσης του σε ένα διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα αποδεικνύεται ωφέλιμη. Η επιμόρφωση αυτή για τη σχολική κουλτούρα, κατά προτίμηση στην αρχή του σχολικού έτους και στη μέση του, κρίνεται υποχρεωτική για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενθαρρύνοντας και τους γονείς ως εξωτερικούς παρατηρητές. Τελικά, πρέπει να δοθεί μία εις βάθος επεξήγηση της έννοιας της κουλτούρας και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν ελλείμματα της κουλτούρας της συγκεκριμένης μονάδας (Nagar, 2015).

Μολονότι, η πηγή δύναμης της επιρροής των στελεχών της εκπαίδευσης δεν προέρχεται από τη θέση ή το τυπικό αξίωμα που έχουν καταλάβει στην ιεραρχία, από τη στιγμή που διαθέτουν τις απαραίτητες προσωπικές και συλλογικές ικανότητες, είναι σκόπιμο να ωθήσουν τους συνεργάτες τους να τους ακολουθήσουν ηθελημένα, αβίαστα και συνειδητά στην επίτευξη των κοινών προκλήσεων και στόχων που αφορούν στην καινοτομία και στην αξιοποίηση του Λ.Π. στον κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Συγκεκριμένα, τα στελέχη της εκπαίδευσης εκδηλώνοντας και εφαρμόζοντας εκείνο το πλέγμα συμπεριφορών και δράσεων που προσιδιάζει στην αξιοποίηση του Λ.Π. στη δημοτική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει και να παρακινήσει τους υφισταμένους τους προς την κατεύθυνση της ένταξης του Λ.Π. στην παιδαγωγική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Fogarty, R. (2007). *From staff room to classroom: A guide for planning and coaching professional development*. Corwin Press.

- Hollins, E. R. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Nagar, D. (2015). *A Guide to Building School Culture Using Folklore Methods*, Bloomington: American Folklore Society. Available on: <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/21498>.
- Meshchaninov, O. (2005). *Modern Models of University Education Development in Ukraine*. Mykolayiv: MDHU im. Petra Mohyly.
- Richardson, J. (2003). *Building a bridge between the workshop and the classroom: Follow-up techniques put training into practice*. Oxford: National Staff Development Council. Available on: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2003/10/october-2003-tool.pdf>.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Scheffler, I. (1965). Philosophical Models of Teaching. *Harvard Educational Review*, 35, 131-142.
- Tough, A.M. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Vovk, M. (2017). Trends in folklore studies development in the research and education space at Ukrainian and foreign universities, *Comparative Professional Pedagogy*, 7 (1), 14-19.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (2001). Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Διοικητική Ενημέρωση*, 21, 20-26.
- Βρυώνης, Κ., & Γούπος, Θ. (2008). Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ. 310-319). Πάτρα.
- Δρούλια, Θ., & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια διοίκηση και Στελέχη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κακάμπουρα, Ρ. (2010). Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Τ. Β' (σσ. 215-223). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κόκκος, Α. (2007). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων κι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, 1*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κυριακίδης, Στ. (1946). *Γλώσσα και Λαϊκός Πολιτισμός των νεώτερων Ελλήνων*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων.
- Κυριακίδου - Νέστορος, Ά. (1979). *Λαογραφικά μελετήματα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα, Α. Λιβάνης.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*. Αθήνα: Ιωλκός.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. τ. Β' 1340/16-10-2002 / Φ. 353.1./324/105657-/Δ1/16-10-2002) του ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων*.
- Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. τ. Β' 2314/10-08-2012 /Φ. 92998/Γ7/10-8-2012) του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. *Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπ/σης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους*.
- Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. τ. Β' 3567/04-08-2021/ Φ. 94236/ΓΔ4,04-08-2021) του Υ.ΠΑΙ.Θ. *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκθέτουν τις απόψεις τους για πρακτικές ενδυνάμωσης γραμματισμού των μεταναστών μαθητών

Σταματία Ζορμπά

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
masteredu01038@uowm.gr

Abstract

The present study examines the views of teachers who work in primary education about literacy practices for students from plenty of ethnical backgrounds. Specifically, the purpose of this study is to: a) investigate the teacher's readiness for multilingual ethnical backgrounds, b) find appropriate ways of practicing literacy in order to educate immigrant students and c) catching on their suggestions about educational material and teaching content for the improvement in these student's language courses. The aforementioned goals will be achieved through the research which conducted throughout October-December of 2019, in which 18 practicing teachers, through some personal thoroughly analyzed and semi-developed interviews. The results confirm the lack of education, establishment and support of certain teachers' work which occurs due to the statements of not being ready to educate immigrant students. Also, they confirm the important contribution of practices for gaining language skills and developing intercultural communication. However, it reveals the need for more ways of practice and provision for improvement language education of immigrant students.

Keywords: Language education, literacy practices, immigrant student, primary school teacher.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από ποικίλες περιοχές της Ελλάδας σχετικά με τις πρακτικές ενδυνάμωσης του γραμματισμού σε μαθητές που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, η εργασία στοχεύει: α) στη διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε πολύγλωσσα πολιτισμικά περιβάλλοντα, β) στην ανίχνευση των πρακτικών γραμματισμού που θεωρούν κατάλληλες για την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών και γ) στην αποτύπωση των προτάσεων των εκπαιδευτικών ως προς το εκπαιδευτικό υλικό και το περιεχόμενο της εκάστοτε διδασκαλίας για τη βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης των συγκεκριμένων μαθητών. Οι προαναφερθέντες στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε τη περίοδο Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου του 2019, στην οποία συμμετείχαν 18 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, μέσα από ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις που αναλύθηκαν ποιοτικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την έλλειψη σχετικής με το θέμα επιμόρφωσης, κατάρτισης και στήριξης ορισμένων εκπαιδευτικών γεγονός που φανερώνεται μέσα από τις δηλώσεις για απουσία ετοιμότητας πάνω στην εκπαίδευση μεταναστών μαθητών. Επιπλέον, επιβεβαιώνουν τη σημαντική συμβολή των πρακτικών για τη κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ωστόσο φανερώνεται και η ανάγκη για την ύπαρξη περισσότερων πρακτικών και παροχών για την βελτίωση της γλωσσικής εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσική εκπαίδευση, πρακτικές γραμματισμού, μετανάστης μαθητής, εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ολοένα αυξανόμενη προσέλευση μεταναστών στον Ελλαδικό χώρο, δημιούργησε νέες συνθήκες τόσο στην ίδια την κοινωνία όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μέσα από τις συνθήκες αυτές, η σύσταση του ελληνικού πληθυσμού άλλαξε από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική. Άνθρωποι διαφόρων ηλικιών προσπαθούν να ενταχθούν στο ελληνικό κράτος με απώτερο σκοπό τη διαβίωσή τους. Το Κράτος μερίμνησε σε μεγάλο βαθμό για την ένταξη, τη περίθαλψη αλλά και για την εκπαίδευση των συγκεκριμένων ατόμων. Αναφορικά με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών από το 1970 είχαν δοθεί οδηγίες από το Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας οι οποίες αναφερόταν στην εκπαίδευση των όσων μετανάστευαν από χώρες-μέλη της Κοινότητας. Για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής υπεύθυνο είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ενώ στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός είναι εκείνος/η που καλείται να διαχειριστεί όλα τα καθημερινά ζητήματα που προκύπτουν σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Μέσα από την παρούσα εργασία, επιχειρείται η διερεύνηση των πρακτικών ενδυνάμωσης γραμματισμού των μεταναστών μαθητών προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στη σχολική κοινότητα και να πετύχουν αλλά και η αποτύπωση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών πλέον τάξεων και των πρακτικών ενδυνάμωσης του γραμματισμού που εφαρμόζονται για μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

2. Εκπαιδευτικές πρακτικές για μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα

2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση των μαθητών από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική του κράτους και τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή (Μερκουριάδου, 2016). Παράλληλα, θεωρείται εξίσου σημαντικός παράγοντας για τη διαχείριση της τάξης επιδιώκοντας την επίτευξη των στόχων της γλωσσικής κατάρτησης και της ευρύτερης σχολικής επίδοσης των μαθητών (Γρίβα & Στάμου, 2014). Αρχικά, αξίζει να γίνει αναφορά στις δυσκολίες

που αντιμετωπίζουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων. Οι μετανάστες μαθητές μπορεί να μην γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα το έργο του εκπαιδευτικού να καθιστάτε δύσκολο, ιδιαίτερα αν δεν διαθέτει κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Επιπλέον, σύμφωνα με το Beach (2003), αρκετοί εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας διστάζουν να αξιοποιούν σύγχρονες τεχνικές και πρακτικές, καθώς έχουν ανασφάλεια για το πώς θα τις χρησιμοποιήσουν (Τολακίδου, 2018). Ωστόσο, οι παραπάνω δυσκολίες αλλά και πολλές ακόμα που δεν επισημαίνονται μπορεί να οφείλονται και στην ελλιπή κατάρτιση ορισμένων εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική διαχείριση μεταναστευτικών πληθυσμών (Hogan & McGlynn, 2004· Murakami, 2008· Wiley, 2008, στο Young, 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα δυσχεραίνουν το έργο του, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει ποικίλες ενέργειες μέσα από τις οποίες θα βελτιώσει τη διδασκαλία του. Ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται: α) να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής στη μάθηση π.χ. βοηθώντας το μαθητή να φτάσει στη μέγιστη γι' αυτόν σχολική επίδοση, β) να αξιοποιεί στοιχεία της προσωπικότητας του όπως ο σεβασμός στις αξίες των μαθητών και γ) να λειτουργεί ως μέλος μιας κοινωνίας π.χ. αίσθημα ευθύνης ως προς τους μαθητές (Καλαϊτζοπούλου, 2001, στο Κούτσου, 2012). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα αλλά και τα νομοθετικά διατάγματα που αφορούν τα παιδιά αυτά (Καραγιαννίδου, 2010).

Θα βοηθούσε αρκετά η γνώση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών αλλά και η κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού που θα βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά και να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Κοκουβίνου, 2017). Επιπλέον, σημαντική θεωρείται και η αξιοποίηση δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού. Σύμφωνα με τους Τσοκαλίδου και Μαλιγκούδη (2011), η χρήση δίγλωσσων βιβλίων δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να αναπτύξουν τις μεταγλωσσικές και πολυγλωσσικές τους δεξιότητες (στο Γιαννίκου, 2019). Από την άλλη, τα παραμύθια και ειδικά τα λαϊκά παραμύθια, όπως τονίζουν οι Sierra και Kaminski (1991), μπορεί να αποτελέσουν ένα σημαντικό μέσο για την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας λόγω της ξεκάθαρης δομής και του απλού λεξιλογίου, καθώς και της συμπερίληψης κοινωνικών σχέσεων αλλά και στάσεων, ιδανικών και αξιών διαφόρων πολιτισμών (Γρίβα, Σέμογλου & Παντελή, 2015). Ανάμεσα στις διάφορες επικοινωνιακές δραστηριότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι το παιχνίδι

(κινητικό, ψηφιακό κ.α.) μέσα από το οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί η δημιουργική έκφραση, οι γλωσσικές ικανότητες αλλά και οι ικανότητες διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας (Γρίβα, 2018-2019). Επίσης, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με την δυναμική της εξωγλωσσικής επικοινωνίας, και θα ενδυναμώσουν τη συνεργασία, την αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθηση τους.

2.2. Προγενέστερες έρευνες αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών

Όπως προαναφέρθηκε, για να μπορέσουν οι μαθητές που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα να ενταχθούν στην εκπαιδευτική κοινότητα, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή πρακτικών που θα βοηθήσουν τα παιδιά τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς, αναδείχθηκε ως πρακτική η χρήση εποπτικού υλικού π.χ. καρτέλες, εικόνες, χρήση Η/Υ κ.α. μέσα από το οποίο οι μαθητές αποκτούν πολλά ερεθίσματα στη γλώσσα-στόχο και μπορούν να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση (Τολακίδου, 2018). Σχετικά με το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Μερκουριάδου (2016) αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι σημαντική η ενθάρρυνση των μαθητών να φέρουν κάποια στοιχεία του πολιτισμού τους από το σπίτι με σκοπό την αξιοποίηση τους στο περιβάλλον του σχολείου (π.χ. στα πλαίσια μιας σχολικής εκδήλωσης). Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτείνουν την αξιοποίηση της γλώσσας της χώρας καταγωγής των μεταναστών μαθητών στο σχολείο, αλλά εκτός του κανονικού ωραρίου (Gogonas, 2007, στο Γιαννίκου, 2019).

3. Έρευνα

3.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις πρακτικές ενδυνάμωσης του γραμματισμού των μεταναστών μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί πως απώτερο στόχο αποτέλεσε η διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών αλλά και την αποτύπωση προτάσεων ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τη χρήση υλικού για την βελτίωση της.

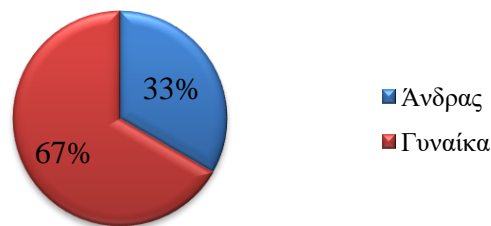
Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

- α) Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων;
- β) Ποιες διδακτικές πρακτικές θεωρούνται κατάλληλες για τους μετανάστες μαθητές;
- γ) Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών;

3.2. Συμμετέχοντες

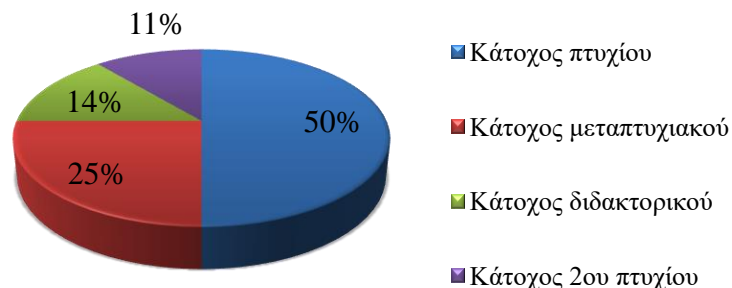
3.2.1. Προφίλ εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν 18 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από ποικίλες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, όπου σε μορφή ποσοστού αντιστοιχεί στο 33% για τους άνδρες και στο 67% για γυναίκες (Γράφημα 1).



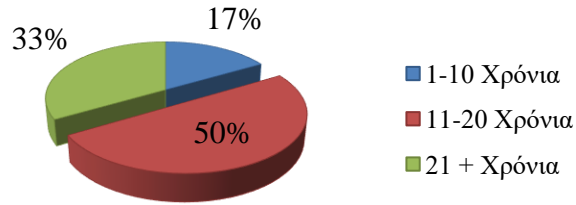
Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών δείγματος

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, το 50% είναι κάτοχοι πτυχίου Δημοτικής, το 25% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με το πτυχίο της Παιδαγωγικής, το 14% διδακτορικό τίτλο ενώ το 11% είναι κάτοχοι και 2^{ου} πτυχίου είτε σχετικού με την εκπαίδευση είτε άλλου αντικειμένου (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών δείγματος

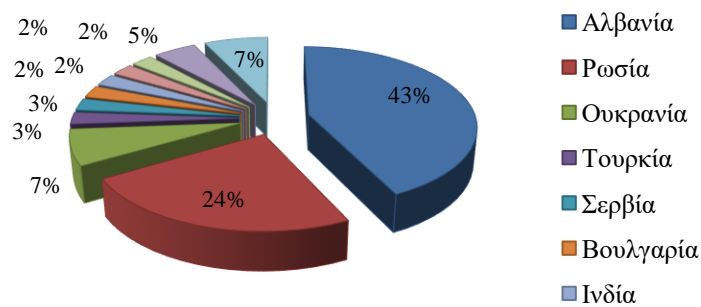
Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας το 50% έχει από 11 έως 20 χρόνια υπηρεσία, το 33% έχει 21 και πάνω χρόνια ενώ το 17% έχει 1-10 χρόνια υπηρεσία στην εκπαίδευση (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων

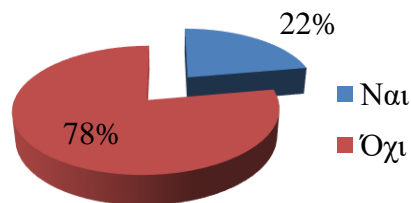
3.2.2. Εκπαιδευτικό πλαίσιο

Με βάση της πληροφορίες που δόθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους στη τάξη τους το 43% έχει παιδιά από Αλβανία, το 24% από Ρωσία, το 7% από Ουκρανία, το 5% από Συρία. Επίσης σε μικρότερα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί έχουν μαθητές από Τουρκία, Σερβία, Πακιστάν, Βουλγαρία, Ινδία, Άγιο Δομίνικο και Κίνα (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Χώρα προέλευσης των μαθητών

Σχετικά με την ύπαρξη τάξεων υποδοχής στα σχολεία στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, το 78% δηλώνει πως απουσιάζει ενώ το 22% απαντά πως υπάρχουν (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Τάξεις υποδοχής στα σχολεία

3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας διενεργήθηκαν ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παραθέσουν μεγαλύτερο εύρος απόψεων ή προτάσεων αλλά και να γίνει αξιοποίηση, διερεύνηση και συλλογή μεγάλου όγκου ποιοτικών δεδομένων. Μέσα από 14 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους πάνω στα θέματα που ερευνούμε. Να σημειωθεί ότι στην αρχή της εκάστοτε συνέντευξης ζητήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κάποιες προσωπικές πληροφορίες όπως το μορφωτικό επίπεδο, χρόνια προϋπηρεσίας κ.α. αλλά και πληροφορίες που σχετίζονται με το πλαίσιο των τάξεων στις οποίες εργάζονται.

3.4. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Οκτώβριο, Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2019. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν 30 λεπτά κατά προσέγγιση για κάθε συμμετέχοντα. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι από την αρχή ενημερώθηκαν για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους, ήταν αρκετά πρόθυμοι να δώσουν συνέντευξη αλλά και να μαγνητοφωνηθεί η συζήτηση μας .

Πριν ξεκινήσει η διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκαν 4 πιλοτικές συνεντεύξεις επιδιώκοντας τον έλεγχο της ποσότητας και ποιότητας των απαντήσεων αλλά και την πραγματοποίηση τυχόν διορθώσεων με σκοπό να μην δημιουργηθούν προβλήματα ή ασάφειες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ακολούθησε το στάδιο της απομαγνητοφώνησης με στόχο την ανάλυση και τη μελέτη των όσων ειπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ώστε να προκύψουν κάποια ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα. Η επεξεργασία και ανάλυση τους που ακολούθησε στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μέσα από τριεπίπεδη θεματική ποιοτική ανάλυση (Γρίβα & Στάμου, 2014).

4. Αποτελέσματα

Από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων προέκυψαν 108 κωδικοί οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε κατηγορίες: η σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, οι τεχνικές καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων, οι τεχνικές διαπολιτισμικής κατανόησης

και επικοινωνίας, αλλά και οι προτάσεις ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και ως προς την κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού.

Οι κατηγορίες αυτές εντάχθηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες:

1. Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική διαχείριση.
2. Εκπαιδευτικές πρακτικές για μετανάστες μαθητές.
3. Προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Με βάση τους θεματικούς άξονες και τις κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και τους κωδικούς που προέκυψαν, δημιουργήθηκε ο συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων καθώς και οι ατομικοί πίνακες για κάθε εκπαιδευτικό.

4.1. Εκπαιδευτικές πρακτικές για μετανάστες μαθητές

Στο θεματικό άξονα «Εκπαιδευτικές πρακτικές για μετανάστες μαθητές» περιλαμβάνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας (Πίνακας 1).

Όσον αφορά τις τεχνικές για τη καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων ένα μέρος των εκπαιδευτικών αναφέρει την αξιοποίηση κατάλληλων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Μία άλλη πρακτική που επισημαίνουν αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι είναι η αξιοποίηση πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο προσελκύει τους μαθητές και τους βοηθά να αναπτύξουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες. Επίσης ως πρακτική επισημαίνεται και η δημιουργία πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί από το δάσκαλο της τάξης και να βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ακόμη και τη χρήση της μητρικής γλώσσας για εκμάθηση της γλώσσας-στόχο.

Ως προς τις τεχνικές για τη καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Αναφορές έγιναν και για την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στο μάθημα της Γλώσσας: «Θεωρώ ότι θα μπορούσαν να δοθούν ευκαιρίες με διαθεματικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Γλώσσας, για παράδειγμα Γλώσσα και Πολιτισμός.» (Εκπαιδευτικός 3). Ωστόσο, αξίζει να γίνει αναφορά και στη πρακτική που επισημαίνει ο εκπαιδευτικός 3, η οποία σχετίζεται με την αξιοποίηση του παραμυθιού ή της ιστορίας στα γλωσσικά μαθήματα. Όπως αναφέρει «Ο “συμβολικός χαρακτήρας” επιτρέπει την λήψη

διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών μηνυμάτων ακόμα και από μη επαρκείς χρήστες της γλώσσας ενώ το περιεχόμενο αυτής της πρόσληψης είναι καθαρά προσωπικό, με βάση την εμπειρία του κάθε μαθητή».

Πίνακας 1. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Εκπαιδευτικές πρακτικές για μετανάστες μαθητές»

Κατηγορίες	Κωδικός/Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Τεχνικές καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων.	ΔΙΕΚΥΛ= Δίγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό.	1
	ΕΒΥΠΕΚΥΛ= Επιπρόσθετο βοηθητικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό.	2
	ΔΗΜΠΟΛΕΥ= Δημιουργία πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού.	2
	ΧΡΜΓΕΚΓΛ= Χρήση της μητρικής γλώσσας για εκμάθηση της γλώσσας-στόχο.	2
	ΑΠΑΙΣΓΛΜ= Αξιοποίηση του/της παραμυθιού/ ιστορίας στα γλωσσικά μαθήματα.	1
	ΑΚΑΤΕΠΔΡ= Αξιοποίηση κατάλληλων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.	8
	ΔΕΚΥΛΔΑΣ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από το δάσκαλο της τάξης.	2
	ΑΞΠΟΛΕΥ= Αξιοποίηση πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού.	5
	ΧΝΤΓΛΜΑ= Χρήση Νέων Τεχνολογιών στα γλωσσικά μαθήματα.	1
	ΔΙΑΠΡΜΑΓ= Διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της Γλώσσας.	2
	ΣΠΟΛΔΡΕΣ= Συμμετοχή στις πολυπολιτισμικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου.	2
	ΔΗΜΕΥΕΑΜ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.	1
ΔΗΠΕΚΠΕ= Δημιουργία παιγνιώδους εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.	1	
Τεχνικές διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας.	ΕΝΔΙΑΚΕ= Ενίσχυση διαπολιτισμικής κατανόησης/ ευαισθητοποίησης.	5
	ΚΑΝΤΣΤΕΠ= Καλλιέργεια αντισταθμιστικών στρατηγικών επικοινωνίας.	1
	ΣΥΜΑΠΟΚΑ= Συνεργασία μεταξύ μαθητών με ποικίλες πολιτισμικές καταβολές.	5
	ΑΞΠΟΛΚΟΥ= Αξιοποίηση της πολιτισμικής κουλτούρας των παιδιών.	2

ΔΙΑΠΡΜΑΓ= Διαθεματική προσέγγιση στο μάθημα της Γλώσσας.	3
ΑΚΑΤΕΠΔΡ= Αξιοποίηση κατάλληλων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.	1
ΣΠΟΛΔΡΕΣ= Συμμετοχή στις πολυπολιτισμικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου.	3
ΕΜΕΚΠΡ= Εμπλοκή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα.	1
ΑΠΑΙΣΓΛΜ= Αξιοποίηση του/της παραμυθιού/ ιστορίας στα γλωσσικά μαθήματα.	1

4.2. Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων

Ο θεματικός άξονας αυτός περιέχει τη σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων (Πίνακας 2).

Ένα μέρος των εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι ορισμένοι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να διαχειριστούν τέτοιου είδους τάξεις, γι' αυτό θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η κατάρτιση τους τόσο σε ζητήματα διγλωσσίας όσο και στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με μία αναφορά, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών: «Νομίζω οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσφέρουμε πέρα από το διδακτικό μας ωράριο και μάλιστα από τη στιγμή που είναι πραγματικότητα, που οι μαθητές είναι εκεί, είναι μέσα στις τάξεις.» (Εκπαιδευτικός 3).

Από την άλλη, υπάρχει και ο παράγοντας του χρόνου ο οποίος σύμφωνα με ένα από τους συνεντευξιαζόμενους (Εκπαιδευτικός 18) «Δεν υπάρχει έτσι όπως είναι δομημένο το σύστημα, με την ύλη που έχει ο εκπαιδευτικός να καλύψει και με το γεγονός ότι τα κανονικά τμήματα είναι μεγάλα τμήματα με 25 παιδιά.». Όπως υποστηρίζει και η εκπαιδευτικός 5: «Εδώ δεν μπορούμε να βρούμε χρόνο να διδάξουμε τα μαθήματα που έχουμε. Πώς να εξοικονομήσω εγώ χρόνο για κάτι άλλο τελείως διαφορετικό να διδάξω αυτό το παιδί; Συνήθως το κάναμε αλλά όχι πάντα.».

Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη για διορισμό επιπρόσθετου διδακτικού προσωπικού, βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά και την ύπαρξη επιμορφωτικής πολιτικής από το ΥΠΑΙΘ για να επιμορφωθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 2. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα
«Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική διαχείριση»

Κατηγορίες	Κωδικοί/Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.	ΑΚΑΤΕΚΔΙ= Απαραίτητη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας.	10
	ΑΝΚΑΤΠΙΟΠ= Καταγραφή αναγκαιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.	6
	ΕΠΟΥΠΑΙΘ= Απαραίτητη η ύπαρξη επιμορφωτικής πολιτικής από το ΥΠΑΙΘ.	1
	ΑΠΠΕΚΔΠΤ= Ακατάλληλα προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων.	2
	ΠΡΕΚΕΔΜΑ= Μεγάλη η προσπάθεια εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών.	1
	ΕΧΕΔΜΕΠΤ= Έλλειψη χρόνου για επιπρόσθετη διδασκαλία των μαθητών με ελάχιστη γνώση της Γ2.	1
	ΔΙΟΕΠΠΠΡ= Αναγκαίος ο διορισμός επιπρόσθετου διδακτικού προσωπικού.	1
	ΒΕΠΑΕΚΔΜ= Ανάγκη βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους δίγλωσσους μαθητές.	1

4.3. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα περιλαμβάνονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των πολυπολιτισμικών τάξεων αλλά για την κατασκευή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τους μετανάστες μαθητές (Πίνακας 3).

Σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση, μερικοί από αυτούς αναφέρουν την ένταξη δραστηριοτήτων οι οποίες να σχετίζονται με την καταγωγή των μαθητών ώστε να έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις δικές τους απόψεις και γνώσεις. Ένας αριθμός εκπαιδευτικών δίνει βαρύτητα στην αξιοποίηση σύγχρονων τεχνικών-πρακτικών λόγω του γεγονότος ότι οι ανάγκες στο εκπαιδευτικό κομμάτι διαρκώς μεταβάλλονται. Για το περιεχόμενο των σύγχρονων μεθόδων αναφέρουν ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, με θέματα κριτικού γραμματισμού κ.α. Με μικρότερο αριθμό αναφορών, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς προτείνουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού της τάξης και του τμήματος

υποδοχής, απόκτηση εξοπλισμένων τάξεων υποδοχής αλλά και μείωση της ύλης για τους μετανάστες μαθητές ώστε να μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τα μαθήματα.

Κλείνοντας, αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη δημιουργία πολυπολιτισμικών βιβλίων έχοντας ως χαρακτηριστικά «...εικόνες, κείμενα και γενικότερα στοιχεία όχι μόνο του ελληνικού πολιτισμού αλλά και διαφόρων άλλων.» (Εκπαιδευτικός 9). Από την άλλη, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς έρχονται να προσθέσουν ως βοηθητικό υλικό το πολυτροπικό, το οποίο όπως υποστηρίζουν θα πρέπει να σχετίζεται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων παιδιών. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς προτείνουν και τη παροχή υλικού από το ΥΠΑΙΘ το οποίο θα δίνει και στους ίδιους κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για τη προσέγγιση των μαθητών που έρχονται από άλλες χώρες.

Πίνακας 3. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Προτάσεις των εκπαιδευτικών»

Κατηγορίες	Κωδικός/Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Προτάσεις για την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών.	ΕΜΠΓΕΤΑΔ= Ένταξη των μεταναστών μαθητών στις γενικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.	1
	ΑΣΔΙΜΕΘ= Αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων.	2
	ΑΠΑΙΟΜΑ= Αξιοποίηση του/της παραμυθιού/ιστορίας σε όλα τα μαθήματα.	1
	ΕΝΤΔΡΑΣΧ= Ένταξη δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο ειδικά για τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές.	3
	ΦΟΜΠΤΥΠΟ= Φοίτηση μεταναστών σε τμήματα υποδοχής.	1
	ΕΙΔΙΠΡΣΠ= Ειδικά διαμορφωμένα προγράμματα σπουδών.	1
	ΣΥΝΕΓΕΤΥ= Συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής τάξης και εκπαιδευτικού τάξης υποδοχής.	2
	ΕΞΟΤΥΠΟ= Εξοπλισμένες τάξεις υποδοχής.	1
	ΜΥΜΠΜΑΘ= Μείωση της ύλης για τους μετανάστες μαθητές.	1
	ΕΠΩΚΕΜΠ= Επέκταση του ωραρίου των εκπαιδευτικών για ενασχόληση με τους μετανάστες μαθητές.	2
Προτάσεις για την κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού.	ΔΗΒΟΥΠΕΥ= Δημιουργία βοηθητικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού.	4
	ΔΗΔΙΕΚΥΛ= Δημιουργία δίγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού.	2
	ΔΗΜΠΟΛΕΥ= Δημιουργία πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού.	3
	ΔΗΠΟΒΙ= Δημιουργία πολυπολιτισμικών βιβλίων.	5

ΕΥΛΥΠΑΙΘ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από το ΥΠΑΙΘ.	4
ΑΥΘΕΚΥΛ= Δημιουργία αυθεντικού εκπαιδευτικού υλικού.	1
ΔΗΕΚΥΛΣΠ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένο στο σχολικό πρόγραμμα.	1
ΠΕΕΚΥΔΑ= Παροχή έτοιμου εκπαιδευτικού υλικού στους δασκάλους.	1
ΠΟΛΕΚΠΥ= Κατασκευή πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού.	3
ΕΚΛΟΔΕΞΓ= Δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού για διδασκαλία της ελληνικής ως ΞΓ.	2
ΔΗΜΕΥΕΑΜ= Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.	3

5. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις πρακτικές ενδυνάμωσης του γραμματισμού σε μετανάστες μαθητές. Ωστόσο, στόχο αποτέλεσε και η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητα τους αλλά και τις προτάσεις τους σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό.

Μέσα από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πώς δεν είναι όλοι τους προετοιμασμένοι κατάλληλα για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι δεν έχουν προσδιορίσει τους στόχους και τις μεθόδους που θα τους οδηγήσουν σε ορθή διαχείριση. Εντούτοις, αρκετοί από αυτούς επισήμαναν ότι καθοριστικό ρόλο κατέχει η κατάρτιση τους καθώς υπάρχουν στην εκπαίδευση άτομα τα οποία δεν έχουν αποκτήσει γνώσεις και όλα τα απαραίτητα εφόδια για να βοηθήσουν τους συγκεκριμένους μαθητές. Σύμφωνα με την Καραγιαννίδου (2010) είναι σημαντικό όλοι οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές από άλλες χώρες να ξεκαθαρίσουν τις πολιτισμικές τους ταυτότητες. Ακόμη, ένα μέρος των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι λόγω έλλειψης χρόνου δεν μπορούν να αποδώσουν πλήρως. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα προέκυψε και από την έρευνα της Πλαστήρα (2018-2019) όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πώς για να βοηθούσαν τους μαθητές αυτούς χρειάζεται να περιορίσουν τον χρόνο ενασχόλησης τους με τους υπολοίπους.

Αναφορικά με τις πρακτικές ενδυνάμωσης του γραμματισμού, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν αρχικά στην αξιοποίηση πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού τονίζοντας τη σημαντικότητα του για τη προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Μία άλλη επίσης πρακτική που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι η αξιοποίηση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, μέσα από το παιχνίδι (κινητικό, ψηφιακό κ.α.) οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν εκτός από τη δημιουργική τους έκφραση και τις γλωσσικές τους ικανότητες (Γρίβα, 2018-2019). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν παρέλειψαν να επισημάνουν την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας με απώτερο στόχο την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας.

Μέσα από τη παρούσα έρευνα τονίστηκε και η συνεργασία των μαθητών στοχεύοντας στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση τους. Το παρόν πόρισμα συνδέεται με την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικότητας, όπου οι μαθητές θα δράσουν ως σύνολο για την επίτευξη του καθοριζόμενου στόχου (Τολακίδου, 2018). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεντεύξεις τους αναφέρθηκαν και στην αξιοποίηση του παραμυθιού ή της ιστορίας όπου μπορούν να προκύψουν διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά μηνύματα ακόμα και από μαθητές που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα. Όπως αναφέρει η Τολακίδου (2018) μέσα από το παραμύθι οι μαθητές γνωρίζουν στοιχεία για άλλους πολιτισμούς και καλλιεργείται ο σεβασμός προς άλλες κουλτούρες.

Στα πλαίσια των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν και τις προτάσεις τους σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να προσελκύσει τους μαθητές που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, ένα μέρος των εκπαιδευτικών πρότεινε τη δημιουργία πολυπολιτισμικών βιβλίων, πολυτροπικών υλικών τα οποία θα διαθέτουν ποικιλία εικόνων και γενικότερα στοιχεία διαφόρων πολιτισμών. Είναι αρκετά σημαντικό οι μαθητές να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς αλλά και να αναπτύξουν τις μεταγλωσσικές και πολυγλωσσικές τους δεξιότητες (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011, στο Γιαννίκου, 2019).

Κλείνοντας, επισημαίνουμε πως τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Για τον λόγο αυτό, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο μέσα από το οποίο μπορεί να γίνει αξιοποίηση περισσότερων δεδομένων και προσέγγιση ευρύτερου δείγματος.

Βιβλιογραφία

- Young, A. (2012). Μιλώντας τη γλώσσα: Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας Εκτός Σχολείου»*. Θεσσαλονίκη.
- Γιαννίκου, Π. (2019). *Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης μαθητών προσφύγων και μεταναστών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ., & Παντελή, Π. (2015). 'Παίζω, μαθαίνω, δημιουργώ': η εφαρμογή του μοντέλου δ^E σε πιλοτικά διαθεματικά πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης. *Πρακτικά 13^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία.
- Γρίβα, Ε. (2019). *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις: Αξιοποιώντας το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό 'εργαλείο' για την εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και την ανάπτυξη της (δια) πολιτισμικής αφύπνισης*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uowm.gr/courses/ELED133/>
- Καλαϊτζίδου, Ε. (2013). *Διερεύνηση πρακτικών γραμματισμού δίγλωσσων μαθητών Δημοτικού Σχολείου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Καραγιαννίδου, Ε. (2010). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, Πρακτικές και προβλήματα στο χώρο του σχολείου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Μεσολόγγι: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Μεσολογγίου, Σχολή Διοίκησης & Οικονομίας, Τμήμα Σ.Σ.Ο.Ε.
- Κοκουβίνου, Ε. (2017). *Απόψεις, αναφερόμενες πρακτικές και γνώσεις των δασκάλων για την εκπαίδευση μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα: Μελέτη της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.

Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Διατμηματικό Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Κούτσου, Ο. (2012). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μία εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Μερκουριάδου, Ε. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας-Τμήμα Νηπιαγωγών.

Τολακίδου, Π. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παρουσία και τη σχολική επίδοση δίγλωσσων προσφύγων μαθητών\τριών και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας: μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσσαλονίκης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης μεταναστών και προσφύγων μαθητών: Οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων εκθέτουν τις απόψεις τους

Χρήστος Χρυσικός

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθυντής σχολικής μονάδας
cchrysikos@sch.gr

Abstract

The present study focuses on the presentation of the qualitative study conducted on the views of directors of Primary Education in Northern Greece, on the issue of integration and educational management of refugees and immigrant students in the Greek education system in general and in particular in the case of primary education, examined. Through the recording of the views of the principals, the full range of deficiencies and weaknesses that exist in the productive utilization of the educational experience and which should be immediately overcome, is demonstrated. At the same time, the fact that is emphasized is that, with the appropriate means of support and the corresponding strengthening of the educational infrastructures, the educational vision of the integration of the refugees and immigrant students in the Greek educational environment, is possible to be realized successfully. Many members of the educational community expressed their positive attitude towards the implementation of the "Reception of Refugees and Immigrant Students in Primary Education" program. Finally, the recording of the views of the principals of the primary school units was achieved by conducting qualitative research and specifically by the method of semi-structured interview, which was conducted with the warm participation of all interviewed teachers, recording the basic characteristics of their educational experience and all their possible and contingent ideas, for the necessary changes that are important to take place across the spectrum of educational reality.

Keywords: Refugees, intercultural education, reception classes, integration classes.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εμπεριστατωμένη παρουσίαση της ποιοτικής μελέτης που πραγματοποιήθηκε πάνω σε απόψεις διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Βόρεια Ελλάδα, σχετικά με το ζήτημα της ένταξης και της εκπαιδευτικής διαχείρισης, των προσφύγων και των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά και ειδικότερα στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εξετάζεται. Μέσα από την καταγραφή των απόψεων των διευθυντών, καταδεικνύεται όλο το εύρος των ελλείψεων και των αδυναμιών που υφίστανται στην παραγωγική αξιοποίηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και οι οποίες θα πρέπει άμεσα να ξεπεραστούν. Παράλληλα, τονίζεται το γεγονός ότι, με τα κατάλληλα μέσα υποστήριξης και την αντίστοιχη ενίσχυση των εκπαιδευτικών υποδομών, το εκπαιδευτικό όραμα της ένταξης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί με επιτυχία. Πολλά από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας εξέφρασαν τη θετική τους στάση απέναντι στην εφαρμογή του προγράμματος «Υποδοχής Προσφύγων και Μεταναστών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Τέλος, η καταγραφή των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επετεύχθη με τη διενέργεια ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία πραγματοποιήθηκε με την θερμή συμμετοχή όλων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών,

καταγράφοντας τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας και όλες τις πιθανές και ενδεχόμενες ιδέες τους, για τις αναγκαίες αλλαγές που είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Πρόσφυγες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, τάξεις υποδοχής, τμήματα ένταξης.

1. Εισαγωγή

Λαμβάνοντας υπόψη τα σημερινά δεδομένα της ελληνικής οικονομικής κρίσης, που επιβαρύνουν την ελληνική περίπτωση στο να διαχειριστεί σοβαρά εσωτερικά της προβλήματα (όπως είναι η ανεργία, οι ελλείψεις υποδομές στο σύστημα υγείας και της εκπαίδευσης), καλείται να αντιμετωπίσει έναν ακόμη σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα, αυτόν της φιλοξενίας και της ενσωμάτωσης μεγάλου αριθμού προσφύγων, μέσα σε ένα πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Τα παιδιά των προσφύγων, αντίστοιχα, τα οποία καλούνται να ενταχθούν στα νέα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα λόγω των αναγκών τους (μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες), όπως είναι η διαφορετική γλώσσα, την οποία θα πρέπει να εκμάθουν με άμεσους ρυθμούς, προκειμένου να πραγματοποιηθεί ταχύτερα η ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία και η αποκατάστασή τους στην αγορά εργασίας, σε ένα πιο μακροπρόθεσμο επίπεδο. Η εκμάθηση της γλώσσας, ασφαλώς και δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση, ούτε μια διαδικασία η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί από τη μία στιγμή στην άλλη. Χρειάζεται ο απαραίτητος χρόνος και η κατάλληλη υπομονή τόσο από τους μαθητευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες βάσεις και να αποκτηθούν οι απαραίτητες γνώσεις, οι οποίες θα αποτελέσουν και τα εφόδια της πνευματικής εξέλιξης (κίνητρα) και ένταξης των παιδιών στην κοινωνία. Η εκπαιδευτική ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό σύστημα αποτελεί μια επιπλέον πρόκληση, όχι μόνο από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού και ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, αλλά και για την αποκατάσταση της συναισθηματικής τους ευημερίας και ισορροπίας, που είναι εξίσου σημαντική με την παροχή της μάθησης και των νέων γνώσεων (OECD, 2019).

Για την ευρύτερη οπτική του θέματος εξετάστηκε και η περίπτωση των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πώς δηλαδή τα υπόλοιπα Ευρωπαϊκά κράτη έχουν διαμορφώσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης και ενσωμάτωσης των προσφύγων μαθητών, στα δικά τους εκπαιδευτικά συστήματα και πρότυπα. Οι κυβερνήσεις αρκετών κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, λοιπόν, έχουν εργαστεί εντατικά πάνω στη

διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους, προκειμένου να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις αναγκαιότητες της μάθησης και όλου του εύρους των γλωσσικών και μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με το σχέδιο δράσης της ευρωπαϊκής επιτροπής, οι διαδικασίες ένταξης και ενσωμάτωσης των υπηκόων τρίτων χωρών βασίζονται, κατά κύριο λόγο, στην εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, στη θεμελιώδη αρχή πως η απόκτηση επαρκούς και πλήρους εκπαιδευτικής κατάρτισης αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και ισχυρότερα εργαλεία που μπορεί να εξασφαλίσει την παρούσα κοινωνική ένταξη των μεταναστών και τη μελλοντική αποκατάστασή τους στην αγορά εργασίας (European Commission, 2016). Βέβαια, κάποια Ευρωπαϊκά κράτη αποποιούνται την ευθύνη εισδοχής των προσφύγων στο δικό τους έδαφος, σε μια προσπάθεια να αποφύγουν το βάρος της ένταξης και της αποκατάστασης τόσο οικονομικά όσο και κοινωνικά και εκπαιδευτικά (Ahad & Benton, 2018).

Ανεξαρτήτως, όμως, των πολιτικών σκοπιμοτήτων, η εκπαίδευση διαδραματίζει τον βασικότερο ρόλο στην καθοδήγηση των προσφύγων και των μεταναστών τρίτων χωρών στο να προσαρμοστούν στη νέα χώρα υποδοχής, αλλά και στην πολιτισμική της κουλτούρα. Η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τον γηγενή πληθυσμό είναι μια κρίσιμη και μεταβατική διαδικασία αποδοχής και κατανόησης των διαφορετικών ιδεολογιών και κουλτουρών, που καθορίζει τις μεταξύ τους σχέσεις. Οι αδυναμίες προσαρμογής των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον εγκυμονεί κινδύνους προσαρμογής, οι οποίοι μπορούν να αντιμετωπιστούν με τις κατάλληλες μεθόδους από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης και της ανταλλαγής εκπαιδευτικών πρακτικών στις επικοινωνιακές και ευρύτερες εκπαιδευτικές τους σχέσεις, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα, κατ' επέκταση, να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και σε όλες τις ιδιαιτερότητες της γλωσσικής τους εξοικείωσης, διαμορφώνοντας ποικίλες και πολύγλωσσες αίθουσες διδασκαλίας (European Commission, 2016).

Επιπλέον, από το 2016 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει ένθερμα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο να συνεχίσουν ενεργά την προσπάθεια ένταξης των μεταναστών στα εκπαιδευτικά τους συστήματα και, ακόμη περισσότερο, την ενίσχυση της κατάρτισης, ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση και συνεχίζοντας, μετέπειτα, προς την ανώτερη. Το σχέδιο της επιτροπής θέτει βασικές προτεραιότητες στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως την ταχεία ένταξη των μεταναστών και προσφύγων στις γενικές εκπαιδευτικές δομές, την αποφυγή οποιασδήποτε μορφής υποβάθμισης

μεταξύ των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και των γηγενών μαθητών, καθώς επίσης και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού, με την καλλιέργεια της εκπαιδευτικής επικοινωνίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου (European Commission, 2016).

Επιστρέφοντας στην ελληνική περίπτωση, δεδομένου και του σημαντικά μεγάλου αριθμού παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας που εισέρχονται στη χώρα μεταξύ του ενήλικου μεταναστευτικού πληθυσμού, το 2016 με 2017 το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε ειδικό νομοσχέδιο, το οποίο προέβλεπε στην πλήρη ενσωμάτωση των παιδιών μέχρι και 15 ετών, από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το «πρόγραμμα υποδοχής προσφύγων» στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υλοποιείται και επί του παρόντος χρόνου, με έναν απώτερο στόχο εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον και στις ευρύτερες κοινωνικές επιταγές (Griva & Panitsides, 2013).

Επιπλέον, για τη μεγαλύτερη αξιοπιστία και τεκμηρίωση της έρευνας, συγκεντρώθηκε ένα πλήθος εμπειρικών μελετών που πραγματοποιήθηκαν εντός του ελλαδικού χώρου, σε μια συνολική προσπάθεια εξέτασης και μελέτης των απόψεων των ίδιων των ενεργών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συλλογή αυτή των απόψεων και της διεύρυνσης της μελέτης ενισχύει σημαντικά την προσπάθεια στο να αναδειχθούν και να καταγραφούν όλες οι επιδιώξεις, αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα, κατά το έργο της ένταξης των προσφύγων μαθητών, μέσα στο πρωινό σχολικό ωράριο λειτουργίας και στις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού σχολικού προγράμματος και των μαθησιακών στόχων.

1.1. Προσφυγική κρίση και Σχολική Ένταξη

1.1.1. Απόψεις εκπαιδευτικών

Το ζήτημα της ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων και των παιδιών με μεταναστευτικό βιογραφικό απασχόλησε τους ερευνητές, τις τελευταίες δεκαετίες, οι οποίοι, μέσω εμπειρικών μελετών, επιδίωξαν να αποτυπώσουν τις στάσεις και τις απόψεις κυρίως των εκπαιδευτικών και ελάχιστα έως καθόλου των ίδιων των μαθητών. Εντός αυτού του πλαισίου, η Whiteman (2006) προσπάθησε να καταγράψει τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού και όλες τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει από τη μέχρι στιγμής άφιξη και ένταξη των προσφύγων στα σχολεία του Newcastle της Αγγλίας. Για

τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο στάλθηκε σε 53 σχολικές μονάδες της πόλης στις οποίες φοιτούσαν πρόσφυγες μαθητές ή αιτούντες ασύλου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο γεγονός ότι υπάρχει μεγάλη αναγκαιότητα για τη βελτίωση των σχολικών υπηρεσιών, κυρίως, σε ό,τι αφορά το προσωπικό και τους διερμηνείς, καθώς η συνεχής παρουσία διερμηνέα κατά την πρώτη επαφή με τους μαθητές, αλλά και μέχρι την εξοικείωσή τους με την νέα γλώσσα κρίνεται άκρως απαραίτητη, για την άμεση επικοινωνία και την αντίληψη του νέου περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται.

Στον ελλαδικό χώρο, πρόσφατα η μελέτη των Griva, Chostelidou και Papadopoulou (2021), επιδίωξε την καταγραφή των απόψεων 40 εκπαιδευτικών, οι οποίοι ασχολούνταν ενεργά σε δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων και σε άλλα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών. Συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια για την αποτύπωση των προσωπικών τους εμπειριών, σχετικά με το εύρος της διδακτικής πρακτικής τους εφαρμογής και δράσης ευρύτερα. Το αποτέλεσμα της σχετικής έρευνας έδειξε ότι το μεγαλύτερο μέρος από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στις ειδικά διαμορφωμένες ερωτήσεις της έρευνας δεν είχαν επαρκή εμπειρία τόσο στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης όσο και στην κατάρτιση και εκπαίδευση των προσφύγων. Ειδικότερα στην κατάρτιση των προσφύγων, η εμπειρία και οι γνώσεις τους σχετικά με τη διαχείριση και μεταλαμπάδευση των γνώσεων προς αυτήν την ιδιαίτερα ευαίσθητη κατηγορία μαθητών ήταν σχεδόν μηδαμινή. Ενώ, παράλληλα, η απουσία διερμηνέων, όπως αναφέρθηκε και σε έρευνα της βρετανικής περίπτωσης, έτσι και εδώ αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα έλλειψης καταρτισμένου προσωπικού.

Αντίστοιχα, η μελέτη των Τζατζάκη και Γρίβα (2018) εστίασε στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, στην ανάλυση των παραγόντων που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ένταξης των μαθητών προσφύγων στο σχολικό πλαίσιο. Για τη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι δίδασκαν στο δημοτικό σχολείο της Καρδίτσας, παραδίδοντας παράλληλα μαθήματα και σε μαθητικές τάξεις προσφύγων (Τζατζάκη & Γρίβα, 2018). Τα προβλήματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα διευρύνονταν από το βασικό έλλειμμα της επικοινωνίας και της μη ύπαρξης μεταφραστών και διερμηνέων, σε μεγαλύτερες ελλείψεις υλικών υποδομών, τάξεων και κτιρίων, που αποτελούν, κατ' επέκταση, και την απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή ενός ποιοτικού μαθήματος, αλλά και της συνολικής λειτουργικότητας του

κλίματος, της τάξης υποδοχής. Παράλληλα, την ίδια χρονική περίοδο πραγματοποιήθηκε αντίστοιχη έρευνα για τις αντιλήψεις 120 εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονταν σε σχολικές μονάδες της Αχαΐας, σε μία προσπάθεια να διατυπώσουν τις εμπειρίες και τις εντυπώσεις από το χρονικό διάστημα 2016 με 2017, όπου ο αριθμός των προσφύγων μαθητών ήταν ιδιαίτερος αυξημένος, λόγω του μεγάλου κύματος μετανάστευσης που διαδραματιζόταν εκείνη την περίοδο. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσον είναι δυνατή η συγχώνευση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την κοινωνική ένταξη. Δηλαδή, αν οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και επιδράσεις των παιδιών εκτός, αλλά και εντός των ορίων του μαθήματος, μπορούσαν να επηρεάσουν την κοινωνική τους ενσωμάτωση και την αποδοχή-αντίληψη της νέας πραγματικότητας την οποία βίωναν (Τζατζάκη & Γρίβα, 2018).

Σε επόμενες μελέτες, επίσης, όπως του Κουτσώνη (2018) και της Κίρουροπούλου (2019), συνέχισαν να διερευνούν τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η πρώτη έρευνα σύλλεξε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επίδοση των προσφύγων μαθητών στην περιοχή της Καρδίτσας και όλες τις εκπαιδευτικές στρατηγικές διαχείρισης, οι οποίες υιοθετήθηκαν καθ' όλη τη διαδικασία της ενσωμάτωσης. Η δεύτερη περίπτωση μελέτης εστίασε στην αντίληψη των δασκάλων απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές, δηλαδή στον τρόπο που αντιμετωπίζουν και αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη διαφορετικότητα, τις μαθησιακές ανάγκες και το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών, παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στα πρότυπα που διαμορφώνονται, και στο εάν αυτά θα είναι θετικά ή αρνητικά, παρέχοντας τα κατάλληλα κίνητρα τα οποία θα βοηθήσουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να ενταχθούν ευκολότερα στην κοινωνία, αλλά και να αναπτύξουν προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά, χωρίς να νιώθουν περιορισμένα ή αποκλεισμένα, από το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περίγυρο.

2. Η έρευνα

2.1. Σκοπός και στόχοι

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη όλων των σύγχρονων ζητημάτων και των προκλήσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να καταστεί ουσιαστικά εφικτό το εκπαιδευτικό όραμα της ένταξης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για τον σκοπό αυτόν, διερευνήθηκαν

οι απόψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων, αναφορικά με το ζήτημα της ένταξης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και για την υλοποίηση του προγράμματος «Υποδοχής Προσφύγων και Μεταναστών μαθητών».

Εντός αυτού του πλαισίου, συγκροτήθηκαν τέσσερις βασικοί πυλώνες ερευνητικών ερωτημάτων, πάνω στα οποία βασίστηκε και η ανάπτυξη της έρευνας. Τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα στρέφουν το ενδιαφέρον της μελέτης στους εξής τομείς:

- Ποια είναι η γνώμη των διευθυντών για την υλοποίηση του προγράμματος της ένταξης και υποδοχής προσφύγων στην Α΄/θμια Εκπαίδευση;
- Σε ποιον βαθμό η σχολική μονάδα θα μπορούσε να ανταποκριθεί στη λειτουργία μίας τάξης με προσφυγικό μαθητικό πληθυσμό;
- Σε ποιον βαθμό η σχολική μονάδα μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων;
- Ποιες οι προτάσεις για το ζήτημα της εκπαιδευτικής διαχείρισης του προσφυγικού πληθυσμού στο σύγχρονο σχολείο;

2.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη σε δύο φάσεις, κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ του 2018 και 2019, συμμετείχαν συνολικά 26 διευθυντές σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε πρώτη φάση διεξήχθη στην περιοχή του Ν. Πέλλας, τον Νοέμβριο του 2018 και, στη συνέχεια, στην ευρύτερη περιοχή της Περιφέρειας Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας και, συγκεκριμένα, στους Νομούς Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Κιλκίς και Φλώρινας έως τον Δεκέμβριο του 2019 (Χρυσικός, 2020). Ο μέσος όρος ηλικίας των Διευθυντών ήταν τα 55 έτη, οι οποίοι διέθεταν κατά μέσο όρο 30 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εκ των οποίων κατά μέσο όρο τα 10 έτη στη θέση του Διευθυντή.

2.3. Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία

Η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης απαρτίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, ως ένας οδηγός για την κατεύθυνση της συζήτησης από τον ερευνητή με τον ερωτώμενο. Ωστόσο, στην πραγματικότητα η συγκεκριμένη μέθοδος συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ευελιξία, καθώς η σειρά των ερωτήσεων, έως

ένα βαθμό, δεν είναι προκαθορισμένη, ούτε τίθενται όλες με τον ίδιο τρόπο από τον ερευνητή. Αντίθετα, ο ερευνητής αξιολογεί τα πράγματα κατά τη διάρκεια της συζήτησης και προσαρμόζει, αναλόγως, τη μορφή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων του προς τον ερωτώμενο. Παράλληλα, υπάρχει η δυνατότητα της μεταβολής, αναδιαμόρφωσης και της προσθαφαίρεσης των ερωτήσεων που τίθενται προς απάντηση. Ενώ, οι απαντήσεις που δίνονται από τον ερωτώμενο συμβάλλουν, με τη σειρά τους, στη διαμόρφωση των ερωτήσεων που ακολουθούν. Ωστόσο, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα άνετο και φιλικό περιβάλλον εντός του οποίου ο ερωτώμενος να διατυπώσει, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τις απόψεις του προφορικά, θα πρέπει ο ερευνητής να κερδίσει την εμπιστοσύνη του ερωτώμενου (Κυριαζή, 2011).

Για την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης, επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης ως η καταλληλότερη, προκειμένου να επιτευχθεί η σε βάθος καταγραφή των προσωπικών απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων, για την ένταξη των προσφύγων στις σχολικές τους μονάδες.

3. Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης

3.1. Απόψεις των διευθυντών για την υλοποίηση του Προγράμματος ένταξης και υποδοχής προσφύγων στην Α΄/θμια Εκπαίδευση

Οι απαντήσεις των διευθυντών της πρώτης ομάδας κατέδειξαν την έλλειψη προηγούμενης επαφής και εμπειρίας με μαθητές μεταναστευτικού ή προσφυγικού βιογραφικού, καθώς επίσης και ενεργή συμμετοχή στην υλοποίηση τάξεων υποδοχής. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι δεν είχαν καμία προηγούμενη ή προγενέστερη εμπειρία εργασίας στα πλαίσια του σύγχρονου διαπολιτισμικού σχολείου, είτε σε ανάλογες δομές προσφύγων, σύμφωνα και με άποψη που διατύπωσε ένας από τους διευθυντές, αποδεικνύει έμπρακτα την παραπάνω τοποθέτηση. Συγκεκριμένα, υποστήριξε την εξής άποψη:

Η εμπειρία είναι μικρή με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, αλλά στο πρόγραμμα το οποίο σας προανέφερα [πρόγραμμα εξειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση], είχαμε κάνει κάποιες έρευνες σχετικά με πληθυσμούς οι οποίοι δεν ξέρουν καλά, δεν γνωρίζουν καλά την Ελληνική, οπότε υπάρχει μία μικρή εμπειρία. Βέβαια, οι πρόσφυγες, αυτή τη φορά είναι διαφορετικό κομμάτι, γιατί είναι διαφορετικής εθνικής σύνθεσης, άγνωστης προς τα ελληνικά ως γλώσσα και εκεί είναι η δυσκολία, φαντάζομαι. Δηλαδή, προέρχονται

από ένα αλφάβητο ξένο προς τα ελληνικά και παίζει σημαντικό ρόλο ο παράγοντας της θρησκείας. Όσοι πληθυσμοί είναι Χριστιανικοί είναι πολύ πιο εύκολο να μάθουν ελληνικά από άλλες θρησκείες.

Πίνακας 1. Εμπειρία με μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες

Κατηγορίες	Κωδικοί	Εμφανίσεις
1. Εκπαιδευτική εμπειρία σε πρόσφυγες / μετανάστες	ΚΕΕΜΠΜ= Καμία εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες και μετανάστες	15
	ΜΕΕΜΠΜ= Μικρή εκπαιδευτική εμπειρία με πρόσφυγες ή μετανάστες	4
2. Εμπειρία στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	ΕΔΕΛΥΤΥ= Εμπειρία στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση λόγω ύπαρξης Τάξης Υποδοχής ή ΔΥΕΠ	6
	ΑΕΕΔΕΕΣΑ= Απόκτηση εκπαιδευτικής εμπειρίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε ελληνικά σχολεία της αλλοδαπής	4
	ΚΠΕΕΔΕΠ= Καμία προηγούμενη εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με πρόσφυγες	4
	ΕΔΕΜΜΠ= Εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με μετανάστες και Παλιννοστούντες	13
	ΕΔΕΜΣΗΚ= Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσω σεμιναρίων / ημερίδων/ προγράμματος κατάρτισης	14
	ΚΜΕΣΔΕ= Καμία επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση	7

Ενώ, ένας ακόμη διευθυντής διατύπωσε την εξής θέση, διαθέτοντας την ανάλογη εμπειρία με τον προηγούμενο:

Έχω μια σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε ό,τι αφορά τους μαθητές, Έλληνες τρίτης γενιάς που ήταν στο Λονδίνο και, όταν ήμουν αποσπασμένος, εκεί διδάξα τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα». Και συνέχισε υποστηρίζοντας ότι: «Είναι μια ξεχωριστή εμπειρία, χρειάζεται μια διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Δεν ακολουθούνται τα βήματα που ακολουθούν οι Έλληνες μαθητές, για να μάθουν τα ελληνικά, ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία, αλλά ένα διαφορετικό σύστημα. Η ελληνική διδασκόταν απογευματινές ώρες, όπως φαντάζομαι γίνεται και στα παιδιά των προσφύγων στην Ελλάδα, απαιτούσε να υπάρχει μια στοιχειώδης γνώση της γλώσσας των μαθητών, για να υπάρχει ένα ελάχιστο επίπεδο συνεννόησης, σε κάποια σημεία όπου χρειάζονταν επεξηγήσεις. Βεβαίως, για να πετύχει ένα τέτοιο πρόγραμμα, χρειάζεται να υπάρχει η βούληση από τους πρόσφυγες ή τους μετανάστες να ενταχθούν σε αυτό το σύστημα και να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Ωστόσο, ένας από τους συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνα δήλωσε ότι είχε εμπειρία με πρόσφυγες και μετανάστες, στα πλαίσια του διαπολιτισμικού σχολείου, δεδομένης της ύπαρξης στη σχολική του μονάδα μιας τάξης με μαθητές Ρομά. Ενώ, φέτος, για πρώτη

φορά λειτούργησε στο σχολείο του τάξη υποδοχής με εννέα προσφυγόπουλα από τη Σύρο και άλλους επτά μαθητές που ήρθαν από τα ΔΥΕΠ. Αντίστοιχα, μικρή ήταν η εμπειρία με πρόσφυγες και μετανάστες τεσσάρων μόλις σχολικών διευθυντών. Η εμπειρία ενός από τους τέσσερις διευθυντές αποκτήθηκε κατά τη φοίτησή του σε πρόγραμμα εξειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο οποίο συμμετείχε με δική του πρωτοβουλία.

Στη συνέχεια, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, κλήθηκαν να διατυπώσουν την προσωπική τους άποψη σχετικά με τις υφιστάμενες γνώσεις τους για το Πρόγραμμα Υποδοχής Προσφύγων, το οποίο υλοποιεί το ΥΠΑΙΘ κατά την τελευταία τριετία, σε πλήθος σχολικών μονάδων της χώρας, και το οποίο αποβλέπει στην υποδοχή και ένταξη/ενσωμάτωση των μαθητών προσφύγων στο τυπικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εντός αυτού του πλαισίου, διαπιστώθηκε ότι 14 διευθυντές σχολικών μονάδων είχαν γενικές γνώσεις όσον αφορά στο πλαίσιο υλοποίησης του Προγράμματος και 2 καμία ιδιαίτερη γνώση εκτός της κείμενης Νομοθεσίας.

Σύμφωνα και με τις παραπάνω απόψεις, αλλά και με το σύνολο των λοιπών απόψεων που συγκεντρώθηκαν από τον πρώτο αυτό άξονα μελέτης, διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία των περισσότερων διευθυντών, όσον αφορά το εύρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποκτήθηκε, κυρίως, κατά την εμπειρία, τη θητεία και την καθημερινή επαφή τους με τους μαθητές προσφυγικού υπόβαθρου. Η διαχείριση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων που προκύπτουν μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν ένα απόκτημα που συνάντησε το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών, προς τα τέλη της εκπαιδευτικής τους πορείας, γεγονός που παρεμπόδιζε, ως έναν βαθμό, τόσο την αποδοχή της νέας πραγματικότητας όσο και την ανταπόκρισή τους στις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν και διευθυντές οι οποίοι διέθεταν την κατάλληλη εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξεις και σε άλλες σχολικές μονάδες υποδοχής, καθώς είχαν προγενέστερες επαφές και γνώσεις διαχείρισης των μεταναστών και προσφύγων μαθητών, από τη φοίτησή τους σε ελληνικές σχολικές μονάδες μαθητών, παιδιών μεταναστών από την Αλβανία και παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Επιπρόσθετα, κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική η ορθή ενημέρωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, αναφορικά με το πλαίσιο λειτουργίας του Προγράμματος ένταξης προσφύγων, καθώς διαπιστώθηκε ότι αρκετοί διευθυντές δεν γνώρισαν αρκετά πράγματα για το Πρόγραμμα.

3.2. Η Ανταπόκριση σχολικής μονάδας στη λειτουργία τάξης υποδοχής

Στον δεύτερο θεματικό άξονα, οι ερωτώμενοι διευθυντές κλήθηκαν να παραθέσουν την προσωπική τους άποψη, όσον αφορά τον βαθμό αποδοχής και ετοιμότητας των σχολικών μονάδων, έναντι σε μια πιθανή λειτουργία τάξης υποδοχής προσφύγων. Εν συνεχεία, οι απόψεις διευρύνθηκαν πέρα από τα όρια της λειτουργίας της τάξης υποδοχής και στις απαραίτητες προϋποθέσεις, της έγκυρης ενημέρωσης του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για την έγκριση της δημιουργίας μιας τέτοιας τάξης στην εκάστοτε σχολική μονάδα, καθώς και όλες τις πιθανές ενστάσεις. Αναλυτικότερα με τον βαθμό ετοιμότητας των σχολικών μονάδων για την ενδεχόμενη δημιουργία μιας τάξης υποδοχής προσφύγων, το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών εξέφρασε ιδιαίτερα θετική στάση και άποψη, σε κάθε μορφή υλοποίησης παρόμοιων προγραμμάτων υποδοχής και ένταξης, δεδομένου και του όλο και αυξανόμενου αριθμού αλλοδαπών μαθητών που προστίθενται διαρκώς στη σχολική κοινότητα. Η υλοποίηση της νέας αυτής πραγματικότητας, σύμφωνα και με τις απόψεις των διευθυντών, δεν αποτελεί μια δύσκολη ή ακατόρθωτη διαδικασία. Η υλοποίηση των προγραμμάτων ένταξης προσφύγων μαθητών, βασίζεται σε μια πληθώρα παραγόντων, με κυριότερο από όλους την αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα προγράμματα που επρόκειτο να πραγματοποιηθούν. Χωρίς την απαραίτητη κατάρτιση που θα οδηγήσει στην ορθή διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά τα πρότυπα του εκάστοτε προγράμματος, η λειτουργικότητα και βιωσιμότητά του μπορεί να καταστεί αδύνατη.

Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε η εξής απάντηση στο ζήτημα:

Από άποψη προσωπικού, βέβαια είναι το απαιτούμενο για την κάλυψη των υφιστάμενων αναγκών και πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει και μια εκπαίδευση του προσωπικού αυτού, ώστε να έχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, και όχι μόνο να βάλουμε τα παιδιά αυτά σε μια τάξη υποδοχής. Η βούληση υπάρχει βέβαια, πιστεύω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ευαίσθητοι πάνω σε αυτό το θέμα». Αντίστοιχα, και άλλος διευθυντής επεσήμανε: «Θεωρώ απαραίτητη την προϋπόθεση να έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί και να είναι ουσιαστικά καθορισμένος ο ρόλος τους και ο τρόπος με τον οποίο θα λειτουργήσουν. Άρα, υπ' αριθμόν ένα είναι η ετοιμότητα, που αυτή τη στιγμή, δεν υπάρχει, εφόσον δεν υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτές τις δομές εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, διατυπώθηκε και μια αντίθετη άποψη, από έναν άλλον συμμετέχοντα διευθυντή, ο οποίος υποστήριξε ότι η δική του σχολική μονάδα και το

εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ιδιαίτερα ανοιχτό και δεκτικό στην αποδοχή των προσφύγων μαθητών. Συγκεκριμένα, ανέφερε:

Σας είπα, στο σχολείο μας ειδικά, υπάρχει μια πολύ καλή κουλτούρα πάνω στην υποδοχή και ένταξη παιδιών με ομαλό τρόπο. Έρχονται, κατά καιρούς, παιδιά και φέτος είχαμε ένα παιδί που ήρθε από την Αλβανία σε μια τάξη, μάλλον επειδή είχε έλλειψη στη γλώσσα, η δασκάλα της τάξης με τη δασκάλα της πρώτης συνεννοήθηκαν και συνεργάστηκαν και το παιδί παρακολούθησε κάποια μαθήματα στη γλώσσα ειδικά και στα μαθηματικά στην πρώτη δημοτικού. Αυτό για ένα διάστημα 1-2 μήνες, δεν πήγαινε συνέχεια όλες τις ώρες, πήγαινε κάποιες ώρες και, στη συνέχεια, παρακολούθησε τα μαθήματα της τάξης της και προχωράει. Έτσι κρίναμε οι τρεις μας, οι δυο δασκάλες και εγώ, και αυτό το βοήθησε πάρα πολύ.

Πίνακας 2. Ανταπόκριση σχολικής μονάδας

Ανταπόκριση σχολικής Μονάδας στη λειτουργία τάξης υποδοχής		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Εμφανίσεις
5. Βαθμός ετοιμότητας σχολικής μονάδας:	ΠΕΔΥΣΕΜ = Πρόθυμοι στη δημιουργία τάξης υποδοχής στη σχολική τους μονάδα	13
	ΑΥΤΥΠΗΜ = αναγκαιότητα υλοποίησης τμημάτων υποδοχής προσφύγων μαθητών	7
	ΣΜΑΜΠΙ = σχολική μονάδα με αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό	2
	ΚΕΣΜΥΠΙ = καμία ετοιμότητα των σχολικών μονάδων για την υποδοχή προσφύγων	9
	ΚΚΥΣΤΥ = καταλληλότητα κτηριακών υποδοχών για συγκρότηση τμημάτων υποδοχής	4
5. Αποδοχή υλοποίησης προγράμματος ένταξης και υποδοχής	ΑΥΕΠΕ = Αναγκαιότητα υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών	3
	ΑΥΠΕΣΣ = θετική αποδοχή υλοποίησης προγραμμάτων ένταξης στο συμπεριληπτικό σχολείο	22
	ΥΠΥΣΜΚΥ = υλοποίηση προγράμματος υποδοχής σε σχολικές μονάδες με κτηριακές υποδομές	5
6. Συγκατάθεση εκπαιδευτικών & συλλόγου γονέων για την υλοποίηση τάξης υποδοχής στο σχολικό ωράριο	ΠΥΕΠΕ = προτεραιότητα η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών	3
	ΣΣΔΣΜ = συγκατάθεση συλλόγου διδασκόντων σχολικής μονάδας	21
	ΣΣΓΣΧ = συγκατάθεση συλλόγου γονέων σχολικής μονάδας	9
7. Απαιτήσεις για τη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΑΣΣΕΜ = αναγκαιότητα συνεχούς ενημέρωσης εμπλεκόμενων μερών	11
	ΑΥΠΠΕ = αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	12
	ΑΕΕΑ = αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή	2
	ΠΥΚΚΥ = προϋπόθεση ύπαρξης αξιόλογων κτηριακών υποδομών	5
8. Ανταπόκριση εκπαιδευτικών στη δημιουργία τάξης υποδοχής	ΑΣΣΕΣΓ = απαιτούμενο η συγκατάθεση του Συλλόγου Εκπαιδευτικών και του Συλλόγου Γονέων	5
	ΘΑΕΥΤΕ = θετική αποδοχή εκπαιδευτικών για την υλοποίηση τάξεων υποδοχής	5
	ΑΠΠΟΕΕ = ανασταλτικός παράγοντας η έλλειψη ορθής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών	3
	ΘΑΕΑΜΕΧ = θετική αποδοχή εκπαιδευτικών λόγω ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών στη σχολική μονάδα	2
	ΥΠΕΚΕ = ύπαρξη παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης εκπαιδευτικών	2

Συνεπώς, το συμπέρασμα που αναδύεται μέσω της ανάλυσης των απαντήσεων είναι η ύπαρξη ενός γενικότερου κλίματος διχασμού, αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο κάθε σχολική μονάδα είναι έτοιμη και διαθέτει τα κατάλληλα μέσα, καθώς και το κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό, προκειμένου να υλοποιήσει αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης και υποδοχής στη σχολική του πραγματικότητα. Επίσης, σημαντική παράμετρο συνιστά η δυνατότητα οικοδόμησης ενός θετικού κλίματος και μια συνολική προσπάθεια αφομοίωσης των συγκεκριμένων προγραμμάτων, παρά τα προβλήματα που παρουσιάζει ή τις διαφωνίες που διατυπώνονται σε κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά.

Συμπερασματικά, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές είναι πρόθυμοι στο να εντάξουν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία και πρόγραμμα, μια νέα ενδεχόμενη πρόταση του Υπουργείου Παιδείας για την πλήρη ενσωμάτωση όλων των παιδιών και μαθητών, προσφύγων, μεταναστών, αλλά και γηγενών. Αυτό αποδεικνύεται ακόμη περισσότερο και από την παρακάτω άποψη:

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ήθελαν πολύ την τάξη υποδοχής, γιατί τους βοηθάει πολύ στο έργο τους. Την περίμεναν πώς και πώς, δηλαδή, να ιδρυθεί και βλέπω ότι έχουν και καλή συνεργασία με τον δάσκαλο υποδοχής, ώστε να μπορέσουν να εντάξουν τα παιδιά στη σχολική πραγματικότητα. Υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, εκπαιδευτικών του σχολείου και του δάσκαλου υποδοχής.

3.3. Η Συμβολή της σχολικής μονάδας στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων

Ο τρίτος θεματικός άξονας εστιάζει το ερευνητικό του ενδιαφέρον στην άποψη των διευθυντών σχετικά με τη συμβολή της σχολικής μονάδας στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων. Το βασικό ερώτημα που τέθηκε προς τους διευθυντές άκουσε στο γεγονός ότι, ακόμη και αν οι σχολικές τους μονάδες δε διαθέτουν τμήματα υποδοχής προσφύγων, είτε για οικονομικούς, είτε για λειτουργικούς λόγους, εάν μπορούν -έστω και με αυτές τις συνθήκες- να συμβάλουν στην εξάλειψη ή και τον περιορισμό των πολιτισμικών ανισοτήτων. Το συγκεκριμένο ερώτημα είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, καθώς αφορά έναν πολύ ουσιαστικό και βαθύτερο ρόλο του σχολείου, που ξεπερνά τα όρια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή ακόμη και των υποδομών και του καταρτισμένου προσωπικού. Οι απόψεις που συγκεντρώθηκαν υποστήριξαν το γεγονός ότι το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, αποτελώντας μια προέκταση ή έναν αντικατοπτρισμό της ενήλικης κοινωνίας. Συνεπώς, οι μεταβολές που υφίσταται η κοινωνία, λόγω των νέων

πολιτισμικών επιρροών και των προτύπων της παγκοσμιοποίησης, δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο και το σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε:

Καταρχάς, το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Ό,τι αντιμετωπίζει η πατρίδα μας στο κοινωνικό γίγνεσθαι το αντιμετωπίζουμε και εμείς εδώ μέσα. Έχουμε όλες τις πολιτισμικές διαφορές και όλες τις ανισότητες που υπάρχουν. Έχουμε και πτωχά και πλούσια παιδιά, έχουμε και παιδιά μετανάστες, ιδίως από την Αλβανία και από την πρώην Σοβιετική Ένωση.

Παράλληλα, εκφράστηκε η άποψη ότι η μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσω της οργάνωσης, της κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμών, μέσα από τη γνώση, την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου, καθώς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε λαού, χωρίς ωστόσο: *«Να χάνεται, βέβαια, και η δική μας εθνική ταυτότητα, που, άλλωστε, δεν έχει να διακινδυνεύσει από τίποτε. Ίσα-ίσα, ενδυναμώνεται μέσα από τέτοιες ανταλλαγές και εμπλουτίζεται».*

Εντός του ίδιου πλαισίου, διατυπώθηκε η άποψη ότι:

Το ελληνικό σχολείο δεν έχει να φοβηθεί τίποτα, αρκεί να οργανωθεί σωστά, να αξιολογηθεί σωστά, για το ποιες είναι οι δυνατότητές του, ποια είναι τα προβλήματά του και να προσπαθήσουμε όλοι μαζί να τα λύσουμε. Να μη βάζουμε τα προβλήματα κάτω από το χαλί και ο ένας να επιρρίπτει τις ευθύνες στον άλλον. Ζούμε, πλέον, σε μια ανοικτή κοινωνία, όσο πιο γρήγορα το αντιληφθούμε αυτό και πιο σωστά, τόσο καλύτερα πιστεύω θα πάμε στο αύριο.

Επιπλέον, αρκετά μεγάλος αριθμός διευθυντών υποστήριξε περίτρανα ότι το σχολείο διαθέτει την ικανότητα και τα μέσα να συμβάλει στη μείωση των πολιτισμικών ανισοτήτων, με το κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό και την αντίστοιχη εκπαιδευτική εμπειρία. Συγκεκριμένα, εκφράστηκε η άποψη ότι:

Δεν υπάρχει σύγχρονο σχολείο, αν δεν συμβάλει στη μείωση αυτή. Δεν μπορούμε να μιλάμε για σύγχρονο σχολείο, το σύγχρονο σχολείο είναι για όλα τα παιδιά. Όλα τα παιδιά δικαιούνται μόρφωση, όλα τα παιδιά δικαιούνται εκπαίδευση, οπότε ένα σύγχρονο σχολείο σέβεται αυτή την αρχή του παγκόσμιου δικαιώματος των παιδιών να πάνε σχολείο. Και, από εκεί και πέρα, οι πολιτισμικές ανισότητες μπορούν να λειτουργήσουν και ως ένα ερέθισμα για ένα ευρύτερο σχολείο.

Παράλληλα, βέβαια, με την εκπαιδευτική δράση, οι διευθυντές υποστήριξαν ότι θερμή ανταπόκριση για τη δημιουργία, αλλά και την ενσωμάτωση τμημάτων υποδοχής

προσφύγων, παρατηρήθηκε και από τους γονείς των Ελλήνων μαθητών. Δημιουργώντας, έτσι, ένα ευρύτερα θερμό κλίμα, για την εξομάλυνση των πολιτισμικών ανισοτήτων, ξεφεύγοντας από τα όρια της εκπαιδευτικής πρακτικής και περνώντας στο επίπεδο της κοινωνικής δράσης, που αποδεικνύει ότι εξελίσσεται και αποδέχεται την αλλαγή.

3.4. Το Εκπαιδευτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική διαχείριση προσφύγων μαθητών

Στον τέταρτο θεματικό άξονα, μέσω της ανάλυσης των απαντήσεων των διευθυντών, κρίθηκε αναγκαία η υποβολή προτάσεων, κατά την άποψη των διευθυντών, για ένταξη, εκπαίδευση και διαχείριση των μαθητών προσφύγων, καθώς επίσης και ποιες λύσεις στα συνυπάρχοντα προβλήματα θα μπορούσαν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες, με την ύπαρξη ή χωρίς την ύπαρξη τάξεων υποδοχής. Σύμφωνα με τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προαπαιτούμενο για την υλοποίηση κάθε νέου προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο θα συνιστά, τόσο η έγκαιρη όσο και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προβλέπεται να συμμετάσχουν σε αυτά. Σχετικά με το μείζον ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, χαρακτηριστικά διατυπώθηκε η άποψη ότι:

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι επιμορφωμένοι, προετοιμασμένοι, να υπάρχουν τα κατάλληλα εγχειρίδια της γλώσσας και όλα τα βοηθήματα τα οποία μπορούν να χρησιμεύσουν στην περίπτωση αυτή.

Μια, ακόμα, βασική προϋπόθεση για την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού πλαισίου και της διαχείρισης των προσφύγων μαθητών, αποτελεί και το ζήτημα της σωστής ενημέρωσης του συλλόγου των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων των μαθητών. Η ενημέρωση των γονέων των μαθητών αφορά και τις δύο πλευρές, δηλαδή και των προσφύγων αλλά και των Ελλήνων κηδεμόνων, όπως χαρακτηριστικά, μάλιστα, επισημάνθηκε:

Πρώτα απ' όλα, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, αυτοί πρέπει να είναι έτοιμοι να αποδεχθούν κάτι τέτοιο και αυτό θέλει πάρα πολλή συζήτηση». Ενώ, εντός του πλαισίου της ενημέρωσης και της επικοινωνίας των εμπλεκόμενων μελών, απαιτείται η «καλή επικοινωνία με τους γονείς και των Ελλήνων μαθητών και τους γονείς των προσφύγων, οι οποίοι θα στέλνουν τα παιδιά τους εδώ πέρα. Πρέπει, εκτός απ' όλα αυτά τα προαπαιτούμενα που θα κάνει το σχολείο, πρέπει να καταλάβουν και οι μαθητές πρόσφυγες ότι θα πρέπει να σεβαστούν τον κανονισμό του σχολείου, τη νομοθεσία και την κουλτούρα του ελληνικού σχολείου. Και μόνο έτσι, με αλληλοσεβασμό, μπορούμε να

προχωρήσουμε. Πιστεύω ότι οι μαθητές του πρωϊνού σχολείου που φοιτούν εδώ μπορούν να εκπαιδευτούν, να καταλάβουν και να μην έχουμε επεισόδια ρατσισμού ή οτιδήποτε άλλο.

Ενώ, αξίζει να σημειωθεί ότι μεγάλο μέρος των διευθυντών υποστήριξε και τόνισε τη σοβαρότητα της απουσίας διερμηνέων και εκπαιδευτικών λειτουργών, που θα μπορούν να τους φέρουν σε άμεση επικοινωνία και συνεννόηση τόσο με τους μαθητές όσο και με τους γονείς των παιδιών:

Να μας δώσουν, μάλλον, έναν άνθρωπο να μιλάει τη γλώσσα τους, είτε είναι Έλληνας αυτός ή ξένος, να μπορούμε να συνεννοηθούμε με τα παιδιά και με τους γονείς των παιδιών αυτών.

Τέλος, πολύτιμη και άκρως σημαντική είναι η συνεργασία και η παρουσία διερμηνέων και ατόμων που μιλούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών, όπως αντίστοιχα και η ύπαρξη πρόσθετου επιστημονικού προσωπικού, όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι θα μπορούν, εφόσον διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να διαχειρίζονται τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, δεδομένου ότι πολλά από αυτά προέρχονται από εμπόλεμες ζώνες ή από χώρες με σοβαρά οικονομικά προβλήματα, και χρειάζονται άμεσα την κατάλληλη συναισθηματική ενίσχυση, ώστε να ξεπεράσουν τα τραύματα του παρελθόντος τους, ακόμη και προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην υπάρχουσα κατάσταση της ενσωμάτωσης και ένταξης στα νέα κοινωνικά πρότυπα/δεδομένα.

4. Συζήτηση

Μέσα από την παρούσα μελέτη, επετεύχθη η καταγραφή των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συγκριτικά με την εμπειρία τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις μεθόδους της εκπαιδευτικής πρακτικής που ακολουθούν ή που ασπάζονται. Οι απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διατυπώθηκαν μέσω της ποιοτικής έρευνας και της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου καταγράφηκαν άμεσα τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής τους εμπειρία, σχετικά με το μείζον ζήτημα της ένταξης και της ενσωμάτωσης των προσφυγοπαίδων στο ελληνικό ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες-συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίες ηχογραφήθηκαν, με φυσική παρουσία του ερευνητή,

σχετικά με τις απόψεις τους περί της υλοποίησης του προγράμματος υποδοχής και ένταξης των προσφυγοπαίδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκφράζοντας, παράλληλα, τις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, σε ενεργητικό και ειδικευμένο προσωπικό, καθώς και σε λοιπές υλικοτεχνικές υποδομές, οι οποίες θα πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα. Οι απόψεις που συγκεντρώθηκαν ασφαλώς και ήταν ποικίλες, αποδεικνύοντας ότι τα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως των υποδομών του, παρεμποδίζουν, σε μεγάλο βαθμό, την ομαλή ένταξη και αφομοίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία, των προσφύγων μαθητών.

Η ανάπτυξη των ανώτερων θεματικών αξόνων, βάσει των οποίων τέθηκαν και τα κύρια ερωτήματα της έρευνας, οδήγησαν στο ευρύτερο συμπέρασμα της μεγάλης αναγκαιότητας που δημιουργείται-ανάγεται, για την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου στο εκπαιδευτικό αυτό έργο που πραγματοποιείται ή που επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί από τις ηγετικές και λοιπές εκπαιδευτικές δυνάμεις. Η ενίσχυση της προσπάθειας ένταξης-υποδοχής και αποδοχής των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί ένα συλλογικό έργο, το οποίο δεν απαιτεί μόνο την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, των γονέων και της κρατικής μέριμνας για την ενίσχυση των υποδομών και των οικονομικών πόρων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προκειμένου να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι αντίστοιχες τάξεις και τμήματα εκπαιδευτικής ένταξης.

Βιβλιογραφία

- Ahad, A., & Benton, M. (2018). *MAINSTREAMING. How Europe's education systems can boost migrant inclusion*. Migration Policy Institute Europe. Available on: https://www.boschstiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/201808/Mainstreaming2.0_How_Europes_Education_Systems_Can_Boost_Migrant_Inclusion.pdf.
- European Commission (2016). *Action Plan on the integration of third country nationals*. (COM (2016) 377 Final. Brussels. Available on: <https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/.pdf>.
- Griva, E., & Panitsides, E. (2013). Immigration and education: Policy and practices for integration and inclusion in the Greek context. In J. Ho (Eds.), *Immigrants, acculturation, socioeconomic challenges and cultural psychology* (pp.265-279). New York: Nova Science Publishers.

- Griva, E., Chostelidou, D., & Papadopoulou, F. (2021). Formal education for refugee children: Recording the teachers' experience from reception classes. In M. Mathaioudakis, E. Griva & M. Moumtzi (Eds.), *Migration and Language Education* (pp. 154-175). Cambridge Scholars.
- Κιρουροπούλου, Ε. (2019). Primary school teachers' perceptions about refugee children inclusion in Greek schools: Are teachers prepared? *Sino-US English Teaching*, 16(6), 240-248.
- Κουτσώνη, Ι. (2018). *Η διαδικασία σχολικής ένταξης προσφύγων μαθητών στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Καρδίτσας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Διαθέσιμη στον δικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39228>.
- OECD (2019). Refugee Education: Integration models and practices in OECD Countries. *OECD, Working Papers*, 203.
- Τζατζάκη, Κ., & Γρίβα, Ε. (2018). Οι απόψεις των δασκάλων δημοτικών σχολείων στην Καρδίτσα σχετικά με την εκπαιδευτική διαχείριση των παιδιών προσφύγων στα δημοτικά σχολεία. Στα *Πρακτικά 25^{ου} συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και Ελληνική ως Γ2/ΞΓ*. (22-23 Ιουνίου). Πάτρα.
- Whiteman, R. (2005). Welcoming the stranger: a qualitative analysis of teacher's views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational studies*, 31, 375-391.

Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε πρόσφυγες μαθητές στις Τάξεις Υποδοχής: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών

Δώρα Χοστελίδου

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
chostelidou@yahoo.com & chostelidou.theodora@ac.eap.gr

Abstract

Exploring the views of teachers on teaching Greek as L2 to refugee students in Reception Classes (RC) is considered important for the students' integration in the host country as an increasing number of them attend classes in the state school sector. The research was carried out with the participation of 42 teachers employed in RC in secondary education, through individual semi-structured interviews that were qualitatively analyzed. In particular, it aimed to investigate the operating framework of RC in secondary education, to explore the factors which influence the teaching and learning process of Greek as L2 to students with a refugee background, to record the roles and the readiness of RC teachers operating in RC, as well as their suggestions. The results present the academic and professional background of the teachers, highlight their efforts to meet the language learning needs of refugee students through the use of appropriate teaching materials, and reveal the difficulties RC teachers face. They also outline the teachers' perceptions of their language teaching practices, which, in several cases, are considered satisfactory in terms of their effectiveness while confirming the need for teachers to strengthen their intercultural competence. Finally, proposals for improvements are made for teaching Greek as L2 in RC with the aim of supporting teachers.

Keywords: Refugee students, reception classes, Greek as L2.

Περίληψη

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε πρόσφυγες μαθητές σε Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) είναι αναγκαία, λόγω της σημασίας της ελληνικής γλώσσας για την ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών που έχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στην χώρα-υποδοχής και στην ελληνική κοινωνία καθώς ολοένα αυξανόμενος αριθμός προσφύγων μαθητών παρακολουθούν μαθήματα στις τάξεις αυτές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή 42 εκπαιδευτικών ΤΥ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσα από ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις που αναλύθηκαν ποιοτικά. Ειδικότερα, στοχεύει στη διερεύνηση του πλαισίου λειτουργίας των ΤΥ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών, στην καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στις ΤΥ, αλλά και στη διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν το γνωστικό και εμπειρικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, αναδεικνύουν τις προσπάθειές τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες και το επίπεδο γλωσσομάθειας των προσφύγων μαθητών, μέσα από τη χρήση κατάλληλου διδακτικού υλικού, και υπογραμμίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους. Ακόμη, σκιαγραφούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν στην γλωσσική διδασκαλία, οι οποίες, σε αρκετές περιπτώσεις, χαρακτηρίζονται ικανοποιητικές, ως προς την αποτελεσματικότητά τους, ενώ επιβεβαιώνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ενδυνάμωση της

διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας. Τέλος, γίνονται προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 στις Τάξεις Υποδοχής, με στόχο την στήριξη των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Πρόσφυγες μαθητές, τάξεις υποδοχής, ελληνική ως Γ2.

1. Εισαγωγή

Η Ελλάδα αποτέλεσε τα τελευταία χρόνια βασική πύλη εισόδου προς την Ευρώπη τεράστιων προσφυγικών ροών που λόγω της πολιτικής των κλειστών συνόρων είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή σύνθεσης των μαθητικών τάξεων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ο μαθητικός αυτός πληθυσμός στην μεγάλη πλειοψηφία του είναι αναλφάβητος ή διαθέτει ελάχιστες γνώσεις καθώς λόγω του πολέμου και των συνθηκών στην χώρα προέλευσης του δεν είχε πρόσβαση σε οποιαδήποτε μορφή τυπικής εκπαίδευσης. Αναγνωρίζοντας την μόρφωση ως αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου και βασικό πυλώνα για την πορεία της ζωής του, η συμμετοχή των προσφύγων μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης οφείλει να ακολουθεί τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία, μαζί με τους γηγενείς μαθητές (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008) με στόχο την κοινωνικοποίησή τους και την ομαλή ψυχική και νοητική τους ανάπτυξη (Shim, 2012).

Στο πλαίσιο της προσπάθειας εξάλειψης των ανισοτήτων, της έλλειψης ίσων ευκαιριών και της ένταξης για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο που αδυνατούν να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς δεν γνωρίζουν επαρκώς ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα κρίθηκε αναγκαίο να υπάρξουν εκπαιδευτικές δομές για υποστήριξη και διδασκαλία μέσω του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)Υ.Α. αριθμ. 169735/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3727/Β/23.10.2017).

Ο θεσμός αυτός αν και δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, φαίνεται ότι παρά τα θεσμικά και λειτουργικά ζητήματα που έχουν ανακύψει (Human Rights Watch, 2018), έχει κατορθώσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες των προσφύγων μαθητών κυρίως λόγω της φιλότιμης και συνεχούς προσπάθειας των συχνά άπειρων αναπληρωτών εκπαιδευτικών πλήρους ή μειωμένου ωραρίου που έχουν στελεχώσει τις ΤΥ (Tsaliki, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι η αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών των προσφύγων μαθητών αποτελεί βασική παράμετρο στον σχεδιασμό της κατάλληλης εκπαιδευτικής και

γλωσσικής υποστήριξης τους στις ΤΥ (Griva, Chostelidou & Padopoulou, 2021· Taylor & Sidhu, 2012).

Η δημιουργία των ΤΥ αποτέλεσε την απάντηση στην πολυεθνικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, εγείροντας ανάγκη για εφαρμογή των πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Catarei & Fiorucci, 2016). Σύμφωνα με έκθεση της UNESCO (2019), η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί αναθεωρώντας το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών της παρεχόμενης εκπαίδευσης και υιοθετώντας εκπαιδευτικά μοντέλα ένταξης, που να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία και να συμβάλουν στην διαχείριση της ετερότητας. Διαμορφώνει ένα πλαίσιο που επιτρέπει και προωθεί ένα κλίμα συνεργασίας, κατανόησης, και αμοιβαίας αποδοχής μεταξύ των ατόμων, που οι ρόλοι και οι συμπεριφορές τους καθορίζονται από την κεφαλαιοποίηση και αξιοποίηση της πολιτιστικής «διαφοράς» (Barrett, Huber & Reynolds, 2014). Ακόμη στοχεύει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Gorski, 2008) μέσα από την αλληλεπίδραση ατόμων από διαφορετικό εθνικό, γλωσσικό, και πολιτισμικό υπόβαθρο και την προώθηση της επικοινωνίας και του διαλόγου (Gundara & Portera, 2008).

2. Η έρευνα

2.1. Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε πρόσφυγες μαθητές σε ΤΥ-ZEΠ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα στοχεύει:

- στη διερεύνηση του πλαισίου της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 στις ΤΥ,
- στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών,
- στην καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στις ΤΥ και
- στη διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων.

2.2. Η ίδρυση και λειτουργία ΤΥ

Η ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. ΖΕΠ (Τάξεις Υποδοχής-Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας αποφασίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), στο πλαίσιο

των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και έχει ως βασική αρχή την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλο το μαθητικό πληθυσμό (Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 163 Α, άρθ. 26, παρ. 1α και 1β). Πρόκειται για συγχρηματοδοτούμενο έργο από την Ευρωπαϊκή Ένωση-Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και αποσκοπεί μεταξύ άλλων στην εκπαίδευση και στην ομαλή προσαρμογή των προσφύγων μαθητών.

Ειδικότερα το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους (I & II) που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

Στις Τ.Υ.Ι ΖΕΠ η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης ενός (1) επιπλέον έτους. Αφορά μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Πρόκειται για ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης διάρκειας 15 ωρών ενώ παράλληλα οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως: Μαθηματικά, Φυσική Αγωγή, Μουσική, Πληροφορική και Ξένη Γλώσσα σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων (ΣΔ), σε συνεργασία με τον οικείο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ).

Στις Τ.Υ.ΙΙ ΖΕΠ η φοίτηση διαρκεί έως 2 διδακτικά έτη και σε εξαιρετικές περιπτώσεις έως 3 έτη, σύμφωνα με απόφαση του ΣΔ, σε συνεργασία με τον ΣΕΕ. Αφορά σε μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Προσφέρει υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία, είτε εκτός κανονικής τάξης.

2.3. Το δείγμα

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο ως τον Μάρτιο του 2021 συμμετείχαν 42 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, κλάδου ΠΕ02, φιλόλογοι σε ΓΥ στην Βόρεια Ελλάδα. Η επιλογή τους έγινε σκόπιμα και όχι τυχαία, γιατί θεωρούνται ότι έχουν τη γνώση, τα χαρακτηριστικά, και τη θέληση να εισφέρουν ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις, για το λόγο αυτό χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας (Huberman & Miles, 1998). Σχετικά με το φύλο τους, 33 είναι γυναίκες ενώ 9 είναι άνδρες. Στην πλειοψηφία τους κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (18), στη διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας (8), και σε άλλο πεδίο (10). Επιπλέον, 21 από τους συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Κέντρων Δια Βίου Μάθησης

(ΚΕΔΙΒΙΜ) Ελληνικών Πανεπιστημίων στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, και 15 στη διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας ως Γ2. Για την πλειοψηφία, 28, ήταν η πρώτη χρονιά διδασκαλίας σε ΤΥ, 14 εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία ως τρία έτη, ενώ 5 από αυτούς είχαν προηγούμενη εμπειρία σε ΔΥΕΠ.

2.4. Το εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των στόχων της έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε, μέσω τηλεφωνικών συνεντεύξεων, λόγω των συνθηκών και των περιορισμών που επέφερε η πανδημία Covid-19. Πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων, εξασφαλίστηκε η έγγραφη συναίνεση των συμμετεχόντων, τους δόθηκαν διαβεβαιώσεις για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, και ενημερώθηκαν για το πρωτόκολλο συνέντευξης και τον σκοπό της έρευνας. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 50 λεπτά ενώ σε κάποιες περιπτώσεις έφτασε τη μια ώρα.

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση, μια τριεπίπεδη ανάλυση, όπου ακολουθείται επαγωγική προσέγγιση (Γρίβα & Στάμου, 2014). Η διαδικασία που ακολουθείται αφορά: α) Αναγωγή των δεδομένων, β) Έκθεση των δεδομένων, γ) Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό τα δεδομένα που προέκυψαν καταγράφηκαν, κωδικοποιήθηκαν, και αναλύθηκαν ποιοτικά σύμφωνα με την μέθοδο των Miles και Huberman (1994). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε ανά θεματικό άξονα με έναν συγκεντρωτικό πίνακα στον οποίο αποτυπώθηκαν τα αποτελέσματα κάθε κατηγορίας με τους κωδικούς και τη συχνότητα αναφοράς.

3. Αποτελέσματα

3.1. Το πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 στις ΤΥ

Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 1) αποτυπώνει το πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2 στις ΤΥ. Σύμφωνα με τις απαντήσεις της μεγάλης πλειοψηφίας των συμμετεχόντων, πρωταρχικό στόχο του γλωσσικού μαθήματος αποτέλεσε η απόκτηση ικανοποιητικού επιπέδου ελληνομάθειας «οι μαθητές δεν έχουν καθόλου ή ελάχιστη γνώση ελληνικών,... λίγες λέξεις στις περισσότερες περιπτώσεις και το σημαντικό είναι

ότι παρά τις πολλές δυσκολίες σταδιακά μαθαίνουν να καταλαβαίνουν τη γλώσσα και να επικοινωνούν... αν όχι όλοι οι περισσότεροι...».

Απώτερος στόχος της καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας αποτελεί η βελτίωση της σχολικής επίδοσης «μόνο αν μιλούν και γράφουν οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στην τυπική εκπαίδευση και να έχουν ικανοποιητική επίδοση», η ένταξη στην τυπική τάξη και η συνεκπαίδευση «...εξηγώ στα παιδιά ότι μαθαίνοντας καλά ελληνικά θα μπορέσουν να βρεθούν στις σχολικές αίθουσες με τα άλλα παιδιά και να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση τους...» αλλά και την ένταξη στην ελληνική κοινωνία.

Η αποτίμηση της παρακολούθησης των ΤΥ και η υλοποίηση των στόχων χαρακτηρίζεται ικανοποιητική για την πλειοψηφία των μαθητών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς «...δυσκολεύτηκα πολύ, δεν είχα προηγούμενη εμπειρία στο σχολείο,... η διδασκαλία σε πρόσφυγες μαθητές ήταν κάτι που δεν ήμουν προετοιμασμένη αλλά η εξέλιξη των μαθητών μου στη γλώσσα μου έδινε δύναμη να συνεχίσω να προσπαθώ». Δεν έλλειψε ωστόσο η αναφορά στους απρόθυμους μαθητές που δεν μπορούσαν να επωφεληθούν σε σημαντικό βαθμό «...υπήρχαν τόσα ζητήματα που έπρεπε να διαχειριστώ, κάποιο μαθητές ήταν αδιάφοροι, αρνούταν να μάθουν ελληνικά, έλεγαν ότι θα φύγουν σύντομα, συνεπώς δεν έκαναν πρόοδο... είχαν μόνο φυσική παρουσία στην τάξη».

Όσον αφορά το υλικό που χρησιμοποίησαν στις ΤΥ, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν την ασφαλή επιλογή του ενός εγχειριδίου αλλά και υλικού από προτεινόμενα βιβλία και το διαδίκτυο «λόγω έλλειψης χρόνου» και «έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας στον σχεδιασμό υλικού...δεν αποφάσισα να πειραματιστώ, άλλωστε υπάρχει άφθονο διαθέσιμο υλικό». Μόνο το ένα πέμπτο δημιούργησε υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών «προσπάθησα να συνδυάσω το υλικό που δημιούργησα ειδικά για τους μαθητές μου με το διαθέσιμο υλικό για να τους βοηθήσω», αλλά το ένα τρίτο προχώρησε στον σχεδιασμό υλικού αν και «ήταν τόσο πολλές οι ανάγκες που δεν ήξερα από που να αρχίσω και τι να προτάξω...τελικά αποφάσισα να φτιάχνω φύλλα εργασίας για κάποια από τα μαθήματα».

Οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν μια ποικιλία μεθόδων και τεχνικών «προσπαθούσα να χρησιμοποιήσω διαφορετικές μεθόδους για να κινητοποιήσω τους μαθητές μου και να τους διευκολύνω», «προσπάθησα να επιλέγω διαφορετικές τεχνικές ανάλογα με την θεματολογία και τους στόχους του μαθήματος για

να κινητοποιώ τους μαθητές μου», «ήταν αναγκαίο να βρω διάφορες τεχνικές για να βοηθήσω τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να πετύχω τους στόχους μου», «βασίστηκα κυρίως στην διαφοροποιημένη διδασκαλία λόγω του μικτού επιπέδου των μαθητών μου». Στην πλειοψηφία τους αναγνώρισαν ωστόσο την χρήση της Αγγλικής γλώσσας ως γλώσσα διαμεσολάβησης «χωρίς τα Αγγλικά δεν ξέρω πως θα μπορούσα να συνεννοηθώ... αν και δεν γνώριζαν όλοι την γλώσσα, μπορούσαν να επικοινωνήσουν για τα βασικά καθώς είχαν κάνει μαθήματα σε δομές». Τέλος, φαίνεται να συμφωνούν στις μεγάλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές στην ελληνική γλώσσα όσον αφορά «τα συστήματα και τις λειτουργίες της γλώσσας, τις γλωσσικές δεξιότητες, το λεξιλόγιο και τη γραμματική».

Πίνακας 1. Κατηγορίες και κωδικοί για την θεματική
«Το πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 στις ΤΥ»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Το πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 στις ΤΥ		
Στόχοι Γλωσσικού Μαθήματος	ΙΚΕΠΕΛ=Ικανοποιητικό επίπεδο ελληνομάθειας	38
	ΒΕΛΕΠΙΧΡΕΛΛ=Βελτίωση της σχολικής επίδοσης	22
	ΕΝΤΣΧΟΠΕΡ=Ένταξη στην ελληνική κοινωνία	25
	ΣΥΝΜΕΛ=Συνεκπαίδευση στο άμεσο μέλλον	22
Υλοποίηση των στόχων	ΙΚΑΒΑΘΠΛΕ=Σε ικανοποιητικό βαθμό για την πλειοψηφία των μαθητών	22
	ΕΠΑΕΜΠΕΝΕ=Επαρκής για όσους μαθητές εμπλέκονται ενεργά	19
	ΑΝΕΑΠΡΟΜΑ=Ανεπαρκής στην περίπτωση «απρόθυμων» μαθητών	38
Υλικό	ΓΕΙΑ1Α2=Γειά σας Α1 / Α2	37
	ΥΛΠΡΟΒΙΝ=Υλικό από προτεινόμενα βιβλία	35
	ΕΤΥΛΔΙΑ=Έτοιμο υλικό από το διαδίκτυο	29
	ΥΛΣΧΕΕΚΠ=Υλικό σχεδιασμένο από τον εκπαιδευτικό	14
	ΔΙΑΥΛΙΑΝΑ=Ειδικά διαμορφωμένο υλικό με βάση τις ανάγκες των προσφύγων μαθητών	8
Μέθοδοι	ΕΠΠΠΡΟ=Επικοινωνιακή προσέγγιση	29
	ΒΙΩΜΑΘ=Βιωματική μάθηση	25
	ΔΙΑΓΛΠΕΡ=Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο	7
	ΔΙΑΣΤΡΜΑ=Διδασκαλία βασισμένη σε στρατηγικές μάθησης	9

	ΣΥΝΔΙΑΜΕΘ=Συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων	30
Τεχνικές	ΣΕΝΚΑΘΖΩ=Σενάρια από την καθημερινή ζωή	24
	ΕΡΓΟΜΑ=Εργασία σε ομάδες	22
	ΠΑΙΡΟΛ=Παιχνίδια ρόλων	21
	ΠΑΙΧΡΗΓΛ=Παιχνίδια για χρήση της γλώσσας	19
	ΠΑΔΙΕΠ=Παντομίμα για διευκόλυνση επικοινωνίας	29
	ΑΓΓΛΔΙΑ=Αγγλικά ως γλώσσα διαμεσολάβησης	35
	ΧΡΗΜΗΓΛΑ=Χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών μεταξύ τους για αλληλοβοήθεια	29
	ΔΙΑΛΕΞ=Διαδικτυακά λεξικά	30
	ΟΠΥΛΙΥΠΟ=Οπτικοακουστικό υλικό όταν υπάρχει η υλικοτεχνική υποδομή	27
	ΑΠΕΙΛΕΞΕΙΚ=Απεικόνιση λεξιλογίου σε εικόνες	33
	ΑΝΑΚΑΝΓΡΑ=Αναφορά σε κανόνες Γραμματικής	29
	ΠΑΡΔΗΜΑΚΑ=Παραδείγματα με στόχο να δημιουργήσει ο μαθητής τον κανόνα	17
	ΔΙΑΔΙΔ=Διαφοροποιημένη διδασκαλία λόγω ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού	27
Δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στην Ελληνική ως Γλ2	ΦΩΝΣΥΣ=Φωνολογικό σύστημα γλώσσας	30
	ΜΟΡΣΥΣΓΛΩ=Μορφολογικό σύστημα γλώσσας	33
	ΣΥΝΣΥΓΛΩ=Συντακτικό σύστημα γλώσσας	35
	ΛΕΞ=Λεξιλόγιο	33
	ΓΡΑΜ=Γραμματική	36
	ΚΑΤΓΡΑΛΟΓ=Κατανόηση γραπτού λόγου	29
	ΚΑΤΠΡΟΛΟΓ=Κατανόηση προφορικού λόγου	30
	ΠΑΡΠΡΟΛΟΓ=Παραγωγή προφορικού λόγου	33
	ΠΑΡΓΡΑΛΟΓ=Παραγωγή γραπτού λόγου	39

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων

Στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων προτάχθηκαν μια σειρά από οργανωτικά ζητήματα (Πίνακας 2). Η συχνότερη αναφορά έγινε στην ελλιπή στελέχωση των ΤΥ, στην καθυστερημένη έναρξη των μαθημάτων σε πολλές ΤΥ, και στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Ειδικότερα αναφέρθηκε «προσλήφθηκα τον Δεκέμβριο και οι μαθητές μέχρι τότε δεν έρχονταν στο σχολείο... τους πήρε πάνω από δύο μήνες να προσαρμοστούν και να μπορούν να παραμείνουν στα θρανία τους...δεν υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο στην αίθουσα αυτή και όλος ο εξοπλισμός είναι παλιός και αρκετά δυσλειτουργικός». Επίσης, καταγράφηκε «έλλειψη εξειδίκευσης στην

διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε πληθυσμούς με προσφυγικό υπόβαθρο». Οι μαθητές απουσιάζουν χωρίς σοβαρό λόγο ενώ λόγω των μετακινήσεων πληθυσμών υπάρχει διαρροή φοίτησης, «σε πολλές περιπτώσεις τα μεγαλύτερα παιδιά αναγκάζονται να μείνουν στο σπίτι για να προσέξουν τα μικρότερα όταν οι γονείς λείπουν για κάποιο λόγο... σε άλλες δεν έρχονται στο σχολείο γιατί κοιμήθηκαν... συχνά οι οικογένειες μετακινούνται σε άλλη ελληνική πόλη ή και σε άλλη χώρα και αλλάζει η σύνθεση των τάξεων».

Οι εκπαιδευτικοί ΤΥ επισήμαναν τα χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης όπως την ετερογένεια των μαθητών στις ΤΥ, «οι μαθητές μου έχουν διαφορετική ηλικία και διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο στα ελληνικά, άλλοι γνωρίζουν βασικά την μητρική τους γλώσσα, ενώ άλλοι όχι, αρκετοί γνωρίζουν μέτρια Αγγλικά ενώ άλλοι μόνο τα βασικά... δεν είναι εύκολο να οργανώσω τα μαθήματα ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά όλοι οι μαθητές». Η επιθυμία τους να μάθουν την Ελληνική γλώσσα και οι προσδοκίες τους να φύγουν στο εξωτερικό ή να παραμείνουν στην χώρα αναπόφευκτα επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μάθησης καθώς «κάποιοι μαθητές δεν επιθυμούν να εμπλακούν στο μάθημα, δεν θέλουν να μάθουν την γλώσσα, είναι απρόθυμοι σε ότι τους δίνω να κάνουν... ονειρεύονται πότε θα φύγουν από τη χώρα... είναι πέρασμα για αυτούς». Άλλοι πάλι νιώθουν ανασφάλεια λόγω έλλειψης προηγούμενων εμπειριών «νιώθουν ότι δεν θα τα κατάφεραν να μάθουν την γλώσσα,.. δεν ξέρουν τι να κάνουν, και δηλώνουν ότι τα ελληνικά είναι πολύ δύσκολα για αυτούς». Κάποιοι μαθητές ωστόσο αναγνωρίζουν τη σημασία της ελληνικής γλώσσας για ένταξη στο σχολικό περιβάλλον και την ελληνική κοινωνία και για το λόγο αυτό «καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια να ανταποκριθούν στο μάθημα... ενδιαφέρονται να ενταχθούν στο σχολείο και στην κοινωνία... η γλώσσα είναι σημαντική, είναι το διαβατήριο τους».

Ο ρόλος της οικογένειας χαρακτηρίστηκε καταλυτικός στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν «γονείς που συνειδητοποίησαν ότι θα παραμείνουν για πολύ καιρό ή και χρόνια στην Ελλάδα λόγω των κλειστών συνόρων ήταν περισσότερο θετικοί στην φοίτηση των παιδιών τους στις ΤΥ σε καθημερινή βάση, και τα ενθάρρυναν να μάθουν την γλώσσα», «... υπήρχαν αρκετές περιπτώσεις γονέων που είχαν ενεργή συμμετοχή στην μελέτη των παιδιών τους παρά τις δυσκολίες που και οι ίδιοι αντιμετώπιζαν», «αυτό που σίγουρα έκανε την διαφορά ήταν η στάση της

οικογένειας, το ενδιαφέρον για την μόρφωση του παιδιού και η ενθάρρυνση να μελετά καθημερινά... στις περιπτώσεις αυτές έγιναν μικρά θαύματα».

Πίνακας 2. Κατηγορίες και κωδικοί για την θεματική
«Παράγοντες που επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Παράγοντες που επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων		
Οργανωτικά ζητήματα	ΕΛΛΣΤΕΤΥ=Ελλιπής στελέχωση ΤΥ/ ΖΕΠ	40
	ΚΑΘΕΝΑΜΑΘ=Καθυστέρηση στην έναρξη των μαθημάτων	38
	ΕΛΛΚΑΤΥΛΥ=Έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής	38
	ΕΛΕΞΕΙΔΙΔΕΛΛ=Έλλειψη εξειδίκευσης στην διδασκαλία της ελληνικής σε πληθυσμούς με προσφυγικό υπόβαθρο	28
	ΜΕΤΠΛΗ=Μετακινήσεις πληθυσμών – έλλειψη συνέχειας στα μαθήματα	32
	ΕΛΛΦΟΙΤΑΠ=Ελλιπής φοίτηση-απουσίες	35
Χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών που επηρεάζουν την διαδικασία μάθησης	ΕΤΗΛΓΛ=Ετερογένεια ως προς ηλικία και γλώσσα	42
	ΕΛΕΠΙΜΑΘΕ=Έλλειψη επιθυμίας να μάθουν την ελληνικής γλώσσας	28
	ΕΠΕΝΤΚΟΙ=Επιθυμία για ένταξη στην κοινωνία	15
	ΕΛΠΡΟΕΜΠ= Έλλειψη προηγούμενων εμπειριών παρακολούθησης μαθημάτων	18
Ο ρόλος της οικογένειας στην επίτευξη των στόχων	ΠΑΡΕΛΛΚΛΣΥ=Η παραμονή στην Ελλάδα λόγω κλειστών συνόρων	32
	ΕΝΔΜΟΡΠΑΙ=Ενδιαφέρον για την μόρφωση του παιδιού	23
	ΕΜΠΓΟΝΜΕΔ=Εμπλοκή του γονέα στην μελέτη του παιδιού παρά τις δυσκολίες	28
	ΥΠΓΟΡΟΔΟΑΠ=Απουσία γονικού ρόλου στις δομές για τα ασυνόδευτα προσφυγόπουλα	19

3.3. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις ΤΥ

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 3) παρουσιάζονται οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στις ΤΥ και ο βαθμός της διαπολιτισμικής ετοιμότητας τους.

Όπως προκύπτει, αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα του ρόλου τους που διαφοροποιείται από τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τυπική τάξη «...ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει νέες διαστάσεις καθώς χρειάζεται να ανταποκριθεί σε μια συνθήκη που δεν έχει στοιχεία κανονικότητας, ... μαθητές που έχουν βιώσει τον πόλεμο και την προσφυγιά, ασυνόδετοι ανήλικοι πρόσφυγες με τραυματικές εμπειρίες». Αναγνωρίζουν την ανάγκη ένταξης των παιδιών «... προκύπτει η ανάγκη για εμπιστοσύνη και επικοινωνία... και η ανάγκη να βοηθηθούν τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν και να συνυπάρξουν στο σχολικό περιβάλλον», και υπογραμμίζουν πως λειτούργησαν για τα ασυνόδευτα προσφυγόπουλα «.. δεν ήταν προσωπική μου επιλογή... επιλογή ανάγκης θα την χαρακτήριζα...χρειάστηκε να καταβάλλω πολύ προσωπική προσπάθεια για να ανταπεξέλθω στο εκπαιδευτικό έργο, δεν υπάρχει καμία σύγκριση με προηγούμενες εμπειρίες μου σε σχολική τάξη... έγινα σύμβουλος για αυτά τα παιδιά, και οικογένεια για τα ασυνόδευτα προσφυγόπουλα προσπαθώντας παράλληλα να θέσω ρεαλιστικούς στόχους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την ομαλή κοινωνική προσαρμογή τους».

Αναφερόμενοι στην διαπολιτισμική ετοιμότητα τους, ενώ οι μισοί από τους συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των προσφύγων μαθητών, πολύ λίγοι ουσιαστικά προβαίνουν στην αξιοποίηση του κεφαλαίου αυτού και την διασύνδεσή του με την θεματολογία στο πλαίσιο του μαθήματος παραγνωρίζοντας το ρόλο τους στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών. «...προσπαθώ να δείξω στους μαθητές ότι δεχόμαστε τον πολιτισμό τους, τις ρίζες τους, και να τους βοηθήσω να δουν και αυτοί θετικά την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, ... να ενταχτούν στην σχολική ζωή και την κοινωνία, να ζήσουν αρμονικά...», «δεν γνωρίζω αρκετά για την κουλτούρα τους, το εκπαιδευτικό υλικό δεν βοηθάει... και η γλώσσα τους είναι διαφορετική από τη δική, ... δεν έχω καταφέρει να την εντάξω στο μάθημα, γνωρίζω ελάχιστες λέξεις».

Πίνακας 3. Κατηγορίες και κωδικοί για την θεματική
«Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών στις ΤΥ»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤ Α
Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών στις ΤΥ		
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις ΤΥ/ΖΕΠ	ΠΟΔΙΤΥΤΑ=Πολυδιάστατος διαφοροποιείται από την τυπική τάξη	32
	ΠΑΡΨΥΧΥΠ=Παρέχει ψυχολογική υποστήριξη	29

	ΜΕΤΓΝΕΝΜΑ=Μεταδίδει γνώσεις & ενθαρρύνει την μάθηση	26
	ΣΧΕΜΠΙΑΣΠΡΟ=Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης ειδικά με ασυνόδευτα προσφυγόπουλα	18
	ΣΥΝΣΧΟΠΕΡ=Προάγει την συνύπαρξη στο σχολικό περιβάλλον	22
Διαπολιτισμική Ετοιμότητα Εκπαιδευτικού	ΠΡΟΑΛΛΧΩΚΟ=Προώθηση αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών από διαφορετικές χώρες & κουλτούρες	14
	ΑΝΣΕΚΟΥΧΩ=Αναγνώριση και σεβασμός της κουλτούρας της χώρας των προσφύγων μαθητών	23
	ΔΙΑΚΟΥΘΕΜΑ=Διασύνδεση της κουλτούρας των μαθητών με την θεματολογία του μαθήματος	12
	ΣΕΜΗΓΛΜΑ=Σεβασμός στη μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών	27
	ΕΝΑΝΜΗΓΛ=Ενθάρρυνση αναφορών στη μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών	17
	ΑΞΠΟΧΩ=Αξιοποίηση των πολιτισμών των χωρών προέλευσης στην τάξη	8
	ΧΡΗΒΑΛΕΦΡΑ=Χρήση βασικών λέξεων & φράσεων των γλωσσών των προσφύγων μαθητών	10

3.4. Προτάσεις εκπαιδευτικών ΤΥ για στελέχωση ΤΥ & επιμόρφωση

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) αποτυπώνονται οι βελτιωτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών για την στελέχωση των ΤΥ αλλά και την παροχή επιμόρφωσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ζητούν στελέχωση των ΤΥ σε μόνιμη και όχι ετήσια βάση «είναι σημαντικό να είναι μόνιμοι οι εκπαιδευτικοί στις ΤΥ, μόνο έτσι μπορεί να κεφαλαιοποιηθεί η εμπειρία που αποκτούμε κάθε χρόνο... κάτι τέτοιο είναι ασφαλώς προς όφελος των μαθητών που φοιτούν στις τάξεις αυτές». Επίσης, ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη να γίνονται οι προσλήψεις τον Σεπτέμβριο και τα μαθήματα να ξεκινούν για όλους τους πρόσφυγες μαθητές με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. «Είναι τόσο δύσκολο να έχουν κανονικότητα οι μαθητές αυτοί χωρίς την παρακολούθηση των ΤΥ... είναι αδύνατον να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της κανονικής τάξης χωρίς επαρκή γνώση της Ελληνικής Γλώσσας... μερικοί γνωρίζουν μόνο λίγες λέξεις ή φράσεις... εγώ φέτος ξεκίνησα να δουλεύω τον Δεκέμβριο». Ακόμη ένας σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων δηλώνουν την ανάγκη να είναι τα

αυξημένα προσόντα όπως μεταπτυχιακά ή πιστοποιημένα σεμινάρια στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ή την διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, προϋπόθεση πρόσληψης στις ΤΥ προκειμένου οι εμπλεκόμενοι «να μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις των ΤΥ».

Σχετικά με την ανάγκη τους για επιμόρφωση σχεδόν όλοι προτάσσουν την παροχή μιας εντατικής επιμόρφωσης πριν από την ανάληψη υπηρεσίας στις ΤΥ καθώς «είναι μια νέα συνθήκη η διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, όσο έμπειρος και να είναι κάποιος φιλόλογος σε φροντιστηριακά μαθήματα... οι πρόσφυγες μαθητές είναι έχουν άλλες ανάγκες, άλλη κουλτούρα, κάποιος δεν έχουν πάει σχολείο για χρόνια... χρειαζόμαστε ουσιαστική υποστήριξη και καθοδήγηση». Επιπλέον, περίπου τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων διατυπώνουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμική τους ετοιμότητας «... παρακολούθησα μια επιμόρφωση όταν προσλήφθηκα... ξεκίνησε αρκετά αργότερα... μου έδωσε κάποιες γνώσεις αλλά δεν με βοήθησε επαρκώς σε αυτό το πεδίο» αλλά και σε «μελέτες περίπτωσης».

Τέλος, κάνουν τις προτάσεις τους για τους στόχους που επιθυμούν να έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ. Υπογραμμίζεται ότι η εστίαση στην πράξη παραμένει το ζητούμενο για την μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων «θέλω να μάθω με πρακτικό τρόπο πως να διαχειρίζομαι το υλικό, να το προσαρμόζω... να το κάνω προσβάσιμο στους μαθητές μου... δεν χρειάζομαι άλλη θεωρία για το τι πρέπει να κάνω αλλά πως να το κάνω».

Πίνακας 4. Κατηγορίες και κωδικοί για την θεματική
«Προτάσεις εκπαιδευτικών ΤΥ για στελέχωση ΤΥ & επιμόρφωση»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Προτάσεις εκπαιδευτικών ΤΥ για στελέχωση ΤΥ & επιμόρφωση		
Στελέχωση ΤΥ/ΖΕΠ	ΚΡΙΠΡΟΜΔΙΕΚ=Κριτήριο πρόσληψης μεταπτυχιακό στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση	23
	ΠΡΟΠΙΣΣΕΔΙΕΚ=Προϋπόθεση πιστοποιημένο σεμινάριο στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	27
	ΚΡΙΠΡΟΕΛΓ=Κριτήριο πρόσληψης μεταπτυχιακό στην Ελληνική ως Γ2	28
	ΠΡΟΠΙΣΣΕΕΛ=Προϋπόθεση πιστοποιημένο σεμινάριο στην Ελληνική ως Γ2	28
	ΣΤΕΤΥΜΟ=Στελέχωση ΤΥ σε μόνιμη βάση	40
	ΤΥΕΝΣΕ=ΤΥ έναρξη τον Σεπτέμβριο	42

Συχνότητα επιμόρφωσης	ΤΑΕΠΜΕΠΕ=Τακτικές επιμορφώσεις σε μελέτες περίπτωσης	30
	ΕΤΕΠΕΝΙΔΕΤ=Ετήσια επιμόρφωση ενίσχυσης διαπολιτισμική ετοιμότητα	28
	ΕΠΑΝΥΠΤΥ=Επιμόρφωση πριν την ανάληψη υπηρεσίας σε ΤΥ	39
Στόχοι Επιμόρφωσης	ΥΛΑΝΑΠΡΟ=Υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με προσφυγική βιογραφία	27
	ΜΕΘΔΙΕΛ=Μεθοδολογία διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας	29
	ΣΧΕΑΝΥΛΕΛ= Σχεδιασμός και την αναδιαμόρφωση διδακτικού υλικού για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας	30
	ΑΝΑΕΛΓΛΜΔ=Ανάγκες των μαθητών με προσφυγική βιογραφία στην ελληνική γλώσσα στις 4 μακροδεξιότητες	26
	ΚΑΠΡΑΠΡΑ=καλές πρακτικές στην πράξη	38

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μια σειρά από ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των προσφύγων στις ΤΥ επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων. Καταγράφηκαν μια σειρά από οργανωτικά ζητήματα που έφεραν στην επιφάνεια ελλείψεις στην οργάνωση των ΤΥ από την πλευρά του Υπουργείου. Η λειτουργία των ΤΥ δεν ξεκινούσε με την έναρξη της σχολικής χρονιάς σε κάθε σχολείο αλλά πολύ αργότερα ενώ οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονταν και τοποθετούνταν στις ΤΥ πολλές φορές στη μέση της σχολικής χρονιάς, στερώντας έτσι τους πρόσφυγες μαθητές από την αναγκαία κανονικότητα της σχολικής ζωής, επηρεάζοντας ταυτόχρονα την πρόοδο τους στην ελληνική γλώσσα. Ακόμη, υπογραμμίστηκε η ανάγκη για κεφαλαιοποίηση της εμπειρίας που αποκτούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στις ΤΥ εξασφαλίζοντας την μονιμότητα της υπηρετήσης τους σε αυτές προς όφελος των προσφύγων μαθητών (Γόγολα, 2021).

Επιπλέον, τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρθηκαν στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που προσλήφθηκαν για να διδάξουν στις ΤΥ δεν ήταν επαρκώς εστιασμένα στις ανάγκες τους όπως προκύπτει από τις προτάσεις που κάνουν. Επιπλέον, υστερούσαν σε πρακτικές εφαρμογές και στην προώθηση καλών πρακτικών που άμεσα θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στην πράξη. Επισημαίνεται λοιπόν η ανάγκη για θεσμική υποστήριξη και παροχή συνεχούς και στοχευμένης επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς των ΤΥ (Magos, 2007) με σαφή προσανατολισμό στην πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών τάξεων (Bennett, 2009).

Ένα άλλο ζήτημα που θεωρήθηκε ότι επηρέασε την πρόοδο των μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως Γ2 ήταν η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού με προσφυγικό υπόβαθρο όσον αφορά το γνωστικό, γλωσσικό, και πολιτισμικό τους επίπεδο. Θεωρείται λοιπόν αναγκαίο να αναθεωρηθεί το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την υιοθέτηση πρακτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που να ανταποκρίνονται στην πολυμορφία των ΤΥ και συμβάλουν στην διαχείριση της ετερότητας (UNESCO, 2019).

Αναγνωρίζοντας τον κομβικό τους ρόλο στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών στις ΤΥ, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και την ανάγκη ενίσχυσης τους σε αυτόν τον τομέα. Μια μερίδα αυτών αναγνώρισαν πόσο σημαντική είναι η επιτυχής διαχείριση θεμάτων που αφορούν την διαφορετικότητα, και η διαχείριση προβλημάτων που προκύπτουν κατά την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Banks, 2004) αλλά και η διασύνδεση της διδασκαλίας με τους διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη, και η μείωση των προκαταλήψεων μέσα από την συνεργασία και την αυτοέκφραση των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002).

Οι πρόσφυγες μαθητές αντιμετωπίζουν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς σημαντικές δυσκολίες κυρίως λόγω της πολυπλοκότητας της ελληνικής γλώσσας και του μεγάλου χάσματος με τη μητρική τους γλώσσα από λεξιλογική, ετυμολογική, παραγωγική και δομική άποψη ενώ συναντούν και ιδιαίτερες δυσκολίες στην προφορά ιδίως των πολυσύλλαβων λέξεων (Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Δυσκολεύονται σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες, με τον γραπτό λόγο να αποτελεί την κυριότερη δυσκολία τους. Για το λόγο αυτό η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το αλφάβητο, το σχηματισμό, συλλαβών, λέξεων, προτάσεων, και παραγράφων.

Οι συμμετέχοντες στη έρευνα αναφέρθηκαν ακόμη στις συχνές δυσκολίες τους να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους λόγω της γλώσσας και υπερέτνισαν την σημασία της η αγγλικής γλώσσας ως γλώσσας διαμεσολάβησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των προσφύγων μαθητών, ήταν ωστόσο αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν εξωγλωσσικά στοιχεία για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προέκυψαν στην επικοινωνία (Γρίβα κ.α., 2021).

Προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα της επικοινωνίας ενθαρρύνθηκε η χρήση της μητρικής γλώσσας των προσφύγων μαθητών μεταξύ τους προκειμένου να

αλληλοβοηθούνται. Δεν έγινε ωστόσο καμία ουσιαστική προσπάθεια ενσωμάτωσης της μέσα από διασύνδεση και συσχέτιση με την ελληνική γλώσσα. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αναγνωρίζουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας των προσφύγων μαθητών στις ΤΥ ως μέρος της ταυτότητας τους δεδομένο που συμφωνεί με την έρευνα της Μακρή (2017).

Χρησιμοποιήθηκαν μια ποικιλία σύγχρονων διδακτικών τεχνικών σε ικανοποιητικό βαθμό, συμπεριλαμβανομένης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Προτάσσοντας ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, με συνδυασμό εγχειριδίων και άλλου εκπαιδευτικού υλικού αντί του προγράμματος που ορίζεται από το ΙΕΠ, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενισχύθηκε σημαντικά το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας όπως αναφέρει η έρευνα της Φερδιανάκη (2018).

Έγινε αναφορά στην έλλειψη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και πόρων όπως Η/Υ, βιντεοπροβολέα, δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο και οπτικοακουστικό υλικό και εξειδικευμένα εγχειρίδια προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών στις ΤΥ, δεδομένα που καταγράφονται και σε άλλες έρευνες (Tsaliki, 2016· Apergi, 2016).

Παρά τις αδυναμίες που παρατηρήθηκαν, η σημασία των ΤΥ για τη γλωσσική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο αναγνωρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς ως καθοριστικής σημασίας για την ομαλή ψυχική και νοητική τους ανάπτυξη, και την αποτροπή κάθε μορφής περιθωριοποίησης, που ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει (Shim, 2012).

Παρά το γεγονός ότι η έρευνα αυτή δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένα συμπεράσματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε πρόσφυγες μαθητές στις ΤΥ, καθώς αφορά σε ένα σχετικά μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, εισφέρει χρήσιμα δεδομένα και θα μπορούσε να διευρυνθεί και να εστιάσει σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια. Επίσης, εισάγει την ανάγκη για περεταίρω έρευνα με σκοπό τη δημιουργία επιμορφωτικών σεμιναρίων στοχευμένων στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 σε μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο. Τέλος, υπογραμμίζεται η ανάγκη οι αρμόδιοι φορείς να προχωρήσουν στη δημιουργία ολοκληρωμένων διδακτικών προτάσεων που θα είναι ευθυγραμμισμένες με τις ανάγκες των προσφύγων μαθητών στις ΤΥ και θα μεγιστοποιήσουν τα οφέλη τους από τη συμμετοχή τους στην όλη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Apergi, M. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29-32.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barrett, M. D., Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement, *Intercultural Education*, 20(1), 1-13.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2016). *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*. New York: Routledge.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.
- Gundara, J., & Portera, A. (2008) Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463-468.
- Griva, E., Chostelidou, D., & Papadopoulou, F. (2021). Formal Education for Refugee Children: Recording Greek Teachers' Experience. In M. Mattheoudakis, E. Griva & M. Moumtzi, (Eds.), *Migration and Language Education in Southern Europe: Practices and Challenges* (pp. 154-174). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Huberman, M.A., & Miles, B.M. (1998). Data management and analysis method. In K.N. Denzin & S.Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp.179–210). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- Shim, J. M. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education: it is not just about lack of knowledge about others. *Intercultural Education*, 23(3), 209-220.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βαρλοκώστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, ΕΚΠΑ.

Γόγολα, Α. (2021). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. *Έρκυνα-Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 22, 120-134.

Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον. Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2017). Υ.Α. αριθμ.169735/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3727/Β/23.10.2017). *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2010). Π.Δ. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/ 21.09.2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*, άρθ. 26, παρ. 1α και 1β.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, 37-45.

Μακρή, Δ. (2017). *Ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας συντονισμού των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων του Ν. Ιωαννίνων*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ, Πάτρα. Διαθέσιμη στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35589>.

Φερδιανάκη, Β. (2018). *Η διδασκαλία νέων ελληνικών σε παιδιά πρόσφυγες: οργάνωση, πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΕΚΠΑ. Αθήνα. Διαθέσιμη στο: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2812550>.

Human Rights Watch. (2018). *Χωρίς Εκπαίδευση Δεν Έχουν Μέλλον-Στέρηση της Εκπαίδευσης στα παιδιά που αιτούνται άσυλο στα νησιά του Αιγαίου*. ΗΠΑ: HRW.

UNESCO. (2019). *Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης: Μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες, όχι τείχη*. Παρίσι.

Λαογραφία και δάσκαλοι: Η συγκρότηση των λαογραφικών αρχείων και η ερευνητική συμβολή των εκπαιδευτικών

Αικατερίνη Καραγιώργου

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
kaitikaragiorgou@yahoo.gr

Abstract

In the present paper we study the role of teachers in the establishment of the archives of Greek Folk Culture, as well as the German contribution of educators in the research of Greek Folk Culture. Specifically, the present bibliographic study starts from the chronological point when it becomes possible to talk about “studying” folklore (Loukatos 1992, pp. 45-46) and Greek folk culture, which was nonetheless founded scientifically by Nikolaos Politis (around the year 1900). We analyze two folkloristic trends of that era, the prescientific one, which developed spontaneously within the framework of Greek enlightenment, and the official one, which became established thanks to the science of folk culture and expresses the opinions of the official state. We mainly highlight the important contribution of educators in the recorded folkloristic material, a fact that engendered severe criticism regarding its validity (Varvounis, 1994). We also consider the collection of folkloristic materials from local cultural clubs with their members, 2nd-generation people that harbor “scholarly” concerns, without emotional bonds to the past, but motivated by the need to connect the present with the past along with reacting to the modern, foreign way of life (Hatzitaki-Kapsomenou, 2003). We conclude our survey with the present postmodern era, where folklore is either treated with a neoromantic melancholic sentiment appropriate to a metropolitan, or is experienced as values and behaviors of the past, within the dominant norms of hegemonic western culture (Jameson, 1999).

Keywords: Teacher, folklore, folk studies, research.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή μελετάται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συγκρότηση των αρχείων της ελληνικής Λαογραφίας καθώς και η ερευνητική συμβολή τους στην ελληνική Λαογραφία. Ειδικότερα, η παρούσα βιβλιογραφική μελέτη εκκινά από το χρονικό σημείο που μπορούμε να μιλάμε για «σπουδή» της λαογραφίας (Λουκάτος 1992, σσ. 45-46) και για ελληνική λαογραφία, αν και επιστημονικά θεμελιώθηκε - γύρω στα 1900- από το Νικόλαο Πολίτη. Αναλύονται οι δύο λαογραφικές τάσεις της εποχής, η προ-επιστημονική, η οποία αναπτύσσεται αυθόρμητα στα πλαίσια του ελληνικού διαφωτισμού και η επίσημη, η οποία καθιερώνεται αργότερα από την επιστήμη της λαογραφίας και εκφράζει την επίσημη κρατική άποψη. Αναδεικνύεται, κυρίως η σημαντική συμβολή των εκπαιδευτικών στο καταγεγραμμένο λαογραφικό υλικό, γεγονός που οδήγησε σε δριμυείς κριτικές για την εγκυρότητά της (Βαρβούνης, 1994). Παράλληλα, μελετάται η συγκέντρωση υλικού του Α.Π. από τους τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους με τα μέλη τους, άτομα δεύτερης γενιάς, εμφορούμενοι από «λόγιες» ανησυχίες, χωρίς συναισθηματικούς δεσμούς με το παρελθόν, αλλά υποκινούμενοι από την ανάγκη σύνδεσης του παρόντος με το παρελθόν και αντίδρασης στο ξενόφερτο σύγχρονο τρόπο ζωής (Χατζητάκη – Καψωμένου, 2003). Και ολοκληρώνεται με τη σημερινή μεταμοντέρνα εποχή όπου η λαϊκή παράδοση αντιμετωπίζεται είτε με τη νεορομαντική

νοσταλγία του αστού, είτε βιώνεται ως αξίες και συμπεριφορές από το παρελθόν μέσα στα κυρίαρχα πρότυπα της ηγεμονικής δυτικής κουλτούρας (Jameson, 1999).

Λέξεις-κλειδιά: Δάσκαλος, Λαογραφία, λαϊκός πολιτισμός, έρευνα.

1. Εισαγωγή

Η λαογραφία ως επιστήμη προϋποθέτει τη διάκριση δύο στρωμάτων πολιτισμού, ενός «ανώτερου» και ενός «κατώτερου», όπου τα μέλη του πρώτου μελετούν το σύνολο των μελών του δεύτερου (Κυριακίδου–Νέστορος, 1997, σ. 17). Λαογραφικά θέματα συναντούμε στις κοινωνικές δομές οργάνωσης, στους ομαδικούς τρόπους ζωής, στις παραδόσεις και έθιμα πολύ πριν την εμφάνιση της λαογραφικής επιστήμης.

Στα έργα του Όμηρου, του Ησίοδου, στους τραγικούς και κωμωδιογράφους περιλαμβάνονται ελληνικά αλλά και ξενικά ήθη, ενώ ο Αριστοτέλης «μας έδωσε ορισμούς για τα λαογραφικά είδη του λόγου, αναζήτησε το νόημα των μύθων, περιέγραψε τους «λαϊκούς βίους» και αξιολόγησε το κριτικό πνεύμα του λαού» (Λουκάτος, 1992, σσ. 29-31). Αλλά και οι Πατέρες της Εκκλησίας μελέτησαν λαϊκά έθιμα και τα περιέγραψαν προκειμένου να πείσουν τους πιστούς για την ειδωλολατρική τους προέλευση. Πολλά δε από αυτά οι λόγιοι κληρικοί από φιλοσοφικό ενδιαφέρον τα προσέθεσαν στα συγγράμματά τους και κάποια η ίδια η εκκλησία τα ενέταξε στη λατρεία της προσδίδοντάς τους άλλη ερμηνεία (Λουκάτος, 1992).

Κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας πολλοί λόγιοι προχώρησαν σε μια συνειδητή προσπάθεια για τη συλλογή και καταγραφή των λαϊκών θρύλων που σχετίζονταν με την άλωση της Πόλης αλλά και δημοτικών τραγουδιών, παροιμιών, και άλλων (Λουκάτος 1992, σσ. 46-49). Το έργο της συλλογής αυτής των λογίων είχε ως στόχο την αφύπνιση της εθνικής συνείδησης του ελληνικού λαού (Λουκάτος, 1992) αλλά και τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς την ελληνική επανάσταση και τη δημιουργία ενός ελεύθερου ελληνικού κράτους από τους Ευρωπαίους (Herzfeld, 2002).

Από το χρονικό αυτό σημείο μπορούμε να μιλάμε για «σπουδή» της λαογραφίας (Λουκάτος 1992, σσ. 45-46) και για ελληνική λαογραφία, αν και επιστημονικά θεμελιώθηκε γύρω στα 1900 από το Νικόλαο Πολίτη, ιδρυτή της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας και του περιοδικού «Λαογραφία».

2. Λαογραφία και έρευνα

2.1. Τάσεις στη Λαογραφία

Η Κυριακίδου-Νέστορος (1997) διακρίνει δύο λαογραφικές τάσεις, την προεπιστημονική και την επίσημη. Για την πρώτη επισημαίνει ότι αναπτύσσεται αυθόρμητα στα πλαίσια του ελληνικού διαφωτισμού, ενώ για τη δεύτερη ότι καθιερώνεται αργότερα από την επιστήμη της λαογραφίας και εκφράζει την επίσημη κρατική άποψη. Η βασική διαφορά τους έγκειται σύμφωνα με την ίδια στο γεγονός ότι:

ενώ για την προεπιστημονική λαογραφία μονάδα έρευνας είναι ο τόπος, για την επίσημη είναι το θέμα. Οι επιστήμονες λαογράφοι ασχολήθηκαν με τα θέματα της λαογραφίας μας (λ.χ. τα δημοτικά τραγούδια, τα έθιμα, τις δεισιδαιμονίες), όχι όπως εμφανίζονται στον κάθε τόπο χωριστά, με τις ιδιομορφίες εκείνες που μονάχα σε συνάρτηση με το σύνολο της ζωής στο συγκεκριμένο αυτόν τόπο μπορούν να ερμηνευτούν, αλλά με τα λαογραφικά θέματα σε πανελλήνιο επίπεδο (Κυριακίδου-Νέστορος, 1997, σσ. 44).

Επίσης, όπως η ίδια επισημαίνει, η προεπιστημονική φάση της ελληνικής λαογραφίας, σχετίζεται με το κοινοτικό σύστημα διακυβέρνησης ενώ η επίσημη με το συγκεντρωτικό. Το ενδιαφέρον και η αγάπη του Έλληνα για τον τόπο του, αλλά και η οργάνωση σε κοινότητες συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης και στο να μην διακοπεί η επικοινωνία των λογίων με το λαό (Κυριακίδου-Νέστορος, όπ.π.).

2.2. Χαρακτηριστικά της έρευνας στη Λαογραφία

Οι «ερασιτέχνες λαογράφοι» διακρίνονταν από ένα τοπικιστικό πνεύμα –μερικές φορές με ακραίο τρόπο– το οποίο «δεν ερχόταν απαραίτητα σε ευθεία σύγκρουση με το εθνικιστικό ιδεώδες, καθώς οι τοπικές προτιμήσεις έπαιρναν συχνά τη μορφή του ισχυρισμού πως η ιδιαίτερη πατρίδα του λαογράφου περιείχε την καλύτερη παρακαταθήκη αυτού του ιδεώδους» (Herzfeld, 2002, σσ. 129). Παρά ταύτα το ενδιαφέρον τους για τη γνώση του τόπου τους οδήγησε στις πρώτες λαογραφικές μελέτες, οι οποίες ανάλογα με τη γεωγραφική έκταση διακρίνονταν σε τοπογραφίες, που αφορούσαν έναν μικρό τόπο και σε χωρογραφίες που περιελάμβαναν μια ευρύτερη περιοχή (Κυριακίδου-Νέστορος 1997, σσ. 53). Οι τοπογραφίες συνέδεαν τη σύγχρονη πραγματικότητα με την ελληνική αρχαιότητα και ήταν γραμμένες στην κοινή γλώσσα, ώστε οι αναγνώστες να καταστούν κοινωνοί της ιστορίας των Ελλήνων.

3. Μεθοδολογία έρευνας στη Λαογραφία

Γενικότερα, ως προς τη διαδικασία και τη μεθοδολογία συλλογής λαογραφικού υλικού, ο ερευνητής συλλέγει με την επιτόπια λαογραφική μέθοδο το νέο υλικό, συνήθως από όλη την κλίμακα των δραστηριοτήτων των κατοίκων ενός τόπου, το οποίο διασταυρώνεται με το υπάρχον υλικό (από προγενέστερες επιτόπιες έρευνες), ώστε να συνθέσει την συνολική εικόνα της παραδοσιακής ζωής των κατοίκων της, «για τη χρονική διάρκεια και τις εξελικτικές τάσεις των εθιμικών μορφών που μελετά, τις αποδομήσεις, τις μεταλλαγές και τις διαφοροποιήσεις που έχουν επέλθει, εργαζόμενος σε συγχρονική και διαχρονική βάση» (Βαρβούνης, 1994).

Για μια επιτόπια επιτυχή έρευνα ο ερευνητής πρέπει να συμμετέχει στις εκδηλώσεις του τόπου που ερευνά και να γνωρίζει επιπλέον στοιχεία για το φυσικό περιβάλλον, την ιστορία της περιοχής, την πληθυσμιακή σύνθεση, τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της ώστε μέσα από μια βιωματική σχέση με το αντικείμενο και τους πληροφορητές να γνωρίσει καλύτερα αυτό που ερευνά (Βαρβούνης, 1994). Με τη χρήση του αυτοαναφορικού λόγου, αν και εισάγεται ο υποκειμενισμός στον επιστημονικό προβληματισμό, αυξάνεται η αξιοπιστία του επιστημονικού λόγου, καθώς απελευθερώνει από δογματισμούς και βελτιώνει τη σχέση – συνεργασία ερευνητή – πληροφορητή (Σηφάκης, 2003). Απεναντίας, με τη χρήση της βιογραφίας ως μεθόδου συλλογής υλικού «η μυθοπλασία και το πραγματικό συναρθρώνονται» (Κάβουρας, 1999, σσ. 343) με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα από μια βιογραφία να μην μπορούν να γενικευθούν. Το ίδιο ισχύει και για τα εκάστοτε ερωτηματολόγια, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες της έρευνας, αλλά τα αποτελέσματά τους δεν μπορούν να γενικευτούν και στερούνται καθολικής ισχύος (Βαρβούνης, 1994).

Στις περισσότερες περιπτώσεις το καταγεγραμμένο λαογραφικό υλικό προέρχεται από ερασιτέχνες ερευνητές, γεγονός που οδήγησε σε δριμείες κριτικές για την εγκυρότητα της (Βαρβούνης, 1994). Εν τούτοις πολλές ερασιτεχνικές λαογραφικές μελέτες προέκυψαν ύστερα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, σε συνεργασία με λαογράφους και βάσει λαογραφικών μελετών και επιτόπια έρευνα.

4. Λαογραφικό υλικό και εκπαιδευτικοί

4.1. Εκπαιδευτικοί και καταγραφή λαογραφικού υλικού

Στην Ελλάδα, ως γνωστόν διαμορφώθηκε και επικράτησε η θεωρία της συνέχειας, η οποία τροφοδότησε ιδεολογικά την πολιτική της Μεγάλης Ιδέας και της συγκρότησης του ελληνικού έθνους-κράτους (Μερακλής, 1990, σσ. 16-22). Η προσπάθεια της επιστημονικής τεκμηρίωσης της εθνικής συνέχειας, ενώ αρχικά αφορούσε αποκλειστικά την ιστορία, στη συνέχεια η λαογραφία επωμίστηκε το μεγαλύτερο βάρος, αφού συνέδεε τον πολιτισμό, των υπό διεκδίκηση περιοχών με εκείνο των αρχαίων ή βυζαντινών προγόνων τους. Οι πολιτισμικές αναζητήσεις ως μέθοδος για τη συλλογή λαογραφικού υλικού κατά θέματα εμφανίζεται από την εποχή του Πολίτη, όταν με παρότρυνση του ίδιου είχαν αρχίσει να δημιουργούνται μαθητικές και φοιτητικές λαογραφικές συλλογές στα σχολεία και τα πανεπιστήμια της χώρας (Κακάμπουρα –Τίλη, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό η Πολιτεία μέσω μιας σειράς εγκυκλίων του Υπουργείου Εκκλησιαστικών θα προσφέρει τη στήριξη της προς τους δημοδιδασκάλους για την καταγραφή του Λ.Π. Η πρώτη εγκύκλιος στάλθηκε στις 22 Μαρτίου 1857 όπου τους προσκαλούσε να ασχοληθούν με τη συλλογή λέξεων, παροιμιών, δημοτικών τραγουδιών κ.λπ. του ελληνικού λαού. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ήταν σημαντική και οι πιο αξιόλογες συλλογές δημοσιεύθηκαν στην «*Εφημερίδα των Φιλομαθών*». Ακολούθησε δεύτερη εγκύκλιος από τον Πολίτη, ως Γενικού Επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων, στις 11 Δεκεμβρίου 1887 προς την Γενική Εφορία των δημοτικών σχολείων, στην οποία ασκούνταν κριτική ότι οι δάσκαλοι περιορίστηκαν στις απλές συλλογές λέξεων. Πολλές συλλογές εκδόθηκαν από τότε είτε ατομικά είτε από συλλόγους και επιστημονικές εταιρείες με δημοσιεύσεις των πιο αξιόλογων από τον «*Ελληνικόν Φιλολογικόν Σύλλογον Κωνσταντινουπόλεως*», το σύλλογο «*Παρνασσόν*» και την «*Ιστορική και Εθνολογική Εταιρεία της Ελλάδος*». Ο Πολίτης (1920) τόνισε «τη χρησιμότητα των συλλογών αυτών για τη σπουδή της ελληνικής γλώσσας και λαογραφίας» (στο Κακάμπουρα, 2006, σ. 112) και εισηγήθηκε τη φιλολογική και αρχαιολογική κατεύθυνση στις λαογραφικές σπουδές μέσα από τη θεωρία της πολυγένεσης: «αντιμετωπίζοντας την προφορική παράδοση ως πολύτιμο μνημείο του παρελθόντος που, έπρεπε καταρχήν να καταγραφεί, ώστε να διασωθεί από τη λήθη» (Κακάμπουρα, 2006, σ. 113).

Στην προαναφερθείσα εγκύκλιο ο Πολίτης περιλαμβάνει ένα σχεδιάγραμμα βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί θα καταχωρούσαν το λαογραφικό υλικό στις συλλογές τους. Το

σχεδιάγραμμα αυτό που περιλαμβάνεται στον Α΄ Τόμο του Δελτίου της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας. Ο Πολίτης (1909, σσ. 3-9) επεκτείνει το αντικείμενο της Λαογραφίας και στα ήθη – έθιμα, τις προλήψεις, τις δοξασίες κ.λπ. και προτρέπει τους συλλογείς να περιλαμβάνουν τον τόπο προέλευσης του υλικού και να το καταγράφουν με το τοπικό ιδίωμα. Επίσης, προέτρεπε τους συλλογείς να μην προχωρούν σε γενικεύσεις και επεκτάσεις καθώς δεν είναι έγκυρες από επιστημονική άποψη. Ο Πολίτης στάθηκε και στις παραλλαγές, τις διαφορετικές μορφές εκδήλωσης των φαινομένων από περιοχή σε περιοχή που προσέδιδαν ποικιλομορφία στο Λ.Π.. Όσον αφορά τα λαογραφικά κείμενα δε θεωρούνταν «ως αντιλήψεις ενός κανονιστικού επιπέδου, αλλά ως το προϊόν της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης των επικοινωνιακών σχέσεων, των κοινωνικών στόχων, του ατομικού εισοδήματος, των βασικών κανόνων της κοινωνίας για επιτέλεση και των πολιτιστικά καθορισμένων δομών των εκδηλώσεων» υιοθετώντας τη θέση του Bauman (1994, σ. 33).

4.2. Μεθοδολογία καταγραφής λαϊκού πολιτισμού

Χαρακτηριστικό της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στις συλλογές αυτές είναι η ταξινομική καταγραφή του παραδοσιακού πολιτισμού, η οποία όμως δεν μπορεί να αναδείξει τα κοινωνικά συμφραζόμενα στο υλικό του γραπτού λόγου. Σε κάθε περίπτωση οι συλλογές των μαθητών κρίνονται ως σημαντικές παιδαγωγικά, αφού περιλαμβάνουν καταγραφές παραμυθιών, εθίμων, δημοτικών τραγουδιών κ.ά. μέσα από τις αφηγήσεις και τα τραγούδια των ηλικιωμένων που συνθέτουν την μικροϊστορία του τόπου (Κακάμπουρα –Τίλη, 2003). Η διαδικασία συλλογής δεδομένων αποτελεί μια δυναμική κοινωνική εμπειρία για όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές, δασκάλους, γονείς και κοινωνικές ομάδες). Ιδιαίτερα αυτό ισχύει για τον μαθητή που απεκδύεται τον παθητικό του ρόλο τού -παλαιότερου- δασκαλοκεντρικού σχολείου και βιώνει της χαρά της αποκάλυψης αλλά και για την ελληνική κοινωνία που λειτουργούσε με παραδοσιακές δομές οι οποίες στις αρχές του 20^{ου} αιώνα άρχισαν να υποχωρούν λόγω του εκσυγχρονισμού της (Κακάμπουρα –Τίλη, 2003).

Τη σημαντικότητα αυτής της προσπάθειας τονίζει ο Μερακλής, καθηγητής Λαογραφίας, σχολιάζοντας τις αναφορές του Γάλλου εθνολόγου Ζαν Πουαριέ:

... εντούτοις ολόένα πιο αναντίρρητη ιστορικά αποδεικνύεται η δυνατότητα αυτονόμησης μορφών, μερών του εποικοδομήματος από τη βάση που το παρήγαγε, ώστε να καθίστανται αυτά μακροβιότερα από όσο υπήρξε εκείνη. Ώστε, καταρχήν, είναι δυνατή η διατήρηση,

αλλά και η μεταφορά στοιχείων πολιτισμού από μίαν εποχή σε μίαν άλλη, ακόμα και αν πρόκειται για πολύ διαφορετικές εποχές. Το να πιστεύει ο εκπαιδευτικός – παιδαγωγός σ' αυτή τη δυνατότητα (και δεν πρόκειται για μεταφυσική πίστη) και να προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει τους νέους απέναντί της, είναι κάτι εξαιρετικά πολύτιμο... (2001, σ. 20).

Η ενασχόληση αυτή θεωρούνταν εύκολο έργο αφού οι εμπειρίες των μαθητών από ακούσματα και βιώματα από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους ήταν πολλές, αλλά και αφού οι δάσκαλοι προέρχονταν από ανάλογα περιβάλλοντα και είχαν παρακολουθήσει στη διάρκεια των σπουδών τους αντίστοιχα μαθήματα. Η Ελληνική Λαογραφία οφείλει πολλά στη συνεργασία τους και το έργο των εκπαιδευτικών που επετεύχθη σύμφωνα και με τον Μέγα (1938). Το 1938 σε μια ομιλία του που απευθυνόταν στους σπουδαστές της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας ανέφερε ότι:

...το έργο της περισυλλογής και διασώσεως των μνημείων του βίου και της γλώσσας του λαού, το οποίον η Πολιτεία ανέλαβε το 1918 δια της ιδρύσεως και συντηρήσεως του Λαογραφικού Αρχείου, εξαρτάται κυρίως εκ της εις αυτό συνεργασίας των ανά το Κράτος υπηρετούντων δημοδιδασκάλων και δημοδιδασκαλισσών. Χωρίς τη συνεργασίαν αυτών το υλικόν, το αποταμιευμένον εις το στόμα, τας πράξεις και τα έργα του λαού, θα παραμείνει άγνωστον και αχρησιμοποίητον από την επιστήμην και θα κινδυνεύση ν' απολεσθή παντελώς, εφ' όσον με τας παρερχομένας γενεάς και αυτό λησμονείται και χάνεται... (Μέγας, 1938).

Οι εκπαιδευτικοί, οι καταγόμενοι από την επαρχία και κυρίως από αγροτικές περιοχές (Pirgiotakis, 1979) δείχνουν ενδιαφέρον για το Λ.Π. της γενέτειράς τους. Ωστόσο, το ενδιαφέρον αυτό και η θεματογραφική καταγραφή έχουν μειωθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες και ο εκσυγχρονισμός πλέον της ελληνικής κοινωνίας έχει επιφέρει απώλεια του «παραδοσιακού υλικού». Παρά ταύτα πολλές παραδόσεις συνεχίζουν την ύπαρξή τους στη σύγχρονη ζωή στον ιδιωτικό χώρο έστω και αν έχουν αλλοιωθεί ή απωλεσθεί στο δημόσιο (Gross, 2000, σ. 17). Υπάρχουν παραδόσεις που «επιβιώνουν στο περιθώριο της σύγχρονης ζωής, άλλες αναβιώνουν με νεότερες μορφές και συμπεριφορές...» ή «αναπροσαρμόζονται από την εμπειρία των υποκειμένων, στη μνήμη τους». (Κακάμπουρα, 2005, σ. 38).

Στη συγκέντρωση του υλικού του λαϊκού πολιτισμού σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι τοπικοί πολιτιστικοί σύλλογοι, με τα μέλη τους, άτομα δεύτερης γενιάς, εμφορούμενοι από «λόγιες» ανησυχίες, χωρίς συναισθηματικούς δεσμούς με το παρελθόν, αλλά υποκινούμενοι από την ανάγκη σύνδεσης του παρόντος με το παρελθόν

και αντίδρασης στο ξενόφερτο σύγχρονο τρόπο ζωής (Χατζητάκη–Καψωμένου, 2003). Το υλικό της συλλογής τους συχνά δημοσιεύεται σε περιοδικά που εκδίδονται από τους ίδιους ή εκτίθενται σε λαογραφικά μουσεία, ερευνητικά κέντρα, πανεπιστήμια και άλλα.

5. Συμπεράσματα

Στη σημερινή μεταμοντέρνα εποχή η λαϊκή παράδοση αντιμετωπίζεται είτε με τη νεορομαντική νοσταλγία του αστού, είτε βιώνεται ως αξίες και συμπεριφορές από το παρελθόν μέσα στα κυρίαρχα πρότυπα της ηγεμονικής δυτικής κουλτούρας (Jameson, 1999). Στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογικής ανάπτυξης και της παγκοσμιοποίησης, με την κάθετη και οριζόντια κινητικότητα των ανθρώπων και τη δυνατότητα επικοινωνίας και με άλλους πολιτισμούς, η διαδικασία της προφορικής δημιουργίας της παράδοσης με δημιουργό τον άνθρωπο έχει υποχωρήσει έναντι της γραπτής και αυτή εξακολουθητικά έναντι της ηλεκτρονικής.

Ωστόσο, μέσα από τη διερεύνηση της πολιτισμικής μνήμης των προσώπων του οικείου περιβάλλοντος των μαθητών αλλά και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας συντελείται η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικοπολιτισμικά θέματα και η εμβάθυνση στην πολυπλοκότητα των σύγχρονων αναζητήσεων για συνήθειες, συμπεριφορές και πρακτικές από το παρελθόν. Επίσης, αναδεικνύεται πόσο πολύτιμο είναι το παραδοσιακό υλικό του Λ.Π. στην αναθεώρηση της σχέσης παρελθόντος – παρόντος και στη διαμόρφωση ενεργών μορφών πολιτισμικής επικοινωνίας και ποια η θέση του και ο ρόλος του στο σύγχρονο κοινωνικό γίνεσθαι.

Βιβλιογραφία

- Bauman, R. (1992). *Folklore, cultural performances, and popular entertainments*. New York / Oxford: Oxford University Press.
- Cross, D. (2000). *Τα ερείπια του παρελθόντος. Παράδοση και κριτική της νεοτερικότητας*. Γ, Ν. Μερτίκας (Επιμ.), Κ. Γεώργιας (Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Jameson, F. (1999). *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*. (Μτφρ. Γ. Βάρσος). Αθήνα: Νεφέλη.
- Βαρβούνης, Μ. Γ.(1994). *Συμβολή στη μεθοδολογία της επιτόπιας λαογραφικής έρευνας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Herzfeld, M. (2002). *Πάλι δικά μας – Λαογραφία, Ιδεολογία και η διαμόρφωση της Σύγχρονης Ελλάδας*. Μ. Σαρηγιάννης (Μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Κάβουρας, Π. (1999). Η βιογραφία ενός λαϊκού οργανοπαίκτη: εθνογραφική επιτόπια έρευνα, ερμηνεία και μυθοπλασία. Στο Λ. Λιάμβρας (Επιμ.). *Μουσικές της Θράκης. Μια διεπιστημονική προσέγγιση: Έβρος* (σσ. 341-353). Αθήνα: Σύλλογος Οι φίλοι της Μουσικής.
- Κακάμπουρα – Τίλη, Ρ. (2003). Ο Νικόλαος Πολίτης και οι εκπαιδευτικοί ως συλλογείς λαογραφικού υλικού. Στο Αι. Πολυμέρου-Καμηλάκη (Επιμ.), *Ο Νικόλαος Γ. Πολίτης και το Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας*. (σσ. 325-343) Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2006). Λαογραφικά αρχεία και εθνική ταυτότητα: Μια σχέση αλληλεπίδρασης. Στο Σ. Δημητρίου (Επιμ.). *Κριτική Διεπιστημονικότητα. Έθνος και Ταυτότητα. Πολιτισμικές Αντιστάσεις* (σσ. 108-135). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2005). Πολιτισμική ταυτότητα και Οικογένεια: Διαγενεακές προσεγγίσεις στη σχολική πράξη. *Κριτική, Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 2, 29-42.
- Κιουρτσάκης, Γ. (1989). *Το πρόβλημα της παράδοσης*. Αθήνα: Στιγμή.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1997). *Η θεωρία της ελληνικής λαογραφίας. Κριτική ανάλυση*. Αθήνα: Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1975). Λαογραφία: Η ουσία και η μέθοδος. Στο *Λαογραφικά Μελετήματα*, 59-77. Αθήνα: Ολκός.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1975). Η ελληνική λαογραφία στη σύγχρονη της προοπτική. Στο *Λαογραφικά Μελετήματα*, 86-110. Αθήνα: Ολκός.
- Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2003). *Η Σχολική Τάξη*, Τ. 1. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μέγας, Γ. Α. (1975). *Ζητήματα Ελληνικής Λαογραφίας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*, Αθήνα: Ιωλκός.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1990). Θέσεις για τη Λαογραφία. *Διαβάζω*, 245, 16-22.
- Pirgiotakis, J. (1979). *Zum Selbstverständnis des griechischen Volks schullehrers*. Frankfurt: Lang.
- Πολίτης, Ν. (1909). Λαογραφία. *Λαογραφία*, Α', 3-18.
- Πολίτης, Ν. (1920). *Λαογραφικά Σύμμεικτα Α'*, Αθήνα: Τυπογραφείο Παρασκευά Λεώνη.
- Σηφάκης, Γρ. (2003). Λαογραφία, Ανθρωπολογία και Ιστορία ή ετερόνυμα που δεν έλκονται». Στο Ο. Καϊάφα (Επιμ.), *Το παρόν του παρελθόντος. Ιστορία, Λαογραφία, Κοινωνική Ανθρωπολογία, Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου* (σσ. 15-35). Αθήνα: Ίδρυμα Μωραΐτη.

- Σηφόπουλος, Τ., & Χρύσης, Β. (1988). *Λαογραφικά θησαυρίσματα*. Αφάντου Ρόδου: Εκδόσεις Κοινότητας Αφάντου.
- Χατζητάκη–Καψωμένου, Χ. (2003). Οι πολιτιστικοί σύλλογοι και η παράδοση: Το πρόβλημα της αυθεντικότητας. *Λαογραφία, Ανθρωπολογία και Ιστορία ή ετερόνυμα που δεν έλκονται*. Στο Ο. Καϊάφα (Επιμ.). *Το παρόν του παρελθόντος. Ιστορία, Λαογραφία, Κοινωνική Ανθρωπολογία, Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου* (σσ. 369-382). Αθήνα: Ίδρυμα Μωραΐτη.

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**



Διαγλωσσικότητα, πολυτροπικότητα και γραμματισμοί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον: Η διδακτική αξιοποίηση μιας σύνθετης σχέσης

Πολυξένη Μανώλη

Επίκουρη καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
pmanoli@upatras.gr

Abstract

Globalization of the economy and information as well as people's free movement are some of the traits of contemporary society that give rise to new social and educational conditions, where there is linguistic and cultural diversity. Multilingualism of contemporary society, which was lately enriched by refugees'/migrants' languages, entails the contact of various languages and cultures at school and requires a different kind of education oriented to making people able to respect linguistic and cultural diversity, cooperate, communicate efficiently in various sociocultural contexts, develop critical thinking skills and use a broad language repertoire. Considering the new sociocultural context, the present theoretical study discusses the importance of using two practices, translanguaging, which refers to the use of all student language repertoires, and multimodality, which entails meaning making through the complex interplay of language with the visual, audio, gestural and spatial semiotic resources with the aim to cultivate literacies in multilingual education. More specifically, in contemporary educational settings literacy needs to be redefined and supplemented with multimodal and translanguaging types of communication, which focus both on the multimodal mode of communication and the use of student first languages and dialects aiming at promoting social justice and helping all students regardless of their social, cultural, and economic background communicate, create meaning and achieve their goals. All in all, promoting multilingualism, which constitutes both a challenge and a necessity, needs to be cultivated from the preschool education acknowledging the contribution of this period to children's development.

Keywords: Translanguaging, multimodality, literacies, linguistic and cultural heterogeneity, preschool education.

Περίληψη

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και της πληροφορίας και την ελεύθερη διακίνηση πολιτών, συνδράμοντας στη διαμόρφωση νέων κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεδομένων, όπου κυρίαρχο γνώρισμα είναι η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία. Η πολυγλωσσία στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία εμπλουτίστηκε από τις γλώσσες των προσφυγικών κοινοτήτων τα τελευταία χρόνια, συνεπάγεται την επαφή διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών στο σχολείο και υπαγορεύει μια εκπαίδευση ανθρώπων ικανών να σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, να αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας, και να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια διαθέτοντας κριτική σκέψη και ένα ευρύ επικοινωνιακό και γλωσσικό ρεπερτόριο. Λαμβάνοντας υπόψη το νέο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, η παρούσα εισήγηση συζητά τη σημασία της αξιοποίησης δύο πρακτικών της διαγλωσσικότητας, που αναφέρεται στην αξιοποίηση όλων των γλωσσικών ρεπερτορίων των μαθητών/τριών, και της πολυτροπικότητας, τη δημιουργία νοημάτων, όπου η γλώσσα διασυνδέεται με οπτικές, ακουστικές, χειρονομιακές και χωροαντιληπτικές μορφές νοήματος,

με σκοπό την καλλιέργεια γραμματισμών στην πολυγλωσσική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αυτό σημαίνει ότι στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το περιεχόμενο του γραμματισμού χρειάζεται να συμπληρωθεί από πολυτροπικές και διαγλωσσικές μορφές επικοινωνίας, οι οποίες θα εστιάζουν, αφενός, στον πολυτροπικό χαρακτήρα της επικοινωνίας και, αφετέρου, στην αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών και ποικιλιών των μαθητών/τριών, με σκοπό να επιτευχθεί κοινωνική ισότητα προσφέροντας τη δυνατότητα σε όλους/ες/τους μαθητές/τριες ανεξάρτητα από την πολιτισμική, φυλετική, οικονομική και κοινωνική τους προέλευση να επικοινωνούν, να δημιουργούν νόημα και να πετυχαίνουν. Η προώθηση, συνεπώς, της πολυγλωσσίας, που αποτελεί μια πρόκληση και συνάμα μια αναγκαιότητα, χρειάζεται μάλιστα να καλλιεργείται από την προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίζοντας τον κρίσιμο ρόλο αυτής της περιόδου στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Διαγλωσσικότητα, πολυτροπικότητα, γραμματισμοί, γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, προσχολική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και της πληροφορίας αλλά και η ελεύθερη διακίνηση πολιτών, που συχνά αναζητούν καλύτερες οικονομικές, επαγγελματικές και κοινωνικές συνθήκες, έχουν διαμορφώσει νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, που καθίστανται πρόκληση για τα παραδοσιακά μοντέλα εκπαίδευσης, καθώς αυτά είχαν, αρχικά, σχεδιαστεί για την κάλυψη των εθνικών αναγκών του κάθε κράτους. Στο νέο αυτό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, κυρίαρχο γνώρισμα είναι η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών.

Η μετακίνηση των πληθυσμών και η πολυγλωσσία/διγλωσσία δεν αποτελούν σύγχρονο φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, η ελληνική κοινωνία βρέθηκε αντιμέτωπη με μια νέα πραγματικότητα στις αρχές του 1990, όταν δέχθηκε μια μαζική εισροή Αλβανών, κυρίως, μεταναστών που αναζητούσαν καλύτερες συνθήκες ζωής. Υπολογίζεται ότι στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990 από τους 400.000 Αλβανούς μετανάστες/στρίες, που είχαν μετακινηθεί σε ευρωπαϊκές χώρες, το 90% εξ αυτών ζούσε στην Ελλάδα (Vullnetari, 2007), κάτι το οποίο δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας σε ένα κράτος γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενές (Γρίβα & Στάμου, 2014). Επιπροσθέτως, η οικονομική κρίση που ξεκίνησε το 2008/09 δημιούργησε νέα κοινωνικά δεδομένα έχοντας ως κύριο χαρακτηριστικό την κινητικότητα κυρίως των νέων ανθρώπων. Από το 2015 και έπειτα οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές από ασιατικές και αφρικανικές, κυρίως, χώρες αυξήθηκαν, κορυφώθηκαν και διαμόρφωσαν ένα σύνθετο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό

περιβάλλον με ρευστά χαρακτηριστικά (Κοιλιάρη, 2015). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι 1.2 εκατομμύρια πρόσφυγες και μετανάστες/στρίες ζούνε στην Ελλάδα, οι οποίοι προέρχονται, κυρίως, από το Αφγανιστάν, τη Συρία, το Κογκό και το Ιράκ, που αποτελεί το 10.9% του συνολικού πληθυσμού της χώρας (Global Migration Data Portal, 2017· Operational Portal, 2019).

Η συνεχής μετανάστευση και μετακίνηση πληθυσμών δημιούργησε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και «υποχρέωσε» τις περισσότερες χώρες, όπως και την Ελλάδα, να αναζητήσουν τρόπους διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερογένειας που τις χαρακτηρίζει, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν γλωσσικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους πρόσφυγες/μετανάστες/στρίες, μιας και η παροχή γλωσσικής εκπαίδευσης σε πρόσφυγες και μετανάστες ανήκει στις βασικές υποχρεώσεις της χώρας υποδοχής. Το 2017 αποφασίστηκε επισήμως ότι τα παιδιά και οι έφηβοι πρόσφυγες ηλικίας μέχρι 15 ετών θα ενσωματώνονται στην ελληνική επίσημη εκπαίδευση (Εκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση, 2017). Κατά αυτόν τον τρόπο, τα τελευταία χρόνια η πολιτεία στην προσπάθεια προσαρμογής στα νέα δεδομένα αποφάσισε μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (π.χ. Τάξεις Υποδοχής και Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων). Παράλληλα, τόσο τα Πανεπιστήμια της χώρας όσο και οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις ευαισθητοποιήθηκαν και προσανατόλισαν την ερευνητική και διδακτική τους δραστηριότητα στην παροχή εκπαίδευσης σε πρόσφυγες/μετανάστες/στρίες.

Οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις αυτής της νέας κατάστασης υπήρξαν πολύ σημαντικές, καθώς και η εικόνα στη σύγχρονη σχολική τάξη είναι σύνθετη: πολλές και διαφορετικές κουλτούρες, πολλές και διαφορετικές γλώσσες (γλώσσες οικείες, γλώσσες εξωτικές για τους εκπαιδευτικούς και τους γηγενείς μαθητές), διαφορετικά συστήματα γραφής, διαφορετικό επίπεδο γνώσης τους και διαφορετικό επίπεδο γνώσης της δεύτερης γλώσσας (Beacco και συν., 2017· Γρίβα & Στάμου, 2014· Dryden-Peterson, 2015). Όπως ήταν αναμενόμενο, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί προσαρμοσμένοι στην παλιότερη ομοιογενή κατάσταση ήταν απροετοίμαστοι να διαχειριστούν τη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια στην τάξη, καθώς διαρκώς καλούνται να επιλύσουν τα εξής ερωτήματα: Πώς οργανώνεις τη διδασκαλία έχοντας ως δεδομένο τη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια των μαθητών; Πώς αξιοποιείς τις νέες τεχνολογίες; Πώς διαχειρίζεσαι τα διαφορετικά γλωσσικά ρεπερτόρια, τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας και τις διαφορετικές πολιτισμικές στάσεις σε σχέση με τον γραμματισμό;

Τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών τόσο στην Ελλάδα (π.χ. Asimaki και συν., 2018· Γρίβα & Στάμου, 2014· Manoli και συν., 2020· Papapostolou και συν., 2020· Stathopoulou & Dassi, 2020· Spandoni, 2021· Vori, 2018) όσο και διεθνώς (e.g., Aydin & Kaya, 2017· Beacco και συν., 2017· Biassuti και συν., 2020· Taskin & Erdemli, 2018· Haznedar και συν., 2018) επιβεβαιώνουν τις παραπάνω προκλήσεις των εκπαιδευτικών και τονίζουν το θέμα της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας προσφύγων/μεταναστών.

Ενώ στο παρελθόν οι μειονοτικοί πληθυσμοί είχαν τη τάση να αφομοιώνονται στη νέα πραγματικότητα και να εγκαταλείπουν τις μητρικές τους γλώσσες σε αυτή την προσπάθεια, αυτό δεν ανταποκρίνεται πλέον στις ανάγκες των διεθνοποιημένων και τεχνολογικά ανεπτυγμένων κοινωνιών. Αφενός, η πολυγλωσσία/διγλωσσία στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία συνεπάγεται την επαφή διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών στο σχολείο, υπαγορεύει μια εκπαίδευση ανθρώπων ικανών να σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα, να αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας, και να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια διαθέτοντας κριτική σκέψη και ένα ευρύ επικοινωνιακό και γλωσσικό ρεπερτόριο. Αφετέρου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί/ές απέναντι στη διγλωσσία και εξακολουθούν να εμμένουν στη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας και να προωθούν μια μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένη πολιτική παρά τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία που παρατηρείται τόσο στον Ελληνικό όσο και στον Ευρωπαϊκό χώρο, ειδικά μετά την πρόσφατη προσφυγική κρίση (Γρίβα & Στάμου, 2014· Κοιλιάρη, 2015). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Τσοκαλίδου (2015), η εναλλαγή κωδίκων στον χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται να απασχολεί ελάχιστα ή καθόλου τους/ τις εκπαιδευτικούς. Η ίδια εξηγεί ότι οι αντιστάσεις στη διγλωσσία, που έχει όχι μόνο γλωσσικές αλλά και πολιτικές διαστάσεις, οφείλονται τόσο στην ανησυχία της κοινωνίας για ανατροπή της γλωσσικής νόρμας, όσο και στην έλλειψη κατανόησης της σημασίας που έχει η συνύπαρξη των γλωσσών για τα δίγλωσσα άτομα, το οποίο αποδίδεται στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης. Είναι ανάγκη, συνεπώς, να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν νέα μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία θα περιλαμβάνουν νέες διδακτικές πρακτικές αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας τη σύνθετη οικολογία της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης κατά τον 21^ο αιώνα (Council of Europe, 2018· Stathopoulou & Dassi, 2020).

2. Διαγλωσσικότητα και γλωσσική εκμάθηση

Μια από αυτές τις πρακτικές είναι η «διαγλωσσικότητα» (translanguaging), όρος συνυφασμένος σε διεθνές επίπεδο με την ερευνήτρια Garcia, η οποία θεωρεί ότι η γλώσσα δεν αποτελεί μια αυστηρώς προσδιορισμένη και οριοθετημένη περιοχή αλλά μια ενέργεια, μια ρευστή οντότητα (Garcia, 2009), ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία η απόδοση του όρου ως «διαγλωσσικότητα» προτάθηκε από την Τσοκαλίδου (2015). Σύμφωνα με την Garcia (2009), η διαγλωσσικότητα καθίσταται μια γλωσσική πρακτική και στρατηγική, που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες καθημερινά, προκειμένου να δημιουργήσουν νόημα, να εκφραστούν και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον στο οποίο ζουν μέσα από την παράλληλη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών. Με άλλα λόγια, η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στη χρήση και αξιοποίηση όλων των γλωσσικών ρεπερτορίων των ομιλητών/τριών που μπορεί να περιλαμβάνουν διαφορετικές γλώσσες, διαφορετικές γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες ή επίπεδα ύφους χωρίς προσκόλληση στις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες (Garcia & Kleyn, 2016· Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015) και αφορά όχι μόνο στον προφορικό αλλά και στο γραπτό λόγο (Velasco & Garcia, 2014).

Στην ελληνική πραγματικότητα, εντός κι εκτός σχολείου, στην οποία, κυριαρχεί η «αφανής διγλωσσία» σε μεγάλο βαθμό, δηλαδή η ύπαρξη αλλά η μη αναγνώριση δίγλωσσων μαθητών/ριών (Τσοκαλίδου, 2012), η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας, η οποία συνεπάγεται αλλαγή οπτικής, καθίσταται σημαντική με δεδομένη τη σημασία που έχει αυτή η πρακτική για την επικοινωνιακή συμπεριφορά των δίγλωσσων ατόμων. Στις σύγχρονες προσεγγίσεις της κοινωνιογλωσσολογίας, η έμφαση δε δίνεται πλέον στα γλωσσικά συστήματα, αλλά στους ίδιους τους/τις ομιλητές/τριες και στους τρόπους που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν και να δημιουργήσουν νόημα. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαγλωσσικότητα, η οποία αποτελεί μια ενεργητική εκπαιδευτική πρακτική, αναφέρεται στη διαχείριση και αξιοποίηση όλων των γλωσσών και ποικιλιών, που συγκροτούν την προσωπική και συλλογική ταυτότητα των δίγλωσσων ατόμων με στόχο την επικοινωνία και την κατανόηση (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Συνεπώς, οι γλώσσες που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τα δίγλωσσα άτομα δε θεωρούνται ως διακριτά συστήματα κατά την επικοινωνία αλλά ως ένα μέρος του συνολικού επικοινωνιακού τους ρεπερτορίου, ως ένα ρευστό συνεχές (continuum) χωρίς όρια (Hornberger, 2002).

Οι υπέρμαχοι, λοιπόν, της δίγλωσσης/πολύγλωσσης εκπαίδευσης ισχυρίζονται ότι η συνύπαρξη δύο (ή και περισσότερων) γλωσσών ή ποικιλιών όχι μόνο δε δυσχεραίνει αλλά διευκολύνει την εκμάθηση και των δυο γλωσσών και κατ' επέκταση την καλλιέργεια γραμματισμών, κάτι που καθίσταται ένα από τα πιο διαδεδομένα φαινόμενα στον χώρο της δίγλωσσης επικοινωνίας και της διατήρησης των μεταναστευτικών γλωσσών (Τσοκαλίδου, 2017). Με άλλα λόγια, δημιουργείται ένας «τρίτος χώρος» (third space) για τους/τις δίγλωσσους μαθητές/τριες, όπου οι μητρικές γλώσσες και ποικιλίες αντιμετωπίζονται ως άτυπα εργαλεία που συνδράμουν στη γλωσσική κατάκτηση (García & Li, 2014). Τα διαθέσιμα γλωσσικά ρεπερτόρια των δίγλωσσων/πολύγλωσσων ατόμων όχι μόνο δεν αποτελούν εμπόδιο, αλλά καθίστανται πηγή και πόρο προς αξιοποίηση για την προώθηση της γλωσσικής εκμάθησης (García & Li, 2014· Hornberger, 2002· Τσιπλάκου, 2015· Τσοκαλίδου, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να οργανώνουν τη γλωσσική διδασκαλία με τρόπο ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους τη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια της τάξης και να αξιοποιούν τα γλωσσικά ρεπερτόρια των δίγλωσσων μαθητών/τριών χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους με στόχο να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις που απαιτούν μια πολυγλωσσική εκπαίδευση. Κατά αυτόν τον τρόπο, η μάθηση και η κοινωνικοποίηση μέσω δυο ή περισσότερων γλωσσών είναι όχι μόνο εφικτές αλλά και επωφελείς σε γλωσσικό, γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, άποψη που αντιστέκεται στην πολιτική του αποκλεισμού των διαθέσιμων γλωσσών των προσφύγων/μεταναστών/στριών (Cummins, 2005). Συνεπώς, η διαγλωσσικότητα καθίσταται ως εργαλείο καλλιέργειας των γραμματισμών και συνάδει με τη θεωρία του συνεχούς του γραμματισμού σε δυο γλώσσες (Hornberger, 2002), που αναφέρεται στο πέρασμα από τη μια γλώσσα στην άλλη, από το σπίτι στο σχολείο και από την καθημερινή στην ακαδημαϊκή γνώση, όπου όλες οι γλώσσες είναι χρήσιμες για την επικοινωνία, μιας και διαφορετικές γλώσσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαφορετικούς επικοινωνιακούς λόγους κατά την ίδια περίπτωση (Σκούρτου, 2011). Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο συγκλίνει με αυτό του Cummins (2005), που κάνει λόγο για «διαπραγμάτευση ταυτοτήτων», και με την Duff (2015), η οποία μιλάει για «ευέλικτες ταυτότητες» των δίγλωσσων ατόμων καταργώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τα όρια μεταξύ των γλωσσών.

3. Πολυτροπικότητα και (Πολυ)γραμματισμοί

Η ψηφιακή εποχή, η παγκοσμιοποίηση των μέσων αναπαράστασης και επικοινωνίας αλλά και οι αυξανόμενες πολιτισμικές μείξεις, αφενός έχουν αμφισβητήσει την πρωτοκαθεδρία της γλώσσας ως του μοναδικού τρόπου μετάδοσης νοημάτων στη νέα πραγματικότητα και αφετέρου έχουν τροποποιήσει τις σύγχρονες επικοινωνιακές πρακτικές και κατ' επέκταση τις απαιτούμενες «αναγνωστικές» οδούς πρόσληψης και ερμηνείας των κειμένων (Kress, 2010· Παπαδοπούλου και συν., 2019). Η κατανόηση και ερμηνεία τόσο των προφορικών όσο και των γραπτών κειμένων καθίσταται αποτέλεσμα ενεργού και συνειδητής προσπάθειας αποκωδικοποίησης από πλευράς αποδεκτών, που λειτουργεί σύμφωνα με την πολιτισμική εμπειρία τους (Fiske, 1992). Χρειάζεται, λοιπόν, μια πολυτροπική κατασκευή του νοήματος, με συνύπαρξη, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση πολλών σημειωτικών τρόπων σε ενιαία κείμενα, όπου η γλώσσα διασυνδέεται με προφορικές, οπτικές, ακουστικές, χειρονομιακές, απτικές και χωροαντιληπτικές μορφές νοήματος (Kalantzis και συν., 2019· Kress, 2010). Η προσέγγιση αυτή καθίσταται η νόρμα της επικοινωνιακής πραγματικότητας, με σκοπό την εξυπηρέτηση πληθώρα επικοινωνιακών αναγκών στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Παπαδοπούλου κ.α. (2019):

Η κατασκευή αυτών των νέων πολυπολιτισμικών πολυτροπικών κειμένων διέπεται από τη λογική της «προσβασιμότητας» του νοήματος, υπό την έννοια της κατασκευής του κειμενικού μηνύματος με αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών τρόπων για ενεργοποίηση κατά το δυνατόν περισσότερων προσληπτικών μέσων από πλευράς αποδεκτών και αποδέσμευση από τους περιορισμούς της μεμονωμένης χρήσης ενός και μόνο σημειωτικού τρόπου (σ. 331).

Ο σύγχρονος πολυγλωσσικός και πολυτροπικός τρόπος επικοινωνίας τονίζει την αναγκαιότητα επανεξέτασης και διεύρυνσης του όρου γραμματισμού πέρα από την αλφαβητική επικοινωνία προς την κατεύθυνση των Πολυγραμματισμών που εστιάζει σε πολυτροπικές μορφές επικοινωνίας (New London Group, 1996). Πιο συγκεκριμένα, η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών αναγνωρίζει ότι η δημιουργία νοήματος είναι μια ενεργός μετασχηματιστική αντίληψη και στηρίζεται σε δυο βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας (τα δυο «πολύ» των Πολυγραμματισμών): α) στη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια και κατ' επέκταση την ανάγκη υπέρβασης των γλωσσικών και πολιτισμικών ορίων και β) στην ποικιλία των διαθέσιμων σημειωτικών τρόπων που

αξιοποιούνται, προκειμένου να κατανοηθούν και να ερμηνευθούν τα σύγχρονα κείμενα, καθώς η νοηματοδότηση αυτών δε στηρίζεται αποκλειστικά στο γλωσσικό τρόπο αλλά στην αλληλεπίδρασή του με άλλους σημειωτικούς τρόπους (Kalantzis και συν., 2019). Οι Πολυγραμματισμοί, επομένως, δεν εστιάζουν στον γραμματισμό (ως ανάγνωση και γραφή) αλλά στους γραμματισμούς- στην παραγωγή νοήματος ως μια πολυτροπική και πολυπολιτισμική διαδικασία αναπαράστασης και επικοινωνίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, η προσέγγιση αυτή θεωρείται πιο κατάλληλη για τη σύγχρονη κοινωνία της αλλαγής και της ετερογένειας.

4. Διαγλωσσικότητα, πολυτροπικότητα και γραμματισμοί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον: Η διδακτική αξιοποίηση μιας σύνθετης σχέσης

Τα σχολεία στη σύγχρονη κοινωνία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προσκλήσεις σε σχέση με το παρελθόν εξ αιτίας της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, των τεχνολογικών αλλαγών αλλά και της ανεπαρκούς χρηματοδότησης (Kalantzis και συν., 2019). Η μετάβαση από το γραμματισμό στους γραμματισμούς καθίσταται μια αναγκαιότητα που επιτάσσουν οι κοινωνικές αλλαγές, οι απαιτήσεις της επικοινωνίας και η σύνθετη οικολογία της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, καθώς στη σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία, η επικοινωνία είναι πολυτροπική (Kress, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια ως συνθήκη, οι (πολυ)γραμματισμοί ως στόχος και οι τεχνολογίες ως περιβάλλον είναι άρρηκτα συνδεδεμένα (Σκούρτου, 2011). Αυτό σημαίνει ότι στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το περιεχόμενο του γραμματισμού χρειάζεται να συμπληρωθεί από πολυτροπικές και διαγλωσσικές μορφές επικοινωνίας, οι οποίες θα εστιάζουν, αφενός, στον πολυτροπικό χαρακτήρα της επικοινωνίας και, αφετέρου, στην αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών και ποικιλιών των δίγλωσσων μαθητών/τριών, με σκοπό να επιτευχθεί κοινωνική ισότητα προσφέροντας τη δυνατότητα σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από την πολιτισμική, φυλετική, οικονομική και κοινωνική τους προέλευση να επικοινωνούν, να δημιουργούν νόημα και να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2015), τα δίγλωσσα άτομα διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών/σημειωτικών πόρων, ένα δυναμικό πολυσχιδές και ρευστό ρεπερτόριο όπου κάθε φορά διαφορετικά του στοιχεία ενεργοποιούνται σε διαφορετικές περιπτώσεις. Κατά αυτόν τον τρόπο, το περιεχόμενο του γραμματισμού χρειάζεται να

διευρυνθεί και να προσεγγίζεται ως μια πολυδιάστατη, πολυτροπική και πολυγλωσσική πρακτική, βαθιά ριζωμένη σε κοινωνικά πλαίσια, με σκοπό την επικοινωνία, τη δημιουργία νοημάτων και την καλλιέργεια γραμματισμών στην πολυγλωσσική εκπαίδευση.

Η προώθηση, συνεπώς, μιας πολυγλωσσικά και πολυτροπικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης, αποτελεί μια πρόκληση και συνάμα μια αναγκαιότητα, η οποία χρειάζεται μάλιστα να καλλιεργείται από την προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίζοντας τον κρίσιμο ρόλο αυτής της περιόδου στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για τη γνωστική ανάπτυξη και μελλοντική επιτυχία του παιδιού, καθώς τα παιδιά που παρακολουθούν την προσχολική εκπαίδευση φέρουν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο (UNICEF, 2019). Για τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες παιδιών, όπως οι πρόσφυγες, μετανάστες/στρίες και Ρομά, η προσχολική εκπαίδευση εκτός από τη γνωστική ανάπτυξη συμβάλει αποτελεσματικά στη συναισθηματική ανάπτυξη αυτών των παιδιών που βίωσαν ή βιώνουν έντονες τραυματικές καταστάσεις αλλά και στην κοινωνική ένταξη και συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. (UNICEF, 2019). Το αν οι εκπαιδευτικοί ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, αν θα επιλέξουν έναν τρόπο διδασκαλίας προσανατολισμένο στην πολυγλωσσία, είναι αποφάσεις ιδεολογικά φορτισμένες (Κοιλιάρη, 2015). Ωστόσο, η επιμόρφωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στα πολυσύνθετα και γλωσσικο-πολιτισμικά διαφοροποιημένα σχολικά περιβάλλοντα θεωρείται αδήριτη ανάγκη (Γρίβα & Στάμου, 2014· Manoli και συν., 2020· Papapostolou και συν., 2020· Stathopoulou & Dassi, 2020).

Ευχαριστίες

Η εργασία υλοποιήθηκε με την χρηματοδότηση της Επιτροπής Ερευνών του Πανεπιστημίου Πατρών μέσω του προγράμματος «ΜΕΔΙΚΟΣ».

Βιβλιογραφία

Asimaki, A., Lagiou, A., Koustourakis, G. S., & Sakkoulis, D. (2018). Training adequacy and pedagogic practices of teachers in reception facilities for refugee education in

- Greece during the economic crisis: A case study. *Journal of Studies in Education*, 8(3), 79 -97.
- Aydin, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456–473.
- Beacco, J. C., Krumm, H. J., & Little, D. (2017). Introduction. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research* (pp. 1-5). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture and Society*, 28(1), 113-129.
- Council of Europe (2018). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (μετφρ. Σ. Αργύρη, επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Duff, P. (2015). Transnationalism, Multilingualism, and Identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 57 – 80.
- Εκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση* (2017). Αθήνα: Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YRPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf.
- Fiske, J. (1992). *Εισαγωγή στην επικοινωνία* (μετφρ. Β. Μεσσήνη & Ε. Λουντζή). Αθήνα: Επικοινωνία και Κουλτούρα.
- Garcia, O. (2009) *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In O. Garcia & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with multilingual students* (pp. 9-33). London: Routledge.

- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Global Migration Data Portal. (n.d.). Retrieved from https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2020.
- Haznedar, B., Kreeft Peyton, J., & Young-Scholten, M. (2018). Teaching adult migrants: A focus on the languages they speak. *Critical Multilingualism Studies*, 6(1), 155-183.
- Hornberger, N. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.
- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων* (μετφρ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.
- Κοιλιάρη, Α. (2015). Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 206-219.
- Manoli, P., Mouti, A., & Kantzou, V. (2020). Children with a refugee and migrant background on the Greek formal education: A study of language support classes. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences (MAJESS)*, 9(1), 1-15.
- New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Operational Portal. (2019, October 13). *Situation Mediterranean situation*. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>.
- Παπαδοπούλου, Μ., Παγκουρέλια, Ε., & Γκόρια, Σ. (2019). Πολυτροπικά κείμενα στην εκπαίδευση: θεωρητικά εργαλεία & διδακτικές πρακτικές. Στα πρακτικά συνεδρίου *5α Τζαρτζάνεια Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις*, 330-347. Τύρναβος, Λάρισα.
- Papapostolou, A., Manoli, P., & Mouti, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Spandoni, E. (2021). *Language teaching to refugee/migrant students in the context of Greek formal education: Teachers' challenges and instructional practices*.

- Unpublished MA thesis. Patras: Hellenic Open University. Retrieved from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/50437>.
- Stathopoulou, M., & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 60-82.
- Taskin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178.
- Τσιπλάκου, Σ. (2015). «Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: it's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 140–160.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Διγλωσσία και εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σσ. 387-398). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Κουτούλης, Κ. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 161-181.
- UNICEF (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education: Global report*. New York: UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-08/A-world-ready-to-learn-2019.pdf>.
- Velasco, P., & Garcia, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6-23.
- Vopi, K. (2018). *Challenges teachers face in schools where refugee/migrant students are hosted; the cases of RFRE/reception classes*. Unpublished MA thesis. Patras: Hellenic Open University. Retrieved from <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/41483>.
- Vullnetari, J. (2007). *Albanian migration and development: State of the art review* (IMISCOE Working Papers, 18). Amsterdam, NL. IMISCOE (International Migration, Integration and Social Cohesion). Retrieved from <https://eprints.soton.ac.uk/377326>.

Εκπαιδευτική παρέμβαση με διαγλωσσικό χαρακτήρα σε μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο

Παρασκευή Μάμμου

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
evitamammou@hotmail.com

Χριστίνα Μαλιγκούδη

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
cmaligko@eled.duth.gr

Abstract

This paper looks at how the promotion and usage of translanguaging practices in the teaching process facilitate learning Greek as a L2 by unaccompanied minor refugee students in a class of non-formal education. Drawing on ethnographic data, the present study examines how educational interventions that were designed following the principles of translanguaging pedagogy can facilitate language learning and encourage unaccompanied minor refugees to participate in the teaching process. The main methodological tools that were implemented were action research, class observation, field notes and interviews with students. The findings show that translanguaging pedagogy can promote learning effortlessly by doing, as students stated in their interviews that they were actively engaged in team-work through real-life language interactions empowering their multilingual and multicultural identities.

Keywords: Translanguaging, refugee students, teaching Greek as a L2, action research.

Περίληψη

Σύμφωνα με τη θεωρία της διαγλωσσικότητας, τα πολύγλωσσα άτομα διαθέτουν ένα πλούσιο, ενιαίο γλωσσικό σύστημα, από το οποίο επιλέγουν και χρησιμοποιούν διάφορα στοιχεία που τους εξυπηρετούν επικοινωνιακά, σε κάθε γλωσσική και κοινωνική περίπτωση (García & LiWei, 2014). Η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας σε μια πολύγλωσσα τάξη, όπου οι γλωσσικές πηγές των μαθητών/τριών δημιουργούν έναν ανοιχτό και δημιουργικό χώρο έκφρασης και επικοινωνίας με τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών και την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων γλωσσών των μαθητών/τριών, αποτελεί βασικό παιδαγωγικό εργαλείο διδασκαλίας για κάθε εκπαιδευτικό (Tsokalidou, 2016). Αξιοποιώντας την παραπάνω θεωρία και ακολουθώντας τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, εφαρμόστηκαν συγκεκριμένες διαγλωσσικές πρακτικές σε τέσσερις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, σε μία ομάδα ασυνόδευτων, αναγνωρισμένων προσφύγων ανηλίκων μαθητών, ηλικίας από 15-17 ετών, σε πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης. Το αρχικό επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών ήταν Α2. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέρχεται από τις παρατηρήσεις των μαθημάτων, που σχεδιάστηκαν με βάση το κοινωνιογλωσσικό προφίλ των μαθητών, τις γραπτές παραγωγές τους και από συνεντεύξεις μαζί τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμμετοχή των μαθητών του ερευνητικού δείγματος στη μαθησιακή διαδικασία και, συγκεκριμένα, στην εκπόνηση προφορικών και γραπτών δραστηριοτήτων, μεγιστοποιήθηκε χάρη στη χρήση συγκεκριμένων διαγλωσσικών εργαλείων.

Λέξεις-κλειδιά: Διαγλωσσικότητα, πρόσφυγες μαθητές, διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, έρευνα δράσης.

1. Εισαγωγή

Απέναντι στις διδακτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σημερινοί εκπαιδευτικοί σε τάξεις όπου φοιτούν πρόσφυγες μαθητές, η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τη γλωσσική, γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των προσφύγων μαθητών. Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με διαγλωσσικό χαρακτήρα που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο μιας μη τυπικής εκπαιδευτικής δομής, όπου φοιτούσαν πρόσφυγες ασυνόδευτοι ανήλικοι μαθητές, οι οποίοι μάθαιναν τα ελληνικά ως Γ2 σε επίπεδο ψευδοαρχαρίων (A2). Παράλληλα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ανιχνεύονται και εντοπίζονται διαγλωσσικές πρακτικές εκ μέρους των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και, επίσης, αναλύεται η αποτίμηση των εκπαιδευτικών αυτών παρεμβάσεων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες μαθητές.

2. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας

Η έννοια της «διαγλωσσικότητας» αρχικά χρησιμοποιήθηκε στη βιβλιογραφία ως περιγραφή συγκεκριμένων γλωσσικών πρακτικών, και όχι ως θεωρητική έννοια. Ο Baker (2001) μετέφρασε τον ουαλικό όρο του Williams (1994), σύμφωνα με τον οποίο η διαγλωσσικότητα είναι η γλωσσική πρακτική του να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός αποκλειστικά την ουαλική γλώσσα και τα παιδιά να απαντάνε κυρίως στα αγγλικά στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος «αναβίωσης» (revitalization) των ουαλικών στην περιοχή της Ουαλίας. Η διαγλωσσικότητα ενδυναμώνει τόσο τον διδάσκοντα όσο και τον διδασκόμενο, καθώς μετασχηματίζει τις σχέσεις εξουσίας και εστιάζει στη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης πάνω σε έννοιες όπως είναι η δόμηση των νοημάτων, η ενδυνάμωση των εμπειριών και η ανάπτυξη ταυτοτήτων. Για αυτόν τον λόγο και στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας υπάρχει μια σκόπιμη κριτική όρων όπως «γηγενής», «μεταναστευτική», «πλειονοτική» ή «μειονοτική» γλώσσα.

Η διαγλωσσικότητα είναι σίγουρα ένας χρήσιμος όρος στη σημερινή εποχή της υπερποικιλότητας (superdiversity) (Vertovec, 2018), για να αναλυθούν και να εξηγηθούν πολυγλωσσικές πρακτικές ατόμων και ομάδων και στο πλαίσιο αυτό ανήκει η φράση της Garcia (2009) πως «δεν κατέχουμε τις γλώσσες, αλλά τις εκτελούμε». Με άλλα λόγια, η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας, που ανήκει στις πλέον σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις της γλωσσικής ποικιλίας, προκρίνει μία δυναμική

αντιμετώπιση της γλώσσας, πέρα από αυτό που αναφέρει ο Cummins (2007) ως «δύο μοναξίες» (two solitudes), όχι ως στατικού συστήματος, αλλά ως γλωσσικότητας (linguaging), δηλαδή ως μιας σειράς επιτελέσεων (performances) εντοπισμένων σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά μικρο- και μακρο-συγκείμενα. Υπάρχει εδώ η δυναμική έννοια της διγλωσσίας, δηλαδή ότι δεν υπάρχουν δύο αλληλεξαρτώμενα γλωσσικά συστήματα ανάμεσα στα οποία οι ομιλητές/τριες συνεχώς μεταφέρονται, αλλά ένα ενιαίο σημειωτικό σύστημα που εμπεριέχει ποικίλα λεκτικά, μορφολογικά και γραμματικά στοιχεία που είναι ενσωματωμένα στο γλωσσικό ρεπερτόριο των ατόμων (Vogel & García, 2017). Η García (2009) αντιμετωπίζει τη διαγλωσσικότητα ως μία στρατηγική που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες για τη δημιουργία νοήματος, το σχηματισμό εμπειριών, την απόκτηση κατανόησης και γνώσης του δίγλωσσου κόσμου τους διαμέσου της χρήσης δύο γλωσσών (García, 2009, σσ. 307-308).

3. Η μεθοδολογία της έρευνας

Οι βασικοί συμμετέχοντες στην έρευνά μας ήταν ασυνόδευτοι ανήλικες πρόσφυγες στην Ελλάδα. Σύμφωνα με στοιχεία από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης στην Ελλάδα το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου 2016-Απριλίου 2020 καταμετρήθηκαν 30.000 ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες και μόνο τον Απρίλιο του 2020 ήταν 5000 (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης). Η πλειονότητά τους είναι αγόρια από το Αφγανιστάν, το Πακιστάν και τη Συρία, διαμένουν κυρίως σε δομές φιλοξενίας και σε ξενοδοχεία που λειτουργούν υπό την εποπτεία ΜΚΟ ή δημόσιων φορέων, είναι μεταξύ 15-18 ετών και συχνά δομούν την ενήλικη ταυτότητά τους με ενήλικους ρόλους σε μια φάση που σχετίζεται με μεταναστευτικό άγχος, προσπαθώντας να ισορροπήσουν μεταξύ ποικίλων εννοιών και αξιών προστατεύοντας παράλληλα τους εαυτούς τους (Anagnostopoulos και συν., 2016).

Η έρευνα δράσης ήταν το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο και ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα: μελέτη-σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, συλλογή και ανάλυση δεδομένων, ανατροφοδότηση, σύνοψη και επανάληψη των σταδίων της έρευνας. Λοιπά μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, πέρα από την έρευνα δράσης, ήταν οι παρατηρήσεις των μαθημάτων, σημειώσεις από την έρευνα πεδίου, επεξεργασία παραγωγών γραπτού λόγου των μαθητών πριν και μετά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες μαθητές μετά το πέρας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ο παρακάτω πίνακας παρέχει τις σχετικές

πληροφορίες για τους συμμετέχοντες μαθητές. Τα ονόματα είναι ψευδώνυμα και πρέπει να επισημανθεί ότι το επίπεδο γλωσσομάθειάς των μαθητών στην Ελληνική ήταν Α2 (ψευδοαρχάριοι) και, όπως θα αναφερθεί αναλυτικά και στη συνέχεια, δεν υπήρχαν μεταφραστές. Ρόλο μεταφραστή ανέλαβαν οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργώντας κυρίως дуάδες με βάση την κοινή Γ1 τους.

Πίνακας 1. Προφίλ συμμετεχόντων

Συμμετέχοντες	Χώρα καταγωγής	Παραμονή στην Ελλάδα (Μήνες)	Γλώσσα (Γ1)	Χρόνια φοίτησης σε σχολείο στη χώρα καταγωγής τους	Παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικών (Μήνες)
Σαν., 17 ετών	Αφγανιστάν	10	Φαρσί	6-12	10
Σιπ., 16 ετών	Μπαγκλαντές	11	Μπενγκάλι	6-10	9
Α., 16 ετών	Αφγανιστάν	9	Φαρσί	6-12	9
Ομ., 17 ετών	Πακιστάν	36	Ούρντου & Παντζάμπι	6-10	10
Ντ., 15 ετών	Αφγανιστάν	7	Φαρσί	6-13	7
Τζ.,	Αφγανιστάν	10	Φαρσί & Ντάρι	6-14	10

4. Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν τέσσερις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βασισμένες σε τέσσερις θεματικές ενότητες που επέλεξαν οι εκπαιδευτριες-ερευνήτριες αναγνωρίζοντας και ενσωματώνοντας τις ανάγκες των μαθητών βάση του κοινωνιογλωσσικού τους προφίλ (Πίνακας 2). Οι μαθητές ασκήθηκαν και συνεργάστηκαν σε κείμενα ταυτότητας-κύκλους ταυτοτήτων, σε συγγραφή ποιημάτων με σκοπό την απεικόνιση των προσωπικών ιστοριών τους για το προσφυγικό ταξίδι τους, σε συγγραφή διαγλωσσικών κειμένων σχετικά με τις συνταγές και το street food από όλον τον κόσμο και τέλος, στη δημιουργία γράμματος και αφίσας με κοινωνικό μήνυμα για την προστασία του περιβάλλοντος. Οι θεματικές ενότητες εμπλουτίστηκαν με έντυπους και ηλεκτρονικούς χάρτες, εικόνες/φωτογραφίες και βίντεο από τον ηλεκτρονικό τύπο και το διαδίκτυο.

Πίνακας 2. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Εκπαιδευτική παρέμβαση	Θεματική	Πόροι Διδασκαλίας
1η εκπαιδευτική παρέμβαση	Κύκλοι ταυτοτήτων: Ποιος είμαι; Ποιος είναι δίπλα μου;	Επεξεργασία και παραγωγή ποιημάτων και κειμένων ταυτότητας
2η εκπαιδευτική παρέμβαση	Απεικόνιση ιστοριών: Η χώρα μου και το ταξίδι μου προς την Ελλάδα	Έντυποι και ηλεκτρονικοί χάρτες, φωτογραφίες και κείμενα ατόμων που μιλούσαν για το δικό τους ταξίδι μετανάστευσης
3η εκπαιδευτική παρέμβαση	Μαγειρεύοντας συνταγές: Streetfood από όλο τον κόσμο	Συνταγές και σχετικά βίντεο
4η εκπαιδευτική παρέμβαση	Βρίσκοντας οικοσυστήματα: Προστατεύουμε το περιβάλλον	Κείμενα, βίντεο και σχετικές αφίσες από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στηρίχτηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα του επιπέδου Α2 και στην ανάλυση των αναγκών των συμμετεχόντων βάση του κοινωνιογλωσσολογικού τους προφίλ για την κάλυψη συγκεκριμένων επικοινωνιακών σκοπών των μαθητών. Η δόμηση των τεσσάρων θεματικών ενοτήτων βασίστηκε στις αρχές της πολυτροπικότητας και της δημιουργικής γραφής με σκοπό την γνωστική, αισθητηριακή και συναισθητική προσέγγιση των μαθημάτων, ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα-στάδια για τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής πράξης-σύμφωνα και με τα στάδια της έρευνας δράσης- και την εξοικείωση των μαθητών με σύγχρονα κείμενα του πολυτροπικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 3) περιέχει τον βασικό σκοπό των τεσσάρων θεματικών ενοτήτων και τους επιμέρους στόχους, όπως διαμορφώθηκαν κατά το σχεδιασμό τους.

Πίνακας 3. Στοχοθεσία τεσσάρων θεματικών ενοτήτων

Εκπαιδευτική παρέμβαση	Θεματική	Σκοπός διδασκαλίας- Επιμέρους στόχοι
1η εκπαιδευτική παρέμβαση	Κύκλοι ταυτοτήτων: Ποιος είμαι; Ποιος είναι δίπλα μου;	Ο σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές να παρουσιάζουν τους εαυτούς τους, εκφράζοντας στοιχεία της ταυτότητάς τους. Στόχοι: <ul style="list-style-type: none"> • οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη σημασία της προσωπικής ταυτότητας • οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες ομαδικής συνεργασίας • οι μαθητές να συνθέσουν διαγλωσσικά/πολυγλωσσικά ποιήματα της ταυτότητας αυτών και των συμμαθητών τους
2η εκπαιδευτική παρέμβαση	Απεικόνιση ιστοριών: Η χώρα μου και το ταξίδι μου προς την Ελλάδα	Ο σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη μέσα από τη δημιουργία και τον αναστοχασμό του δικού τους ιδιαίτερου πορτραίτου-μεταναστευτικού ταξιδιού, μοιραζόμενοι τις βιωματικές τους εμπειρίες. Στόχοι: <ul style="list-style-type: none"> • οι μαθητές να εμβαθύνουν στις εμπειρίες/βιώματα του μεταναστευτικού τους ταξιδιού • οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να αναλύουν τον γεωγραφικό-πολιτικό χάρτη της μεταναστευτικής τους πορείας • οι μαθητές να περιγράφουν τις χώρες καταγωγής τους και την Ελλάδα ως χώρα φιλοξενίας. • οι μαθητές να μοιράζονται μεταναστευτικές εμπειρίες με τους συμμαθητές τους

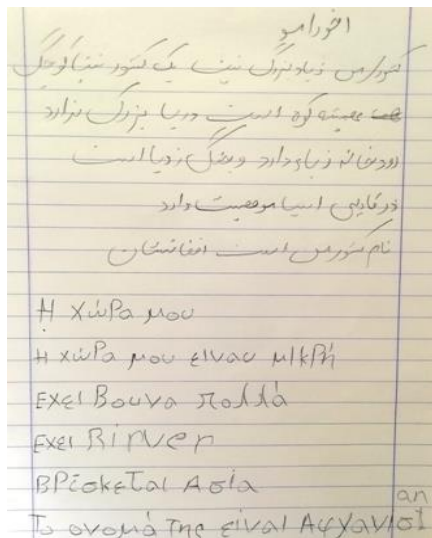
<p>3η εκπαιδευτική παρέμβαση</p>	<p>Μαγειρεύοντας συνταγές: Streetfood από όλο τον κόσμο</p>	<p>Ο σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές να αναγνωρίζουν τις διάφορες κουζίνες και γαστρονομικούς χάρτες του κόσμου και το streetfood παγκοσμίως και να παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές με τις χώρες καταγωγής τους.</p> <p>Στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • οι μαθητές να εμβαθύνουν στις διάφορες κουζίνες και στη σημασία του streetfood ως κομμάτι του πολιτισμού • οι μαθητές να παρατηρούν βίντεο και φωτογραφίες και να εξηγούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του γαστρονομικού χάρτη διαφόρων χωρών • οι μαθητές να συνθέτουν συνταγές με φαγητά των χωρών καταγωγής τους • οι μαθητές να οργανώνουν ψώνια από την αγορά ή το σούπερ μάρκετ μέσω του παιχνιδιού ρόλων
<p>4η εκπαιδευτική παρέμβαση</p>	<p>Βρίσκοντας οικοσυστήματα: Προστατεύουμε το περιβάλλον</p>	<p>Ο σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση για τα οικοσυστήματα και τον άνθρωπο και να ευαισθητοποιούνται για περιβαλλοντικές δράσεις στην περιοχή διαμονής τους.</p> <p>Στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • οι μαθητές να ανακαλύπτουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα του πλανήτη, δίνοντας έμφαση στις ανάγκες της περιοχής διαμονής τους (camp, γειτονιές, πολυκατοικίες, πάρκα) • οι μαθητές να αναζητούν τις αιτίες της περιβαλλοντικής μόλυνσης • οι μαθητές να γράφουν λίστες θετικών/αρνητικών συγκρίνοντας τις πράξεις του ανθρώπου για το περιβάλλον

		<ul style="list-style-type: none"> • οι μαθητές να γράφουν ομαδική επίσημη επιστολή και να ζητούν παρέμβαση δημόσιων προσώπων(τυπικό ύφος επίσημης επιστολής)
--	--	--

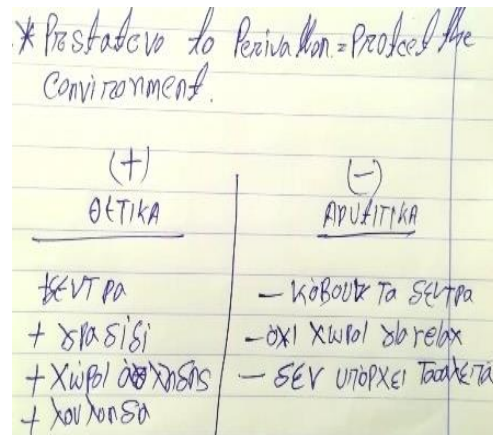
Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εμπεριέχουν τις γραπτές παραγωγές των μαθητών με διαγλωσσικό χαρακτήρα και την άποψή τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και την διαγλωσσικότητα μέσα από την ανατροφοδότησή τους στην ανάλυση των συνεντεύξεών τους. Οι γραπτές παραγωγές των μαθητών στις παραπάνω θεματικές ενότητες έδειξαν τη χρήση ελληνικών και αγγλικών λέξεων συνδυαστικά (Παράδειγμα 1, Εικόνες 1-2).

Παράδειγμα 1. Ελληνικά-αγγλικά σε επίπεδο λέξης/φράσης

- (1) Δεν του αρέσει football.
- (2) Έχει river
- (3) Όχι χώροι για relax
- (4) Μπαγκλαντές είναι η χώρα και capital η Dhaka



Εικόνα 1. Δείγμα γραπτής παραγωγής μαθητή- Απεικόνιση ιστοριών: Η χώρα μου και το ταξίδι μου προς την Ελλάδα



Εικόνα 2. Δείγμα γραπτής παραγωγής μαθητή - Βρίσκοντας οικοσυστήματα: Προστατεύουμε το περιβάλλον

Συγκεκριμένα, οι μαθητές χρησιμοποίησαν λέξεις στον γραπτό αλλά και στον προφορικό τους λόγο, οι οποίες συνηθίζονται να χρησιμοποιούνται στα αγγλικά (π.χ. footballή relax). Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες μαθητές χρησιμοποιούσαν στα αγγλικά

και όχι στα ελληνικά ειδικές λέξεις τις οποίες δεν φαινόταν ότι θυμόντουσαν ή και ενδεχομένως δεν γνώριζαν, προκειμένου να μπορέσουν να εκφράσουν αυτό που ήθελαν (π.χ. river, capital).

Επιπλέον, αρκετοί μαθητές χρησιμοποίησαν τα ελληνικά και τα αγγλικά συνδυαστικά σε επίπεδο πρότασης για να εκφράσουν τα νοήματα που επιθυμούσαν νιώθοντας μεγαλύτερη ασφάλεια στη χρήση της αγγλικής, κατακτώντας σταδιακά την ελληνική γλώσσα (Παράδειγμα 2).

Παράδειγμα 2. Ελληνικά-αγγλικά σε επίπεδο πρότασης

- (1) Do you know during the Ramadan period women stay home, όλη μέρα μαγειρεύουν. Αυτό κάνουν.
- (2) Κουζίνα, stay there in Afghanistan, άντρες bring the food, women cook. Στην Ελλάδα όμως πολλές βλέπω στη φωτογραφία όλο στο μάρκετ.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές έκαναν χρήση των ελληνικών και των μητρικών γλωσσών τους συνδυαστικά με σκοπό να επικοινωνήσουν ολοκληρωμένα νοήματα σε προτάσεις. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται από την παραγωγή διαλόγων στην τάξη (Παράδειγμα 3) χρησιμοποίησαν κυρίως ειδικό λεξιλόγιο στην προσπάθεια σύνδεσης των κοινών στοιχείων μεταξύ των γλωσσών των χωρών καταγωγής τους και της ελληνικής ως Γ2.

Παράδειγμα 3. Ελληνικά-Γ1 των μαθητών σε επίπεδο λέξης

- (1) Dario: Ναι, συχνά βλέπαμε και جنگ ... (= πόλεμος στα Φαρσί)
Sadullah: Και zanزن.. (=γυναίκες στα Φαρσί) και mard مرد ... (=άντρες στα Φαρσί)
και abai مادر (=μητέρες στα Φαρσί) και aghai خواهر..... (= αδελφές στα Φαρσί), πόλεμο.
- (2) Έχει φρούτα στους δρόμους, το ρόδι anar انار , το καρότα, τα πορτοκάλι δεσ το .
- (3) Omid: Στο Pakistan είναι naan, βγάζουν πολλά εκεί 400-500 την ώρα και τρώνε με peki, murgi, batsi, (...) [=κάποια είδη κρέατος και ψαριών]

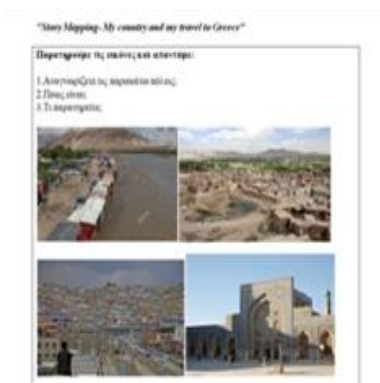
Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτριες-ερευνήτριες διευκόλυναν τη μαθησιακή διαδικασία επιλέγοντας το κατάλληλο εργαλείο διαγλωσσικότητας σε κάθε περίπτωση με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών και την ενεργή συμμετοχή τους σε όλες τις θεματικές ενότητες, αναγνωρίζοντας τις βασικές επικοινωνιακές τους δυσκολίες είτε στον γραπτό είτε στον προφορικό λόγο.

Η ανατροφοδότηση των μαθητών για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης. Οι αναλύσεις των συνεντεύξεων έδειξαν, πρώτα από όλα, ότι οι μαθητές νιώθουν ότι έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν την επίδοσή τους στη γλώσσα, αλλά και να επεκτείνουν το πολυγλωσσικό τους ρεπερτόριο:

- (1) «Μαθαίνουμε όχι μόνο ελληνικά, αλλά και άλλες γλώσσες επίσης» (Μαθητής 2)
- (2) «Ναι, μαθαίνω περισσότερα πράγματα για τα Φαρσί και τα Ντάρι και τα Ελληνικά. Αλλάζουμε μεταξύ των γλωσσών και θυμάμαι» (Μαθητής 5)

Επίσης, αισθάνονται ότι κατανοούν και θυμούνται καλύτερα τις ελληνικές λέξεις όταν τις συνδέουν στο μάθημα με τις αντίστοιχες της γλώσσας τους ή τις βλέπουν σε εικόνες με θέμα τη χώρα τους:

- (3) «Αν χρησιμοποιείς λέξεις και εικόνες από τη χώρα μου, εγώ...εμείς καταλαβαίνουμε καλύτερα» (Μαθητής 1) (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Δείγμα 2ης θεματικής ενότητας-χρήση εικόνων

- (4) «Και μετά γράφω τις λέξεις στα Φαρσί και μετά στα ελληνικά και καταλαβαίνω καλύτερα. Πολύ μεγάλη βοήθεια». (Μαθητής 1)
- (5) «Ναι, καταλαβαίνω καλύτερα όταν το μάθημα έχει την Μπέγκλα. Θυμάμαι το φαγητό, είπα για το φαγητό Μπιριάνι που έχουμε στο Μπαγκλαντές, βλέπω την εικόνα από το Μπαγκλαντές, βλέπω και τη λέξη στη γλώσσα μου και μετά τα γράφω στα ελληνικά και ενώνω αυτές τις δύο γλώσσες». (Μαθητής 4)
- (6) «Το φαγητό και οι πόλεις μας και οι χώρες μας. Καταλαβαίνω. Η θρησκεία μας. Οι γλώσσες μας στις φωτογραφίες». (Μαθητής 1) (Εικόνα 4)



Εικόνα 4. Δείγμα 3ης θεματικής ενότητας- χρήση εικόνων

Οι συμμετέχοντες μαθητές στις συνεντεύξεις τους για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, φαίνεται πως αξιολογούν θετικά τη χρήση πολλών γλωσσών και εργαλείων διαγλωσσικότητας μέσα στην τάξη κυρίως στην επίλυση ασκήσεων, όπως διαφαίνεται και από τις απαντήσεις τους:

- (7) «Είμαστε μία πολύγλωσση τάξη...χρησιμοποιούμε και φαρσί και ελληνικά και αγγλικά και Ουρντού...μαθαίνουμε πολλά για όλες τις γλώσσες και τις χρησιμοποιούμε για να λύσουμε τις ασκήσεις...αυτό είναι καλό». (Μαθητής 4)
- (8) «Χρησιμοποιούμε λίγο αγγλικά, λίγο ελληνικά, λίγο Φαρσί, λίγο άλλες γλώσσες και καμιά φορά και Greeklish και αυτό βοηθάει πολύ για να μάθουμε να διαβάζουμε και να γράφουμε στα ελληνικά μετά...και τα καταλαβαίνουμε καλύτερα». (Μαθητής 3)

Τέλος, στις συνεντεύξεις τονίζεται η σημασία της βοήθειας από τους συνομηλίκους τους που μιλούν τη γλώσσα τους ή καταλαβαίνουν τη γλώσσα τους:

- (9) «Γιατί ο Χ κάθισε δίπλα μου και με βοήθησε. Μου έλεγε αργά κάποια πράγματα και κατάλαβα τα πάντα. Είμαστε μαθητές από πολλές και διαφορετικές χώρες και ο καθένας καταλαβαίνει κάτι άλλο, αλλά βοηθάμε ο ένας τον άλλον.» (Μαθητής 2)
- (10) «Ενότητα. Κάποιες φορές μιλάμε όλες τις γλώσσες με τους φίλους μας.» (Μαθητής 3)

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δράσης βασίζονται στην ανάλυση των συνεντεύξεων των ασυνόδευτων ανήλικων μαθητών αλλά και των ευρημάτων των

ασκήσεων των τεσσάρων θεματικών ενοτήτων, που εκπόνησαν οι μαθητές είτε προφορικά είτε γραπτά, σε ομάδες, δυάδες ή και ατομικά.

Αναλυτικότερα, μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των απόψεων των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της τεχνικής της διαγλωσσικότητας οι εκπαιδευτρίες ανέλυσαν τις εκτιμήσεις τους και τις ασκήσεις τους και προκύπτει, πρώτα από όλα, ότι η πρακτική της διαγλωσσικότητας αποτέλεσε για τους μαθητές σημαντική στρατηγική μάθησης της ελληνικής γλώσσας ως Γ2 χρησιμοποιώντας και τις Γ1, εξερευνώντας το κοινωνιογλωσσικό τους προφίλ σε κάθε θεματική ενότητα. Επιπρόσθετα, η διαγλωσσικότητα συνετέλεσε θετικά στην κατανόηση και εκπόνηση γραπτών και προφορικών ασκήσεων, διευκολύνοντας τους, με τη χρήση των πολλαπλών γλωσσών των μαθητών στοχεύοντας στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως Γ2, ενώ, παράλληλα, ενίσχυσε την ομαδική συνεργασία των μαθητών και των εκπαιδευτριών-διευκολυντριών ξεπερνώντας γλωσσικά επικοινωνιακά φράγματα δημιουργώντας ένα κλίμα συμπερίληψης (Garcia, 2009· Τσοκαλίδου, 2017).

Η διαγλωσσικότητα βοήθησε τους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους γλωσσικά και κοινωνικά και να αξιοποιήσουν τα γλωσσικά κεφάλαια που διαθέτουν στο προφίλ τους, συνδέοντας διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία από διαφορετικές γλώσσες μέσα και έξω από την τάξη και αποτέλεσε ένα δυναμικό, παιδαγωγικό εργαλείο για τους μαθητές αλλά και για τις εκπαιδευτρίες (Τσοκαλίδου, 2017), βοηθώντας τις στην ευέλικτη εφαρμογή των τεσσάρων εκπαιδευτικών σεναρίων κατά τη διδακτική παρέμβαση αλλά και στην επίλυση τυχόν προβλημάτων ακολουθώντας τα στάδια της έρευνας δράσης.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως οι ασυνόδευτοι ανήλικοι μαθητές τόνισαν ότι η χρήση διαγλωσσικών εργαλείων στην τάξη τους διευκόλυνε μεν επικοινωνιακά, αλλά ίσως τους οδήγησε σε περιορισμένη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένες ασκήσεις.

Συνολικά, η διαγλωσσικότητα αποτέλεσε βασικό εργαλείο στην συγκεκριμένη τάξη για την δημιουργία πολυγλωσσικών χώρων, ευέλικτων επικοινωνιακά για τους μαθητές, σκοπεύοντας να τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στην νέα πραγματικότητα στη χώρα υποδοχής. Οι καθημερινές τους ανάγκες θεωρήθηκαν-από τις εκπαιδευτρίες-πρωτεύουσας σημασίας, για την οργάνωση και την εφαρμογή των τεσσάρων σεναρίων διδασκαλίας επενδύοντας, εξερευνώντας και αναλύοντας τις πολυδιάστατες ταυτότητές τους (Burns & Richards, 2009· Τσοκαλίδου, 2017).

Συμπεραίνοντας, η έρευνα δράσης αποτέλεσε το βασικό εργαλείο για την αξιοποίηση της θεωρίας της διαγλωσσικότητας και της εφαρμογής διαγλωσσικών πρακτικών για τη διερεύνηση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας ως Γ2, συνδυαστικά με τη χρήση των μητρικών γλωσσών (Γ1) των μαθητών και όλων αυτών που φέρουν στην πολυγλωσσική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι πρακτικές διαγλωσσικότητας εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές-συμμετέχοντες στην έρευνα με σκοπό να γνωρίσουν και οι ίδιοι επιμέρους στοιχεία της πολυγλωσσικής ταυτότητάς τους, αλλά και να εμβαθύνουν στην Γ2 και στις μητρικές τους, ενισχύοντάς τις (Cummins, 2007). Επιπλέον, οι ερευνήτριες-εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα των μαθητών και αναγνώρισαν τις δυσκολίες στην καθημερινή τους επικοινωνία. Επίσης εφάρμοσαν και οι ίδιες με τη σειρά τους πρακτικές διαγλωσσικότητας με σκοπό να δημιουργήσουν μία σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές στη συγκεκριμένη πολυγλωσσική τάξη. Στόχος ήταν να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία επιλέγοντας το κατάλληλο εργαλείο σε κάθε περίπτωση για να κινητοποιήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία ενεργά (Vogel & García, 2017). Επιπροσθέτως, ενίσχυσαν τις γνώσεις τους μέσα από το διττό ρόλο ερευνητριών-δασκάλων-διευκολυντριών της μαθησιακής διαδικασίας με την υποστήριξη πάντα, των εργαλείων της διαγλωσσικότητας, τονίζοντας την θετική επίδραση της στην επικοινωνία και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, κατά κύριο λόγο στην εκπόνηση ομαδικών ασκήσεων ή ασκήσεων σε δυάδες.

Ακολουθώντας πιστά το κυκλικό σχήμα της έρευνας δράσης, σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-επίλυση ζητημάτων (Creswell, 2014) εξετάζοντας συστηματικά μαζί με τους συμμετέχοντες την εκπαιδευτική πρακτική της διαγλωσσικότητας και το πλαίσιο εφαρμογής και διαμόρφωσής της-σε κάθε περίπτωση- σκοπός τους ήταν η χρήση των διαγλωσσικών τεχνικών για την βελτίωση αυτών, αλλά και την εξάλειψη αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών-συμμετεχόντων που συνδέονται με την πολυγλωσσική τους ταυτότητα (García, 2014). Επιπλέον, μέσα σε ένα πλαίσιο συμμετοχικής δράσης στην διαγλωσσική τάξη οι μαθητές-συμμετέχοντες και οι εκπαιδευτριες ενίσχυσαν την εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση ψηφιακών μέσων (εικόνων, βίντεο κ.τ.λ.) με ειδικό λεξιλόγιο στην προσπάθειά τους να συνδέσουν κοινά κοινωνιογλωσσικά στοιχεία μεταξύ των γλωσσών καταγωγής των μαθητών-συμμετεχόντων και της ελληνικής ως Γ2. Έμφαση δόθηκε στη διαγλωσσικότητα μέσω των ασκήσεων γραπτού λόγου και τη χρήση καθημερινού λεξιλογίου, όπως επίσης και της εξάσκησης της αναγνωστικής δεξιότητας

των μαθητών. Τέλος, όπως δείχνουν και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας και η ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες, οι μαθητές αξιολόγησαν θετικά τη χρήση της διαγλωσσικότητας στην τάξη αλλά και στην καθημερινή τους ζωή με σκοπό την ένταξή τους στη χώρα υποδοχής (Duarte, 2019). Παρόλα αυτά, οι ίδιοι έκριναν σημαντική την πιο συστηματική επαφή τους με την ελληνική γλώσσα μέσα στην τάξη για την κάλυψη περαιτέρω επικοινωνιακών αναγκών.

6. Επίλογος

Συμπερασματικά, ο βασικότερος στόχος της παρούσας έρευνας δράσης ήταν η αξιοποίηση των πρακτικών της διαγλωσσικότητας σε μία τάξη ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων που διδάχθηκαν τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Οι εκπαιδευτρίες, εφαρμόζοντας τα τέσσερα στάδια της έρευνας δράσης (Creswell, 2014): σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-επίλυση ζητημάτων και εξετάζοντας συστηματικά μαζί με τους συμμετέχοντες την εκπαιδευτική πρακτική της διαγλωσσικότητας και το πλαίσιο εφαρμογής και διαμόρφωσής της στη συγκεκριμένη ομάδα ασυνόδευτων ανηλίκων με προσφυγικό υπόβαθρο, κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό κλίμα στην τάξη βασισμένο στις αρχές της διαγλωσσικότητας και της κριτικής παιδαγωγικής, θέτοντας κυρίως ως βάση της μαθησιακής διαδικασίας όλες τις διαθέσιμες γλώσσες των μαθητών που φέρουν στο κοινωνιογλωσσικό προφίλ τους (Τσοκαλίδου, 2017· Vogel & García, 2017).

Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικά πλάνα διδασκαλίας στοχευμένα στις ανάγκες των μαθητών τους, οι εκπαιδευτρίες εφάρμοσαν τις δυναμικές πρακτικές της διαγλωσσικότητας μέσω πολλαπλών ασκήσεων, δημιουργώντας έτσι μία τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας με κέντρο τους ασυνόδευτους ανήλικους μαθητές τους, στοχεύοντας στην ανάδειξη της αξίας κάθε μαθητή και στην ένταξή του στο μαθησιακό αυτό περιβάλλον, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψιν τα συναισθήματά και τα βιώματά του. Οι αρχές της διαγλωσσικότητας αποτέλεσαν το βασικό εργαλείο επικοινωνίας, ενθάρρυνσης, ενδυνάμωσης και εξερεύνησης της ταυτότητας των μαθητών αλλά και των κοινωνιογλωσσικών δυνατοτήτων τους, ξεκινώντας από την πολυγλωσσική τάξη, με σκοπό την και οι ίδιοι να αντιληφθούν με ποιον τρόπο χρησιμοποιούνται οι γλώσσες σε κάθε διαφορετικό κοινωνιογλωσσικό υπόβαθρο διευρύνοντας έτσι τους ορίζοντες τους.

Βιβλιογραφία

- Anagnostopoulos, D.C., Triantafyllou, K., Xylouris, G., Bakatsellos, J., & Giannakopoulos, G. (2016). Communications of the European Society for Child and Adolescent Psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25, 119-122.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (Επιμ. Μ. Δαμανάκης) (Μετφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Burns, A., & Richards, J. C. (Eds.) (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edition) (pp. 3-24). SAGE Publications, Inc. Boston, MA.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164.
- E.K.K.A (2019). *Ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019->.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, UK, Palgrave Macmillan.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2014). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In R. Rubdy & L. Alsagoff (Eds.), *The global-local interface, language choice and hybridity* (pp. 100-118). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Tsokolidou, R. (2016). Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C. E. Wilson (Ed.), *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages* (pp. 108-118). Location: Nova Science Publishers.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/ Beyond bilingualism to translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vertovec, S. (2018). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*, 68, 167-178.

Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In G. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwylieithog*. An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education. Unpublished doctoral thesis. University of Wales, Bangor.

Καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμών σε μαθητές/μαθήτριες δημοτικού σχολείου: μια πιλοτική εφαρμογή στον «Όμιλο Πολυγραμματισμών και Δημιουργικότητας» του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας

Άγγελος Σούλας

M.Ed., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
masteredu00997@uowm.gr

Κυριακή Αμαραντίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, PhD
kikiamarantidou@yahoo.gr

Ελένη Γρίβα

Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
egriva@uowm.gr

Abstract

This article presents a pilot program, lasting for 5 months, which was implemented in the context of the “Multiliteracies and Creativity” Club of the Experimental Primary School in Florina. It was based on the Pedagogy of Multiliteracies (The New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2000), aiming at cultivating critical cultural awareness (Byram, 2012), as well as developing students’ multiliteracy skills, and it was carried out in an activity-oriented framework (Willis, 1996). Twenty (20) students of the upper grades of primary school participated in the program, which consisted of 18 experimental units. Eleven fairy tales were the main educational material, with a common focus on cultural diversity. In order to estimate the effectiveness of the program, pre- and post- questionnaires, student self-assessment sheets, teacher’s journal, as well as a semi-structured interview with the program coordinator were used. The results were encouraging, as the students were proved to enhance/improve, gradually but considerably, their critical cultural awareness and the four language skills.

Keywords: Multiliteracies, multimodality, primary school, cultural diversity, tales.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα πιλοτικό πρόγραμμα, διάρκειας 5 μηνών, που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου Πολυγραμματισμών και Δημιουργικότητας του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας. Βασίστηκε στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (The New London Group, 1996. Cope & Kalantzis, 2000), με γνώμονα την καλλιέργεια κριτικής πολιτισμικής επίγνωσης (Byram, 2012), καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυγραμματισμών, και εφαρμόστηκε σε ένα δραστηριοκεντρικό πλαίσιο (Willis, 1996). Στο πρόγραμμα, το οποίο αποτελούνταν από 18 πειραματικές εφαρμογές, συμμετείχαν 20 μαθητές και μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Βασικό εκπαιδευτικό υλικό αποτέλεσαν έντεκα παραμύθια, με κοινό κεντρικό άξονα την πολιτισμική διαφορετικότητα. Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση, φύλλα αυτοαξιολόγησης μαθητών, ημερολόγιο του

εκπαιδευτικού, καθώς και ημι-δομημένη συνέντευξη στη συντονίστρια του προγράμματος. Τα αποτελέσματα υπήρξαν ενθαρρυντικά, δεδομένου ότι οι μαθητές φάνηκε να καλλιέργησαν, σταδιακά αλλά σημαντικά, την κριτική πολιτισμική επίγνωσή τους και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, δημοτικό σχολείο, πολιτισμική διαφορετικότητα, παραμύθια.

1. Εισαγωγή

Οι νέες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και οι τεχνολογικές εξελίξεις δημιούργησαν την ανάγκη στα άτομα να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, για να μπορέσουν να λειτουργήσουν με επιτυχία στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό οδηγεί στην αναγκαιότητα ανάπτυξης των δεξιοτήτων πολυγραμματισμού των μαθητών, προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε νέα ψηφιακά περιβάλλοντα. Δηλαδή, θα πρέπει να καλλιεργηθούν δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση πολυτροπικών κειμένων και την αντίληψη διαφορετικών σημειωτικών τρόπων παραγωγής και κατανόησης των νοημάτων που δημιουργούνται σε πολυδιάστατα και πολυπολιτισμικά πλαίσια (Kress & Van Leeuwen, 1996). Άλλωστε, σε τέτοια πλαίσια, η γλώσσα και άλλοι σημειωτικοί πόροι είναι πηγές που διαμορφώνονται δυναμικά από τους χρήστες τους, καθώς τις χρησιμοποιούν για την επίτευξη συγκεκριμένων πολιτισμικών στόχων (Cope & Kalantzis, 2000).

Η έννοια των πολυγραμματισμών υποδηλώνει τη συστηματική επαφή των μαθητών με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών, που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, και παράγονται σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Σκοπός των πολυγραμματισμών είναι να καλλιεργηθεί η κριτική γλωσσική επίγνωση και να ενισχυθεί η αξιοποίηση κειμένου με βάση τις ποικίλες πολιτισμικές, κοινωνικές και κειμενικές εμπειρίες τους. Έτσι, με την επαφή αυτή, αναπτύσσεται μια κριτική μεταγλώσσα, ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την κοινωνική και πολιτισμική δυναμική αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (The New London Group, 1996· Cope & Kalantzis, 2000). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των γλωσσικών, των κοινωνιογλωσσικών και των ψηφιακών δεξιοτήτων γραμματισμού των μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να γίνουν ενεργοί πολίτες, καθώς και σχεδιαστές και κατασκευαστές του κοινωνικού μέλλοντος (Cope & Kalantzis, 2000).

Η μελέτη της Van Haren (στο Cope & Kalantzis, 2015) μαρτυρά το πόσο πρόσφορο καθίσταται το εκπαιδευτικό και μαθησιακό πλαίσιο, χάρις στο πρότυπο των πολυγραμματισμών και στη «μάθηση μέσω σχεδιασμού» (Learning by Design). Αν και η έρευνα της Van Haren πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με κοινό πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά διαφορετικά μαθησιακά στυλ, από αυτήν καταδεικνύεται η σύζευξη ανάμεσα στη «μάθηση μέσω σχεδιασμού» και την ανάδειξη της σημασίας του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στη μάθηση. Με βάση το τρίπτυχο «μάθηση μέσω βοήθειας», «αυτόνομη μάθηση» και «συνεργατική μάθηση», το οποίο παραπέμπει στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky, η «μάθηση μέσω σχεδιασμού» συντελεί στην πρόοδο των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος στη σχολική τάξη. Οι μαθητές όχι, απλώς, διαπιστώνουν τη διαφορετικότητα, αλλά και αναστοχάζονται σε σχέση με αυτή. Διαφορετικότητα που μπορεί να έχει ποικίλες εκδοχές, ενδεικτικά, να είναι γλωσσική, πολιτισμική, γεωγραφική ή διαλεκτική. Η εναρμόνιση ανάμεσα στη «μάθηση μέσω σχεδιασμού» και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης δείχνει και τη συνάφειά της με τη μαθησιακή θεωρία του κονστρουκτιβισμού και, ιδιαίτερα, με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγισή του (Griva, Maroniti & Stamou, 2018). Προκειμένου να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες πολυγραμματισμών, εκ μέρους των μαθητών, προϋποτίθενται η ύπαρξη της διαφορετικότητας, η εφαρμογή δραστηριοτήτων και ο αναστοχασμός των μαθητών πάνω σε αυτήν, καθώς και η εμπλοκή τους σε πολυτροπικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι δυναμικοί σημειωτικοί πόροι, όπως ο ήχος, η εικόνα, η χειρονομία και το γραπτό κείμενο, αφενός συμπορεύονται με τα καθημερινά βιώματα και ερεθίσματα των μαθητών, δηλαδή με τις πρακτικές γραμματισμού τους (ιδιαίτερα του εξωσχολικού) και, αφετέρου, προσφέρουν τη δυνατότητα κατανόησης της σύνδεσης ανάμεσα στα διαφορετικά είδη γραμματισμών.

Η επισκόπηση ερευνητικών παρεμβάσεων στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αναδεικνύει πως η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: α) βασίζεται στη βαθιά μαθησιακή προσέγγιση και την ποιότητα, έναντι της αποδοτικότητας. Για την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, αλλά και την προώθηση της διαπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης, προϋποτίθενται ποιοτικές και δυναμικές μέθοδοι διδασκαλίας, β) στηρίζεται στην πολυτροπικότητα, η οποία αποτελεί το σημερινό δεδομένο στη σχολική και ευρύτερη κοινωνική ζωή των μαθητών. Επίσης, τα ποικίλα και αλληλοεξαρτώμενα κοινωνικά συστήματα, σε σύγκριση με τα μονοτροπικά κείμενα, συμβάλλουν στην

αποτελεσματικότερη εκμάθηση και γ) στηρίζεται στη συνεργασία, την αυτορρύθμιση και την αυτενέργεια, που αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως είναι οι ήπιες δεξιότητες, ο αναστοχασμός, η χρήση ευρείας γκάμας μαθησιακών στρατηγικών και η μεταγλώσσα.

Η έρευνα των Griva, Maroniti και Stamou (2018) υπογραμμίζει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των πολυγραμματισμών ακόμα και στην πρωτοσχολική ηλικία (μαθητές Β΄ δημοτικού). Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι μικροί μαθητές -μολονότι πριν την ερευνητική παρέμβαση, από το κοινωνικό/άτυπο περιβάλλον τους, είχαν προϋπάρχουσες γνώσεις και βιώματα σχετικά με τα κοινωνιογλωσσικά στερεότυπα- κατόρθωσαν, μετά το πέρας της παρέμβασης, να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν τα κοινωνιογλωσσικά στερεότυπα τα οποία προβάλλονται σε κείμενα μαζικής κουλτούρας (στην ελληνική τηλεόραση), δηλαδή να ενισχύσουν την κριτική κοινωνιογλωσσική επίγνωσή τους. Τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση υπήρξαν ενθαρρυντικά, σχετικά με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων πολυγραμματισμών, κριτικών γραμματισμών και κοινωνιογλωσσικής επίγνωσής τους. Πολύ ενθαρρυντικά, επίσης, ήταν τα αποτελέσματα από την έρευνα των Τσάμη, Φτερνιάτη και Αρχάκη (2016) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικών γραμματισμών σε μαθητές των μεγαλύτερων σχολικών τάξεων του δημοτικού, σε σχέση με τη γεωγραφική ποικιλότητα, καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας των Douka και συν. (2018) σε μαθητές Λυκείου.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας των Arvanitis και Vitsilaki (2015), με βάση τις κοινότητες πρακτικής, καταδεικνύουν την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, τον αναστοχασμό τους σε σχέση με την αποτελεσματικότητα και ποιότητα στις διδακτικές μεθόδους που εφάρμοσαν πιλοτικά, τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους, αλλά και τον βαθμό ανταπόκρισής τους στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Από τη συγκεκριμένη έρευνα υπογραμμίζεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να αναστοχάζονται, να επαναπροσδιορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, να λειτουργούν ως ερευνητές και αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες. Βάσει των παραπάνω, απορρέει η διαπίστωση ότι η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και η «μάθηση μέσω σχεδιασμού» μπορεί να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

2. Το πιλοτικό πρόγραμμα

2.1. Σκοπός και στόχοι

Βασικός σκοπός αυτή της μελέτης ήταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμών και κριτικής πολιτισμικής επίγνωσης σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Οι επιμέρους στόχοι συνοψίζονται ως εξής: α) καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου - πρόσληψη και παραγωγή γραπτού λόγου) των μαθητών, β) ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης και της ευαισθητοποίησής τους σε θέματα διαφορετικότητας και γ) ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων, μέσα στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών.

2.2. Σχεδιασμός και εφαρμογή του προγράμματος

Το πιλοτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τον Οκτώβριο 2020 έως τον Μάρτιο 2021 στον Όμιλο Πολυγραμματισμών και Δημιουργικότητας του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας. Σε αυτό συμμετείχαν είκοσι μαθητές (11 κορίτσια και 9 αγόρια) χωρίς μεταναστευτικό προφίλ, από τέσσερις διαφορετικές σχολικές μονάδες της Φλώρινας, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ΄ έως ΣΤ΄ δημοτικού.

Παραμύθια με κεντρικό θεματικό πεδίο τη μετανάστευση και τη διαφορετικότητα αποτέλεσαν τον πυρήνα του προγράμματος.

Επιλέχτηκαν έντεκα παραμύθια, τα οποία αποτελούν τις έντεκα θεματικές ενότητες του προγράμματος και αναφέρονται στην πολιτισμική διαφορετικότητα (βλ. Πίνακα 1). Τα επιλεγμένα παραμύθια ανταποκρίνονται στο γλωσσικό υπόβαθρο και μαθησιακό επίπεδο της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας-στόχου.

Πίνακας 1. Εκπαιδευτικό υλικό – Στοιχεία παραμυθιών

Τίτλος παραμυθιού	Συγγραφές Παραμυθιού	Θεματική Ενότητα
«Ο καυγάς των χρωμάτων»	Καϊάφα Ιωάννα	Εισαγωγή στην πολιτισμική διαφορετικότητα - χρώμα
«Ο Ζόραν και τα χρυσόψαρα»	Καϊάφα Ιωάννα	Διαφορετικότητα και Κινηματογράφος (Παιδικές Ταινίες)

«Κυνηγώντας την άνοιξη»	Καϊάφα Ιωάννα	Πολιτισμική διαφορετικότητα (μετανάστευση) -Δικαιώματα του ανθρώπου και, ιδιαίτερα, του παιδιού
«Μια πατρίδα για τον Τιμ»	Καϊάφα Ιωάννα	Πολιτισμική διαφορετικότητα (άτομα με προσφυγικό προφίλ) – Παραμύθια
«Η Έκτη, η καινούρια μέρα της εβδομάδας»	Σούλας Άγγελος	Πολιτισμική διαφορετικότητα (διαφορετική ήπειρος)
«Το ποδήλατο του Αντέν»	Σούλας Άγγελος	Μέρος 1: Διάκριση ανάμεσα στους μετανάστες και τους πρόσφυγες
		Μέρος 2: Άτομα με προσφυγικό προφίλ & Ενδοσχολικός εκφοβισμός
«Αλίνα, η μαύρη αλεπού»	Σούλας Άγγελος	Άτομα με προσφυγικό προφίλ Προϊστορικά πλάσματα
«Το όνειρο της Άζρα»	Σούλας Άγγελος	Μεταναστευτικό προφίλ και Δικαιοσύνη
«Λένα, η αραχνούλα»	Σούλας Άγγελος	Μεταναστευτικό προφίλ και Φιλοξενία
«Η νέα ζωή του Χριστόφορου»	Σούλας Άγγελος	Εκροή μεταναστών/braindrain από την Ελλάδα και Μουσική
«Ο Μπόρκα, ο πρώτος γίγαντας στη γη»	Σούλας Άγγελος	Προσφυγικό προφίλ, διαφορετικότητα ως προς το μέγεθος

2.3. Μεθοδολογία και στάδια εφαρμογής

Όλες οι εφαρμογές (δεκαοκτώ στο σύνολο) βασίστηκαν στο μοντέλο των πολυγραμματισμών (The New London Group, 1996· Cope & Kalantzis, 2000) και, κυρίως, στη «μάθηση μέσω σχεδιασμού» (Cope & Kalantzis, 2015), στο τετραεπίπεδο: «βιώνοντας» (experiencing), «νοηματοδοτώντας» (conceptualizing), «αναλύοντας» (analysing) και «εφαρμόζοντας» (applying) (Cope & Kalantzis, 2015). Επίσης, οι παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν σε δραστηριοκεντρικό πλαίσιο (Willis, 1996), είτε δια ζώσης ή εξ αποστάσεως σε σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ανάλογα με τις ισχύουσες επιδημιολογικές συνθήκες που επικρατούσαν. Η διδακτική διαδικασία υλοποιήθηκε μέσα από τρία στάδια: το προστάδιο, το κυρίως στάδιο και το μεταστάδιο, όπου υλοποιούνται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Προ-στάδιο: «βιώνοντας το ανοίκειο»

Στο προστάδιο ενεργοποιούνται οι προϋπάρχουσες και προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών, γίνεται η εισαγωγή στις νέες πληροφορίες της εκάστοτε θεματικής ενότητας σε πολυτροπικό περιβάλλον και ο καταμερισμός των ομάδων.

Κυρίως στάδιο: «νοηματοδοτώντας και αναλύοντας»

Σε αυτό το στάδιο, γίνεται παρουσίαση του παραμυθιού σε πολυτροπικό περιβάλλον, και στη συνέχεια ανάλυση και κριτική προσέγγιση του κειμένου/παραμυθιού. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τα θεμελιώδη στοιχεία που αφορούν στο συγκεκριμένο θέμα, και εμπλέκονται ενεργά σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ερμηνείας και κριτικής προσέγγισης του παραμυθιού. Στο συγκεκριμένο στάδιο, ο ρόλος του ερευνητή/εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός.

Σε πολλές περιπτώσεις, ανάλογα με τη θεματική ενότητα, ζητήθηκε από τις ομάδες μαθητών να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία του παραμυθιού, να κατατάξουν σε σωστή χρονική σειρά τις σκηνές του, αλλά και να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες, να αναζητήσουν συγκεκριμένα στοιχεία μέσω διαδικτύου σε σχέση με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, να παρουσιάσουν ολοκληρωμένους «εννοιολογικούς χάρτες», κ.λπ.

Σε άλλες θεματικές, οι μαθητές κλήθηκαν να κατασκευάσουν μία «χάρτα», στην οποία κατέγραψαν ορισμένα δικαιώματα όλων των πλασμάτων, να τοποθετήσουν στη σωστή σειρά αποσπάσματα από τα παραμύθια, να ολοκληρώσουν ένα διάγραμμα της ροής των συναισθημάτων που βιώνει ο ήρωας του παραμυθιού, ανάλογα με τη σκηνή, να ανταπεξέλθουν σε ορισμένες δυσκολίες/προβλήματα, τα οποία ανέκυπταν, διαρκώς, σε μία υποθετική αυθεντική κατάσταση, να διαφοροποιήσουν την εξέλιξη της ιστορίας του πρώτου μέρους του παραμυθιού, να προτείνουν γραπτώς τρόπους, για να καταφέρει ένας ήρωας της ιστορίας να ανακτήσει τη θετική ψυχολογία του.

Μετα-στάδιο: «εφαρμόζοντας δημιουργικά»

Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές εφαρμόζουν δημιουργικά και κριτικά τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε νέο πλαίσιο και, με βάση την εκάστοτε θεματική ενότητα, οι ομάδες μαθητών δημιουργούν διάφορα παραγόμενα.

Χαρακτηριστικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές ήταν: παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια αντιπαράθεσης απόψεων, δραματοποίηση κάποιων σκηνών από το παραμύθι, διενέργεια συνέντευξης, ομαδοσυνεργατική δημιουργία κωμικών σκηνών,

ομαδοσυνεργατική δημιουργία προτάσεων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, συγγραφή χάρτας δικαιωμάτων όλων των «πλασμάτων» του παραμυθιού, παρουσίαση πληροφοριών για τη βιογραφία συγγραφέων παιδικής λογοτεχνίας, συγγραφή ιστορίας για πρόσφυγες μαθητές, ομαδοσυνεργατική δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού, μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Movie Maker και των λογισμικών Scratch και Stop Motion Studio. Όλες αυτές οι δραστηριότητες του μετασταδίου «μαρτυρούν» την εστίαση στη δημιουργικότητα, την επιχειρηματολογία, την πειθώ, την ενσυναίσθηση. Σε όλες τις δραστηριότητες, η κάθε ομάδα μαθητών παρουσίαζε, στο τέλος, στην ολομέλεια τα παραγόμενα έργα της.

Οι ομάδες μαθητών, ιδιαίτερα στο στάδιο της δημιουργικής (συν)εφαρμογής, κατόρθωσαν να λειτουργήσουν ευφάνταστα και να δημιουργήσουν εξαιρετικά προϊόντα. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί μία ομάδα μαθητών, η οποία κλήθηκε να ανταποκριθεί σε ένα υποθετικό ερώτημα, που αφορούσε σε μία δραστηριότητα αυθεντικής επίλυσης προβλήματος [προσομοίωσης συγκεκριμένα, στο πώς θα συμπεριφέρονταν και τι ενέργειες θα έκαναν, σε περίπτωση που πήγαιναν μέχρι το αεροδρόμιο, για να ταξιδέψουν στην Πορτογαλία και, στο αεροδρόμιο, συνειδητοποιούσαν ότι είχαν αφήσει στο σπίτι τους τη μάσκα προστασίας (από τη νόσο Covid-19)]. Η συγκεκριμένη ομάδα σκέφτηκε ότι θα μπορούσε να κατασκευάσει μία αυτοσχέδια μάσκα, με χαρτομάντιλα και χαρτί υγείας ή, εναλλακτικά, θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το κασκόλ τους ως μάσκα.

3. Αποτίμηση του προγράμματος

3.1. Ερευνητικά εργαλεία

Για την αποτίμηση της παρέμβασης αξιοποιήθηκε μια σειρά από ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Αρχικά, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης των ατομικών προτιμήσεων και αναγκών των μαθητών «πριν» την παρέμβαση (pre-test) και ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης «μετά» την παρέμβαση (post-test). Στα δύο ερωτηματολόγια, που συμπληρώθηκαν ατομικά από κάθε μέλος του ομίλου, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού (σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert), καθώς και ανοικτού τύπου ερωτήματα.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση των εφαρμογών επιτυγχανόταν τόσο μέσω της ατομικής αυτοαξιολόγησης του κάθε συμμετέχοντα μαθητή όσο και μέσω των καταγραφών των εκπαιδευτικών στο ημερολόγιο δραστηριοτήτων, με το πέρας κάθε εφαρμογής. Χάρης στις ανατροφοδοτήσεις των μαθητών και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών αναπροσαρμόζονταν οι διδακτικοί στόχοι και βελτιώνονταν οι επόμενες εφαρμογές.

Τέλος, ως εργαλείο τελικής αξιολόγησης λειτούργησε η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία εφαρμόστηκε στη συντονίστρια του προγράμματος και αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεών της, σε σχέση με την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων, και την κατάθεση των προτάσεών της για την περαιτέρω βελτίωση της λειτουργίας του Ομίλου.

3.2. Αποτελέσματα

3.2.1. Ερωτηματολόγια των μαθητών

Η επεξεργασία των δεδομένων των κλειστών ερωτήσεων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 26.0. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσαν «πάρα πολύ» ή «πολύ» τα παραμύθια, 44% ότι τους άρεσαν «αρκετά», ενώ ένας μαθητής απάντησε ότι του άρεσαν «λίγο». Η πλειοψηφία των μαθητών (80%) δηλώνουν «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι από τον Όμιλο Πολυγραμματισμών και Δημιουργικότητας, κάτι που επιβεβαιώνει την πεποίθησή μας ότι στο πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου, στις παρυφές της μη τυπικής εκπαίδευσης, οι μαθητές κινητοποιούνται, αυτενεργούν και συμμετέχουν με μεγαλύτερη προθυμία από ό,τι στο πρωινό πρόγραμμα. Είναι αξιοσημείωτο ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές (93%) δηλώνουν «πάρα πολύ» ή «πολύ» ικανοποιημένοι στην ερώτηση σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία.

Συχνά, από πολλούς μαθητές αναφέρονταν οι ιστορίες, αλλά και ορισμένες δραστηριότητες, ιδιαίτερα του κυρίως σταδίου και του μετα-σταδίου, ως δραστηριότητες που τους άρεσαν. Σε γενικές γραμμές, φάνηκε ότι δραστηριότητες οι οποίες δεν συνηθίζεται να εφαρμόζονται στο πλαίσιο των πρωινών μαθημάτων, όπως είναι, ενδεικτικά, το παιχνίδι ρόλων, η διαλογική αντιπαράθεση και η κατασκευή διαγράμματος ροής των συναισθημάτων ενός ήρωα σε ένα παραμύθι, κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Τα επιτεύγματα των μαθητών διερευνήθηκαν μέσω του ανοικτού τύπου ερωτήματος «Τα πήγα καλά σε...», όπου οι μαθητές καλούνταν να αναφέρουν συγκεκριμένες

δραστηριότητες στις οποίες θεωρούσαν ότι ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά. Για παράδειγμα, ο μαθητής 9 δήλωσε ότι τα πήγε καλά «στο να γράφει τις συνέχειες των ιστοριών», «να δίνει ιδέες» και «να μαντεύει γρίφους», η μαθήτρια 17 στη «ζωγραφική» και «στη σωστή σειρά», ο μαθητής 19 και η μαθήτρια 5 «στη συνέντευξη» και «στον ρόλο του δημοσιογράφου». Από την άλλη, η μαθήτρια 20, σε μία συνάντηση, δήλωσε: «Δεν τα πήγα καλά σε κάτι. Γιατί δεν μπορούσα...». Από τις προτάσεις των παιδιών, στο αντίστοιχο ανοικτού τύπου ερώτημα, ξεχωρίζουν η πρόταση για επέκταση της χρονικής διάρκειας των συναντήσεων του Ομίλου και οι προτάσεις για συγγραφή των δικών τους ιστοριών που θα κατέληγαν στην παραγωγή μιας ταινίας ή στο ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης.

3.2.2. Ημερολόγιο του εκπαιδευτικού

Από την επεξεργασία των καταγραφών στο Ημερολόγιο του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε, αφενός, η καλλιέργεια δεξιοτήτων κυρίως επικοινωνιακού χαρακτήρα και, αφετέρου, σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες συνεργασίας και παρουσίασης των ομαδικών «προϊόντων», από πλευράς των μαθητών. Αναφορικά με τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών στις πειραματικές εφαρμογές, η συμμετοχή τους ήταν ουσιαστική, και, μολονότι δεν ανταποκρίνονταν όλες οι δραστηριότητες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών, οι τελευταίοι αλληλοσυμπληρώνονταν μέσα στο πλαίσιο της ομάδας τους.

Τέλος, από την ανάλυση της ημι-δομημένης συνέντευξης που εφαρμόστηκε στη συντονίστρια του Ομίλου προκύπτουν τα εξής: α) οι στόχοι που εξ αρχής τέθηκαν, επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, β) η ίδια αποτιμά πολύ θετικά την εμπειρία, γ) επιβεβαιώνεται το ότι η έλλειψη αξιολόγησης των παιδιών με τρόπους παραδοσιακούς, τα απαλλάσσει από το άγχος και δίνει κίνητρο για ενεργό συμμετοχή.

Εξαιτίας της πανδημίας, κάποιες εφαρμογές έλαβαν χώρα διαδικτυακά, σε σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, πολλές δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί να εφαρμοστούν δια ζώσης, δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν στο εξ αποστάσεως πλαίσιο και απαιτήθηκε η αναπροσαρμογή τους. Ωστόσο, οι διαδικτυακές εφαρμογές έδωσαν τη δυνατότητα επαφής και επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και σε ανθρώπους που δεν θα μπορούσαν να παρευρεθούν σε δια ζώσης συναντήσεις: συγκεκριμένα, σε τρεις συγγραφείς παραμυθιών και την επιστημονικά υπεύθυνη του προγράμματος.

4. Συζήτηση

Μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου πιλοτικού προγράμματος καταδείχθηκε πως η παραγωγή γραπτού λόγου αποτέλεσε μία δεξιότητα η οποία ενισχύθηκε σημαντικά, μέσω των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, κυρίως στο μετα-στάδιο. Σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου, παρά την υπόθεση ότι η εξ αποστάσεως εφαρμογή πολλών θεματικών ενοτήτων θα λειτουργούσε ως ανασταλτικός παράγοντας στον συγκεκριμένο τομέα, φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές καλλιέργησαν τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους. Σχετικά με τη δεξιότητα κατανόησης γραπτού λόγου, λόγω της παρουσίας παραμυθιών στις δεκατέσσερις από τις δεκαοκτώ πειραματικές εφαρμογές μέσα από ποικίλους σημειωτικούς πόρους, διαπιστώνεται ότι, σε σημαντικό βαθμό, οι μαθητές έχουν καλλιεργήσει τις δεξιότητες κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου. Σε σχέση με τον στόχο της ανάπτυξης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στην ελληνική γλώσσα, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας φαίνεται να συγκλίνουν, εν πολλοίς, με τα αποτελέσματα της πειραματικής μελέτης των Papadopoulos και Griva (2017). Συγκεκριμένα, στη μελέτη τους οι παραπάνω ερευνητές διαπίστωσαν ότι, μετά το πέρας της παρέμβασης, οι μαθητές καλλιέργησαν σημαντικά τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητές τους στη γλώσσα-στόχο, ιδιαίτερα δε τη δεξιότητα κατανόησης γραπτού λόγου.

Αναφορικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας, αρχικά, ανιχνεύθηκαν οι εμπειρίες, οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα, δίχως να γίνει αναφορά στις μορφές της. Στην πρώτη πειραματική εφαρμογή φάνηκε ότι οι μαθητές εστίασαν, κυρίως, στην κοινωνική και τη βιολογική διαφορετικότητα, καθώς και τη διαφορετικότητα που αφορά τα άτομα με αναπηρίες. Από ελάχιστους μαθητές έγιναν αναφορές στα άτομα με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, ενώ κατά τη διάρκεια του προ-σταδίου κάποιοι μαθητές έδειξαν μια διστακτική στάση απέναντι στο διαφορετικό. Όμως, μέσα από την παρουσίαση και ερμηνεία των παραμυθιών και των δραστηριοτήτων στις οποίες τονίζονταν ορισμένες βασικές αξίες, όπως ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ειρήνη και η ισοτιμία, οι μαθητές εξοικειώνονταν σταδιακά με την πολιτισμική ετερότητα, ενώ, σχεδόν σε όλες τις εφαρμογές ασχολήθηκαν με άτομα με μεταναστευτική ή προσφυγική βιογραφία. Κατά τη διάρκεια της διάκρισης ανάμεσα στους μετανάστες και τους πρόσφυγες, φάνηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές ήταν σε θέση να κάνουν τη συγκεκριμένη διάκριση. Οι δηλώσεις των μαθητών στις

αυτοαξιολογήσεις τους μαρτυρούν μετατόπιση στις στάσεις και τις αντιλήψεις ορισμένων υποστηρικτών της πολιτικής του αποκλεισμού ανθρώπων με διαφορετικό γλωσσικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, προς μία πολιτική συμπερίληψης και ένταξης στην ελληνική κοινωνία. Ως προς τον τομέα της διαπολιτισμικής επίγνωσης, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται με αυτά της μελέτης της Vinogradova (2011) σε μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ. Στη συγκεκριμένη μελέτη, οι μαθητές καλλιέργησαν, όχι μόνο τη διαπολιτισμική επίγνωσή τους αλλά και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και συνεργασία τους, μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης που συμπορεύεται με τον μετασχηματισμό, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα.

Σχετικά με την καλλιέργεια των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών, υπάρχει σημαντική απόκλιση ανάμεσα στις δηλώσεις των μαθητών και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Ενώ οι μαθητές υποστήριξαν ότι συνεργάζονταν πολύ λειτουργικά μεταξύ τους, από την πλευρά των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν ορισμένες δυσκολίες και ζητήματα στη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, κυρίως στην εναλλαγή των ρόλων μέσα στην ομάδα και την ενεργητική ακρόαση.

Σε ό,τι αφορά την ικανοποίηση του τρίτου ερευνητικού στόχου, προκύπτει ότι οι μαθητές καλλιέργησαν εν μέρει τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, και ακόμη λιγότερο τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων. Είναι εμφανές ότι η χρονική διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής και κάποιες δυσκολίες και ζητήματα που προέκυψαν από την εξ αποστάσεως εφαρμογή πολλών θεματικών ενοτήτων και, ως εκ τούτου, τον περιορισμό του χρόνου διεξαγωγής τους, συνετέλεσαν στο αποτέλεσμα αυτό.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συγκλίνουν σημαντικά με αυτά της Τσάμη (2018) σε μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού, αλλά και της Μαρωνίτη (2017) σε μαθητές Α' και Β' δημοτικού. Στις δύο πειραματικές εφαρμογές επισημαίνεται ότι οι μαθητές, μολονότι στο στάδιο της ανοικτής διδασκαλίας κατόρθωσαν να αναγνωρίσουν τα κοινωνιογλωσσικά και, κυρίως, διαλεκτικά στερεότυπα που προβάλλονται σε κείμενα δημοφιλούς κουλτούρας, στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης δεν κατάφεραν να εφαρμόσουν κριτικά σε νέο πλαίσιο τη νεοαποκτηθείσα μάθηση.

Κλείνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί πως η εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης είχε διάρκεια ενός εξαμήνου στο πλαίσιο ενός μεμονωμένου σχολικού ομίλου και σε

μαθητές συγκεκριμένων τάξεων, γεγονός που αποτελεί περιορισμό για την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφία

- Arvanitis, E., & Vitsilaki, C. (2015). Collaborative professional learning and differentiated teacher practice: Learning by design in Greece. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (pp. 49-69). Palgrave Macmillan.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness-relationships, comparisons and contrasts. *Language awareness*, 21(1-2), 5-13.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you Do to Know: An introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *A pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (pp. 1-36). Palgrave Macmillan.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Douka, A., Fterniati, A., & Archakis, A. (2018). Teaching news discourse in the Greek Lyceum: Language teaching proposals based on the multiliteracies framework. In I.M. Katsillis (Eds.) *Confronting Contemporary Educational Challenges Through Research, International Conference on Educational Research* (pp. 372-385). University of Patras, M.A. Department of Primary Education.
- Griva, E., Maroniti, K., & Stamou, A. G. (2018). ‘Linguistic Diversity on TV’: A Program for Developing Children’s Multiliteracies Skills. *Journal of Language and Education*, 4 (3), 34-47. doi: <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-3-34-47>.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London, UK: Routledge.
- Papadopoulos, I., & Griva, E. (2017). Promoting Critical Literacy in the EFL Context: Implementing a Project to Young Learners. *European Journal of Language and Literature*, 3(1), 107-120. doi: <http://dx.doi.org/10.26417/ejls.v7i1>.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93. doi: <https://doi.org/10.17763/haer>.
- Vinogradova, P. (2011). *Digital storytelling in ESL instruction: Identity negotiation through a pedagogy of multiliteracies*. Unpublished Dissertation. Baltimore County: University of Maryland.

- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Μαρωνίτη, Αι. (2017). *Η γλωσσική ποικιλότητα στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: αναπαραστάσεις της και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. ΠΔΜ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Στάμου, Γ.Α., Αρχάκης, Α., & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α., Στάμου, Α., Αρχάκης & Π., Πολίτης, (Επιμ), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα* (σσ. 11-45), Καβάλα: Σαΐτα.
- Τσάμη, Β. (2018). *Κείμενα μαζικής κουλτούρας και γλωσσική ποικιλότητα: κριτική ανάλυση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

«Από γενιά σε γενιά – από πολιτισμό σε πολιτισμό»: Ένα πρόγραμμα πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης βασισμένο σε λαϊκά παραμύθια στο Δημοτικό σχολείο

Κωνσταντίνος Κουτμάνης

Εκπαιδευτικός, κάτοχος Μ.Εδ. ΠΔΜ
ntinos.koutmanis3@gmail.com

Abstract

In this paper, we present a program, which was implemented to twenty students of the 5th grade of Sourpi Elementary School with the aim of cultivating multicultural awareness of students through the use of anecdotal folk tales of neighboring countries of Greece. The program lasted six months offering a multimodal and playful educational context. Each anecdotal folk tale was the core of a thematic unit and on its basis kinetic, group and creative activities, as well as role-playing games were organized. The implementation of each thematic unit was carried out through three main stages with different purpose and orientation: the pre-stage, the main stage and the follow-up stage. The students' needs and preferences questionnaire, the students' expectations questionnaire, the students' satisfaction questionnaire and the researcher's diary were used to evaluate the program. The results of the study showed that this experimental application was particularly successful in terms of cultivating multicultural awareness, but also enhancing students' oral and written skills.

Keywords: Folk tales from other cultures, multicultural awareness, pilot program, elementary school.

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα, που εφαρμόστηκε σε είκοσι μαθητές της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Σούρπης με στόχο την καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης/επίγνωσης των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση ανέκδοτων λαϊκών παραμυθιών γειτονικών χωρών της Ελλάδας. Το πρόγραμμα διήρκησε έξι μήνες και πραγματοποιήθηκε σε ένα πολυτροπικό και παιγνιώδες εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το κάθε ανέκδοτο λαϊκό παραμύθι αποτελούσε τον πυρήνα της κάθε θεματικής ενότητας, και γύρω από αυτό οργανώνονταν κινητικές δραστηριότητες, ομαδικές δραστηριότητες, δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων. Η υλοποίηση της κάθε θεματικής ενότητας διεκπεραιώνονταν μέσα από τρία βασικά στάδια με διαφορετικό στόχο και προσανατολισμό: το προστάδιο, το κύριο στάδιο και το μεταστάδιο. Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο διερεύνησης αναγκών και προτιμήσεων των μαθητών, το ερωτηματολόγιο προσδοκιών των μαθητών, το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης των μαθητών καθώς και το ημερολόγιο του ερευνητή. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν ότι η συγκεκριμένη πειραματική εφαρμογή ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένη αναφορικά με την καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής επίγνωσης, αλλά και την ενίσχυση των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Παραμύθια από άλλους πολιτισμούς, πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση/επίγνωση, πιλοτικό πρόγραμμα, δημοτικό σχολείο.

1. Εισαγωγή

Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο δημοτικό σχολείο, το οποίο στόχευε στην επαφή με πολιτισμικά στοιχεία γειτονικών χωρών της βαλκανικής, στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, και στην ενεργοποίηση των μαθητών για συμμετοχή σε αλληλοδραστικές/επικοινωνιακές δραστηριότητες και παιχνίδια. Τον πυρήνα του προγράμματος αποτέλεσαν δέκα λαϊκά ανέκδοτα παραμύθια από διάφορες χώρες των Βαλκανίων και της Ανατολικής Μεσογείου. Τα τελευταία χρόνια, πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ελλάδα και το εξωτερικό έχουν αξιοποιήσει τα παραμύθια ως βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο, τόσο για τη γλωσσική καλλιέργεια, την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και την καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (βλ. Ahlquist, 2011· Griva & Chostelidou, 2012· Griva & Zorbas, 2017).

Η αφήγηση ενός παραμυθιού θεωρείται μια αλληλεπιδραστική και συν-δημιουργική διαδικασία που χρησιμοποιείται για την τόνωση της φαντασίας των μαθητών, την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τη σύνδεση των πολιτισμών (Griva & Chostelidou, 2012). Συνολικά, τα μικρά παιδιά μέσα από τα παραμύθια μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική τους επίγνωση για τη διαφορετικότητα (Logioio, 2010), να αναπτύξουν την πολυπολιτισμική επίγνωση, καθώς τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να “ανοίγονται” στο “ξένο” σε ένα γοητευτικό και διασκεδαστικό περιβάλλον. Από την άλλη, η αξιοποίηση των παραμυθιών συμβάλλει στο να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών του για περισσότερο χρόνο, να τους ενεργοποιήσει ευκολότερα και να μετατραπεί ένα βαρετό μάθημα σε ένα μάθημα γεμάτο προκλήσεις και ενδιαφέροντα μέσα σε ένα παιγνιώδες, πολυτροπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο προωθεί την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

2. Η πολυπολιτισμική αφύπνιση

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ευαισθητοποίησης όχι μόνο για τον κυρίαρχο πολιτισμό αλλά και για την ‘πολιτισμική πρωτεύουσα’ άλλων ανθρώπων, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν τη δυναμική αλληλεπίδραση που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ των πολιτισμών και των γλωσσών (βλ. Kramsch, 2003). Σύμφωνα με τον Byram (1997) είναι αναγκαία η

διαπολιτισμική κατανόηση/επίγνωση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί μια άλλη πολιτισμική οπτική και να ρυθμίζει/προσαρμόζει τη δική του οπτική. Με άλλα λόγια, να είναι πιο «ανοικτοί» σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς και να σέβονται διαφορετικούς τρόπους ζωής, πεποιθήσεις και έθιμα. Εφόσον η κατανόηση της «δικής μου» κουλτούρας και της «άλλης» κουλτούρας περιλαμβάνει πτυχές της καθημερινής ζωής (Barer-Stein, 1998· Ντίνας & Γρίβα, 2017), η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων σχετικά με τυπικές εμπειρίες ζωής είναι σημαντικές πτυχές της πολιτιστικής/πολυπολιτισμικής κατανόησης. Η προώθηση της καλλιέργειας της «πολιτισμικής αμοιβαιότητας» επιτυγχάνεται σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια αναστοχαστική στάση απέναντι στη «γλώσσα και τον πολιτισμό» και να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους ο πολιτισμός τους ερμηνεύεται από ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών, καθώς και να είναι σε "αρμονική αλληλεπίδραση" με άλλους πολιτισμούς (βλ. Liddicoat και συν., 2003).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο πολιτισμός και η επικοινωνία γίνονται αντιληπτές ως δύο αλληλένδετες, δυναμικές, συνεχώς μεταβαλλόμενες διαδικασίες, με τον πολιτισμό να νοείται ως ένα μίγμα εμπειριών (π.χ. κοινωνική, εθνική και παγκόσμια εμπειρία) που κάθε άτομο μεταδίδει σε μια επικοινωνιακή διαδικασία (Ashforth & Humphrey, 1993). Οι βασικοί στόχοι ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που προάγει την πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαπολιτισμική επικοινωνία/αλληλεπίδραση καθορίζονται ως εξής:

- να υιοθετούνται στρατηγικές για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και την ανάπτυξη της πολιτιστικής ευαισθησίας (Corbett, 2003),
- να προσδιορίζονται προβλήματα επικοινωνίας που προκύπτουν από διάφορες μεταβλητές διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Griva & Zorbas, 2018),
- να αποφεύγονται παρερμηνείες που προκύπτουν από πολιτισμικές διαφορές (Γρίβα & Σέμογλου, 2015).

Ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που σέβεται το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών μεταναστών, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους – προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα – να προσαρμοστούν ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον. Υποστηρίζει πρακτικές και δραστηριότητες και παρέχει ερεθίσματα που καλλιεργούν την

πολυπολιτισμική επίγνωση καθώς και διαπολιτισμικές δεξιότητες που προωθούν μια ανοιχτή σκέψη, ενισχύουν τη γνώση του «εαυτού» και του «άλλου», προάγουν την ανεκτικότητα και τη θετική διάθεση προς το άγνωστο, εξαλείφουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Sercu, 2002).

Η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η κοινωνική συνοχή. Στην εκπαίδευση, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από τους μαθητές του εθνικού τους πολιτισμού και της εθνικής τους παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική τους επίδοση και να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες για όλο το μαθητικό πληθυσμό. Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για την αξιολόγηση των πολιτισμών δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο (Γεωργογιάννης, 1997).

3. Ο εκπαιδευτικός ρόλος του παραμυθιού και του παιχνιδιού

Η συμβολή των παραμυθιών δεν περιορίζεται απλά στην τόνωση της φαντασίας, της αναψυχής και της αποδοχής του “άλλου”. Η χρήση παραμυθιών στα σχολεία υπερβαίνει το τυπικό “μάθημα” και προσφέρει ευχάριστες και δημιουργικές στιγμές, καθώς οι μαθητές διευρύνουν τους ορίζοντές τους και σταθεροποιούν τις προσωπικές τους αξίες. Σχετικές έρευνες (π.χ. Alquist, 2011· Griva & Chostelidou, 2012· Chang, 2009) επιβεβαιώνουν ότι η χρήση πολυπολιτισμικών παραμυθιών σε ένα διαθεματικό πλαίσιο βοηθά στην καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής συνείδησης των μικρών μαθητών σε ένα “ασφαλές” περιβάλλον μάθησης (Γρίβα & Σέμογλου, 2015· Γρίβα & Κοροσίδου, 2019) και συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Mixon & Temu, 2006).

Ο Meek αναφέρει (στο Smith, 2004, σ. 463) ότι «η μεταφυσική παιδική μεταφορά σε ένα παραμύθι μπορεί να επιφέρει πολλά οφέλη. Πρώτα απ’ όλα, τα παραμύθια βοηθούν τους μαθητές να μάθουν πώς να μάθουν» και πως «οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων διδάσκουν

πραγματικά τα παιδιά πώς να διαβάζουν». Η χρήση παραμυθιών για διάφορους γλωσσικούς σκοπούς (τόσο στην τάξη όσο και πέρα από αυτήν) οδηγεί σε ουσιαστική βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας, ιδιαίτερα όταν η επιλογή των κειμένων βασίζεται στο χρηστικό, γλωσσικό και παιδαγωγικό τους δυναμικό και η διδασκαλία πραγματοποιείται με την κατάλληλη καθοδήγηση και συνάδει με το εγκατεστημένο πρόγραμμα (Γαβριηλίδου-Σπυρίδου, 1997). Για την Γρίβα (2008), η ακρόαση μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού είναι μια κοινή, κοινωνική εμπειρία που ωριμάζει τις ικανότητες ακρόασης και συγκέντρωσης. Συγκεκριμένα, η γλώσσα των παραμυθιών είναι κατανοητή κυρίως λόγω της απλότητας της, αλλά είναι γεμάτη με λέξεις γεμάτες ενέργεια και κίνηση χωρίς σύνθετες δομές ή αφηρημένες έννοιες.

Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται πως η χρήση παραμυθιών στην εκπαιδευτική πρακτική επιτρέπει τη δημιουργία ενός πλαισίου στο οποίο μπορούν να ενσωματωθούν διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες (Bogaert και συν., 2006). Έτσι, οι μαθητές καλούνται συχνά να α) εκφράσουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους για τους χαρακτήρες των παραμυθιών και τελικά μέσω του παιχνιδιού ρόλων (Ahlquist, 2011), β) παίξουν ρόλους “δίνοντας ζωή” σε μερικούς από τους χαρακτήρες ρόλους ή να συμμετάσχουν σε μια σειρά από φυσικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν την ανάγκη τους για δράση και κίνηση και τους παρέχουν ευκαιρίες να εκφραστούν δημιουργικά σε προφορικό επίπεδο (Chang, 2009).

Τα παιδιά είναι δημιουργικά από τη φύση τους και μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα παιχνίδι μπορούν να κατανοήσουν πολύ καλύτερα το περιεχόμενο του παραμυθιού (Barnes και συν., 2007). Ο Tsang (στο Wong, 2008) υποστηρίζει ότι η φαντασία και τα κίνητρα μάθησης των μικρών παιδιών ενεργοποιούνται μέσα από την εμπλοκή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες και παιχνίδια, όπου καλλιεργείται ένα φιλικό και αλληλοδραστικό περιβάλλον που συμβάλλει στη συνεργασία και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στο ίδιο πνεύμα, η Carlsson – Paige (2008) τονίζει την αξία του παιχνιδιού στην τάξη και επισημαίνει τη σημαντικότητα δημιουργίας ενός χαλαρού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσα από την αξιοποίηση του παιχνιδιού, καθώς προσφέρει ευκαιρίες για γνωστική ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ο Henricks, όπως περιγράφεται στο άρθρο του με τίτλο “Play as Experience” (2015), υποστηρίζει πως το παιχνίδι είναι μια διάθεση, μια αυτενέργεια, ένας συνεκτικός τρόπος προσδιορισμού του εαυτού μας στον κόσμο, αυτό που η Lieberman (1977) ορίζει ως

«διάθεση για παιχνίδι» (playfulness), όπου αναφέρεται λιγότερο στην ίδια την πραγματική συμπεριφορά και περισσότερο στην ατομική ετοιμότητα να μετατρέπει πολλές δραστηριότητες σε παιχνίδι. Οι άνθρωποι με διάθεση για παιχνίδι θεωρείται πως έχουν υψηλά επίπεδα ενέργειας, ενθουσιασμού, δημιουργικότητας και πνεύματος. Ο Gardner (1989) πρόσθεσε μία νέα διάσταση στη δημιουργικότητα, εκείνη της συχνότητας της εκδήλωσής της, καθώς ορίζει ως ‘δημιουργικό’ το άτομο που με συνέπεια και συχνότητα επιλύει προβλήματα ή επιδεικνύει δημιουργικές συμπεριφορές.

4. Σχεδιασμός και εφαρμογή του προγράμματος «Από γενιά σε γενιά – από πολιτισμό σε πολιτισμό»

Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα γίνεται προσπάθεια καλλιέργειας της πολυπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών μέσω της διδασκαλίας πολιτισμικών και πολιτιστικών στοιχείων από γειτονικές χώρες της Ελλάδας, και κυρίως μέσα από τα λαϊκά παραμύθια, αλλά και της καλλιέργειας των γλωσσικών δεξιοτήτων σε πολυτροπικό πλαίσιο.

4.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος στην υλοποίηση του προγράμματος ήταν είκοσι μαθητές της Ε' τάξης του 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Σούρπης του νομού Μαγνησίας. Από αυτούς τους μαθητές οι δώδεκα ήταν αγόρια και οκτώ ήταν τα κορίτσια. Η εφαρμογή του προγράμματος διήρκεσε έξι μήνες, ενώ οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν για τρεις ώρες ανά εβδομάδα εφαρμογής. Τα παιδιά είχαν ως μητρική την Ελληνική γλώσσα και ήρθαν σε επαφή μέσα από την αφήγηση των παραμυθιών με την Αλβανική, Βουλγαρική, Τουρκική, Ρουμανική, Κυπριακή διάλεκτο, Σερβική, Σλαβομακεδονική, Σλοβενική, Σλοβακική και Αγγλική γλώσσα.

4.2. Σχεδιασμός του προγράμματος

Για τον σχεδιασμό του προγράμματος αξιοποιήθηκαν ανέκδοτα λαϊκά παραμύθια από εννιά γειτονικές χώρες της Ελλάδας που έχουν επιλεγεί (Αλβανία, Βουλγαρία, Τουρκία, Ρουμανία, Κύπρος, Σερβία, ΠΓΔΜ, Σλοβενία, Σλοβακία).

Η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών έγινε από άτομα προερχόμενα από κάθε μία από τις επιλεγμένες χώρες, με τα οποία ήρθαν σε επικοινωνία ο ερευνητής. Η αφήγηση γινόταν

σε δύο γλώσσες: η πρώτη ήταν στην γλώσσα της εκάστοτε χώρας και η δεύτερη είτε στα Ελληνικά είτε στα Αγγλικά. Οι αφηγήσεις μαγνητοφωνήθηκαν με σύμφωνη γνώμη των αφηγητών με στόχο την αξιοποίησή τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι απομαγνητοφωνήσεις των λαϊκών παραμυθιών μεταφράστηκαν στα ελληνικά και δεντροποποιήθηκαν ούτε στο ελάχιστο. Στη συνέχεια, έγινε εικονογράφηση των χαρακτηριστικότερων σκηνών του κάθε παραμυθιού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν από τους πλέον αντιπροσωπευτικότερους αφηγητές τα ανέκδοτα λαϊκά παραμύθια, να ακούσουν τα παραμύθια και στη γλώσσα προέλευσής τους, αλλά και να παρακολουθήσουν την οπτικοποίησή τους μέσα από την εικονογράφηση την οποία επιμελήθηκε ο ένας από τους ερευνητές. Στο πρόγραμμα συμπεριλήφθηκαν τα παρακάτω παραμύθια (συνοπτική παρουσίαση/περίληψη):

1) Παραμύθι από την Ελλάδα: «Το συμπεθεριό»

Αφηγητής: Τριαντάφυλλος Σπανός – Ιστορικός ερευνητής/Θεολόγος

Ένας άντρας και μια γυναίκα από δύο κοντινά χωριά αποφασίζουν να παντρευτούν. Κατά το έθιμο ο γαμπρός πηγαίνει να παραλάβει τη νύφη από το πατρικό της σπίτι. Καθώς επιστρέφουν μαζί στο σπίτι του γαμπρού, στη μέση της διαδρομής η νύφη συνειδητοποιεί πως έχει ξεχάσει το γουδοχέρι πίσω στο πατρικό της. Ο γαμπρός ζητάει από τους βλάμηδες να επιστρέψουν πίσω και να ζητήσουν από τη μητέρα της το γουδοχέρι. Όταν φτάνουν στο κατώφλι του σπιτιού, η μητέρα της νύφης τους καταριέται.

2) Παραμύθι από τη Σερβία: «Η αλεπού και ο πελαργός»

Αφηγήτρια: Daniela Marcovic – Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

Καλοκαιριάζει και οι πελαργοί επιστρέφουν και χτίζουν τις φωλιές τους. Μια πονηρή αλεπού προσκαλεί έναν πελαργό στο σπίτι της και του κάνει το τραπέζι με σκοπό να τον καλωσορίσει. Ο πελαργός πηγαίνοντας στο σπίτι της αλεπούς συνειδητοποιεί πως εκείνη τον έχει κοροϊδέψει. Στη συνέχεια ο πελαργός προσκαλεί την αλεπού στο σπίτι του για να την ευχαριστήσει για το καλωσόρισμα κάνοντάς της το τραπέζι και εκείνη το πληρώνει με το ίδιο νόμισμα.

3) Παραμύθι από τη Ρουμανία: «Ο μαστρο-Μανώλης»

Αφηγήτρια: Δόκιμη Μοναχή Ιωάννα

Ο μαστρο-Μανώλης προκειμένου να αντιμετωπίσει μια σκοτεινή δύναμη που δεν του επιτρέπει να ολοκληρώσει εκείνος και η ομάδα του ένα οικοδόμημα, αποφασίζει να χτίσει

ζωντανή τη γυναίκα του μέσα στα θεμέλια του οικοδομήματος. Πρόκειται για ένα μοναστήρι στο οποίο φυλάσσονται τα οστά της Αγίας Φιλοθέης, η οποία έχασε τη ζωή της από τον πατέρα της, ο οποίος την ακρωτηρίασε με ένα τσεκούρι όταν έπεσε στην αντίληψη του ότι τάιζε τους φτωχούς με το φαγητό που προοριζόταν για εκείνον.

4) Παραμύθι από την Αλβανία: «Η κόκκινη μικρή κοτούλα»

Αφηγήτρια: Μαριάννα Ναζάι – Παιδαγωγός Ειδικής Αγωγής

Μια κόκκινη μικρή κοτούλα είχε τρεις φίλους, έναν σκύλο, μία γάτα και μία πάπια. Μια μέρα η κόκκινη μικρή κοτούλα βρήκε κάτω μερικούς σπόρους σιταριού. Πήγε στους φίλους της λοιπόν και τους ζήτησε να τη βοηθήσουν να φυτέψουν τους σπόρους, αλλά εκείνοι δεν τη βοήθησαν ούτε στο να φυτέψει τους σπόρους, ούτε στο να μαζέψει το σιτάρι, ούτε στο κουβάλημα του τσουβαλιού με το αλεύρι. Έτσι τα έκανε όλα μόνη της και με το αλεύρι έφτιαξε ένα πεντανόστιμο γλυκό.

5) Παραμύθι από την Κύπρο: «Ο Βουρπανάκος»

Αφηγητής (στην Κυπριακή): Παναγιώτης Παντελή – Εκπαιδευτικός

Υπήρχε κάποτε μια γριά που είχε ένα γιο που τον έλεγαν Βουρπανάκο. Στην αυλή τους είχαν φυτέψει μια κουκιά. Μια μέρα που δεν είχαν τίποτα για φαγητό, η γριά είπε στον Βουρπανάκο να ανέβει πάνω στην κουκιά και να κόψει μερικά κουκιά για να τα φάνε. Ο μικρός ανέβηκε και εκεί πάνω ξαφνικά εμφανίστηκε ένας δράκο που του είπε πως αντί να κόψει κουκιά εκείνος θα του έδινε μια μαγική κότα, ένα μαγικό τραπεζομάντηλο και ένα μαγικό σκεπάρνι.

6) Παραμύθι από τη Βουλγαρία: «Η μικρή πριγκιπέσσα»

Αφηγήτρια: Sultana Mantcheva – Κτηνοτρόφος

Μια δυστυχισμένη πριγκίπισσα σε ένα κάστρο είχε προκαλέσει ανησυχία στον πατέρα της για την κατάσταση της υγείας της και εκείνος προσπαθούσε να βρει με κάθε τρόπο πως θα φέρει πίσω το χαμόγελο στην κόρη του. Ένας βοσκός προσφέρθηκε να βοηθήσει το κορίτσι, παίρνοντάς το μαζί του για μια μέρα έξω στη φύση παρέα με τα παιδιά του, τα αρνιά και τα κατσίκια του. Επιστρέφοντας η πριγκίπισσα στο κάστρο, ο πατέρας της την είδε ευτυχισμένη και χαμογελαστή.

7) Παραμύθι από την Τουρκία: «Ναζρεντίν Χότζα»

Αφηγητής: Ramadan Coskun – Ορθοδοντικός / Οδοντίατρος

Ένας σοφός άντρας είχε ως αγαπημένο του φαγητό το συκώτι. Μια μέρα αγόρασε δύο κιλά συκώτι, το πήγε στη γυναίκα του και της ζήτησε να το μαγειρέψει για βραδινό, ώστε γυρνώντας αργά από τη δουλειά να είναι έτοιμο. Γυρίζοντας στο σπίτι το βράδυ, ψάχνει το συκώτι και δεν το βρίσκει. Ρωτάει γεμάτος απορία τη γυναίκα του και εκείνη του απαντάει πως το συκώτι το έφαγε η γάτα τους. Τότε εκείνος παίρνει τη γάτα, τη ζυγίζει και βλέπει πως είναι δύο κιλά.

8) Παραμύθι από τη Σλοβακία: «Ο Ζούραζ Ζάνοσικ»

Αφηγήτρια: Sara Ondasova – Μαθήτρια Λυκείου

Ένας πολεμιστής γεννημένος από πολύ φτωχούς γονείς συνήθιζε να μάχεται σε πολλούς πολέμους μέχρι που κάποια στιγμή τον αιχμαλώτισαν. Αφού αιχμαλωτίστηκε, βρήκε τρόπο να δραπετεύσει και αποφάσισε από εκεί και έπειτα να ληστεύει πλούσιους ανθρώπους μαζί με την ομάδα του, της οποίας ήταν αρχηγός, και ό,τι έκλεβε από τους πλούσιους, το μοίραζε στους φτωχούς. Κάποια στιγμή όμως τον έπιασαν και τον οδήγησαν στη φυλακή, όπου και τον καταδίκασαν σε θάνατο.

9) Παραμύθι από τη Σλοβενία: «Φασόλια»

Αφηγητής: Anze Skalijs – Ακτιβιστής / Φωτογράφος

Ένας άντρας και μια γυναίκα ζούσαν σε ένα χωριό για πολύ καιρό, όμως δεν είχαν παιδιά, ήθελαν ωστόσο πολύ να αποκτήσουν. Κάθε βράδυ παρακαλούσαν το Θεό να τους φέρει ένα παιδί. Ένα απόγευμα η γυναίκα καθώς μαγείρευε φασόλια, αναρωτήθηκε πως θα ήταν αν όλα αυτά τα φασόλια μέσα στην κατσαρόλα γίνονταν παιδιά. Κάθε φασόλι που έπεφτε από την κατσαρόλα, μεταμορφωνόταν σε παιδί. Και έτσι πολύ γρήγορα όλο το σπίτι γέμισε παιδιά.

10) Παραμύθι από την ΠΓΔΜ: «Πέιο ο μικρός κλέφτης»

Αφηγήτρια: Teodora Jovanovska – Φοιτήτρια

Ένας διάσημος κλέφτης άκουσε για τις πονηρίες ενός μικρού αγοριού και αποφάσισε να τον μυήσει στην τέχνη της κλοπής. Μια μέρα τον βρήκε σε ένα παζάρι και του πρότεινε να τον μάθει να κλέβει. Το αγόρι δέχτηκε πιστεύοντας πως δεν θα ήταν κακό να ξέρει κάτι παραπάνω και έφυγε με τον κλέφτη να μάθει πως να κλέβει. Ο κλέφτης συνειδητοποίησε ότι ο μικρός είναι πολύ ικανός και αποφάσισε να τον υποβάλλει σε μια δοκιμασία.

Στο μετά-στάδιο οι μαθητές εμπλέκονταν σε μια σειρά από παιχνίδια και δραστηριότητες εναλλακτικού χαρακτήρα που παρουσιάζονται παρακάτω.

Κινητικές δραστηριότητες: Η σωματική δραστηριότητα είναι χρήσιμη και ευχάριστη και αυτό είναι κάτι που τα παιδιά φαίνεται να το γνωρίζουν ενστικτωδώς. Τα παιδιά έχουν την τάση να είναι σωματικά δραστήρια, με φυσικότητα, αναπτύσσοντας ένα πνεύμα ευγενούς άμιλλας, συνεργασίας, ομαδικότητας και επικοινωνίας για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Μέσω των κινητικών δραστηριοτήτων τα παιδιά ενισχύονται αναπτυξιολογικά σε σωματικό, πνευματικό και ψυχικό επίπεδο, καθώς η επίτευξη της δραστηριότητας επιφέρει το αίσθημα της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους. Τέτοιου είδους δραστηριότητες στο συγκεκριμένο project αποτέλεσαν «Χέρια και πόδια μπορούν», «Αλλαγή θέσης με βάση τα προσωπικά βιώματα», «Κυπ...αρίσσι», «Τρέξε... σε κυνηγάει ο δράκος!», αλλά και κάθε είδους δραστηριότητα που ενέχει κινητικά στοιχεία.

Ομαδικές δραστηριότητες (συνεργατικού χαρακτήρα): Οι μαθητές συνδιαλέγονται και συνεργάζονται προκειμένου να πετύχουν έναν κοινό στόχο και συγκεκριμένα αυτού του είδους τις δραστηριότητες τις συναντάμε αρκετές φορές στο project, χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η δραστηριότητες «Το κουβάρι», «Η μεσολάβηση», «Αφήγηση ιστορίας μέσω αφής», «Κλείνω τα μάτια και βρίσκω», «Ο διάδρομος με τα αποτυπώματα» καθώς επίσης και η κατασκευή χειροτεχνιών και η εικονογράφηση ιστοριών κ.α.

Δραστηριότητες πληροφοριακού κενού: Οι μαθητές πρέπει να βρουν τα στοιχεία που λείπουν, να αντικαταστήσουν, να αντιμεταθέσουν και να αντιστοιχίσουν. Τέτοιες δραστηριότητες στο project ήταν «Το φύλλο εργασίας πολλαπλής επιλογής», «Η δημιουργία χάρτη μιας χώρας από κομμάτια παζλ», «Η μπερδεμένη αναπαράσταση της ιστορίας» κ.α.

Δραστηριότητες λεξιλογίου: Τέτοιου είδους δραστηριότητες θεωρούνται σημαντικές για τη διεύρυνση του λεξιλογίου και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς ενεργοποιούν τη δημιουργική τους φαντασία, τη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη τους μέσα από ένα παιγνιώδες περιβάλλον μάθησης. Τέτοιες δραστηριότητες στο project ήταν οι «Έλα στη θέση μου», «Το θλιμμένο πρόσωπο», «Γαυτίσου!», «Γελάει καλύτερα, όποιος γελάει τελευταίος» κ.α.

Θεατρικό παιχνίδι: Οι μαθητές μαθαίνουν χρησιμοποιώντας όλες τις μορφές της τέχνης όπως και φυσικά το θεατρικό παιχνίδι. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους είτε από τα

παραμύθια που τους παρουσιάστηκαν στο κυρίως στάδιο είτε από παραμύθια που φτιάχνουν οι ίδιοι. Με τον τρόπο αυτό εξασκούνται στην τέχνη του διαλόγου και εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Με διαλόγους που δεν είναι προκαθορισμένοι, εξασκούν την φαντασία και την δημιουργικότητά τους. Προάγεται, έτσι, η τεχνική του αυτοσχεδιασμού όπου οι μαθητές ενεργοποιούν την φαντασία τους για να δημιουργήσουν τον δικό τους διάλογο, την δική τους ιστορία. Ενδεικτικές δραστηριότητες που έλαβαν χώρα ήταν «Το παραμύθι αλλιώς», «Παράσταση σε αφωνία» και «Η παγωμένη εικόνα».

5. Εφαρμογή του προγράμματος

Το πρόγραμμα αυτό δομήθηκε γύρω από δώδεκα ολοκληρωμένες θεματικές ενότητες, εκ των οποίων οι δύο είχαν μορφή ανασκόπησης. Η εφαρμογή του προγράμματος διήρκησε έξι μήνες, με κάθε θεματική ενότητα να υλοποιείται σε τρία στάδια:

5.1. Το προστάδιο

Κατά το προστάδιο (Εικόνες 1-3), παρουσιάζοταν στους μαθητές ένα βίντεο με τη μορφή περιήγησης στη χώρα που έχει επιλεγεί στη δεδομένη διδακτική παρέμβαση. Η περιήγηση γινόταν με την προβολή πολιτισμικών μνημείων και στοιχείων της κουλτούρας της κάθε χώρας, των ηθών, εθίμων, παραδόσεων, τοπικών γεύσεων, παράλληλα με ιστορικά και γεωγραφικά στοιχεία, αλλά και προστατευμένων τόπων, με αναφορά στον ρόλο της UNESCO. Έπειτα οι μαθητές εντόπιζαν τις πολιτισμικές και γεωγραφικές ομοιότητες αλλά και διαφορές κάθε είδους, που έκριναν πως είναι άξιες προς αναφορά, ανάμεσα στην προβαλλόμενη χώρα και την Ελλάδα.



Εικόνες 1-3. Δραστηριότητες κατά το προστάδιο.

Έτσι ξεκινούσε μια μορφή ανοιχτού διαλόγου μέσα σε ένα πολυαισθητηριακό – πολυτροπικό πλαίσιο έκφρασης ιδεών, σε συνδυασμό με brainstorming. Αμέσως μετά, γινόταν η επίσημη παρουσίαση της χώρας, την εντοπίζαμε στον χάρτη, βλέποντας με

ποιες χώρες συνορεύει παρουσιάζοντας τη σημαία της ή το εθνικό της έμβλημα, την επίσημη γλώσσα του κράτους, την πρωτεύουσα και λοιπά στοιχεία. Ακολουθούσε ο εντοπισμός της χώρας στην υδρόγειο σφαίρα μέσω του προγράμματος της Google “Google Earth” και τέλος ,δινόταν έμφαση στα πολιτιστικά στοιχεία αυτής της χώρας, όπως στο τρίπτυχο των ηθών, εθίμων και παραδόσεων, στις τοπικές γεύσεις, στη θρησκεία, τη μουσική αλλά και σε ευρέως γνωστούς μύθους της συγκεκριμένης περιοχής.

5.2. Το κύριο στάδιο

Κατά το *κύριο στάδιο* (Εικόνες 4-6),επιδιώχθηκε οι μαθητές να αντιληφθούν και να εμβαθύνουν στο νόημα και τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού. Τα παραμύθια διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών και τους έκαναν “συμπρωταγωνιστές” των κεντρικών ηρώων. Ειδικότερα στους μαθητές αφού άκουσαν τη λαϊκή αφήγηση, μοιράστηκε η απομαγνητοφώνησή σε έντυπη μορφή, ώστε να αναγνώσουν το παραμύθι, να εστιάσουν σε συγκεκριμένα λεξιλογικά και υφολογικά χαρακτηριστικά και να εμβαθύνουν σε νοήματα και σε συγκεκριμένα πολιτισμικά στοιχεία. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση παραμυθιών σε μαθητές είναι ένας ισχυρός τρόπος για να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους, να ενισχύσουν την παραγωγή ομιλίας τους και να βελτιώσουν την φαντασία τους και τη δημιουργική τους έκφραση (Karweit & Wasik, 1996· Reese & Cox, 1999· Wasik & Bond, 2001· Wasik και συν., 2006· Shin, 2006). Στη συνέχεια γινόταν συζήτηση γύρω από ορισμένες πληροφορίες του παραμυθιού και διεκπεραιώνονταν δραστηριότητες κατανόησης και εμβάθυνσης του παραμυθιού αλλά και ασκήσεις λεξιλογίου, είτε ατομικά ή εταιρικά.



Εικόνες 4-6. Δραστηριότητες κατά το κύριο στάδιο.

5.3. Το μεταστάδιο

Κατά το *μεταστάδιο* (Εικόνες 7-9), οι μαθητές συμμετείχαν σε κινητικές δραστηριότητες, σε παιχνίδια ρόλων και σε δημιουργικά παιχνίδια. Έτσι είχαν την ευκαιρία να ενισχύσουν την ακουστική και οπτική τους αντίληψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους,



Εικόνες 7-9. Δραστηριότητες κατά το μεταστάδιο.

και κυρίως την μεταξύ τους επικοινωνία και να εμπεδώσουν στοιχεία του «άλλου» πολιτισμού. Οι δραστηριότητες διακρίνονταν σε κινητικές όπως για παράδειγμα «Ο κόμπος», «Δρακομαχίες», «Η σκυταλοδρομία με το παζλ» κ.α. Αξιοποιήθηκαν ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες, δραστηριότητες κατασκευών που σχετίζονταν με τη χώρα-στόχο και τον πολιτισμό-στόχο, αλλά και δραστηριότητες πληροφοριακού κενού όπως «Το φύλλο εργασίας της αντιστοίχισης της εικόνας με τη σωστή περιγραφή», κατασκευές με ανακυκλώσιμα υλικά κ.α., όπου οι μαθητές υπέθεταν, πειραματίζονταν, ταυτοποιούσαν, εμπέδωναν, διεύρυναν το λεξιλόγιό τους και καλλιεργούσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ενίσχυαν την πολύ/διαπολιτισμική τους επίγνωση, ενώ παράλληλα, στο θεατρικό παιχνίδι ενεργοποίησαν τη δημιουργική τους φαντασία.

6. Αποτίμηση του προγράμματος

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων με στόχο την αποτίμηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

6.1. Ερωτηματολόγιο προελέγχου - μετελέγχου

Το ερωτηματολόγιο προελέγχου είναι ουσιαστικά το ερωτηματολόγιο διερεύνησης αναγκών και προτιμήσεων των μαθητών, το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε τρεις ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με ελληνικά παραδοσιακά παραμύθια και τα ελληνικά έθιμα και μία ερώτηση ανοικτού τύπου σχετικά με την προτίμηση των μαθητών για κάποιο συγκεκριμένο ελληνικό έθιμο και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τέσσερις

ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με παραδοσιακά παραμύθια άλλων κρατών, καθώς και ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου σχετικά με τις γνώσεις τους για πολιτισμικά στοιχεία των συγκεκριμένων χωρών.

Το ημερολόγιο αυτό μοιράστηκε πριν την έναρξη της πρώτης διδακτικής παρέμβασης (προέλεγχος). Οι μαθητές κλήθηκαν να το συμπληρώσουν ατομικά και χρησιμοποίησαν ψευδώνυμα. Το ίδιο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να συμπληρώσουν μετά την τελευταία διδακτική παρέμβαση (μετέλεγχος).

Από τη σύγκριση των δεδομένων των δύο ερωτηματολογίων προκύπτει ότι οι μαθητές εμπέδωσαν το γνωστικό περιεχόμενο όσο το δυνατόν περισσότερο και ενίσχυσαν, σε ένα βαθμό, την πολυπολιτισμική τους επίγνωση.

6.2. Ερωτηματολόγιο προσδοκιών/ικανοποίησης μαθητών

Το ερωτηματολόγιο προσδοκιών μοιράστηκε πριν την πρώτη διδακτική παρέμβαση με τη μορφή ενός πίνακα όπου οι μαθητές καλούνταν να μαρκάρουν ανάμεσα σε τέσσερα κελιά φθίνουσας κλίμακας (Πολύ, Αρκετά, Λίγο, Καθόλου) το κελί της επιλογής τους σχετικά με το τι ήθελαν να κερδίσουν από το πρόγραμμα. Το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης, μοιράστηκε μετά τη λήξη της δωδέκατης διδακτικής παρέμβασης, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να μαρκάρουν πάλι ένα κελί από τέσσερα, φθίνουσας κλίμακας, αυτή τη φορά δηλώνοντας την προτίμησή τους σχετικά με το τι κέρδισαν από το πρόγραμμα μετά την ολοκλήρωσή του. Παράλληλα, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και σε μια ερώτηση ανοικτού τύπου κατά την πρώτη φάση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (πρώτη διδακτική παρέμβαση), ενώ κατά τη δεύτερη φάση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (δωδέκατη διδακτική παρέμβαση) οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Τα αποτελέσματα των δύο ερωτηματολογίων φανερώνουν πως η ικανοποίηση των μαθητών ξεπέρασε τις προσδοκίες μας, αφού τα παραμύθια κέντρισαν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και η τυπολογία των παιχνιδιών στα οποία ενεπλάκησαν τους ενθουσίασε.

6.3. Το Ημερολόγιο του ερευνητή

Πρόκειται ουσιαστικά για ένα εργαλείο διαμορφωτικής αποτίμησης των παρεμβάσεων, το οποίο ο ερευνητής συμπλήρωνε μετά το πέρας κάθε διδακτικής παρέμβασης

αναστοχαζόμενος επί της διαδικασίας και αξιοποιώντας τις παρατηρήσεις του με σκοπό την βελτίωση κάθε επόμενης διδακτικής παρέμβασης.

Η δομή του ημερολογίου βασίζεται σε τρεις άξονες, με τον πρώτο να αφορά τους μαθητές, τον δεύτερο να αφορά τον εκπαιδευτικό-ερευνητή και τον τρίτο τη συνολική αποτίμηση της παρέμβασης. Ο κάθε άξονας απαρτίζεται από ένα σύνολο με ερωτήσεις.

Η συμπεριφορά των παιδιών κατά την παρουσίαση της εκάστοτε χώρας, η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, γνωστικές τους ικανότητες, αλλά και η ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν μια συγκεκριμένη κατάσταση, αποτέλεσαν τις παραμέτρους βάσει των οποίων συντάχθηκαν οι ερωτήσεις του πρώτου άξονα. Στον δεύτερο άξονα εξετάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή ως προς τη διαχείριση μιας μη προβλεπόμενης κατάστασης. Πέρα από τις παρεμβάσεις που καλείται να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου διευκρινίζοντας για παράδειγμα μια ασάφεια ή μια δύσκολη εκ των υστέρων προς κατανόηση έννοια για τους μαθητές, καλείται επίσης να διαχειριστεί απρόβλεπτες συμπεριφορές, οι οποίες πολύ πιθανόν να εμφανιστούν και να παρέμβει δραστικά εξασφαλίζοντας την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος.

Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει τον αναστοχασμό του ερευνητή για τη διαδικασία εφαρμογής και την αξιολόγηση της κάθε παρέμβασης, αλλά και τη δυνατότητα βελτίωσης της επόμενης παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής συλλέγει δεδομένα και τα αναλύει-ερμηνεύει, κρίνοντας τι πήγε καλά και τι όχι. Παράλληλα, αναπτύσσει τα κριτήρια εκείνα με τα οποία μπορεί να υποθέσει τι θα μπορούσε να είχε συμβεί αν δοκίμαζε να αλλάξει κάτι ή αν αναγκαζόταν να αλλάξει κάτι στην παρέμβαση, για την καλύτερη διεξαγωγή του προγράμματος.

Το ημερολόγιο αποδείχθηκε ένα σημαντικό εργαλείο του ερευνητή βάσει του οποίου μπορούσε να προβεί σε επαναπροσδιορισμό των στόχων κάθε παρέμβασης, όπου αυτό κρινόταν απαραίτητο, αλλά και σε βελτίωση τόσο των μεθόδων του, καθώς και της στάσης των μαθητών απέναντι σε κάθε τι καινούργιο και διαφορετικό.

7. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια προσπάθεια διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης, όπου μέσω αυτής επιδιώκεται οι μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους (ατομική και κοινωνική ταυτότητα), να διερευνήσουν τις

προσωπικές τους απόψεις για μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να αποκτήσουν επίγνωση του πώς αυτές οι απόψεις επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπουν αυτούς τους μαθητές και αυτές τις μαθήτριες, να προβληματιστούν σχετικά με τον αποκλεισμό και την ένταξη των «διαφορετικών» στο ελληνικό σχολείο, ειδικότερα, και στην ελληνική κοινωνία, γενικά, συμμετέχοντας σε καινοτόμες δραστηριότητες και ακούγοντας ανέκδοτα λαϊκά παραμύθια των Βαλκανίων και της Ανατολικής Μεσογείου.

Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η επαφή των μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου με πολιτισμικά στοιχεία γειτονικών χωρών της βαλκανικής, η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης, και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Η χρήση των παραμυθιών λειτούργησε θετικά προς την ανάπτυξη και ενίσχυση της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης/επίγνωσης των παιδιών και επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (πχ. Griva & Chostelidou, 2017· Γρίβα & Κοροσίδου, 2019· Griva & Zorbas, 2017· Korosidou & Griva, 2016· Κοροσίδου & Γρίβα, 2017). Σε αυτές τις προγενέστερες μελέτες οι μαθητές φαίνεται πως πέτυχαν να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι στις «άλλες» χώρες, καθώς να εντοπίζουν κοινά πολιτιστικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, να σέβονται τη διαφορετικότητα των λαών, αλλά και να μαθαίνουν πώς να ζουν αρμονικά ως πολίτες του κόσμου.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση, τις ημερολογιακές καταγραφές και την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές κατέδειξαν ότι η συγκεκριμένη πειραματική εφαρμογή ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένη. Μέσω των ανέκδοτων λαϊκών παραμυθιών και των παιχνιδιών οι μαθητές συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα της άμβλυνσης φαινομένων ξеноφοβίας αλλά και την αποφυγή επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου, ενισχύοντας έτσι την πολυπολιτισμική τους επίγνωση - χωρίς αυτό να σημαίνει και την αποδυνάμωση των κυρίαρχων παραδόσεων. Προτείνουμε λοιπόν και σε άλλους εκπαιδευτικούς να προβούν σε αντίστοιχες καινοτόμες τέτοιες παρεμβάσεις, ούτως ώστε να αναπτυχθεί η ίδια θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και τον πολιτισμικό πλουραλισμό, σε όσο το δυνατόν περισσότερους Έλληνες μαθητές και μαθήτριες.

Βιβλιογραφία

- Alquist, S., (2011). *The Impact of the Storyline Approach on the Young Language Learner Classroom: A Case Study in Sweden*. Unpublished Thesis. Kristianstad University, Sweden.
- Ashforth, B., & Humphrey, R. (1993). *Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity*. New York: The Academy of Management.
- Barer-Stein, T., & Draper, J. A. (1998). *The Craft of teaching adults*. Toronto: Culture Concepts.
- Barnes, T., Richter, H., Powell, E., Chaffin, A., & Godwin, A. (2007). Game2learn: building CS1 learning games for retention. *ACM SIGCSE Bulletin*, 39(3), 121–125.
- Bogaert, N., Van Gorp, K., Bultynck, K., Lanssens, A., & Depauw, V. (2006). Task-Based Language Training in Science Education and Vocational Training. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-Based Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carlsson-Paige, N. (2008). Reclaiming Play: Helping Children Learn and Thrive in School. *The Early Childhood Leaders' Magazine*, 180, 44-48.
- Chang, L. (2009). *Acting it out: children learning English through story-based drama*. University of Warwick.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Glasgow: Multilingual Matters.
- Γαβρηλίδου-Σπυρίδου, Σ. (1997). Το παραμύθι ως μέσο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. *11ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, 10-12 Απριλίου 1997 (σσ. 279-284). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Τμήμα Αγγλικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα*. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Γρίβα, Ε., & Κοροσίδου, Ε. (2019). «Άκουσε την ιστορία μου και μάθε για εμένα»: Ένα παιγνιώδες πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης για την πρώτη επαφή με την ξένη

- γλώσσα. *International Journal of Educational Innovation*, 7-17.
<https://journal.epeek.gr/>.
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2017). CLIL in Primary Education: promoting multicultural citizenship awareness in a foreign language classroom. In E. Griva & A. Deligianni (Eds). *RPLT Special Issue on CLIL*, 8(2), 9-24. HOU.
- Griva, E., & Zorbas, V. (2017). *Multicultural and citizenship awareness through language: cross thematic practices in language pedagogy*. New York: Nova Science Press.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2015). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Griva, E., & Chostelidou, D., (2012). Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer & D. Foulker (Eds.), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, (pp. 83-104). Nova Science publishers, Inc.
- Henricks, T. S. (2015). Play as Experience. *American Journal of Play*, 8(1), 18-49.
- Κοροσίδου, Ε., & Γρίβα, Ε. (2017). «Συναντώντας φίλους από άλλους πολιτισμούς»: εφαρμογή ενός προγράμματος για την καλλιέργεια της δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης στην ξενόγλωσση τάξη. Στα *πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου «Καινοτομία στην Εκπαίδευση»*. ΕΕΠΕΚ, Λάρισα.
- Korosidou, E., & Griva, E. (2016). “It’s the same world through different eyes”: a CLIL project for young EFL learners. *CALJ (Col. Applied Linguistics Journal)*, 18(1), 116-132.
- Karweit, N., & Wasik, B. A. (1996). *The Effects of Story Reading Programs on Literacy and Language Development of Disadvantaged Preschoolers*. Ανακτήθηκε από https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327671espr0104_4.
- Kramsch, C. (2003). *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. California: Continuum International Publishing Group Ltd.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness*. New York: Academic Press.
- Liddicoat, A.J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Logioio, A. J., (2010). *Raising Intercultural Awareness at a Primary Level Through Storytelling within a CLIL Approach (Dissertação de Mestrado publicada)*. Universida de Nova de Lisboa, Portugal.

- Mixon, M., & Temu, P. (2006). First road to learning: Language through stories. *English Teaching Forum*, 44(2), 14-19.
- Ντίνας Κ., & Γρίβα, Ε. (2017). Πολυπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (Εκδ.), *Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ* (σσ. 23-58). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of Adult Book Reading Affects Children's Emergent Literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Sercu, L. (2002). Implementing intercultural foreign language education. Belgian, Danish and British teachers' professional self-concepts and teaching practices compared. *Language Awareness*, 16(3), 150-165.
- Shin, S. J. (2006). High-stakes testing and heritage language maintenance. In K. Kondo-Brown (Ed.), *Heritage language development: Focus on East Asian immigrants*, (pp. 127-144). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Smith, F. (2006). *Understanding reading*. Thessaloniki: Epikentro.
- Wasik, B., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology* 93(2), 243-250.
- Wasik, B., Bond, M., & Hindman, A. (2006). The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.

«Ταξιδεύοντας σε διαπολιτισμικούς ορίζοντες»: Διδακτικές πρακτικές για την καλλιέργεια στρατηγικών επικοινωνίας σε παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα

Ιωάννα Μπολέτη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, μεταπτυχιακή φοιτήτρια
i.mpoleti@altaxis.com

Abstract

The multicultural composition of student population and the inclusion of children with a different cultural and linguistic capital, as a result of the growing migration flows, are shaping a different school reality. The fact that language and culture are inextricably linked and, consequently, in a continuous contact and interaction, accentuates increasingly the need to cultivate intercultural awareness and communication, as key elements of promoting mutual understanding and acceptance of diversity in the contemporary educational environment. The purpose of this paper is to examine, teach and evaluate intercultural communication strategies to primary school pupils with different cultural backgrounds. Following specific teaching techniques, strategies are taught directly, based on the teaching model applied. Taking into account that effective intercultural communication is a combination of verbal and non-verbal communication, strategies for “managing and controlling intercultural conversations”, “compensating for difficulties and avoiding intercultural misinterpretations” and “using non-verbal language and adapting to other cultures” will be taught, so as to deconstruct stereotypes and prejudices. The main objective is to make pupils intercultural speakers, i.e. to enable them to bring their culture of origin into contact with the “other”, remove communication barriers and apply, autonomously, strategies in new contexts. The activities are playful and experiential, so that, in a multimodal and creative learning environment, all the learning styles are satisfied. The experimental implementation is evaluated through the researcher's diary, used as a recording, reflection and interpretation tool of the educational activity. For assessing students' intercultural communication strategies, we use the portfolio, which can be, also, useful as a means of reflection for the students themselves.

Keywords: Intercultural communication strategies, teaching techniques, intercultural portfolio.

Περίληψη

Η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και η συνεκπαίδευση παιδιών-φορέων ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου, ως αποτέλεσμα των μεταναστευτικών ροών, διαμορφώνουν μια άλλη σχολική πραγματικότητα. Γλώσσα και πολιτισμός, έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες, βρίσκονται σε διαρκή επαφή και αλληλεπίδραση, επιτείνοντας ολοένα περισσότερο την ανάγκη για καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας, ως βασικές συνιστώσες για την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής της ετερότητας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση, διδασκαλία και αξιολόγηση στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε μαθητές των μεσαίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Ακολουθώντας συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές, γίνεται άμεση διδασκαλία των στρατηγικών βάσει του υπό εφαρμογή διδακτικού μοντέλου. Συνυπολογίζοντας πως η αποτελεσματική

διαπολιτισμική επικοινωνία είναι συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, παρουσιάζεται η διδασκαλία στρατηγικών «διαχείρισης και ελέγχου διαπολιτισμικής συνομιλίας», «αντιστάθμισης δυσκολιών και αποφυγής διαπολιτισμικών παρερμηνειών» και στρατηγικών «εξωλεκτικής επικοινωνίας και πολιτισμικής προσαρμογής», αποδομώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κύριος στόχος είναι να καταστήσουμε τους μαθητές διαπολιτισμικούς ομιλητές, να αποκτήσουν, δηλαδή, την ικανότητα να φέρνουν σε επαφή τον πολιτισμό προέλευσης με τον «άλλον», αίροντας επικοινωνιακά εμπόδια και εφαρμόζοντας αυτόνομα τις στρατηγικές σε νέα πλαίσια. Οι δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη και βιωματικό χαρακτήρα ώστε, μέσα σε πολυτροπικό και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης, να ικανοποιούνται όλα τα μαθησιακά στυλ. Η πειραματική εφαρμογή αποτιμάται μέσα από την τήρηση του ημερολογίου του ερευνητή, που χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο καταγραφής, αναστοχασμού και ερμηνείας της εκπαιδευτικής δράσης. Τέλος, ως εργαλείο αξιολόγησης των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών χρησιμοποιείται το διαπολιτισμικό portfolio, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει και ως μέσο αναστοχασμού για τους ίδιους.

Λέξεις-κλειδιά: Στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, διδακτικές τεχνικές, διαπολιτισμικό portfolio.

1. Εισαγωγή

Είναι κοινή παραδοχή πως ζούμε στην εποχή των ραγδαίων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης της αγοράς και της οικονομίας, καθώς και της ταχείας ανταλλαγής πληροφοριών λόγω της έκρηξης της τεχνολογίας. Η βασική ορίζουσα, ωστόσο, των σύγχρονων κοινωνιών προσδιορίζεται κυρίως από τον υψηλό βαθμό εθνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης ως συνέπεια των αυξανόμενων μεταναστευτικών ροών. Οι συνθήκες αυτές δημιουργούν ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης μεταξύ των λαών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμική επαφή και επικοινωνία (Κεσίδου, 2008) και έτσι η έννοια του πολιτισμού προσδιορίζεται και σε σχέση με τη «διαπολιτισμική επικοινωνία», δηλαδή την ικανότητα να διεισδύουμε σε άλλους πολιτισμούς και να επικοινωνούμε αποτελεσματικά, να χτίζουμε σχέσεις και να συμπράττουμε με τους ανθρώπους των πολιτισμών αυτών (Ντίνας & Γρίβα, 2017). Οδηγούμαστε, λοιπόν, στη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία, και που έλκει αναγκαστικά το παιδαγωγικό ζήτημα της διαπολιτισμικότητας. Έτσι, η συνεκπαίδευση παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου εντείνουν την ανάγκη ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμού στη γλωσσική εκπαίδευση και την ανάπτυξη μιας πέμπτης δεξιότητας στους μαθητές, της ‘μαθητείας’ στον πολιτισμό (Ντίνας & Γρίβα, 2017).

Καθώς η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά μέσω αυτής διαμορφώνεται, σε μεγάλο βαθμό, η ταυτότητά μας, οι αντιλήψεις μας για τις κοινωνικές διαδικασίες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μας, γλώσσα και πολιτισμός αποτελούν έννοιες αλληλοσχετιζόμενες και αλληλεξαρτώμενες (Ντίνας & Γρίβα, 2017), που βρίσκονται σε διαρκή επαφή και αλληλεπίδραση. Έτσι, η γλώσσα αποτελεί στοιχείο του πολιτισμού κι ο πολιτισμός κομμάτι της γλώσσας, δύο μέρη άρρηκτα συνυφασμένα, ώστε, εάν κάποιος προσπαθήσει να τα διαχωρίσει, θα χάσει είτε η γλώσσα είτε ο πολιτισμός τη σημασία της/του (Brown, 1994, στο Ντίνας & Γρίβα, 2017). Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως η επικοινωνία έχει πολιτισμικές αποχρώσεις, καθώς μπορεί να αποκωδικοποιηθεί και να γίνει κατανοητή αν γίνει αντιληπτό το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα (Γρίβα & Κωφού, 2020). Κατά συνέπεια, η απόκτηση και η καλλιέργεια διαπολιτισμικών ικανοτήτων κρίνεται απαραίτητη και αποτελεί βασικό εκπαιδευτικό και πολιτισμικό εφόδιο για τους ενεργούς πολίτες του 21ου αιώνα (Barrett, 2018· Deardorff, 2006, στο Γρίβα & Κωφού, 2020).

2. Η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο

Για να οδηγηθούμε από την πολιτισμική ποικιλότητα στον πολιτισμικό πλουραλισμό (Πιατά, 2014) και, συνεπακόλουθα, για να προωθηθεί η αμοιβαία κατανόηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας, βασικές συνιστώσες αποτελούν η διαπολιτισμική επίγνωση και η διαπολιτισμική μάθηση (CEFR, 2001, στο Ντίνας & Γρίβα, 2017). Η διαπολιτισμική επίγνωση συνδέεται με την κατανόηση του δικού μας και των άλλων πολιτισμών αλλά και με την αντίληψη για τις συγκλίσεις και αποκλίσεις ανάμεσα σε αυτούς τους πολιτισμούς (Rader, 2018, στο Γρίβα & Κωφού, 2020). Δομείται σε ένα τριεπίπεδο: τη γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς μέσω των στερεοτύπων, την αναγνώριση των στοιχείων των άλλων πολιτισμών που διαφέρουν από τα αντίστοιχα του δικού μας μέσω της εμπειρίας και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Chen & Starosta, 1996, στο Γρίβα & Κωφού, 2020).

Η διαπολιτισμική επίγνωση αποτελεί μέρος της διαπολιτισμικής ικανότητας, η ανάπτυξη της οποίας κρίνεται σημαντική για την αμοιβαία κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων και δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα χρήσης της/των γλώσσας/ών, αλλά περιέχει και την επίγνωση δύο ή περισσότερων πολιτισμών και συμβάλλει στην προώθηση της πολυπολιτισμικής πολιτεότητας (Ντίνας & Γρίβα, 2017). Η

διαπολιτισμική ικανότητα, σύμφωνα με τον Barrett (2018), ορίζεται ως το σύνολο των αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων και γνώσεων που απαιτούνται για την κατανόηση και τον σεβασμό των θεωρούμενων πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, για την αλληλεπίδραση, αποτελεσματική επικοινωνία και δημιουργία θετικών και εποικοδομητικών σχέσεων με αυτούς. Για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των ατόμων απαιτείται η διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων, όπως είναι η ανοικτότητα και ο σεβασμός απέναντι στο διαφορετικό, ώστε να υπερβούν την “ασφαλή ζώνη” του πολιτισμού τους και να επικοινωνήσουν με τους άλλους, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο πολιτισμός επηρεάζει την αντίληψη και ερμηνεία της πραγματικότητας, και ακόμη η ανάπτυξη της ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και ενσυναίσθησης (Μανιάτης, 2011). Για την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία, ο Zhu (2011) θεωρεί βασική προϋπόθεση τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, ορίζοντάς την ως την ικανότητα να κατανοεί κανείς την πολιτισμική του ταυτότητα του άλλου, μετατοπιζόμενος από το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς χωρίς όμως να εγκαταλείπει τη δική του οπτική γωνία, και έτσι να επικοινωνεί με άτομα άλλης πολιτισμικής προέλευσης.

2.1. Η καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία οι εταίροι της επικοινωνιακής διαδικασίας κινούνται εξ ορισμού σε διαφορετικούς ορίζοντες, όντας εφοδιασμένοι με διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο, εξαιτίας των διαφορών που υφίστανται μεταξύ των πολιτισμών (Παπαδοπούλου, 2008). Άρα, η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία έχει ως αφετηρία της την επίγνωση ότι αυτός που βρίσκεται απέναντί μας ανήκει σε μια διαφορετική πολιτισμική πραγματικότητα (ό.π.). Για να καλλιεργήσουμε, λοιπόν, την πολιτισμική επίγνωση σε συνέργεια με τη διαπολιτισμική επικοινωνία απαραίτητο εργαλείο αποτελεί η διδασκαλία στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αυτές εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των επικοινωνιακών στρατηγικών, οι οποίες προϋποθέτουν τη χρήση των γλωσσικών πόρων και την αξιοποίηση των εξωγλωσσικών μηχανισμών (Mariani, 2013, στο Γρίβα & Κωφού, 2020).

Οι στρατηγικές επικοινωνίας αναφέρονται σε εκείνα τα βήματα που ακολουθεί κάποιος για να πετύχει έναν επικοινωνιακό σκοπό και ερμηνεύονται ως οι ενέργειες για τη διαχείριση της αλληλόδρασης (Γρίβα & Κωφού, 2020). Πρωταρχικός τους στόχος είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να «μην τα παρατάνε» όταν συναντούν προβλήματα (Hatch

1978, σ. 434, στο Mariani, 2010) επιτρέποντάς τους να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την αβεβαιότητα στις γλωσσικές και διαπολιτισμικές επαφές τους και να αυξάνουν την προσωπική τους αυτονομία στη χρήση της γλώσσας (Mariani, 2010). Διαδραματίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ποσότητας και ποιότητας της διαπροσωπικής και διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης: μπορούν, έτσι, να βοηθήσουν τους ανθρώπους στο άνοιγμα και κλείσιμο μιας συνομιλίας, στη διατήρηση της, στην εναλλαγή σειράς, στη διόρθωση λανθασμένων ή ακατάλληλων εκφράσεων (Mariani, 2010).

Οι στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι οι ενέργειες του μαθητή που συμβάλλουν ενεργά στην άρση των γλωσσικών και επικοινωνιακών εμποδίων κατά την αλληλόδραση ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, στην αντιστάθμιση προβλημάτων επικοινωνίας και στην αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών παρεξηγήσεων (Γρίβα & Κωφού, 2020). Ωστόσο, η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία είναι ένας συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, με κίνδυνο αυτές οι πολιτισμικές διαφορές να δημιουργήσουν συγχύσεις και παρερμηνείες κατά την διαπολιτισμική επαφή (Γρίβα & Κωφού, 2020). Προτείνεται, λοιπόν, μια εξαμερής τυπολογία που αποτελείται από τις παρακάτω αλληλεξαρτώμενες στρατηγικές: στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικής συνομιλίας (π.χ. το ξεκίνημα και η ολοκλήρωση μιας συνομιλίας, η αναζήτηση διευκρινήσεων κ.α.), στρατηγικές ελέγχου διαπολιτισμικής συνομιλίας (π.χ. η επαναδιατύπωση δηλώσεων, η χρήση «γεμισμάτων» κ.α.), στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικών παρανοήσεων (π.χ. η δικαιολόγηση και ανασκευή κάποιας ακατάλληλης έκφρασης κ.α.), στρατηγικές πολιτισμικής προσαρμογής (π.χ. η επικοινωνιακή ευελιξία, η ενσυναίσθηση κ.α.) και στρατηγικές διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης (π.χ. η χρήση ορισμένων φράσεων για τη διαχείριση συμβιβασμού σε περίπτωση διαφωνίας κ.α.) (Γρίβα & Κωφού, 2020).

3. Σχεδιασμός προγράμματος

3.1. Συμμετέχοντες

Το παρόν πρόγραμμα σχεδιάστηκε για τη διερεύνηση και διδασκαλία στρατηγικών επικοινωνίας και κυρίως διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η σύνθεση της τάξης είναι μικτή και αποτελείται τόσο από ελληνόφωνα όσο και από δίγλωσσα παιδιά με ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα.

3.2. Στοχοθεσία

Βασικός μας στόχος μέσα από τη διδασκαλία είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Δηλαδή, ο μαθητής να είναι ‘εφοδιασμένος’ με:

- την ικανότητα να φέρει σε επαφή τον πολιτισμό προέλευσης με τον «άλλον» πολιτισμό,
- την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και αντιμετώπισης διαπολιτισμικών παρεξηγήσεων,
- την ικανότητα να αξιοποιεί ποικίλες στρατηγικές για την επιτυχή επικοινωνία με τον/τους άλλο/ους πολιτισμό/ούς,
- την ικανότητα να αναλαμβάνει τον ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή μεταξύ του δικού του πολιτισμού και του άλλου πολιτισμού,
- την απόκτηση ενσυναίσθησης και αποδοχής της διαφορετικότητας,
- την ικανότητα να ξεπεράσει τους στερεοτυπικούς του φραγμούς.

Απώτερος σκοπός είναι να μετατρέψουν την εμπειρία αυτή σε μια ολιστική εμπειρία ζωής, αξιοποιώντας την, αυτόνομα, πέρα από την τάξη και σε μια δια βίου διαδικασία.

3.3. Προετοιμασία

Για την επίτευξη όλων των παραπάνω θα υλοποιηθούν τρεις δίωρες παρεμβάσεις μέσα σε διάρκεια δύο εβδομάδων. Η διδασκαλία των στρατηγικών θα είναι άμεση και θα γίνει με το παρακάτω διδακτικό πλαίσιο που ολοκληρώνεται μέσα από πέντε στάδια:

- Προσδιορισμός του μαθησιακού στυλ και του υπόβαθρου των μαθητών
- Καλλιέργεια της επίγνωσης των στρατηγικών
- Μοντελοποίηση/Διδασκαλία στρατηγικών
- Εξάσκηση
- Μεταφορά σε νέο πλαίσιο-Αξιολόγηση (Chamot & Robbins, 2005· Cohen, 1998· Grenfell & Harris, 1999· Rubin και συν., 2006, στο Γρίβα & Κωφού, 2020).

Κατά την προετοιμασία, λαμβάνουμε υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, τις στρατηγικές που ήδη γνωρίζουν, την ετοιμότητα, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντά τους βασιζόμενοι και στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε μέσα από ένα πολυτροπικό και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης με βιωματικές

δραστηριότητες και ποικίλα ερεθίσματα (οπτικά, κιναισθητικά κ.α.) να καταφέρουμε να ικανοποιήσουμε όλα τα μαθησιακά στυλ. Για τον προσδιορισμό του υποβάθρου των μαθητών χρησιμοποιούνται κλίμακες ανίχνευσης διαμορφωμένες κατάλληλα για το ηλικιακό τους επίπεδο.

3.4. Παρεμβάσεις

Οι στρατηγικές που θα διδαχτούν κατά τη διάρκεια των δυο εβδομάδων είναι:

Στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικής συνομιλίας

- Άνοιγμα και κλείσιμο μιας συζήτησης
- Συνεργάζομαι: διατηρώ τη συζήτηση, θέτω «ανοιχτές» ερωτήσεις
- Ζητώ διευκρινίσεις / από το συνομιλητή μου να επαναλάβει
- Επαναδιατυπώνω τα λεγόμενα του συνομιλητή

Στρατηγικές αντιστάθμισης δυσκολιών

- Χρησιμοποιώ παράφραση με περιφράσεις
- Κερδίζω χρόνο με γεμίσματα
- Επαναλαμβάνω κάποιες λέξεις του συνομιλητή για να κερδίσω χρόνο διατηρώντας το κανάλι επικοινωνίας ανοιχτό

Στρατηγικές ελέγχου διαπολιτισμικής συνομιλίας

- Ελέγχω την κατανόηση της συζήτησης
- Ελέγχω αν ερμηνεύω σωστά το συγκεκριμένο πολιτισμικό γεγονός

Στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Αποφυγή διαπολιτισμικών παρεξηγήσεων

- Ζητώ εξηγήσεις
- Επιδιορθώνω διαπολιτισμικές παρερμηνείες
- Ζητώ συγγνώμη δίνοντας εξηγήσεις

Στρατηγικές εξωλεκτικής επικοινωνίας

- Είμαι σε θέση να κατανοώ τα πολιτισμικά πρότυπα και τους κανόνες μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας
- Χρησιμοποιώ παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία στην επικοινωνία


Στρατηγικές πολιτισμικής προσαρμογής

- Δείχνω ενσυναίσθηση(βάζω τον εαυτό μου στα παπούτσια του άλλου και δείχνω ανοχή στη διαφορετικότητα)
- Αποκτώ διαπολιτισμική επίγνωση (και αποδομώ τα στερεότυπα)

(Γρίβα & Κωφού, 2020· Mariani, 2010, στο Γρίβα & Κωφού, 2020)

3.4.1. Πρώτο στάδιο: Καταγραφή πολιτισμικής εμπειρίας




Στόχος αυτού του σταδίου είναι η καταγραφή της προγενέστερης εμπειρίας των μαθητών με τις στρατηγικές, την οποία αξιοποιούμε στην πορεία της διδασκαλίας μας. Προσδιορίζεται η διαπολιτισμική ικανότητά τους, η επικοινωνιακή τους επάρκεια και τα μαθησιακά τους στυλ με τη χρήση ειδικά διαμορφωμένης κλίμακας ανίχνευσης. Αρωγός σε όλο αυτό το ταξίδι μάθησης για τα παιδιά θα είναι η φιγούρα της Μαφάλντα, ένα κόμικς προερχόμενο από έναν «άλλο» πολιτισμικό πλαίσιο, θέτοντας έτσι τα θεμέλια για το χτίσιμο του διαπολιτισμικού οικοδομήματος με βασικούς πυλώνες την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση του «άλλου».



Μα επιτέλους φέει μου το μάθημα αρχίζει!
Εγώ θα είμαι παρά σας και θα 'ναι όλα easy!
Όλοι μαζί θα μάθουμε καλές στρατηγικές,
μα πρώτα να απαντήσετε λίγες ερωτησούλες!
Ο Ρέιφο, ο φιλάρφος μου, εδώ θα βοηθήσει,
κυκλιάστε την απάντησή με την δική σας κρίση!




Ερωτησούλες

7. Σου αρέσει να περνάς χρόνο με ανθρώπους από άλλες χώρες:




καθόλου λίγο πολύ

8. Σε μια συζήτηση μπορείς να ζητήσεις πληροφορίες για καθημερινά θέματα:




καθόλου λίγο πολύ

9. Σε μια συζήτηση μπορείς να παρουσιάζεις πληροφορίες για τον εαυτό σου και τα ενδιαφέροντά σου:




καθόλου λίγο πολύ

10. Μπορείς να εκφράσεις τι σου αρέσει και τι όχι με φράσεις και με χειρονομίες:




καθόλου λίγο πολύ

1. Σε μια συζήτηση προσέχεις τον τόνο της φωνής του συμμαθητή σου:




καθόλου λίγο πολύ

2. Όταν δεν μπορείς να βρεις την κατάλληλη λέξη, ζητάς βοήθεια από τον συμμαθητή σου:




καθόλου λίγο πολύ

3. Όταν δεν μπορείς να θυμηθείς μια συγκεκριμένη λέξη, χρησιμοποιείς μια γενικότερη:




καθόλου λίγο πολύ

4. Θεωρείς ότι οι άνθρωποι από άλλους πολιτισμούς έχουν διαφορετικές συνήθειες:

καθόλου λίγο πολύ

5. Είσαι ανεκτικός στις διαφορές μεταξύ του πολιτισμού σου και του «άλλου» πολιτισμού:

καθόλου λίγο πολύ

6. Και εδώ...βάλε μια χαρούμενη φάτσα σαν κι αυτή ☺ όπου σου αρέσει

- Μαθαίνω καλύτερα όταν δουλεύω μόνος μου.....
- Μαθαίνω καλύτερα όταν συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.....
- Μαθαίνω καλύτερα όταν βλέπω βίντεο ή εικόνες.....
- Μαθαίνω καλύτερα όταν μου αρέσει αυτό που κάνω.....
- Μαθαίνω καλύτερα όταν μου εξηγεί ο δάσκαλος.....
- Μου αρέσει περισσότερο να ανακαλύπτω μόνος/η μου την.....

Εικόνα 1. Κλίμακα ανίχνευσης στρατηγικών επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επίγνωσης

3.4.2. Δεύτερο στάδιο: Καλλιέργεια της επίγνωσης των στρατηγικών

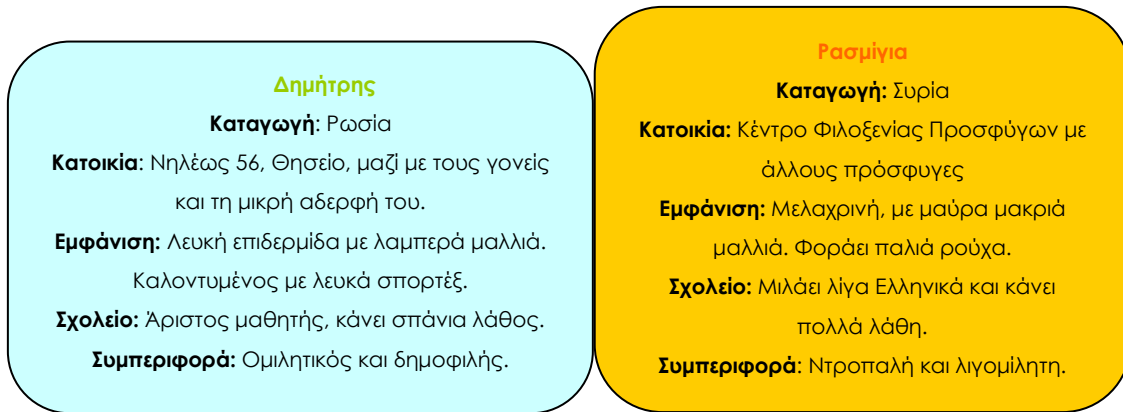
Για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τη δημιουργία κινήτρων, προβάλλονται στους μαθητές μια σειρά από κόμικς ώστε να έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν διαφορετικές στρατηγικές αλλά και να δουν πως αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων. Με όχημα τη λογοτεχνία, η οποία δε μπορεί παρά να αντικαθρεπτίζει τις κοινωνικές εξελίξεις και τάσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, δίνονται και αποσπάσματα από βιβλία με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Ο εκπαιδευτικός, σε κλίμα συνεργατικό, θέτει κατάλληλα ερωτήματα ώστε οι μαθητές να διαπιστώσουν τη σπουδαιότητα των στρατηγικών επικοινωνίας.



Εικόνα 2. Κόμικ για την καλλιέργεια της επίγνωσης των στρατηγικών

3.4.3. Τρίτο στάδιο: Μοντελοποίηση/Διδασκαλία στρατηγικών

Με τη βοήθεια ενός μαθητή ο εκπαιδευτικός κάνει μια υποθετική συνομιλία χρησιμοποιώντας φράσεις π.χ. για να ανοίξουν/κλείσουν μια συζήτηση ή για να ζητήσουν διευκρινίσεις, και πολιτισμικές χειρονομίες που έχουμε στην Ελλάδα π.χ. χειραψία όταν γνωρίζουμε κάποιον. Παρουσιάζεται, επίσης, μια σειρά από άλλους εξωλεκτικούς κώδικες π.χ. σταυρωμένα χέρια, συνοφρυωμένο πρόσωπο κ.α. Τέλος, για την αποδόμηση των στερεοτύπων και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης οι μαθητές παίζουν παιχνίδι ρόλων με κάρτες ώστε να μπουν στη θέση του «άλλου» και να αποκτήσουν μια πιο ανοικτή στάση απέναντι στο διαφορετικό.



Εικόνα 3. Κάρτες ρόλων

3.4.4. Τέταρτο στάδιο: Συντονισμένη Εξάσκηση

Επιχειρείται η εξάσκηση των στρατηγικών για να πειραματιστούν οι μαθητές και σταδιακά να αυτονομηθούν.

- Δραστηριότητα 1^η: «Η ιστορία του ονόματός μου είναι...».

Ζητείται από τους μαθητές να ανταλλάζουν σε ζευγάρια πληροφορίες σχετικές με την ιστορία του ονόματός τους και την ύπαρξη σχετικών εθίμων/συνηθειών που έχουν στον τόπο προέλευσής τους. Έπειτα το κάθε ζευγάρι θα κληθεί να παρουσιάσει τον συνομιλητή του στην υπόλοιπη τάξη, εξασκώντας έτσι και δεξιότητες παρουσίασης. Πέρα από την επικοινωνιακή ικανότητα που αναπτύσσουν οι μαθητές, στόχος είναι να καλλιεργήσουν και τη διαπολιτισμική επίγνωση γνωρίζοντας και άλλους πολιτισμούς και να δεθούν συναισθηματικά με τους συνομηλίκους τους, αποδεχόμενοι ταυτόχρονα τη διαφορετική εθνικότητά τους.

- Δραστηριότητα 2^η: «Ο γύρος του κόσμου με ένα...πιάτο».

Ομοίως, αρχικά σε ζευγάρια καλούνται να μιλήσουν για τα παραδοσιακά φαγητά και τις συνήθειες της πατρίδας τους. Στόχος η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσα από την ανάδειξη των διαπολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων. Στη συνέχεια η δραστηριότητα συνεχίζεται στην ολομέλεια σε παιγνιώδες πλαίσιο.



Εικόνα 4. Ταξιδεύοντας στις γεύσεις όλης της γης

- Δραστηριότητα 3^η: «Παρατήρησε και πες!»

Οι μαθητές, σε ζευγάρια, καλούνται να συμπληρώσουν τις ατάκες που λείπουν από το κόμικς, έχοντας πρώτα παρατηρήσει τις εκφράσεις και χειρονομίες των ηρωίδων. Στόχος η παρατήρηση της εξωγλωσσικής διάστασης της επικοινωνίας και η εξάσκηση σε φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας. Προάγεται η διαπολιτισμική συνεργασία.



Εικόνα 5. Παρατηρώντας τη μη λεκτική επικοινωνία

- Δραστηριότητα 4^η: «Κι αν ήσουν εσύ;»

Στο πρώτο μέρος αυτής της δραστηριότητας, προβάλλεται το βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=BO6PQHGXnIk>), το οποίο ενώ στην αρχή αναπαράγει το στερεότυπο «λευκός-καλός», «μαύρος-κακός», στο τέλος οι ρόλοι αντιστρέφονται. Ζητάμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τις εκφράσεις των προσώπων και να σχολιάσουν.

Στην επόμενη φάση, φτιάχνουμε τα περιγράμματα των ηρώων και ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν σε post-it τα συναισθήματά τους πριν και μετά την αποκάλυψη της αλήθειας και να τα κολλήσουν έξω και μέσα από το περίγραμμα αντίστοιχα. Στόχος μας να μουν οι μαθητές στη θέση των ηρώων και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση.

Το περιεχόμενο του βίντεο αξιολογείται και μέσα από παιχνίδια ρόλων. Μια μαθήτρια μπαίνει στο ρόλο της γυναίκας. Στέκεται στη μέση του «διαδρόμου». Μερικοί μαθητές είναι από την μια πλευρά και μερικοί από την άλλη. Όσο η γυναίκα διασχίζει τον διάδρομο, οι μεν προσπαθούν να εντείνουν τον φόβο της και τα παγιωμένα στερεότυπα (πχ είναι ξένος, είναι κακός, είναι επικίνδυνος, πρέπει να τον καταδώσεις), ενώ οι δε προσπαθούν να την κάνουν να δει καθαρά (δεν κρίνουμε από την εμφάνιση, οι μετανάστες δεν είναι κακοί κ.α.). Όταν η γυναίκα φτάσει στο τέλος του διαδρόμου, πρέπει να αποφασίσει τι θα κάνει. «Ο διάδρομος της συνείδησης» επιδιώκει οι μαθητές να εξασκηθούν στις στρατηγικές πολιτισμικής προσαρμογής, βάζοντας τον εαυτό τους στα παπούτσια των άλλων και αποκτώντας διαπολιτισμική επίγνωση. Τέλος, οι μαθητές καλούνται, μέσα από ένα νέο παιχνίδι ρόλων, να λύσουν τη διαπολιτισμική παρεξήγηση ανάμεσα στους δυο ήρωες χρησιμοποιώντας κώδικες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνία.

3.4.5. Πέμπτο στάδιο: Μεταφορά σε νέο πλαίσιο

Οι μαθητές επεκτείνουν τη γνώση των στρατηγικών σε άλλα πλαίσια, ώστε να αναστοχαστούν το «γιατί» και το «πώς» χρησιμοποίησαν αυτές τις νέες στρατηγικές και να προβληματιστούν για τις αλλαγές στη στάση τους.

- Δραστηριότητα 1^η: «Κάθε αντικείμενο και μια ιστορία!».

Οι μαθητές καλούνται να φέρουν ένα αντικείμενο από τον πολιτισμό τους. Στο πλαίσιο αυτό αλληλοδρούν με τους συμμαθητές τους και απαντούν στο ερώτημα: «πώς έγινα αυτό που είμαι σήμερα;» εντοπίζοντας και πάλι ομοιότητες και διαφορές με τους γύρω τους (Camilleri, 2002). Σε δεύτερη φάση οι μαθητές πρέπει να κατηγοριοποιήσουν, συνεργαζόμενοι, τα αντικείμενα και να τα εκθέσουν ως μουσειακά εκθέματα εξασκώντας παράλληλα τις επικοινωνιακές τους στρατηγικές σε ένα αυτόνομο και αυθεντικό πλαίσιο. Τέλος, αναλαμβάνουν ρόλο ξεναγού σε ομάδες άλλων παιδιών και δασκάλων.

- Δραστηριότητα 2^η: «Debate φορώντας τα ... έξι καπέλα σκέψης».

Δίνεται στους μαθητές ένα σκίτσο και τους ζητείται μέσα από τα καπέλα σκέψης de Bono να σχολιάσουν τη στάση της κυρίας και τις διάφορες οπτικές. Στόχος είναι να αρθούν τα στερεότυπα, να μπουν στη θέση των πρωταγωνιστών και έπειτα να λύσουν την διαπολιτισμική παρεξήγηση χρησιμοποιώντας γλωσσική, παραγλωσσική και εξωγλωσσική επικοινωνία.



Η ιδέα του σάτιου προέκυψε από το έντυπο της Ε.Ε. «Εγώ, ο Ρατσιστής!»
Πηγή: <http://www.europa.eu.int>

Εικόνα 6. «Επιλύοντας τη διαπολιτισμική παρεξήγηση»

4. Αποτίμηση του προγράμματος

4.1. Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, αποτελώντας ένα εργαλείο καταγραφής των εμπειριών μάθησης, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού της διδακτικής διαδικασίας, αποτελεί ένα σπουδαίο εργαλείο για την αποτίμηση του προγράμματος. Ακολουθώντας τέσσερις βασικούς άξονες κατά τις ημερολογιακές καταγραφές, και συγκεκριμένα βάσει i) της διδακτικής διαδικασίας και της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων ii) της στάσης των μαθητών και της συμμετοχή τους iii) του ρόλου του εκπαιδευτικού και iv) της συνολικής αποτίμησης του προγράμματος, προκύπτουν σημαντικά δεδομένα αναφορικά με τη χρήση του προφορικού λόγου και των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας από τους μαθητές, την ευαισθητοποίηση και ανοικτότητά τους σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την καλλιέργεια της δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης, την ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων τους, την ενδυνάμωση του ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος στην τάξη, την άντληση ευχαρίστησης από το μάθημα και την ενίσχυση των θετικών στάσεων των παιδιών προς τον «άλλον».

4.2. Portfolio: ένα ευέλικτο και πολύτιμο εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης

Το portfolio αποτελεί ένα εργαλείο συνεχούς καταγραφής των ανανεούμενων γλωσσικών και διαπολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών (Γρίβα & Κωφού, 2019). Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να «παρακολουθεί την πορεία του εαυτού του», να αυτοαξιολογείται και να αναστοχάζεται πάνω στην πρόοδο της μάθησής του, χρησιμοποιώντας στοιχεία τόσο από τη μαθητική όσο και από την εξωσχολική του ζωή, που τον βοηθούν στην αναπτυξιακή και εξελικτική του πορεία μέσα και έξω από το σχολείο (Φωτιάδου, 2001). Δρώντας με αυτονομία, υπευθυνότητα και αυτογνωσία, δομεί τη συλλογή των έργων του που επιδεικνύουν στοιχεία μάθησης, προσπάθειας και εξέλιξης (Γρίβα & Κωφού, 2019). Τέλος, το portfolio αποτελεί ένα μέσο καλλιέργειας μεταγνωστικών στρατηγικών, «μαθαίνοντας, δηλαδή, πώς μαθαίνω» (Γρίβα & Κωφού, 2019) και σε αυτό αποτυπώνεται και η δημιουργική σκέψη του μαθητή, επιλέγοντας το «πώς» και το «τι» στο φάκελο της προσωπικής του ανάπτυξης (Καπετανίδου, 2010).

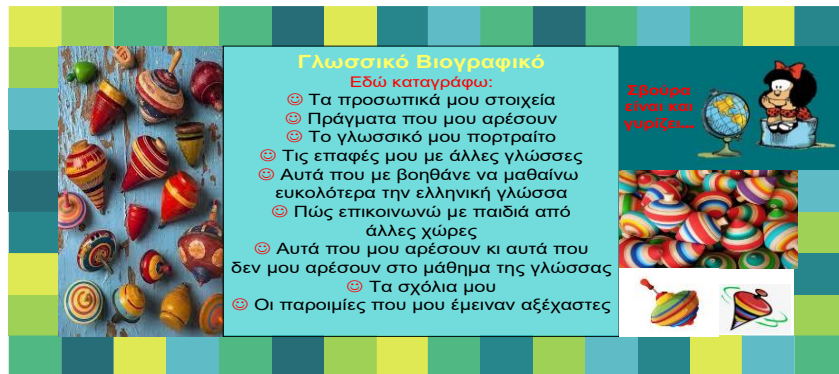
4.3. Διαπολιτισμικό Portfolio

Το διαπολιτισμικό portfolio αναπτύσσει και αξιολογεί όχι μόνο τις γλωσσικές δεξιότητες και στρατηγικές των μαθητών αλλά και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες και στρατηγικές επικοινωνίας τους (Γρίβα & Κωφού, 2020). Οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τις πολυπολιτισμικές τους εμπειρίες και να αναπτύξουν διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση: ενσυναίσθηση, ανοιχτό και μη επικριτικό πνεύμα απέναντι στο διαφορετικό (Γρίβα & Κωφού, 2019· Γρίβα & Κωφού, 2020). Τους ενθαρρύνει να αναστοχαστούν πάνω στις δεξιότητες του “διαπολιτισμικού γραμματισμού”, να αναπτύξουν διαπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνία, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας και διαμεσολάβησης σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά πλαίσια (Γρίβα & Κωφού, 2020).

Το διαπολιτισμικό portfolio αποτελείται από τρία βασικά μέρη:

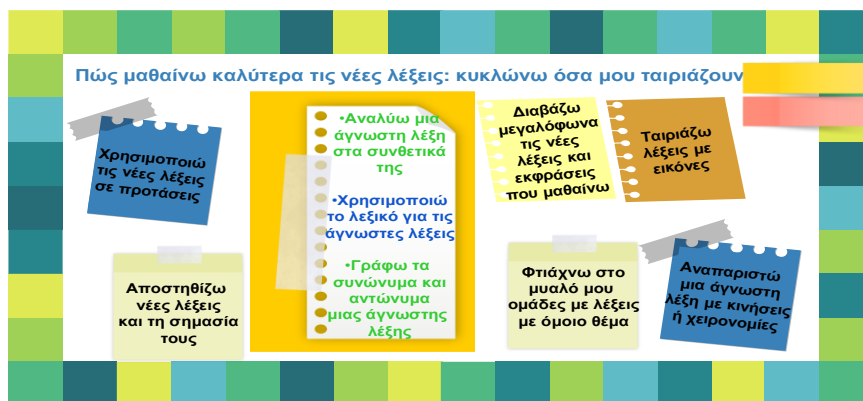
- Το γλωσσικό βιογραφικό
- Το ντοσιέ
- Το διαπολιτισμικό διαβατήριο

4.3.1. Το γλωσσικό βιογραφικό



Εικόνα 7. Γλωσσικό βιογραφικό

Λειτουργεί ως ημερολόγιο γλωσσικής επαφής και διαπολιτισμικής εμπειρίας, εντός κι εκτός των τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων. Με σύμβολο την σβούρα, ένα παιχνίδι παγκόσμιο και γνωστό σε κάθε γωνιά του κόσμου, ικανό να αγοραστεί από κάθε «τσέπη», οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τον πολυγλωσσικό θησαυρό τους, δηλαδή να περιγράψουν τις γλωσσικές ικανότητες και στρατηγικές τους σε κάθε γλώσσα, και να αποτυπώσουν τον πολυπολιτισμικό τους πλούτο. Δημιουργούν, έτσι, το προσωπικό τους πολυπολιτισμικό βιογραφικό με πληροφορίες που αφορούν στη μητρική τους γλώσσα, στις γλώσσες που μιλούν στο σπίτι, στις γλώσσες που μαθαίνουν ή ήδη γνωρίζουν, στο πού και στο πώς χρησιμοποιούν αυτές τις γλώσσες (Γρίβα & Κωφού, 2019).



Εικόνα 8. Στρατηγικές γλωσσικής κατάκτησης

Όταν επικοινωνώ με συμμαθητές και συμμαθήτριες μου από διαφορετικούς πολιτισμούς...			
Μπορώ να ξεκινήσω και να ολοκληρώσω μια συζήτηση			
Μπορώ να καταλάβω το μήνυμα του συνομιλητή υπολογίζοντας όλα όσα είπε			
Μπορώ να ερμηνεύσω από τις κινήσεις και τον τόνο του συνομιλητή το μήνυμα που στέλνει			
Μπορώ να ζητήσω πληροφορίες για καθημερινά θέματα			
Μπορώ να παρουσιάσω τον εαυτό μου και να μιλήσω για όσα μου αρέσουν			
Μπορώ να μιλήσω για έθιμα και παραδόσεις της χώρας καταγωγής μου			
Μπορώ να λύσω μια διαπολιτισμική παρεξήγηση			

Εικόνα 9. Στρατηγικές επικοινωνίας

Όταν επικοινωνώ με συμμαθητές και συμμαθήτριες μου από διαφορετικούς πολιτισμούς...			
Ζητώ από τον συνομιλητή μου να επαναλάβει ή να μου δώσει διευκρινήσεις			
Χρησιμοποιώ κινήσεις και μορφασμούς για να ενισχύσω την επικοινωνία μου			
Λέω με δικά μου λόγια τα λεγόμενα του συνομιλητή μου για να ελέγξω αν κατάλαβα σωστά			
Κερδίζω χρόνο χρησιμοποιώντας «γεμίσματα» ή τεχνάσματα όπως «χμ», «αχά»			
Χρησιμοποιώ συνώνυμες λέξεις ή περιφράσεις όταν δυσκολεύομαι να βρω την κατάλληλη λέξη			
Επιδιορθώνω διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις, ζητώντας συγγνώμη και δίνοντας εξηγήσεις			
Χρησιμοποιώ σχόλια για να δείξω τα συναισθήματά μου και να γίνω πιο κατανοητός στον συνομιλητή			

Εικόνα 10. Στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας

4.3.2. Το ντοσιέ


Στο ντοσιέ περιλαμβάνεται μια συλλογή εργασιών, όπου αποτυπώνονται οι γλωσσικές ικανότητες και τα επιτεύγματα του μαθητή. Εκεί μπορούν να βάζουν εργασίες, ζωγραφιές, λίστες με νέες λέξεις, φωτογραφίες και γενικότερα όσα έργα θεωρούν οι ίδιοι ότι αντικατοπτρίζουν την μαθησιακή τους πρόοδο ή είναι σημαντικά για εκείνους καθώς αποτέλεσαν σημείο-καμπή για τη μέχρι τώρα πορεία τους. Οι μαθητές σε αυτή τη φάση ενεργούν αυτόνομα και επιλέγουν ποιες εργασίες βάζουν ή βγάζουν από το ντοσιέ με τη δική τους κρίση και σκέψη, αρκεί, πέρα από την ημερομηνία, να μπορούν να αιτιολογήσουν και την επιλογή τους αυτή.

4.3.3. Το διαπολιτισμικό διαβατήριο

Το διαπολιτισμικό διαβατήριο παρέχει μια γενική εικόνα της πολυπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών και των δεξιοτήτων τους. Οι μαθητές, συμπληρώνοντας κλίμακες αξιολόγησης με δηλώσεις του τύπου «μπορώ να...», αυτοαξιολογούνται για το πόσο διαπολιτισμικά έτοιμοι είναι.

Πόσο διαπολιτισμικά έτοιμος είσαι;	👍	👎	?
Δείχνω σεβασμό στους ανθρώπους γύρω μου ανεξάρτητα από την καταγωγή τους			
Είμαι ανοικτός προς τη διαφορετικότητα «άλλων» πολιτισμών			
Γνωρίζω τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών			
Μπορώ να μετατρέψω τις πολιτιστικές διαφορές σε ευκαιρίες.			
Ξέρω για τις αξίες διαφορετικών πολιτισμών.			

Βασισμένο στο μοντέλο των «πέντε παραγόντων» του Byram (1997 στο Γρίβα & Κωφού, 2019)



Εικόνα 11. Δείγμα από το διαπολιτισμικό διαβατήριο

5. Επιλογικός σχολιασμός

Προκειμένου να επιτευχθεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η διαπολιτισμική επικοινωνία, είναι αναγκαία η θετική στάση απέναντι όχι απλά στη γλώσσα και τον πολιτισμό του άλλου αλλά και στην ίδια την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία (Πιατά, 2014). Έχοντας αυτή την παραδοχή ως αφετηρία, η παρούσα εργασία εστίασε στη διδασκαλία στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από το πρίσμα της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας μπορεί να συμβάλει στην απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, στην αποδοχή, την κατανόηση και τον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, στην ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και αρμονική επικοινωνία και συνύπαρξη με τον «άλλον». Απώτερος στόχος είναι η συγκρότηση μιας πολιτισμικής ταυτότητας που θα είναι διευρυμένη και πολυφωνική, δηλαδή πολυπολιτισμική, ώστε ο σημερινός μαθητής και αυριανός πολίτης να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στον πλουραλιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο που τον περιβάλλει, να δρα σε αυτόν και συμμετοχικά να τον επαναδημιουργεί (Πιατά, 2014).

Βιβλιογραφία

- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23 (1), 93-104.doi:10.1027/1016-9040/a000308.
- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing. Ανακτήθηκε, στις 06/03/2021, από <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/HOW-EN.pdf?ver=2018-04-04-170821-877>.
- Griva, E., & Kofou, I. (2020) The intercultural portfolio as a tool for developing/assessing learners' multilingual and multi/intercultural skills and strategies. *Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives-4th International Conference Education Across Borders*, 233-246. University of Western Macedonia, Florina.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2020). *Στρατηγικές Γλωσσικής Κατάκτησης και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). *Εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καπετανίδου, Μ. (2010). Το Portfolio Γλωσσικής Αγωγής, ως πρακτική αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης και γραμματισμού αλλοδαπών μαθητών. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, 1*, 1-14.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Μανιάτης, Π.Γ. (2011). *Η Διαπολιτισμική Ικανότητα ως Στοιχείο της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση*. Αθήνα: Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών – ΕΕΜΑΠΕ.
- Mariani, L. (2010). *Communication strategies. Learning and teaching how to manage oral interaction*. Διαθέσιμο από www.learningpaths.org.
- Ντίνας, Κ., & Γρίβα, Ε. (2017). Δια/πολυπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (Επιμ.), *Ελληνική γλώσσα, πολιτισμός και ΜΜΕ. Από την αρχαιοελληνική γραμματεία έως σήμερα* (σσ. 23-57). Αθήνα: Gutenberg.

- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 53-65). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 176-197). Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε στις 02/03/2021 από <http://www.saitapublications.gr/2014/01/ebook.75.html>.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-138.
- Zhu, H. (2011). From intercultural awareness to intercultural empathy. *English Language Teaching*, 4(1), 116-119.

Διδακτικές προτάσεις για την καλλιέργεια των παραγωγικών δεξιοτήτων μέσα από το γλωσσικό υλικό «Γνωρίζω τον τόπο μου – Μιλώ για τον δικό μου»

Αγγελική Κεφαλά

Λέκτορας, University of Belgrade
angekefa@outlook.com.gr

Abstract

Learning a second/foreign includes the development of the learner's speaking and writing skills. Speaking and communication requires both sensory-motor skills, such as perception, recall and articulation, as well as expressive devices, such as changing intonation, gestures and expressions (Psaltou-Joycey, 2008). Specific skills are also required for the production of written speech, as the writer must be able to select the appropriate functions of language, vocabulary and required conventions in structure and organization (Bhatia, 1993· Griva et al., 2010). The purpose of this paper is to present educational proposals for the development of oral and written language production skills through the language material titled " Getting to know my city - Talking about my homeland ". More precisely, the material consists of nine main thematic units that aim at adult refugees living in Refugee Camps of the Regional Unit of Serres and learn Greek as a second language. In this language material learners are asked to produce written or oral speech in mentally challenging activities of varying degrees of difficulty, with greater or sometimes less contextual support. The goal of most of them is to engage learners in realistic communication situations by giving them extra motivation. The paper presents a variety of activities and makes teaching suggestions, in the context of teaching Greek as a second/foreign language, in order to create skilled speakers.

Keywords: Language material, refugees, speaking, writing.

Περίληψη

Η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευόμενου να παραγάγει λόγο σε γραπτό ή προφορικό επίπεδο. Για την παραγωγή προφορικού λόγου απαιτούνται τόσο αισθησιοκινητικές δεξιότητες, όπως η αντίληψη, η ανάκληση και η άρθρωση όσο και εκφραστικοί μηχανισμοί, όπως η αλλαγή του επιτονισμού, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις (Ψάλτου-Joycey, 2008). Συγκεκριμένες δεξιότητες απαιτούνται και για την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς ο συγγραφέας πρέπει να είναι σε θέση να επιλέγει τις κατάλληλες λειτουργίες της γλώσσας, το λεξιλόγιο και τις συμβάσεις στη δομή και την οργάνωση που απαιτούνται (Bhatia, 1993· Γρίβα και συν., 2010). Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιαστούν διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, μέσα από το γλωσσικό υλικό «Γνωρίζω τον τόπο μου – Μιλώ για τον δικό μου». Πιο συγκεκριμένα, το υλικό που θα παρουσιαστεί αποτελείται από εννιά κύριες θεματικές ενότητες και απευθύνεται σε ενηλίκους πρόσφυγες, που μένουν στα κέντρα φιλοξενίας της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών και μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο γλωσσικό υλικό οι εκπαιδευόμενοι καλούνται, να παραγάγουν γραπτό ή προφορικό λόγο, σε νοητικά προκλητικές δραστηριότητες, διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με μικρότερη πλαίσιακή στήριξη. Στόχος των περισσότερων είναι να εμπλέξουν τους εκπαιδευόμενους σε ρεαλιστικές περιστάσεις επικοινωνίας δίνοντάς τους έτσι επιπλέον κίνητρα. Στην εργασία παρουσιάζεται μια ποικιλία από αυτές τις

δραστηριότητες και γίνονται διδακτικές προτάσεις αξιοποίησής τους, σε περιβάλλον διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, με σκοπό την καλλιέργεια αποτελεσματικών ομιλητών.

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσικό υλικό, μετανάστες, παραγωγή προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης σε ενηλίκους, τις τελευταίες δεκαετίες, κερδίζει όλο και μεγαλύτερο έδαφος. Οι οικονομικοί μετανάστες, που είτε στοχεύουν να εγκατασταθούν στην Ελλάδα είτε διέρχονται με σκοπό τη μετεγκατάστασή τους σε κάποια άλλη χώρα, είναι οι βασικοί αποδέκτες (Κουλαουζίδης και συν., 2018). Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής βοηθάει τα άτομα αυτά στην ένταξή τους στην κοινωνία (Κοτζαμάνη και συν., 2008). Η ανάγκη για επικοινωνία είναι αυτή που τους ωθεί στην εκμάθηση της γλώσσας με απώτερο στόχο την καλύτερη διαβίωσή τους (Λυκίδη, 2019), αφού χωρίς τη γλώσσα είναι πιθανόν να δυσκολευτούν κατά την εύρεση εργασίας ή να εργαστούν μόνο σε επαγγέλματα χαμηλού εισοδήματος (Carson, 2007). Στόχος, λοιπόν, της εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι η επικοινωνία, δηλαδή η ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευόμενου να παραγάγει λόγο γραπτά ή προφορικά.

Για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων απαιτείται το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Το υλικό θα πρέπει να παρέχει έκθεση σε αυθεντική χρήση της γλώσσας, μέσα από γραπτά ή προφορικά κείμενα με σκοπό να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά (Tomlinson, 2008). Είναι σημαντικό να προσφέρει στήριξη, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της γλώσσας στρέφοντας την προσοχή τους σε εκείνα που δε θα γινόταν εύκολα αντιληπτά (Schmidt & Frota, 1986· Tomlinson, 2008). Επίσης είναι καλό να παρέχει ευκαιρίες για πραγματική χρήση της γλώσσας, με στόχο την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας τους (Tomlinson, 2008). Φυσικά πρέπει να συμβαδίζει με την τεχνολογική ανάπτυξη και να αξιοποιεί την τεχνολογία, αφού αυτή δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τη γλώσσα μέσα σε αυθεντικό πλαίσιο (Damayanti και συν., 2018).

1.1. Δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου

Η δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου είναι αρκετά σημαντική για την επικοινωνία και ιδιαίτερα όταν οι ομιλητές δεν επικοινωνούν χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα (Boonkit, 2010). Κατά την παραγωγή προφορικού λόγου παρατάσσεται μια ακολουθία λέξεων που συμφωνεί με τους συντακτικούς, πραγματολογικούς και σημασιολογικούς κανόνες της γλώσσας (Ψάλτου-Joycey, 2008). Αποτελεί διαδικασία κατά την οποία συμμετέχουν ένας ή περισσότεροι ομιλητές, οι οποίοι καλούνται να κατανοήσουν το μήνυμα που μεταδίδεται, αλλά και το πότε και πώς μπορούν να πάρουν ή να δώσουν τον λόγο σύμφωνα με την επικοινωνιακή περίσταση (ό.π.). Για την παραγωγή προφορικού λόγου απαιτούνται αισθησιοκινητικές δεξιότητες, όπως η αντίληψη, η ανάκληση και η άρθρωση καθώς και εκφραστικοί μηχανισμοί, όπως η αλλαγή του επιτονισμού, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις (ό.π.).

Το άτομο για να κατακτήσει τη δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου ακολουθεί μια πορεία που μπορεί να διαιρεθεί σε πέντε στάδια (Bashir και συν., 2011). Το στάδιο της «προπαραγωγής» (Pre-production), δηλαδή τη «σιωπηλή περίοδο». Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευόμενοι επαναλαμβάνουν όσα λέει κάποιος χωρίς να γνωρίζουν τη γλώσσα. Το στάδιο της «πρώιμης παραγωγής» (Early production), όπου οι εκπαιδευόμενοι απομνημονεύουν και χρησιμοποιούν μικρές προτάσεις. Το στάδιο της ομιλίας (Speech emergence), στο οποίο παράγουν απλές προτάσεις, κάνουν ερωτήσεις και προχωρούν στην κατανόηση του πολιτισμού της γλώσσας-στόχου. Το στάδιο της «ενδιάμεσης ευχέρειας» (Intermediate fluency), στο οποίο κατανοούν και παράγουν πιο πολύπλοκες προτάσεις και είναι σε θέση να συμμετάσχουν σε αφηρημένες και υποθετικές συζητήσεις. Τέλος, το στάδιο της «προχωρημένης ευχέρειας» (Advanced Fluency), στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν τη γλώσσα αρκετά καλά και μπορούν να χρησιμοποιήσουν το γνωστό τους λεξιλόγιο σε συζητήσεις, χωρίς καμία προετοιμασία (ό.π.).

Η δεξιότητα παραγωγής λόγου μπορεί να ενισχυθεί με διάφορους τρόπους. Στα πρώτα στάδια είναι καλό να προωθείται η χρήση τυποποιημένων εκφράσεων, καθώς αυτές εμπλουτίζουν τον λόγο του εκπαιδευόμενου και του εξασφαλίζουν επιπλέον χρόνο, ώστε να σχεδιάσει το εκφώνημά του. Πολύ σημαντική είναι η εξάσκηση της νέας γνώσης σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, όπως τα παιχνίδια ρόλων και οι συζητήσεις με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Η αξιοποίηση παραγλωσσικών στοιχείων όπως οι χειρονομίες ή οι εναλλαγές του τονισμού βοηθούν αρκετά, ιδιαίτερα όταν το γνωστό

λεξιλόγιο δεν επαρκεί. Η συνεργασία των μαθητών και η ενθάρρυνση για χρήση της γλώσσας στόχου, είναι σημαντική καθώς γίνεται προσομοίωση των πραγματικών επικοινωνιακών περιστάσεων (Ψάλτου-Joycey, 2008).

1.2. Δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου

Τα γραπτά κείμενα υπακούν σε συμβάσεις ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση, τη δομή και το περιεχόμενό τους. Οι συμβάσεις αυτές τα διαφοροποιούν από τον προφορικό λόγο (Ψάλτου-Joycey, 2008). Ο γραπτός λόγος, όπως και ο προφορικός, αποτελεί μια επικοινωνιακή πράξη που πραγματώνεται σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Κατά τον Bhatia (1993, στο Γρίβα και συν., 2010) για να επιτευχθεί η επικοινωνία είναι απαραίτητη η ικανότητα του συγγραφέα να επιλέγει τις κατάλληλες λειτουργίες της γλώσσας, το λεξιλόγιο και τις απαιτούμενες συμβάσεις στη δομή και την οργάνωση. Άλλωστε, ο συγγραφέας πρέπει να έχει γνώση του περιεχομένου/του θέματος, του πλαισίου μέσα στο οποίο θα διαβαστεί το κείμενο, του γλωσσικού συστήματος που θα κληθεί να χρησιμοποιήσει, καθώς και της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου (Tribble, 1996).

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια κυκλική διεργασία (Tribble, 1996· White & Arndt, 1991) και στηρίζεται στην ενεργοποίηση υποδεξιότητων και ανώτερων γνωστικών λειτουργιών (Kellogg, 1999· Γρίβα και συν., 2010). Η συγγραφή ενός κειμένου μπορεί να διαιρεθεί σε τρεις φάσεις (Tribble, 1996· Μαρσαγγούρας, 2001). Στην προ-συγγραφική φάση, στην οποία ο συγγραφέας βρίσκει ιδέες, τις ελέγχει ως προς την ποιότητα και τη συνάφειά τους με το θέμα και οργανώνει βάσει σχεδίου, όσες κρίνει κατάλληλες. Στη φάση της οργάνωσης και της καταγραφής, κατά την οποία ο συγγραφέας προχωράει στη συνολική οργάνωση και τον σχεδιασμό του κειμένου του, την επανάγνωση, την επαναδιαμόρφωση και την πιθανή αναθεώρησή του. Τέλος, στη φάση της αναθεώρησης, στην οποία ο συγγραφέας πραγματοποιεί διορθώσεις που κρίνει απαραίτητες, όπως λεξιλογικές, γραμματικοσυντακτικές αλλά και διορθώσεις που αφορούν το περιεχόμενο (Tribble, 1996).

Για την ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να χρησιμοποιηθούν αρκετές στρατηγικές. Ο καταγιτισμός ιδεών είναι μια καλή στρατηγική για την εφαρμογή της οποίας, όμως, προϋπόθεση αποτελεί η βαθύτερη κατανόηση του θέματος και των επιμέρους στοιχείων του, καθώς και η διευκρίνιση ότι καμία απάντηση

δε θεωρείται λάθος. Η χρήση πηγών, όπως λεξικά ή εγκυκλοπαίδειες, μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευόμενο να κατανοήσει αλλά και να παραγάγει μηνύματα. Η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, δηλαδή η σύνδεση του θέματος με το ήδη γνωστό υλικό είναι εξίσου σημαντική και καλό είναι οι εκπαιδευόμενοι να ωθούνται να κάνουν μόνοι τους τις συνδέσεις. Ο αυτοέλεγχος και η αυτοαξιολόγηση είναι βασικές στρατηγικές, καθώς ο εκπαιδευόμενος πρέπει να μάθει να διορθώνει μόνος τα λάθη του και να αξιολογεί τον εαυτό του (Ψάλτου-Joycey, 2008).

2. Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιαστούν κάποιες διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, μέσα από το γλωσσικό υλικό «Γνωρίζω τον τόπο μου – Μιλάω για τον δικό μου». Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται στο γλωσσικό υλικό και στοχεύουν στην ανάπτυξη των παραγωγικών δεξιοτήτων, θα δοθούν κάποιες γενικές προτάσεις διδασκαλίας αυτών των δραστηριοτήτων αλλά και δύο πιο συγκεκριμένες προτάσεις βασισμένες σε επιλεγμένες ασκήσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου αντίστοιχα.

2.1. Χαρακτηριστικά του γλωσσικού Υλικού «Γνωρίζω τον τόπο μου – Μιλάω για τον δικό μου»

Σκοπός του γλωσσικού υλικού είναι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας σε ενηλίκους πρόσφυγες που διαβιούν στα κέντρα προσωρινής φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών (Κεφαλά, 2021). Το προσδοκώμενο επίπεδο ελληνομάθειας είναι το Α, γι' αυτόν τον λόγο το υλικό παρέχει γνώσεις τόσο του επιπέδου Α1, όσο και του Α2, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να καταστούν «βασικοί χρήστες» της Ελληνικής γλώσσας (Council of Europe, 2001, 2020).

2.1.1. Οι θεματικές ενότητες

Πιο συγκεκριμένα το υλικό αποτελείται από εννέα κύριες θεματικές ενότητες:

- Ενότητα 1: Γνωρίζω τους φίλους μου από Ελλάδα
- Ενότητα 2: Γνωρίζω το μέρος που ζω

- Ενότητα 3: Πάω μια βόλτα στην πόλη των Σερρών
- Ενότητα 4: Γνωρίζω τοπικές γεύσεις των Σερρών
- Ενότητα 5: Γνωρίζω τα έθιμα των Σερρών
- Ενότητα 6: Γνωρίζω το χιονοδρομικό κέντρο «Λαϊλιά» και το σπήλαιο της Αλιστράτης
- Ενότητα 7: Γνωρίζω τη λίμνη Κερκίνη
- Ενότητα 8: Ταξιδεύω στη Θεσσαλονίκη
- Ενότητα 9: Συναντώ τους νέους φίλους μου στην Αθήνα

Το περιεχόμενο των ενοτήτων βασίζεται στην καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα των κατοίκων της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών. Στόχος είναι όχι μόνο να διδάξει την ελληνική γλώσσα αλλά και να φέρει σε επαφή τους εκπαιδευόμενους – πρόσφυγες με τον νέο τόπο κατοικίας τους και τον καινούργιο πολιτισμό. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι, αφού μάθουν να συστήνονται στους καινούριους τους φίλους, γνωρίζουν το μέρος που ζουν, πάνε μια βόλτα στην πόλη των Σερρών, γνωρίζουν τις τοπικές γεύσεις, τα τοπικά έθιμα και μαθαίνουν για το χιονοδρομικό κέντρο «Λαϊλιά», το σπήλαιο της Αλιστράτης και τη λίμνη Κερκίνη. Το περιεχόμενο των δύο τελευταίων ενοτήτων διαφοροποιείται από αυτό των προγενέστερων, αφού το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την Περιφερειακή Ενότητα Σερρών στη Θεσσαλονίκη και στην Αθήνα αντίστοιχα. Στο τέλος του υλικού υπάρχει παράρτημα με αυθεντικά κείμενα για πιθανή χρήση από τον εκπαιδευτικό αλλά και τα κείμενα των ασκήσεων κατανόησης προφορικού λόγου.

Στην αρχή της κάθε ενότητας υπάρχει ο προοργανωτής, ο οποίος παρουσιάζει περιληπτικά όσα πρόκειται να διδαχθεί ο εκπαιδευόμενος. Ο τίτλος του προοργανωτή είναι «Στην ενότητα αυτή θα μάθω...». Οι στόχοι κάθε ενότητας καλύπτουν και τις πέντε δεξιότητες. Τον προοργανωτή τον συναντάμε και στο τέλος κάθε ενότητας με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης. Ο τίτλος του αυτή τη φορά είναι «Στην ενότητα αυτή έμαθα ...» και υπάρχουν τρία πρόσωπα, ένα χαρούμενο, ένα με αδιάφορο ύφος και ένα λυπημένο κάτω από κάθε κατηγορία στόχων. Ο εκπαιδευόμενος προτρέπεται να αναστοχαστεί και να αξιολογήσει τον εαυτό του επιλέγοντας το πρόσωπο που αντιπροσωπεύει καλύτερα τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ενότητας.

Η δομή των ενοτήτων είναι παρόμοια. Σε όλες τις θεματικές ενότητες υπάρχουν κείμενα και ακολουθούν ασκήσεις κατανόησης. Τα κείμενα συνοδεύονται πάντα από έναν πίνακα στον οποίο παρατίθενται οι άγνωστες λέξεις του κειμένου και ακολουθούν ασκήσεις για

εξάσκηση. Σε όλες τις ενότητες οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με κάποιο νέο γραμματικό φαινόμενο. Η κατάκτηση όλων των νέων γνώσεων επιτυγχάνεται με την εξάσκηση σε ασκήσεις διαφορετικού τύπου. Στις ενότητες υπάρχουν ασκήσεις παραγωγής αλλά και κατανόησης προφορικού λόγου. Στην τελευταία άσκηση κάθε ενότητας οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να παράγουν γραπτά ένα κείμενο διαφορετικού επικοινωνιακού πλαισίου. Όλες οι θεματικές ενότητες ολοκληρώνονται με τις δραστηριότητες της υποενότητας «Μιλώ στους συμμαθητές μου για τον τόπο μου», στόχος της οποίας είναι να προτρέψει τους εκπαιδευόμενους να μιλήσουν για τον τόπο τους και τις εμπειρίες τους πριν την άφιξή τους στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών.

2.1.2. Οι δραστηριότητες

Όλες οι δραστηριότητες που περιέχονται στο υλικό είναι νοητικά προκλητικές και έχουν στόχο να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους στην εκμάθηση της γλώσσας με σεβασμό στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Βασική επιδίωξη είναι να ενεργοποιήσουν και να διαφυλάξουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων. Στις δραστηριότητες άλλοτε προσφέρεται μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη πλαισιακή στήριξη, ανάλογα με το επίπεδο των εκπαιδευόμενων και την ενότητα που βρίσκονται. Οι δραστηριότητες δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στον πολιτισμό και σε εκείνα τα χαρακτηριστικά που μπορεί να δυσκολέψουν τον εκπαιδευόμενο κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της γλώσσας και που χρειάζεται να γνωρίζει κατά τη παραμονή του στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στην Περιφερειακή ενότητα Σερρών.

Πιο συγκεκριμένα στο υλικό περιλαμβάνονται διαφορετικοί τύποι δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου. Υπάρχουν ασκήσεις επανάληψης έτοιμων διαλόγων με μικρές διαφοροποιήσεις, κυρίως στις πρώτες ενότητες, όπου οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι εξοικειωμένοι και χρειάζονται μεγαλύτερη πλαισιακή στήριξη. Άλλοτε οι εκπαιδευόμενοι προτρέπονται να απαντήσουν σε προσωπικές ή γενικές ερωτήσεις σχετικά με τη ζωή τους, τα ενδιαφέροντάς τους, τον τόπο τους κ.ά. Υπάρχουν δραστηριότητες όπου καλούνται να περιγράψουν κάποιες εικόνες, όπως τα αντικείμενα που υπάρχουν σε κάποιο δωμάτιο του σπιτιού ή τα ρούχα που φοράει κάποιος. Σε άλλες ζητείται να δημιουργήσουν ατομικά ή ομαδικά ιστορίες, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες λέξεις. Τέλος, αρκετές είναι οι ασκήσεις στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων, όπου καλούνται να μιλήσουν μεταξύ τους προσομοιάζοντας μια πραγματική επικοινωνιακή κατάσταση.

Αντίστοιχα με τις ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, στο υλικό περιλαμβάνονται και ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Οι ασκήσεις αυτές βρίσκονται, κατά κύριο λόγο, στο τέλος των ενότητων και είναι διαφορετικού βαθμού δυσκολίας. Οι εκπαιδευόμενοι στην πρώτη ενότητα λόγω της ελάχιστης γνώσης της ελληνικής γλώσσας καλούνται να συμπληρώσουν κάποια στοιχεία του εαυτού τους σε ένα χαρτί, με σκοπό να το τοποθετήσουν στην αίθουσα, όπου γίνονται τα μαθήματα. Το χαρτί αυτό μπορεί να εμπλουτίζεται κάθε φορά που οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν κάτι καινούριο. Στις επόμενες ενότητες καλούνται να στείλουν ένα γράμμα σε κάποιον φίλο/ η τους, όπου να γράφουν για το πρόγραμμά τους, να στείλουν mail σχετικά με τα σχέδιά τους για το Σαββατοκύριακο, να περιγράψουν ένα οικείο τους πρόσωπο, να γράψουν έναν πιθανό διάλογο σχετικά με τα προϊόντα που χρειάζονται από το σούπερ μάρκετ, να γράψουν σημείωμα σε έναν/ μια φίλο/ η, όπου θα του δίνουν οδηγίες για τον τρόπο που μπορεί να πάει από ένα μέρος σε ένα άλλο, να γράψουν τα υλικά και τις οδηγίες για μια συνταγή και να γράψουν στο ημερολόγιό τους τις εμπειρίες τους από κάποιο ταξίδι που έκαναν.

3. Διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση του προτεινόμενου διδακτικού υλικού

3.1. Διδακτικές προτάσεις καλλιέργειας της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά τη διδασκαλία της γλώσσας και την πραγματοποίηση των ασκήσεων είναι απαραίτητο να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευόμενους να μιλήσουν. Είναι καλό να προτρέπονται να παράγουν λόγο από τα πρώτα στάδια, χωρίς να διακατέχονται από το αίσθημα του φόβου του λάθους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθάει θέτοντας ευκολότερες ερωτήσεις, παραθέτοντας παραδείγματα ο ίδιος ή προτρέποντας τους εκπαιδευόμενους να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον. Επίσης, αρκετά χρήσιμη είναι η υπενθύμιση του βασικού λεξιλογίου που θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι με αφορμή ένα κείμενο, μια εικόνα ή ένα τραγούδι. Μια άλλη ιδέα είναι ο εκπαιδευτικός να δίνει χρόνο στους εκπαιδευόμενους να προετοιμαστούν πριν κληθούν να παράγουν λόγο ή να τους ζητάει να προετοιμαστούν στο σπίτι για μια άσκηση που θα κάνουν στην τάξη. Η ηχογράφηση ή η μαγνητοσκόπηση των εκπαιδευόμενων όταν μιλούν και η ανατροφοδότηση έπειτα στην τάξη μπορεί να φανεί εξίσου χρήσιμη, αφού τους δίνει την ευκαιρία να ακούσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους, να αναστοχαστούν και να διορθώσουν τα λάθη τους, μόνοι ή με τη βοήθεια των συνεκπαιδευομένων και του δασκάλου.

Σημαντική είναι η πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια τόσο του μαθήματος, όσο και ως άσκηση στο σπίτι, αφού οι ομαδικές δραστηριότητες προτρέπουν τους εκπαιδευόμενους να μιλήσουν αποπλαισιωμένα. Πολύ ωραία ιδέα θα ήταν τα παιχνίδια ρόλων, όπου είναι δυνατόν, να πραγματοποιούνται σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, για παράδειγμα να πάρουν τηλέφωνο και να ζητήσουν πληροφορίες για κάποιο δρομολόγιο από τα Κ.Τ.Ε.Λ. Σερρών. Γενικά αφορμή για παραγωγή προφορικού λόγου μπορούν να αποτελέσουν τόσο οι ασκήσεις που περιλαμβάνονται στο γλωσσικό υλικό, όσο και οι εικόνες ή τα βίντεο. Η προσοχή θα πρέπει να στρέφεται στους εκπαιδευόμενους και το μάθημα, καθώς και το υλικό, να προσαρμόζεται στις δικές τους ανάγκες.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί αναλυτικά μια πρόταση διδασκαλίας για την καλλιέργεια της δεξιάτητας παραγωγής προφορικού λόγου. Η πρόταση αναφέρεται στις δραστηριότητες 3.5 και 3.6 της τρίτης ενότητας του υλικού. Στην ενότητα αυτή οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν τα βασικά κτήρια της πόλη των Σερρών, όπως η αστυνομία, το νοσοκομείο, η νομαρχία κ.ά. Αφού, λοιπόν, παρουσιαστούν τα παραπάνω κτήρια, στη δραστηριότητα 3.5 δίνεται ο χάρτης των Σερρών και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να τα εντοπίσουν. Η εκφώνηση της άσκησης είναι «*Ξέρεις που βρίσκονται αυτά τα κτίρια; Μπορείς να τα βρεις στον χάρτη;*». Ακολουθεί η άσκηση 3.6 όπου οι εκπαιδευόμενοι προτρέπονται να μιλήσουν για τις δικές τους εμπειρίες. Η εκφώνηση της δραστηριότητας είναι «*Έχεις πάει σε κάποιο από αυτά τα κτίρια; Τι έκανες εκεί;*». Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, για την πραγματοποίηση αυτών των ασκήσεων θα μπορούσε να ξεκινήσει με την παρουσίαση των βασικών κτηρίων των Σερρών στηριζόμενος στις φωτογραφίες του βιβλίου, βρίσκοντας άλλες στο διαδίκτυο ή προβάλλοντας φωτογραφίες των εκπαιδευόμενων με αυτά τα κτήρια. Στο σημείο αυτό θα ήταν καλό να εστιάσει στην εκμάθηση του νέου λεξιλογίου αλλά και στην υπενθύμιση του παλαιότερου. Έπειτα μπορεί να παρουσιαστεί ο χάρτης στην τάξη και αφού χωριστούν σε ομάδες οι εκπαιδευόμενοι, να βρουν τα κτήρια στον χάρτη. Σε περίπτωση που δυσκολεύονται, χρήσιμη θα ήταν η αξιοποίηση της τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα της εφαρμογής Google Maps.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να απευθύνει προσωπικές ερωτήσεις σε όλους τους εκπαιδευόμενους, όπως αν πηγαίνει σε κάποιο από αυτά τα κτήρια, τι κάνει εκεί, κ.ά. Στον χάρτη, επίσης, μπορούν να βρεθούν και άλλα σημεία, όπως το μέρος όπου γίνεται το μάθημα, τα μαγαζιά που πηγαίνουν ή το μέρος που μένουν. Η άσκηση θα ολοκληρωθεί

με την αυτοαξιολόγηση, όπου οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να σκεφτούν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όπως «Ξέρω πού βρίσκεται η αστυνομία», «Ξέρω πώς να πάω στο νοσοκομείο» κ.ά. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επιστρέψει σε αυτές τις ασκήσεις και αργότερα, μετά την 8η ενότητα, όπου οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται πώς να δίνουν και να ζητάνε οδηγίες. Πολύ καλή ιδέα θα ήταν οι εκπαιδευόμενοι να πάνε όλοι μαζί από το μέρος που γίνονται τα μαθήματα σε κάποιο από αυτά τα κτήρια, ζητώντας οδηγίες από τους περαστικούς.

3.2. Διδακτικές προτάσεις καλλιέργειας της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου

Η ολοκλήρωση των ασκήσεων παραγωγής γραπτού λόγου είναι καλό να ακολουθεί τις τρεις φάσεις συγγραφείς του Tribble (1996). Στην πρώτη φάση, μπορεί να γίνει συζήτηση μέσα στην τάξη για το θέμα του παραγόμενου κειμένου και ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Πολύ σημαντική είναι η επανάληψη του σχετικού με το θέμα λεξιλογίου και η έρευνα στο λεξικό ή στο διαδίκτυο για άγνωστο λεξιλόγιο που πιθανόν θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν. Επίσης, αναφορά πρέπει να υπάρχει στο είδος του κειμένου, το επικοινωνιακό πλαίσιο και τις συμβάσεις που το συνοδεύουν. Σημαντική σε αυτό το στάδιο είναι και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, καθώς το υλικό απευθύνεται σε ενήλικους που έχουν πρότερες εμπειρίες. Στη δεύτερη φάση, ακολουθεί η συγγραφή του κειμένου ατομικά ή ομαδικά, στο σπίτι ή στην τάξη. Θα ήταν καλύτερα να υπάρχει μια ισορροπία, όπου τις πρώτες φορές οι εκπαιδευόμενοι να δουλέψουν ομαδικά στην τάξη, ώστε να έχουν τη στήριξη του εκπαιδευτικού και την ασφάλεια της ομάδας, αλλά όσο προχωρούν οι ενότητες και εξοικειώνονται περισσότερο να κληθούν να γράψουν ομαδικά και έπειτα ατομικά στο σπίτι.

Στην τρίτη φάση, αυτή της αυτοδιόρθωσης, ο εκπαιδευτικός είναι καλό να προτρέπει τους εκπαιδευόμενους να διαβάζουν ξανά το κείμενό τους και να διορθώνουν οι ίδιοι τυχόν λάθη. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να εντοπίζουν μόνοι τα λάθη τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα υπογραμμίζει, ώστε να διευκολύνει τη διόρθωση. Καλή ιδέα είναι η ετεροαξιολόγηση, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να ανταλλάσσουν γραπτά και να διορθώνουν ο ένας τα λάθη του άλλου. Κατά την αξιολόγηση πρέπει να είναι κατανοητό ότι σκοπός είναι η εμπέδωση των λαθών, και όχι η βαθμολογική αξιολόγηση. Στόχος των ασκήσεων και πάλι είναι η εμπλοκή σε ρεαλιστικές περιστάσεις επικοινωνίας. Μια καλή ιδέα είναι οι εκπαιδευόμενοι να στείλουν τα γράμματα που γράφουν σε κάποιο υπαρκτό πρόσωπο, για παράδειγμα σε

κάποιον φίλο από την Ελλάδα ή σε κάποιον άλλον φίλο τους που μαθαίνει Ελληνικά. Θα μπορούσαν να γράψουν το μείλ στον υπολογιστή ή το κινητό τους και να το στείλουν στον εκπαιδευτικό, να αξιολογήσουν κατά πόσο επιτυγχάνεται ο επικοινωνιακός σκοπός του κειμένου τους γράφοντας, για παράδειγμα, μια συνταγή στα ελληνικά, την οποία θα δώσουν σε κάποιον άλλον να την εκτελέσει κ.ά.

Μια πιο συγκεκριμένη διδακτική πρόταση για την καλλιέργεια της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου αναφέρεται στη δραστηριότητα 5.24 της πέμπτης ενότητας, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι προτρέπονται να στείλουν ένα μείλ σε κάποιον/α φίλο/η τους, στο οποίο θα αναφέρονται είτε σε κάποιο από τα έθιμα της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών που παρουσιάστηκαν στην ενότητα, είτε σε κάποιο έθιμο του δικού τους τόπου. Η εκφώνηση της άσκησης είναι η εξής «*Στέλνω μείλ σε ένα φίλο / μια φίλη μου και του γράφω για ένα έθιμο των Σερρών ή του τόπου μου.*» Στην πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει στην τάξη το θέμα και το μείλ που δίνεται ως παράδειγμα. Αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για εκμάθηση νέου λεξιλογίου ή υπενθύμιση παλαιότερου. Καλό είναι να γίνει μια αναφορά στο επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή να συζητήσουν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με τη δομή του συγκεκριμένου κειμενικού είδους και να βρεθούν σχετικά κείμενα στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια ακολουθούν προσωπικές ερωτήσεις, όπως αν στέλνουν οι ίδιοι μείλ, πώς προτιμούν να επικοινωνούν με τους φίλους τους κ.ά., ώστε να υπάρχει σύνδεση με τη δική τους πραγματικότητα. Μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών σχετική με το θέμα, όπως ποια έθιμα των Σερρών θυμούνται, να πούνε ένα δικό τους που μοιάζει με κάποιο των Σερρών κ.ά.

Στη δεύτερη φάση η συγγραφή του κειμένου είναι καλό να γίνει ατομικά στο σπίτι, αφού οι εκπαιδευόμενοι είναι ήδη εξοικειωμένοι με την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην τρίτη φάση, αυτή της αναθεώρησης, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους εκπαιδευόμενους να ελέγξουν ξανά το κείμενό τους και να διορθώσουν μόνοι τους κάποια σημεία που είναι λάθος. Μπορεί να τους ζητήσει να ξαναδοούν τα μείλ τους διορθώνοντας λάθη που ίσως υπάρχουν και να τα στείλουν και πάλι πριν το επόμενο μάθημα. Τέλος, η αξιολόγηση προτείνεται να γίνει με ανταλλαγή γραπτών και αλληλοδιόρθωση μεταξύ των εκπαιδευομένων και να ακολουθήσει συζήτηση με βάση την ομαδοποίηση των λαθών που θα γίνει από τον εκπαιδευτικό.

4. Συμπερασματικά

Ολοκληρώνοντας, η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου είναι δύο σημαντικές δεξιότητες τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν με διάφορους τρόπους, έχοντας πάντα ως γνώμονα τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των εκπαιδευόμενων. Απαραίτητη είναι η δημιουργία κινήτρων και η σύνδεση της νέας γνώσης με την καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων. Η εμπλοκή σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, οι ομαδικές ή οι ατομικές δραστηριότητες και η συνεχής πλαισιακή στήριξη πριν την παραγωγή λόγου είναι τεχνικές που διευκολύνουν τον εκπαιδευόμενο. Το γλωσσικό υλικό «Γνωρίζω τον τόπο μου – Μιλάω για τον δικό μου» επιχειρεί να αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες μέσα από δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους πρόσφυγες που κατοικούν στην Περιφερειακή Ενότητα Σερρών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως. Αφορμή για παραγωγή λόγου μπορεί να αποτελέσει οποιαδήποτε δραστηριότητα, κείμενο, εικόνα ή βίντεο εμπεριέχεται, με στόχο τη δημιουργία αποτελεσματικών ομιλητών.

Βιβλιογραφία

- Bashir, M., Azeem, M., & Hussain Dogar, A. (2011). Factor Effecting Students' English Speaking Skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 2, 34-50.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1305–1309.
- Carson, L. (2007). Relatedness and learner autonomy: A case study of an adult refugee learning English in Ireland. *Reflections on English Language Teaching*, 6, 21–38.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe and Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe and Cambridge University Press.
- Damayanti, D, Fauzi, A., & Inayati, A.M. (2018). Learning Materials: The “Nucleus” of Language Teaching. *Journal of English Education*, 3, 1-8.
- Kellogg, R. T. (1999). Components of working memory in text production. In M. Torrance & G. Jeffery (Eds.), *Cognitive demands of writing. Processing capacity and*

- working memory in text production* (pp. 43-61). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Tomlinson, B. (2008). *English language teaching materials: A critical review*. London: Continuum.
- Tribble, Ch. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. London: Longman.
- Γρίβα, Ε., Μαστροθανάσης, Κ., & Γελαδάρη, Α. (2010). Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 25-48.
- Κεφαλά, Α. (2021). *Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε κέντρα υποδοχής και φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών στην Κεντρική Μακεδονία: Μια διδακτική πρόταση*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Κοτζαμάνη, Α., Λαφαζάνης, Γ., & Σκλάβου, Κ. (2008). *Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλινοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο*. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουλαουζίδης, Γ., Σκιαδά, Μ, Σιμόπουλος, Γ., & Γεωργιάδου, Ι. (2018). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας σε ενήλικους: προβληματισμοί, πρακτικά προβλήματα και καλές πρακτικές. *Διεθνές Βιοματικό συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης»*, 737-748.
- Λυκίδη, Σ-Φ. (2019). *Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτών αναφορικά με τα εμπόδια μάθησης των μεταναστών και προσφύγων εκπαιδευομένων τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μια ερευνητική προσέγγιση στο πλαίσιο προγραμμάτων εκμάθησης ελληνικών στον Νομό Αττικής*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ψάλτου-Joycey, Α. (2008). *Στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/index.

Η ιδιοσυγκρασία, παράγων 'διαστρέβλωσης' του νοήματος

Κωνσταντίνος Δημουλάς

Διαχειριστής Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
dimoulask@yahoo.gr

Ευριπίδης Δημουλάς

Αναπληρωτής Διαχειριστής Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
euripides5@hotmail.com

Έλλη Βέλλιου

Κοσμήτωρ Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
elli.velliou@yahoo.gr

Θεοδώρα Παπαδημητρίου

Γραμματέας Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
dorarapadim@gmail.com

Όλγα Κούρτογλου

Μέλος Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
olgakourtoglou@hotmail.com

Στυλιανή Θηβαίου

Μέλος Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
thivaiousstella@hotmail.com

Σταματία Καππέ

Μέλος Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «έκ τών υστέρων»
stamatiakappe12@gmail.com, info@s-kappe.com

Abstract

The cognitive patterns, which concern the structure of the terms of a sentence, are junctions of elements of the sentence, the accuracy of which depends on the temperament of the recipient. As the perception moves at a very high speed, the stability of the shape variables is very precarious and the decoding, very easily, becomes problematic. When, in particular, the clarity of the point of a variable is not complete, the shift in its understanding by the receiver is almost certain. If, in fact, the change in the signified happens to involve a change in the signifier, then we have the creation of a new point, so there is no decoding, since, between transmitter and receiver, there is no common point, and therefore, according to it, no code and, therefore, no communication. The listener evaluates his inputs based on the degree of their compatibility with his own, existing, knowledge, not storing, passively, associations, but, actively, organizing his experience based on the same, cognitive, with the transmitter, shape, yes, since shapes are junctions of elements, used, in a common way, by people, however, as he himself has incorporated it. The interpretation of the perceptual inputs is based on the activation of all relevant information, which are part of the scheme, as he has incorporated it. The activation of his own, corresponding, cognitive, form organizes the inputs in a way that make, for him, meaning. The relevant temperamental transmitter-receiver community can contribute to communication.

Keywords: Communication, transmitter, receiver, meaning, temperament, distortion.

Περίληψη

Τα γνωστικά σχήματα, που αφορούν στην δομή των όρων μιας πρότασης, είναι συνενώσεις στοιχείων της πρότασης, η ακρίβεια των οποίων εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του δέκτη. Καθώς η αντίληψη κινείται με πολύ μεγάλη ταχύτητα, η σταθερότητα των μεταβλητών του σχήματος είναι πολύ επισφαλής και η αποκωδίκευση, πολύ εύκολα, καθίσταται προβληματική. Όταν, ιδίως, η σαφήνεια του σημείου μιας μεταβλητής δεν είναι ολική, η μετατόπιση στην κατανόησή του, από τον δέκτη, είναι, σχεδόν, σίγουρη. Αν, μάλιστα, συμβεί η μεταβολή στο σημαινόμενο να συνεπισύρει μεταβολή στο σημαίνον, τότε έχουμε την δημιουργία νέου σημείου, οπότε δεν υπάρχει αποκωδικοποίηση, αφού, ανάμεσα πομπού και δέκτη, δεν υπάρχει κοινό σημείο, και άρα, κατ' αυτό, όχι και κώδικας και, συνεπώς, ούτε επικοινωνία. Ο ακροατής αξιολογεί τα εισερχόμενα του ομιλητή με βάση τον βαθμό ταιριάσματός τους με τις δικές του, υπάρχουσες, γνώσεις, μη αποθηκεύοντας, παθητικά, συνειρμούς, αλλά, ενεργητικά, οργανώνοντας την εμπειρία του με βάση το ίδιο, γνωστικό, με τον πομπό, σχήμα, ναι, αφού τα σχήματα είναι συνενώσεις στοιχείων, που χρησιμοποιούν, κατά κοινό τρόπο, οι άνθρωποι, όμως, όπως ο ίδιος το έχει ενσωματώσει. Η ερμηνεία των αντιληπτικών εισιόντων στηρίζεται στην ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών, που αποτελούν μέρη του σχήματος, όπως ο ίδιος το έχει ενσωματώσει. Η ενεργοποίηση του δικού του, αντίστοιχου, γνωστικού, σχήματος οργανώνει τα εισιόντα με τρόπο, που να κάνουν, για τον ίδιο, νόημα. Η σχετική ιδιοσυγκρασιακή κοινότητα πομπού – δέκτη μπορεί να διασώσει την επικοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: Επικοινωνία, πομπός, δέκτης, νόημα, ιδιοσυγκρασία, διαστρέβλωση.

1. Εισαγωγή

Τι συμβαίνει μεταξύ δύο συνομιλητών, που ο ένας τους δεν γνωρίζει, παρά ελάχιστα, την ομιλούμενη γλώσσα; «Το απλούστερο πράγμα που μπορεί να κάνει κάποιος όταν λεχθεί μια πρόταση είναι να την ακούσει.» (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 111) Ίσως ακούσει απλώς μια σειρά ήχων (Μπαμπινιώτης, 1974, σ. 10). «Και αν ακόμη η γλώσσα τού είναι άγνωστη, θα δεχθεί ένα ακουστικό ερέθισμα και θα διακρίνει ορισμένα χαρακτηριστικά του, όπως π.χ. αν η φωνή ήταν ανδρική η γυναικεία, δυνατή ή σιγανή, ευχάριστη ή δυσάρεστη, αν η πρόταση ήταν μικρή ή μεγάλη και αν ειπώθηκε γρήγορα η αργά.» (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 111). Στη συνέχεια, «ο ακροατής πρέπει να τη δεχθεί ως πρόταση, ως πρόταση, δηλαδή, με ορθή γραμματική και συντακτική δομή» (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 111), να διαπιστώσει, δηλαδή, ««τι λέγει πράγματι» ο «λαλών ωρισμένην γλώσσαν» (Μπαμπινιώτης, 1974, σ. 16). «Η πειραματική έρευνα έδειξε ότι οι προτάσεις που έχουν γραμματική και συντακτική δομή ταυτίζονται και συγκρατούνται ευκολότερα από λέξεις που απαρτίζουν πρόταση χωρίς γραμματική και συντακτική

δομή» (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 111). Εφαρμόζεται, δηλαδή, μια στρατηγική «για την κατανόηση των προτάσεων» (Νατσόπουλος, 1988).

Η επεξεργασία του μηνύματος αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία και απαραίτητη προϋπόθεση «της γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας ...είναι η ομοιόμορφη χρήση των γλωσσικών σημείων» (Δημουλάς, 1985, 1989· Λιαπής, 1991, σ. 47). «Αν το άτομο ακούσει την πρόταση και γνωρίζει τη γλώσσα στην οποία διατυπώθηκε πρέπει αρχικά να την ταυτίσει φωνητικά»: «Αν ο εκφωνητής μιλάει «σπασμένα» π.χ. γαλλικά, μπορεί η ταύτιση να είναι ελλιπής.» (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 111). Με άλλα λόγια, ανεξάρτητα από την ποικιλία στην προφορά ενός ορισμένου σημείου (λ.χ. /dəndro/, /dədro/, /dəndru/...) και ανεξάρτητα από τις τυχόν μεταβολές στο αντικείμενο αναφοράς του (λ.χ., «αυτό το δέντρο», «εκείνο το δέντρο», «το δέντρο της αυλής μας»...) κατά τη γλωσσική επικοινωνία έχουμε την ικανότητα (ως ομιλητές ή ακροατές) να ταυτίζουμε τα γλωσσικά σημεία: «Με αυτή την ικανότητα αναγνωρίζουμε όσα ακούμε, εννοούμε όσα λέγονται, επικοινωνούμε γλωσσικά.» (Λιαπής, 1991, σσ.47-48)

Σε επικουρία, μπαίνει η προσπάθεια αντίληψης του λεκτικού μηνύματος του ομιλητή μέσα στο μη λεκτικό και γενικά στο επικοινωνιακό πλαίσιο του, μια στιγμή που και ο ομιλητής, καταλαβαίνοντας την αμηχανία που τείνει να χαλάσει την επικοινωνία, προσπαθεί να τη διασώσει (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 111). Μέσα σ' αυτή την επικοινωνιακή 'σύγχυση' (Dimoulas και συν., 2018a,b), είναι φανερό η αγωνία του ατόμου να καταλάβει τι λέει ο συνομιλητής του από τα μη λεκτικά συμφοραζόμενα (Δημουλάς, 1999α,β,γ). «Ο καλύτερος τρόπος για να πεισθεί κανείς γι' αυτό είναι να προσέξει κάποιον που μιλά μια ξένη γλώσσα»: «Αν δεν γνωρίζει τη γλώσσα, ο λόγος φαίνεται να φθάνει στα αυτιά του σαν συνεχές κύμα με γρήγορο ρυθμό. Γι' αυτό τον λόγο μας φαίνεται ότι οι ξένοι μιλούν γρήγορα. Αν γνωρίζει τη γλώσσα σε ένα στοιχειώδες επίπεδο, θα διαπιστώσει ότι δυσκολεύεται πολύ να αναγνωρίσει τις λέξεις και να βγάλει νόημα (Μπαμπινιώτης, 1974· Ρουσόπουλος, 2001· Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 113).

2. Διαδικασία και στάδια κατανόησης του παραγόμενου μηνύματος

Το πρώτο βήμα είναι η *ακουστική αναγνώριση* του τι λέει ο άλλος (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 111), η οποία γίνεται με βάση ορισμένα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά των ήχων

του λόγου: τα χαρακτηριστικά αυτά είναι δυαδικά, κάθε, δηλαδή, ήχος είναι φωνηεντικός ή μη φωνηεντικός, συμφωνικός ή μη συμφωνικός, βαρύς ή οξύς, τεταμένος ή χαλαρός, συμπαγής ή διακεχυμένος, ένρινος ή στοματικός κ.ά. «Ο ρόλος», άλλωστε, αυτών «των ευδιάκριτων χαρακτηριστικών είναι μοναδικός για κάθε γλώσσα» (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 114).

Ακολουθεί η σημασιολογική κατανόηση (Νατσόπουλος, 1988). «Η σημασιολογική πλευρά της γλώσσας είναι μια από τις δυσκολότερες, γιατί αποτελεί πολυδιάστατη διαδικασία» (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 114). Ορισμένες λέξεις μπορεί να έχουν συγκεκριμένη και καθορισμένη σημασία, πολλές, όμως, δεν έχουν καθορισμένη σημασία (Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία, 1980, σ. 273). «Πολλές λέξεις σημαίνουν περισσότερα από δυο ή τρία πράγματα, π.χ. τραπέζι, μας έκανε τραπέζι, τούβλο, έγινε τούβλο (ξερό), είναι τούβλο (κουτός) κτλ.» (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 114, βλ., Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία, 1980, σ. 273). «Κάθε λέξη, επίσης, εκτός από τη δηλωτική της σημασία μπορεί να πάρει μια τελείως διαφορετική σημασιολογική απόχρωση ανάλογα με τα συμφραζόμενα, π.χ. Χίτλερ: ο δικτάτωρ, ο δολοφόνος, ο σαδιστής, ο τρελός, ο γενοκτόνος κ.ά. Εκτός όμως από αυτά, ο τρόπος έκφρασης και ο τονισμός μπορούν να αλλάζουν τελείως το νόημα των λέξεων μιας πρότασης.» (López, 1997·Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 114.). Σ' αυτό θα συντείνουν και τα μη λεκτικά συμφραζόμενα του ομιλητή (Δημουλάς, 1999α,β,γ), που θα βοηθήσουν τον ακροατή να ταιριάξει αυτά που ακούει με αυτά που ο ίδιος γνωρίζει (Bransford και συν., 2000· Donaldson, 1991· Holt, 1983· Lightwood και συν., 2015· Pozo, 1994· Siegler, 2002· Wood, 1998), γνωρίζει (Boesch, 1984· Δημουλάς, 2001, 2005· Δημουλάς και συν., 2014, 2017· Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1992· Pylyshyn, 1984).

Επίσης, έχουμε μια πρώτη εικόνα από την εξωλεκτική συμπεριφορά του ομιλητή, από κινήσεις, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και άλλα σήματα, που, όταν συνοδεύουν (γιατί υπάρχει και η περίπτωση να μη συνοδεύουν ή να είναι τέτοιας αδηλωτικής μορφής και έντασης, που, χωρίς διερευνητική προσπάθεια του ακροατή, να μη φαίνεται, ότι συνοδεύουν) συναισθήματα (υποτίθεται, ομόλογα, αν και τα συναισθήματα έχουν χαρακτηριστική φυσιολογία, έτσι, που είναι δοσμένη η αντιστοιχία τους με την έκφρασή τους) (Δημουλάς, 1999α,β,γ).

Αυτά, που ακούει ο ακροατής [«ο προφορικός λόγος (spoken utterance)»], «είναι ένα σύνθετο ηχητικό κύμα» (Χαρίτου – Φατούρου, 1983, σ. 111), που το μεγαλύτερο τμήμα

του «δίνει (.....) πληροφορίες», «για το είδος της φωνής του ομιλητή, τη σωματική ή συναισθηματική κατάστασή του, τη μόρφωση, την κοινωνική θέση, τη διάθεση» κ.λπ., και μόνο «ένα μικρό τμήμα» του «χρησιμοποιείται για» καθαρά «γλωσσικούς σκοπούς» (Μπαμπινιώτης, 1974, σ. 11), που είναι η επικοινωνία «μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας», μιας κοινότητας, δηλαδή, που τα μέλη της θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν και με, μόνη, την γλώσσα, χωρίς, δηλαδή, άλλα, μη λεκτικά, σήματα (Δημουλάς, 1999α,β,γ).

Η εξωτερίκευση του λόγου συνίσταται στον υλικό ήχο της ακουστικής εικόνας του (Τομπαΐδης, 1984, σ. 22), που δίνεται με ποικίλους τρόπους, ακόμα και από το ίδιο άτομο, σε διαφορετικές στιγμές – καταστάσεις (Δημουλάς, 1996α· Dimoulas, 1999a,b), οι οποίες, όμως, ανήκουν στον ίδιο χαρακτήρα. Η ομιλία αυτή αποκλίνει, τόσο περισσότερο, από τον ορθά, γραμματικοσυντακτικά, φωνούμενο λόγο, όσο λιγότερο έλεγχο ασκεί, επάνω της, η συνείδηση, αφήνοντας, έτσι, το ασυνείδητο να έρθει στην επιφάνεια (Χειμωνάς, 1984). Όσο πιο αυθόρμητη η ομιλία, τόσο περισσότερο αυτή έχει σχέση με εκδηλωνόμενες υποσυνείδητες ενέργειες (Δημουλάς, 1985), τόσο, δηλαδή, ομόλογη είναι προς τις ψυχικές καταστάσεις, που εκφράζει ο ομιλητής. Έτσι, χωρίς να υπάρχει αιτιακή σχέση, ανάμεσά τους, αναγόμενα, ωστόσο, στην ίδια αιτία, ομιλία και ψυχικές καταστάσεις παραλληλίζονται, ως αποτέλεσμα του ίδιου χαρακτήρα. Έτσι, ο λόγος, που εκβάλλει ο πομπός, είναι αποτέλεσμα χρωματισμένο από τη δική του, αποκλειστικά, ψυχοσύνθεση (Δημουλάς, 1985).

Καθώς, όμως, η αντίληψη κινείται με πολύ μεγάλη ταχύτητα (Ζαφρανάς & Κάτσιου – Ζαφρανά, 1986), όταν, ιδίως, η σαφήνεια του σημείου (όπως στα νεοελληνικά συνώνυμα) μιας μεταβλητής δεν είναι ολική, η αποκωδίκευση, πολύ εύκολα, καθίσταται προβληματική, καθώς η μετατόπιση στην κατανόησή του από τον δέκτη είναι σχεδόν σίγουρη (Δημουλάς, 2018). Αυτό εξηγείται, από το ότι ο ακροατής αξιολογεί τα εισερχόμενά του με βάση τον βαθμό ταύτισής τους με τις υπάρχουσες γνώσεις του, μη αποθηκεύοντας, παθητικά, συνειρμούς, αλλά, ενεργητικά, οργανώνοντάς τα, στην εμπειρία του, με τρόπο, που να κάνουν, για τον ίδιο, νόημα, αλλιώς, από το ότι η ερμηνεία των αντιληπτικών εισιόντων στηρίζεται στην ενεργοποίηση όλων των σχετικών πληροφοριών του δικού του, αντίστοιχου, γνωστικού σχήματος (Boesch, 1984· Δημουλάς, 2001, 2005· Δημουλάς και συν., 2014, 2017· Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1992· Mandler, 1984· McLeon, 2018· Pylyshyn, 1984· Wadsworth, 2001), έτσι, ώστε, μόνον, η σχετική, ιδιοσυγκρασιακή, κοινότητα πομπού – δέκτη είναι, που μπορεί να διασώσει

την επικοινωνία (Δημουλάς και συν., 2014). Αν η διαφοροποίηση, στο σημείο, υπερβαίνει ορισμένα όρια, τότε, διαταράσσεται η επικοινωνία (Δημουλάς, 1985, 1989α). Αν, μάλιστα, συμβεί η μεταβολή στο σημαινόμενο να συνεπισύρει και μεταβολή στο σημαίνον, τότε έχουμε την δημιουργία νέου σημείου. Σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει αποκωδικοποίηση, αφού μεταξύ πομπού και δέκτη, δεν υπάρχει κοινό σημείο και, συνεπώς, ούτε επιτυχής επικοινωνία (Δημουλάς, 1985, 2018). Ομιλητής και ακροατής δεν συνεννοούνται, πια, μιλάνε, σίγουρα, «άλλη γλώσσα» (Χαρίτου – Φατούρου, 1983).

Η μετατόπιση δεν είναι μόνο λεκτική (Δημουλάς, 1989, 2018). Αυτό, που στέλνει ο πομπός, δεν είναι, στην ουσία, ένα λεκτικό μήνυμα, αλλά ένα γενικότερο μήνυμα, που είναι, μεν, λεκτικό, αλλά εμπλουτισμένο, παραλεκτικά, λεκτικό μήνυμα (Δημουλάς 2018· Δημουλάς και συν., 2019α,β). Ο πομπός στέλνει ένα μήνυμα, στον δέκτη, με λόγια, αλλά επενδυμένο, με κινήσεις, στάσεις, χειρονομίες, συναισθήματα, μορφασμούς (Δημουλάς, 1999α,β,γ· Εξάρχου και συν., 2015· Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Ο δέκτης το προσλαμβάνει όπως αυτό του στέλνεται, προσπαθώντας να αντιληφθεί τι ακριβώς του είτε ο πομπός, πάντα, με μια τάση να μην προσλάβει το μήνυμα, όπως θα ήθελε να του το δώσει ο πομπός, αλλά όπως ο ίδιος θα το ήθελε να είναι (Δημουλάς, 2018).

Το μεταβιβαζόμενο μήνυμα του πομπού δεν συμπίπτει απόλυτα, έτσι κι αλλιώς, ως προς το περιεχόμενο, μ' εκείνο του δέκτη (Δημουλάς, 1985, 1989, 2018). Αυτό εξαρτάται από το πόσο πειστικά το έδωσε ο πομπός και αυτό, πάλι, εξαρτάται από την μη λεκτική επένδυση του λεκτικού μηνύματος, από την ποιότητα και την ποσότητα των παραγωγιστικών και των εξωγλωσσικών στοιχείων του λεκτικού μηνύματος (Δημουλάς, 1995· Δημουλάς και συν., 2018α,β). Τα γνωστικά σχήματα του δέκτη, γεμίζουν, στα κενά ή σε ό,τι θεωρούν κενά ή σε ό,τι δεν ταιριάζει μ' αυτά που τα ίδια γνωρίζουν, με υλικό, κατά την έμπνευση του κατόχου τους (του δέκτη) (Boesch, 1984· Δημουλάς, 2001, 2005· Δημουλάς και συν., 2014, 2017· Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1992· Mandler, 1984· McLeon, 2018 · Pylyshyn, 1984· Wadsworth, 2001). Γι' αυτό και ο τρόπος με τον οποίο μεταφέρουμε ένα μήνυμα (το πώς θα πούμε κάτι) είναι πολλές φορές μεγαλύτερης σημασίας από το περιεχόμενο του μηνύματος (τι θα 'πούμε) (Βαχτσεβάνου, 2019· Δημουλάς, 1985, 1987· Δημουλάς και συν., 2018α). Συνεπώς, η λεκτική επικοινωνία αποκτά το νόημά της από το μη λεκτικό, επικοινωνιακό, περιβάλλον, μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα (Caldevilla, 2007· Carlston, 2010· Δημουλάς, 1999α,β,γ· Di Maggio, 1997).

Σε περίπτωση ασάφειας, ανάμεσα σε μη λεκτικό περιβάλλον και το λεκτικό μήνυμα, η μετατόπιση της σημασίας των μηνυμάτων, από τον πομπό στον δέκτη, είναι, βέβαια, μικρότερη, από την περίπτωση αντίφασης, ανάμεσα στην μη λεκτική συμπεριφορά και το λεκτικό μήνυμα του πομπού (Δημουλάς, 1999α,β,γ, 1996β). Σε αυτή την περίπτωση, τα γνωστικά σχήματα του δέκτη συμπληρώνουν τα εισιόντα, από τα λόγια του πομπού, με ερμηνείες, που στηρίζονται, αποκλειστικά, σε, εντελώς, δικές του, ήδη, αποθηκευμένες, πληροφορίες (Brewer & Treynens, 1981· Cherry, 2019), έτσι, που ο πομπός μπορεί να λέει, αλλά, αυτό που λέει, περνάει, πια, στην συνομιλία, όχι όπως το θέλει ο πομπός, αλλά όπως το αντιλαμβάνεται ο δέκτης (Boesch, 1984· Δημουλάς, 2001, 2005· Δημουλάς και συν., 2014, 2017· Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1992· Mandler, 1984· McLeon, 2018· Pylyshyn, 1984· Wadsworth, 2001).

3. Επιλογικός σχολιασμός

Συμπερασματικά, επισημαίνουμε πως, η επεξεργασία του μηνύματος αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία και απαραίτητη προϋπόθεση «της γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας είναι η ομοιόμορφη χρήση των γλωσσικών σημείων. Διαπιστώνεται ότι, η μετατόπιση στην κατανόηση του μηνύματος, από τον δέκτη, είναι, σχεδόν, σίγουρη, όταν η σαφήνεια του σημείου μιας μεταβλητής δεν είναι ολική. Αν, μάλιστα, συμβεί η μεταβολή στο σημαίνόμενο να συνεπισύρει μεταβολή στο σημαίνον, τότε έχουμε την δημιουργία νέου σημείου, οπότε δεν υπάρχει αποκωδικοποίηση, αφού, μεταξύ πομπού και δέκτη, δεν υπάρχει κοινό σημείο, και κατά συνέπεια υπάρχει δυσκολία στην επικοινωνία. Ο ακροατής αξιολογεί τα εισερχόμενά του με βάση τον βαθμό ταύτισής τους με τις δικές του, υπάρχουσες, γνώσεις. Η ερμηνεία των αντιληπτικών εισιόντων στηρίζεται στην ενεργοποίηση του δικού του, γνωστικού, σχήματος, που οργανώνει τα εισιόντα με τρόπο, που να ‘παράγουν’ αποκλειστικά για τον ίδιο νόημα.

Ευχαριστίες

Αγγελική Κουτσαβλιάκη, Χριστίνα Βαμβούρη, Δημήτρη Λιόβα, Χρήστο Πολύζο, Ιωάννη Κάτση, Νεκταρία – Φιλίτσα Αγραφιώτη, Νικόλαο Βερβέρα, Σοφία Μπιτσάνη, Μαργαρίτη Πουρνάρα.

Βιβλιογραφία

- Βαχτσεβάνου, Α. (2019). Ο παραλεκτικά αποκαλυπτόμενος ψυχοσωματικός κόσμος του ομιλούντος. *Αρχείο 10ου Συνεδρίου Μεταπτυχιακών Φοιτητών & Υποψηφίων Διδασκόντων του Τμήματος Φιλολογίας*, ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Boesch, E.E. (1984). The development of affective schemata. *Human Development*, 27, 173-83.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brewer, W.F., & Treyns, J.C. (1981). Ο ρόλος των σχημάτων στη μνήμη για μέρη. *Cognitive Psychology*, 13 (2), 207-230.
- Caldevilla, D. (2007). *Δημόσιες σχέσεις και πολιτισμός*. Βιβλία Όρασης. Ισπανία.
- Carlston, D. (2010). Κοινωνική Γνώση. In R.F. Baumeister & E.J. Finkel (Eds.), *Advanced Social Psychology: The State of the Science*, (pp. 63-99). Oxford: Oxford University Press.
- Cherry, K. (2019). Ο ρόλος ενός σχήματος στην ψυχολογία. *VeryWell Mind*, 26 Ιουνίου.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1985). Σημεία και σήματα του Saussure. Αδημοσίευτη εργασία επί πτυχίω. *Αρχείο Σχολής Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Λάρισας Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας*, Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1987). *Σχέση αυθόρμητης ομιλίας και ψυχοσωματικής υπόστασης του ομιλούντος*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία. Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης. Αιμονία, 17. Λάρισα: Εταιρεία Ιστορικών Ερευνών Θεσσαλίας.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1989). Ψυχολογικές υποθέσεις στο γλωσσικό έργο του Τζάρτζανου. *Αρχείο 2^ο Συνεδρίου Τυρναβίτικων Σπουδών*, Τύρναβος.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1995). *Η τέχνη της πειθούς*. Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Λάρισας. Λάρισα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1996α). Ψυχανατομία της έννοιας (Λόγια της μετασυσσυρικής εποχής) / Πώς η έννοια δεν είναι παρά ήδη πριν γίνει έννοια – ρήμα. *Ο Δάοχος, Περίοδος Β'*, 5-6, 62-64.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1996β). Παράγοντες Νευροψυχολογικής Διαστρέβλωσης των Πληροφοριών. *Νέα Αγγελία Λάρισας*, 30-31/3/96, 10 /υγεία.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1999α). *Νευροψυχολογική εκτίμηση της μεταβλητότητας των συναισθημάτων*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Φιλοσοφική Σχολή / Τμήμα Ψυχολογίας / Τομέας Κοινωνικής και Κλινικής

- Ψυχολογίας / Κατεύθυνση Κλινικής Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1999β). *Κλινική Νευροψυχολογία της συγκινησιακής συναισθηματικής έκφρασης του προσώπου του παιδιού*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμια Πατρών και Θεσσαλίας / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Λάρισα / Πάτρα / Βόλος.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1999γ). *Διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου από ψυχωσικούς ασθενείς*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2001). Ψυχοανατομία της έννοιας. *Ημερήσιος Κήρυκας*, 4.4, 10. Λάρισα.
- Δημουλάς Κ.Β. (2005). Πρόσληψη και ανάπλαση ιστοριών μέσα από μια ξένη (δεύτερη) γλώσσα. Παντελής Γεωργογιάννης, *Πρόγραμμα*, 30, Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα». Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΚΕΔΕΚ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα IV, 99-108.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2018). *Η μη λεκτική επικοινωνία ως φύσει συμπληρωματική της λεκτικής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης «Ακμή».
- Δημουλάς, Κ., Δημουλάς, Ευ., Παπαδημητρίου, Θ., Βέλλιου, Έ., & Βουβούση Μ. (2017). Το παιδί, ως μάρτυρας, σε δίκη, και η αποδεικτική αξία της κατάθεσής του, από νευροψυχολογική σκοπιά. *Υπό έκδοση Πρακτικά Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Παιδί και Πληροφορία: Αναζητήσεις και Προσεγγίσεις Ιστορίας, Δικαίου - Δεοντολογίας, Πολιτισμού»*. Κέρκυρα, 28 και 29 Απριλίου 2017.
- Δημουλάς, Κ.Β., Δημουλάς, Ευ.Κ., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Βέλλιου, Έ.Κ., Ζ., Ν. Ευ., Β., Μ.Π., Εξάρχου, Β.Α., Δ., Χ.Ι., & Λιόβας, Δ.Γ. (2018β). Η «γοητεία» του τηλεπαρουσιαστή προπομπός (άκριτης) πειθούς. *1ο Διεθνές Συνέδριο «Ψυχολογία και μέσα μαζικής επικοινωνίας*. Αρχείο Προγράμματος B.Sc. Psychology / School of Education and Social Sciences / Πράσινο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Frederick University.
- Δημουλάς, Κ. & Δημουλάς, Ευ., Παπαδημητρίου, Θ., Ράπτη, Ευ., Βουλάγκα, Γ., Λιόβας, Δ., & Φαρμάκης, Ν. (2014). Η ιδιοσυγκρασία ως παράγων στην πρόσληψη και στην παραγωγή λόγου. *Αρχείο Προσυνεδριακής μεταπτυχιακής ημερίδας 35ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας Τμήματος Φιλολογίας Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.
- Δημουλάς, Κ., Παπαδημητρίου, Θ., Δημουλάς, Ευ., Βέλλιου, Έ., Εξάρχου, Β., Βουβούση, Μ., Οικονόμου, Α., Δροσινού, Ει.- Χ., & Λιόβας, Δ. (2018α). Η γοητεία

- του αρσενικού και του θηλυκού φύλου ως παράγων επιτυχίας του πολιτικού. *Πρακτικά (υπό έκδοση) 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πολιτικής Φιλοσοφίας* (περιοδικό Φιλοσοφείν: *έπιστήμη, εύνοια, παρρησία* και ο Σύλλογος Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας «σὺν Ἀθηνᾶ», 27-29 Απριλίου 2018, Θεσσαλονίκη).
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Πούρικας, Χ., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Γιαννούλα, Μ., Ζησόπουλος, Π., Χουβαρδά, Σ., Ζαμπέτογλου, Γ., Δημάκας, Δ., Παπαμάνθος, Χ., Θηβαίου, Σ., Δήμου, Α., Μπάμπαλης, Χ., Αργύρη, Α., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Ζησοπούλου, Β., Γεωργούσης, Ευ., Ζαμπάκας, Κ., Λιόβας, Γ.Δ., Αλεξοπούλου, Αι., & Φιλντίσης, Π. (2019α). Η μη λεκτική επικοινωνία / ως συμπληρωματική της λεκτικής (1). *Physics 15* (1), 34-41.
- Δημουλάς, Κ.Β., Παπαδημητρίου, Θ.Ευ., Δημουλάς, Ευ.Κ., Βέλλιου, Έ.Κ., Πούρικας, Χ., Αγραφιώτη, Ν.-Φ., Γιαννούλα, Μ., Ζησόπουλος, Π., Χουβαρδά, Σ., Ζαμπέτογλου, Γ., Δημάκας, Δ., Παπαμάνθος, Χ., Θηβαίου, Σ., Δήμου, Α., Μπάμπαλης, Χ., Αργύρη, Α., Ξαγρεμμενάκος, Σ., Ζησοπούλου, Β., Γεωργούσης, Ευ., Ζαμπάκας, Κ., Λιόβας, Γ.Δ., Αλεξοπούλου, Αι., & Φιλντίσης, Π. (2019β). Η μη λεκτική επικοινωνία / ως συμπληρωματική της λεκτικής (2). *Physics 16*(2), 24-33.
- Di Maggio, P. (1997). Πολιτισμός και Γνώση. *Ετήσια Επισκόπηση Κοινωνιολογίας*, 23.
- Dimoulas, K.V. (1999a). Psychoanatomy of acquisition of concept as impact of intense environmental changes. *Archive of 4th World Congress on Dyslexia*. Χαλκιδική, 23-9.9.1997.
- Dimoulas, K.V. (1999b). Psychoanatomy of acquisition of concept as impact of intense environmental changes. *Archive of 8th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Göteborg Σουηδίας.
- Dimoulas, K., Papadimitriou, Th., Dimoulas, Eu., Velliou, E., Galli, A., Zampetoglou, G., Dimakas, D., Giannoula, M., Oikonomou, A., Zampakas, K., Agrafioti, N.-F., Pourikas, Ch., Thivaiou, S., Georgousis, Eu., Drosinou, Ei.-Ch., Zissopoulou, V., Papamanthos, M., V., M., & Liovas, D. (2018). "Information fatigue": Distortion of Information caused by Brain Confusion due to Overload. Στο *Αρχείο Συνεδρίου NETTIES, Access to Knowledge in the 21st Century The Interplay of Society, Education, ICT and Philosophy* της International Association for eScience, σε συνεργασία με το Ιόνιο Πανεπιστήμιο, 3-5.5.18, Κέρκυρα.
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Εκδόσεις Gutenberg.
- Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία (1980). *Σημειωτική και κοινωνία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ζαφρανάς, Α., & Κάτσιου – Ζαφρανά, Μ. (1986). *Ψυχοφυσιολογία της Μάθησης: Ύλη*

- και *Εγκέφαλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Holt, J. (1983). *How children Learn. Classics in Child Development*. New York: Merloyd Lawrence.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of a Text.
- Λιαπής, Β. (1991). *Γλώσσα η Ελληνική: Από την παραδοσιακή στη σύγχρονη γλωσσολογία / Από την ιστορία της ελληνικής γλώσσας / Από την αρχαία στη νέα ελληνική γραμματική (Σημειώσεις από τις παραδόσεις στην Παιδαγωγική Ακαδημία, στη ΣΕΛΔΕ και στη ΣΕΛΜΕ της Λάρισας)*. Θεσσαλονίκη.
- Lightwood, C., Cole, M., & Cole, S.R. (2015). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. (Επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Λόpez, G. (1997). Τα προγράμματα ως διευκολυντές στην κατανόηση και την εκμάθηση κειμένων. *Γλώσσα Magazine*, 25.
- Mandler, M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- McLeod, Σ. (2018). Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget. *Απλά Ψυχολογία*, 6 Ιουνίου.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (1974). *Εισαγωγή εις την Γενικήν Γλωσσολογίαν (Βασικάί αρχαί και μέθοδοι της Συγχρόνου Γλωσσολογίας)*. Εν Αθήναις.
- Νατσόπουλος, Δ. (1988). *Σημειώσεις Μαθημάτων Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη.
- Pozo, J. (1994). *Γνωσιακές θεωρίες της μάθησης*. Ισπανία: Edata Morata.
- Pylyshyn, Z.W. (1984). *Computation and cognition: Toward a foundation for cognitive science*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Ρουσόπουλος, Β.Α. (2001). Παγκοσμιοποίηση και η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας. *Πρακτικά Ημερίδας «Γλώσσα και Πολιτισμοί, γέφυρες επικοινωνίας των ανθρώπων» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των Νέων Τεχνολογιών*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Λάρισας, 119-133, Λάρισα, 28 Νοεμβρίου 2001.
- Siegler, R. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Τομπαΐδης, Δ. (1984). *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας, Γραμματική – Σύνταξη, στοιχεία Ιστορικής Γραμματικής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Χαρίτου–Φατούρου, Μ.–Μ. (1983). *Κλινική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Έκδ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

- Wadsworth, B.J. (2001). *Η θεωρία του Piaget για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη: Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn*. USA: Blackwell Publishing.

Θεατροπαιδαγωγική και γλωσσολογία: Νέοι και παλαιοί όροι στην εμπύχωση ομάδων - συγκριτική προσέγγιση

Σταμάτης Γαργαλιάνος

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
stamatis_gargalianos@yahoo.gr

Abstract

In this paper, an overview of the terms Animation and Theatrical Pedagogy is presented through a bibliographic record. We study well-known and frequently used general expressions such as Theatrical Play, Dramatization, as well as individual ones, such as: The Mantle of the Expert, Forum Theater, Role Playing, Frozen Picture, Interview, found in books by Heathcote, Quentin, Megrier, Heril, Alkisti, Kouretzi, Sextou, Katsaridou, Grammata, Papadopoulou, etc., in relation to newer and not so well known, such as the Consigne-contrainte, the Tornado, which we find in books of newer editions. Thus, a comparison is made between old and new definitions, in an attempt to find out if the theatrical animation - in terms of its specific terminology - is expressively renewed, and at what intervals. Two researches are presented, one related to knowledge and the other to the use of theatrical pedagogical terms, the results of which are represented by two tables. Both surveys were conducted based on two different questionnaires. This paper also includes the results of another research, purely bibliographic, based on the frequency of appearance of the same, originally formulated, terms in older and new books on the subject of theatrical pedagogy.

Keywords: Animation, theater, theatrical pedagogy, theatrical play, dramatization, literature, linguistics.

Περίληψη

Σε αυτή την εισήγηση γίνεται μια επισκόπηση των όρων εμπύχωσης και θεατροπαιδαγωγικής, μέσα από μια ενδελεχή βιβλιογραφική αναζήτηση. Μελετούμε γνωστές και πολυχρησιμοποιημένες εκφράσεις όπως Θεατρικό Παιχνίδι, Δραματοποίηση, καθώς και επιμέρους, όπως: Μανδύας του Ειδικού, Θέατρο Forum, Περίγραμμα του Ρόλου, Παγωμένη Εικόνα, που υπάρχουν σε βιβλία των Heathcote, Quentin, Megrier, Heril, Αλκιστη, Κουρετζή, Σέξτου, Κατσαρίδου, Γραμματά, Παπαδόπουλου, κ.ά, σε σχέση με νεότερες και όχι τόσο γνωστές, όπως η Εντολοδηγία, ο Ανεμοστρόβιλος, που συναντάμε σε βιβλία νεότερων εκδόσεων. Έτσι γίνεται μια σύγκριση ανάμεσα σε παλαιούς και νέους ορισμούς, στην προσπάθεια να ανακαλύψουμε αν η θεατρική εμπύχωση -όσον αφορά την ειδική ορολογία της- ανανεώνεται εκφραστικά, και κατά ποια χρονικά διαστήματα. Παρουσιάζονται δυο έρευνες, η μια σχετική με την γνώση και η άλλη με την χρήση όρων θεατροπαιδαγωγικής, των οποίων τα αποτελέσματα αναπαριστώνται με δυο πίνακες. Αμφότερες οι έρευνες διεξήχθησαν με βάση δυο διαφορετικά ερωτηματολόγια. Η εισήγηση αυτή περιέχει επίσης τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας, καθαρά βιβλιογραφικής, βασισμένης στην συχνότητα εμφάνισης των ιδίων, αρχικά διατυπωμένων, όρων σε παλαιότερα και νέα συγγράμματα επί του αντικειμένου της θεατροπαιδαγωγικής.

Λέξεις-κλειδιά: Εμπύχωση, θέατρο, θεατροπαιδαγωγική, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, λογοτεχνία, γλωσσολογία.

1. Εισαγωγή

Όπως συμβαίνει σε κάθε επιστημονικό πεδίο, έτσι και στη Θεατροπαιδαγωγική, οι θεράποντες της χρησιμοποιούν εξειδικευμένους όρους απόδοσης εννοιών, προκειμένου να επικοινωνούν πιο άμεσα, αλλά και για διατηρούν ένα ιδιαίτερο κώδικα συνομιλίας, τέτοιο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες τους για γρήγορη και αποδοτική μετάδοση των γνώσεων και τεχνικών που θέλουν να προσφέρουν στους μαθητές τους. Ένας μη μυημένος θεατής ή και μαθητής δεν μπορεί να καταλάβει την ουσία των πραγμάτων, κατά συνέπεια, είναι αναγκασμένος να μείνει έξω από την διαδικασία εμπύχωσης ως απλός θεατής, ή να ζητήσει να ενταχθεί σε αυτήν, αν θα ήθελε να αποκομίσει κάτι από την όλη διαδικασία.

Τίθεται έντονα το ζήτημα αν τέτοιοι όροι καθίστανται αποδεκτοί από τους εμπυχωτές - μη συγγραφείς- θεάτρου και αν αυτοί οφείλουν να τους σέβονται, με ποια βάση αιτιολόγηση. Να τονισθεί εδώ ότι πρόκειται για όρους θεάτρου που, ταυτόχρονα, είναι και τεχνικές, άρα η γλωσσολογική προσέγγιση εμπεριέχει δυο διαστάσεις, αυτήν του όρου και αυτήν της τεχνικής, που εμπεριέχεται στον πρώτο.

Επίσης, σε γλωσσολογικό και ετυμολογικό επίπεδο, αναρωτιόμαστε αν οι εμπυχούμενοι κάθε κατηγορίας κατανοούν σε πρώτο ή δεύτερο άκουσμα, εν ώρα εμπύχωσης, τους εμπυχωτές και, τελικά, υιοθετούν τις ορολογίες αυτές ή απλά τις δέχονται σαν λέξεις-εκφράσεις ορισμένων βιβλίων που αναγκάζονται να μάθουν ώστε να γίνουν, οι ίδιοι, αποδεκτοί σε ένα μάθημα. Στις γραμμές που ακολουθούν αναπτύσσονται οι προβληματισμοί μας και δίνονται κάποιες σημαντικές απαντήσεις.

2. Ιστορική αναδρομή – οι πρώτες θεωρητικές βάσεις

Κατά τον Slade (1954), έναν πρωτοπόρο στη θεατροπαιδαγωγική, μια βασική έννοια αυτής είναι το «θέατρο για το παιδί» (child drama). Εντός αυτής ενυπάρχουν άλλες επιμέρους, όπως το «Θεατρικό Παιχνίδι» και η «Δραματοποίηση». Όπως αναφέρει ο Bolton (1985), τρεις δεκαετίες αργότερα εμφανίζεται, σαν όρος αλλά και πρακτική, το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» που κάνει την πρώτη του εμφάνιση στο Ηνωμένο Βασίλειο τη δεκαετία του 1870 σε μια προσπάθεια να αναπτυχθεί η μαθητοκεντρική εκπαιδευτική παιδαγωγική (Παπαδόπουλος, 2010, σσ. 29-30). Η Finlay-Johnson θεωρείται η πρώτη παιδαγωγός που αξιοποίησε το θέατρο ως μέθοδο για την καλύτερη μετάδοση της γνώσης εντός σχολικών αιθουσών. Η πρακτική εφαρμογή των απόψεων της Heathcote (2010)

από τους παιδαγωγούς O'Neil, Neelands, Bolton και Booth, είχε σαν στόχο τη σε βάθος διερεύνηση, αλλά και την προτροπή των μαθητών να εισαχθούν, μέσω του θεάτρου, ομαλά σε φαντασιακά περιβάλλοντα (βλ. Κοσμά, 2020, σ. 105). Τα σχετικά μαθήματα έφεραν στην επιφάνεια το Θέατρο Διαδικασίας (process drama), το οποίο απλά βοηθά τη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να στοχεύει σε ένα τελικό προϊόν όπως η παράσταση. Σύμφωνα με τον τελευταίο, το «Θέατρο Διαδικασίας» πρωτοεμφανίζεται ως εκπαιδευτικό θέατρο (Drama in Education-DiE) τη δεκαετία του 1950 στο Ηνωμένο Βασίλειο και ορίζεται ως θεατρική δράση με ανάληψη ρόλων και αυτοσχέδιας πρακτικής εφαρμογής σκέψεων και επιθυμιών των συμμετεχόντων.

Η Heathcote (2010), εν συνεχεία, ανέπτυξε το σύντομο ή μεσαίου μεγέθους θέατρο διαδικασίας σε μια διδακτική πρακτική, κατά την οποία συντελείται μεταφορά γνώσεων, δια του οποίου πραγματοποιείται μια ομαλή και άκρως παιδαγωγική μεταφορά της διδακτέας ύλης (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 56).

Μια άλλη αντίστοιχη έννοια-όρος είναι ο «Αυτοσχεδιασμός» (improvisation). Αυτός αναφέρεται στη παρουσίαση μιας αυθόρμητης κατάστασης μέσα από οποιαδήποτε διαθέσιμα θεατρικά στοιχεία (Kemp, 2003). Ο Landy (1982) ορίζει τον αυτοσχεδιασμό ως το σύνολο των αυθόρμητων δράσεων που λειτουργούν ως εκτέλεση των αντίστοιχων οδηγιών/εντολών του εμπυχωτή. Ο αυτοσχεδιασμός διακρίνεται στα ακόλουθα είδη: α) ατομικός, β) ομαδικός, γ) καθοδηγούμενος, δ) ελεύθερος, ε) σκηνικός.

3. Βασικοί όροι θεατροπαιδαγωγικής

Η Θεατροπαιδαγωγική είναι μια ειδική κατηγορία του θεάτρου η οποία χαρακτηρίζεται, όπως όλο το θέατρο, από μια συνεχή ανανέωση σε τεχνικές και όρους. Όσα λέγονται και συμβαίνουν σήμερα δεν είναι τα ίδια με όσα υπήρχαν τις τελευταίες δεκαετίες, ούτε και θα μοιάζουν καθόλου με όσα θα συμβαίνουν σε πολλά χρόνια από τώρα (Παπαδόπουλος, 2022). Κατά συνέπεια, αναφερόμαστε σε μια απόλυτη ρευστότητα και μια δυναμική κατάσταση πραγμάτων, όπου όλα εξελίσσονται και όλα αλλάζουν.

Ένα μείζον ζήτημα που τέθηκε εξ αρχής από τον συντάκτη αυτού του άρθρου ήταν αν οι εμπυχωτές πρέπει να εξηγούν τον κάθε όρο στα μέλη της ομάδας που σχηματίζουν, κάθε φορά. Η απάντηση που δόθηκε από 4 εμπυχωτές είναι ότι αυτό πρέπει να γίνεται μια μόνο φορά, διότι σε περίπτωση επαναλήψεων σημαίνει ότι τόσο ο όρος όσο και η επεξήγησή του, δεν πέτυχαν ή δεν είναι χρήσιμοι (Ξενάκη, 2022· Μπατσαλή, 2022). Οι

ασκήσεις θεατροπαιδαγωγικής και όσον αφορά την ερμηνευτική των όρων της, έχουν άμεση σχέση με την ηλικία των εμπυχούμενων, με την έννοια ότι άτομα μικρής ηλικίας (4-12) αντιλαμβάνονται καθόλου ή λίγο μια άγνωστη ή δύσκολη ορολογία, ενώ τα μεγαλύτερα (13-18 και 19-άνω) μπορούν να την καταλαβαίνουν πιο άνετα, ακόμη και αν αυτή τους είναι παντελώς άγνωστη (Κατσαρίδου, 2022).

Εδώ οφείλουμε να προσδιορίσουμε ότι, για το αμύητο στην θεατρική εμπύχωση κοινό, οι πρώτοι όροι της θεατροπαιδαγωγικής που πρέπει να αποσαφηνιστούν είναι οι πρωταρχικοί, ήτοι ο όρος «Θεατρικό Παιχνίδι» και «Δραματοποίηση», δηλαδή αυτοί που αποτελούν την βάση ή τις ρίζες από τις οποίες γεννούνται οι ειδικότεροι όροι. Κατά συνέπεια, οι όροι αναλύονται ως εξής: «Θεατρικό Παιχνίδι» (αγγ.: dramatic play ή drama, drama, γαλλ.: jeu dramatique) είναι μια μορφή παιχνιδιού που βασίζεται σε θεατρικές φόρμες και έχει σαν στόχο να απελευθερώσει τους εμπυχούμενους, ώστε αυτοί να παίζουν και να εκφραστούν ελεύθερα (Κουρετζής, 1991, σ. 29). Συνίσταται σε σύντομες, επιμορφωτικές, παιδαγωγικές, ασκήσεις με βάση το θέατρο, ήτοι με κυρίαρχο περιεχόμενο την υπόδυση ρόλων με απλό τρόπο, τον αυτοσχεδιασμό σε σώμα και φωνή. Εννοούμε παιχνίδια μικρής διάρκειας -ενός έως 15 λεπτών- όπου όλοι συμμετέχουν, ακόμη και ο εμπυχωτής, αν το θελήσει. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ο όρος «Δραματικό Παιχνίδι» (Bolton, 1986· Koste, 1995) αντί του όρου «Θεατρικό Παιχνίδι», ο οποίος επικρατεί στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία (Κουρετζής, 2001· Παπαδόπουλος, 2010· Σέξτου, 1998· Τσιάρας, 2003). Μερικά θεατρικά παιχνίδια χαρακτηρίζονται από ένα πλήρη τίτλο προκειμένου να παίζονται πιο εύκολα και αποδοτικά, ήτοι οι εμπυχωτές να μην χρειάζονται να προτείνουν τα παιχνίδια αυτά αναλύοντάς τα σε μεγάλο βαθμό -ο οποίος, άλλωστε αφαιρεί κάθε γοητεία από την συνολική εμπύχωση.

Η «Δραματοποίηση» (αγγλ.: Dramatization, γαλλ.: Dramatisation) είναι η απλή θεατρική απόδοση ενός κειμένου (ή και μη -κειμένου. ήτοι σκέψεων, εικόνων, διηγήσεων κ.ά.) από ένα ή περισσότερους συμμετέχοντες και με την καθοδήγηση ενός ειδικευμένου εμπυχωτή, ώστε να αποδοθούν συναισθήματα, προσωπικές επιδιώξεις, απόψεις, γνώμες (Γραμματάς, 1999, σ. 223· Παπαδόπουλος, 2010, σ. 121). Πολύ σχετικό αντικείμενο με αυτό είναι η «Δραματοθεραπεία» που συνίσταται σε ειδικές ασκήσεις με άξονα τον ψυχικό κόσμο των συμμετεχόντων και την βελτίωση τυχόν ψυχολογικών τραυμάτων.

3.1. Οι επί μέρους τεχνικές

Οι όροι που ευρίσκονται «κάτω» από τους δυο ανωτέρω βασικούς είναι οι εξής: Στην περίπτωση του βασικού όρου «Θεατρικό «Παιχνίδι» υπάρχουν οι «Ανεμοστρόβιλος» – «Εντολοδηγία». Στην περίπτωση του έτερου βασικού όρου «Δραματοποίηση» ενυπάρχουν οι: «Μανδύας του Ειδικού» – «Καρέκλα των Αποκαλύψεων» - «Περίγραμμα του Ρόλου» – «Παγωμένη Εικόνα». Υπάρχουν ειδικές περιπτώσεις όπου μερικές ορολογίες δεν είναι κωδικοποιημένες στην διατύπωση, αλλά περιφραστικές, πχ. «Βάλε φούσκες σε μια ακινησία».

Πίνακας 1. Οι δυο βασικοί όροι Θεατροπαιδαγωγικής και οι επί μέρους όροι στην κάθε κατηγορία

Θεατρικό Παιχνίδι	Δραματοποίηση
Εντολοδηγία – Ανεμοστρόβιλος	Μανδύας του Ειδικού – Καρέκλα των Αποκαλύψεων - Περίγραμμα του Ρόλου – Παγωμένη Εικόνα

Πηγή: Έρευνα του συγγραφέα σε 19 αντίστοιχα συγγράμματα, 2021-22

Ο «Μανδύας του Ειδικού» (Mantle of the Expert) στην πράξη σημαίνει, ότι ένας συμμετέχων θεωρείται από τους υπόλοιπους ως ειδήμων σε ένα θέμα: ένα επάγγελμα, μια στάση ζωής, μια φιλοσοφική προσέγγιση κ.ά. Όλοι του κάνουν ερωτήσεις σχετικά με αυτό που «είναι» ή πιστεύει, με στόχο να εξάγουν συμπεράσματα, ενδεχομένως και να φιλοσοφήσουν. Αποτελεί μια δραματική διερευνητική μέθοδο, την οποία εισηγήθηκε και ανέπτυξε ως διδακτική πρακτική η θεατροπαιδαγωγός Heathcote κατά τις δεκαετίες 1970-1980, στο Πανεπιστήμιο New Castle Upon Tyne, στο Ηνωμένο Βασίλειο (βλ. Κοσμά, 2020,σ. 103). Βασικό δόγμα της Heath cote αποτέλεσε η συνάφεια της διδακτικής μεθοδολογίας και διδακτικής της πρακτικής (praxis).

Η «Καρέκλα των Αποκαλύψεων» (hotseat) είναι μια μορφή δραματοποίησης όπου ένας συμμετέχων σε αυτήν καλείται να καθίσει σε μια καρέκλα και, εν συνεχεία, να δεχθεί ερωτήσεις από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, υπό μορφή συνέντευξης (Παπαδόπουλος, 2007, σ. 67).

Ο «Ανεμοστρόβιλος» (tourbillon) είναι το ελεύθερο και χαλαρό βάδισμα στο χώρο όλων των εμπνευσμένων, οι οποίοι δέχονται μια σειρά από εντολές ή οδηγίες για να εκτελέσουν επί μέρους ασκήσεις η παιχνίδια.

Η «Εντολοδηγία» είναι μια ελεύθερη μετάφραση-σύμπτυξη δύο αντίστοιχων γαλλικών λέξεων, της λέξης *contrainte* και της λέξης *consigne*, που, και οι δύο, έχουν περίπου το ίδιο νόημα. Η λέξη *contrainte* μεταφράζεται στα ελληνικά *περιορισμός*, *πίεση*, ενώ η *consigne* είναι το αντίστοιχο του ελληνικού *οδηγία*, *κατεύθυνση* (Γαργαλιάνος, 2020γ, σσ. 41-42).

Το «Περίγραμμα του Ρόλου» (ή του Χαρακτήρα) είναι μια άσκηση δραματοποίησης κατά την οποία ένας εμπυυχούμενος τίθεται επί ενός μεγάλου φύλλου χαρτιού ή πανιού - που απλώνεται από τον εμπυυχωτή στο έδαφος- σε όποια στάση αυτός επιθυμεί. Οι υπόλοιποι εμπυυχούμενοι, με μια κιμωλία ή μαρκαδόρο, και σε μια ειδική διαδικασία που θυμίζει τελετουργία, σχηματίζουν το περίγραμμα του σώματός του. Ο πρώτος σηκώνεται και, πλέον, απλά παρακολουθεί. Οι υπόλοιποι αρχίζουν να συζητούν περί του σχήματος που έφτιαξαν, με κυρίαρχο θέμα την ψυχοσύνθεση, αλλά και τη σωματική κατάσταση του ατόμου το οποίο τους «πρόσφερε» το περίγραμμα. Γράφουν σε φύλλα χαρτιού το τι νιώθουν για τον άνθρωπο που βρήκαν ξαπλωμένο, τι θα ήθελαν να του πουν, τι θα μπορούσε να τους πει λίγο πριν. Επίσης θέτουν μέσα στο περίγραμμα αντικείμενα όπως φωτογραφίες ή αξεσουάρ που πιθανόν να έχουν σχέση με το προαναφερθέν άτομο. Όλα αυτά αποτελούν αφορμή για θεατρικούς σχολιασμούς από τους συμμετέχοντες, με στόχο την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους (Κατσαρίδου, 2014, σ. 29).

Η «Παγωμένη Εικόνα» (Frozen Picture) είναι η ακινητοποίηση των συμμετεχόντων για μικρό χρονικό διάστημα (1–3 λεπτά) με εντολή εμπυυχωτή. Αυτή γίνεται ανά ζεύγη, δηλαδή δυο ή τρεις συμμετέχοντες ακινητοποιούνται όταν τους το προτείνει ο εμπυυχωτής. Όση ώρα διαρκεί η ακινησία, οι υπόλοιποι κάνουν σχόλια επί της παγωμένης εικόνας που έχουν μπροστά τους ή επεμβαίνουν επ' αυτής τροποποιώντας την σύμφωνα με ένα στόχο, π.χ. να γίνει ένα άγαλμα ηρώων της Επανάστασης (Κατσαρίδου, 2014, σ. 63).

Σύμφωνα με απαντήσεις που μας έδωσαν οι ερωτηθέντες τηλεφωνικά, η εμπυυχωση είμαι μια διαδικασία κυρίως καλλιτεχνική και λιγότερο γλωσσολογική, δηλαδή δεν είναι απαραίτητο να παρουσιάζεις και να εξηγείς τον κάθε όρο που έχεις στο νου σου, αλλά να επιχειρείς κάθε θεατροπαιδαγωγική άσκηση χωρίς να δίνεις τίτλο ή ορισμό (Τσίγκου, 2022· Ξενάκη, 2022). Ούτε και οι συμμετέχοντες έχουν ανάγκη μιας τέτοιας επεξήγησης, διότι αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο είναι η ίδια ή πράξη. Σε περιπτώσεις εκμάθησης ασκήσεων από καθηγητή σε μελλοντικούς εμπυυχωτές (π.χ. σε Παιδαγωγικά

Τμήματα Πανεπιστημίων), η διαδικασία ορισμού τίτλων ασκήσεων από τον πρώτο χρησιμεύει, απλά, στο να ταξινομούν οι δεύτεροι τις ασκήσεις εγκεφαλικά, ώστε να τις ανακαλούν πιο εύκολα στη μνήμη τους όταν κάνουν εμψύχωση. Χρησιμεύουν, επίσης στο να οργανώνουν ένα γενικό πλάνο ασκήσεων για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, π.χ. για ένα μήνα ή ένα έτος, όπου κάθε φορά, θα προηγείται μια ομάδα ασκήσεων που έχει ένα γενικό τίτλο και θα ακολουθούν οι άλλες, με τους ειδικότερους τίτλους, δηλ. περιεχόμενο (Γαργαλιάνος, 2020γ, σ. 88).

Είναι σαφής η διάκριση ανάμεσα σε όρους που απλά εκφέρονται από τους εμψυχωτές και σε αυτούς που επιβάλλονται από ορισμένους συγγραφείς. Κατ' αυτό τον τρόπο τίθεται το ερώτημα αν πρέπει να γράφονται σε βιβλία ώστε οι όροι να γίνονται αποδεκτοί. Συχνά οι συγγραφείς των όρων, είναι τα ίδια πρόσωπα με αυτούς που διδάσκουν, άρα έχουμε δικαίωμα να λέμε ότι οι συγγραφείς επιχειρούν να τους επιβάλλουν ώστε να καθιερωθούν, δια μέσου της συχνής χρήσης τους. Κατά μια άλλη έννοια, η απλή αναφορά τους σε σεμινάρια ή μαθήματα δεν είναι αρκετή για να παραμείνουν στη μνήμη των όσων εξασκούν το θεατρικό παιχνίδι ή τη δραματοποίηση.

4. Στόχοι έρευνας

Με την εργασία αυτή θέλουμε να ανακαλύψουμε αν η Γλωσσολογία εξυπηρετεί την Θεατροπαιδαγωγική, μέσα από τους ειδικούς κώδικες επικοινωνίας που η πρώτη περιέχει. Ερευνούμε αν οι όροι που εφευρίσκονται ή καταγράφονται σε βιβλία είναι ο σωστός «μοχλός» μέσω του οποίου η θεατρική πρακτική της εμψύχωσης καθίσταται προσβάσιμη και πιο κατανοητή από τους εμψυχούμενους, χάρις σε μια λεκτική χρήση τους εν ώρα πρακτικής εφαρμογής. Με το δεδομένο ότι η γλώσσα και τα παράγωγά της υποβοηθά όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, και ειδικότερα αυτήν της επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων, εξετάζουμε εδώ αν οι ειδικοί όροι είναι ένα βοήθημα ή ένα εμπόδιο στην σωστή εφαρμογή των όσων καλούνται να εκτελέσουν οι κάθε μορφής εμψυχούμενοι. Η ιδιαιτερότητα της έρευνάς μας βρίσκεται στο γεγονός ότι όλοι οι όροι που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, διατυπώνονται πρώτα γραπτώς σε κείμενα σχετικά με αυτή την επιστήμη. Κατά συνέπεια, στοχεύουμε να μάθουμε αν ο γραπτός και ο προφορικός λόγος στην περίπτωση αυτή συγκλίνουν ή αποκλίνουν, καθώς και το αν, σε περίπτωση σύγκλισης, οι εκάστοτε όροι -γραπτοί σε κείμενα και εκφερόμενοι προφορικά σε εργαστήρια ή μαθήματα- ταυτίζονται απόλυτα ή σχετικά.

5. Μεθοδολογία

Για την σύνταξη της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε μια βιβλιογραφική έρευνα, με βάση 67 (εξήντα επτά) βιβλία των γνωστότερων ονομάτων συγγραφέων στον ακαδημαϊκό και γενικότερα παιδαγωγικό χώρο, με επίκεντρο τη θεατροπαιδαγωγική, και με 3 (τρία) κριτήρια επιλογής: α. τη διαχρονική κυκλοφορία τους στην ελληνική αγορά, β. τη διανομή τους σε ακαδημαϊκούς και γενικότερα εκπαιδευτικούς χώρους γ. την διαθεσιμότητά τους σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες. Από το σύνολο αυτό επελέγησαν τα 8 (οκτώ) με βάση το περιεχόμενό τους (ήτοι ειδίκευση στο Θεατρικό Παιχνίδι και την Δραματοποίηση) και αποκλείστηκαν στην συνέχεια τα μη έχοντα άμεση σχέση το ερευνόμενο θέμα. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια ενδελεχής ανάλυση του περιεχομένου των όσων επελέγησαν, θέτοντας σε προτεραιότητα όσα έχουν τις ορολογίες που αναφέρονται στο κεφάλαιο «Βασικοί Όροι». Ανευρέθησαν, συνολικά, 19 (δέκα εννιά) διαφορετικοί όροι θεατρο-παιδαγωγικής οι οποίοι, στην συνέχεια, κατετάγησαν σε 2 (δυο) κατηγορίες, σύμφωνα με το πεδίο εφαρμογής τους: Όροι Δραματοποίησης, Όροι Θεατρικής Εμπύκωσης- ή Παιχνιδιού (βλ. Πίνακα 1).

Θελήσαμε να δώσουμε μια πρακτική διάσταση στο εγχείρημα, συνδέοντας την θεωρία με την πρακτική, ήτοι ποιοι και πως εφαρμόζουν όρους θεατροπαιδαγωγικής. Έτσι κατασκευάσαμε δυο (2) ημιδομημένα ερωτηματολόγια με 8 (οκτώ) κλειστές ερωτήσεις στο καθένα, στις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να δώσουν περαιτέρω αναλύσεις (βλ. Παράρτημα στο τέλος του άρθρου). Με αυτά διερευνήσαμε αν οι σύγχρονοι εμπυχωτές αρχικά γνωρίζουν και στην συνέχεια χρησιμοποιούν όρους όπως οι ανωτέρω, αλλά και κατά πόσο οι εμπυχούμενοι αντιλαμβάνονται την έννοιά τους. Σε δεύτερο επίπεδο, θελήσαμε να μάθουμε αν, οι ίδιοι όροι, βοηθούν στην όλη διαδικασία εμπύκωσης και ανεβάζουν το επίπεδο συμμετοχής από πλευράς τους. Για το τελευταίο ζητήσαμε να λάβουμε συνεντεύξεις από 5 (πέντε) γνωστούς και έμπειρους εμπυχωτές θεάτρου (βλ. Παράρτημα 2), στη διάρκεια των οποίων επιδιώξαμε να καταλάβουμε αν η γνώση και η χρήση τέτοιων όρων βοηθά στην εμπυχωτική διαδικασία.

Τα ερωτηματολόγια βασίστηκαν στην ποιοτική μέθοδο ανάλυσης, και συγκεκριμένα στην κλίμακα Likert, με πέντε βαθμίδες επιλογής (Καθόλου-Λίγο-Αρκετά-Πολύ-Πάρα πολύ). Στο πρώτο ερωτηματολόγιο η λέξη-κλειδί ήταν η «Γνωρίζω» και στο δεύτερο η «Χρησιμοποιώ» (όρους ή τεχνικές θεατροπαιδαγωγικής). Απεστάλησαν σε 87 (ογδόντα

επτά) εμψυχωτές, από τους οποίους μας απάντησαν οι 45 (σαράντα πέντε), λόγω των ειδικών υγειονομικών συνθηκών (κορονοϊός) αλλά και των μεγάλων αποστάσεων.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε στη διάρκεια της αποστολής και λήψης των ερωτηματολογίων ήταν, αρχικά, ότι δεν γνωρίζουμε πόσοι -αριθμητικά μιλώντας- είναι, πανελληνίως, οι εμψυχωτές, άρα δεν μπορούμε να δηλώσουμε ότι καλύψαμε ένα μεγάλο μέρος των όσων λειτουργούν στην Ελλάδα. Σε δεύτερο επίπεδο ήταν το γεγονός ότι οι απαντήσεις δόθηκαν, στο μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων, μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (e-mail), κατά συνέπεια να μην μπορούν να δοθούν οι κατάλληλες εξηγήσεις στους ερωτώμενους, για κάποιες δυσνόητες έννοιες, εν ώρα απαντήσεών τους. Για το λόγο αυτό προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε αρκετούς από αυτούς τηλεφωνικά, ώστε να μην είναι οι απαντήσεις ψυχρές και απρόσωπες, αλλά να λάβουμε μια ουσιαστική ανάδραση, ακούγοντας τους εμψυχωτές με προσοχή σε όσα θέλουν να δηλώσουν στην κάθε ερώτηση. Αυτές οι επιπλέον απαντήσεις-σχόλια κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν σε ειδικά έντυπα, για να αναλυθούν περισσότερο από τις τυπικές απαντήσεις που λάβαμε. Για λόγους καλύτερης κατανόησης από πλευράς εμψυχωτών μετατρέψαμε τις ερωτήσεις σε πίνακες, και το αποτέλεσμα ήταν αυτό που παρουσιάζεται κατωτέρω, στο κεφάλαιο 7 («Αποτελέσματα Έρευνας»).

7. Αποτελέσματα έρευνας

Σύμφωνα με τον κατωτέρω πρώτο πίνακα, αλλά και με την έρευνά μας στα αντίστοιχα προαναφερθέντα 19 (δέκα εννιά)βιβλία, έγινε κατανοητό ότι οι παλαιότεροι Έλληνες συγγραφείς βιβλίων θεατροπαιδαγωγικής (Αλκηστis – Κουρετζής) δεν χρησιμοποιούν όρους όπως ο Μανδύας του Ειδικού, το Περίγραμμα του Ρόλου, η Παγωμένη Εικόνα, η Καρέκλα των Αποκαλύψεων, καίτοι οι όροι αυτοί πρωτοδιατυπώθηκαν, σε ξενόγλωσσα βιβλία, πριν την συγγραφή των δικών τους. Μπορούμε να δώσουμε δυο εξηγήσεις γι' αυτό το φαινόμενο: α. επιθυμούν να μην βασίζονται σε θεωρίες και τεχνικές άλλων β. δεν επιθυμούν να κατηγορηθούν ότι συνέγραψαν ένα κείμενο που είναι βασισμένο σε όρους άλλων συγγραφέων. Εντούτοις, οι νεότεροι συγγραφείς (Κατσαρίδου, 2014· Παπαδόπουλος, 2010· Σέξτου, 2007) τους χρησιμοποιούν εντός των συγγραμμάτων τους, με βάση την σχετική αναφερθείσα στην Μεθοδολογία βιβλιογραφική έρευνά μας. Τα 4 (τέσσερα) συγγράμματα του πίνακα 2 επελέγησαν διότι αποτελούν τα βιβλία που έχουν, αφενός, «σημαδέψει» δυο διαφορετικές συγγραφικές και θεατροπαιδαγωγικές εποχές

(δεκαετίες του 1990 και 2010), αλλά και γιατί περιέχουν τους περισσότερους όρους από όλα τα υπόλοιπα που κυκλοφορούν στον ευρύτερο ακαδημαϊκό και βιβλιογραφικό χώρο.

Πίνακας 2. Συχνότητα εμφάνισης και εξέλιξης ειδικών όρων εμφύχωσης 4 βιβλίων

	Το βιβλίο της Δραματοποίησης – Αλκηστις	Θεατρικό Παιχνίδι – Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση – Κουρετζής (1990)	Με την Γλώσσα του Θεάτρου – Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας (Παπαδόπουλος, 2010)	Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη (Κατσαρίδου, 2014)
Θεατρικό Παιχνίδι	8	128	28	15
Δραματοποίηση	36	3	19	12
Μανδύας του Ειδικού	-	-	3	3
Εντολοδηγία	-	-	-	-
Καρέκλα των Αποκαλύψεων	-	-	2	2
Ανεμοστρόβιλος	-	-	-	-
Παγωμένη Εικόνα	-	-	2	2
Περίγραμμα του Ρόλου	-	-	3	3

Πηγή: Έρευνα του συγγραφέα στα αντίστοιχα βιβλία, 2021

Στη συνέχεια των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, παρατίθενται κατωτέρω δυο βασικοί πίνακες της έρευνάς μας (3 και 4), βασισμένοι στα δυο προαναφερθέντα ερωτηματολόγια. Τα ποσοστά είναι επί του συνόλου των 45 (σαράντα πέντε) ερωτηθέντων/συμμετεχόντων και οι αριθμοί αντιστοιχούν σε ποσοστιαίες μονάδες επί του συνόλου (100 %) των απαντήσεων.

Πίνακας 3. Κατά πόσο γνωρίζουν οι εμφυχωτές θεάτρου
τους ανωτέρω όρους θεατροπαιδαγωγικής

	Δεν τον γνωρίζω σαν όρο	Τον γνωρίζω λίγο	Τον γνωρίζω αρκετά	Τον γνωρίζω πολύ	Τον γνωρίζω πάρα πολύ
Θεατρικό Παιχνίδι	-	-	-	-	100
Δραματοποίηση	-	-	-	-	100

Μανδύας του Ειδικού	2	12	-	1	85
Εντολοδηγία	75	12	3	-	10
Καρέκλα των Αποκαλύψεων	5	5	18	8	64
Ανεμοστρόβιλος	82	6	8	2	2
Παγωμένη Εικόνα	-	-	-	1	99
Περίγραμμα του Ρόλου	-	1	-	-	99

Πηγή: έρευνα του συντάκτη του άρθρου, κατά τη περίοδο Δεκ. 2021 – Ιαν. 2022

Πίνακας 4. Κατά πόσο χρησιμοποιούν οι εμπυχωτές θεάτρου
τους ανωτέρω όρους θεατροπαιδαγωγικής

	Δεν τον χρησιμοποιώ καθόλου	Τον χρησιμοποιώ ελάχιστα	Τον χρησιμοποιώ αρκετά	Τον χρησιμοποιώ πολύ	Τον χρησιμοποιώ πάρα πολύ
Θεατρικό Παιχνίδι	-	-	3	-	97
Δραματοποίηση	-	-	5	2	93
Μανδύας του Ειδικού	12	8	2	7	71
Εντολοδηγία	82	3	-	-	5
Καρέκλα των Αποκαλύψεων	12	8	2		78
Ανεμοστρόβιλος	89	3	-	5	3
Παγωμένη Εικόνα	-	5	5	5	85
Περίγραμμα του Ρόλου	5	10	5	-	80

Με βάση τους ανωτέρω πίνακες εξάγονται δυο συμπεράσματα: α. οι εμπυχωτές θεάτρου, στην πλειοψηφία τους, γνωρίζουν τους κυριότερους παλαιούς όρους θεατροπαιδαγωγικής και β. τους χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό. Δεν συμβαίνει το ίδιο για τους νεότερους όρους, δηλαδή με αυτούς που πρωτοδιατυπώθηκαν τα τελευταία 20 χρόνια, τους οποίους ούτε γνωρίζουν, ούτε και, φυσικά, χρησιμοποιούν. Οι ερωτηθέντες εμπυχωτές, στην διάρκεια των συνεντεύξεών τους στον συντάκτη του άρθρου, δεν εκδήλωσαν επιθυμία να μάθουν τι είναι ο κάθε νέος άγνωστος όρος, κάτι που σημαίνει ότι επικρατεί μια επιφυλακτικότητα, αλλά και μια σχετική άρνηση να υιοθετήσουν κάθε

τι καινούριο, ήτοι όχι δοκιμασμένο από παλαιότερους εμπυχωτές. Άλλωστε οι δυο νέοι όροι αναφέρονται μόνο σε 3 (τρία) βιβλία, κάτι που σημαίνει ότι δεν έγιναν ακόμη ευρέως γνωστοί. Παράλληλα με τα ανωτέρω δεδομένα οφείλουμε να δηλώσουμε, σαν δευτερογενώς εξαγόμενο συμπέρασμα, ότι οι νέοι εμπυχωτές, ειδικά αυτοί που είναι πτυχιούχοι Τμημάτων Θεάτρου, χρησιμοποιούν περισσότερο τους δυο βασικούς όρους (Θεατρικό Παιχνίδι – Δραματοποίηση), και λιγότερο τους επί μέρους (βλ. Πίνακα 1).

8. Συμπεράσματα

Η ειδική ορολογία της θεατρικής εμπύχωσης και ειδικότερα οι δυο βασικοί όροι, «Δραματοποίηση» και «Θεατρικό Παιχνίδι», είναι αρκετά γνωστή και χρησιμοποιούμενη στο παγκόσμιο, αλλά και το ελληνικό παιδαγωγικό σκηνικό. Με την παρούσα έρευνα ανακαλύψαμε και καταγράψαμε 19 (δέκα εννιά) διαφορετικούς σχετικούς όρους, βασικούς και δευτερεύοντες, οι οποίοι αποτελούν ένα σύνολο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: συντομία στην απόδοση, σαφήνεια στο ειδικό τους περιεχόμενο. Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι αυτοί δεν ανανεώνονται τακτικά και ότι, με βάση το περιεχόμενο του συνόλου των βιβλίων που μελετήθηκαν είναι αναγκαία η επεξήγησή τους από τους συγγραφείς ή τους εμπυχωτές που τους εφαρμόζουν, εν ώρα εμπύχωσης.

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι το Θεατρικό Παιχνίδι δεν περιέχει πολλές επί μέρους ορολογίες, ενώ η Δραματοποίηση διαθέτει ένα αρκετά ικανοποιητικό αριθμό. Η εξήγηση που δίνουμε σε αυτό είναι ότι το Θεατρικό Παιχνίδι περιέχει παιχνίδια και όχι τεχνικές, ενώ η δεύτερη πολλές από αυτές.

Από μια άλλη οπτική έγινε κατανοητή η υπόθεση της στοχοθεσίας μας: οι ορολογίες στον τομέα αυτό γράφονται από συγγραφείς σε βιβλία, αλλά δεν αναφέρονται στην πράξη, διότι οι εμπυχωτές αρκούνται στην απλή αναφορά του περιεχομένου της κάθε άσκησης και όχι του τίτλου της. Τόσο από την παρακολούθηση ασκήσεων στο διαδίκτυο, όσο και από την ανάγνωση σχετικών βιβλίων δραματοποίησης και θεατρικού παιχνιδιού, συμπεραίνουμε ότι οι δυο επιστήμες δεν συμβαδίζουν στον τομέα της επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bolton, G. M. (1986). *Selected Writings on drama in education*. New York: Longman.

- Grosset-Bureau, C., & Christophe, S. (2002). *L'expression théâtrale au Cycle-3*. Paris : Bordas.
- Heathcote, D. (2010). Productive tension. A keystone in Mantle of the Expert style of teaching. *Drama in Education* 26 (1), 8-23.
- Héril, A., & Mégrier, D. (2004). *Entrainement théâtral pour les adolescents*. Paris: Retz.
- Kempe, A. (2003). The role of drama in the teaching of speaking and listening as the basis for social capital. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8, 65–78.
- Koste, V.G. (1995). *Dramatic play in childhood: rehearsal for life*. Portsmouth: Heinemann.
- Landier, J-C., & Barret, G. (1999). *Expression dramatique-Théâtre*. Paris: Hatier.
- Landy, R.J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Pub Group.
- Mégrier, D. (2004). *100 jeux de théâtre à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Quentin, G. (2004). *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon: Chronique Sociale.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού*. Αθήνα: Ίων.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2020α). *Δραματοποίηση. Τεχνικές και μέθοδοι στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2020β). *Θεατρική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2020γ). *Θεατρικό Παιχνίδι. Τεχνικές και πρακτικές στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2011). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Eco, U. (2013). *Η Σημειολογία στην Καθημερινή Ζωή*. (μετφρ. Α. Τσοπάνογλου). Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης.
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.

- Κοσμά, Γ-Μ. (2020). *Θεατρικές Μέθοδοι και η διδακτική αξιοποίησή τους στην εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: το παράδειγμα του Μανδύα του Ειδικού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ-ΔΠΘ.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το Θέατρο για Παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μουχτούρη, Α. (2020). *Παρατήρηση. Ένα εργαλείο γνώσης του κόσμου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπατσαλή, Α. (2022). Συνέντευξη με θέμα: *Ορολογία Θεατροπαιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη. 25-1-22.
- Ξενάκη, Ε. (2022). Συνέντευξη με θέμα *Ορολογία Θεατροπαιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη. 26-1-22.
- Ravis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου: Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2022). Δυο συνεντεύξεις με θέμα: *Ορολογία Θεατροπαιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη-Αθήνα, 24-1-22 και 31-1-22.
- Παπαθανασίου, Α., & Μπασκλαβάνη, Ο. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση - Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Σχολείο—Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσίγκου, Σ. (2022). Συνέντευξη με θέμα: *Ορολογία Θεατροπαιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη. 26-1-22.
- Χριστίδης, Α.Φ., & Θεοδωροπούλου, Α. (2001). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

*Ονόματα εμπυχωτών που μας παραχώρησαν συνέντευξη, στο πλαίσιο της έρευνάς μας: Μάρθα Κατσαρίδου, Αντωνία Μπατσαλή, Ελίζα Ξενάκη, Σίμος Παπαδόπουλος και Στέλλα Τσίγγου.

Με το θέατρο βελτιώνω τα ελληνικά μου.
Η εμπειρία της θεατρικής παιδείας στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού
του πανεπιστημιακού κολεγίου “Λόγος” στα Τίρανα Αλβανίας

Λίνα Μπασούκου

Εκπαιδευτικός, M.Sc. Θέατρο και Εκπαίδευση, Πανεπιστημιακό Κολέγιο Λόγος
lina.basoukou@kulogos.edu.al

Abstract

The current paper aims at pointing out the contribution of dramatic and theatrical techniques in supporting students to acquire the Greek language system. It focuses on the inquiry drama workshop which was held as part of the Theatre Education course at the Department of Greek Language and Culture at "Logos" University College in Albania, with the participation of four students who were at levels C1 and C2 in Modern Greek as a foreign/second language. Within the frame of verbal and bodily expression, theatrical techniques served as fundamental cores so that participants became able to understand, listen, speak and write in Modern Greek more effectively, thus developing their competences in all four language domains in accordance with communication objectives in every case.

Keywords: Dramatic text, inquiry drama, language skills, oral and written expression.

Περίληψη

Θέμα της παρούσας εισήγησης αποτελεί η συμβολή των δραματικών και θεατρικών τεχνικών στη βελτίωση της εποπτείας του συστήματος της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το εργαστήριο διερευνητικής δραματοποίησης που διεξήχθη στο πλαίσιο του μαθήματος Θεατρικής Παιδείας στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημιακού Κολεγίου “Λόγος” στην Αλβανία, με τη συμμετοχή τεσσάρων φοιτητών που βρίσκονταν στα επίπεδα ελληνομάθειας Γ1 και Γ2. Η δημιουργική αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών λειτούργησε ως εφαλτήριο αυτοενθάρρυνσης των συμμετεχόντων στο εργαστήριο δραματοποίησης, ώστε αυτοί να καταλάβουν, να ακούσουν, να μιλήσουν και να γράψουν στα ελληνικά αποτελεσματικότερα και με ωριμότερη αντιμετώπιση των δεδομένων και των στόχων κάθε επικοινωνιακής περίπτωσης, στις βιωματικές ασκήσεις που διενεργήθηκαν.

Λέξεις-κλειδιά: Θεατρικό κείμενο, διερευνητική δραματοποίηση, γλωσσικές δεξιότητες, προφορικός και γραπτός λόγος.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών του Τμήματος ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού του πανεπιστημιακού κολεγίου “Λόγος” στα Τίρανα Αλβανίας, το μάθημα της Θεατρικής Παιδείας προσφέρεται ως μάθημα επιλογής στο δεύτερο έτος του τριετούς προπτυχιακού κύκλου σπουδών. Διερευνήθηκαν οι ακόλουθες θεματικές περιοχές, με προσανατολισμό τόσο θεωρητικό όσο και πραξιακό: Στο θεωρητικό μέρος,

εξετάστηκαν βασικές θεματικές περιοχές από τα πεδία της Ιστορίας και της Θεωρίας του Θεάτρου, ενώ αναλύθηκαν αρχές διδακτικής μεθοδολογίας της Παιδαγωγικής του Θεάτρου. Στο πραξιακό μέρος, αναπτύχθηκαν δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, διερευνητικής δραματοποίησης και θεατρικού αναλογίου.

Στην παρούσα συγκυρία θα επικεντρωθούμε στο εργαστήριο διερευνητικής δραματοποίησης που αναπτύχθηκε με ερέθισμα συγκεκριμένο θεατρικό κείμενο και στη συνέχεια θα κάνουμε σύντομη αναφορά στο θεατρικό αναλόγιο, ως προς τα γλωσσικά οφέλη που αποκόμισαν οι φοιτητές μέσα από την παραπάνω μαθησιακή διαδικασία.

2. Γλωσσικό και γνωστικό προφίλ των μελών της ομάδας του εργαστηρίου δραματοποίησης

Επρόκειτο για τετραμελή ομάδα δευτεροετών φοιτητών, αλβανόφωνων, ηλικίας 22 έως 26 ετών, που φοιτούσαν στο τρίτο εξάμηνο σπουδών, με μητρική γλώσσα την αλβανική και με επίπεδα γλωσσομάθειας στα ελληνικά Γ1 και Γ2. Ένας εξ αυτών έχει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, καθώς ολοκλήρωσε τις εγκύκλιες σπουδές του στην Ελλάδα και η ελληνική ήταν γι' αυτόν η κυρίαρχη γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου (Αντωνοπούλου & Μανάβη, 2001· Baker, 2001· Cummins & Swain, 1986). Οι υπόλοιποι διδάχτηκαν συστηματικά την ελληνική ως ξένη γλώσσα στο σχολείο και όλοι παρακολούθησαν μαθήματα γλώσσας στο πλαίσιο των σπουδών τους στο Τμήμα ελληνικής γλώσσας του πανεπιστημίου Λόγος. Παρά τις διαφορές στο προφίλ, μπορεί να υποστηριχθεί πως η ομάδα γλωσσικά ήταν αρκετά ομοιογενής, ωστόσο υπήρχε ανομοιογένεια ως προς την εξοικείωση τόσο με τον δραματικό λόγο και με τον λόγο περι του δράματος και του θεάτρου. Ως αποτέλεσμα, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην πρόσληψη και κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου στο σύνολό του και στις ανάγκες, στα ζητούμενα και στους στόχους που έθεσε κάθε μέλος της ομάδας τόσο στο γνωσιοθεωρητικό πεδίο όσο και στη διαδικασία της αυτο-έκφρασης.

3. Διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama): ορισμός και στάδια ανάπτυξης

Πρόκειται για συμμετοχική, αλληλεπιδραστική διαδικασία διερεύνησης καταστάσεων με βάση ένα αρχικό ερέθισμα (κείμενο, εικόνα, ήχο) και με διττό χαρακτήρα, παιδαγωγικό και θεατρικό (McGregor και συν., 1977· Neelands & Goode, 2000· O'Toole, 1992· Παπαδόπουλος, 2004· Παπαδόπουλος, 2010· Wagner, 1979). Ο παιδαγωγικός

χαρακτήρας συνίσταται στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης, στην αξιοποίηση των πορισμάτων της εποικοδομητικών θεωριών μάθησης των Vygotsky και Bruner, στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, στη δημιουργία ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης, καθώς και στην έμφαση στη διερεύνηση ως διαδικασία νέας κατανόησης (Παπαδόπουλος, 2004, 2010). Ο θεατρικός χαρακτήρας της μεθόδου αφορά στην υλοποίηση δράσεων με βάση την αυτοσχέδια δράση και τον στοχασμό. Κατά τη θεατρική διερεύνηση του αρχικού ερεθίσματος,¹ καθώς οι συμμετέχοντες μπαίνουν σε ρόλους και αυτοσχεδιάζουν σκηνές και στιγμιότυπα (μπορεί να αφορούν τόσο σε πραγματικές-κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, ιστορικά συμβάντα, βιωματικό υλικό από την προσωπική ζωή-όσο και σε φαντασιακές καταστάσεις, εξερευνούν ιστορίες, αναζητούν τη σύνδεση αιτίας-αποτελέσματος σε καταστάσεις και γεγονότα, παρατηρούν, ερμηνεύουν και αξιολογούν τις εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ώστε να προκύπτει η δημιουργία νέας κατανόησης (Neelands & Goode, 2000).

Η ανάπτυξη της μεθόδου περιλαμβάνει τέσσερις διακριτές φάσεις, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 1) (Παπαδόπουλος, 2007, σ. 105):

Πίνακας 1.Οι διακριτές φάσεις της μεθόδου

<p>A. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας ποικιλία παιχνιδιών (σωματικής έκφρασης, γνωριμίας, παρατήρησης, κλπ.)</p>
<p>B. Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον δάσκαλος σε ρόλο ή εκτός ρόλου – παιδιά εκτός ρόλου</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η Επαφή με το έργο <p>ακρόαση / ανάγνωση λογοτεχνικού έργου</p>
<p>Γ. Δημιουργία δραματικού – νέου περιβάλλοντος</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

¹ «Με αναγωγή στο δίπολο δυνάμει και ενεργεία της αριστοτελικής σκέψης, η διερευνητική δραματοποίηση ορίζεται ως μια μέθοδος διερεύνησης του δυναμικά ενυπάρχοντος στοιχείου ενός λεκτικού (προφορικού ή γραπτού), ηχητικού ή οπτικού ερεθίσματος και ταυτόχρονης μετουσίωσής του σε ενεργητικά αναπαριστώμενο και αναδημιουργούμενο, εφόσον ενεργοποιεί κάθε λανθάνουσα δυναμική του» (Στράτη, 2014, σ.361).

Ως προς την κατηγοριοποίηση των κινήτρων-ερεθισμάτων, αυτά μπορούν να αποτελούν αυτοτελή προϋπάρχοντα κείμενα (λογοτεχνικά ή θεατρικά), καλλιτεχνικά θεάματα (θεατρική παράσταση, κινηματογραφική ταινία), τραγούδια· μπορούν όμως να έχουν και οποιαδήποτε μορφή, γραπτή, προφορική, οπτική και ηχητική, χωρίς να είναι απαραίτητη προϋπόθεση η παρουσία ενός αφηγηματικού ή θεατρικού κειμένου. Έτσι, χρηστικά κείμενα (άρθρα εφημερίδων, επιστημονικά κείμενα, αγγελίες, διαφημίσεις), εικαστικά έργα, μαρτυρίες, οπτικά ερεθίσματα (φωτογραφίες, αντικείμενα) καθώς και ηχητικά (ήχοι, ομιλίες) μπορούν να προσφέρουν το έναυσμα για την επινόηση του δραματικού περιβάλλοντος (Παπαδόπουλος, 2010).

<p>συζήτηση εκτός θεατρικού ρόλου για το δραματικό περιβάλλον</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία δράσης και στοχασμού <p>αυτοσχέδιες δράσεις - αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών / στοχασμός σε ρόλο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η Διαμόρφωση της ιστορίας <p>διαμόρφωση επεισοδίων εκτός ρόλου με ενδιάμεσες αυτοσχέδιες δράσεις, εργαστήρι γραφής – συγγραφή αφηγηματικού/θεατρικού κειμένου</p>
<p>Δ. Αξιολόγηση</p> <p>αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση</p>
<p>Ε. Η Παρουσίαση</p> <p>Η παρουσίαση μπορεί να πάρει επίσης τη μορφή της οργανωμένης θεατρικής παράστασης</p>

4. Κείμενο-πυρήνας του δραματικού περιβάλλοντος

Το δίπρακτο θεατρικό έργο του Bertolt Brecht *Der Jasager. Der Neinsager* (*Αυτός που λέει Ναι-Αυτός που λέει Όχι*)¹ αποτέλεσε τη βάση ώστε τα μέλη της ομάδας να να ερμηνεύσουν και να εξερευνήσουν με τη δική τους ματιά στάσεις και γεγονότα μέσα σ' ένα δραματικό περιβάλλον.

Ανήκοντας στα διδακτικά έργα του Brecht,² το έργο απευθύνεται κυρίως σε εφήβους και νέους. Η αμφισβήτηση του νομοτελειακού χαρακτήρα των καθιερωμένων αξιών και η αναζήτηση νέων κοινωνικών συμπεριφορών με γνώμονα τη διαλεκτική και πολιτική σκέψη, χαρακτηρίζει το έργο του Μπρεχτ γενικότερα· εδώ, ο προβληματισμός του συγγραφέα επικεντρώνεται στην κοινωνική ευθύνη του ατόμου και στην αντιπαράθεσή του με το σύνολο. Και στα δύο μονόπρακτα του ενιαίου αυτού διπτύχου, τίθεται το ίδιο κομβικό ερώτημα: Κατά πόσο είναι αυτονόητη η ηθική υποχρέωση του ατόμου να υπακούσει στις απαιτήσεις της κοινότητας, που μπορεί να ζητά από αυτό να θυσιάσει ακόμη και τη ζωή του; (Παπαδόπουλος & Μπασούκου, 2012).³

¹ Γράφτηκε στα 1929-1930 και παρουσιάστηκε πρώτη φορά στα 1930 σε μουσική Kurt Weill.

² Ο Μπρεχτ αντιμετώπιζε το θέατρο ως μέσο σμίλευσης της πολιτικής σκέψης των ανθρώπων, και, ειδικότερα ως προς τους νέους, το θεωρούσε πεδίο μαθητείας στον πολιτικό στοχασμό και στην ωρίμανση της κοινωνικής συνείδησης, αναγνωρίζοντας την παιδαγωγική λειτουργία και αποστολή του θεατρικού φαινομένου.

³ Σε χρονότοπο μη προσδιορισμένο, ένας δάσκαλος μαζί με τους φοιτητές του ετοιμάζει φιλόδοξο εγχείρημα: ένα μεγάλο ταξίδι πέρα από τα βουνά, για να ζητήσουν την καθοδήγηση σπουδαίων γιατρών, προκειμένου για τη σωτηρία της πόλης που μαστίζεται από επιδημία. Στην ομάδα εντάσσεται ένα νεαρότερο αγόρι, με άρρωστη μητέρα, που επιθυμεί να φέρει φάρμακα και οδηγίες και για αυτήν. Στην

5. Θεατρικές τεχνικές¹

Κατά την εμπλοκή των μελών της ομάδας με το αρχικό κείμενο, ο εμπυχωτής διευκολύνει την ανάδειξη της θεατρικότητας του κειμένου, μέσω του διαλόγου, της δράσης, της πλοκής, των καταστάσεων, των χαρακτήρων, του χώρου και του χρόνου, ώστε να προκύψουν ενότητες δράσης και αναπαράστασης. Στο πλαίσιο της εργαστηριακής ενασχόλησης με το υπό διερεύνηση κείμενο του Μπρεχτ, αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες τεχνικές (αναφέρουμε εδώ κυρίως τις τεχνικές που άπτονται της γλωσσικής έκφρασης κι επικοινωνίας):

- Παγωμένη εικόνα και Ανίχνευση σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

Χωρισμένοι σε ομάδες, οι συμμετέχοντες αναπαριστούν ακίνητοι ένα σημαντικό στιγμιότυπο της ιστορίας ή της ζωής ενός χαρακτήρα, μέσα από τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου. Στη συνέχεια, πάντα εντός ρόλου, αποκαλύπτουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, καθώς ο εμπυχωτής τούς απευθύνει τα σχετικά ερωτήματα.

- Περίγραμμα του χαρακτήρα

Αφού ένας συμμετέχων σε ρόλο τοποθετήσει το σώμα του σε χαρτόνι του μέτρου, οι υπόλοιποι σχεδιάζουν το περίγραμμά του και γράφουν, εκτός ρόλου, τα μηνύματα που θέλουν οι ίδιοι να του απευθύνουν, συμβουλές, σκέψεις και κρίσεις γι' αυτόν. Μέσα στο

πορεία, ωστόσο, το παιδί αρρωσταίνει, αδυνατεί να εξακολουθήσει μαζί με τους υπόλοιπους· οφείλουν να τον εγκαταλείψουν και να συνεχίσουν, εφόσον η σωτηρία της πόλης εξαρτάται από την ευόδωση της αποστολής. Παράλληλα, παλαιό έθιμο απαιτεί να ερωτηθεί ο άρρωστος αν συμφωνεί στη θυσία ή όχι. Το αγόρι συγκατατίθεται να πεθάνει, όμως παρακαλεί να τον ρίξουν στη χαράδρα κι έτσι να τον σκοτώσουν τα ίδια τα μέλη της αποστολής, επειδή φοβάται να πεθάνει μόνο. Η επιθυμία του γίνεται δεκτή. Η ευημερία του συνόλου αυτονόητα θεωρείται σημαντικότερη από τη σωτηρία του ατόμου, το οποίο συνειδητά αρνείται το Εγώ του και θυσιάζεται (Hayman, 1984).

Στο δεύτερο έργο, οι περιστάσεις έχουν διαφοροποιηθεί: Το ταξίδι έχει αμιγώς μορφωτικό ενδιαφέρον και προσανατολισμό, η πόλη δεν κινδυνεύει από επιδημία, η επιτυχία ή η αποτυχία της αποστολής δεν θέτει σε κίνδυνο την επιβίωση της κοινότητας. Η σύγκρουση του ατόμου με την ομάδα οδηγεί σε νέες δραματικές καταστάσεις, όπου αναπτύσσεται το ιδεολογικό και εννοιολογικό περιεχόμενο του έργου: Όταν το αγόρι αρρωσταίνει κατά την ανάβαση στο βουνό, αρνείται να συναινέσει και υπερασπίζεται την ελευθερία του στην επιλογή. Μέσα από τη στάση του αυτή διατυπώνει ρητά την αναγκαιότητα για επαναπροσδιορισμό των κατεστημένων αντιλήψεων και για οικοδόμηση ενός καινούργιου έθνους συμπεριφοράς, νέων κωδίκων διαχείρισης των ατομικών δικαιωμάτων στο πλαίσιο της ομάδας: μεταβολές που όχι μόνο δεν θα βλάψουν το σύνολο, αλλά ίσα-ίσα θα επιφέρουν την κοινωνική πρόοδο και εξέλιξη και θα οδηγήσουν σε νέες δράσεις (Ντορτ, 1975).

¹ Για τις θεατρικές τεχνικές, βλ. Booth (1994)· Fleming (1994)· Neelands (1984)· Neelands και Goode (2000)· Ο' Neill (1995).

περίγραμμα, αλλάζοντας οπτική γωνία, σημειώνουν όσα ο ίδιος ο χαρακτήρας πιστεύει για τον εαυτό του.

- Καρέκλα των αποκαλύψεων

Μέσα σε ρόλο, ένα μέλος της ομάδας κάθεται στην ανακριτική καρέκλα σε κεντρικό σημείο του χώρου, απέναντι από τους υπόλοιπους, και απαντά στα αυθόρμητα ερωτήματα που του θέτουν, δίνοντάς τους τις απαραίτητες πληροφορίες για την ψυχοκοινωνική του κατάσταση και εκδιπλώνοντας τις μύχιες σκέψεις του.

- Αυτοσχεδιασμός

Ο λόγος διατυπώνεται σε αυτοσχέδιο περιβάλλον, όπου τα μέλη της ομάδας εκφράζονται ασκούν την επινοητικότητα και την ετοιμότητά τους, σκηνοθέτες και ηθοποιοί ταυτόχρονα, σε αρμονία με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και την εξέλιξη της δράσης.

- Γραφή και ανάγνωση σε ρόλο

Εντός ή και εκτός ρόλων, οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν σημασίες συνθέτοντας διάφορα είδη κειμένων, όπως ημερολόγια, ευχές, ποιήματα, μηνύματα, επιστολές, δημοσιογραφικά άρθρα, ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες του δραματικού περιβάλλοντος.

- Παιχνίδι ρόλων

Στην τεχνική αυτή, μέσα από την ανάληψη θεατρικών ρόλων συντελείται η διερεύνηση προβλημάτων. Στο πλαίσιο της διαλογικής συζήτησης, αναλύονται αίτια και συνέπειες, ακούγονται και αξιολογούνται απόψεις, εξετάζονται λύσεις και διαγράφονται προοπτικές.

- Συνέντευξη

Με εργαλείο τις ερωτήσεις, σε ρόλο δημοσιογράφων, τα μέλη της ομάδας αναζητούν πληροφορίες και προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν τις καταστάσεις, όπως και να φέρουν στο φως την προσωπικότητα των συνεντευξιζόμενων.

Αξιοποιήθηκε, τέλος, η τεχνική του θεατρικού αναλογίου, η οποία εστιάζει στον έναρθρο προφορικό λόγο. Αφού προηγήθηκε η νοηματική ανάλυση του κειμένου και τέθηκαν ερωτήματα ως προς τις κατευθύνσεις απόδοσης των αποχρώσεων κάθε ρόλου κάνοντας

χρήση του φωνητικού (αλλά και του μιμητικού) κώδικα της υποκριτικής,¹ οι συμμετέχοντες υποστασιοποίησαν τα πρόσωπα του έργου χωρίς να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες του κινητικού κώδικα. Με τον τρόπο αυτόν, δημιουργήθηκαν μέσα στο μάθημα καταστάσεις αντίστοιχες με εκείνες του ραδιοφωνικού θεάτρου (Γραμματάς, 2001).

6. Γλωσσικά οφέλη

Το γλωσσικό περιβάλλον που αναπτύχθηκε μέσα από τις εργαστηριακές ασκήσεις ανέδειξε τη συμβολή τους στον εμπλουτισμό των γλωσσικών δεδομένων των φοιτητών, στη βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας (της γνώσης του γλωσσικού συστήματος στο σύνολο των επιπέδων της γλωσσικής ανάλυσης αλλά και της ικανότητας χρήσης του ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο) (Μήτσης, 2004). Καθώς τα μέλη της ομάδας ενεπλάκησαν στη δράση ως ενεργητικοί ομιλητές, ακροατές, αναγνώστες και συγγραφείς, είχαν να δυνατότητα να ασκηθούν στην καλλιέργεια και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, τόσο στη δέσμη της πρόσληψης όσο και της παραγωγής λόγου.²

Ως προς την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι συμμετέχοντες εισέπραξαν και ερμήνευσαν τον λόγο του πομπού λαμβάνοντας υπόψη τη διαπραγματευτική-επικοινωνιακή του πρόθεση, ενώ η κατανόηση ενδυναμώθηκε μέσα από τη συνθήκη της βιωματικότητας (φανταστικό περιβάλλον-δραματικός ρόλος).

Ως προς την παραγωγή προφορικού λόγου, κατά την πορεία των μαθημάτων και των σχετικών δραστηριοτήτων έγινε δυνατή η ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων ως προς τη φωνητική και φωνολογική τους επίγνωση και η βελτίωση στην απόδοση του προφορικού λόγου εντός των εκφραστικών επιδιώξεων και των γνωστικών στόχων του μαθήματος.³ Ασκήθηκαν στην κατάλληλη χρήση των υπερτεμαχιακών στοιχείων, όπως

¹ Κατά το θεατρικό αναλόγιο, η λεκτική επικοινωνιακή διάσταση του θεάτρου συνυπάρχει (αν και όχι ισότιμα) με τη μη-λεκτική, καθώς μεταβιβάζονται μη-λεκτικά σήματα μέσω των μορφολογικών χαρακτηριστικών του προσώπου (έκφραση του προσώπου, βλέμμα). Ταυτόχρονα, υπάρχει περιορισμένη συμμετοχή του κινητικού κώδικα (στάση των άνω και κάτω άκρων, στάση του κορμού, χειρονομίες).

² Η εναλλαγή στην εφαρμογή των δραματικών τεχνικών και η διερευνητική τους αντιμετώπιση έδωσε στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να παράγουν ποικίλα εκφωνήματα, στα οποία να επιτελούνται αντιπροσωπευτικά τα πέντε είδη λεκτικών πράξεων (δηλωτικές, κατευθυντικές, δεσμευτικές, εκφραστικές, διακηρυκτικές) σύμφωνα με την ταξινόμηση του Searle (1969).

³ Γενικά, η συστηματική άσκηση στην απαγγελία και στη μεγαλόφωνη ανάγνωση θεατρικών και ποιητικών κειμένων μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην πρόσληψη και την αποκωδικοποίησή τους από τους μαθητές, χάρη στη σωματοποίηση του λόγου, και συνοδεύεται από αισθήματα χαράς και

για παράδειγμα στη διαμόρφωση των επιτονικών διακυμάνσεων, ώστε αυτές να αποδίδουν τις συντακτικές και σημασιολογικές διαφορές των φράσεων (Fromkin και συν., 2018), χρησιμοποίησαν παραγλωσσικά χαρακτηριστικά όπως τον ρυθμό και τις παύσεις, προκειμένου για την κατάλληλη μετάδοση των σημασιών και την επίτευξη της επικοινωνίας στο πλαίσιο του υποκριτικού κώδικα. Επίσης, βελτίωσαν την ακουστική τους αντίληψη ως προς τον έλεγχο της παραγωγής ήχου, ως προς τη λειτουργία της αναπνοής, της τοποθέτησης και του σχηματισμού της φωνής, της προφοράς και της άρθρωσης στην ελληνική γλώσσα (Παπακωνσταντίνου, 1979) και εντόπισαν ορισμένες συναφείς τεχνικές τους αδυναμίες.

Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου, οι φοιτητές κατανόησαν βιωματικά την οριοθέτηση του κειμένου ως γλωσσικής ενότητας με ολοκληρωμένο νόημα, καθορισμένα όρια και εσωτερική συνοχή, που φέρει στοιχεία από τις προθέσεις του δημιουργού και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες, περιέχει εγγεγραμμένες λειτουργίες, σκοπούς και νοήματα κοινωνικών περιστάσεων, αποτελεί ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2021), διέπεται από κριτήρια κειμενικότητας (συνοχή, συνεκτικότητα, πληροφορητικότητα, προθετικότητα, διακειμενικότητα, περιστασιακότητα, αποδεκτότητα) (Αρχάκης, 2019). Κάθε κειμενικό είδος χαρακτηρίζεται από ξεχωριστό τρόπο οργάνωσης και δόμησης των πληροφοριών, από δικούς του κανόνες και συμβάσεις σύνταξης (Μητσικοπούλου, 2001): έτσι, μέσα από τη σφαιρική γνωριμία τους με ένα θεατρικό κείμενο, οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν πώς ο διάλογος συνιστά το πλέον προσιτό επίπεδο του δράματος (Elam, 2012), που επιτρέπει την πρόσβαση σε πιο αφηρημένα επίπεδα του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (στους χαρακτήρες και στις σχέσεις τους, στη δράση και στην πλοκή, στις συγκρούσεις), κατανόησαν τις διαφορετικές πτυχές που αλληλοσυμπληρώνονται στην υπόσταση του δραματικού προσώπου.

Ο συγγραφέας καταπιστεύει στα πρόσωπα του έργου ένα σύνολο από ικανότητες και ιδιότητες, που προϋποτίθενται προκειμένου να εδραιωθεί η επικοινωνία: μια υποτιθέμενη γλωσσική ικανότητα ελέγχου των κανόνων του γλωσσικού συστήματος στα διάφορα επίπεδά του, μια ευρύτερη επικοινωνιακή ικανότητα πειθάρχησης αυτών των κανόνων σε διάφορα περιβάλλοντα για την πραγμάτωση συγκεκριμένων επικοινωνιακών στόχων, μια

ευχαρίστησης, καθώς η ομαδική ανάγνωση αποτελεί κοινωνική εμπειρία (Καμαρούδης & Ζαχοπούλου, 2014).

ρητή ή άρρητη κοινωνική καταστασιακότητα, μια ικανότητα ανάληψης του ρόλου του ακροατή από τον ομιλητή και αντίστροφα, μια θέση σε ένα χωροχρονικό περιεχόμενο κ.ά. (Αννίνου, 2006, σ. 213).

Επίσης, διαπίστωσαν επί το έργον πως στο επικοινωνιακό σχήμα του θεάτρου ο πομπός αλλά και ο δέκτης είναι τριπλός (συγγραφέας, πρόσωπο, ηθοποιός-θεατής, πρόσωπο, ηθοποιός) (Αννίνου, ό.π.).¹

Ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, οι φοιτητές συνέγραψαν αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά και λογοτεχνικά κείμενα με βάση τις τεχνικές του εργαστηρίου, διερευνώντας το κατάλληλο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και λεξιλόγιο. Στη συνέχεια, ήλεγξαν, αναθεώρησαν και βελτίωσαν τα κείμενά τους, αναπτύσσοντας έτσι μέσα σε στοχαστική και κοινοτική ατμόσφαιρα τη συγγραφική και αναγνωστική τους ικανότητα. Στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου, έγινε συνολικά δυνατή η κινητοποίηση της μεταγνωστικής διάστασης της σκέψης των συμμετεχόντων: Αναστοχάστηκαν ως προς την καταλληλότητα στην επιλογή των μέσων, στη χρήση των εργαλείων και των στρατηγικών τους, ως προς το υφολογικό αποτέλεσμα των γλωσσικών τους επιλογών.

7. Δραματικές διερευνητικές μέθοδοι και γλωσσική διδασκαλία

Γνωστικά αυτοδύναμο αντικείμενο αλλά και πολύσημο και πολύπτυχο εργαλείο - καταλύτης προκειμένου για τη διδασκαλία των λοιπών διδακτικών αντικειμένων, το δράμα και εν γένει το θέατρο βρίσκει τη θέση του στη γλωσσική διδασκαλία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, με άξονα τις ίδιες παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τη χρήση του ως μέσου μάθησης (βιωματικότητα, αλληλόδραση, μαθητοκεντρική προσέγγιση, συνεργατική και ενεργητική μάθηση) (Χασάπης & Βαμβακίδου, 2009), δίνοντας έμφαση στη δυναμική του περιεχόμενου προκειμένου για τη δόμηση επικοινωνιακά κατάλληλου κειμενικά λόγου (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Το δραματικό περιβάλλον με τα δομικά του στοιχεία πλαισιώνει περιεχόμενικά την επικοινωνιακή πράξη, λεκτική και μη. Έτσι, η παραγωγή κειμένων (αλλά και η ερμηνεία τους) στο πλαίσιο της θεατρικής άσκησης, εκτός από τις συμβάσεις των κειμενικών μορφών και τα

¹ Για τη μελέτη της θεατρικής επικοινωνίας με βάση την εφαρμογή του λειτουργικού μοντέλου του Jakobson σε ένα πρότυπο που περιλαμβάνει και τις έξι λειτουργίες της γλωσσικής επικοινωνίας, βλ. Κουτσουλέλου-Μίχου (2020). Στο ίδιο έργο πραγματοποιείται αναλυτική παρουσίαση της λειτουργικότητας των κειμενικών μηχανισμών της συνοχής και της συνεκτικότητας στο θεατρικό κείμενο.

ιδιαίτερα δομικά στοιχεία που διέπουν κάθε κειμενικό είδος, καθορίζεται σταθερά και από την παράμετρο της σχέσης κειμένου-περικειμένου.

Η δημιουργική αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών λειτουργεί εποικοδομητικά για τους συμμετέχοντες σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, ως προς την ανάπτυξη αυτοενθάρρυνσης, αυτοπεποίθησης, αυθορμητισμού και αυτενέργειας (Dodson, 2000). Χάρη στη μεταφορική λειτουργία του θεατρικού ρόλου, απουσιάζει το άγχος της δημόσιας έκθεσης. Κατά τη θεατρική διερεύνηση ζητημάτων που περιέχουν κοινωνικούς προβληματισμούς, απόψεις και ιδεολογίες-όπως στην προκειμένη περίπτωση-, παράλληλα με την πρόσληψη ποικίλων αισθητηριακών ερεθισμάτων και την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, οι συμμετέχοντες παράγουν λόγο με στοχαστική διάθεση, ο οποίος απαλλάσσεται από τα κλισέ και τα κοινωνικά στερεότυπα και βαδίζει προς την κατάκτηση της αυθεντικότητάς του, ενώ ταυτόχρονα προάγεται ο γλωσσολογικός και παιδαγωγικός τους γραμματισμός (Ντίνας & Γιώτη, 2016). Η γλώσσα αξιοποιείται πραγματολογικά, συνδέεται με συγκεκριμένες καταστάσεις, σε περιστάσεις επικοινωνίας που είναι μεν κατασκευασμένες, αλλά πολύ κοντά στις αληθινές, κι έτσι η αποδοχή και η μετάδοση των μηνυμάτων γίνεται με φυσικό τρόπο· συνεπώς, αναπτύσσεται ολοκληρωμένη επικοινωνιακή συμπεριφορά (Παπαδόπουλος, 2007· Χασάπης & Βαμβακίδου, 2009), ενώ ταυτόχρονα γίνεται σαφές πως οι μορφές της γλώσσας μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες και το πλαίσιο της επικοινωνίας (Μαστροθανάσης & Γελαδάρη, 2009).

8. Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης κι επικοινωνίας μέσα από τις θεατρικές τεχνικές έχει καταδειχθεί ερευνητικά αλλά και, αντίστροφα, στο πλαίσιο της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, η γλωσσική νοημοσύνη είναι ένας από τους συντελεστές της δραματικής και της αναπαραστατικής ευφυΐας (Gardner, 1985).

Αν αναλογιστούμε την πολυτροπικότητα που χαρακτηρίζει την παραγωγή των νοημάτων κατά τη δραματοποίηση, γίνεται αντιληπτό πως, στο θεατρικό εργαστήριο, οι συμμετέχοντες ασκούνται σ' έναν πολυγραμματισμό με βιωματικό πυρήνα.. Στις τελευταίες στιγμές της βιωματικής συνύπαρξης με τους φοιτητές, τους ζητήθηκε η μονολεκτική αποτύπωση της συνολικής εντύπωσής τους από την εμπειρία του μαθήματος. Έγραψαν τις λέξεις συναίσθημα, ελευθερία, αγάπη, γλώσσα, ενώ η

διδάσκουσα προσέθεσε πραότητα. Επιχειρώντας τη δημιουργική διασύνδεση των σημαινομένων με το περιεχόμενο του μαθήματος και την όλη διαδικασία, καταθέτουμε τα ακόλουθα: α) συναίσθημα: Η περιπέτεια στις οδούς του συναισθήματος είναι θεμέλιο της προσωπικής ενεργητικής εμπλοκής στη θεατρική εκπαίδευση, κατά την οποία αναπόφευκτα προκαλείται η ψυχική και πνευματική ανάταση, η διάνοιξη οριζόντων, δηλαδή η ελευθερία, β) αγάπη: Κατά την εκτύλιξη του θεατρικού βιώματος επιτρέπουμε στον εαυτό μας να αφήσει για λίγο τα “κουτιά” που σχηματοποιούνται από τις συνήθειες νόρμες της ύπαρξής μας. Αν δούμε την ανθρώπινη συνθήκη μέσα από ένα πρίσμα φιλοσοφικό, μέσα από τη διδασκαλία του Miguel de Unamuno, η σχέση με τον κόσμο γίνεται αντιληπτή ως “φιλείν”, υπό το πρίσμα της ηθικής της αγάπης (Παπαδόπουλος, 2010). Η συγκρότηση του εαυτού δημιουργείται μέσα από την ετερογνωσία, τον συντονισμό αλλά και τη δεκτικότητα στον Άλλο, στη βάση της διυποκειμενικότητας (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2008), γ) γλώσσα: Μέσω αυτής αποκρυσταλλώνεται το εσωτερικό φορτίο, αποκτά τα γνωρίσματα του Λόγου, της θεώρησης, του στοχασμού, κατά συνέπεια ορίζεται και συγκεκριμενοποιείται το επικοινωνιακό πλαίσιο αναφοράς των προηγούμενων κομβικών εννοιών, δ) πραότητα: Έχοντας ως βάση την παιδαγωγική της αγάπης, όπως την αποτύπωσε ο Pestalozzi, ο εμπυχωτής πραγματοποιεί μια εσωτερική πορεία (Παπαδόπουλος, 2010). Βαδίζει στα χνάρια μιας ασκητικής η οποία χαρακτηρίζεται από την αυταπάρνηση και από την ενσυναισθητική θεώρηση του κόσμου και η οποία του επιτρέπει να ανοίξει στους συμμετέχοντες τον δρόμο της μαθητείας, μιας μαθητείας οντολογικής, γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, ψυχοκινητικής και φυσικά γλωσσικής.

Κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής αλλά και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, η παρουσία και ο λειτουργικός ρόλος των “εν θεάτρω” τεχνικών μπορεί να αποτελέσει μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση. Η σχέση του θεάτρου με την εκπαίδευση και τη γνώση υφίσταται βεβαίως ως δυναμικά εξελισσόμενο δεδομένο και ζητούμενο στο θεωρητικό και στο πραξιακό πεδίο. Ωστόσο, όσο κι αν αποτελεί πλέον κοινό τόπο πως ο ρόλος των θεατρικών πρακτικών στην εκπαίδευση διαμορφώνει μια βιωματική και διαλογική επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική που εγγράφεται στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης (Χασάπης & Βαμβακίδου, 2009), μένει πολύς δρόμος ακόμη να διανυθεί ως προς την επίτευξη της μεθοδολογικής ασφάλειας και τη συστηματική αξιοποίηση των εμπυχωτικών και κριτικών μεθόδων θεατρικής διερεύνησης κατά την εφαρμογή τους σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ. Δαμανάκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Booth, D. (1994). *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying across the Curriculum*. Markham: Pembroke Publishers.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York, Longman.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dodson, S. (2000). Learning languages through Drama. In *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5, 129-141. Ανακτήθηκε στις 22/11/2021, από: <http://www.Eduref.org>.
- Elam, K. (2002). *The Semiotics of Theatre and Drama*. London: Routledge.
- Herman, V. (1998). *Dramatic discourse: Dialogue as Interaction in Plays*. London: Routledge.
- Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2018). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. (μτφρ. Έ. Βάζου, Γ. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου & Α. Τσαγγαλίδης). Αθήνα: Πατάκης.
- Gardner, H. (1985). Towards a theory of dramatic intelligence. In J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (pp. 295-312). New York: University Press of America.
- Hayman, R. (1984). *Bertolt Brecht: The plays*. London: Heinemann.
- McGregor, L., Tate, M., & Robinson, K. (1977). *Learning Through Drama*. London: Heinemann.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Book.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Neill, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Wagner, B.-J. (1979). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αννίνου, Τ. (2006). Οι ιδιαιτερότητες του θεατρικού κειμένου. Στο Δ. Γούτσος, Σ. Κουτσουλέλου, Α. Μπακάκου-Ορφανού & Ε. Παναρέτου (Επιμ.), *Ο κόσμος των κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αντωνοπούλου, Ν., & Μανάβη, Δ. (2001), Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Στο Α. Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αρχάκης, Α. (2019). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (1998). *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα, 12-14 Ιουνίου 1998, Πάτρα.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καμαρούδης, Σ., & Ζαχοπούλου, Ξ. (2014). Απαγγελία-μεγαλόφωνη ανάγνωση. Συμφιλίωση με τη φωνή μας αλλά και των άλλων. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά της Επιστημονικής διημερίδας (31.05-01.06.2014): *Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο*, 177-191. Αλεξανδρούπολη.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2020). *Ο θεατρικός λόγος με τη ματιά του γλωσσολόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαστροθανάσης, Κ., & Γελαδάρη, Α. (2009). Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στα Πρακτικά του 12ου Διεθνούς Συνεδρίου (19-21/06/2009) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (σφ. 165- 172). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Ανακτήθηκε στις 20/11/2021 από το http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html.
- Ντίνας, Κ., & Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ντίνας, Κ., & Χατζηπαναγιωτίδου, Α. (Επιμ.) (2006). *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ντορτ, Μπ. (1975). *Ανάγνωση του Μπρεχτ*. (μτφρ. Α. Φραγκουδάκη). Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Με τη γλώσσα του Θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ., & Μπασούκου, Α. (2012). Αυτός που λέει Ναι. Αυτός που λέει Όχι: Μικρή ιστορία για μια σκηνική ανάπλαση. *Θέματα Παιδείας*, 49-50, 285-293.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Τα διδακτικά έργα του Μπέρτολτ Μπρεχτ στην εποχή μας. Στα Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου του ΚΚΕ (27-28.4.2013): *Για τους σεισμούς που μέλλονται να 'ρθουν* (σσ. 279-292). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Παπακωνσταντίνου, Ν. (1979). *Αγωγή του λόγου*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Στράτη, Π. (2014). “Ποίηση είναι η τέλεια ατέλεια”: Ιχνηλασία του ποιητικού λόγου μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά της Επιστημονικής διημερίδας, *Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο*. (σσ. 359-375). Αλεξανδρούπολη.
- Χασάπης, Α., & Βαμβακίδου, Ι. (2009). Τεχνικές του δράματος και διδασκαλία της γλώσσας: ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση. Στα Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/>.
- Χατζηλουκά–Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 114-130.
- Χατζησαββίδης, Σ., & Χατζησαββίδου, Α. (2021). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ «ΤΗΜΕΝΟΣ»
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ISBN 978-618-5613-08-2



9 786185 613082