



ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΡΙΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Επιμέλεια:
Τσιπλάκου Σταυρούλα



ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

ΟΔΗΓΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ
ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Επιμέλεια: Σταυρούλα Τσιπλάκου

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (με αλφαβητική σειρά)

Έλενα Ιωαννίδου, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Ευτέρπη Ιωαννίδου, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου
Βασιλεία Κουρτη-Καζούλλη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Αντώνης Λενακάκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελένη Σκούρτου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Σταυρούλα Τσιπλάκου, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Ρούλα Τσοκαλίδου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Άννα Χατζηπαναγιωτίδη, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ (με αλφαβητική σειρά)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Άννα Ζαπίτη
Δέσπω Κυπριανού
Χριστίνα Παπασολομώντος
Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Εκδοτική επιμέλεια: Σπύρος Αρμοστής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Γενική επιμέλεια: Σταυρούλα Τσιπλάκου, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Έκδοση: 2018

© ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ

ISBN 978-9963-0-9192-8

Ο Οδηγός δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης 2: *Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης σε ζητήματα διαχείρισης της κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας* του προγράμματος «Μέτρα για βελτίωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο», το οποίο συγχρηματοδοτείται από το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης και την Κυπριακή Δημοκρατία.



Αλληλεγγύη, Πρόοδος, Ευμερσία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ (ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ, ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ, ΤΥΠΟΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ, ΔΙΑΓΛΩΣΣΑ) ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	7
1.1. Εισαγωγή.....	7
1.2. Η γλωσσική ικανότητα	9
1.2.1. Τα συστατικά της γλωσσικής ικανότητας	11
1.2.2. Γλωσσική ικανότητα και γλωσσική κατάκτηση	13
1.3. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.....	15
1.3.1. Στοιχεία της Καθολικής Γραμματικής που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.....	16
1.3.2. Λάθη εκ μεταφοράς και διαγλώσσα.....	17
1.4. Η διγλωσσία από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας	21
2. ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΟΥ ΔΙΔΙΑΛΕΚΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΔΥΝΑΜΕΙ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ	27
2.1. Εισαγωγή.....	27
2.2. Οι προκλήσεις του διδialeκτικού κυπριακού συγκειμένου	28
2.3. Γλωσσική ικανότητα και κριτική μεταγλωσσική ενημερότητα	30
2.4. Διδακτικές Προσεγγίσεις	33
2.4.1. Γνώση του συστήματος (δομής) των γλωσσικών ποικιλιών.....	35
2.4.2. Αντιπαραβολή των δύο ποικιλιών μέσα από κείμενα και θεματικές ενότητες	37
2.5. Συμπεράσματα	41
3. ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	45
3.1. Translanguaging – Διαγλωσσικότητα.....	45
3.2. Διαγλωσσικότητα και εκπαιδευτικές πρακτικές.....	48

3.2.1. Κείμενα ταυτότητας	48
3.2.2. Διαπολιτισμικά πρότζεκτ: Ελληνο-Αραβικό	50
3.2.3. Το πορτρέτο του δίγλωσσου παιδιού	51
3.2.4. Συνταγές ή 'SiDaYes' για τη (δια)γλωσσική δημιουργικότητα	54
3.3. Εκπαιδευτικοί για τη διαγλωσσικότητα	55
3.4. Συμπεράσματα	57
Παράρτημα.....	62
4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ/ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	79
4.1. Εισαγωγικά.....	79
4.2. Η γλωσσική ικανότητα	80
4.2.1. Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες	80
4.3. Τι σημαίνει ακριβώς ο όρος <i>κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση/δεξιότητα</i> ;	81
4.3.1. Τι είναι η γλώσσα;	81
4.3.2. Τι είναι ο πολιτισμός;.....	82
4.3.3. Ποια είναι η σχέση γλώσσας και πολιτισμού;.....	82
4.3.4. Πώς αναπτύσσεται η κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση στη γλωσσική διδασκαλία;	83
4.4. Στερεότυπα και στάσεις	83
4.4.1. Τι είναι η κατανόηση της γλωσσικής παραλλαγής;	84
4.4.2. Λέξεις με πολιτισμικό περιεχόμενο	85
4.4.3. Λέξεις, δηλώσεις και συνυποδηλώσεις.....	86
4.4.3.1. Όψεις της σημασίας της λέξης.....	86
4.4.3.2. Υφολογική παραλλαγή.....	86
4.4.3.3. Λέξεις στο πλαίσιο της γλωσσικής διμορφίας (επίσημη και ανεπίσημη γλώσσα) – Συνωνυμικά ζεύγη.....	87
4.5. Λεκτικός-κοινωνικός περιορισμός	88

4.6.	Ιδιωτισμοί – εκφράσεις – παροιμίες	88
4.7.	Παροιμιακές φράσεις	89
4.8.	Περιφράσεις.....	89
4.8.1.	Ευχές	90
4.8.2.	Πολύσημες λέξεις.....	90
4.8.3.	Επαγγελματικά θηλυκά	90
4.8.4.	Κακέμφατη γλώσσα – χυδαίες λέξεις – παιδική γλώσσα – παρωχημένη γλώσσα.....	91
4.8.5.	Ίδιοι φωνητικοί τύποι με διαφορετική σημασία.....	91
4.9.	Μη λεκτική επικοινωνία.....	91
4.10.	Συμπεράσματα	93
5.	ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ – ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΙΜΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ.....	97
5.1.	Εισαγωγή.....	97
5.2.	Οι «άλλες» γλώσσες και οι λόγοι διδασκαλίας ή μη διδασκαλίας τους....	98
5.3.	Γλωσσική πολιτική και γλώσσες στην Ελλάδα	99
5.4.	Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά»	101
5.4.1.	Λίγα λόγια για τους Ρομά στον ελλαδικό χώρο	102
5.4.2.	Το ζήτημα της διγλωσσίας των Ρομά της Ελλάδας.....	103
5.4.3.	Τα προγράμματα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά	104
5.5.	Καλές πρακτικές	105
5.5.1.	Δημιουργία λεξικού.....	105
5.5.2.	Υποστήριξη μεγαλύτερου παιδιού εκτός σχολείου.....	107
5.5.3.	Η ημέρα Μητρικής Γλώσσας	109
5.6.	Συμπεράσματα	111

6.	Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ)	117
6.1.	Εισαγωγή.....	117
6.2.	Θεωρητικό πλαίσιο	118
6.2.1.	Γλωσσικές δεξιότητες και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα	118
6.2.2.	Πλαίσιο για την ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας	119
6.2.3.	Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις	123
6.3.	Παραδείγματα.....	126
6.3.1.	Αδελφοποιήσεις τάξεων	126
6.3.1.1.	Τα παγκόσμιο δίκτυο μάθησης I*EARN (International Education and Resource Network) https://iearn.org/ «Μάθετε με τον κόσμο, όχι μόνο γι' αυτόν»	127
6.3.1.2.	«Ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά» του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/	128
6.3.1.3.	Άλλα δίκτυα μάθησης.....	131
6.3.2.	Εφαρμογές με χρήση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη: Παραδείγματα από εκπαιδευτικούς.....	132
6.4.	Συμπεράσματα	132
	Παράρτημα.....	137
7.	ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΔΙΑ ΣΤΕΓΗ	157
7.1.	Εισαγωγή.....	157
7.1.1.	Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του θεάτρου.....	157
7.1.2.	Το σχολείο ως τόπος συνάντησης και ανάδειξης της ετερότητας και ως τόπος αισθητικής παιδείας	159
7.2.	Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμική εκπαίδευση	162
7.3.	Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως εργαστήριο κοινωνικού και (δια)πολιτισμικού γραμματισμού	165

7.4.	Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην επιτυχία ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος.....	168
7.5.	Επίλογος	170
8.	ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ	175
8.1.	Εισαγωγή.....	175
8.2.	Μαθητικός πληθυσμός.....	175
8.3.	Προκλήσεις – Παραδοχές	176
8.4.	Καλές πρακτικές	177
8.4.1.	Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας.....	178
8.4.2.	Μαθητοκεντρικές, Ομαδοσυνεργατικές και Βιωματικές δραστηριότητες	180
8.4.3.	Σεβασμός της ατομικότητας και της ιδιαίτερης κουλτούρας κάθε παιδιού – Αξιοποίηση γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών	183
8.4.4.	Ανάπτυξη δράσεων για ενδυνάμωση του ρόλου των γονέων – εμπλοκή και συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο	190
8.4.5.	Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία – Συνεταιριστικές δράσεις.....	192
8.4.6.	Ψυχοκοινωνική υποστήριξη όλων των εμπλεκομένων (μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών)	197
8.4.7.	Κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	197
8.5.	Επίλογος	198

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που γίνονται στις μέρες μας, οι μετακινήσεις πληθυσμών πάνω από σύνορα και συνόρων πάνω από πληθυσμούς και η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες και κοινωνικές ταυτότητες διαμορφώνουν τη σύγχρονη κυπριακή κοινωνία και το κυπριακό σχολείο και συνδέονται με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών αξιών στην πορεία για ένταξη των μεταναστών/τριών και των προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής.

Η ένταξη αυτή απαιτεί αλλαγές σε επίπεδο ατόμου και κοινωνίας, στηρίζεται στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και εμπεριέχει και καταλήγει στην ισότιμη συμμετοχή στην οικονομική ζωή, την εργασία, τη στέγαση, και την εκπαίδευση. Το σχολείο αποτελεί το σημαντικότερο ίσως κοινωνικό δίκτυο συναισθηματικής στήριξης και διευκόλυνσης αυτής της διαδικασίας. Στοιχεία από διεθνείς έρευνες (π.χ. PISA) δείχνουν ότι παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, τα οποία προέρχονται από αντίστοιχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, έχουν διαφορετικές επιδόσεις από χώρα σε χώρα. Έτσι αναδεικνύεται η ευθύνη της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσει την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως διαφορά και όχι ως έλλειμμα και να αξιοποιήσει το κοινωνικό συγκείμενο και τις επιλογές διδακτικής μεθοδολογίας και οργάνωσης της σχολικής ζωής που θα δημιουργούν συνθήκες συμμετοχής και στη μάθηση και θα επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να εντάσσονται με επιτυχία στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα.

Η λειτουργία Διατμηματικής Επιτροπής για την ένταξη μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, η σύνταξη σχετικού Κειμένου Πολιτικής και η δημιουργία και εφαρμογή σχεδίου δράσης με τη συνεργασία όλων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο προωθούνται πέντε άξονες προτεραιότητας για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στην Κύπρο:

- εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
- υποδοχή των νεοαφιχθέντων/θεισών μαθητών/τριών
- εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών

- συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία
- διαπολιτισμική προσέγγιση νέων αναλυτικών προγραμμάτων

Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσεται και η υλοποίηση του έργου «Μέτρα για βελτίωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο» (CY/2017/AMIF/SO2.NO2.3.1), το οποίο συγχρηματοδοτείται από το Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης και την Κυπριακή Δημοκρατία, συντονίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και υλοποιείται την περίοδο Ιανουάριος 2017 – Ιούνιος 2018. Σκοπός του έργου είναι η ενδυνάμωση μέσω της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης και η στήριξη της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο ώστε να δημιουργείται ένα ολιστικό πλαίσιο που διασφαλίζει την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη όλων των παιδιών.

Το πρόγραμμα “Μέτρα για τη βελτίωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο” περιλαμβάνει τέσσερις επιμέρους δράσεις και μια σειρά από παραδοτέα, τα οποία αναμένεται να μπορούν να αξιοποιηθούν και μετά το πέρας του συγκεκριμένου έργου.

Η **Δράση 1** αφορά στη συστηματική έρευνα και αξιολόγηση των υφιστάμενων θεσμών, μέτρων και πρακτικών που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης όσον αφορά την πολιτική για την ένταξη παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και ειδικότερα μαθητών/τριών από τρίτες χώρες στο σχολείο. Σκοπός της Δράσης είναι η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης τόσο σε θεσμικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικών μονάδων αλλά και η αξιολόγηση των παραδοτέων του έργου.

Η **Δράση 2** αφορά στη συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης σε ζητήματα διαχείρισης της κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών ομάδων (στελεχών) των σχολείων στην αξιοποίηση του τρίπτυχου *κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο, μεθοδολογία της διδασκαλίας, ταυτότητα και ετερότητα* μέσω επιμορφωτικών δράσεων προσεγγίζει την ετερότητα των παιδιών ως ευκαιρία και ως σημείο εκκίνησης της όποιας παιδαγωγικής πράξης. Η διερεύνηση μεθοδολογικών ζητημάτων που ενισχύουν τις ικανότητες των παιδιών και η υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών και υλικών που λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση.

Η **Δράση 3** αφορά στη στήριξη του θεσμού των διαμεσολαβητών-υποστηρικτών στο σχολείο με στόχο την ομαλή κοινωνική ένταξη, την ψυχολογική στήριξη και τη

δημιουργία διαύλων επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας. Η συνεργασία-απασχόληση γονέων μεταναστών/τριών, οι οποίοι/ες μπορούν να εργαστούν ως διαμεσολαβητές/τριες-υποστηρικτές/τριες με συγκεκριμένο ωράριο αφορά καθήκοντα όπως η μετάφραση διαφόρων εντύπων, οδηγιών και εγκυκλίων, η επικοινωνία σχολικής μονάδας – γονέα, η γενικότερη στήριξη των μαθητών/τριών, η ενημέρωση και πληροφόρηση για θέματα που αφορούν ατομικά τον/τη μαθητή/τρια αλλά και για γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα ή γεγονότα της σχολικής ζωής. Απώτερος στόχος είναι η δημιουργία κοινωνικών δεσμών με το σχολείο, ώστε αυτοί οι δεσμοί να επηρεάζουν θετικά την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών και των γονέων τους.

Η **Δράση 4** αφορά στην επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, ενίσχυσης της ελληνομάθειας και πολυγλωσσίας και γενικότερα στη διαχείριση του ζητήματος της γλώσσας στη φάση της υποδοχής-προπαρασκευής, στη μεταβατική φάση και στην τελική φάση της πλήρους ένταξης των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα παραδοτέα του έργου, που αναμένεται να αξιοποιηθούν από όλα τα σχολεία της Κύπρου και μετά το πέρας του έργου, είναι:

- Θεωρητική και πρακτική γνώση μέσα από επιμορφωτικές συναντήσεις και συνέδρια-ημερίδες
- Εκπαιδευτικά βίντεο που αποτυπώνουν τις δράσεις του έργου και θα μπορούν να αξιοποιηθούν για επιμόρφωση και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και σχολείων
- Ιστοσελίδα για το έργο στη σελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία θα φιλοξενεί όλο το υλικό και δράσεις που θα παραχθούν μέσα από το έργο
- Πλατφόρμα για εξ αποστάσεως επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για διαχείριση της κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
- Οδηγός διαμεσολαβητών/τριών-υποστηρικτών/τριών

Ο Οδηγός για τη διαχείριση της κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας εντάσσεται στη Δράση 2 και αποτελείται από οκτώ κείμενα που στοχεύουν στην κατανόηση όρων που σχετίζονται με την ένταξη και την εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στα σχολεία. Τα περισσότερα κείμενα αναπτύσσονται με πυρήνα τη γλωσσική ετερότητα, εφόσον το ζήτημα της γλώσσας είναι κυρίαρχο στη συζήτηση

των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη. Τα δεδομένα διεθνών ερευνών, εκθέσεων και δικτύων (π.χ. PISA, SIRIUS network, NESSE) εστιάζουν στη σημασία της γλώσσας του σχολείου και της χώρας υποδοχής για την ένταξη αλλά και στην ανάγκη θεώρησης της σε ένα ολιστικό πλαίσιο διαχείρισης πολλαπλών ταυτοτήτων και ετεροτήτων.

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο, η Σταυρούλα Τσιπλάκου επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου θεωρητικών εννοιών που σχετίζονται με τη γλώσσα, τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία, καταλήγοντας σε προβληματισμούς και εισηγήσεις για το πώς αυτό το κοινό εννοιολογικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να διαμορφώσει εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Το εισαγωγικό κείμενο συμπληρώνει το κείμενο της Έλενας Ιωαννίδου και της Σταυρούλας Τσιπλάκου, το οποίο πραγματεύεται τις έννοιες της πολυγλωσσίας και της γλωσσικής ποικιλότητας στο πλαίσιο του ζητήματος του διδασκαλισμού με στόχο τη διαχείριση της διαλέκτου στο κυπριακό συγκείμενο και τη λειτουργική χρήση της γλώσσας.

Η Ρούλα Τσοκαλίδου επεξηγεί διεξοδικά την έννοια της διαγλωσσικότητας, του συνόλου γλωσσικών πρακτικών και στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες προκειμένου να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους και δίνει κλειδιά στους/στις εκπαιδευτικούς για να καλλιεργήσουν τέτοιες δεξιότητες στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, μέσα από ερωτήματα, προβληματισμούς και συγκεκριμένα παραδείγματα δραστηριοτήτων.

Η Άννα Χατζηπαναγιωτίδη συγκεντρώνει βασικές έννοιες που αναδύονται μέσα από την οριοθέτηση της γλωσσικής ικανότητας και των τρόπων κατάκτησής της μέσα από το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες*, δίνοντας παραδείγματα από το ελλαδικό και κυπριακό συγκείμενο.

Η Ελένη Σκούρτου αξιοποιεί εμπειρίες από την εκπαίδευση παιδιών Ρομά για να συζητήσει τη γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να παρουσιάσει χρήσιμα εργαλεία όπως η δημιουργία λεξικών και η υποστήριξη-υποδοχή νεοαφιχθέντων/θεισών μαθητών/τριών από μεγαλύτερα παιδιά.

Η Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη παρουσιάζει τη διαδικασία της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας σε μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία και τη σημασία της χρήσης των ΤΠΕ σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που λαμβάνει υπόψη ανάγκες, τις ταυτότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Μέσα από

συγκεκριμένα παραδείγματα δίνονται στοιχεία για τη δυνατότητα δημιουργίας καινοτόμων εφαρμογών.

Ο Αντώνης Λενακάκης επιχειρεί να αναδείξει το διαπολιτισμικό χαρακτήρα του θεάτρου και να δώσει παραδείγματα δραστηριοτήτων επικοινωνίας, γνωριμίας, υπόδυσης ρόλων, που δημιουργούν συνθήκες συμμετοχής και μάθησης στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Οι δραστηριότητες αυτές αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα χωρίς να στιγματίζουν μέσα από την παραγωγή εικόνων και ιστοριών.

Η Ευτέρπη Ιωαννίδου, τέλος, μεταφέρει τις προσωπικές της εμπειρίες από την υπηρεσία της σε ένα σχολείο με μεγάλο ποσοστό παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, ώστε να λειτουργήσουν ως καλές πρακτικές που διαμορφώθηκαν μέσα από την αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης.

Στόχος είναι ο Οδηγός να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για όλα τα σχολεία της Κύπρου στη διαχείριση της κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας.

1. ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ (ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ, ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ, ΤΥΠΟΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ, ΔΙΑΓΛΩΣΣΑ) ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Σταυρούλα Τσιπλάκου
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

1.1. Εισαγωγή

Στόχος του εισαγωγικού αυτού κεφαλαίου είναι η κατανόηση μέσα από πρακτικά παραδείγματα κάποιων βασικών θεωρητικών εννοιών που σχετίζονται με τη γλώσσα και με τη διγλωσσία ή και την πολυγλωσσία. Θα ασχοληθούμε με τη γλωσσική ικανότητα και τις διάφορες πτυχές της και στη βάση αυτή θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας. Επίσης θα προσπαθήσουμε να δείξουμε πώς η γνώση αυτή μπορεί να μετασχηματιστεί σε εκπαιδευτικές εφαρμογές.

Ας εξετάσουμε το παρακάτω σύντομο κείμενο του David Crystal:

“Let me begin with the world. Multilingualism is the default human condition. When we look around the world, that is what we find. Estimates can never be precise, in the language field, but the best opinions suggest that three-quarters of the world’s population use at least two languages in their everyday lives, and perhaps half use at least three. Only a few nations - chiefly those with a recent colonial past - have developed an egotistical monolingualism. These are the countries where the case for a multilingual educational philosophy needs to be made.”

«Ας αρχίσουμε από τον κόσμο. Η πολυγλωσσία είναι η φυσική και αναμενόμενη ανθρώπινη συνθήκη. Τη συναντάμε σε όλη την υφήλιο. Στο πεδίο της γλώσσας οι εκτιμήσεις μας δεν είναι πάντα απόλυτα ακριβείς, αλλά σύμφωνα με τις πιο τεκμηριωμένες απόψεις, τα τρία τέταρτα του παγκόσμιου πληθυσμού χρησιμοποιούν τουλάχιστον δύο γλώσσες στην καθημερινότητά τους και ο μισός πληθυσμός χρησιμοποιεί τουλάχιστον τρεις. Μόνο λίγα έθνη —κυρίως αυτά που έχουν πρόσφατο αποικιοκρατικό παρελθόν— έχουν αναπτύξει μια εγωκεντρική μονογλωσσία. Αυτές είναι οι χώρες στις οποίες πρέπει να προαχθεί μια πολυγλωσσική εκπαιδευτική φιλοσοφία.»

(Crystal, 2011)

Το παραπάνω απόσπασμα παρουσιάζει εύγλωττα μια βασική αντίφαση της σύγχρονης παγκόσμιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας: μια κατά βάση πολύγλωσση ανθρωπότητα επιλέγει εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία κυριαρχεί η μονόγλωσσία. Η αντίφαση αυτή πηγάζει από κυρίαρχες απόψεις των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη διγλωσσία και κυρίαρχες απόψεις για τη γλωσσική ικανότητα, οι οποίες ενδεχομένως δεν συνάδουν με τα ευρήματα της θεωρητικής και της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας, και από ελλιπή κατανόηση του τι σημαίνει γλωσσική ανάπτυξη σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες.

Όπως είναι αναμενόμενο, υπάρχουν πολλαπλοί ορισμοί της *διγλωσσίας* (bilingualism), εφόσον η γλώσσα είναι και γνωστικό αλλά και κοινωνικό φαινόμενο. Οι αυστηρά *γλωσσολογικοί ορισμοί* ορίζουν μια ομιλήτρια ή έναν ομιλητή ως δίγλωσση/ο όταν είναι φυσική ομιλήτρια ή φυσικός ομιλητής δύο (ή περισσότερων) γλωσσών, όταν έχει κατακτήσει τις εν λόγω γλώσσες με φυσικό τρόπο, ή, λιγότερο αυστηρά, όταν έχει *επάρκεια* (competence) στις γλώσσες αυτές, ανεξάρτητα από τον τρόπο κατάκτησης. Η επάρκεια ορίζεται με διάφορους τρόπους, ανάλογα με την προσέγγιση, και κυμαίνεται από την αυστηρά γλωσσική (φωνητική/φωνολογική, μορφολογική, συντακτική και σημασιολογική) επάρκεια ως την επικοινωνιακή επάρκεια, που, ανάλογα με την προσέγγιση, μπορεί να περιλαμβάνει και τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης και το *δίγλωσσο εγγραμματισμό* (bilingual literacy). Εξυπακούεται ότι με βάση τις προσεγγίσεις που θέτουν ως κριτήριο την επάρκεια σε όλους αυτούς τους τομείς, είναι σπάνιο είδος η «τέλεια» δίγλωσση ομιλήτρια / ο «τέλειος» δίγλωσσος ομιλητής (όπως ακριβώς είναι σπάνιο είδος και η «τέλεια» μονόγλωσση ομιλήτρια / ο «τέλειος» μονόγλωσσος ομιλητής). Στον αντίποδα των ορισμών αυτών βρίσκονται *ψυχολογολογικοί και κοινωνιογλωσσολογικοί* ορισμοί που ορίζουν ως δίγλωσσο το άτομο εκείνο που μπορεί να πραγματώσει διάφορες επικοινωνιακές *λειτουργίες* (functions) σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες, χωρίς να προϋποτίθεται η φυσική κατάκτηση και η γλωσσική (γραμματική, λεξιλογική κ.λπ.) αρτιότητα στη γλωσσική του παραγωγή.

Οι *ορισμοί με παιδαγωγικό προσανατολισμό*, τέλος, εστιάζουν στις συνέπειες της διγλωσσίας και της ενίσχυσης ή της κατάπνιξης της για την ευρύτερη γλωσσική ανάπτυξη: έτσι γίνεται λόγος για *προσθετική διγλωσσία* (additive bilingualism) και *αφαιρετική διγλωσσία* (subtractive bilingualism): ανάλογα με τις επιταγές και τον προσανατολισμό του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, στην πρώτη περίπτωση η δεύτερη γλώσσα καλλιεργείται παράλληλα και σε συνδυασμό με την πρώτη, η εκμάθηση της μίας γλώσσας ενισχύει την εκμάθηση της άλλης και τα τελικά

αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα θετικά, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, συνήθως η πρώτη γλώσσα καταπνίγεται ή δεν αναπτύσσεται παράλληλα με τη δεύτερη, με συχνό αποτέλεσμα αυτό που η βιβλιογραφία ονομάζει *διπλή ημιγλωσσία* (double semilingualism· βλ. Baker, 2001 και Cummins, 2003).

Το κεφάλαιο επομένως επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποια είναι η σχέση της διγλωσσίας με τη γλωσσική ικανότητα;
- Τι είναι η γλωσσική ικανότητα;
- Τι σημαίνει γλωσσική ανάπτυξη σε δύο γλώσσες;
- Πώς μπορούν τα παραπάνω να μετασχηματιστούν σε εκπαιδευτική πράξη;

1.2. Η γλωσσική ικανότητα

Αφορμή για αναστοχασμό:

Μελετήτριες και μελετητές της διγλωσσίας όπως η Shana Poplack και ο Jeff MacSwann υποστηρίζουν ότι η γλωσσική παραγωγή των δίγλωσσων ατόμων, αν και επιφανειακά φαίνεται ασυνάρτητη ή αντιγραμματική, στην πραγματικότητα υπακούει σε γλωσσικούς κανόνες, όπως φαίνεται από τα παρακάτω παραδείγματα:

- (1) *The students **habían visto la película italiana**.*
[Οι φοιτητές (αγγλικά) **είχαν δει την ιταλική ταινία** (ισπανικά)].
- (2) *Θα κάνω **invite** τώρα τους φίλους μου.*
- (3) *Εν είδα το.*
- (4) *Τούτος κάμει πολλές **εξυπνάρες**.*

Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά τα παραπάνω παραδείγματα, θα δούμε ότι στην πραγματικότητα ακολουθούν κάποιους γραμματικούς κανόνες. Στα πρώτα δύο παραδείγματα έχουμε *γλωσσική εναλλαγή* (language alternation), μετάβαση από τη μία γλώσσα στην άλλη. Η γλωσσική εναλλαγή μπορεί να έχει τη μορφή της *εναλλαγής κωδίκων* (code-switching) ή της *μείξης κωδίκων* (code-mixing). Εναλλαγή κωδίκων (code-switching) είναι η χρήση μίας γλώσσας ανά πρόταση (*διαπροτασιακή*, inter-sentential), για παράδειγμα: *I went to Cyprus, ήταν πολλά ωραία*, ή το κλασικό παράδειγμα της Shana Poplack (1980) *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y **termino en español*** [Καμιά φορά αρχίζω την πρόταση στα ισπανικά (αγγλικά) **και την τελειώνω στα ισπανικά** (ισπανικά)].

Στα παραδείγματα (1) και (2) έχουμε *μείξη κωδίκων*, δηλαδή μετάβαση από τη μία γλώσσα στην άλλη μέσα στην ίδια πρόταση (*ενδοπροτασιακή*, intrasentential). Η μείξη αυτή όμως δεν είναι αυθαίρετη, αλλά *ακολουθεί τους συντακτικούς κανόνες και των δύο γλωσσών*. Στο πρώτο παράδειγμα, το υποκείμενο (η Ονομαστική Φράση *the students*) είναι στα αγγλικά ενώ το κατηγορήμα (η Ρηματική Φράση *habían visto la película italiana*) είναι στα ισπανικά. Το πέρασμα, δηλαδή, από τη μία γλώσσα στην άλλη δεν γίνεται καθόλου τυχαία αλλά αντίθετα σέβεται τη διάκριση μεταξύ των δύο βασικών συντακτικών φράσεων (Ονομαστική Φράση και Ρηματική Φράση) που απαρτίζουν την πρόταση. Τέτοιου είδους δομές, που είναι ιδιαίτερα συχνές στο λόγο των δίγλωσσων ατόμων, φανερώνουν ότι η δίγλωσση γλωσσική παραγωγή είναι δομημένη και ακολουθεί τους βασικούς κανόνες της σύνταξης.

Αντίστοιχο είναι και το δεύτερο παράδειγμα. Εδώ μέσα στη Ρηματική Φράση αντί για το μονολεκτικό ρήμα *θα καλέσω* έχουμε περίφραση με το *κάνω + invite*. Παρατηρούμε ωστόσο ότι η δίγλωσση δομή *κάνω + invite* συμπεριφέρεται ακριβώς όπως το ρήμα *καλώ*, καθώς ακολουθείται από αντικείμενο σε αιτιατική. Αντίστοιχες δίγλωσσες δομές με είναι πλέον πολύ συχνές και στον λόγο των μονόγλωσσων και προφανώς ακολουθούν μια γενική τάση που υπάρχει σε όλες τις γλώσσες να χρησιμοποιείται μια περιφραστική δομή με ρήματα όπως το *κάνω* παράλληλα και ισοδύναμα με τη μονολεκτική δομή (π.χ. *δουλεύω – κάνω δουλειά*). Και πάλι δηλαδή, η μείξη κωδίκων που παρατηρείται στον λόγο των δίγλωσσων ακολουθεί ένα γενικό γραμματικό κανόνα, τον οποίο ακολουθεί και ο λόγος των μονόγλωσσων.

Στο τρίτο παράδειγμα, η ομιλήτρια έχει *υπεργενικεύσει* έναν συντακτικό κανόνα της δεύτερης γλώσσας της (Γ2), που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η κυπριακή ποικιλία της ελληνικής. Όπως είναι γνωστό, στην κυπριακή ο αδύνατος τύπος της προσωπικής αντωνυμίας (ή, αλλιώς, η κλιτική αντωνυμία) γενικά εμφανίζεται στη δεύτερη θέση στην πρόταση (Tsiplakou, 2006):

- *Είδες το.*
- *Εν το είδες.*
- *Εννα το δεις.*
- *Εθθα το δεις.*
- *Πότε το είδες;*

Η δομή

- * *Εν είδα το.*

χαρακτηρίζεται ως *αντιγραμματική*. *Αντιγραμματικές* (ungrammatical) είναι οι δομές που παραβιάζουν τους γραμματικούς κανόνες μιας γλώσσας ή ποικιλίας. Σημειώνονται με αστερίσκο (*). Οι ομιλήτριες και ομιλητές που παράγουν *συστηματικά* την αντιγραμματική αυτή δομή στην πραγματικότητα εφαρμόζουν τον κανόνα *Ρήμα + κλιτική αντωνυμία*, τον οποίο έχουν κατασκευάσει υπεργενικεύοντας δομές όπως το *είδες το* σε όλα τα συντακτικά περιβάλλοντα, δηλαδή ακόμα κι αν προηγείται του ρήματος κάποια άλλη λέξη, π.χ. αρνητική, ερωτηματική κ.λπ.). Ο κανόνας αυτός είναι βέβαια λανθασμένος για τη Γ2 αλλά η κατασκευή του προϋποθέτει σημαντική γλωσσική ικανότητα: οι ομιλήτριες και οι ομιλητές «γνωρίζουν» άτυπα και αναγνωρίζουν το ρήμα και την κλιτική αντωνυμία και επίσης ότι η αντωνυμία είναι αδύνατος τύπος, δεν τονίζεται κατά την εκφορά της στον προφορικό λόγο, πρέπει να τοποθετείται δίπλα στο ρήμα χωρίς να παρεμβάλλεται μεταξύ τους κάποιο άλλο στοιχείο, κ.λπ. Όλα αυτά βέβαια δεν τα έχουν διδαχθεί. Η δημιουργία του γραμματικού κανόνα, όπως και στα παραπάνω παραδείγματα, οφείλεται στη γλωσσική τους ικανότητα.

Το ίδιο συμβαίνει και στο τελευταίο παράδειγμα: ο ομιλητής παράγει τον τύπο **εξυπνάρες* στη Γ2, αντί του αναμενόμενου *εξυπνάδες*, προφανώς κατ' αναλογία με τα *χαζομάρες, παλαβομάρες, πελλάρες*. Η πρώτη εντύπωση είναι ότι ο τύπος **εξυπνάρες* είναι προϊόν σύγχυσης. Αν τον εξετάσουμε όμως προσεκτικότερα, παρατηρούμε ότι προκειμένου να παραγάγει τον τύπο αυτό, ο ομιλητής και πάλι φαίνεται να έχει επιστρατεύσει μια άτυπη «γνώση» που του επιτρέπει να διαχωρίζει το θέμα *εξυπν-* από την κατάληξη *-άρες* (που αποτελείται βέβαια από το παραγωγικό μόρφημα *-άρ-* και το κλιτικό μόρφημα *-ες*, που δείχνει τον αριθμό, το γένος και την πτώση του ουσιαστικού· ότι παράγει ορθά την κλίση φαίνεται από τη συμφωνία γένους και αριθμού μεταξύ επιθέτου και ουσιαστικού στην Ονοματική Φράση *πολλ-ές εξυπνάρ-ες*). Επομένως η γλωσσική δημιουργικότητα μπορεί να οδήγησε σε αντιγραμματικό αποτέλεσμα, αλλά ταυτόχρονα δείχνει ότι ο ομιλητής άτυπα εφαρμόζει μορφολογικούς κανόνες παραγωγής και κλίσης στη Γ2, τους οποίους βέβαια δεν έχει διδαχθεί. Το παράδειγμα αυτό και πάλι μας δείχνει πόσο θαυμαστό πράγμα είναι η γλωσσική ικανότητα και πόσο παράλληλες πορείες ακολουθεί η κατάκτηση της γλώσσας σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα άτομα.

1.2.1. Τα συστατικά της γλωσσικής ικανότητας

Όπως είναι γνωστό, η *γλωσσική ικανότητα* (linguistic competence) περιλαμβάνει:

- τη *φωνητική* (phonetic) και *φωνολογική* (phonological) ικανότητα: την ικανότητα αναγνώρισης και παραγωγής όλων των φθόγγων της γλώσσας, των επιτρεπτών συμπλεγμάτων, της συλλαβής, του τόνου, του επιτονισμού (Χαραλαμπόπουλος, 2008) αλλά και την επίγνωση του ποιοι φθόγγοι διαφοροποιούν τη σημασία της λέξης (Μαλικούτη-Drachman, 2008)·
- τη *μορφολογική* (morphological) ικανότητα: την ικανότητα αναγνώρισης και παραγωγής όλων των μορφημάτων της γλώσσας, την ικανότητα κλίσης, παραγωγής και σύνθεσης (Γιαννουλοπούλου, 2008)·
- τη *συντακτική* ικανότητα: την ικανότητα αναγνώρισης και παραγωγής συντακτικών φράσεων και προτάσεων, όπως επίσης και την ικανότητα ερμηνείας στοιχείων όπως οι αντωνυμίες, οι ποσοδεικτικές εκφράσεις (*όλοι, κάθε* κ.λπ.) μέσα σε συγκεκριμένες συντακτικές δομές· την ικανότητα ερμηνείας της σχέσης ενεργητικής και παθητικής σύνταξης, κατάφασης και ερώτησης· την ικανότητα αναγνώρισης της πληροφορίας που μας δίνει η συντακτική θέση των διάφορων λέξεων και φράσεων (γνωστή ή νέα πληροφορία, εμφατική πληροφορία), κ.λπ. (Καρανάσιος, 2008)·
- τη *σημασιολογική* (semantic) ικανότητα: την ικανότητα αναγνώρισης του νοήματος των λέξεων, δηλαδή την ικανότητα αντιστοίχισής τους με τις οντότητες και καταστάσεις της πραγματικότητας ή με τις έννοιες στις οποίες αναφέρονται οι λέξεις· την ικανότητα σύνθεσης του νοήματος επιμέρους λέξεων και φράσεων ώστε να αναγνωριστεί και να παραχθεί το νόημα των διάφορων προτάσεων· την αναγνώριση νοηματικών ομοιοτήτων και διαφορών (ομωνυμία, συνωνυμία, αντωνυμία, υπωνυμία κ.λπ.: Βελούδης & Κατσιώχης, 2008)·
- την *πραγματολογική* (pragmatic) ικανότητα: την ικανότητα επεξεργασίας της γλώσσας μέσα στα περιβάλλοντα στα οποία παράγεται (*συγκείμενα, contexts*)· την ικανότητα εντοπισμού υπονοούμενων νοημάτων· την ικανότητα εκτέλεσης γλωσσικών πράξεων (περιγραφή, αίτημα, παράκληση, προσαγή, κ.λπ.: Παυλίδου, 2008).

Άλλες δεξιότητες που είναι κεντρικής σημασίας για την εκπαίδευση και την κοινωνική ενδυνάμωση, όπως η χρήση της γλώσσας με επικοινωνιακά κατάλληλο τρόπο, η παραγωγή ποικίλων κειμένων και η γνώση των κειμενικών ειδών, η ενημερότητα σχετικά με τη γλωσσική ποικιλότητα (διάλεκτοι, επίπεδα ύφους) *εμπíπτουν τόσο στη γλωσσική ικανότητα όσο και στις ευρύτερες γνωσιακές, κοινωνικές και πολιτισμικές μας δεξιότητες.*

1.2.2. Γλωσσική ικανότητα και γλωσσική κατάκτηση

Στην ενότητα αυτή θα εστιάσουμε στις διαδικασίες κατάκτησης της γλώσσας, όπως περιγράφονται και ερμηνεύονται θεωρητικά από τη σύγχρονη γλωσσολογία και ιδιαίτερα από τη *γενετική γραμματική* (generative grammar· βλ. ενδεικτικά Chomsky, 1981, 1995· Hawkins, 2001· White, 2003). Η βασική συνεισφορά της γενετικής γραμματικής στην κατανόηση της γλώσσας και κατ' επέκταση του νου συνίσταται στην ιδέα ότι η γλώσσα *δε μαθαίνεται* ύστερα από συστηματική και μακροχρόνια έκθεση σε γλωσσικά δεδομένα ή ύστερα από επαναλήψεις, διορθώσεις, ασκήσεις κ.λπ. Για τη γενετική γραμματική, δηλαδή, η γλώσσα δεν είναι επίκτητη συμπεριφορά, σε αντίθεση με όσα πρέσβευε κάποτε ο συμπεριφορισμός.

Η θέση αυτή τεκμηριώνεται θεωρητικά με βάση το επιχείρημα της *πενίας του ερεθίσματος* (poverty of the stimulus), που μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: τα γλωσσικά ερεθίσματα στα οποία εκτίθενται τα παιδιά είναι εν πολλοίς ατελή· η γλώσσα, τόσο η προφορική όσο και η γραπτή, δεν απαρτίζεται από συντακτικά και σημασιολογικά πλήρεις προτάσεις, αλλά από *εκφωνήματα* (utterances), που αναγκαστικά, για λόγους που έχουν να κάνουν με την ταχύτητα της παραγωγής και της επεξεργασίας του λόγου, αλλά κυρίως για λόγους οικονομίας, είναι συντακτικά και σημασιολογικά *ελλιπή*, και η σημασία τους ολοκληρώνεται ή εμπλουτίζεται από τις αποδέκτριες και τους αποδέκτες με βάση προϋπάρχουσες γλωσσικές πληροφορίες (ας τις ονομάσουμε *γλωσσικό συγκείμενο*) και εξωγλωσσική γνώση (ας την ονομάσουμε *εξωγλωσσικό συγκείμενο*). Επίσης, ιδιαίτερα ο προφορικός λόγος, όπως και πολλά είδη γραπτού λόγου, χαρακτηρίζονται από νοηματικές ασυνέχειες, διακοπές, φαινομενικά άσκοπες επαναλήψεις, που φυσικά μπορεί να εξυπηρετούν συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς, όπως επίσης και *λάθη πραγμάτωσης ή επιτέλεσης* (performance errors), π.χ. *lapsus linguae* κ.λπ. Ωστόσο τα παιδιά με κάποιο μυστηριώδη τρόπο καταφέρνουν πολύ νωρίς (συνήθως πριν το έκτο έτος της ηλικίας) να διαχωρίσουν τις συστηματικές δομικές πλευρές της γλώσσας από τις επιτελεστικές «παρεμβολές» αυτού του τύπου.

Η γενετική γραμματική υποστηρίζει, επομένως, ότι τα *εισερχόμενα γλωσσικά δεδομένα* (linguistic input) αναγνωρίζονται, κατατέμνονται και ταξινομούνται όχι με βάση την εμπειρία και τη συνήθεια αλλά με τη βοήθεια της εγγενούς στο ανθρώπινο γλωσσικής ικανότητας. Η γλωσσική ικανότητα μας επιτρέπει να αναλύουμε, να κατανοούμε, να συνθέτουμε σωστά και να παράγουμε γλώσσα· ενεργοποιείται κατά τη διάρκεια της *κρίσιμης περιόδου* (critical period), της περιόδου βιολογικής ετοιμότητας για την κατάκτηση της γλώσσας, και είναι υπεύθυνη για το γεγονός ότι η γλώσσα αναπτύσσεται ταχύτατα και με μεγάλη ακρίβεια· η βιβλιογραφία μας δείχνει

ότι τα «λάθη» της παιδικής γλώσσας στην πραγματικότητα είναι συστηματικές αποκλίσεις από τη γλώσσα των ενηλίκων και είναι ζήτημα αναπτυξιακό, καθώς διαφορετικού τύπου «λάθη» εμφανίζονται σε διαφορετικές φάσεις της γλωσσικής ανάπτυξης, και μάλιστα ανεξάρτητα από το ποια είναι η πρώτη γλώσσα που κατακτά το παιδί. Για να το θέσουμε διαφορετικά, το παιδί στη διάρκεια της περιόδου της γλωσσικής κατάκτησης ενδεχομένως οικοδομεί διαδοχικές γραμματικές, που προσεγγίζουν, όσο μεγαλώνει, τη γραμματική των ενηλίκων. Το ζήτημα είναι ιδιαίτερα περίπλοκο, καθώς τίθεται το θέμα αν και κατά πόσο το παιδί έχει *πλήρη πρόσβαση* στις γραμματικές κατηγορίες και σχέσεις που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα της ενηλικίας ή αν και κατά πόσο αυτές ανακαλύπτονται σταδιακά, και, αν ισχύει το τελευταίο, τι είναι αυτό που οδηγεί στο πέρασμα από τη μια «γραμματική» στην άλλη (βλ. ενδεικτικά Guasti, 2004· Pinker, 1994).

Σε κάθε περίπτωση, η γενετική γραμματική προτείνει ότι το ανθρώπινο ον είναι βιολογικά προικισμένο με τη γλωσσική ικανότητα, η οποία όμως δεν είναι μια ακόμα έκφανση της γενικής μας γνωστικής ικανότητας, αλλά μια ικανότητα ιδιαίτερα *εξειδικευμένη* και συγκεκριμένη. Η γενετική γραμματική (Chomsky, 1981) γενικά προτείνει ότι το ανθρώπινο ον είναι γενετικά προικισμένο με βασικές, *οικουμενικές* ή *καθολικές* (universal) αρχές (principles) δόμησης των προτάσεων (π.χ. τη διάκριση υποκειμένου και κατηγορήματος), αλλά και με την ικανότητα αναγνώρισης των *παραμετρικών* (parametric) διαφορών μεταξύ των διαφόρων γλωσσών στις οποίες είναι πιθανόν να εκτεθεί (π.χ. την ικανότητα διάκρισης μεταξύ γλωσσών όπως η αγγλική, όπου το υποκείμενο πρέπει να εκφράζεται λεκτικά, και η ελληνική, η ισπανική ή η τουρκική, όπου το υποκείμενο μπορεί να μην είναι λεκτικά εκπεφρασμένο). Η γενετική γραμματική υποστηρίζει επομένως ότι κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου το ανθρώπινο ον είναι γενετικά προδιατεθειμένο να κατακτήσει περισσότερες από μια γλώσσες ως πρώτες (ή «μητρικές») με την έννοια ότι η κατάκτηση της φωνητικής, της φωνολογίας και της σύνταξης θα είναι ταχεία και πλήρης, ακριβώς επειδή υπάρχει η βιολογική ετοιμότητα κατάκτησης τόσο της «γλώσσας» όσο και των «γλωσσών», δηλαδή τόσο των οικουμενικών δομικών στοιχείων της γλώσσας όσο και των συστηματικών δομικών διαφορών των γλωσσών. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι η γενετική γραμματική δεν κάνει απολύτως κανέναν ισχυρισμό σχετικά με την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιάτητας, την ικανότητα διαφοροποίησης του λόγου ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας κ.λπ., εφόσον περιορίζεται στις κατά κάποιον τρόπο πεπερασμένες και μετρήσιμες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας, αυτές που κατακτώνται περίπου αυτόματα, δηλαδή τη

φωνητική/φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη. Στη Δραστηριότητα 1 που ακολουθεί εξετάζουμε κάποια χαρακτηριστικά της παιδικής γλώσσας.

Δραστηριότητα 1: Χαρακτηριστικά της παιδικής γλώσσας.

Εξετάστε τα παρακάτω δεδομένα από την παιδική γλώσσα.

- Μπορείτε να διακρίνετε ποιες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας είναι ανεπτυγμένες και ποιες βρίσκονται ακόμα σε στάδιο ανάπτυξης;
- Μπορείτε να εξηγήσετε τα παρακάτω παιδικά «λάθη»; Βλέπετε κάποια συστηματικότητα σε αυτά;
- Τα δεδομένα αυτά οφείλονται στην ύπαρξη αντίστοιχων εξωτερικών ερεθισμάτων;
- Μπορείτε να διακρίνετε αν τα λάθη αυτά τα έχουν κάνει παιδιά που η πρώτη τους γλώσσα είναι άλλη;

1.	παιδικός τύπος	ενήλικος τύπος	
	[ɔmáka]	[domáta]	<ντομάτα>
	[ɔuára]	[dulára]	<ντουλάπα>
	[kóa]	[tóra]	<τώρα>

2. *Όταν μεγαλώσω, θα γίνω κηπουρός και θα κηπουρεύω.*

Ξέρω τρεις εκατομμύριες λέξεις.

Χτες είχε φύγουν τα παιδιά.

Γιατί το αυτοκίνητο έχει παρκαρηθεί εδώ;

Ήρθαν πολλές πελάτριες στο μαγαζί.

3. *Ξέρεις τι ασειάκι ο Θανάσης χτες έκανε;*

Δε μου άρεσε η σούπα και πήρα και πέταξα.

4. *Ενήλικας: Σταμάτα, παιδί μου, μου πήρες τ' αυτιά.*

Παιδί: Πού τα πήγα;

Ενήλικας: Μπορείς να μου πιάσεις το στυλό;

Παιδί: Μπορώ.

1.3. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Τι συμβαίνει όμως με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, ιδιαίτερα μετά την κρίσιμη περίοδο; Μπορούμε να μιλάμε για *κατάκτηση* (acquisition), ή είναι ίσως ορθότερο να μιλάμε για *εκμάθηση* (learning) ύστερα από έκθεση σε δεδομένα, συστηματική διδασχή, επαναλήψεις, διορθώσεις, ασκήσεις κ.λπ.;

Η εμπειρία μας δείχνει ότι υπάρχουν τεράστιες διαφορές στη γλωσσική παραγωγή στη δεύτερη γλώσσα, που μπορεί να οφείλονται σε ατομικά χαρακτηριστικά (μαθησιακό στυλ, μνήμη, ηλικία) και ίσως και στον τρόπο εκμάθησης (δομημένο, σε τάξη ή «φυσικό», μέσα από εκτεταμένη χρήση της γλώσσας, ιδιαίτερα αν η ομιλήτρια ή ο ομιλητής ζει στη χώρα ή περιοχή όπου μιλιέται η γλώσσα): ένας άλλος παράγοντας μπορεί να είναι οι δομικές ομοιότητες ή οι διαφορές ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα. Ωστόσο, υπάρχουν πολλά σοβαρά αντιπαραδείγματα που δεν επιτρέπουν να κάνουμε εύκολα γενικεύσεις (π.χ. οι φυσικές ομιλήτριες και οι φυσικοί ομιλητές της ιταλικής μαθαίνουν μάλλον εύκολα ισπανικά και άλλες λατινογενείς γλώσσες, αλλά υπάρχει και η αντίστροφη περίπτωση των ομιλητριών και ομιλητών της αλβανικής, μιας αρχαίας ινδοευρωπαϊκής γλώσσας που δεν ανήκει σε κάποια από τις άλλες βαλκανικές γλωσσικές ομάδες, που μαθαίνουν ελληνικά με ευκολία). Είναι προφανές ότι το ζήτημα της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας είναι πολυπαραγοντικό και κατά συνέπεια ιδιαίτερα περίπλοκο. Στη συνέχεια θα παρουσιάσω σύντομα ευρήματα από πρόσφατες έρευνες που καταδεικνύουν την περιπλοκότητα του ζητήματος και δείχνουν πόσο δύσκολο είναι να κάνουμε γενικεύσεις (ή, για να είμαστε λιγότερο απαισιόδοξοι, για ποιες πτυχές του ιδιαίτερα σύνθετου κατασκευάσματος που λέγεται «φυσική γλώσσα» μπορούμε να κάνουμε γενικεύσεις).

1.3.1. Στοιχεία της Καθολικής Γραμματικής που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Συνοπτικά, είναι ορθότερο να μιλάμε για κατάκτηση και όχι για εκμάθηση δεδομένου ότι βασικοί οικουμενικοί μηχανισμοί και αρχές που διέπουν την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας φαίνεται ότι ενεργοποιούνται και κατά την κατάκτηση της δεύτερης. Έτσι, υπάρχουν στοιχεία της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας που φαίνεται ότι τα κατέχουμε ήδη χωρίς να χρειαστεί να τα διδαχθούμε. Για παράδειγμα, ξέρουμε ότι η αγγλική πρόταση *John saw him* δε μπορεί να σημαίνει *Ο Γιάννης είδε το Γιάννη*, δηλαδή το *him* δε μπορεί να αναφέρεται στο *John*, και αυτό προφανώς δεν είναι κάτι που είχε χρειαστεί να μας επισημανθεί από την καθηγήτριά μας στο φροντιστήριο. Αυτού του είδους η επίγνωση οφείλεται στο γεγονός ότι η μη συναναφορά του *him* με το *John* σε προτασιακές δομές όπως η παραπάνω είναι οικουμενικό στοιχείο, που χαρακτηρίζει τις γραμματικές όλων των γλωσσών (βλ. Crain & Lillo-Martin, 1999). Στη Δραστηριότητα 2 που ακολουθεί εξετάζουμε κάποιες οικουμενικές γλωσσικές δομές:

Δραστηριότητα 2: Καθολικές γλωσσικές δομές.

Εξετάστε τα παρακάτω δεδομένα από την αγγλική.

- Μπορείτε να διακρίνετε ποιες προτάσεις είναι γραμματικές και ποιες όχι;
 - Μπορείτε να εξηγήσετε γιατί είναι αντιγραμματικές; Πού έγκειται το λάθος;
 - Υπάρχει περίπτωση να έχετε διδαχθεί ή πληροφορηθεί με κάποιον άλλο τρόπο ότι αυτές οι προτάσεις είναι λανθασμένες;
 - Αν όχι, τι μας λένε τα δεδομένα αυτά για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας;
1.
 - α. The girl [that is smiling] can jump high
 - β. Can the girl [that is smiling] ___ jump high?
 - γ. Is the girl [that ___ smiling] can jump high?
 2.
 - α. [A book by Chomsky] has come out.
 - β. [A book ___] has come out by Chomsky.
 - γ. [That a book by Chomsky has just come out] surprises no-one.
 - δ. [That a book ___ has just come out] surprises no-one by Chomsky.

Αν απαντήσατε ότι η (1γ) και η (2δ) είναι αντιγραμματικές, ακριβώς το ίδιο απάντησαν και οι 20 ενήλικες φυσικές ομιλήτριες και φυσικοί ομιλητές της ιαπωνικής ως Γ1 στη μελέτη του Ritchie (1978). Προφανώς η σωστή απάντηση δεν οφείλεται ούτε σε διδασκαλία/εκμάθηση/διόρθωση ούτε σε μεταφορά από τη σύνταξη της Γ1.

1.3.2. Λάθη εκ μεταφοράς και διαγλώσσα

Ωστόσο, υπάρχουν πτυχές της σύνταξης στις οποίες οι δομικές ιδιαιτερότητες της πρώτης γλώσσας επηρεάζουν την επιτυχή κατάκτηση της δεύτερης. Έτσι, για παράδειγμα, μια δομική ιδιαιτερότητα της αγγλικής είναι ότι τα επιρρήματα που δηλώνουν συχνότητα εμφανίζονται ανάμεσα στο υποκείμενο και το ρήμα (π.χ. *John often eats apples*) ενώ αυτό δε συμβαίνει στη γαλλική (π.χ. *Jean mange souvent des pommes* αλλά όχι **Jean souvent mange des pommes*): φαίνεται ότι οι φυσικές ομιλήτριες και φυσικοί ομιλητές της γαλλικής κάνουν συχνά συντακτικά λάθη του τύπου **John eats often apples* στην αγγλική (βλ. Hawkins, 2001). Στη Δραστηριότητα 3 που ακολουθεί εξετάζουμε τι μορφή μπορεί να πάρουν τα λάθη εκ μεταφοράς.

Δραστηριότητα 3: Λάθη εκ μεταφοράς.

Οι γλώσσες χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σε αυτές στις οποίες είναι απαραίτητο το υποκείμενο να είναι λεξικά εκπεφρασμένο, ακόμα και όταν είναι *πλεοναστικό* (expletive, χωρίς περιεχόμενο, όπως το *it* ή το *there* στα αγγλικά) και σε αυτές στις οποίες το υποκείμενο δεν είναι απαραίτητο να εκφέρεται

1. α. *Phoned
β. I/you/she phoned
γ. *Arrived some men
δ. There arrived some men
ε. *Is possible John phoned
στ. It is possible John phoned

2. α. ___ Vivo en Madrid (ισπανική)
'Ζω στη Μαδρίτη.'
- β. ___ Cre-o que ___ habl-a inglés (ισπανική)
'Νομίζω ότι μιλά αγγλικά.'
- γ. ___ Xihuan pingguo (κινεζική)
'Μου αρέσουν τα μήλα.'

Η έρευνα της White (1986) συνέκρινε 34 φυσικές ομιλήτριες και φυσικούς ομιλητές της ισπανικής και της ιταλικής με 37 φυσικές ομιλήτριες και φυσικούς ομιλητές της γαλλικής, όλες/όλους με ενδιάμεσο (intermediate) επίπεδο γνώσης της αγγλικής. Η μέθοδος ήταν η απόφαση σχετικά με τη γραμματικότητα προτάσεων της αγγλικής (grammaticality judgement task) με και χωρίς αντωνυμικό υποκείμενο.

- Ποια γλωσσική ομάδα νομίζετε ότι είχε τις καλύτερες επιδόσεις και γιατί;

Ιδού τα αποτελέσματα της έρευνας. Παρατηρήστε ότι οι ομιλήτριες και ομιλητές των γλωσσών με μη εκπεφρασμένο υποκείμενο (ισπανική και ιταλική) είχαν εξίσου καλές επιδόσεις με τις ομιλήτριες και τους ομιλητές των γλωσσών με μη εκπεφρασμένο υποκείμενο όταν το αντωνυμικό υποκείμενο ήταν εκπεφρασμένο αλλά όχι όταν το υποκείμενο ήταν μη εκπεφρασμένο (από White, 1986, σ. 60)

Πίνακας 1: Αποτελέσματα.

	Σωστή	Λάθος	Δεν ξέρω
Προτάσεις με αντωνυμικό υποκείμενο			
ισπ./ιτ.	122/136 (90%)		
γαλλ.	143/148 (97%)		
Προτάσεις με κενό υποκείμενο			
ισπ./ιτ.	84/238 (35%)	145/238 (61%)	9/238 (4%)
γαλλ.	22/259 (8%)	230/259 (89%)	7/259 (3%)

Παραδείγματα όπως το παραπάνω θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν στο βεβιασμένο συμπέρασμα ότι τα συστηματικά λάθη στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας οφείλονται σε άμεση μεταφορά των δομικών ιδιοτήτων της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη (Υπόθεση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, Contrastive Analysis Hypothesis· βλ. Jackson, 1981). Αυτό ωστόσο δεν φαίνεται να ισχύει. Κλασικό αντιπαράδειγμα αποτελεί η θέση του ρήματος στη γλωσσική παραγωγή ομιλητριών και ομιλητών της τουρκικής που μαθαίνουν γερμανικά ως δεύτερη γλώσσα. Το ρήμα στην τουρκική εμφανίζεται στο τέλος της πρότασης, ενώ στη γερμανική εμφανίζεται στο τέλος της πρότασης στις περισσότερες δευτερεύουσες προτάσεις.

Θα αναμέναμε λοιπόν οι ομιλήτριες και ομιλητές με πρώτη γλώσσα την τουρκική να τοποθετούν το ρήμα στο τέλος όταν μιλούν γερμανικά, τουλάχιστον στις δευτερεύουσες προτάσεις. Ας δούμε τι συμβαίνει στην πραγματικότητα:

<i>Ich sehe ihn.</i>	<i>...weil ich ihn sehe</i>	
Εγώ βλέπω αυτόν.	...γιατί εγώ αυτόν βλέπω	(γερμ.)
<i>Onu görüyorum.</i>		
Αυτόν βλέπω.		(τουρκ.)
<i>...weil ich sehe ihn</i>		
...γιατί εγώ βλέπω αυτόν		(τουρκ. Γ1, γερμ. Γ2)

Το τελευταίο παράδειγμα μας δείχνει ότι στα αρχικά αλλά και στα ενδιάμεσα στάδια της κατάκτησης της γερμανικής οι ομιλήτριες και οι ομιλητές συστηματικά προτιμούν τη σειρά Υποκείμενο–Ρήμα–Αντικείμενο, ακόμα και στις δευτερεύουσες προτάσεις (Vainikka & Young-Scholten, 1996).

Είναι φανερό ότι η επίδραση της πρώτης γλώσσας δεν είναι μηχανιστική και άμεση· αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι ότι κατά τη διάρκεια της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας οικοδομούνται διαδοχικές ενδιάμεσες «γραμματικές» (ίσως όπως συμβαίνει και κατά την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας), τις οποίες συλλογικά ονομάζουμε *διαγλώσσα* (interlanguage), γιατί έχουν στοιχεία τόσο από την πρώτη όσο και από τη δεύτερη γλώσσα, αλλά επίσης εμφανίζουν ιδιαίτερες, συστηματικές ιδιότητες που αποκλίνουν τόσο από αυτές της πρώτης όσο και από αυτές της δεύτερης γλώσσας (βλ. και Lardière 2006). Στη Δραστηριότητα 4 που ακολουθεί εξετάζουμε ένα παράδειγμα διαγλώσσας.

Δραστηριότητα 4: Διαγλώσσα.

Οι Παναγιωτίδης & Τσιπλάκου (2004) μελέτησαν τη γλωσσική παραγωγή φυσικών ομιλητριών και ομιλητών της ελληνικής ως Γ1 στην αγγλική (Γ2), σε προχωρημένο/τελικό στάδιο κατάκτησης της Γ2. Παρατήρησαν ότι στις ερωτήσεις μερικής αγνοίας (wh- questions) κυριαρχούσαν δομές όπως

1. α. *What John has done?*
β. *I don't know what has John done.* (ελλ. Γ1, αγγλ. Γ2)

- Ποια η συντακτική διαφορά μεταξύ των ευθειών και πλαγίων ερωτήσεων στις δύο γλώσσες;
- Τι το απροσδόκητο έχουμε στα (1α) και (1β);
- Η διαγλώσσα προκύπτει από άμεση μεταφορά δομών της Γ1 στη Γ2;

Θυμίζουμε:

2. α. *Τι έχει κάνει ο Γιάννης;*
β. *Δεν ξέρω τι έχει κάνει ο Γιάννης.*
γ. **Τι ο Γιάννης έχει κάνει;*
δ. **Δεν ξέρω τι ο Γιάννης έχει κάνει.* (ελλ. Γ1)

3. α. *What has John done?*
β. *I don't know what John has done.*
γ. **What John has done?*
δ. **I don't know what has John done.* (αγγλ. Γ1)

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι οι διαγλωσσικές γραμματικές σε τελικά στάδια κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας εμφανίζουν *παγίωση* (fossilization), με

αποτέλεσμα να μην έχουμε σχεδόν ποτέ πλήρη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, τουλάχιστον όσον αφορά τη δομή (και φυσικά και την προφορά). Στη Δραστηριότητα 5 που ακολουθεί εξετάζουμε ένα παράδειγμα παγίωσης σε προχωρημένο στάδιο κατάκτησης της Γ2.

Δραστηριότητα 5: Παγίωση.

Η Donna Lardière (1998a, 1998b, 2007) μελέτησε τις γλωσσικές επιδόσεις της 'Patty', που έχει ως Γ1 την κινεζική και τη Hokkien. Η 'Patty' εγκαταστάθηκε στις Η.Π.Α. στα 22 της χρόνια, και έχει πρώτο πτυχίο και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών από αμερικανικό πανεπιστήμιο.

Μεθοδολογία: τρεις μαγνητοφωνήσεις, η πρώτη μετά από 10 χρόνια παραμονής στις Η.Π.Α. και οι άλλες δύο 8½ χρόνια αργότερα.

Εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιεί εκπεφρασμένα αντωνυμικά υποκείμενα (*he/she/it*), τον Αόριστο (ομαλό σε *-ed* και ανώμαλους τύπους) και το μόρφημα του 3^{ου} ενικού *-s*).

- Εξετάστε τα διαχρονικά αποτελέσματα και σχολιάστε την έννοια της *παγίωσης* στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Αποτελέσματα.

Δείγμα	Αντωνυμικά Υποκείμενα	Αόριστος	3ο ενικό -s
1	49/49 (100%)	24/69 (34.8%)	2/42 (4.8%)
2	378/378 (100%)	191/548 (34.9%)	0/4 (0%)
3	76/76 (100%)	46/136 (33.8%)	1/22 (4.5%)

Ωστόσο, η έρευνα επίσης δείχνει ότι τα παιδιά έχουν ένα μεγάλο συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με τις/τους ενηλίκους, ακόμα και όταν έχουν περάσει την κρίσιμη περίοδο, και ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας που συντελείται μέσα στην εφηβεία μπορεί να είναι πλήρης (βλ. Dekeyser, 2000· Johnson & Newport, 1989· Long, 1990), ενώ το ίδιο δεν ισχύει για τις/τους ενηλίκους.

1.4. Η διγλωσσία από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας

Τα παραπάνω μπορεί να ακούγονται κάπως απαισιόδοξα, ιδιαίτερα για τις/τους εκπαιδευτικούς. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε τα εξής: Οι ακραιφνώς γλωσσολογικές έρευνες, που καταλήγουν στο συμπέρασμα της ατελούς κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, εξετάζουν πολύ συγκεκριμένες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας, δηλαδή την προφορά (φωνητική/φωνολογία), την κλίση των ονομάτων και των ρημάτων (μορφολογία) και, φυσικά, τη σύνταξη. Η δεύτερη γλώσσα γενικά

εμφανίζει «αντιστάσεις» στις περιοχές αυτές, αλλά παράλληλα υπάρχουν πάμπολλες ομιλήτριες και πάμπολλοι ομιλητές που μπορούν να επιτελούν ιδιαίτερα σύνθετες γλωσσικές λειτουργίες στη δεύτερη γλώσσα, ιδιαίτερα λειτουργίες που σχετίζονται με την κατανόηση και την παραγωγή απαιτητικών μορφών λόγου και τον κριτικό γραμματισμό. Οι πολιτικοί, οι επιστήμονες και οι συγγραφείς που επιλέγουν να γράψουν σε γλώσσα άλλη από τη μητρική τους είναι τέτοιες περιπτώσεις: μπορεί να έχουν έντονη ξενική προφορά και να τους «ξεφεύγουν» γραμματικά λάθη, αλλά παράλληλα είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα, και μάλιστα σε ιδιαίτερα απαιτητικές περιστάσεις επικοινωνίας, και να συνθέτουν γραπτά κείμενα σε ξένη γλώσσα, την ποιότητα των οποίων θα ζήλευαν πολλές μονόγλωσσες φυσικές ομιλήτριες και φυσικοί ομιλητές της γλώσσας αυτής. Πώς γίνεται αυτό;

Η απάντηση είναι απλή: η γλωσσική ικανότητα έχει συστηματικές και πεπερασμένες πτυχές (προφορά, γραμματική), που κατακτώνται με φυσικό και απόλυτο τρόπο μέσα στα όρια μιας συγκεκριμένης ηλικιακής περιόδου, και πτυχές που καλλιεργούνται και αναπτύσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και του μονόγλωσσου και του δίγλωσσου ατόμου. Στις πτυχές αυτές περιλαμβάνεται μεγάλο μέρος του λεξιλογίου και ό,τι έχει να κάνει με την προφορική και γραπτή επικοινωνία, π.χ. η γνώση των κειμενικών τύπων και των κειμενικών ειδών και η κατανόηση των γλωσσικών και επικοινωνιακών-κοινωνικών συμβάσεων που τα διέπουν, ο κριτικός γραμματισμός, η πρόσληψη της λογοτεχνίας, κ.λπ. Είναι, νομίζω, φανερό ότι οι πτυχές αυτές έχουν σχέση με την *επικοινωνιακή* διάσταση της γλώσσας, που καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους. Η διάσταση αυτή της γλώσσας, που περιλαμβάνει τον αλφαριθμητισμό και τον γραμματισμό, δεν είναι εγγενής και αμετάβλητη. Είναι πολιτισμικό προϊόν και, κατά συνέπεια, διδάσκεται. Επίσης, είναι η διάσταση αυτή της γλωσσικής ικανότητας με βάση την οποία αξιολογούμεστε και ως μαθήτριες και μαθητές στο σχολείο αλλά και ως εγγράμματες ομιλήτριες και εγγράμματοι ομιλητές μετέπειτα.

Για να επανέλθουμε στη δίγλωσση εκπαίδευση, ο Jim Cummins, που είναι από τους κύριους υπερμάχους της, υποστηρίζει ότι η συνύπαρξη δύο γλωσσών όχι μόνο δε δυσχεραίνει αλλά διευκολύνει την επιτυχημένη εκμάθηση και της μιας κα της άλλης, υπό τις κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις. Ο Cummins έχει προτείνει την έννοια της *Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας* (Common Underling Language Proficiency, CULP), την οποία αντιλαμβάνεται ως ένα σύνολο από γλωσσικές δεξιότητες κοινές και στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα, που επιτρέπουν την επιτυχημένη εκμάθηση και των δύο. Η βασική ιδέα είναι ότι οι δύο γλώσσες δε

βρίσκονται σε ανταγωνιστική αλλά σε δυναμική συμπληρωματική σχέση και ότι η δεύτερη γλώσσα οικοδομείται πάνω στην πρώτη, ή, καλύτερα, και οι δύο γλώσσες οικοδομούνται πάνω στον κοινό πυρήνα που μοιράζονται. Αυτή ακριβώς είναι η έννοια της *προσθετικής διγλωσσίας* (additive bilingualism). Ο Cummins υποστηρίζει ότι όταν αυτή η κοινή υποκείμενη βάση «αφαιρεθεί» από τη γλωσσική διδασκαλία, πράγμα που συνήθως γίνεται μέσω της κατάπνιξης της μητρικής γλώσσας των «αλλόγλωσσων» μαθητριών και μαθητών στα μονόγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης, τότε μπορεί να έχουμε *αφαιρετική διγλωσσία* (subtractive bilingualism) δηλαδή να μην αναπτυχθεί επαρκώς καμία από τις δύο γλώσσες.

Η θέση αυτή του Cummins εγείρει ένα βασικό ερώτημα, τουλάχιστον για τη θεωρητική γλωσσολογία: στις προηγούμενες ενότητες είδαμε ότι η επιτυχής κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με την ηλικία και ότι η πρώτη γλώσσα μπορεί να υποβοηθήσει σε ορισμένα σημεία την κατάκτηση της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας αλλά αυτό δεν είναι απόλυτο, καθώς στην απόπειρα παραγωγής της δεύτερης γλώσσας μπορεί να εμφανιστούν δομές που δεν έχουν σχέση με τη μητρική αλλά ούτε και με τη δεύτερη γλώσσα. Είναι λοιπόν σαφές ότι η έννοια της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας του Cummins δεν μπορεί να αναφέρεται στις «στενές», δομικές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας. Είναι γεγονός ότι ο ίδιος ο Cummins δεν παρέχει κάποιον αυστηρό ορισμό της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας· μπορούμε ωστόσο να συναγάγουμε ότι στην ουσία αναφέρεται όχι σε γλωσσικές δομές αλλά σε γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες ή που μπορούν να μεταφερθούν από τη μια γλώσσα στην άλλη.

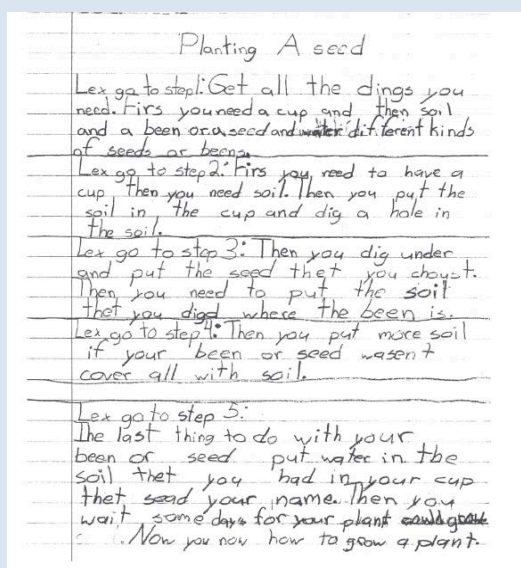
Για παράδειγμα, μια τέτοια γενικότερη δεξιότητα μπορεί να είναι η ικανότητα εντοπισμού και κατανόησης βασικών εννοιών με βάση το κειμενικό ή επικοινωνιακό συγκείμενο. Αν αυτή η δεξιότητα έχει καλλιεργηθεί στη μητρική γλώσσα, μπορεί να μεταφερθεί στη δεύτερη γλώσσα και να ενισχύσει την εκμάθησή της —με την προϋπόθεση, φυσικά, ότι η μονόγλωσση / ο μονόγλωσσος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αναγνωρίσει την ύπαρξη αυτής της δεξιότητας στα παιδιά αυτά, τα οποία συνήθως παραμένουν «βουβά» μέσα στη μονόγλωσση τάξη.

Άλλες κοινές υποκείμενες δεξιότητες μπορεί να σχετίζονται με γλωσσικές-επικοινωνιακές λειτουργίες αλλά και με τα κειμενικά είδη και τον γραμματισμό. Για παράδειγμα, γλωσσικές λειτουργίες όπως η παράκληση, η προσταγή, οι οδηγίες, και κειμενικά είδη όπως η διαφήμιση, το παραμύθι ή το ποίημα και οι κειμενικές και πολιτισμικές-κοινωνικές συμβάσεις που τα διέπουν μπορεί να είναι ήδη γνωστά στη

μητρική γλώσσα και επομένως αναγνωρίσιμα στη δεύτερη. Ακόμα και η μεταγλωσσική επίγνωση της γραμματικής της μητρικής γλώσσας (π.χ. η γνώση του τι είναι ρήμα ή ουσιαστικό στη μητρική γλώσσα) μπορεί να αποτελεί μέρος της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας και μπορεί, κατά συνέπεια, να βοηθήσει στη συνειδητή εκμάθηση της δεύτερης. Στη Δραστηριότητα 6 που ακολουθεί εξετάζουμε πτυχές της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας.

Δραστηριότητα 6: Πτυχές της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας.

- Εξετάστε αποσπάσματα από τη γραπτή γλωσσική παραγωγή δίγλωσσων παιδιών όπως το παρακάτω, από τη βάση δεδομένων που υπάρχει εδώ: <https://goo.gl/bVWfPx>.



- Προβληματιστείτε σχετικά με το τι σημαίνει γλωσσική ικανότητα: ορθογραφική ορθότητα, γραμματική ορθότητα, επικοινωνιακή καταλληλότητα (επιλογή κειμενικού είδους, δόμηση κειμένου, σαφήνεια της πληροφορίας, επιλογή κατάλληλου ύφους κ.λπ.).
- Εξετάστε αποσπάσματα από τη γλωσσική παραγωγή (προφορική, γραπτή, ψηφιακή) δίγλωσσων ατόμων που γνωρίζετε (μαθητριών/τών στις τάξεις σας κ.λπ.).
- Προβληματιστείτε σχετικά με το ποιες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας διακρίνονται στα κείμενα και ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές με αντίστοιχα κείμενα μονόγλωσσων ατόμων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση* (Α. Αλεξανδροπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (2η Έκδοση) (Ε. Σκούρτου, Επιμ.: Σ. Αργύρη, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Βελούδης, Γ. & Κατσιώχης, Ν. (2008). Σημασιολογία. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=25. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2018.
- Γιαννουλοπούλου, Γ. (2008). Μορφολογία. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=627. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2018.
- Καρανάσιος, Γ. (2008). Σύνταξη. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=384. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2018.
- Μαλικούτη-Drachman, A. (2008). Φωνολογία. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=142. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2018.
- Παναγιωτίδης, Φ. & Τσιπλάκου, Σ. (2004). 'What I said this time?' Οι ερωτήσεις μερικής αγνοίας κατά την κατάκτηση της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο G. Catsimali, A. Kalokairinos, E. Anagnostopoulou & I. Kappa (Επιμ.), *Proceedings of the 6th International Conference on Greek Linguistics*. Rethymno: Linguistics Lab. CD-Rom.
- Παυλίδου, Θ.-Σ. (2008). Πραγματολογία. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=129. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2018.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2008). Φωνητική. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=74. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2018.

Ξενόγλωσση

- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Crain, S. & Lillo-Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Crystal, D. (2011). From the world to the word —and back again. www.davidcrystal.com/?fileid=-4144. Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2018.

- Dekeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499–533.
- Guasti, M. T. (2004). *Language acquisition. The growth of grammar*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hawkins, R. (2001). *Second language syntax. A generative introduction*. Oxford: Blackwell.
- Jackson, H. (1981). Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp. 195–205). Oxford: Pergamon.
- Johnson, J. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Lardière, D. (1998a). Case and tense in the ‘fossilized’ steady state. *Second Language Research*, 14, 1–26.
- Lardière, D. (1998b). Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *Second Language Research*, 14, 359–375.
- Lardière, D. (2006). Attainment and acquirability in second language acquisition. *Second Language Research*, 22, 239–242.
- Lardière, D. (2007). *Ultimate attainment in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251–285.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: Harper Perennial.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7–8), 581–618.
- Ritchie, W. (1978). The right roof constraint in adult-acquired language. W. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications* (pp. 33–63). New York: Academic Press.
- Tsiplakou, S. (2006). Cyprus: language situation. In K. Brown (Ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd Edition) (pp. 337–339). Oxford: Elsevier.
- Vainikka, A. & M. Young-Scholten (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12, 7–39.
- White, L. (1986). Implications of parametric variation for adult second language acquisition. In V. Cook (Ed.), *Experimental Approaches to Second Language Learning* (pp. 55–72). Oxford: Pergamon.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

2. ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΟΥ ΔΙΔΙΑΛΕΚΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΔΥΝΑΜΕΙ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ

Έλενα Ιωαννίδου

Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σταυρούλα Τσιπλάκου

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

«Ναι, θα 'θελα πάρα πολύ αφού ζω στη χώρα, πρέπει να μάθω τη γλώσσα της.»

(Κλεάνθους κ.ά., 2012)

2.1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλωσσικής ενημερότητας συνιστά βασικό αίτημα στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος και στις σπουδές γραμματισμού, είτε μιλάμε για τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας (Γ1) είτε της δεύτερης (Γ2). Κεντρική ιδέα είναι να μπορέσουν οι μαθήτριες και οι μαθητές μέσω της γλώσσας να επιτελούν βασικές λειτουργίες (Halliday, 1985):

- Να περιγράφουν και να αναπαριστούν τον κόσμο τους με τρόπο που συνάδει με το κοινωνικό πεδίο της επικοινωνίας (αναπαραστατική λειτουργία).
- Να δομούν διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνικούς ρόλους (διαπροσωπική λειτουργία).
- Να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με κατάλληλο τρόπο ανάλογα με το κείμενο και τις συμβάσεις της επικοινωνίας (κειμενική λειτουργία).

Όσον αφορά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και ειδικότερα την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης, η ανάγκη για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της επικοινωνίας είναι επιτακτική αφού οι μαθήτριες και οι μαθητές δεν είναι φυσικές ομιλήτριες και φυσικοί ομιλητές της γλώσσας-στόχου, άρα η καλλιέργεια του προφορικού λόγου χρειάζεται δόμηση και σχεδιασμό. Ταυτόχρονα, το γλωσσικό τοπίο της Κύπρου χαρακτηρίζεται από *κοινωνική διγλωσσία* (ή *γλωσσική διμορφία* ή *διδιαλεκτισμό*, diglossia) με την Κοινή Νέα Ελληνική και την Κυπριακή Διάλεκτο να λειτουργούν ως δύο σε μεγάλο βαθμό διακριτές ποικιλίες με ξεχωριστά χαρακτηριστικά και λειτουργίες. Ως εκ τούτου, στο κυπριακό συγκείμενο οι μαθήτριες και οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία έχουν να αντιμετωπίσουν πέρα από τις γνωστές προκλήσεις της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και την προσαρμογή σε δύο

ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας, τις οποίες πρέπει να μάθουν να ξεχωρίζουν και να χρησιμοποιούν λειτουργικά και επιτυχημένα.

Στόχοι κεφαλαίου:

- Να αναλυθεί το φαινόμενο της *γλωσσικής ποικιλότητας* και του *διδιαλεκτισμού* και να εξεταστούν οι προκλήσεις που θέτει για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας
- Να παρουσιαστεί η έννοια της *κριτικής μεταγλωσσικής ενημερότητας* ως βάση διάκρισης διαφορετικών γλωσσικών δομών, κειμενικών ειδών και υφολογικών επιπέδων.

2.2. Οι προκλήσεις του διδιαλεκτικού κυπριακού συγκειμένου

Από κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά, το ελληνοκυπριακό συγκείμενο χαρακτηρίζεται ως *διδιαλεκτικό* (bidialectal) ή *κοινωνικά διγλωσσικό* (diglossic: Tsiplakou κ.ά., 2006· Ioannidou, 2009) καθώς η Κοινή Νέα Ελληνική (ΚΝΕ) και η Κυπριακή Ελληνική (ΚΕ) ή Κυπριακή Διάλεκτος (ΚΔ) διαφοροποιούνται τόσο στη χρήση όσο και ως προς τις αξιολογικές στάσεις των ομιλητριών και των ομιλητών απέναντί τους. Συγκεκριμένα, η ΚΝΕ αποτελεί την επίσημη ποικιλία στην εκπαίδευση, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πρότυπη γραπτή γλώσσα και συνυφασμένη με «υψηλές» γλωσσικές αξίες όπως το κύρος και την «ανώτερη» αισθητική. Αντίθετα, η Κυπριακή Ελληνική αποτελεί την ανεπίσημη ποικιλία, η οποία κατακτάται φυσικά στο πεδίο της οικογένειας και είναι συχνά συνδεδεμένη με γλωσσικές αξίες όπως το χαμηλό κύρος, η «χαμηλή» αισθητική και η έλλειψη ευγένειας (Tsiplakou κ.ά., 2006). Παρόλα αυτά, έρευνες έχουν δείξει ότι η διάλεκτος αξιολογείται θετικά από τις ομιλήτριες και τους ομιλητές της όσον αφορά ζητήματα αυθεντικότητας και ταυτότητας, ενώ η ΚΝΕ συχνά θεωρείται «τεχνητή», απόμακρη και μη αυθεντική (Papapanliou & Sophocleous, 2009).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η ΚΝΕ αποτελεί τη γλώσσα-στόχο και σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (με εξαίρεση το Πρόγραμμα Σπουδών του 2010) γίνεται σαφές ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές με την είσοδό τους στην προδημοτική εκπαίδευση αναμένεται να μετακινηθούν από το «γλωσσικό ιδίωμα στην πανελλήνια δημοτική» (ΥΠΠ, 1994, σ.44). Σε επίπεδο διδακτικής πράξης, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών σε σχολικές τάξεις διαφορετικών βαθμίδων (π.χ. Τσιπλάκου, 2007· Ioannidou & Sophocleous, 2010) τεκμηριώνουν ότι και οι δύο γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται στην τάξη τόσο από τις/τους εκπαιδευτικούς όσο και από τις μαθήτριες και τους μαθητές. Ειδικότερα, διαφάνηκε μια συστηματικότητα στις

λειτουργίες και τους παιδαγωγικούς σκοπούς της χρήσης της κάθε ποικιλίας: η ΚΝΕ συνδέεται κυρίως με δραστηριότητες που αφορούν το μάθημα και τη διδασκαλία περιεχομένου, π.χ. όταν οι εκπαιδευτικοί θέτουν ερωτήματα και δίνουν επεξηγήσεις σε σχέση με το υπό εξέταση κείμενο. Οι μαθήτριες και οι μαθητές, στην προσπάθειά τους να συμμορφωθούν με τη νόρμα, συγκλίνουν προς την ΚΝΕ συμπεριλαμβάνοντας στην ομιλία τους στοιχεία της ή αποφεύγοντας να χρησιμοποιήσουν βασιλεκτικά¹ χαρακτηριστικά της διαλέκτου (Τσιπλάκου, 2007). Επιπλέον, η διάλεκτος χρησιμοποιείται συστηματικά από τις μαθήτριες και τους μαθητές σε όλες τις άλλες περιστάσεις επικοινωνίας, στις μεταξύ τους συνομιλίες. Οι έρευνες ωστόσο έχουν δείξει ότι η συνύπαρξη των δύο γλωσσικών ποικιλιών στο πλαίσιο της τάξης δεν είναι πάντα μια αρμονική, συμπληρωματική σχέση, αφού συχνά προκύπτουν παιδαγωγικές εντάσεις (Ioannidou, 2009).

Με άλλα λόγια, στο διδασκαστικό περιβάλλον της Κύπρου οι μαθήτριες και οι μαθητές, εκτός από το ότι πρέπει να εξοικειωθούν με το εκπαιδευτικό/διδακτικό επίπεδο ύψους και τον ρυθμιστικό λόγο της τάξης (Ioannidou, 2014), πρέπει επίσης να προσαρμόσουν την ομιλία τους (ή τουλάχιστο να προσπαθήσουν να το κάνουν) με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβαδίζει με τις γλωσσικές νόρμες που καθορίζονται από το σχολείο. Για τις δυνάμει δίγλωσσες (ΔΔ) μαθήτριες και μαθητές τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο πολύπλοκα, αφού η δεύτερή τους γλώσσα (η γλώσσα του σχολείου) παρουσιάζει διμορφία, αποτελείται ουσιαστικά από δύο γλωσσικές ποικιλίες οι οποίες μεταξύ τους διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό (στη φωνολογία, τη μορφολογία, το λεξιλόγιο και, σε κάποιο βαθμό, στη σύνταξη).

Με βάση τα πιο πάνω, οι ΔΔ μαθήτριες και μαθητές αντιμετωπίζουν μια σειρά προκλήσεων. Πρώτον, πολύ συχνά η γνώση της ελληνικής που έχουν είναι κυρίως η γνώση της διαλέκτου, αφού είναι αυτή η γλωσσική ποικιλία η οποία κατακτάται φυσικά, σε αυθεντικά περιβάλλοντα. Η μεγάλη πρόκληση που τίθεται είναι με ποιο τρόπο το σχολείο θα χτίσει προσθετικά πάνω στην υπάρχουσα αυτή γνώση, επεκτείνοντας το ρεπερτόριό τους. Δεύτερον, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η κυπριακή διάλεκτος είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα υφολογικά επίπεδα και πολύ συχνά η χρήση της θεωρείται ακατάλληλη για τον λόγο της τάξης και ακαδημαϊκά ανεπαρκής, συχνά χαρακτηρίζεται αρνητικά ως «αγενής» ή «χωρκάτικη» και

¹ Ο όρος *βασίλεκτος* ή *βασίλεκτικά χαρακτηριστικά* χρησιμοποιείται εδώ για να περιγράψει τα στοιχεία εκείνα της διαλέκτου που αποκλίνουν περισσότερο από την κοινή ή αστική Κυπριακή και συνδέονται περισσότερο με αγροτικές περιοχές ή συγκεκριμένα υφολογικά πλαίσια. Για πιο λεπτομερή περιγραφή της βασιλέκτου, μεσολέκτου και ακρολέκτου βλ. Tsiplakou κ.ά. (2006).

γενικότερα στιγματισμένη όταν χρησιμοποιηθεί σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Ως εκ τούτου, αρκετά συχνά τα μόνα ελληνικά που γνωρίζουν οι ΔΔ μαθήτριες και μαθητές θεωρούνται «κατώτερα» κι έτσι τίθεται μια δεύτερη πρόκληση, η οποία αφορά το πώς θα μπορέσουν να κατακτήσουν και τις δύο ποικιλίες προχωρώντας προσθετικά από τη μια στην άλλη, χωρίς να ακυρώνεται και να στιγματίζεται η υπάρχουσα γνώση της διαλέκτου. Είναι εμφανές ότι τα παιδιά καλούνται, εκτός από το να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα, να κατακτήσουν και μια πρόσθετη κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα, η οποία αφορά τα πλαίσια χρήσης και τις νόρμες που διέπουν τις δύο ποικιλίες της ελληνικής.

2.3. Γλωσσική ικανότητα και κριτική μεταγλωσσική ενημερότητα

Ένα θέμα που τίθεται συχνά στη σχολική τάξη είναι η έννοια της γλωσσικής ικανότητας και το ποια ομιλήτρια και ποιος ομιλητής θεωρείται γλωσσικά ικανή/ός. Παραδοσιακά ο λόγος της τάξης έχει συνδεθεί με τη γραμματική ικανότητα, την επαρκή γνώση δηλαδή της γλώσσας ως συστήματος (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη), και σε επίπεδο διδασκαλίας με την έννοια της *ορθότητας* (accuracy) στις παραγωγικές κυρίως γλωσσικές δεξιότητες. Αυτή η προσέγγιση ήταν κυρίαρχη τόσο στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας όσο και στη διδασκαλία της δεύτερης. Η «επικοινωνιακή στροφή» (Hymes, 1985) στη γλωσσική διδασκαλία και η έμφαση σε αυθεντικά κείμενα και υλικά για τη διδασκαλία της γλωσσικής δομής και του περιεχομένου ανέδειξε και την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας ως βασικής πτυχής της γλωσσικής ικανότητας. Άρα, πέρα από την *επάρκεια*, δόθηκε και έμφαση σε θέματα *χρήσης* της γλώσσας/των γλωσσών.

γραμματική ικανότητα (επάρκεια)	γνώση του γλωσσικού συστήματος (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο)
επικοινωνιακή ικανότητα (χρήση)	γνώση των περιστάσεων επικοινωνίας (ποιος μιλά, σε ποιον, για ποιο λόγο), πραγματολογία, κοινωνικές νόρμες

Σύμφωνα με τον κλασικό πλέον ορισμό του Cummins (2005), η γλωσσική ικανότητα σε δυνάμει δίγλωσσες ή πολύγλωσσες ομιλήτριες και ομιλητές αναλύεται σε τρεις ξεχωριστές πτυχές:

συνομιλιακή ευχέρεια	<ul style="list-style-type: none"> • κατακτάται μέχρι τα 5 • αφορά λέξεις υψηλής συχνότητας και απλές γραμματικές δομές • Υποστήριξη από εξωτερικούς δείκτες
διακριτές γλωσσικές δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> • ειδικές φωνολογικές και συντακτικές γνώσεις • γνώσεις γραφής και ανάγνωσης
ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα	<ul style="list-style-type: none"> • γνώση λιγότερου γνωστού λεξιλογίου • ερμηνεία και παραγωγή πιο σύνθετης προφορικής και γραπτής γλώσσας

Οι πιο πάνω προσεγγίσεις στην έννοια της γλωσσικής ικανότητας έχουν τις βάσεις τους κυρίως στο το γνωστικό αντικείμενο της ψυχογλωσσολογίας. Είναι εμφανές ότι από τους πιο πάνω ορισμούς απουσιάζουν ζητήματα γλωσσικής και υφολογικής ποικιλότητας. Αν μελετήσουμε, για παράδειγμα, το πιο κάτω απόσπασμα από μια εθνογραφία σχολικής τάξης (Ioannidou, 2009) συμπεραίνουμε ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές κάνουν χρήση διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών.

Δασκάλα: **Τι κάνω** για να εξοικονομήσω νερό;

Νεφέλη: Να **μην** ποτίζουμε τα λουλούδια μας **και να βάζουμε πολύ** νερό (...)

Γιάννος: Κυρία, άμμα θέλω να κάμω μπάνιο το νερό ώσπου τρέσει πηαίννει κάτω κυρία, καλλύττερα να βάλω σίκλα, τζείνον που τρέδει να το **μαζέψουμε (...)**

Αναστασία: Άμα **πλένουμε** κάτι, τα πιάτα ή κάτι άλλο να **μην** αφήνουμε το νερό να **τρέχει και** μεις να /

(Ioannidou, 2009)

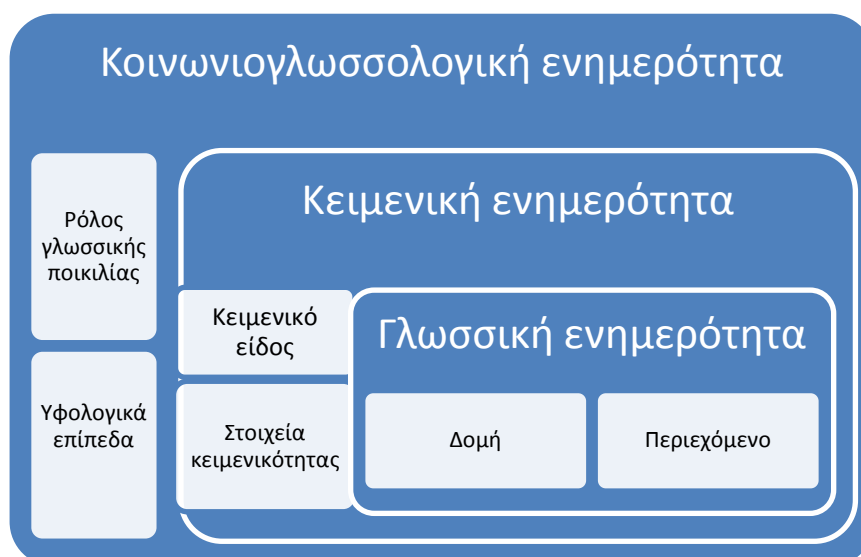
Στην πιο πάνω συζήτηση μεταξύ τριών μαθητριών και μαθητών και της εκπαιδευτικού, ο Γιάννος χρησιμοποιεί αποκλειστικά την ΚΔ για να εξηγήσει κάτι από το μάθημα, ενώ η Νεφέλη και η Αναστασία χρησιμοποιούν στοιχεία της ΚΝΕ. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι α) ποια / ποιος είναι γλωσσικά ικανή/ός και β) κατά πόσον υπάρχει διαφορετική αξιολόγηση των γλωσσικών ποικιλιών των μαθητριών και των μαθητών αυτών. Από την πλούσια κοινωνιογλωσσολογική έρευνα που έχει διεξαχθεί στην κυπριακή εκπαίδευση αναδεικνύονται τα εξής:

- Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθήτριες και οι μαθητές χρησιμοποιούν και τις δύο γλωσσικές ποικιλίες στην τάξη ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας, συνδέοντας την ΚΝΕ με περιστάσεις που αφορούν την άμεση διδασκαλία ενώ την ΚΔ με ανεπίσημες περιστάσεις και περιστάσεις που αφορούν την οργάνωση της τάξης.
- Η χρήση της διαλέκτου διορθώνεται πολύ συχνά από τις/τους εκπαιδευτικούς με ποικίλες στρατηγικές και τρόπους, δημιουργώντας συχνά παιδαγωγικές συγκρούσεις.
- Η χρήση της ΚΝΕ περιορίζεται συχνά σε συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις (δηλώσεις, απαντήσεις), έχει μικρή έκταση και επιστρατεύονται απλές γλωσσικές δομές.

Όλα τα πιο πάνω αφορούν τις φυσικές ομιλήτριες και τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής στην Κύπρο. Εύλογα λοιπόν τίθεται το ερώτημα τι γίνεται με τις μη φυσικές ομιλήτριες και τους μη φυσικούς ομιλητές, που δεν γνωρίζουν το κοινωνιογλωσσολογικό πλαίσιο της Κύπρου, τις γλωσσικές νόρμες δηλαδή που διέπουν την επικοινωνία.

Λόγω του ότι η ανάπτυξη της διγλωσσικής/πολυγλωσσικής ικανότητας και η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας εντάσσονται στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, θεωρείται αναγκαία μια ευρύτερη προσέγγιση που να συνδυάζει ζητήματα γλωσσικής ανάπτυξης με την **έννοια του γραμματισμού** και των **κειμένων**. Η γνώση και η ανάπτυξη δηλαδή της γλωσσικής ικανότητας γίνεται σε συνάρτηση και σε συνδυασμό με την κατανόηση και παραγωγή διαφορετικών κειμένων και κειμενικών ειδών (βλ. Σχεδιάγραμμα 1) και αφορά κυρίως επίγνωση σε τρία διαφορετικά επίπεδα:

- Επίγνωση της σχέσης γλωσσικής δομής – περιεχομένου.
- Επίγνωση της έννοιας της κειμενικότητας και των κειμενικών ειδών.
- Επίγνωση της γλωσσικής ποικιλότητας / των γλωσσικών ποικιλιών.



Σχεδιάγραμμα 1: Γλωσσική και κοινωνιογλωσσολογική ενημερότητα.

Όλα τα πιο πάνω συνιστούν αυτό που ονομάζουμε *κριτική μεταγλωσσική ενημερότητα* στο δομικό, κειμενικό και κοινωνιογλωσσολογικό επίπεδο της γλώσσας, η οποία σαφώς έχει τις βάσεις της σε μοντέλα κριτικής παιδαγωγικής και κριτικού γραμματισμού. Μεθοδολογικά αυτό σημαίνει ότι στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού αξιοποιούνται στοιχεία από τη γλωσσολογία, τη θεωρία των κειμενικών ειδών και την κοινωνιογλωσσολογία. Ο όρος *κριτική (μετα)γλωσσική ενημερότητα* αφορά επομένως όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης, ξεκινώντας από το φθόγγο και καταλήγοντας στο κείμενο, που μπορεί να είναι προφορικό, γραπτό, ψηφιακό, πολυτροπικό.

2.4. Διδακτικές Προσεγγίσεις

Από τη σχετική βιβλιογραφία γίνεται σαφές ότι, όσο αναπτύσσονται γλωσσικά τα παιδιά και κατακτούν τη γλώσσα, τόσο αναπτύσσεται και η συνειδητή επίγνωση της γλώσσας και των χρήσεών της. Τα παιδιά μπορούν ευκολότερα από τους ενήλικες να μετακινηθούν στο γλωσσικό συνεχές και να εναλλάξουν γλωσσικές μορφές στη διαπροσωπική τους επικοινωνία, ακόμα και να παίζουν με τη γλώσσα (Kavanaugh & Mattingly, 1972 στο Brooker κ.ά., 2014, σ. 33). Είναι δηλαδή εμφανές ότι τα παιδιά έχουν τη μεταγλωσσική ικανότητα, τη γλωσσική επίγνωση, την οποία συχνά εφαρμόζουν σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα χρήσης, κάνοντας τη μετάβαση από την επίγνωση στην *επιτέλεση* (performance· Bauman, 2002· Cazden, 1988· Berger & Del Negro, 2002).

Στα παιδαγωγικά μοντέλα κριτικού γραμματισμού γίνεται σαφής αναφορά στη διδασκαλία του υφολογικού και κοινωνιογλωσσολογικού ρόλου της γλώσσας και ειδικότερα στην αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας ως σημειωτικού πόρου

κατασκευής νοήματος. Πολυάριθμες σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι η δημιουργία σχέσης *προσθετικής διγλωσσίας* (additive bilingualism) ανάμεσα σε δύο γλωσσικές ποικιλίες, είτε πρόκειται για διαφορετικές γλώσσας είτε πρόκειται για διαλέκτους, έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την κατάκτηση του γραμματισμού (Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου, 2010). Ποικίλες εφαρμογές διδασκαλίας και διγλωσσίας εκπαίδευσης παγκοσμίως έχουν καταδείξει τη χρησιμότητα της συνειδητής, αντιπαραβολικής διδασκαλίας ή ακόμα και της δημιουργικής «συνύπαρξης» περισσότερων της μιας γλωσσών ή ποικιλιών σε ένα μαθησιακό περιβάλλον (π.χ. Adger, Wolfram & Christian, 2007).

Ειδικότερα στην τάξη θεωρείται σημαντικό:

- Οι μαθήτριες και οι μαθητές να μάθουν να χειρίζονται και να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές δομές πλαισιωμένα για να παράγουν λόγο, να ερμηνεύουν τα κείμενα που συναντούν στην κοινωνική τους ζωή και να παράγουν ανάλογα κείμενα.
- Να εντοπίζουν τον τρόπο που τα ανθρώπινα όντα δομούν νόημα και παράγουν ή αναπαράγουν ισχύ μέσω συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών (Fairclough, 1992).

Με βάση τα παραπάνω, ο στόχος είναι οι ΔΔ μαθήτριες και μαθητές

- να κατακτήσουν και τις δύο μορφές της ελληνικής, την Κοινή Νέα Ελληνική και την Κυπριακή Ελληνική, και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν ανάλογα με την περίπτωση·
- να μπορούν να διαχωρίζουν βασικές δομές των δύο ποικιλιών και τα περιβάλλοντα χρήσης τους

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει

- να προσθέτουν στην υπάρχουσα γλωσσική γνώση των ΔΔ μαθητριών και μαθητών·
- μέσω ποικιλίας κειμένων και κειμενικών ειδών να αναπτύξουν την ενημερότητα των ΔΔ μαθητριών και μαθητών στις δύο ποικιλίες, δίνοντας έμφαση τόσο στις δομές όσο και στο περιεχόμενο.

Γενικά,

- μέσω της ενασχόλησης με διαφορετικά κείμενα και διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες δημιουργούνται δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης και γλωσσικής επίγνωσης για τις ΔΔ μαθήτριες και τους ΔΔ μαθητές.

2.4.1. Γνώση του συστήματος (δομής) των γλωσσικών ποικιλιών

Η κατάρτηση της γλωσσικής δομής είναι βασικό στοιχείο για την καλλιέργεια τόσο της γλωσσικής όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας. Στην περίπτωση της Κυπριακής Ελληνικής παρουσιάζονται κάποια δομικά φαινόμενα τα οποία διαφέρουν από την Κοινή Νέα Ελληνική και τα οποία πιθανόν οι ΔΔ μαθήτριες και μαθητές να έχουν κατακτήσει φυσικά σε αυθεντικά περιβάλλοντα εκτός σχολείου. Η πρόκληση για την/τον εκπαιδευτικό είναι να τα αντιπαραβάλει με τα αντίστοιχα φαινόμενα της Κοινής Νέας Ελληνικής ούτως ώστε να αποκτήσουν οι ΔΔ μαθήτριες και μαθητές επίγνωση της γλωσσικής ποικιλότητας και άρα μεταγλωσσική ενημερότητα. Στον Πίνακα 1 παρατίθενται κάποια φαινόμενα της Κυπριακής Διαλέκτου τα οποία είναι συχνά και τα οποία μπορούν να διδαχτούν αντιπαραβολικά με αυτά της ΚΝΕ. Σε επίπεδο φωνολογίας είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η ΚΕ έχει κάποιους πρόσθετους φθόγγους ή και φωνήματα που δεν υπάρχουν στην ΚΝΕ. Οι φθόγγοι αυτοί εμφανίζονται σε μεγάλη συχνότητα στην ΚΕ και ταυτόχρονα είναι σε κάποιες περιπτώσεις μη αποδεκτοί και στιγματισμένοι (Ioannidou, 2009; Tsiplakou κ.ά., 2016).

Πίνακας 1: Φαινόμενα της Κυπριακής Ελληνικής που εμφανίζονται συχνά στον προφορικό λόγο.

A. ΦΩΝΟΛΟΓΙΑ

Σύμφωνα

/p/	π	/kupa/	κούπα
/p ^h /	ππ	/kup ^h a/	κούππα
/p/	π	/rapas/	παπάς
/mb/	μπ	/ ^m ba ^m bas/	μπαμπάς
/t/	τ	/kato/	κάτω
/t ^h /	ττ	/kat ^h o/	κάττο
/nd/	ντ	/ ⁿ din:ome/	ντύνομαι
/k/:			
[k]/[c]	κ	[kocino]	κόκκινο
[c ^h :]	κ	[koc ^h :ino]	κόκκινο
[t ^h :]	τῶ	[kot ^h :ino]	κότῶινο
/x/:			
[x]	χ	[xan:o]	χάννω
[ç]	χ	[tiçi]	τύχη
[ʃ]	ῥ	[tiʃi]	τοίῥοι
/sc/	>[ʃ]	[ʃa]	Σια

/s/	σ	/soma/	σώμα
/ʃ/	σ̣	/ʃokolata/	σokolάτα
/z/	ζ	/zoni/	ζώνη
[ʒ]	ζ̣	/maxaz-i-a/ > [maxaza]	μαχαζιά
/ts/	τσ	/etsi/	έτσι
/tʃ/	τσ̣	/tʃai/	τσάι
/m:/	μμ	/mam:a/	μάμμα
/n:/	νν	/nun:a/	νούννα
/l/:			
[l]	λ	/navalo/	να βάλω
[l:]	λλ	/naval:o/	να βάλλω
[ʎ:]/[j:]		[maʎ:a]/ [maj:a]	μαλλιά

Φωνολογικές διαδικασίες

Αφομοίωση

/ktirio/ > [xtirio] χτήριο

Συνίζηση με μετατροπή σε κλειστό

/xorio/ > [xorko] χωρκό

/rios/ > [rcos] ρκοιος

/psari-a/ > [psarka] ψάρκα

/xorafi-a/ > [xorafca] χωράφκια

Αποβολή μεσοφωνηεντικού διαρκούς συμφώνου

/eriga/ > [eria] επήα

/riaso/ > [rcao] πκιάω

Επενθετικό /i/

/en ksero/ > [eniksero] εν ι-ξέρω

Επενθετικό /k/

/ðulevo/ > [ðulefko] δουλεύκω

B. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ

Ρηματικές καταλήξεις: γράφουσι(ν), εγράφουσι(ν)

μεινίσκω

εφύρτην

Χρονικές αυξήσεις: εκάμετε

Αντωνυμίες: τες

Τονισμός: των κοπέλλων, οι υπαλλήλοι

Πτώσεις: τα σπίθκια τους δασκάλους

Μόρια: εννα, εθ θα, μεν

Υποκοριστικά: κορού{δ}α, νερού{δ}ι(ν)

Γ. ΣΥΝΤΑΞΗ

Εμφάνιση των κλιτικών στη δεύτερη θέση

Είδες το;

Πότε το είδες;

Εννα το δεις.

Εθθα το δεις.

Σύνταξη του εν τζαι

Εν τζαι είδα το
*Εν τζαι το είδα.

Δισχιδείς δομές με το «είντα»

Είντα 'μ που ήπκιες;
*Είντα ήπκιες;
Είντα κρασίν ήπκιες;
Πκοιος {εμ που} ήρτεν;

Δισχιδείς δομές εστίασης

Εν τη Σταύρην που είδαμεν
*Την Σταύρην είδαμεν (αυτό αποτελεί δομή της ΚΝΕ)

Συμπλέγματα από δύο κλιτικά μετά το ρήμα

Στείλ' μου το
*Στείλ' το μου (αυτό αποτελεί δομή της ΚΝΕ)

Δ. ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Λεξικά ζεύγη

μάππα: μπάλα
αρφότεκνη: ανηψιά
έσσω: σπίτι

Ψευδόφιλα

βαρετός, πιάνω, ράμμαν

Λόγιο κυπριακό λεξιλόγιο

διασταυρώνω, αφυπηρετώ, πρόνοιες, αιτητής, απολογούμαι

2.4.2. Αντιπαραβολή των δύο ποικιλιών μέσα από κείμενα και θεματικές ενότητες

Τα πιο πάνω φαινόμενα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου τόσο από τις φυσικές ομιλήτριες και τους φυσικούς ομιλητές όσο και από τις ΔΔ μαθήτριες και τους ΔΔ μαθητές και δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως λάθη ή παρεκκλίσεις αλλά ως χαρακτηριστικά της διαλέκτου. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η εκπαιδευτική πρόκληση είναι να αποκτήσουν τα παιδιά, μέσα από την ενασχόλησή τους με ποικίλες θεματικές ενότητες και διάφορα κειμενικά είδη, επίγνωση των υφολογικών παραμέτρων της επικοινωνίας και επίγνωση της γλωσσικής ποικιλότητας. Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία δεν πρέπει να γίνεται εν κενώ, δηλαδή να μελετώνται τα φαινόμενα αποκομμένα, αλλά να εντάσσονται δυναμικά μέσα στον σχεδιασμό ενοτήτων, στη μελέτη διαφορετικών κειμένων και θεματικών. Βασικός στόχος παραμένει η μελέτη ποικιλίας κειμενικών ειδών τα οποία βρίσκονται κοντά στο γλωσσικό επίπεδο των παιδιών (Cummins, 2005).

Πιο κάτω (Δραστηριότητες 1 και 2) παρουσιάζονται κάποιες διδακτικές προτάσεις για αντιπαραβολή γλωσσικών φαινομένων της διαλέκτου και της ΚΝΕ με στόχο την αύξηση της γλωσσικής επίγνωσης και της μεταγλωσσικής ενημερότητας (για περισσότερες πληροφορίες βλ. Παπανικόλα, 2010· Τσιπλάκου, 2015).

Δραστηριότητα 1: Διδασκαλία ηχηρών και άηχων συμφώνων.



Εικόνα 1: Ηχηρά και άηχα διχειλικά κλειστά σύμφωνα (<π> /p/, <μπ> /b/).



Εικόνα 2: Ηχηρά και άηχα διχειλικά κλειστά σύμφωνα (<π> /p/, <μπ> /b/).



Εικόνα 3: Ηχηρά και άηχα οδοντικά κλειστά σύμφωνα (<τ> /t/, <ντ> /d/).



Εικόνα 4: Ηχηρά και άηχα διχειλικά κλειστά σύμφωνα (<π> /p/, <μπ> /b/) και οδοντικά κλειστά σύμφωνα (<τ> /t/, <ντ> /d/).



Εικόνα 5: Ηχηρά και άηχα ουρανικά κλειστά σύμφωνα (<κ> /k/, <γκ> /g/).

Ποια φωνολογικά φαινόμενα της διαλέκτου εντοπίζουμε και πώς μπορούν να διδαχθούν αντιπαραβολικά με αυτά της ΚΝΕ;

Η αντιπαραβολή κειμένων και η έμφαση στα γλωσσικά φαινόμενα μπορεί να διασυνδεθεί με ευρύτερες θεματικές ενότητες οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν ποικιλία κειμενικών ειδών και διαφορετικών οπτικών γωνιών για το υπό εξέταση θέμα. Η δόμηση θεματικών ενότητων αποτελεί μια πολύτιμη παιδαγωγική πλατφόρμα για διδασκαλία γλωσσικών δομών και για τον συσχετισμό τους με συγκεκριμένα κειμενικά είδη και εν τέλει με την έννοια του ύφους και της περίπτωσης επικοινωνίας (Christie, 2002). Πιο κάτω (Δραστηριότητα 2) δίνονται κάποια παραδείγματα για το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα αυθεντικά κείμενα στον σχεδιασμό ενότητας.

Δραστηριότητα 2: Από τη γλωσσική δομή στη θεματική ενότητα.

Διδακτικό Σενάριο: Συνταγές

Εξετάστε τις συνταγές που υπάρχουν στην ιστοσελίδα αυτή:

<http://istomageiremata.blogspot.com.cy/>

Παρατηρήστε ότι άλλες είναι γραμμένες στην κυπριακή διάλεκτο, π.χ.:

<http://istomageiremata.blogspot.com.cy/search/label/%CE%A0%CE%AF%CF%84%CE%B5%CF%82>

και άλλες στην ΚΝΕ, π.χ.:

<http://istomageiremata.blogspot.com.cy/>

- Ποια γλωσσικά φαινόμενα εντοπίζουμε που προσφέρονται για αντιπαραβολική διδασκαλία;
- Εξετάστε πώς το περιεχόμενο των συνταγών και το lifestyle με το οποίο συνδέονται επηρεάζει την επιλογή ΚΝΕ ή διαλέκτου.
- Εξετάστε τη λειτουργία της εναλλαγής και μείξης κωδίκων.

Μια διδακτική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης παρουσιάστηκε από τις Τσιπλάκου και Χατζηγιάννου (2010) με τα εξής σημαντικά ευρήματα:

- Ιδιαίτερα αυξημένη συμμετοχή των μαθητριών και των μαθητών στο μάθημα.
- Αρχική αμηχανία αλλά μετέπειτα μεγάλος ενθουσιασμός ως προς την παραγωγή λόγου στην κυπριακή διάλεκτο, με σοβαρή αναστοχαστική εμπλοκή σε επίπεδο ομάδων εργασίας.
- Αυξημένη μεταγλωσσική ενημερότητα τόσο ως προς το μορφολογικό/συντακτικό φαινόμενο που εξετάστηκε στην παρέμβαση (κλιτικές αντωνυμίες) όσο και ως προς άλλα φωνολογικά και λεξιλογικά φαινόμενα της ΚΕ και τις διαφορές τους από τα αντίστοιχα της ΚΝΕ.
- Στοιχεία κοινωνιογλωσσικής και υφολογικής ενημερότητας όσον αφορά την κοινωνιογλωσσική διαφοροποίηση ΚΝΕ και ΚΕ, αλλά και όσον αφορά την *υφολογική διαστρωμάτωση μέσα στα όρια του διαλεκτικού συνεχούς* (Τσιπλάκου κ.ά., 2006).

Στην παρακάτω Δραστηριότητα (Δραστηριότητα 3) εξετάζουμε πώς η διδακτική αξιοποίηση της διαλέκτου παράλληλα με τη διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας οδήγησε σε αυξημένη μεταγλωσσική ενημερότητα.

Δραστηριότητα 3: Η σημασία της αντιπαραβολικής διδασκαλίας για τη μεταγλωσσική ενημερότητα.

Στο παρακάτω απόσπασμα τα παιδιά γράφουν μια συνταγή στη διάλεκτο, έχοντας πιο πριν γράψει συνταγές στην Κοινή Νέα Ελληνική.

- Ποια στοιχεία μεταγλωσσικής ενημερότητας διακρίνουμε και σε ποια γλωσσικά επίπεδα (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, καταλληλότητα της χρήσης);

M1: Εν στην προσταχτική που πρέπει να το κάμουμε.

M2: Όι, εν οριστική.

M1: «Διαλύστε»

M3: Διατάσσει τον;

M4: Λαλεί του «διαλύεις τη μαγιά σε λλίο χλιαρό νερό.

Βάλλεις στην κούππα...». Γράφε, κόρη. «Στην κούππα του μίξερ».

[...]

M1: Ναι.

M4: «Παίρνεις»

M2: «Πκιάνεις με ένα κουτάλι... κουτάλι ... κουταλιές...»

M3: «Ζύμης»

M2: «Τζαι τηανίζεις»

M1: «Τες»

M3: «Τις»

M4: «Τες, τες»

(Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου 2010, σ. 625)

2.5. Συμπεράσματα

Ο στόχος αυτού του κεφαλαίου ήταν να δείξουμε ότι ο διδιαλεκτισμός, αντί να αποτελεί μια επιπλέον ανυπέρβλητη πρόκληση για τα δυνάμει δίγλωσσα παιδιά, μπορεί να αποτελέσει εφιαλήριο για αποτελεσματικότερη γλωσσική καλλιέργεια, υπό τις κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις. Εφόσον τα δυνάμει δίγλωσσα παιδιά ζουν σε ένα διαλεκτόφωνο περιβάλλον και έχουν γλωσσικά ερεθίσματα από αυτό, αυτά αποτελούν μέρος του γλωσσικού τους κεφαλαίου προς αξιοποίηση κατά τη διδακτική διδασκαλία. Η αποσιώπηση αυτής της πτυχής του γλωσσικού ερεθίσματος δεν ενδείκνυται· αντίθετα, η συγκριτική αντιμετώπιση της διαλέκτου και της ΚΝΕ αναμένεται ότι θα ενισχύσει ακόμα περισσότερο την κριτική μεταγλωσσική ενημερότητα και θα βοηθήσει στην επιτυχήστερη κατάκτηση της ελληνικής ως Γ2.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (2η Έκδοση) (Ε. Σκούρτου, Επιμ.: Σ. Αργύρη, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Κλεάνθους, Α., Κοντούλη, Δ. & Πίτρακκου, Κ. (2012). Διερευνώντας τη διγλωσσία/πολυγλωσσία σε οικογένειες μεταναστών στην Κύπρο. *Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/glossa/Kleanthous_Kontouli_Pitrakkou_Christoforou_Ioannidou.pdf. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2018.
- Παπανικόλα, Ε. (2010). Πώς πάμε στο «και» περνώντας από το δρόμο του «τζιαι»; Διαλεκτική εκπαίδευση και μεταγλωσσική ενημερότητα στην Α΄ Δημοτικού. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Πρακτικά του 11^{ου} Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 375–384). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός* (σσ. 466–511). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιπλάκου, Σ. (2015). Διδάσκοντας διάλεκτο σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Η Διδασκαλία των Νεοελληνικών Γλωσσικών Ποικιλιών και Διαλέκτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές* (σσ. 187–210). Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.
- Τσιπλάκου, Σ., & Χατζηγιάννου, Ξ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30 (σσ. 617–629). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα για τη δημοτική εκπαίδευση*. Λευκωσία: ΥΠΠ.

Ξενόγλωσση

- Adger, C. T., Wolfram, W. & Christian, D. (2007). *Dialects in schools and communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bauman, R. (2002). Disciplinarity, Reflexivity and Power in Verbal Art as a Performance: A Response. *Journal of American Folklore*, 15, 92–98.
- Berger, H. & Del Negro, G. (2002). Bauman's Verbal Art and the Social Organization of Attention: The Role of Reflexivity in the Aesthetics of Performance. *Journal of American Folklore*, 115, 62–91.

- Brooker, L., Blaise, M., & Edwards, S. (2014). Introduction. In L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Eds), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. LA: Sage.
- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London and New York: Continuum.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Halliday, M. (1985). *Introduction to functional grammar*. London and New York, Routledge.
- Hymes, D. (1985). Introduction. In C. Cazden, V. John & D. Hymes (Eds), *functions of language in the classroom* (pp. 11–54). Prospect Heights: Waveland Press.
- Ioannidou, E. & A. Sophocleous (2010). Now, is this how we are going to say it? Comparing teachers' language practices in primary and secondary state education in Cyprus. *Linguistics and Education*, 21(4), 298–313.
- Ioannidou, E. (2009). Using the improper language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23, 263–278.
- Ioannidou, E. (2014). Classroom discourse as a distinct genre: Locating power and linguistic norms in student–teacher conversations in Greek Cypriot classrooms. In M. Christodoulidou (Ed.), *Analyzing Greek talk-in-interaction* (pp. 218–237). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kavanaugh, J. F., & Mattingly, I. G. (1972). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Papapavlou, A. & Sophocleous, A. (2009). Relational social deixis and the linguistic construction of identity. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 1–16.
- Tsiplakou, S., Armostis, S. & Evrpidou, D. (2016). Coherence 'in the mix'? Coherence in the face of language shift in Cypriot Greek. *Lingua*, 172–173, 10–25.
- Tsiplakou, S., Papapavlou, A., Pavlou, P. & Katsoyannou, M. (2006). Levelling, koineization and their implications for bidialectism. In F. Hinskens (Ed.), *Language Variation – European Perspectives. Selected Papers from the 3rd International Conference on Language Variation in Europe (ICLAVE 3), University of Amsterdam, 23–25 June 2005* (pp. 265–276). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

3. ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Ρούλα Τσοκαλίδου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

3.1. Translanguaging – Διαγλωσσικότητα

Ο όρος *translanguaging* αναφέρεται για πρώτη φορά στον Baker (2011) για να περιγράψει τη διδασκαλία ενός Ουαλού εκπαιδευτικού, του Cen Williams, ο οποίος τη δεκαετία του 1980 χρησιμοποιούσε με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τη χρήση δύο γλωσσών.

Σε διεθνές επίπεδο, ο όρος είναι συνυφασμένος με το έργο της Ofelia García, η οποία έχει αναδείξει πολλές από τις σύγχρονες διαστάσεις του θέματος. Σύμφωνα με τη García (2009a), ο όρος *translanguaging* (διαγλωσσικότητα) αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε καθημερινό επίπεδο οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να επικοινωνήσουν με το (δίγλωσσο) περιβάλλον τους με σκοπό να δημιουργήσουν νοήματα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν (García, 2009a).

Το 2014 μεταφράστηκε στα ελληνικά ως διαγλωσσικότητα (ή ΔΓ) κατά το 3^ο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών (Τσοκαλίδου, 2015α, 2015β). Στον όρο *διαγλωσσικότητα* περιλαμβάνονται τα ποικίλα επίπεδα γλωσσικής επαφής και οι συναφείς όροι που είχαν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν. Κάποιοι από αυτούς τους όρους είναι η *πολυεθνόλεκτος* (multiethnolect), η οποία αναφέρεται στη χρήση ολόκληρου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών/τριών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις 'ονοματισμένες γλώσσες', δηλαδή τις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες (García, 2016· Otheguy, García, & Reid, 2015· Τσοκαλίδου, 2016· Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2016).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα συσχετίζεται με τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι η μετάφραση, η εναλλαγή κωδικών, η παράλληλη χρήση γλωσσών, η μεταφορά στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες, κ.ά. Ωστόσο, διαφέρει ριζικά από όλες αυτές τις γλωσσικές πρακτικές, καθώς η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε αυτή

καθ'αυτή τη γλωσσική διαδικασία κατά την οποία οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες εκτελούν τις λεκτικές πράξεις που αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, τη διαλογική συζήτηση, τα νεύματα κ.λπ., υπερβαίνοντας τα όρια μεμονωμένων γλωσσών (García, 2011, σ. 147). Αποτελεί, έτσι, μία εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική που συμβάλλει στη γλωσσική δημιουργικότητα μέσα από τη σύνθεση γλωσσικών και πολιτισμικών πολυτροπικών στοιχείων (Tsokalidou, 2016).

Σύμφωνα μάλιστα και με έρευνες των Velasco και García (2014), η διαγλωσσικότητα επεκτείνεται όχι μόνο στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο, καθώς στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιείται από τους/τις δίγλωσσους/ες συγγραφείς σε όλα τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου (σχεδίαση, επεξεργασία και εφαρμογή) είτε για την αποτελεσματικότητά της είτε ως «σκαλωσιά», δηλαδή ως ακαδημαϊκό υπόβαθρο για την παραγωγή λόγου. Μέσω αυτών των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών οι δίγλωσσοι/ες ή αναδυόμενοι/ες δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες μπορούν να αποκομίσουν **σημαντικά γνωστικά και γλωσσικά οφέλη**, να αποκτήσουν ένα κεντρικό βοηθητικό στοιχείο για τη **διαδικασία δημιουργίας νοήματος** και να χρησιμοποιήσουν όλες τις γλωσσικές και πολιτισμικές πηγές τους για να αναπτύξουν και να επιτύχουν τις **μεταγνωστικές ικανότητές τους και την κριτική τους σκέψη** (Velasco & García, 2014).

Συχνά υπάρχει δυσκολία στον διαχωρισμό της διαγλωσσικότητας από την εναλλαγή κωδίκων. Σύμφωνα με την García (2009b), η διαγλωσσικότητα εστιάζεται και αφορά στην (πολυ)γλωσσική χρήση από τη σκοπιά των ομιλητών/τριών, ενώ η εναλλαγή κωδίκων αφορά στην περιγραφή των γλωσσών που εναλλάσσονται κατά την επικοινωνία και εστιάζεται στις γλώσσες που γίνονται ορατές. Θεωρούμε ότι η διαγλωσσικότητα εμπεριέχει και υπερβαίνει τα γνωστά φαινόμενα της επαφής των γλωσσών, όπως είναι η μεταφορά, η εναλλαγή κωδίκων κι ο δανεισμός και εκφράζει επικοινωνιακά, εκπαιδευτικά και ιδεολογικά ζητήματα.

Δεδομένου ότι η διαγλωσσικότητα ως γλωσσική πρακτική έχει πολλές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις (García, 2016), μέσω της χρήσης της κατορθώνουμε να διαταράξουμε και να αμφισβητήσουμε την εξουσία των κυρίαρχων-«ονοματισμένων γλωσσών» στις «μειονοτικοποιημένες» γλωσσικές κοινότητες (Τσοκαλίδου, 2016), δηλαδή τις κοινότητες που βρίσκονται, λόγω των ευρύτερων πολιτικοκοινωνικών συνθηκών, σε μειονεκτική θέση. Μια τέτοια θέση συνάδει με την προσέγγιση της δίγλωσσίας των Brutt-Griffler και Varghese (2004), οι οποίοι επισημαίνουν ότι τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και για τα δίγλωσσα άτομα δεν είναι μόνο οι γλώσσες

που συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες (Brutt-Griffler & Varghese, 2004).

Η Τσιπλάκου (2016) σχολιάζει ότι η σύγχρονη βιβλιογραφία δεν τονίζει επαρκώς τη σχέση της διαγλωσσικότητας με την κριτική παιδαγωγική προσέγγιση (Freire, 1970) και τον κριτικό γραμματισμό (ενδεικτικά, Bayham, 1995· Janks, 2000). Η ίδια πιστεύει ότι η σχέση της διαγλωσσικότητας με τον κριτικό γραμματισμό στοιχειοθετείται στη βάση του ότι η αξιοποίηση του κεφαλαίου των μαθητών/τριών προϋποθέτει διάθεση για συνεργασία και σεβασμό όλων των «φωνών» των παιδιών της τάξης, ενώ η γλώσσα αποτελεί σύνθετο σημειωτικό πόρο και ενδείκτη ποικίλων δομήσεων της «πραγματικότητας». Τέλος, η ίδια υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας έχει ως απώτερο στόχο την κοινωνική αλλαγή, που είναι βασικό ζητούμενο του κριτικού γραμματισμού (Τσιπλάκου, 2016· Χατζησαββίδης κ.ά., 2013).

Σύμφωνα με τους García, Johnson, και Seltzer (2017), η διαγλωσσικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των παρακάτω τεσσάρων στόχων:

- την υποστήριξη των μαθητών/τριών στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν σύνθετο περιεχόμενο και κείμενα·
- την παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου·
- την αναγνώριση της διγλωσσίας και των ποικίλων τρόπων μάθησης των μαθητών/τριών, και
- την υποστήριξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των διγλωσσικών τους ταυτοτήτων.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να δείξουμε τρόπους και εκπαιδευτικές εφαρμογές στο πλαίσιο της διαγλωσσικότητας.

Δραστηριότητα 1.

Προσπαθήστε να βρείτε εικόνες από το διαδίκτυο που να εκφράζουν την έννοια και πρακτική της διαγλωσσικότητας και της διγλωσσίας και ενθαρρύνετε τους/τις μαθητές/τριές σας να κάνουν το ίδιο. Τέτοιες εικόνες αναδεικνύουν τη δημιουργικότητα των δίγλωσσων και το χιούμορ τους. Συζητήστε τις εικόνες στην τάξη.

3.2. Διαγλωσσικότητα και εκπαιδευτικές πρακτικές

3.2.1. *Κείμενα ταυτότητας*

Οι Maguire και Curdt-Christiansen (2007) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά, μέσα από προφορικά ή γραπτά κείμενα, εμπλέκονται σε διαλόγους με το ευρύτερο περιβάλλον τους και επιδεικνύουν το επίπεδο συνειδητότητάς τους απέναντι στις διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις και ιδεολογικές κατευθύνσεις στο πλαίσιο όπου κινούνται. Μέσα από τις γραπτές και προφορικές αφηγήσεις τους, επικοινωνούν τους δικούς τους ιδεολογικούς ορίζοντες. Οι ίδιοι μελέτησαν γραπτά κείμενα παιδιών με κινέζικη καταγωγή που ζουν στον Καναδά, ανέλυσαν ημερολόγια και οικογενειακά γράμματα για να προσεγγίσουν το πώς αλληλεπιδρούν οι οπτικές αλλά και οι σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται ανάμεσα στα παιδιά και τις σχολικές και κοινωνικές δομές των ενηλίκων. Σκοπός τους ήταν να ακολουθήσουν τα κειμενικά ίχνη των πολύπλοκων σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα από τη συμμετοχή σε διαφορετικές κοινότητες μάθησης, στο επίσημο καθημερινό σχολείο της χώρας και στο κινέζικο σχολείο του Σαββάτου. Η ανάλυση δείχνει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν μια ποικιλία στάσεων κατά τη διαδικασία μάθησης, οι οποίες κινούνται από την πλήρη αναπαραγωγή κυρίαρχων θέσεων μέχρι και την αντίσταση σε αυτές.

Η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία μπορούν να προαχθούν μέσα από μια διαγλωσσική προσέγγιση κατά την οποία η αλληλεπίδραση των γλωσσών και των ειδών λόγου αποδεσμεύεται από τα όρια της επίσημης σχολικής γλώσσας και των επιμέρους εθνοτικών γλωσσών καταγωγής. Σε αυτή την προσπάθεια έρχονται να συμβάλλουν ουσιαστικά τα **κείμενα ταυτότητας** (Skourtu, Kourtis-Kazoullis, & Cummins, 2006), που δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις ταυτότητές τους σε προφορικά, γραπτά, οπτικά, μουσικά, δραματικά ή πολυτροπικά μέσα (Komriadiou, Lenakakis, & Tsokalidou, 2017).

Σύμφωνα με τους Cummins και Early (2011), τα κείμενα ταυτότητας λειτουργούν ως καθρέφτες που αντανakλούν τις μαθητικές ταυτότητες αναδεικνύοντας θετικά τις ποικίλες πτυχές τους. Μέσα από αυτά, τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν τις νέες γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο με τις ήδη υπάρχουσες, να αναπτύξουν την προσωπική τους φαντασία και τις πολυγλωσσικές τους δεξιότητες, αλλά και να αντιληφθούν καλύτερα τη σχέση που συνδέει τη γλώσσα του σχολείου με τις γλώσσες καταγωγής τους. Τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν σημαντικό εργαλείο ανίχνευσης της βιωμένης πραγματικότητας, τόσο για τα παιδιά όσο και γενικότερα.

Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποια κείμενα ταυτότητας:

Κείμενο ταυτότητας 1: Πώς βίωσα τον ρατσισμό.

«Έτρωγα μόνος και ποτέ δεν έπαιζα, γιατί απλά ήμουν ο Ρωσοπόντιος εδώ, και στη Γεωργία ο Πόντιος. Μέχρι την Δ΄ Δημοτικού με έδιωχναν από τις παρέες και ούτε στις γιορτές συμμετείχα. Αλλά άρχισα να μεγαλώνω και να μαθαίνω να αμύνομαι σε τέτοιες καταστάσεις. Όσο και να αλλάζουν οι εποχές, ό,τι και να γίνει, ήμασταν, είμαστε και θα είμαστε στα ξένα Έλληνες και στην Ελλάδα ξένοι!»

(Κείμενο μαθητή γυμνασίου που γράφει πώς βίωσε ο ίδιος τον ρατσισμό. Πολύδρομο, τεύχος 1ο, Απρίλης 2009· βλ. στην ιστοσελίδα www.polydromo.gr, το αρχείο: <https://goo.gl/oM5SgK>)

Κείμενο ταυτότητας 2: Πώς θα θέλαμε τη ζωή μας.

«Θα θέλαμε να γινόμασταν κάπως, σαν διαφορετικοί. Να έχουμε μια δουλειά σταθερή, να τα φέρουμε βόλτα. Θα θέλαμε να τελειώνουν τα παιδιά το σχολείο, να σπουδάσουν και να παντρευτούν. Θα θέλαμε να δούμε τα εγγονάκια μας να μεγαλώνουν, εδώ στην αυλή να παίζουνε έξω και να είμαστε εμείς κάπου εκεί πέρα να τους βλέπουμε και να χαιρόμαστε. Θα θέλαμε να μάθουμε να τους διαβάζουμε παραμύθια» (γυναίκα Ρομά από τη Θεσσαλονίκη)

(Δημοπούλου, Δημοπούλου, & Σαμπάνη, 2014)

Κείμενο ταυτότητας 3: Μόνη στην τάξη.

«Στη Δευτέρα τάξη ένα κοριτσάκι που το λέγαν Μαρία που δεν ήξερε ελληνικά αλλά οι κύριοι δεν την άφηναν να μιλάει Ρωσικά. Έτσι το κοριτσάκι έμενε συχνά μόνο.»

(Στέλιος, 10 χρονών)

(Κείμενο μαθητή δημοτικού που αναφέρεται στη συμμαθήτριά του. Πολύδρομο, τεύχος 1ο, Απρίλης 2009· βλ. στην ιστοσελίδα www.polydromo.gr, το αρχείο: <https://goo.gl/LpFcsM>)

Τα κείμενα ταυτότητας του κάθε παιδιού μπορούν, μέσα από τη χρήση τους, να λειτουργήσουν ως κείμενα ταύτισης για άλλα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς. Τέτοια κείμενα μπορεί να αποτελέσουν οι επιστολές, τα έργα τέχνης, ηχητικά και άλλα ντοκουμέντα μέσα από τα οποία καλούμαστε να μοιραστούμε εμπειρίες και βιώματα (Κομπιάδου & Τσοκαλίδου, 2014).

Δραστηριότητα 2.

Γράψτε ένα δικό σας κείμενο ταυτότητας που να εκφράζει το ατομικό κοινωνιογλωσσικό σας σύμπαν. Αναφέρετε όλες τις γλώσσες και ποικιλίες που έχουν κάποια σημασία για εσάς. Μπορείτε να μοιραστείτε το δικό σας κείμενο με τους/τις μαθητές/τριές σας και να τους/τις ενθαρρύνετε να δημιουργήσουν και τα δικά τους.

3.2.2. Διαπολιτισμικά πρότζεκτ: Ελληνο-Αραβικό

Μια πρακτική που μπορεί να ενισχύσει τη διαγλωσσική προσέγγιση στη μάθηση και ανάπτυξη των γλωσσών αποτελούν τα πρότζεκτ που έχουν διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Ένα τέτοιο πρότζεκτ είναι το 'Ελληνο-Αραβικό' Πρότζεκτ, το οποίο εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2011–2012 (Gkaintartzi, Tsokalidou, Kompiadou, & Markou, 2018· Τσοκαλίδου, 2012). Το πρότζεκτ ξεκίνησε όταν ο αραβόφωνος γονέας μαθητή προσχολικής ηλικίας, ύστερα από πρόσφατη επίσκεψη του στη χώρα καταγωγής του, επισκέφτηκε το νηπιαγωγείο και μίλησε για τη χώρα του, απαντώντας σε ερωτήσεις των νηπίων σχετικά με την ένδυση, την κουζίνα και την καθημερινή ζωή στην άλλη χώρα. Η επίσκεψη αυτή κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών σχετικά με τη χώρα καταγωγής του συμμαθητή τους, καθώς αναγνώρισαν το ιδιαίτερο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιό του που θα μπορούσε να μοιραστεί μαζί τους. Η πρόσκληση γονέων μαθητών/τριών στην τάξη για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τα παιδιά έχει καταγραφεί ως μία σημαντική εκπαιδευτική πρακτική με θετικές προεκτάσεις για μαθητές/τριες και γονείς (Hélot & Young, 2005).

Περιγραφή του project

Για ένα διάστημα τριών μηνών, οι δύο νηπιαγωγοί, σε στενή συνεργασία με την ερευνήτρια (και συγγραφέα του παρόντος), ενέπλεξαν τα παιδιά της τάξης τους σε ποικίλες πρακτικές γνωριμίας με την αραβική γλώσσα και τον πολιτισμό, επιχειρώντας να αποδομήσουν τυχόν στερεότυπα των μαθητών/τριών σχετικά με την αραβική κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν δύο ώρες σε εβδομαδιαία βάση για συζητήσεις, παρουσιάσεις και δράσεις γύρω από την αραβική γλώσσα και τον πολιτισμό. Τα παιδιά δοκίμασαν τη λιβανέζικη κουζίνα, άκουσαν παραδοσιακή και σύγχρονη αραβική μουσική, χόρεψαν φορώντας ειδικές ζώνες χορού, μελέτησαν δίγλωσσα και τρίγλωσσα κείμενα (στα αραβικά, γαλλικά και αγγλικά) και προσπάθησαν να ζωγραφίσουν τα αραβικά γράμματα, γράφοντας τα ονόματά τους και κάνοντας ζωγραφιές. Η ερευνήτρια επισκέφτηκε την τάξη αρκετές φορές και συνεργάστηκε στενά με τις εκπαιδευτικούς που είχαν επίσης πολλές ερωτήσεις σχετικά με τον αραβικό πολιτισμό. Η πρόκληση ήταν μεγάλη για τα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς αλλά ο ενθουσιασμός των παιδιών για το πρότζεκτ ακόμη μεγαλύτερος. Περισσότερες πληροφορίες και εικόνες, όπως και την περιγραφή του βιβλίου που προέκυψε μέσα από το συγκεκριμένο πρότζεκτ (*My first book on bilingualism: between the Greek and Arab worlds*) μπορείτε να βρείτε στο Τσοκαλίδου (2012). Στο Παράρτημα μπορείτε να βρείτε το μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου.

Αντίστοιχα, η παραγωγή πολυγλωσσικών βιβλίων που δημιουργούν τα παιδιά σε συνεργασία με τους γονείς ή/και τους/τις εκπαιδευτικούς τους αποτελεί μία ιδιαίτερα δημιουργική διαδικασία.

Δραστηριότητα 3.

Διαβάστε το τρίγλωσσο βιβλίο *My first book on bilingualism: between the Greek and Arab worlds* στα παιδιά της τάξης σας. Ζητήστε από τα παιδιά να σας πουν τι είναι αυτό που τους άρεσε περισσότερο από το ταξίδι του Νικόλα στην άλλη του πατρίδα, τον Λίβανο, και ενθαρρύνετέ τα να μοιραστούν τη λέξη 'hob' (αγάπη) και στις άλλες γλώσσες που γνωρίζουν.

3.2.3. Το πορτρέτο του δίγλωσσου παιδιού

Η πρακτική των πορτρέτων δημιουργήθηκε στη βάση του 'Πορτρέτου του Δίγλωσσου Παιδιού', που χρησιμοποιήθηκε σε ένα πρότζεκτ σε σχολείο του Βόλου (Tsokalidou, 2005) και της πρακτικής των 'πολυτροπικών γλωσσικών προφίλ' της Busch (2011) που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Βιέννης. Μέσα από αυτές και αντίστοιχου περιεχομένου πρακτικές, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια ευρύτερη γλωσσική κουλτούρα (Καμαρούδης, 2015) η οποία μπορεί να έχει μόνο θετικά οφέλη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Στην πρακτική των πορτρέτων παρακάτω, οι μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης των αγγλικών (Gkaintartzi & Tsokalidou, in press) ενεπλάκησαν στη δημιουργία των πορτρέτων τους, τα οποία περιλάμβαναν στοιχεία των γλωσσικών και πολιτισμικών τους πραγματικοτήτων, μέσα από ζωγραφιές, φωτογραφίες και κείμενα με τις απόψεις τους για τις χώρες, τις γλώσσες και το σχολικό τους περιβάλλον, μέσα από τη χρήση όλων των γλωσσικών τους πόρων. Κάποια από τα έργα τους παρατίθενται στη συνέχεια. Τα πρώτα δύο πορτρέτα (1 & 2) ανήκουν σε μαθήτριες ελληνο-αλβανικής καταγωγής, ενώ τα δύο επόμενα (3 & 4) σε μαθήτριες ελληνικής καταγωγής. Στα κείμενα των πορτρέτων έχει κρατηθεί η ορθογράφηση των μαθητών/τριών.

Πορτρέτο 1



“Οι γλώσσες – Gjuat e imet”

«Εγώ μιλάω και τις δύο γλώσσες και την ελληνική αλλά και την αλβανική επίσης τώρα μαθαίνω και μια άλλη γλώσσα την αγγλική. Μου αρέσει που ξέρω τόσες γλώσσες. Το να ξέρεις τρεις γλώσσες δεν είναι τόσο δύσκολο όσο νόμιζα.»

“Οι Πατρίδες μου – Shteti I ime”

«Είμαι η Άντζελα και γεννήθηκα στη Αλβανία. Τώρα όμως μένω στην Ελλάδα. Και οι δύο μου χώρες είναι όμορφες και μου αρέσουν πολύ.»

Πορτρέτο 2



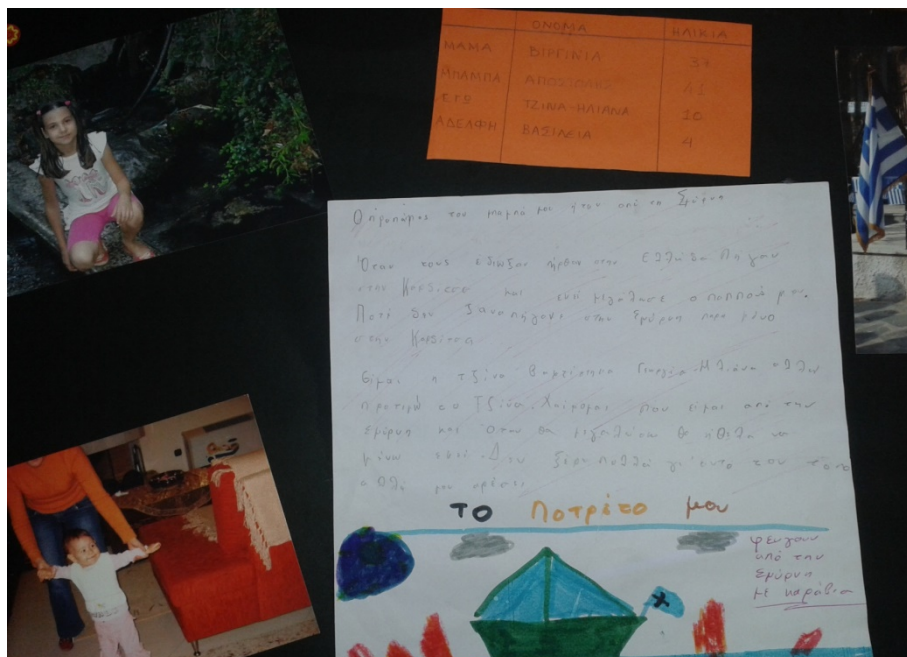
Κείμενο: «καθώς ανατέλλει ο ήλιος έτσι ανατέλλει και η ζωή των γονιών μου»

«Αυτό που μου έκανε η μαμά και ο μπαμπάς μου [να περάσουν παράνομα] δεν είναι σωστό αλλά δεν γινόταν αλλιώς. Εγώ τους γονείς μου τους λέω γενναίους για να περάσουν τα σύνορα γιατί μπορεί να τους είχαν σκοτώσει.»

«Ξέρω ελληνικά και λίγο αλβανικά και εδώ και κάτι χρόνια κάνω αγγλικά και θέλω να μάθω όλες τις γλώσσες του κόσμου!»

«Είμαι η Ζωή και γεννήθηκα στην Ελλάδα. Αλλά είμαι και από Αλβανία. Και οι δύο χώρες είναι ίδιες για μένα.»

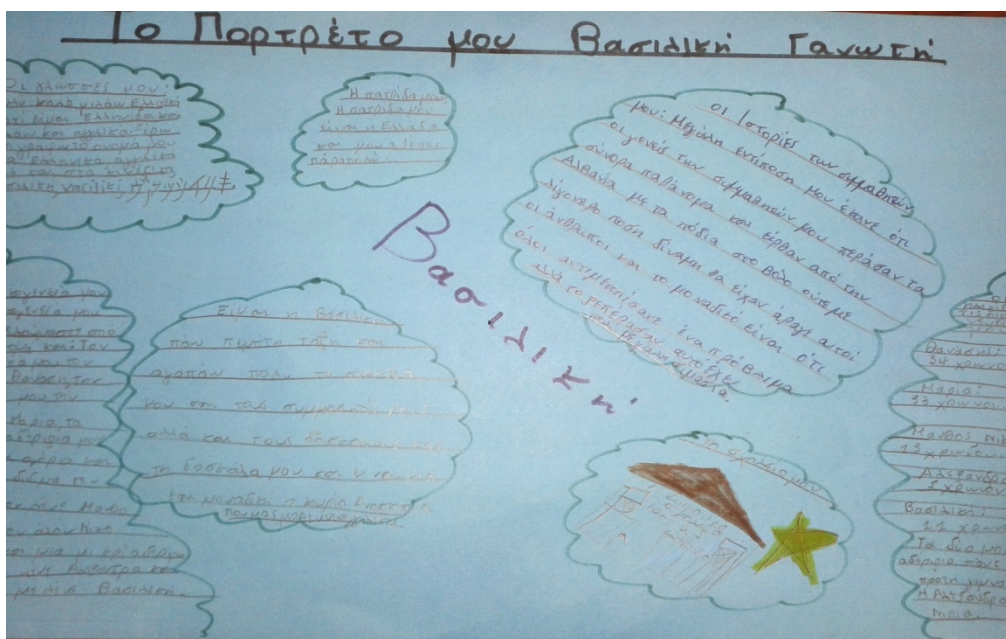
Πορτρέτο 3



«Ο προπάππος του μπαμπά μου ήταν από τη Σμύρνη. Όταν τους έδωσαν ήρθαν στην Ελλάδα. Πήγαν στην Καρδίτσα και εκεί μεγάλωσε ο παππούς μου. Ποτέ δεν ξαναπήγαμε στη Σμύρνη παρά μόνο στην Καρδίτσα.

Είμαι η Τζίνα βαφτίστηκα Γεωργία-Ηλιάνα αλλά προτιμώ το Τζίνα. Χαίρομαι που είμαι από τη Σμύρνη και όταν θα μεγαλώσω θα ήθελα να μένω εκεί. Δεν ξέρω πολλά γι' αυτό τον τόπο αλλά μου αρέσει.»

Πορτρέτο 4



Οι γλώσσες μου

«Μιλώ πολύ καλά ελληνικά γιατί είμαι Ελληνικά και κάνω και αγγλικά. Ξέρω να γράφω το όνομά μου στα ελληνικά, αγγλικά και στα κινέζικα»

Οι ιστορίες των συμμαθητών μου

«Μεγάλη εντύπωση μου έκανε ότι οι γονείς των συμμαθητών μου πέρασαν τα σύνορα παράνομα και ήρθαν από την Αλβανία με τα πόδια στο Βόλο ούτε με λίγο νερό πόση δύναμη θα είχαν άραγε αυτοί οι άνθρωποι και το μοναδικό είναι ότι όλοι αντιμετώπισαν ένα πρόβλημα αλλά το ξεπέρασαν αυτό έχει μεγάλη σημασία.»

Δραστηριότητα 4.

Χωρίστε τα παιδιά σε ολιγομελείς ομάδες και ζητήστε από αυτά να φτιάξουν το πορτραίτο της ομάδας τους. Αυτή είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να γίνεται σε ημερήσια ή εβδομαδιαία βάση, εντός κι εκτός του σχολείου. Όταν τα πορτρέτα θα έχουν ολοκληρωθεί, εκθέστε τα στην τάξη σας και καλέστε άλλες τάξεις να έρθουν να τα δουν. Στα πορτρέτα θα πρέπει να αναδεικνύονται όλες οι γλώσσες και ποικιλίες που γνωρίζουν τα παιδιά, όλα τα στοιχεία της ζωής τους που θεωρούν σημαντικά, τα χόμπι και αγαπημένα αντικείμενα και πρόσωπα των παιδιών.

3.2.4. Συνταγές ή 'SiDaYes' για τη (δια)γλωσσική δημιουργικότητα

Η λέξη ή οι λέξεις 'SiDaYes' αποτελεί/αποτελούν παράδειγμα διαγλωσσικής δημιουργικότητας που έχει προκύψει από δίγλωσσα παιδιά που αναγνώρισαν ότι στην ελληνική λέξη 'συνταγές' μπορούμε να ανακαλύψουμε τις λέξεις 'Si', 'Da' και 'Yes', οι οποίες σημαίνουν 'ναι' σε διαφορετικές γλώσσες (Tsoikalidou/Τσοκαλίδου, 2017). Με έναυσμα αυτό το παιχνίδι της διαγλωσσικής δημιουργικότητας,

προτείνουμε την εμπλοκή των παιδιών σε συνταγές στην τάξη, με την παράλληλη χρήση των γλωσσών καταγωγής τους. Οι Τσιπλάκου και Χατζηγιάννου (2010) συζητούν για τη σημασία της χρήσης της κυπριακής στην τάξη με έναυσμα την ενασχόληση με συνταγές. Από τη δουλειά τους προέκυψε ότι τα παιδιά, με την ευκαιρία μιας συνταγής, μπορούν και θέλουν να μιλήσουν για τη γλωσσική δομή και τη γλωσσική ποικιλότητα. Οι ίδιες προτείνουν ότι σημαντική προϋπόθεση για την κατανόηση της γλωσσικής ποικιλότητας από τα παιδιά είναι η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες με επικοινωνιακό βάθος και σε ευκαιρίες για εμπρόθετη πραγμάτευση και αξιοποίηση του πλούσιου γλωσσικού και μεταγλωσσικού τους κεφαλαίου, το οποίο τυπικά παραμένει ανενεργό στο πλαίσιο ενός συμβατικού, κανονιστικού γλωσσικού μαθήματος με στόχο τον σχολικό αλλά όχι τον κριτικό γραμματισμό. Παραδείγματα της γλωσσικής χρήσης των παιδιών στην τάξη με τη χρήση της κυπριακής και της σχολικής ελληνικής γλώσσας μπορείτε να δείτε στο κείμενο των Τσιπλάκου και Ιωαννίδου σε αυτόν τον τόμο.

Δραστηριότητα 5.

Στο πνεύμα του παραδείγματος που αφορά τις συνταγές, καλέστε τα παιδιά να καταγράψουν και να συζητήσουν γύρω από τα αγαπημένα τους φαγητά. Τα παιδιά μπορούν επίσης να διαβάσουν τη συνταγή στο βιβλίο που βρίσκεται στο Παράρτημα και να τη μεταφέρουν και στις δικές τους γλώσσες.

3.3. Εκπαιδευτικοί για τη διαγλωσσικότητα

Στην τρίτη ενότητα του κεφαλαίου, μοιραζόμαστε μαζί σας τις θέσεις δί/πολύγλωσσων εκπαιδευτικών που εκθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με τη διαγλωσσικότητα και τη λειτουργία διαγλωσσικών εφαρμογών στην τάξη. Μέσα από τα αποσπάσματα μπορούμε να δούμε τα πλεονεκτήματα και τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής διαγλωσσικότητας.

Γιάννα

*«Η διαγλωσσικότητα προσφέρει μία **κανονικότητα, φυσιολογικότητα** στο να είσαι δίγλωσσος/η, **νομιμοποιεί** κατά κάποιο τρόπο αυτή την κατάσταση. Ιδίως στα παιδιά που η άλλη τους γλώσσα δεν είναι και πολύ 'αποδεκτή', όπως τα αραβικά ή τα πολωνικά. Αυτή η κατάσταση τα βοηθάει να νιώσουν καλύτερα και να προοδεύσουν γενικά, και στα μαθήματα γλώσσας αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα. Να βγουν από το μπλοκάρισμα που τους προκαλεί το ότι είναι διαφορετικά από την πλειοψηφία και **να δουν τη διγλωσσία ως κάτι θετικό κι όχι ως ελάττωμα**»*

Devika

«*Τώρα μαθαίνω Sinhalese, την τοπική γλώσσα, επεκτείνω το λεξιλόγιο και τις φράσεις που γνωρίζω για να είμαι σε θέση να δημιουργήσω εκπαιδευτικό υλικό για φοιτητές/τριες που ζουν σε αγροτικές περιοχές και είναι αποκομμένοι/ες από τον υπόλοιπο κόσμο. **Υπάρχει ανάγκη να ξεκινήσω να σκέφτομαι όπως αυτοί/ές, να κατανοήσω τον καλύτερο τρόπο για να τους προσεγγίσω και να τους βοηθήσω να αποκτήσουν δεξιότητες στα αγγλικά με έναν τρόπο που να σέβεται την πρωταρχική τους γλώσσα και την πολιτισμική τους βάση***»

Valbona

«***Είναι ελευθερία για μένα.** Πιάνω τον εαυτό μου να μιλάει άλλη γλώσσα π.χ. ελληνικά αντί για αλβανικά στην τάξη. Αρνητικό ίσως είναι ότι δεν ενισχύεται η εκμάθηση της γλώσσας στόχου, αλλά απελευθερώνει τα παιδιά κι εμένα πάρα πολύ, **«απερίγραπτη» ελευθερία.** Αντιλαμβάνομαι ότι μιλάω ελληνικά αντί για αλβανικά από τα «ήρεμα» πρόσωπα των μαθητών/τριών μου*»

Max

“*If you provide this ‘freedom of speech’ you will have many more **‘teachable moments’** in your class”*

Badal

“*Students would learn that the world is not limited to their own but is broader with **more colours, cultures and languages** and each language has its place in this mosaic of the world of diversities but also of similarities at the same time”*

Kathy

“*Most of my students are bi- and tri-lingual. I don’t have any monolingual students, what I have is mono-cultural or mono-socialised students and that makes for a greater barrier to teaching new concepts than language does I think. **When students are narrowly socialized and educated they have a harder time being flexible and accepting of new ideas***”

(Tsokalidou/Τσοκαλίδου, 2017)

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες βιώνουν τη συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών και στην προσωπική τους ζωή, αναφέρουν τα εξής πλεονεκτήματα της διαγλωσσικότητας: ελευθερία, δημιουργία κανονικότητας για τα παιδιά των οποίων οι γλώσσες του σπιτιού δεν ταυτίζονται με αυτή του σχολείου και νομιμοποίησή τους στην τάξη, δυνατότητα καλύτερης προσέγγισης της πραγματικότητας των μαθητών/τριών μας, με σεβασμό στην άλλη, την πρώτη γλώσσα τους. Επίσης για

όλα τα παιδιά της τάξης μας (μονόγλωσσα ή δι/πολύγλωσσα) σημαντικά πλεονεκτήματα αποτελούν η δημιουργία στιγμών που έχουν ιδιαίτερη διδακτική σημασία (“teachable moments”), η συνειδητοποίηση και αναγνώριση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου του κόσμου, αλλά και η απόκτηση νέων ιδεών. Η μόνη αρνητική πτυχή που αναφέρει η Valbona είναι ο περιορισμός του χρόνου της έκθεσης των παιδιών στη γλώσσα-στόχο.

Δραστηριότητα 6.

Μελετήστε τις θέσεις των 6 εκπαιδευτικών που αναφέρονται στη διαγλωσσικότητα και σκεφτείτε με ποια από τις παραπάνω θέσεις συντάσσετε περισσότερο. Έχετε κάτι άλλο να συμπληρώσετε στα όσα, θετικά και αρνητικά, που αναφέρουν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί;

3.4. Συμπεράσματα

Τόσο μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία όσο και μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση έχει ποικίλες ιδιότητες. Παρακάτω αναφέρουμε αυτές που θεωρούμε σημαντικότερες για να εμπνεύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία:

- Υποστήριξη των δι/πολύγλωσσων μαθητικών ταυτοτήτων
- Ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, μέσα από την προβολή του γλωσσικού τους πλούτου και την αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως κάτι φυσιολογικό, ένα πλεονέκτημα και όχι έλλειμμα (García et al., 2017)
- Δημιουργία συνθηκών γλωσσομάθειας για όλα τα παιδιά της τάξης
- Ενίσχυση της κριτικής σκέψης των παιδιών σχετικά με τη γλωσσική δημιουργικότητα
- Ανάδειξη ιδεολογικών θεμάτων που αφορούν τον ρατσισμό και τον ενδεχόμενο αποκλεισμό ανθρώπων που μπορεί να έχουν περιορισμένες προσβάσεις στη γλωσσική νόρμα του σχολείου.

Από την άλλη πλευρά, ο περιορισμός της έκθεσης στη γλωσσική νόρμα, τη γλώσσα του σχολείου, μέσα από την παράλληλη κι ελεύθερη χρήση των γλωσσών των παιδιών της τάξης μας, ενδέχεται να απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς και να δίνει άλλοθι στον αποκλεισμό των υπόλοιπων γλωσσών από την τάξη. Οι García et al. (2017) αναφέρονται χαρακτηριστικά στο ‘translanguaging corriente’ (σ. 21), σε ένα ρεύμα διαγλωσσικότητας, το οποίο δημιουργείται μέσα από μία δυναμική και συνεχή κίνηση γλωσσικών χαρακτηριστικών και στοιχείων στην τάξη τα οποία δημιουργούν ένα σύνολο όπου οι γλώσσες συναντιούνται και αλληλεπιδρούν. Ανάλογη είναι και η

έννοια του *χώρου διαγλωσσικότητας* (translanguaging space) που προτείνει ο Li Wei (2011) ως έναν κοινωνιοχώρο στον οποίο το άτομο διαδραματίζει μια σειρά από ρόλους, βιώνει μία αίσθηση «συνδετότητας» (connectivity) με τα άλλα άτομα η οποία επιδρά στις κοινωνικές συμπεριφορές όλων. Ο χώρος αυτός χαρακτηρίζεται από έντονη κοινωνική εμπειρία και συναισθηματική επένδυση. Δεν σημαίνει μόνο τη συμμετοχή μας σε κάποια αφηρημένη δομή που μας μοίρασε η ιστορία, αλλά αναφέρεται σε έναν χώρο όπου τα εμπλεκόμενα άτομα αισθάνονται μία ισχυρή αίσθηση σύνδεσης με τα υπόλοιπα μέλη του συνόλου εντός σχολείου αλλά και με τα μέλη των επιμέρους κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν γενικότερα. Η αίσθηση συνδετότητας των μαθητών/τριών μας με τις ποικίλες πραγματικότητες που βιώνουν εντός κι εκτός τάξης αποτελεί βασικό όφελος της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Tsokalidou, R. / Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes: Beyond bilingualism to translanguaging / Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημοπούλου, Ε., Δημοπούλου, Ε., & Σαμπάνη, Σ. (2014). Τέελ μπαχταλό!. *Πολύδρομο*, 7, 52–55.
- Καμαρούδης, Σ. (2015). *Γλωσσών περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Κομπιάδου, Ε., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2014). Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/ριές τους. *Πολύδρομο*, 8, 43–47.
- Τσιπλάκου, Σ. (2016). «Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα. It's complicated. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2015, 140–160.
- Τσιπλάκου, Σ., & Χατζηγιάννου, Ξ. (2010). Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30 (σσ. 617–629). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015α). Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σσ. 387–398). Αθήνα: Gutenberg.

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015β). Η διγλωσσία αλλιώς: Ερευνητικές προσεγγίσεις για τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και της ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, & Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά. Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην Ένταξη* (σσ. 175–188). Θεσσαλονίκη: Cory City.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2016). Μεταφράζοντας την Οφέλια. *Πολύδρομο*, 9, 12–17.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Κουτούλης, Κ. (2016). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2015, 161–181.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., Τσιπλάκου, Σ., Αϊδίνης, Ε., Στυλιανού, Μ., & Παπανικόλα, Ε. (2013). *Νέα ελληνικά: οδηγός εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Ξενόγλωσση

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th Edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bayham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Boston, Mass: Addison Wesley.
- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). Introduction. Special issue: (Re)writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2) & 7(3), 93–101.
- Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education*, 54, 541–549.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds) (2011). *Identity texts the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds), *Multilingual education for social justice: globalising the local* (pp. 128–145). New Delhi: Orient Black Swan.
- 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.
- García, O. (2016). Living and studying polyd(romously): A self reflection. *Polydromo*, 9, 7–10.

- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (in press). Is translanguaging a possibility in a language class? Theoretical issues and applications in an EFL class. In *Proceedings of International Conference: Rethinking Language, Diversity and Education (RLDE)*, 27–31 May 2015, Rhodes.
- Gkaintartzi, A., Tsokalidou, R., Kompiadou, E., & Markou, E. (2018). Children's bilingualism: An inspiration for multilingual educational practices. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, & K. Marijns (Eds), *The Multilingual Edge of Education* (pp. 235–260). Palgrave, Macmillan.
- Hélot, C., & Young, A. (2005). The notion of Diversity in Language Education: Policy and Practice at Primary Level in France. *Journal of Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 242–257.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52, 175–186.
- Kompiadou, E., Lenakakis, A., & Tsokalidou, R. (2017). Diadrisis: An interactive project on language teaching to immigrant families in a Greek school. In J. Crutchfield & M. Schewe (Eds), *Going Performative in Intercultural Education. International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice* (pp. 41–58). Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Maguire, M. H., & Curdt-Christiansen, X. L. (2007). Multiple schools, languages, experiences and affiliations: Ideological becomings and positionings. *Heritage Language Journal*, 5(1), 50–78.
- Otheguy, R., Garcia, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing virtual learning environments for academic language development. In J. Weiss, J. Nolan, & P. Trifonas (Eds), *International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 441–468). Norwell, MA: Springer.
- Tsokalidou, R. (2005). Raising 'Bilingual Awareness' in Greek Primary Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), 48–61.
- Tsokalidou, 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). Nova Science Publishers.
- Velasco, P., & Garcia, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6–23.

Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.

Ηλεκτρονικές πηγές

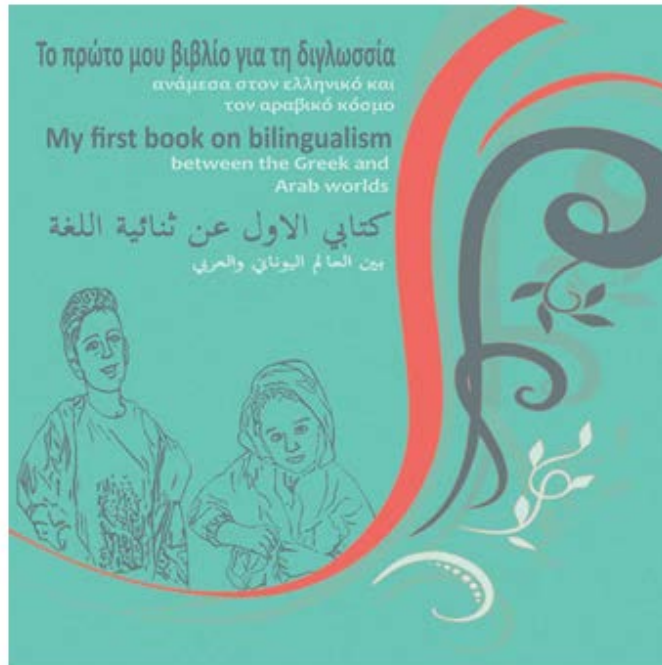
Κείμενο μαθητή γυμνασίου που γράφει πώς βίωσε ο ίδιος τον ρατσισμό. *Πολύδρομο*, τεύχος 1ο, Απρίλης 2009 (σσ. 67–68). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.polydromo.gr, το αρχείο: <https://goo.gl/oM5SgK>. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2018.

Κείμενο μαθητή δημοτικού που αναφέρεται στη συμμαθήτριά του. *Πολύδρομο*, τεύχος 1ο, Απρίλης 2009 (σ. 59). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.polydromo.gr, το αρχείο: <https://goo.gl/LpFcsM>. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου 2018.

Παράρτημα

Μέρη του βιβλίου *My first book on bilingualism
between the Greek and Arab worlds*

**Συγγραφή: Ρούλα Τσοκαλίδου,
Εικονογράφηση: Μαρία Βισκαδουράκη,
Φωτογραφίες: Ρούλα Τσοκαλίδου**



Όταν μιλάς μία γλώσσα στο σπίτι και άλλη στο σχολείο,
είσαι δίγλωσσος ή διγλωσση

When you speak one language at home and another at
school, you are bilingual

عندما تتكلم لغة في البيت ولغة اخرى في المدرسة،
إذا أنت ثنائي اللغة



Όταν η μητέρα σου σου μιλάει σε μία γλώσσα και ο πατέρας σου σε μια άλλη γλώσσα, είσαι δίγλωσσος ή δίγλωσση

When your mother speaks to you in one language and your father in another, you are bilingual

عندما تكلمك والدتك بلغة ووالدك بلغة أخرى،
إذا أنت ثنائي اللغة



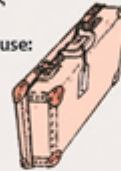
Είναι πολύ καλό να ξέρεις πολλές γλώσσες, γιατί:

- Μπορείς να μιλήσεις με πολλούς ανθρώπους
- Μπορείς να κάνεις πιο πολλούς φίλους και φίλες
- Μπορείς να ταξιδέψεις σε άλλες χώρες όπου οι άνθρωποι μιλάνε κι άλλες γλώσσες

It is very good to know many languages, because:

- You can speak with many people
- You can make many new friends
- You can travel to many countries, where people speak other languages

o



من الافضل أن تعرف لغات عديدة وذلك ل:

π

- يمكنك التكلم مع العديد من الناس
- يمكنك كسب المزيد من الأصدقاء والصدقات
- يمكنك السفر الى بلاد عديدة حيث الناس يتكلمون

ص
19

لغات اخرى



Ποια άλλη λέξη ξέρεις που σημαίνει:

Νερό	Φαγητό
Γιαγιά	Παππούς
Σχολείο	Τσάντα
Βιβλίο	Παιχνίδι

Which other word do you know that means:

Water	Food
Grandmother	Grandfather
School	Bag
Book	Toy



أي كلمة اخرى تعرف ما معناها؟

طعام	ماء
جد	جدة
محفظة	مدرسة
لعبة	كتاب



Ξέρεις να γράφεις με άλλα γράμματα από αυτά που μαθαίνεις στο σχολείο;

Do you know how to write in other letters than those you learn at school?

هل تعرف أن تكتب بحروف أخرى غير التي تتعلمها في المدرسة؟



Ζωγράφισε ή γράψε κάτι και στις δύο γλώσσες σου:

Draw or write something in your two languages:

ارسم أو اكتب شيئاً بلغتناك:



Στον κόσμο που ζούμε οι άνθρωποι μιλούν πολλές γλώσσες. Τα ελληνικά είναι μία από αυτές. Όλες οι γλώσσες είναι χρήσιμες και καλές.

In the world we live in, people speak many languages. English is one of them. All languages are useful and good.

في العالم الذي
العربية واحدة منهن. كل اللغات جيدة ومفيدة.



Μερικές από τις γλώσσες του κόσμου τις μιλούν άνθρωποι που ζουν στην ίδια γειτονιά και παιδιά που πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με σένα, όπως είναι τα αλβανικά, τα ρωσικά, τα αραβικά και άλλες.

Some of the languages of the world are spoken by people who live in the same neighborhood or go to the same school as you, like Albanian, Russian, Arabic and others.

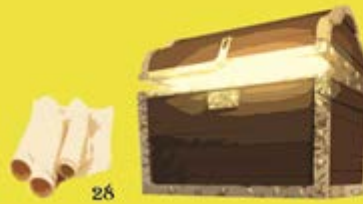
بعض لغات العالم يتكلمها الناس الذين يعيشون في نفس الحي والاولاد الذين يذهبون إلى نفس المدرسة معك كالألبانية، الروسية، العربية وغيرها.



Ανακάλυψε τις γλώσσες που μιλούν στη γειτονιά σου και στο σχολείο σου και ζήτησε από τα παιδιά να σου χαρίσουν μια λέξη από τις γλώσσες τους.

Discover the languages spoken in your neighborhood and school and ask the children to offer you a word from their languages.

إكتشف اللغات المحكية في جوارك وفي مدرستك وأطلب من الأولاد أن يهبوك كلمة من لغاتهم.



26



29

Ο Νικόλας και ο Ζωρζ

Nikolas and Georges

نيكولاس و جورج



Ο Νικόλας γράφει για τον Λίβανο στο σχολείο:

Ο Λίβανος είναι μια μικρή γειτονική χώρα προς την Ελλάδα, που έμαθε να αγωνίζεται και να επιβιώνει. Μετά από έναν εμφύλιο πόλεμο 25 χρόνων περίπου, που κατέστρεψε πολλά από τις ομορφιές της χώρας, αλλά, κυρίως, τις ζωές πολλών ανθρώπων, κατάφερε, όχι μόνο να επιβιώσει, αλλά και να κερδίσει την αγάπη τόσο των Λιβανέζων πολιτών της, όσο και πολλών τουριστών που την επισκέπτονται για να γνωρίσουν τις φυσικές της ομορφιές αλλά και την κατακλιντική λιβανέζικη φιλοξενία και κουζίνα.

Nikolas writes about Lebanon at school:

Lebanon is a small country, neighbouring to Greece, which knows how to fight and survive. After almost 25 years of civil war, a war which destroyed many of the beauties of the country, but, most importantly, the lives of many people, it managed to survive and win the love both of its Lebanese citizens and of many tourists who visit it in order to get to know its physical beauties and the terrific Lebanese hospitality and cuisine.



يكتب نيكولاس عن لبنان في المدرسة:

لبنان بلد صغير بجوار اليونان، مَرَّ بمحنات عدَّة تعلم منها كيف يكافح ويستمر. فبعد 25 سنة تقريبا من الحرب الأهلية التي قضت على الكثير من مواقع الجميلة، وخاصة على حياة العديد من البشر، تمكن لبنان ليس فقط أن يقاوم وينهض من جديد، بل اكتسب حب ابناءه كما وحب العديد من السياح الذين يقصدونه بغية التمتع بحمائه الطبيعي وحسن ضيافته اللذيلة ومطبخه.



33

Γνωρίστε τη γιαγιά μου ενώ μαγειρεύει

Meet my grandmother while she is busy cooking

تعرفوا على جدتي وهي تطبخ



34

Η γιαγιά μου ζει σε ένα χωριό του βόρειου Λιβάνου που ονομάζεται Ντέντε. Εκεί ζει και η θεία Ελένη που κι αυτή ασχολείται πολύ με τη μαγειρική. Όποτε είμαστε εκεί, θέλει να μας ταΐσει κάτι. Νάτη:

My granny lives in a village in North Lebanon which is called Deddeh. Auntie Helen also lives there and she also does a lot of cooking. Whenever we are there, she always wants to feed us something. Here she is:

تعيش جدتي في ضيعة صغيرة تقع في شمال لبنان تدعى دده. وهناك أيضاً تعيش عمّة أبي إيلان وهي أيضاً تنشغل كثيراً في الطبخ. عندما نكون هناك، تريد إطعامنا دائماً. اها هي:



35

Στον Λίβανο τρώμε ένα πολύ ωραίο ψωμί που το φτιάχνουν σε έναν ειδικό φούρνο:

In Lebanon we eat a very tasty kind of bread which is baked in a special oven:

في لبنان نأكل نوع لذيذ من الخبز (خبز الصاج) وهو يُخبز بطريقة خاصة على فرن يسمى "الصاج" انظر ادناه:

Ονομάζεται "χούμπουζ α σαζ", δηλαδή ψωμί στον φούρνο που βλέπετε.

It is called "khoubouz a saz", that is bread on the oven that you see in the photo.



36

Επίσης τρελαινόμαστε για το νόστιμο παγωτό που τρώμε
εκεί

We love the tasty ice cream we eat there:

ما أطيب البوظة التي نأكلها هناك:



37

Η Λιβανέζικη κουζίνα είναι γνωστή σε όλο τον κόσμο.
Ειδικά η σαλάτα που ονομάζεται «ταμπούλε» έχει
σπουδαία θέση στο τραπέζι μας. Για αυτό σας δίνουμε τη
συνταγή πως να τη φτιάχνετε κι εσείς.

Lebanese cuisine is known all around the world. Especially
the salad we call "tabouleh" has a very special place on our
table. This is why we will give you the recipe, so you can
make it too.

المطبخ اللبناني معروف في جميع انحاء العالم. وخاصة
"التبولة" وهي سلطة مشهورة جداً ولها مكانها الخاص
على مائدتنا، لهذا نقدم لكم الوصفة وكيفية تحضيرها:



38

Η σαλάτα «Ταμπούλε»

Υλικά
 2 ματσάκια μαϊντανό, καθαρισμένα και ψιλοκομμένα
 1 μεσαίο κρεμμύδι, ψιλοκομμένο
 4 μεσαίες ντομάτες σε μικρά κυβάκια
 1 κουταλιά φρέσκος δυόσμος, ψιλοκομμένο
 1/4 φλιτζάνι πλιγούρι
 1/3 φλιτζάνι χυμό λεμονιού
 Λίγο ελαιόλαδο
 αλάτι, μαύρο πιπέρι

Προετοιμασία
 1. Μουσκεύω το πλιγούρι σε νερό για μισή ώρα και μετά το στραγγίζω
 2. Σε ένα μπολ ανακατεύω όλα τα υλικά (εκτός από το αλάτι, πιπέρι, λάδι και χυμό λεμονιού)
 3. Προσθέτω από πάνω το λάδι, το λεμόνι και το αλατοπιπέρο.

Tabouleh salad

Ingredients
 2 bunches of fresh parsley, finely chopped
 1 medium onion, finely chopped
 4 medium tomatoes, diced
 1 tablespoon of fresh mint, chopped
 1/4 cup bulghur (groats)
 1/3 cup lemon juice
 Some olive oil
 salt, black pepper

Preparation
 1. Soak the groats in cold water for 1/2 hour and then squeeze the water out of it
 2. Combine all ingredients in a bowl (except for salt, pepper, lemon juice, and olive oil)
 3. Add olive oil, lemon juice, salt and pepper on top.










سلطة التبولة

المقادير لأربع أشخاص
 باقتان من البقدونس المغسول والمفروم ناعماً
 بصلة بابسة متوسطة الحجم مفرومة ناعماً
 أربع حبات بندورة متوسطة الحجم مقطعة مكعبات صغيرة
 ملعقة صغيرة من النعناع الاخضر المفروم ناعماً
 1/4 كوب برغل ناعم
 1/3 كوب من عصير الليمون
 1/4 كوب من زيت الزيتون
 ملح، فلفل حسب الرغبة

طريقة التحضير
 ينقع البرغل في الماء لمدة نصف ساعة ، ويصفى
 لتخلص المواد كئنها مع بعض
 (بقدونس، بندورة، بصل، نعنع والبرغل)
 يضاف الزيت ، الليمون والملح والفلفل





Είναι πολλά που θα μπορούσαμε να σας πούμε για την άλλη μας πατρίδα αλλά εμείς θέλουμε να πηγαίνουμε εκεί, κυρίως, γιατί έχουμε οικογένεια που μας αγαπάει και παίζουμε πολύ μαζί τους. Πάρτε μια ιδέα

There are many things we could tell you about our other country, but we want to go there, mainly, because we have family that loves us and we play a lot with them. Get an idea:



41

هناك العديد من الأشياء التي بإمكاننا ان نخبركم عنها في بلدنا الآخر لكن نحن نريد الذهاب الى هناك، وخاصة لأنه لدينا عائلة تحبنا والعديد من الاقارب الذين نلعب معهم، خذوا فكرة:



42

Στον Λίβανο μιλάμε αραβικά που είναι μια δύσκολη αλλά σημαντική γλώσσα. Είναι δύσκολη κυρίως γιατί μιλιέται και γράφεται με διαφορετικό τρόπο. Τα παιδικά βιβλία στα αραβικά είναι πολύ δύσκολο να τα καταλάβουμε εμείς που δεν μαθαίνουμε τη γλώσσα στο σχολείο.

In Lebanon we speak Arabic which is a difficult but important language. It is difficult, mainly, because we speak and write differently. Arabic children's books are very difficult to understand for us who do not study the language at school.

نتكلم اللغة العربية في لبنان، وهي لغة بغاية الأهمية لكنها صعبة قليلاً وذلك لأنه هناك اللغة المحكية واللغة المكتوبة اللتان تختلفان بعض الشيء، فقد نجد بعض الصعوبات في فهم كتب الاطفال من لم يتعلم العربية في المدرسة.

ا ب ت ث ج ح
ح د ذ ر ز س
ش ص ض ط ظ ع
ع ف ق ك ل م
ن ه و ي

Παρόλες τις δυσκολίες όμως είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε να επικοινωνούμε με την οικογένεια και τους φίλους μας.
Σας χαρίζουμε λοιπόν τη λέξη 'hob' (χομπ) που σημαίνει 'αγάπη' και γράφεται έτσι: حب

Despite the difficulties though it is very important to be able to communicate with our family and friends.
So we offer you the word 'hob' which means 'love' and is written like this: حب

على الرغم من صعوبات هذه اللغة، لا بد من ان نتواصل مع عائلتنا واصدقائنا في لبنان.
نهديك كلمة "حب" بكل معناها.

45

Αυτό είναι ένα δώρο που δεν κοστίζει χρήματα αλλά έχει πολύ μεγάλη αξία

This is a gift that does not cost any money but has great value

هذه هدية لا قيمة مادية لها وإنما لها قيمة معنوية كبيرة



46

Γιατί Όταν μου μαθαίνεις να λέω κάποια πράγματα σε μια άλλη γλώσσα ..
μου μαθαίνεις να σκέφτομαι και με άλλον τρόπο
μου ανοίγεις ένα παράθυρο στη ζωή σου
μου ανοίγεις την καρδιά σου...

Because: When you teach me how to say some things in another language..
you teach me how to think in another manner
you open a window in your life for me
you open your heart to me...

لأن
تعلمني التفكير بطريقة أخرى
تفتح لي نافذة (آفاق) جديدة في حياتك
تفتح لي قلبك...

47

Σε ευχαριστώ!

Thank you!

"شكرا"



48

4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ/ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου

4.1. Εισαγωγικά

Είναι αναγνωρισμένο πια στον τομέα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών ότι οι μαθητές/τριες δεν χρειάζεται απλώς να αποκτούν τη γλωσσική ικανότητα, γνώσεις και δεξιότητες στη γραμματική μιας γλώσσας, αλλά και την επικοινωνιακή ικανότητα, τη γλωσσική πραγμάτωση, να χρησιμοποιούν δηλαδή τη γλώσσα με τρόπους κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτούς. Αυτό είναι και το διακύβευμα της «επικοινωνιακής διδασκαλίας».

Το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς* του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2001) εμπεριέχει αυτές τις καινοτομίες τονίζοντας τη σημασία της «διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης», των «κοινωνικοπολιτισμικών δεξιοτήτων» και της «υπαρξιακής επάρκειας», εισάγοντας έτσι την *κοινωνικοπολιτισμική διάσταση* στη διδασκαλία των γλωσσών.

Ειδικότερα στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς* η επικοινωνιακή ικανότητα είναι αποτέλεσμα σύνθεσης των ακόλουθων δεξιοτήτων:

- γλωσσικές (φωνολογική, λεξιλογική και γραμματική)
- κοινωνιογλωσσικές (δείκτες κοινωνικών σχέσεων, συμβάσεις ευγενείας κ.ά.),
- πραγματολογικές (γνώση αρχών με τις οποίες οργανώνονται τα μηνύματα και στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για να επιτελέσουν επικοινωνιακές λειτουργίες).

Η επικοινωνιακή ικανότητα εξαρτάται κυρίως από την *κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα* (socio-cultural competence), που αναφέρεται στη γνώση των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών της γλωσσικής χρήσης και επηρεάζει τη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς (Pavlenko & Lantolf, 2000).

Σκοπός μας είναι να καταστήσουμε αυτήν την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση κατανοητή στους/στις εκπαιδευτικούς για να την κάνουν πράξη στις τάξεις τους.

4.2. Η γλωσσική ικανότητα

Η γλωσσική ικανότητα δεν φτάνει για να πετύχει κανείς την επικοινωνία, αφού αυτή είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο. Η πραγματολογική αποτυχία και το επικοινωνιακό χάσμα που ενδέχεται να προκύψει οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην επικοινωνία δεν έχουν ένα κοινό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, δεν γνωρίζουν τις νόρμες που διέπουν τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας σε πραγματολογικό επίπεδο και επομένως δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τι ακριβώς θέλει ο/η συνομιλητής/τρια τους. Έχουμε λοιπόν μια ατελή επικοινωνία που οφείλεται στην έλλειψη αυτής της κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης, στο γεγονός δηλαδή ότι οι συνομιλητές/τριες δεν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των πολιτισμών τους

Ενώ τα γλωσσικά στοιχεία μπορούν να κατακτηθούν μέσω της επανάληψης και της αποστήθισης, κάτι ανάλογο δεν μπορεί να συμβεί στην κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας. Η εκμάθηση της κουλτούρας και η πολιτισμική συνείδηση συνιστά πλέον σημαντική συνιστώσα στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Η πολιτισμική ικανότητα είναι το ίδιο σημαντική με τη γλωσσική. Δεν μπορούμε να διδάξουμε τη γλώσσα χωρίς πολιτιστικό περιεχόμενο, χωρίς την εκμάθηση πολιτισμικών πρακτικών και προϊόντων. Στόχος της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσα; πρέπει να είναι η εξοικείωση του/της μαθητή/τριας της Γ2 με τον καθημερινό και τον λόγιο πολιτισμό της γλωσσικής κοινότητας (Lantolf & Thorne, 2006).

4.2.1. Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες

Κοινωνικοί παράγοντες:

- Μεταβλητές των ομιλητών/τριών (ηλικία, φύλο, κοινωνική θέση και απόσταση, σχέσεις)
- Μεταβλητές της επικοινωνιακής κατάστασης (χρόνος, τόπος, κοινωνική περίσταση)

Παράγοντες υφολογικής καταλληλότητας:

- Συμβάσεις και στρατηγικές ευγένειας
- Βαθμοί επισημότητας

Πολιτισμικοί παράγοντες:

- Κοινωνικοπολιτισμική γνώση της κοινότητας που μιλά τη γλώσσα την οποία μαθαίνουμε
- Κοινωνικές και θεσμικές δομές
- Κοινωνικές συμβάσεις και παραδόσεις

- Συστήματα αξιών, ταμπού
- Ιστορία
- Λογοτεχνία – τέχνες
- Διαλεκτικές διαφορές
- Διαπολιτισμική συνειδητοποίηση

Μη λεκτικοί επικοινωνιακοί παράγοντες:

- Γλώσσα του σώματος
- Συμπεριφορές που επηρεάζουν τον λόγο (π.χ. μη λεκτικοί κώδικες)
- Εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, επαφή με τα μάτια
- Σωματική επαφή

* Παραγλωσσικοί παράγοντες:

- Ήχοι, θόρυβος, σιωπή

4.3. Τι σημαίνει ακριβώς ο όρος *κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση/δεξιότητα*;

Με τον όρο *κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση/δεξιότητα* αναφερόμαστε στην επίγνωση και τον επιτυχή χειρισμό των τρόπων με τους οποίους ο πολιτισμός και οι συνήθειες μιας κοινωνίας αντικατοπτρίζονται στη γλώσσα και πώς αυτές επηρεάζουν τη χρήση της γλώσσας μέσα στην κοινότητα. Επίσης αναφερόμαστε στις γνώσεις που αποκομίζουν οι *μαθητές/τριες* σχετικά με έναν πολιτισμό και μια κοινωνία όταν μαθαίνουν μια γλώσσα. Η σημασία της ανάπτυξης της κοινωνικοπολιτισμικής κατανόησης/δεξιότητας στη γλωσσική διδασκαλία είναι από τα κύρια ζητήματα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

4.3.1. Τι είναι η γλώσσα;

Η γλώσσα είναι το πιο διαδεδομένο *μέσο επικοινωνίας* στις κοινωνίες των ανθρώπων. Χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να εκφράσουμε και να μεταδώσουμε στους άλλους ιδέες, γεγονότα, σκέψεις, συναισθήματα, απόψεις και εμπειρίες. Αποτελεί ένα ισχυρό *μέσο αναγνώρισης* και ένα *σύμβολο ταυτότητας*. Μέσα από τη χρήση της γλώσσας μας όχι μόνο *αποκαλύπτουμε* αλλά *συνάμα εκφράζουμε* το ποιοί/ες είμαστε, σε ποια ομάδα ή κοινότητα ανήκουμε και από πού προερχόμαστε. Μέσα από τη γλώσσα μαθαίνουμε να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, το περιβάλλον μας και καθετί που αποτελεί γνώση.

Η γλώσσα είναι ένα *όργανο δράσης*, δηλαδή μπορούμε να κάνουμε πράγματα με λόγια ή μέσα από τη χρήση κάποιων λέξεων. Για παράδειγμα, μέσα από τη χρήση

της γλώσσας μπορούμε να υποσχεθούμε, να ζητήσουμε, να δεχτούμε, να διατάξουμε, να απολογηθούμε, να απειλήσουμε, να προσβάλουμε.

Η γλώσσα είναι ένα βασικό εργαλείο για τη δημιουργία και τη διάδοση του πολιτισμού. Η δόμηση του λεξιλογίου μιας γλώσσας, οι τρόποι με τους οποίους μια γλώσσα εκφράζει το χρόνο και το χώρο, αντανakλούν και διαμορφώνουν τον πολιτισμό (τους πολιτισμούς) μιας κοινωνίας. Οι ιστορίες και οι γραπτές παραδόσεις που μεταφέρονται από γενιά σε γενιά αποτελούν τρόπους μετάδοσης πολιτισμού μέσω της γλώσσας. Η κοινωνία στην οποία ζούμε και ο πολιτισμός αυτής της κοινωνίας μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε μια γλώσσα ως προς τις προαναφερθείσες βασικές λειτουργίες της. Η πολιτισμικά κατάλληλη χρήση μιας γλώσσας είναι κάτι που για την πρώτη μας γλώσσα κατακτάται μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας η διαδικασία αυτή δεν γίνεται απλώς πιο συνειδητά, αλλά είναι και πιο δύσκολη, γιατί συχνά οι μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν τις πολιτισμικές συνήθειες που συνδέονται με τη γλώσσα την οποία μαθαίνουν.

4.3.2. Τι είναι ο πολιτισμός;

Ο πολιτισμός είναι το απαραίτητο κομμάτι της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων, του τρόπου με τον οποίο ζούμε σε ομάδες. Είναι κάτι που μοιράζονται μεταξύ τους τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, και μεταδίδεται από γενιά σε γενιά.

Είναι φορέας κοινών πεποιθήσεων, αξιών και ιδεολογιών, είναι ό,τι χρειάζεται ένα άτομο να γνωρίζει για να είναι λειτουργικό μέλος μιας κοινωνίας.

Ο πολιτισμός έχει δυναμική: *αν ο πολιτισμός θεωρείται ως οι γνώσεις και η συμπεριφορά που μοιράζεται και μεταδίδει μια συγκεκριμένη ομάδα στις επόμενες γενιές, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι αυτές δεν παραμένουν στατικές.* Ο πολιτισμός μεταβάλλεται, όπως συμβαίνει για παράδειγμα όταν αλλάζουν οι συνθήκες διαβίωσης ενός λαού. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που συντελεί στην αλλαγή αυτή μπορεί να είναι και η επαφή ενός πολιτισμού με τον πολιτισμό μιας άλλης ομάδας εξαιτίας της μετανάστευσης ή της αυξημένης κινητικότητας. Αυτή η δυναμική φύση του πολιτισμού αντανakλάται και στη δομή και τη χρήση της γλώσσας: δε μιλούμε πια τα ελληνικά της εποχής του Αριστοφάνη, κι επιπλέον έχουμε αναπτύξει πολλές νέες χρήσεις της γλώσσας.

4.3.3. Ποια είναι η σχέση γλώσσας και πολιτισμού;

Η σχέση γλώσσας και πολιτισμού είναι αδιαμφισβήτητη. Πρώτα επειδή η γλώσσα είναι ένα σημαντικό μέρος του πολιτισμού. Με αυτήν μια κουλτούρα μεταδίδει τις

πεπαιθώσεις, τις αξίες και τους κανόνες της. Δεύτερον, η γλώσσα επηρεάζεται από τον πολιτισμό.

Η γλώσσα είναι ένας από τους σημαντικότερους φορείς της κουλτούρας. Εάν δεν υπήρχε γλώσσα, ο πολιτισμός δεν θα ήταν γνωστός. *Αν δεν υπάρχει πολιτισμός, η γλώσσα θα είναι σαν ένα δέντρο χωρίς ρίζες.* Το πιο δύσκολο πράγμα που οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν είναι η γραμματική, αλλά η πολιτισμική διαφορά (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1997).

4.3.4. Πώς αναπτύσσεται η κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση στη γλωσσική διδασκαλία;

Η κατανόηση των κοινωνικοπολιτισμικών πτυχών μιας γλώσσας δεν είναι μια απλή διαδικασία. Προϋποθέτει την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη γλωσσική κοινότητα ή κοινότητες που χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Αυτό απαιτεί ιστορική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική ενημέρωση για τις χώρες ή τις κοινότητες που χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες χρειάζεται να αποκτήσουν ορισμένες γλωσσικές γνώσεις κοινωνικοπολιτισμικής φύσης προκειμένου να γίνουν επιδέξιοι χρήστες της γλώσσας-στόχου. Αυτό προϋποθέτει, για παράδειγμα, γνώσεις σχετικά με το πώς οι ομιλητές/τριες μιας γλώσσας χαιρετούν ή απευθύνονται ο/η ένας/μία στον/στην άλλο/η, πώς διεξάγουν μια συζήτηση, πώς συνομιλούν στο τηλέφωνο, πώς εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ποιο θεωρούν πως είναι το κατάλληλο ύφος για τη σύνταξη ενός γράμματος, πώς και πότε εκφράζουν παράπονα, πώς και πότε απολογούνται, πώς και πότε ζητούν πληροφορίες, και ποια επικοινωνιακή οδό προτιμούν για ορισμένες γλωσσικές δραστηριότητες και λεκτικές πράξεις. Για παράδειγμα, η διάκριση ανάμεσα στο **εσύ** και στο **εσείς** εντάσσεται σε αυτό το είδος γνώσεων: οι μαθητές/τριες χρειάζεται να γνωρίζουν και να αποκτήσουν αυτή την κοινωνικοπολιτισμική γλωσσική συνήθεια χρήσης του πληθυντικού ευγενείας προκειμένου να γίνουν ικανοί/ές ομιλητές/τριες.

4.4. Στερεότυπα και στάσεις

Η εκμάθηση της Γ2 και του πολιτισμού που αυτή εμπεριέχει και εκφράζει δυσχεραίνεται από πεπαιθώσεις που λειτουργούν στρεβλωτικά και παραμορφωτικά απέναντι στις αξίες και ιδέες του νέου πολιτισμού (της Γ2). Η στάση των μαθητών/τριών, η γνώμη ή η εκτίμηση που τρέφουν για τον πολιτισμό, τη χώρα και τους ομιλητές της γλώσσας την οποία καλούνται να μάθουν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή έκβαση της εκμάθησής της. Είναι γνωστό πως οι στερεοτυπικές προκαταλήψεις για ένα λαό ή για μια γλώσσα οδηγούν κατά κανόνα στη δημιουργία αντίστοιχων στάσεων οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τη διδασκαλία ξένων

γλωσσών. Πέρα όμως από τους λαούς και τους πολιτισμούς, αντίστοιχες προκαταλήψεις δημιουργούνται και για τις ίδιες τις γλώσσες, οι οποίες οδηγούν σε αντίστοιχες στάσεις. Έτσι, ακούμε για γλώσσες εύκολες και δύσκολες, ανώτερες και κατώτερες, μουσικές και κακόηχες, πλούσιες και φτωχές (*Αυτά είναι κινέζικα, That's Greek to me*). Η επιτυχία της εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας επηρεάζεται όχι μόνο από τις αντιλήψεις των υποκειμένων αλλά και από αυτές των γονιών τους, των φίλων τους καθώς και των δασκάλων τους οι οποίοι διεκπεραιώνουν τη διδασκαλία της συγκεκριμένης γλώσσας. Είναι αυτονόητο επίσης πως η φιλοσοφία η οποία θα διατρέχει το διδακτικό υλικό πρέπει αφενός να είναι μακράν των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και αφετέρου να διαχέεται από αισθήματα σεβασμού και αλληλοκατανόησης. Βέβαια τα παιδιά δεν επηρεάζονται στο βαθμό που επηρεάζονται οι μεγάλοι επειδή η στάση τους και η ιδεολογία τους απέναντι στα κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα δεν έχει ακόμη πλήρως διαμορφωθεί. Για τον λόγο αυτό εξάλλου η εκμάθηση της άλλης γλώσσας γίνεται από αυτά αβίαστα αφού δεν υπάρχουν αντιστάσεις. Τα παιδιά δεν θεωρούν την άλλη γλώσσα «εισβολέα» ο οποίος επιχειρεί να μεταβάλει την εσωτερική τους ισορροπία και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

4.4.1. Τι είναι η κατανόηση της γλωσσικής παραλλαγής;

Η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική τάξη, η μόρφωση, η εθνικότητα και η θρησκευτική ταυτότητα αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα κοινωνικών στοιχείων που μπορεί να έχουν κάποια επίδραση πάνω στη χρήση της γλώσσας και στη γλωσσική συμπεριφορά ενός ατόμου (Kotsinas, 1997). Ως παράδειγμα δίνεται ο παρακάτω διάλογος στη γλώσσα των νέων:

- Είναι αστέρι το κορίτσι!
- Ο δικός της όμως βλίτο.
- Πώς την έριξε, βρε παιδί μου! [...]

Η γεωγραφική περιοχή ή προέλευση είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας (εθνική και τοπική παραλλαγή). Αυτός μπορεί να έχει επίδραση στη προφορά των ομιλητών/τριών, στις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποιούν (λεξιλόγιο). Είναι ακόμη δυνατόν να επηρεάσει τη χρήση της γραμματικής και το ύφος της ομιλίας.

Νότια ποικιλία	Βόρεια ποικιλία
χάμω	κάτω
φύσαγε	φυσούσε
Θα σου κάνω κεφτεδάκια.	Θα σε κάνω κεφτεδάκια.
Δεν μου λέει καλημέρα.	Δεν με λέει καλημέρα.
ένα καλαμάκι	ένα σάντουιτς σουβλάκι

Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα γλώσσας και ύφους π.χ. επίσημο (*παραπέμπω, κώλυμα*), επιστημονικό (*δακτύλιος*), λαϊκό (*σουρώνω*), λαϊκότροπο (*κλάρα*), λόγιο (*καθυποτάσσω*), λογοτεχνικό (*λιόγερμα*), οικείο (*τσαπατσουλιά*), προφορικό (*φαί*).

Στην Κύπρο, όπου ο διδialeκτισμός (με επίσημη ποικιλία την κοινή νεοελληνική και ανεπίσημη την κυπριακή διάλεκτο) είναι μια κοινωνική πραγματικότητα που έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία να εκτίθενται στη διάλεκτο καθημερινά, αφού αυτή είναι ο κώδικας επικοινωνίας στον ιδιωτικό χώρο, η αξιοποίησή της στο γλωσσικό μάθημα είναι πλέον αναγκαία. Εφόσον στο μάθημα επιδιώκεται η κατάλληλη χρήση του λόγου, των λεκτικών πράξεων μέσα από τις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας με έμφαση στον προφορικό λόγο, αναδύεται η ανάγκη εφαρμογής ασκήσεων και δραστηριοτήτων για εναλλαγή των δύο κωδίκων π.χ. παιχνίδια ρόλων με ομιλητές κοινής ελληνικής και κυπριακής, χρήση του ίδιου τραγουδιού ή παραμυθιού στους δύο κώδικες, αντιστοιχία λέξεων στους δύο κώδικες, συνταγές, απλά κειμενικά είδη, ονόματα, παροιμίες, ευχές κ.λπ.

Να μην ξεχνούμε πως μέσα από τη χρήση της διαλέκτου τα παιδιά θα γνωρίσουν και θα κατανοήσουν καλύτερα τον κυπριακό πολιτισμό, την ντόπια κουλτούρα και έτσι θα αρθούν τυχόν παρανοήσεις/παρεξηγήσεις.

4.4.2. **Λέξεις με πολιτισμικό περιεχόμενο**

Οι λέξεις με πολιτισμική φόρτιση αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τον πολιτισμό όσων μιλούν μια γλώσσα. Για τον λόγο αυτό είναι δύσκολα κατανοητές από μη φυσικούς ομιλητές. Υπάρχει συχνά η αντίληψη ότι όλες οι λέξεις μιας γλώσσας «οφείλουν» να έχουν μονολεκτικά μεταφραστικά ισοδύναμα σε μια άλλη γλώσσα. Εσφαλμένα λοιπόν αναζητούμε μονολεκτική μετάφραση κάθε ελληνικής λέξης σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, όπως συμβαίνει με το *φιλότιμο*, και το αντίστροφο. Υπάρχουν ελληνικές λέξεις που αποδίδονται περιφραστικά στις άλλες γλώσσες, π.χ. *φιλότιμο, καημός*, κ.ά.

Υπάρχουν και λέξεις/φράσεις οι οποίες σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον της χώρας μας και ενέχουν δυσκολία στην απόδοσή τους π.χ. *θαλασσόλυκος*,

θαλασσώνω, θαλασσοδάνειο, τα έκανα θάλασσα, έφαγε τη θάλασσα με το κουτάλι κ.ά.

4.4.3. Λέξεις, δηλώσεις και συνυποδηλώσεις

4.4.3.1. Όψεις της σημασίας της λέξης

Η σημασία της λέξης προκύπτει κυρίως από το αντικείμενο αναφοράς της, την καταδήλωση. Αυτή είναι που δίνεται στον ορισμό της λέξης στο λεξικό. Η νεότερη γλωσσολογία κάνει λόγο για «δηλώσεις και συνυποδηλώσεις». Δήλωση είναι το αρχικό σημασιολογικό φορτίο μιας λέξης. Συνυποδήλωση είναι οι ιδιαίτερες σημασιολογικές αποχρώσεις (ή και σημασίες) που μπορεί να αποκτήσει το αρχικό σημασιολογικό φορτίο μιας λέξης και που έχουν σχέση με κάποιες γλωσσικές περιστάσεις ή με τις εμπειρίες κάποιων ομιλητών. Για παράδειγμα, η λέξη σκύλος αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο τετράποδο θηλαστικό. Υπάρχουν όμως και οι συνυποδηλώσεις της λέξης, τα συναισθήματα που προκαλεί η χρήση της π.χ. η λέξη σκύλος, όταν αναφέρεται σε άνθρωπο, δηλώνει ταλαιπωρία και μιζέρια (δουλεύει σαν σκυλί, πέθανε σαν σκυλί στ' αμπέλι) ή βρισιά (Σκύλε!).

Στις παρακάτω προτάσεις βλέπουμε τις διαφορετικές σημασίες και συνυποδηλώσεις της λέξης φως.

Κυριολεκτική σημασία	
	η ταχύτητα του φωτός το φως και το σκοτάδι
Συνυποδηλώσεις	
όραση	Έχασε το φως του.
καθαρότητα, σαφήνεια	Είναι φως φανάρι. Ρίχνω φως σε μια υπόθεση.
αντίληψη, άποψη	Δώσε μου τα φώτα σου! Μας φώτισες!
αρχή, αφετηρία για δράση	Δίνω το πράσινο φως.
συναισθήματα	Φως μου!
αρνητική σημασία	Του άλλαξα τα φώτα!

4.4.3.2. Υφολογική παραλλαγή

Ορισμένο μέρος του λεξιλογίου είναι κατάλληλο μόνο για λογοτεχνικά κειμενικά είδη. Επίσης, λέξεις ή φράσεις φαινομενικά συνώνυμες στην πραγματικότητα χρησιμοποιούνται σε εντελώς διαφορετικά περιβάλλοντα ή ανήκουν σε διαφορετικά σημασιολογικά πεδία.

Λογοτεχνία	Διαφορετικά σημασιολογικά πεδία
περιγιάλι	ο Λευκός Οίκος – το άσπρο σπίτι
προσμονή	ο βραχίονας – το μπράτσο
Σαν πας στην Καλαμάτα...	ο Οίκος του ναύτη – το σπίτι του ναύτη
ο ντουινιάς	ο Λευκός Πύργος – ο άσπρος πύργος

4.4.3.3. *Λέξεις στο πλαίσιο της γλωσσικής διμορφίας (επίσημη και ανεπίσημη γλώσσα) – Συνωνυμικά ζεύγη*

Λόγω της γλωσσικής διμορφίας, λέξεις ή φράσεις συνώνυμες στην πραγματικότητα χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα.



ιχθυοπωλείο	ψαράδικο
υποδηματοπωλείο	παπουτσάδικο
αρτοποιείο	φούρνος
ιατρός	γιατρός
οινοποιός	παραγωγός κρασιού
οδοκαθαριστής	σκουπιδιάρης
ιερέας	παπάς
ημερομίσθιο	μεροκάματο
παλαιοπώλης	παλιατζής
ενδύματα	ρούχα

4.5. Λεκτικός-κοινωνικός περιορισμός

Υπάρχουν φράσεις γραμματικά σωστές αλλά επικοινωνιακά μη αποδεκτές σε όλα τα περιβάλλοντα, π.χ. *κα Μακρή, τι κάνεις;* (χρήση τίτλου ευγενείας και ενικού αριθμού).

4.6. Ιδιωτισμοί – εκφράσεις – παροιμίες

Εδώ περιλαμβάνονται οι εξής κατηγορίες:

- (1) αποσύνθεση μιας παγιωμένης έκφρασης με επανασύνθεση νέων επίκαιρων στοιχείων (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1995)
- (2) παιγνιώδης εκμετάλλευση της γλώσσας βασισμένη σε φαινόμενα ομωνυμίας / παρωνυμίας, πολυσημίας / αμφισημίας, χωρίς την απαραίτητη πολιτισμική κατανόηση
- (3) μια ειδική κατηγορία φρασεολογίας, όπου η σημασία της έκφρασης είναι πλήρως αποσυνδεδεμένη από τη σημασία των συστατικών της.
- (4) ιδιωματικές/στερεότυπες εκφράσεις
- (5) παροιμίες (Γαβριηλίδου, 2002)
- (6) παροιμιακές φράσεις
- (7) περιφράσεις
- (8) ευχές (Συμεωνίδου-Χριστίδου, 1995)

Η σιωπή των αιγών (διαμαρτυρία για τους κατσικόδρομους).	Η σιωπή των αμνών.
Από το στόμα σου στου διπλανού το αφτί.	Από το στόμα σου στου θεού το αφτί.
Η καλή μέρα από τα πτυχία δεν φαίνεται.	Η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται.
Με ένα συμπάρο, δυο κωθώνια.	Με έναν συμπάρο δυο τρυγόνια.
Γούνες χωρίς... ράμματα.	Έχω ράμματα για τη γούνα σου.
Οι κλέφτες δεν έσωσαν την Ελλάδα.	Οι Κλέφτες έσωσαν την Ελλάδα.

Παραδείγματα παιγνιώδους χρήσης της γλώσσας.

Μια τρύπα στο νερό.

Πράσινα άλογα.

Σηκώνει νερό η κουβέντα.

Είπαμε το ψωμί ψωμάκι.

Παραδείγματα ιδιωματικών/στερεότυπων εκφράσεων.

Έκφραση	Κυριολεξία	Ιδιωτισμός
Έβαλα νερό στο κρασί μου.	Ναι	Ναι
Πλήρωσα τη νύφη.	Όχι	Ναι
Εγώ πλήρωσα τον λογαριασμό.	Ναι	Ναι
Ξεχείλισε το ποτήρι.	Ναι	Ναι

Παραδείγματα διπλής χρήσης.

Είπε ο γάιδαρος τον πετεινό κεφάλια.	Δεν βλέπει τα χάλια του, κοροϊδεύει τους άλλους.
Κόρακας κοράκου μάτι δεν βγάζει.	Αλληλεγγύη μεταξύ των κακοποιών.
Το ψάρι βρομάει από το κεφάλι.	Το κακό ξεκινάει από την εξουσία.
Βάστα με να σε βαστώ ν' ανεβούμε στο βουνό.	Η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια είναι βασικές για τη επιτυχία και την πρόοδο.

Παραδείγματα παροιμιών.

4.7. Παροιμιακές φράσεις

Οι παροιμίες έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά τον ευτράπελο χαρακτήρα και την εικονοποιητική φαντασία, Χρησιμοποιείται η μεταφορά και η αλληγορία. Η παροιμιακή φράση προέρχεται από κάποιο ιστορικό περιστατικό (*έγινε Λούης*) ή από ένα λογοτεχνικό έργο (*Και τώρα τι θα γίνουμε χωρίς βαρβάρους;*) ή από την Αγία Γραφή (*Νίπτω τας χείρας μου*). Στις φράσεις αυτές μπορούν να ανιχνεύονται στοιχεία (δοξασίες, ήθη, έθιμα) που κατέχουν σημαντική θέση στην ελληνική κοινωνία και πολιτισμό (*Πήγε το αίμα του πίσω, Πήγε σαν το σκυλί στ' αμπέλι*).

Υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση παροιμιακών εκφράσεων οι οποίες βρίσκονται σε αυθεντικά κείμενα, με μεγάλη συχνότητα κάποιες από αυτές, σε επίπεδα μέσης και προχωρημένης ελληνομάθειας, π.χ. *Λερναία Ύδρα, άθλοι του Ηρακλή, κροκοδείλια δάκρυα, Δούρειος Ίππος, άνθρακες ο θησαυρός, αγρόν ηγόρασε*, κ.ά.

4.8. Περιφράσεις

Πρόκειται για την απόδοση μιας έννοιας με δύο ή περισσότερες λέξεις. Δεν πρόκειται για πλεονασμό αλλά για διαφορετική μορφή έκφρασης. Αυτό γίνεται για υφολογικούς λόγους ή για να αποφύγουμε τη χρήση της ίδιας λέξης ή για να ποικίλουμε τον λόγο μας. Η περίφραση δίνει γλαφυρότητα στην έκφραση, υπηρετεί τη γλωσσική επάρκεια δηλαδή την ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα. Παραδείγματα:

Αθηνά	θεά της σοφίας
σελήνη	δορυφόρος της γης
Γεννιέμαι	βλέπω το φως
Καβάφης	ο Αλεξανδρινός ποιητής
Ηρόδοτος	ο πατέρας της ιστορίας
πεθαίνω	κλείνω τα μάτια μου

Παραδείγματα περιφράσεων.

4.8.1. Ευχές

Στην υγιά σου!

Καλοφόρετο!

Καλοτάξιδο!

Σιδερένιος!

Σιδεροκέφαλος!

4.8.2. Πολύσημες λέξεις

Μία λέξη μπορεί να έχει πολλές σημασίες, δεν είναι πάντα μονόσημη. Συνήθως μονόσημες λέξεις βρίσκονται στο επιστημονικό ή τεχνικό λεξιλόγιο, ενώ οι λέξεις της κοινής γλώσσας, της καθημερινής ομιλίας είναι κατά κανόνα πολυσημικές. Παραδείγματα: *χέρι, πόδι, μάτι, καρφί, κλαδί, σπίτι, αέρας, ρίζα*, κ.ά.

Δραστηριότητα 1.

Δες τις σημασίες της λέξης «γράμμα» και αντικατάστησε με τις ακόλουθες: **επιστολή, λογοτεχνία, γραπτό σύμβολο που παριστάνει ένα φθόγγο, γραφικός χαρακτήρας, μάθηση**

Το ελληνικό αλφάβητο αποτελείται από 24 γράμματα.

Δεν του αρέσουν τα γράμματα, με το ζόρι πήγαινε σχολείο.

Με αυτή τη συλλογή διηγημάτων έκανε την πρώτη του εμφάνιση στα ελληνικά γράμματα.

Πολλοί ηλικιωμένοι δεν ξέρουν γράμματα.

Δεν έχω λάβει ακόμη γράμμα σου.

Κάνει πολύ άσχημα γράμματα.

Ακολούθησε κατά γράμμα τις οδηγίες μου.

4.8.3. Επαγγελματικά θηλυκά

Υπάρχουν ουσιαστικά τα οποία δηλώνουν επαγγελματική ή άλλη επίσημη ιδιότητα και δεν σχηματίζουν παραγωγικά κάποιον θηλυκό τύπο. Χρησιμοποιούμε τον τύπο του αρσενικού με το θηλυκό άρθρο για να αναφερθούμε σε θηλυκά πρόσωπα, π.χ.

ο/η πρόεδρος, ο/η γιατρός, ο/η υπάλληλος, ο/η ταμίας, ο/η εισπράκτορας, ο/η πρύτανης, ο/η βουλευτής, κ.ά.

Υπάρχουν και ουσιαστικοποιημένα επίθετα, π.χ. ο/η ασθενής, ο/η συγγενής, κ.ά.

Η δημιουργία θηλυκών τύπων με χρησιμοποίηση διαφορετικού παραγωγικού επιθήματος όπως τα -εσσα, -ισσα, -ινα, π.χ. δήμαρχος / δημαρχίνα, υπουργός / υπουργίνα δεν έχει ακόμα υιοθετηθεί επίσημα.

4.8.4. Κακέμφατη γλώσσα – χυδαίες λέξεις – παιδική γλώσσα – παρωχημένη γλώσσα

- λέξη περιφρονητική ή υβριστική, μειωτική, π.χ. γυαλάκιας, ετοιμοφαγάκιας, παναθηναϊκάκιας, κουφάλογο, κ.λπ.
- λέξεις ανώτερης και κατώτερης ποιότητας, π.χ. σπίτι (πορνείο), χασάπης (σφαγέας των λαών), κ.λπ.
- υποκοριστικά ή μειωτική σύνθεση, π.χ. ανθρωπάκι, παλιοεφημερίδα, παλιάνθρωπος, κ.λπ.
- παιδικές λέξεις, π.χ. νάνι, άτα, κ.λπ.
- παρωχημένες λέξεις, π.χ. μπανιερό, γκαζοζέν κ.λπ. (Τομπαΐδης, 1998)

Δραστηριότητα 2.

Μιλάς με τους/τις φίλους/ες σου και τους λες τι έπαθες χθες όταν βρέθηκες στη μέση μιας διαδήλωσης για την προστασία των ζώων, όπου άνθρωποι διαδήλωναν με πανό, φωνές και συγκρούονταν με την αστυνομία. Ξεκινάς έτσι: Να σας πω τι έπαθα χθες...

- Συνεχίστε την αφήγηση με το ίδιο ύφος.
- Περιγράψτε τα γεγονότα ως ανταποκριτής μιας εφημερίδας.

4.8.5. Ίδιοι φωνητικοί τύποι με διαφορετική σημασία

Συχνά μια κληρονομημένη λέξη μπορεί να έχει και τη λαϊκή και την αρχαία σημασία της:

	<i>Λαϊκή σημασία</i>	<i>Λόγια σημασία</i>
μοίρα	η τύχη, το πεπρωμένο	το μερίδιο
παιδεύω	βασανίζω	μορφώνω
αστεφάνωτος	που δεν παντρεύτηκε	χωρίς στεφάνι
δεσπότης	επίσκοπος	κύριος, εξουσιαστής

4.9. Μη λεκτική επικοινωνία

Γιατί έχει σημασία στη διδασκαλία ξένων γλωσσών; Η μη λεκτική επικοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη κοινωνική αλληλεπίδραση. Μιλάμε με

τα φωνητικά μας όργανα, αλλά συζητάμε με ολόκληρο το σώμα μας. Κάθε έκφραση του προσώπου και κάθε χειρονομία συμβάλλουν στη γενική έννοια μιας δήλωσης. Η γλώσσα του σώματός μας συνοδεύει κάθε πράξη ομιλίας που κάνουμε και ακόμη και αν δεν μιλάμε, η μη λεκτική μας συμπεριφορά συνεχώς μεταδίδει πληροφορίες που μπορούν να έχουν νόημα. Είναι σημαντικό οι μαθητές της γλώσσας να γνωρίζουν το ρόλο των μη λεκτικών επικοινωνιακών παιχνιδιών. Επιπλέον, η γνώση και η συνειδητοποίηση των λειτουργιών της μη λεκτικής επικοινωνίας συμβάλλουν στην ανάπτυξη της λογοτεχνικής επάρκειας, καθώς τα μη λεκτικά φαινόμενα συμβάλλουν στο νόημα ενός κειμένου και στην επίδρασή του στον αναγνώστη τόσο στο δράμα όσο και στην πεζογραφία. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τη φύση και τις λειτουργίες της μη λεκτικής επικοινωνίας, γιατί η ενσωμάτωση μη λεκτικών φαινομένων μπορεί να είναι πολύτιμη και να μετέλθουν δραστηριότητες που συντείνουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε μη λεκτικές πτυχές της επικοινωνίας σε διάφορα πλαίσια.

Φωνητικά παραγλωσσικά φαινόμενα

ατομικά φωνητικά χαρακτηριστικά (τύπος και ποιότητα φωνής)

- μελωδία (ένταση φωνής, επιτονισμός)
- ρυθμός ομιλίας
- μορφή άρθρωσης (ψίθυρος, φωναχτή ομιλία)
- μη γλωσσικοί ήχοι (γέλιο, βήχας, βραχνάδα)

Μη φωνητικά φαινόμενα

κινήσεις

- μακροκινήσεις (κινήσεις μέρους ή όλου του σώματος)
- μικροκινήσεις (εκφράσεις προσώπου, κατεύθυνση βλέμματος)
- φυσικές αντιδράσεις (κοκκίνισμα ντροπής, χλομάδα)
- εξωτερική εμφάνιση (ρούχα, φυσικά χαρακτηριστικά)

Η παρατήρηση τέτοιων μη λεκτικών φαινομένων σε συνομιλίες διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία του νοήματος, για τη δημιουργία της απόστασης ή για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ των συνομιλητών/τριών: Η αποτελεσματική επικοινωνία σε μια ξένη γλώσσα είναι κάτι περισσότερο από ένα θέμα γλωσσικής επάρκειας. Ένας από τους στόχους —αν όχι ο κύριος στόχος— της διδασκαλίας ξένων γλωσσών είναι να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να γίνουν διαπολιτισμικοί/ές ομιλητές/τριες. *Φαινόμενα όπως η κατεύθυνση του βλέμματος ή ο ρόλος της σιωπής συχνά δεν είναι τα ίδια σε όλους τους πολιτισμούς. Δεδομένου ότι μπορούν ακόμη και*

να μεταφέρουν το εντελώς αντίθετο από αυτό που θέλουν, τα συμπεριφορικά πρότυπα είναι μια κοινή πηγή διαπολιτισμικών παρεξηγήσεων: Σε ορισμένους πολιτισμούς, για παράδειγμα, οι χειρονομίες και η επαφή με τα μάτια διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο από ό,τι σε άλλες. Τα μεγαλύτερα εμπόδια στην επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία δεν είναι συχνά γλωσσικά λάθη. Αν και τα λάθη γραμματικής ή λεξιλογίου μπορούν να καταστήσουν δύσκολη τη συζήτηση, σπανίως παρεμποδίζουν τη διαδικασία επικοινωνίας. Οι παραβιάσεις στη μη λεκτική συμπεριφορά έχουν συνήθως πιο σοβαρές συνέπειες. Άρα θεωρείται απαραίτητη η γνώση των παρακάτω:

- γνώση των διαφορετικών μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς
- γνώση των διαφορετικών λειτουργιών της μη λεκτικής συμπεριφοράς
- γνώση των μη λεκτικών εκφράσεων που σχετίζονται με τον πολιτισμό
- γνώση των αισθητικών λειτουργιών της μη λεκτικής επικοινωνίας στα λογοτεχνικά κείμενα
- ικανότητα αναγνώρισης της μη λεκτικής συμπεριφοράς σε επικοινωνιακές καταστάσεις
- συνειδητοποίηση της σημασίας της μη λεκτικής επικοινωνίας σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης
- συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η γλώσσα του σώματος από τις κουλτούρες και τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών
- διαφάνεια και εκτίμηση για άγνωστες μη λεκτικές μορφές συμπεριφοράς
- στρατηγική χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας σε αλληλεπιδράσεις με άλλου

4.10. Συμπεράσματα

Η γλώσσα είναι ένα συστατικό του πολιτισμού και συχνά θεωρείται ότι εκπροσωπεί τον ίδιο τον πολιτισμό. Η εμπειρία μιας διαφορετικής κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας είναι αναμφισβήτητα μια πολύτιμη και εμπλουτιστική διαδικασία. Η διδασκαλία πολιτισμού σε μαθητές/τριες μιας ξένης γλώσσας δεν συμπεριλαμβάνει μόνο την εξοικείωση τους με μια διαφορετική κοινωνική, πολιτική και θρησκευτική κοσμοθεωρία. Προϋποθέτει επίσης την απόκτηση πολιτισμικά φορτισμένης επικοινωνιακής συμπεριφοράς. Οι παιδαγωγοί πρέπει να λάβουν επομένως υπόψη τους μια σειρά ερωτήσεων όσον αφορά το περιεχόμενό του διδακτικού τους υλικού:

- Εστιάζεται το υλικό που χρησιμοποιείτε σε σημαντικά χαρακτηριστικά στοιχεία του ξένου πολιτισμού;

- Μπορεί το υλικό να οργανωθεί έτσι ώστε ο μαθητής/τρια φεύγοντας από την τάξη να έχει στο μυαλό του/της μια αρκετά ξεκάθαρη εικόνα για ορισμένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του ξένου πολιτισμού;
- Κατά τη χρησιμοποίηση αυτού του υλικού, είναι δυνατόν ορισμένα σημαντικά χαρακτηριστικά ή θέματα να συγκριθούν με την τυπική συμπεριφορά ... [της κοινότητας Γ1];
- Και μπορεί να γίνει αυτό κατά τέτοιο τρόπο που να οδηγεί σε μια καλύτερη κατανόηση της ζωής... [στην κοινότητα Γ1];
- Παρακινείται ο μαθητής/τρια ώστε να αναζητήσει ιστορικές ή άλλες διευκρινίσεις για αξίες που διαφέρουν από τις δικές του/της;
- Καλλιεργεί το διδακτικό υλικό τη συναίσθηση της αξίας του τρόπου ζωής σε οποιαδήποτε κοινωνία;
- Είναι το υλικό απαλλαγμένο από αμφίβολες και ανεπιθύμητες κρίσεις των αξιών;

Δραστηριότητα 3.

Ένα παράδειγμα με κοινωνικοπολιτισμικές αναφορές: Στη λαϊκή αγορά



Ερωτήματα στα οποία απαντούν και μαθητές/τριες με εθνοπολιτισμική ετερότητα, ως αφορμή για να διαφανούν οι διαφορές/ομοιότητες μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών.

- (1) Πού βρίσκεται η λαϊκή αγορά;
- (2) Πώς στήνεται ένας πάγκος στη λαϊκή αγορά;
- (3) Ποιοι/ες είναι οι πωλητές/τριες;
- (4) Ποια αγαθά προσφέρονται εκεί;
- (5) Επιτρέπεται να αγγίζουμε τα προϊόντα;
- (6) Χαιρετούμε τους/τις πωλητές/τριες; Πώς;

- (7) Πώς ζητούμε πληροφορίες σχετικά με τα προϊόντα;
- (8) Πώς διαλαλούν τα προϊόντα οι πωλητές/τριες;
- (9) Κάνουμε παζάρια; Αν ναι, πώς; (λεκτικές και μη λεκτικές συνήθειες)
- (10) Η ηλικία, το φύλο και η κοινωνική θέση των αγοραστών/τριών παίζουν ρόλο στον τρόπο αγοράς;
- (11) Ποιοι είναι οι τρόποι λήψης/παράδοσης; (ευχαριστώ, γεια σας κ.λπ.)
- (12) Γίνονται μικροσυζητήσεις στη διάρκεια της αγοράς;

Δεξιότητες οι οποίες αναπτύσσονται

- Έκθεση των μαθητών/τριών σε οπτικό, ακουστικό, γραπτό υλικό που έχουν σχέση με τη λαϊκή αγορά
- Παιχνίδι με ρόλους σε προκαθορισμένο ή ελεύθερο σενάριο
- Περιστατικά από λαϊκές αγορές με γραμματικά σωστά στοιχεία που όμως παρουσιάζουν κοινωνικοπολιτισμικές ιδιορρυθμίες
- Βόλτα στη λαϊκή και άμεση συμμετοχή στην αγορά προϊόντων και συλλογή πληροφοριών
- Έκθεση σχετικά με τη βόλτα στη λαϊκή αγορά
- Επιλογή του καταλληλότερου κοινωνικοπολιτισμικού σεναρίου και αιτιολόγηση της επιλογής
- Μίμηση συμπεριφορών πωλητών/τριών ή αγοραστών/τριών και δραματοποίηση του σεναρίου

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαβριηλίδου, Ζ. (2002). Η παροιμία στον ελληνικό τύπο. Στο Χρ. Κλαίρης (Επιμ.), *Γλωσσολογικές Έρευνες για την Ελληνική, Τόμος Ι* (σσ. 207–210). Παρίσι: L'Harmattan.
- Συμεωνίδου-Χριστίδου, Τ. (1995). Στην αναζήτηση μιας διαπολιτισμικής διάστασης μέσα από το λεξιλόγιο. *Γλωσσικές Εφαρμογές, 1* (σσ. 25–26). ΣΝΕΓ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Συμεωνίδου-Χριστίδου, Τ. (1997). Σημασία και δεξιότητες κατανόησης στην ξένη γλώσσα. Πολιτισμικές παράμετροι. *Γλωσσικές Εφαρμογές, 3*, (σσ. 26–31). ΣΝΕΓ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τομπαΐδης, Δ. (1998). *Λεξιλογικά της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- www.greek-language.gr > Νέα Ελληνική > Εργαλεία > Ηλεκτρονικά λεξικά.

Ξενόγλωσση

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kotsinas, U.-B. (1997). Young people's language. Norm, variation and language change. Στο *Stockholm Studies in Modern Philology, New Series, 11*, (σσ. 109–132). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Pavlenko, A. & Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. Pavlenko (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 155–178). Oxford: Oxford University Press.

5. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ – ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΙΜΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ

Ελένη Σκούρτου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

5.1. Εισαγωγή

Η Ελλάδα, όπως όλες οι χώρες της Ευρώπης, αλλά και οι χώρες σε όλες τις ηπείρους, είναι γεμάτη γλώσσες. Μπορεί σε κάθε χώρα η επίσημη γλώσσα ή οι επίσημες γλώσσες να προβάλλονται, αλλά σε καμία των περιπτώσεων οι επίσημες γλώσσες δεν είναι μόνες τους. Περιβάλλονται από άλλες γλώσσες και ποικιλίες, συνυπάρχουν μαζί τους, πότε ειρηνικά, πότε λιγότερο ειρηνικά. Η συνύπαρξη γλωσσών, η γλωσσική πολυμορφία μίας χώρας, ο σχεδιασμός για το μέλλον των γλωσσών είναι αντικείμενα γλωσσικής πολιτικής που υλοποιείται μέσα από νόμους, οι οποίοι με τη σειρά τους μεταφράζονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα και σε εκπαιδευτικά υλικά. Επειδή το θέμα των γλωσσών συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση, συνδέεται και απευθείας με ζητήματα γραμματισμού. Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι η παρουσίαση ζητημάτων διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές Ρομά στην Ελλάδα, μέσα από το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» και πάντα σε σχέση με τον γραμματισμό. Πριν επικεντρωθούμε στην εκπαίδευση παιδιών Ρομά, να πούμε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα, είναι ένα εκ των τεσσάρων προγραμμάτων ΕΣΠΑ που αναφέρονται σε αντίστοιχες ομάδες (βλ. πιο κάτω).

Ως εισαγωγή στη γλωσσική πολιτική, ας πάρουμε μία γεύση από ένα από τα υπόλοιπα προγράμματα ΕΣΠΑ, αυτό της «Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων». Στην ιστοσελίδα του προγράμματος <https://www.museduc.gr/el/> που υλοποιείται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, διαβάζουμε το εξής:

ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

πρόσθεση **ò**χι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός **ò**χι διαίρεση



Ο υπότιτλος «*πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*», με κοκκινισμένο το «*όχι*» για έμφαση, δείχνει τον σαφή προσανατολισμό του προγράμματος (και πιο συγκεκριμένα των επιστημονικών υπευθύνων του προγράμματος) σε σχέση με τη γλώσσα, τον γραμματισμό, την κουλτούρα. Οι υπεύθυνοι του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με αυτόν τον υπότιτλο και με τη συγκεκριμένη έμφαση διακηρύττουν ότι αποσκοπούν στην επέκταση προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης ομάδας (σε σχέση με τη γλώσσα, τον γραμματισμό, την κουλτούρα), και όχι στη μείωσή της. Αυτό είναι γλωσσική πολιτική στην πράξη (βλ επίσης Ανδρούσου, 2015).

5.2. Οι «άλλες» γλώσσες και οι λόγοι διδασκαλίας ή μη διδασκαλίας τους

Η διδασκαλία ή μη μίας γλώσσας μπορεί να ερμηνευτεί από πολλές πλευρές, όπως με βάση την αντίληψη που θέλει γλώσσες πέρα από την κυρίαρχη να αντιπροσωπεύουν είτε

- ένα δυνητικό πρόβλημα είτε
- ένα ατομικό δικαίωμα είτε
- μια πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού (Ruiz, 1984).

Ας κοιτάξουμε πρώτα τις ακραίες περιπτώσεις: στο ένα άκρο οι γλώσσες είναι πρόβλημα και ως τέτοιο πρέπει να λυθεί, πράγμα που ισοδυναμεί με δραστική ή βαθμιαία ακύρωσή τους με απώτερο στόχο τη γλωσσική μετατόπιση των ομιλητών προς την κυρίαρχη γλώσσα, στην Ελλάδα, π.χ., προς την Ελληνική.

Στο άλλο άκρο, οι γλώσσες αντιπροσωπεύουν μια πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού, πράγμα που συνεπάγεται τη βέλτιστη αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση, προς όφελος όλων των παιδιών και όχι μόνο εκείνων τα οποία είναι δίγλωσσα. Εφόσον υιοθετηθεί μία τέτοια φιλική προς τις γλώσσες αντίληψη, αυτό επιφέρει αλλαγές στη γλωσσική πολιτική και τη γλωσσική εκπαίδευση προς την κατεύθυνση δίγλωσσης εκπαίδευσης, που θα μπορούσε να είναι το περιβάλλον και ο μοχλός για τη διατήρηση/ανάπτυξη των εμπλεκόμενων γλωσσών.

Η ενδιάμεση κατάσταση, όπου οι γλώσσες θεωρούνται ατομικό δικαίωμα, ουσιαστικά αφήνει τις γλώσσες εκτός εκπαίδευσης, αφού ένα ατομικό δικαίωμα είναι μεν σεβαστό και μπορεί να ασκηθεί ατομικά στο πλαίσιο της οικογένειας ή της κοινότητας, δεν έχει όμως απαραίτητα κάποια θέση στην εκπαίδευση. Κατ' αυτόν τον τρόπο απαλλάσσεται και το σχολείο από την όποια ευθύνη διαχείρισης των γλωσσών και της συνακόλουθης δίγλωσσίας / πολυγλωσσίας.

5.3. Γλωσσική πολιτική και γλώσσες στην Ελλάδα

Όπως αναφέραμε στην αρχή, η Ελλάδα είναι γεμάτη γλώσσες. Κυρίαρχη γλώσσα είναι η Ελληνική, η οποία συνυπάρχει με μία σειρά άλλες γλώσσες, οι οποίες σχηματικά υπάγονται στις εξής κατηγορίες:

- Γλώσσες που έχουν ιστορική παρουσία στον ελλαδικό χώρο,
- γλώσσες που έφεραν οι μετανάστες, αλλά και όσοι/ες παλιννόστησαν από τις πολλές διαφορετικές χώρες της ελληνικής διασποράς,
- γλώσσες που χρησιμοποιούνται στις πολιτισμικά μικτές οικογένειες (οι οποίες μπορεί να επικαλύπτονται ή όχι με γλώσσες των μεταναστών και των παλιννοστούντων),
- γλώσσες των προσφύγων που καταφεύγουν ή εγκλωβίζονται στην Ελλάδα (Σελλά-Μάζη 2001 / 2006, 2015· Σκούρτου 2015).

Αν συνυπολογίσουμε ότι, από τη μία πλευρά, η Ελληνική παρουσιάζει πλούσια γεωγραφική διαφοροποίηση, ενώ υπάρχει και η κοινωνική διαφοροποίηση και ότι, από την άλλη πλευρά, οι γλώσσες με ιστορική παρουσία παρουσιάζουν επίσης διαφοροποιήσεις, ότι προστίθενται νέες γλώσσες μεταναστών και προσφύγων με τις δικές τους διαφοροποιήσεις (που συχνά παραμένουν αθέατες) τότε κατανοούμε ότι το γλωσσικό τοπίο την Ελλάδα και η γλωσσική πολυμορφία αποτελούν ιδιαίτερα σύνθετα φαινόμενα.

Τι κάνουμε με όλα αυτά; Τι γίνεται με τις Χ γλώσσες σε μια χώρα —παραδειγματικά στην Ελλάδα— σε σχέση με την εκπαίδευση; Θα έλεγα ότι η σειρά των πραγμάτων είναι η εξής:

- Μέσω χαρτογράφησης και περιγραφής οι γλώσσες καθίστανται ορατές και
- μέσω πολιτικής βούλησης, σχετικά με το μέλλον κάθε συγκεκριμένης γλώσσας, οι γλώσσες διδάσκονται ή δεν διδάσκονται στην εκπαίδευση (Σκούρτου κ.ά., 2004).

Σε κάθε περίπτωση, τα πράγματα δεν γίνονται ούτε γρήγορα ούτε συμμετρικά. Μπορεί σε μία χώρα να υπάρχουν Χ γλώσσες για ιστορικούς λόγους, αλλά πολλές φορές χρειάζεται η πρόσθεση νεότερων γλωσσών, ώστε οι ιστορικές γλώσσες ή κάποιες από αυτές να γίνουν αντικείμενο γλωσσικού / εκπαιδευτικού προβληματισμού, έτσι ώστε να βρουν το δρόμο προς την εκπαίδευση. Χρειάζεται επίσης ένα γενικότερο πολιτικό κλίμα (π.χ. στον ευρωπαϊκό χώρο, στους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης) που να ευνοεί τις μειονοτικές, τις λιγότερο ομιλούμενες, τις μη κυρίαρχες γλώσσες.

Μέσα στο γενικότερο αυτό κλίμα, διαπιστώνουμε ότι από τη δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα διαμορφώνεται στην Ελλάδα μία συγκεκριμένη γλωσσική πολιτική για τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας (Κοιλιάρη, 2005). Φαίνεται πως η μεγάλη αύξηση της μετανάστευσης προς την Ελλάδα που σημειώθηκε τις τελευταίες τρεις δεκαετίες του 20ού αιώνα κατέστησε ορατό το ζήτημα της διαχείρισης των γλωσσών και της πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση και, με δεδομένη μία ευνοϊκή προς τις γλώσσες και την πολυγλωσσία ευρωπαϊκή πολιτική, άνοιξε τον δρόμο για μια γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα, που συνυπολογίζει τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία στη χώρα και στην ελληνική Διασπορά. Παράλληλα, έχουμε μία ιδιαίτερα δυναμική ανάπτυξη έρευνας και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η πολιτεία θέσπισε νόμους για την εκπαιδευτική διαχείριση των γλωσσών και της πολυπολιτισμικότητας, σε μία προσπάθεια να δοθεί διαπολιτισμικός προσανατολισμός στα σχολεία με γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό, αλλά και στα σχολεία της ελληνικής Διασποράς και στα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη (βλ. π.χ. Ν1894/1990, Ν2413/1996, Ν2817/2000, 4415/2016). Επιπλέον, η πολιτεία ζήτησε από την επιστημονική κοινότητα ερευνητικές προσεγγίσεις, αποτιμήσεις των επιπτώσεων του μεταναστευτικού φαινομένου στην εκπαίδευση και προτάσεις βελτίωσης (βλ. π.χ. Σκούρτου κ.ά., 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, στην Ελλάδα σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν / υλοποιούνται τα εξής συγχρηματοδοτούμενα από ελληνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους, προγράμματα:

- Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά,
- Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων,
- Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών,
- Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά.

Στο επίκεντρο των προγραμμάτων αυτών βρίσκεται η διδασκαλία / εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο γραμματισμός σε αυτήν. Η βασική παραδοχή είναι ότι οι μαθητές, είτε ανήκουν σε μία γλωσσική ομάδα με ιστορική παρουσία στον ελλαδικό χώρο (π.χ. Ρομά, μουσουλμάνοι) είτε έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο είτε είναι παιδιά που παλιννόστησαν με τους γονείς τους, χρειάζονται υποστήριξη για να μάθουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο ελληνικό σχολείο. Οι όποιες άλλες γλώσσες δεν διδάσκονται, πλην της Τουρκικής στη μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη.

Ας εξετάσουμε τα κεντρικά παρεμβατικά προγράμματα ως έκφραση γλωσσικής πολιτικής. Με την επιλογή της πολιτείας να επικεντρωθεί στην υλοποίηση τεσσάρων μεγάλων παρεμβατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αντιστοιχούν σε τέσσερις συγκεκριμένες ομάδες-στόχους, καταγράφεται η εξής επιλογή: σε δύο περιπτώσεις (εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων στη Θράκη και εκπαίδευση παιδιών Ρομά), οι ομάδες-στόχοι ανταποκρίνονται γλωσσικά σε δύο γλώσσες με ιστορική παρουσία στον ελλαδικό χώρο (Σελλά-Μάζη, 2015). Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών, οι ομάδες-στόχοι ανταποκρίνονται γλωσσικά στις μεταναστευτικές γλώσσες και στις κυρίαρχες γλώσσες των χωρών, από όπου παλιννόστησαν ομιλητές ελληνικής καταγωγής. Βλέπουμε εδώ ό,τι και στις πιο πάνω περιπτώσεις: η Ελληνική είναι η κυρίαρχη γλώσσα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας και ως τέτοια διδάσκεται. Στην τέταρτη περίπτωση, (ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά), έχουμε μία αντεστραμμένη κατάσταση: στις κοινότητες της ελληνικής διασποράς, η Ελληνική είναι μεταναστευτική ή εθνοτική ή γλώσσα κληρονομιάς (Trifonas & Aravositas, 2014), οπότε το ζήτημα της διδασκαλίας της τίθεται από διαφορετική πλευρά, από την πλευρά της επιβίωσης και διατήρησής της. Συνοπτικά, θεωρούμε ότι στην Ελλάδα, επειδή η Ελληνική είναι κυρίαρχη, η διδασκαλία της ως δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες, παλιννοστούντες, Ρομά και μουσουλμάνους μαθητές δεν συνυπολογίζει πάντα την πρώτη γλώσσα των μαθητών με την αντίστοιχη καταγωγή, μάλλον την παραγνωρίζει ή την υποτιμά. Αντίθετα, στην ελληνική διασπορά, βλέπουμε να συνυπολογίζεται η εκάστοτε κυρίαρχη γλώσσα, επειδή η Ελληνική, ως γλώσσα κληρονομιάς, διδάσκεται «στη σκιά» της. Συνοπτικά, με όρους ισχύος: η κυρίαρχη γλώσσα επιλέγει, η εθνοτική ή γλώσσα κληρονομιάς προσαρμόζεται και ακολουθεί.

5.4. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά»

Όπως αναφέραμε ήδη, το πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά είναι ένα από τα τέσσερα εθνικής εμβέλειας εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα. Εντάσσεται μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο ευρωπαϊκής πολιτικής προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης των Ρομά, μετά τη διαπίστωση του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1969 (Οδηγία 563 / Recommendation 563) ότι οι Ρομά είναι η πλέον περιθωριοποιημένη ομάδα στην Ευρώπη <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=14599&lang=en>

Όταν αναφερόμαστε σε πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, ας κρατήσουμε στο μυαλό μας ότι δεν πρόκειται για ένα συνεχές πρόγραμμα, αλλά για

περισσότερα, κυρίως διαδοχικά, προγράμματα που αφορούν την ίδια ομάδα-στόχο (βλ ενότητα 5.4.3).

5.4.1. Λίγα λόγια για τους Ρομά στον ελλαδικό χώρο

Οι Ρομά ζουν παραδοσιακά στην Ελλάδα τουλάχιστον από τον 14^ο αιώνα. Απέκτησαν πολιτικά δικαιώματα και έγιναν Έλληνες πολίτες στη δεκαετία του 1970 και το 1996 έγινε η πρώτη χαρτογράφηση των τόπων εγκατάστασης των Ρομά στην Ελλάδα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Ο αριθμός τους δεν είναι σταθερός ή μάλλον δεν είναι οπωσδήποτε ακριβής, αλλά έχει μεγάλο ποσοστό απόκλισης. Παραδειγματικά αναφέρουμε ότι ο Βαβουγιός το 2008 αναφέρει ότι υπάρχουν 180.000 με 200.000 χιλιάδες Ρομά στον ελλαδικό χώρο (Βαβουγιός, 2008). Αυτό το μεγάλο περιθώριο απόκλισης δεν παρατηρείται μόνο στην Ελλάδα. Μέχρι σήμερα, οι κεντρικές ευρωπαϊκές υπηρεσίες, όταν αναφέρονται στους Ρομά, συντηρούν μεγάλα περιθώρια απόκλισης. Τα επίσημα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής δεν δίνουν ακριβείς αριθμούς, αναφέρονται στο ότι στις ημέρες μας στην Ευρώπη υπάρχουν 10 με 12 εκατομμύρια Ρομά https://ec.europa.eu/info/strategy/justice-and-fundamental-rights/discrimination/roma-and-eu/roma-integration-eu-countries_en

Πολλές φορές, όταν αναφερόμαστε στους Ρομά, θεωρούμε ότι πρόκειται για μία ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, παρόλο που είναι γνωστοί με πολλά ονόματα, όπως π.χ. Τσιγγάνοι, Αθίγγανοι, Σίντι. Όμως οι Ρομά δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα. Αντίθετα, οι Ρομά διαφοροποιούνται τόσο ως προς τον γενικό πληθυσμό όσο και εσωτερικά. Κρατάμε ενδεικτικά και μόνο την εξής διαφοροποίηση, επειδή έχει άμεση σχέση με την εκπαίδευση και τη γλώσσα: οι Ρομά της Θράκης ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους Ρομά της Ελλάδας, τουλάχιστον, ως προς το θρήσκευμα, αφού είναι μουσουλμάνοι. Το θρήσκευμά τους και ο τόπος τους (Θράκη) τους τοποθετεί στην ευρύτερη μουσουλμανική μειονότητα, πράγμα που έχει συνέπειες για τη γλώσσα και για την εκπαίδευσή τους. Όντας μουσουλμάνοι, οι Ρομά της Θράκης υπάγονται στο καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η Τουρκική θεωρείται ότι είναι η πρώτη γλώσσα τους και η Ελληνική, η δεύτερη. Η δική τους γλώσσα, Ρομανές ή Ρομανί, δεν συνυπολογίζεται καθόλου (Σελλά-Μάζη 2015· Μαυρομάτης, 2005). Είναι ως οι Ρομά να αποτελούν μία μειονότητα μέσα στη μειονότητα των τουρκόφωνων μουσουλμάνων της Θράκης. Η απουσία γραφής χρησιμοποιήθηκε, στην πράξη, για τον περαιτέρω παραγκωνισμό της Ρομανές από την εκπαίδευση.

Σε σχέση με τον ελλαδικό χώρο γενικότερα, το κυρίαρχο ζήτημα είναι η απουσία των Ρομά από την εκπαίδευση, την οποία προσπαθεί να αντιστρέψει το πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά. Σε κάθε περίπτωση, αναφερόμαστε σε μία ευάλωτη

κοινωνικά ομάδα, με κατά τόπους ακραία περιθωριοποίηση, δηλαδή σε ευάλωτα παιδιά, που σε μεγάλο ποσοστό βρίσκονται εκτός σχολείου ή έχουν διακοπτόμενη φοίτηση σε αυτό. Πολλές φορές, όταν γίνεται αναφορά στους Ρομά, δίδεται έμφαση στον αναλφαβητισμό ή στον περιορισμένο γραμματισμό τους. Λιγότερες είναι οι φορές, όπου γίνονται αναφορές σε «οργανωμένη προφορικότητα» (Παπαχρήστος κ.ά., 2012) ή σε κοινότητες γραμματισμού των Ρομά (Κωστούλη, 2015· Μαγκλάρα, 2008).

5.4.2. Το ζήτημα της διγλωσσίας των Ρομά της Ελλάδας

Το ζήτημα της διγλωσσίας συχνά διχάζει τους ανθρώπους και τους θεσμούς. Ενώ, σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής, υπάρχει μία ρητορική υπέρ της γλωσσικής ποικιλότητας της Ευρώπης, υπέρ της πολυγλωσσικής ικανότητας των πολιτών της, υπέρ της προστασίας των λιγότερων ομιλούμενων γλωσσών, τα πράγματα μπορεί να γίνουν αντιφατικά, όταν ο λόγος είναι για συγκεκριμένες γλώσσες, σε συγκεκριμένο τόπο, σε συγκεκριμένες κοινωνίες, όπου αντιμετωπίζονται διαφορετικά (βλ. πιο πάνω ενότητα 3). Ιδιαίτερα, στο γλωσσοδιδασκτικό επίπεδο, η διγλωσσία συναρτάται με παραδοχές για τη μητρική, τη δεύτερη και την ξένη γλώσσα (Σκούρτου, 2011). Με το σκεπτικό αυτό, η διγλωσσία των Ρομά έχει να κάνει προφανώς με τη γλώσσα τους, η οποία είναι διπλά περιθωριοποιημένη τόσο ως γλώσσα μίας περιθωριοποιημένης ομάδας όσο και ως γλώσσα που δεν κάνει χρήση γραφής. Οι προσεγγίσεις ποικίλουν πολύ τόσο οι γενικότερες όσο και οι πιο εξειδικευμένες. Έχουμε προσεγγίσεις, που διαπιστώνουν τη διγλωσσία των Ρομά και θεωρούν ότι η μητρική γλώσσα πρέπει να συνυπολογίζεται στη γλωσσική διδασκαλία (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013). Στο άλλο άκρο, έχουμε προσεγγίσεις που θεωρούν ότι διγλωσσία των Ρομά μαθητών και η χρήση της Ρομανί εκ μέρους τους αποτελεί μάλλον την εξαίρεση, παρά τον κανόνα, επειδή θεωρείται ότι υπάρχει μια προϊούσα μετακίνηση των ομιλητών από τη Ρομανί προς την Ελληνική και ότι το ζητούμενο είναι, όχι ο συνυπολογισμός της διγλωσσίας τους (δηλαδή, ο συνυπολογισμός της γλώσσας τους), αλλά η επιπλέον προσφορά εξατομικευμένης γλωσσικής διδασκαλίας, η εντατική υποστήριξη των μαθητών Ρομά στην προσπάθειά τους, να κατακτήσουν τη «νόρμα στην Ελληνική» (Γκότοβος, 2013, σ. 202). Αυτές οι διαμετρικά αντίθετες προσεγγίσεις σηματοδοτούν και το φάσμα μέσα στο οποίο κινούνται και τα υλικά για τη διδασκαλία της Ελληνικής σε παιδιά Ρομά, στα προγράμματα για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων / Ρομά στα Πανεπιστήμια Ιωαννίνων, Θεσσαλίας, Αθηνών.

Μια σαφή διαφοροποίηση παρατηρούμε στο πρόγραμμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μέχρι το 2014. Εδώ, η διγλωσσία των Ρομά

λαμβάνεται υπόψη κάτω από μια γενικότερη ομπρέλα, αυτή της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusive education) και του γραμματισμού (Τρέσσου, 2015· Κωστούλη, 2015). Συγκεκριμένα, η Κωστούλη πηγαίνει πολύ πέρα από τη διχοτόμηση αλφαριθμητισμού / αναλφαριθμητισμού που συνοδεύει επίμονα τους Ρομά στην κοινή συνείδηση και υποστηρίζει ότι τα παιδιά Ρομά προέρχονται από μία «κοινότητα γραμματισμού» (βλ. επίσης Μαγκλάρα, 2008), όχι από μία αναλφάβητη κοινότητα ούτε από μία κοινότητα καθαρά προφορική. Οι κοινότητες των Ρομά έχουν δική τους οργάνωση και δικές τους χρήσεις της γραφής και ότι η αντιπαράθεση προφορικότητας και γραμματισμού είναι πολύ απλοϊκή, διότι, όπως δεν υπάρχει ένα είδος γραμματισμού, έτσι δεν υπάρχει και ένα είδος προφορικότητας (βλ. επίσης Παπαχρήστος κ.ά., 2012). Σε αυτό το ζήτημα θα επανέλθουμε αργότερα.

5.4.3. Τα προγράμματα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Η συστηματική ενασχόληση με την εκπαίδευση των Ρομά αρχίζει στη δεκαετία του 1980, αρχικά στο πλαίσιο της τότε Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) του Υπουργείου Παιδείας, που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων. Κεντρικά συγκροτούνται ομάδες εργασίας για να μελετήσουν το θέμα της εκπαίδευσης των Ρομά, ενώ τοπικά τα διάφορα παραρτήματα της ΓΓΛΕ αποτυπώνουν την κατάσταση των Ρομά στην περιοχή τους (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011) και αρχίζουν να υλοποιούν διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις.

Στο δεύτερο μισό του 1990, για πρώτη φορά, ανατίθενται σε πανεπιστήμια τα μεγάλης κλίμακας παρεμβατικά προγράμματα, τα οποία, με κάποια ενδιάμεσα διαχειριστικά κενά στη χρηματοδότηση και προσαρμογές στους άξονες τους, συνεχίζονται μέχρι σήμερα.

Σε γενικές γραμμές και σε όλες τις περιπτώσεις, τα πανεπιστήμια προσπάθησαν να οργανώσουν τα προγράμματα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά γύρω από τους εξής άξονες:

- Να εγγραφούν τα παιδιά Ρομά στο σχολείο
- Να παραμείνουν και να μην διακόψουν τη φοίτησή τους
- Να υποστηριχθούν για να έχουν όσο το δυνατόν καλύτερες επιδόσεις.

Η προτεραιότητα των αρχικών προγραμμάτων, το μεγάλο στοίχημα δηλαδή, ήταν η εγγραφή των παιδιών στο σχολείο. Με τον καιρό η εστίαση μετατοπίστηκε στη μείωση της σχολικής διαρροής και στη ανάπτυξη προγραμμάτων και υλικών για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι, παρόλη τη διαφοροποίηση σε προσεγγίσεις στη διγλωσσία και στη γλώσσα των Ρομά, ανάμεσα στα προγράμματα, αυτά λειτουργούν περισσότερο ως γενικότερα πλαίσια με μεγάλα περιθώρια προσαρμογών και συμπερίληψης, παρά με αποκλεισμούς.

5.5. Καλές πρακτικές

Θα παρουσιάσουμε εδώ τρία παραδείγματα που αντλήθηκαν από τη διδασκαλία γλώσσας σε Ρομά μαθητές στα πλαίσια των δύο παράλληλων προγραμμάτων (αυτό του Πανεπιστημίου Αθηνών και αυτό του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης) μέχρι και το 2014.

Τα παραδείγματα είναι εντελώς ενδεικτικά και παρουσιάζονται επειδή θεωρούμε ότι συνδυάζουν το ζήτημα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τη διγλωσσία των Ρομά μαθητών, τον γραμματισμό. Θεωρούμε, επιπλέον, ότι συνδυάζουν θέματα ταυτότητας των ίδιων των παιδιών και ότι έχουν άμεση σχέση με τις ικανότητες, τις γνώσεις, τις επιθυμίες, και την καθημερινότητα των παιδιών. Τέλος, τα παραδείγματα επιλέχθηκαν επειδή πρόκειται για απλές μέχρι πολύ απλές στην υλοποίησή τους εφαρμογές.

5.5.1. Δημιουργία λεξικού

Παρουσιάζουμε εδώ για τη δημιουργία ενός μικρού ψηφιακού ελληνο-τσιγγανικού λεξικού με εικόνες, ήχο και γραπτό λόγο από τα ίδια τα παιδιά, στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας σε τμήμα υποστήριξης σε δημοτικό σχολείο της Ρόδου (Βρατσάλη, 2013). Η δράση στηρίχθηκε πάνω σε υπάρχον υλικό του προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών (βλ. Μικρό μου λεξικό 1, <http://www.keda.gr/epam>).

Τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν διαφορετικής τάξης, ηλικίας, διαφορετικού επιπέδου γλωσσομάθειας, διαφορετικού βαθμού εξοικείωσης με τον σχολικό γραμματισμό και διαφορετικού βαθμού εξοικείωσης με ηλεκτρονικές συσκευές. Π.χ. συμμετείχαν παιδιά με περιορισμένο, αρχικό γραμματισμό και με περιορισμένη γνώση της Ελληνικής, που όμως μπορεί να είχαν μεγάλη εξοικείωση με ηλεκτρονικές συσκευές. Το εγχείρημα στηρίχθηκε στις εξής θεωρητικές προσεγγίσεις: γραμματισμός στη γλώσσα-στόχο με αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας, ενδυνάμωση των μαθητών μέσω της αναγνώρισης της γλώσσας τους ως χρήσιμης (Cummins, 2000, 2005, 2015), χρήση διαφορετικών εργαλείων (συμβατικών και ηλεκτρονικών), χρήση διαφορετικών περιβαλλόντων μάθησης και δημιουργία πολυτροπικών κειμένων (Cope & Kalantzis, 2000).

Το λεξικό δημιουργήθηκε με λέξεις που τα παιδιά συνέλεξαν καθημερινά και κατέγραφαν. Στη συνέχεια, τα παιδιά συνέδεσαν λέξεις στη γλώσσα-στόχο, την Ελληνική με αντίστοιχες στη Ρομανί σε εννοιολογικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο δομής. Για να το κάνουν αυτό, συζήτησαν μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό για τις προτιμήσεις τους, χρησιμοποίησαν χαρτί, μολύβι, φορητό υπολογιστή, συζήτησαν για τις διαφορές / ομοιότητες, ενώ δεν υπήρχε η προϋπόθεση ήδη ανεπτυγμένης γνώσης της Ελληνικής. Το κάθε παιδί μπορούσε να συμμετέχει είτε με εκκίνηση από την Ελληνική είτε με εκκίνηση από τη Ρομανί.

Το τελικό προϊόν ήταν μια σειρά διαφανειών με μικρά πολυτροπικά κείμενα (εικόνα, γραφή, ήχος). Κάθε διαφάνεια αντιστοιχούσε σε ένα γράμμα του αλφαβήτου και σε μία λέξη. Η λέξη είναι γραμμένη στην Ελληνική και με ελληνικούς χαρακτήρες, έτσι όπως ακούγεται στη Ρομανί, ενώ ενσωματώθηκαν ηχογραφήσεις των λέξεων στην Ελληνική και στη Ρομανί. Ένα εικονίδιο στο κέντρο κάθε διαφάνειας ενεργοποιεί τον ήχο της ηχογράφησης.

παίζω	κχελάβα
<p> Εγώ παίζω Ego pezo(I play) Εσύ παίζεις Esi pezis(you play) Αυτός παίζει Εμείς παίζουμε Εσείς παίζετε Αυτοί παίζουν</p>	<p> Εμέ κχελάβα Eme khelava(I play) Ιτού κχελέσα Itu khelessa(you play) Οβόβ κχελέλα Αμέν κχελάσα Τουμέν κχελένα Οβόν κχελένα</p>
	
<p> Το απόγευμα παίζω μπάλα με τους φίλους μου.</p>	

Παράδειγμα: η λέξη / το ρήμα **παίζω**.

Τα παιδιά, με τη συνεργασία της εκπαιδευτικού, συμμετείχαν σε όλα τα στάδια της δημιουργίας, από τη συλλογή των λέξεων μέχρι την επεξεργασία της παρουσίασης στον υπολογιστή, ανάλογα με αυτά που το κάθε παιδί γνώριζε από τη γλώσσα / τις γλώσσες του, τη σχέση του με τον γραμματισμό, την εξοικείωση με Η/Υ, όπως

μπορούσε το καθένα. Για παράδειγμα, ένα παιδί ζωγράφισε μία γάτα για να συνοδεύσει την αντίστοιχη λέξη στην Ελληνική / στη Ρομανί, άλλο παιδί χρησιμοποίησε μία ηλεκτρονική απεικόνιση της γάτας, άλλο παιδί ηχογράφησε τη λέξη στην Ελληνική, στη Ρομανί κ.ο.κ.



Ένα λεξικό που δημιουργείται στο σχολείο εξυπηρετεί τους ειδικούς στόχους που είναι η εκμάθηση της γλώσσας στόχου και ο γραμματισμός. Για να γίνει όμως αυτό, το παράδειγμα αξιοποιεί ισοδύναμα και συμμετρικά τη γλώσσα των μαθητών, τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά και τη συμπληρωματικότητα στις γνώσεις και δεξιότητές τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η οργάνωση του μικρού λεξικού είχε από μόνη της μία δυναμική γλωσσική και παιδαγωγική διάσταση, η οποία, κατά τη γνώμη μας, μεγιστοποιήθηκε όταν το λεξικό παρουσιάστηκε στη σχολική κοινότητα, δηλαδή στον ενιαίο χώρο όλων των παιδιών του σχολείου (Βρατσάλη, 2013· Σκούρτου, 2015).

5.5.2. Υποστήριξη μεγαλύτερου παιδιού εκτός σχολείου

Το παράδειγμα που παρουσιάζουμε εδώ, είναι από δράση του προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών και είναι από ημερολόγιο φοιτήτριας / εθελόντριας, που κλήθηκε να υποστηρίξει ένα μεγαλύτερο παιδί Ρομά, τον Σ., ετών 14–15, που είχε διακόψει το σχολείο, με στόχο να επιστρέψει ο Σ. στο σχολείο. Ως προς τη γλώσσα, ο στόχος ήταν η ενίσχυση του σχολικού γραμματισμού και η υποστήριξη της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι συναντήσεις της εθελόντριας με τον Σ.

πραγματοποιήθηκαν στο σπίτι του Σ. σε καταυλισμό Ρομά στη Ρόδο για περίοδο 12 εβδομάδων το 2013.

Σύμφωνα με την εθελόντρια, ο Σ. προσήλθε με μεγάλη προθυμία και με ισχυρό κίνητρο για να μάθει. Είχε δε σαφή εικόνα του τι ήθελε να μάθει και αυτό δεν συνέπιπτε γλωσσικά με την αποστολή της εθελόντριας. Ο Σ. δεν ενδιαφερόταν για μαθήματα Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, δεν ενδιαφερόταν για τον σχολικό γραμματισμό, αντ' αυτών ήθελε να μάθει την Αγγλική, επειδή ήταν η γλώσσα που θα τον βοηθούσε στη συμμετοχή του σε οικονομικές δραστηριότητες / πωλήσεις στο χώρο του τουρισμού. Μετά την αρχική έκπληξη και σε συνεννόηση με το Πρόγραμμα, η εθελόντρια ανέλαβε να διδάξει την Αγγλική ως ξένη γλώσσα στον Σ. Η εθελόντρια σημειώνει στο ημερολόγιο της, ότι αποφάσισε να του διδάξει «τα βασικά» και να αρχίσει «από το μηδέν». Όμως γρήγορα διαπιστώνει ότι ο Σ. έχει γνώσεις Αγγλικής, μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες στο υπαίθριο εμπόριο και ότι το να αρχίσει «από το μηδέν» ή να του διδάξει «τα βασικά», δεν ανταποκρινόταν στις γνώσεις του μαθητή της. Με πρωτοβουλία του Σ., στην οποία ανταποκρίνεται και την οποία ενισχύει περαιτέρω η εθελόντρια, οι δύο τους εμπλέκονται σε έναν συνεχή συσχετισμό όλων των γλωσσών με τις οποίες εμπλέκεται ο Σ. Είναι ο μαθητής, εκείνος που ανακαλύπτει ομοιότητες και διαφορές και στη συνέχεια ανταποκρίνεται στην προτροπή της εθελόντριας να καταγράψει ομοιότητες και συσχετισμούς ανάμεσα σε Ρομανί, Αγγλική και Ελληνική. Επίσης, η εθελόντρια αναφέρει ότι μέσα από αυτό το συσχετισμό συνειδητοποίησε επιπλέον ότι στο σπίτι του Σ., όπου γινόντουσαν τα μαθήματα, όλα τα μέλη χρησιμοποιούσαν με άνεση περισσότερες της μίας γλώσσες. Το πιο ενδιαφέρον σημείο, αυτό που κάνει τη δράση αυτή σημαντική, είναι ότι η εθελόντρια αρχικά πάει με συγκεκριμένη αποστολή (σε σχέση με γλώσσα / γραμματισμό), μετακινείται σε άλλη γλώσσα, αλλά έχει συγκεκριμένη άποψη τόσο για τη γνώση του μαθητή της σε σχέση με αυτή την άλλη γλώσσα όσο και με το είδος των γνώσεων που θέλει να του διδάξει (τα βασικά). Στη συνέχεια, και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αυτής της άλλης γλώσσας, στην εθελόντρια αποκαλύπτονται οι πραγματικές γνώσεις του μαθητή της και η διδασκαλία μετατοπίζεται από «τα βασικά» σε μία γλώσσα σε έναν συνεχή όλο και περισσότερο απαιτητικό συσχετισμό ανάμεσα σε τρεις γλώσσες. Η εθελόντρια φαίνεται να μαθαίνει συνεχώς σε αυτή τη διαδικασία και, ενώ αρχικά μιλάει για τον μαθητή και τα όσα αυτός δεν γνωρίζει και πρέπει να μάθει, στη συνέχεια μιλάει για τις γλώσσες με τις οποίες καταπιάνονται και στο τέλος μιλάει για τον ίδιο τον εαυτό της και για τα όσα έμαθε στην πορεία (Skourtu, 2013).

Θεωρούμε ότι σε αυτή τη δραστηριότητα εν δυνάμει ενυπάρχουν πολλά περισσότερα στοιχεία απ' όσα αναφέρονται εδώ. Π.χ., μία λεπτομερέστερη αναφορά στην επικοινωνία εντός της οικογένειας, θα μπορούσε να αποδώσει μία πιο σαφή εικόνα των διαγλωσσικών πρακτικών (Tsokalidou/Τσοκαλίδου, 2017) ή μία λεπτομερέστερη αναφορά στους άτυπους τρόπους με τους οποίους ο Σ. ανέπτυξε γνώσεις στην Αγγλική θα μας έδινε περισσότερα «κλειδιά», για το πώς συνδέονται τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Επίσης, το παράδειγμα μας δείχνει τη χρησιμότητα τήρησης ημερολογίου, αλλά και τη δυναμική αυτο-αξιολόγηση που αναπτύσσει η εθελόντρια, επειδή έχει ένα εργαλείο στα χέρια της για να παρακολουθήσει την ίδια τη δουλειά της.

5.5.3. Η ημέρα Μητρικής Γλώσσας

Το τρίτο παράδειγμα καλών πρακτικών προέρχεται από το πρόγραμμα που είχε υλοποιηθεί από Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στο ίδιο διάστημα (μέχρι το 2014). Πρόκειται για ένα «μεγάλο βιβλίο» που δημιουργήθηκε από μαθητές στο 5^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης, με υπεύθυνο εκπαιδευτικό Ε΄ τάξης τον Άγγελο Χατζηνικολάου. Έχει τίτλο «Κάθε Μέρα Μια ξεχωριστή Μέρα για μας και για όλα τα Παιδιά του Κόσμου» και τα κεφάλαιά του αναφέρονται σε ημέρες στις οποίες γιορτάζουμε κάτι σημαντικό. Θα παρουσιάσουμε εδώ το 2^ο κεφάλαιο που έχει τίτλο «21 Φεβρουαρίου: Μέρα Μητρικής Γλώσσας».

Το κείμενο των παιδιών (διατηρούμε τον τρόπο γραφής και την ορθογραφία):

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

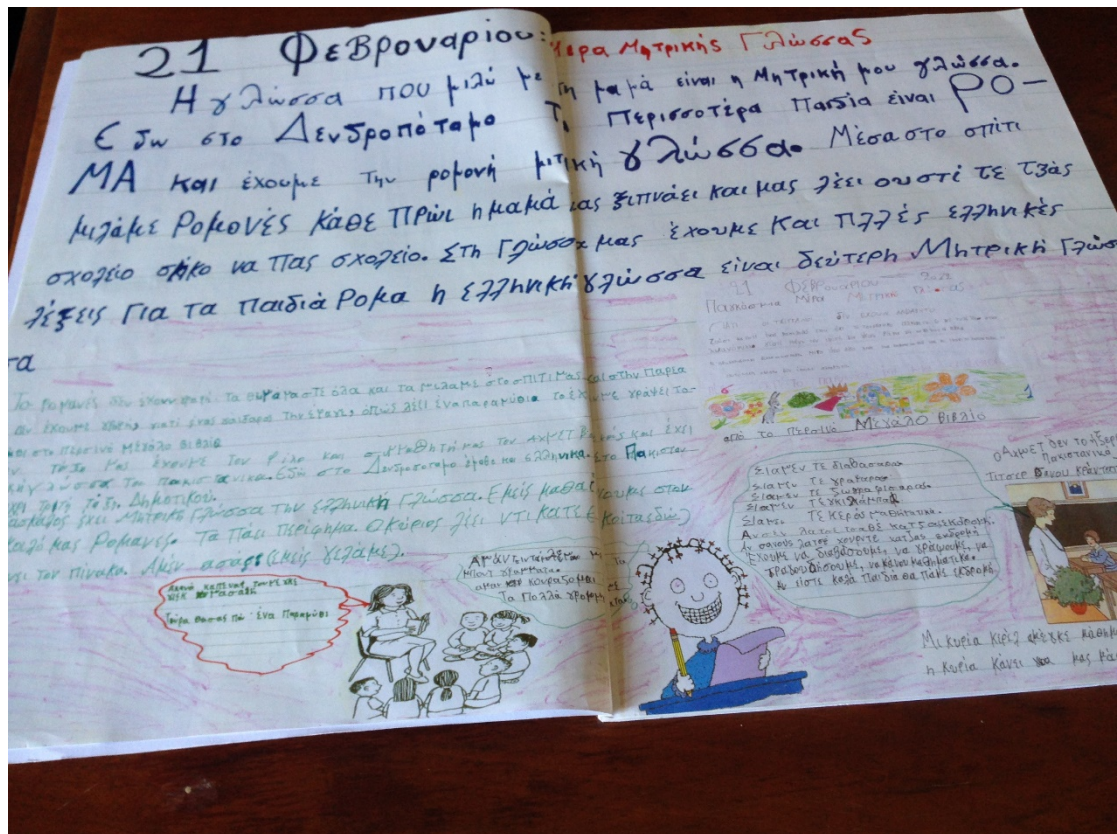
Εδώ στο Δενδροπόταμο τα περισσότερα παιδιά είναι ΡΟΜΑ και έχουμε τη ρομανή μητρική γλώσσα. Μέσα στο σπίτι μιλάμε ρομανές Κάθε πρωί η μαμά μας ξυπνάει και μας λέει ουσί τε τζας σχολείο σήκο να πας σχολείο. Στη Γλώσσα μας έχουμε και πολλές ελληνικές λέξεις Για τα παιδιά Ρομα η ελληνική γλώσσα είναι δεύτερη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

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

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

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

Τα πάει περίφημα. Ο Κύριος λέει ντικατε (κοίτα εδώ) και δείχνει τον πίνακα. Αμέν ασάσς (εμείς γελάμε).



Υπάρχουν πολλά σημαντικά πράγματα στο παράδειγμα αυτό. Και μόνο η απαρίθμησή τους αρκεί. Πρόκειται για παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου, που αντιστοιχεί σε κείμενο ταυτότητας (Cummins & Early, 2011· Kourti-Kazoullis, 2011· Σκούρτου κ.ά., 2014), αφού από την ανάγνωση και μόνο, βλέπουμε ότι αποτελεί έναν θετικό καθρέπτη της καθημερινότητας των συγγραφέων του. Ως πρακτική γραμματισμού, εντάσσεται σε ευρύτερα δημιουργικές δραστηριότητες, όπως είναι η κατασκευή με απλά υλικά από τα ίδια τα παιδιά μεγάλων βιβλίων. Το περιεχόμενο του περιγράφει με ιδιαίτερη καθαρότητα τις γλώσσες, στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα. Έτσι, τα παιδιά αναφέρονται στη δική τους γλώσσα, κάνουν παρατηρήσεις για το θέμα της γραφής, αναφέρονται στην Ελληνική (την οποία μάλιστα ονομάζουν «δεύτερη μητρική γλώσσα»), αλλά και σε μία τρίτη γλώσσα, «τα Πακιστανικά», τη γλώσσα του φίλου τους μετανάστη. Αναφέρονται στη γλωσσική επαφή ανάμεσα στις γλώσσες που χρησιμοποιούν και στα αποτελέσματά της στο λεξιλόγιο. Παράλληλα αντλούν με άνεση από αυτές τις γλώσσες για να εκφραστούν, αναπτύσσοντας σε μία εργασία του σχολείου τη διαγλωσσικότητά τους. Επιπλέον, και αυτό είναι εξίσου σημαντικό, τα παιδιά φαίνεται να διδάσκουν στον δάσκαλό τους τη γλώσσα τους και εκείνος φαίνεται να τη χρησιμοποιεί, μάλιστα αξιολογούν τη γνώση του!

Το κείμενο δεν αποτελείται παρά από 17 αράδες. Όμως αυτή είναι αρκετή έκταση για να ξεδιπλωθούν θεωρίες και εργαλεία για τη γλώσσα, τη διγλωσσία, τον γραμματισμό, τα κείμενα ταυτότητας (Σκούρτου κ.ά., 2014), τις ταυτότητες, την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, τη μετασχηματιστική παιδαγωγική. Μία προσεκτική ανάγνωση / ανάλυση φέρνει στο φως και άλλες, πιο εξειδικευμένες πλευρές της διγλωσσίας, της διαγλωσσικότητας, της παραγωγής γραπτού λόγου, της δημιουργίας νοήματος, των συνεχών του γραμματισμού ανάμεσα σε πρώτη / δεύτερη γλώσσα και ανάμεσα σε σπίτι και σχολείο (Σκούρτου, 2016).

5.6. Συμπεράσματα

Φαίνεται λογικό οι μεγάλες προκλήσεις να συνδέονται με δυσεπίλυτα προβλήματα. Με δεδομένες τις συνεχιζόμενες αρνητικές στατιστικές στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, μπορεί να υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εξ αρχής θα «σηκώσουν τα χέρια» ή θα επιμείνουν σε εντατικότερη εξατομικευμένη υποστήριξη των παιδιών Ρομά, ώστε αυτά να πλησιάσουν όσο το δυνατό το επίπεδο των παιδιών του γενικού πληθυσμού σε μία οποιαδήποτε σχολική τάξη. Αν, ως εκπαιδευτικοί, παραμείνουμε εγκλωβισμένοι/ες σε αυτά που, κατά τη γνώμη μας, δεν γνωρίζουν τα παιδιά Ρομά, τότε το πιο πιθανόν είναι να μην είμαστε σε θέση να διδάξουμε τα παιδιά Ρομά και να θεωρήσουμε ότι αυτά δεν μαθαίνουν. Αν για οποιοδήποτε παιδί σηκώσουμε τα χέρια ψηλά, επειδή θεωρούμε ότι δεν μαθαίνει, τότε το πιο πιθανόν είναι ότι όντως δεν θα μάθει τίποτα από μας. Αυτή η συνθήκη δεν ακυρώνει μόνο τα παιδιά και τους κλείνει το μέλλον, αλλά ακυρώνει κι εμάς ως εκπαιδευτικούς.

Τα τρία παραδείγματα δείχνουν ρεαλιστικές αντεστραμμένες συνθήκες. Είναι συνθήκες όπου τα παιδιά μαθαίνουν, κυρίως επειδή ο/η εκπαιδευτικός τα αποδέχεται, μαθαίνει από αυτά και έτσι δημιουργεί κοινό έδαφος δημιουργίας νοήματος και γέφυρες με την οικογενειακή / κοινοτική γνώση. Και στα τρία παραδείγματα, οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν τη διδασκαλία γλώσσας και γραμματισμού.

Ας πάρουμε το παράδειγμα με τη δημιουργία του μικρού λεξικού. Εξ ορισμού, ένα λεξικό συμπυκνώνει τον γραμματισμό, προϋποθέτει εκτεταμένες γνώσεις γλώσσας, διερεύνηση, συγκρίσεις, πολύ ανεπτυγμένη ικανότητα σύνθεσης στη συγκρότηση και στην παρουσίαση του. Ως προς τη γλώσσα, η εκπαιδευτικός αφήνει περιθώριο στα παιδιά να αρχίσουν από το σημείο, όπου γλωσσικά αισθάνονται άνετα και να κινηθούν μπρος-πίσω στις γλώσσες τους. Επίσης προτρέπει τα παιδιά να γίνουν εξερευνητές που ψάχνουν για λέξεις στην καθημερινότητά τους, τις οποίες στη συνέχεια θα τις αποθηκεύσουν και θα τις επεξεργαστούν για το λεξικό. Ως προς το

βαθμό γραμματισμού, η εκπαιδευτικός αξιοποιεί ένα συνεχές ομιλίας / γραφής, ηχογράφησης / καταγραφής. Έτσι τα παιδιά, σε οποιοδήποτε σημείο αυτού του συνεχούς, μπορούν να είναι συνδημιουργοί είτε με ηχογράφηση είτε με καταγραφή είτε με ζωγραφιά. Κανένα παιδί δεν αποκλείεται, το ένα συμπληρώνει το άλλο. Ως προς τις δεξιότητες, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν την όποια δεξιότητα έχουν με Η/Υ ή με κινητά τηλέφωνα, δεν χρειάζεται να γνωρίζουν ήδη γραφή. Ως προς τον παιδαγωγικό προσανατολισμό, βλέπουμε ότι το παράδειγμα συνδυάζει πολλά πράγματα που αρχίζουν από παραδοσιακή γνώση, διευρύνονται σε νέους τρόπους κατασκευής γνώσης (π.χ. με την έρευνα για λέξεις και τη συλλογή τους, την καταγραφή, τη επεξεργασία, τη χρήση συμβατικών και ηλεκτρονικών μέσων) και προχωρούν προς τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, που σημαίνει ότι η συγκεκριμένη δράση δυνητικά επηρεάζει θετικά τη ζωή των παιδιών. Επιπλέον, με την παρουσίαση του λεξικού στην κοινότητα του σχολείου, δηλαδή πέρα από τον κύκλο των Ρομά μαθητών, η δράση λειτουργεί μετασχηματιστικά στη σχολική κοινωνία και καθιστά τα παιδιά Ρομά κεντρικά ορατά στα μάτια των συμμαθητών τους, όχι περιθωριακά και στερεοτυπικά, αλλά ως μέλη της ίδιας κοινότητας, της σχολικής.

Στο δεύτερο παράδειγμα, το κεντρικό σημείο είναι η μάθηση, αλλά από την πλευρά της εκπαιδευτικού (η εθελόντρια του παραδείγματος). Η όλη παιδαγωγική σχέση, η διδασκαλία, η μάθηση εκ μέρους του παιδιού ίσως να μην ήταν εφικτή, αν η εκπαιδευτικός δεν αντιδρούσε θετικά και δεν ανοιγόταν στο να μάθει από τον μαθητή της. Αυτή η θετική προδιάθεση την οδήγησε πέρα από το αρχικά στερεοτυπικό ότι ο μαθητής δεν γνωρίζει τίποτα από τη γλώσσα που ζητάει να μάθει, άρα η διδασκαλία θα έπρεπε να αρχίσει από «το μηδέν» και να περιοριστεί στα «βασικά» σε μία σύνθετη γλωσσική διδασκαλία, όπου εν τέλει εξυπηρετείται και η υποστήριξη της Ελληνικής. Αυτό μας δείχνει ότι η ευθεία γραμμή δεν οδηγεί πάντα πιο γρήγορα στο στόχο μας. Αυτό που αρχικά φαίνεται παράκαμψη και απόκλιση από τον αρχικό στόχο (διδασκαλία Αγγλικής αντί διδασκαλία της Ελληνικής), δίνει την ευκαιρία γλωσσικών συσχετισμών που φωτίζουν (και ενισχύουν) όχι μόνο τη γλώσσα στόχο (την Αγγλική), αλλά και την πρώτη γλώσσα του μαθητή (Ρομανές / Ρομανί) και εν τέλει και αυτή την ίδια γλώσσα-στόχο (Ελληνική). Αυτό δείχνει με πολύ ρεαλιστικό τρόπο, πως οι άνθρωποι δεν ζούμε μόνο 'μέσα' στη γλώσσα μας, αλλά και 'ανάμεσα' στις γλώσσες μας και ότι σε αυτό το 'ανάμεσα' τροφοδοτεί όλες τις εμπλεκόμενες γλώσσες.

Στο τρίτο παράδειγμα, με το μικρό δείγμα σχολικού γραμματισμού που παρουσιάζουμε, βλέπουμε ότι όλα είναι εφικτά: και ο σχολικός γραμματισμός, και η εκμάθηση της Ελληνικής και ο συσχετισμός και συνδυασμός γλωσσών και ο συσχετισμός /η γεφύρωση προηγούμενης γνώσης από το σπίτι και την κοινότητα με τη γνώση του σχολείου. Επίσης το ίδιο κείμενο, μας φανερώνει κοινωνικές παραμέτρους με την αναφορά στον συμμαθητή από το Πακιστάν και τη γλώσσα του και έναν μετασχηματιστικό προσανατολισμό τόσο εντός τάξης (με την αναφορά στον δάσκαλο που μαθαίνει από τα παιδιά και μιλάει Ρομανές) όσο και γενικότερα.

Όντως, όλα είναι εφικτά. Ο/Η εκπαιδευτικός που ανοίγεται στα παιδιά —και ιδιαίτερα σε αυτά που είναι έξωθεν παγιδευμένα σε βαθιά ριζωμένα κοινωνικά στερεότυπα—, που τα αναγνωρίζει και τα υποδέχεται με την προσωπικότητα, τη γνώση και τη γλώσσα τους, που είναι πρόθυμος/η να μάθει από αυτά, αυτός/ή ο/η εκπαιδευτικός «τα πάει περίφημα» και, μεταφορικά, οι αριθμητικές πράξεις που υπερισχύουν είναι η πρόσθεση και ο πολλαπλασιασμός, όχι η αφαίρεση και η διαίρεση!

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (2η Έκδοση) (Ε. Σκούρτου, Επιμ.: Σ. Αργύρη, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Tsokalidou, R. / Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes: Beyond bilingualism to translanguaging / Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α. (2015). Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις εκτός Σχολικού Χρόνου του Προγράμματος Εκπαίδευσης των Παιδιών της Μειονότητας – Δράσεις Γραμματισμού στο Σύνθετο Κοινωνικό Πλαίσιο της Θράκης. Στο Ε. Σκούρτου, & Β. Κούρτη Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σ. 114–140). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=%2Fbitstream%2F11419%2F6346%2F6%2F15523-Skourtou-KOY.pdf>. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018.
- Βαβουγιός, Δ. (2008). *Εξωτερική αξιολόγηση του έργου – τελική έκθεση αξιολόγησης*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγανοπαίδων» / Omas Synergion Lmd.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων / Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

- Βρατσάλη, Ν. (2013). Γλωσσικές Δράσεις Ενδυνάμωσης και Γλωσσικής Συνειδητοποίησης Μαθητών Ρομά: Παραγωγή Μικρού Ελληνο-Τσιγγάνικου Λεξικού με Εικόνες και Ήχους. Στο Γ. Φλουρή, Λ. Γιώτη, Χρ. Παρθένης, & Ε. Μηλίγου (Επιμ.), *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών υπό το Πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής – το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» ως Αφετηρία Νέων θεωριών και Πρακτικών* (σσ. 303–308). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκότοβος, Α. (2013). Διγλωσσία, Ετερότητα και Νόρμα της Ελληνικής – Θεωρητικό Πλαίσιο και Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε Τμήματα και Τάξεις με Δίγλωσσους (Ρομά) Μαθητές. Στο Γ. Φλουρή, Λ. Γιώτη, Χρ. Παρθένης, & Ε. Μηλίγου (Επιμ.), *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών υπό το Πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής – το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» ως Αφετηρία Νέων θεωριών και Πρακτικών* (σσ. 179–203). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διπολιτισμικής Αγωγής.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση – μία κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κωστούλη, Τ. (2015). Γλωσσική Εκπαίδευση και Διαλογικές Πρακτικές Γραμματισμού σε μεικτές Τάξεις – προς έναν νέο Γλωσσοδιδακτικό Λόγο. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Ένταξη Ρομα – Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία – το Παρόν μίας Διάρκειας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαγκλάρα, Μ. (2008). *Εθνογραφία του γραμματισμού – όψεις και λειτουργίες του γραμματισμού σε μία τσιγγάνικη κοινότητα του νομού Θεσσαλονίκης*. Ανακοίνωση στο 10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου Διαθέσιμο στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i5.pdf. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018 .
- Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάτζας – φτώχεια, εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός σε μία κοινότητα μουσουλμάνων στη Θράκη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νόμος 1894/1990, άρθρο 2, παρ. 3, (ΦΕΚ 110 τ. Α΄/27-08-1990). *Αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.*
- Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ Α΄ 124/14-06-1996). *Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ Α΄ 78/14-03-2000). *Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις* (Άρθρο 9).
- Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/06-09-2016). *Ρυθμίσεις για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.

- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός & Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά – Παράγοντες Αποκλεισμού και Προτάσεις από τη Σκοπιά Κοινωνικο-Πολιτισμικών και Κοινωνικο-Γνωστικών Θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» 2012 (σσ. 93–134). Διαθέσιμο στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=135,0,0,1,0,0>. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001 / 2006). *Διγλωσσία και κοινωνία – η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου, & Β. Κούρτη Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 20–69). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=%2Fbitstream%2F11419%2F6346%2F6%2F15523-Skourtu-KOY.pdf>. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018 .
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2015). Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Ε. Σκούρτου, & Β. Κούρτη Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 97–113). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=%2Fbitstream%2F11419%2F6346%2F6%2F15523-Skourtu-KOY.pdf>. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018.
- Σκούρτου, Ε. (2016). Οι Μαθητές Ρομά στο Σχολείο και το Σχολείο στους Μαθητές Ρομά. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2015, 182–205.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.) Διαθέσιμο στο: www.imepo.gr/research-studies-gr.html. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2018.
- Σκούρτου, Ε., Λάμπρου, Π., & Δεληγιαννάκης, Μ. (2014). Ημερολόγια και Κείμενα Ταυτότητας Παιδιών Ρομά – Ζητήματα Ταυτότητας, Γραμματισμού και γλωσσικής Ποικιλομορφίας. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgallidou, V. Kourti-Kazoullis, C. Papadopoulou, & E. Vlachou (Eds), *11th International Conference on Greek Linguistics, Selected Papers / Πρακτικά* (σσ. 1587–1592). Ρόδος: Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.

- Τρέσσου, Ε. (2015). Πρόλογος της έκδοσης. Στο Θ. Καρτσιώτου (Επιμ.), *Καλές Πρακτικές Στήριξης της Πρόσβασης στο Σχολείο: Συνεργασίες για τη Στήριξη της Πρόσβασης Παιδιών Ρομά στο Σχολείο* (σσ. V–VII). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / ΕΣΠΑ «Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις περιφέρειες κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης».
- Φλουρής, Γ. & Σπινθουράκη, Α. (2013). Η Χρήση του «Αρχιτεκτονικού Μοντέλου» για τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Μάθησης της Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος, & Ε. Μηλίγου (Επιμ.), *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών υπό το Πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής – το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» ως Αφετηρία Νέων Θεωριών και Πρακτικών* (σσ. 275–295). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Ξενόγλωσση

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds). (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London / New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and education – bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2015). The Social Construction of Identities – Reflections on the 21st Century Education in Light of the Charlie Hebdo Shlaughter. In T. Dragonas, K. J. Gergen, S. McNamee, & E. Tseliou (Eds), *Education as Social Construction – Contributions to Theory, Research and Practice* (pp. 3–29). Chagrin Fall / Ohio: Taos Institute Publications.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds). (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent, Staffordshire, UK: Trentham Books.
- Kourtis-Kazoullis, V. (2011). Identity Journals in Multicultural / Multilingual Schools. in Greece. In J. Cummins, & M. Early (Eds), *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools* (pp. 88–96). Stoke-on-Trent, Staffordshire, UK: Trentham Books.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34.
- Skourtou, E. (2013). Educational Studies and Cultural Mediation: Notes to a Case Study from Rhodes, Greece. In E. Arvanitis, & A. Kameas (Eds), *Intercultural Mediation in Europe: Narratives of Professional Transformation* (Chapter 18, pp. 118–205). Chicago: Common Ground Publishing.
- Trifonas, P.P. & Aravositas, T. (Eds). (2014). *Rethinking heritage language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

6. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ)

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

"The role of the teacher is to create the conditions for invention rather than provide ready-made knowledge."

«Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για ανακάλυψη, παρά να παρέχει έτοιμη γνώση.»

6.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό εξετάζει την αποτελεσματική παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, με ιδιαίτερη αναφορά στην ανάπτυξη γραμματισμού σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία. Παρά την αυξανόμενη πολυπλοκότητά τους και τις αυξημένες δυνατότητες που μας παρέχουν, οι ΤΠΕ δεν αποτελούν πανάκεια για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα εμπλοκής και απόδοσης (Cummins, 2002). Η αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνδέεται συνεπώς άμεσα με τη γλωσσική και παιδαγωγική προσέγγιση που θα χρησιμοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins, 2002· Κούρτη-Καζούλλη, 2016). Προτείνεται ένα μοντέλο για την ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας* (Cummins, 2005, 2000), σε συνδυασμό με άλλες κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Skourtu, Kourtis-Kazoullis, & Cummins, 2006). Ο στόχος είναι να παρουσιαστούν απλές δραστηριότητες που μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη και δεν απαιτούν ειδικές γνώσεις ΤΠΕ από την πλευρά των εκπαιδευτικών ή μαθητών. Για αυτό τον λόγο, παρατίθενται παραδείγματα διδακτικών δράσεων που έχουν εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς και στηρίζονται στο παραπάνω θεωρητικό μοντέλο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, καθώς και σε άλλες ενδεδειγμένες γλωσσοδιδασκτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Στόχοι:

- Να κατανοήσει ο/η εκπαιδευτικός τη διαδικασία της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας σε μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία.
- Να κατανοήσει ότι η χρήση των ΤΠΕ είναι αποτελεσματική όταν στηρίζεται στον συνδυασμό παιδαγωγικών προσεγγίσεων και συμβαδίζει με τις ανάγκες, τις ταυτότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

- Να δημιουργεί καινοτόμες εφαρμογές με τη χρήση των ΤΠΕ, ακολουθώντας τα παραδείγματα που παρουσιάζονται.

6.2. Θεωρητικό πλαίσιο

6.2.1. Γλωσσικές δεξιότητες και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα

Όταν πρόκειται για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, εστιάζουμε στην καλλιέργεια τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν εξίσου τόσο τον προφορικό λόγο όσο και τον γραπτό (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Γλωσσικές δεξιότητες (Baker, 2001).

	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
Δεξιότητες πρόσληψης	Ακρόαση	Ανάγνωση
Δεξιότητες παραγωγής	Ομιλία	Γραφή

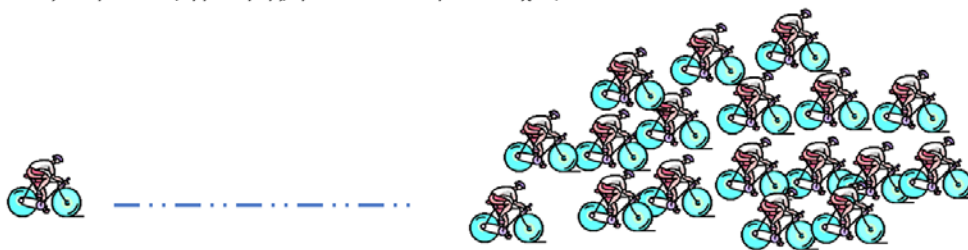
Το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* (CEFR) (2018) είναι ένα διεθνές πρότυπο βάσει του οποίου ποσοτικοποιείται και προσδιορίζεται επακριβώς το επίπεδο γλωσσομάθειας ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, σύμφωνα με αυτές τις δεξιότητες. Ωστόσο, η περιγραφή της γλωσσικής επάρκειας, με βάση αυτήν την προσέγγιση, αν και ενδείκνυται για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, δεν αποδίδει το γλωσσικό προφίλ του/της μαθητή/τριας με μεταναστευτικό υπόβαθρο, δηλαδή του/της δίγλωσσου/ης ή εν δυνάμει δίγλωσσου/ης μαθητή/τριας.

Ο Cummins (2002, 2001, 2000, 1999) αναφέρει έτσι τρεις διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας για να εξηγήσει γιατί ενώ ο/η μαθητής/τρια με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα στόχο σε λίγους μήνες (μέχρι 2 χρόνια), η απόδοσή του/της στο σχολείο βελτιώνεται μετά από 5 έως 7 χρόνια φοίτησης. Δηλαδή, ο μαθητής/τρια κατακτά τη *συνομιλιακή ευχέρεια* σχετικά γρήγορα, αλλά η εκμάθηση της «γλώσσας του σχολείου» απαιτεί χρόνο και κόπο. Δυσκολεύεται γιατί συνεχώς κυνηγάει έναν κινούμενο στόχο, δηλαδή τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης που προχωράνε με πιο γρήγορους ρυθμούς.

Ο/Η εκπαιδευτικός βλέποντας πως ότι ο/η μαθητής/τρια μπορεί να επικοινωνεί στην ελληνική γλώσσα, αλλά εξακολουθεί να δυσκολεύεται στα μαθήματά του, υποθέτει εύλογα ότι το πρόβλημα δεν είναι γλωσσικό, αλλά μαθησιακό (Cummins, 2001). Στην πραγματικότητα, το πρόβλημα συνήθως δεν είναι μαθησιακό: ο/η μαθητής/τρια χρειάζεται χρόνο (5–7 χρόνια) για να φτάσει τον κινούμενο στόχο, δηλαδή την υπόλοιπη τάξη που προχωράει (βλ. Εικόνα 1).

Κυνηγώντας τον κινούμενο στόχο

- Ο/Η μαθητής/τρια δυσκολεύεται γιατί συνεχώς κυνηγάει έναν κινούμενο στόχο, δηλαδή τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης που προχωράνε με πιο γρήγορους ρυθμούς.
- Ο/η δάσκαλος/α θλέποντας πως ότι ο/η μαθητής/τρια μπορεί να επικοινωνεί στην ελληνική γλώσσα, αλλά εξακολουθεί να δυσκολεύεται στα μαθήματά του, υποθέτει εύλογα ότι το πρόβλημα δεν είναι γλωσσικό, αλλά μαθησιακό (Cummins 2001).
- Πώς θα φτάσει ο/η μαθητής/τρια τον «κινούμενο στόχο»;



Εικόνα 1: Ο κινούμενος στόχος.

Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι ο/η μαθητής/τρια πρέπει να αναπτύξει δύο δεξιότητες και μια ικανότητα (Cummins, 2001):

- **Η συνομιλική (επικοινωνιακή) ευχέρεια** είναι η ικανότητα διεξαγωγής μιας συνομιλίας σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής, πρόσωπο με πρόσωπο. Προϋποθέσεις ανάπτυξης της ευχέρειας: λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας, απλές γραμματικές δομές, υποστήριξη από εξωτερικούς δείκτες (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, επιτονισμός) (Cummins, 2001).
- **Οι διακριτές γλωσσικές δεξιότητες** είναι οι ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και γνώσεις γραφής και ανάγνωσης που αποκτώνται έπειτα από άμεση διδασκαλία και/ή εξάσκηση, επίσημη ή ανεπίσημη (Cummins, 2001).
- **Η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα** περιλαμβάνει τη γνώση του λιγότερο συχνού λεξιλογίου καθώς επίσης και τη δυνατότητα ερμηνείας και παραγωγής γραπτών κειμένων αυξημένης δυσκολίας. Είναι η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής ολοένα και πιο σύνθετης και απαιτητικής προφορικής και γραπτής γλώσσας. Δηλαδή, παραπέμπει στη γλώσσα του σχολείου (Cummins, 2001).

6.2.2. Πλαίσιο για την ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας

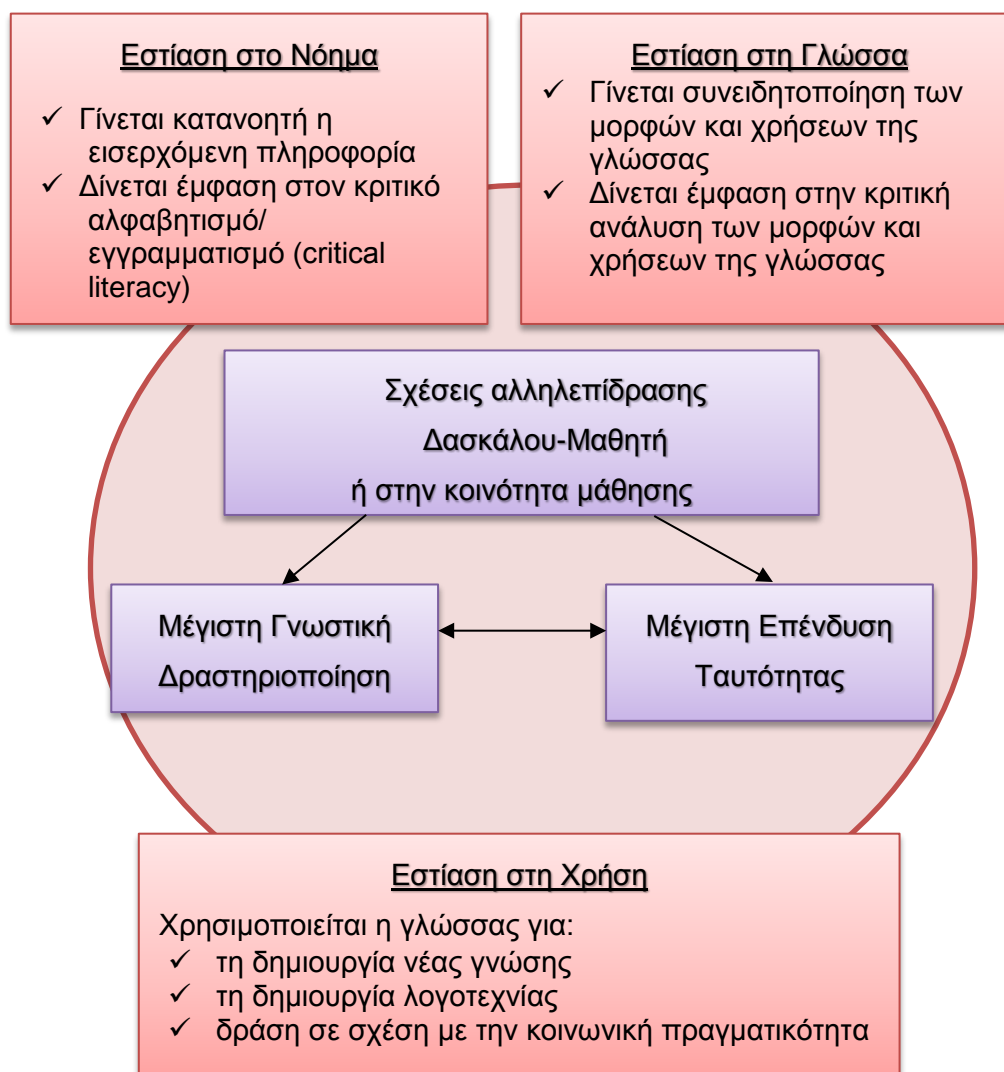
Το πλαίσιο που προτείνεται εστιάζει στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, μια και είναι πιο απαιτητική από τις άλλες δύο δεξιότητες. Θα εξετάσουμε τον τρόπο που μπορούν οι ΤΠΕ να λειτουργήσουν ως βοήθημα για την εκμάθηση της γλώσσας στόχου (Cummins, 2000).

Η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας απαιτεί συμμετοχή σε νοητικές διαδικασίες υψηλού επιπέδου όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (Cummins, 2001· Κούρτη-Καζούλλη & Cummins, 2005). Προτείνονται, κατά συνέπεια, δραστηριότητες που εστιάζουν στη μέγιστη ενίσχυση της ταυτότητας του/της μαθητή/τριας. Καλό είναι, επομένως, να σχεδιάζονται σε επίπεδο τάξης δραστηριότητες που εστιάζουν στη μέγιστη ενίσχυση της ταυτότητας του/της μαθητή/τριας, καθώς υφίσταται αμοιβαία σχέση μεταξύ της νοητικής συμμετοχής και της ενίσχυσης της ταυτότητας. Η ταυτότητα άλλωστε συνιστά καθοριστική παράμετρο κατά τη διδασκαλία/εκμάθηση των γλωσσών (Cummins & Early, 2011· Kourtis-Kazoullis, 2011· Κούρτη-Καζούλλη & Cummins, 2005· Tsokalidou/Τσοκαλίδου, 2017).

Στο πλαίσιο για την εκμάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας του Cummins (2000), κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν:

- Ο διαπροσωπικός χώρος της γνωστικής δραστηριοποίησης
- Η επένδυση ταυτότητας
- Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο περιβάλλον μάθησης

Στο Σχήμα 1 που ακολουθεί σκιαγραφούνται και επεξηγούνται οι εμπλεκόμενες έννοιες.



Σχήμα 1: Η Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας (Cummins, 2001, σ. 125· Cummins, 2005, σ. 173).

Στην κεντρική σφαίρα του σχήματος απεικονίζεται ο διαπροσωπικός χώρος μέσα στον οποίο παράγεται η γνώση και στον οποίο λαμβάνουν χώρα οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου/μαθητή. Οι αλληλεπιδράσεις στο διαπροσωπικό χώρο αυτό λειτουργούν ως ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development) (Vygotsky, 1999, 1978). Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις αναπτύσσεται η γνώση και τίθενται υπό διαπραγμάτευση οι ταυτότητες των μαθητών/τριών που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία. Σε μια σχολική τάξη που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα οι μαθητές/τριες διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους. Οι θετικές αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη του εγγενούς κινήτρου (intrinsic motivation).

Για τη σχολική πρόοδο των μαθητών/τριών είναι αναγκαία η *μεγιστοποίηση της γνωστικής τους δραστηριοποίησης*. Συμμετοχή σε νοητικές διαδικασίες υψηλού

επιπέδου όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση είναι πιθανό να υποβοηθήσουν τη μάθηση καθώς ο/η μαθητής/τρια ενεργοποιείται, αναπτύσσοντας παράλληλα κριτική σκέψη. Η εκμάθηση επομένως της δεύτερης γλώσσας πρέπει να εστιάζει σε γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες με αυξημένη πλαισιακή στήριξη, να επιτυγχάνεται, δηλαδή, με την παροχή βοηθημάτων (Cummins, 2001).

Ένα δεύτερο στοιχείο απαραίτητο για τη πρόοδο των μαθητών είναι η *μέγιστη επένδυση της ταυτότητάς τους*. Στις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη, ενεργοποιούνται και μπορεί να αξιοποιηθούν οι πολιτισμικές και γλωσσικές ταυτότητες των μαθητών/τριών. Η μέγιστη επένδυση ταυτότητας επιτυγχάνεται μέσα από την πολιτισμική ανταλλαγή που πραγματοποιείται μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει δραστηριότητες που δίνουν μεγάλη έμφαση στις εμπειρίες των μαθητών, στα βιώματα της καθημερινής τους ζωής που σχετίζονται με τη γλωσσική κοινότητα στην οποία ανήκουν, ώστε να επιτευχθεί η ενίσχυση του κινήτρου τους για εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005, 2000), η ακαδημαϊκή ικανότητα επιτυγχάνεται με τη βοήθεια δραστηριοτήτων που εστιάζουν στο νόημα, στη γλώσσα και στη χρήση της γλώσσας. Αυτοί οι τρεις πυλώνες έχουν άμεση εφαρμογή σε δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν στη σχολική τάξη.

- **Εστίαση στο νόημα**

Με την εστίαση στο νόημα: (α) γίνεται η εισερχόμενη πληροφορία κατανοητή (Krashen, 1985, 1982, 1981) και (β) δίνεται έμφαση στον κριτικό αλφαριθμητισμό (critical literacy) (Shor, 1999). Εντούτοις, βάσει της εστίασης στο νόημα προκύπτει ότι η ερμηνεία της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας πρέπει να υπερβεί την κυριολεκτική κατανόηση. Οι μαθητές συνδέουν τα νοήματα με κείμενα, με τις δικές τους εμπειρίες και με την προγενέστερη/προηγούμενη γνώση τους (δηλαδή ενεργοποιούν τα νοητικά σχήματά τους), αναλύουν με κριτικό τρόπο τις πληροφορίες στο κείμενο (π.χ. αξιολογήστε την ισχύ των διαφόρων επιχειρημάτων ή των προτάσεων) και χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των συζητήσεών τους και των αναλύσεών τους σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία τους παρέχει εσωτερικό κίνητρο (π.χ. δημιουργώ ένα βίντεο ή γράφω ένα ποίημα ή δοκίμιο πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα). Εν ολίγοις, η έννοια της κατανοητής εισαγόμενης πληροφορίας (Krashen, 1985) κινείται πέρα από την κυριολεκτική κατανόηση προς ένα βαθύτερο επίπεδο νοητικής και γλωσσικής επεξεργασίας. Η εστίαση στο νόημα συμβαδίζει με θεωρίες του Halliday (1978).

- **Εστίαση στη γλώσσα**

Η εστίαση στη γλώσσα ασχολείται με ζητήματα που σχετίζονται με τον τρόπο που πρέπει να διδαχθεί η γραμματική της δεύτερης γλώσσας, τον ρόλο της φωνητικής στη διδασκαλία της ανάγνωσης, τη θέση των διορθωτικών παρατηρήσεων προς τους μαθητές κ.λπ. Η εστίαση στη γλώσσα περιλαμβάνει τόσο τη συνειδητοποίηση των μορφών και χρήσεων της γλώσσας όσο και την κριτική τους ανάλυση, σε ένα πλαίσιο διερεύνησης των σχέσεων εξουσίας–γλώσσας που μπορούν να ανακαλυφθούν μέσα από την κριτική έρευνα των μαθητών/τριών (π.χ. έρευνα για τη διερεύνηση του κύρους των διαφόρων ποικιλιών της γλώσσας ή για την εναλλαγή κώδικα στη γλωσσική κοινότητα). Η εστίαση στη γλώσσα έχει ιδιαίτερα σημασία για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας διότι η γλωσσική συνειδητοποίηση δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο διαλεύκανσης της γλώσσας αλλά και ως μέσο ενίσχυσης της ταυτότητας των μαθητών/τριών. Επίσης ένας τρόπος για να ενισχυθεί η ταυτότητα των μαθητών/τριών είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ ετυμολογικά συγγενών λέξεων σε διάφορες γλώσσες. Η εστίαση στη γλώσσα στο πολυμεσικό μαθησιακό περιβάλλον εστιάζει στις ιδιαίτερες γλωσσικές δεξιότητες οι οποίες απεικονίζουν συγκεκριμένη γνώση που αφορά στη φωνολογία, στον αλφαριθμητισμό και στη γραμματική που αποκτάται είτε με διδασκαλία είτε με έκθεση σε ένα περιβάλλον, πλούσιο σε γλωσσικά και μορφωτικά ερεθίσματα.

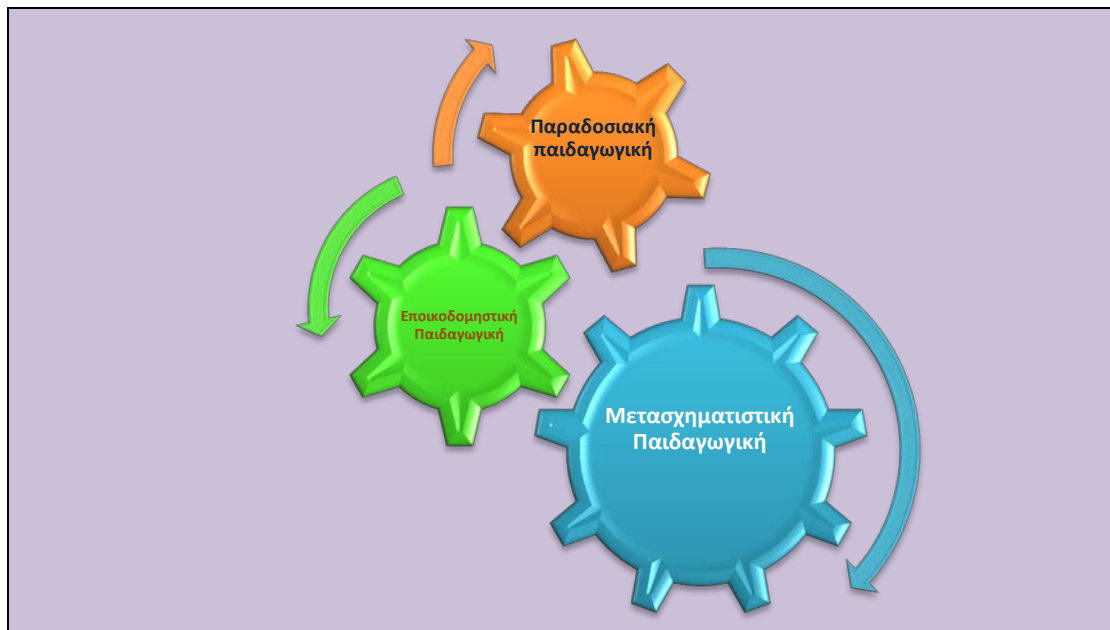
- **Εστίαση στη χρήση**

Η εστίαση στη χρήση είναι βασισμένη στην ιδέα ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θα παραμείνει αφηρημένη και συνδεδεμένη μόνο με το πλαίσιο της τάξης, αν οι μαθητές/τριες δεν έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν οι ίδιοι/ες μέσω εκείνης της γλώσσας. Η χρήση της γλώσσας ενθαρρύνει τη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη αλλά και την επιβεβαίωση της ταυτότητας. Οι μαθητές συνδέουν τις νέες πληροφορίες, τη γνώση που παράγουν με αυτά που ήδη ξέρουν και η γνωστική τους δύναμη ενισχύεται. Η ενεργή χρήση της γλώσσας μέσα από τις δραστηριότητες δραματοποίησης και δημιουργικής γραφής ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να αυτοεκφραστούν συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η εστίαση στη χρήση συνδέεται με τη δημιουργικότητα (Egan, 1990, 1992· Egan & Nadaner, 1998), με τους πολυγραμματισμούς (Cope & Kalantzis, 2003) και την πολυτροπικότητα (Kress, 2003, 2004· Kress & van Leeuwen, 2001).

6.2.3. Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις

Οι Skourtou, Kourtis-Kazoullis και Cummins (2006) συνθέτοντας και τους τρεις παρακάτω παιδαγωγικούς προσανατολισμούς καταλήγουν να τις θεωρούν

περισσότερο αλληλοσυμπληρούμενες, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2, παρά ξεχωριστές. Αυτό σημαίνει ότι σε μία τάξη ενυπάρχουν όλες οι παραπάνω παιδαγωγικές, ανάλογα με τη φάση και τη στοχοθεσία της διδασκαλίας. Στόχος του/της εκπαιδευτικού είναι να σχεδιάσει και να υλοποιήσει δραστηριότητες που εντάσσονται τόσο στη Μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση όσο και σε άλλες δύο προσεγγίσεις (την κονστρουκτιβιστική/ εποικοδομιστική παιδαγωγική και την παραδοσιακή παιδαγωγική) οι οποίες σε κάποιο βαθμό χρησιμοποιούνται (Kourtis-Kazoullis & Skourtu, 2007· Skourtu & Kourtis-Kazoullis, 2003).



Σχήμα 2: Συνδυασμός Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων (Skourtu, Kourtis-Kazoullis, & Cummins, 2006).

- **Μετασχηματιστική Παιδαγωγική Προσέγγιση**

Στόχος, βάσει αυτής της θεώρησης, είναι να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες που εντάσσονται στη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση. Η μετασχηματιστική παιδαγωγική υιοθετεί τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της κονστρουκτιβιστικής/εποικοδομιστικής παιδαγωγικής (ως ένα ορισμένο βαθμό). Η γνώση είναι καταλυτική και η μάθηση νοείται ως κοινή διεπιδραστική κατασκευή μέσω κριτικής διερεύνησης (Cummins, 2000).

Η μετασχηματιστική παιδαγωγική εστιάζει στις κοινωνικές πραγματικότητες που σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών. Αξιοποιεί έτσι τη συνεργατική κριτική έρευνα προκειμένου να συνδεθεί το περιεχόμενο των μαθημάτων με τις ατομικές και συλλογικές εμπειρίες τους. (Cummins, 2000)

Οι δραστηριότητες σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή αποτελούν καρπό της συνεργατικής κριτικής έρευνας. Ευρύτερα *κοινωνικά ζητήματα*, σχετικά με τις ζωές των μαθητών/τριών αναλύονται και αυτοί ενθαρρύνονται να συζητήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές πραγματικότητες μπορούν να αλλάξουν μέσω της κοινωνικής δράσης και της δημοκρατικής συμμετοχής (Cummins, Brown, & Sayers, 2007).

Ο αλφαριθμητισμός που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες δεν είναι λειτουργικός ή πολιτιστικά προσδιορισμένος: υπερβαίνει αυτούς τους δύο τύπους αλφαριθμητισμού και καθιστά τους μαθητές/τριες ικανούς/ές να αναπτύξουν *κριτικό αλφαριθμητισμό* (Shor, 1999). Ο κριτικός αλφαριθμητισμός συνδέεται με τους κοινωνικούς στόχους της δημοκρατικής συμμετοχής (Cummins, 2000).

- **Κονστρουκτιβιστική /Εποικοδομιστική Παιδαγωγική**

Η κονστρουκτιβιστική/εποικοδομιστική παιδαγωγική τονίζει τις αλληλεπιδράσεις σε ένα περιβάλλον μάθησης, οι οποίες τους/τις ενθαρρύνουν να κατασκευάσουν ενεργά τις έννοιες όπως και να συμμετέχουν ενεργά σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες. Η προηγούμενη/προγενέστερη γνώση ενεργοποιείται και η εμπειρία ή τα διαθέσιμα γνωστικά σχήματα χρησιμοποιούνται για την επίλυση των προβλημάτων. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών προϋποθέτει την εμπλοκή τους σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες μέσω της κατασκευής εννοιών (Cummins, 2000).

Η κοινωνική διάσταση των δραστηριοτήτων διαφοροποιεί τη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση από την κονστρουκτιβιστική/εποικοδομιστική παιδαγωγική.

- **Παραδοσιακή παιδαγωγική**

Στην παραδοσιακή παιδαγωγική, η εστίαση βρίσκεται στη μετάδοση πληροφοριών και δεξιοτήτων. Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας με βάση την προσέγγιση αυτή παραπέμπει περισσότερο στη διδασκαλία γλωσσικών δομών και μορφών με λίγη έμφαση στην εσωτερικοποίηση της σημασίας ή την ενεργή επικοινωνιακή/αυθεντική χρήση της γλώσσας. Μέσα σε αυτόν τον προσανατολισμό, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για να ενισχυθεί η εκμάθηση περιεχομένων ή λεξιλογίου και γραμματικής γνώσης (Cummins, 2000).

Από όλα αυτά προκύπτει πως είναι προτιμότερο να εστιάζουμε περισσότερο στη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση, λιγότερο στην κονστρουκτιβιστική/εποικοδομιστική παιδαγωγική και ελάχιστα στην παραδοσιακή.

Στην πράξη...

6.3. Παραδείγματα

6.3.1. Αδελφοποιήσεις τάξεων

Οι αδελφοποιήσεις σχολικών τάξεων (ή παγκόσμια δίκτυα μάθησης) μπορούν να προσφέρουν ένα κατάλληλο περιβάλλον για τέτοιου είδους δραστηριότητες. Οι Cummins, Brown και Sayers (2007) επισημαίνουν ότι τα παγκόσμια δίκτυα μάθησης που προτείνει δεν εστιάζουν στις νέες τεχνολογίες, αλλά στη μετασχηματιστική παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Βασίζονται σε δίκτυα μάθησης πριν από τη χρήση του διαδικτύου με παραδείγματα από τον Celestin Freinet και τον Mario Lodi και σε εφαρμογές κριτικής παιδαγωγικής, αντλώντας στοιχεία από την κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire (2007).

Τα δίκτυα μάθησης είναι αποτελεσματικά για την εκμάθηση μιας γλώσσας για πολλούς λόγους:

- Προκειμένου να παρακινηθεί ο/η μαθητής/τρια να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, προσφέρεται ένα αυθεντικό ακροατήριο που ενθαρρύνει τη διπλής κατεύθυνσης επικοινωνία μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο.
- Το κίνητρο για να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα στόχος αυξάνεται, όταν αναπτύσσουν οι μαθητές φιλικές σχέσεις με τα μέλη των αδελφοποιημένων τάξεων (καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων), όταν οι συμμετέχοντες και από τις δύο πλευρές είναι συγχρόνως «δάσκαλοι» και «μαθητές» και όταν παρουσιάζουν τις ταυτότητες και τις γλώσσες τους σε ένα ακροατήριο συνομηλίκων (μέγιστη επένδυση ταυτότητας).
- Επιπλέον οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο με την προοπτική να παράγουν νέα γνώση που θα αναρτάται στο ηλεκτρονικό περιβάλλον και θα τη μοιράζονται με άλλους. Τους δίνεται έτσι η δυνατότητα να δημιουργούν λογοτεχνικά κείμενα σε συνεργασία με άλλους μαθητές/τριες όπως και να συμμετέχουν ενεργά μέσω συνεργατικών δράσεων, άμεσα σχετιζόμενων με την κοινωνική πραγματικότητα.

Σήμερα υπάρχουν προγράμματα για τη συμμετοχή σχολικών τάξεων σε κοινότητες μάθησης μέσω πλατφόρμας όπως αυτά που αναφέρονται παρακάτω.

6.3.1.1. Τα παγκόσμιο δίκτυο μάθησης I*EARN (International Education and Resource Network) <https://iearn.org/> «Μάθετε με τον κόσμο, όχι μόνο γι' αυτόν»

Στο δίκτυο αυτό, που κατορθώνει να συνδέσει τάξεις από 140 χώρες συμμετέχουν, πάνω από ένα εκατομμύριο μαθητές και μαθήτριες. Βασίζεται στη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση και στη συνεργατική κριτική έρευνα. Οι δραστηριότητες έχουν έντονο κοινωνικό χαρακτήρα και εστιάζουν στις πολυπολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών/τριών. Επειδή το δίκτυο αυτό απευθύνεται σε μέλη μειονοτήτων σε διάφορα μέρη του κόσμου, δίνει έμφαση στα κοινωνικά προβλήματα που τους αφορούν, με σκοπό την ενδυνάμωσή τους και την επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εξετάσουν κοινωνικά θέματα μέσα στο δικό τους κοινωνικό περιβάλλον και να αναζητήσουν λύσεις σε συνεργασία με μια άλλη τάξη, σε άλλο μέρος του κόσμου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν μια δραστηριότητα από το βιβλιάρκι του προγράμματος, αλλά ενθαρρύνονται να σχεδιάσουν και νέες δραστηριότητες, σύμφωνα με τις ανάγκες των τάξεων τους. Οι 100 δραστηριότητες που προτείνονται χωρίζονται σε θεματικές ενότητες όπως: (α) Δημιουργικές Τέχνες και Γλώσσα, (β) Κοινωνικές Επιστήμες και (γ) Θετικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες.

Στο ηλεκτρονικό βιβλίο *I*Earn Project Book 2017–2018* (<https://iearn.org/assets/resources/Project-Book-2017-18-Web.pdf>) προτείνονται 100 δραστηριότητες όπως:

- Ψηφιακή πολιτότητα (Digital Citizenship)
- Η δικιά μου ταυτότητα, η δικιά σου ταυτότητα (My identity, your identity)
- Βρίσκω λύσεις στο πρόβλημα της πείνας (Finding solutions to hunger)
- Ο κόσμος που ονειρεύομαι (My dream world)
- Σώστε τους αθώους: Παιδιά με HIV/AIDS (Save the innocent: Children living with HIV/AIDS)
- Μελλοντικοί πολίτες (Future citizen project)
- Πού παίζουν τα παιδιά; (Where do the children play?)
- Ένα δικαίωμα, ένας λαός (One right, one people)
- Εθελοντισμός νέων και κοινωνική προσφορά (Youth volunteerism and service)
- Να είσαι ευγενικός/ή, μην τους αγνοείς (Be kind, don't leave them behind) – Αναφέρεται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πληθυσμού (όπως άστεγοι, πρόσφυγες, κ.λπ.)

Παράδειγμα: «17 στόχοι των Ηνωμένων Εθνών για την παγκόσμια αειφόρο ανάπτυξη» (United Nations, 2018α).

Πολλές τάξεις ανά τον κόσμο εξέτασαν τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιφέρουν ουσιαστικές κοινωνικές αλλαγές, εστιάζοντας στους 17 στόχους των Ηνωμένων Εθνών, όπως: δίνουμε τέλος σε όλες τις μορφές της φτώχειας, σε όλα τα μέρη του κόσμου· δίνουμε τέλος στην πείνα, πετυχαίνουμε την επισιτιστική ασφάλεια, βελτιώνουμε τη διατροφή και τη βιώσιμη γεωργία, διασφαλίζουμε μία ζωή με υγεία και προάγουμε την ευημερία για όλους, σε όλες τις ηλικίες. https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=71

Για παράδειγμα, σύμφωνα με το στόχο «Αναλαμβάνουμε άμεση δράση για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής και των συνεπειών της» (United Nations, 2018β), πάνω από 100,000 μαθητές/τριες σε διάφορες χώρες του κόσμου μέτρησαν την ποσότητα του διοξειδίου του άνθρακα στην ατμόσφαιρα με μια ειδική εφαρμογή που απευθύνεται σε παιδιά “Youth Calculator” (<https://calc.zerofootprint.net/youth/>). Οι τάξεις συγκέντρωσαν τα αποτελέσματά τους, τα επεξεργάστηκαν και πρότειναν τρόπους για την αντιμετώπιση του προβλήματος στη δικιά τους πόλη.

6.3.1.2. *«Ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά»¹ του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/>*

Στόχος του Προγράμματος είναι η ενίσχυση και αναβάθμιση της ελληνομάθειας των Ελλήνων της διασποράς (Δαμανάκης, 2014). Στο πλαίσιο του προγράμματος δημιουργήθηκε ένα ελκυστικό περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης που παρέχει ανατροφοδότηση και στήριξη στον μαθητή /στη μαθήτριά, καλλιεργεί τις γλωσσικές δεξιότητες, συνδέεται με εκπαιδευτικό υλικό και δίνει τη δυνατότητα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (Δαμανάκης, 2014· Σπαντιδάκης, Χατζηδάκη, Κούρτη-Καζούλλη, Βασαρμίδου, & Χατζηπαναγιωτίδη, 2014· Χατζηδάκη, Σπαντιδάκης, & Αναστασιάδης, 2014). Στο πλαίσιο του προγράμματος επίσης δημιουργήθηκε μια Κοινότητα Μάθησης.

¹ Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης, *Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών* (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). Επιστημονικά Υπεύθυνοι: Μιχάλης Δαμανάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης (2011 – Μάρτιος 2012) και Ασπασία Χατζηδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης (Μάρτιος 2012 – Σεπτέμβριος 2014). Το Έργο συγχρηματοδοτείται από ευρωπαϊκούς και εθνικούς πόρους (πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», 2007–2013) και επιβλέπεται από το ΥΠΑΙΘ (Ειδική Γραμματεία Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης) και από την Ενιαία Διαχειριστική Αρχή (ΕΥΔ ΕΠΕΔΒΜ).

Κοινότητα Μάθησης του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Για τρία συνεχόμενα σχολικά έτη, από το 2011 μέχρι 2014, πολλές τάξεις ελληνικής γλώσσας σε σχολικές μονάδες από όλον τον κόσμο συνδέθηκαν μεταξύ τους ή/και με σχολεία της Ελλάδας μέσω αδελφοποιήσεων. Οι μαθητές/τριες στις τάξεις αυτές (α) επικοινωνούσαν με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο και (β) συμμετείχαν σε συνεργατικές δραστηριότητες, μέσω του ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος των Κοινοτήτων Μάθησης. Στόχος ήταν να συνδυαστεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (στο ίδιο το περιβάλλον) με τη χρήση της. Επίσης, στόχος των κοινοτήτων ήταν να δημιουργηθούν περαιτέρω κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες ώστε να ασχοληθούν με την εκμάθηση της ελληνικής μέσα από τη διαπροσωπική επαφή με άλλους/ες εφήβους, την προσωπική εξερεύνηση ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος και την κατάθεση προσωπικών απόψεων και εργασιών. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση και στην ίδια τη διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας μέσα από τις συνεργατικές αυτές δραστηριότητες.



Εικόνα 2: Κοινότητες Μάθησης.

Οι Κοινότητες Μάθησης συμβαδίζουν με το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2000). Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις ταυτότητες των μαθητών/τριών. Κάθε αδελφοποιημένη τάξη συμμετείχε σε δραστηριότητες που τόνιζαν ότι «είμαστε όλοι διαφορετικοί· είμαστε όλοι ίδιοι», ξεκινώντας από το «εγώ» και φτάνοντας ως το «άλλο», με δραστηριότητες όπως «Τι

σημαίνει για εμάς να μαθαίνουμε Ελληνικά», «Η πόλη μου», «Διάσημοι Έλληνες στη χώρα μου» και «Τοπική ιστορία της κοινότητάς μου». Οι δραστηριότητες αυτές ήταν νοητικά απαιτητικές, γιατί οι μαθητές/τριες έγιναν οι ίδιοι/ες ερευνητές/τριες και πραγματοποίησαν έρευνες στη γλώσσα στόχο. Κάποιες δραστηριότητες είχαν ως στόχο την ανάπτυξη του κριτικού αλφαριθμητισμού (εστίαση στο νόημα) όπως «Ο μικρός πρίγκιπας» και κάποιες δραστηριότητες στόχευαν στην κριτική ανάλυση μορφών και χρήσεων της γλώσσας (εστίαση στη γλώσσα) όπως «Η γλώσσα των Ελληνο-Αυστραλών». Όλες οι δραστηριότητες βασίστηκαν στην ανάπτυξη σχέσεων μάθησης μέσα από τις κοινότητες και στη δημιουργική *χρήση της γλώσσας*, μέσα από δραστηριότητες όπως παραγωγή ταινιών, θεατρικές παραστάσεις, συγγραφή βιβλίων κ.λπ. Κάποιες τάξεις κατάφεραν να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες με μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση με θέματα όπως «Η μετανάστευση»: οι μαθητές/τριες εξέτασαν το φαινόμενο αυτό μέσα από τις εμπειρίες των παππούδων και γονιών τους που μετανάστευσαν από την Ελλάδα σε άλλες χώρες και τις σύγκριναν με τις εμπειρίες οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα.

ΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

Όλοι οι άνθρωποι έχουν ανθρώπινα δικαιώματα, όπως κι αν τους ονομάζουμε και όπου κι αν βρίσκονται.

Καθημερινά άνθρωποι αποφασίζουν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους, την κοινότητά τους και τη χώρα τους. Κάποιοι φεύγουν από φόβο για τη ζωή τους. Άλλοι φεύγουν επειδή τους εξανάγκασαν η κοινωνική ή η οικονομική τους κατάσταση. Το πιο σημαντικό δικαίωμα όμως που είναι κοινό σε όλους τους μετανάστες είναι το δικαίωμα στην ελευθερία από διακρίσεις.

Πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με πρόσωπα που μετανάστευσαν από τη χώρα καταγωγής τους για διάφορους λόγους και ακούσαμε τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Παρατηρήσαμε ότι η μετανάστευση είναι μία πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες και ότι οι μετανάστες αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα κατά την συνύπαρξη τους στην νέα κοινωνία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1

Το άτομο από το οποίο πήρα συνέντευξη είναι η θεία μου. Είναι 43 χρονών παντρεμένη με 3 παιδιά. Κατάγεται από την Κωνσταντινούπολη. Μετανάστευσε πρώτα στη Γαλλία και μετά στην Αγγλία στο Λιτζ.

Εικόνα 3: Συνέντευξη μαθητών/τριών στην Κωνσταντινούπολη.

- Σήμερα δεν αντιμετωπίζουν πλέον τόσες δυσκολίες .
- Οι άνδρες συνεχίζουν να δουλεύουν σκληρά κυρίως στην οικοδομή και οι γυναίκες ως οικιακοί βοηθοί ή σε ξενοδοχειακές μονάδες .
- Όπως δηλώνουν η ζωή τους τώρα είναι καλύτερη. Μιλάνε ελληνικά, έχουν δουλειά, μένουν νόμιμα στην Ελλάδα και μπορούν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους όπως επιθυμούν.
- Επισκέπτονται συχνά τον τόπο καταγωγής τους, μιλούν όλοι Αλβανικά στο σπίτι τους και διατηρούν στενούς δεσμούς με συμπατριώτες τους.
- Παράλληλα έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία και έχουν διευρύνει τον κοινωνικό τους κύκλο και με Έλληνες.

Η ζωή τώρα

Εικόνα 4: Εργασία μαθητών για οικονομικούς μετανάστες στην Ελλάδα.

6.3.1.3. Άλλα δίκτυα μάθησης

- Πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» <http://www.edc.uoc.gr/~odysseas/>
Το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιεί την τηλεδιάσκεψη στη διδασκαλία μαθημάτων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Επιστήμη, Οικολογία, κ.ά.) ανάμεσα σε δημοτικά σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας.
- Το Ευρωπαϊκό δίκτυο σχολείων e-Twinning
<https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm>
Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε τάξεις στην Ε.Ε. και σκοπός είναι τα μέλη τους να ενθαρρύνονται για να επικοινωνούν και να συνεργάζονται.

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ένα οργανωμένο παγκόσμιο δίκτυο μάθησης, ένα δίκτυο στην Ε.Ε. ή ένα δίκτυο στην Κύπρο ή στην Ελλάδα. Μπορεί να επιλέξει μια πλατφόρμα όπως το Edmodo <https://www.edmodo.com/?language=el> για να δημιουργήσει ένα ασφαλές δίκτυο για μαθητές/τριες, αλλιώς, μπορεί απλούστατα να συνεργαστεί με έναν/μία συνάδελφο από άλλη χώρα ή πόλη και να σχεδιάσει δημιουργικές συνεργατικές δραστηριότητες.

6.3.2. Εφαρμογές με χρήση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη: Παραδείγματα από εκπαιδευτικούς

Ακόμη και αν δεν εμπλακείτε στη διαδικασία να συνεργαστείτε με μια άλλη τάξη σε κάποια άλλη χώρα, οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν με δημιουργικό και παιδαγωγικά άρτιο τρόπο.

Στο Παράρτημα θα βρείτε 4 εφαρμογές που έχουν σχεδιαστεί από εκπαιδευτικούς και έχουν εφαρμοστεί στις τάξεις τους:

Παράδειγμα 1: «Πολυτροπικό παραμύθι» – Εκπαιδευτικός: Μαρία Κουρδουνάκη (Κουρδουνάκη, 2010).

Παράδειγμα 2: «Παραγωγή ταινίας με θέμα: Κάθε παιδί έχει δικαίωμα» – Εκπαιδευτικός: Δημήτρης Κόκκινος.

Παράδειγμα 3: «Διαδραστική προσέγγιση της διαλέκτου μέσα από παραδοσιακά παραμύθια» – Εκπαιδευτικός: Τσαμπίκα Μακρογιάννη.

Παράδειγμα 4: «Τα Ουρανοποιηματάκια: η δημιουργία του ομώνυμου Δίσκου Ακτίνας (CD) και 3 μουσικών φιλμ» – Εκπαιδευτικός: Πάνος Δρακόπουλος.

6.4. Συμπεράσματα

Το κεφάλαιο αυτό συνδύασε θεωρητικές προσεγγίσεις και παραδείγματα εφαρμογών, με στόχο να κατανοήσει ο/η εκπαιδευτικός τη διαδικασία της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας σε όλους τους μαθητές/τριες και ειδικά αυτούς/ές με μεταναστευτική βιογραφία. Οι συγκεκριμένες εφαρμογές που παρουσιάστηκαν (αδελφοποιήσεις τάξεων, παραγωγή βίντεο, δημιουργία ιστοσελίδων, κ.λπ.) είχαν ως στόχο να κατανοήσει ο/η εκπαιδευτικός ότι η χρήση των ΤΠΕ είναι αποτελεσματική όταν στηρίζεται σε συνδυασμό με παιδαγωγικές προσεγγίσεις και συμβαδίζει με τις ανάγκες, τις ταυτότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Επίσης, οι δραστηριότητες πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ενεργοποιούν την ταυτότητα των μαθητών/τριών και τη δημιουργικότητα. Η αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνδέεται συνεπώς άμεσα με τη γλωσσική και παιδαγωγική προσέγγιση που θα χρησιμοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins, 2002· Κούρτη-Καζούλλη, 2016). Δηλαδή, δεν έχει σημασία ποιο τεχνολογικό εργαλείο θα χρησιμοποιήσεις, αλλά τι θα κάνεις με αυτό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* (Μ. Δαμανάκης, Επιμ.: Α. Αλεξανδροπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (2η Έκδοση) (Ε. Σκούρτου, Επιμ.: Σ. Αργύρη, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Tsokalidou, R. / Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes: Beyond bilingualism to translanguaging / Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- United Nations (2018α). *Βιώσιμη Ανάπτυξη. 17 στόχοι για να αλλάξουμε τον κόσμο*. Διαθέσιμο στο: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. Ανακτήθηκε στις 6 Μαρτίου 2018.
- United Nations (2018β). *Δράση για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής*. Διαθέσιμο στο: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. Ανακτήθηκε στις 6 Μαρτίου 2018.
- Vygotsky, L. (1999). *Ο νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών* (Σ. Βοσνιάδου Επιμ.: Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2014). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά: σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά» του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ (2018). Διαθέσιμο στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/>. Ανακτήθηκε στις 6 Μαρτίου 2018.
- Ευρωπαϊκό δίκτυο σχολείων e-Twinning (2018). Διαθέσιμο στο: <https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm>. Ανακτήθηκε στις 6 Μαρτίου 2018.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* (CEFR) (2018). Διαθέσιμο στο: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Ανακτήθηκε στις 6 Μαρτίου 2018.
- Κουρδουνάκη, Μ. (2010). *Η τεχνική του animation ως μια δημιουργική δραστηριότητα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος*, Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β., & Cummins, J. (2005). Ενίσχυση των Γλωσσικών Ικανοτήτων και Ταυτοτήτων των Μαθητών μέσω των Νέων Τεχνολογιών. Στο Μ. Παπαρούση & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Θέματα Ταυτότητας στην Ελληνική Διασπορά: Γλώσσα και Λογοτεχνία* (σσ. 93–114). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2016). Τεχνολογικά υποβοηθούμενη γλωσσική εκμάθηση: εφαρμογές στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 172–184). [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6354>. Ανακτήθηκε στις 1 Μαρτίου 2018.
- «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» (2018). Διαθέσιμο στο: <http://www.edc.uoc.gr/~odysseas/>. Ανακτήθηκε στις 1 Μαρτίου 2018.
- Σπαντιδάκης, Γ., Χατζηδάκη, Α., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Βασαρμίδου, Δ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2014). Γλωσσική μάθηση υποστηριζόμενη από τον υπολογιστή. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού περιβάλλοντος* (σσ. 39–55). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Χατζηδάκη, Α., Σπαντιδάκης, Γ., & Αναστασιάδης, Π. (2014). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά: Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Ξενόγλωσση

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2003). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd Edition). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2002). The Potential of ICT to Promote Academic Language Learning. Στο: Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου. Σεπτέμβριος 2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σσ. 55–64). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds). (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent, Staffordshire, UK: Trentham Books.
- Cummins, J., Brown, K. & Sayers, D. (2007). *Literacy, technology, and diversity: teaching for success in changing times*. New York: Pearson and Allyn and Bacon.
- Edmodo (2018). Available at: <https://www.edmodo.com/?language=el>. Accessed on: 6 Μαρτίου 2018.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning, ages 8–15*, London: Routledge.

- Egan, K., & Nadaner, D. (1998). *Imagination and education*. New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (1990). *Romantic understanding: The development of rationality and imagination, ages 8–15*. New York: Routledge.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- I*Earn Project Book 2017–2018*. Available online at <https://iearn.org/assets/resources/Project-Book-2017-18-Web.pdf>. Accessed on 25 February 2018.
- Kourtis-Kazoullis, V. (2011). Identity Journals in Multicultural / Multilingual Schools in Greece. In J. Cummins & M. Early (Eds), *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools* (pp. 88–96). Stoke-on-Trent, Staffordshire, UK: Trentham Books.
- Kourtis-Kazoullis, V., & Skourtou, E. (2007). The Internet and English Language Learning: Opening up Spaces for Constructivist and Transformative Pedagogy through Sister-class Networks. In J. Cummins & C. Davison (Eds), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 763–776). New York: Springer International Handbooks of Education, Vol. 15, 2 Volumes.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Great Britain: Hodder Arnold.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2004). Reading images: Multimodality, representation and new media. *Information Design Journal*, 12(2): 110–119.
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy?. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 4(1).
- Skourtou, E., & Kourtis-Kazoullis, V. (2003). The Step from Traditional Pedagogy to Transformative. *The International Journal of the Humanities*, 1, 1329–1327.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. In J. Weiss, J. Nolan, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Eds), *International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 441–468). Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2 Volumes.

United Nations (2018). *Sustainable Development Goals. 17 Goals to Transform our World*. Available at: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. Accessed on February 21, 2018.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

“Youth Calculator” (2018). Available online at: <https://calc.zerofootprint.net/youth/>. Accessed on 25 February 2018.

Παράρτημα
Παραδείγματα εφαρμογών από τους/τις
εκπαιδευτικούς

Μαρία Κουρδουνάκη, Δημήτρης Κόκκινος, Τσαμπίκα Μακρογιάννη και Πάνος Δρακόπουλος

Παράδειγμα 1: «Πολυτροπικό παραμύθι» – Εκπαιδευτικός: Μαρία Κουρδουνάκη

Παράδειγμα 2: «Παραγωγή ταινίας με θέμα: Κάθε παιδί έχει δικαίωμα» – Εκπαιδευτικός: Δημήτρης Κόκκινος

Παράδειγμα 3: «Διαδραστική προσέγγιση της διαλέκτου μέσα από παραδοσιακά παραμύθια» – Εκπαιδευτικός: Τσαμπίκα Μακρογιάννη

Παράδειγμα 4: «Τα Ουρανοποιηματάκια: η δημιουργία του ομώνυμου Δίσκου Ακτίνας (CD) και 3 μουσικών φιλμ» – Εκπαιδευτικός: Πάνος Δρακόπουλος

Παράδειγμα 1: Πολυτροπικό παραμύθι

Εκπαιδευτικός: Μαρία Κουρδουνάκη



Εικόνα 5: Πολυτροπικό παραμύθι.



Εικόνα 6: Σκηνή παραμυθιού.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να μάθουν οι μαθητές/τριες να αξιοποιούν τα δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά ενός αφηγηματικού σεναρίου
- Να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και σε άλλες επικοινωνιακές περιστάσεις (όπως αυτή της συγγραφής σεναρίου με σκοπό τη δημιουργία ταινίας)
- Να διακρίνουν την αφήγηση από τον διάλογο ως τεχνικές συγγραφής σεναρίου.
- Να ενεργοποιούν τη φαντασία τους για ανατροπή του μύθου.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τα στάδια δημιουργίας ταινίας

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Να συνεργάζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων
- Να γνωρίσει ο μαθητής τον εαυτό του, βλέποντάς τον σε αλληλεπίδραση με τους άλλους (βιωματική αξιοποίηση της ετερότητας)
- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην παραγωγή γραπτού αλλά και στα νέα μέσα

Στόχοι Τεχνογραμματισμού:

- Να κατανοήσουν τη διαδικασία των φωτογραφικών λήψεων και της ηχογράφησης
- Να γνωρίσουν τη διαδικασία του μοντάζ στη δημιουργία ταινίας

- Να αναπτύξουν μια μορφή μιντιακού γραμματισμού

Προτεινόμενο/α λογισμικό/ά:

Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Windows Movie Maker, ένα πρόγραμμα δημιουργίας βίντεο πολύ εύκολο στη χρήση. Υπάρχουν, όμως, και άλλα λογισμικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ταινιών με πλαστελίνη όπως τα StopMotion, ScratchMit, Gif Construction SetProfession, AdobePremiere 6.0.

Θεωρητικό πλαίσιο:

Η διδακτική στρατηγική διαμορφώθηκε με βάση τα πορίσματα του κοινωνικού εποικοδομητισμού και της ανακαλυπτικής μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο εφαρμόστηκαν ποικίλες διδακτικές τεχνικές όπως η ιδεοθύελλα, η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση.

Το σχέδιο εργασίας οργανώθηκε σε 8 φάσεις· η κάθε φάση αποτελούνταν από ένα διδακτικό δίωρο. Παρακάτω περιγράφονται οι διδακτικές ενέργειες και οι μαθητικές δραστηριότητες σε κάθε φάση.

Στάδια εφαρμογής:

Πίνακας 2: Στάδια εφαρμογής.

1 ^η φάση	Αναζήτηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών
2 ^η φάση	Επιλογή του θέματος – Προετοιμασία
3 ^η φάση	Ομαδική συγγραφή σεναρίου
4 ^η φάση	Δημιουργία μαριονετών «ηθοποιών»
5 ^η φάση	Προετοιμασία σκηνικού και τοποθέτηση ηθοποιών
6 ^η φάση	Φωτογράφιση – Γύρισμα της ταινίας
7 ^η φάση	Ηχογράφηση και αναζήτηση ήχων
8 ^η φάση	Παρουσίαση της ταινίας και αξιολόγηση

Αναστοχασμός εκπαιδευτικού μετά την εφαρμογή:

Αναμφίβολα, η υλοποίηση της δραστηριότητας συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού καθώς η παραγωγή ταινίας αποτελεί καθαρά δικό του δημιούργημα, από τη στιγμή που συγγράφεται το σενάριο μέχρι την κατασκευή των χαρακτήρων και του σκηνικού και το τελικό γύρισμα της ταινίας. Ο/Η μαθητής/τρια, χρησιμοποιώντας τη φαντασία του, επινοεί το σενάριο και τις φιγούρες που θέλει, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της δημιουργικής του σκέψης.

Μέσα από τη διαδικασία κατασκευής ταινίας animation, οι μαθητές/τριες βίωσαν τον ρόλο του δημιουργού ως σεναριογράφοι, φωτογράφοι, σκηνοθέτες και σκηνογράφοι.

Μέσα από τη βιωματική και ενεργητική μάθηση, τα παιδιά κατάφεραν να φτάσουν στη γνώση μέσα από διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο. Ο χώρος του σχολείου απέκτησε άλλη διάσταση, καθώς εγκαταλείφθηκε ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας σε μία σχολική αίθουσα και επιχειρήθηκε ένα άνοιγμα στον κόσμο της παραγωγής. Η ομαδική φύση της δημιουργίας animation αφενός ευνόησε ομαδοσυνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις και αφετέρου έδωσε τη δυνατότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να αναδείξουν ατομικές δεξιότητες, ταυτότητες και ταλέντα. Ακολούθησαν κι άλλες ταινίες όπως «Η Ανακύκλωση» και «Η Θαλάσσια Ρύπανση» (βλ. παρακάτω).



Εικόνα 7: Ανακύκλωση.



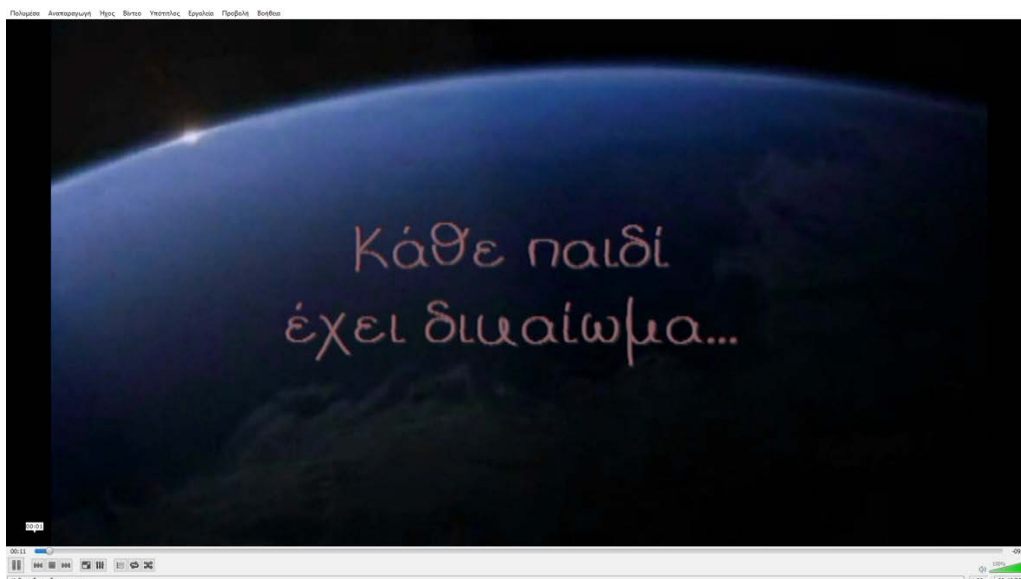
Εικόνα 8: Ταινία μικρού μήκους για τη θαλάσσια ρύπανση: «Η ιστορία ενός βυθού».

Προτεινόμενες παραλλαγές:

Η δραστηριότητα θα μπορούσε, επίσης, να χρησιμοποιηθεί σε πολυπολιτισμικές τάξεις καθώς ενθαρρύνει την ενασχόληση όλων των μαθητών/τριών με τη δημιουργία της ταινίας. Θα μπορούσαν για παράδειγμα να αξιοποιηθούν παραμύθια από διάφορες χώρες και σε διαφορετικές γλώσσες για να γίνει η δραστηριότητα περισσότερο διαπολιτισμική. Επιπλέον, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν σενάρια που να αποσκοπούν στην αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων.

Παράδειγμα 2: Παραγωγή ταινίας με θέμα: Κάθε παιδί έχει δικαίωμα

Εκπαιδευτικός: Δημήτρης Κόκκινος



Εικόνα 9: Ταινία «Κάθε παιδί έχει δικαίωμα».



Εικόνα 10: Ταινία «Κάθε παιδί έχει δικαίωμα».

Γνωστικοί στόχοι:

- Να ορίζουν τι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα.
- Να κατατάσσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες.
- Να είναι σε θέση να γνωρίζουν σε ποιες περιοχές-χώρες του κόσμου παραβιάζονται θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα.

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Να κατανοούν τη σημασία που έχει η διαρκής προσπάθειά τους και η αξία της αλληλεγγύης.
- Να αντιλαμβάνονται ως συμπληρωματική έννοια των δικαιωμάτων αυτή των υποχρεώσεων και της ευθύνης.
- Να υιοθετούν στάσεις και αξίες ζωής που να εμφορούνται από τον σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων, απορρίπτοντας το ρατσισμό, το φανατισμό και τη βία.

Στόχοι Τεχνογραμματισμού:

- Να εξοικειωθούν με τα πληροφοριακά εργαλεία και τα κατάλληλα λογισμικά ώστε να μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα, και τις ιδέες τους με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. και να αναστοχάζονται πάνω σε αυτές.

- Να αντιληφθούν ότι τα έργα (πολυτροπικά κείμενα, αρχεία ψηφιακού ήχου και εικόνας) που παράγουν, με τη βοήθεια κάποιων ειδικών λογισμικών, μπορούν να τα αξιοποιήσουν ως μέσα προάσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων και μέσω του διαδικτύου να τα απευθύνουν σε ένα απεριόριστο κοινό.

Θεωρητικό πλαίσιο:

Για την οργάνωση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου στηριχτήκαμε θεωρητικά σε μερικές από τις σημαντικότερες σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική Προσέγγιση και ο Κριτικός Γραμματισμός αλλά και σε κλασικότερες θεωρίες μάθησης που συναρτώνται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, όπως ο εποικοδομητισμός, οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις για τη γνώση και η διερευνητική (ανακαλυπτική) μάθηση.

Προτεινόμενο/α λογισμικό/ά:

Λογισμικό ψηφιακής επεξεργασίας ήχου *Audacity*. Πρόκειται για ένα λογισμικό ανοικτού κώδικα που προσφέρεται για τη δημιουργία ψηφιακών αρχείων ήχου (σε μορφή mp3) και πιο συγκεκριμένα για την ηχητική καταγραφή των κειμένων που αφορούν το πρόσωπο του αφηγητή (αν υπάρχει) της ταινίας καθώς και αποσπασμάτων από κείμενα λογοτεχνικά που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία θα διαβαστούν από τα παιδιά.

Λογισμικά ψηφιακής επεξεργασίας video (Pinnacle Studio, Windows Movie maker, Video Pad Video Editor, Sony Vegas, Abode Premiere,...). Πρόκειται για λογισμικά κλειστού κώδικα με τα οποία θα επεξεργαστούμε, κατά τη διάρκεια του μοντάζ, τις εικόνες που έχουμε βιντεοσκοπήσει σε συνδυασμό με τα κείμενα, τη μουσική και την αφήγηση προκειμένου να καταλήξουμε στην τελική εκδοχή της ταινίας μας.

Στάδια εφαρμογής

Πίνακας 3: Στάδια εφαρμογής.

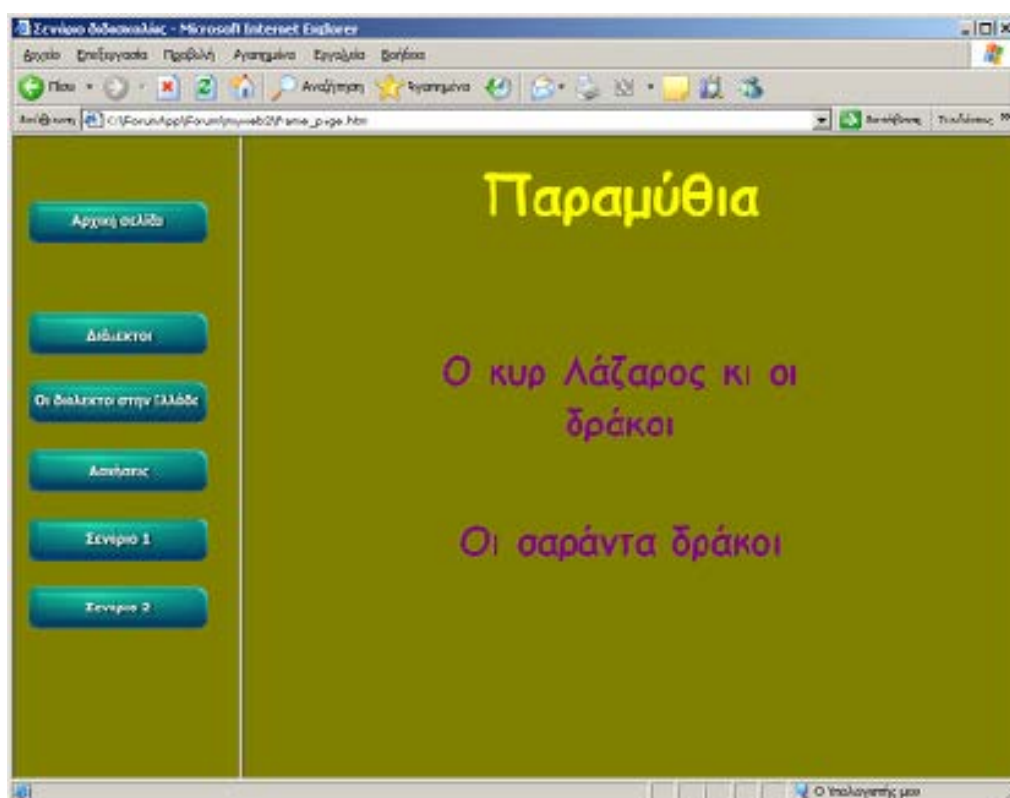
1η φάση	Αναζήτηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών Επιλογή του θέματος – Δημιουργία ομάδων εργασίας
2η φάση	Αναζήτηση πληροφοριών – Καταγραφή – Επεξεργασία
3η φάση	Ομαδική συγγραφή σεναρίου – Storyboard – Reperage
4η φάση	Γύρισμα ταινίας – Φωτογραφίσεις – Ηχογραφήσεις
5η φάση	Γύρισμα ταινίας – Φωτογραφίσεις – Ηχογραφήσεις
6η φάση	Γύρισμα ταινίας – Φωτογραφίσεις – Ηχογραφήσεις
7η φάση	Μοντάζ ταινίας
8η φάση	Παρουσίαση της ταινίας και αξιολόγηση

Αναστοχασμός εκπαιδευτικού μετά την εφαρμογή:

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο έγινε αποδεκτό με ιδιαίτερο ενθουσιασμό από τα παιδιά. Αφενός, φάνηκε ότι το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων το συσχετίζουν άμεσα με τη ζωή και το μέλλον τους και ότι τα ευαισθητοποιεί σε μεγάλο βαθμό. Αφετέρου, η χρήση των Τ.Π.Ε. και ειδικότερα η τέχνη του κινηματογράφου μέσα από τη γοητεία που ασκούν λειτούργησαν ως εξαιρετικά πρόσφορα μέσα για τη γλωσσική καλλιέργεια και έκφραση των παιδιών. Τέλος, ο συνδυασμός της ομαδοσυνεργατικής και της βιωματικής προσέγγισης δημιούργησε ένα άριστο παιδαγωγικό κλίμα που κατέστησε όλη την προσπάθεια μια εμπειρία ζωής τόσο για τα παιδιά όσο και για τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό.

Παράδειγμα 3: Διαδραστική προσέγγιση της διαλέκτου μέσα από παραδοσιακά παραμύθια

Εκπαιδευτικός: Τσαμπίκα Μακρογιάννη



Εικόνα 11: Λογισμικό «Αρχική σελίδα».


Πώς χαρακτηρίζεις τους δράκους του παραμυθιού μας;

Επέλεξε τη σωστή λέξη ώστε να συμπληρώσεις τα κενά και έπειτα πάτησε το κουμπί "έλεγχος" για να ελέγξεις αν η απάντησή σου είναι σωστή. Μην κινείς τα χέρια σου μέχρι να κτυπήσει το κουμπί "Βοήθεια" γιατί τότε το πρώτο γράμμα της λέξης που πρέπει να συμπληρώσεις ληστώνει επίσης να πατήσεις το κουμπί "!" για να πάρεις βοήθεια. Εφόσον πρέπει να ξέρεις πως θα χάσεις βάλειμεις εάν κοπιαστείτε από τα δύσκολα Βοήθεια!

Οι δράκοι του παραμυθιού μας είναι [] [?] γιατί ληστώνουν από το πρωί ως το βράδυ στη δουλειά.
 Ο στόχος είναι [] [?] και [] [?] γιατί δονέχουν καταλάβει την παρουσία του κυρ
 Λάζαρου και ανακαλύπτουν να κάνουν μόνο τους άλλες τις κογαλίες. Εχουν τρέσσεια [] [?] αλλά
 δονέχουν τη [] [?] που έκοθται ο κυρ Λάζαρος. Περ'όνο αυτό είναι [] [?] και
 [] [?]

Κουμπί: έλεγχος, Βοήθεια

Και οι κογαλίες
 ονόματα
 ήρωων ή βασανιστών
 ευφραστική ή δεινή
 και ο συνόμο
 κωμική
 ερωτική



Εικόνα 12: Διαδραστική άσκηση «Εστίαση στο νόημα».

Γνωστικοί στόχοι:

- Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριές μας ότι:
 - ♦ η δυνατότητα να επηρεάζουν με τα λόγια τους την εξωγλωσσική πραγματικότητα είναι ανάλογη της καταλληλότητας των γλωσσικών μέσων που θα χρησιμοποιούν και
 - ♦ η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.
- Να χρησιμοποιούν τη γλώσσα, για να ανακαλύπτουν, να κατανοούν νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιούν έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές και πνευματικές τους ανάγκες.
- Να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα
- Να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας
- Να γνωρίσουν τις κοινωνικές και γεωγραφικές διαφοροποιήσεις
- Να εντοπίσουν τα στοιχεία που συνθέτουν την πολυμορφία της γλωσσικής έκφρασης σε συγχρονικό επίπεδο

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Να καλλιεργήσουν τη γλώσσα και να πετύχουν τη σύνδεσή της με την προφορική παράδοση
- Να παρακολουθήσουν την πορεία εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας
- Να αποκτήσουν αίσθηση και γνώση της γλωσσικής τους παράδοσης και να ενισχύσουν το γλωσσικό τους αυτοσυναίσθημα (ΔΕΠΠΣ, 2003)
- Να αναπτύξουν επικοινωνιακή σχέση με τον πολιτισμό, την πολιτιστική μας κληρονομιά και ταυτότητα μέσα από τη βιωματική διαδικασία

Στόχοι Τεχνογραμματισμού:

- Να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής, για να εξασφαλίσουν τη δυνατότητα να προσεγγίζουν την πληροφορία και να επεξεργάζονται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών
- Διάδραση και συνδυασμός του παιχνιδιού με τη μάθηση, καθώς και επιβράβευση των προσπαθειών του/της μαθητή/τριας

Θεωρητικό πλαίσιο:

Για την οργάνωση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου στηριχτήκαμε θεωρητικά σε μερικές από τις σημαντικότερες σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως: η Επικοινωνιακή Παιδαγωγική προσέγγιση της Γλώσσας, το πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας (Cummins 2000). Συγκεκριμένα οι δραστηριότητες εστιάζουν) στη γλώσσα, β) στο νόημα και γ) στη χρήση. Αυτές οι τρεις εστιάσεις εμπίπτουν στο *Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας* (Cummins 2000). Το συγκεκριμένο πλαίσιο συνδυάζει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού–μαθητών/τριών και αυτό που τονίζεται είναι η γνωστική εμπλοκή. Επίσης απώτερος στόχος ήταν η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική Προσέγγιση και ο Κριτικός Γραμματισμός. Επιπρόσθετα αξιοποιούνται θεωρίες μάθησης που συναρτώνται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση όπως ο εποικοδομητισμός, οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις για τη γνώση.

Προτεινόμενο/α λογισμικό/ά:

Για την ανάπτυξη του λογισμικού χρησιμοποιήθηκε η ιστοσελίδα Microsoft Office Frontpage. Μέσα σε αυτήν ενσωματώσαμε εικόνα και ήχο ενώ υπάρχει η δυνατότητα για να γραφτεί κείμενο, να εκτυπωθεί κ.ά. Οι ασκήσεις έγιναν με λογισμικό HotPotatoes, έτσι ώστε να υπάρχει διάδραση και άμεσος έλεγχος της ορθότητας των απαντήσεών τους, ενώ υπάρχει και ο βαθμός επιτυχίας τους.

Στις υπόλοιπες ασκήσεις, που εστιάζουν στο νόημα και στη χρήση, οι δύο ομάδες μπορούν να χρησιμοποιήσουν το σημειωματάριο και να γράψουν τις απαντήσεις τους, μπορούν επίσης να τις εκτυπώσουν για να τις ανακοινώσουν στην τάξη. Ιδιαίτερη βάση θα δοθεί στις ασκήσεις για το σπίτι, με τις οποίες ωθούνται τα παιδιά στην παραγωγή δημιουργικών δραστηριοτήτων. Μ' αυτόν τον τρόπο θα συμμετάσχουν ενεργά τα ίδια, θα γίνουν χρήστες της γλώσσας και θα επέλθει ο μετασχηματισμός της γνώσης.

Στάδια εφαρμογής

Πίνακας 4: Στάδια εφαρμογής.

1η φάση	Αναζήτηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών Δημιουργία ομάδων εργασίας
2η φάση	Παρουσίαση των παραμυθιών από τις δύο ομάδες με μεγάλφωνη ανάγνωση
3η φάση	Συζήτηση για τη γλώσσα και το νόημα του κάθε παραμυθιού και διαπίστωση πως πρόκειται για το ίδιο παραμύθι σε παραλλαγή
4η φάση	Συζήτηση για τη γλώσσα–διάλεκτο του κάθε παραμυθιού και διάδραση των παιδιών με τις διαλεκτικές λέξεις των παραμυθιών στο λογισμικό (λεξιλόγιο)
5η φάση	Εκτέλεση διαδραστικών ασκήσεων που εστιάζουν στο νόημα του κάθε παραμυθιού από τις ομάδες και σημείωση αποτελεσμάτων.
6η φάση	Εκτέλεση διαδραστικών ασκήσεων που εστιάζουν στη γλώσσα του κάθε παραμυθιού και σημείωση αποτελεσμάτων (ποια ομάδα σημειώνει καλύτερα αποτελέσματα)
7η φάση	Εκτέλεση διαδραστικών ασκήσεων που εστιάζουν στη χρήση και σημείωση αποτελεσμάτων.
8η φάση	Αποτελέσματα, συμπεράσματα, συζήτηση για τις διαλέκτους και τη χρησιμότητά τους

Αναστοχασμός εκπαιδευτικού μετά την εφαρμογή:

Τα κείμενα που επιλέξαμε να διδάξουμε αποτελούν παραλλαγές ενός λαϊκού παραμυθιού που ο λόγος τους είναι άμεσος, απλός, χωρίς περίπλοκα εκφραστικά σχήματα και περιττά «στολίδια» και υποβοήθησε τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν ποικίλα συναισθηματικά και διανοητικά ερεθίσματα ενώ παράλληλα τους βοήθησε να καλλιεργήσουν τη γλωσσική τους έκφραση. Η ζωντάνια της γλώσσας και η πλοκή του παραμυθιού έκαναν τη διδασκαλία ευχάριστη και προσέλκυσαν την προσοχή των παιδιών και τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τα βοήθησε να συνεργαστούν αλληλέγγυα, ενώ η προσθήκη των διαδραστικών

ασκήσεων έκανε το μάθημα διασκεδαστικό. Η γλώσσα του λαού είναι εκείνη την οποία σπουδάζει το παιδί και πάνω σε αυτήν ασκεί το γλωσσικό του αισθητήριο. Έμαθαν και άκουσαν στην παραλλαγή του δωδεκανησιακού παραμυθιού εκφράσεις της ντοπιολαλιάς τους, οι οποίες τους/τις διασκέδασαν, τους έκαναν να νιώσουν οικεία στο μάθημα, ενώ, κάποια παιδιά όντας γνώστες της διαλέκτου, με χαρά και περηφάνια τη μάθαιναν σε παιδιά που δεν την καταλάβαιναν.

Παράδειγμα 4: «Τα Ουρανοποιηματάκια»: η δημιουργία του ομώνυμου Δίσκου Ακτίνας (CD) και 3 μουσικών φιλμ

Εκπαιδευτικός: Πάνος Δρακόπουλος

Θεωρητικό πλαίσιο

Εστίαση στη χρήση της γλώσσας. Δημιουργία τέχνης – πάνω σε μία προσέγγιση της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής και του Κριτικού Αλφαριθμητισμού, που θα μπορούσε να συνοψιστεί με τον όρο *χαρούμενη γνώση*.

Προτεινόμενο/α λογισμικό/ά:

Μουσικά λογισμικά Nuendo 4 και Izotope Ozone 3, ιστολόγιο blogger.com, λογισμικό κινούμενης εικόνας mune Reveal (version 8)

Στάδια εφαρμογής

Βήμα πρώτο

Σε ένα από τα παιχνίδια ανίχνευσης βιβλίων στη σχολική μας βιβλιοθήκη εντοπίζουμε το έργο της Θέτης Χορτιάτη «Ανθολογία Παιδικής Ποίησης» (Εκδ. Νέα σύνορα – Λιβάνης, 1997).

Βήμα δεύτερο

Τα παιδιά απαγγέλουν στο σχολείο – τα ποιήματα της αρεσκείας τους. Αρπάζω την ευκαιρία: «Μία προσεχή δραστηριότητα του βιβλίου της Γλώσσας, μάς προτρέπει να ηχογραφήσουμε τις φωνές μας. Τί λέτε; Γιατί δεν ηχογραφήσουμε το ποίημα που μόλις απάγγειλε ο καθένας σας;»

Ο «σπόρος» πέφτει σε γόνιμο έδαφος. Άμεσα συγκροτείται και ο σχετικός αναγνωστικός κατάλογος:

- (1) Γιάννης: «Το παιδί και το σκυλί»
 - (2) Δέσποινα: «Προσευχή»
 - (3) Μαρία: «Γαιδαράκο ντε ντεντε»
 - (4) Σταματία: «Το αηδόني»
 - (5) Άννα: «Τζιτζικά μου σ' αγαπώ»
 - (6) Μιχάλης: «Ζωή»
 - (7) Σέβη: «Φεγγαράκι και σπαράγγι»
-

- (8) Πόπη: «Ο φλοίσβος»
- (9) Σάββας: «Το φεγγαράκι γλειφιτζούρι»
- (10) Κωνσταντίνος: «Το οχταποδόσφαιρο»
- (11) Ματούλα: «Η γοργόνα με τον ήλιο»
- (12) Σεβαστή: «Τον ίδιο ήλιο»
- (13) Στέλλα: «Το τραγούδι του πουλιού»
- (14) Μάρτης: «25 ήταν του Μάρτη»
- (15) Ιωάννης: «Το παιδί μιλάει στα αστέρια»²

Βήμα τρίτο

Η ηχογράφιση πραγματοποιείται στο οικιακό μου στούντιο. Από τεχνικής σκοπιάς εργαζόμαστε στο ψηφιακό περιβάλλον του μουσικού λογισμικού Nuendo 4 και του Izotope 3.



Εικόνα 13: Στο στούντιο.

Όταν ολοκληρώσαμε, ήρθε η ώρα της έκπληξης: μία μελοποίηση – του ποιήματος «Το παιδί και το σκυλί». Το ηχογραφούμε.

Βήμα τέταρτο

Σύνθεση κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες πάνω σε σχετικό φύλλο εργασίας με θέμα την περιγραφή της μέχρι στιγμής εμπειρίας μας – με όρους αναδρομής και αναστοχασμού.

² Πλάι στα 13 ποιήματα της Θ. Χορτιάτη προστίθενται τα έργα «Ζωή» του Κ. Παλαμά και «Το αηδόνι» του Ν. Λαπαθιώτη.

Ακολουθεί η συν-διαλογική παρουσίαση των γραπτών ενώπιον όλων.



Εικόνα 14: Παρουσίαση γραπτών εργασιών.

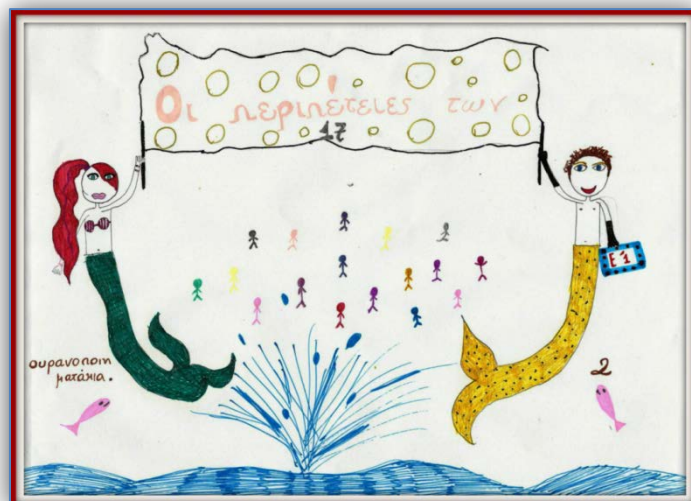


Εικόνα 15: Παρουσίαση γραπτών εργασιών.

Διατυπώνεται η ιδέα για έκδοση του ηχογραφήματός μας σε δίσκο ακτίνας (CD). Μία δεύτερη ιδέα, ως προέκταση της πρώτης, αποτελεί η ίδρυση ενός ιστολογίου του τμήματος.

Βήμα πέμπτο

Αναδύονται στη χώρα του Διαδικτύου «Τα Ουρανοποιηματάκια» (Ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ouranopoihmatakia.blogspot.com/>). Είναι το όνομα που διάλεξαν ομόφωνα τα παιδιά για να αναρτούμε, εκτός των άλλων, τα τραγούδια της «νέας Χορωδίας που πετάει στα σύννεφα» και τα φιλμ της κινηματογραφικής μας ομάδας «Ταινίες από ξυλομπογιά».



Εικόνα 16: Τα Ουρανοποιηματάκια.

Βήμα έκτο

Ενεργοποίηση της πρότασης για την κινηματογραφική απόδοση 3 μελοποιημένων ποιημάτων. Αντιστοίχως σχηματίζονται τρεις ομάδες ζωγράφων με την αυτενέργεια κι εδώ των ίδιων των παιδιών:

- (1) ΤΟ ΦΕΓΓΑΡΑΚΙ ΓΛΕΙΦΙΤΖΟΥΡΙ. Ζωγραφική: Στέλλα, Μαρία, Ματούλα
- (2) ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΗΛΙΟ. Ζωγραφική: Σεβαστή
- (3) ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΣΚΥΛΙ. Ζωγραφική: Σέβη, Σταματία, Άννα, Δέσποινα, Σεβαστή, Μάρτης

Βήμα έβδομο

- α. Συζήτηση και καταγραφή συμπερασμάτων γύρω από την αναγνωστική ετοιμότητα, το ηχόχρωμα, την άρθρωση των μαθητών σε σχέση με τις απαγγελίες τους.
- β. Διαλογή από το σύνολο της τάξης των έργων που θα περάσουν στην «κινηματογραφική δασκευή» των 3 μελοποιημένων ποιημάτων.
- γ. Πρώτη πρόβα των δύο νέων μελοποιήσεων: «Το φεγγαράκι γλειφιτζούρι», «Στον ίδιο ήλιο».

Βήμα όγδοο

Ολοκληρώνεται το μοντάζ των 3 μουσικών φιλμ με τη χρήση του λογισμικού κινούμενης εικόνας muvee Reveal (version 8).

Βήμα ένατο

Διοργάνωση της εκδήλωσης «Ημέρα σχολικού κινηματογράφου» εντός της σχολικής μας μονάδας. Έκδοση Αφισών και Προσκλητηρίων σε ψηφιακή και σε συμβατική μορφή.

**Ημέρα
Σχολικού Κινηματογράφου**

Το Δημοτικό Σχολείο Κοσκινού
διοργανώνει μια σειρά προβολών με έργα
της κινηματογραφικής ομάδας
«ΤΑΙΝΙΕΣ ΑΠΟ ΞΥΛΟΜΠΟΓΙΑ»

Ταινίες:

1. «Η κιμωλία» (12.55)
2. «Το παιδί και το σκυλί» (1.13)
3. «Τον ίδιο ήλιο» (1.31)
4. «Το φεγγαράκι γλειφιτζούρι» (1.01)

«Η κιμωλία»
Φωτογραφίες από την νέα ταινία της κινητής ομάδας
-ΤΑΙΝΙΕΣ ΑΠΟ ΞΥΛΟΜΠΟΓΙΑ- (ΕΣ. ΔΕ Κοσκινού)

ΙΣΤΟΛΟΓΙΟ (όπου μπορείτε να τις δείτε) <http://ouranoroihmatakia.blogspot.com/>

Πέμπτη, 9 Ιουνίου 2011
Έναρξη: 10.00

Αίθουσα εκδηλώσεων ΔΣ Κοσκινού

Εικόνα 17: Ημέρα σχολικού κινηματογράφου.

Στο τέλος των προβολών ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των μικρών δημιουργών και των πολλών θεατών (μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών του σχολείου).

Βήμα δέκατο

Κυκλοφορία του CD «Τα Ουρανοποιηματάκια».

Ιούλιος 2012

ΤΑ ΟΥΡΑΝΟΠΟΙΗΜΑΤΑΚΙΑ

1. **Εισαγωγή** (ορχηστρικό)
2. Στίβλα: «Το τραγούδι του πουλιού»
3. Στιματιά: «Το σπίνι»
4. Σίββας: «Το ψεγγαράκι γλαμπιτζούρι»
5. **«Το ψεγγαράκι γλαμπιτζούρι»** (τραγούδι)
6. Κωνσταντίνος: «Το ο σταπόδωσθαιρο»
7. Σίββη: **«Ψεγγαράκι και σταπόδωσθαιρο»** (τραγούδι)
8. Ματούλα: «Η γοργόνα με τον ήλιο»
9. **«Η γοργόνα με τον ήλιο»** (ορχηστρικό)
10. Μάρτης: «25 ήταν του Μάρτη»
11. Πόπη: **«Ο φηλαίνθος»** (τραγούδι)
12. Ιωάννης: «Το παιδί μιλία στα αστέρια»
13. Σιβασπί: «Τον ίδιο ήλιο»
14. **«Τον ίδιο ήλιο»** (τραγούδι)
15. Άννα: «Τζιζικό μου ε' αγαπί»
16. Μιχάλης: «Ζωή»
17. Μαρία: «Γαϊδαράκο ντε ντε ντε»
18. Γιάννης: «Το παιδί και το σκυλί»
19. **«Το παιδί και το σκυλί»** (τραγούδι)
20. Δέσποινα: «Προσευχή»
21. **«Ξύπνος»** (ορχηστρικό)

ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ:
 Ζωγραφιά: Στίβλα Τσαγγάρη
 Φωτογραφίες: Μαρία Θεοχαρίδου, Π. Δ. Τσιγγουράκης, Νίκος Κατσικιέλης, Δημήτρης Γραφιαζέτσος

Μουσική: Στίβλα Τσαγγάρη
 Φωτογραφίες: Μαρία Θεοχαρίδου, Π. Δ. Τσιγγουράκης, Νίκος Κατσικιέλης, Δημήτρης Γραφιαζέτσος

«Σε τις πιο θερμές μου ευχαρισίες στη και θία Χορτιάτη για την ιδέα της και την προσφορά της στην έκδοση των παρόντων έργων». Το Ουρανοποιηματάκια.

E-MAIL: panosdrak@yahoo.gr - ΙΣΤ ΟΥΟΠΙΟ: <http://ouranopoiimatakia.blogspot.com/>

ΤΑ ΟΥΡΑΝΟΠΟΙΗΜΑΤΑΚΙΑ

Τραγούδια και ερμηνείες ποιημάτων της Θ. Χορτιάτη, του Κ. Παλαμά και του Ν. Λαπαθιώτη



Απαγγέλει και τραγουδάει η νέα Χορωδία που πετάει στα σύννεφα (ΣΤ' 2 - ΔΣ ΚΟΚΚΙΝΟΥ)
Μουσική, διδασκαλία: Πάνος Δρακόπουλος

Εικόνα 18: CD Τα Ουρανοποιηματάκια.



Εικόνα 19: CD Τα Ουρανοποιηματάκια.

Επίμετρο

Στην απόκριση της Θ. Χορτιάτη: «Η προσπάθεια της προσέγγισης της τέχνης και με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής τεχνολογίας, διευρύνει τους ορίζοντες της αντίληψης των πραγμάτων – Σε ευχαριστώ δάσκαλε, σας ευχαριστώ παιδιά για το φάκελο που μου

στείλατε με τόσα καλούδια!»³ συνοψίζεται το γλωσσικό, το παιδαγωγικό και εν γένει αισθητικό αποτέλεσμα όλης της παρούσας εκπαιδευτικής δράσης.

Ηλεκτρονικές πηγές

«Τα Ουρανοποιηματάκια» στο διαδίκτυο:

1. ΙΣΤΟΛΟΓΙΟ «Τα Ουρανοποιηματάκια»: <http://ouranopoihmatakia.blogspot.com/>
2. ΤΟ ΦΕΓΓΑΡΑΚΙ ΓΛΕΙΦΙΤΖΟΥΡΙ (Μουσικό φιλμ).
<http://www.youtube.com/watch?v=bqVHQ62-zl&list=UUekCY0TAfU9RJAIHudrJBRQ&index=10&feature=plcp>
3. ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΗΛΙΟ (Μουσικό φιλμ).
<http://www.youtube.com/watch?v=IUICChAF-nE&list=UUekCY0TAfU9RJAIHudrJBRQ&index=9&feature=plcp>
4. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΣΚΥΛΙ (Μουσικό φιλμ).
<http://www.youtube.com/watch?v=IOsSozYcnHI&list=UUekCY0TAfU9RJAIHudrJBRQ&index=11&feature=plcp>
5. Τ' ΑΗΔΟΝΙ (Απαγγελία) http://soundcloud.com/panos_drakopoulos/nightingale
6. ΠΡΟΣΕΥΧΗ (Απαγγελία) http://soundcloud.com/panos_drakopoulos/prayer
7. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΙΛΑΕΙ ΣΤΑ ΑΣΤΕΡΙΑ (Απαγγελία).
http://soundcloud.com/panos_drakopoulos/taliking-to-the-stars-kid?utm_campaign=timeline&utm_content=http%3A%2F%2Fsoundcloud.com%2Fpanos_drakopoulos%2Ftaliking-to-the-stars-kid&utm_medium=facebook&utm_source=soundcloud#=_=
8. Ο ΦΛΟΙΣΒΟΣ (Απαγγελία) http://soundcloud.com/panos_drakopoulos/o-flisvos

³ Απαντητική επιστολή της Θ. Χορτιάτη προς τα «Ουρανοποιηματάκια» (Δημοτικό Σχολείο Κοσκινού, 9 Φεβρουαρίου 2012).

7. ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΔΙΑ ΣΤΕΓΗ

Αντώνης Λενακάκης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

«Κάθε άνθρωπος είναι ατελής. Κάθε άνθρωπος, συνεπώς, χρειάζεται απεγνωσμένα κάτι από έναν άλλο άνθρωπο. Και αυτό που χρειάζεται από τον άλλο δεν είναι μόνο το βαθύ αίσθημα της συντροφικότητας που ενώνει τους ανθρώπους, αλλά και η αίσθηση ότι αυτό που φέρει ο άλλος μπορεί ν' αναπτύξει και να συμπληρώσει αυτό που μπορώ να προσφέρω εγώ.»

(Μπρουκ, 2003, σ. 148)

7.1. Εισαγωγή

Με την παραπάνω ευσύνοπτη δήλωση, ο γνωστός θεατράνθρωπος Πήτερ Μπρουκ συμπυκνώνει το νόημα μιας πολιτισμικής συναλληλίας. Με τον διεθνή θίασό του και τους/τις πάνω από είκοσι διαφορετικών εθνικοτήτων ηθοποιούς του μας έχει κληροδοτήσει ανεκτίμητης αξίας δημιουργήματα αλλά και στοχαστικά κείμενα για τη σκηνική τέχνη. Γιατί το θέατρο ως μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης και ως πολιτική πράξη όχι μόνο θεματοποιεί την ετερότητα αλλά την προϋποθέτει· είναι εκ φύσεως διαπολιτισμικό.

Οι στόχοι του κεφαλαίου είναι να διερευνηθούν και να συζητηθούν οι εξής θεματικές:

- Το θέατρο ως διαπολιτισμικό φαινόμενο
- Η αναγκαιότητα για μια πολυαισθητηριακή διδασκαλία στο σχολείο σήμερα
- Η θεατροπαιδαγωγική και η σχέση της με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση
- Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικού και (δια)πολιτισμικού γραμματισμού
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επιτυχία ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου.

7.1.1. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του θεάτρου

Ο πολυπολιτισμικός και διαπολιτισμικός χαρακτήρας του θεάτρου δρομολογείται από τις απαρχές δημιουργίας του ίδιου του θεατρικού κειμένου. Ξεκινώντας από την αρχαία τραγωδία, μπορούμε να διαπιστώσουμε την αποτύπωση χαρακτήρων-κραμάτων που υπερβαίνουν τα όρια του ενός και μόνο πολιτισμού, στη βάση των οικουμενικών αξιών της δημοκρατίας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης και του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Διατρέχοντας την ιστορία του θεάτρου, από το ελισαβετιανό θέατρο και το θέατρο της αναγέννησης, προχωρώντας στο σύγχρονο μεταμοντέρνο θέατρο και φτάνοντας έως τη σύγχρονη θεατρική γραφή, το στοιχείο

της διακειμενικότητας προκαλεί τη δημιουργική συνάθροιση και συνέργεια διαφορετικών σπαραγμάτων.

Σε παραστασιολογικό επίπεδο, οι σύγχρονες τάσεις παραστατικότητας και η έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι των σκηνικών σημείων της θεατρικής πράξης για την πρόσληψη του σκηνικού θεάματος ως είδους με απεριόριστες και ποικίλες νοηματοδοτήσεις εξασφαλίζουν νέα ζητούμενα και στο θέατρο και δρομολογούν δυναμικές σχέσεις με την πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα. Η πρόσληψη των σκηνικά διαδραματιζομένων καθίσταται μια δημιουργική διαδικασία και δράση κατά την οποία ο/η ίδιος/α ο/η θεατής/τρια αποτελεί συστατικό στοιχείο της παράστασης. Ο/Η ίδιος/α είναι ελεύθερος/η να διαβάσει τα σκηνικά δρώμενα με πολλούς τρόπους και να τα προσλάβει είτε ως κυριολεκτικές είτε ως μεταφορικές/συμβολικές πράξεις. Με την έννοια αυτή το θέατρο αντιμετωπίζεται λιγότερο ως τόπος αναπαράστασης ή μίμησης και περισσότερο ως τόπος συγκρότησης/κατασκευής μιας πραγματικότητας.

Ο όρος *performance* ως σκηνική δράση με έντονα στοιχεία της καθημερινής ζωής και πράξης δημιουργεί ευκαιρίες σκηνικής συνεύρεσης διαφορετικών μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης αφενός και αφετέρου τόπους σκηνικών μεταφορών και αναφορών με ποικίλες αφορμήσεις από την καθημερινή ζωή, ώστε τα όρια ανάμεσα στο παραστασιακό γεγονός και την πραγματικότητα να είναι εμπρόθετα ασαφή.

Οι ίδιες τάσεις στο θέατρο και τις παραστατικές τέχνες τροφοδοτούν νέους τρόπους παρουσίασης και παράστασης των προσωπικών ιστοριών, στην περίπτωση μας των πολυπολιτισμικών ομάδων, όπου η μονοπολιτισμική ματιά πολλαπλασιάζεται, διευρύνεται και εμπλουτίζεται με τη ματιά του άλλου. Διαφορετικές φόρμες και εκφραστικά στιλ συνθέτουν ένα πολυπολιτισμικό σύνθετο, που σκοπό έχει, με αισθητικούς κανόνες πια, να οικοδομήσει σχέσεις μεταξύ των ετεροτήτων και να ευαισθητοποιήσει τους/τις θεατές/τριες σε ένα διάλογο πολιτισμών (βλ. περισσότερα για τις σύγχρονες τάσεις στο θέατρο και τις παραστατικές τέχνες στο Λενακάκης, 2015· βλ. επίσης Γραμματάς, 2015 και Fischer-Lichte, 2004).

Δραστηριότητα 1.

Μαχαμπαράτα, σε σκηνοθεσία του Πήτερ Μπρουκ: Αναζητήστε πληροφορίες, δείτε αποσπάσματα από την παράσταση και συζητήστε για τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα του θεάτρου.

Δραστηριότητα 2.

Παρατηρήστε την παρακάτω εικόνα από τη θεατρική παράσταση *Το τελευταίο Καραβάν Σαράι* της Αριάν Μνουςκίν και συζητήστε για το θέμα της και τον τρόπο ανάδειξής του.



7.1.2. Το σχολείο ως τόπος συνάντησης και ανάδειξης της ετερότητας και ως τόπος αισθητικής παιδείας

Το σχολείο αποτελεί χώρο συνάντησης και ώσμωσης παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά ρεπερτόρια και με διαφορετική κοινωνική προέλευση. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου για το σχολικό έτος 2017–2018, από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας οι αλλοδαποί μαθητές και αλλοδαπές μαθήτριες καταλαμβάνουν το 17,25% στα δημοτικά σχολεία και το 17,56% στα νηπιαγωγεία (<https://goo.gl/76S7jr>). Ως χώρος κοινωνικής διάδρασης, το σχολείο και εν γένει το εκπαιδευτικό σύστημα δοκιμάζεται μέσω των επιλογών του σε επίπεδο πολιτικής αλλά και πρακτικών για την κοινωνική του ευαισθησία και τον σεβασμό του στα ανθρώπινα δικαιώματα κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας. Η πολυαισθητηριακή και διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι

αναγκαιότητες που υπαγορεύονται και από τη διαφορετικότητα κάθε ατόμου, την οποία η εκπαίδευση οφείλει όχι μόνο να διερευνήσει και να σεβαστεί αλλά και να αναδείξει ως δικαίωμα του καθενός και της καθemίας. Η επικοινωνία ως θεμέλιος λίθος και προϋπόθεση του πολιτισμού κάθε κοινωνίας, η σύνδεση με την πολιτιστική κληρονομιά και ο δημιουργικός διάλογος με το παρελθόν, η χωρίς φόβο προσέγγιση του «άλλου» ως απλώς διαφορετικού και σημαντικού στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, απαιτούν νέες διδακτικές μεθοδολογίες, οι οποίες μπορούν να εμπλουτιστούν με υλικά από τις ποικίλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης.

Η τέχνη είναι ένας πολύτιμος χώρος ελευθερίας, ταυτόχρονα όμως είναι και ένας ειδικός χώρος, ο οποίος προσφέρεται για ουσιαστική και αποτελεσματική μάθηση, καθώς διδάσκει στα παιδιά να ακούν, να βλέπουν και να παρατηρούν τον εαυτό τους, τους άλλους και την ίδια τη ζωή. Ειδικότερα, το θέατρο ως παιχνίδι εξασφαλίζει χώρους διαπραγμάτευσης, διερεύνησης, συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μέσω της απόλαυσης της κοινής δημιουργίας. Η έμφαση στις πολύτεχνες δράσεις δίνεται στην ενεργητική, βιωματική και πολυαισθητηριακή-πολύτεχνη μάθηση, με στόχο τη δημιουργικότητα, την ανάπτυξη της φαντασίας και την ελεύθερη έκφραση, δημιουργώντας εκείνο το ασφαλές εκφραστικό *διάκενο* για λεξικοποίηση ενός περισσέυματος ενέργειας και ενός αδαπάνητου συναισθηματικού φορτίου, και εν τέλει, για κατανόηση και καλλιέργεια του εγώ και του άλλου (για τη μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση βλ. περισσότερα στο Λενακάκης, 2013α· βλ. επίσης Ardouin, 2000, για την αξία της καλλιτεχνικής αγωγής).

Δραστηριότητα 3.

Για πόσες και για ποιες αισθήσεις των μαθητών/τριών σας δώσατε χρόνο και τροφή την εβδομάδα που πέρασε; Με ποιους τρόπους δραστηριοποιήθηκαν αυτές οι αισθήσεις; Αν δεν θυμάστε, ξεκινήστε από την επόμενη εβδομάδα να καταγράφετε κάθε μέρα τις αισθήσεις που καλλιεργήσατε μέσω των διδακτικών σας αποφάσεων. Στο τέλος της εβδομάδας κάντε τον απολογισμό σας.

Βάλτε ως στόχο για μία ώρα από το πρόγραμμα της μεθεπόμενης εβδομάδας κάθε μέρα να απομονώσετε την αίσθηση της ακοής στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών. Ενθαρρύνετε την επικοινωνία μέσω άλλων αισθήσεων (της όρασης, της αφής, της γεύσης). Παρατηρήστε αν αλλάζει κάτι στη δυναμική της ομάδας σας.

Δραστηριότητα 4.

Σε μια επόμενη εργασία που έχετε αναθέσει στους/στις μαθητές/τριές σας αφιερώστε χρόνο κατά τον έλεγχό της να συζητήσετε για τη μορφή της ανταπόκρισής τους: Συζητήστε για την ορθόφωνη ομιλία τους, τις παύσεις, τα μέσα και τα αντικείμενα που αξιοποίησαν κατά την παρουσίαση της εργασίας, για τη βλεμματική επαφή που ανέπτυξαν με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους.

Δραστηριότητα 5.

Εμπυχώστε την ομάδα σας με την άσκηση «Οι γλώσσες κύκλους κάνουν».

Διαδικασία: Εκτυπώστε σε χαρτί μια παράγραφο ενός οποιουδήποτε κειμένου σε διάφορες γλώσσες, μία σελίδα για καθεμιά, και σημειώστε πάνω σε κάθε χαρτί για ποια γλώσσα πρόκειται (ενδεικτικά προτείνεται ένα από τα 54 άρθρα της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, που εύκολα κανείς μπορεί να βρει τη μετάφρασή του σε όλες τις γλώσσες, στο <https://www.unicef.gr/>). Η άσκηση ξεκινάει με μουσική και τα μέλη της ομάδας καλούνται να χορεύουν στον ρυθμό της και παράλληλα να διακινούν τις εκτυπωμένες σελίδες μεταξύ τους. Όταν η μουσική σταματήσει, το μέλος που έχει στα χέρια του τη γλώσσα που κατονομάζετε, «διαβάζει» δυνατά. Η άσκηση συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο μέχρι να «διαβαστούν» όλες οι γλώσσες.

Σχόλιο: Επιλέξτε όσο το δυνατόν περισσότερες γλώσσες, ακόμα κι εκείνες που δεν γράφονται με λατινικό αλφάβητο.

Δραστηριότητα 6.

Εμπυχώστε την ομάδα σας με ένα παιχνίδι από την κατηγορία των ασκήσεων/παιχνιδιών γνωριμίας και επικοινωνίας. Για ασκήσεις και παιχνίδια βλ. π.χ. Άλκηστις (2008, σσ. 259–269), Βοal (2013), Χολέβα (2010) και την ενότητα «Χρήσιμο υλικό» του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (<http://www.theatroedu.gr/>).

Γενικές παρατηρήσεις για τις ασκήσεις / τα παιχνίδια γνωριμίας και επικοινωνίας

Διαθέστε χρόνο μετά από κάθε άσκηση/παιχνίδι για συζήτηση και αναστοχασμό. Οι ασκήσεις και τα παιχνίδια της ενότητας αυτής αποσκοπούν στο να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους. Η χρήση αντικειμένων στις ίδιες ασκήσεις (π.χ. ενός καπέλου, μιας εφημερίδας, ενός ρολογιού) εξασφαλίζουν ένα πλαίσιο ασφάλειας για την πρώτη έκθεση του/της παίχτη/τριας στην ομάδα και υποστηρίζουν τον διάλογο. Το αντικείμενο λειτουργεί ως σύμβολο, ως όχημα εξόρυξης της προσωπικής ιστορίας

του/της παίχτη/τριας στην ομάδα, ενώ τροφοδοτεί τη δέουσα εστίαση και εμπλοκή/διασύνδεση προσωπικών πτυχών με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Όταν μάλιστα η αφήγηση ενταχθεί στο πλαίσιο ενός ρόλου, μιας δραματικής κατάστασης, τότε η ασφάλεια που παρέχει η εν λόγω υπόδυση λειτουργεί απελευθερωτικά για να καταδειχθούν οι πολλαπλές υποδηλώσεις και προσωπικές νοηματοδοτήσεις της συμπεριφοράς. Η εν λόγω άσκηση προσδίδει αξία στην προσωπικότητα του παιδιού, στα δικά του πολιτισμικά χαρακτηριστικά, και αποτελεί για τον εκπαιδευτικό ένα χρήσιμο εργαλείο για να διακριβώσει τους φόβους, τις αξίες, τα πολιτισμικά ερείσματά του, το κοινωνικοπολιτισμικό του ρεπερτόριο.

7.2. Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η μελέτη για τη μορφοπαιδευτική αξία και τη σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχει προσελκύσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον αφενός των μελετητών/τριών αφετέρου των εκπαιδευτικών της πράξης. Οι όροι που επιχειρούν να περιγράψουν το πεδίο είναι πολλοί και διαφορετικοί: *θέατρο στην εκπαίδευση, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, θεατρική αγωγή, θεατρική παιδεία, εκπαιδευτικό δράμα*. Στις μελέτες μας (βλ. π.χ. Lenakakis, 2004· Λενακάκης, 2008, 2015) χρησιμοποιούμε τον όρο *θεατροπαιδαγωγική*, γιατί θεωρούμε πως εννοιολογικά και μεθοδολογικά αποδίδει με μεγαλύτερη σαφήνεια τον υπό διερεύνηση τομέα.

Ως θεατροπαιδαγωγική ορίζουμε την καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την παιδαγωγική ως επιστήμη της αγωγής και εκπαίδευσης. Στη νέα αυτή διαλεκτική σύνθεση οι δύο κεντρικοί όροι, θέατρο και παιδαγωγική, εμπλουτίζονται με νέα πεδία αναζήτησης. Η μορφοπαιδευτική αξία της ενσάρκωσης ενός ρόλου για τον/την παίχτη/τρια, η αισθητική εμπειρία του/της παίχτη/τριας από τη συνάντησή του/της με την τέχνη του θεάτρου, ο παιγνιώδης, πειραματικός, συμμετοχικός και διαδικαστικός χαρακτήρας ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, η πολυαισθητηριακή και διαπολιτισμική επικοινωνία και ο/η εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής/τρια αποτελούν κεντρικά πεδία έρευνας και μελέτης της θεατροπαιδαγωγικής (Λενακάκης, 2008).

Από την άλλη, η έρευνα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει στραφεί τα τελευταία χρόνια στη μελέτη του ρόλου των ψυχο-κοινωνικών παραγόντων κατά τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών και στην αναγνώριση του βιωματικού/εργαστηριακού χαρακτήρα του διαπολιτισμικού εργαστηρίου. Σύμφωνα με τον Rademacher (2007), η διαπολιτισμική μάθηση είναι μια διά βίου διαδικασία, κατά την οποία οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη μας μια σειρά μη συνειδητοποιημένων αλλά όμως κοινωνικο-

πολιτισμικά παγιωμένων και συχνά αυθαίρετων γενικεύσεων και στερεοτυπικών πεποιθήσεων για τον άλλο πολιτισμό. Για την αποδόμηση των προκαταλήψεών μας για το ξένο δεν αρκεί μόνο μια ποσοτική συσσώρευση γνώσεων για τον άλλο πολιτισμό αλλά και μια βιωματική σχέση των μελών μέσω ανάλογων ασκήσεων και παιχνιδιών. Σε άλλη μελέτη του, ο ίδιος ερευνητής (Rademacher, 1991) ασκεί έντονη κριτική στο μονήρες γνωσιοκεντρικό μοντέλο κατανόησης του άλλου πολιτισμού και αντιπροτείνει διαδικασίες επιβράδυνσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, κατά τις οποίες καλλιεργούνται όλες οι αισθήσεις (όσφρηση, ακοή, γεύση, αφή, όραση), αφού μόνο έτσι επιτυγχάνεται η πολιτισμική συνειδητοποίηση. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η μελέτη της Alufi-Pentini (2005), η οποία πραγματεύεται ζητήματα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και σε μια πολυπολιτισμική τάξη, επισημαίνει μια σειρά από αδιέξοδα στα οποία μπορεί να οδηγηθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος και τονίζει τον ρόλο του *διαπολιτισμικού εργαστηρίου* ως τόπου υποδοχής, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των πολυπολιτισμικών ομάδων.

Συνεπώς, η στροφή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη μελέτη των νέων δεξιοτήτων που αναπτύσσονται από μια κοινωνική και πολιτισμική συναλληλία φέρνει τη διαπολιτισμική παιδαγωγική πιο κοντά στη θεατροπαιδαγωγική. Και στα δύο γνωστικά αντικείμενα ενδιαφέρουν η αποδοχή, η φροντίδα και η ανάδειξη της ποικιλίας των πολιτισμών. Και οι δύο επιστήμες αποσκοπούν στην καλλιέργεια της αντιληπτικής ικανότητας, στην όξυνση και διεύρυνση των αισθήσεων, στον παραγωγικό διάλογο με τη διαφορά και την ποικιλία ως κοινωνική-παιδαγωγική ή αισθητική πράξη.

Καταλήγοντας, η θεατροπαιδαγωγική ως εφαρμοσμένη καλλιτεχνική επιστήμη επιβιώνει χάρη στον εργαστηριακό της χαρακτήρα. Η πολυπλοκότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που δυσχεραίνει τον διαπολιτισμικό διάλογο βρίσκει πρόσφορο έδαφος θεματοποίησης, συνειδητοποίησης και πολυαισθητηριακής έκφρασης στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο. Γιατί μόνο με τη συνειδητοποίηση των αντιστάσεών μας στο ανοίκειο μπορεί να γίνει η επεξεργασία τους και η αξιοποίησή τους κατά το παραστατικό παιχνίδι. Η συνειδητοποίηση, οπτικοποίηση και συμβολική παρουσίαση των αντιφάσεών μας συμβαίνει σε ένα ασφαλές πλαίσιο, όπου ο/η παίχτης/τρια μπορεί ελεύθερα να καταθέτει τις δικές του/της προτάσεις επίλυσης ενός προβλήματος και να δοκιμάζει την επίδρασή τους. Ταυτόχρονα όμως κατανοεί την πολυπλοκότητα της ύπαρξης του καθενός, εξοικειώνεται με τις ματιές των άλλων και διαπιστώνει ότι η δική του/της ματιά είναι ο ένας μόνο τρόπος θέασης του κόσμου.

Δραστηριότητα 7.

Εμπυχωστε την ομάδα σας με την άσκηση «Διάλεξη ενός ξένου ειδικού με διερμηνεία».

Διαδικασία:

Ο/Η εμπυχωτής/τρια ανακοινώνει στην ομάδα την επίσκεψη ενός «ειδικού» για να μιλήσει στα μέλη της για ένα εξαιρετικά φλέγον και επίκαιρο ζήτημα που την αφορά. Ο «ειδικός» όμως δεν μιλάει καμία άλλη γλώσσα παρά μόνο τη γλώσσα καταγωγής του. Για διερμηνεία έχουν επίσης προσκληθεί δύο πολύ γνωστοί διερμηνείς με γνώση και εμπειρία. Η άσκηση ξεκινά με την επιλογή εκ μέρους του/της εμπυχωτή/τριας του ειδικού από τα μέλη της ομάδας, με τον οποίο ο/η εμπυχωτής/τρια συνεννοείται κρυφά δίνοντάς του το θέμα της διάλεξης, χωρίς ωστόσο να το κοινοποιήσει στην ομάδα. Ο/Η εμπυχωτής/τρια συζητά με τον ειδικό για τη «γλώσσα» της εισήγησης. Κατόπιν ο ειδικός επιστρέφει στην ομάδα. Στη δεύτερη φάση, ο/η εμπυχωτής/τρια επιλέγει δύο από τα μέλη της ομάδας ως «διερμηνείς» και τους δίνει τον λόγο να παρουσιάσουν στην υπόλοιπη ομάδα σε σχέση με τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους για τη «γλώσσα» εισήγησης. Στη τρίτη φάση, εμφανίζεται ο εισηγητής, τον καλωσορίζει η ομάδα αναλόγως και ξεκινάει η εισήγηση. Ο/Η εμπυχωτής/τρια διακόπτει τον εισηγητή μετά από κάθε «φράση» του και δίνει τον λόγο στους διερμηνείς για να κάνουν τη «μετάφραση».

Σχόλια:

Ως γλώσσα εισήγησης επιλέγεται μια «γλώσσα» που δεν ομιλείται από κανένα μέλος της ομάδας. Ουσιαστικά μιλάμε για μια «ψευδο-γλώσσα».

Η θεματική που δίνεται στον «ειδικό» είναι άγνωστη στους «διερμηνείς».

Αφιερώστε χρόνο στο τέλος να συζητήσετε με τους/τις παίχτες/τριες και τους/τις θεατές/τριες για το συναίσθημα που δημιουργήθηκε από το παιχνίδι ρόλων, για τη σημασία των μη λεκτικών στοιχείων στην επικοινωνία, για τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν στη μη κατανόηση αλλά και για τα νέα αντιληπτικά σχήματα που δραστηριοποιήθηκαν προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία.

Γενικές παρατηρήσεις για τα παιχνίδια ρόλων

Η δυνατότητα που δίνεται στον/στην παίχτη/τρια να χτίσει τον ρόλο του/της του/της εξασφαλίζει τον καθρέφτη του ίδιου του του εαυτού. Ο/Η παίχτης/τρια βλέπει διαστάσεις και παραλλαγές της δράσης του/της, βιώνει την επίδραση των επιλογών στη σχέση με τους άλλους ήρωες και τις άλλες ηρωίδες, επικαιροποιεί κρυμμένες/ξεχασμένες δεξιότητες, εκτίθεται στην ομάδα, σε ένα όμως ασφαλές πλαίσιο παιχνιδιού, όπου βέβαια τα όρια ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό είναι ασαφή. Το παιχνίδι ανάμεσα στο εγώ και τον ρόλο τροφοδοτεί τον/την

παίχτη/τρια με ετοιμότητες που βρίσκονταν σε λανθάνουσα κατάσταση ίσως μέχρι αυτή τη στιγμή της παρουσίας. Η εστίαση και η εμβάθυνση για το χτίσιμο του ρόλου εξασφαλίζει μια νέα κατανόηση για τον άλλο και εν τέλει για τον/την ίδιο/α τον/την παίχτη/τρια-δημιουργό.

Μέσω του παιχνιδιού ο/η παίχτης/τρια βιώνει άμεσα και τη συνέπεια των επιλογών του/της στα μάτια των συμπαιχτών/τριών του/της, βιώνει την επίδραση της δικής του/της δράσης. Αποκτά μια διαφορετική, πιο εμπλουτισμένη εικόνα για τον εαυτό του/της, για τον/την άλλο/η, για τον κόσμο.

7.3. Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως εργαστήριο κοινωνικού και (δια)πολιτισμικού γραμματισμού

Στο επίκεντρο κάθε θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος βρίσκεται ο/η παίχτης/τρια, το παιδί ή ο/η ενήλικας, ως υποκείμενο δράσης, ως πρόσωπο που ενσαρκώνει έναν ρόλο. Η δόμηση μιας υποκειμενικής και μιας φανταστικής πραγματικότητας προϋποθέτει μια αλληλεπιδραστική σχέση αυτού/ής που ενσαρκώνει τον ρόλο, δηλαδή του/της παίχτη/τριας με τη φιγούρα —ως ιδεολόγημα προσώπου— και με το περιβάλλον της. Αυτό που ενδιαφέρει πρωτίστως είναι οι διεργασίες που επιτελούνται σε αυτό, οι μηχανισμοί που δραστηριοποιούνται, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο οικείο εγώ και τον ρόλο ως έτερον άλλο, το οποίο συμβιώνει, έτσι κι αλλιώς, μέσα στο ίδιο το εγώ, δίπλα και έξω από αυτό.

Στο ρεπερτόριο ενός/μιας ευαίσθητου/ης και έμπειρου/ης εμπυχωτή/τριας συγκαταλέγεται μια σειρά ασκήσεων και παιχνιδιών, τα οποία λειτουργούν ως ερευνητικά και δημιουργικά εργαλεία και προσαρμόζονται κάθε φορά ανάλογα με το δυναμικό της ομάδας του και τις ανάγκες της. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται τεχνικές και μέθοδοι των μεγάλων θεατρικών ανθρώπων όπως των K. Stanislavski, M. Chekhov, B. Brecht, L. Strasberg, A. Boal, J. Grotowski και K. Johnstone. Στις προτεινόμενες δραστηριότητες της ενότητας 7.1.2 έχουμε παραπέμψει σε πηγές άντλησης τέτοιων εργαλείων. Εδώ προσθέτουμε τον ιστότοπο του Προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» (βλ. <https://goo.gl/cT81Ke>), ενός καινοτόμου προγράμματος ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες και τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος.

Ο/Η εμπυχωτής/τρια προτείνει τα κατάλληλα ερεθίσματα (ασκήσεις/παιχνίδια) στην ομάδα με σκοπό να προκαλέσει την αφύπνιση των αισθήσεων, την αποδέσμευση ενός ψυχικού αποθέματος, ενός *ατομικού αινίγματος*, που ζητά διέξοδο και λύση. Οι ίδιες ασκήσεις και τα παιχνίδια εγκαινιάζουν έναν αγώνα με τη δύναμη της συνήθειας, η οποία εφησυχάζει και τελικά πτωχεύει τις αισθήσεις και εμποδίζει την εμφάνιση και

αξιοποίηση του ανοίκειου, του αναπάντεχου και της έκπληξης. Η έννοια του ρόλου και η ασφάλεια που παρέχεται στο παιχνίδι εξασφαλίζει το όχημα, το μέσο εξόρυξης του ψυχικού αυτού αποθέματος. Στο ίδιο πλαίσιο, η κανονικότητα της πραγματικής ζωής μεταμορφώνεται σε μια άλλη κανονικότητα, εκείνης του παιχνιδιού, η οποία βρίσκεται μαζί της σε μια δυναμική (κριτική ή ανατρεπτική) σχέση. Στην αναγωγή αυτή, ο/η παίχτης/τρια, ως *υποκείμενο*, *αντικείμενο* και *μέσο* της καλλιτεχνικής διαδικασίας (Hentschel, 2010), αναμειγνύεται ολιστικά (σώμα, νους, αίσθημα), παίζει, κατασκευάζει μορφές, αναπαριστά, εκτίθεται με όλα τα *υλικά* που τον συνθέτουν, γιατί το προσωπικό ρεπερτόριο του/της κάθε παίχτη/τριας, το εκφραστικό και παραστασιακό του δυναμικό, συγκροτείται με βάση τις εμπειρίες και τις γνώσεις του/της, τις προκαταλήψεις και τα ταμπού του/της, το σύνολο της πολιτισμικής του/της συγκρότησης.

Παίζω λοιπόν σημαίνει πειραματίζομαι ελεύθερα να κατασκευάσω, έστω όσο διαρκεί το παιχνίδι, τον δικό μου κόσμο με τις δικές μου συμβάσεις και όρους. Ουσιαστικά, ανακαλύπτω, συνειδητοποιώ και σημαίνω την κανονικότητα του κόσμου, υποκείμενο του οποίου είμαι κι εγώ. Ενώ το παιχνίδι, μέσω της ψευδαίσθησης και του *υποθετικού εάν*, συμβαίνει σε έναν ξεχωριστό τόπο και χρόνο δράσης πέρα από την πραγματικότητα, ωστόσο, τα υλικά του ονείρου και της ψευδαίσθησης που επικαιροποιώ είναι υλικά της δικής μου ζωής.

Η διαδικασία κατασκευής και αναπαράστασης μορφών και συμβολικών δράσεων που έχουν εγκιβωτισμένο ένα ιδεολογικό περιεχόμενο είναι ένα πρόσφορο πεδίο για να διερευνήσει κανείς το αντιληπτικό ρεπερτόριο του/της παίχτη/τριας και της εκάστοτε ομάδας. Παράλληλα, δίνεται η μοναδική ευκαιρία χρήσης και σήμανσης ενός αποθέματος με μια ποικιλία εκφραστικών μέσων, αφού εκτός από τον λόγο, η κίνηση, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι ήχοι κ.ά. έχουν το δικό τους ξεχωριστό βάρος.

Η ελεύθερη, ασφαλής και δημιουργική δράση και έκφραση του/της παίχτη/τριας στο παραστατικό παιχνίδι αποκαλύπτει με τον πιο εύγλωττο τρόπο τους μηχανισμούς αντίληψης και καθρεφτίζει τόσο στο υποκείμενο δράσης όσο και στην ομάδα τις οικειοποιημένες στάσεις και αξίες, τις ενδεχόμενες αντιφάσεις και συγκρούσεις και τα ατομικά αινίγματα.

Σε αυτό το πλαίσιο και βέβαια με τη δέουσα επιβράδυνση της διαδικασίας και την εστίαση στα διαφορετικά κάθε φορά πολιτισμικά συμφραζόμενα πιστεύουμε πως μπορεί να διαμορφωθεί το πλαίσιο ενός γόνιμου διαπολιτισμικού διαλόγου, γιατί στο

θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, η πολυμορφία και η διαφορετικότητα κατά τη σύλληψη και ενσάρκωση ενός ρόλου γίνεται συνώνυμο δημιουργικότητας και ευκαιρία ανακάλυψης και ανάγνωσης κι άλλων οπτικών παρατήρησης και έκφρασης. Η ατομική και ομαδική δράση, η πειθαρχία στους κανόνες του παιχνιδιού για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, αλλά και η ανατροφοδότηση, η ομαδική συζήτηση και η αντανάκλαση πάνω στη βιωμένη εμπειρία διευρύνει τους αντιληπτικούς και εκφραστικούς ορίζοντες με άλλες ματιές, διευκολύνει τη συνεργασία και μπορεί να συμβάλει στην απαλλαγή από τις προκαταλήψεις και τον φόβο στο ανοίκειο.

Δραστηριότητα 8.

Εμπυχωστε την ομάδα σας με την παρακάτω άσκηση. Μπορείτε να δημιουργήσετε κι εσείς τα δικά σας σενάρια που ταιριάζουν στις ανάγκες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα της δικής σας ομάδας.

«Τα τρία σενάρια»

Διαδικασία: Αφού έχει χωριστεί η ομάδα σε τρεις μικτές υποομάδες, ο/η εμπυχωτής/τρια μοιράζει τα ακόλουθα τρία σενάρια, ένα σε κάθε ομάδα και καλεί τα μέλη να συνεργαστούν και να παίξουν τις παρακάτω ιστορίες, δίνοντας όποια εξέλιξη αποφασίσουν.

1ο σενάριο: Ο Mihail από τη Βουλγαρία

Η Violeta και ο Todor από τη Βουλγαρία, γονείς τεσσάρων παιδιών. Ο Todor άνεργος τον τελευταίο χρόνο. Πριν δούλευε στην οικοδομή. Όμως με την κρίση, ξέρετε... Η Violeta προσέχει ένα ζευγάρι ηλικιωμένων. Μόλις έχουν λάβει ειδοποίηση από το Γυμνάσιο όπου φοιτά ο μεγάλος τους γιος, ο Mihail, ότι πρέπει να επισκεφτούν το σχολείο. Ο Mihail, με υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα, δεν τους έχει πει τι ακριβώς έχει συμβεί στην τάξη του την ώρα της Ιστορίας...

Άλλοι ρόλοι: Ο Γυμνασιάρχης, ο καθηγητής Ιστορίας, η καθηγήτρια Μαθηματικών, ο καθηγητής Μουσικής, η καθηγήτρια Αγγλικών...

2ο σενάριο: Ο Mohamad, ο δερματολόγος

Γενικό Νοσοκομείο Λευκωσίας. Ο Mohamad, λιβανέζος γιατρός, δερματολόγος. Παντρεμένος με την Άντρη, μια Κύπρια, η οποία δεν εργάζεται. Οι δυο τους έχουν μία κόρη, τη Sarah-Μαρία, με οδοντιατρείο στη Λεμεσό. Όλα πηγαίνουν καλά, ώσπου ο Διευθυντής του Δερματολογικού Τμήματος καλεί τον Mohamad στο γραφείο του. Κάτι έχει συμβεί. Παρόντες είναι και οι υπόλοιποι γιατροί και οι νοσοκόμες...

3ο σενάριο: Η Denisa στο λεωφορείο

Υπεραστικό λεωφορείο από Λάρνακα με κατεύθυνση τη Λευκωσία. Η Denisa, 37 χρονών, από τη Ρουμανία, πηγαίνει στη δουλειά της. Είναι σήμερα απογευματινή στο ακτινολογικό ιατρείο του κ. Γεωργίου Γεωργίου. Ο κ. Γεωργίου την εκτιμάει πολύ για την εργατικότητα της και τις γνώσεις της. Συχνά τη συμβουλεύεται στις γνωματεύσεις του. Η Denisa δεν είναι παντρεμένη. Πριν από λίγο καιρό χώρισε με τον Μάριο. Δεν την ήθελαν οι γονείς του... Σε λίγο, στο λεωφορείο, ακούγεται μια γυναίκα μεσόκοπη, με ροζ κραγιόν και ένα χρυσό ρολόι, να βρίζει τρεις άνδρες που μόλις μπήκαν από τη στάση «Φώτα Δροσιάς». «Δεν πάτε από εκεί που ήρθατε; Που θέλετε και να κάτσετε κιόλας...». Η Denisa σηκώνεται. Κατευθύνεται προς τη μεσόκοπη κυρία με το ροζ κραγιόν.... Το λεωφορείο είναι σχεδόν γεμάτο. Οι άλλοι επιβάτες...

7.4. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην επιτυχία ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος

Παράλληλα με τις εξελίξεις σε θεωρητικό επίπεδο για τη σπουδαιότητα της ενεργητικής, βιωματικής και διαπολιτισμικής μάθησης και της ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή και της μαθήτριας, καταγράφονται συχνά από τους/τις εκπαιδευτικούς της πράξης εμπόδια και αντιστάσεις κατά την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών. Στο εξής παραθέτουμε ενδεικτικά και συμβολικά μία υποτιθέμενη ένσταση ενός εκπαιδευτικού για την αξία των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών ως αφορμή για να τη μελετήσουμε στο εξής.

«Θεωρώ ότι οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση κατεβάζουν το επίπεδο του μαθήματος και μειώνουν τη σοβαρότητα της θέσης μου στην τάξη.» (Εκπαιδευτικός)

Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε την παραπάνω δήλωση μπορούμε να επιμείνουμε στα ακόλουθα τέσσερα κεντρικά ζητήματα που αναδεικνύονται από αυτήν (βλ. επίσης Λενακάκης, 2013β):

- Στην προσήλωση του εκπαιδευτικού στη διαδοχή της ύλης όπως προτείνεται από το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικό πλαίσιο μάθησης (βιογραφίες, ρεπερτόριο εμπειριών και γνώσεων, ενδιαφέροντα μαθητών/τριών, χαρακτηριστικά τόπου και χρόνου, ατομικούς ρυθμούς μάθησης κ.ά.: βλ. τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες των Vygotsky, Leontiev κ.ά., π.χ. στο Πουρκός, 2006· βλ. επίσης Vygotsky, 1997).

- Στη μονομερή δραστηριοποίηση του λανθάνοντος δυναμικού των μαθητών/τριών, με την υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό δασκαλοκεντρικών αφενός, γνωσιοκεντρικών αφετέρου προσεγγίσεων, στερώντας από τους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα για ανακαλυπτική-ενεργητική μάθηση και για συνδιαμόρφωση της διδασκαλίας (πρβλ. τη θεωρία ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner, 1997· βλ. επίσης στο Freire & Shor, 2011).
- Στην ελλιπή γνώση του εκπαιδευτικού για τον μορφοπλαστικό χαρακτήρα των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, η οποία μπορεί να οφείλεται ενδεχομένως και στην απουσία μιας προσωπικής/βιωματικής σχέσης του ίδιου με το παιχνίδι και γενικότερα με τις βιωματικές δράσεις (βλ. Lenakakis, 2004).
- Στη λανθασμένη αντίληψη πως οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στους γνωσιοκεντρικούς στόχους του μαθήματος, αγνοώντας πως η γνώση οφείλει να διαμεσολαβείται πολυαισθητηριακά και σε πολλαπλά επίπεδα (βλ. τους τέσσερις πυλώνες της UNESCO, 2002) και ότι δεν τίθεται θέμα σοβαρότητας ή μη σοβαρότητας στη διαπραγμάτευση της γνώσης. Η δραστηριοποίηση των αισθήσεων και του σώματος που δρομολογείται στο παιχνίδι αυξάνει τη συμμετοχή του μαθητή και της μαθήτριας στη μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνει τα εσωτερικά τους κίνητρα για μάθηση, ενώ καλλιεργεί την αποκλίνουσα/δημιουργική σκέψη τους (πρβλ. Άλκηστις, 2012).

Τα προβλήματα που καταγράφονται στην παραπάνω δήλωση αφορούν, επίσης, τη διαμόρφωση και παγίωση ενός άκαμπτου προσωπικού και εκπαιδευτικού προφίλ του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος έχει περιχαρακωθεί στον δασκαλοκεντρικό του ρόλο, γεγονός που τον εμποδίζει να αναδείξει τον εμπυχωτικό, συνοδευτικό, εν τέλει παιδαγωγικό του ρόλο, για να μπορέσει, έτσι, να δει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού που κρύβεται πίσω από τον μαθητή και τη μαθήτρια. Η ίδια στάση αφορά μια γενικότερη αντίληψη απέναντι στη βιωματική/πολυαισθητηριακή προσέγγιση και διαπραγμάτευση της γνώσης. Ο μύθος περί μονόδρομης και μονοδιάστατης κατάκτησης ενός γνωστικού ρεπερτορίου από τον/τη μαθητή/τρια έχει πλέον καταρριφθεί στις Επιστήμες της Αγωγής με βάση τα ερευνητικά πορίσματα περί πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, κριτικού γραμματισμού και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (για τη συναισθηματική νοημοσύνη βλ. Goleman, 1998· για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης βλ. Gardner, 2010· για τις πρακτικές γραμματισμού βλ. Σπαντιδάκης, 2010· για τις μεταγνωστικές δεξιότητες βλ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Οι σύγχρονες έρευνες επισημαίνουν την ανάγκη για ποικιλία και διαφοροποίηση των διδακτικών χειρισμών του/της εκπαιδευτικού, ενώ οι εναλλακτικές, επικοινωνιακές, βιωματικές και αναπτυξιακά κατάλληλες διδακτικές

προσεγγίσεις καταλαμβάνουν σημαίνοντα ρόλο στα διδακτικά εγχειρίδια και στους οδηγούς του/της εκπαιδευτικού (βλ., π.χ., Μπακιρτζής, 2002· Ντολιοπούλου, 2011).

Όσον αφορά τον ρόλο και τη σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση, θα πρέπει να επιμείνουμε πως το θέατρο στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο η θεατρική παράσταση στο πλαίσιο μιας γιορτής στο σχολείο. Η θεατροπαιδαγωγική ως νέα καλλιτεχνική επιστήμη εμπλουτίζει τα γνωστά δεδομένα και τις εφαρμογές του θεάτρου στην εκπαίδευση και αποκτά επιπλέον χαρακτήρα μεθοδολογικού εργαλείου και βασικής αρχής της διδασκαλίας. Ο μορφοπλαστικός χαρακτήρας του θεάτρου στην εκπαίδευση αφορά τώρα μια αλλαγή των διαπροσωπικών σχέσεων, μια ανανέωση του συστήματος παροχής γνώσης και τελικά την ανάπτυξη μιας νέας μορφής διδασκαλίας, με την οποία πραγματοποιείται κατεξοχήν η παιδεία των παιδιών και νέων.

Η ευόδωση βέβαια ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος βρίσκεται σε δυναμική σχέση με τον τρόπο οικειοποίησης του ίδιου του θεατροπαιδαγωγικού ρεπερτορίου, γεγονός που παραπέμπει στην ίδια τη φύση της θεατροπαιδαγωγικής, δηλαδή στον πρακτικό-βιωματικό της χαρακτήρα. Σε αυτό εδράζεται πιθανότατα η τροχοπέδη για την επιτυχή αξιοποίηση της μεθόδου (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση), αν η ίδια μέθοδος οικειοποιηθεί μόνο από την έδρα. Μια άσκηση, ένα παιχνίδι, μια τεχνική από το ρεπερτόριο της θεατροπαιδαγωγικής στα χέρια ενός/μιας *αδιάφορου/ης* εκπαιδευτικού μπορεί να παραμείνουν χωρίς πνοή, να χάσουν την *αυτοποιητική* τους λειτουργία και να γίνουν θόρυβος, μουτζούρα, χάσιμο «πολύτιμου» μαθησιακού χρόνου και, αναμενόμενα, να καταστούν πεδίο εκτόνωσης και αχαλιναγώγητης έκφρασης των μαθητών/τριών. Η επιμόρφωση στη θεατροπαιδαγωγική οφείλει να είναι υπό μορφή εργαστηρίου, ώστε να διατηρεί τον βιωματικό της χαρακτήρα. Ο/Η εκπαιδευτικός για να εμπυχώσει το παιχνίδι θα πρέπει πρώτα ο/η ίδιος/α να αναβιώσει το παιχνίδι, εκείνη τη μορφή δράσης που με πολύ κόπο εγκατέλειψε πιθανόν προς τα τέλη της παιδικής του/της ηλικίας για να ενηλικιωθεί (βλ. επίσης Λενακάκης, 2016, για τη σχέση παιδαγωγού-παιχνιδιού).

7.5. Επίλογος

Η θεατροπαιδαγωγική μπορεί να θεματοποιήσει, να (υπερ)τονίσει και να αναδείξει τη διαφορετικότητα χωρίς να προβεί σε αξιολογήσεις και στιγματισμό των ατόμων, μέσα από την παραγωγή εικόνων, σημείων, συμβόλων, δράσεων και ιστοριών. Το θέατρο μπορεί να ζωντανέψει όλους τους δυνατούς τρόπους έκφρασης και γι' αυτό αποτελεί το πολυπλοκότερο αισθητικό μέσο. Προτεραιότητα σε αυτή την κίνηση δεν έχει η *μετάφραση* (βλ. αναπαράσταση) σταθερών και καθορισμένων εννοιολογικών

σημαινόντων για τον κάθε πολιτισμό, ώστε να γίνει κατανοητός ομοιόμορφα από τον καθένα και την καθεμιά, αλλά η μεταγραφή και σκηνική παρουσίαση του ιδιαίτερου, του ανόμοιου και του ετέρου. Στο πλαίσιο ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, η αποκάλυψη των πολλών και διαφορετικών διεξόδων και λύσεων σε ένα εμπόδιο, ταυτόχρονα, η ανάδειξη του διαφορετικού και η δημιουργική και ευφάνταστη σκηνική του μεταφορά μπορεί να αποκαλύψουν στον/στην παίχτη/τρια και στον/στην θεατή/τρια νέες οπτικές και να προκαλέσουν νέες συσχετίσεις και σηματοδοτήσεις. Η τέχνη ως *εκλεκτικό μέσο* (Distinktionsmedium) (Sting, 2010, σ. 55· βλ. επίσης Sting et al., 2011) θέτει με αισθητικά μέσα επί σκηνής την υποκειμενική ματιά, το ξεχωριστό, το αποκλεισμένο ή ακόμα και το αβέβαιο. Η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση για τη διαφορετικότητα δεν ενδιαφέρεται να αναδείξει σκηνικά το κοινώς γνωστό και παγιωμένο, αλλά να ευαισθητοποιήσει στο διαφορετικό και να δρομολογήσει μια «(επι)κοινωνιακή-αποφατική διαλεκτική των ετεροτήτων» (Αναστασιάδης, 2003, σ. 33).

Τέλος, ως τόπος αισθητικής και κοινωνικής μάθησης, η θεατροπαιδαγωγική συστεγάζεται με την ετερότητα, αφού φέρνει στην επιφάνεια κρυμμένες/ξεχασμένες πτυχές της ατομικότητας, αποκαλύπτει τη διαφορά ως συστατικό στοιχείο της, και υποδέχεται τη συνάντηση με τον άλλο ως ευκαιρία συνάντησης με το χειραφετημένο εγώ με διαφορετικό τρόπο. Η βίωση έτσι της διαφοράς αποτελεί θετική εμπειρία πολιτισμού για το άτομο και την ομάδα και ο/η άλλος/η μπορεί να επιβιώνει ελεύθερα ως διαφορετικός/ή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα. Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αναστασιάδης, Π. (2003). Ετερότητα και (εκ)παιδευτική πρακτική. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 29–46.
- Γραμματάς, Θ. (2015). *Το θέατρο ως διαπολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές* (σσ. 455–470). Αθήνα: Τοπίο.

- Λενακάκης, Α. (2013α). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα «Θαλής»* (σσ. 58–77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2013β). Η θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψηφίων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 6–7. Διαθέσιμο στο: <https://goo.gl/XhahYR>.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και Ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Χαριστήριο Τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* (σσ. 347–364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση* (σσ. 30–38). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρουκ, Π. (2003). *Ανάμεσα σε δύο σιωπές. Συζητώντας με τον Πήτερ Μπρουκ* (Ντ. Μόφιτ, Επιμ.: Ν. Χατζόπουλος, Μεταφρ.). Αθήνα: Κοάν.
- Ντολιοπούλου, Ε. (Επιμ.). (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας των C. Corple & S. Bredekamp* (Μ. Μαλαθράκη, Μεταφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.). (2006). *Κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ. Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Alufi-Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (Μ. Τζουλιάνη, Μεταφρ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο* (Μ. Καρρά, Μεταφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (Μ. Παπαδήμα, Μεταφρ.). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης, Μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Gardner, H. (2010). *Frames of mind. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης* (Π. Γεωργίου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μαραθιά.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ* (Α. Παπασταύρου, Μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO. (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Υπό την προεδρία του Jacques Delors*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin u.a.: Schibri.
- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin u.a.: Schibri.
- Rademacher, H. (1991). *Spielend interkulturell lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen*. Berlin: VWB.
- Rademacher, H. (2007). *Leitfaden. Konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation: Für eine veränderte Schulkultur*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Sting, W. (2010). Interkulturalität in Theater und Theaterpädagogik. *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, 56, 53–56.
- Sting, W., Köhler, N., Hoffmann, K., Weiße, W., & Griebach, D. (2011). *Irritation und Vermittlung: Theater in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft* (Bd. 4 von Scena – Beiträge zu Theater und Religion). München: LIT Verlag.

Ηλεκτρονικές πηγές

- «Κι αν ήσουν εσύ;». Πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες και τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Διαθέσιμο στο: <https://goo.gl/cT81Ke>. Ανακτήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 2018.
- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <http://www.theatroedu.gr/>. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2018.
- UNICEF. Ελληνική Εθνική Επιτροπή. Διαθέσιμο στο: <https://www.unicef.gr/>. Ανακτήθηκε στις 18 Φεβρουαρίου 2018.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Στατιστικά Στοιχεία. Δημοτική Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <https://goo.gl/76S7jr>. Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2018.

8. ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Ευτέρπη Ιωαννίδου

Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης

«Μετανάστης είναι ο άνθρωπος χωρίς σπίτι, το σπίτι δεν είναι ένα μέρος μα ένα πρόσωπο που σε αναγνωρίζει.»

Νάντια, από την Ουκρανία στην Αθήνα.
Από την ταινία της Λουκίας Ρικάκη *Ήταν να φύγω* (2007)

8.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν παραδείγματα «καλών πρακτικών», βασισμένα σε προσωπικές εμπειρίες που έχω αποκομίσει από τα οκτώ συνεχή χρόνια (2005–2013) ως εκπαιδευτικός και ως τοπική συντονίστρια της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας των σχολείων της Φανερωμένης στη Λευκωσία. Οι πρακτικές αυτές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ανάλογο σχολικό περιβάλλον. Σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσαν να αποτελούν δόγμα, ούτε και έχουν τη μορφή κατευθυντήριων οδηγιών. Οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν και καταγράφονται δεν βασίζονται σε εγχειρίδια και αξίζει να σημειωθεί ότι διαμορφώθηκαν σε μια εποχή που οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι/ες με τα πρώτα κύματα μεταναστών/τριών, χωρίς να έχει προηγηθεί οποιαδήποτε κατάρτιση τους ή σχεδιασμός συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος. Βασίζονται στη διαφορετικότητα, τη μοναδικότητα και την ατομική προσέγγιση των αναγκών του κάθε παιδιού με στόχο την ομαλή αλληλεπίδρασή του με το σύνολο. Πρόκειται για προσωπική, βιωματική προσέγγιση (για τον λόγο αυτό η περιγραφή γίνεται κυρίως σε πρωτοπρόσωπη γραφή) των πραγματικών προκλήσεων με τις οποίες βρεθήκαμε αντιμέτωποι, τόσο εγώ όσο και οι συνάδελφοί μου, κατά τη διαδικασία της μάθησης.

8.2. Μαθητικός πληθυσμός

Οι γηγενείς μαθητές/τριες αποτελούσαν τη μειονότητα του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της Φανερωμένης. Η πλειονότητα ήταν κυρίως παιδιά μεταναστών/τριών και περίπου το 20% των παιδιών που φοιτούσαν ήταν μουσουλμάνοι. Κατάγονταν από διάφορες χώρες, από όλες τις ηπείρους, αλλά κυρίως από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ο/Η καθένας/μιά κουβαλούσε το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο και όλοι μαζί συνέθεταν μια πραγματικά πολυπολιτισμική μαθητική κοινωνία. Τα

παιδιά ήταν από διαφορετικές πατρίδες, με διαφορετική γλώσσα, παραδόσεις, θρησκεία, πολιτισμό, κοινωνική ταυτότητα, διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα. Το καθένα με τα δικά του όνειρα, ελπίδες, φόβους, προσδοκίες. Στις μεταξύ τους συζητήσεις, τόσο στην αυλή όσο και στις τάξεις, εύκολα θα μπορούσε κανείς να διακρίνει τουλάχιστον δέκα διαφορετικές γλώσσες. Κι όμως, ο μύθος της Βαβέλ καταρριπτόταν κάθε στιγμή. Συνειδητοποιήσαμε ότι η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα δεν οδηγούν κατ' ανάγκη σε επικοινωνιακό αδιέξοδο ούτε σε ημιτελή έργα, αντίθετα μπορούν να εμπλουτίσουν δημιουργικά την εκπαιδευτική πράξη και τη ζωή όλων όσοι εμπλέκονται σε αυτή. Όπως άλλωστε υποστηρίζει και ο Δαμανάκης (2003), το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία δεν πρέπει να θεωρείται ως ελλειμματικό, αλλά ως διαφορετικό.

Οι δυσκολίες, βέβαια, που θα αντιμετωπίζαμε είχαν διαφανεί από την αρχή. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες, είτε γηγενείς είτε μετανάστες/τριες, προέρχονταν από άπορες οικογένειες με προβλήματα υποαπασχόλησης. Ως εκ τούτου, κάποια παιδιά αναγκάζονταν να δουλεύουν και αρκετά είχαν την ευθύνη του σπιτιού και της φροντίδας των μικρότερων αδερφιών τους. Ζούσαν σε σπίτια μικρά και αρκετά μοιράζονταν το δωμάτιό τους με τα άλλα τους αδέρφια. Οι περισσότεροι γονείς μετανάστες/τριες δούλευαν μέχρι αργά το βράδυ για να αντεπεξέλθουν στις βασικές βιοποριστικές ανάγκες και κάποιοι από αυτούς δυσκολεύονταν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά. Οικογένειες πατριαρχικές με συχνές και έντονες εξάρσεις που οδηγούσαν σε έντονα ξεσπάσματα βίας στην οικογένεια, η επικοινωνία με τις οποίες επιτυγχανόταν κυρίως με τη μητέρα. Εξάλλου, αρκετές οικογένειες ήταν μονογονεϊκές, με μόνο γονέα συνήθως τη μητέρα. Επιπλέον, αρκετοί μετανάστες/τριες και πρόσφυγες μαθητές/τριες είχαν βιώσει κακουχίες και απόρριψη, πριν έρθουν στην Κύπρο. Αρκετοί φαίνονταν να ντρέπονται για την καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία τους. Ίσως αυτό να δικαιολογεί και το γεγονός ότι συχνά απουσίαζαν ή εγκατέλειπαν το σχολείο.

Επομένως, η δυσκολία των μαθητών/τριών αυτών να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον και να αρχίσουν ή να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους ήταν πολύ πιο σύνθετο θέμα από ό,τι καταρχάς θα πίστευε κάποιος.

8.3. Προκλήσεις – Παραδοχές

Οι στόχοι και οι προκλήσεις ήταν πέραν της επίτευξης μιας απλής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης. Ως εκπαιδευτικοί είχαμε να διαδραματίσουμε πολλαπλούς ρόλους κόντρα σε στερεότερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις και χωρίς την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση. Είχαμε κληθεί να βρούμε μόνοι/ες μας τον τρόπο

εκείνο που θα εξασφάλιζε το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα σε ένα υγιές σχολικό περιβάλλον. Κάθε μέρα η διδασκαλία για μας αποτελούσε μια νέα πειραματική, δημιουργική πράξη. Έπρεπε μόνοι/ες μας να συλλέξουμε τα δεδομένα μας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο με παιδιά από 15 σχεδόν διαφορετικές χώρες, με 10 περίπου διαφορετικές μητρικές γλώσσες, προερχόμενα από διάφορα κοινωνικά στρώματα. Κάθε ένα, μεγαλωμένο σε διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης, κουβαλούσε τις δικές του προσωπικές εμπειρίες και έδινε τον δικό του αγώνα επιβίωσης: παιδιά που πολλές φορές ζούσαν στην αβεβαιότητα, αντιμετωπίζοντας προβλήματα με την παραμονή τους στη νέα τους «πατρίδα»: παιδιά που εγγράφονταν στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τον/την εκπαιδευτικό που διαχειρίζεται μια τέτοια ομάδα μαθητών/τριών, της οποίας η δυναμική διαφοροποιείται συνεχώς: παιδιά διάφορων ηλικιών, των οποίων οι γονείς είχαν διαφορετικές προσδοκίες, τόσο από αυτά τα ίδια όσο και από εμάς, τους/τις εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, η πρόκληση γινόταν διαρκώς ακόμα μεγαλύτερη, αφού οι Κύπριοι γονείς αντιδρούσαν για τον μεγάλο αριθμό των «ξένων» μαθητών/τριών, επειδή πίστευαν ότι αυτό επηρέαζε το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους, με αποτέλεσμα το ποσοστό των Κύπριων μαθητών/τριών να μειώνεται συνεχώς.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες τα σχολεία της Φανερωμένης εντάχθηκαν από το 2003 στον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Πρόκειται για θεσμό που εφαρμόστηκε στην κυπριακή εκπαίδευση από το ΥΠΠ, με στόχο τη μείωση της κοινωνικής περιθωριοποίησης μέσω της θετικής διάκρισης, η οποία συνίσταται στην ιδιαίτερη μεταχείριση των ανισοτήτων με βάση τις ανάγκες προτεραιότητας των παιδιών. Το ΥΠΠ παρείχε στα σχολεία ΖΕΠ πρόσθετα μέσα και πόρους, όπως και επιπλέον χρόνο για τη διδασκαλία της ελληνικής και αυξημένη χρηματοδότηση.

Φροντίσαμε, λοιπόν, να οργανώσουμε και να εφαρμόσουμε δράσεις, βάσει των αναγκών μας, στις οποίες να εμπλέκονται οι βασικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς και τοπική κοινωνία). Στόχος μας η διεύρυνση του ρόλου του σχολείου. Ανοίξαμε το σχολείο στην κοινότητα, συνεργαστήκαμε με διάφορους φορείς και τοπικούς παράγοντες, με γειτονικά εργαστήρια, μουσεία, επαγγελματικούς χώρους κ.λπ. Αγκαλιάσαμε όλα τα παιδιά, δεθήκαμε ως ομάδα και μάθαμε ο ένας από τον άλλο.

8.4. Καλές πρακτικές

Σίγουρα θα ήταν αδύνατο η εμπειρία οκτώ χρόνων να καταγραφεί εκτενώς στο παρόν κεφάλαιο. Θα επιχειρήσω να παρουσιάσω κάποια αντιπροσωπευτικά

παραδείγματα της δουλειάς των εκπαιδευτικών. Εκτός από τις διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στο εφαρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα —διαθεματικά κείμενα, εικόνες, συζητήσεις που ενεργοποιούν τον μαθητή να προσεγγίσει έννοιες, όπως ρατσισμός, διαφορετικότητα, σεβασμός κ.λπ.—, εφαρμόσαμε δραστηριότητες αξιοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα αλλά και το γλωσσικό και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού.

8.4.1. Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας

Όπως αναφέρουν οι Christensen & Stanat (2007), η κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Στη διάρκεια των χρόνων πειραματιστήκαμε με διάφορα μοντέλα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ανάλογα με τις συνθήκες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Υιοθετήσαμε διαφορετικές πρακτικές και καταλήξαμε σε κάποιες που θεωρούσαμε πάντοτε, κατά τη δική μας κρίση, ως αποτελεσματικές. Παραθέτω ενδεικτικά τις πιο κάτω:

Ενισχυτική διδασκαλία

Αρχικά λειτούργησαν τάξεις υποδοχής σε τρία επίπεδα. Εργοδοτήθηκε, μέσω του προγράμματος των ΖΕΠ, πτυχιούχος εκπαιδευτικός ελληνικής φιλολογίας με καταγωγή από τη Γεωργία, γνώστης της γεωργιανής, ρωσικής και αγγλικής γλώσσας, η οποία αρχικά είχε αναλάβει εξ ολοκλήρου τη μία τάξη υποδοχής. Στην πορεία, η εν λόγω εκπαιδευτικός ανέλαβε τη διδασκαλία μικρών ομάδων παιδιών που δεν γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα, κάποιες ώρες την εβδομάδα. Στη συνέχεια εφαρμόσαμε πιο μικτά μοντέλα. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός συνέχισε να παραδίδει ταχύρρυθμα μαθήματα σε αρχάριους χρήστες της γλώσσας και καθημερινά στήριζε και ενίσχυε τα παιδιά της Α΄ τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Ελληνικών. Επίσης, κάποιες ώρες την εβδομάδα αξιοποιούνταν ως βοηθός εκπαιδευτικού στις υπόλοιπες τάξεις κατά τη διάρκεια διάφορων μαθημάτων και παρείχε εξατομικευμένη βοήθεια. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί στους/στις οποίους/ες παραχωρούνταν ώρες για ενισχυτική διδασκαλία σε παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία άλλοτε παρείχαν στήριξη εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες εκτός τάξης και άλλοτε εξατομικευμένα εντός τάξης την ώρα του μαθήματος. Εφαρμόσαμε επίσης, συνδιδασκαλία με εναλλαγή ρόλων των εκπαιδευτικών για αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και εξατομικευμένη βοήθεια στα παιδιά.

Σιωπηρή ελεύθερη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η λογοτεχνία βοηθά στη γλωσσική, γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Καρποζήλου, 1994), αφιερώναμε καθημερινά χρόνο (15 λεπτά) για πραγματοποίηση σιωπηρής ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων που επέλεγαν τα ίδια τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τη νοητική και συναισθηματική τους ωρίμανση. Το κάθε παιδί διάβαζε με τον δικό του ρυθμό και ανάλογα με τη δική του αναγνωστική ικανότητα. Τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων εκ περιτροπής διάβαζαν στα παιδιά της Α΄ τάξης παραμύθια της αρεσκείας τους μέχρι να αποκτήσουν και αυτά τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Τα παιδιά με τον καιρό βελτίωσαν τη γλωσσική τους ικανότητα, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους και ανέπτυξαν τη δημιουργική χρήση της γλώσσας. Παράλληλα, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα, συνδέαμε την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων με ψυχαγωγία, παιχνίδι, ενσυναίσθηση και προβληματισμό. Τα παιδιά μπορούσαν κατά τα διαλείμματα να συνεχίζουν την ανάγνωση του βιβλίου τους καθιερώνοντας έτσι το ελεύθερο εθελοντικό διάβασμα.

Ημερολόγιο

Ένα από τα θέματα που είχαμε να αντιμετωπίσουμε στο γλωσσικό μάθημα ήταν και η βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών. Εκτός από τις συνηθισμένες ασκήσεις για παραγωγή γραπτού λόγου, τι θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε, ώστε ο γραπτός λόγος των παιδιών να βελτιωθεί; Ένα παράδειγμα πρακτικής που ακολουθήθηκε από κάποιους/ες εκπαιδευτικούς είναι το εξής:

Καθημερινά, με την έναρξη της σχολικής μέρας, οι μαθητές/τριες καλούνταν για 5 λεπτά να καταγράψουν, υπό μορφή ημερολογιακής γραφής, γεγονότα, εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματά τους. Στο τέλος όσα παιδιά ήθελαν, διάβαζαν όσα έγραψαν στην ολομέλεια της τάξης. Σε αρχικό στάδιο συνήθως τα παιδιά κατέγραφαν ελάχιστα πράγματα. Με την πάροδο του χρόνου, στο ίδιο χρονικό περιθώριο, τα κείμενά τους είχαν μεγαλύτερη έκταση και ο γραφικός τους χαρακτήρας βελτιωνόταν. Το σημαντικότερο, όμως, ήταν ότι το ημερολόγιο αποτέλεσε ένα δίαυλο επικοινωνίας μαζί τους και μπορούσαμε έτσι να τα προσεγγίσουμε και να τα καταλάβουμε καλύτερα. Η συγκεκριμένη διαδικασία έγινε συνήθεια και απελευθέρωσε τους/τις μαθητές/τριες στη γραπτή έκφραση και την επικοινωνία. Διατύπωναν τις σκέψεις τους με μεγαλύτερη ευφράδεια και εξέφραζαν πιο άνετα τα συναισθήματά τους.

Αξιοποίηση τεχνολογίας για αυτοδιόρθωση

Κάποιοι από τους/τις εκπαιδευτικούς αξιοποίησαν την τεχνολογία (ηλεκτρονικό υπολογιστή, μικρόφωνο και ακουστικά) για να βοηθήσουν τα παιδιά, ιδιαίτερα αυτά με μεγαλύτερες δυσκολίες στη γλώσσα, να αυτοδιορθώνονται, βελτιώνοντας έτσι τον προφορικό και γραπτό τους λόγο. Κατά την ανάγνωση μαγνητοφωνούσαν τον εαυτό τους και έπειτα καλούνταν να ακούσουν και να εντοπίσουν τα λάθη τους. Επίσης έγραφαν μικρές εργασίες στον υπολογιστή, όπου σημειώνονταν γραμματικά και συντακτικά λάθη και καλούνταν να κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις.

8.4.2. Μαθητοκεντρικές, Ομαδοσυνεργατικές και Βιωματικές δραστηριότητες

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική πρέπει να είναι μαθητοκεντρική, έτσι ώστε η μάθηση να είναι μια ενεργή διαδικασία που προάγει την κριτική και δημιουργική σκέψη, καθώς και την ανάπτυξη της μαθησιακής ικανότητας (Gorski, 2001). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η χρήση μορφωτικών εργαλείων, σε αυτή την περίπτωση οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, οδηγεί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών/τριών. «Κράτησέ τους σιωπηλούς και δεν θα μπορούν να μάθουν» (Wink, 1997, σ.81). Οι μαθητές/τριες χειρίζονται τη γλώσσα τους και μοιράζονται τις σκέψεις τους, κάτι που τους οδηγεί σε υψηλότερες γνωστικές διαδικασίες. Για τον Vygotsky «η μάθηση δε λαμβάνει απλώς χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, αλλά οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι η βάση της μάθησης» (Askew κ.ά., 1997, σ. 53).

Εφαρμόσαμε συστηματικά μέσα στις τάξεις διαφοροποιημένη διδασκαλία και σύγχρονες ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και κατάλληλο εποπτικό υλικό. Οι βιωματικές και επικοινωνιακές τεχνικές και μέθοδοι που υιοθετήσαμε σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, στον βαθμό που ήταν εφικτό, βοήθησαν τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν περισσότερο ενεργά στη διαδικασία μάθησης, να αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη, να αλληλεπιδράσουν και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις σε ένα άνετο και φιλικό περιβάλλον μάθησης, ενισχύοντας έτσι τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Επίσης, η προσπάθεια αυτή συνέβαλε στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών και βοήθησε στην εξοικείωσή τους με την ελληνική γλώσσα. Κάποια παιδιά μάλιστα, αναλάμβαναν ρόλο μεταφραστή για άλλα παιδιά που δεν είχαν ακόμη κατακτήσει τη νέα γι' αυτά γλώσσα.

Το πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό δημιούργησε κίνητρα για μάθηση και έκανε το διδακτικό αντικείμενο πιο προσιτό, πιο ελκυστικό, πιο κατανοητό. Οι βιωματικές δραστηριότητες, αλλά και οι μέθοδοι τύπου project συνέβαλαν στη δημιουργία ενός

ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος, πλούσιου σε ερεθίσματα και εμπειρίες, που έδινε τη δυνατότητα στον/στην κάθε μαθητή/τρια να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του/της αλλά και τις εμπειρίες των άλλων.

Πιο κάτω, παραθέτω ενδεικτικά τέτοιου τύπου δραστηριότητες, που εφαρμόσαμε τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και εκτός διδακτικού χρόνου, όχι μόνο σε επίπεδο τάξης, αλλά κυρίως σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Γνωριμία με το ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον της Παλιάς Λευκωσίας

Το πρόγραμμα βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να γνωρίσουν καλύτερα την ευρύτερη περιοχή, στην οποία διαμένουν και να εκτιμήσουν τον πολιτισμό της —μια περιοχή πλούσια σε ιστορία, παράδοση και πολιτιστική ζωή. Στόχος μας ήταν η δημιουργική ένταξη των μαθητών/τριών στο περιβάλλον τους. Μέσω διάφορων δράσεων και συνεργασιών με καλλιτέχνες, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με πολλαπλές διαστάσεις της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας. Αξιοποιήθηκαν εργαστήρια της περιοχής, μουσεία, καθώς και ξεναγοί του ΚΟΤ για ξενάγηση σε διάφορα ιστορικά και αρχιτεκτονικά μνημεία της περιοχής. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος έγιναν ομαδικές κατασκευές και έργα τέχνης που αναπαριστούσαν όλα όσα είχαν μελετήσει, καθώς και διάφορων τύπων διαθεματικές εργασίες.

Παρόμοιο πρόγραμμα, συνέχεια και επέκταση του προαναφερθέντος, ήταν:

Επισκέψεις με στόχο την ανάπτυξη προφορικού–γραπτού λόγου και την απόκτηση εμπειριών

Το πρόγραμμα περιλάμβανε μεταξύ άλλων επισκέψεις σε εργαστήρια της περιοχής, σε χωριά με λαογραφική παράδοση (π.χ. Λεύκαρα), σε χώρους με ταυτόχρονη παρουσία διαπολιτισμικού στοιχείου με στόχο την αιτιολόγηση του εθνολογικού και θρησκευτικού μωσαϊκού της Κύπρου (π.χ. Πύλη Αμμοχώστου, Τέμενος, Ρωμαϊκά κατάλοιπα, Εκκλησία Παναγίας Αγγελόκτιστης, Τεκκές στη Λάρνακα), σε διάφορες υπηρεσίες (π.χ. Μετεωρολογική Υπηρεσία, Υδατοπρομήθεια, αεροδρόμιο) και σε χώρους σχετικούς με περιβαλλοντικά θέματα (π.χ. εργοστάσιο επεξεργασίας λυμάτων). Το πρόγραμμα είχε ως βασικότερο σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά για να γνωρίσουν μέσω προσωπικού βιώματος την ιστορία και τον πολιτισμό της Κύπρου, καθώς και διάφορες υπηρεσίες που σε άλλη περίπτωση δεν θα είχαν καμιά ευκαιρία να προσεγγίσουν.

Για όλες τις επισκέψεις προηγούνταν προετοιμασία στην τάξη. Μετά την επίσκεψη ακολουθούσε συζήτηση, ανταλλαγή εντυπώσεων και απόψεων και παρουσίαση

σχετικής εργασίας στα υπόλοιπα παιδιά. Μέσω των συζητήσεων πριν και μετά τις επισκέψεις και των εργασιών τύπου project που ακολουθούσαν, οι μαθητές βελτιώναν τόσο τον προφορικό όσο και το γραπτό τους λόγο. Επίσης, τους δινόταν η ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά σε μια φιλική και βοηθητική ατμόσφαιρα που ενθάρρυνε τη συμμετοχή όλων.

Δημιουργική απασχόληση στα διαλείμματα

Το πρόγραμμα στόχευε στη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής, ανάπτυξης φιλικών σχέσεων και υιοθέτησης θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στους άλλους μέσα από παιχνίδι. Επίσης ικανοποιούνταν η ανάγκη των παιδιών για εκτόνωση και παιχνίδι, το οποίο απουσίαζε από την καθημερινότητά τους λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικών, οικονομικών και συναισθηματικών συνθηκών που βίωναν.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα λειτουργούσε κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων με ευθύνη των εκπαιδευτικών του σχολείου, σε συγκεκριμένους χώρους στον ευρύτερο εξωτερικό χώρο (αυλή) και στην κλειστή αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων. Οι τάξεις χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένα παιχνίδια εκ περιτροπής. Επιπρόσθετα, σε προγραμματισμένο χρονικό πλαίσιο, παιδιά και εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου Φανερωμένης μαζί με παιδιά του Δημοτικού συμμετείχαν σε τουρνουά αθλοπαιδιών.

Ενισχυτική διδασκαλία και δημιουργική απασχόληση σε απογευματινό χρόνο

Η έρευνα των MacBeth κ.ά. (2001) κατέδειξε ότι σε μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης εκτός σχολικού ωραρίου (out of school learning) ενισχύεται η επίδοση, η αυτοπεποίθησή τους, η στάση τους απέναντι στο σχολείο αλλά και η συστηματική φοίτησή τους στο σχολείο.

Προσφέραμε δωρεάν προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης και ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές/τριες σε διάφορα θέματα, όπως Ελληνικά, Μαθηματικά, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές, Χοροί, Μουσική, Τέχνη, Θέατρο, Φυσική Αγωγή, Δημοσιογραφία και άλλα. Η δημιουργική απασχόληση των παιδιών, σε ένα ασφαλές περιβάλλον σε χρόνο που οι γονείς βρίσκονταν στην εργασία τους υποχρεωτικά για να καλύψουν βασικές βιοποριστικές τους ανάγκες, στήριζε ιδιαίτερα τις οικογένειες των μεταναστών/τριών.

Οργανώσαμε δράσεις στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά δημιουργούσαν, επικοινωνούσαν, μάθαιναν και ψυχαγωγούνταν σε ένα οικείο για αυτά περιβάλλον, το οποίο πολύ σύντομα έγινε ο δικός τους χώρος.

Το πρόγραμμα έδινε σε όλους ευκαιρίες πρόσβασης σε σημαντικά αγαθά όπως η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και επιχειρούσε να αντισταθμίσει κοινωνικές ανισότητες. Ταυτόχρονα, στρεφόταν και προς γονείς και εκπαιδευτικούς συνδέοντάς τους στη διαδικασία της μάθησης.

Θεατρικό εργαστήρι

Η λειτουργία θεατρικού εργαστηρίου στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας και της δημιουργικής απασχόλησης σε απογευματινό χρόνο, οδήγησε στη συνεργασία με άλλα σχολεία και στη δημιουργία μιας ομάδας παιδιών με καταγωγή από διάφορες χώρες. Στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας, την οποία αποτελούσαν μαθητές και εκπαιδευτικοί, στόχος ήταν να καλλιεργηθεί, μέσα από επιλεγμένες ασκήσεις και παιχνίδια, το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης. Στην πορεία δουλέψαμε με θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιώντας πολύ τη γλώσσα του σώματος, την παντομίμα. Σε επόμενο στάδιο χρησιμοποιήθηκε η ελληνική, η αγγλική και η μητρική γλώσσα του καθενός/μιάς.

Έτσι καταλήξαμε σε μια θεατρική παράσταση. Το πρώτο θεατρικό κείμενο που δημιουργήθηκε γράφτηκε στα ελληνικά. Οι μαθητές/τριες που δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά συμμετείχαν στο έργο με παντομίμα και διαλόγους στη μητρική τους γλώσσα. Κάθε γλώσσα μπορούσε να λειτουργεί είτε συμπληρωματικά, είτε επεξηγηματικά για το υπόλοιπο θεατρικό κείμενο. Η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα εμπλούτισαν το έργο και οδήγησαν σε μια ολοκληρωμένη σύνθεση με ροή.

Περιεχόμενο του έργου ήταν η πραγματικότητα των ίδιων των παιδιών, οι εμπειρίες τους, τα βιώματά τους. Συνειδητοποίησαν ότι οι άνθρωποι ίσως με τις λέξεις και τις ιδέες να μην τα βρίσκουν μεταξύ τους όμως με τη γλώσσα της καρδιάς μπορούν να επικοινωνούν. Η ζωή τους έγινε θεατρικό κείμενο και το κείμενο πάνω στη σκηνή ξαναέγινε πράξη. Η επικοινωνία είχε ήδη επιτευχθεί σε πολλαπλά επίπεδα.

Στο έργο συμμετείχαν αρχικά μαθητές/τριες από το Γυμνάσιο και Δημοτικό Φανερωμένης και από το Γυμνάσιο Παλουριώτισσας και στη συνέχεια και από άλλα σχολεία.

8.4.3. Σεβασμός της ατομικότητας και της ιδιαίτερης κουλτούρας κάθε παιδιού – Αξιοποίηση γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών

Όπως αναφέρει η έκθεση του DfES (2004) τα αποτελεσματικά σχολεία εμπλουτίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα με στοιχεία της ιστορίας, της γλώσσας και της κουλτούρας των παιδιών. Μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις και κατάλληλες δραστηριότητες

προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και να εμπλουτίσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζαμε στο σχολείο.

Σύνδεση της καθημερινότητας και της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών με τη μαθησιακή διαδικασία

Παροτρύναμε τα παιδιά να προβάλλουν την ταυτότητα και τον πολιτισμό τους με κάθε ευκαιρία. Με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, συμμετείχαν στο μάθημα, διδάσκονταν αλλά και δίδασκαν, αφήνοντας πάντα το στίγμα τους σε ένα πολυπολιτισμικό παιχνίδι μάθησης, το οποίο αφορούσε:

- Ήθη και έθιμα από διάφορες χώρες
- Παραδοσιακά παιχνίδια και χορούς διάφορων χωρών
- Λαϊκά παραμύθια της Κύπρου και άλλων χωρών
- Αφηγήσεις στο σχολείο από παππούδες των παιδιών
- Παραδοσιακά φαγητά και συνταγές στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας
- Μαθηματικές προσεγγίσεις και στρατηγικές από τις χώρες καταγωγής τους
- Ιστορίες του Νίγηρα για τον αποικισμό της Αφρικής στο μάθημα της Γεωγραφίας από μαθητή που έφυγε κυνηγημένος από τον ποταμό του Νίγηρα.
- Λογοτεχνία και ταινίες στο μάθημα των Ελληνικών, κατά τη διάρκεια του οποίου μαθητές/τριες και γονείς συνεργάστηκαν για απόδοση εργασίας σε διάφορες γλώσσες.
- Διδασκαλία φιλιππινέζικης τέχνης από μαμάδες

Κι έτσι περάσαμε αβίαστα σε νέα μονοπάτια, σε νέα ταξίδια:

- Στη διδασκαλία της κουλτούρας του Ισλάμ από μουσουλμάνους/ες μαθητές/τριες στο μάθημα των Θρησκευτικών κατά τη διάρκεια επίσκεψης σε τζαμί της περιοχής των σχολείων.
- Στη διδασκαλία της τέχνης του Origami από μαθητή που καταγόταν από την Κίνα στο μάθημα Τέχνης. Αφορμή αποτέλεσε η παρουσίαση της τέχνης του Origami κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων για τη «Μέρα Δημιουργικότητας».
- Στην αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας για τη διδασκαλία της ελληνικής.

Προσπαθούσαμε να δημιουργήσουμε συνθήκες που θα εξασφάλιζαν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στις σχολικές δραστηριότητες αποχρωματίζοντας όσο το δυνατό περισσότερο μαθήματα και εκδηλώσεις ιδεολογικά φορτισμένες, μη συμβατές

με τις πεπαιθώσεις των μαθητών/τριών μας και εντάσσοντας σε αυτά, στοιχεία του πολιτισμού, της ιστορίας και των βιωμάτων τους.

Για παράδειγμα, σε γιορτή της 28ης Οκτωβρίου δεν επικεντρωθήκαμε μόνο στον ρόλο της Ελλάδας στον πόλεμο, αλλά ασχοληθήκαμε γενικά με την έννοια «πόλεμος», με τον όρο «παγκόσμιος πόλεμος» και την εμπλοκή διάφορων χωρών σε αυτό το ιστορικό γεγονός, συμπεριλαμβανομένων και των χωρών των παιδιών. Κάποια παιδιά μάλιστα είχαν μαζέψει μαρτυρίες από παππούδες τους που πολέμησαν στον πόλεμο.

Με το ίδιο σκεπτικό, σε τελική γιορτή του σχολείου, μετά από έρευνα με τους μαθητές για τα ήθη και έθιμά τους, παρουσιάσαμε κυπριακό και ποντιακό γάμο.

Έτσι, αναπόφευκτα, κτίσαμε γέφυρες επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών μας και μοιραστήκαμε μαζί τους στοιχεία από τον πολιτισμό τους, τις θρησκευτικές τους πεπαιθώσεις, την οργάνωση της οικογενειακής και προσωπικής τους ζωής.

Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους μαθητές

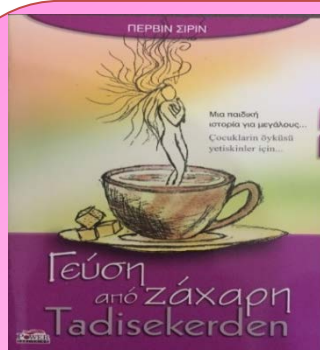
Σύμφωνα με τον Cummins (2001), «η απόρριψη της γλώσσας του παιδιού στο σχολείο σημαίνει απόρριψη του ίδιου του παιδιού» (σ. 19) Επιπρόσθετα, ο Δαμανάκης (2003) υποστηρίζει ότι «η προώθηση της μιας μόνο γλώσσας και η παραμέληση της άλλης ισοδυναμούν με παραμέληση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου του ατόμου, και κατά συνέπεια, με σημαντική μείωση των μορφωτικών του ευκαιριών» (σ. 95).

Έτσι, ο σεβασμός στη μητρική γλώσσα των παιδιών ήταν πάντοτε κύριο μέλημά μας. Η αξιοποίησή της ήταν εκ των πραγμάτων επιβεβλημένη. Σύντομα όμως διαπιστώσαμε την αναγκαιότητα της συστηματικής της διδασκαλίας αφού σχεδόν όλα τα παιδιά δεν ήξεραν να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα, κάποια δεν τη μιλούσαν καν και τα πλείστα χρησιμοποιούσαν ένα γλωσσικό κράμα —συνήθως χρησιμοποιούσαν λέξεις ελληνικές όταν δεν γνώριζαν τη λέξη στη γλώσσα καταγωγής, έκαναν δηλαδή *εναλλαγή κωδίκων* (code-switching).

Ο Cummins (2001), βασισμένος σε έρευνές του καθώς και σε αυτές των Baker (2000) και Skutnabb-Kangas (2000) καταλήγει στο συμπέρασμα πως το επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας είναι δείκτης για το επίπεδο ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας, γιατί υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των γλωσσών και γίνεται μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Λαμβάνοντας υπόψη τις επιστημονικές παραδοχές για τη σημαντικότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, προχωρήσαμε στην οργάνωση μαθημάτων ρωσικών, βουλγάρικων, ρουμάνικων, αραβικών και τουρκικών για τους/τις μαθητές/τριές μας, μέσω των προγραμμάτων της ΖΕΠ, στα οποία μπορούσε να συμμετάσχει οποιοδήποτε παιδί, ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής του.

Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αξιοποιώντας τη μητρική



“Hayat, bir bardak çaydır. İnsan ise bir kesme şekerdir. Karıştırdıkça çaydan tat alıp sen ise hayatından tat aldığını sanırsın. Oysaki hayatın seni eritiyor, bitirince anlarsın. Böylece, sürekli olarak hayatı düşünüyorum. Karar verdim ki bir gün bile kaybetmemeden benim için elimden gelenin en iyisini yapacağım.”

«Η ζωή είναι ένα ποτήρι τσάι. Ο άνθρωπος ένα κομμάτι ζάχαρη. Όταν το ανακατεύεις παίρνει γεύση από το τσάι. Έτσι κι εσύ νομίζεις πως παίρνεις γεύση από τη ζωή σου. Αλλά η ζωή εσένα σε λιώνει. Όταν τελειώσεις θα το καταλάβεις. Έτσι σκέφτομαι συχνά για τη ζωή. Και αποφάσισα να μη χάσω ούτε μια μέρα αλλά να κάνω αυτό που ονειρεύομαι για μένα.»

(Sirin, 2010, σ.5)

Εικόνα 1: Εξώφυλλο και απόσπασμα από το διήγημα της Περβίν Σιρίν «Γεύση από ζάχαρη».

Η Περβίν από το Κουρδιστάν έφτασε στην Κύπρο μαζί με τα τρία αδέρφια της, για να ακολουθήσει τα όνειρά της, να τελειώσει το σχολείο και να σπουδάσει. Στο χωριό της στο Κουρδιστάν φοιτούσε στο σχολείο και τα απογεύματα εργαζόταν για να συντηρήσει τα τρία της αδέρφια. Δεν της επιτρεπόταν να κάνει όνειρα.

Τα πρώτα μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής δεν είχαν άλλο υλικό και βιβλίο παρά μόνο την κατάθεση μιας απίστευτης ιστορίας κι επανάστασης ταυτόχρονα, της ίδιας της ζωής της Περβίν. Αφηγήσεις προφορικές, κείμενα γραμμένα στη γλώσσα της, σε ένα τετράδιο που κρατούσε και σημείωνε τις σκέψεις της και τα συναισθήματά της, ακολουθώντας μια αυτοσχέδια μεθοδολογία με μόνο κίνητρο τη θέλησή της Περβίν και της καθηγήτριάς της να επικοινωνήσουν και να μοιραστούν πράγματα μεταφράζοντας η μια για την άλλη με τη βοήθεια ενός ελληνοτουρκικού λεξικού. Κι ενώ χρησιμοποιούσε τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο την τουρκική, με τη βοήθεια λεξικού και της εκπαιδευτικού της, η οποία δεν γνώριζε τούρκικα,

καταφέραμε να έχουμε ένα όμορφο δίγλωσσο διήγημα, γεμάτο αλήθεια, την προσωπική της ιστορία στην τουρκική και στην ελληνική γλώσσα. Και το ταξίδι δεν τέλειωσε εκεί.

Το κείμενο εικονογραφήθηκε από συμμαθήριά της που καταγόταν από τη Ρουμανία και πήρε τρίτο βραβείο σε διαγωνισμό της Ουνέσκο. Ωστόσο η δίγλωσση καταγραφή της ιστορίας της Περβίν, η εικονογράφησή της και η παρουσίαση της στην τάξη, έκανε κάποιους μαθητές μου να ξεθαρρέψουν και να παραδεχτούν ότι γνώριζαν τη γλώσσα της, κάτι που απέφευγαν προηγουμένως να δηλώσουν. Εξέφρασαν μάλιστα την επιθυμία να βοηθήσουν την Περβίν να γράψει ένα μεγαλύτερο διήγημα συμβάλλοντας στη μετάφρασή του, αφού όπως έλεγαν «γνώριζαν πιο καλά ελληνικά».

Απόδοση εργασιών σε διάφορες γλώσσες – Παιδιά και γονείς μαζί στα θρανία

Ένα παράδειγμα αυτού του τρόπου εργασίας που εφαρμόσαμε στο σχολείο είναι το ακόλουθο:

Με αφορμή ταινίες που παρακολούθησαν και λογοτεχνικά βιβλία που διάβασαν, τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν κάτι που τους άρεσε ή τους κίνησε το ενδιαφέρον για να το περιγράψουν, να το αποδώσουν με δικά τους λόγια και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Στη συνέχεια κλήθηκαν οι γονείς στο σχολείο. Εργάστηκαν μαζί με τα παιδιά τους για να αποδοθεί η συγκεκριμένη εργασία στις μητρικές τους γλώσσες και για να αποδοθεί εικαστικά. Αποτέλεσμα ήταν η δίγλωσση προφορική και γραπτή παρουσίαση των εργασιών από γονείς και παιδιά.

Λαϊκά παραμύθια διάφορων χωρών και αφηγήσεις από παππούδες των παιδιών στο σχολείο

Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί μέρος της ιστορίας και του πολιτισμού ενός λαού, γι' αυτό και αποτελεί εύχρηστο μέσο για την επαφή και γνωριμία των παιδιών με άλλους πολιτισμούς, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Έχοντας υπόψη την πιο πάνω παραδοχή, προσκαλούσαμε στο σχολείο, σε τακτά χρονικά διαστήματα, παππούδες των παιδιών για να αφηγηθούν παραμύθια από τις χώρες τους. Η αφήγηση, όπου ήταν εφικτό, γινόταν στα ελληνικά. Στις περιπτώσεις που η αφήγηση γινόταν στη γλώσσα του αφηγητή, κάποια παιδιά, είτε αυτά ήταν εγγόνια των παππούδων είτε άλλα παιδιά του σχολείου, αξιοποιούνταν ως μεταφραστές για τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Οι Πολύ...Πολιτισμικές μας γεύσεις

Το φαγητό εκτός από απόλαυση είναι και στοιχείο πολιτιστικής διαφοροποίησης των λαών και δείγμα κουλτούρας. Ο τρόπος που σε κάθε χώρα στρώνεται το τραπέζι, τα φαγητά που περιλαμβάνει, οι διαφορετικές γεύσεις, σκιαγραφούν με ακρίβεια τον πολιτισμό, την παράδοση και τις συνήθειες κάθε χώρας.

Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας, αρχίσαμε να μαζεύουμε συνταγές από τους γονείς των παιδιών και να μαγειρεύουμε φαγητά από τις χώρες καταγωγής τους. Στην πορεία, και με επιχορήγηση του προγράμματος των ΖΕΠ, η προσπάθεια έγινε πιο συστηματική και με πιο ενεργή εμπλοκή των γονιών.

Αφού συγκεντρώσαμε συνταγές είτε φαγητών είτε γλυκών από όλες τις χώρες των μαθητών/τριών, προσκαλέσαμε τους γονείς στο σχολείο για να παρασκευάσουν μαζί με τα παιδιά τους τα φαγητά ή τα γλυκά που εισηγήθηκαν. Το αποτέλεσμα της προσπάθειας ήταν ένα εικονογραφημένο βιβλίο συνταγών από διάφορα μέρη του κόσμου.

Έτσι τα παιδιά έμαθαν πολλά για τη διατροφική κουλτούρα άλλων χωρών και ένιωσαν περήφανα για τον δικό τους πολιτισμό. Αξίζει να αναφερθεί ο ενθουσιασμός που ένιωθαν όταν απολάμβαναν παραδοσιακά φαγητά ή γλυκά άλλων χωρών, ειδικά αν δεν τα είχαν ξαναδοκιμάσει. Επιπλέον, η δραστηριότητα αυτή έφερε τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο. Ένιωσαν πιο «χρήσιμοι» στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους, σε μια περίοδο που ίσως η αυτοπεποίθησή τους ήταν χαμηλή, αφού πολλοί είχαν χάσει τις δουλειές τους. Τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά ένιωσαν ότι το σχολείο τους αγκαλιάζει ενώνοντάς τους σε μια ευρύτερη οικογένεια. Το σχολείο λειτουργούσε γι' αυτούς ως μια καλά οργανωμένη κοινότητα.

Δημοσιογραφική έρευνα και ρεπορτάζ – Προφορική Ιστορία «Η ιστορία της οικογένειάς μου»

Η δράση αυτή είχε σκοπό να συνδυάσει δύο θέματα: τη Δημοσιογραφία και την Ιστορία. Τα παιδιά, αφού έκαναν πρώτα μια μικρή έρευνα, πήραν συνέντευξη από τους γονείς τους. Τους ρώτησαν από πού ξεκίνησαν, γιατί έφυγαν από τον τόπο τους, τι κουβάλησαν μαζί τους, ποια αντικείμενα μετέφεραν στο σπίτι τους ή ποιες συνήθειες της παλιάς καθημερινότητάς τους εξακολουθούσαν να έχουν. Το κάθε παιδί προσπάθησε να παρουσιάσει σε ένα ρεπορτάζ την ιστορία της οικογένειάς του, έτσι όπως του τη διηγήθηκαν οι γονείς του. Επιπρόσθετα, ζητήθηκε από τους γονείς και τα παιδιά να κάνουν ένα σχόλιο για τη ζωή τους στο σχολείο, τις δυσκολίες αλλά και τις καλές στιγμές τους. Η πιο πάνω δράση βοήθησε στη σύνδεση οικογένειας και

σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να εμβαθύνουν περαιτέρω στην κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των παιδιών, μέσα από τις «αναγκαίες πυκνές περιγραφές» ενός πλαισίου, όπως τις ονομάζει ο Geertz (2003).

Εθνογραφική μελέτη ηθών και εθίμων των Ποντίων του σχολείου, που προέρχονταν από την περιοχή Τσάλκα της Γεωργίας

Η συγκεκριμένη δράση ξεκίνησε με διαθεματική προσέγγιση, κατά την οποία οι μαθητές καλούνταν να καταγράψουν και να περιγράψουν ήθη και έθιμα της χώρας καταγωγής τους και κατέληξε στην απόφαση για συμμετοχή στον διαγωνισμό «Μαθητές στην έρευνα – ΜΕΡΑ». Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο η πλειονότητα των παιδιών της Φανερωμένης ήταν Ελληνοκύπριοι και Πόντιοι της περιοχής Τσάλκα της Γεωργίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσουμε και να περιγράψουμε τα ήθη και τα έθιμα των Ποντίων της Τσάλκας και τον τρόπο με τον οποίο τα ήθη και τα έθιμα αυτά διαφοροποιήθηκαν μέσα από τη μεταναστευτική τους πορεία.

Συγκεκριμένα, υπό μορφή ημερολογίου και συνεντεύξεων, έγινε καταγραφή και περιγραφή εθίμων, όπως τα βίωναν οι μετανάστες/τριες από τη συγκεκριμένη περιοχή στην Κύπρο. Κάποια από τα έθιμα που μελετήθηκαν, όπου ήταν εφικτό και η πρόσβαση εύκολη, βιντεοσκοπήθηκαν και φωτογραφήθηκαν. Επίσης, δημιουργήθηκε οπτικοακουστικό υλικό από αρχείο της ερευνητικής ομάδας, που παρουσίαζε τα ήθη και έθιμα όπως τα βίωναν οι συγκεκριμένοι άνθρωποι παλαιότερα στον τόπο καταγωγής τους.

Έτσι ετοιμάστηκε πολυσέλιδο έντυπο με περιγραφή των εθίμων, που δόθηκε σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς και στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου. Το ίδιο υλικό εμπλούτισε τις βιβλιοθήκες κάθε τάξης, καθώς και του διδασκαλικού συλλόγου και αξιοποιήθηκε διαθεματικά τα επόμενα χρόνια. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, έγινε αναβίωση του εθίμου του γάμου των Ποντίων της Τσάλκας, καθώς και των Ελληνοκυπρίων, στην τελική γιορτή του σχολείου.

Με αυτούς τους τρόπους όλοι/ες οι μαθητές/τριες έγιναν κοινωνοί των ηθών και των εθίμων των Ποντίων της Τσάλκας. Οι μαθητές/τριες έδειξαν ενδιαφέρον ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή. Παρατηρούσαν και άκουγαν με ενδιαφέρον για τα ήθη και έθιμα των Ποντίων, ενώ σύγκριναν και τα δικά τους ήθη και έθιμα με αυτά που μελετούσαν. Αναγνώρισαν πολλά κοινά στοιχεία, έδειξαν κατανόηση και αποδοχή στη διαφορετικότητα. Αναγνώρισαν επίσης επιρροές από άλλες χώρες όπως Τουρκία, Κίνα κ.λπ. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον ήταν ότι παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων πολλές φορές έδειξαν ενθουσιασμό για τα ήθη και έθιμα των Ποντίων

λέγοντας ότι κάποια από αυτά είναι «πιο διασκεδαστικά» ή «πιο ωραία» από τα δικά τους.

8.4.4. Ανάπτυξη δράσεων για ενδυνάμωση του ρόλου των γονέων – εμπλοκή και συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο

Οι σχέσεις που διατηρεί το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών/τριών του αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο (Συμεού, 2008).

Οι περισσότεροι γονείς, μετανάστες/τριες ή πρόσφυγες, δίσταζαν να έρθουν σε επαφή με το σχολείο, να πάρουν μέρος σε δραστηριότητές του, να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους, με τους Κύπριους γονείς ή με τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Οι λόγοι που συνέβαινε αυτό ήταν πολλοί. Κάποιοι δυσκολεύονταν να επικοινωνήσουν λόγω του ότι δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, κάποιοι λόγω έλλειψης χρόνου ή λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Κάποιοι βέβαια και λόγω έλλειψης νόμιμων πιστοποιητικών παραμονής στην Κύπρο. Έτσι προσπαθήσαμε να χτίσουμε γέφυρες επικοινωνίας με τους γονείς με στόχο την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Μερικά παραδείγματα της πιο πάνω προσπάθειας για συμμετοχή των γονέων και γενικά της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία είναι:

- μαγειρική, αφήγηση λαϊκών παραμυθιών, διδασκαλία φιλιππινέζικης τέχνης, η δράση «Η ιστορία της οικογένειάς μου», απόδοση εργασιών σε διάφορες γλώσσες – παιδιά και γονείς μαζί στα θρανία... (βλ. παραπάνω)
- συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων και οργάνωσης των απογευματινών προγραμμάτων των παιδιών τους
- συμμετοχή γονέων στη διδασκαλία διάφορων θεματικών αντικειμένων στα απογευματινά προγράμματα – σε αρκετές περιπτώσεις εργοδοτήθηκαν γονείς
- ανάληψη καθηκόντων από γονείς έναντι αμοιβής, π.χ. κλείδωμα–ξεκλείδωμα του σχολείου σε απογευματινό χρόνο, ασφάλεια χώρων κ.λπ.

Προσφορά δωρεάν μαθημάτων σε γονείς

- **Δωρεάν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε γονείς**

Από το 2003 προσφέραμε δωρεάν μαθήματα ελληνικής γλώσσας για τους μετανάστες γονείς, αρχικά μέσω των επιμορφωτικών κέντρων και στη συνέχεια με επιχορήγηση του προγράμματος ΖΕΠ. Η ανταπόκριση ήταν θετική γιατί υπήρχε ανάγκη:

- να επικοινωνούν καλύτερα με τα παιδιά τους
- να τα βοηθήσουν στα μαθήματά τους
- να επικοινωνούν συστηματικά με το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς
- να επικοινωνούν στο κοινωνικό τους περιβάλλον

• **Συνδιδασκαλία Ηλεκτρονικών Υπολογιστών για γονείς και παιδιά**

Δημιουργήθηκαν τμήματα στα οποία συμμετείχαν κυρίως μετανάστριες μητέρες που παρακολουθούσαν βραδινά μαθήματα μαζί με τα παιδιά τους. Τα παιδιά σε πολλές περιπτώσεις λειτουργούσαν ως μεταφραστές. Δόθηκε η ευκαιρία σε γονείς και παιδιά να περνούν μαζί επικοινωνιακά τον χρόνο τους.

Ανακοινώσεις και ενημέρωση οικογενειών σε διάφορες γλώσσες

Για να επικοινωνήσουμε με όσο το δυνατό περισσότερους γονείς, για να μας εμπιστευτούν και να δείξουμε έμπρακτα το σεβασμό μας στην ανάγκη να υπάρχει μια πιο ουσιαστική επαφή μαζί τους προχωρήσαμε στις εξής ενέργειες:

- Οι ανακοινώσεις που αποστέλλονταν στους γονείς ήταν σε διάφορες γλώσσες και πολλές φορές συνοδεύονταν από προσωπική ή τηλεφωνική επαφή μαζί τους.
- Σε ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς ή σε γιορτές υπήρχε παράλληλη μετάφραση στα ρώσικα, γεωργιανά, αγγλικά και βουλγάρικα.

Για την πιο πάνω επικοινωνία αξιοποιήθηκε η εκπαιδευτικός από τη Γεωργία, που εργοδοτούσε στο σχολείο μέσω του προγράμματος ΖΕΠ. Σε κάποιες περιπτώσεις, προσωπικής επικοινωνίας λειτούργησαν ως μεταφραστές τα ίδια τα παιδιά.

Ενημερωτικές συναντήσεις για τους γονείς – Δικτύωση με υπηρεσίες και υποστηρικτικές δομές

- Οργανώσαμε επιμορφωτικές–ενημερωτικές συναντήσεις για όλους τους γονείς με συμβουλευτική υπηρεσία, με ψυχολόγους, διατροφολόγους κ.λπ., για να καλύψουμε ανάγκες, ανησυχίες και προβλήματα που αντιμετώπιζαν.
- Οργανώσαμε βραδινά βιωματικά εργαστήρια ή συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών.

- Το σχολείο ήρθε σε επαφή, και στην πορεία σταθερά έφερνε τους ίδιους τους γονείς σε επαφή, με σχετικούς φορείς και υπηρεσίες ικανές να παρέχουν υποστήριξη, όπως Γραφείο Ευημερίας, Συμβουλευτικό Κέντρο Δήμου Λευκωσίας, Ιατρικές Υπηρεσίες κ.λπ. Στόχος μας ήταν η πρόληψη, αλλά και η αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων που αφορούσαν στα παιδιά και στις οικογένειές τους.

Στήριξη οικογενειών σε θέματα διαβίωσης

Με τη συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων ατόμων ή φορέων με τους οποίους συνεργάζονταν τα σχολεία, προσπαθήσαμε ως σχολείο να καλύψουμε ανάγκες των παιδιών σε θέματα διαβίωσης αλλά και επιβίωσης (όπως παροχή φαγητού, ρουχισμού, επίπλων κ.λπ.) καθώς και να καλύψουμε λειτουργικά έξοδα διαμονής, ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και άλλα έξοδα.

Στήριξη οικογενειών στην επικοινωνία τους με διάφορες υπηρεσίες

Αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου λειτουργήσαμε ως διαμεσολαβητές των οικογενειών με διάφορες υπηρεσίες, κυρίως κρατικές. Αρκετές φορές αναλάβαμε την επικοινωνία με λειτουργούς των υπηρεσιών, τη συμπλήρωση εντύπων κ.ά.

8.4.5. Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία – Συνεταιριστικές δράσεις

«Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα αλληλοεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του, που είναι η ολοκληρωμένη ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών» (Ορφανός, Φατσέα, & Τόγια, 2005, σ.1)



Διάγραμμα 1: Άνοιγμα σχολείων Φανερωμένης στην κοινωνία.

Σε αυτό το πλαίσιο τα σχολεία της ΖΕΠ Φανερωμένης επιχείρησαν άνοιγμα στην κοινωνία και θεσμοθέτηση διαδικασιών συνεταιρικότητας με τους τοπικούς φορείς (εκκλησία, αθλητικά σωματεία, γειτονικά εργαστήρια, μουσεία κ.λπ.), δημοτικές αρχές, γονείς και άλλους κυβερνητικούς ή κοινωφελείς οργανισμούς (κρατικές υπηρεσίες κοινωνικής ευημερίας, νεολαίας κ.ά.), όπως φαίνεται και στο πιο πάνω διάγραμμα, που μπορούσαν μέσα από τον κύκλο της δράσης και των εργασιών τους να συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Ενεργοποιήσαμε τοπικούς φορείς και εταίρους σε ένα συνεργατικό καθεστώς με τα σχολεία. Επίσης, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε δράσεις που εντάσσονταν στο πλαίσιο της προσπάθειας της ΖΕΠ Φανερωμένης για άνοιγμα των σχολείων στην κοινότητα μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών.

Συνεργασία με μη κερδοσκοπικό οργανισμό «Το Υφαντουργείο»

- **Κινηματογραφικό Εργαστήρι – Εκμάθηση τεχνικών παραγωγής βίντεο**

Στα πολύγλωσσα σχολεία της Φανερωμένης η γλώσσα της εικόνας αποτέλεσε κοινή γλώσσα επικοινωνίας και έκφρασης για παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς. Σε συνεργασία με το Υφαντουργείο και εξειδικευμένους εκπαιδευτές, οι μαθητές/τριες εκπαιδεύτηκαν στη χρήση κάμερας, στην ανάλυση εικόνας, σε θέματα δημοσιογραφικής έρευνας και παραγωγής ντοκιμαντέρ ή ταινιών μικρού μήκους. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιήθηκε η συνεργασία με τον Δήμο Λευκωσίας, τον Κ.Ο.Τ. και τον τύπο. Σε αρκετά από τα εργαστήρια συμμετείχαν γονείς και εκπαιδευτικοί των σχολείων. Επειδή το πρόγραμμα απευθυνόταν επίσης σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, λειτούργησε και ως μέσο γνωριμίας, επαφής και επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων της ΖΕΠ Φανερωμένης και των άλλων σχολείων.

Το πρόγραμμα συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών, μέσα από την εμπλοκή όλων στην κοινή προσπάθεια παραγωγής των βίντεο. Θεματικές αποτέλεσαν πολλές φορές κοινά θέματα προβληματισμού και βελτίωσης της περιοχής που ζουν και δραστηριοποιούνται όλα τα παιδιά, καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας. Αναφέρω ενδεικτικά κάποια παραδείγματα:

- Παραγωγή ντοκιμαντέρ με θέμα «Οι Δημόσιοι Κήποι στο Κέντρο της Πρωτεύουσας. Αν ήμουν δήμαρχος...» (Hands, 2006). Ήταν μια προσπάθεια των παιδιών για δημοσιογραφική έρευνα και καταγραφή της κατάστασης των δημόσιων κήπων της εντός των τειχών Λευκωσίας. Για μια εβδομάδα εκπαιδεύονταν για τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται ένας/μια δημοσιογράφος και τη μεθοδολογία της έρευνας, στα γραφεία μιας εφημερίδας μεγάλης κυκλοφορίας, τα οποία βρίσκονται κοντά στο σχολείο και τη γειτονιά των παιδιών. Ύστερα από συζήτηση επέλεξαν θέμα για έρευνα και ακολούθως εκπαιδεύτηκαν στη χρήση κάμερας από συνεργάτες του Υφαντουργείου. Συνάντησαν και συνομίλησαν με αρχιτέκτονα-πολεοδόμο της γειτονιάς αλλά και του τμήματος Πολεοδομίας, με αρμόδιους του Δήμου, με κοινωνιολόγο, αρμόδιους του ΚΟΤ, απλό κόσμο. Ερεύνησαν τα πάρκα με τη κάμερα και κινηματογράφησαν συζητήσεις και συνεντεύξεις. Στη συνέχεια μελέτησαν το υλικό τους και έγραψαν κείμενα. Η διαφορετική γλώσσα δεν εμπόδιζε κανένα να εργαστεί. Η εικόνα εξάλλου ήταν κοινή γλώσσα για όλους. Παρουσίασαν το ντοκιμαντέρ τους σε φεστιβάλ, σε άλλους/ες μαθητές/τριες, στη Δήμαρχο. Γνώρισαν την κοινότητά τους, έδρασαν ως ενεργοί πολίτες. Ήταν πλέον συγκεκριμένα πρόσωπα κι όχι ο απειλητικός «άλλος», ο «ξένος», ο «ταραξίας μαθητής». Η όλη προσπάθεια στηρίχθηκε και από τον Κυπριακό Οργανισμό Τουρισμού.
- Παραγωγή ντοκιμαντέρ με θέμα «Πώς πετάμε έτσι τα σκουπίδια!» (Hands, 2007) που αποτέλεσε προσπάθεια των παιδιών για δημοσιογραφική έρευνα, κατά την οποία διερεύνησαν το θέμα της καθαριότητας στους δρόμους και τις παραλίες της Κύπρου και τη σημασία της ανακύκλωσης.
- Άλλα θέματα που απασχόλησαν διαφορετικές ομάδες εκπαιδευομένων (παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς), σε ταχύρρυθμα εργαστήρια των πέντε συναντήσεων ήταν για παράδειγμα: τα δικαιοδικά στοιχεία της παλιάς Λευκωσίας (εκκλησίες, τζαμιά κ.λπ.), παραδοσιακά επαγγέλματα, αρχιτεκτονική των κτιρίων ή η ζωή της εντός των τειχών Λευκωσίας και σύγκριση με την αρχιτεκτονική των κτιρίων ή τη ζωή της εκτός των τειχών πόλης, καθώς και άλλα θέματα που αφορούσαν στα ενδιαφέροντά τους. Το αποτέλεσμα κάθε εργαστηρίου ήταν η παραγωγή ενός ξεχωριστού DVD με τα μικρής διάρκειας βίντεο των εκπαιδευομένων, το οποίο δινόταν σε κάθε εκπαιδευόμενο. Όλα τα DVD καταχωρούνταν στην ταινιοθήκη του σχολείου και αξιοποιούνταν ως εποπτικό υλικό σε διάφορα μαθήματα.

- **«Μαθαίνω-Δημιουργώ-Νιώθω-Χαίρομαι» με φίλους, εκπαιδευτικούς και γονείς**

Το πιο πάνω πρόγραμμα υλοποιήθηκε με τη συνεργασία της ΖΕΠ Φανερωμένης και του Υφαντουργείου με χρηματοδότηση από το ΥΠΠ. Ουσιαστικά το Υφαντουργείο λειτούργησε ως ένας πολυχώρος, όπου τα παιδιά απασχολούνταν δημιουργικά, επικοινωνούσαν, μάθαιναν και ψυχαγωγούνταν. Τα παιδιά αγάλιασαν με αγάπη και ενθουσιασμό τον χώρο και τις δραστηριότητες. Από τις 2:00 μ.μ. ως τις 7:30 μ.μ. παιδιά Δημοτικού, Γυμνασίου αλλά και Λυκείου, παλιοί απόφοιτοι της Φανερωμένης ή και από άλλα σχολεία περνούσαν πολλές ώρες εκεί και συμμετείχαν δημιουργικά στις δραστηριότητες στο Υφαντουργείο. Την επιτυχία του προγράμματος κατέδειξαν πολλά στοιχεία όπως η μεγάλη συμμετοχή, η συμμετοχή παιδιών που δεν είχαν εμπλοκή σε άλλες δράσεις και η συμμετοχή παιδιών που απαξίωναν το σχολείο. Αντί να περιφέρονται στην περιοχή είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν και να συζητήσουν επιλεγμένες ταινίες, να κάνουν συζητήσεις πάνω σε θέματα που τους προβληματίζαν, να αξιοποιήσουν τη βιβλιοθήκη και το διαδίκτυο. Άλλες δραστηριότητες ήταν ο μοντελισμός, οι κατασκευές, το κέντημα, το πλέξιμο, επιτραπέζια και μαθηματικά παιχνίδια, ζωγραφική, τεχνοθεραπεία, Τάι Τσι, μηχανική κ.ά. Επίσης, το Υφαντουργείο αξιοποιήθηκε για τις ανάγκες του σχολείου και σε πρωινό χρόνο.

- **Προβολές ταινιών και ντοκιμαντέρ**

Στο Υφαντουργείο δημιουργήθηκε ταινιοθήκη με επιχορήγηση από το πρόγραμμα των ΖΕΠ. Οι μαθητές μπορούσαν να δανειστούν ταινίες από την ταινιοθήκη για να τις παρακολουθήσουν με την οικογένειά τους στο σπίτι και να τις επιστρέψουν. Κάθε εβδομάδα, στον χώρο του Υφαντουργείου, πραγματοποιούνταν προβολές ταινιών από διάφορες χώρες (όχι μόνο αγγλόφωνες), και μάλιστα διαχωρισμένες για μαθητές/τριες Δημοτικού και Γυμνασίου. Μετά την προβολή ακολουθούσε σύντομη συζήτηση. Η επιλογή των ταινιών γινόταν τόσο με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, όσο και με βάση τα θέματα που έθιγαν, όπως θέματα αποδοχής, διαφορετικότητας, μετανάστευσης κ.ά. Μερικά παραδείγματα τέτοιων ταινιών και ντοκιμαντέρ ήταν:

- *Τα λόγια της σιωπής* (Ρικάκη, 2002)
- *Ο άλλος* (Ρικάκη, 2004)
- *Les choristes* [Τα παιδιά της χορωδίας] (Cohn, Perrin, Jugnot, & Barratier, 2004)
- *Azur et Asmar* [Αζούρ και Ασμάρ] (Rossignon & Ocelot, 2006)

- *Ήταν να φύγω* (Ρικάκη, 2007)
- *Persepolis* [Περσέπολις] (Rigault, Robert, Kennedy, Satrapi, & Paronnaud, 2007)
- *Le maître qui laissait les enfants rêver* [Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται] (Bertreux, Lefebvre, & Canaple, 2007)
- *Entre les murs* [Ανάμεσα στους τοίχους] (Benjo, Scotta & Cantet, 2008)

Συνεργασία με τον Δήμο Λευκωσίας

Τα σχολεία της Φανερωμένης είχαν πολύ καλή συνεργασία με τον Δήμο Λευκωσίας και συμμετείχαν σε διάφορες δραστηριότητες του. Αρκετοί γονείς μάλιστα συμμετείχαν σε βιωματικά εργαστήρια και διαλέξεις του Συμβουλευτικού Κέντρου του Δήμου. Από την πλευρά του ο Δήμος Λευκωσίας στήριζε διάφορες δραστηριότητες των σχολείων.

Συνεργασία με τον Οργανισμό Νεολαίας

Ο Οργανισμός Νεολαίας επιχορήγησε εκδρομές στο πλαίσιο του προγράμματος «Γνωρίστε την Κύπρο». Πρόκειται για ένα πρόγραμμα εκδρομών για μαθητές/τριες κατά τα σαββατοκύριακα που προέκυψε από τη διαπίστωση ότι οι μαθητές/τριες του σχολείου δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες να γνωρίσουν το νησί.

Επιχορήγησε, επίσης, την αγορά βιβλίων βιβλιοθήκης για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς και στήριξε πολλές άλλες δράσεις των σχολείων της Φανερωμένης, όπως για παράδειγμα την έκδοση του διηγήματος «Γεύση από ζάχαρη» (Σιρίν, 2010).

Συνεργασία με διάφορες υπηρεσίες

Ως εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να αναπτύξουμε στενή συνεργασία με διάφορες υπηρεσίες, όπως το Γραφείο Ευημερίας και την Επίτροπο Προστασίας Δικαιωμάτων του Παιδιού για αντιμετώπιση και επίλυση διάφορων προβλημάτων που αντιμετώπιζαν είτε τα ίδια τα παιδιά είτε οι οικογένειές τους.

Συνεργασία με την εκκλησία Παναγίας Φανερωμένης

Στο πλαίσιο της συνεργασίας παρασχέθηκε επιχορήγηση διαφόρων προγραμμάτων των σχολείων και υλική στήριξη των οικογενειών των σχολείων.

Συνεργασία με το σωματείο «Αγάπη»

Παιδιά των σχολείων Φανερωμένης συμμετείχαν ως ομάδα στήριξης σε εκδρομές που διοργάνωνε το σωματείο φίλων ατόμων με ειδικές ανάγκες «Αγάπη». Η

συμμετοχή των παιδιών αποσκοπούσε, πέραν της γνωριμίας με διάφορα μέρη της Κύπρου, στην ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες και την καλλιέργεια στάσεων αποδοχής, βοήθειας και σεβασμού.

Συνεργασία με Κυπριακό Οργανισμό Αθλητισμού και διάφορα αθλητικά σωματεία και σχολές

Συνεργαστήκαμε με τον ΚΟΑ για στήριξη των απογευματινών προγραμμάτων με την παραχώρηση γυμναστών και αθλητικού εξοπλισμού ή με την ένταξη προγραμμάτων του ΑΓΟ (π.χ. επιτραπέζια αντισφαίριση και τζούντο) στα απογευματινά προγράμματα της ΖΕΠ Φανερωμένης. Επίσης, αναπτύξαμε συνεργασία με αθλητικά σωματεία και σχολές για συμμετοχή μαθητών/τριών της Φανερωμένης σε ακαδημίες των σωματείων ή σε μαθήματα των σχολών με χαμηλότερη-επιχορηγημένη τιμή.

Στέγαση γεωργιανού σχολείου

Στο ίδιο πάντα πλαίσιο συνεργασίας, προσκαλέσαμε στο σχολείο τον πρέσβη της Γεωργίας. Πετύχαμε να στεγαστεί στο σχολείο μας το γεωργιανό σχολείο, στο οποίο παιδιά από τη Γεωργία που φοιτούσαν σε διάφορα σχολεία διδάσκονταν γεωργιανούς χορούς, γεωργιανή γλώσσα και πολιτισμό. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας η βιβλιοθήκη του σχολείου εμπλουτίστηκε με βιβλία, λογοτεχνικά και μη, στη γεωργιανή γλώσσα.

8.4.6. Ψυχοκοινωνική υποστήριξη όλων των εμπλεκομένων (μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών)

Για αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων με τα οποία ερχόμασταν καθημερινά αντιμέτωποι, προσφέραμε πρόσθετες υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής στήριξης προς τους μαθητές/τριες και τους γονείς, μέσα από τη δημιουργία και λειτουργία Κέντρων Πληροφόρησης και Ψυχοκοινωνικής Στήριξης, μέσω του προγράμματος των ΖΕΠ. Στα Κέντρα αυτά προσφέρονταν υπηρεσίες από ειδικούς, είτε για την ατομική στήριξη είτε για την εφαρμογή βιωματικών εργαστηρίων σε ομάδες μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων.

8.4.7. Κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στις συνεχείς προκλήσεις που είχαμε ως εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουμε, διοργανώσαμε σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια με προσκεκλημένους διάφορους πανεπιστημιακούς και ειδικούς. Οι δράσεις μας απευθύνονταν όχι μόνο στους/στις εκπαιδευτικούς των σχολείων της Φανερωμένης αλλά και στους/στις εκπαιδευτικούς όλων των σχολείων,

οι οποίοι/ες ενημερώνονταν μέσω σχετικών εγκυκλίων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Για την υλοποίηση των συγκεκριμένων δράσεων ψάχναμε πάντοτε για χορηγούς.

8.5. Επίλογος

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου μας αποτελούνταν κυρίως από παιδιά μεταναστών/τριών και έτσι βασισμένοι στα πρόσωπα και σε αληθινές ιστορίες και έχοντας ως γνώμονα ότι το σχολείο δεν μπορεί να αλλάξει άμεσα την κοινωνία γύρω του, προσπαθήσαμε ως Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας Φανερωμένης να βελτιώσουμε την κοινωνία των δικών μας παιδιών και να ανταποκριθούμε στις ανάγκες τους.

Μέσα από τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσαμε, η καθημερινότητα την οποία βιώναμε στο σχολείο μάς κινητοποιούσε και μας έκανε περισσότερο υπεύθυνους/ες στο παιδαγωγικό μας έργο. Νιώσαμε το σχολείο ως ένα «δικό μας» χώρο, στον οποίο μπορούσαμε να εκφραστούμε και να αναδείξουμε τη δημιουργικότητά μας.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην αναφέρω ότι συχνά αναγκαζόμασταν να αντιμετωπίζουμε μόνοι/ες τις σοβαρές δυσκολίες και τα προβλήματα που δημιουργούνταν. Όσο περισσότερο δουλεύαμε τόσο περισσότερο συνειδητοποιούσαμε τα όρια των παρεμβάσεών μας. Παρά τις δυσκολίες, όμως, και τη ματαίωση που κάποιες φορές αισθανόμασταν, ήμασταν ικανοποιημένοι/ες, γιατί γνωρίζαμε καλά ότι προσπαθήσαμε για ένα σχολείο καλύτερο και περισσότερο αποτελεσματικό, για ένα σχολείο που θα μπορούσε να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό. Εξάλλου, χωρίς περιπέτεια ο πολιτισμός είναι σε πλήρη παρακμή, όπως είπε ο Βρετανός φιλόσοφος και μαθηματικός Whitehead. Γι' αυτό και εμείς επιλέξαμε την περιπέτεια. Και για κάθε νέα περιπέτεια, για κάθε καινούριο ταξίδι, δεν χρειάζεται να οριοθετηθούμε από κανένα στόχο εκ των άνω. Αρκεί η παρουσία ενός και μόνο παιδιού διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος από το δικό μας. Μπορεί τα σημαίνοντα και τα σημανόμενα να αλλάζουν από περιοχή σε περιοχή και από χώρα σε χώρα, όμως ο άνθρωπος πρέπει να παραμένει άνθρωπος. Και ο άνθρωπος μπορεί να εξυψώνεται, γιατί μπορεί να παράγει πολιτισμό.

Και για να καταλήξουμε στα λόγια της Περβίν, «Όταν σε φυλακίζουνε και σε εμποδίζουν να μάθεις τον κόσμο καταλήγεις να τον μισείς... Κι εγώ θέλω να αγαπήσω τον κόσμο και τη ζωή» (Σιρίν, 2010, σ. 11). Αυτός ήταν τελικά ο πιο βαθύς στόχος μας μέσα από αυτά που επιχειρήσαμε και προσπάθησα να περιγράψω.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Gutenberg.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ορφανός Σ., Φατσέα Α., & Τόγια, Κ. (2005). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση και επίτευξη των στόχων του, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας «Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα», 4–6 Νοεμβρίου 2005* (σσ.1–11). Ανακτήθηκε στις: 02 Μαρτίου 2018, από: http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_epidراسι.pdf.
- Ρικάκη, Λ. (Παραγωγός & Σκηνοθέτης). (2002). *Τα λόγια της σιωπής* [DVD]. Αθήνα: Tricky Trick Films.
- Ρικάκη, Λ. (Παραγωγός & Σκηνοθέτης). (2004). *Ο άλλος* [DVD]. Αθήνα: Tricky Trick Films.
- Ρικάκη, Λ. (Παραγωγός & Σκηνοθέτης). (2007). *Ήταν να φύγω* [DVD]. Αθήνα: Tricky Trick Films.
- Σιρίν, Π. (2010). *Γεύση από ζάχαρη*. Λευκωσία: ΖΕΠ Φανερωμένης.
- Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών–γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. *Ψυχολογική Εταιρεία*, 6, 135–171.
- Geertz, C. (2003). *Η ερμηνεία των πολιτισμών*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hands, D. (Παραγωγός & Σκηνοθέτης). (2006). «Οι δημόσιοι κήποι στο κέντρο της πρωτεύουσας. Αν ήμουν δήμαρχος...» [DVD]. Λευκωσία: ΖΕΠ Φανερωμένης, & Υφαντουργείο.
- Hands, D. (Παραγωγός & Σκηνοθέτης). (2007). «Πώς πετάμε έτσι τα σκουπίδια!» [DVD]. Λευκωσία: ΖΕΠ Φανερωμένης, & Υφαντουργείο.

Ξενόγλωσση

- Askew, M., Bliss, J., & Macrae, S. (1997). Scaffolding in mathematics, science and technology. In W. Halls & M. Keynes (Eds), *Reader Block IV: Teaching Research*. The Open University.
- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (2nd Edition). Clevedon, England: Multilingual Matter.
- Benjo, C., & Scotta, C., (Producers), & Cantet, L. (Director). (2008). *Entre les murs* [DVD]. France: Haut Et Court, & France 2 Cinema.
- Bertreux, P., Lefebvre, M., & Canaple, C. (2007, March 29). *Le maître qui laissait les enfants rêver* [TV Movie]. France: France 3 & M.F.P.

- Christensen, G., & Stanat, P. (2007). *Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed*. The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) & Bertelsmann Stiftung.
- Cohn, A., Perrin, J., & Jugnot, G. (Producers), & Barratier, C. (Director). (2004). *Les Choristes* [DVD]. France, Switzerland & Germany: Vega Film, Banque Populaire Images 4, CP Medien AG, Canal+, Centre National de la Cinématographie (CNC), Dan Valley Film AG, France 2 Cinéma, Galatée Films, Novo Arturo Films, Pathé Renn Productions, & Procirep.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important for Education?, *SPROGFORUM No. 19*, p.15–20. Accessed on: 20 February 2018 from http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf.
- Department for Education and Skills (DfES) (2004). *Aiming high: Understanding the educational needs of minority ethnic pupils in mainly White schools*. London: DfES.
- Gorski, P. C. (2001). *Multicultural education and the internet: Intersections and integrations*. Boston: McGraw Hill.
- MacBeth, J., Kirwan, T., Myers, K., McCall, J, Smith, I., & McKay, E. (2001). *The Impact of Study Support*. DfES, RR273. Retrieved on 02 February 2018 from <https://core.ac.uk/download/pdf/4154458.pdf>.
- Rigault, X., Robert, M., & Kennedy, K. (Producers), & Satrapi, M., & Paronnaud, V. (Directors). (2007). *Persepolis* [DVD]. France & Iran: 2.4.7. Films, France 3 Cinéma, The Kennedy/Marshall Company, French Connection Animations, Diaphana Celluloid. Dreams, Sony Pictures Classics, Soficinéma, Sofica Europacorp, Centre National de la Cinématographie (CNC), Région Ile-de-France, La Fondation Gan pour le Cinéma, Procirep, & Société des Producteurs de L'Angoa.
- Rosignon, C. (Producer), & Ocelot, M. (Director). (2006). *Azur et Asmar* [DVD]. France, Belgium, Spain & Italy: Nord-Ouest Productions, Mac Guff Ligne, Studio O, France 3 Cinéma, Rhône-Alpes Cinéma, Artémis Productions, S2 International, Zahorí Media, Intuition Films, Canal+, Lucky Red, TPS Star, Eurimages, Centre National de la Cinématographie (CNC), Région Ile-de-France, & Cofinova 2.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education —or worldwide diversity and human rights?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wink, J. (1997). *Critical pedagogy: notes from the real world*. New York: Longman.