

**Η Στροφή της Μελέτης της Γλώσσας και της Εκπαίδευσης
προς την Πολυγλωσσία:
Εμπειρίες Χρήσης της Γλώσσας και του Γραμματισμού των
Παιδιών στο Οικογενειακό και Κοινωνικό τους Περιβάλλον**

Vally Lytra

The Centre for Language, Culture and Learning
Goldsmiths, University of London
v.lytra@gold.ac.uk

Η Στροφή στην Πολυγλωσσία: Γλώσσα και Εκπαίδευση

- Οι σύγχρονες κοινωνίες μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε πολυγλωσσικές και οι περισσότεροι άνθρωποι είναι επίσης πολύγλωσσοι, σε ποικίλο εύρος και βαθμό
- Η μετακίνηση πληθυσμών έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη πολυεπίπεδων κοινοτήτων τα μέλη των οποίων έχουν ποικίλα γλωσσικά ρεπερτόρια και πολύπλοκες ατομικές και ομαδικές ταυτότητες. Έτσι, οι κοινωνίες κινούνται προς την κατεύθυνση της υπερποικιλότητας, (superdiversity, Vetrovec, 2007)
- Παρόλα αυτά, η «κυριαρχία της μονογλωσσίας» (monolingual bias) συνεχίζει να επικρατεί, όπως και συνεχίζει να αποτελεί τον κανόνα στην εκπαίδευση
- Η γλωσσική πολυμορφία στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης θεωρείται συχνά ως πρόβλημα και ως εμπόδιο στη σχολική επιτυχία και την κοινωνική συνοχή, αντί να εκλαμβάνεται ως σημαντική πηγή μάθησης και έκφρασης κοινωνικής δικαιοσύνης σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας

Νοηματοδοτώντας εκ νέου την πολυγλωσσία στην εκπαίδευση

- Εννοιολογική μετατόπιση στη θεωρητική προσέγγιση της πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση:
 - από την αντίληψη των γλωσσών ως διακριτών, αυστηρά οριοθετημένων, γλωσσικών συστημάτων, στην αντίληψή τους ως κοινωνικών και ιδεολογικών κατασκευών, δηλ. την υπέρβαση μιας καθαρά γλωσσικής προσέγγισης και της ένταξης των ευρύτερων κοινωνικών και ιδεολογικών διαστάσεων του θέματος (Blackledge & Creese 2010; Makoni & Pennycook 2007)
 - από την εστίαση στον εννιαίο γλωσσικό κώδικα και στις ομογενείς γλωσσικές κοινότητες (speech communities), στη μελέτη των χρηστών της γλώσσας, των πολυγλωσσικών τους ρεπερτορίων και των βιογραφικών τους διαδρομών, τοποθετημένων σε τοπικό και σε παγκόσμιο πλαίσιο
- Μετατόπιση της εστίασης από τον «ιδανικό» φυσικό ομιλητή και την προβολή αρνητικής εικόνας της πολυγλωσσίας (deficit view of multilingualism), στη γλωσσική και πολιτισμική αξιοποίηση του γενικότερου γλωσσικού δυναμικού προς όφελος όλων των μαθητών μιας σχολικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας (asset view of multilingualism) (Conteh & Meier 2014)

Εννοιολογικές μετατοπίσεις

- Από τη μονογλωσσία στην αφαιρετική διγλωσσία (subtractive bilingualism)
- Από την προσθετική διγλωσσία (additive bilingualism) στη δυναμική/ευέλικτη διγλωσσία (dynamic/flexible bilingualism) και στην χρήση όλων των πολυγλωσσικών και πολυσημειωτικών πόρων (translanguaging) η οποία γίνεται κατανοητή ως:
- «Η ανάπτυξη διαφορετικών γλωσσικών πρακτικών, σε ποικίλους βαθμούς, με στόχο την επικοινωνία στις ολοένα αυξανόμενες πολυγλωσσικές κοινότητες σε όλο τον κόσμο» (García & Sylvan, 2011: 388)
- Η εννοιολογική μετατόπιση στην θεωρητική προσέγγιση της πολυγλωσσίας εκφράζει τη γενικότερη στροφή των κοινωνικών επιστημών σε μετανεωτεरिकές και μεταδομιστικές προσεγγίσεις οι οποίες τονίζουν την άνιση πρόσβαση και κατανομή γλωσσικών και άλλων σημειωτικών στοιχείων, τόσο εντός όσο και μεταξύ πολυγλωσσικών περιβάλλοντων

Ερευνώντας την πολυγλωσσία στην εκπαίδευση

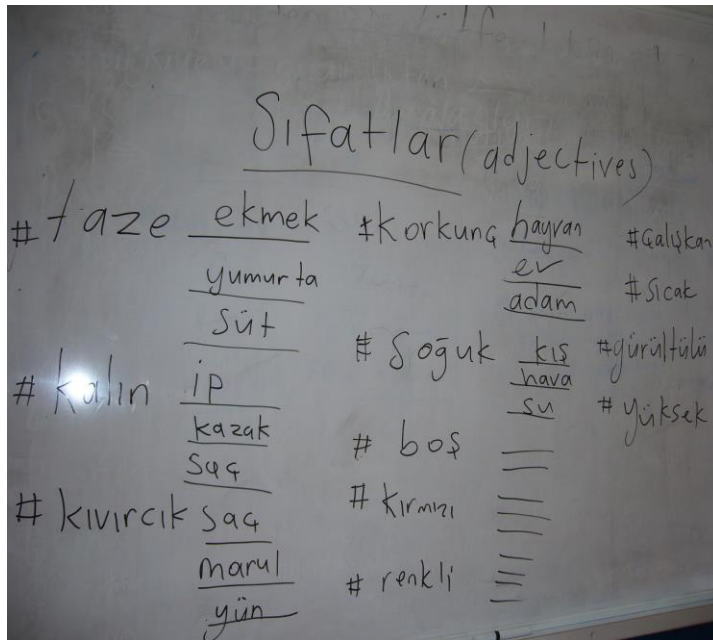
- Η ανάπτυξη ποικίλων εθνογραφικών και κριτικών προσεγγίσεων στην έρευνα της πολυγλωσσίας
- Η διεύρυνση του φάσματος των μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που συνδέονται με μια εννοιολογική μετατόπιση στις οπτικές και πολυτροπικές μεθόδους έρευνας (π.χ., η χρήση σχεδίων για την καταγραφή γλωσσικών βιογραφιών, της φωτογραφίας για την αποτύπωση γλωσσικών εμπειριών)
- Μεγαλύτερη επίγωση της εμπλοκής της υποκειμενικότητας του ερευνητή στην κατανόηση και ερμηνεία του φαινομένου καθώς και πώς διαμορφώνει τα διαφορετικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας
- Η δέσμευση του ερευνητή να αναδείξει τις φωνές των συμμετεχόντων
- Μεγαλύτερη επίγνωση του πολυποίκιλου και πολυφωνικού χαρακτήρα της συμμετοχικής κατασκευής της γνώσης από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας και των συμμετεχόντων στην έρευνα

(Martin-Jones & Martin, 2017)

Ερωτήματα

- Πώς θα μπορούσε το επιστημολογικό και μεθοδολογικό αυτό πρίσμα να συμβάλει στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις γλώσσες, τους γραμματισμούς και τις ταυτότητες των μαθητών/μαθητριών;
- Ποιά διδάγματα θα μπορούσαν να αντλήσουν οι εκπαιδευτικοί από τις εμπειρίες μάθησης και χρήσης των γλωσσών και του γραμματισμού των παιδιών στο οικογενειακό και στο κοινοτικό τους περιβάλλον, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν παιδαγωγικές πρακτικές και προσεγγίσεις που να αξιοποιούν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφαλαίο όλων των μαθητών/μαθητριών;

Ερευνώντας την Πολυγλωσσία σε Κοινωνικά Σχολεία σε Τέσσερις Κοινότητες (ESCR-RES-000-23-1180)



- Μια συγκριτική, κοινωνιογλωσσική μελέτη σε σχολεία όπου διδάσκεται η Γκουτζαράτι (Gujarati, γηγενής γλώσσα της Ινδίας) στο Λέστερ, η Τουρκική στο Λονδίνο, η Καντονίζ και η Μανταρίν (Cantonese και Mandarin, κινεζικές γλώσσες) στο Μάντσεστερ και η Μπενγκάλι (Bengali, η επίσημη γλώσσα του Μπαγκλαντές) στο Μπέρμινχαμ.
- Τα κοινοτικά σχολεία είναι επίσης γνωστά ως Σαββατιανά ή παροικιακά σχολεία. Έχουν ως στόχο τη διατήρηση και τη μεταβίβαση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας και κληρονομιάς της κάθε διασπορικής κοινότητας. Η φοίτηση σε αυτά τα σχολεία είναι εθελοντική.

Στόχοι της έρευνας

- Η ανάδειξη του κοινωνικού, πολιτιστικού και γλωσσικού ρόλου των κοινοτικών σχολείων τόσο εντός των κοινοτήτων, όσο και στην ευρύτερη Βρετανική κοινωνία
- Η διερεύνηση του εύρους των γλωσσικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά περιβάλλοντα στα κοινοτικά σχολεία
- Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι γλωσσικές πρακτικές των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών στα κοινοτικά σχολεία, χρησιμοποιούνται στη διαπραγμάτευση των πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων των νέων
- Η ανάπτυξη καινοτόμων μεθοδολογιών, μέσω της χρήσης της εθνογραφικής έρευνας από ομάδες ερευνητών σε διαφορετικά αλλά συγκρίσιμα πλαίσια (multi-sited team ethnographies) και των αλληλεπιδραστικών περιπτωσιακών μελετών (interlocking case studies) σε ποικίλα κοινωνικά, πολιτιστικά, θρησκευτικά και γλωσσικά πλαίσια
- Η συμπερίληψη των κοινοτικών σχολείων στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική του Η.Β.

Μεθοδολογία και συλλογή δεδομένων

- Εθνογραφική έρευνα από ομάδες ερευνητών: 4 ερευνητικά ζευγάρια σε 8 σχολεία
- Τα δεδομένα συνελέχθησαν ταυτόχρονα και διαμοιράστηκαν μεταξύ όλων των ερευνητών, σε μια περίοδο συλλογής δεδομένων 10 εβδομάδων
- Μετά από τέσσερις εβδομάδες επιτόπιας έρευνας, εντοπίσαμε δύο παιδιά από κάθε σχολείο και καταγράψαμε ψηφιακά τις συνομιλίες τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μέσα στην τάξη και στα διαλείμματα.
- Πήραμε συνεντεύξεις από τα παιδιά (βασικοί συμμετέχοντες), τους γονείς τους, τους/στις δασκάλους/λες και από μέλη της επιτροπής λειτουργίας των σχολείων
- Συλλέξαμε φωτογραφίες και άλλα στοιχεία τεκμηρίωσης
- Σε αυτή την παρουσίαση, εστιάζω στη συλλογή δεδομένων από τα τουρκικά σχολεία

Τουρκικά κοινοτικά σχολεία στο Λονδίνο



~ 30 Τουρκικά κοινοτικά σχολεία στο Λονδίνο με κοσμικό προσανατολισμό

- Ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται από παιδιά Τουρκικής και Τουρκοκυπριακής καταγωγής, καθώς και παιδιά από μικτούς γάμους. Πολύ λίγα παιδιά κουρδικής καταγωγής.

«Τουρκικό σχολείο ανατολικού Λονδίνου» (1987)

- ~250 παιδιά
- 13 εκπαιδευτικοί
- Περιοχές: βόρειο, ΒΑ και ανατολικό Λονδίνο

«Τουρκικό σχολείο δυτικού Λονδίνου» (1988)

- ~110 παιδιά
- 9 εκπαιδευτικοί
- Περιοχές: δυτικό, ΝΔ, ΒΔ και ευρύτερη περιοχή του Λονδίνου

Γλωσσικά ρεπερτόρια στα τουρκικά σχολεία

- Τα τουρκόφωνα παιδιά είχαν ως κυρίαρχη γλώσσα κυρίως την Αγγλική (και τις ποικιλίες της, ταξικές, τοπικές και νεανικές)
 - πρότυπες γλώσσες (standard languages) (Αγγλικά, Τουρκικά, κλασσικά Αραβικά (Quranic Arabic), άλλες ξένες γλώσσες)
 - τοπικές ποικιλίες και ποικιλίες της διασποράς των Τουρκικών (Τουρκοκυπριακή και άλλες τοπικές ποικιλίες ανάλογα με την μετανάστευτική πορεία των οικογενειών στο Η.Β., Τουρκικά-*Londrali* (*Londrali* Turkish) τα οποία αναφέρονταν ως τα Τουρκικά του Λονδίνου (*London Turkish*))
 - τοπικές και ταξικές ποικιλίες των Αγγλικών (π.χ. Αγγλικά του Λονδίνου (*London English*))
 - νεανικές ποικιλίες (που προέρχονται από την κουλτούρα των νέων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ψηφιακή τεχνολογία, και τη συμμετοχή των παιδιών σε πολυγλωσσικές/πολυπολιτισμικές ομάδες με τους συνομήλικούς τους)
- Οι Τούρκοι εκπαιδευτικοί είχαν ως κυρίαρχη γλώσσα την Τουρκική (και τις σχετικές ποικιλίες της) και πολύ συχνά είχαν περιορισμένη επάρκεια στην Αγγλική γλώσσα

«Διαχωριστική διγλωσσία» (separate bilingualism) και «ευέλικτη διγλωσσία» (flexible bilingualism) (Creese & Blackledge 2010)

- Οι εκπαιδευτικοί επαναλάμβαναν στα παιδιά να «μιλούν Τουρκικά» <Türkçe konuş>, κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Διαχώριζαν συχνά τη χρήση των δύο γλωσσών (τουρκικά και τα αγγλικά) κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αντιμετώπιζαν δηλ. τις γλώσσες ως διακριτά συστήματα και παρακινούσαν τα παιδιά, πολλές φορές και απαιτώντας, να χρησιμοποιούν τα Τουρκικά και αποθάρρυναν, πολλές φορές και μέσω κυρώσεων, τη χρήση των Αγγλικών
- Επίσης, διόρθωναν την προφορά και απέτρεπαν τη χρήση τουρκο-κυπριακού λεξιλογίου
- Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν ότι τα παιδιά είχαν διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες και προτιμήσεις. Κατανοούσαν ότι τα παιδιά χρειάζονταν να αντλήσουν από όλους τους γλωσσικούς τους πόρους για να κατανοήσουν και να συμμετάσχουν στο μάθημα, γεγονός που υποδήλωνε μια «ρεαλιστική ευελιξία» (“pragmatic flexibility”, Martin et al. 2006)
- Εκτός της τάξης, η χρήση της γλώσσας ήταν λιγότερο ελεγχόμενη και πιο ευέλικτη
- Από τη μια πλευρά συχνά τα παιδιά φαινόταν να προσπαθούν να συμμορφωθούν με τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών να «μιλούν τουρκικά», και από την άλλη πλευρά, διαμέσου της ανάμιξης διαφορετικών γλωσσικών πόρων, οι μαθητές/τριες επιχειρούσαν να προκαλέσουν τις γλωσσικές ιδεολογίες που τους/τις ήθελαν να μην αναμειγνύουν τους πολυγλωσσικούς τους πόρους (Lytra and Baras 2009, Lytra 2013, 2015).

Διαχωρισμός των γλωσσικών πόρων

Απόσπασμα 1

1 Pupil 1: Bir kiz shoplara gidiyordu annesine hediye <A girl was going to the shops [to buy] a present for her mother> (Ένα κορίτσι πήγε στα μαγαζιά να αγοράσει ένα δώρο για τη μητέρα του)

2
3 Artun Bey: shop??!! (μαγαζί;!!)

<Pupils laugh>

4 Pupil 1: kiz mağazaya gidiyordu annesine hediye alaçaktın anneler günü için. Giyisiye bakıyordun ama annesine uygun birşey bulamadı ... <The girl was going to a shop to buy her mother a present for Mother's Day. She was looking for a dress but she couldn't find anything for her mother> (Το κορίτσι πήγε σε ένα μαγαζί να αγοράσει δώρο στη μητέρα της για τη γιορτή της μητέρας. Έψαχνε για ένα φόρεμα, αλλά δεν μπορούσε να βρει τίποτα για τη μητέρα της)

Διόρθωση των τοπικών προφορών

Απόσπασμα 2

- Ο Artun Bey γράφει την απάντηση της ερώτησης 2 στον πίνακα: *“Elma, armut, portakal gibi meyveler ile ispanak, lahana, domates ve salatalik gibi sebzeler var”* (Υπάρχουν φρούτα όπως μήλα, αχλάδια, πορτοκάλια και λαχανικά όπως σπανάκι, λάχανο, ντομάτες και αγγούρια). Όταν ο Artun Bey ζητά από την τάξη να αναγνωρίσουν τα φρούτα που φαίνονται στις εικόνες από μια υπεραγορά στο βιβλίο τους, οι Yildiz και Berna φωνάζουν *“ispanak, salatalik”* (σπανάκι, αγγούρι). Ο εκπαιδευτικός σχολιάζει τις απαντήσεις τους: *“Bunlar meyve mi? Onlar sebze”* (Είναι αυτά φρούτα; Αυτά είναι λαχανικά). Έπειτα, ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά σχολιάζουν την προφορά της λέξης *“sebze”* (λαχανικά). Μερικά από τα παιδιά, μεταξύ αυτών και η Berna, πρόφεραν τη λέξη *“sebze”* ως *“zebze”* και ο Artun Bey τους διόρθωσε. Στην Berna δεν αρέσει να τη διορθώνουν. Επιμένει στο ότι η σωστή προφορά είναι *“zebze”*, επιχειρηματολογώντας πως αυτός είναι ο τρόπος που προφέρει η μητέρα της τη λέξη αυτή. Ο Artun Bey απαντά με τον εξής τρόπο: *“Annelerimiz öyle diyor ama doğrusu sebze”* (οι μητέρες μας μπορεί να το λένε με αυτό τον τρόπο, αλλά ο σωστός τρόπος είναι *sebze*) (Σημειώσεις πεδίου, 18/06/2006)

Μιλώντας “temiz Türkçe” («καθαρά» Τουρκικά)

- Οι Τούρκοι εκπαιδευτικοί έτειναν να αναπαράγουν τον κυρίαρχο λόγο της θεσμικής αναγνώρισης και της εξουσίας της πρότυπης εκδοχής της Τουρκικής, συνδέοντας τη χρήση της με το να είναι κάποιος «μορφωμένος» και «καλλιεργημένος» άνθρωπος
- Η πρότυπη εκδοχή της τουρκικής ερχόταν σε αντιπαράβολή με την τουρκο-κυπριακή διάλεκτο και άλλες τοπικές διαλέκτους των Τουρκικών, οι οποίες παρουσιάζονταν ως λιγότερο «ορθές/καθαρές» αφού είχαν αναμειχθεί με στοιχεία άλλων γλωσσικών πηγών, εκτός της πρότυπης τουρκικής
- Εντούτοις, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, ειδικά εκείνοι που δραστηριοποιούνται πολιτικά στην προώθηση των Τουρκοκυπριακών στο Η.Β., στις συνεντεύξεις τους, αμφισβητούσαν τις αρνητικές αναπαραστάσεις των τουρκικών ποικιλιών. Εξέφραζαν έναν εναλλακτικό λόγο όπου η χρήση της τουρκοκυπριακής ήταν μέρος της ταυτότητάς τους και στενά συνδεδεμένη με τις τουρκοκυπριακές τους ρίζες

Η ευέλικτη διγλωσσία της Sibel Hamin

Απόσπασμα 3

- Με εντυπωσιάζει η ποσότητα των Αγγλικών που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός και τα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η Sibel Hamim φαίνεται να έχει μεγάλη επάρκεια στην αγγλική γλώσσα και παρατηρώ ότι μετακινείται από τα Τουρκικά στα Αγγλικά και αντίστροφα, όλη την ώρα. Τα παιδιά κινούνται και αυτά μεταξύ των δύο γλωσσών επίσης. Η Sibel Hamim ρωτά στα Τουρκικά τον David τι έφαγε στο πρόσφατο ταξίδι του στην Κωνσταντινούπολη κατά τις διακοπές του Πάσχα και αυτός λέει “balık” [ψάρι], και μετά ρωτά αν έφαγε “hamsi” (ένα πολύ δημοφιλές ψάρακι του Βοσπόρου), όταν ο John ρωτά «πώς λέμε «πέστροφα» στα τουρκικά;». Παρατηρώ επίσης ότι η Sibel Hamim αφήνει τα παιδιά να μοιραστούν τις προσωπικές και οικογενειακές τους αφηγήσεις, στηριζόμενα στους πολυγλωσσικούς τους πόρους. Ο David αφηγείται στα Αγγλικά ένα περιστατικό από το ταξίδι του στην Κωνσταντινούπολη κατά τις διακοπές του Πάσχα. Αφηγείται πως πήγε σε ένα εστιατόριο με ψάρια και ζήτησε ketchup για τις πατάτες του και ανακάλυψε ότι αυτό περιείχε πιπέρι. Η Sibel Hamim και τα άλλα παιδιά ακούν με προσοχή και κανείς δεν επιχειρεί να τον σταματήσει από το να πει την ιστορία στα αγγλικά ή να του ζητήσει να την πει στα τουρκικά. Στο τέλος, η Sibel Hamim , επαναλαμβάνει τα βασικά σημεία της ιστορίας στα τουρκικά (Σημειώσεις πεδίου, 18/06/2006).

Ο Ekrem Bey αναστοχάζεται την παιδαγωγική του προσέγγιση

- Παιδαγωγικές πρακτικές: Διδασκαλία ολόκληρης της ομάδα, δασκαλοκαθοδηγούμενη (teacher-fronted whole group instruction) κυρίως στα τουρκικά
- Τα μαθήματα κυριαρχούνται από επαναλαμβανόμενες ασκήσεις αντικατάστασης και φωναχτής ανάγνωσης μικρών κειμένων, ερωτήσεις κατανόησης και δραστηριότητες λεξιλογίου
- Οι δραστηριότητες έτειναν να είναι αποπλαισιωμένες και δεν φαινόταν να γίνεται μεγάλη προσπάθεια να συνδεθούν με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών
- Υπήρχε η επίγνωση από τον/την εκπαιδευτικό ότι η δυνατή γλώσσα των παιδιών ήταν τα Αγγλικά

• Απόσπασμα 4

Ekrem Bey: όταν είμαι στο σχολείο χρησιμοποιώ τουρκικά και αγγλικά [...] δεν το βρίσκω απαραίτητο να χρησιμοποιώ αγγλικά όταν διδάσκω την τουρκική γλώσσα. Το κάνω μόνο όταν δίνω οδηγίες ή για να επιβεβαιώσω ότι κατάλαβαν κάτι, επειδή χρειάζεται να είσαι σίγουρος ότι τα παιδιά κατάλαβαν, σε τέτοιες περιπτώσεις, χρησιμοποιώ Αγγλικά.

Dilek Hanım: όχι κατά τη διάρκεια διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας.

Ekrem Bey: όχι κατά τη διάρκεια διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας, αλλά όταν προσπαθείς να πειθαρχήσεις τα παιδιά. Και αυτό γιατί όταν χρησιμοποιείς αγγλικά για την πειθαρχία τους, τα παιδιά το παίρνουν πιο σοβαρά.

Η μετάφραση ως παιδαγωγική πρακτική

- Αυτό είναι ένα από τα συνηθισμένα μαθήματα του Ekrem Bey τόσο όσον αφορά το περιεχόμενο (διδάσκει ένα γραμματικό φαινόμενο, τις αντιθετικές συνδεσμικές εκφράσεις) όσο και στη μέθοδο διδασκαλίας (γράφει τις εκφράσεις στον πίνακα και μετά λέει στα παιδιά να παράγουν προτάσεις και να τις διαβάσουν μπροστά στην υπόλοιπη τάξη). Σήμερα ο Ekrem Bey δίνει και την αγγλική μετάφραση διαφόρων αγνώστων λέξεων και ολόκληρων προτάσεων» (Σημειώσεις πεδίου, 10/6/2006)
- Μεταφραστικές πρακτικές, δασκαλο-καθοδηγούμενες και μαθητο-καθοδηγούμενες, κοινό χαρακτηριστικό των πρακτικών της τάξης

• Απόσπασμα 5

- Aylen: öğretmenim, “rahmen” nedir? <sir, what does “rahmen” mean?> (κύριε τί σημαίνει “rahmen”;))
- Ekrem Bey: “Rağmen” şey demek **“although”** <“rağmen” means “although”> (“Rağmen” σημαίνει «παρόλο που»)
- Aylen: Ona ne yazabilirim? <what can I write for that?> (τί παράδειγμα μπορώ να γράψω;)
- Ekrem Bey: Kış olmasına rağmen çok sıcaktı <although it was winter, it was very hot> (παρόλο που ήταν χειμώνας έκανε πολλή ζέστη)
- Aylen: Hhh?
- Ekrem Bey: Mesela <for example> **although it’s winter it’s very hot** (παρόλο που είναι χειμώνας κάνει πολλή ζέστη)
- Aylen: Ohh!
- Ekrem Bey: Kış olmasına rağmen çok [sicaktı (παρόλο που είναι χειμώνας κάνει πολλή ζέστη)
- Aylen: [sicaktı (κάνει ζέστη)
- Ekrem Bey: Çok yaşlı olmasına rağmen <although he is very old> (παρόλο που είναι πολύ μεγάλο)
- Aylen: Çok ne?<very what?> (τί πολύ;)
- Ekrem Bey: yaşlı olmasına rağmen çok sağlıklıydı <although he was very old he was very healthy> (παρόλο που ήταν πολύ μεγάλος ήταν πολύ υγιής)
- Aylen: Haa tamam. Çok yaşlıdır <he is very old>. **Coz he’s so old he’s still really healthy.** Onu yazayım da getiririm <I will write it and bring it back to you> (Κατάλαβα. Πολύ μεγάλος. Γιατί είναι τόσο μεγάλος είναι ακόμα υγιής. Θα το γράψω και θα σας το φέρω)

Η αμφιθυμία του εκπαιδευτικού για τη χρήση των Αγγλικών από τους/τις μαθητές/τριές του

Απόσπασμα 6

- Ekrem Bey: Τα παιδιά μιλούν Αγγλικά μεταξύ τους στην τάξη. Μιλούν και Τουρκικά, αλλά σπάνια. Τους παρακινώ να μην μιλούν Αγγλικά, αλλά δεν έχουμε και πολλή επίδραση πάνω τους.
- Dilek Hanım: Μήπως δημιουργεί μια αίσθηση αδικίας, εννοώ όταν τα παιδιά μιλούν Αγγλικά;
- Ekrem Bey: Ναι, δημιουργεί, επειδή μιλάνε Αγγλικά πέρα από τις ικανότητές μου και δεν καταλαβαίνω κάποια από αυτά που λένε.
- Dilek Hanım: Είναι άβολο για εσάς αυτό.
- Ekrem Bey: Ναι, είναι.

Γλωσσική και παιδαγωγική γνώση (expertise) στις τάξεις των κοινοτικών σχολείων

- Η «**διαχωριστική διγλωσσία**» ως ιδεολογία του σχολείου είναι δασκαλοκεντρική
 - Δίνεται έμφαση στην επικρατούσα ποικιλία της κοινοτικής γλώσσας (την πρότυπη γλώσσα)
- Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει τις συχνά επαναλαμβανόμενες ακολουθίες ερώτησης-απάντησης-ανατροφοδότησης (IRF, initiation-response-feedback sequences), που θέτουν τον έλεγχο της γνώσης σε αυτόν/ήν. Δηλ. ο/η εκπαιδευτικός είναι ο κάτοχος και μεταδότης γνώσεων
- Η «**ευέλικτη διγλωσσία**» ως ιδεολογία του σχολείου, είναι μαθητοκεντρική
 - Δίνεται έμφαση στη χρήση όλων των διαθέσιμων πολυγλωσσικών και πολυσημειωτικών πόρων
- Η αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πολυγλωσσικών πόρων επιτρέπει τη διακοπή του IRF και δημιουργεί ευκαιρίες για την εισαγωγή στην τάξη γνώσεων και εμπειριών από την καθημερινή ζωή των μαθητών (π.χ. την αφήγηση ενός πρόσφατου ταξιδιού στην Κων/πολη, τη μετάφραση για να γίνουν κατανοητά διάφορα γραμματικά φαινόμενα). Με αποτέλεσμα, η γνώση να διαμοιράζεται πιο ισοδύναμα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Το ελληνικό (κοινοτικό) σχολείο ως «γέφυρα» ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς



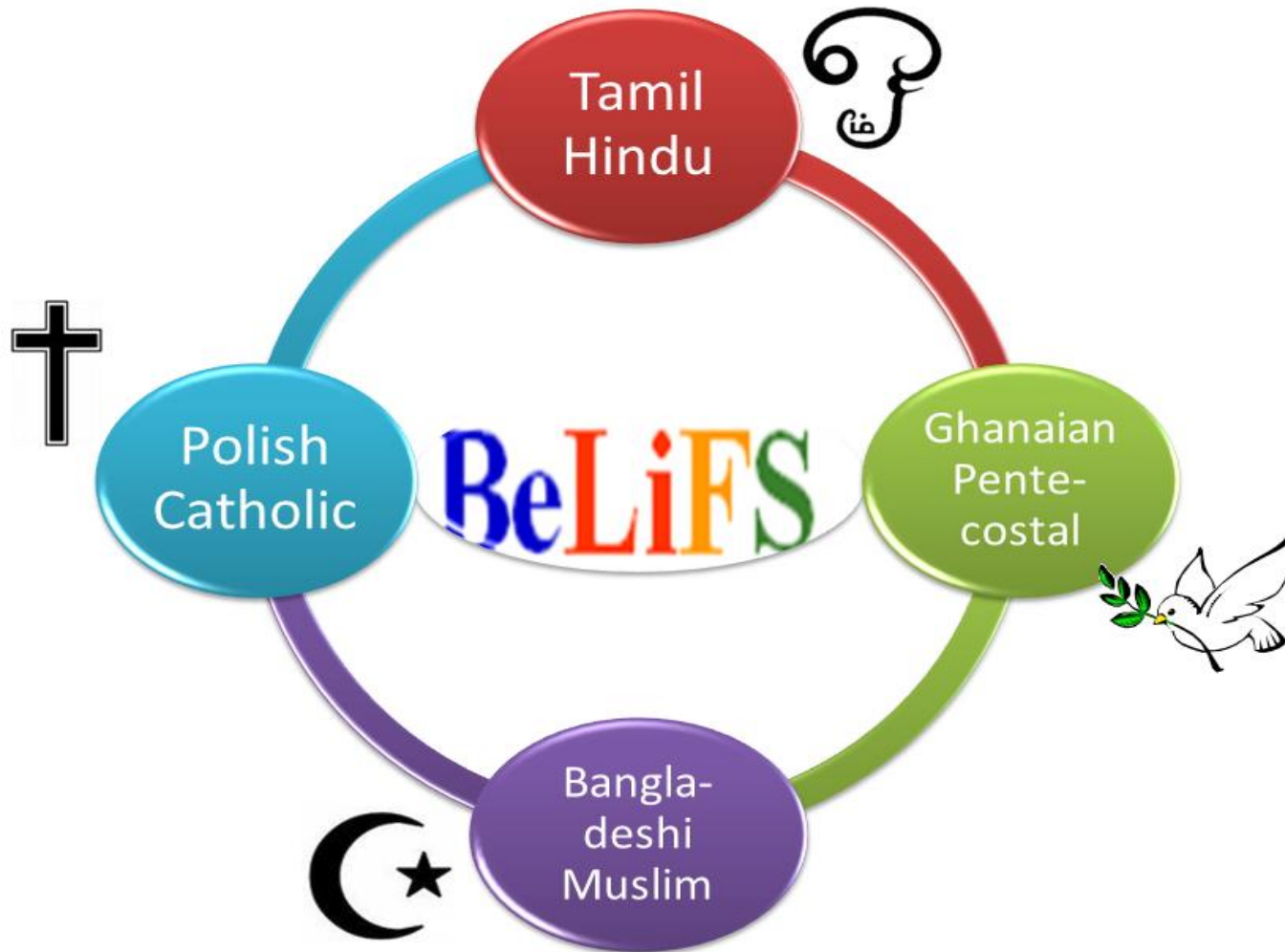
- Η ιστορική ελληνική κοινότητα της Λωζάννης και των περιχώρων της βλέπει να αυξάνονται τα μέλη της σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία δέκα χρόνια, ως αποτέλεσμα των νέων μεταναστευτικών ροών από την Ελλάδα και της δευτερογενούς μετανάστευσης από άλλες ευρωπαϊκές χώρες και τη Βόρεια Αμερική (Association Hellénique de Lausanne, 2015)
- Αυτή η συνύπαρξη ατόμων από τις παλαιού και νέου τύπου μεταναστευτικές ροές, έχει εμπνεύσει νέες πολιτιστικές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Από το 2009 παρακολουθώ και καταγράφω αυτές τις νέες πρωτοβουλίες, ως μέρος μιας συνεχούς εθνογραφικής μελέτης για το πώς συνεχίζονται ή αλλάζουν πρακτικές, ταυτότητες και ιδεολογίες, στο περιβάλλον της ελληνικής διασποράς στη Λωζάννη
- Μια τέτοια πρωτοβουλία είναι και ο νεοσυσταθείσας μη κερδοσκοπικός εκπαιδευτικός και πολιτιστικός σύλλογος «Ελληνικά Για Όλους» (από τον Ιούνιο του 2017)
- Σκοπός του συλλόγου είναι η προσφορά μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε παιδιά και ενήλικες. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η έμφαση που δίνεται στο ρόλο της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού ως «γέφυρα» με την πολυεθνική ελβετική κοινωνία.

Επαναπροσδιορισμός της αποστολής της κοινοτικής εκπαίδευσης

- Ως αποστολή τους, τα ιδρυτικά μέλη του συλλόγου δηλώνουν να έχουν:
- *Grec pour Tous, plus qu'une école la nouvelle association ambitionne de relier langue et culture grecques avec la société pluriethnique suisse* (Ελληνικά για όλους, είναι κάτι παραπάνω από ένα σχολείο, ο νέος σύλλογος, στοχεύει να ενώσει την Ελληνική γλώσσα και κουλτούρα με την πολυεθνική Ελβετική κοινωνία)
- Στην ιστοσελίδα του σχολείου υπάρχει μια προσωπική δήλωση από την κάθε εκπαιδευτικό η οποία περιγράφει με συντομία τη διδακτική της φιλοσοφία:
- «Με ενδιαφέρει η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές, ως εκπαιδευτικό και μητέρα δίγλωσσων παιδιών»
- «Με ενδιαφέρει η ελληνική γλώσσα ως φορέας πολιτισμικής και γλωσσικής παράδοσης που φέρνει κοντά ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης»

- Επαναπροσδιορισμός της κοινοτικής εκπαίδευσης πέρα από την αποκλειστική μετάδοση της κοινοτικής γλώσσας ή της παράδοσης
- Ως σημείο εκκίνησης εκλαμβάνεται ο ολοένα αυξανόμενος ετερογενής πληθυσμός μαθητών/τριών ο οποίος χαρακτηρίζεται από ποικίλες και σύνθετες γλωσσικές δεξιότητες και επιθυμίες, οικογενειακό περιβάλλον και ιστορίες μετανάστευσης. Ο πληθυσμός αυτός αποτελείται από παιδιά και ενήλικες με πολλαπλές εθνο-πολιτισμικές ταυτότητες και πολυγλωσσικά/πολυπολιτισμικά ρεπερτόρια και εμπειρίες, στα πλαίσια τα οποία μιας πολυεθνικής ελβετικής κοινωνίας
- Αυτή η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα συνεπάγεται νέες προκλήσεις. Παράλληλα, ανοίγει δυνατότητες καινοτομίας σε παιδαγωγικές πρακτικές και μετασχηματισμού ταυτοτήτων και ιδεολογιών στα ελληνικά σχολεία της διασποράς
- Θέτει επίσης ένα σημαντικό ερώτημα: ποιες συνέπειες μπορεί να έχει ο λόγος του ελληνικού σχολείου ως "γέφυρα" για την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και των σχέσεων με άλλους θεσμούς της ελληνικής κοινότητας και την ευρύτερη ελβετική κοινωνία;

Αναπτύσσοντας το Θρησκευτικό Γραμματισμό
(faith literacies): Γλώσσα και Γραμματισμός των Νέων
Λονδρέζων (ESRC- RES-062-23-1613)

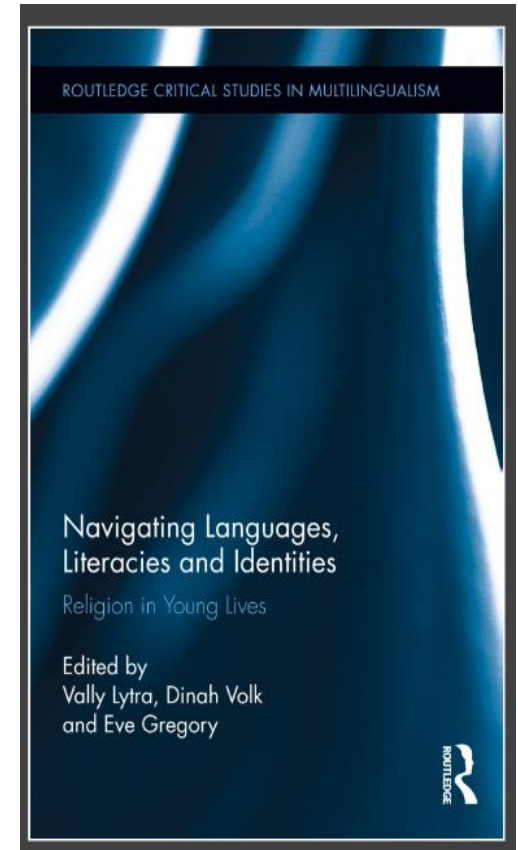


Τα ερευνητικά ερωτήματα του BeLiFS

1. Ποιος είναι ο σκοπός και το εύρος των πρακτικών γραμματισμού της κάθε θρησκευτικής ομάδας;
2. Πώς διδάσκεται και μαθαίνεται ο θρησκευτικός γραμματισμός στο οικογενειακό περιβάλλον, σε χώρους λατρείας και σε χώρους θρησκευτικής αγωγής στο Λονδίνο;
3. Με ποιους τρόπους άλλαξαν οι πρακτικές γραμματισμού της κάθε θρησκευτικής ομάδας:
 - Στον χρόνο;
 - Στο περιβάλλον του Λονδίνου;
 - Στις αντιλήψεις μεταξύ των γενεών;
4. Πώς ο θρησκευτικός γραμματισμός συμβάλλει στη διαμόρφωση ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων;

Θεωρητικές βάσεις

- Εστίαση στην *πίστη ως πολιτισμική πρακτική* (cultural practice) ενσωματωμένη σε συγκεκριμένα τοπικά και παγκόσμια πλαίσια. Η πίστη ως πολιτισμική πρακτική παρέχει στα παιδιά και στους ενήλικες την αίσθηση ότι ανήκουν στην κοινότητα των πιστών μέσω της ενεργού συμμετοχής και της μαθητείας που συχνά γίνεται με τη διαμεσολάβηση μεταξύ γενεών (Heath 1983; Gregory and Williams 2000; Gregory, Long, and Volk 2004; Lytra, Volk and Gregory 2016)
- *Μοναδικότητα της μάθησης μέσω της πίστης*: οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι επιδόσεις που μαθαίνονται και τελειοποιούνται με την πάροδο του χρόνου, είναι τα μέσα για την οικοδόμηση μιας σχέσης με ένα ανώτερο και αιώνιο ον.
- Εντούτοις στην εκπαιδευτική έρευνα, ο θρησκευτικός γραμματισμός στη ζωή των νέων παραμένει αόρατος ή εκλαμβάνεται ως προβληματικός, ειδικότερα σε σχέση με τον σχολικό γραμματισμό (Dávila 2015, Genishi and Dyson 2009; Skerrett 2013)



Η ομάδα του BeLiFS



The BeLiFS Team



Οι συμμετέχοντες

- 16 παιδιά
- Οι οικογένειές τους
- Θρησκευτικοί ηγέτες
- Εκπαιδευτικοί
θρησκευτικής αγωγής
- Παλαιότερα μέλη της
θρησκευτικής κοινότητας

(www.belifs.co.uk)



Μια εθνογραφία τριών ετών από ομάδες ερευνητών

- Συνεργατική ομαδική εθνογραφία (Conteh et al 2005): Συμμετοχική και διαγενεακή
- Πολλαπλές προσεγγίσεις στη συλλογή δεδομένων:
- *Φάση 1:* Εθνογραφικές παρατηρήσεις σε χώρους λατρείας και σε τάξεις θρησκευτικής αγωγής. Συνεντεύξεις με θρησκευτικούς ηγέτες.
- *Φάση 2:* Μελέτες περίπτωσης 4 παιδιών: ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις από θρησκευτικές πρακτικές στο σπίτι και στις τάξεις θρησκευτικής αγωγής. Λευκώματα των παιδιών, συνεντεύξεις με παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς θρησκευτικής αγωγής.
- *Φάση 3:* Ηχογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις από διαγενεακές συνεντεύξεις μεταξύ παιδιών και παλαιότερων μελών της θρησκευτικής κοινότητας
- Συλλογή φωτογραφιών και στοιχείων τεκμηρίωσης

Οι Ταμίλ της Σρι Λάνκα στο Λονδίνο

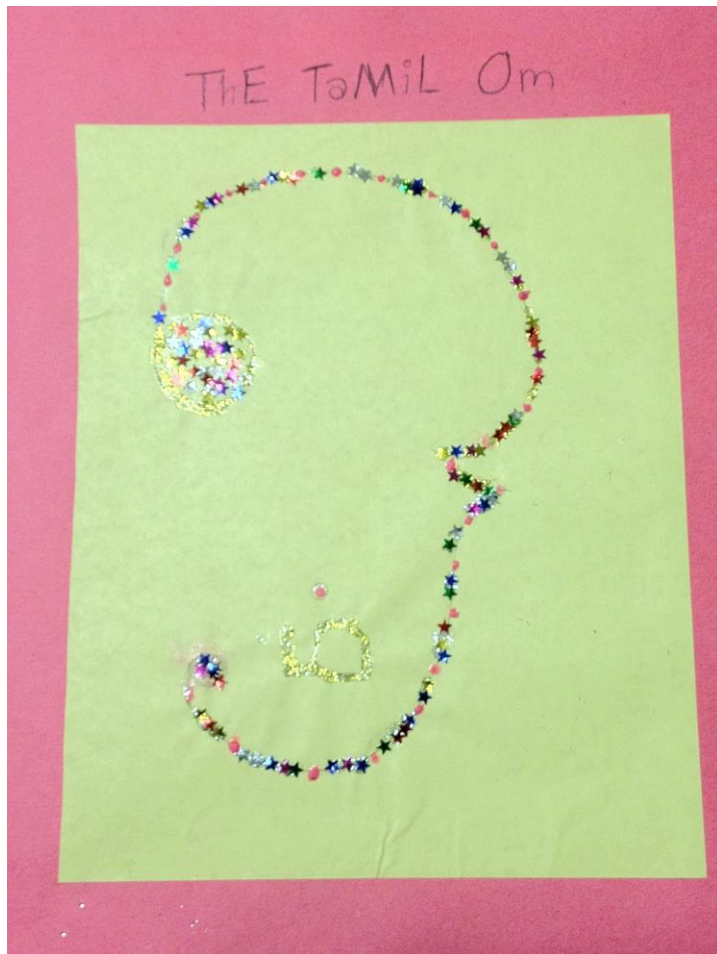
- Μεταναστευτικά κύματα από το 1948 και μετά και την ανεξαρτησία της Σρι Λάνκα:
- Κοινωνικο-οικονομικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες
 - Μέτρα διακρίσεων
 - Εμφύλιος πόλεμος (1983-2009)



• Η γλώσσα και η πολιτισμός των Ταμίλ διώκεται από την πλειονότητα των Σινχαλέζων στη Σρι Λάνκα

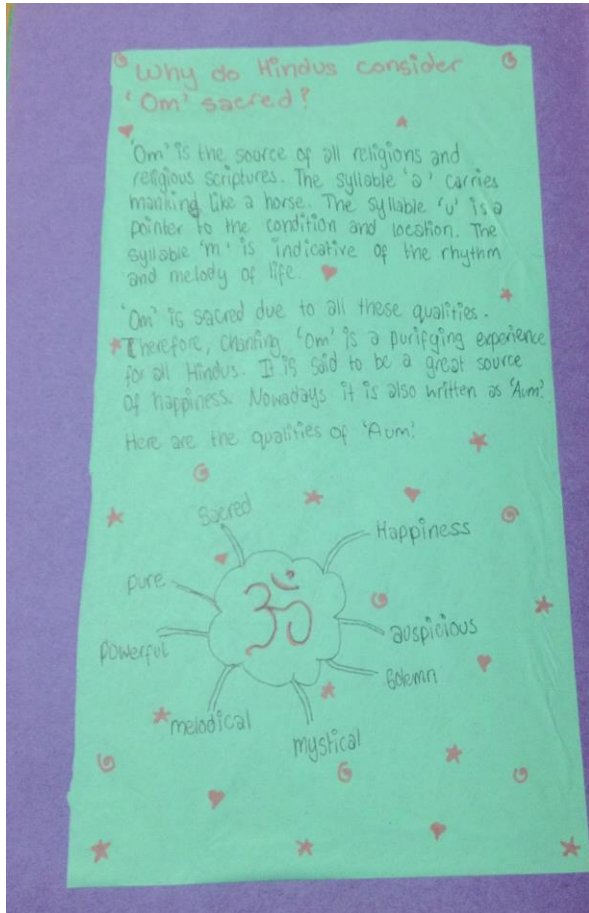
• Υπάρχει μεγάλη επιθυμία να διατηρηθεί η γλώσσα, ο πολιτισμός και η θρησκεία των Ταμίλ στη διασπορά

Από το λεύκωμα της Chantia: «Γιατί οι Ινδουιστές θεωρούν τους ήχους «Ομ» ιερούς;»



- Arani: Έχεις ζωγραφίσει ένα πολύ ωραίο και λαμπερό «Ομ» και εξηγείς τι σημαίνει το «Ομ». Το πήρες και αυτό από το βιβλίο; Το ίδιο βιβλίο;
- Chantia: Ναι
- Arani: Άρα εξήγησέ μου... γιατί έχουμε ένα «Ομ» στα Ταμίλ; Γιατί έχουμε ένα διαφορετικό «Ομ»;
- Chantia: Μμμ, είναι σαν να λέμε μμμμ ότι είναι το δικό μας
[να αντιπροσωπεύει
- Arani: [το δικό μας
- Chantia: τους Ταμίλ

Το επεξηγηματικό κείμενο της Chantia



- Το «Ομ» είναι η πηγή όλων των θρησκειών και των ιερών γραφών. Η συλλαβή «α» κουβαλά την ανθρωπότητα όπως ένα άλογο. Η συλλαβή «ου» είναι δείκτης της κατάστασης και της τοποθεσίας. Η συλλαβή «μ» είναι ένδειξη του ρυθμού και της μελωδίας της ζωής. Ο ήχος «Ομ» είναι ιερός λόγω αυτών των ιδιοτήτων. Γι' αυτό, ψέλνοντας «Ομ», αποτελεί μια εξαγνιστική εμπειρία για όλους τους Ινδουιστές. Λέγεται ότι είναι μια μεγάλη πηγή ευτυχίας. Στις μέρες μας γράφεται και ως «Αουμ». Αυτές είναι οι ιδιότητες του «Αουμ».

Ο συγκρητισμός (syncretism) στα κείμενα των παιδιών εμπνευσμένα από τη θρησκευτική πίστη

- Διαμέσου της θρησκευτικής τους κοινωνικοποίησης, τα παιδιά κατακτούν πλούσια πολυγλωσσικά και πολυγραμματικά ρεπερτόρια, συνδέοντας δύο ή περισσότερες γλώσσες και αλφάβητα, τα οποία περιλαμβάνουν στοιχεία της καθομιλουμένης και των κοινών τύπων των Αγγλικών, των Ταμίλ και των Σανσκριτικών
- Συνδυάζουν γλώσσες και αλφάβητα με πολυσημειωτικούς πόρους
 - Στο εμπνευσμένο από τη θρησκευτική της πίστη κείμενό της, η Chantia αξιοποιεί την πλούσια εικονική παράδοση του Ινδουισμού και συνδυάζει διαφορετικά γλωσσικά και αισθητικά στοιχεία από διαφορετικές πηγές
 - Το επεξηγηματικό της κείμενο παραπέμπει στο σχολικό είδος της επεξηγηματικής γραφής, σκοπός της οποίου είναι να μεταφέρει με ακρίβεια και σαφήνεια τις πληροφορίες στο συγκεκριμένο ακροατήριο (δηλ. στους ερευνητές)
 - Εξατομικεύει το κείμενό της σχεδιάζοντας μια εικονική αναπαράσταση των ιδιοτήτων των ιερών ήχων «Ομ» και διακοσμεί τις σελίδες με μικροσκοπικά κόκκινα σπιράλ και καρδιές
- Το θεωρητικού πλαισίου του συγκρητισμού ενώνει αυτά τα διαφορετικά στοιχεία για να «δημιουργήσει κάτι μεγαλύτερο από το άθροισμα των συστατικών» (Gregory et al. 2013: 323).

Η πρωινή προσευχή της Chantia στον οικογενειακό λατρευτικό χώρο

- Η Chanthia κλείνει τα μάτια, τοποθετεί τις παλάμες της σε θέση προσευχής και ξενικά να ψέλνει το *Gayathiri Mantra* στα Σανσκριτικά επτά φορές. Το *Gayathiri Mantra* απευθύνεται στον Θεό ως τον χορηγό της ζωής, που συμβολίζεται με τον Ήλιο και συνήθως επαναλαμβάνεται κατά την ανατολή και τη δύση του ήλιου. Η Chanthia στη συνέχεια φέρνει τα χέρια της κάτω μπροστά της κρατώντας τα μάτια κλειστά, καθώς απαγγέλλει το πρωινό shloka (είδος προσευχής) επίσης στα Σανσκριτικά. Η Chanthia τοποθετεί ξανά τις παλάμες της σε θέση προσευχής και αρχίζει να απαγγέλλει την πρωινή της προσευχή στα Αγγλικά. Στη συνέχεια η Chanthia εκτελεί την τελετουργία του Thorukaranam στην οποία συνίσταται να τραβάει τους λοβούς του αυτιού, να τραβάει το αριστερό αυτί με το δεξί χέρι και το αντίστροφο, και να το κάνει 10 φορές. Τελειώνει το τελετουργικό της πρωινής προσευχής εφαρμόζοντας το Thiruneeru (λευκή ιερή τέφρα) με το δάχτυλό της σε μορφή οριζόντιας γραμμής στο μέτωπό της

Γεφυρώνοντας την ανθρώπινη και την πνευματική σφαίρα

- Η πρωινή προσευχή της Chantia αποτελεί ένα ακόμη παράδειγμα συγκρητισμού καθώς συνδιάζει τα Σανσκριτικά και τα Αγγλικά με άλλους πολυσημειωτικούς πόρους
- Η ατομική της προσευχή μας υπενθυμίζει πώς το να μαθαίνουμε να προσευχόμαστε αποτελεί μια ενσώματη εμπειρία. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνδυάζουν ποικίλους σημειωτικούς πόρους, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης διαφορετικών γλωσσών (Σανσκριτικά και Αγγλικά), χειρονομίες (το τελετουργικό του τραβήγματος του λοβού) καθώς και των στάσεων του σώματος (κίνηση του κεφαλιού προς τα μπρος, κλείσιμο ματιών και τοποθέτηση χεριών σε θέση προσευχής). Επίσης, μαθαίνουν ότι η εκτέλεση της προσευχής πρέπει συμβαδίζει και με την επίδειξη κατάλληλων συναισθημάτων και ειλικρινών προθέσεων
- Η προσευχή, ατομική ή συλλογική, είναι μια εμπειρία που εδράζεται σταθερά στο παρόν (στο παράδειγμά μας, για να σηματοδοτήσει την αρχή της ημέρας) αλλά επίσης συνδέει τα παιδιά με μια ευρύτερη κοινότητα Ινδουιστών τόσο τοπικά (στο Λονδίνο) όσο και διεθνώς (στην Ινδία, στη Σρι Λάνκα και με άλλες κοινότητες Ινδουιστών ανά τον κόσμο)

Ευέλικτες πολυγλωσσικές παιδαγωγικές πρακτικές στις τάξεις Θρησκευτικής αγωγής

- Τα Ταμίλ θεωρούνταν παραδοσιακά και συνεχίζουν να θεωρούνται στο Λονδίνο ως η κατ'εξοχήν λατρευτική γλώσσα. Είναι η γλώσσα των ιερών κειμένων καθώς και η γλώσσα της διαμεσολάβησης της θρησκευτικής εμπειρίας, των πρακτικών και των πεποιθήσεων
- Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί θρησκευτικής αγωγής αναγνωρίζουν ότι τα Αγγλικά, η γλώσσα στην οποία τα παιδιά νιώθουν πιο άνετα και έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια, πρέπει να χρησιμοποιούνται παράλληλα με τα Ταμίλ στη διδασκαλία γεγονός που αντικατοπτρίζει και την καθημερινή χρήση της γλώσσας
- «Πιστεύω ότι πρέπει να χρησιμοποιούμε και τις δύο γλώσσες. Αν επιμένεις μόνο στα Ταμίλ, να λέμε ότι είμαστε Ταμίλ και πρέπει να μιλάμε στα παιδιά μας Ταμίλ, θα χάσουμε κάποια από τα παιδιά, γιατί αν δεν μπορούν να καταλάβουν τι λέμε, ειδικά σε θέματα πίστης, θα χάσουμε μια καλή ευκαιρία, τα παιδιά θα χάσουν το ενδιαφέρον τους, και αν δεν μπορούν να καταλάβουν, σαφώς, δεν θα θέλουν να έρχονται στα μαθήματα»
- Η διδασκαλία του θρησκευτικού προγράμματος με βάση το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών προέκυψε ως ρεαλιστική ανταπόκριση στις ετερογενείς γλωσσικές ικανότητες και εμπειρίες πολυγραμματισμού των παιδιών στα Ταμίλ, σε ένα διασπορικό πλαίσιο

Μαθαίνοντας να βλέπουμε τους/τις μαθητές/τριες με άλλο μάτι

- Μια ενδυναμωτική προσέγγιση των πολυγλωσσικών και των πολυσημειωτικών πόρων των παιδιών, αναδεικνύει τη συνθετότητα των βιογραφιών, των ρεπερτορίων και των ταυτοτήτων τους ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές διαδικασίες, που εμπλέκονται στην δημιουργία νοήματος και στη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων των υποκειμένων (Lytra et al 2016)
- «Για να πετύχει η δυναμική πολυγλωσσική εκπαίδευση τον 21ο αιώνα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται για να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ιδιαιτερότητες που συνθέτουν την πολλαπλότητα μας - να παρατηρούν ξεκάθαρα την ατομική γλωσσική εμπειρία που είναι η «κινητήρια δύναμη» στην εκμάθηση μιας επιπλέον γλώσσας και γενικά όλης της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα μάθουν την αξία του να χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες τις γλωσσικές τους πρακτικές για να υποστηρίξουν τη μάθηση. Αντί να λένε ποια γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιείται πότε και πού, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξασκούνται στην παρατήρηση του μαθητευόμενου καθώς συμμετέχει σε σημαντικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες» (García & Sylvan, 2011: 398)