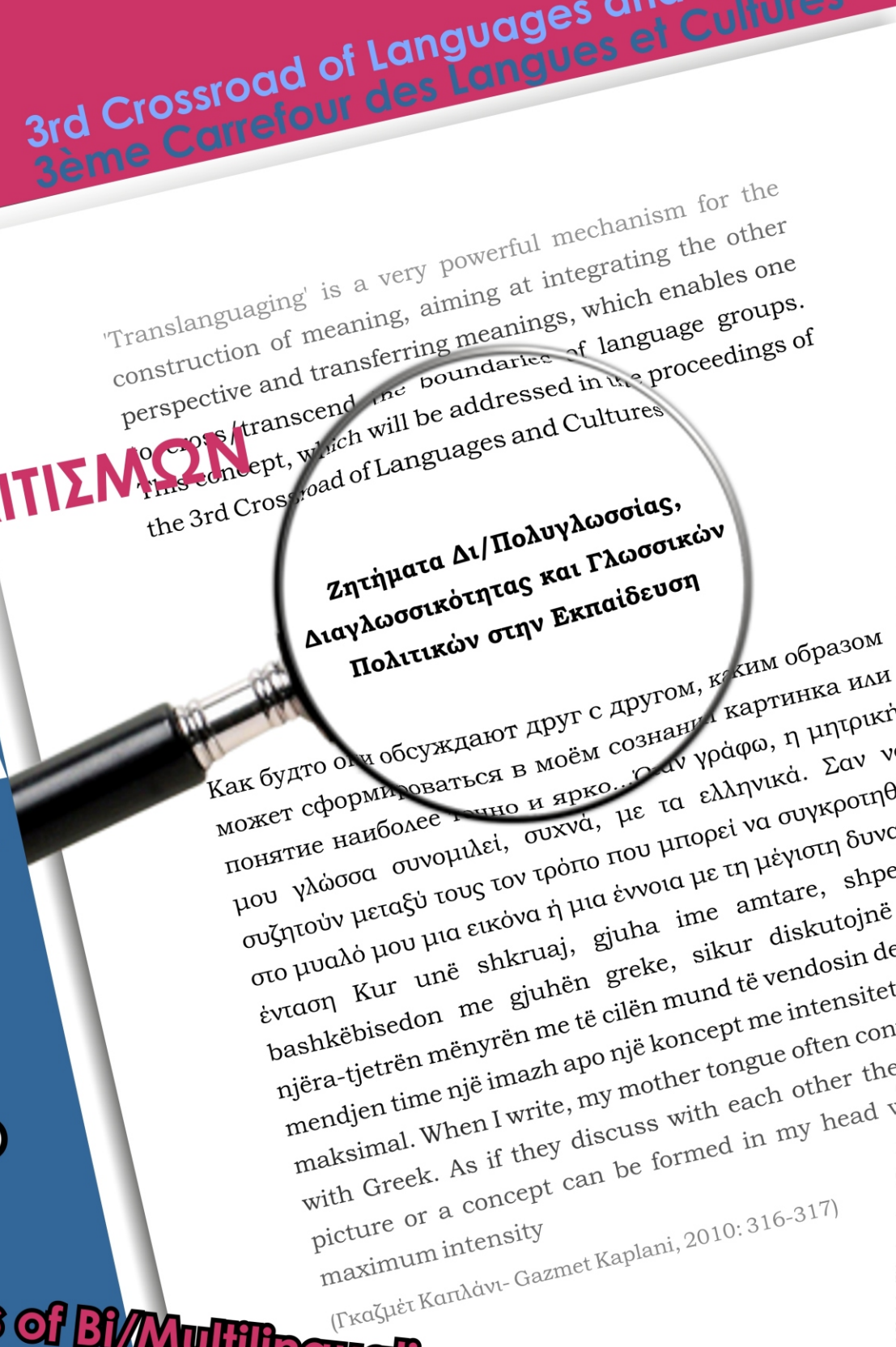
3ο ΣΤΑΥΡΟΔΡΟΜΙ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ

3rd Crossroad of Languages and Cultures
3ème Carrefour des Langues et Cultures



30 & 31
May | Μαΐου
2014

Issues of Bi/Multilingualism, Translaguaging and Language Policies in Education

Πρακτικά Συνεδρίου | Conference Proceedings | Actes de la Conférence

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΤΕΠΑΕ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Χορηγός:
ΕΙΔΙΚΟΣ ΛΟΓΑΡΙΑΣΜΟΣ ΚΟΝΔΥΛΙΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ Α.Π.Θ.

3ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών:
Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση

Επιμέλεια: Σοφία Γαβριηλίδου, Αναστασία Γκαϊνταρτζή, Εύη Μάρκου & Ρούλα Τσοκαλίδου

3rd Crossroads of languages & cultures:
Issues of Bi/Multilingualism, Translanguaging and Language Policies in Education

Επιμέλεια: Sofia Gavriilidou, Anastasia Gkaintartzi, Evi Markou & Roula Tsokalidou

Πρακτικά/Proceedings

ISBN: 978-618-81315-1-4

Faculty of Education, Aristotle University of Thessaloniki
& Polydromo Group
Thessaloniki, Greece

2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Greek as a marker of identity in Melbourne, Australia 4
Maria-Irini Avgoulas & Rebecca Fanary

Διαβάζοντας βιβλία χωρίς λέξεις με μαθητές/τριες του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αν. Θεσσαλονίκης 10
Ευθυμία Γαβριηλίδου & Σοφία Γαβριηλίδου

Preparing future teachers for dealing with classroom diversity 21
Aspasia Chatzidaki

Επιλογές στη χρήση της γλώσσας από Ρουμάνους μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα.....38
Χριστίνα Ενέ, Κωστής Τσιούμης, Αργύρης Κυρίδης & Ιφιγένεια Βαμβακίδου

Το φύλο και ο σεξισμός στη γλώσσα 53
Χρυσούλα Ζιώγα & Παρισσάτιδα Χριστοφορίδου

Tranlanguaging in the foreign language classroom: Creating a children's multilingual dictionary 62
Anastasia Gkaintartzi

Γλωσσικές πολιτικές στην εκπαίδευση: προφορική ιστορία στους Λόφους της Φλώρινας και γλωσσικές πρακτικές 69
Αργύρης Κυρίδης, Ιφιγένεια Βαμβακίδου, Ανδρομάχη Σολάκη & Αθανάσιος Τσιγλόπουλος

Η μέθοδος CLIL: Διδακτική Πρόταση για το μάθημα των Μαθηματικών.....81
Σοφία Κολοσίδου

Τα κείμενα ταυτότητας και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στο νηπιαγωγείο 96
Εύη Κομπιάδου

Αλληλεπιδράσεις δασκάλων και παιδιών μεταναστών στη σχολική τάξη 106
Σούλα Μητακίδου & Δήμητρα Προβελεγγίου

Η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στα ΙΕΚ: Πολιτικές προθέσεις και πρακτικές εφαρμογές.....121
Συμέων Νικολιδάκης & Καλλιόπη Τσάνταλη

Δι/Πολυγλωσσία και διαγλωσσικότητα στην εκπαίδευση: Πολυγλωσσία, πολλαπλογλωσσία και πολυπολιτισμικότητα. Η εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία 130
Παναγιώτα Παπαδοπούλου & Βενετία Ποσταντζόγλου

Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη 138
Μαρίνα Τζακώστα

Beyond language borders to translanguaging: challenging social and educational 'norms' 149
Roula Tsokalidou

Οι κοινωνιογλωσσικοί και οι εκπαιδευτικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσία στο Νομό Ροδόπης: συγκριτική έρευνα ανάμεσα στις δίγλωσσες ομάδες των μελών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης και των παλιννοστούντων από την ΕΣΣΔ 156
Χρύσα Χαλκοπούλου

Η ιστορία της γαλλικής γλώσσας και του γαλλικού πολιτισμού μέσα από τα τραγούδια, τη μουσική και τους χορούς τους.....170
Χαρούλα Χατζημιχαήλ

Συναντήσεις πολιτισμού και αξιών στα Μαθηματικά της Γ΄ Δημοτικού.....186
Αναστασία Χριστοδούλου, Αθανάσιος Σταύρου & Χαράλαμπος Λεμονίδης

Greek as a marker of identity in Melbourne, Australia

Maria-Irini Avgoulas, MSW
Deakin University
m.avgoulas@latrobe.edu.au / mavgoula@deakin.edu.au

Rebecca Fanany, PhD
School of Humanities and Social Sciences
Faculty of Arts and Education, Deakin University
rebecca.fanany@deakin.edu.au

Abstract

Individual and group identity is often closely associated with language use. Language, in turn, often serves as a proxy for culture which provides the background against which language use occurs. For the Greek community in Melbourne, Australia, use of Greek is an important symbolic aspect of ethnic identification and personal and group identity. Even for those younger members of the community whose daily interactions occur primarily in English and who view themselves as first language speakers of English, Greek plays a specific role in expression of personal identity and cultural expression. The use of Greek provides a link to the culture of origin and serves as a symbolic marker of association with a specific group in the larger Australian context.

For first generation Greek Australians, exposure to the language and culture came primarily from immigrant parents. However, many of these individuals also attended Greek school which served to reinforce their knowledge and ability to use the language. Their children, the second generation, often use Greek words routinely in specific contexts, such as when talking about food and religion or when referring to family members (grandmother, grandfather). While they often attend Greek school as well, there is evidence that overall ability to speak Greek fluently in the community is declining. Nonetheless, selective use of Greek terms remains an important identity marker. This paper will describe the use of Greek words and terms by English–speaking members of the Melbourne community and discuss its significance as a form of cultural identification and personal identity. The phenomenon of Greek school as a vehicle for language exposure will also be discussed. Data, based on in depth interviews with members of the Greek community, will be used to illustrate the contexts in which switches to Greek occur and elucidate the cognitive background of such usage.

Background to the study

This qualitative study investigated the health beliefs and practices in three generations of Greek Australian women in Melbourne. A total of 16 families [each family comprised three members – immigrant, 1st generation Greek Australian and 2nd generation Greek Australia], 48 female participants, took part in the study. Each member was interviewed separately on their understanding of health and illness in the context of their cultural background and personal experience. The interviews undertaken with the immigrant generation were in the Greek language and at times

this generation used some English words. The interviews with the other two generations (1st and 2nd generation Greek Australians) were generally in English. Switches to Greek however occurred particularly when they spoke of their Greek culture, Greek Orthodox religion, Greek food and family.

This paper presents findings specific to the use of Greek words and terms by English-speaking members of the Greek community in Melbourne and the importance this has for cultural identification and personal identity.

Cultural identity and language use

In the year 1952 an agreement was made between the Greek and Australian governments that opened the pathway for Greek people to migrate to Australia. Approximately two decades later during the Labor government (1972-1975), a policy of multiculturalism in Australia was introduced (Authers 2006). When the men and women of the Greek Diaspora left their homeland they had hopes for a new beginning, without forgetting their homeland and country of origin. Maintenance of their culture, their identity and language was of great importance for them to hold on to and hand down to their children and grandchildren. The maintenance of the Greek language was vital for this group. As indicated in the literature language is an important marker of ethnic identity (see, for example Feueverveger, 1989; Fishman, 1977; Giles and Johnson, 1981; Li 1995). Authers (2006) notes that language is vehicle for more than just communication, and Giles et al. (1977) add that verbal communication can be a symbol of culture and a way of expressing feelings specific to that cultural group. It can also be a means of communication and expression of ethnicity (Alba, 1990).

However, challenges are often experienced by the generations born in the new county of migration associated to adaptation and balancing two cultures (see, for example Berry, 1997; Raumbaut; 1994). Borland (2006) adds that a community formed as a part of a Diaspora may experience difficulties in relation to the language of origin in intergenerational transmission. Borland further distinguishes the differences between firstly, language maintenance, as the use of the language of origin by the migrant in the country they have migrated too. Secondly, the author notes that intergenerational language transmission, the transmission of the language to the younger generations, can be either formal and or informal.

The generations born in the country of settlement and particularly the first generation born play a vital role in maintenance and may be the connection between the two (Alba, 1990; Khoo, Mc Donald, Giorgas and Birrell, 2002; Portes 1994). The Greek Diaspora of Melbourne have been able to maintain their culture and way of life and have been able to keep their links with Greece, in turn maintaining their language of origin in Melbourne, as the migrants and their descendants have been committed in maintaining the language (Kaloudis 2006; Bradshaw 2006). The Greek community of Melbourne is well established with schools, churches, various culture specific groups among others which have all been very important elements in the success of this population maintaining their culture and language of origin. Several authors (Tamis et al. 1993; Kipp and Clyne 2003; Smolic, 1984, 1985) note that language, family, and the Greek Orthodox faith are important for this group and are associated with language maintenance. Despite this, a decline in the ability to speak Greek has been noted with each generation born and raised in Australia and being exposed to the English language (Clyne and Kipp 2002).

Findings and discussion

Following WWII and the civil war in Greece many young men and women left their homeland and migrated to Melbourne, Australia. These people are part of the elderly population of Melbourne at the present time. They had hopes and aspirations for a better life in Australia, however in their heart was always the wish to return to Greece, to their patrida. For many, this dream was never realized as Melbourne became their second home. As the years passed, they never forgot Greece and often spoke to their children and grandchildren of their homeland and their memories. Cultural maintenance was of great importance and maintaining the Greek way (culture, religion, food and language) was vital. This was achieved through sharing their culture with their families by continuing and sharing the traditions and customs they had in Greece with their descendants. The core of these customs, traditions, beliefs and even food preferences was the Greek language which was a marker of their identity in Melbourne, as both individual and group identity is associated with language (see, for example, Feueverveger, 1989; Fishman, 1977; Giles and Johnson, 1981; Li 1995). The participants of this study all repeated this idea: "Greek, I always tell them to speak Greek as our language comes first" (Immigrant generation);"If the children ever ask why we do something, I tell them we're Greek and that's what we do, it's part of our identity and that's why it's important to maintain" (1st generation Greek Australian); and "I don't want to lose any part of my Greek identity, like I said, I don't see myself as Australian, I don't have Australian blood, like an African elephant if its born in Australia, we still consider it African, so we're just born somewhere else" (2nd generation Greek Australian).

Having a dual identity and belonging to two cultures, however, was challenging across all the generations, particularly the generations born and raised in Australia as they tried to balance the way they saw themselves. The first generation born in the new country of residence seems to have the role of achieving this dynamic and were particularly the ones responsible for the maintenance of their culture (see, for example Alba, 1990; Khoo, Mc Donald, Giorgas and Birrell, 2002; Portes 1994). The comments made by the 1st generation participants also highlighted this. "I went to Greek school, I did not like it, but looking back I'm glad I did and my kids went to it. Greek school gave you a sense of belonging, you know that culture, from young. You didn't belong here. We weren't Aussies and in Greece they called us Skippy, the bush kangaroo. Greek school was a sense of belonging, what we needed as we are a bit lost" (1st generation Greek Australian). Language maintenance specifically has been vital across the generations. The immigrants that took part in this study have been living in Australia between 39-56 years, and their self-reported English ability is limited. Some of their own comments about their ability and their length of time residing in Australia is contained in Table 1.

Table 1. Years Immigrant Generation Have Been in Australia
and Their Language Use

Years in Australia	**Language use**
49	95% Greek - less than 5% English
49	99% Greek - can understand some English – limited
52	70-80% Greek - limited basic communication in English
39	80% Greek, understands 20% English, cannot speak English

47	99% Greek - can understand some English – limited
50	All Greek, encourages family to speak Greek
53	100% Greek - English yes/no only

These participants have all been living in Australia for decades, they all came at a young age and worked in Australia, however all reported a minimal ability to communicate in English. This may reflect a conscious attitude to maintain and transmit the Greek language to their children and grandchildren and reject the use of English, despite its use in the community they lived in. Some of them suggested that they would speak Greek regardless if their family understood them. This is an example of language maintenance (as the immigrants continue to use their first language) and, at the same time, handed down the language to their children and grandchildren, demonstrating intergenerational language transmission (see, for example Borland, 2006). This was achieved by speaking to them only in Greek daily and by sending them to Greek school. The phenomena of Greek school as a vehicle of language exposure was well documented in the findings of this study as was use of Greek in the family context. "For me, even if I had the choice, if Mum and Dad were, 'You can quit [Greek school] when ever you want,' I would still do it. Just because I want to know the language, I still want to be connected to Greece" (2nd generation Greek Australian).

The 1st and 2nd generation participants, being born and raised in Australia, are native speakers of English; their language use does not show significant differences from that of other Australian speakers of the same age and educational level. Nonetheless, the use of Greek remains an important marker of cultural identity. They tend to switch to Greek when they speak about their culture, the Greek Orthodox religion and Greek food. Table 2 contains some examples of Greek usage by the 1st and 2nd generation Greek Australians.

Table 2. Use of Greek words by 1st and 2nd generation Greek Australians

1st generation			**2nd generation**	
Greek word used	*English Translation*		*Greek word used*	*English Translation*
Μάτη	evil eye		Κιπο	garden
Ευκελεο	Holy Unction		Νιστια	fasting
Γιαγια	grandmother		Σελήνιο	celery
Χαμομιλι	chamomile tea		Ευκελο	Holy Unction
Αγιασμός	Holy water		Σταυρο	cross
Χοριο	Village		Χωριό	village
Προσευχή	Prayer		Πάτερ ημον	Lords Prayer
Προσφορο	offering bread		Μοναστήρι	monastery
Παναγία	Virgin Mary		Πρόσφορο	offering bread
Ρίγανη	Oregano		Χαμομλι	chamomile tea
Μύρο	Myrrh		Γιαγια	grandmother

However, despite their reluctance, the immigrant generation also used certain English words and terms when speaking in Greek. This usage reflects the Australian context that they had acculturated to despite their efforts to maintain the Greek language. Some examples of these words were: 'homemade', 'very difficult', 'no hope', 'breakfast', 'proud', 'vegetables', 'appointment', 'government', 'mobile [telephone].' Some of them explained that they do this as part of everyday life: "There are times that by accident that I speak in English, as I have forgotten the Greek word. This also happened to me in Greece. I don't know how this happens" (Immigrant generation).

There has been a very strong commitment across the generations to maintain the Greek language in Melbourne, and this has been achieved through the well established Greek community, the Greek schools, the Greek Orthodox religion, and various culture groups that some community members belong to. Even the youngest generation that took part in this study reflected on and spoke of the importance of them knowing Greek and going to Greek school and even looked to the future with the hope that their children will have the same opportunity to learn the Greek language and go to Greek school. Despite their efforts, it is to be expected that, with every generation, there will be a decline in the use of Greek and community language ability. Only time will now show how much of the Greek language will be carried into the generations to come, the 3rd and 4th generation Australian-born descendants of the Greek Diaspora. While their experience and participation in the English-speaking community is complete, it is counterbalanced by community structures designed to support language maintenance. As the 1st generation gradually replaces the immigrants as the senior members of the community, it may be that English will come to dominate interaction in the Greek community, even if cultural practices are maintained, as the balance may be pushed toward English when there are no longer speakers who see themselves as fluent only in Greek.

References

Alba, R. (1990) *Ethnic Identity: The Transformation of White America.* Yale University Press, New Haven, CT.

Authers, B. (2006) I"m Not Australian, I'm Not Greek, I'm Not Anything': Identity and the Multicultural Nation in Christos Tsiolkas's Loaded. *Journal of the Association for the Study of Australian Literature, 4:0,* 133–146.

Berry, J. (1997) Immigration, acculturation, and adaptation. *Appl. Psychol. Int. Rev. 46,* 5–34.

Borland, H. (2006) Intergenerational language transmission in an established Australian migrant community: what makes the difference? *International Journal of the Sociology of Language, 2006*:180. doi:10.1515/IJSL.2006.038

Bradshaw, J. (2006) Parent and child perspectives on Greek language education in Australia. *International Journal of the Sociology of Language, 2006*:180. doi:10.1515/IJSL.2006.039

Clyne, M., & Kipp, S. (2002) Australia's changing language demography. *People and Place 10,* 29–35.

Feuerverger, G. (1989) Jewish-Canadian Ethnic Identity and Non-Native Language Learning: A Social-Psychological Study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 10:4,* 327-357.

Fishman, J. A. (1977) Language and Ethnicity. In: H. Giles, (ed.) *Language, Ethnicity, and Intergroup Relations*. London: Academic Press.

Giles, H., & Johnson P. (1981) The Role of Language in Ethnic Group Relations. In: J. Turner, & Giles, H. (eds.) *Intergroup Behavior*. Oxford, UK: Blackwell, 199- 243.

Giles, H., Bourhis, R., & Taylor, D. (1977) Toward a theory of language in ethnic group relations. In: Giles, H. (ed.) *Language, Ethnicity, and Intergroup Relations*. London: Academic Press, 32–65.

Li, J. J. (1995) *Heritage Language Retention in Second-Generation Chinese Americans*. Unpublished Ph.D. thesis. University of California, Los Angeles.

Kaloudis, G. (2006) Greeks of the diaspora: modernizers or an obstacle to progress? *International Journal on World Peace*. Retrieved from http://www.highbeam.com/doc/1G1-158528228.html

Khoo, S.-E., Mc Donald, P., Giorgas, D., & Birrell, B. (2002) *Second Generation Australians.* Canberra: Australian Centre for Population and the Department of Immigration and Multicultural and Indigenous Affairs.

Kipp, S., & Clyne, S. (2003) Trends in the shift from community languages: insights from the 2001 census. *People and Place 11*, 33–41.

Portes, A. (1994) Introduction: immigration and its aftermath. *International Migration Review, 28:4*, 632-639.

Smolicz., J. (1984) Minority languages and the core values of culture: changing policies and ethnic response in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 5*, 23–41.

Smolicz, J., (1985) Greek-Australians: a question of survival in multicultural Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 6*, 17–29.

Tamis, A., Gauntlett, S., & Petrou, S. (1993) *Unlocking Australia's Language Potential. Profiles of 9 Key Languages in Australia*. Vol. 8: Modern Greek. Deakin: National Languages and Literacy Institute of Australia.

Rumbaut, R. (1994) The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *Int. Migration Rev. 28*, 748–794.

Διαβάζοντας βιβλία χωρίς λέξεις με μαθητές/τριες του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αν. Θεσσαλονίκης

Ευθυμία Γαβριηλίδου
Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αν. Θεσσαλονίκης
mimigavr5@gmail.com

Σοφία Γαβριηλίδου
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής Α.Π.Θ.
sgavr@nured.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εξέταση παρουσιάζει δεδομένα που προέκυψαν από την ανάγνωση βιβλίων χωρίς λέξεις, βιβλίων δηλαδή των οποίων η αφήγηση βασίζεται αποκλειστικά στην εικόνα, από δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες μεταναστευτικής καταγωγής, 13-16 ετών, που φοιτούν στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αν. Θεσσαλονίκης. Βασική θεματική των βιβλίων που επιλέχθηκαν ήταν η δυνατότητα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ ετεροτήτων και η αισιόδοξη δυνατότητα ανατροπής στερεοτυπικών αντιλήψεων στη διάκριση εχθρός-φίλος, δικός μας-διαφορετικός. Στόχος της εξέτασης είναι η διερεύνηση των ερμηνευτικών επιδόσεων/διατυπώσεων των μαθητών στην αποκωδικοποίηση αμφίσημων οπτικών εξιστορήσεων, καθώς και της διαδικασίας που ακολούθησαν στην απόδοση νοημάτων των οπτικών σημείων των βιβλίων. Διαπιστώθηκαν δυναμικές συνδέσεις οπτικών σημείων με προσωπικές εμπειρίες, γνώσεις, προσδοκίες και πρότερες αναγνώσεις στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των παιδιών, τα οποία διατύπωσαν βαθύτερες απόψεις που συνδέονται με τη φιλία και τον ρατσισμό.

Abstract

The present study presents the effects of sharing wordless books by bilingual students of migrant families, 13-16 years old, who study at the Highschool of Intercultural Education of Eastern Thessaloniki. Wordless books narration is based exclusively on illustration. The selected books featured themes such as the development of potential friendships among “others” or the optimistic possibility to subvert stereotypical perceptions of notions like “enemy” versus “friend” or “one of our own” versus “someone different”. The aim of the research is to explore the patterns that the students have followed in order to decode ambiguous visual narrations and also to monitor the process which led to their interpreting of the meaning of the visual signs in the books. The study of the students’ interpretative approaches unveiled the dynamic connection of visual points in the books with personal experiences, prior knowledge, expectations and earlier readings of the children, who expressed their deeper views of friendship and discrimination.

Εισαγωγικά: θεωρητικό υπόβαθρο

Ως συνέχεια προγενέστερων μορφών οπτικής αφήγησης, τα βιβλία χωρίς λέξεις για παιδιά εμφανίζονται στην διεθνή βιβλιογραφία τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα (Dowhower, 1997: 65), επηρεασμένα προφανώς από την, καινοτόμο για την εποχή εκείνη, αφηγηματική τεχνική των κόμικς και του κινηματογράφου. Τα βιβλία χωρίς λέξεις είναι - ακριβώς όπως λέει το όνομά τους – βιβλία με εικόνες, βιβλία χωρίς λέξεις, αν βέβαια δεν λάβουμε υπόψη μας τις «λέξεις» των περικειμενικών τους στοιχείων, όπως τίτλο, κάποια περίληψη στο εξώφυλλο ή άλλα περικειμενικά δεδομένα, τα οποία με τις λεκτικές αναφορές τους προσανατολίζουν την οπτική πρόσληψη. Τα βιβλία χωρίς λέξεις βασίζονται στην εικόνα: η αφήγησή τους είναι οπτική και οι όποιες πληροφορίες των βιβλίων αναπαριστώνται με εικόνες. Ως διακριτή πλέον κατηγορία βιβλίων, παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία ως προς το περιεχόμενο, την αφηγηματική δομή τους, την οπτική και εικαστική τεχνική, τις θεματικές τους, τον στόχο τους. Σ' αυτά συμπεριλαμβάνονται και τα βιβλία με ελάχιστες λέξεις, που συνήθως συνίστανται σε δύο ή τρεις ονοματικές φράσεις ή ηχοποιητικές λέξεις, όπως στο βιβλίο *Boom Boom* των Sarvinder Naberhaus και Margaret Chodos-Irvine (2014) ή το *Hug*, του Jez Alborough (2001). Ωστόσο, στα βιβλία αυτά οι λέξεις, λόγω της ποικιλομορφίας των τυπογραφικών χαρακτήρων, φαίνεται να λειτουργούν περισσότερο ως οπτικοί δείκτες, παρά ως λεκτικό αφηγηματικό υλικό.

Υπάρχει η αντίληψη ότι η εικόνα συνιστά κείμενο εύκολης ανάγνωσης, εφόσον μπορεί να «διαβαστεί» από μικρούς αναγνώστες που δεν κατέχουν ακόμα τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Όμως, πολλά βιβλία χωρίς λέξεις, και ειδικότερα όσα εκδόθηκαν τις δύο τελευταίες δεκαετίες, είναι σύνθετα και απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες οπτικής αντίληψης, ενώ η ευρηματικότητά τους, τα θέματά τους, που τελευταία δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε ρεαλιστικές εμπειρίες, καθώς και το επίπεδο δυσκολίας τους, τα καθιστά ελκυστικά σε αναγνώστες όλων των ηλικιών (Jalongo et al., 2002).

Η σύγχρονη διεθνής εκδοτική πραγματικότητα εμπλουτίζεται συστηματικά στις μέρες μας με βιβλία χωρίς λέξεις. Στην ελληνική αγορά κυκλοφορούν σήμερα μόνο τρία τα οποία έλκουν αξιοπρόσεκτα το αναγνωστικό και ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για την ιδιαιτερότητά τους και για την προοπτική τους. Πρόκειται για τα *Η αρπαγή της κότας,* της Béatrice Rodriguez (2008), *Το Κόκκινο βιβλίο* της Μπάρμπαρα Λέμαν (2007) και το *Ζοομ* του Ίστβαν Μπάνιαϊ (2000), ξένων δημιουργών και τα τρία. Ας αναφερθεί όμως ότι τη δεκαετία του 1980 εμφανίζονται στη χώρα μας τα πρώτα ελληνικά βιβλία χωρίς λέξεις: η σειρά βιβλίων του Μίλτου Σκούρα, *Ιστορία μιας γραμμής: το τετράγωνο, Ιστορία μιας γραμμής: το τρίγωνο,* και *Ιστορία μιας γραμμής: ο κύκλος*, το 1985, καθώς το βιβλίο χωρίς λέξεις της Σοφίας Ζαραμπούκα, *Μια σταλίτσα,* το 1987, σε σχήμα βιβλίου τσέπης, πολύ μικρής τσέπης, που εξιστορεί εικονογραφικά τη φιλία δύο παιδιών. Την ίδια περίπου περίοδο εκδίδονται τα μεταφρασμένα στην ελληνική βιβλία χωρίς λέξεις της Monique Felix*, Ένα ποντίκι κλεισμένο σε ένα βιβλίο,* το 1982 και *Δεύτερη ιστορία ενός ποντικού κλεισμένου σε ένα βιβλίο,* το 1983, (Δεληθανάση)[1]. Ωστόσο, φαίνεται ότι τότε ήταν πρώιμη εποχή για τη συγκεκριμένη κατηγορία βιβλίων στη ελληνική αναγνωστική πραγματικότητα και,

[1] Ευχαριστούμε τις προπτυχιακές φοιτήτριες του Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ., Μπολέτου Αικατερίνη, Τσαλίκη Στέλλα και Τσακιρίδου Ουρανία, για τη συμβολή τους στον εντοπισμό των βιβλίων.

ενώ είναι ιδιαίτερα ευρηματικά, δεν έτυχαν ούτε επανέκδοσης, ούτε ιδιαίτερης διάδοσης.

Πολλές μελέτες των τελευταίων δεκαετιών, και μελέτες περίπτωσης, έχουν επισημάνει τη θετική επίδραση στην ανάδυση του γραπτού λόγου, στην ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού, αλλά και στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, που ασκεί στα παιδιά η ενασχόλησή τους με βιβλία χωρίς λέξεις ή με βιβλία στα οποία η εικόνα έχει καθοριστική σημασία στη νοηματοδότηση του βιβλίου (Heilmann, 2010; Arif, 2008; Jalongo et al., 2002). Η Colleen Reese (1996), εισάγοντας βιβλία χωρίς λέξεις σε τάξη του δημοτικού και εφαρμόζοντας διάφορες μεθόδους, διαπίστωσε ότι οι μαθητές[2] της μετά από έξι μήνες ήταν σε θέση να μάθουν τις συμβάσεις της γραπτής λογοτεχνικής αφήγησης, να επεκτείνουν τις ιδέες τους και να δημιουργήσουν μια όμορφη ιστορία, βελτιώνοντας, κατ' επέκταση, δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης/κατανόησης. Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν και άλλες μελέτες ((Hu & Commeyras, 2008; Arif & Hashim, 2008) οι οποίες εξετάζουν την αξιοποίηση βιβλίων χωρίς λέξεις σε δίγλωσσους μαθητές, ακόμη και γυμνασίου (Cassady, 1998), ενώ οι Joannis Kelly Fletley και Adele Ducharme Rutland (1986), στο άρθρο τους Using wordless picture books to teach linguistically/culturally different students, υποστηρίζουν ότι αξιοποιώντας βιβλία χωρίς λέξεις με στόχο την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής σε πολυπολιτισμικές τάξεις, οι μαθητές βελτιώνουν, με παιγνιώδη τρόπο και με πρακτικές δημιουργικής γραφής, το γλωσσικό τους κώδικα. Παρατήρησαν ακόμη ότι προβαίνουν σε σχολιασμούς σχετικά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κοινωνικά ήθη, καθώς, όπως αναφέρουν, ο φόβος που δημιουργεί ένα λεκτικό κείμενο μειώνεται στο ελάχιστο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο της Evelyn Arizpe (2010), Visual Journeys with Immigrant Readers: Minority voices create words for wordless picturebooks, στο οποίο αναφέρει τα δεδομένα που προέκυψαν από διερευνήσεις στο πλαίσιο του προγράμματος *Visual Journeys: Understanding immigrant children's responses to the visual image in contemporary picturebooks*. Στόχος του προγράμματος ήταν η διερεύνηση της διαδικασίας που ακολουθούν τα παιδιά μετανάστες στην κατασκευή νοημάτων κατά την ανάγνωση σύγχρονων βιβλίων χωρίς λέξεις. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αναγνώστες υιοθετούν στρατηγικές που βασίζονται στη μεταναστευτική εμπειρία τους, στις εμπειρίες τους από πολιτισμικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σπίτι τους και στις ιδιαιτερότητες του πολιτισμικού τους συστήματος. Διαπιστώθηκε επίσης ότι προβληματίστηκαν για ζητήματα μετανάστευσης, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικού γραμματισμού.

Στόχος, μέθοδος της εξέτασης

Σ' αυτό το πλαίσιο των προβληματισμών και με αυτά τα δεδομένα, στο μάθημα «Νέας Ελληνικής Γλώσσας» μαθητές του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αν. Θεσσαλονίκης Α' και Γ' τάξεων και ηλικίας μεταξύ 13-16, κλήθηκαν να παρατηρήσουν τις εικόνες δύο βιβλίων χωρίς λέξεις και να γράψουν όσα εξιστορούνται στις εικόνες τους. Αρχικός στόχος της δραστηριότητας ήταν η ενίσχυση της δεξιότητας της παραγωγής λόγου. Πρόκειται για μαθητές Γυμνασίου που ανήκουν σε μειονοτικές εθνοτικά κοινότητες και έχουν μεταναστεύσει πρόσφατα στη χώρα μας. Οι μαθητές του σχολείου είναι δίγλωσσοι, ενώ η πρώτη/μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική. Οι γλώσσες τους είναι η αλβανική, ρωσική, κινέζικη,

[2] Για λόγους οικονομίας του λόγου και χωρίς καμιά πρόθεση γλωσσικού σεξισμού στο κείμενο που ακολουθεί χρησιμοποιείται ο αρσενικός τύπος με γενικευμένη χρήση.

γεωργιανή, τουρκική. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο η μη επαρκής γνώση των μαθητών της ελληνικής γλώσσας συνιστά έναν από τους βασικότερους αποθαρρυντικούς παράγοντες στην ανάγνωση και μελέτη. Για τον λόγο αυτό η υπεύθυνη φιλόλογος επέλεξε ως δραστηριότητα για την παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού, τη χρήση βιβλίων χωρίς λέξεις, με προφανή επιδίωξη καταρχήν τη βελτίωση της γλωσσικής δεξιότητας των μαθητών στην εκμάθηση της ελληνικής.

Ωστόσο, η ανάγνωση εικόνων, ή η αποκωδικοποίηση των σημείων της, ώστε να προκύψει μια εξιστόρηση και το νόημά της, είναι διαδικασία που απαιτεί την ανάπτυξη γενικότερων νοητικών διεργασιών. Από τη μια, όπως ήδη αναφέρθηκε, ενθαρρύνει την παραγωγή του γραπτού λόγου και την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής. Από την άλλη ωστόσο η νοηματοδότηση διαδοχικών εικόνων, στις οποίες κάτι συμβαίνει και καλείται ο αναγνώστης τους να το ερμηνεύσει, συνεπάγεται και ανάπτυξη ερμηνευτικών δεξιοτήτων. Και επειδή οι οπτικές αφηγήσεις, όπως και όλες οι αφηγήσεις εξάλλου, μιλούν για την ανθρώπινη κατάσταση, η ερμηνεία της πολυσημίας των εικόνων υποβάλλει τον αναγνώστη τους στη διαδικασία να σκεφτεί σχετικά με τις κοινωνικές επιταγές, τις πολιτισμικές πραγματικότητες, τις ηθικές επιλογές με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωποι οι αφηγηματικοί χαρακτήρες. Ενεργοποιεί μηχανισμούς σκέψης που αναζητούν το αίτιο και αιτιατό των ανθρωπίνων πράξεων και που αναδεικνύουν τους νόμους της ζωής. Επειδή όμως κάθε γεγονός αφηγούμενο είτε λεκτικά είτε οπτικά, ή με άλλο τρόπο, περιβάλλεται από ιδέες, νοήματα και πληροφορίες σημαντικές για τη ζωή μας, ένας άλλος στόχος της δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη ερμηνευτικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα στα βιβλία χωρίς λέξεις, οι ερμηνευτικές δεξιότητες αναπτύσσονται αβίαστα. Για την αποκωδικοποίηση των εικόνων τους και την εξαγωγή των νοημάτων που μεταφέρουν είναι απαραίτητο οι αποδέκτες τους να ενεργοποιήσουν λειτουργικούς νοητικούς μηχανισμούς, με παιγνιώδη διαδικασία, καθιστώντας συνεπώς την ανάγνωσή τους πιο ενδιαφέρουσα. Ενώ κύριος στόχος της δραστηριότητας στο σχολείο ήταν, σε μια πρώτη πειραματική προσπάθεια, η ενίσχυση της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών στην ελληνική, το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας εισήγησης είναι η εξέταση των ερμηνευτικών επιδόσεων/διατυπώσεων των μαθητών στην αποκωδικοποίηση αμφίσημων οπτικών εξιστορήσεων, καθώς και της διαδικασίας που ακολούθησαν στην απόδοση νοημάτων των οπτικών σημείων των βιβλίων.

Η υπεύθυνη καθηγήτρια εξήγησε καταρχήν στους μαθητές τι είναι ένα βιβλίο χωρίς λέξεις. Στη συνέχεια τα παιδιά διάβασαν δύο φορές το κάθε βιβλίο. Στη δεύτερη ανάγνωση παρατηρούσαν τις εικόνες και έγραφαν ένα κείμενο για κάθε εικόνα. Ακολούθησε συζήτηση, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να διατυπώσουν προφορικά απόψεις που τυχόν δεν ήθελαν να γράψουν ή ακόμη και να επαναπροσδιορίσουν τις σκέψεις τους. Η εκπαιδευτικός λειτούργησε ως διαμεσολαβητής, και όχι ως αντικειμενικός κριτής ή αυθεντία, για να ενθαρρύνει την άμεση και ελεύθερη επικοινωνία των μαθητών με το οπτικό υλικό. Συλλέχθηκαν δεδομένα από τρεις πηγές: από τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν τα παιδιά, από τα σχόλια που διατύπωσαν κατά τη συζήτηση και από την παρατήρηση της εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Για την εξέταση των δεδομένων ακολουθήθηκε το μοντέλο των Patricia Crawford και Daniel Hade (2000), όπως περιγράφεται στη σημειωτικά προσανατολισμένη μελέτη περίπτωσης Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books (βλ. ακόμη Arif & Hashim, 2008). Το μοντέλο τους διερευνά και προτείνει τρόπους με τους οποίους τα παιδιά

αναγνώστες βιβλίων χωρίς λέξεις αποδίδουν νόημα σε μια ποικιλία οπτικών σημείων και συμβόλων. Φτάνουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά νοηματοδοτούν τις οπτικές αφηγήσεις με διαδικασίες παρόμοιες με αυτές τις οποίες ακολουθούν για την νοηματοδότηση άλλων βιβλίων με λεκτικές αφηγήσεις. Κατά την εξέταση των δεδομένων τους προέκυψαν πέντε διαφορετικές κατηγορίες/τρόποι στη νοηματοδότηση των οπτικών αφηγήσεων: i) ανάκληση πρότερων γνώσεων και εμπειριών, ii) αναγνώριση διακειμενικών σχέσεων, iii) εναλλαγή οπτικής γωνίας, iv) ενσωμάτωση οικείων λογοτεχνικών συμβάσεων στην αφήγηση και του τελετουργικού της ανάγνωσης και, τέλος, v)υιοθέτηση παιγνιώδους συμπεριφοράς κατά τη διαδικασία ανάγνωσης. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι θεωρητικές αναζητήσεις για την προσέγγιση διλημμάτων που θέτει η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου αναδεικνύουν τον, δημιουργικό στη βάση του, ρόλο του αναγνώστη, ως τον σημαντικότερο, μαζί με το κείμενο, παράγοντα της λογοτεχνικής επικοινωνίας. Το συστηματικό ενδιαφέρον για την αναγνωστική εμπειρία σημειώνεται μετά την έκδοση του βιβλίου του Hans Robert Jauss ([1970]1995), *Η θεωρία της πρόσληψης*. Ωστόσο οι θέσεις που διατύπωσε η L. M. Rosenblatt, αρκετές δεκαετίες πριν, (επανα)προσανατολίζουν ακόμη και σήμερα το θεωρητικό προβληματισμό. Στη «συναλλακτική θεωρία» της αναγνωρίζεται η μοναδική, προσωπική, αλλά και δυναμική σχέση του αναγνώστη με το ανάγνωσμά του, κατά την οποία αναγνώστης και κείμενο βρίσκονται σε διαρκή συναλλαγή και αλληλεπίδραση (Πολίτης, 1996). Η θεώρησή της ότι κατά την αναγνωστική πράξη ο αναγνώστης συσχετίζει το κείμενο με τις εμπειρίες του και το ανατροφοδοτεί με τις προσδοκίες του και ότι δομεί τα κειμενικά σημεία μεταφέροντας τις προσδοκίες του, ότι ανασυγκροτεί γνώσεις, επανεκτιμά απόψεις και επεκτείνει τις ιδέες του (Πολίτης, 1996; Rosenblatt, 1994) συνέβαλε ουσιαστικά στην αποτίμηση των δεδομένων μας.

Τα βιβλία που επιλέχθηκαν για τη δραστηριότητα ήταν *Η αρπαγή της κότας,* της Béatrice Rodriguez (2008) και *Το Κόκκινο βιβλίο* της Μπάρμπαρα Λέμαν (2007). Και στα δύο υπάρχουν εμφανείς νύξεις περί φιλίας μεταξύ ετεροτήτων. Ειδικότερα, στο *Η αρπαγή της κότας* αναδεικνύεται, με χιουμοριστική διάθεση, η δυνατότητα να υπάρξει στενή φιλική σχέση μεταξύ δύο παραδοσιακών εχθρών στη μυθοπλασία, της κότας και της αλεπούς. Η οπτική αφήγηση μας εισάγει σε μια παρέα ζώων, που συνίσταται από δύο λαγούς, από κότες, από έναν κόκορα και από μια αρκούδα, οι οποίοι ζουν αρμονικά σε μία φάρμα. Στη συνέχεια εισβάλει στην παρέα τους μια αλεπού και αρπάζει μια κότα. Ακολουθεί η αγωνιώδης και κοπιαστική προσπάθεια των φίλων της κότας να εντοπίσουν το κρησφύγετο της αλεπούς, ώσπου, όταν φτάνουν, διαπιστώνουν ότι έχει αναπτυχθεί μια ισχυρή φιλική σχέση μεταξύ της αλεπούς και της κότας. Συμβαίνει μάλιστα το εξής παράδοξο: η κότα, στερεοτυπικό αφηγηματικά θύμα της αλεπούς και στερεοτυπικό έδεσμα των διατροφικών συνηθειών της, επιθυμεί τελικά να μείνει στο εξής με τον θύτη της, την αλεπού. Ο ενήλικος αναγνώστης ίσως διακρίνει την αλληγορία του συνδρόμου της Στοκχόλμης ή ακόμη και νύξεις από το ψυχολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο του *Λάθους* του Αντώνη Σαμαράκη. Το παιδί αναγνώστης πιθανότατα θα διακρίνει μια ιστορία φιλίας μεταξύ δύο ετεροτήτων και την αισιόδοξη δυνατότητα ανατροπής στερεοτυπικών αντιλήψεων στη διάκριση εχθρός-φίλος, δικός μας-διαφορετικός.

Το Κόκκινο βιβλίο έχει υψηλότερο βαθμό δυσκολίας στην κατανόησή του και απαιτεί προσεκτική ανάγνωση, λόγω του σουρεαλιστικά αινιγματικού χαρακτήρα της οπτικής αφήγησης. Ωστόσο, αν και με παραπλανητική διάθεση, αφηγείται μια απλή ιστορία: ένα κορίτσι, σε πλαίσιο δυτικού πολιτισμού, βρίσκει στον χιονισμένο δρόμο της πόλης της ένα κόκκινο βιβλίο και το παίρνει μαζί της στο σχολείο. Ξεφυλλίζοντάς το την ώρα του μαθήματος, βλέπει στις σελίδες του ένα αγόρι, στην παραλία ενός

ηλιόλουστου νησιού, να διαβάζει ένα κόκκινο βιβλίο, στο οποίο αναπαρίσταται η ίδια, το κορίτσι δηλαδή της χιονισμένης πόλης, καθώς διαβάζει το δικό της κόκκινο βιβλίο. Οι δύο αναγνώστες διαπιστώνουν με έκπληξη την παράδοξη και συναρπαστική πραγματικότητα που αποκαλύπτει στον καθένα το βιβλίο τους. Με τη βοήθεια πολύχρωμων μπαλονιών το κορίτσι φθάνει στην παραλία για να συναντήσει το αγόρι. Το κόκκινο βιβλίο, που πλέον έχει ολοκληρώσει το έργο του, αυτό της συνάντησης των δύο παιδιών, θα βρεθεί στη συνέχεια στον δρόμο ενός συμμαθητή του κοριτσιού καθώς φεύγει με το ποδήλατό του από το σχολείο, δίνοντας αρχή για μια άλλη ιστορία. Παρότι το βιβλίο προσφέρεται για ποικιλία ερμηνευτικών προσεγγίσεων, όπως για τη δύναμη των βιβλίων και τον πλούτο τους, είναι διακριτός ο πολιτισμικός του χαρακτήρας και η διαπολιτισμική του διάσταση. Αυτό εξάλλου που σε μια πρώτη ανάγνωση αποκαλύπτει ο αναγνώστης του είναι οι διάφορες και διαφορετικές πραγματικότητες, καθώς και η προοπτική καλόπιστης και ευτυχούς επικοινωνίας ατόμων από διαφορετικές πολιτισμικά πραγματικότητες. Στο *Κόκκινο βιβλίο* είναι περισσότερο εμφανής η διαπολιτισμική του διάσταση, μέσω της αντιπαράθεσης διαφορετικών πολιτισμικά δεδομένων (δυτική και χιονισμένη κοινωνία και σχολικό περιβάλλον σε αντίθεση με εξωτικό και ηλιόλουστο παραλιακό τοπίο), ενώ στο *Η αρπαγή της κότας* ο διαπολιτισμικός του χαρακτήρας βρίσκεται στην ανάπτυξη φιλίας μέσω της ανατροπής στερεοτυπικών ιδιοτήτων/ταυτοτήτων.

Παρότι ότι οι μαθητές του σχολείου παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία ως προς την χώρα προέλευσης, την ηλικία, τη γνώση της ελληνικής, τους λόγους για τους οποίους φοιτούν στο σχολείο, έχουν όλοι την εμπειρία της μετανάστευσης και τους συνδέουν προφανείς δυσκολίες στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους τους διαφορετικής πολιτισμικά ταυτότητας. Με αυτό το δεδομένο, κρίθηκε ότι οι μαθητές που θα συμμετείχαν στη δραστηριότητα ανάγνωσης των συγκεκριμένων βιβλίων, θα εντόπιζαν τη διαπολιτισμική διάσταση των οπτικών εξιστορήσεων, θα "αναμετριούνταν" με την οπτική αφήγηση ανακαλώντας τις εμπειρίες τους και θα κόμιζαν επιπλέον σχετικά νοήματα.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

1. Οι μαθητές καταρχήν εκδήλωσαν την έκπληξή τους όταν είδαν βιβλία χωρίς λέξεις. Ήταν πρωτόγνωρη εμπειρία γι' αυτούς και θεώρησαν ότι ήταν πολύ παιδικά. Αμφισβήτησαν την αξία ενός βιβλίου χωρίς λέξεις, κρίνοντας ότι το λεκτικό κείμενο είναι απαραίτητο συστατικό ενός βιβλίου, ωστόσο ξεπέρασαν γρήγορα τους ενδοιασμούς τους και αποδέχθηκαν όλοι με ενθουσιασμό να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα, καθώς θα αναλάμβαναν οι ίδιοι το καθήκον του συγγραφέα. Θα μεταμόρφωναν οι ίδιοι, καθένας χωριστά, τα βιβλία αυτά σε "κανονικά βιβλία", όπως ανέφερε ένας μαθητής.

2. Κατά κανόνα, οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσανασχετούν, όταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος τους ανατίθεται καθήκον παραγωγής γραπτού κειμένου. Ένας από τους προφανείς λόγους είναι οι δυσκολίες που έχουν στην ελληνική γλώσσα. Βέβαια, δεν έχουν όλοι τον ίδιο βαθμό δυσκολίας και γι' αυτό δεν ανταποκρίνονται όλοι με τον ίδιο βαθμό επιτυχίας. Ευχάριστο εύρημα ήταν ωστόσο ότι και οι μαθητές που συνήθως αδυνατούσαν να ανταποκριθούν σε εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, παρήγαγαν γραπτά κείμενα περισσότερο εκτενή από τα συνήθη τους. Θέλοντας να είναι περισσότερο περιγραφικοί και αναλυτικοί στην εξιστόρηση, ενσωμάτωναν λέξεις της πρώτης/μητρικής γλώσσας τους, όταν δεν

γνώριζαν την ισοδύναμη στην ελληνική. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της συγγραφής, ήταν ιδιαίτερα απορροφημένοι στο συγγραφικό τους έργο και σε περίπτωση που παρέμβαση κάποιου μαθητή διέκοπτε τις σκέψεις τους, ζητούσαν "να μη μιλάει κανείς", εκφράζοντας και με αυτόν τον τρόπο την ευχαρίστηση που αντλούσαν από αυτήν τη διαδικασία και το ενδιαφέρον που βρήκαν σ' αυτήν.

3. Στα γραπτά κείμενά τους συμπεριφέρθηκαν περισσότερο ως "μαθητές". Θεωρώντας ότι αυτά συνιστούν μέρος της αξιολόγησής τους, εφόσον η εκπαιδευτικός ενέταξε την δραστηριότητα στο σχολικό τους πρόγραμμα, εγκλωβίστηκαν οι αξιολογικές/ερμηνευτικές κρίσεις τους στα δεσμά μιας γραπτής εξέτασης, όπου scripta manent και όλα τίθενται υπό κρίση. Περιορίστηκαν δηλαδή στην περιγραφική καταγραφή όσων εξιστορούσαν οι εικόνες και, ειδικότερα, στην περιγραφή της δράσης των προσώπων, στις χρονικές σχέσεις των γεγονότων, στις καιρικές συνθήκες. Οι προτάσεις τους ήταν απλές, χωρίς διαλόγους, ενώ σε λίγες περιπτώσεις χρησιμοποίησαν επιρρήματα και επιθετικούς προσδιορισμούς που τυχόν θα προσέδιδαν συναισθηματική χροιά στην ιστορία τους αλλά και, παράλληλα, κάποια δεδομένα της πρόσληψής τους. Αυτό πιθανότατα να οφείλεται και στη μη καλή γνώση τους της ελληνικής.

4. Ενώ, όπως μόλις αναφέρθηκε, στα γραπτά κείμενά τους εστίασαν στην περιγραφή των γεγονότων των βιβλίων, χωρίς να διατυπώσουν συναισθήματα, δικά τους ή των αφηγηματικών προσώπων, στη συζήτηση που ακολούθησε εξέφρασαν πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις και σκέψεις σχετικά με τις φιλικές σχέσεις και με τα συναισθήματα που ορίζουν τις μεταξύ των ηρώων σχέσεις. Ακόμη, στην ασφάλεια του προφορικού λόγου, έκαναν και κριτική στα βιβλία και πρότειναν εναλλακτικό τρόπο εξέλιξης ή τέλους των οπτικών αφηγήσεών τους, χωρίς να τους έχει ζητηθεί. Μάλιστα δυο-τρεις μαθητές ομολόγησαν ότι "άλλη είναι η πραγματική ιστορία" από αυτήν που έγραψαν "στο χαρτί", άλλα δεν την έγραψαν γιατί μπορεί να κάνουν "λάθη". Με τα λόγια ενός άλλου μαθητή "δεν ήμουν και πολύ σίγουρος και είπα ας γράψω αυτό που έγραψα". Η διατύπωση αυτή επιδέχεται πολλών σχολίων, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης που εφαρμόζεται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αλλά θα προτιμούσαμε να περιοριστούμε στο ότι επιβεβαιώνει τις θεωρητικές προσεγγίσεις μελετητών (ενδεικτικά Dowhower, 1997), σχετικά με τα βιβλία χωρίς λέξεις, ότι, δηλαδή, προσφέρουν τη δυνατότητα ευρέως φάσματος ερμηνειών.

Τα παιδιά προβληματίστηκαν ιδιαίτερα για την ανατροπή στην εξέλιξη της ιστορίας της *Αρπαγής της κότας*. Μεταξύ άλλων απόψεων, επισημάνθηκε ότι "από τη φύση τους είναι εχθροί και έτσι σπάνε τον κύκλο της ζωής". Σχολιάζοντας την αγωνιώδη προσπάθεια των φίλων της κότας έκαναν λόγο για τη σημασία της "αληθινής φιλιάς". Ένας μαθητής επεσήμανε ότι οι φίλοι της αλεπούς "είναι πιστοί φίλοι, ακόμη και πεθαμένη θα την έπαιρναν". Παρομοίασαν τη σχέση μεταξύ της αλεπούς και της κότας με "σχέση μεταξύ αγοριού και κοριτσιού" και εντόπισαν ερωτική διάσταση στην αφήγηση "την ερωτεύθηκε …", "… καταλήγουν ζευγάρι". Ακόμη, προχώρησαν σε διατυπώσεις με φιλοσοφικό υπόβαθρο, όπως "η αγάπη ξεπερνάει τα όρια της πείνας" ή "μια ιστορία που έχει κακή αρχή μπορεί να τελειώσει με καλό τέλος" και "έχουν αναπτύξει μια σχέση, δεν την θέλει για φαγητό, τη βλέπει σαν φίλη του που μπορεί να πούνε δυο κουβέντες". Διακρίνεται ότι στις απόψεις των παιδιών υπερτερούν οι προσδοκίες τους από τις φιλικές σχέσεις (π.χ. να πούνε δυο κουβέντες) και οι προσδοκίες τους από τη ζωή (π.χ. μια ιστορία με κακή αρχή μπορεί να τελειώσει με καλό τέλος).

Το *Κόκκινο βιβλίο* δυσκόλεψε τους περισσότερους μαθητές, αν και στην πλειοψηφία τους διέκριναν τη βασική συνιστώσα του βιβλίου, τη φιλία και ειδικότερα τη φιλία μεταξύ παιδιών από διαφορετικές εθνικότητες ("ένα χαμένο παιδί βρίσκει ένα φίλο", "φίλοι σε άλλους κόσμους", "παιδιά από άλλες χώρες"). Σε κάποιες διατυπώσεις, και σ' αυτό το βιβλίο, διακρίνονται νύξεις για τις δικές τους προσδοκίες ή προσωπικές ιστορίες "τα παιδιά γίνονται φιλαράκια και καλοπερνάνε, αγκαλιάζονται" ή "είναι δυστυχισμένο …. μετά βλέπει ένα φίλο και γίνεται χαρούμενο". Σχολίασαν ακόμη την πρωταγωνιστική θέση του αντικειμένου βιβλίου, ως συνδετικού κρίκου, στη συνάντηση ανθρώπων και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, χωρίς ωστόσο να εμβαθύνουν περισσότερο. Η πρόσληψη του *Κόκκινου βιβλίου* διαγράφεται εμφανέστερα στους εναλλακτικούς τίτλους που πρότειναν: *Το μαγικό βιβλίο / Το βιβλίο της φιλίας / Το βιβλίο που κάνει φίλους / Η συνάντηση δύο χαμένων φίλων*, αλλά και *Το παιδί με τα μπαλόνια* ή *Η μπερδεμένη ιστορία,* όπου διαφαίνεται η δυσκολία τους στην αποκωδικοποίηση των εικόνων. Ενδιαφέρον έχει ο τίτλος *Το βιβλίο με την κάμερα* διότι επιχειρείται μια λογικοφανής εξήγηση της επικοινωνίας των δύο αφηγηματικών παιδιών διαμέσου του κόκκινου βιβλίου και όπου διακρίνεται ότι η σύγχρονη τεχνολογικά πραγματικότητά τους προσανατολίζει ερμηνευτικές προσεγγίσεις τους.

4. Εξετάζοντας τώρα πιο αναλυτικά τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των μαθητών σύμφωνα με τις πέντε κατηγορίες/τρόπους στη νοηματοδότηση των βιβλίων χωρίς λέξεις των Patricia Crawford και Daniel Hade (2000), διαπιστώθηκε ότι ως προς την:

i) *ανάκληση πρότερων γνώσεων, εμπειριών και προσωπικών ιστοριών*: στις γραπτές συνθέσεις των παιδιών υπήρχαν ελάχιστες νύξεις από τις προσωπικές και μεταναστευτικές εμπειρίες και προσδοκίες, καθώς και από τις προσδοκίες τους. Ένας μαθητής στο *Η αρπαγή της κότας* εστίασε ιδιαίτερα στην πρώτη εικόνα που αναπαριστούσε την αρμονική συνύπαρξη των διάφορων ζώων πριν από την αρπαγή της κότας, γράφοντας ότι "τα ζώα έμεναν σε ένα σπίτι με νοίκι" και ότι "είχαν καλό νοικάρη", κάνοντας έτσι έμμεσα κάποιο σχόλιο που συνδέεται με τις προσωπικές του συνθήκες στέγασης. Ένας άλλος μαθητής, στο κείμενό του για το ίδιο βιβλίο, κλείνει την εξιστόρηση με την αισιόδοξη προοπτική "στο τέλος γίνανε φίλοι και γυρνάνε στην πατρίδα τους". Ωστόσο ήταν πολύ περισσότερο δυναμικές οι συνδέσεις των οπτικών σημείων με τις προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, όπου διατυπώθηκαν βαθύτερες απόψεις που συνδέονται με τη φιλία - βασική θεματική των δύο βιβλίων - καθώς και για τον ρατσισμό. Ο όρος "ρατσισμός" ωστόσο δεν εντοπίστηκε σε κανένα γραπτό κείμενο.

ii) *αναγνώριση διακειμενικών σχέσεων*: κατά τη συζήτηση τα παιδιά αναγνώρισαν σχέσεις της *Αρπαγής της κότας* σε διάφορα κλασικά παραμύθια και μύθους του Αισώπου. Κάποιοι παρομοίασαν την αλεπού με τον κακό λύκο. Ένα παιδί προχώρησε σε συνδέσεις με ιστορίες από τις ειδήσεις της τηλεόρασης αναφέροντας "αν ήταν άνθρωποι, η αλεπού θα ζητούσε λύτρα". Δύο παιδιά, ένα από κάθε τάξη, διαπίστωσαν τη σχέση της *Αρπαγής της κότας* με τον τρωικό πόλεμο και την "αρπαγή" της ωραίας Ελένης.

iii) *εναλλαγή οπτικής γωνίας*: σε όλα τα γραπτά κείμενα των παιδιών υιοθετήθηκε η οπτική του τριτοπρόσωπου αφηγητή. Εναλλαγή οπτικής γωνίας παρατηρήθηκε μόνο

στη συζήτηση που ακολούθησε κάθε βιβλίο, και ειδικότερα στο διάλογο μεταξύ των μαθητών.

iv) *ενσωμάτωση οικείων λογοτεχνικών συμβάσεων στην αφήγηση και του τελετουργικού της ανάγνωσης*: οι περισσότεροι μαθητές υιοθέτησαν στο γραπτά παραγόμενο κείμενό τους την οικεία σ' αυτούς και γνωστή σύμβαση αρχής και τέλους των λαϊκών παραμυθιών (μια φορά και έναν καιρό … και ζήσαν όλοι καλά) ενώ σε μερικές περιπτώσεις επιτόνισαν με το προσωπικό τους ύφος την τελική φράση, όπως, για να αναφέρουμε κάποιο παράδειγμα: "τα βρήκαν στο τέλος όλοι και έγιναν φίλοι". Ο χρόνος αφήγησης ήταν άλλοτε ο αόριστος και άλλοτε η εναλλαγή αορίστου - ενεστώτα. Παρότι κατά βάση τηρήθηκε το ύφος παραμυθικής γραμμικής αφήγησης και κάποιες βασικές συμβάσεις των παραμυθιών και, ενώ τα παραμύθια χαρακτηρίζονται από την αοριστία τόπου, την ανωνυμία ή τη συμβολική ονοματοθεσία των ηρώων, σε πολλές περιπτώσεις ένιωσαν την ανάγκη να προσδώσουν ταυτότητα σε πρόσωπα και τόπους της εξιστόρησής τους, ανασύροντας προσωπονύμια και τοπωνύμια, συμβατικά και οικεία (Μαρία, Μανώλης) και πραγματικά (Νέα Υόρκη, Μανχάταν). Στις επιλογές των ονομάτων δεν εντοπίζεται η διάθεση να προσδοθεί συναισθηματικό φορτίο ή να δημιουργηθούν ερμηνευτικοί δείκτες της εξιστόρησής τους, αλλά η πρόθεση να αποδοθεί μεγαλύτερη σαφήνεια και αληθοφάνεια στα αφηγούμενα γεγονότα.

v) *υιοθέτηση παιγνιώδους συμπεριφοράς κατά τη διαδικασία ανάγνωσης*: σ' όλη τη διαδικασία υπήρχε μια παιγνιώδης διάθεση, κυρίως επειδή η αποκωδικοποίηση των εικόνων έχει ομοιότητες, ως προς τη διαδικασία και την απόλαυση, με τη λύση γρίφων και αινιγμάτων. Ας αναφερθεί, ότι χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (επιφωνήματα, χειρονομίες, λογοπαίγνια), όπως διαβάζουμε στους Patricia Crawford και Daniel Hade (2000), συνιστούν πρακτικές που αποδίδουν νοήματα σ' ένα βιβλίο χωρίς λέξεις. Χωρίς να είναι το παιχνίδι το κεντρικό χαρακτηριστικό της ανάγνωσης, όπως υποστηρίζουν οι μελετητές, συνιστά ένα σημαντικό στοιχείο διότι η παιγνιώδης συμπεριφορά προσθέτει επιπλέον σημασίες στο κείμενο. Από την άλλη, στη μαθησιακή διαδικασία για να είναι λειτουργική είναι απαραίτητη η ψυχαγωγία.

Επιλογικά

Τα βιβλία χωρίς λέξεις στερούνται λεκτικού κειμένου που τυχόν θα περιόριζε τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των παιδιών. Ωστόσο, ανάγνωσή τους και, κατ' επέκταση, η προσπάθεια αποκωδικοποίησή τους, ενθάρρυνε τα παιδιά/αναγνώστες να προβληματιστούν και να εμβαθύνουν σε ζητήματα που απασχολούν και απασχολούσαν πάντοτε τις οργανωμένες κοινωνίες και αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις, και ειδικότερα τη δύναμη της φιλίας, και να διακρίνουν και τις αισιόδοξες όψεις της ζωής. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις και μας δημιουργήθηκαν πολλοί προβληματισμοί και σκέψεις οι οποίες συνιστούν αντικείμενο διαφορετικής εξέτασης. Σε γενικές γραμμές η μελέτη μας επιβεβαίωσε τα ήδη γνωστά από άλλες μελέτες αποτελέσματα σχετικά τη διαδικασία κατασκευής νοημάτων ανάγνωσης βιβλίων, με λεκτικό ή και οπτικό κείμενο, η οποία βασίζεται σε πρότερες αναγνώσεις, εμπειρίες και προσδοκίες. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η ανάγνωση βιβλίων χωρίς λέξεις μπορεί να προσφέρει, εκτός από δυνατότητες ανάπτυξης κριτικής σκέψης για κρίσιμα ζητήματα της ζωής, και βελτίωση γραπτού

και προφορικού λόγου. Η διαδικασία ήταν ενδιαφέρουσα τόσο για την εκπαιδευτικό, όσο και για τους μαθητές. "Κυρία! Φέρτε μας κι άλλα βιβλία!". Αυτή η έκκληση του 15χρονου μαθητή από την Γεωργία, με την οποία συναίνεσαν οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές του, συνιστά και μια πρόταση για την αξιοποίηση των βιβλίων χωρίς λέξεις στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, ως μέσο που μπορεί να ανταποκριθεί σε διάφορους και διαφορετικούς στόχους εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Arif, M. M. & Hashim, F. (2008) Reading from the wordless: A Case Study on the Use of Wordless Picture Books. *English Language Teaching, 1:1*, 121-126.

Arizpe, E. (2010) *Visual Journeys with Immigrant Readers: Minority voices create words for wordless picturebooks.* Available at http://www.ibby.org/1066.0.html

Arizpe, E. (2013) Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43:2. Available at http://eprints.gla.ac.uk/76005/

Avery, C. (1996) The wordless picture book: A view from two. *Reading Improvement, 33*, 167–168.

Benton, M. (1996) Reader-Response Criticism. In P. Hunt (ed.) *International Companion Encyclopedia of Childern's Literature*. New York: Routledge, 71-88.

Dowhower, S. (1997) Wordless Books: Promise and Possibilities. A Genre Come of Age. In: B. Hayes & Camperell, K. (eds.) *Reading researchers, policymakers, practitioners.* Yearbook of the American Reading Forum, 9, 64-86. Available at http://www.americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/97_yearbook/pdf/06_Dowhower.pdf

Cassady, J.K. (1998) Wordless books: No-risk tools for inclusive middle-grade classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 41:6*. Available at http://www.lesn.appstate.edu/fryeem/RE5130/WordlessAAL.htm

Crawford, P. A. & Hade, D. (2000) Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books. *Journal of Research in Childhood Education, 15:1*. Available at http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Research-in-Childhood-Education/80755777.html

Flatley, J. K. & Rutland, A. D. (1986) Using wordless picture books to teach linguistically/culturally different students. *The Reading Teacher, 40*, 276-281.

Fulton, J. M. (2006) *Talking About Wordless Picture Books: A Tutor Strategy Supporting English Language Learners*. Louisville, KY: National Center for Family Literacy. Available at http://familieslearning.org/pdf/talking-about-wordless-picture-books.pdf

Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K. & Zhang, A. (2002) Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal 29:3*, 167-178.

Jalongo, M. R., Bauer, K. & Reese, C. (1996). Story Development using wordless picture books. *The Reading Teacher, 50:2*, 172-173.

Jauss, H. R. (1995) *Η Θεωρία της Πρόσληψης: Τρία μελετήματα.* Μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία.

Heilmann, J., Miller, J. F. & Nockerts, A. (2010) Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young shool-age children. *Language Testing 27:4*, 603-626.

Hu, R. & Commeyras, M. (2008) A Case Study: Emergent BiLiteracy in English and Chinese of a 5-Year old Chinese Child with Wordless Picture Books. *Reading Psychology, 29*, 1- 30.

Kraayenoord (Van), C. E. & Paris, S. G. (1996) Story construction from a picture book: An assessment activity for young learners. *Early Childhood Research Quarterly, 11:1*, 51–61.

Nodelman, P. (2009) *Λέξεις για τις εικόνες: Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. Μτφρ. Π. Πανάου, επιμ. Τ. Τσιλιμένη. Αθήνα: Πατάκης.

Πασχαλίδου, Ε. (2014) Τα βιβλία χωρίς λόγια και η ανάγνωσή τους στο νηπιαγωγείο. Στο: Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (επιμ.) *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Π.Α.Ε., Ζυγός, 1124-1140. Διαθέσιμο στο http://www.nured.auth.gr/congress2014/

Πολίτης, Δ. (1996) Ο ρόλος του αναγνώστη και η 'Συναλλακτική' Θεωρία της L.M.Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, 11,* 21-33.

Reese, C. (1996) Story development using wordless picture books. *The Reading Teacher, 50*, 172–173.

Rosenblatt, L. M. ([1978]1994) *The Reader the Text the Poem. The Trsansactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University.

Preparing future teachers for dealing with classroom diversity

Aspasia Chatzidaki
Department of Primary Education, University of Crete
aspahatz@edc.uoc.gr

Abstract

This paper reports on the results of a University course offered at the Department of Primary Education, University of Crete, in academic year 2013-14. Students had the opportunity to take a closer look at cultural and linguistic diversity in contemporary Greek classrooms. Using Cummins' *Framework for Academic Language Learning* (Cummins, 2003; Cummins, Brown and Sayers, 2007) and recent approaches to Language Awareness (cf. Candelier, 1998; Helot and Young, 2006a, b) students worked collaboratively in order to design and implement classroom activities aiming at raising pupils' language awareness and developing positive attitudes towards diversity in their class and in society at large.

Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται στην υλοποίηση ενός σεμιναριακού μαθήματος στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-14. Οι συμμετέχοντες φοιτητές χρησιμοποίησαν ως θεωρητικά πλαίσια το *Framework for Academic Language Learning* του Jim Cummins (Cummins, 2003, Cummins, Brown and Sayers, 2007) καθώς και σύγχρονες προσεγγίσεις στη Γλωσσική Επίγνωση (Language Awareness, βλ. Candelier, 1998, Helot and Young, 2006a,b) και, εργαζόμενοι συνεργατικά, σχεδίασαν και εφάρμοσαν στην τάξη μαθησιακές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη στους μαθητές (α) της γλωσσικής επίγνωσης και (β) θετικών στάσεων απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα.

Introduction

The European continent is a multilingual space -albeit not so much as other parts of the world – where hundreds of language varieties are spoken. Some of them are considered as having a well- established presence in European soil and as being part of its cultural heritage ("*regional"* or *"minority languages"*). Others have been introduced into the European countries mainly during the second half of the 20th century as a result of an increasing movement of populations across borders ("languages of immigration" such as Turkish, Arabic, Kurdish, Bangladeshi, various African languages, etc.). One should not forget, however, that even official European languages have assumed the role of "languages of immigration" in states where their citizens have immigrated (e.g. Italian, Greek, Spanish, Portuguese, Albanian, Serbo-croat, Polish, etc).

The European Union has shown a long-standing interest in the protection and promotion of the Regional or Minority Languages (resulting, for instance, in documents such as the "*European Charter for Regional or Minority Languages"* (cf. Kiliari, 2005; Truchot, 2001). More recently, the Council of Europe has advocated a

turn in foreign language teaching -and in language teaching in general, in fact- through the promotion of policies which aim at the development of p*lurilingual competence* and *intercultural competence* (Beacco & Byram, 2007, cf. Chatzidaki 2014).

Besides these documents, however, there is scarce official interest in the protection and promotion of languages spoken by immigrant communities within European states (Extra and Gorter, 2001; Kiliari, 2005). The new approach to language teaching mentioned above does not seem to have influenced the legislation regarding multilingualism in education in many states (Young, 2014).

Taking 'mother tongue'/'home language' support for immigrant children as an example, one can see that, as Guus Extra shows in his overview of the Mother Tongue Course in seven European countries, conditions regarding its implementation (optional *vs*. mandatory, number of hours of teaching, integrated or after-hours course, credits or lack of, teacher qualifications, etc.) vary considerably from state to state (Extra, 2007). One concludes that in most cases immigrant communities carry the full burden of organizing 'ethnic' or 'complementary schools' (Creese & Martin, 2006) if they wish to ensure the transmission of their own languages and cultures to the next generation (cf. Chatzidaki & Maligkoudi, 2013; Maligkoudi, 2009, 2010).

Even less encouraging are the results from research on teachers' views and practices with regard to multilingualism in the classroom. Focusing on the Greek situation, one sees that the Greek educational system continues to serve as a mechanism of cultural homogenization, promoting the ideals of monolingualism and monoculturalism, while at the same time the official rhetoric supports "'intercultural education" (Androussou, 2005; Frangoudaki & Dragonas, 1997). The latter is basically understood as compensatory measures in the form of courses of Greek as an L2 and supplementary teaching, aiming at assisting bilingual students' rapid assimilation into the mainstream.

As a result, many teachers see cultural and linguistic diversity in their classrooms as an obstacle, not as a resource (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011; Tsokalidou, 2005) and, all too often, fall victims to false views regarding bilingualism and the relationships between the two languages. Although they do recognize the families' right to speak their own language at home, they often blame the ethnic language for interfering with the learning of Greek; as a result, they tend to advise parents to speak only Greek at home (Chatzidaki, 2007; Kassimi 2005; Mitakidou and Daniilidou, 2007; Sakka, 2010). Despite giving positive responses towards acquiring 'cultural awareness', teachers fail to see the connection between this skill and their everyday practices (Sakka, 2010) and even well-intentioned practitioners seldom encourage their pupils to display their knowledge of other languages and cultures (Kontoyanni, 2009). Finally, research has indicated that many teachers are reluctant to change their beliefs even after having participated in in-service training seminars about diversity (Androussou, 2005; Skourtou, 2005). On the whole, the picture that emerges from most Greek studies is that teachers hold rather conflicting views that show intolerance along with respect and tolerance.

Teacher training for diversity

Ideally, teachers dealing with multilingual and multicultural populations should have a firm grasp of the literature surrounding bi/multilingualism as a social and an individual phenomenon from a global perspective (country of residence, Europe, the world). In other words, they should have some knowledge of:

- dimensions/continua of bilingualism
- language contact phenomena
- language use in multilingual communities
- issues of prestige and power
- language attitudes and policies
- educational policies involving bilingual children, etc.

Moreover, they should develop not only knowledge but also skills and attitudes which would help them face diversity as an asset or a resource, or at least as a challenge, not only as a problem. They should:

- Develop basic knowledge of how languages are learned and taught to young learners
- Develop positive attitudes towards cultural and linguistic diversity at school
- Learn how to promote and value such diversity in practice (e.g. '*language awareness*' approach)
- Learn to value pupils' *individual* identities far from 'essentialistic' approaches.

Our view of a pre-service teacher training project which would satisfy these goals involves making use of what previous and more modern approaches to teacher training advocate, namely:

- imparting knowledge to student-teachers ("good practices")
- giving them the opportunity to reflect on taken-for-granted assumptions and practices
- making them aware of the social realities of the worlds in which they and their students live.

Our approach is also framed within a *sociocultural view of learning* (see Hawkins, 2004) which offers teachers a foundation on which to coordinate decisions about what to teach, how to deliver instruction, and how to structure learning environments. As Margaret Hawkins eloquently argues:

> *the work of teachers is framed as establishing and supporting classroom communities in which learners collaboratively engage in situated (socially sanctioned) activities (with guidance and facilitation) to come to new understandings and take on new practices (learning)* (Hawkins, 2004:5)
>
> *[...] The impact of teaching and schooling shapes the identities of learners both within and outside the classroom, and the identities that learners acquire impact their engagement with learning. And this, ultimately, determines what forms of languages/ literacies/ practices they acquire, and which communities and lifeworlds they will ultimately have access to. Thus teachers not only influence the lives of their individual learners, but also contribute to the social transformation of the larger social world. And this makes it crucial that teachers engage in*

thoughtful, informed and reflective critical practices.'' (Hawkins, 2004:6)

Following this line of thinking, it is clear that teacher trainers need to:

- foster critical and reflective practices in the teachers they prepare in order for them to realise and possibly challenge their *tacit theories* (Carr & Kemmis, 1986:189; Argyris & Schon, 1988/1989:613) which, although unconscious, guide their practices in school life
- engage in critical, reflective practices as well.

The purpose of this paper is to present the implementation of a University course designed as a pre-service training seminar, which attempted to incorporate elements of the above-mentioned theoretical framework. In the following sections, we shall first present the theoretical background to the design of the course and then describe how it was implemented. After providing a few examples of the students' projects, we proceed to an evaluation regarding all the stakeholders.

Preparing future teachers for dealing with diversity at the Department of Primary Education

Students at the Department of Primary Education at the University of Crete have two mandatory courses which relate to diversity in the classroom. The first course, "*Issues of Intercultural Education"* had the following outline:

Differences between concepts and approaches such as 'intercultural' *vs*. 'multicultural', 'antiracist' and 'bicultural' education/ Approaches to diversity in society and education (assimilation, integration, etc) / Diaspora/immigration with emphasis on Greek communities abroad, Greek returnees, and immigration in Greece-Legislation currently in place for ''Intercultural education''/Models of bilingual/bicultural education/ Educational material produced for the above mentioned populations.

The second course, entitled "*Bilingualism and Teaching Greek as a Second Language"*, runs along the following lines:

- Bilingualism as a global, social and individual phenomenon
- Bilingual pupils in Greek schools (linguistic minorities in Greece, immigrants, returnees)
- Types and dimensions of bilingualism
- Bilingualism and cognition
- Cognitive theories with regard to bilingualism and education (Cummins' models)
- Issues related to the assessment of bilingual pupils
- Basic issues regarding L2 learning among children (successive bilinguals, living in a L2-speaking environment)
- Teaching L2 in Reception classes: basic guidelines, material
- The ''Language Awareness'' approach
- School-parents' cooperation

Besides these courses, students may choose to participate in a seminar which treats related issues such as the one presented here.

The course "Teaching in multilingual and multicultural classes"

Aims and theoretical background

The course (a seminar) presented in this paper took the form of series of student-led projects aiming at raising students' intercultural awareness and preparing them for dealing with diversity. It was entitled "Teaching in multilingual and multicultural classes" and took place on two separate occasions in the fall and the spring semester of the academic year 2013-14. As all seminars, it was offered to students in the 3rd and 4th years of study with a maximum number of participants of 30.

Each seminar took place in 13 three-hour sessions. The first six weeks were dedicated to lectures given by the course instructor (the author of this paper) and group discussions, while the next seven were reserved for the students' presentations of their work.

With regard to the *aims/learning outcomes* of the seminar, students should:

- acquaint themselves with the realities of teaching in multicultural classes
- reflect critically on issues arising in such circumstances
- learn to design activities aiming at promoting language and cultural diversity
- learn to collaborate with other professionals and work in teams.

The approach to classroom diversity adopted in this course was informed by two different theoretical frameworks. The first one was Jim Cummins' *Framework for Academic Language Learning* (Cummins, 2003; Cummins, Brown & Sayers, 2007) according to which support for the development of bilingual pupils' academic language in the mainstream classroom is provided by focusing on three areas, namely: *(a) focus on Language, (b) focus on Meaning and (c) focus on Use.* The framework also suggests that teachers need to ensure their pupils' maximum c*ognitive engagement* and maximum *identity engagement* through building the appropriate relationships within the learning community (Cummins, 2003; Cummins, Brown & Sayers, 2007).

The framework is explicitly intended to express a transformative orientation to pedagogy; therefore, a critical dimension is incorporated in all three of the focus areas. The Focus-on-Meaning component of the framework combines making input comprehensible with developing critical literacy. The Focus-on-Language component combines awareness of language forms and uses with critical analysis. The Focus-on -Use component is based on the notion that L2 instruction will remain abstract and classroom-bound unless students are given the opportunity to express their identities through the target language by using the language to communicate with an authentic audience that encourages two-way communication in oral and written modes (Kourtis-Kazoullis, Spantidakis & Chatzidaki, 2014). There was an attempt to incorporate some of these aspects in the activities designed for the seminar.

Another approach which was considered particularly helpful in multilingual classrooms was the Language Awareness approach. After a brief historical overview of the development of the approach from the *British Language Awareness* Movement to the Council of Europe's initiatives (Boutoulousi, 2001, Candelier, 1998, Di Pietro,

1998; Moussouri, 1999), students were presented with the actual implementation of this approach in a French school in the Alsace (cf. Hélot & Young, 2006a, b; Young, 2011) and with similar projects carried out in Greece Language awareness projects in Greece. All in all, the view of the 'Language Awareness' approach adopted here incorporated implementing language-focused activities through which pupils develop (a) *positive attitudes towards* cultural and linguistic variability and language learning, and (b) *metacognitive and metalinguistic skills* which facilitate language learning (including the school language).

Implementation

Students worked in groups of four or five. First, they visited the selected school and asked permission from the school principal and the class teacher explaining their plans. If permission was granted, they attended courses for a couple of hours in order to familiarize themselves with the class. Then, some time before or after the project, they interviewed the class teacher in an attempt to gather information about the class and his/her attitudes towards bilingualism and intercultural education.

The next step involved designing an intervention (series of various activities) on the basis of the theoretical frameworks. Then, students implemented the intervention during school hours (in a two or three-period time slot) and, finally, administered short questionnaires to elicit children's degree of satisfaction with the activities.

During the fall semester all projects took place in one particular school with very few pupils (around 100) and a high percentage (60%) of students of a foreign background. The school is located in the Old City of Rethymno, where house rents are relatively low and, as a result, has attracted immigrant families. The high concentration of immigrant families in the area and immigrant students in the school has been accompanied by a withdrawal of indigenous students, something which has increased the foreigners' percentage even further. The result is that the school has fallen into disrepute due to its association with a large immigrant student population supposedly lagging behind mainstream pupils.

In the spring semester, however, students carried out their projects in various schools, with smaller or larger numbers of immigrant pupils, although none with the characteristics of the first school.

Examples of activities

All of the activities designed and carried out in the projects were interesting and inspired. Students worked with great enthusiasm and pupils responded to their work even more enthusiastically. In what follows, we shall present a few activities from the work of various groups, all of which took place just before Christmas in the first school-site of intervention.

Activities carried out in a fourth grade

These activities were implemented in a fourth grade consisting of a truly multicultural population; there were five pupils with parents of Greek origin, two children of Greek Roma background, three children with Bulgarian and four children with Albanian parents. Even though teachers kept assuring students that the children were in very good terms with one another and there were no racist incidents in the school, in the

beginning of their interaction with the pupils, students noticed a certain degree of intolerance; one of the children said: *"I don't like to hang out with the Albanian girls, because they keep talking Albanian and I don't understand them"*. What was more worrisome, though, was a remark made by a Bulgarian boy namely that he doesn't like to hang out with Bulgarians out of school because they are "*bad people and thieves"*.

The students tried to create a warm, positive climate towards diversity through a variety of activities. First, they sang along with the children a "song" of their own making, an experience the children seemed to enjoy:

> *All of us here/no matter where we came from/we are here/ for something magical;*
> *To get to know (other) countries/ to get the smell of (other) languages/ to make our world a really great one!*

Secondly, the students led the class into a discussion about Christmas customs in various countries, such as Albania and Bulgaria. After a while, they engaged pupils into a Language Awareness activity; on sheets of paper they drew the outline of the phrase "Merry Christmas" in various languages; Greek, Albanian, Bulgarian, Brazilian Portuguese, Hindi, English, Swedish and French. Each student received one sheet of paper containing the phrase "Merry Christmas" in a particular language plus the flag of the country where the language was spoken. Students were asked to guess the language, to locate the country on the world map and to paint the phrase outlined on their sheet.

In the second part of this activity, students invited pupils to try and pronounce these new phrases. The different scripts found in the Bulgarian and Hindi phrases proved to be particularly challenging, as was to be expected, but children enjoyed the whole experience. In addition to that, students introduced pupils to the uses of "Google translate"; children started looking up various words in different languages and engaged in individual and collective pronunciation exercises. The long list of languages at "Google translate" seemed to impress the young language learners, who expressed the wish to learn other, 'exotic' languages such as Chinese and Swahili.

The activities' aims were:

- to bring all pupils into contact with different language sounds and scripts
- to familiarize them with different languages through art and other playful activities
- to help pupils realize that various languages can convey the same message in different ways, so they are all equal despite their differences
- to help pupils with a different L1 than Greek take pride in their own languages and culture

Activities carried out in a fifth grade

The class originally had seventeen pupils, however only nine were attending at a regular basis. Most of the children were of immigrant origin; three came from Bulgaria, two from Albania, one was from Romania. Two of the children were of Greek origin and one of the children was a Greek Roma.

After a brief introductory game to help break the ice, students showed the children a three-minute video ("*Racism, say it in pictures")* which they found in the

Internet. The short film with clay animation or ‘claymation’ (a form of stop motion animation) was produced by Greek high school students and portrayed in text and picture the various forms of racism (discrimination towards people of other races, colour, sex, handicapped people, etc). After watching the video, students engaged pupils into a discussion about what racism means in an attempt to *focus on meaning*, to bring to the surface their own beliefs and prejudices or even to reveal their own feelings of alienation and rejection.

In the remainder of the hour, pupils were involved in a series of Language Awareness activities, such as the ‘language garden’, where pupils painted the petals of paper flowers in different colours to represent the languages they can only speak, they can both speak and read/write, the languages they would like to learn, etc.

Picture no.1. Part of the class’s ‘language garden’

Picture no.2. The cardboard game ‘A Trip to the World’

Finally, the students presented children with a cardboard game which invited them to take "A Trip to the World". Pupils divided in groups had to move on a series of

‘footsteps’ to reach their destination answering questions about countries, languages and cultures along the way. The word ‘Congratulations!’ was written in various languages at the finishing line, while all players received commemorative medals in Greek and other languages.

Activities carried out in a sixth grade

The class consisted of twelve pupils, more than half of whom were of immigrant origin (Albania, Bulgaria, Romania) and two came from mixed marriages (a German mother, an Italian father).

Activities in this class focused on the production of a calendar in which each month was dedicated to a country: Greece, Italy, Bulgaria, France, Albania, Germany, Romania, Brazil, China, Turkey, United Kingdom, and Egypt.

Picture no.3. The multilingual calendar

The cover leaf contained a pretty picture with wishes in the various languages of the calendar written around the main image in different fonts and sizes.

Step 1: Children were given one calendar each and tried to recognize the languages in which the wishes on the cover leaf were written. They also used a world map and cards on which the specific wishes were written. Once the language of the wish was found, the pupil put the card on the map on top of the corresponding country. Several bilingual children were eager to read the wish in their own language displaying in this way their knowledge and talents.

Picture no. 4. The world map with the ‘wish cards’ on top of the corresponding countries

Step 2: Children worked on the calendar itself. Each page contained some information both in Greek and in the corresponding language (Italian, Turkish, Romanian, etc.): days of the week, the name of the country. However, the name of the month was written only in Greek. The map of the country was decorated was miniatures depicting monuments, folk costumes, local products, etc. (see Picture no.5)

Picture no.5. A page from the multilingual calendar: February/Italy

Each pupil was given an envelope containing twelve stickers with the countries’ flags and eleven cards with the names of the months in the respective languages (January

was in Greek). Pupils were asked to complete the calendar's pages using as clues all visual and verbal resources they could muster.

Picture no.6. Pupils working on their calendars

After a while, since each pupil was 'assigned' a certain month/ country, the particular child would:

- find the flag and the name of the month from the content of the envelope
- show them to his/her fellow students so that they all fill in the page correctly and
- try to read the names of the days of the week in the other language (classmates often helped).

The whole exercise proved to be an immense source of amusement and excitement for the pupils, especially the bilingual ones, who were eager to offer information about their countries and languages (even though they were not assigned their own countries in the calendar on purpose) as the following example shows:

Pupil A: *Would you like me to tell you about traditional Bulgarian costumes? I also know a lot of words I can tell you…*

The whole activity had an immense wealth of metacognitive and metalinguistic awareness brought to the surface. Discussing the names of the days of the week in various languages led pupils:

- to observe differences and similarities between languages on various levels
- to wonder about the potentially common origin of words and languages
- to experience curiosity as to the way these languages are written

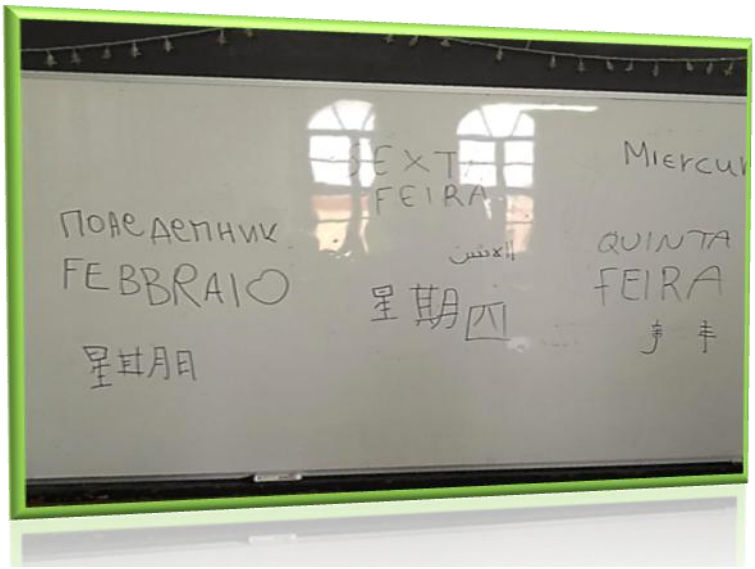
as is evidenced in the following comments made by the pupils at various stages of the activity:

Pupil B: *The word for 'Saturday' is practically the same in all these languages!*
Pupil D: *Italian and Romanian are very much alike!*
Pupil E: Is it possible that 'Sunday' in Turkish is called *'Pazar', because it's the market day (bazaar)?*
Pupil F: *Wow! It must be really difficult for Chinese, Egyptian and Bulgarian children to learn to write! Can we please try to write something on the board in these languages?*

The aims of this series of activities were:

- To bring children into contact with different scripts and languages
- To familiarize children with different language sounds
- To help develop metalinguistic and metacognitive skills through comparison of languages and enquiry
- To allow children whose languages and cultures are absent from the class to take pride in their heritage by talking about them.

Picture no.7. Children's attempts at writing in different scripts and languages



Another activity which took place in the same class and is worth mentioning was called 'The Voyage of Words'. It focused on loanwords the Greek language borrowed from other languages. This time, the artifact used was a paper 'ship' on a cardboard background which was hung on the class board. The vessel contained seven 'holes' with the names of seven countries[3] in them (Germany, England, France, Turkey, Albania, Italy, Egypt). Under the ship there were twenty-five sticker cards with loanwords such as *gol* [Engl. *goal*] ('goal' as in football), *katsiki* [Alb. *kats*] 'goat', *mayo* [Fr. *maillot*] 'bathing suit' etc. First, the students explained the meaning of the word 'loanwords' and read the words out. Then, pupils took turns and tried to locate the origin of a word on a card with their classmates' help. Once they found the country the word presumably came from in Greece, they would put the card in the right "hole".

[3] Actually, there should be languages instead of countries.

Picture no.8. The ‘Voyage of Words’ ship

The whole enterprise led pupils and students to an interesting discussion about the origin of words. The activity aimed at helping children:

- develop metalinguistic and metacognitive skills through comparison of languages and enquiry
- understand that language contact is a natural phenomenon as well as contact between civilizations
- question false beliefs about some languages being ‘’pure’’ and/or ‘’better’’ than others.

Discussion of results

As a general outcome, one can say that all groups designed and produced interesting activities to varying degrees, to which pupils responded enthusiastically. It was heartwarming to see that most bilingual/bicultural children -with few exceptions- showed eagerness to participate and to reveal information about their "Other" identity/language/culture contrary to what sometimes is reported by teachers.

According to the students’ comments, this seminar proved to be a rewarding and particularly enriching experience. In our view, this was mainly because they appreciated having been given the chance to put theory into practice, to discover teachers’ views and practices for themselves, and to transform the class reality even for a while; they were particularly pleased to see that pupils whom teachers had described as ‘uncooperative’ and ‘withdrawn’ took part in the activities gladly, and that the sometimes ‘invisible’ bilingualism of the class became not only visible but an object of admiration in some cases (for instance, when multilingual pupils did better at some tasks or simply revealed how many languages they could speak and write in).

Obviously, there were benefits for the class teachers as well. They had the chance to witness novel and inspiring approaches to dealing with pupils' diversity and, what is more important, to see their linguistically and culturally 'different' students in a new light. However, it is worth noticing that in most cases, teachers preferred not to be present during the students' "lesson". Although the teachers' practices and views were not the focus of this study, students reported that, based on their short interviews, the teachers' approaches to diversity in their class varied from acknowledging and promoting children's plural identities to displaying indifference towards diversity disguised as equal treatment *("there are no problems between the children, we all follow the same rules"*).

As far as the course teacher was concerned, there were valuable lessons to be drawn as well. First of all, the results confirmed that such courses which place emphasis on hands-on experience accompanied with reflective discussion during the project presentation are tremendously beneficial for the students. On the other hand, based on the attempts made by some students to apply Cummins' framework, one might say that endeavours inscribed within this framework are better suited for projects lasting for a longer period of time and are not easily applicable as short activities. The experience is scheduled to be repeated in the following academic year taking into consideration the above-mentioned findings.

Acknowledgements

My sincere thanks to all the students who participated in the seminar and provided me with all these examples of applying the Language Awareness approach in the classroom. Although I have presented only a few activities here, all teams produced inspiring and interesting work.

References

Androussou, A. (2005) *"Pos se lene?". Diergasies mias epimorfotikis paremvasis sti mionotiki ekpedefsi* ['What is your name?' Aspects of a teacher training intervention regarding the Muslim minority education in Greece]. Athens: Gutenberg.

Argyris, C. & Schon, D. (1988/89) Participatory Action Research and Action Science Compared. *American Behavioral Scientist, 32*:5, 612-623.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007) *Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. Available at http:// www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Guide_niveau3_EN.asp. Accessed March 10, 2014.

Boutoulousi, E. (2001) Glosiki epignosi [Language Awareness]. Encyclopaedic Language Guide. Centre for the Greek Language. Available at: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html_

Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research.* London: Falmer Press.

Candelier, M. (1998) L' éveil aux langues à l' école primaire, le programme européen Evlang. In: J. Billiez (ed.) *De la didactique des langues à la didactique au plurilinguisme.- Hommage à Louise Dabène.* Grenoble: CDL- Lidilem, 299-308.

Chatzidaki, A. (2007) I simetochi metanaston goneon stin ekpedefsi ton pedion tous: oi andilipsis ton daskalon ke i praktikes ton goneon. In: K. Dinas & Chatzipanayiotidi, A. (eds.) *Proceedings of the International Conference* '*The Greek Language as a Second/Foreign Language. Research, Teaching and Learning'*. Thessaloniki: University Studio Press, 732-745.

Chatzidaki, A. (2014) Aksiopiondas tin poliglosia ke tin polipolitismikotita tou sholiou mesa apo tin prosegisi tis 'glosikis epignosis' (Language Awareness/Eveil aux langues) [Making the best of classroom multilingualism and multiculturalism through the Language Awareness Approach]. In: M. Tzakosta (ed.) *Glosiki ekmathisi ke didaskalia se polipolitismika perivalonda: ensomatosi tis glosikis apoklisis ke tis glosikis pikilias stin taksi.* Athens: Gutenberg.

Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2013) Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. *16:6,* 675-68.

Creese, A. & Martin, P. (2006) Interaction in complementary school contexts: developing identities of choice- an introduction. *Language and Education 20:1,* 1-4.

Cummins, J. (2003) *Taftotites ipo diapragmatefsi* [Negotiating identities] (transl. by S. Argyri, ed. by E.Skourtou). Athens: Gutenberg (2nd edition improved).

Cummins, J., Brown, K. & Sayers, D. (2007) *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times.* New York: Pearson, Allyn and Bacon.

Di Pietro, J.-F. (1998) Demain, enseigner l' éveil aux langues a l' école? In: J. Billiez (ed.) *De la didactique des langues à la didactique au plurilinguisme.- Hommage à Louise Dabène.* Grenoble: CDL- Lidilem, 323-334.

Extra, G. (2007) From minority programmes to multilingual education. In: P. Auer & Li Wei (eds.) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 175-205.

Extra, G. & Gorter, D. (2001) Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. Preface. In: G. Extra & Gorter, D. (eds.) *The other languages of Europe.* Clevedon: Multilingual Matters, 1-41.

Frangoudaki, A. & Dragonas, T. (1997) 'Ti ein' i patrida mas?' Ethnokentrismos stin ekpedefsi ['What is our country?' Ethnocentrism in education]. Athens: Alexandria.

Gkaintartzi, A. & R. Tsokalidou (2011) ''She is a very good child but she doesn't speak'': The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics, 43:2*, 588–601.

Hawkins, M.R. (2004) Introduction. In M. R. Hawkins (ed.) *Language Learning and Teacher Education. A Sociocultural Approach.* Clevedon: Multilingual Matters, 3-9.

Hélot, C. & A. Young (2006a) Bilingualism and language education in French priMargaret schools: why and how migrant languages should be valued. In: A. Hancock, Hermeling, S., Landon, J. & Young, A. (eds.) *Building on Language Diversity with Young Children.* Berlin/ Wien/ Zürich: LIT Verlag, 255-279.

Hélot, C. & Young, A. (2006b) Imagining multilingual education in France. A language and cultural awareness project at primary school. In: O. Garcia, Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzman, M. (eds.) *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization.* Clevedon: Multilingual Matters, 69-90.

Kassimi, C. (2005) Alodapi mathites, glosikes diskolies ke kataktisi tis elinikis glosas sto scholio: antilipsis ke anaparastasis ton daskalon. [Foreign pupils, language difficulties and the acquisition of Greek at school: teachers' beliefs and representations]. *Epistimes Agoyis, 2005 special issue*, 13-24.

Kiliari, A. (2005) *Poliglosia ke glosiki ekpedefsi. Mia kinonioglosologiki prosegisi.*[Multilingualism and language education. A sociolinguistic approach]. Thessaloniki: Vanias.

Kontoyanni, D. 2009. Opsis tis eterotitas: diachirisi tou ethnopolitismikou "alou''. I periptosi tou 1ou dimotikou scholiou Rethymnou [Aspects of diversity; dealing with the ethnocultural 'Other', the case of the 1st Primary school of Rethymno]. In: N. Palaiologou (ed.). *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi.* Cd-rom (Proceedings of the International Conference co-organized by the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), under the aegis of Unesco). ISBN: 978- 960-98897-0-4.

Kourtis-Kazoullis, V., Spantidakis, G., & Chatzidaki, A. (2014) An electronic learning environment for Greek-language intercultural education in the Diaspora. In: Proceedings of INTED2014: *8th International Technology, Education and Development Conference*, 10-12 March 2014, Valencia, Spain. http://iated.org/iceri2013.

Maligkoudi, C. (2009) Tmimata didaskalias tis Alvanikis stin Ellada. Prospathia mias protis katagrafis [Preliminary findings on Albanian mother-tongue courses in Greece]. *Epistimes Agoyis 1*, 91-106.

Maligkoudi, C. (2010) I glosiki ekpedefsi ton Alvanon mathiton. Ekpedeftikes politikes ke ikogeniakes stratigikes [The language education of Albanian pupils. Educational policies and family strategies]. Unpublished Ph.D diss., University of Crete.

Mitakidou, S. & Daniilidou, E. (2007) Didaskalia ke mathisi tis elinikis os defteris glossas: apopsis ekpedeftikon [The teaching and learning of Greek as a second language; teachers' views]. In: K. Dinas & Chatzipanayiotidi, A. (eds.) *Proceedings of the International Conference The Greek Language as a Second/Foreign Language. Research, Teaching and Learning*. Thessaloniki: University Studio Press, 553-565.

Moussouri, E. (1999). Glossiki afipnisi (eveil aux langues): mia nea prosegisi ya tin proimi ekmathisi ksenon glosson se pedia tou dimotikou scholiou [Language awareness: a new approach for early foreign language learning among primary school children]. In: *Proceedings of the 19th Annual Meeting of the Department of Linguistics* (Faculty of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki, 23-25 April 1998) Thessaloniki, 213-227.

Sakka, D. (2010) Greek teachers' cross cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology, 7,* 98-123.

Truchot, C. (2001) Politiques linguistiques en Europe: la contribution du Conseil de l'Europe [Γλωσσικές Πολιτικές στην Ευρώπη. Η Συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης, μτφρ. στα ελληνικά Μ. Αραποπούλου, σσ.39-44). In: *Langue, Langues en Europe*. Athènes: Ministère de l' Education Nationale et des Cultes/Centre de la Langue Grecque, 83-87.

Tsokalidou, R. (2005) Raising 'bilingual awareness' in Greek primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 8:1*, 48-61.

Young, A. S. (2011) Talking language: Supporting emergent bilinguals through plurilingual education. In: G. Androulakis, Mitakidou, S. & Tsokalidou, P.

Proceedings of the 1st International conference ''Crossroads of Languages and Civilizations: Learning outside school''. Thessaloniki, 132-150.

Young, A.S. (2014) ''Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France''. *Language Awareness, 23:1-2*, 157-171. Accessed March 18, 2014. DOI: 10.1080/09658416.2013.8639029.

Επιλογές στη χρήση της γλώσσας από Ρουμάνους μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα

Χριστίνα Ενέ, διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
christinaene@hotmail.com

Κωστής Τσιούμης, καθηγητής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ktsioumi@nured.auth.gr

Αργύρης Κυρίδης, καθηγητής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
akiridis@nured.auth.gr

Ιφιγένεια Βαμβακίδου, αναπλ. Καθηγητήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ibambak@uowm.gr

Περίληψη

Η εργασία καταγράφει και αναλύει τις επιλογές των Ρουμάνων μεταναστών στην Ελλάδα από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά περιβάλλοντα ως προς τη χρήση της γλώσσας στην καθημερινή και επαγγελματική τους ζωή, στην εκπαίδευση και στη πρόθεση παραμονής τους στην Ελλάδα. Προκύπτει ότι η οικογένεια αποτελεί τον βασικό και σκληρό πυρήνα της πολιτισμικής ετερότητας των Ρουμάνων στην Ελληνική κοινωνία, οι οποίοι αναπροσδιορίζονται στην πλειοψηφία τους μέσω της ρουμάνικης και λιγότερο μέσω της ελληνικής και επαγγελματικής ταυτότητας ή της πολυπολιτισμικής διαφορετικότητας.

Abstract

Our paper analyzes the choices made by Romanian immigrants in as far as the use of their mother tongue is concerned in their social, professional and educational life. Our sample consists of Romanian immigrants in Greece issued from different social, economic and cultural environments. We research their intention to remain in Greece even during the period of crisis. Reports selected indicate that the family is the basic thematic for the Romanians, who are self determined through the Romanian language and culture: the references to the Greek, either their professional identity, or to a multicultural “otherness” seem to be less.

Εισαγωγή

Η Ελλάδα, γνωστή ως χώρα αποστολής μεταναστών, άρχισε να δέχεται στα μέσα της δεκαετίας του 1970 ένα σημαντικό αριθμό παλιννοστούντων Ελλήνων και την τελευταία δεκαετία ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό αλλοδαπών εργαζομένων

(νόμιμα και μη) και μέλη των οικογενειών τους (Δαμανάκης, 2004; Petronoti & Triandafyllidou, 2003; Gropas& Triandafyllidou, 2011).

Έτσι, παρόλο που η Ελλάδα δεν εμφανίζεται ως κύρια χώρα προορισμού μεταναστών, ο αριθμός εκείνων που την επιλέγουν φαίνεται αρκετά μεγάλος, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια. Από αυτούς, σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία, οι Ρουμάνοι αποτελούν την τέταρτη αριθμητικά εθνοτική ομάδα μεταναστών μετά από τους Αλβανούς, τους Βούλγαρους και τους Γεωργιανούς. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία που διαθέτει το Υπουργείο Εσωτερικών και Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ο αριθμός των αδειών διαμονής (εν ισχύ) των Ρουμάνων μεταναστών στην Ελλάδα ανέρχεται σε 19.349 δηλαδή το 2,88% του συνολικού νόμιμου αλλοδαπού πληθυσμού. Όσον αφορά τους Ρουμάνους που διαμένουν ανεπίσημα στη χώρα, ο αριθμός ανέρχεται σε μερικές δεκάδες χιλιάδες (Lazarescu, 2009).

Η Ρουμανία, μέλος του ΕΟΧ από το 2007, πέρα από μια γείτονα χώρα των Βαλκανίων με κοινό ορθόδοξο θρήσκευμα και παράλληλη ιστορική πορεία κατά τη διάρκεια των αιώνων, υποδέχτηκε στο παρελθόν μεγάλο αριθμό Ελλήνων, οι οποίοι βρέθηκαν εκεί για πολιτικούς, οικονομικούς ή εκπαιδευτικούς λόγους και έγιναν αποδεκτοί με αγάπη και σεβασμό. Σήμερα, στην Ελλάδα, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός Ρουμάνων μεταναστών, αλλά και οικογενειών επαναπατρισθέντων πολιτικών προσφύγων, καθώς και Ελλήνων επιστημόνων οι οποίοι σπουδάζουν ή ολοκλήρωσαν τις σπουδές στη Ρουμανία και διατηρούν στενούς δεσμούς με τη χώρα αυτή σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Επιπλέον, με την οικονομική ανάπτυξη της Ρουμανίας μετά την πτώση του «κομμουνιστικού καθεστώτος» και την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2007, υπάρχει μεγάλη άνθιση των εμπορικών συναλλαγών μεταξύ των δυο χωρών με σημαντικές επενδύσεις ελληνικών επιχειρήσεων στη Ρουμανία και ραγδαία αύξηση αφίξεων Ρουμάνων τουριστών στην Ελλάδα.

Συνεπώς, οι Ρουμάνοι που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι απλά οικονομικοί μετανάστες, οι οποίοι έφτασαν στην Ελλάδα για να εργαστούν, να εξοικονομήσουν χρήματα και να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, αλλά πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που επιθυμούν τη μακροχρόνια ή και μόνιμη εγκατάσταση των ίδιων και των παιδιών τους στην Ελλάδα διατηρώντας ταυτόχρονα δεσμούς με τη γενέτειρά τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, η διεξαγωγή μιας έρευνας γύρω από την εκπαίδευση και την εργασία των Ρουμάνων μεταναστών στην Ελλάδα μέσα από την αναζήτηση των ιστορικών καταβολών μπορεί να αναδείξει το βαθμό ενσωμάτωσης αυτών στην ελληνική κοινωνία και τους παράγοντες που συνέβαλλαν ή δυσχέραναν την επίτευξη αυτής.

Ερευνητικό υλικό – Μεθοδολογία

Το δείγμα επιλέχτηκε από τη Βόρειο Ελλάδα και συγκριμένα από την περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη, Έδεσσα, Γιαννιτσά, Αλμωπία, Βέροια), ενώ μια (1) πληροφορήτρια ήταν εγκατεστημένη στην Αθήνα. Για την ανάγκη καταγραφής απόψεων επικεντρωθήκαμε στις ερωτήσεις «ανοιχτού τύπου», γιατί οι συμμετέχοντες μπορούν να απαντήσουν τόσο αυθόρμητα όσο και σε βάθος. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος στηρίχτηκε στους θεματικούς άξονες που αποτελούν και τα θέματα «στόχους» της εργασίας. Η χρήση της συνέντευξης αποδείχθηκε πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία έτσι ώστε να δημιουργηθεί φιλικό κλίμα εμπιστοσύνης για

να απαντήσουν ανοιχτά οι πληροφορητές με κύριο δίαυλο την ρουμάνικη καταγωγή της ερευνήτριας Χρ. Ενέ.

Μεθοδολογικά οι κατηγορίες που προκύπτουν από τις απαντήσεις και αναφέρονται στα ερευνητικά ερωτήματα είναι οι *μεταβλητές εργασία και εκπαίδευση*. Το υλικό χωρίζεται σε μικρότερα τμήματα σύμφωνα με το «εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα» (Brown, 2001). Πρόκειται για μια σειρά από βήματα όπως η ταξινόμηση των στοιχείων του κειμένου σε κατηγορίες με κωδικούς. Στη συνέχεια με προσεκτική συγκριτική ανάγνωση των κειμένων διαμορφώνουμε τις ενότητες που εκφράζουν νόημα είτε πρόκειται για λέξεις, φράσεις, προτάσεις (Papadopoulou, 1999). Οι επιμέρους κωδικοί φέρουν ένα λειτουργικό ορισμό (Miles & Huberman (1994) και τα αρχικά τους, όπως προκύπτουν από τις λέξεις κλειδιά.

Υιοθετούμε το μοντέλο της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 1979, 1981) σύμφωνα με το οποίο: Τα άτομα επιδιώκουν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα η οποία συμβάλει θετικά στην αυτοεκτίμησή τους. Η κοινωνική ταυτότητα στηρίζεται σε συγκρίσεις που γίνονται ανάμεσα στην ομάδα που ανήκει κάποιος και σε άλλες ομάδες. Το αποτέλεσμα της σύγκρισης καθορίζει αν η ταυτότητα είναι θετική ή όχι. Η εύνοια των μελών της ομάδας κάποιου είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η εξύψωση της κοινωνικής ταυτότητας κάποιου. Τα μέλη μιας ομάδας που βιώνουν αρνητική ταυτότητα θα επιδιώξουν είτε να φύγουν από την ομάδα κι αν αυτό δεν είναι εφικτό να επιδιώξουν αλλιώς τη θετική διάκριση.

Η ταυτότητα ως προϊόν επαφής και όχι απομόνωσης, ως διαδικασία διακανονισμού συγκλίσεων και αποκλίσεων, συμπληρωματικότητας και διχοτόμησης σημαίνει μια διαρκή μεταλλαγή των μορφών και του σημασιολογικού περιεχομένου (Eriksen, 1993). Η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας δεν αποτελεί απλώς μια εσωτερική διαδικασία, μονωμένη από τα εξωτερικά στοιχεία της ατομικότητας. Προϋποθέτει τον «άλλο», είτε ως στοιχείο ετερογένειας για την ανάπτυξη του «εμείς» είτε ως τμήμα του «εμείς», ως διαχειριστή της εγγενούς κοινής πολιτισμικής ταυτότητας, του εθνικού πολιτισμού, που εκφράζεται μέσα από τα νέα ιδεολογήματα της ουσιακής ομοιογένειας, της ακεραιότητας και της εγγενούς εθνικής και πολιτιστικής ετερονομίας των ατόμων (Badie, 1995).

Οι κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές σημαίνουν ότι η έννοια της ταυτότητας είναι πολλές φορές ασαφής και πολύπλευρη: "υπάρχουν περισσότερες κοινωνικές ταυτότητες διαθέσιμες, και πολλά περισσότερα πλαίσια ανάπτυξής τους". Η θεωρία των Tajfel (1978) και Turner (1979) αποτελεί τη βάση για την κατανόηση της κοινωνικής ταυτότητας. Προϋποθέτει ότι η αντίληψη που διαμορφώνουμε για τον εαυτό μας πηγάζει κυρίως από τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που μας αποδίδονται μέσα από τη συμμετοχή σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Κατ’ αυτόν τον τρόπο εμπλεκόμαστε σε μια διαρκή διαδικασία αξιολόγησης –μέσω κοινωνικών συγκρίσεων- με άλλες κοινωνικές ομάδες των οποίων δεν είμαστε μέλη. Έτσι τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας συγκρίνουν συνεχώς τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν με χαρακτηριστικά άλλων κοινωνικών ομάδων αποδίδοντας μεγαλύτερη έμφαση στα θετικά τους χαρακτηριστικά και σαφώς μικρότερη ή καθόλου έμφαση στα αρνητικά τους χαρακτηριστικά (Capozza & Brown, 2000; Abrams & Hogg, 1990; Howard & Rothbart, 1980; Hunter, Platow, Howard and Stringer, 1996; Reynolds, Turner & Haslam, 2000; Tajfel, 1978; Turner, Brown & Tajfel, 1979).

Η «συνύπαρξη», το «εμείς» και οι «άλλοι» αποτελούν τις παραμέτρους της κατανόησης και της εσωτερίκευσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ομάδα (Zavalloni 1983). Κάθε κοινωνία

συγκροτείται και από μικρές ή μεγάλες κοινωνικές ομάδες που συνδέονται τις περισσότερες φορές με σχέσεις εξουσίας. Ο κοινωνικός βίος παράγει και αναπαράγει ένα πλέγμα ταυτίσεων με αξίες και δομές που συνδέονται με διάφορες κοινωνικές ομάδες. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχών κοινωνικών αξιολογήσεων (Hogg, 1996, Spears, 1996, Hogg & Abrams, 1996), αλλά με προκαθορισμένα και εντέχνως διαβαθμισμένα αξιολογικά κριτήρια. Ο σχηματισμός της ατομικής και της συλλογικής συνείδησης κατά κανόνα γίνονται παράλληλα (Saifullah-Kahn 1983). Τα άτομα διαφέρουν στο βαθμό στον οποίο συμπεριφέρονται με βάση την ιδιότητά τους ως μέλη συγκεκριμένων ομάδων. Ωστόσο, στην πραγματικότητα οι κοινωνικές ταυτότητες διαδραματίζουν πάντα σημαντικό ρόλο ακόμα και στην ανάπτυξη των πιο απλών διαπροσωπικών σχέσεων (Tajfel 1978; Lange 1981). Για την έννοια της εθνικής ταυτότητας (Liebkind 1989; Weinreich 1989) υποστηρίζεται ότι η προσπάθεια για τη δημιουργία μιας ενιαίας υπερθεωρίας για την εθνική ταυτότητα πρέπει να εγκαταλειφθεί. Η καταλληλότερη προσέγγιση της εθνικής ταυτότητας αναπτύσσεται ανάλογα με τα συγκεκριμένα κοινωνικοϊστορικά πλαίσια. Με βάση τις προϊούσες προσεγγίσεις η εθνικότητα είναι παράλογη και στενά συνδεδεμένη με την οικογένεια (σόι), τον τόπο ή τη θρησκεία (McKay 1982). Το έθνος θεωρείται ως αρχέγονος δεσμός που σημαίνει την ενότητα και την αλληλεγγύη επάνω από και πέρα από κάθε εσωτερική διαίρεση. Η εθνική ιδεολογία σημασιοδοτείται λίγο πολύ ως χειρισμός «ψευδών συνειδήσεων», η οποία υιοθετείται και μετεξελίσσεται ως στρατηγική για τους πολιτικούς και οικονομικούς στόχους των εθνικών ομάδων (Okamura 1981). Αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις σταθερές πρακτικές και οι μεταβλητές πτυχές της εθνικότητας, και η εθνική ταυτότητα αντιμετωπίζεται ως λογική αντίδραση στην κοινωνική πίεση (Lange 1981). Η υπηκοότητα και η εθνικότητα αποτελούν δύο βασικά συστατικά, ισχυρά και ισόβια σημαινόμενα της ατομικής και της κοινωνικής ταυτότητας. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στη σύνδεση των δύο παραπάνω σημαινόμενων με την κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων (Hofstede, 1991; Trompenaars, 1993). Εξάλλου αυτά ακριβώς τα κοινωνικά σημαινόμενα επιτείνουν την εμμονή σε πολιτιστικές αξίες και σε συγκεκριμένες συμπεριφορές (Weigert et al 1986· Bloom 1990· Sarup 1996). Το παραδοσιακό εθνικό πρότυπο της υπηκοότητας είναι βασισμένο σε μια κατασκευή του κράτους ως αντιπροσώπευσης μιας ενιαίας εθνικής ομάδας (Breuilly, 1982; Gellner, 1994; Hobsbawm, 1990). Η συγκεκριμένη μορφή του κρατικού αυτοπροσδιορισμού προϋπέθετε την κατασκευή ενός έθνους υπό την έννοια της διάχυσης ενός κοινού πολιτισμού, μιας ιστορίας, μιας γλώσσας, μιας θρησκείας, των προγόνων ή/και οποιουδήποτε συνδυασμού εξ αυτών. Ο συγκεκριμένος προσδιορισμός απαιτεί ένα είδος υποκειμενικής ομογενοποίησης του εθνικού όλου, ο οποίος πραγματοποιείται συχνά μέσω του συνόλου των πολιτών, που πραγματοποιείται συχνά μέσω μιας χρησιμοθηρικής εθνικής υπερκατασκευής. Για τον λόγο αυτό επιστρατεύονται κυρίως ψυχολογικοί όροι (Hobsbawm, 1983).

Στο πεδίο αυτό η εθνική ταυτότητα και οι κοινωνικές ταυτότητες των Ρουμάνων εμπλέκονται και συναντιούνται διαλεκτικά ανάλογα τις ηλικίες και τα επαγγέλματά τους.

Πίνακας 1. Ομιλούμενες γλώσσες Ρουμάνων μεταναστών

Ομιλούμενες Γλώσσες	**Συχνότητα στους 25**	**Ποσοστό**
Ρουμάνικα	19	76%

Ελληνικά	19	76%
Βλάχικα	4	16%
Πολυγλωσσία	5	20%

Οι απαντήσεις σχετικά με τις γλώσσες που μιλούν στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή αποδεικνύουν ότι οι Ρουμάνοι μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα στη συντριπτική πλειοψηφία (76%). Στις 20 από τις 25 περιπτώσεις, τα Ρουμάνικα αποτελούν μια από τις γλώσσες που οι ερωτηθέντες μεταχειρίζονται στην καθημερινότητά τους μαζί με τα Ελληνικά τα οποία ομιλούνται επίσης συστηματικά από το 76% των Ρουμάνων. Γίνεται επίσης αναφορά στη χρήση της βλάχικης διαλέκτου, η οποία χρησιμοποιείται από 4 συνεντευξιαζόμενους, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν σε χωριά της Αλμωπίας με βλάχικο πληθυσμό. Σε 5 περιπτώσεις, παρατηρείται η χρήση περισσοτέρων γλωσσών (Αγγλικών, Γαλλικών, Ιταλικών) στα πλαίσια επαγγελματικών υποχρεώσεων ή ενός κοσμοπολίτικου τρόπου ζωής.

Ρουμάνικη γλώσσα

Από τους 19 Ρουμάνους, οι οποίοι μιλούν τη γλώσσα τους, οι πέντε αναφέρονται με ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία που έχει γι' αυτούς η χρήση της μητρικής γλώσσας στην προσωπική και οικογενειακή ζωή. Ένας άντρας με ανώτατες σπουδές παντρεμένος με ελληνίδα γιατρό λέει: «Στην οικογένεια μιλάμε όλοι Ρουμάνικα, δεν μιλάμε καμία φορά Ελληνικά, δεν ξέρω, δεν μου βγαίνει… Με τα παιδιά μιλάω μόνο Ρουμάνικα, εμένα, καμία λέξη ελληνική δεν μου έρχεται…»

Ένας οδοκαθαριστής με αμιγή ρουμάνικη οικογένεια τονίζει: «Στο σπίτι μιλάμε 90% Ρουμάνικα, λίγα Ελληνικά»

Παρομοίως, ένας ηλικιωμένος άντρας, ο οποίος μετανάστευσε σε προχωρημένη ηλικία στην Ελλάδα λόγω επαναπατρισμού της συζύγου αναφέρεται στην αποκλειστική σχεδόν χρήση των Ρουμάνικων στην καθημερινή του ζωή: «Στο σπίτι μου, με τη γυναίκα μου, μιλάμε ρουμάνικα, το ίδιο και με το γιο μου».

Ένας ποδοσφαιριστής που διανύει τη δεύτερη δεκαετία του στην Ελλάδα μαζί με την οικογένειά του παραδέχεται ότι στο σπίτι μιλάνε Ρουμάνικα ενώ ένας Ρομά εργαζόμενος στον τουρισμό λέει ότι ο ίδιος και η οικογένειά του συνεχίζουν να επικοινωνούν αποκλειστικά στη μητρική τους γλώσσα.

Μια πιο ισορροπημένη χρήση των Ρουμανικών και των Ελληνικών φαίνεται να γίνεται από τους 9 ερωτηθέντες, οι οποίοι δηλώνουν πρόθυμοι και ικανοί να εναλλάσσουν τις δυο γλώσσες τόσο στο οικογενειακό όσο και το φιλικό τους περιβάλλον. Από αυτούς, όσοι έχουν κάνει μεικτούς γάμους (5 περιπτώσεις) βιώνουν έμπρακτα τη διγλωσσία, γεγονός που δεν δείχνει να τους δημιουργεί προβλήματα.

Μία μεσήλικη εργάτρια αναφέρει: «Στο φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον μιλάμε και τις δυο γλώσσες, Ελληνικά και Ρουμάνικα», ενώ μια νεαρή δασολόγος παραδέχεται ότι μιλάει αποκλειστικά Ελληνικά με τον σύζυγο και τα παιδιά της και Ρουμάνικα με τη μητέρα της.

«Μισά Ελληνικά και μισά Ρουμάνικα» εξηγούν ότι μιλούν στην οικογένεια και στην παρέα τρεις Ρουμάνες, οι οποίες παντρεύτηκαν Έλληνες συμφοιτητές τους. Η μια αναφέρεται σε μια σχεδόν τέλεια ισορροπία μεταξύ των δυο γλωσσών, ενώ οι

υπόλοιπες παρατηρούν ότι οι συζητήσεις με τα παιδιά τείνουν να γίνονται περισσότερο στα Ελληνικά.

Παρόλο που δεν εμπλέκονται σε μεικτούς γάμους, 4 από τους συνεντευξιαζόμενους χρησιμοποιούν εξίσου τις δυο γλώσσες στην προσωπική και κοινωνική ζωή.

Μια νεαρή σερβιτόρα αναφέρει ότι μιλάει Ελληνικά, αλλά Ρουμάνικα με τους ομοεθνείς της. Ένας πατέρας τριών παιδιών απόφοιτος πολυτεχνείου παραδέχεται ότι μιλάει και τις δυο γλώσσες δίνοντας έμφαση στα Ρουμάνικα όταν βρίσκεται με την οικογένειά του.

Μια μαγείρισσα μητέρα δυο εφήβων κοριτσιών αναφέρει: «Μιλάμε κυρίως Ελληνικά, αφού μένουμε εδώ. Τα κορίτσια τα Ρουμάνικα τα ξέρουν πολύ καλά».

Για να συνεννοείται με τους συγχωριανούς σε ένα ορεινό χωριό της Αριδαίας, μια 44χρονη Ρουμάνα, πρώην αστυνομικός στη χώρα της, χρησιμοποιεί τα Ρουμάνικα, τα Ελληνικά και τη βλάχικη διάλεκτο: «Μιλάω Ελληνικά ίσα για να συνεννοηθώ, τα αγόρια τα μιλάνε άπταιστα, Ρουμάνικα και Βλάχικα με τον κόσμο, όλοι τα ξέρουν εδώ τα Βλάχικα».

Σε έξι περιπτώσεις, οι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι να χρησιμοποιούν ελάχιστα έως καθόλου τη μητρική γλώσσα στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή. Τρεις από αυτούς, οι οποίοι ζουν και εργάζονται στα βλαχοχώρια της Αλμωπίας, επικοινωνούν κυρίως στη βλάχικη διάλεκτο, η οποία ομιλείται ευρέως στην περιοχή.

«Επειδή δούλεψα χρόνια στην περιοχή, μιλάω καλύτερα τα Βλάχικα (απ' ότι τα Ελληνικά), τη βλάχικη διάλεκτο», «Μιλάμε Ρουμάνικα, Ελληνικά και Βλάχικα, αλλά κυρίως Βλάχικα και Ελληνικά».

Μια νεαρή γυναίκα, μητέρα δυο μικρών κοριτσιών, παντρεμένη με κάτοικο της περιοχής της Αριδαίας, αναφέρει ότι στην οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον της μιλάνε Ελληνικά και Βλάχικα.

Τέλος, δυο Ρουμάνες παντρεμένες με Έλληνες και μητέρες μικρών παιδιών και μια ζωγράφος καριέρας παραδέχονται ότι η μόνη και αποκλειστική γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν τόσο στην οικογένεια όσο και στις υπόλοιπες συναναστροφές τους είναι τα Ελληνικά.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις γλώσσες τις οποίες μιλούν οι Ρουμάνοι μετανάστες στο κοινωνικό και το οικογενειακό περιβάλλον δείχνει ότι υπάρχει ισορροπία όσον αφορά στη χρήση των Ελληνικών και των Ρουμάνικων.

Τα Ελληνικά, τα οποία αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των Ρουμάνων μεταναστών για άμεση πρόσβαση στην αγορά εργασίας και ένταξη στην κοινωνία υποδοχής, διασφαλίζουν την επιτυχημένη επικοινωνία τους με τον περίγυρο συμβάλλοντας στην άμεση και επιτυχημένη κοινωνικοποίησή τους. Το γεγονός αυτό φαίνεται να αναγνωρίζεται από την πλειοψηφία των Ρουμάνων, οι οποίοι τα υιοθετούν με προθυμία ακόμη και σε προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο.

Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται ιδιαίτερα θετικοί απέναντι στην καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και την εκμάθησής της από τα παιδιά τους.

Σε λίγες μόνον περιπτώσεις υπάρχει άρνηση χρήσης των Ελληνικών στην οικογένεια και το φιλικό περιβάλλον και υπερίσχυση των Ρουμανικών, η οποία μπορεί να αποδοθεί από τη μία πλευρά στη νοσταλγία των Ρουμάνων μεταναστών για την πατρίδα τους και από την άλλη στην αντίδραση απέναντι στον κοινωνικό ρατσισμό τον οποίο βιώνουν στην ελληνική κοινωνία, ή σε έμφυλα στερεότυπα.

Η μελέτη των πολλαπλών αναφορών που γίνονται στη βλάχικη διάλεκτο σημαίνει τη χρήση της ως μέσου κοινωνικοποίησης και διείσδυσης στην τοπική κοινωνία (δικοί μας είναι στο χωριό, Βλάχοι, σόι, τι δεν θα μας στηρίξουν;) Η αίσθηση του «ανήκειν» στην ίδια γλωσσική και εθνοτική ομάδα και η ταυτόχρονη προβολή των κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών συμβάλλουν στην επίσπευση της διαδικασίας ένταξης των Ρουμάνων στην τοπική κοινωνία και την επιθυμία παραμονής τους σε αυτήν.

Οι περιπτώσεις πολυγλωσσίας αποδεικνύουν ότι η ελληνική κοινωνία αποτελεί πρόσφορο έδαφος για τους Ρουμάνους που καταφέρουν να συνθέσουν τις γλωσσικές και διαπολιτισμικές τους ικανότητες αξιοποιώντας με τον αποτελεσματικότερο τρόπο το μωσαϊκού της ρουμάνικης πολιτιστικής κληρονομιάς.

Έχοντας ως μητρική μια λατινογενή γλώσσα και μια εξέχουσα θέση στο παγκόσμιο δίκτυο γαλλοφωνίας, οι Ρουμάνοι αξιοποιούν τις κοινές αυτές γλωσσικές ρίζες και αποκτούν ένα καλό επίπεδο γνώσης Ιταλικών και Ισπανικών που χρησιμοποιούν στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή.

Ταυτόχρονα, σχεδόν όλοι οι Ρουμάνοι που εγκαθίστανται στην Ελλάδα μαθαίνουν άπταιστα την ελληνική γλώσσα ιδιαίτερα όταν η ηλικία άφιξής τους το επιτρέπει.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι πολύγλωσσοι Ρουμάνοι έχουν έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό, ο οποίος έχει ως συνέπεια την έμπρακτη εφαρμογή της πολυγλωσσίας και της ευρωπαϊκής πολιτειότητας τόσο στην προσωπική ζωή όσο και στην κοινωνία υποδοχής, η οποία γίνεται αυτόματα για αυτούς ο φυσικός τους χώρος, μια γωνιά της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην οποία νιώθουν ότι ανήκουν.

Πρόθεση επαναπατρισμού Ρουμάνων μεταναστών

Πίνακας 2. Πρόθεση επαναπατρισμού Ρουμάνων μεταναστών

ΠΡΟΘΕΣΗ ΕΠΑΝΑΠΑΤΡΙΣΜΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΡΟΥΜΑΝΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΡΟΥΜΑΝΟΙ ΠΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΟΥΝ ΤΟΝ ΕΠΑΝΑΠΑΤΡΙΣΜΟ ΤΟΥΣ	13	52%
ΡΟΥΜΑΝΟΙ ΠΟΥ ΘΑ ΑΝΑΓΚΑΣΤΟΥΝ ΝΑ ΕΠΑΝΑΠΑΤΡΙΣΤΟΥΝ	4	16%
ΡΟΥΜΑΝΟΙ ΠΟΥ ΕΠΙΘΥΜΟΥΝ ΝΑ ΕΠΑΝΑΠΑΤΡΙΣΤΟΥΝ ΓΙΑ ΕΘΝΙΚΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ	8	32%

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, ο επαναπατρισμός δεν αποτελεί άμεση προτεραιότητα για τους περισσότερους γιατί το 52% αυτών αποκλείει την ιδέα της επιστροφής τους στη Ρουμανία.

Συγκεκριμένα, 3 γυναίκες εκφράζονται υπέρ της παραμονής στην Ελλάδα χωρίς να αποκλείουν στο μέλλον την επιστροφή τους. Μια 50χρονη ζωγράφος,

επηρεασμένη από την κρίση αναφέρει: «Δεν ξέρω αν θα μπορούσα να ζήσω στη Ρουμανία, αν όμως η Ρουμανία γίνει πλουσιότερη από την Ελλάδα, πράγμα διόλου απίθανο, τότε θα δούμε». Μια ιδιοκτήτρια φαστ φουντ λέει: «Προς το παρόν δε σκέφτομαι την επιστροφή μου στη Ρουμανία. Αργότερα, δεν ξέρω πώς θα τα φέρει η ζωή». Παρομοίως, μια ιδιοκτήτρια φροντιστηρίου ξένων γλωσσών αποκλείει την άμεση επιστροφή της στη Ρουμανία: «Η δουλειά μας είναι εδώ, όσο για το μέλλον δεν ξέρω».

Μια σπουδάστρια νοσηλευτικής, άνεργη, παντρεμένη με Έλληνα δημόσιο υπάλληλο θέτει πάνω απ' όλα την επιθυμία του συζύγου της: «Η δουλειά του Χρήστου είναι εδώ. Εάν ο ίδιος το ήθελε, εγώ θα τα ήθελα πολύ».

Απόλυτα αρνητικοί απέναντι στην ιδέα του επαναπατρισμού τους είναι 9 Ρουμάνοι, οι οποίοι αναφέρονται στη μονιμότητα της εργασίας, στη μακροχρόνια συνήθεια, στην εξοικείωσή τους με τους ανθρώπους και τον τρόπο ζωής, στην επιθυμία να τελειώσουν την επαγγελματική καριέρα καθώς και στο μέλλον των παιδιών τους το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με την Ελλάδα. Αναφέρουν χαρακτηριστικά οι συνεντευξιαζόμενοι: «Νομίζω ότι θα μείνω, τα κορίτσια ούτε καν μπορούν να διανοηθούν ότι θα επιστρέψουν. Εδώ είναι η ζωή τους», «Θα μείνουμε στην Ελλάδα, δε γίνεται αλλιώς», «Μετά από τόσο καιρό εδώ πέρα, δεν μπορώ, μου είναι δύσκολο να γυρίσω στη Ρουμανία, «Αν μπορούσα, θα πήγαινα επίσκεψη πιο συχνά αλλά όχι να μείνω εκεί», «έχω συνηθίσει εδώ, είμαι πολλά χρόνια και μου αρέσει εδώ», «Είμαστε πενηντάρηδες, ελπίζουμε ότι κάποτε θα βγούμε στη σύνταξη, μετά βλέπουμε…», «Εμείς, λόγω δουλειάς, δεν μπορούμε να φύγουμε από δω».

Σε 4 περιπτώσεις (16%), η αποχώρηση από την Ελλάδα δεν αποτελεί επιλογή, αλλά αναγκαιότητα γιατί η οικονομική κατάσταση επιδεινώθηκε σε τέτοιο βαθμό ώστε να αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους.

Όλοι οι παραπάνω Ρουμάνοι αποδίδουν την πιθανότητα επαναπατρισμού τους στις δύσκολες οικονομικές συγκυρίες που επικρατούν στην Ελλάδα και την ανοδική πορεία που εκτιμούν ότι θα έχει η Ρουμανία στο μέλλον. Μια 45χρονη νοικοκυρά απόφοιτος οικονομικής σχολής εξομολογείται: «Και αύριο να μπορούσα, θα γυρνούσα! Εδώ και ενάμιση χρόνο το σκέφτομαι πολύ έντονα. Έτσι που γίνανε τα πράγματα το σκεφτόμαστε και εγώ και ο άντρας μου!». Παρά την αδυναμία του να βρει δουλεία στο αντικείμενό του στην Ελλάδα, ένας πτυχιούχος πολυτεχνείου εξηγεί: «Δεν ξέρω αν θα επέστρεφα. Η αλήθεια είναι ότι δεθήκαμε με την Ελλάδα. Εάν πάλι η Ελλάδα μείνει πίσω και η Ρουμανία πάει μπροστά, πράγμα διόλου απίθανο, τότε ναι, θα μπορούσα να γυρίσω πίσω». Ένας ταξιδιωτικός πράκτορας εκφράζει παρόμοιο προβληματισμό: «Η επιστροφή εξαρτάται από την οικονομική κατάσταση. Όσο η δουλειά πάει καλά, είμαστε καλά». Παρομοίως, ένας αγρότης εκδηλώνει την αγωνία του: «Με την κρίση, δεν ξέρω αν θα είμαστε εδώ του χρόνου, μακάρι να είμαστε».

Τέλος, 8 από τους 25 ερωτηθέντες (32%) εκφράζουν την επιθυμία να επιστρέψουν στο μέλλον στην πατρίδα τους. Μερικοί από αυτούς έχουν κάνει ήδη συγκεκριμένα σχέδια για να προετοιμάσουν την επιστροφή τους: «Θα επιστέψω οπωσδήποτε σε δυο τρία χρόνια στο Τίργκου Ζίου εκεί που μένουν οι δικοί μου», «Τα αγόρια μου θα επιστρέψουν σύντομα, πολύ σύντομα, θέλουν να φύγουν οριστικά και να μην ξαναγυρίσουν, το ίδιο και εγώ, σχεδιάζω να φύγω του χρόνου», «Μπορεί σε ένα δυο χρόνια να γυρίσουμε, κάνω κάποιες κινήσεις, προσπαθώ να στήσω μια δουλειά. Αν πάει καλά, μπορεί να φύγουμε και συντομότερα», «Θα ξαναγυρίσουμε στη Ρουμανία μόλις βγω στη σύνταξη. Σε μερικές περιπτώσεις οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν έντονη συναισθηματική φόρτιση η οποία αντανακλάται στο χειμαρρώδη λόγο τους: «Εάν έβρισκα δουλειά στη Ρουμανία αύριο κιόλας θα έκανα τις βαλίτσες μου…

εδώ θα είμαι για πάντα ξένη», «Έχουμε χτίσει σπίτι σε ένα χωριό έξω από το Βουκουρέστι, άμα μπορέσουμε να ανοίξουμε και μια δουλειά εκεί, φεύγουμε και αύριο», «Εκεί θα είναι κάπως καλύτερα από εδώ γιατί θα έχω τους δικούς μου για στήριγμα».

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων Ρουμάνων επιθυμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα παρά τις δύσκολες οικονομικές συγκυρίες ως συνέπεια της κρίσης. Σε αυτήν την απόφαση η σταθερή εργασία φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο. Για πολλούς από αυτούς, η παραμονή στον τόπο, όπου ζουν και εργάζονται αποτελεί αναγκαιότητα ενώ ταυτόχρονα νιώθουν ότι η Ελλάδα είναι η χώρα στην οποία έχουν δημιουργήσει φίλους, περιουσία και προοπτικές για το μέλλον των παιδιών τους. Ακόμη, είναι φανερό ότι οι νεαροί Ρουμάνοι της δεύτερης γενιάς, οι οποίοι μεγάλωσαν και εκπαιδεύτηκαν στη χώρα μας αποκλείουν την επιστροφή τους στη Ρουμανία και οραματίζονται το μέλλον τους αποκλειστικά στην Ελλάδα. Διαπιστώνουμε επίσης ότι μερικοί από τους παραπάνω συνεντευξιαζόμενους απέκτησαν τόσο βαθιές ρίζες στην ελληνική κοινωνία ώστε νιώθουν ξένοι στην πατρίδα την οποία θέλουν να επισκέπτονται συχνά χωρίς ωστόσο καμία προοπτική επιστροφής. Δεδομένου ότι η σταθερή εργασία και η ευημερία αποτελούν σοβαρούς λόγους για την παραμονή στην Ελλάδα, εντοπίζουμε μια κατηγορία Ρουμάνων οι οποίοι δεν αποκλείουν την επιστροφή στην πατρίδα τους λόγω των έντονων οικονομικών προβλημάτων που προέκυψαν από την κρίση. Παρατηρείται και η περίπτωση ενός Έλληνα επιστήμονα, ο οποίος σκέπτεται να ακολουθήσει τη σύζυγό του στη Ρουμανία εάν δεν βελτιωθεί η οικονομική τους κατάσταση. Μέσα από συναισθηματικά φορτισμένες αφηγήσεις, εκφράζουν τον προβληματισμό για την απόφαση τους να φύγουν από την Ελλάδα εάν μείνουν χωρίς δουλειά ή δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Ωστόσο, κανένας από αυτούς δεν έκανε λόγο για μετανάστευση σε κάποια πλουσιότερη χώρα στην περίπτωση αποχώρησής τους από την Ελλάδα. Οι περισσότεροι από αυτούς που σχεδιάζουν τον επαναπατρισμό τους παρουσιάζουν μια έντονη ψυχολογική φόρτιση και νοσταλγία για την πατρίδα και τους συγγενείς που άφησαν πίσω, συναισθήματα τα οποία εντείνουν το αίσθημα απομόνωσης και αδυναμίας προσαρμογής τους στην τοπική κοινωνία. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν όχι μόνο Ρουμάνοι χωρίς οικογένεια στην Ελλάδα, αλλά και άτομα που έκαναν μικτούς γάμους με Έλληνες, αλλά δυσκολεύονται να ενταχτούν στο νέο κοινωνικό και εθνικό περιβάλλον. Άλλοι, οι οποίοι λειτουργούν κυρίως με βάση το οικονομικό συμφέρον, κάνουν κινήσεις με σκοπό την έναρξη μιας επιχειρηματικής δραστηριότητας στη Ρουμανία. Η επιστροφή δεν σχετίζεται με προβλήματα ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι Ρουμάνοι οι οποίοι σκοπεύουν να γυρίσουν στην πατρίδα τους έχουν προετοιμάσει λεπτομερώς την επιστροφή τους με συγκεκριμένα σχέδια, κινήσεις και χρονοδιαγράμματα τόσο στη Ρουμανία όσο και στην Ελλάδα.

Βαθμός Ικανοποίησης των Ρουμάνων μεταναστών ως προς την εργασία τους στην Ελλάδα

Πίνακας 3. Εργασιακή ικανοποίηση Ρουμάνων μεταναστών

ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΡΟΥΜΑΝΩΝ**	**ΠΟΣΟΣΤΟ**
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	9	36%
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΜΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	11	44%

Από την ανάλυση των ερωτήσεων σχετικών με την εργασία και το βαθμό εργασιακής ικανοποίησής τους διαπιστώνουμε ότι από τους 25, οι 11 (44%) δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία σε αντίθεση με τους 9 (36%) οι οποίοι δηλώνουν ευχαριστημένοι. Ως προς τα τυπικά τους προσόντα, 12 από τους ερωτηθέντες Ρουμάνους είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 13 της τριτοβάθμιας. Από αυτούς, 10 εργάζονται στο αντικείμενό τους, 7 κάνουν εργασίες σε τομείς διαφορετικούς από αυτούς των σπουδών τους, 5 είναι άνεργοι και 11 εργάτες ή αγρότες. Αναλυτικότερα, έντεκα ανήκουν στην εργατική τάξη και εργάζονται ως εργάτες ή αγρότες. Το δείγμα συμπεριλαμβάνει έναν εργάτη στον κατασκευαστικό τομέα, μια βιομηχανική εργάτρια, μια άνεργη νοσηλεύτρια, μια άνεργη αγρότισσα, μια νεαρή σερβιτόρα, δυο αγρότες - εργάτες, μια μαγείρισσα, έναν οδοκαθαριστής.

Από αυτούς, οι 3 έχουν ανώτατες σπουδές χωρίς ωστόσο να έχουν καταφέρει να τις αξιοποιήσουν. Ένας εργαζόμενος στην οικοδομή αναφέρει: «Είχα τελειώσει οδοντίατρος… έπρεπε να περάσω ΔΙΚΑΤΣΑ… δεν ήξερα τα Ελληνικά… μου είχαν μείνει 7 μαθήματα… δούλεψα 6-7 μήνες στα μαύρα, δεν άντεξα και τα παράτησα». Ένας γεωργός και εργάτης εξηγεί: «Σπούδασα στο Πολυτεχνείο Μεταλλουργία – Σιδηρουργία, όταν ήρθα στη Θεσσαλονίκη ήταν δύσκολο να βρω δουλειά στο αντικείμενό μου». Μια αγρότισσα, πρώην αστυνομικός στη Ρουμανία λέει: «Δε θα μπορούσα να εργαστώ στην Αστυνομία (εδώ στην Ελλάδα)».

Μια μόνο γυναίκα σε αυτήν την κατηγορία βρήκε εργασία στο αντικείμενό της: «Πριν αρρωστήσω δούλευα σαν μαγείρισσα σε ταβέρνα στην παραλία και ήμουν πολύ ευχαριστημένη. Και στη Ρουμανία δούλευα σαν μαγείρισσα αλλά κέρδιζα πολύ λίγα χρήματα».

Σε αυτήν την κατηγορία 3 μόλις δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία και τις απολαβές τους. Ένας αγρότης αναφέρει: «Είμαι ικανοποιημένος από τις αμοιβές μου. Δουλεύω σκληρά αλλά κερδίζω καλά». Πλήρως ικανοποιημένος δηλώνει και ένας Ρομά που εργάζεται στον τουρισμό: «Είμαστε ικανοποιημένοι από τις αμοιβές μας, πολύ, το αφεντικό μας είναι εντάξει, μας πληρώνει στην ώρα μας, μας κολλάει ένσημα, μας δίνει στέγη, τι άλλο να θέλουμε;»

Οι υπόλοιποι 8 Ρουμάνοι που ανήκουν στην εργατική τάξη εμφανίζονται ανικανοποίητοι κυρίως λόγω του μεγάλου όγκου εργασίας «Η δουλειά παραείναι πολλή», της ανισότητας μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών στην αγορά εργασίας « Για τη δουλειά που κάνω, δεν είμαι ευχαριστημένος από τις απολαβές μου… εγώ δε διαλέγω δουλειά, πάω εκεί που με έχουν ανάγκη… ο Έλληνας δεν μπορεί να κάνει τη δικιά μου δουλειά» της αβεβαιότητας «είμαι ελεύθερος επαγγελματίας, αν αναλάβω κάποιο έργο καλά, αν όχι…», της οικονομικής κρίσης και της ανεργίας η οποία συνεπάγεται από αυτήν: «θα ήθελα να εργαστώ αλλά δεν υπάρχουν θέσεις εργασίας», «ελπίζω να βρω κάποια δουλειά»,» «ήμουν ευχαριστημένος μέχρι τώρα, τώρα που

ξεκίνησε αυτή η κατηφόρα για όλη την Ελλάδα είναι λίγο δύσκολα… αυτήν τη στιγμή δεν είμαι ευχαριστημένος από τις αμοιβές μου».

Στη μεσαία τάξη ανήκουν οι 14 από τους 25 ερωτηθέντες Ρουμάνοι. Από αυτούς, 11 έχουν ανώτατες σπουδές και 9 εργάζονται πάνω στο αντικείμενό τους. Συγκεκριμένα, υπάρχει μια γυναίκα μαγείρισσα ιδιοκτήτρια ταχυφαγείου, μια καθηγήτρια ξένων γλωσσών ιδιοκτήτρια κέντρου ξένων γλωσσών, ένα ταξιδιωτικός πράκτορας με σπουδές στον τουρισμό, μια καθηγήτρια δημοσίου στέλεχος της εκπαίδευσης, ένας αθλητής καριέρας ιδιοκτήτης μαγαζιού αθλητικών ειδών, μια νοσοκομειακός ιατρός, μια ζωγράφος απόφοιτος Σχολής Καλών Τεχνών, ένας μηχανολόγος μηχανικός, μια καθηγήτρια Γερμανικών. Έξι δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, τρεις αποφεύγουν να εκφράσουν άποψη και δυο δηλώνουν ανικανοποίητοι.

Ανικανοποίητοι για την επαγγελματική πορεία δηλώνουν 2 από τους 14 ανήκοντες στη μεσαία τάξη λόγω της κρίσης και της επακόλουθης οικονομικής ύφεσης: «Με την κρίση τα πράγματα γίνανε αρκετά δύσκολα, ο κόσμος δεν επενδύει σε έργα τέχνης. Δεν πουλάω πια τα έργα μου το ίδιο εύκολα με πέρσι», «Δεν είμαι ικανοποιημένη από τις αμοιβές μου, όπως όλος ο κόσμος».

Αντίθετα, παρά τη σκιά της οικονομικής κρίσης, η οποία φαίνεται να επηρεάζει πολλούς από τους Ρουμάνους μετανάστες στην Ελλάδα, ικανοποιημένοι από την εργασία εμφανίζονται 6 ερωτηθέντες λόγω των καλών αμοιβών που έχουν « το μαγαζί αποδίδει τόσο καλά που σε σκέφτεσαι τις δυσκολίες», «όσο έπαιζα ποδόσφαιρο οι αμοιβές μου ήταν πολύ καλές», «είμαι ικανοποιημένη από τις αμοιβές μου», «μέχρι πέρσι ήμουν υπέρ ευχαριστημένη με τις αμοιβές μου. Μετά την κρίση, τα πράγματα έσφιξαν, τα ιδιαίτερα μειώθηκαν, οι τιμές έπεσαν».

Επίσης, ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει η ηθική ικανοποίησης που λαμβάνουν από αυτήν «τη δουλειά αυτή την κάνω επειδή μου αρέσει, με ευχαριστεί».

Συζήτηση

Οι Ρουμάνοι μετανάστες στην Ελλάδα φαίνεται να έχουν εξοικειωθεί με τον ελληνική νοοτροπία, έχουν αναπτύξει ποιοτικές σχέσεις με τους Έλληνες και παρά την νοσταλγία για την Ρουμανία δεν επιθυμούν τον επαναπατρισμό τους.

Η ικανοποιητική ενσωμάτωση τους στην ελληνική κοινωνία αποδίδεται από τους ιδίους τόσο στη γεωγραφική γειτνίαση, όσο και στα κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των δυο χωρών. Η άφιξή τους στην Ελλάδα δεν έχει επιφέρει δραματικές αλλαγές στη ζωή τους, γιατί συνεχίζουν να ζουν σε μια ορθόδοξη βαλκανική χώρα με παρόμοια ήθη, έθιμα και νοοτροπίες.

Ένας από του βασικούς τρόπους επίτευξης της ένταξης τους στην κοινωνία υποδοχής είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας που παρουσιάζεται να αξιοποιείται καίρια, εξίσου χρησιμοποιούμενη με την ρουμανική. Πρόκειται για ένα εργαλείο ένταξης που τούς επιτρέπει την αναγκαία πρόσβαση στην αγορά εργασίας, αλλά και την γενικότερη κοινωνική αποδοχή μέσω της ποιοτικής επικοινωνίας με το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον (Brubaker, 2013).

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό για την ελληνική περίπτωση της ρουμάνικης μετανάστευσης σε σχέση με την γλώσσα είναι η Βλάχικη διάλεκτος, που αποτελεί ιδιαίτερο συνδετικό κρίκο μεταξύ Ρουμάνων μεταναστών και Ελλήνων Βλάχων. Έτσι αυτή αξιοποιείται εξ’ αρχής ως εργαλείο κοινωνικοποίησης και διείσδυσης στην ελληνική κοινωνία καθώς αναδεικνύει άμεσα τις ιστορικές γλωσσικές και εθνοτικές συγγένειες και τα πολιτισμικά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ Ρουμάνων και Ελλήνων.

Μια άλλη σημαντική πλευρά ένταξης σε σχέση με την γλώσσα είναι συγκεκριμένα η θέση που κατέχει η ρουμανική στο δίκτυο γαλλοφωνίας διεθνώς με την συνεπακόλουθη πολυπολιτισμική χροιά που την συνοδεύει. Οι Ρουμάνοι μετανάστες χρησιμοποιούν αυτό το πολιτισμικό υπόβαθρο για να αποκτήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο άλλων λατινογενών γλωσσών, που επίσης τους δίνει ένα συγκριτικό πλεονέκτημα προκειμένου να γίνουν ευκολότερα αποδεκτοί στην ελληνική κοινωνία. Αυτή η διάσταση τούς παρέχει την δυνατότητα να αυτοπροσδιορίζονται με βάση μια ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη, που επίσης τούς εντάσσει εύκολα στην κοινωνία υποδοχής κατακτώντας την αίσθηση του «ανήκειν» στην ευρύτερη ευρωπαϊκή οικογένεια μέσω του διαπολιτισμικού τους προσανατολισμού.

Οι Ρουμάνοι μετανάστες φαίνεται να διατηρούν την ρουμάνικη-εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα σε συνδυασμό με την ελληνική στο συμφραζόμενο μιας κοινής βαλκανικής προέλευσης, αλλά και ενός ευρωπαϊκού πολυπολιτισμικού προσανατολισμού. Η πολιτειότητα και η επαγγελματική/ταξική ταυτότητα κυριαρχούν και τους εντάσσουν στις τοπικές αντίστοιχες ομάδες και συλλογικότητες. Βιώνοντας τελικά, παρά τις όποιες δυσκολίες με λιγοστά περιστατικά ρατσισμού, θετικά την ρουμάνικη εθνική-ταυτότητα, φαίνεται να διατηρούν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και να συναρτούν την κουλτούρα προέλευσης με αυτήν της χώρας υποδοχής: προσαρμόζονται και τελικά εντάσσονται θετικά στην ελληνική κοινωνία με ισχυρή αυτοεκτίμηση.

Για τους λόγους παραμονής τους στην Ελλάδα, που σχετίζεται άμεσα τόσο με τον βαθμό ικανοποίησης τους όσο και με την υποκειμενική προσωπική αίσθηση ένταξης, οι Ρουμάνοι μετανάστες προβάλλουν συγκεκριμένες πτυχές της κοινωνικής τους ζωής. Έτσι σημαντικοί αναδεικνύονται οι οικονομικοί λόγοι καθώς ως βασικό συστατικό του βαθμού ικανοποίησης τους φαίνεται να είναι η σταθερή εργασία, η εργασία σε θέσεις ανάλογες των σπουδών ή με υψηλές απολαβές και οι συνεπαγόμενες, ευημερία και ηθική ικανοποίηση από την θέση τους στην κοινωνία υποδοχής.

Σε σχέση με την διαδικασία και τους τρόπους ένταξης που αναφέρθηκαν παραπάνω, το πρόβλημα που παρουσιάζεται και θα πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό το ζήτημα, είναι του ρατσισμού, όπως αυτός βιώθηκε από του Ρουμάνους μετανάστες. Η ελληνική κοινωνία ως χώρα υποδοχής μεταναστών φαίνεται να αντιμετωπίζει καταρχήν αρνητικά τους Ρουμάνους στην Ελλάδα. Οι συναισθηματικές-συμπεριφορικές αντιδράσεις των Ελλήνων κυμαίνονται από την απλή ανησυχία ή την δυσπιστία μέχρι τα όρια της ξενοφοβίας και προκατάληψης (Μαρβάκης, Παρσάνογλου & Παύλου, 2001).

Σημαντική παρουσιάζεται η ανάγκη της ελληνικής κοινωνίας ως κοινωνίας υποδοχής να τονίσει την διαφορετικότητα, αλλά και η λειτουργία των ΜΜΕ που διαρκώς «κατασκευάζουν» αρνητικά την ταυτότητα των ανατολικοευρωπαίων.

Ο ρατσισμός βιώνεται από τους Ρουμάνους μετανάστες περισσότερο στην κοινωνική ζωή, λιγότερο στους εργασιακούς χώρους και ελάχιστα στο σχολείο ή στις συναλλαγές τους με το κράτος. Η δυσκολία αυτή γίνεται κυρίως αντιληπτή σε σχέση με την εθνική ρουμάνικη καταγωγή τους. Βέβαια με την πάροδο του χρόνου και την αφομοίωση τους στην κοινωνία υποδοχής και με δεδομένες τις πολιτισμικές συγγένειες των δυο λαών, αλλά και τον πολυπολιτισμικό προσανατολισμό των Ρουμάνων τα φαινόμενα ρατσισμού τελικά εξαλείφονται (Schnapper, 2008).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε πως οι Ρουμάνοι μετανάστες χρησιμοποιούν κοινά και πολυπολιτισμικά στοιχεία γλώσσας και κουλτούρας για να ενταχθούν στον ελληνικό κοινωνικό ιστό, αποκτούν πρόσβαση στην αγορά εργασίας που προσθέτει θετικά στην ένταξη, αλλά και στην αφομοίωση τους και τελικά

ξεπερνούν τα όποια εμπόδια ρατσιστικού χαρακτήρα για να ενσωματωθούν θετικά στην ελληνική κοινωνία.

Στη βάση της θεωρίας κοινωνικών ταυτοτήτων οι Ρουμάνοι κινούνται ανάμεσα σε δυο πόλους: εκείνον της ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς (interpersonal) και εκείνον της συμπεριφοράς του ατόμου μέσα στην ομάδα (intergroup). Η απόκτηση ταυτότητας από τη συμμετοχή σε μια συγκεκριμένη ομάδα προσφέρει στο άτομο μια θετική προσωπική εικόνα και την αίσθηση ότι ανήκει σε ένα χώρο (Tajfel &Turner, 1986).

Οι Ρουμάνοι έχουν αποκτήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους τόσο μέσα από τη προσωπική όσο και από την κοινωνική ταυτότητα τους.

Οι Ρουμάνοι αυτοπροσδιορίζονται και ετεροπροσδιορίζονται θετικά σε σχέση κυρίως με την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Στην περίπτωση που μελετάμε, οι Ρουμάνοι που ζουν στην Ελλάδα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στην ομάδα της θετικής κοινωνικής ταυτότητας των Tajfel και Turner (1979).

Βιβλιογραφία

Κρητικίδης, Γ. (2008) Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Πολιτική, Η Απασχόληση των Μεταναστών. *Ενημέρωση, Μηνιαία Έκδοση του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ*, 152, 14-32.

Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ., & Παύλου, Μ. (2001) *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουλαντζάς.

Abrams, D. & Hogg, M. A. (1990) Social identity theory: constructive and critical advances. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Badie B. (1995) *Culture et politique*. Paris: Economica.

Baldwin-Edwards, M. (2004). Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα: Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης Ι.Α.Π.Α.Δ. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Μελέτη για λογαριασμό του ΙΜΕΠΟ.

Brown, J. D. (2001) *Using Surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brubaker, R. (2013) *Language, religion and the politicsof difference. Nations and Nationalism, 19:1*, 2013, 1–20.

Bloom, W. (1990) *Personal Identity, National Identity and International Relations.* Cambridge: Cambridge University Press.

Breuilly, J. (1982) *Nationalism and the State*. Manchester: Manchester University press.

Capozza, D. & Brown, R. (2000). *Social identity processes: trends in theory and research*. London: Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* California: Sage.

Papadopoulou, C. O. (1999). *Teachers' conceptualization and practice of planning in the Greek EFL context*. Unpublished thesis at the University of Oxford.

Schnapper, D. (2008) *Η κοινωνική ενσωμάτωση – Μια σύγχρονη προσέγγιση*. Αθήνα: Κριτική.

Tajfel, H, & Turner, J. C. (1979) *The Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tajfel, H. (1981) Social stereotypes and social groups. In J. C. Turner & Giles, H. (eds.) *Intergroup Behaviour*. Oxford: Blackwell, 1-34.

Eriksen T.H. (1993) *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.

Tajfel, H. (1978) The Social Psychology of Minorities. Minority Rights Group.

Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979) Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology, 9*, 187–204.

Howard, J. W. & Rothbart, M. (1980) Social categorization and memory for in-group and out-group behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*, 301–310.

Hunter, J. A., Platow, M. J., Howard, M. L., & Stringer, M. (1996) Social identity and intergroup evaluative bias: realistic categories and domain specific self-esteem in a conflict setting. *European Journal of Social Psychology, 26*, 631–647.

Reynolds, K. J., Turner, J. C., & Haslam, S. A. (2000) When are we better than them and they worse than us? A closer look at social discrimination in positive and negative domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 64–80.

Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979) Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology, 9*, 187–204.

Zavalloni, M. (1983). Ego-ecology: the Intersection between Personal and Social Identity. In: H. Jacobson-Widding (ed.) *Identity: Personal and Social*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

Hogg, M.A. & Abrams, D. (1996) *Social Identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.

Hogg, M.A. (1996) Social identity theory. In: A.S.R. Manstead & Hewstone, M. (eds.) *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology.* Oxford: Blackwell.

Saifullah-Khan, V. (1977) *Bilingualism and Linguistic Minorities in Britain: Developments, Perspectives.* London: Runnymede Trust.

Spears, R. (1996) Social Categorization. In: A.S.R. Manstead & Hewstone, M. (eds). *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

Gellner, E. (1994) Nationalism and modernization. In: J. Hutchinson & Smith, A. S. (eds.) *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 55-63

Hobsbawm, E. (1990) *Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind.* Maidenhead: McGraw-Hill.

Lange, A. (1981) *Etnisk Deskriminering och Social Identitet: Forskninngsoversikt och Teoretsk Analys*. Liber Forlag.

Liebkind, K. (ed) (1989) *New Identities in Europe: Immigrant Ancestry and the Ethnic Identity of Youth.* Aldershot: Gower.

McKay, J. (1982) An Exploratory Synthesis of Primordial & Mobilizationist Approaches to Ethnic Phenomena. *Ethnic and Racial Studies, 5,* 392-420.

Okamura, J.Y. (1981) Situational Ethnicity. *Ethnic and Racial Studies, 4,* 452-65.

Sarup, M. (1996) *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Tajfel, H. & Fraser, C. (eds.) (1978). *Introducing Social Psychology*. Harmondsworth: Penguin.

Trompenaars, F. (1993) *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity*. London: The Economist Books.

Weigert, A.J., Teitge, J.S. & Teitge, D.W. (1986) *Society and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Weinreich, P. (1973) *A Case Study Approach to the Analysis of Identity Structure.* University of Bristol. SSRC. Research Unit on Ethnic Relations.

Το φύλο και ο σεξισμός στη γλώσσα

Χρυσούλα Ζιώγα
Νηπιαγωγός - Αρχαιολόγος
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών της Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής του Α.Π.Θ.
hrysa@sch.gr

Παρισσάτιδα Χριστοφορίδου
Νηπιαγωγός
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών της Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής του Α.Π.Θ.
parittsiakala@hotmail.com

Περίληψη

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει την γλώσσα, την οποία χρησιμοποιούμε είναι και το φύλο. Βασικός στόχος της έρευνας που ακολουθεί ήταν η διερεύνηση των διαφορών των δυο φύλων στη γλωσσική τους συμπεριφορά. Επικεντρωθήκαμε κυρίως στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Σκοπός μας ήταν να ερευνήσουμε α) πώς οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις των δυο φύλων εκφράζονται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και β) αν οι στερεότυπες απόψεις, τις οποίες έχουν οι ενήλικες για την επικοινωνιακή ικανότητα των δύο φύλων εντοπίζονται μέσα στο λόγο των παιδιών.

Επίσης κατά την διάρκεια της έρευνας μας προσπαθήσαμε να δούμε όχι μόνο ρόλους και γλωσσική συμπεριφορά, που εκδηλώνουν τα ίδια τα παιδιά, αλλά και τη γλωσσική συμπεριφορά και τους ρόλους που αποδίδουν τα ίδια στα δυο φύλα.

Abstract

One of the factors that affects the language that we use is gender. The main objective of our work was to investigate the gender differences in linguistic behavior. We focused primarily on the communicative dimension of language. Our aim was to investigate a) how linguistic differences between the sexes are expressed through during the training process and b) if stereotypical views we have about the communicative competence of both sexes identified even within reason children. Through this we made an effort to see not only roles and linguistic behaviors exhibited by the children themselves, but also linguistic behavior and the roles they perform the same in both sexes.

Η γλώσσα είναι το πιο ζωντανό, ετερογενές και ποικιλόμορφο στοιχείο της ζωής μας. Η διαμόρφωση της είναι αποτέλεσμα βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών διεργασιών (Χατζησαββίδης, 2001: 2).

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει την γλώσσα, την οποία χρησιμοποιούμε είναι και το φύλο. Πρόκειται για ένα βιολογικό χαρακτηριστικό που διαμορφώνει και επηρεάζει την ταυτότητα κάθε ατόμου από την στιγμή της γέννησης του και έπειτα. Αυτό δεν σημαίνει ότι μπορούμε να απομονώσουμε το φύλο από τα

υπόλοιπα στοιχεία της ταυτότητας του ατόμου, όπως η κοινωνική τάξη, η φυλετική-εθνική καταγωγή, αλλά αντίθετα όλοι αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Παυλίδου, 2002: 35). Δεν μπορεί όμως να αγνοηθεί ή να υποτιμηθεί ο ρόλος, τον οποίο παίζει το φύλο σε σχέση με τη γλώσσα. Οι διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα εκφράζονται σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας:

- στη γραμματική, το αρσενικό γένος χρησιμοποιείται για να εκφράσει πολλές φορές και τα δυο γένη.
- Στη σύνταξη, στις εκφράσεις όπου εμφανίζονται και τα δυο φύλα το αρσενικό τοποθετείται πρώτο.
- Στη σημασιολογία, καθώς με μια πιο ουσιαστική ματιά στα λεξικά της ελληνικής γλώσσας, που κυκλοφορούν είναι εύκολο να αντιληφθούμε ότι οι εκφράσεις, οι οποίες συνδέονται με την έννοια "γυναίκα" είναι περισσότερες και έχουν μειωτική σημασία σε σχέση με τις εκφράσεις που συνδέονται με την έννοια "άνδρας".
- Στην επικοινωνιακή ικανότητα που αναπτύσσουν τα δυο φύλα (Τσοκαλίδου, 1996: 17, Τσοκαλίδου, 2001: 104-106).

Παρόλο αυτά όμως η σχέση μεταξύ φύλου και γλώσσας άργησε να γίνει αντικείμενο μελέτης. Καταλυτικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση έπαιξε η ανάπτυξη του γυναικείου κινήματος κατά τη δεκαετία του 1950 (Παυλίδου, 2002: 14). Τότε ήρθε στην επιφάνεια μεταξύ των άλλων και το ζήτημα του γλωσσικού σεξισμού, της άνισης δηλαδή αντιμετώπισης των γυναικών μέσω της γλώσσας (Παυλίδου, 2002:22). Το γεγονός ήταν αναμενόμενο, αφού υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη Γλώσσα και την Κοινωνία (Παυλίδου, 2002: 10). Η γλώσσα είναι καθρέπτης του νου (Τσόμσκι). Ο τρόπους που μιλάει ένας άνθρωπος δείχνει και τον τρόπο που σκέφτεται. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί σηματοδοτούν αυτά που έχει μέσα του (Μενίκη, 2002: 62).

Έχουν προταθεί πολλά μοντέλα για να κατανοηθούν και να εξηγηθούν οι διαφορές των δύο φύλων στη γλωσσική τους συμπεριφορά (Τσοκαλίδου, 1996). Η διερεύνηση της σχέσης Γλώσσας και Φύλου οδηγεί σε δαιδαλώδεις διαδρομές που κινούνται προς διάφορες κατευθύνσεις. Ακολουθώντας τον δικό μας μίτο της Αριάδνης όσον αφορά την μελέτη της παραπάνω σχέσης οδηγηθήκαμε στην προσχολική ηλικία και προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την σχέση Γλώσσας και Φύλου στα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Η μελέτη της γλώσσας του παιδιού αποτέλεσε συχνά αντικείμενο επιστημονικής έρευνας. Μελετήθηκαν η συντακτική δομή, ο σημασιολογικός τομέας, οι επικοινωνιακές διαστάσεις της γλώσσας, αλλά και η γλωσσική ανάπτυξη που παρουσιάζει το παιδί από την γέννηση του και έπειτα. Στην έρευνα μας ασχοληθήκαμε με την επικοινωνιακή διάσταση της παιδικής γλώσσας και με τις διαφορές, οι οποίες παρουσιάζονται ανάμεσα στην γλωσσική συμπεριφορά των δυο φύλων μέσα στα πλαίσια της τάξης ενός νηπιαγωγείου.

Στην ηλικία των 3 ετών τα παιδιά είναι σε θέση να χαρακτηρίσουν τον εαυτό τους ως αγόρι ή κορίτσι. Κατά την διάρκεια της νηπιακής ηλικίας το παιδί κατανοεί ότι οι ρόλοι του φύλου είναι διαχρονικά σταθεροί, τα αγόρια θα γίνουν άνδρες και τα κορίτσια γυναίκες. Πιστεύουν όμως ότι το φύλο μπορεί να αλλάξει αν τροποποιηθούν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά (πχ. χτένισμα μαλλιών, ρούχα κλπ). Περίπου στα 6 χρόνια το παιδί κατακτά την έννοια της μονιμότητας του φύλου, αντιλαμβάνεται δηλαδή ότι αυτό παραμένει σταθερό και ανεξάρτητο από εξωτερικά χαρακτηριστικά (Παρασκευόπουλος, 1985:100).

Βασικός στόχος της έρευνας μας ήταν η διερεύνηση των διαφορών των δυο φύλων στη γλωσσική τους συμπεριφορά. Μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία αφορούσε την γλωσσική συμπεριφορά που αναπτύσσουν ενήλικες άνδρες και γυναίκες- αλλά τον αφηγητικό λόγο των νηπίων (Πήτα et al, 2001, Τσοκαλίδου: 1996, Χαραλαμπάκης: 1992, Χατζησαββίδης: 2001), αποφασίσαμε να διερευνήσουμε: ποιο από τα δυο φύλα ανοίγει συνήθως την συζήτηση, ποιο ζητάει και ποιο παίρνει περισσότερες φορές τον λόγο, ποιο από τα δυο φύλα διακόπτει και αν το κάθε φύλο απευθύνεται σε ομοφύλους ή αλλόφυλους συνομιλητές.

Στόχος μας ήταν να ερευνήσουμε α) πώς οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις των δυο φύλων εκφράζονται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και β) αν οι στερεότυπες απόψεις που έχουμε για την επικοινωνιακή ικανότητα των δύο φύλων εντοπίζονται στο λόγο των παιδιών.

Μεθοδολογία

Παρατηρήσαμε και καταγράψαμε την συμπεριφορά 7 αγοριών και 6 κοριτσιών. Η τάξη που παρατηρήσαμε ήταν ένα από τα δύο τμήματα του 8^{ου} νηπιαγωγείου Συκεών. Το δείγμα μας αν και μικρό ήταν επιλεγμένο, τα παιδιά είχαν την ίδια ηλικία και κατοικούσαν στην ίδια περιοχή. Στο νηπιαγωγείο δεν φοιτούσαν αλλόγλωσσα παιδιά. Η παράμετρος αυτή επισημαίνεται, γιατί η μη γνώση της ελληνικής γλώσσας ίσως επηρέαζε την επικοινωνιακή ικανότητα και την γλωσσική συμπεριφορά τόσο των ίδιων όσο και των υπόλοιπων παιδιών του τμήματος**.**

Η παρατήρηση διήρκησε τρεις μέρες, κατά τις οποίες παρατηρήσαμε τρεις οργανωμένες δραστηριότητες.

Η έρευνα εξελίχτηκε σε δυο φάσεις. Στην πρώτη συλλέξαμε στοιχεία με την μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης έπρεπε να ξεπεράσουμε το μειονέκτημα που παρουσιάζει αυτή η μέθοδος, δηλαδή να υπερβούμε το *"παράδοξο της παρατήρησης"*. Σύμφωνα με το οποίο θεωρούμε πραγματικό μόνο αν κάτι το δούμε με τα μάτια μας. Σαν ένα πρώτο βήμα προσπαθήσαμε να γίνουμε αποδεκτοί από την ομάδα. Επισκεφτήκαμε το νηπιαγωγείο αρκετές φορές, έτσι ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με την παρουσία μας.

Η παρατήρηση γινόταν κατά την διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων και όχι στις ελεύθερες. Στις πρώτες τα παιδιά απαντούν σε ερωτήσεις, σχολιάζουν, παρατηρούν ανάλογα με το θέμα, που έχουν κάθε φορά.

Κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων τα παιδιά δημιουργούν αυθόρμητα παρέες και επιλέγουν την δραστηριότητα με την οποία θα ασχοληθούν. Ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτές δεν είναι σταθερός, αλλά μπορεί να αλλάξει με αυτόν τον τρόπο όμως μπορεί να αλλάξει ο αριθμός ενός από τα δυο φύλα που απαρτίζουν την ομάδα (πχ. αρχικά μπορεί να υπάρχουν δυο αγόρια και ένα κορίτσι και σε λίγο να γίνουν μόνο τρία αγόρια). Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνιακή και γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών και να έχει αντίκτυπο στα αποτελέσματα της έρευνας μας.

Κατά τη διάρκεια ωστόσο των οργανωμένων δραστηριοτήτων ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών δεν συμμετέχει και δεν δηλώνει την πρόθεση του να απαντήσει τις ερωτήσεις. Οι νηπιαγωγοί πολλές φορές απευθύνουν προσωπικά τον λόγο σε αυτά τα παιδιά προσπαθώντας να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους. Τα ποσοστά αυτών των παιδιών και το πως αυτά κατανέμονται στα δυο φύλα δεν θα καταγράφουν, γιατί δεν αποτελούν τμήμα της έρευνας μας. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο

άλλης ερευνητικής δουλειάς. Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε μόνο με τα παιδιά που ζητούσαν τον λόγο με δική τους πρωτοβουλία κατά την διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων που παρακολουθήσαμε.

Στη δεύτερη φάση διαβάσαμε στα παιδιά ένα παραμύθι, και αυτά έπρεπε να αποδώσουν ρόλους, ιδιότητες και φράσεις σε αγόρια ή κορίτσια αντίστοιχα. Η ιστορία μας βοήθησε στην συλλογή στοιχείων σχετικά με τους παραπάνω παράγοντες, χωρίς όμως να απευθύνουμε "στεγνές" ερωτήσεις στα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο η δραστηριότητα ήταν πιο ενδιαφέρουσα για αυτά και πιο αυθόρμητες οι τοποθετήσεις τους. Το παραμύθι επιλέχθηκε γιατί είναι ελκυστικό για αυτή την ηλικία. Το παραμύθι διαβάστηκε σε κάθε παιδί χωριστά, προκειμένου να συμμετέχουν όλα τα παιδιά και να πουν την άποψη τους. Η ανάγνωση του έγινε μέσα στην τάξη, έτσι ώστε το παιδί να είναι εξοικειωμένο με τον χώρο, να είναι κοντά με τους συμμαθητές του και την δασκάλα του και όχι σε ένα ιδιαίτερο χώρο μόνο με τον ερευνητή, γεγονός που ίσως το άγχωνε.

Το παραμύθι εξελίσσονταν σε ένα μακρινό βασίλειο (χώρος οικείος για τα παιδιά), το οποίο κινδύνευε από ένα τέρας. Το στοιχείο (τέρας) από το οποίο κινδυνεύει το βασίλειο επιλέχθηκε επίτηδες να είναι σε ουδέτερο γένος και όχι θηλυκό ή αρσενικό (π.χ. μάγισσα ή δράκος), γιατί κάτι τέτοιο ενδεχομένως να προδιέθετε τα παιδιά. Οι ήρωες που καλούνται να σώσουν το βασίλειο είναι ένα αγόρι και ένα κορίτσι, ώστε να εκπροσωπούνται το ίδιο και τα δυο φύλα.

Α΄ Φάση: Παρατήρηση

Οι οργανωμένες που παρακολουθήσαμε ήταν οι ακόλουθες: η πρώτη αφορούσε την εξέλιξη ενός σχεδίου εργασίας, η δεύτερη ήταν δραστηριότητα καθημερινής ρουτίνας (κατά τη διάρκεια των δράσεων αυτών τα παιδιά συζητάνε για την ημέρα, τον καιρό, τους συμμαθητές που απουσιάζουν), και η τρίτη (τα γενέθλια) ήταν μια ιδιαίτερη περίπτωση.

Συμπεράσματα

Τα γενικά αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις και των τριών οργανωμένων παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Ποιο από τα δυο φύλα ανοίγει την συζήτηση	0%	100%
Ποιο ζητάει τον λόγο	33%	21%
Ποιο παίρνει τον λόγο	32%	19%
Ποιο από τα δυο φύλα διακόπτει	76%	24%
Απευθύνονται σε αλλόφυλους συνομιλητές;	47%	38%
Απευθύνονται σε ομοφύλους συνομιλητές;	53%	62%

Κατά την διάρκεια των τριών οργανωμένων που παρατηρήσαμε τα παιδιά την συζήτηση άνοιξαν τα κορίτσια σε ποσοστό 100%. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης μας δεν αντιτίθενται με πορίσματα από άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες έχει αποδειχτεί ότι οι γυναίκες είναι εκείνες, οι οποίες προτείνουν και ανοίγουν θέματα για συζήτηση (Χαραλαμπάκης, 1992: 135). Το ποσοστό των αγοριών που ζητάει τον λόγο ήταν αισθητά μεγαλύτερο (33%) σε σχέση με το αντίστοιχο των κοριτσιών (21%). Τα αγόρια (32%) ήταν αυτά που υπερτερούσαν και όσον αφορά τον αριθμό των παιδιών που πήρε τελικά τον λόγο, ενώ τελικά μόλις ένα

19% των κοριτσιών πήρε τον λόγο. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα αγόρια παίρνουν τις περισσότερες φορές το λόγο και συμμετέχουν περισσότερο στις συζητήσεις. Φαίνεται ότι τα αγόρια, που συνήθως είναι ζωηρότερα, απαιτούν και κερδίζουν περισσότερη προσοχή από τον/τη δάσκαλο/α, με συνέπεια τα κορίτσια να καταλαμβάνουν ευκολότερα μια παθητική θέση στα δρώμενα της τάξης.

Παρόλο που παίρνουν περισσότερες φορές τον λόγο τα αγόρια είναι πάλι αυτά που διακόπτουν περισσότερο (76%). Παρά το γεγονός ότι εξετάσαμε μια μικρή από ηλικιακή άποψη ομάδα προκύπτει, όπως έχει γίνει και σε άλλες έρευνες, ότι τα αγόρια κατέχουν μεγαλύτερη μερίδα στο σύνολο του λόγου (Παυλίδου, 1999: 653). Το ποσοστό των κοριτσιών που διακόπτει είναι 24%. Τα παιδιά διέκοπταν τόσο την νηπιαγωγό είτε για να απαντήσουν, είτε για να περιγράψουν δικές τους εμπειρίες όσο και τους συμμαθητές τους.

Σχετικά με το φύλο των παιδιών στο οποίο απευθύνονταν τα παιδιά, τα αγόρια απευθύνθηκαν σε αλλόφυλους συνομιλητές σε ποσοστό 47% και σε ομόφυλους σε 53%, ενώ τα κορίτσια απευθύνονταν σε αλλόφυλους συνομιλητές σε ποσοστό 38% και σε ομόφυλους 62**%.** Η αλληλεπίδραση των παιδιών με άτομα του ίδιου ή αντίστοιχα του άλλου φύλου διευκολυνόταν από τον τρόπο που κάθονταν. Τα παιδιά δεν είχαν περιορισμούς ως προς το φύλο στον τρόπο, που κάθονταν στην παρεουλα., κάποια κάθονταν στους πάγκους και άλλα στην μοκέτα. Φάνηκε ότι οι θέσεις και ο τρόπος που κάθονται τα παιδιά είχε αντίκτυπο και στις σχέσεις που διαμόρφωναν μεταξύ τους. Το ποσοστό ωστόσο των παιδιών που απευθύνθηκε στο άλλο φύλο δεν ήταν πολύ μεγάλο.

Τελειώνοντας θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα παραπάνω ποσοστά αφορούν την συγκεκριμένη τάξη, τις συγκεκριμένες χρονικές στιγμές που την παρακολουθήσαμε και αναφέρονται στην γλωσσική συμπεριφορά, την οποία εκδήλωσαν τα συγκεκριμένα παιδιά.

Τα αποτελέσματα, όσον αφορά τις παραμέτρους που εξετάσαμε, είναι ίδια με αντίστοιχες έρευνες που αφορούσαν τους ενήλικες. Φαίνεται ότι η γλώσσα μπορεί να μην έχει προκαταλήψεις, αλλά έχουν οι άνθρωποι που την χρησιμοποιούν. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά των ρόλων που έχουν τα δυο φύλα, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η διαφορά στη χρήση της γλώσσας (Χαραλαμπάκης, 1992: 138-139).

Β΄ Φάση: Παραμύθι

Με το παραμύθι, το οποίο χρησιμοποιήσαμε κάναμε μια προσπάθεια να συλλέξουμε στοιχεία για την γλωσσική συμπεριφορά και τους ρόλους, που αποδίδουν τα νήπια στα δυο φύλα. Το παραμύθι που θα διαβάσουμε στα παιδιά είναι αυτό που ακολουθεί:

Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς μια βασίλισσα, που είχαν δυο παιδιά: ένα γενναίο και όμορφο, που το λέγανε ……. και ένα όμορφο και έξυπνο, που το λέγανε……..

Το αγόρι όλη μέρα…… ……..., ενώ το κορίτσι …… Έτσι πέρασαν τα χρόνια και τα παιδιά μεγάλωσαν πολύ ευτυχισμένα. Κάποια στιγμή όμως το βασίλειο κινδύνεψε από ένα τέρας .και τα παιδιά έπρεπε να κάνουν κάτι για να το σώσουν. Πρώτα έπρεπε να βρουν το τέρας και να το πλησιάσουν χωρίς να τους δει. Έτσι ένα από τα δυο παιδιά, ο/η…….. έραψε έναν μαγικό μανδύα, που οποίος τον φορούσε γινόταν αόρατος και το άλλο ο/η ……. Έφερε ένα από τα πιο γρήγορα άλογα από τους στάβλους του παλατιού. Για να νικήσουν το τέρας χρειαζόταν επίσης ένα μαγικό σπαθί, που βρισκόταν μέσα σε μια σκοτεινή σπηλιά. Ποιο παιδί θα

πήγαινε να το πάρει; …….. και ποιο θα έφτιαχνε το μαγικό φίλτρο που θα του έδιναν για να κοιμηθεί…….; Ξεκίνησαν λοιπόν για το ποτάμι, όπου συνήθως βρισκόταν το τέρας. Όταν πέρασαν τα εμπόδια και πλησίαζαν ο/η…….. είπε: Ήταν δύσκολο να φτάσουμε μέχρι εδώ, δεν τα κατάφερνα χωρίς εσένα, σε ευχαριστώ που με βοήθησες. Πλησιάσαν το τέρας και φόρεσαν τον μαγικό μανδύα. Εκείνη τη στιγμή όμως φύσηξε αέρας και ο μανδύας έφυγε μακριά, έτσι τα δυο παιδιά έπαψαν να είναι αόρατα. Το τέρας τους είδε και μούγγρισε δυνατά. Τότε ο/η …… είπε: φοβάμαι και έκανε ένα βήμα πίσω. Μη φοβάσαι είπε το άλλο παιδί ότι και να γίνει εγώ θα το νικήσω και σήκωσε το σπαθί, για να το χτυπήσει. Τότε είδαν ότι το τέρας είχε ένα αγκάθι στο πόδι του και γι αυτό μούγκριζε. Ο/η……. πλησίασε με θάρρος, τράβηξε το αγκάθι και το χάιδεψε. Τότε έγινε κάτι απίστευτο, το τέρας μεταμορφώθηκε σε έναν / μια …… Ευχαρίστησε τα παιδιά που έλυσαν τα μάγια με την γενναιότητα τους και μπόρεσε να γίνει πάλι άνθρωπος.

Τη συνέχεια την μαντεύετε το τέρας ζήτησε από τον/την ….να παντρευτούν Εκείνος/η δέχτηκε;

Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

Το παραμύθι μας αναλύεται στις εξής ερωτήσεις τις οποίες έπρεπε να απαντήσουν τα παιδιά.

1. Πώς λέγανε το παιδί που «ήταν γενναίο και όμορφο, ……. και πώς αυτό που ήταν έξυπνο και όμορφο,……..
   Στόχος μας με αυτή την ερώτηση ήταν να εκφράσουν τα παιδιά τις ιδιότητες που αποδίδουν σε κάθε φύλο. Το χαρακτηριστικό είναι ότι δεν υπήρχαν αποκλίσεις, όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου φύλου έδωσαν στο παιδί, που ήταν «γενναίο και όμορφο» ανδρικό όνομα και σε αυτό που «ήταν έξυπνο και όμορφο» γυναικείο. Παρόλο που το επίθετο «όμορφο» αναφέρονταν και στις δυο περιπτώσεις φαίνεται ότι το επίθετο «γενναίο» έπαιξε πρωταρχικό ρόλο για την επιλογή του φύλου του ήρωα. Η γενναιότητα αποδόθηκε 100% σε αγόρια. Αντίστοιχα η ομορφιά συνδυασμένη με την εξυπνάδα φάνηκε ότι αποτελούν για τα παιδιά γυναικεία χαρακτηριστικά.

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνταν παιδιά.

2. *Τι έκανε το αγόρι όλη μέρα;*

3. *Τι έκανε το κορίτσι όλη μέρα;* Όλα τα παιδιά έβαλαν το αγόρι του παραμυθιού να παίζει με αυτοκίνητα, τουβλάκια ή με τα κάστρα του. Η μοναδική «ελαφριά» θα την χαρακτηρίζαμε περίπτωση διαφοροποίησης αφορά μόνο ένα κορίτσι που υποστήριξε ότι το αγόρι ζωγράφιζε**.** Αντίστοιχα τα νήπια είπαν ότι η κοπέλα της ιστορίας έπαιζε με τις κούκλες της ή με τα κουζινικά της. Φαίνεται ότι τα παιδιά θεωρούν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια στην ηλικία τους παίζουν ή ασχολούνται αποκλειστικά με-παιχνίδια που θεωρούνται αγορίστικα ή κοριτσίστικα αντίστοιχα. Ο διαχωρισμός ανάμεσα σε αγορίστικες και κοριτσίστικες δραστηριότητες έχει περάσει στα παιδιά αυτής της ηλικίας**.** Σύμφωνα άλλωστε με έρευνες οι γονείς επιλέγουν και αγοράζουν παιχνίδια τα οποία αναπαράγουν τα κοινωνικά στερεότυπα. (Πήτα, et al, 2001: 607).

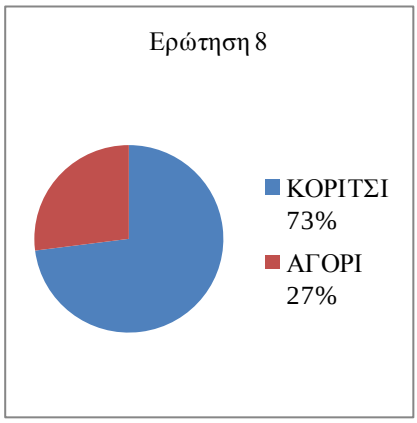
4. *Ποιο παιδί έραψε έναν μαγικό μανδύα, που οποίος τον φορούσε γινόταν αόρατος;*

5. *Ποιο παιδί έφερε τα ποιο γρήγορα άλογα από τους στάβλους του παλατιού;*

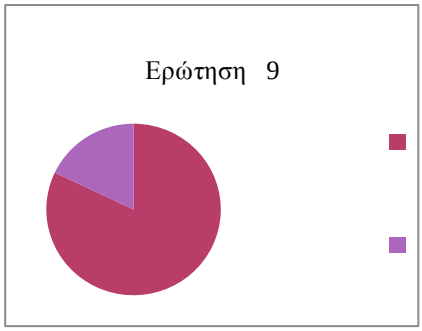
6. *Ποιο παιδί θα πήγαινε να το πάρει το μαγικό σπαθί;*

7. *Ποιο παιδί θα έφτιαχνε το μαγικό φίλτρο που θα έδιναν στο τέρας για να κοιμηθεί;* Στερεοτυπικές συμπεριφορές που αντιστοιχούν στα δυο φύλα αποδίδονται από τα παιδιά και στις πιο πάνω ερωτήσεις. Όλα τα νήπια απέδωσαν στο κορίτσι το ράψιμο του μανδύα και το φτιάξιμο του μαγικού φίλτρου. Στο αγόρι απέδωσαν το άλογο και το σπαθί.. Τα στερεότυπα του φύλου, έτσι όπως προβάλλονται μέσα από την οικογένεια ή το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζουν τα παιδιά**.** Έτσι τα δυο φύλα αποδίδουν τυπικές στερεοτυπικές αντιδράσεις το ένα στο άλλο (Πήτα, Κιοσέογλου κ.ά, 2001:612,615). Για άλλη μια φορά τα δυο φύλα δίνουν το ρόλο του «ισχυρού» στο παραμύθι στο αγόρι και στο κορίτσι το ρόλο της «αδύνατης» (Πήτα et al, 2001:607).

8. *Ποιο παιδί είπε: ήταν δύσκολο να φτάσουμε μέχρι εδώ δεν τα κατάφερνα χωρίς εσένα, σε ευχαριστώ που με βοήθησες.*
Το 73% των παιδιών του τμήματος από το οποίο το 18% ανήκει σε κορίτσια απέδωσε την φράση αυτή στην ηρωίδα του παραμυθιού. Κανένα από τα αγόρια δεν αποδίδει στο φύλο του την αναγνώριση αδυναμίας και το πόσο σημαντική ήταν η συνεισφορά του άλλου βοήθειας από το άλλο παιδί για την επίτευξη του στόχου, καθώς και την λέξη "ευχαριστώ". Φαίνεται ότι την συμπεριφορά αυτή υιοθετεί και ένα ποσοστό των κοριτσιών που φοιτά στο ίδιο τμήμα. Ίσως τα κορίτσια αυτά να είναι επηρεασμένα και αποδίδουν και στους άλλους συμπεριφορά που υιοθετούν τα ίδια. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες τα αγόρια χρησιμοποιούν εκφράσεις προσταγής και απαγόρευσης, σε αντίθεση με τα κορίτσια που χρησιμοποιούν πιο πολλές παρακλητικές εκφράσεις (Πήτα et al, 2001:615). Στην απάντηση που έδωσαν σε αυτή την ερώτηση διαφοροποιείται ωστόσο ένα 27% των παιδιών, όλα κορίτσια ίσως γιατί τα παιδιά αυτά θεωρούν την εκδήλωση ευγένειας ανεξάρτητη από το φύλο.

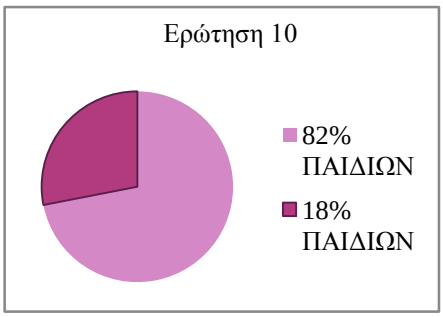


9. *Ποιο παιδί φοβήθηκε όταν το τέρας μούγγρισε δυνατά;*
Το 82% των παιδιών (27% κορίτσια και 55% αγόρια) του τμήματος θεωρούν ότι το παιδί που φοβήθηκε ήταν κορίτσι. Το 18% των παιδιών, όλα κορίτσια, θεωρούν ότι το αγόρι φοβήθηκε. Από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στη συγκεκριμένη ερώτηση προκύπτει ότι θεωρούν ότι ο φόβος είναι

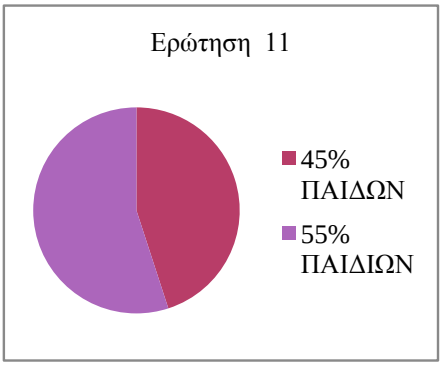


γυναικείο “προσόν”.

10. *Ποιο παιδί είπε ότι θα νικήσει;*
Το 82% των παιδιών (27% κορίτσια και 55% αγόρια) του τμήματος θεωρούν ότι θα νικούσε το αγόρι. Το 18% των παιδιών, όλα κορίτσια, θεωρούν ότι αντίστοιχα ότι το παιδί Θα νικούσε ήταν κορίτσι. Η αυτοπεποίθηση και η νίκη είναι ιδιότητες που αποδίδονται στο ανδρικό φύλο σε αντιδιαστολή με τον φόβο.



11. *Ποιο παιδί έβγαλε το αγκάθι;*
Το 45% των παιδιών (8% κορίτσια και 27% αγόρια) θεωρούν ότι το αγκάθι το έβγαλε κορίτσι. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά το ένα σημαντικό ποσοστό των αγοριών θεωρούν ότι τα κορίτσια είναι γενναία. Φαίνεται ότι πολλά από τα νήπια απέδωσαν το θάρρος στην ηρωίδα του παραμυθιού. Η συγκεκριμένη απάντηση έρχεται σε αντίθεση με τα στερεότυπα που κυριαρχούν, τα οποία δεν αποδίδουν το θάρρος συνήθως στο γυναικείο φύλο,
Αντίστοιχα το 55% των παιδιών (28% κορίτσια και 27% αγόρια) θεωρούν ότι το αγκάθι το έβγαλε αγόρι. Τα αγόρια της τάξης λοιπόν ήταν μάλλον πιο διαλεκτικά στο να αποδώσουν χαρακτηριστικά όπως γενναιότητα και θάρρος στο γυναικείο φύλο από ότι τα ίδια τα κορίτσια.



12. *Σε τι μεταμορφώθηκε τελικά το τέρας;*
Σύμφωνα με τις απαντήσεις το 100% των παιδιών θεωρεί ότι το τέρας, το οποίο αρχικά εμπεριείχε μέσα του την έννοια του “κακού”, του “άσχημου” και στην συνέχεια του “πληγωμένου” μεταμορφώθηκε σε πρίγκιπα. Η απάντηση αυτή ίσως οφείλεται στη σύνδεση που έκαναν τα παιδιά με γνωστά παραμύθια που είχαν σαν πρωταγωνιστή κάποιο τέρας.

13. *Δέχτηκε ο ήρωας/η ηρωίδα να παντρευτεί το τέρας;*
Ο γάμος είναι ένα κλασικό happy end και ένα μοτίβο που επαναλαμβάνεται συχνά στη λήξη των παραμυθιών. Κανένα από τα παιδιά του τμήματος δεν είχε αμφιβολίες, οι απαντήσεις ήταν ίδιες η ηρωίδα δέχτηκε να παντρευτεί το τέρας.

Συμπεράσματα

Η γλώσσα εκφράζει τους ρόλους που αποδίδουν τα παιδιά στο γυναικείο και αντρικό φύλο αντίστοιχα. Ιδιότητες όπως η γενναιότητα και το θάρρος αποδίδονται στο αντρικό φύλο με ελάχιστες εξαιρέσεις, ενώ ο φόβος φαίνεται ότι είναι γυναικείο προσόν. Τα νήπια αποδίδουν εκφράσεις προσταγής και απαγόρευσης στο ανδρικό φύλο, σε αντίθεση με το γυναικείο στο οποίο αποδίδουν ευγενικές και παρακλητικές εκφράσεις.

Φαίνεται ότι πάρα την μικρή ηλικία τα στερεότυπα είναι καλά εδραιωμένα. Η γλώσσα μπορεί να σπάει κόκαλα, όχι όμως και προκαταλήψεις ούτε και αντιλήψεις. Η γλώσσα δεν είναι αθώα. Έχει τη δική της μνήμη και αυτή μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά (Μενίκη, 2002:61).

Βιβλιογραφία

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985) *Εξελικτική ψυχολογία 2*, ιδιωτική έκδοση.

Παυλίδου, Θ. (2000) *Μεταξύ ευγένειας και αγένειας: αγόρια και κορίτσια στη σχολική διεπίδραση, ΜΕΓ 20,* 437-447.

Παυλίδου, Θ. (2002*). Γλώσσα-Γένος-Φύλο,* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πήτα, Ρ., Κιοσέογλου, Γ., Μάλλιου, Ν., Ρόικου, Π., & Μπαμπλέκου, Ζ. (2001) Δυναμική της γλώσσας και φύλο: Η έννοια του «ενεργητικού» και «παθητικού» ομιλητή στον παιδικό γλωσσικό κώδικα. Στα Πρακτικά της 21ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. 606-617.

Μενίκη Β. (2002) Γλώσσα και φύλο. Στο: Ε. Γκόβα (επιμ) *Η πτώση των Φύλ(λ)ων.* Αθήνα: Γκόβα.

Τσοκαλίδου, Π. (1996) *Το φύλο της γλώσσας.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελλήνων Επιστημόνων.

Τσοκαλίδου, Π. (2001). Γλώσσα και φύλο. Στο Α.Φ. Χριστίδης με Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα.* Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, σελ. 104-107.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1992) *Νεοελληνικός λόγος,* Αθήνα: Νεφέλη.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002) *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο,* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Tranlanguaging in the foreign language classroom: Creating a children's multilingual dictionary

Anastasia Gkaintartzi
Aristotle University of Thessaloniki
againtartzi@gmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη ξενόγλωσση εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικής αντίληψης. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η ξένη γλώσσα μπορεί να αξιοποιηθεί ως γέφυρα μεταξύ των γλωσσών των μαθητών/τριών και να λειτουργήσει ως εργαλείο για την καλλιέργεια της διαγλωσσικής ικανότητας (Dendrinos, 2004) και της διγλωσσικής συνειδητοποίησης (Tsokalidou, 2005). Η παρούσα εργασία περιγράφει τη μαθησιακή διαδικασία της δημιουργίας ενός θεματικού πολυγλωσσικού λεξικού σε τρείς γλώσσες (ελληνική, αλβανική, αγγλική), στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας, από μαθητές/τριες της Ε΄ τάξης Δημοτικού, η πλειοψηφία των οποίων είναι αλβανικής μεταναστευτικής καταγωγής. Μέσα από αυτή τη δράση, η οποία είχε διάρκεια ενός σχολικού έτους, αποτυπώνεται ένα μαθησιακό περιβάλλον γλωσσών σε επαφή, όπου τα παιδιά διερευνούν τις τρεις γλώσσες, αλληλεπιδρούν, διαπραγματεύονται νοήματα, ανακαλύπτουν συνδέσεις και λειτουργούν στα όρια των γλωσσών.

Abstract

Modern foreign language education aims to develop multilingualism and intercultural awareness. In this theoretical framework, the foreign language can be used as a bridge among the students' languages and serve as a tool to develop translinguistic competence (Dendrinos, 2004) and bilingual awareness (Tsokalidou, 2005). This paper describes the process of creating a thematic multilingual dictionary in three languages (Greek, Albanian, English) in English language teaching, carried out by primary school 5th grade students, the majority of whom are of Albanian immigrant origin. Through this activity, which lasted for one school year, a learning environment of languages in contact is depicted, where children explore and negotiate meanings in three languages, interact, build on connections and function across languages. In this learning environment, a "third place" among languages is constructed, the hegemony of the "powerful" languages, such as English and Greek in the Greek school, is challenged and multilingualism is empowered.

Introduction

Modern foreign language education aims to develop multilingualism and intercultural awareness according to the Greek Comprehensive Foreign Languages National Curriculum in line with the EU strategy for promoting multilingualism in Europe. Multilingualism is conceived as an asset for Europe and a shared commitment and the objective of "communication in mother tongue plus two languages" constitutes the

basis of European language policies (Communication from the Commission, A new framework strategy for multilingualism, 2005).

To aim at multilingualism in foreign language teaching, the foreign language needs to be used as a bridge among the students' languages and serve as a tool to develop translinguistic competence (Dendrinos, 2004) and bilingual awareness (Tsokalidou, 2005). The language learner/user is able to communicate by using all the cultural, linguistic communicative knowledge and skills s/he has developed learning the language of the home, the community and the school as well as the foreign languages acquired in foreign language education programmes (Dendrinos, 2004). Teaching English as a foreign language in diverse classrooms, composed of pupils of immigrant bilingual background, offers the opportunity to create a learning environment of languages in contact, where children explore languages and negotiate meanings, interact, build on connections and operate at the borders among different languages. In such learning environment students develop translinguistic and transcultural knowledge (Dendrinos, 2006), which refers to the knowledge about language use and cultural practices beyond language borders.

In this theoretical framework, this paper presents the project of a thematic multilingual dictionary in three languages (Greek, Albanian, English), created by primary school students of 5th grade, the majority of whom were of Albanian immigrant origin.

The project

The project of creating a multilingual dictionary is based on fostering a third place in the language classroom, where children are engaged in the process of making use of all available linguistic and cultural recourses in their languages (Lo Bianco, Liddicoat & Crozet, 1999). Translanguaging, in this project, is employed as a pedagogical practice (García, 2009a, 2009b) since all three languages are included in the foreign language classroom, encouraging children to build on connections and furthermore to develop basic vocabulary in the weaker languages, by sharing and relaying information from one language to another and through mediation as well. Through the tasks, children negotiate linguistic features such as meanings, phonology and structures across languages by utilizing, combining and enriching their knowledge, skills and experiences from the heritage language (Albanian), the school language (Greek) and the foreign (English). They operate as autonomous language users and learners, who are free to use their full linguistic repertoire in order to learn and to communicate.

Furthermore, through this project, the hegemony of the "powerful" languages in the Greek school, such as Greek and English, is challenged and the children's bilingualism is recognized, appreciated and empowered (Macedo, Dendrinos, & Gounari, 2003). It reflects language ideologies of multilingualism and conveys powerful messages regarding the value of bilingualism and heritage languages not only to the students but also to their parents and other teachers of the school. Thus, all students develop multilingual and intercultural awareness concerning languages and language learning.

Procedure

The project was carried out throughout this school year (2013-2014) by students of 5th grade of a Greek primary school in the subject of English language. All nine students

of the class were of Albanian immigrant background and had different levels of language competence in the heritage language (mostly oral skills). They had been learning English as a foreign language for three years.

The children in groups decided on the topics according to their interests and experiences (e.g. school, colours, body, house). They started listing the related words in the languages they already knew (mostly in Greek, the source language and sometimes in English) and searched the equivalent words in English and Albanian, by using the on line translation service Google Translate (https://translate.google.com/). They read, heard the spoken versions, repeated and recorded the words in their print dictionary in the three languages and illustrated them. The children took the dictionary regularly to their homes and asked immigrant parents to check, monitor and provide feedback concerning the vocabulary in the Albanian language.

During the process of creating the dictionary, they engaged in interaction, in which they explored similarities and differences among the three languages, examined relationships between sounds, letters and words, linked the new knowledge to existing knowledge and experiences. They often negotiated differences in meaning or in phonology between the translations provided in Albanian from Google Translate and their own language knowledge and use. Based on their language competence and experiences in Albanian, they reflected on and often "corrected" the online translations, talked about context, meaning and language use and searched for the most appropriate parallel words. Their interactions, while working on the project, were observed by the teacher-researcher and also videotaped.

Results

Based on the analysis of the recordings and the field notes, the children engaged in interaction with each other mostly to explore similarities and differences among the three languages, to link the new information to their existing knowledge and experience and negotiate meaning. The students chose the Greek language mostly to interact with each other, while working on the dictionary, as it was their dominant language in terms of competence but also the only legitimate language in the monolingual Greek school. They often drew their attention to phonological and semantic resemblance. They explored phonologically similar words like for instance "book" in English and "buke" in Albanian, which means "bread" and made use of their language recourses to find the most appropriate equivalent words in the Albanian language. Thus, they developed language awareness by comparing, exploring and negotiating meaning across languages.

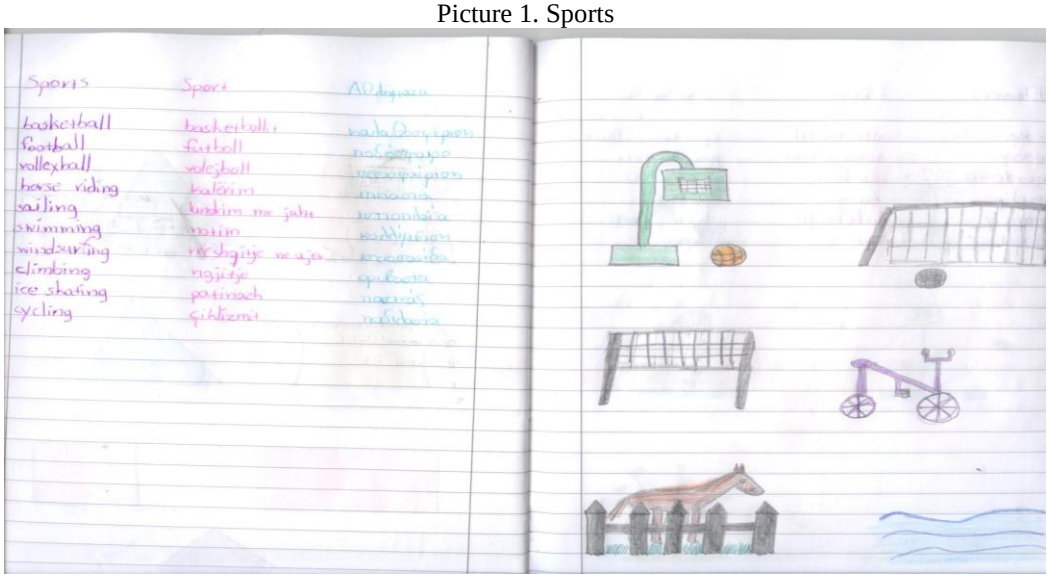
The children, who had a greater competence in Albanian, often "corrected" the online translation in Albanian and provided alternative ones, which they considered as the most appropriate. They reflected on and negotiated differences in meaning, pronunciation and phonology, utilizing their own knowledge and experiences with languages and language use. In this way, the students shared their bilingualism in the classroom, linked the new information to their existing language repertoires and built on connections among languages. The realization of how many words there were in common between Albanian and English often offered possibilities in class to create "a bridge" among languages and different paths towards multilingualism. The students were given the opportunity to mediate and relay information from one language to another and in this learning environment translanguaging is encouraged.

The children's language skills were gradually improved, as it emerged from their interactions and language performance throughout the project. They had the

opportunity to reflect on how languages work, by exploring them in relation. From the analysis of the students' interactions, the importance of similarity in phonology and semantics between languages is also shown (Cenoz, 2003) since it emerged that they learned words more easily when they could attach a new word in their third language (English) to a word they know in their heritage language or Greek. Learners searched for equivalents and translated from English or Albanian and used "hooks" to connect the new knowledge to their existing one.

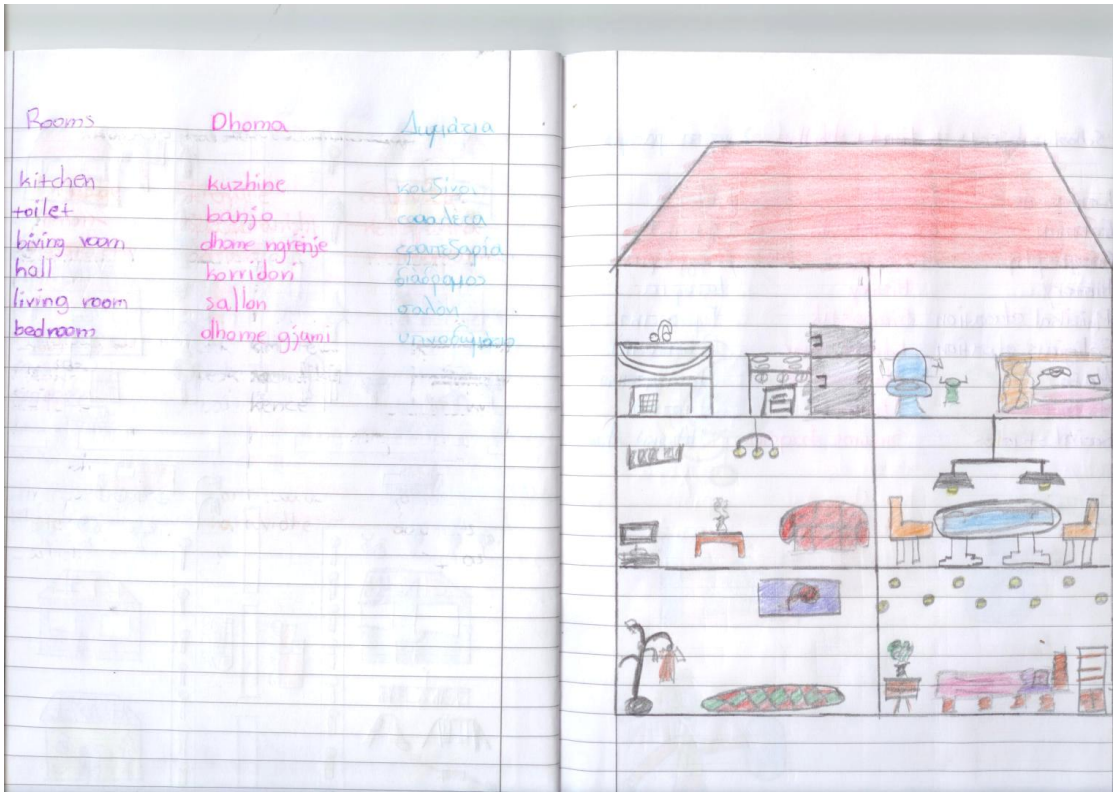
Samples from the students' final product, the multilingual thematic dictionary are shown in the pictures below.

Picture 1. Sports

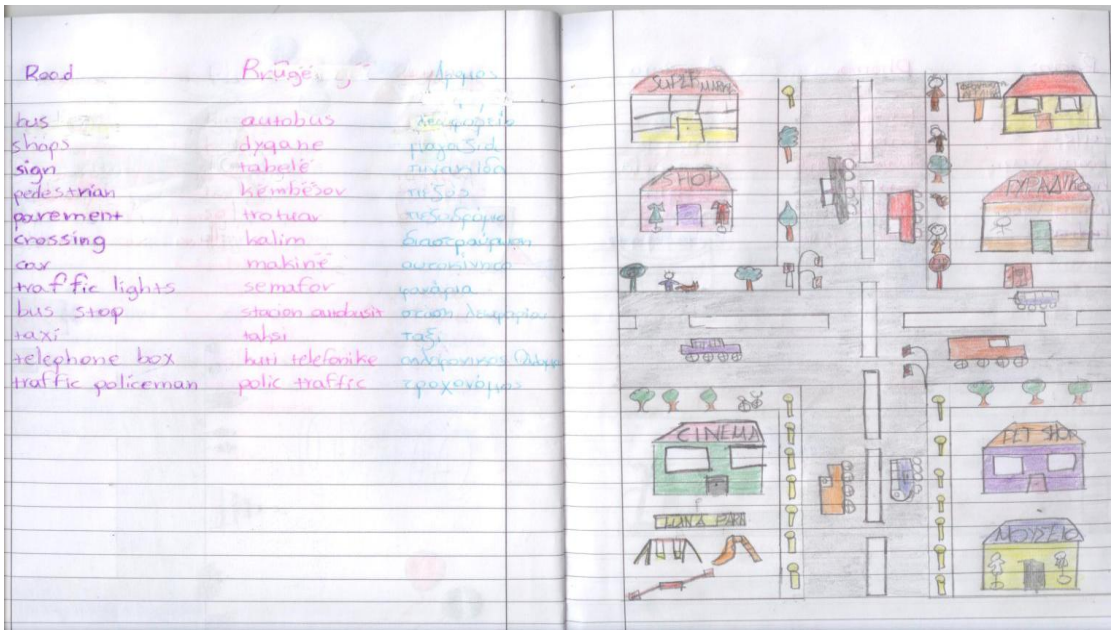


Picture 2. Environment

Picture 3. House



Picture 4. Road



Discussion

Through this project, the students shared each other's skills and language knowledge. Especially those who had a higher level of competence in Albanian offered the words

in Albanian, mediated between languages and facilitated the process. The children made use of their language skills, knowledge and experiences and learned in an environment of languages in contact. They built basic vocabulary in three languages in an integrated way and developed multilingual competence and awareness. Translinguistic knowledge was also enhanced (Dendrinos, 2004). Such an environment encouraged and also legitimized translanguaging, treated mostly as a pedagogical approach in the teaching of English, where the children's other languages, Greek and Albanian, were utilized in the classroom contributing to developing in parallel the heritage language and multilingualism in a balanced way. Through this project the children were encouraged to use their entire linguistic repertoire, in order to create their dictionary and find the most appropriate parallel words in the three languages. They also developed positive attitudes towards learning other languages and towards moving across languages and transferring from one language to another.

This project was a multilingual educational practice, which built on the students' linguistic background, raised their multilingual awareness by including, utilizing their heritage language and giving it a place along the others (Cenoz, 2003). The hegemony of the "powerful" languages, such as English and Greek in the Greek school, was challenged by valuing their bilingualism and constructing an inclusive, equal third place in the classroom (Macedo, Dendrinos, & Gounari, 2003). It also built on home-school links by giving Albanian immigrant parents the opportunity to cooperate, to contribute and participate in a school project and utilize their bilingualism. It also developed the children's collaborative and social skills, as they learned to work in group and to interact with each other in order to learn and construct meaning. The children's self-esteem and motivation for learning were increased since they engaged in active, experiential learning in which they explored, used and learned languages as autonomous learners. They often worked on their dictionary during school breaks in their free time. Drawing from the children's interviews and written texts about their opinions and feelings after the completion of the project, they all stressed the benefits of working together in groups and cooperating as well as the advantage of using and developing the Albanian language in the school context, in parallel with English. This is how the "voiced" it in their own words:

"I liked that we worked together with the dictionary and that helped me learn a lot of things…in Albanian and English"

"I learned more phrases in Albanian and in English, which I didn't know."

References

Cenoz, J. (2003) The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Biligualism 7,* 71-89.

European Commission (2005) *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism* (COM 2005, (COM 2005, 596 final). Online version: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ com596_en.pdf.

Dendrinos, B. (2006) Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics, 22*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, 9-34.

Dendrinos, B. (2004) Multilingual literacy in the EU: Toward alternative discourses in foreign language education programmes. In B. Dendrinos, & Mitsikopoulou, B. (eds.) *Policies of Linguistic Pluralism and the Teaching of Languages in Europe.* Athens: University of Athens & Metaixmio Publications.

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, Panda, M., Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (eds.) *Multilingual education for social justice: globalising the local*. New Delhi: Orient BlackSwan.

Lo Bianco, J, Liddicoat, A. & Crozet, C. (eds.) (1999): *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.

Macedo, D., Dendrinos, B. & Gounari, P. (2003) *The Hegemony of English*. Boulder: Paradigm Publishers.

Tsokalidou, R. (2005) Raising 'Bilingual Awareness' in Greek Primary Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 8:1*, 48-61.

Γλωσσικές πολιτικές στην εκπαίδευση: προφορική ιστορία στους Λόφους της Φλώρινας και γλωσσικές πρακτικές

Αργύρης Κυρίδης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
akiridis@nured.auth.gr

Ιφιγένεια Βαμβακίδου
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ibambak@uowm.gr

Ανδρομάχη Σολάκη
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
machisolaki@gmail.com

Αθανάσιος Τσιγλόπουλος
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
tsigatha@yahoo.gr

Περίληψη

Εισαγωγικά: Η διαχρονική σημασία της έννοιας του λόγου από την αρχαιότητα (Πλάτωνας, Αριστοτέλης) με ενδιάμεσους σταθμούς τις θέσεις στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών των Nietzsche, Michel Foucault και πιο σύγχρονους εκφραστές τους Norman Fairclough, Ernest Laclau και Chantal Mouffe μάς προσφέρει τα κατάλληλα αναλυτικά εργαλεία για τις αναλύσεις προφορικών δίγλωσσων μαρτυριών. Ειδικότερα το δομιστικό επιχείρημα του Foucault για τους ρηματικούς κανόνες ως αυτόνομα αντικείμενα λόγου, τα οποία μέσα από την νοηματοδότησή τους επιτρέπουν την κοινωνική κατασκευή εννοιών, επιτρέπει στα ιστορικά υποκείμενα να συγκροτούν λόγους μέσα από την παραγωγή αντικειμένων, δηλώσεων, εννοιών και στρατηγικών. Το επικοινωνιακό μοντέλο γλώσσας του Jurgen Habermas υποστήριξε την χειραφετική μορφή κριτικής σκέψης συνενώνοντας έτσι την θεωρητική έννοια της χειραφέτησης με μία πιο κριτική ερευνητική διάσταση, συστήνοντας παράλληλα τον μη αυταρχικό λόγο, ο οποίος μπορεί να ανθήσει μόνο σε καταστάσεις ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και αλληλοσεβασμού. Ο Habermas ήταν από εκείνους που πίστευε ακράδαντα ότι η διανόηση πρέπει να «μιλά με την φωνή των αποκλεισμένων».
Το ερευνητικό υλικό: Οι Λόφοι είναι ένα δίγλωσσο χωριό στη Φλώρινα και οι πληροφορητές στην έρευνα μας, υπερήλικες γέροντες και γερόντισσες, θυμούνται την ιστορία του τόπου. Στον «λόγο» των πληροφορητών/τριών αναζητούμε αναφορές σε γλωσσικά και πολιτισμικά στερεότυπα για την καθημερινή ζωή και τα συγκρουσιακά θέματα στην τοπική ιστορία.
Μεθοδολογικά επιλέγουμε τη θεματική ανάλυση σε ανοικτές συνεντεύξεις, που έγιναν με επιτόπια έρευνα την περίοδο 2012-2013. Από τους πληροφορητές ζητήθηκε να μιλήσουν για τις συλλογικές μνήμες και την ιστορία του τόπου και χωρίς να διακοπεί η ροή του λόγου εντοπίστηκαν οι εξής θεματικές: πόλεμοι, προσφυγιά,

μετανάστευση, παραδόσεις και δοξασίες, μνημεία και τοπωνύμια, γλωσσική ετερότητα.
Αποτελέσματα: Όλοι οι πληροφορητές ορίζουν το γλωσσικό ιδίωμα ως «ντόπια», «τα δικά μας», «η γλώσσα μας» και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον προπαγανδιστικό ρόλο του κράτους, της αστυνόμευσης και του στρατού, στοιχεία που ήδη έχουν καταγραφεί σε πολλές έρευνες. Ενδεικτικά σημειώνουμε αναφορές, όπως «.. η Ελλάδα ποτέ δεν μας αγάπησε εμάς.., εγώ πρόλαβα γέρους που δεν μίλησαν ποτέ ελληνικά ». Ωστόσο τονίζουν ότι μετά το 1980 δεν έχουν δεχτεί προσβλητική συμπεριφορά και κρατική παρέμβαση. Ερευνητικό ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η ιστορία των τοπωνυμίων με έμφαση στις αλλαγές των λέξεων και της σημασιολογίας.
Στόχος της έρευνας αυτής είναι η επικαιροποίηση και διασταύρωση, διάψευση ή και επαλήθευση γραπτών και δημοσιευμένων ιστορικών μαρτυριών με τον σύγχρονο προφορικό λόγο.

Abstract

Introduction: the historic signification of the discourse (logos) comes from the period of Plato and Aristotle and in modern time the scientific thesis of Nietzsche, Michel Foucault, Norman Fairclough, Ernest Laclau και Chantal Mouffe offer new analytical instrument in social researches. In particular the constructivist model proposed by Foucault concerning the “verbs’ rules as autonomous objects of speech” which through their signification enable the social construction of concepts, allow subjects to establish historical purposes through the production of objects, statements, concepts and strategies. We also use the communicative language model of Jurgen Habermas who argued the emancipatory form of critical thinking thus uniting the theoretical concept of empowerment with a more critical research dimension. Habermas was also one of those who strongly believed that the intelligentsia must "speak with the voice of the excluded”.
The researching material refers to Lofous, a village in Florinas’ area where the informants in our research, elders and old women are bilingual. We focus on their speech as a discourse in order to find references to linguistic, ideological and cultural stereotypes about everyday life and the clashing issues in the local history.
We chose *thematic analysis* in open interviews, conducted in field research in 2012-2013. The informants were asked to talk about the memories and the history of their place and without interrupting the flow of speech the following topics had been identified: war, exile, immigration, traditions and beliefs, monuments and place names, the usage of language in oral level.
Results: All the informants define dialect as 'local', 'ours', 'our language' and pay particular attention to the propaganda role of the state, police and army: ".. Greece never loved us... I met elderly people who never spoke Greek ". However they note that since 1980 they haven’t received abuse and state intervention. This research also shows interest in the history of place-names with emphasis on changes of their significations.
The aim of this survey is to update, to crosscheck, verify and possibly to refute the historic publications comparatively to the specific oral testimony.

Εισαγωγικά

Στην μελέτη αυτή στο πεδίο της τοπικής ιστορίας παρουσιάζουμε μια επιτόπια έρευνα με ανοικτές συνεντεύξεις σε υπερήλικες και στόχο την ανάδειξη της δίγλωσσης γλωσσικής έκφρασης για θέματα συλλογικής μνήμης και συγκρουσιακών θεμάτων τοπικής ιστορίας.

Η μικρο-ιστορία συγκροτείται ως ιδιαίτερη ιστοριογραφική τάση στις δεκ. 1970, 1980 (Ginzburg, 1974, Burke, 1978, Le Goff, 1985) και στο πεδίο της κοινωνικής ιστορίας «από τα κάτω» το ενδιαφέρον μεταφέρεται από τα άτομα ως αναγωγή του ιδιαίτερου και του ατομικού προς το γενικό και συλλογικό. Έτσι η ιστορία μετασχηματίζεται από μια ενιαία διαδικασία σε πολυκεντρική δυναμική και πολυεστιακή ανάλυση που αναδεικνύει την πολλαπλότητα κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Η ιστορική γνώση δεν εντοπίζεται μόνο στη θεσμοθετημένη ιστορία, αλλά και σε εστίες αντιιστορίας, όπως στην ατομική και συλλογική μνήμη, όπου ανασύρονται βεβαιότητες και ψευδαισθήσεις ανωνύμων, ιστορικών υποκειμένων. Έτσι παράλληλα με τις ιστορικές πηγές ως μαρτυρίες και ίχνη (Μαυροσκούφης, 2005) στην επιτόπια παρατήρηση και έρευνα δίνεται έμφαση στην αποκεντρωμένη ιστορία (Burston, 1972). Ειδικότερα εστιάζουμε στις προφορικές ιστορίες ζωής των «μικρών ηρώων» της καθημερινότητας, ως προνομιακό χώρο μελέτης του παρελθόντος και του παρόντος, ως δείκτη κατανόησης των διαδικασιών της ιστορικής αλλαγής και των συγκρούσεων σε μικροκλίμακα.

Προβλήματα όσον αφορά στις τεχνικές εισόδου στο πεδίο της εμπειρικής έρευνας, στις διαδικασίες λήψης συνέντευξης, στις σχέσεις εξουσίας και επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν προέκυψαν για τη συγκεκριμένη μελέτη, καθώς ένας από τους ερευνητές είναι δίγλωσσος κάτοικος και μετέχει στην τοπική κοινότητα.

Η χρήση προφορικών μαρτυριών ως πηγής έρευνας απαιτεί την άμεση, ζωντανή επαφή ερευνητών-πληροφορητών «σπάζοντας έτσι την απομόνωση και τη μοναχικότητα που χαρακτήριζε τη σχέση ερευνητή-αρχειακού υλικού» (Μπουτζουβή, 1998).

Για την επιλογή των μικρών τόπων στην ιστοριογραφική ανάλυση βασικά κριτήρια αποτελούν η μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από τα κοντινά στα μακρινά, από τα τωρινά στα περασμένα, από τα αισθητά στα νοητά και έτσι η γνώση και η αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας μπορεί να αποτελέσει προτροπή για παρατηρητικότητα, αναζήτηση, διερεύνηση, σύνθεση (Ανδρέου, 1998).

Οι θεματικές που προκύπτουν υποστηρίζονται από την καθημερινή ζωή στην ιστορία στο πεδίο της κοινωνικοοικονομικής ιστοριογράφησης, όπως υποστηρίχτηκε μέσω των μαρξιστών ιστορικών ως μια συστηματική συγχώνευση της «στενής» και της «ευρείας» ιστορίας της εργασίας, της ιστορίας δηλαδή των θεσμικά οργανωμένων μορφών του εργατικού κινήματος («στενή») και της ιστορίας των σχέσεων, της κουλτούρας και των πρακτικών των εργατών («ευρεία»).

Παράλληλα ανέδειξε την κοινωνική ιστορία, συνδέοντάς την με τη μελέτη των χώρων εργασίας ως πεδίων συγκρούσεων, διαμόρφωσης κουλτούρας και συνείδησης στο επίπεδο της καθημερινότητας. Η γενιά αυτή έθεσε τα θεμέλια για τη σύγχρονη μελέτη της εργατικής ιστορίας και διαμόρφωσε μια ολόκληρη σχολή που έμεινε γνωστή στην ιστοριογραφία ως η σχολή των Βρετανών Μαρξιστών Ιστορικών.

Η κοινωνιολογική σκέψη πέρασε από την υπέρβαση (Coleman, 1993) ή την απουσία (Relph, 1976) του τόπου και από τις πόλεις χωρίς τόπους (Sorkin, 1999) στη μοντέρνα «φαντασμαγορική»(Giddens, 1990) του εποχή. Σήμερα, όταν

αναφερόμαστε στον τόπο, συνεκτικά αναφερόμαστε σε μια γεωγραφική περιοχή, η οποία έχει όνομα, συνδέεται με συγκεκριμένα υλικά χαρακτηριστικά —φυσικά ή ανθρωπογενή— και με συγκεκριμένες αξίες και κοινωνικά νοήματα. Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να αναφερθούμε σε έναν τόπο χωρίς να χρησιμοποιήσουμε ένα όνομα ή εν πάση περιπτώσει μια γεωγραφική περιγραφή που στην καθημερινότητα δεν μπορεί παρά να περιλαμβάνει τοπωνύμια. Εξάλλου, κάθε τόπος είναι γεωγραφικά μοναδικός (Entrikin, 1991). Οι τόποι είναι ένας συνδυασμός φυσικών και ανθρωπογενών υλικών χαρακτηριστικών. Μιλώντας λοιπόν για μια γεωγραφική περιοχή συμπεριλαμβάνουμε τόσο το φυσικό της περιβάλλον όσο και την παρέμβαση του ανθρώπου σε αυτή (οικήματα, καταστροφές, εξωραΐσεις, κέντρα διασκέδασης κ.λπ.) (Dupuis, & Vandergeest, 1996). Στην ίδια λογική μπορούν να ενταχθούν και οι προσεγγίσεις του τόπου ως «συνάθροιση» υλικών (Latour, 1996). Τέλος, κάθε τόπος περιγράφεται. Περιγράφεται με τη χρήση ονομάτων (Feld. & Basso, 1996), χαρακτηριστικών και μέσα από τις συγκεκριμένες περιγραφές του αποδίδονται χαρακτηριστικά, αξίες και κοινωνικές νοηματοδοτήσεις (Soia, 1989).

Ο κάθε τόπος, ως αντιληπτικό σχήμα μιας «ορισμένης γεωγραφικής περιοχής» είναι αυτό που είναι γιατί οι άνθρωποι του επισυνάπτουν ποιοτικά στοιχεία και αναφορές αποδίδοντάς του μια ορισμένη ταυτότητα (Rotenberg, & McDonough, 1993). Οι ποιότητες που αποδίδονται στους τόπους δεν είναι τίποτε άλλο από κωδικοποιήσεις των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με το φυσικό τους περιβάλλον ή μεταξύ τους σε μια ορισμένη —τελικά «αυθαίρετα»— γεωγραφική περιοχή. Υπό αυτήν την έννοια οι τόποι δεν είναι τίποτα άλλο από φυσικές δομές, οι οποίες επί - οικοδομούνται μέσα από την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις κοινωνικές συλλογικότητες. Ο τόπος είναι τελικά ένας συνδυασμός φυσικών δομών και ανθρωπίνων συνεισφορών (Steele, 1981). Εξάλλου, στο ίδιο ακριβώς τόπο μπορούν να αποδοθούν διαφορετικές κοινωνικές σημάνσεις όπως ιστορικές, πολιτικές, οικογενειακές, αισθητικές και προφανώς επιστημονικές (Semken, & Freeman, 2008). Και δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου μια σειρά από ιστορικά γεγονότα, ακόμα και κοινωνικές συγκυρίες, διαμορφώνουν αυτό που ονομάζεται «αίσθηση» του τόπου (Brandenburg, & Caroll, 1995). Κοινωνικοί συμβολισμοί αποδίδονται σε συγκεκριμένους τόπους και στην πραγματικότητα οι τόποι βρίσκονται υπό συνεχή κοινωνική διαπραγμάτευση (Casey, 1996). Η κατανομή των πληθυσμών σε οικισμούς —από τα μικρά χωρία μέχρι τις μεγαλουπόλεις— έχει να κάνει με ιεραρχήσεις που αποτυπώνονται πάνω σε διατάξεις και διαχειρίσεις του τόπου. Ο Henri Lefebvre ονόμασε ως κοινωνικό τόπο τον χώρο όπου αναπαράγονται οι σχέσεις παραγωγής και όπου οι διαλεκτικές αντιφάσεις είναι κυρίως χωρικές και λιγότερο χρονικές (Lefebvre, 1973).

Ιστορική περιγραφή

Ο οικισμός Λόφοι βρίσκεται βορειανατολικά της Φλώρινας, απέχει 18 χλ. απ' αυτήν στον οδικό άξονα Φλώρινας-Θεσσαλονίκης με πληθυσμό 470 περίπου κατοίκους και υψόμετρο 720 μέτρων περίπου. Πρόκειται για δίγλωσση περιοχή, όπου η σλαβομακεδονική διάλεκτος της βουλγαρικής γλώσσας (στο Κωστόπουλος, 2002, Ντίνας, 2002) συναντάται συχνά και οι πληροφορητές αναφέρονται στη γλώσσα ως «ντόπια», «μακεδονικά», «η γλώσσα μας», «τα δικά μας».

Μεθοδολογικά

Με την θεματική ανάλυση εντοπίζουμε στο υλικό των συνεντεύξεων τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα: ως θέμα ορίζεται μία ομάδα συναρτώμενων κατηγοριών με παρόμοιες σημασίες. Στην θεματική ανάλυση δεν προϋπάρχουν, αλλά προκύπτουν οι ερευνητικές θεματικές μέσα από πολλαπλές ταξινομήσεις και κωδικοποιήσεις (Braun & Clarke 2006: 79).

Η θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) στηρίζει τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων μέσα από τις συνεντεύξεις και τη σταδιακή αναγνώριση και απαρτίωση των κατηγοριών νοήματος. Ο όρος «θεμελιωμένη θεωρία» αναφέρεται τόσο στη μέθοδο, η οποία παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για το πώς να αναγνωρίζονται κατηγορίες, όσο και στο προϊόν της έρευνας, δηλαδή ένα ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί κανείς να κατανοήσει το υπό μελέτη φαινόμενο. Οι θεματικές ομαδοποιούν γεγονότα ή διαδικασίες, τα οποία μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και λειτουργούν ως περιγραφικές ενδείξεις, ως κατηγορίες ανώτερης τάξης, οι αφηρημένες, αναλυτικές και όχι οι περιγραφικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες στη θεμελιωμένη θεωρία αναδύονται από τα δεδομένα, δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες και εξελίσσονται σε όλη τη διαδικασία της έρευνας. Οι θεματικές που προκύπτουν πηγάζουν (1) από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, (2) από την «κοινή λογική» του αναλυτή και (3) από τη βιβλιογραφία γύρω από το θέμα (Strauss & Corbin, 1994).

Ερευνητικό Υλικό

Επτά συνεντεύξεις με πληροφορητές- γέροντες και γερόντισσες, κάτοικοι του χωριού, θυμούνται την ιστορία του τόπου. Στο λόγο των πληροφορητών αναζητούμε αναφορές σε γλωσσικά και πολιτισμικά στερεότυπα για την καθημερινή ζωή και τα συγκρουσιακά θέματα. Οι ιστορικές θεματικές που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις είναι οι παρακάτω: *Γλώσσα, Πόλεμοι, Ξεριζωμός και μετανάστευση, Οικονομική κατάσταση, Καθημερινή ζωή.*

Γλώσσα

Σύμφωνα με τις κυρίαρχες αναφορές οι πληροφορητές διατυπώνουν παράπονα για την αντιμετώπισή τους από το κράτος και τους επίσημους φορείς και αναφέρουν συχνά δικές τους προσωπικές εμπειρίες.

Το ζήτημα του προσδιορισμού της τοπικής διαλέκτου ως γλώσσας διαφορετικής ή υπαγόμενης στην βουλγαρική ή σερβική έχει απασχολήσεις γλωσσολόγους και πολιτικούς με αποτέλεσμα τις πολλαπλές ερμηνευτικές και προπαγανδιστικές διατυπώσεις. Ωστόσο επιστημονικά ορίζεται ως σλαβικό ιδίωμα της βουλγαρικής γλώσσας στην κατηγορία των σλαβομακεδονικών διαλέκτων με διαφοροποιήσεις τοπογεωγραφικές όσον αφορά στη χρήση από νοτιοΜακεδόνες, βορειοΜακεδόνες και άλλους (στο Κωστόπουλος, 2002: 35-55, Ντίνας, 2002: 158-159).

Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους: «υπήρχε παντού έλεγχος από σπιόνοι (ρουφιάνοι), γκουαντάδες (χωροφύλακες)», «βρισιές, ξυλοδαρμοί, φυλακίσεις ακόμα και εξορίες …η Ελλάδα ποτέ δεν μας αγάπησε εμάς… τι να κάνουμε εμείς είμαστε από εδώ και δεν μιλούσαμε ελληνικά όταν ήμασταν μικροί,…εγώ πρόλαβα γέρους που δεν μίλησαν ποτέ ελληνικά».

Όσον αφορά στην τοπωνυμική ιστορία του οικισμού σημειώνουμε ότι τα σχόλια που εντοπίζουμε στις αναφορές των πληροφορητών, εντάσσονται στις «πράξεις μετονομασίας των οικισμών» που συντελέστηκαν από την ελληνική κυβέρνηση την δεκαετία του ’20 με έμφαση στην Μακεδονία την διετία 1926-1928. Ειδικότερα τονίζουν ότι το «πρώτο όνομα του οικισμού - Ζαμπ(ά)ρδενι ή Ζαπύρδανη, προέκυπτε ετυμολογικά από τις λέξεις «ζατ = πίσω» και «μπ(ά)ρντ = λόφος».

Η πολιτική των μετονομασιών της περιόδου 1926-1928 (Κωστόπουλος, 2002: 139) εφαρμόστηκε ιδιαίτερα στα σύνορα και έτσι κατανοούμε, γιατί το αρχικό τοπωνύμιο που σημαίνει «πίσω από τους λόφους» μετονομάζεται (4.10.1926 ΦΕΚ 346/1926) σε Λόφους (Πίναξ Μετονομασθεισών Κοινοτήτων και Συνοικισμών του Κράτους, 1929). Ωστόσο και στα δύο τοπωνύμια ορίζεται η γεωγραφική θέση του χωριού που είναι χτισμένο ανάμεσα σε δύο λόφους.

Καταγράφεται επίσης αντικατάσταση των οικογενειακών και βαπτιστικών ονομάτων του ίδιου του σλαβόφωνου πληθυσμού της ελληνικής επικράτειας. Αρχικά έγιναν αλλαγές στις καταλήξεις των επωνύμων, όπως σε οικογενειακά ονόματα με κατάληξη σε –ωφ, -βιτς, -εβ κ.λ.π από ελληνικές καταλήξεις, -ης, -ος, -ας κ.λ.π. Αργότερα άλλαξαν και οι ρίζες των ονομάτων π.χ το επώνυμο Ντήμτσεφ μεταγράφηκε σε Δημητριάδης. Επίσης παρατηρείται η αλλαγή των βαπτιστικών ονομάτων, ένα παράδειγμα είναι το όνομα Μπόζιν που έγινε Παναγιώτης- Παναγιώτης έγινε και το Πάνε και το Πέτκο και το Μπόρις (Κωστόπουλος, 2002: 147). Σύντομα τα δημοτολόγια και τα μητρώα των κοινοτήτων όχι μόνο της Φλώρινας, αλλά και της ευρύτερα της Μακεδονίας άλλαξαν- στην περίπτωση του οικισμού των Λόφων τα πρότερα επώνυμα αντικαταστάθηκαν από όνομα που στην συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν κατάληξη – όπουλος. Η προφορική παράδοση διασώζει πως αυτό οφείλεται σε ένα κρατικό υπάλληλο με καταγωγή από την Πελοπόννησο- πολλοί μέχρι και σήμερα αποκαλούν περιπαικτικά το «χωριό Πελοποννησιακό ….εμείς λεγόμαστε Κώστουι (του Κώστα) τον παππού μου τον λέγανε Κώστα και έτσι τίνος είσαι «του Κώστα», Λάσουι από το Λάζαρος ξέρω γω, Μίτσκουι του Μίτε …. ύστερα πως λέγεσαι εσύ Μίτσκουι- Μιτσκόπουλος, Τσίγλουι από το Τσίλε (Βασίλης) Τσιγλόπουλος. Όλα Πελοποννήσια επίθετα!.....».

Οι πληροφορητές στην καθημερινή ζωή τους συνήθως περιγράφουν την μορφολογία της περιοχής, κάποιο γεγονός που συντελέστηκε ακόμα και ονόματα ατόμων στην τοπική διάλεκτο «θυμάμαι γυρνούσαν έτσι σαν και σένα άτομα δύο τρία παιδιά και βλέπανε το χωριό βγάζανε συμπέρασμα τι όνομα να του βάλουνε εδώ στο χωριό εγώ θυμάμαι ονόματα πότε του βάλανε αλλά τι χρονιά τώρα ήταν δεν θυμάμαι τι χρονιά. Σε όλα τα χωριά τότες βάλανε ονόματα ελληνικά. Όλα τα χωριά λεγότανε στα παλιά: Ρώσεν-Σιταρία, Ζαμπουρδενι-Λόφοι, Μπάνιτσα-Βεύη, Γκουρνίτσο-Κέλλη, Οφτσάρνι-Μελίτη, Καρσόραδι, Σέτινα-Σέτινα λέγανε το Σκοπό Σέτινα το λέγανε Σκοπό το βάλανε», «Μπρίτσεν Τούρτσιν. Ξυρισμένος Τούρκος. Κάπως έτσι. Γιατί είναι κοφτή πέτρα και εκεί. Ίσως ξυρίσανε κάποιων Τούρκο. Εκεί Πατίτσκιν Ντόλ πιο κάτω. Αυτό είναι εκεί Ντόλ το λέμε εμείς, λάκος πώς να σου πω. Κρασταντσια…..».

Πόλεμοι, Ξεριζωμός και μετανάστευση

Συνολικά οι αναφορές είναι πλούσιες για την κατηγορία αυτή: η μετανάστευση ατόμων του χωριού άρχισε κυρίως την δεκαετία του εξήντα. Σε πολλές χώρες και ηπείρους έχουν φύγει οι κάτοικοι με κυριότερες την Αυστραλία, τον Καναδά, το Βέλγιο, την Αμερική και την Γερμανία στην οποία μάλιστα βρέθηκαν και πολλοί στην ίδια πόλη (Plochingen). Τέσσερις από τους εφτά πληροφορητές υπήρξαν οι ίδιοι

μετανάστες για μεγαλύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα. Όλοι οι πληροφορητές έχουν ένα η περισσότερα άτομα στο εξωτερικό. Αρκετοί έχουν επίσης συγγενείς στο εξωτερικό, οι οποίοι είχαν φύγει σαν πολιτικοί πρόσφυγες με τον εμφύλιο και δεν απέκτησαν ποτέ το δικαίωμα επιστροφής στην Ελλάδα. Όλοι σχεδόν αναφέρουν και κατακρίνουν έντονα το ότι οι πολιτικοί πρόσφυγες δεν μπόρεσαν ποτέ να επαναπατριστούν στην Ελλάδα. Η παλαιότερη αναφορά για μετανάστευση από άτομα του χωριού ήταν ακόμα επί Τουρκοκρατίας όταν αναγκάστηκαν να φύγουν κάποια άτομα από το χωριό. Τα νεαρά αυτά παιδιά έφυγαν για την Αμερική με τούρκικα διαβατήρια.

Κατοχή: Στην περιοχή έγιναν αρκετές μάχες. Υπήρχαν βομβαρδισμοί και μάχες κοντά στο χωριό, αλλά και γύρω απ΄αυτό και οι κάτοικοι χρειάστηκε να το εγκαταλείψουν. Ήταν μια πολύ δύσκολη περίοδος. Οι περισσότεροι πληροφορητές αναφέρουν ότι οι Γερμανοί δεν κάνανε κακό στον κόσμο.

Εμφύλιος: Η δυσκολότερη περίοδος για όλους. Πολλά θύματα στο χωριό και από τις δύο πλευρές. Πολλοί οι νεκροί με τραγικές οικογενειακές καταστάσεις. Απειλές, ξυλοδαρμοί, βασανιστήρια, φυλακές και εξορίες σε καθημερινή βάση. Οι κάτοικοι του χωριού τραβήξανε πάρα πολλά αυτήν την περίοδο. Δεν υπήρχε οικογένεια χωρίς θύμα η πολιτικό πρόσφυγα.

Ειδικότερα οι αναφορές στο μακεδονικό μέτωπο του πρώτου παγκοσμίου πολέμου προσφέρουν ενδιαφέρον υλικό για την έρευνα στα μνημεία-κατάλοιπα από την συμμετοχή των ευρωπαίων και βαλκανίων «...όταν οι Σέρβοι πολεμούσανε τους Γερμανούς, ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος σκοτώθηκαν πολλά παιδιά πάνω στο Καΐμακτσαλάν και τους φέρνανε τους θάβαμε εδώ στην Αγία Παρασκευή». Για τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο σημειώνουν τις καταστροφές των σχολείων και την μορφωτική ένδεια που ακολούθησε, γιατί «…αυτοί που πήγαν τότε σχολείο όλοι μάθανε γράμματα, μετά όταν ήρθε το 1940 ο πόλεμος διαλύθηκαν, δέκα χρόνια δεν είχε τίποτα και μας έπιασε η μπόρα εμάς τότε ούτε σχολείο ούτε τίποτα».

Όσον αφορά στον ελληνικό εμφύλιο που «υπήρξε ευθύς εξ αρχής υπόθεση της ελληνικής επαρχίας» (Μαργαρίτης, 2001) τονίζουν το συγκρουσιακό διπολικό σχήμα της βίας, εξόντωσης, εξορίας και καθημερινότητας μέσα στον πόλεμο και μετά από αυτόν την ανάγκη χαράς και ξενοιασιάς, έρωτα και γάμου σε περίοδο ανακωχής, ανάπαυλας και ειρήνης: «όταν τελείωσε ο εμφύλιος πόλεμος άρχισε να έρχεται ο κόσμος όσοι μείνανε ζωντανοί από τον εμφύλιο, κανένα πέντε-έξι άτομα που πιαστήκανε, παραδοθήκανε και μερικοί που ήταν φυλακή, μερικοί στο στρατό, άρχισε να γίνεται κανένας αρραβώνας και γάμος. Μερικοί χορεύανε και μερικοί κλαίγανε…».

Αν λάβουμε υπόψη ότι στη διάρκεια του Εμφυλίου παρατάχθηκαν στα αντίπαλα στρατόπεδα περισσότεροι από πεντακόσιες χιλιάδες πολεμιστές (εκατό στον ΔΣΕ και τετρακόσιες χιλιάδες στην κυβερνητική πλευρά)· ότι ακόμα, αν εξαιρέσουμε τις μεγάλες πόλεις, το μέτωπο του πολέμου εκτεινόταν, στην ουσία, σε όλη την ελληνική επικράτεια· ότι, σε έναν πληθυσμό μόλις 7.000.000 κατοίκων, περισσότεροι από 1.000.000 άμαχοι μετακινήθηκαν από τις εστίες τους και προσφυγοποιήθηκαν διά της βίας· ότι επίσης, στο μεν κυβερνητικό στρατό οι συνολικές απώλειες έφτασαν τους 44.000 (εξ ων 14.000 νεκροί), ενώ στον ΔΣΕ ο ένας στους τέσσερις σκοτώθηκε στη μάχη (νεκροί 25.000, θύματα στους παραστρατιωτικούς μηχανισμούς και τους αμάχους: ανυπολόγιστα)· ότι ακόμα, σε σύγκριση με τους Βαλκανικούς Πολέμους (σύνολο 8.000 νεκροί), τη Μικρασιατική

Εκστρατεία (σύνολο 37.000 νεκροί και εξαφανισθέντες) ή τον πόλεμο του 1940-41 (σύνολο 15.000 νεκροί και αγνοούμενοι), ο Εμφύλιος προκάλεσε το μεγαλύτερο φόρο αίματος στην ελληνική κοινωνία από την ίδρυση του ελληνικού κράτους στα 1830.

Οι πολλαπλές αφηγήσεις και μεταφηγήσεις του ελληνικού εμφυλίου πολέμου εκθέτουν το εθνικό τραύμα στο φως των πραγματικών διαστάσεων, γιατί το τραύμα στηρίζει προς κάθε κατεύθυνση πλείστα ιδεολογήματα, πάνω στη θολή σύγχυση των οποίων οικοδομούνται στη συνέχεια πολιτικές επιλογές που διαμορφώνουν τραυματισμένες κοινότητες[4] .

Χωρίς ασυνέχειες θυμούνται επίσης και την σύγχρονη μεταπολεμική ιστορία της σκληρής οικονομικής κρίσης όταν άκμασε η ελληνική μετανάστευση: «…μετά το 60 άρχισε η μετανάστευση όλοι φύγανε Γερμανία όλοι οι νέοι φύγανε Γερμανία, τότε άρχισε η μετανάστευση. Το 60-61, οι δικοί μας το 62 φύγανε».

Οικονομική Κατάσταση

Η φτώχεια και η πείνα, αναφέρονταν συχνά σε όλες τις συνεντεύξεις, όπως «……Οι δουλειές ήταν δύσκολες και όλα γινόντουσαν με το χέρι… δεν υπήρχαν τα μηχανήματα. Τα σπίτια δεν είχαν νερό, ούτε ρεύμα». Συχνή ήταν και η ανταλλαγή προϊόντων μεταξύ τους. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε «την μεγάλη αλληλεγγύη που υπήρχε στο παρελθόν μεταξύ των κατοίκων. Βοηθούσαν ακόμα και στην κατασκευή των σπιτιών, όλοι οι συγχωριανοί βοηθούσαν όταν ένα σπίτι χτιζόταν, έφερναν πέτρες με τα κάρα…..μέχρι που έχω εγώ θα παίρνεις και εσύ από τον αχυρώνα, όταν τελειώσει σε μένα και εσύ δεν θα έχεις, άμα έχω εγώ και εσύ θα έχεις!...».

Ενδεικτική της ανέχειας που επικρατούσε είναι οι περιγραφές για την ένδυση και διατροφή των μικρών παιδιών: « … έντυναν ένα αγοράκι όταν τον στέλνανε στο σχολείο με φορεματάκι, γιατί δεν είχαν άλλα ρούχα και το άλλο είναι ότι ένα μικρό κοριτσάκι από την πείνα έτρωγε ακόμα και χώμα…». Σχεδόν όλοι οι πληροφορητές είχαν μείνει από νωρίς ορφανά από τον ένα ή και τους δύο γονείς και μεγάλωσαν με συγγενείς ή υιοθετήθηκαν.

Όπως διαβάζουμε επίσης στην επίσημη ιστορία του εμφυλίου «οι δύο οικονομίες, οι δύο κυβερνήσεις, οι δύο στρατοί οδήγησαν σ' έναν ολοκληρωτικό πόλεμο για την απόλυτη (φυσική, ηθική κ.λπ.) εξόντωση του αντιπάλου. Σχετικά με αυτό παρουσιάζει τεράστιο ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο η εκάστοτε μικροκοινωνία της υπαίθρου επιβίωσε εν πολέμω σε μια διαρκώς ανατρεπόμενη ισορροπία τρόμου και βαρβαρότητας: διακυβεύοντας τα πάντα, σε καθημερινή βάση, ανάμεσα στο αντάρτικο και το κυβερνητικό στρατόπεδο» (Μαργαρίτης, ό.π.).

Η σκληρή οικονομική ζωή στην ιστορία του τόπου στο πεδίο της ιστορίας του βόρειου ελληνισμού από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, μεταπολεμικά μέχρι και σήμερα παρουσιάζεται λιτά και καταδηλωτικά σε συνέχεια χωρίς ρήξεις καθώς «..φτώχεια εκείνα τα χρόνια το 41 κατοχή, μεγάλη οικογένεια, υπηρέτησα φαντάρος μετά μετανάστης το 65 έφυγα Αυστραλία. Ζόρια και στην Αυστραλία έκατσα εννιά χρόνια, γύρισα με σκοπό να ξαναπάω πίσω, αλλά εδώ πέρα μείναμε. Έτσι που λες η ζωή δύσκολη».

Τα ίδια στοιχεία εντοπίζουμε στη δημοσιευμένη βιβλιογραφία για την ιστορία της Μακεδονίας προπολεμικά και μεταπολεμικά (Βακαλόπουλος, 1969, 1980, Χασιώτης, 1993).

---

[4] (Μαραγκόπουλος, περιοδικό Βιβλιοθήκη http://archive.enet.gr/online/online_issues?pid=51&dt= 07/09/2001).

Όπως διαβάζουμε στις δημοσιευμένες έρευνες «Μετά την χάραξη των εθνικών συνόρων στη Μακεδονία, το ρεύμα της μεταναστεύσεως γενικεύθηκε εκατέρωθεν των συνόρων. Τον Αύγουστο του 1913, η Νομαρχία Φλωρίνης ζητούσε οδηγίες εάν θα έπρεπε να εκδίδει ταξιδιωτικά έγγραφα-φύλλα πορείας για χωρικούς από το σερβικό τμήμα της Μακεδονίας που κινούνταν έως την Θεσσαλονίκη, με σκοπό να αναχωρήσουν για την Αμερική. Έτσι μετανάστευσε εκείνον τον καιρό, μαζί με φίλους και συγχωριανούς του από τη Σερβία, στις ΗΠΑ μέσω Φλωρίνης ο Χρίστο Ν. Νιζάμωφ, ηγετική φυσιογνωμία μεταξύ των Βουλγαρομακεδόνων των ΗΠΑ, χάρη στο κύκλωμα που λειτουργούσε στις δύο πλευρές των συνόρων με την ανοχή των αρχών. Η Γενική Διοίκηση Μακεδονίας ενέκρινε την έκδοση των αιτουμένων αδειών σε τέτοιες περιπτώσεις. Την ίδια πορεία με τους χωρικούς από τη σερβική Μακεδονία ακολουθούσαν και πολλοί χωρικοί της ελληνικής μεθορίου στη Δυτική Μακεδονία, οι οποίοι κατέρχονταν στη Θεσσαλονίκη κατά ομάδες επίσης για να μεταναστεύσουν στην Αμερική. ……..Μετά το 1935, οι Μακεδόνες μετανάστες στην Αυστραλία άρχισαν να μετακαλούν κυρίως μέλη των οικογενειών τους (συζύγους και τέκνα) στο πλαίσιο της οικογενειακής επανενώσεως. Όπως και στην αμερικανική περίπτωση, η μετάκληση αυτή εξαρτήθηκε στενά από την επαγγελματική ασχολία του μετανάστη, η οποία επέβαλλε την εξασφάλιση δωρεάν εργατικών χεριών. Το ξέσπασμα του πολέμου έμελλε να ανακόψει αυτή την ευκαιρία για αρκετούς, έως την επομένη μεταπολεμική περίοδο. …..Πάντως υπολογίζεται πως μέχρι το 1940, 1.290 άρρενες Μακεδόνες είχαν εγκατασταθεί στην Αυστραλία. Από αυτούς, το 52% (670) προερχόταν από την περιφέρεια Φλωρίνης και άλλο περίπου 29% (370) από την περιφέρεια Καστοριάς. Σχεδόν στο σύνολό τους είχαν αγροτική προέλευση. Έως το 1947, ο αριθμός των Μακεδόνων στην Αυστραλία έφθασε τους 1.900» (Μανδατζής, 2001).

Καθημερινή ζωή

Η αγγλική μαρξιστική σχολή μετέθεσε το ιστορικό ενδιαφέρον από τις κυρίαρχες ελίτ στις εμπειρίες, τον τρόπο ζωής των κατώτερων τάξεων. Σε αντίθεση με τους ιστορικούς των *Annales* που επικεντρώθηκαν στην υπερταξική λειτουργία της νοοτροπίας στη μακρά διάρκεια, οι βρετανοί μαρξιστές ιστορικοί ενσωμάτωσαν το πολιτικό στοιχείο στην ιστορία των νοοτροπιών. Οι κοινωνικές τάξεις ως ενεργά ιστορικά υποκείμενα συγκροτούνται με βάση τη θέση τους στις παραγωγικές σχέσεις, αλλά και την ιδιαίτερη κουλτούρα που διαμορφώνουν (Dobb, 1963., Hobsbawm, 1963, Thompson & Hill,1963, στο Kaye, 1983).

Οι κάτοικοι των Λόφων που μετέχουν στην έρευνα αυτή τονίζουν ιδιαίτερα τη σημερινή οικονομική κρίση, τους απασχολεί η σημερινή κατάσταση και ο «φόβος να μην γυρίσουμε στα δύσκολα χρόνια» που περάσανε οι ίδιοι. Έντονα σχολιάζεται επίσης το κλείσιμο του σχολείου του χωριού «…..Γράμματα μετά το 1926 τότε ήρθαν εδώ το πρώτο σχολείο όταν έγινε εδώ τότε άρχισαν να πηγαίνουν σχολείο κανονικά……». Οι αναφορές στην καθημερινή οικογενειακή ζωή αναδεικνύουν τις νοοτροπίες της εποχής και των ανθρώπων στο πεδίο της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ιστορίας (Stavrianos et al, 2013): «…από την παιδική ζωή… κούραση, η μάνα μου εργάτρια εγώ πολύ μικρή έπιασα δουλειά στο σπίτι με κότες με ζώα να ταΐζω εργάτρια πήγαινα μετά που μεγάλωσα…ήταν δύσκολη ζωή όχι μόνο για μας, για όλων τον κόσμο, αλλά για αυτούς που ήτανε φτωχοί δεν είχαν χωράφια δεν είχαν άτομο να βγει από το σπίτι για δουλειά, ταλαιπωρηθήκαμε».

Αναφορές επίσης γίνονται στον ελεύθερο χρόνο, στην τοπική ποδοσφαιρική ομάδα, τον πολιτιστικό σύλλογο, όταν συμμετείχαν και οι ίδιοι. Μετά από πολλές ερωτήσεις-απαντήσεις, σχολίασαν επίσης και πρόσφατα επίκαιρα και πολιτικά προβλήματα που αντιμετώπισαν από την λειτουργία πεδίου βολής που βρίσκεται στα όρια του χωριού με τον ΑΗΣ Μελίτης.

Παρατηρήσεις

Στη διάρκεια συλλογής του υλικού παρατηρήσαμε μιαν αρχική δυσκολία και έναν δισταγμό όσον αφορά το «άνοιγμα» των πληροφορητών/τριών παρά τη γλωσσική γειτνίαση του ερευνητή και συντοπίτη νεαρού Τσιγλόπουλου. Ωστόσο στη συνέχεια εντοπίζεται στο λόγο τους εξοικείωση και σε πολλές περιπτώσεις αβίαστος, «χειμαρρώδης» λόγος. Οι γυναίκες μιλούσαν περισσότερο για προσωπικές εμπειρίες, ενώ οι άντρες περισσότερο για τον δημόσια βίο.

Η παρουσίαση της τοπικής ιστορίας με έμφαση σε ανώνυμα, τοπικά πρόσωπα συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός νέου μνημονικού πλαισίου για την αφήγηση της δημόσιας ιστορίας προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης, την ιστορική κατανόηση, τη συγκριτική αξιολόγηση των ιστορικών μαρτυριών, την επίγνωση των πολλαπλών εκδοχών της ιστορικής αλήθειας.

Στόχος είναι η από-ιδεολογικοποίηση της ιστορικής μνήμης, η ανάδειξη της λανθάνουσας προκατάληψης και της στερεοτυπικής ιστορικής αντίληψης και το άνοιγμα ενός διαλόγου ανάμεσα σε ενεργά γνωστικά υποκείμενα.

Στην ανάλυσή μας επιλέγεται ο κριτικός ρεαλισμός (critical realism) η κριτική-χειραφετητική παράδοση και ο μαρξισμός, γιατί αποφεύγουν σε σημαντικό βαθμό τόσο τις σχετικιστικές-ερμηνευτικές δοξασίες, όσο και τα θετικιστικά-εμπειριστικά δόγματα. Στην έρευνα αυτή οι ίδιοι οι πληροφορητές αναδεικνύουν τον ρόλο και την πολυμορφία των κοινωνικών σχέσεων (που είναι γλωσσικές, επικοινωνιακές αλλά και μη γλωσσικές) καθώς και τη διαλεκτική δόμηση της γλώσσας από την κοινωνία και της κοινωνίας από τη γλώσσα (στο Iggers, 1997). Φαίνεται ότι οι πληροφορητές δεν κατασκευάζουν αφηγήσεις και ταυτότητες, αλλά καταδηλωτικά αναφέρονται σε ιστορικά δρώμενα/γεγονότα/πρόσωπα με έμφαση στην οικονομία, τον πόλεμο και τον ξεριζωμό τους με κύριο οριζόντιο άξονα τις πρακτικές αποκλεισμού λόγω της γλωσσικής ετερότητας.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (1998). Η τοπική Ιστορία ως παράγοντας κατανόησης της χρησιμότητας της ίδιας της ιστορίας. Ένα παράδειγμα. *Μακεδνόν*, 5, 3 – 15.

Βακαλόπουλος, Α. (1969). *Ιστορία της Μακεδονίας, 1354-1833*, Θεσσαλονίκη.

Βακαλόπουλος, Α. (1980). Οι Δυτικομακεδόνες απόδημοι επί Τουρκοκρατίας. *Παγκαρπία μακεδονικής γης. Μελέτες Απόστολου Ε. Βακαλόπουλου*, Θεσσαλονίκη 1980, 403-448.

Μαργαρίτης, Γ. (2000-2001). Ιστορία του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου (1946-1949). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας : Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Μπουτζουβή, Α. (επιμ.) (1998). Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της ιστορίας, Πρακτικά Διεθνούς ημερίδας. Αθήνα: Κατάρτι.

Χασιώτης, Ι.Κ. (1993). *Επισκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μανδατζής, Χ (2001). Υπερπόντια μετανάστευση από τη Μακεδονία, 1923-1936», ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη.
Ντίνας, Κ. (2002). Γλώσσα ή διάλεκτος; Ιδού το ερώτημα. *Μακεδνόν 9,* επιστημονική επετηρίδα της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, 139-160.
Bijker, W.E., Hughes, T.P., Pinch, P. (1987) (eds) *The social construction of technological systems*. Cambridge: MIT Press.
Brandenburg, A. M., & Carroll, M. S. (1995). Your place or mine?: The effect of place creation on environmental values and landscape meanings. *Society and Natural Resources, 8*, 381 – 398.
Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
Burke, P. (2009). *Popular Culture in Early Modern Europe*. Ashgate Publishing, Ltd.
Burston, W.H (1972). *The place of history in education*. London.
Casey, E. S. (1996). How to get from space to place in a fairly short stretch of time: Phenomenological prolegomena. In S. Feld & K. H. Basso (Eds.), *Senses of plac*e Santa Fe, NM: School of American Research Press.
Coleman, J.S. (1993). The rational reconstruction of society. *American Sociological Review*, *58*, 1-15.
Dupuis, E.M. & Vandergeest, P. (1996). *Creating the Countryside: The Politics of Rural and Environmental Discourse*. Philadelphia: Temple University Press.
Schama, S. (1995). *Landscape and Memory*. New York: Vintage.
Entrikin, J.N. (1991). *The Betweeness of Place: Towards a Geography of Modernity*. London: McMillan.
Feld, S., & Basso, K.H. (eds) (1996). *Senses of Place*. Santa Fe: School of American Research Press.
Giddens, A. (1990). *Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
Ginzburg, C. (1974). Το τυρί και τα σκουλήκια. Ο κόσμος ενός μυλωνά του 16ου αιώνα. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
Iggers, G. (1997). *Historiography in the twentieth century- From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge.* Hanover: University Studio Press.
Kaye, H. J. (1983). History and social theory: notes on the contribution of British Marxist historiography to our understanding of class. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*. Vol. 20, Issue 2, 167–192.
Latour, B. (1996). *Aramis or the love of technology*. Cambridge: Harvard University Press.
Le Goff, J. (2002). Οι διανοούμενοι στο Μεσαίωνα. Μ. Παραδέλλη (μτφ), Αθήνα: Κέδρος.
Lefebvre, H. (1973). *The Survival of Capitalism: Reproduction of the Relations of Production*. Allison & Busby.
Relph, E. (1976). The placelessness of place. London: Pion.
Rotenberg, R., & McDonough, G. (1993) (eds) The cultural meaning of urban spaces.
Westport: Bergin & Garvey. Kitchin, R.M. (1994). Cognitive maps: What are they and why we study them? Journal of Environmental Psychology, 14, 1-19.
Semken, S., & Butler Freeman, C. (2008). Sense of Place in the Practice and Assessment of Place-Based Science Teaching. *Science Education, 92*, 1042 – 1057.
Soja E.W. (1989). Postmodern Geographies: The reassertion of Space in Critical Social Theory. London: Verso.
Sorkin, P. (1999). Introduction: Traffic in Democracy. In: J. Copjec and P. Sorkin (eds) *Giving Ground: The politics of Propinquity*, pp. 1-5, New York: Verso.

Stavrianos, G., I, Vamvakidou, & P. Golia (2013). Definitions et significations du quotidian en historiographie. *MENON: Journal Of Educational Research, Issue2a* http://www.kosmit.uowm.gr/site/journal.

Steele, F. (1981). The sense of place. Boston: CBI Publishing.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Walter, E.V. (1988). *Placeways: A Theory of Human Environment*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Williams, D. R., Patterson, M. E., Roggenbuck, J. W., & Watson, A. E. (1992). Beyond the commodity metaphor: Examining emotional and symbolic attachment to place. *Leisure Sciences, 14*, 29 – 46.

Η μέθοδος CLIL: Διδακτική Πρόταση για το μάθημα των Μαθηματικών

Σοφία Κολοσίδου
Δασκάλα ΠΕ70
sofiakolosidou@hotmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εισήγηση εξετάζει το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών και συγκεκριμένα της γεωμετρίας με τη μέθοδο CLIL. Η διδακτική πρόταση απευθύνεται στο αρχάριο επίπεδο μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Περιλαμβάνονται δραστηριότητες που στοχεύουν στην εκμάθηση: α) των συμβόλων και ονομασιών τριών πράξεων (+, –, x), β) των συμβόλων ισότητας και ανισότητας (>/</=), γ) της αναγνώρισης και κατονομασίας δισδιάστατων σχημάτων, δ) των όρων *κορυφή*, *γωνία* και *πλευρά* ως μέρος της ορολογίας των μαθηματικών, αλλά και ως μέρος ενός περισσότερο καθημερινού λεξιλογίου και τέλος ε) στην εισαγωγική επαφή των μαθητών με τις λεξικογραμματικές επιλογές σε εκφωνήσεις προβλημάτων.

Abstract

In this current paper we shall try to examine Mathematics and in particular, geometry with CLIL method. The didactic proposal that is presented is applied to the A1 level of students who are attending the first or second grade of primary school in Greece. It consists of three tasks that aim to the acquisition of a) the names and symbols of three basic math operations (+, –, x), b) the two strict inequalities and equals signs (>/</=), c) the recognition and naming of the geometric shapes of two dimensions, d) the terms *vertex*, *angle* and *edge* as part of math terminology, but at the same time as part of everyday Greek language vocabulary. Finally, we will try to introduce our students to the lexicogrammatical choices into the instructions of mathematical problems.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η παγκοσμιοποίηση και η κατάργηση των αυστηρά οριοθετημένων συνόρων μεταξύ των χωρών δημιούργησε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και επομένως πολυπολιτισμικές τάξεις στα σχολεία εντός και εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι εκπαιδευτικές κοινότητες έσπευσαν να αντιμετωπίσουν την ποικιλία και τη διαφορετικότητα ως προς το γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή των αλλοδαπών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την παροχή ισάξιων ακαδημαϊκών ευκαιριών.

Προτάθηκαν κατά καιρούς αρκετές προσεγγίσεις για το σκοπό αυτό. Μία πολύ σημαντική ήταν η *διδασκαλία της μάθησης με βάση το περιεχόμενο,* η οποία εφαρμόστηκε στις ΗΠΑ και στον Καναδά με τα μεταβατικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης (transitional bilingual education) και τα προγράμματα μερικής ή ολικής εμβάπτισης (partial/total immersion). Η μέθοδος CLIL, *Διδασκαλία Γλώσσας και Περιεχομένου* (Content and Language Integrated Learning), εμφανίστηκε στην

Ευρώπη τη δεκαετία του ’90[5] και ήρθε να προσθέσει στην εστίαση της διδασκαλίας στο περιεχόμενο και την ταυτόχρονη εστίαση στη γλώσσα.

Η μέθοδος CLIL έχει διπλό, λοιπόν, εκπαιδευτικό στόχο. Αναφέρεται στη διδασκαλία ενός μη γλωσσικού αντικειμένου χρησιμοποιώντας μια ξένη γλώσσα (Binterová & Komínková, 2013). Αξιοποιεί επομένως τη Γ2 των μαθητών για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Δημιουργείται έτσι μία αμοιβαία σχέση, η οποία βοηθά στην εκμάθηση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου μέσω της δεύτερης γλώσσας και συγχρόνως στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της μελέτης του γνωστικού αντικειμένου.

Ο όρος CLIL μπορεί να χαρακτηριστεί ως όρος «ομπρέλα», γιατί περιλαμβάνει διάφορες εκδοχές της διδασκαλίας με διπλή εστίαση, αφενός στο περιεχόμενο και αφετέρου στη γλώσσα-στόχο. Ο Δημητρακόπουλος (2009:441-442) αναφέρει, παραπέμποντας στην εισήγηση της Coonan του 1999, έξι τέτοιες εκδοχές:

α) *Βαρύτητα στο επιστημονικό αντικείμενο*, δίχως οργανωμένη ή/και εστιασμένη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.
β) *Συνοδευτική και επιλεκτική γλωσσική διδασκαλία.* Η υλοποίηση των γνωστικών στόχων του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου γίνεται παράλληλα με την υλοποίηση των γλωσσικών στόχων.
γ) *Συνδυαστική και παράλληλη διδασκαλία ξένης γλώσσας και επιστημονικού αντικειμένου.* Η διδάσκοντες είναι δύο, ο ένας εξειδικευμένος στο περιεχόμενο και ο άλλος στη γλώσσα.
δ) *Η διδασκαλία της γλώσσας-στόχου προηγείται της διδασκαλίας του αντικειμένου.* Για αυτήν την εκδοχή ο Δημητρακόπουλος σημειώνει την καταλληλότητά της για τη διδασκαλία των ελληνικών στο εξωτερικό λόγω των δυσκολιών που παρουσιάζει η κατάκτηση του γραμματικοσυντακτικού συστήματος.
ε) *Διδακτικές ενότητες στην ξένη γλώσσα και* στ) *διεπιστημονικά μαθήματα.* Η διδασκαλία του περιεχόμενου εδώ και στις δύο εκδοχές (ε και στ) γίνεται στη μητρική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει στην ξένη γλώσσα κάποιες θεματικές ενότητες του ίδιου αντικειμένου (βλ. ε) ή αξιοποιώντας κάποια τεμνόμενα επιστημονικά πεδία (βλ. στ).

Το γνωστικό αντικείμενο που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εισήγηση είναι τα Μαθηματικά στο επίπεδο των αρχάριων (Α1) των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Α΄-Β΄). Ως εκδοχή θα υιοθετήσουμε την δεύτερη, η οποία εστιάζει παράλληλα και στο περιεχόμενο και στη γλώσσα-στόχο, και θα παρουσιάσουμε μία διδακτική πρόταση.

Πιο συγκεκριμένα η διδακτική πρόταση[6] θα εστιάζει στην εκμάθηση: α) των συμβόλων τριών πράξεων (+, -, x) με την αντίστοιχη ονομασία κάθε πράξης β) των συμβόλων ισότητας και ανισότητας (=/>/<), γ) της αναγνώρισης και κατονομασίας των σχημάτων *τρίγωνο, τετράγωνο, ορθογώνιο* και *κύκλο* δ) των όρων *κορυφή, γωνία* και *πλευρά* ως μέρος της ορολογίας των μαθηματικών, αλλά και ως μέρος ενός περισσότερο καθημερινού λεξιλογίου. Τέλος, θα επιχειρήσουμε μια εισαγωγική επαφή των μαθητών με τις λεξικογραμματικές επιλογές σε εκφωνήσεις προβλημάτων.

[5]Επινόηση του όρου το 1994 και πρώτη χρήση στο UNICOM, στο πανεπιστήμιο Jyväskylä της Φινλανδίας και στην ολλανδική εκπαιδευτική πλατφόρμα το 1996 (Binterová & Komínková, 2013:92).
[6] Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι ενδεικτικές, με αποτέλεσμα ο κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με την τάξη ή/και το επίπεδο των μαθητών του να επιλέγει ποιες θα αξιοποιήσει και πώς.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε πως θα αξιοποιηθούν και οι νέες τεχνολογίες ως μέρος της διδασκαλίας. Η ανάγκη αυτή προέκυψε ως μία προσπάθεια να «διαβάσουμε» σε γενικές γραμμές και τη σύγχρονη τεχνολογική διάσταση της κοινωνίας μας. Η «έκρηξη» των τεχνολογικών επιτευγμάτων των τελευταίων χρόνων και η συνεχώς αυξανόμενη διείσδυσή τους στην καθημερινή ζωή του σύγχρονου ανθρώπου μας ώθησε να αξιοποιήσουμε ψηφιακά περιβάλλοντα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων και ταυτόχρονα να καλλιεργήσουμε δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες μελλοντικά για τους μαθητές σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό ή/και προσωπικό επίπεδο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή, στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τη μέθοδο CLIL, η οποία μας παρέχει διπλή εστίαση στη διδασκαλία, αφενός στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο εδώ είναι τα Μαθηματικά, και αφετέρου στη γλώσσα που σχετίζεται με το αντικείμενο αυτό.

Το θεωρητικό πλαίσιο από το οποίο αντλεί η μέθοδος CLIL είναι, εκτός των άλλων[7], η θεωρία του Halliday για τη γλώσσα, η λεγόμενη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία (Llinares, Morton & Whittaker, 2012:14-15). Ο Halliday υποστήριξε ότι η γλώσσα συνιστά μια σημαντική πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοήματος, τα οποία αξιοποιούμε, για να κατανοήσουμε τον κόσμο, τον εαυτό μας και τις μεταξύ μας σχέσεις. Είναι μια «κοινωνική σημειωτική» που συνδέεται με την κοινωνική δόμηση της εμπειρίας, την οποία και επηρεάζει άμεσα. Με τη γλώσσα και μέσω αυτής διαμορφώνουμε την ταυτότητά μας, τις αντιλήψεις μας για τις κοινωνικές διαδικασίες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μας, τη γνώση και τις ιδέες μας (Christie, 1999, pp. 2). Επομένως, η μελέτη των νοημάτων της πρέπει να πραγματοποιηθεί κατά τη χρήση και λειτουργία της σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία (ΣΛΓ) και το Halliday τα νοήματα που κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας διαμορφώνουν το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο και διαμορφώνονται από αυτό. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, μια άμεση και αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικοπολιτισμικής δομής. Οι χρήστες της γλώσσας, για να πραγματώσουν δυναμικά νοήματα (potential meanings) και να επιτελέσουν συγκεκριμένους σκοπούς εντός συγκειμένου, χρησιμοποιούν τη δομή/οργάνωση της γλώσσας και τα γλωσσικά σχήματά της (patterns), κάνοντας κάθε φορά τις επιθυμητές και/ή απαραίτητες γλωσσικές επιλογές (π.χ. χρήση ενεργητικής φωνής ή παθητικής χωρίς ποιητικό αίτιο για απόκρυψη του Δράστη;). Έτσι μέσα από αυτά τα συστήματα επιλογών (system of choices) μπορεί να μελετηθεί η λειτουργία και η χρήση της γλώσσας εντός συγκειμένων.

Οι Novotná και Hofmannová (2000) υποστηρίζουν πως *«τα μαθηματικά είναι ένας κλάδος, όπου χρησιμοποιούνται η μη-λεκτική επικοινωνία, η οπτικοποίηση και τα γραφικά μέσα σε μεγάλο βαθμό. Η γλώσσα έχει μια τυπική γραμματική δομή και είναι πλούσια σε λέξεις που βρίσκονται μόνο σε αυτόν τον κλάδο. Το μαθηματικό λεξιλόγιο είναι παρόμοιο σε πολλές γλώσσες.»*

Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό της ΣΛΓ είναι ότι οργανώνεται γύρω από το κείμενο, όχι γύρω από την πρόταση, και το αντιμετωπίζει ως αποτέλεσμα και

[7] Προτείνονται τρεις αλληλεπικαλυπτόμενες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σύνθεση του θεωρητικού πλαισίου της μεθόδου CLIL, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της μάθησης του Vygotsky, η ΣΛΓ του Halliday και τα κοινωνικά μοντέλα της κατάκτησης της Γ2 (Llinares, Morton & Whittaker, 2012:13). Λόγω περιορισμένης έκτασης θα εστιάσουμε στη δεύτερη.

διαδικασία, που δεν είναι ποτέ ξεκομμένο από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, το συγκείμενο, μέσα στο οποίο παράγεται και κατανοείται. Είναι ολόκληρο το κείμενο μια σημασιολογική μονάδα που συγκροτείται από τα νοήματα των επιμέρους στοιχείων του. Τα νοήματα του κειμένου προσανατολίζονται προς δύο κατευθύνσεις: α) ως προς τη γλώσσα και β) ως προς το συγκείμενο.

Ως προς τη γλώσσα το νόημα συνδυάζεται και ερμηνεύεται με τρεις μεταλειτουργίες (meta-functions), οι οποίες πραγματώνονται μέσω συγκεκριμένων επιλογών στο λεξικογραμματικό σύστημα της κάθε γλώσσας. Συνδυάζοντας τις διευκρινήσεις των Martin & Rothery (1993), Macken-Horarick (2000) και Λύκου (2000) διακρίνουμε:

- Την αναπαραστατική λειτουργία (ideational), η οποία σχετίζεται με την άποψη ή ιδέα που έχει ο χρήστης της γλώσσας για την πραγματικότητα, κοινωνική και φυσική. Πραγματώνεται μέσω του συστήματος μεταβιβαστικότητας (transitivity), το οποίο περιλαμβάνει τις διαδικασίες (ρήματα), τους μετέχοντες (ουσιαστικά) και τα καταστασιακά στοιχεία (προθετικές φράσεις χρόνου, τόπου, τρόπου κ.τ.λ.). Π.χ. Η γη κινείται.
- Την διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal), η οποία σχετίζεται με τις σχέσεις των εμπλεκομένων στη συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας και τους ρόλους που υιοθετούν. Πραγματώνεται μέσω του συστήματος του τρόπου (mood), το οποίο αναφέρεται στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των εμπλεκομένων στη γλωσσική αλληλεπίδραση, στο είδος των προτάσεων-δήλωση/ερώτηση, στους δείκτες ευγενείας κ.τ.λ.
- Την κειμενική λειτουργία (textual), η οποία σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες παρουσιάζονται ως γραπτό ή προφορικό προϊόν. Εδώ μπορούμε να αναφέρουμε βασιζόμενοι στους Pimm και Keynes (1994:159) τέσσερις βασικές πτυχές της προφορικής και γραπτής γλώσσας των μαθηματικών: α) την προφορική γλώσσα των μαθηματικών που χρησιμοποιείται από δασκάλους και μαθητές στην τάξη, β) τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων για την επίτευξη μαθηματικών στόχων, η λεγόμενη μαθηματική γλωσσική ποικιλία (mathematical register), γ) τη γλώσσα των κειμένων, στην οποία περιλαμβάνονται εκφωνήσεις προβλημάτων ή τα βιβλία ως σύνολο, συνυπολογίζοντας τα γραφικά και άλλα μέσα αναπαράστασης και δ) τη γλώσσα των γραπτών συμβόλων. Είναι σημαντικό όμως να αναφέρουμε πως στον προφορικό και στον γραπτό λόγο υπάρχει η ειδική γλώσσα που σχετίζεται άμεσα με την ορολογία των μαθηματικών (π.χ. *διαίρεση*), αλλά και η γλώσσα που δεν ανήκει αποκλειστικά στον τομέα αυτόν, όμως λειτουργεί βοηθητικά (π.χ. *βγάζω, βάζω, όλα μαζί* κ.τ.λ.)[8], οι οποίες θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να καλλιεργηθούν και οι δύο.

Ως προς το συγκείμενο τώρα, θα πρέπει να επισημάνουμε το διαχωρισμό που κάνει ο Halliday ανάμεσα στο πολιτισμικό συγκείμενο (context of culture) και στο περιστασιακό συγκείμενο (context of situation). Η σχολική διδακτική πραγματικότητα είναι μια ιδιάζουσα περίπτωση γλωσσικής κοινότητας, αφού αναπλαισιώνει κάθε γνώση οποιουδήποτε κλάδου που εισέρχεται σε αυτήν (Cope & Kalantzis, 1993; Κουτσογιάννης, 2011). Έτσι ο Κουτσογιάννης (2011),

[8] Στο βιβλίο «*Teaching Maths through English – a CLIL approach.*» (σελ. 3), γίνεται διάκριση μεταξύ της ειδικής γλώσσας (content-obligatory language) και της πιο καθημερινής (content-compatible language).

ακολουθώντας τον Halliday, διατυπώνει πως αυτό το ιδιόμορφο σχολικό πολιτισμικό συγκείμενο (context of culture) έχει το δικό του επίπεδο ύφους ή αλλιώς τη δική του σχολική γλωσσική ποικιλία (register) η οποία πραγματώνεται μέσα από τις εκπαιδευτικές διδακτικές περιστάσεις (context of situation) και επηρεάζεται από τρεις μεταβλητές:

- Το πεδίο (field), το οποίο αναφέρεται στο τι συμβαίνει στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των πρωταγωνιστών μιας επικοινωνιακής περίστασης. Περιλαμβάνει το θέμα που αποτελεί το κίνητρο της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία το θέμα αντλείται κάθε φορά από τα μαθηματικά και τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους.
- Οι συνομιλιακοί ρόλοι (tenor), οι οποίοι αναφέρονται στις κοινωνικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές ως προς τις σχέσεις των όσων συμμετέχουν στην κοινωνική περίσταση επικοινωνίας. Εδώ μπορούμε να εντάξουμε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και να επισημάνουμε το βασικό ρόλο της *σκαλωσιάς* (scaffolding), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός βοηθάει το μαθητή και σταδιακά η βοήθειά του παίρνει φθίνουσα πορεία, μέχρι ο μαθητής να ανταποκρίνεται μόνος του στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων.
- Ο τρόπος (mode), ο οποίος σχετίζεται με το «κανάλι», με το πώς ανταλλάσσονται τα νοήματα, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν το κείμενο είναι προφορικό, ή γραπτό. Αναφέραμε στην εισαγωγή την αξιοποίηση των ΤΠΕ, άρα στη διδακτική πρόταση που θα παρουσιαστεί θα γίνει λόγος και για ψηφιακά κείμενα-ασκήσεις από το λογισμικό των μαθηματικών για την Α΄ και Β΄ δημοτικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και για δραστηριότητες βασισμένες σε Πρόγραμμα Παρουσίασης και σε διαδικτυακό περιβάλλον.

Η ανάγκη να συμπεριληφθούν και νέες τεχνολογίες προέκυψε από την συνεχώς αυξανόμενη ενσωμάτωσή τους σε εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών και από την διαπίστωση πως δεν είναι ανάλογη ούτε ισάξια η ενασχόλησή τους με αντίστοιχες πρακτικές εντός σχολείου (home/school mismatch hypothesis) (Koutsogiannis, 2009).

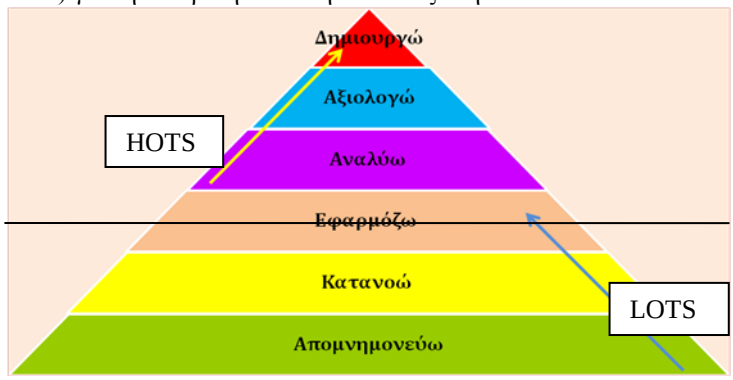
Διδακτική πρόταση

Για να οργανώσουμε τη διδακτική πρόταση χρησιμοποιήσαμε τα 4C[9] που συνδέονται με τη μέθοδο CLIL. Το πρώτο C αναφέρεται στο περιεχόμενο (content) του γνωστικού αντικειμένου ή καλύτερα στη θεματική ενότητα που στη συγκεκριμένη περίπτωση της εργασίας είναι η γεωμετρία. Το δεύτερο C παραπέμπει στην επικοινωνία (communication) και σχετίζεται με τη γλώσσα των μαθηματικών που θα χρησιμοποιηθεί, για να συνεννοούνται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στη δική μας περίπτωση θα αναφερθούμε στην ορολογία της γεωμετρίας και σε γενικότερες λεξικογραμματικές επιλογές για τη σύνταξη εκφωνήσεων και απαντήσεων στον αντίστοιχο μαθηματικό τομέα. Το τρίτο αναφέρεται στη γνώση (cognition), στο είδος δηλαδή των νοητικών δεξιοτήτων που απαιτούνται και συγχρόνως καλλιεργούνται από τους μαθητές. Υπάρχει η διάκριση

[9] Το βιβλίο «*Teaching Maths through English – a CLIL approach.*» (σελ. 2), μας παραπέμπει στα 4C του Coyle, 1999.

των χαμηλών και των υψηλών νοητικών δεξιοτήτων[10] (lower and higher order thinking skills, LOTS & HOTS), στις οποίες μεταβαίνουμε σταδιακά καθώς αυξάνεται η δυσκολία των δραστηριοτήτων. Το τελευταίο C αφορά τον πολιτισμό (culture) που στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση συνδέεται με την αναγνώριση της χρήσης ίδιων συμβόλων για τις τέσσερις μαθηματικές πράξεις ασχέτως εθνικότητας, με την αναφορά στις ονομασίες των πράξεων στη μητρική γλώσσα των μαθητών και με τη διεύρυνση της χρήσης των όρων της γεωμετρίας σε ένα πιο καθημερινό λεξιλόγιο στα πλαίσια της Γ2 ως στοιχείο πολιτισμού.

Σχήμα 1. Η αναθεωρημένη ταξινόμηση του Bloom (Anderson et al, 2001) για τη διάκριση των νοητικών δεξιοτήτων.



Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή, η ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες είναι επιτακτική στις σύγχρονες κοινωνίες. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο εμείς θα προσθέσουμε ένα πέμπτο C το οποίο θα παραπέμπει στην πληροφορική (computing). Οι ψηφιακές δραστηριότητες που προτείνονται έχουν διαβαθμισμένη δυσκολία, οι οποίες γίνονται σταδιακά όλο και πιο απαιτητικές. Αρχικά έχουμε την επαφή των παιδιών με το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το μάθημα των Μαθηματικών (Α΄- Β΄ τάξη), συνεχίζουμε με τη χρήση και επεξεργασία δεδομένων σε Πρόγραμμα Παρουσίασης και ολοκληρώνουμε με μια δραστηριότητα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον δημιουργίας ομιλούντων χαρακτήρων (Voki). Έτσι αξιοποιούμε το C σε ένα ανώτερο επίπεδο, την πληροφορική του κυβερνοχώρου (cyber computing).

Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να εφαρμοστούν στα πλαίσια βιωματικών πρακτικών ομαδοσυνεργατικής κατά κύριο λόγο μάθησης. Σε κάποιες από τις δραστηριότητες αξιοποιείται και η *Εστίαση στον Τύπο* (Focus on Form) για την ανάδειξη συμφωνίας γένους, αριθμού και πτώσης (π.χ. «πόσ**ες** πλευρ**ές**»), γιατί κατά τον Schmidt (1990) η «προσοχή απαιτείται για να πραγματοποιηθεί η κατάκτηση» (Noticing Hypothesis).

Τα σύμβολα και οι ονομασίες τους

Ας περάσουμε στο πρώτο επίπεδο, το οποίο αφορά τα σύμβολα των τριών πράξεων (+, -, x,), της ισότητας και ανισότητας (>/<) και τις αντίστοιχες ονομασίες τους. Αρχικά μπαίνοντας στην τάξη κρατάμε μια φρουτιέρα και κόκκινα μήλα (ή οτιδήποτε πιστεύουμε θα τραβήξει την προσοχή των μαθητών μας). Θα εξηγήσουμε από την αρχή στα παιδιά πως δε θα ασχοληθούμε με το βιβλίο, αλλά θα πραγματοποιήσουμε διερευνητικές δραστηριότητες, έτσι θα είναι περισσότερο προετοιμασμένα για ό, τι

[10] ό.π, σελ. 9.

ακολουθήσει και η διάθεσή τους θα είναι πιο ευχάριστη και δεκτική. Λέμε στους μαθητές το συνολικό αριθμό των μήλων που έχουμε και γράφουμε στον πίνακα τις λέξεις *βάζω/όλα μαζί, βγάζω/έμειναν, φορές* που είναι μέρος του βοηθητικού λεξιλογίου των μαθηματικών και όχι του ειδικού.

Μοιράζουμε σε κάθε ομάδα[11] καρτέλες δύο κατηγοριών. Στην πρώτη κατηγορία στην κάθε καρτέλα υπάρχει μόνο το σύμβολο κάποιας πράξης (π.χ. +) από τη μία πλευρά και από την άλλη η ονομασία του (π.χ. συν/και). Στη δεύτερη κατηγορία η κάθε καρτέλα έχει από τη μία την ονομασία της πράξης (π.χ. πρόσθεση) και από την άλλη ένα ανάλογο ρήμα (π.χ. έβαλ-**α**). Τους παροτρύνουμε να τις διαβάσουν ο καθένας μόνος του και μετά ξεκινά η συγχρονισμένη μεγαλόφωνη ανάγνωσή τους από όλη την τάξη.

Ζητάμε από δύο παιδιά[12] να έρθουν στην έδρα και να μας βοηθήσουν να παίξουμε ένα παιχνίδι. Τα τοποθετούμε μπροστά από τη φρουτιέρα και τους εξηγούμε πως εμείς θα τους δίνουμε οδηγίες στο αυτί για το τι πρέπει να κάνουν (π.χ. «Βάλε άλλα δύο μήλα στη φρουτιέρα.»). Αν το παιδί δυσκολεύεται να κατανοήσει τι του είπαμε του δείχνουμε τον αριθμό με τα δάχτυλά μας επαναλαμβάνοντας πιο αργά αυτή τη φορά. Οι συμμαθητές τους που δε θα ακούνε θα πρέπει να καταλάβουν για ποια πράξη συζητάμε βλέποντας τις κινήσεις των παιδιών στην έδρα. Έπειτα θα πρέπει να συζητήσουν με την ομάδα τους τι παρατήρησαν και να αποφασίσουν ποιες καρτέλα θα επιλέξουν. Οι καρτέλες μένουν κρυφές μέχρι όλες οι ομάδες να είναι έτοιμες. Με το σύνθημα του δασκάλου σηκώνονται ψηλά. Τότε μία ομάδα εξηγεί τι παρατήρησε, για να καταλήξει στο σύμβολο που διάλεξε. Γίνεται συζήτηση και συσχετίζουμε τις λέξεις του πίνακα με τα αντίστοιχα σύμβολα. Σηκώνεται ένα παιδί από διαφορετική κάθε φορά ομάδα και μας γράφει την πράξη που μόλις συζητήθηκε. Παροτρύνουμε τους μαθητές να σχηματίζουν προφορικά προτάσεις με τη βοήθεια των πληροφοριών από τις κάρτες που επέλεξαν κάθε φορά.

Σχήμα 2. Κάρτες (ενδεικτικά)

Αναφέρουμε πως τα σύμβολα είναι διεθνώς ίδια, όμως οι ονομασίες αλλάζουν. Ρωτάμε τα παιδιά αν ξέρουν τις ονομασίες στη μητρική τους γλώσσα. Καλό θα είναι να έχουμε μεριμνήσει ώστε να υπάρχουν καρτέλες με τις ονομασίες στις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Μπορούμε να τους ζητήσουμε να τις γράψουν στον πίνακα ή να τις γράψουμε εμείς. Τέλος, κολλάμε τις καρτέλες με τις ελληνικές ονομασίες δίπλα στα σύμβολα και παραδίπλα τις καρτέλες των άλλων γλωσσών.

[11] Για περισσότερες λεπτομέρειες ως προς το σχηματισμό ομάδων βλ. Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011). *Διαμόρφωση ομάδας: βήματα και αρχές. Μ.Π.Ε.*

[12] Τα παιδιά μπορούν να αλλάζουν μόλις ολοκληρωθεί η δραστηριότητα για κάθε πράξη, έτσι ώστε να συμμετέχουν όσα περισσότερα παιδιά γίνεται.

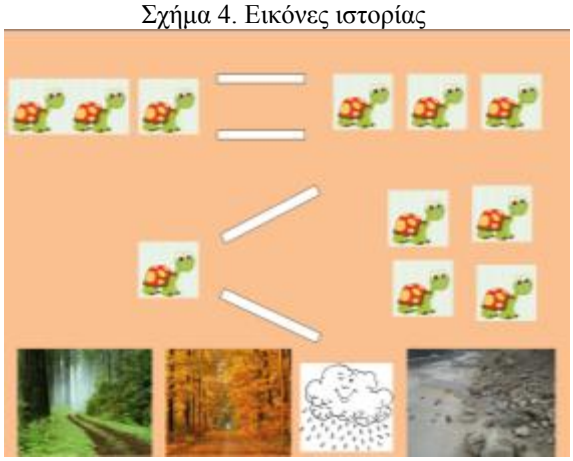
Σχήμα 3. Καρτέλες άλλων γλωσσών (ενδεικτικά)

Ελληνικά	**+**	**και, συν**	**προσθέτω**	**πρόσθεση**
Svenska	+	plus (πλους)	addera (αντέρα)	addition (αντιχούν)

Για τα σύμβολα ανισότητας (>/<) φτιάχνουμε μια ιστορία με την οποία εξηγούμε στους μαθητές τη χρησιμότητα και την ονομασία τους:

«Ο περίεργος δρόμος»
*«Σε ένα μακρινό δάσος υπήρχε ένας μεγάλος δρόμος. Όσα χελωνάκια χωρούσαν να περάσουν από τη μία **πλευρά** του δρόμου χωρούσαν και από την άλλη. Το φθινόπωρο ξεκίνησε να βρέχει και να φυσάει. Έπεσαν πολλές πέτρες και χώματα στη μία **μεριά** του δρόμου και ο δρόμος από εκείνη την **πλευρά** στένεψε, μίκρυνε. Έτσι από το στενό, το μικρό άνοιγμα περνούσαν **λιγότερα** χελωνάκια. Ενώ από το **μεγαλύτερο** άνοιγμα περισσότερα. Οι άνθρωποι λοιπόν σκέφτηκαν να χρησιμοποιήσουν αυτόν τον δρόμο στα μαθηματικά. Αποφάσισαν, όταν έχουν από τη μία **πλευρά** ένα μικρό αριθμό και από την άλλη **μεριά** έναν μεγάλο, να βάζουν ανάμεσα τους τον φθινοπωρινό δρόμο <. Δηλαδή, 1 < 4, και να το διαβάζουν: «Το ένα είναι **μικρότερο** του 4.»*

Σχήμα 4. Εικόνες ιστορίας



Μπορούμε σε αυτό το σημείο να πραγματοποιήσουμε συνεργατικές δραστηριότητες (Swain & Lapkin, 2001: 99-118): α) **Dictogloss**: διαβάζεται το κείμενο στους μαθητές μία φορά, για να το ακούσουν. Γίνεται δεύτερη ανάγνωση και οι μαθητές σημειώνουν λέξεις-κλειδιά με τις οποίες ασχοληθήκαμε (π.χ. πλευρά, μικρότερος, μεγαλύτερος). Τέλος, αναδομούν το κείμενο σε ομάδες βάσει των σημειώσεων ή συναρμολογώντας κομμένες προτάσεις του κειμένου. β) **Jigsaw:** δραστηριότητα με πληροφοριακά κενά, στην οποία κάθε μαθητής έχει πρόσβαση σε διαφορετικά είδη πληροφορίας και πρέπει να μοιραστούν αυτές τις πληροφορίες, για να συμπληρώσουν τη δραστηριότητα. Χωρίζονται τα απιδιά σε δυάδες και κάθε μέλος παίρνει διαφορετικές φωτογραφίες της ιστορίας. Καλούνται μέσω της συνεργασίας να αναδομήσουν την ιστορία, δίχως να αποκαλύψουν την εικόνα στο συμμαθητή τους.

Έπειτα δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα φύλλο χαρτί με δύο προτάσεις μέσα σε κουτάκια. Η πρώτη θα περιέχει τη φράση *μικρότερο από* και η δεύτερη *μεγαλύτερο από*. Στη συνέχεια ζητάμε να κόψουν τα κουτάκια και να τα φυλάξουν.

Το	1	είναι	μικρότερο	από	το	4

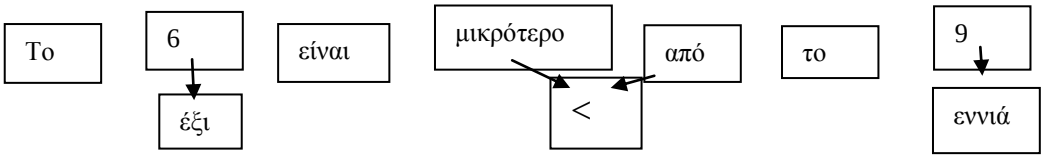
Το	8	είναι	μεγαλύτερο	από	το	3

Τους δίνουμε ένα φύλλο χαρτί με άδεια κουτάκια. Στα μισά πρέπει να γράψουν αριθμούς (0-10) και να αντικαταστήσουν τους υπάρχοντες αριθμούς στις προτάσεις με τις ανισότητες, βάζοντας στη σωστή σειρά τα κομμάτια των προηγούμενων προτάσεων. Αφού τις συμπληρώσουν και παρουσιαστούν στην τάξη τα αποτελέσματα τους ζητάμε να κρατήσουν δύο τετράγωνο κενά και στα υπόλοιπα να γράψουν με λέξεις αυτή τη φορά τους αριθμούς που είχαν προηγουμένως επιλέξει. Τέλος, στα δύο τελευταία τετράγωνα θα πρέπει να σχηματίσουν τα δύο σύμβολα ανισότητας και να αντικαταστήσουν τις αντίστοιχες φράσεις.

6	7	2	5	9	1
έξι	εφτά	δύο	πέντε	εννιά	ένα

<	>

Σχήμα 5. Παράδειγμα αντικατάστασης πλαισίων στην ίδια πρόταση.



Ως ανακεφαλαιωτική άσκηση μπορεί να δοθεί μία άσκηση αντιστοίχησης. Από τη μία στήλη ονομασίες αριθμητικών πράξεων και βοηθητικές λέξεις και από την άλλη τα μαθηματικά σύμβολα που διδάξαμε (Binterová & Komínková, 2013:97).

Αναγνώριση και κατονομασία των σχημάτων

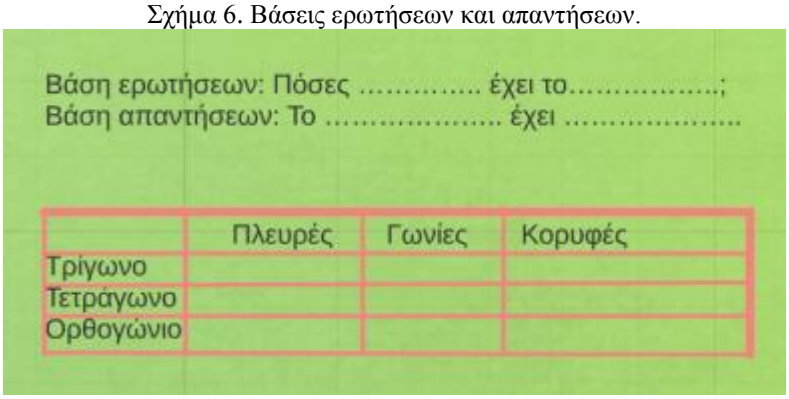
Χρησιμοποιώντας ως αφόρμηση την ιστορία με το δάσος, συζητάμε για τα μέρη που θα μπορούσαμε να το συναντήσουμε. Δείχνουμε μια φωτογραφία που απεικονίζει ένα βουνό, το οποίο προτείνουμε να σχεδιάσουμε.

Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε ένα φύλλο στο μπλοκ τους πάνω αριστερά έναν μεγάλο λαμπερό ήλιο (δείχνουμε το σημείο σε μπλοκ που κρατάμε στα χέρια). Η αναμενόμενη αναπαράσταση είναι ένας κίτρινος κύκλος. Ζητάμε από έναν μαθητή που είδαμε ότι σχημάτισε κύκλο να τον ζωγραφίσει στον πίνακα. Έπειτα κολλάμε τα τέσσερα σχήματα (τρίγωνο, τετράγωνο, ορθογώνιο και κύκλος) από χαρτόνι στον πίνακα πάνω στα οποία είναι γραμμένες οι ονομασίες τους. Ρωτάμε τα παιδιά ποιο ταιριάζει περισσότερο στο σχήμα του βουνού και τους ζητάμε να το σχεδιάσουν στο χαρτί τους. Αφού το σχεδιάσει κάποιος μαθητής στον πίνακα, τους ζητάμε να εντοπίσουν το πιο ψηλό σημείο του βουνού και να το σημαδέψουν.

Εκεί λοιπόν στην *κορυφή* του βουνού (γράφουμε τη λέξη στον πίνακα και αντιστοιχίζουμε με βελάκι στο σχέδιο) τοποθετούμε ένα τετράγωνο. Λέμε στα παιδιά ότι είναι ένα σπίτι που το έχτισε μια οικογένεια, για να μείνει. Αναγνωρίζουν το σχήμα, το κατονομάζουν και το σχεδιάζουν στο φύλλο τους. Έπειτα τους ρωτάμε αν λείπει κάτι από αυτό. Αναμένουμε να αναφέρουν την πόρτα και τα παράθυρα, στα οποία γίνεται σχεδιασμός, αναγνώριση και κατονομασία σχήματος. Στη σκεπή

φτιάχνουμε πρώτα τη μία *πλευρά*, το αναφέρουμε στους μαθητές και τους παροτρύνουμε να διατυπώσουν πως χρειάζεται να σχεδιάσουμε και μια δεύτερη *πλευρά*. Έτσι ενημερώνουμε τα παιδιά πως φτιάξαμε μία *γωνία* στην οποία σημειώνουμε την κορυφή. Τέλος ακολουθεί συζήτηση και εντοπισμός κορυφών, γωνιών και πλευρών στα υπό εξέταση σχήματα σε δυάδες συμπληρώνοντας ένα πίνακα. Θα πρέπει εναλλάξ να θέτουν την ανάλογη ερώτηση στο συμμαθητή τους για το εκάστοτε σχήμα και να σημειώνεται η απάντηση στο σωστό πλαίσιο.

Σχήμα 6. Βάσεις ερωτήσεων και απαντήσεων.



Σε ένα επόμενο στάδιο δουλεύουμε με το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα Μαθηματικά των Α΄-Β΄ τάξεων. Μπορούμε να επιλέξουμε ασκήσεις ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών μας και τις προηγούμενες γνώσεις τους. Περιέχει ασκήσεις εμπέδωσης που συνδυάζουν την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου (ακούγονται οι οδηγίες στις ασκήσεις του λογισμικού και γίνεται από τα παιδιά ανάγνωση της εκάστοτε εκφώνησης) και την εξάσκηση δεξιοτήτων όσον αφορά τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, πέρα από τους στόχους για το αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο.

Για να συνδέσουμε την ορολογία της γεωμετρίας με την καθημερινή ζωή, όπως τη συναντήσαμε στις προηγούμενες δραστηριότητες δίνουμε στα παιδιά μια άσκηση συμπλήρωσης κενών με τους υπό εξέταση όρους. Στο σημείο αυτό καλό είναι πριν ή κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης της άσκησης να εφαρμόζουμε δραματοποίηση, όπου προσφέρεται (π.χ. «Τον στρίμωξε στη γωνία», τη χρησιμοποιούμε, όταν θέλουμε να πούμε πως τον έφερε σε δύσκολη θέση) ή χρήση αντικειμένων (π.χ. εντοπισμός της γωνίας σε ένα ταψί)[13].

Σχήμα 7: Ενδεικτική άσκηση συμπλήρωσης κενών με τις λέξεις *κορυφή, γωνία* και *πλευρά* (*πλευρό*).

- Είναι στο νοσοκομείο. Τράκαρε με το αμάξι και έσπασε τα …… του.
- Αν νομίζεις πως θα γίνουν τα πράγματα όπως τα θέλεις εσύ, γελιέσαι. Με αυτό το ……. να κοιμάσαι!
- Πάνω ψηλά στην ……. του βουνού έχει πολύ κρύο.
- Ο Π.Α.Ο.Κ νίκησε όλες τις ομάδες στο πρωτάθλημα. Έφτασε στην …….
- Χτύπησε το κεφάλι του στη ……. του τραπεζιού και έτρεξε αίμα.

[13] Σε πιο προχωρημένα επίπεδα μπορούμε να κάνουμε πιο δύσκολες συνδέσεις, όπως με τη φυσική (γωνία πρόσπτωσης ή ανάκλασης) ή τις τέχνες (γωνία λήψης, οπτική γωνία) και τον πολιτισμό («η ουσία είναι μία και ο μπακλαβάς γωνία»).

- Όταν η μαμά φτιάχνει πίτα μου αρέσει να τρώω τη ……., γιατί είναι πιο τραγανή.

Εκφωνήσεις προβλημάτων

Τα προβλήματα των μαθηματικών στις μικρές τάξεις ακολουθούν τις περισσότερες φορές ένα συγκεκριμένο σχήμα στις εκφωνήσεις το οποίο μπορούμε να το αποδώσουμε ως εξής: Δεδομένο-Δεδομένο-Ζητούμενο (Δ-Δ-Ζ)[14]. Οι δύο πρώτες προτάσεις (Δ) είναι καταφατικές και η τελευταία είτε είναι συνήθως ερώτηση (ή ερωτήσεις) είτε πιο σπάνια η απάντηση σε μια υποτιθέμενη ερώτηση[15] (Ζ). Θα ασχοληθούμε με εκφωνήσεις με περιεχόμενο που αντλεί από τη γεωμετρία οι οποίες ακολουθούν το σχήμα Δ-Δ-Ζ.

Δίνουμε στα παιδιά μία εκφώνηση (π.χ. «Ο Γιάννης έχει δύο ίδια τετράγωνα ενωμένα. Ένωσε άλλα δύο ίδια τετράγωνα. Πόσα τετράγωνα έχει ενώσει συνολικά; Τι σχήμα προκύπτει, όταν ενώσει όλα τα τετράγωνα;»). Αφού διαβάσουμε και συζητήσουμε την εκφώνηση στην τάξη, τους ζητάμε να κυκλώσουν με κόκκινο τις πληροφορίες που είναι γνωστές, δεδομένες, που δίνονται έτοιμες από το πρόβλημα και με μπλε αυτές που δεν τις ξέρουμε, αυτές που μας ζητάει να βρούμε. Αφού γίνει ο διαχωρισμός αυτός, ζητάμε να ξεχωρίσουν προτάσεις σε κάθε κομμάτι. Έτσι διαβάζουμε το κάθε κομμάτι χωριστά και με τη βοήθεια των σημείων στίξης (το οποίο αποτελεί προηγούμενη γνώση των μαθητών) υπογραμμίζουμε τις προτάσεις. Η πρώτη παρατήρηση είναι πως οι πρώτες δύο προτάσεις έχουν στο τέλος τελεία, ενώ οι δύο τελευταίες ερωτηματικό.

Ας εξετάσουμε πιο αναλυτικά την κάθε πρόταση. Η πρώτη μας εισάγει στο πρόβλημα και επικεντρώνει στο *ποιος* και στο *τι* έχει (*Ο Γιάννης* έχει *δύο ίδια τετράγωνα*). Η δεύτερη αποτελεί την εξέλιξη του προβλήματος και αναφέρεται στο *τι έγινε* (ενέργεια) και *με πόσα* (*Ένωσε άλλα δύο ίδια* τετράγωνα). Οι επόμενες δύο είναι ερωτήσεις που μας ζητούν να αξιοποιήσουμε τις ήδη γνωστές πληροφορίες, για να τις απαντήσουμε. Η τρίτη πρόταση περιέχει τη λέξη *συνολικά* που παραπέμπει σε πρόσθεση, ενώ η τέταρτη μας ρωτά αν η ένωση των τετραγώνων δίνει πάλι τετράγωνο, επομένως αφορά κάποιο σχήμα που καλό θα ήταν να σχεδιαστεί κατά προσέγγιση με βάση τα δεδομένα. Και για τις δύο ερωτηματικές προτάσεις όμως θα επισημάνουμε ότι ξεκινούν με ερωτηματικές αντωνυμίες (χωρίς να χρησιμοποιήσουμε μεταγλώσσα).

Αυτήν την ανάλυση μπορούμε να την κάνουμε σε αρκετές εκφωνήσεις μαζί με τα παιδιά. Μπορούμε να δώσουμε εκφωνήσεις με τις τρεις προτάσεις ανακατεμένες, ώστε να πρέπει πρώτα να τις βάλουν στη σωστή σειρά και μετά να τις λύσουν.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να αξιοποιήσουμε κάποιο Πρόγραμμα Παρουσίασης και την *Εστίαση στον Τύπο* για να αναθέσουμε στα παιδιά την αντιστοίχιση ερωτηματικών αντωνυμιών με προτάσεις στις οποίες θα περιέχονται ουσιαστικά με ζητούμενο να υπάρξει συμφωνία σε γένος, αριθμό και πτώση για τη δημιουργία μαθηματικών ερωτημάτων (βλ. Σχήμα 8).

---

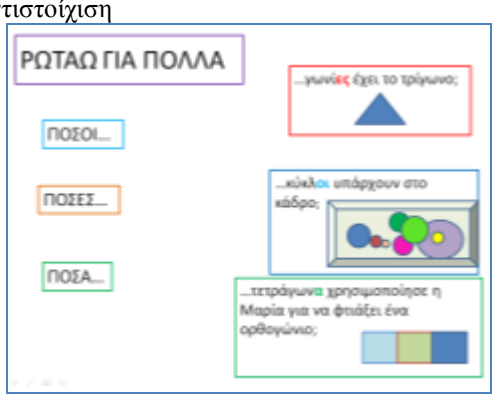
[14] Θα μπορούσε να διατυπωθεί και ως Γνωστό-Γνωστό-Άγνωστο (Γ-Γ-Α).

[15] Στο β΄ τεύχος μαθηματικών της Α΄ τάξης στο κεφάλαιο 37: *Προβλήματα,* έχουμε την άσκηση 1: «Η κυρία Μαρία έφτιαξε 10 γλυκά. Σε κάθε παιδί έδωσε από 2 γλυκά. Πόσα γλυκά θα δώσει σε όλα τα παιδιά μαζί; Πόσα γλυκά θα της μείνουν;» και την άσκηση 4: «Ο Μελέτης και η Κορίνα μοιράζονται το πακέτο με τις καραμέλες. Ο καθένας θα πάρει τόσες καραμέλες όσες και ο άλλος. Ο καθένας θα πάρει ……. καραμέλες.»

Τελικό στάδιο είναι να γράψουν μόνοι τους ή σε ομάδες ένα πρόβλημα. Ως βοηθητικό εργαλείο μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές φόρμες προβλημάτων και πίνακες με ομάδες λέξεων (π.χ. για τους δράστες) όπου θα μπορούν να αντικαταστήσουν σε κάθε πρόταση τα υποκείμενα και αντικείμενα, την ενέργεια (π.χ. ρήματα όπως *έβγαλε, έδωσε, πέταξε* για την αφαίρεση) και τις ερωτηματικές αντωνυμίες.

Σε επόμενο επίπεδο ζητάμε ατομικά ή ομαδικά να ασχοληθούν με τη συγγραφή ενός μαθηματικού προβλήματος (Δ.Δ.Ζ.) στο τετράδιό τους. Στη συνέχεια με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού καθοδηγούνται να δημιουργήσουν έναν ομιλούντα χαρακτήρα σε διαδικτυακό περιβάλλον, όπου απαιτείται η πληκτρολόγηση ή ηχογράφηση της εκφώνησης. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, ανταλλάσσουν τα παιδιά τους ομιλούντες χαρακτήρες τους με σκοπό να λύσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζουν.

Σχήμα 8. Αντιστοίχιση



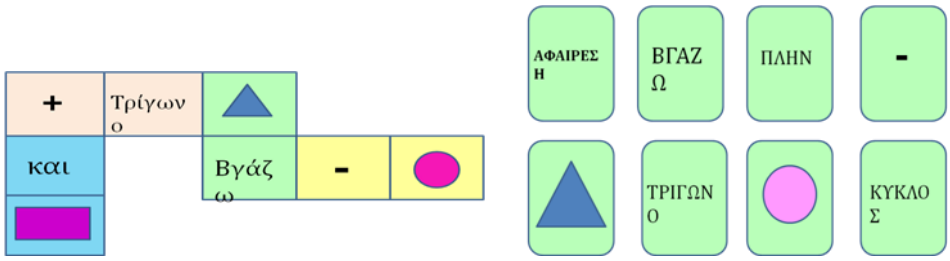
Σχήμα 9:Voki, διαδικτυακό περιβάλλον δημιουργίας ομιλούντων χαρακτήρων
http://www.voki.com/

Εναλλακτικές προτάσεις

Δύο εναλλακτικές προτάσεις είναι το *ντόμινο* και οι *κάρτες μνήμης*. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί από τα παιδιά ή τον εκπαιδευτικό ένα είδος *ντόμινο* στο οποίο θα υπήρχαν οι ονομασίες των σχημάτων (π.χ. *τρίγωνο*), οι όροι που εξετάστηκαν (π.χ. *γωνία*), τα ζωγραφισμένα σχήματα και οι αναπαραστάσεις των όρων. Τα παιδιά θα πρέπει να ενώνουν τα σχέδια με αντίστοιχες ονομασίες/λέξεις, για να συνεχίζεται το *ντόμινο*.

Στις κάρτες μνήμης ο/η εκπαιδευτικός ή οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν ζευγάρια καρτών, τα οποία όμως δε θα είναι ίδια. Η μία κάρτα μπορεί να έχει ένα σύμβολο (-) και το ζευγάρι της, που πρέπει να εντοπίσει ο μαθητής, να είναι η ονομασία του (πλην) ή η ονομασία της πράξης (αφαίρεση). Το ίδιο μπορεί να γίνει και με τα σχήματα και τις ονομασίες τους.

Σχήμα 10. Ντόμινο και κάρτες μνήμης



Σύνοψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μέθοδο CLIL, η οποία επικεντρώνει ταυτόχρονα και στην εκμάθηση του περιεχομένου του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου και στην εκμάθηση της Γ2, δημιουργώντας μια άρρηκτη σύνδεση μεταξύ αυτών των δύο. Ασχοληθήκαμε με το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών και συγκεκριμένα της γεωμετρίας. Απευθυνθήκαμε στο αρχάριο επίπεδο μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Ασχοληθήκαμε με την εκμάθηση και αναγνώριση βασικών συμβόλων (+, -, x,=, >, <,) και σχημάτων (κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο, ορθογώνιο) και των ονομασιών τους, με όρους που είναι μέρος της ορολογίας των μαθηματικών, αλλά και ενός περισσότερο καθημερινού λεξιλογίου και τέλος επιχειρήσαμε μια εισαγωγική επαφή των μαθητών με τις λεξικογραμματικές επιλογές σε εκφωνήσεις προβλημάτων.

Για την οργάνωση της διδακτικής πρότασης αξιοποιήσαμε τα 4C που συνδέονται με τη μέθοδο CLIL. Το πρώτο C αναφέρεται στο περιεχόμενο (content) του γνωστικού αντικειμένου, το δεύτερο παραπέμπει στην επικοινωνία (communication) και σχετίζεται με τη γλώσσα των μαθηματικών που θα χρησιμοποιηθεί για να συνεννοούνται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το τρίτο αναφέρεται στη γνώση (cognition), στο είδος δηλαδή των νοητικών δεξιοτήτων που απαιτούνται και συγχρόνως καλλιεργούνται από τους μαθητές και το τελευταίο αφορά τον πολιτισμό (culture) που συνδέεται με όλα τα προηγούμενα. Το πέμπτο C που προστέθηκε είναι η χρήση του υπολογιστή (computing) και του διαδικτύου (cyber computing).

Θεωρούμε πως το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών έχει αρκετές ιδιαιτερότητες ως προς τις λεξικογραμματικές επιλογές που αφορούν την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, επομένως προσφέρεται για μια διδασκαλία συνδυασμένη με τη μέθοδο CLIL. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι αρκετά γνωστή ούτε διαδεδομένη η μέθοδος αυτή, λόγω του ότι είναι σχετικά πρόσφατη και στα διεθνή πλαίσια. Ευελπιστούμε πως σύντομα θα αξιοποιηθεί στο βαθμό που της αξίζει από ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό εκπαιδευτικών και θα προσφέρει στη διδασκαλία της Γ2 πολλά υποσχόμενες συνδέσεις και προεκτάσεις.

Βιβλιογραφία

Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

Binterová, H. & Komínková, O. (2013). Using Computers in Relation to Learning Climate in CLIL Method. Στο *Acta Didactica Napocensia*, 6, 1, 91-106.

Christie, F. (1999). Το ζήτημα της γλώσσας στην εκπαίδευση, *Γλωσσικός Υπολογιστή,* Τόμος 1.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught. Στο Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing.* London: The Falmer Press.

Δημητρακόπουλος, Π. (2009). Η Μέθοδος Content and Language Integrated Learning* στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο εξωτερικό (*Συνδυασμένη Εκμάθηση Επιστημονικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας). Στο *18ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του ΑΠΘ.* Θεσσαλονίκη: Monochromia Publishing.

Koutsogiannis, D. (2009). Discourses in researching children's digital literacy practices: Reviewing the "home/school mismatch hypothesis". Στο Koutsogiannis, D. & Arapopoulou, M. (eds), Literacy, new technologies and education: Aspects of the local and the global. Thessaloniki: Zitis, 207-230.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Εκπαιδευτικό συγκείμενο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 31ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ, 250- 264.

Llinares, A., Morton, T. & Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: University Press.

Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday, *Γλωσσικός Υπολογιστής,* Τόμος 2. http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm

Macken-Horarick, M. (2000). Γλωσσική αγωγή στη Β/βάθμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία: Μια συστημική λειτουργική οπτική. *Γλωσσικός Υπολογιστής,* Τόμος 2. http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm

Martin, J.R. & Rothery, J. (1993). Grammar: Making Meaning in Writing. Στο Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing.* London: The Falmer Press.

Novotná, J. & Hofmannová, M.. (2000). CLIL and Mathematics Education. Στο Rogerson, A. (επιμ.), *Mathematics for Living. The Mathematics Education Into the 21st Century Project*. Amman, November 18-23, 226-230.

Pimm, D. & Keynes, M. (1994). Mathematics Classroom Language: Form, Function and Force. Στο Biehler, R., Scholz, R. W., Strasser, R., Winkelmann, B. (eds) *Didactics of Mathenatics as a Scientific Discipline*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011). Διαμόρφωση ομάδας: βήματα και αρχές. Μ.Π.Ε. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics. 11.129-158.

Swain, M. & Lapkin, S. (2001) Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (eds)

Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing. Harlow: Longman, pp 99-118.

University of Cambridge, (2010). *Teaching Maths Through English – a CLIL Approach.* United Kingdom: Cambridge ESOL. https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/116196_6999_0Y10_CLIL_Maths_Book_W.pdf

Τα κείμενα ταυτότητας και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στο νηπιαγωγείο

Εύη Κομπιάδου
14ο Νηπιαγωγείο Συκεών,Θεσσαλονίκη
ekompiad@nured.auth.gr

Περίληψη

Τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία και η παιδαγωγική τους αξιοποίηση μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση των παιδικών ταυτοτήτων. Ιδιαίτερα, μπορεί να βοηθήσει το γλωσσικό πλούτο και το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών να βγει από την αφάνεια, τα θέματα που τα απασχολούν να γίνουν γνωστά αλλά και αντικείμενο διαπραγμάτευσης και οι δημιουργικές δουλειές τους να αξιοποιηθούν προς όφελος του συνόλου της τάξης.

Abstract
Identity texts are important pedagogical tools and their pedagogical use can lead to the empowerment of children's identities. They can significantly help to emerge the linguistic richness and cultural background of children from obscurity, to make issues that concern them public, as well as a matter of negotiation, and to take full advantage of their creative works in the benefit of the entire class.

Εισαγωγή

Μέσα στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και στην προσπάθεια να οριοθετήσουμε και να προσδιορίσουμε τον εαυτό μας και την επικοινωνία με τους γύρω μας, οι ταυτότητές μας μεταβάλλονται. Καταθέτοντας τις εμπειρίες και τα βιώματά μας, σκόπιμα ή ασύνειδα, δημιουργούμε «κείμενα ταυτότητας», συγκινησιακά φορτισμένα κείμενα που εμπλέκουν εκτός από το άτομο που τα καταθέτει και αυτό που γίνεται κοινωνός τους. Ο/η παραγωγός τους αβίαστα και άμεσα εκφράζει ένα κομμάτι εαυτού και αυτός/ή που τα μοιράζεται είτε ταυτίζεται με αυτά είτε τα απορρίπτει, σίγουρα πάντως κοινωνεί ένα κομμάτι εαυτού με τον/την απέναντι, λειτουργώντας σαν τον καθρέφτη του/της (Κομπιάδου &Τσοκαλίδου, 2014).

Τα κείμενα ταυτότητας, όπως αναδεικνύεται και στο παρόν άρθρο, αφορούν και ενδιαφέρουν το σχολείο, ιδιαίτερα το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο και τη νέα πραγματικότητα που διαρκώς μεταβάλλεται στο σημερινό ελληνικό τοπίο, που αντιμετωπίζει εκ νέου τη μετανάστευση με μια διττή έννοια, ως χώρα αποστολής και όχι πια μόνο υποδοχής μεταναστών/τριών, αλλά και την οικονομική κρίση με τα αποτελέσματά της. Το σχολείο έρχεται να αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα των παιδιών, που μπορεί να έχουν διαφορετική εθνοτική, πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα, αλλά και η ταυτότητά τους να εξελίσσεται και να διαμορφώνεται ως προϊόν όσμωσης και επαφής γλωσσών και πολιτισμών, ξεπερνώντας τα όρια του ενός και μοναδικού πολιτισμού. Το σχολείο σε αυτό το περιβάλλον διαγλωσσικότητας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας έρχεται να προετοιμάσει τους/τις αυριανούς παγκόσμιους/ες πολίτες/ισσες του κόσμου.

Ταυτότητα και επικοινωνία

Η ταυτότητα με τη διττή και αμφίσημη φύση της αποτελεί μια παραδοξότητα, που από τη μια υπογραμμίζει το ταυτόσημο, όπου ταυτότητα υπάρχει όταν μοιάζουμε με τους άλλους, από την άλλη όμως το διαφορετικό, όπου ταυτότητα μπορεί να υπάρξει μόνο μέσα από τη διαφοροποίηση των ομοίων μεταξύ τους (Barus-Michel, 1997, Χρηστάκης, 1997, Βρύζας, 2005). Γεννημένη μέσα σε αυτή την αντιπαράθεση η ταυτότητα βρίσκεται ανάμεσα στη συμμόρφωση με κοινωνικούς κανόνες που προσδιορίζουν την ομοιότητα αλλά και τη μοναδικότητα. Μια πρώτη όψη της ταυτότητας έχει να κάνει με το έκδηλο, αυτό που φαίνεται και προβάλλεται προς τα έξω, ένα «δελτίο ταυτότητας», μια κωδικοποίηση του εαυτού βάσει αντικειμενικών διεργασιών. Από την άλλη όμως αποτελεί μια υποκειμενική κατασκευή μέσω ψυχικών και κοινωνικών διεργασιών, μια αναπαράσταση. Έτσι η ταυτότητα εγγράφεται από τη μια δομητικά, από την άλλη υπαρξιακά (Barus-Michel, 1997: 39, 44). Η ταυτότητα αποτελεί μια συνεχή διαπραγμάτευση με τις διαφορετικές πλευρές του εαυτού, στο βαθμό που από τη μια μεριά η ύπαρξη δεν ταυτίζεται ποτέ απόλυτα αλλά προσωρινά με κάποια πράξη ή δράση, αλλά ακόμη και στις αλλαγές του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς έχει την ανάγκη για αναγνώριση του εαυτού, μιας «μίνιμουμ σταθερής και αναγνωρίσιμης παρουσίας». Το άτομο ακόμη και όταν οι πράξεις και οι ενέργειες αντιφάσκουν μεταξύ τους έχει ανάγκη να αναγνωρίζεται ως ίδιο και στις παρόμοιες συμπεριφορές και πράξεις με τους άλλους έχει την ανάγκη να νιώθει διαφορετικό (Ψημίτης, 2002: 22-23).

Η ταυτότητα κατασκευάζεται όπως η επικοινωνία διαμορφώνεται σε μια «διεπιδραστική» σχέση ομιλητή/τριας και ακροατή/άτριας. Επικοινωνιακές στρατηγικές επιστρατεύονται και στη βάση αυτής της επικοινωνίας, οι ταυτότητες κατασκευάζονται. Έτσι κατασκευάζουμε την ταυτότητά μας όπως διαμορφώνουμε το λόγο μας σε μια «διεπιδραστική» σχέση ομιλητή/τριας και ακροατή/τριας (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011:25, 43). Στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και στο πλέγμα σχέσεων και τις πολλαπλές υπαγωγές και ταυτίσεις που διαδραματίζονται μέσα σε αυτό, συνδεόμαστε με άλλα άτομα που μοιράζονται κάποιες από αυτές και κάπως έτσι διαμορφώνεται η ταυτότητά μας, ως μία ατελής και αδιάκοπη διαδικασία (Μααλούφ, 1999). Ο Αμίν Μααλούφ προσεγγίζοντας φιλοσοφικά το θέμα αλλά καίρια και ουσιαστικά, τονίζει τη συνθετότητα της ταυτότητας, διακηρύσσοντας τον κίνδυνο να μετατραπεί σε «φονική» όταν συρρικνωθεί σε μια και μόνη της υπαγωγή (ό.π.: 43).

Οι ταυτοτικές διεργασίες μπορούν λοιπόν να κατανοηθούν μόνο ως μια δυναμική, ατελής και αδιάκοπη διαδικασία που εκφράζει ταυτόχρονα τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα και παράλληλα υπονοεί το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ίδιο & το ταυτόσημο. Αυτή τη διττή έννοια της ταυτότητας έρχεται να αντιμετωπίσει και η εκπαίδευση σε ό,τι αφορά τις ταυτότητες και τις πολλαπλές υπαγωγές όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διάδραση που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο/στην δάσκαλο/α και το/την μαθητή/τρια δημιουργεί ένα ιδιαίτερο χώρο όπου «οι ταυτότητες βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση» (Σκούρτου, 1999: 22). Ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δύναμη να επηρεάσει το «χτίσιμο» της ταυτότητας των μαθητών/τριών τόσο θετικά, όσο και με αρνητικό τρόπο, μέσα από τις επιλογές του/της. Η αναγνώριση και η επιβεβαίωση της ταυτότητας και της κουλτούρας του κάθε μαθητή/τριας, είναι σημαντική για την εκπαιδευτική πορεία. Η παιδαγωγική ως επιστήμη και πράξη μπορεί να επηρεάσει και να βελτιώσει τις ζωές των παιδιών που βιώνουν περιθωριοποίηση (Τσοκαλίδου, 2012). Οι Cummins και Early, ιδιαίτερα για τη γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας,

υποστηρίζουν πως μπορεί για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να αναπτυχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε ένα πλούσιο γλωσσικά περιβάλλον ("language develops best in rich linguistic environments"). Ιδιαίτερα για παιδιά που περιθωριοποιούνται λόγω φυλής, τάξης, εθνοτικής ή γλωσσικής διαφοράς ένα πλούσιο γλωσσικά και νοητικά περιβάλλον μπορεί να αναχαιτίσει αυτή την αρνητική κατάσταση/διαδικασία (Cummins & Early, 2011: 10,14).

Κείμενο και εκπαίδευση

Το κείμενο αποτελεί «συστατικό στοιχείο του άμεσου και ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος» άρα το κάθε κείμενο είτε αυτό είναι λογοτεχνικό είτε παραγωγή των ίδιων των μαθητών/τριών, για να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά πρέπει να δοθεί η ανάλογη έμφαση στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της γλωσσικής παραγωγής (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 265). «Κάθε ιστορία δρα πάνω στο παιδί στο μέτρο που το περιεχόμενο ανταποκρίνεται στον εσωτερικό του κόσμο, στις ανάγκες και τις αγωνίες του». Κάθε παιδί όπως βλέπει στο κείμενο μια λεπτομέρεια που δημιουργεί μια «ηχώ», που μοιάζει να αντανακλά και να αντηχεί στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή τις εσωτερικές ανησυχίες, τις ενδεχόμενες συγκρούσεις, τα προβλήματα που μέσα από το κείμενο βρήκαν τρόπο διαφυγής (Αναγνωστοπούλου, 2007:52). Κατά τους Γεωργακοπούλου και Γούτσο δεν υπάρχουν κείμενα προνομιακά αλλά κείμενα «αυθεντικά, μαρτυρικά» που μπορούν να γίνουν ουσιαστικό παιδαγωγικό εργαλείο κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Τα κείμενα που είναι «τεχνητά, επινοημένα» από τη άλλη μεριά θεωρούνται πως οδηγούν σε διαστρεβλώσεις για την εικόνα και τη χρήση της γλώσσας, σε σχέση με τα αυθεντικά κείμενα. Η χρήση διαφόρων ειδών κειμένων και ποικιλίας κειμενικών ειδών κατά τη διδασκαλία αποτελεί σημαντικό τρόπο εξοικείωσης με τις μορφές προφορικού και γραπτού λόγου και της έκφρασής του (Γεωργακοπούλου &Γούτσος, 1999: 266).

Μέσα στο πλαίσιο που περιγράφηκε, η εμπειρία της αφήγησης αποτελεί σημαντικό στοιχείο της σύγχρονης κουλτούρας, ως μέσο έκφρασης και αναζήτησης εαυτού. Κατά την κοινωνικοποίησή τους τα άτομα αναπτύσσουν την αφηγηματική ικανότητα στην καθημερινότητά τους, κοινοποιώντας τις εμπειρίες τους πάνω σε γεγονότα και καταστάσεις. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι καθημερινές αναφορές ταυτότητας, οι αφηγήσεις και ιστορίες των μαθητών/τριών αποτελούν τις μικρές βιογραφίες τους και αυτό οφείλει να ενδιαφέρει και να αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η προφορική αφήγηση αποτελεί μια από τις καθημερινές επικοινωνιακές εμπειρίες. Καθημερινά αφηγούμαστε γεγονότα και εμπειρίες ή καλούμαστε ως ακροατές/τριες να συμμετέχουμε στην αφήγηση των εμπειριών των γύρω μας, οικείων ή μη. Η νοητική προδιάθεση για αφήγηση εκθέτει τους «αφηγηματικούς κόσμους» μας που δεν αρκούνται στην αναπαραγωγή των γεγονότων αλλά εμπλέκουν και εκφράζουν συναισθήματα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 61, 70). Από κοινωνιογλωσσική σκοπιά μέσω της αφήγησης ουσιαστικά οργανώνουμε την αντίληψη που έχουμε για τον γύρω κόσμο και τα γεγονότα και εκθέτουμε τις εμπειρίες μας. Η αφήγηση αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης για το πώς αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα, της «υποκειμενικής μας πραγματικότητας» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 224). Σε κάθε αφήγηση «διηγούμαστε στον εαυτό μας και διηγούμαστε τον εαυτό μας». Διηγούμαστε από τη μια στον εαυτό μας κατασκευάζοντας στην ουσία την ταυτότητά μας βασισμένοι στο λόγο και τις αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούμε. Από την άλλη, «διηγούμαστε» τον ίδιο τον

εαυτό μας ζητώντας αναγνώριση και επιβεβαίωση από τους άλλους (Μελούτσι, 2002: 218-219).

Το σχολείο όμως ευνοεί τα «γραμμικά» και «οργανωμένα» αφηγήματα που έχουν συγκεκριμένη δομή και χαρακτηρίζουν το λόγο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και όχι κειμενικά είδη με τα οποία τα παιδιά είναι εξοικειωμένα από το οικογενειακό τους περιβάλλον και χρησιμοποιούν στις αφηγήσεις και τις αυτοπεριγραφές τους. Αυτά τα κειμενικά είδη συχνά δεν εκφράζουν τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, που παραδοσιακά δεν ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά «υποτιμούν συστηματικά» τα αφηγήματα των παιδιών κρίνοντάς τα ως «φτωχά σε λεξιλόγιο, ασύνδετα, χωρίς ειρμό και γλαφυρότητα» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 267, 268). Έτσι τα κείμενα αυτά, ως κείμενα ταυτότητας, παραμένουν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα επίσης με τους Αρχάκη και Τσάκωνα δεν δίνεται η σημασία που πρέπει στην «προφορική-συνομιλιακή αφήγηση» που αποτελεί μια ρουτίνα μέσα και έξω από το σχολείο, μια καθημερινή και συνήθη διαδικασία, που δεν λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Ενώ αντίθετα η διδακτική αξιοποίηση της αφήγησης είναι αποδεκτή στο σχολείο στα πλαίσια των λογοτεχνικών μαθημάτων μέσω των αφηγηματικών κειμένων που χρησιμοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες τη εκπαίδευσης (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 160).

Κείμενο και προσωπική ιστορία

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον, τόσο στη σύγχρονη καθημερινότητα, όσο και στις κοινωνικές επιστήμες, για τη βιογραφία, αλλά και για την προσωπική και συλλογική ιστορία (Τσιώλης & Σιούτη, 2013). Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα, η στροφή του ενδιαφέροντος των αφηγηματικών μεθόδων από τις μεγάλες ιστορίες στις μικρές ιστορίες, οφείλεται στο γεγονός πως το ενδιαφέρον πια εστιάζεται στις αποσπασματικές και φυσικές, αβίαστες αφηγήσεις χωρίς κάποιον δομικό κανόνα. Η στροφή αυτή έχει σχέση με τη μελέτη των ταυτοτήτων σε ένα επίπεδο πιο εστιασμένο στο άτομο, στην ταυτότητα που βρίσκεται σε εξέλιξη, κατασκευάζεται και εκφράζεται μέσα από αυτές τις «μη τυπικές» μικρές αφηγήσεις (Αρχάκης &Τσάκωνα 2011:64-65). Η ανάλυση των αφηγημάτων και η χρήση τους δίνει έμφαση κύρια στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να προχωρήσουμε πέρα από αυτές τις αφηγήσεις ζωής στον τρόπο κατασκευής και έκφρασης των ταυτοτήτων και να προσεγγίσουμε τις «μικρές ιστορίες» τόσο ως συζητήσεις αλληλεπίδρασης, όσο ως κοινωνικές πρακτικές. Ακόμη υποστηρίζει πως πτυχές του εαυτού και των ταυτοτήτων εκφράζονται μέσω των μικρών ιστοριών περισσότερο διαλογικά και αντιπροσωπευτικά και αποτελούν «σιωπηλές κοινωνικές στιγμές» που μας βοηθούν να αντιληφθούμε «εαυτούς και άλλους» σχεδιάζοντας κοινωνικούς ρόλους και νοήματα (Georgapoulou, 2007: 119, 152,153).

Στην ουσία όλες οι παραπάνω αναφορές «φωτογραφίζουν» τα «κείμενα ταυτότητας» ως κοινωνικά στιγμιότυπα που αντανακλούν σημαντικές στιγμές του βίου με ένα αβίαστο, άμεσο και πιο επικοινωνιακό τρόπο, που μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά. Η αφήγηση (προφορική, γραπτή, εικαστική) από τα παιδιά στην τάξη μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό που θέλει να σκύψει πάνω στις προσωπικότητες και τις ταυτότητες των παιδιών, που αναδύονται μέσω της αφήγησης και να διακρίνει πιθανά προβλήματα, βελτιώνοντας έτσι και τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών και των παιδιών μεταξύ τους (Κομπιάδου, 2013). Τα κείμενα ταυτότητας ως αφηγηματικό μέσο, ως μέσο αναπαράστασης της πραγματικότητας και αναμετάδοσής της προς τα έξω και ως στοιχείο κοινωνικότητας,

υποστηρίζουμε πως αφορούν άμεσα το σχολείο. Διάφορα αφηγηματικά είδη, όπως απλές συνομιλίες, δημοσιογραφικά κείμενα, ημερολόγια και άλλες μορφές γραπτής ή προφορικής αφήγησης, αποτελούν μέρος της καθημερινότητας των ομιλητών/τριών εν γένει, των παιδιών και των οικογενειών τους.

Κείμενα ταυτότητας, κείμενα ταύτισης και παιδαγωγική αξιοποίηση

Ως «κείμενα ταυτότητας» περιγράφονται κατά τον Cummins «οι παραγωγές των παιδιών, οι δημιουργικές δουλειές τους ή παραστάσεις μέσα στον παιδαγωγικό χώρο του σχολείου, καθοδηγούμενες από τον/την δάσκαλο/α της τάξης» (Cummins & Early, 2011: 3). Τα κείμενα αυτά μοιάζουν με ένα καθρέφτη όπου οι ταυτότητες των παιδιών αντανακλώνται με θετικό και ουσιαστικό τρόπο. Τα παιδιά τα μοιράζονται με ένα πλούσιο κοινό εντός και εκτός σχολείου, την οικογένεια, στενή και ευρύτερη, τους/τις συμμαθητές/τριες, τον/την παιδαγωγό της τάξης αλλά και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Cummins & Early 2011, Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2009, Skourtou et al, 2006).

Τα κείμενα ταυτότητας κύριο μέλημά τους έχουν την ενδυνάμωση των παιδικών ταυτοτήτων. Με την απόδοση του ίδιου όρου ως κείμενα ταύτισης αντίστοιχα θα μπορούσαμε να περιγράψουμε τα κείμενα που η παραγωγή τους δεν έγινε από τον/τη συμμέτοχο/η στη διάδραση μεταξύ των ταυτοτήτων που εκφράζονται. Έτσι, ως «κείμενο ταύτισης» μπορούμε να προσεγγίσουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο, ένα γράμμα, ένα έργο τέχνης ή μια φωτογραφία. Αυτός/ή που το κοινωνεί μπορεί να ταυτιστεί ή να μη ταυτιστεί με τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις ιδέες που μεταφέρει, εκφράζοντας ταυτόχρονα τις δικές του απόψεις, συναισθήματα και κομμάτια «εαυτού», ενώ παραμένει ένα «κείμενο ταυτότητας» για τον ίδιο τον/την συγγραφέα του κειμένου, το/την ζωγράφο, το/τη φωτογράφο, τον/την αποστολέα (Κομπιάδου, 2013: 58). Τα κείμενα με αυτή τη διττή τους σημασία, ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για να εκφραστούν τα βιώματα, οι εμπειρίες, οι σκέψεις, τα συναισθήματά τους. Η γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών να βρει θέση και να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, ενώ η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία της σημερινής τάξης που συνήθως καταδικάζεται σε «αφάνεια» να λειτουργήσει ως ένας αντίλογος στις επικρατούσες συνθήκες στο σχολείο (Τσοκαλίδου, 2012:130).

Τα κείμενα ταυτότητας μπορούν να προβάλλουν την ισότητα ανάμεσα σε μαθητές/τριες από κοινωνικά περιβάλλοντα με κοινωνικοοικονομικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές, γλωσσικές ή άλλες διαφορές. Μέσα από αυτά, τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες που εμπλέκονται στη παιδαγωγική διαδικασία, εκφράζουν και προβάλλουν τα ταλέντα τους μέσω της γλώσσας, της τέχνης, αναπτύσσουν την ταυτότητά τους μέσα από κείμενα όπου οι μητρικές τους γλώσσες δεν αγνοούνται. Αποτελούν στην ουσία εργαλεία ενδυνάμωσης της ταυτότητας (Cummins & Early, 2011: 4). Το κείμενο, ούτως ή άλλως, σε κάθε αναλυτικό πρόγραμμα κατέχει κύρια θέση μέσα από πολλά και διαφορετικά μαθήματα ιδιαίτερα λόγω του διεπιστημονικού του χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, η ενθάρρυνση της εμπλοκής των παιδιών σε επικοινωνιακά γεγονότα που τα αφορούν άμεσα, μέσα από προφορικές και γραπτές μαρτυρίες θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Από την παραπάνω συζήτηση, συμπεραίνουμε ότι αποτελούν ιδανικά παιδαγωγικά εργαλεία που μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη ενδυνάμωση των γλωσσών και των πολιτισμών καταγωγής, παράλληλα με τον κυρίαρχο ελληνικό και να δημιουργηθεί έτσι ένα πολύγλωσσο και πλούσιο σε εμπειρίες περιβάλλον μάθησης για όλη την τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, αμφισβητούνται συγχρόνως οι οικείες

πρακτικές (της κυρίαρχης γλωσσικής και εθνοτικής ομάδας) προς την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας της σχολικής τάξης. Τέτοιες πρακτικές αποτελούν τα δίγλωσσα βιβλία (Γαβριηλίδου & Τσοκαλίδου, 2013) και οι διγλωσσικές πρακτικές στην τάξη, η παραγωγή διγλωσσικών και πολυγλωσσικών κειμένων με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα για παιδιά που περιθωριοποιούνται λόγω φυλής, τάξης, εθνοτικής ή γλωσσικής διαφοράς, τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης μπορούν να αποτελέσουν το κομβικό σημείο που συνδέει την προσωπική ιστορία του μαθητή/τριας με την σχολική κουλτούρα, να συνδέσουν γεγονότα και εμπειρίες των παιδιών με κοινωνικά γεγονότα, να αναδείξουν τις ταυτότητες των παιδιών προς όφελος όλων, της ομάδας της τάξης και της ευρύτερης κοινότητας. Εμπλέκονται – και επιδιώκεται να εμπλακούν – οι οικογενειακές ιστορίες, τα σημαντικά γεγονότα των ζωών των ανθρώπων και τα βιώματά τους σε μια διαδικασία μοιράσματος, αλληλεπίδρασης και ισότιμης επικοινωνίας.

Αποτελεί αντικείμενο διαπολιτισμικής έρευνας το πώς τα κείμενα (γραπτές μαρτυρίες ή προφορικές καταθέσεις) που τα παιδιά παράγουν ή συν-κατασκευάζουν με τους/τις εκπαιδευτικούς, μεταφέρουν τις «ανταγωνιστικές» τους φωνές στην τάξη και το πώς οι ταυτότητες των μαθητών/τριών διαμορφώνονται και εκφράζονται μέσω των κειμένων τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδιώκουν την αναθεώρηση των πρακτικών τους στην τάξη και να προχωρούν στην αξιοποίηση των τοπικών ενάντια σε παγκόσμιες κοινωνικές ιεραρχίες εφαρμόζοντας παιδαγωγικές μεθόδους που υποστηρίζουν την ένταξη (Kostuli & Mitakidou, 2009: 59).

Στο πλαίσιο μιας διερευνητικής προσέγγισης σε ζητήματα επαφής γλωσσών και πολιτισμών, τα κείμενα ταυτότητας βρίσκονται στο επίκεντρο της διαδικασίας ανάδειξης ενός ιδιαίτερου περιεχομένου, που επαναπροσδιορίζει τις «παραδοσιακά διακριτές γλώσσες» και τοποθετεί τις σύνθετες ζωές των ανθρώπων σε ένα νέο κοινό πλαίσιο (Τσοκαλίδου, 2014: 278). Στο πλαίσιο αυτό οποιαδήποτε ιστορία ή κείμενο, προφορικό, γραπτό, συνομιλιακό, αφηγηματικό, μπορεί να αποτελέσει ένα κείμενο ταυτότητας όταν η θεματολογία του αναφέρεται, εστιάζει η εμπλέκει τις ταυτότητες των παιδιών, τα ενδιαφέρει και τα αφορά. Είναι στο χέρι του/της κάθε εκπαιδευτικού να σκύψει πάνω σε αυτά τα «δελτία ταυτότητας», τα «κομμάτια εαυτού», που άλλοτε αβίαστα και άλλοτε σκόπιμα και πολύ εστιασμένα κοινωνούνται. Η διαδικασία κοινοποίησης και μόνο, από μόνη της έχει μεγάλη εκπαιδευτική σημασία, μια και το κείμενο που αποκτά φωνή, χάνει το προσωπικό χαρακτήρα του και γίνεται ομαδικό βίωμα, μοίρασμα και κοινός τόπος.

Κείμενο ταυτότητας, λογοτεχνία, αφήγηση και θεατροπαιδαγωγική

Επιπρόσθετα, τα κείμενα ταυτότητας μπορούν να συνδυαστούν με μαθήματα και παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η λογοτεχνία, οι αφηγηματικές τεχνικές και η θεατροπαιδαγωγική. Με τον όρο διαπολιτισμική παιδική λογοτεχνία, με μια γενική έννοια περιγράφονται τα βιβλία για παιδιά που συζητούν ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας, φυλετικής, εθνοτικής, γλωσσικής και θρησκευτικής (Gavriilidis, 2011) και η χρήση τους ως «κειμένων ταύτισης» αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική διαδικασία. Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα και αφορμή για να εκμαιεύσουν τις ιστορίες και τα βιώματα των ίδιων των παιδιών, μέσω μιας διαδικασίας ταύτισης (Κομπιάδου, 2013) και μπορεί να βοηθήσουν στην παραγωγή και παιδαγωγική αξιοποίηση των αυθεντικών καταθέσεων των παιδιών προς μία διαδικασία διαπολιτισμικής «συνειδητοποίησης» (Gavriilidis, 2011).

Η βιογραφική προσέγγιση, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να συμπεριλαμβάνει μια ποικιλία δεδομένων, τεκμήρια που έχουν συλλεχθεί με διαφορετικούς τρόπους

και είναι συνήθως σύμφωνα με τον Erben βιογραφίες, φωτογραφίες, βίντεο και φιλμ, προφορικές ιστορίες, γράμματα, επίσημες πηγές, αλλά και κάρτες, οικογενειακά δέντρα και πληροφορίες που μπορεί να μην αφορούν άμεσα το πρόσωπο που προσεγγίζεται βιογραφικά (Erben, 1998: 5). Πολλοί/ές ερευνητές/τριες χρησιμοποιούν τέτοια αντικείμενα και πηγές που έχουν σχέση με την ατομική ιστορία, ως «δείκτες του τρόπου ζωής», παράλληλα με συνεντεύξεις και άλλες τεχνικές, στις οποίες βασίζονται για να προσεγγίσουν τη ζωή των ατόμων (Plummer, 2000: 17).

Μέσω της θεατροπαιδαγωγικής τεχνικής, πετυχαίνεται η συνειδητοποίηση και η οπτικοποίηση των απόψεων και ενδιαφερόντων που εκφράζονται και μάλιστα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, όπου καθένας και καθεμιά «μπορεί ελεύθερα να καταθέτει τις δικές του προτάσεις επίλυσης ενός προβλήματος και να δοκιμάζει την επίδρασή τους» στοχεύουν στο να αποκτήσουν τα παιδιά που συμμετέχουν, διαπολιτισμική συνείδηση. Σύμφωνα με τον Λενακάκη λειτουργώντας συνδυαστικά σε σχέση με τη λογοτεχνία, «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» (Λενακάκης, 2012: 122). Μέσω των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών ο/η συμμετέχων/ουσα αποκαλύπτει στο ασφαλές πλαίσιο του παιχνιδιού δικά του βιώματα, αναφορές σε οικεία γεγονότα, μια κατάθεση ψυχής. Τόσο οι ενήλικες, όσο και τα παιδιά, μέσα από τα κείμενα ταυτότητας (προφορικά, εικονικά, εικαστικά, θεατρικά), εκφράζουν και καταθέτουν τις μνήμες, τα ενδιαφέροντα, τα όνειρά τους και μέσω της πολυαισθητηριακής έκφρασης οδηγούνται στην αποδοχή της ποικιλίας των πολιτισμών (Κομπιάδου & Λενακάκης, 2014).

Θεματικές κειμένων ταυτότητας και ταύτισης

Αφηγηματικά κείμενα, προφορικά ή γραπτά, προσωπικές αφηγήσεις και ιστορίες, οικογενειακές ιστορίες, ντοκουμέντα, εικόνες και φωτογραφικό υλικό, είναι ορισμένα μόνο είδη κειμένων που μπορούν να μεταφέρουν στην τάξη τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και σκηνές από τη ζωή των παιδιών αλλά και των δικών τους «σημαντικών» προσώπων.

Πιο συγκεκριμένα τα κείμενα μπορούν να έχουν άμεση αναφορά σε:

- Φωτογραφίες (παλιές ή σύγχρονες) της οικογένειας, των φίλων, του σπιτιού, της πόλης.
- Ντοκουμέντα άλλων εποχών ή και σύγχρονα.
- Λογοτεχνικά κείμενα προσαρμοσμένα στην ηλικία των παιδιών.
- Δίγλωσσα βιβλία στις γλώσσες των παιδιών της τάξης.
- Συνεντεύξεις σχετικά με το όνομα, τα ενδιαφέροντα, τη δουλειά, την προσωπική ιστορία των γονέων και μελών της οικογένειας.
- Εικαστικά έργα των παιδιών μέσα από την προσέγγιση έργων γνωστών καλλιτεχνών.
- Θεατροπαιδαγωγικές συναντήσεις.
- Ψηφιακές αφηγήσεις και ντοκουμέντα.

Παραδείγματα θεμάτων που μπορούμε να επεξεργαστούμε:

- «Το πιο αγαπημένο…» παραμύθι, τραγούδι, μέρος, πρόσωπο.

- «Το όνομά σου και η ιστορία του».
- «Το οικογενειακό δέντρο»
- «Το σπίτι μας και η ιστορία του»
- «Σχολιάστε…» την πρόταση, το κείμενο, τη φωτογραφία, το ψηφιακό υλικό.

Επίσης τα κείμενα που διαπραγματευόμαστε μπορούν να έχουν αναφορά στο παρελθόν, στην καταγωγή, στις πατρίδες των παιδιών και έτσι να αναδεικνύουν θέματα όπως η μετανάστευση, η προσφυγιά, η εκ νέου μετανάστευση, η επιστροφή στο γενέθλιο τόπο, ο επαναπατρισμός. Τέτοια θέματα μπορούν να είναι:

- Το «ταξίδι» της προσφυγιάς και οι χαμένες πατρίδες.
- «Ταξίδια» μετανάστευσης από την Ελλάδα σε άλλες χώρες.
- «Ταξίδι» μετανάστευσης από άλλες χώρες με προορισμό την Ελλάδα.
- «Επιστροφή στη γενέτειρα των γονέων».

Αυτά και πολλά άλλα μπορούν να αποτελέσουν ενδιαφέροντα θέματα, η θεματολογία δεν εξαντλείται και κάθε εκπαιδευτικός προσαρμόζει στις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα της δικής του/της τάξης και της ιδιαίτερης κουλτούρας που αυτή εκπέμπει.

Συμπεράσματα

Σημαντικές πτυχές της διαδικασίας νοηματοδότησης και επικοινωνίας στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού ελληνικού νηπιαγωγείου μπορούν να φωτιστούν μέσα από την ενασχόληση και την ανάδειξη των κειμένων ταυτότητας. Η διάδραση που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη και οι αλληλεπιδραστικές εκπαιδευτικές διαδικασίες τονίζουν τη σημασία της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά και τις ταυτότητές τους. Δίνοντας αξία στη γλώσσα, στην πρότερη γνώση, στο βίωμα, δίνουμε το χώρο όπου οι ταυτότητες ενδυναμώνονται και μέσω της αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου των μαθητών/τριών δημιουργούμε τις δυνατότητες έκφρασης των ταυτοτήτων που οι ίδιοι/ες επιλέγουν (Cummins, 1999). Επιπρόσθετα η παραγωγή των κειμένων αυτών, κατά τους Cummins και Early βοηθά τους/τις μαθητές/τριες συνδέοντας την καινούργια γνώση με την προηγούμενη, αυξάνοντας τη σχέση ανάμεσα στις γλώσσες τους, καθιστώντας τα παιδιά έξυπνα, πλούσια σε φαντασία και ταλαντούχα γλωσσικά (Cummins & Early, 2011: 4).

Ανασυνθέτοντας τις παρελθούσες και τις παροντικές εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών και των οικογενειών τους, μέσω των κειμένων ταυτότητας και ταύτισης, δεν επιχειρούμε απλά να κατανοήσουμε την προσωπική ιστορία, αλλά και πιο σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα νοηματοδότησης της ζωής των ατόμων. Υποστηρίζουμε ότι τα κοινωνικά αυτά στιγμιότυπα, που θυμίζουν το φωτογραφικό φακό και απαθανατίζουν τις ταυτοτικές διεργασίες, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο. Το αυθεντικό κείμενο ως τρόπος έκφρασης, μέσω των συνομιλιών, μικρών ιστοριών και όλων των μορφών γραπτών, προφορικών ή άλλων μορφών αφηγήσεων, αποτελεί το κλειδί στην προσέγγιση του «εαυτού» και του «άλλου».

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007) *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011) Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.

Barus-Michel, J. (1997) Ταυτοτικές διεργασίες και ψυχοκοινωνιολογία. Στο: Κλ. Ναυρίδης και Ν. Χρηστάκης (επιμ.) *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης, 33-66.

Βρύζας, Κ. (2005) Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες. Αθήνα: Gutenberg.

Γαβριηλίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2013) Δίγλωσσα βιβλία για παιδιά: πρώτοι προβληματισμοί. *Πολύδρομο*, 6, 7-10.

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

Cummins, J. (1999) Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας (μτφρ. Σ. Αργυρή, επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. & Early, M. (2011) Introduction. In: J. Cummins & M. Early (ed.), *Identity TEXTS, the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. UK & Sterling: Threntham Books, 3-19.

Erben, M. (1998) Biography and research Method. In: M. Erben (ed.), *Biography and Education*. London: Falmer Press, 3-17.

Gavriilidis, S. (2011) Multicultural Children's Literature. http://www.polydromo.gr/Yliko_epistimoniko.html (τελευταία πρόσβαση 20/12/15).

Georgapoulou, A. (2007) *Small stories, Interaction and Identities*. Amsterdam: John Benjamins.

Κομπιάδου, Ε. (2013) *Παιδαγωγική Αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή εργασία: Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κομπιάδου, Ε. και Λενακάκης, Α. (2014) Πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια υπό το πρίσμα διαδραστικών και πολυαισθητηριακών πρακτικών. Στο: Α. Κυρίδης (επιμ.) *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg, 280-302.

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

Kostouli, Tr. & Mitakidou, S. (2009) Policies as Top-Down Structures versus Lived Realities: An Investigation of Literacy Policies in Greek Schools. In: S. Mitakidou and others (ed.) *Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts. Transnational Challenges*. New York: Palgrave, 47-64.

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

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

Μααλούφ, Α. (1999) *Οι φονικές ταυτότητες* (μτφρ. Θ. Τραμπούλης). Αθήνα: Ωκεανίδα.

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

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

Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V. and 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, Norwell,* MA: Springer, 2 Vols http://www.polydromo.gr (τελευταία πρόσβαση 20/12/15).

Σκούρτου, Ε. (1999) Εισαγωγή. Στο: J. Cummins *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (μτφρ. Σ. Αργυρή, επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg, 19-36.

Τσιώλης, Γ. και Σιούτη, Ει. (2013) Προλογικό σημείωμα. Στο: Γ. Τσιώλης και Ει. Σιούτη (επιμ.) *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Νήσος, 9-28.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) *Χώρος για δύο.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2014) Συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό σχολείο: μια διερευνητική και διαδραστική προσέγγιση. Στο: Α. Κυρίδης (επιμ.) *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση.* Αθήνα: Gutenberg, 261-280.

Χρηστάκης, Ν.(1997) Ομοιότητα και διαφορά, ομαδικότητα και ατομικότητα: ορισμένα από τα παράδοξα της ταυτότητας. Στο: Κλ. Ναυρίδης και Ν. Χρηστάκης (επιμ.) *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση.* Αθήνα: Καστανιώτης, 213-238.

Ψημίτης, Μ. (1999) Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης. Στο: Χρ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός και Θ. Οικονόμου (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 85-107.

Αλληλεπιδράσεις δασκάλων και παιδιών μεταναστών στη σχολική τάξη

Σούλα Μητακίδου,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
smitakid@eled.auth.gr

Δήμητρα Προβελεγγίου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
proveldim@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται κατά πόσο οι αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από την πολιτισμική ετερότητα διαφοροποιούν τη στάση τους σε παιδιά μεταναστών και γηγενών στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις τουςκαι αν/πώς αυτό επηρεάζει και τα ευρύτερα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τους. Από την έρευνα που διεξήχθη με παρατήρηση στην τάξη και με συνεντεύξεις με δασκάλους/ες και παιδιά προκύπτει ότι οι διαφορές στο φύλο, στην εθνοτική προέλευση και στον χρόνο παραμονής των παιδιών μεταναστών στη χώρα επιδρούν στις εκτιμήσεις και αξιολογήσεις των δασκάλων,οδηγούν σε διαφοροποιημένες αντιλήψεις γύρω από τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές τους.

Abstract

The aim of this paper is to investigate whether teachers' perceptions of cultural diversity differentiate their attitudestoward immigrant andnative children in their daily interactions and if or how this affects the broader characteristics of their instruction. The study, conducted through observation and interviews with teachers and children, revealed that teachers' perceptions are affected by the ethnicity, gender and the duration of the children's stay in the country. This results in a different interpretation of the learning characteristics of immigrant and native children and influences teachers' teaching practices.

Η αλληλεπίδραση δασκάλων και παιδιών στη σχολική τάξη

Αν ρίξουμε μια ματιά στην έρευνα που αφορά στα παιδιά μεταναστών στην εκπαίδευση, τα συνήθη ευρήματα γύρω από τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή μπορούν να προσεγγιστούν από τους μελετητές/τριες μέσα από δύο διαδρομές: είτε τοποθετώντας τα αίτια στα ίδια τα παιδιά, στη γλωσσική ανεπάρκεια, στην έλλειψη ενδιαφέροντος και σε προβλήματα προσαρμογής, είτε αναγνωρίζοντας και εξετάζοντας την εξάρτηση των προβλημάτων απότο σχολικό περιβάλλον.

Στην πρώτη κατηγορία ερευνών, που εκφράζει σε μεγάλο βαθμό την κυρίαρχη άποψη, η εκπαίδευση παρουσιάζεται να επιδιώκει την πολιτισμική συμφωνία, να εκπαιδεύει δηλαδή τα άτομα σε εκείνες τις δεξιότητες που τους χρειάζονται

προκειμένου να επιτύχουν στην κυρίαρχη κοινωνία (Ladson-Billings, 2006). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο/η «επαρκής μαθητής/τρια» οφείλει να προσαρμοστεί στους τυπικούς και άτυπους κώδικες του σχολείου (Delpit 1995, Montero-Sieburth & Batt, 2001). Η άγνοια των σχολικών κωδίκων και η παρέκκλιση από αυτούς αντιμετωπίζεται από το σχολείο ως έλλειμμα που συχνά οδηγεί στην ή ταυτίζεται με την αποτυχία.

Οι έρευνες που ακολουθούν τη δεύτερη διαδρομή είναι συνήθως εθνογραφικές μελέτες. Επικεντρώνονται κυρίως σε σχολικά περιβάλλοντα όπου φοιτούν παιδιά διαφορετικών εθνοτικών και γλωσσικών ομάδων, προκειμένου να κατανοήσουν τη σχολική εμπειρία τους, αναλύοντας την κοινωνική ανισότητα μέσα από το πρίσμα της κουλτούρας και της ανθρώπινης δράσης (Datnow&Yonezawa 2004, Erickson, 2009, και στην ελληνική βιβλιογραφία Βερυκάκη, 2003, Γκαϊνταρτζή, 2012, Κωστούλη, 2009, Παπασάνδα, 2007, Τσοκαλίδου, 2005). Βασική θέση των ερευνητικών αυτών προσεγγίσεων είναι ότι τα παιδιά μεταναστών δεν στερούνται κινήτρων, ούτε είναι «απογυμνωμένα» από σημαντικές πολιτισμικές εμπειρίες. Κατέχουν τους δικούς τους πολιτισμικούς κώδικες και αξίες και συμμετέχουν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο εμπειριών, άγνωστο ή μη αποδεκτό από το σχολείο. Η πιθανή ασυνέχεια ή πολιτισμική αναντιστοιχία ανάμεσα στις εμπειρίες στο σχολείο και στο σπίτι συχνά οδηγεί σε ακαδημαϊκή αποτυχία (Delpit, 1995, 2012, Hollins, 2008).

Οι έρευνες αυτές διαπιστώνουν ότι οι δάσκαλοι/ες συχνά ερμηνεύουν τις επιδόσεις των παιδιών μεταναστών μέσα από την οπτική του «ελλείμματος» (γλωσσικού, πολιτισμικού, οικονομικού, μορφωτικού) των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους και διατηρούν χαμηλές προσδοκίες για τις μαθησιακές δυνατότητές τους. Επισημαίνουν ότι η συνήθης συσχέτιση που υπάρχει στην κοινή αντίληψη ανάμεσα στην παρουσία των παιδιών μεταναστών και στην διαμόρφωση της παιδαγωγικής-διδακτικής ατμόσφαιρας μπορεί να οφείλεται στις αντιλήψεις και πρακτικές των δασκάλων που λειτουργούν μέσα σε μικτές τάξεις και όχι στα ιδιαίτερα στοιχεία που φέρνουν μαζί τους τα παιδιά.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης συμβάλει στην κατανόηση των διαμεσολαβημένων τρόπων με τους οποίους η πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα των παιδιών μπορεί να τα οδηγήσει στην ακαδημαϊκή τους αποτυχία προσεγγίζοντας άμεσα τα όσα συμβαίνουν στη σχολική καθημερινότητα (Cummins, 2000, Denzin, 2005, Hellermann, 2008). Το άτομο κατασκευάζει την εικόνα του εαυτού, τον ρόλο του σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον ή στην κοινωνία ανάλογα με τη συμπεριφορά των ατόμων με τα οποία αλληλεπιδρά. Δομεί τον εαυτό του ως προϊόν διαπραγμάτευσης και αμοιβαίας επιρροής κατά τις αλληλεπιδράσεις του με άλλους ανθρώπους. Διαμορφώνει συνείδηση του εαυτού του μαθαίνοντας να τον βλέπει όπως τον βλέπουν οι άλλοι (Giddens, 2002).

Η διερεύνηση της σχολικής αποτυχίας ξεκινά από την κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας των παιδιών όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλα παιδιά αλλά κυρίως με τους/τις δασκάλους/ες. Οι δάσκαλοι/ες παίζουν σημαντικό ρόλο στις ζωές των παιδιών που διδάσκουν. Αυτά που προβάλλουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους στην τάξη έχουν δραματική επίδραση στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμηση των παιδιών και κατ' επέκταση στην ακαδημαϊκή τους απόδοση (Cole, 1995). Οι αλληλεπιδράσεις παιδιών-δασκάλων και παιδιών-παιδιών είναι αυτές που κατ' εξοχήν διαμορφώνουν την αίσθηση της επάρκειας, της ευφυΐας και της αποδοχής από την κοινότητα της τάξης, επιβεβαιώνοντας, αναιρώντας, αξιολογώντας ή ακόμη και διακωμωδώντας την αντίληψη του εαυτού (Bradford, Cooper, Stanley&Crimes, 2006). Τα παιδιά δηλαδή

για να αντιληφθούν τη θέση τους στην τάξη βλέπουν τους εαυτούς τους μέσα από το «βλέμμα» των άλλων και κυρίως των δασκάλων τους. Από τη άλλη και οι δάσκαλοι/ες είναι προϊόν της κοινωνικοποίησής τους σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, εθνοτική ομάδα ή κοινωνική ιδεολογία, πράγμα που επηρεάζει τον τρόπο που λειτουργούν και αλληλεπιδρούν με τα παιδιά μέσα στην τάξη. Έτσι οι τελευταίοι/ες μπορούν να πυροδοτήσουν τις διακρίσεις με πολλούς τρόπους, συχνά απλά με το να μην τις αναγνωρίζουν (Gkaintartzi, Kiliari&Tsokalidou 2014). Τα παιδιά, για παράδειγμα, γρήγορα μαθαίνουν αν θεωρούνται «καλοί» ή «κακοί» μαθητές/τριες, ή αποκτούν συνείδηση των διαφορετικών εθνοτικών προελεύσεων που προκαλούν προστριβές, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές/τριές τους και με τους/τις δασκάλους/ες τους στη σχολική τάξη (Pascale 2008).

Το θέμα των αλληλεπιδράσεων παιδιών και δασκάλων και οι πρακτικές που αναπτύσσονται και από τα δύο μέρη για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, όπως και τα αποτελέσματα των πρακτικών αυτών στις επιδόσεις και στη συμπεριφορά των παιδιών μεταναστών διαπραγματεύεται η έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω.[16]

Η έρευνα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 36 δάσκαλοι/ες αντίστοιχων τάξεων από 15 δημοτικά σχολεία 9 δήμων της Θεσσαλονίκης και 163 παιδιά, 100 παιδιά μεταναστών και 63 γηγενή. Η επιλογή των σχολείων και των δασκάλων ήταν τυχαία, με την επιφύλαξη ότι επηρεάστηκε από (α) την επιθυμία των δασκάλων να συμμετάσχουν στην έρευνα και (β) την ύπαρξη στο συγκεκριμένο τμήμα τουλάχιστον τριών παιδιών μεταναστών. Η επιλογή των παιδιών ελληνικής προέλευσης ήταν τυχαία, ενώ των παιδιών μεταναστών έγινε κατά στρώματα με έμφαση (α) στον χρόνο παραμονής στη χώρα, (β) στη χώρα προέλευσης και (γ) στο φύλο.

Η έρευνα διεξήχθη με την χρήση εργαλείων συστηματικής και δομημένης παρατήρησης και σταθμισμένων συνεντεύξεων δασκάλων και παιδιών.

Η συστηματική παρατήρηση έγινε με τη χρήση της *Καταγραφής Δασκάλου/ας* και της *Καταγραφής Μαθητή/τριας*, δύο εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί με σκοπό την καταγραφή των από στιγμή σε στιγμή αλληλεπιδράσεων των εμπλεκομένων στη διδακτική διαδικασία (Galton, Hargreaves, Comber, Wall&Pell, 1999).

Η δομημένη παρατήρηση έγινε με τη *Λίστα Κοινωνικού Περιβάλλοντος Τάξης* που αφορά ευρύτερα χαρακτηριστικά, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας. Το εργαλείο δανείζεται στοιχεία από το QAIT Assessment of Classroom (SSOS, Meehan, Cowley, Finch, Chadwick, Ermolov&Riffle, 2004).

Οι αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από τις μητρικές γλώσσες, όπως και οι γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών καταγράφονται μέσα από σταθμισμένες συνεντεύξεις. Οι επιδόσεις των παιδιών αξιολογούνται από τους δασκάλους/ες με μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Linkert δώδεκα στοιχείων που αφορούν τις μαθησιακές, τις γλωσσικές και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες των παιδιών.

Τα στοιχεία των συνεντεύξεων ομαδοποιούνται με ποσοτική ανάλυση περιεχομένου με σκοπό να αξιοποιηθούν στις στατιστικές αναλύσεις. Χρησιμοποιείται το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 20, με ANOVA για κανονική

[16]Μέρος ευρύτερης έρευνας που εκπονήθηκε στα πλαίσια Διδακτορικής Διατριβής με τίτλο «*Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Πρακτικές διαχείρισής της στη σχολική πράξη*». Υπεβλήθη στο ΠΤΔΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου στις 20-12-2013.

κατανομή/ομοιογένεια σε αριθμητικές μεταβλητές και Spearman για ονομαστικές/κατηγορικές μεταβλητές.

Η συζήτηση των δεδομένων της έρευνας ξεκινά από την παρουσίαση των αντιλήψεων των δασκάλων γύρω από (α) τα μαθησιακά προφίλ και (β) τις επιδόσεις των παιδιών, γηγενών και μεταναστών, και τα πιθανά αίτιά τους. Περνά στην παρουσίαση δεδομένων γύρω από τις αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τα παιδιά στη σχολική τάξη μέσα από την παρατήρηση και στην υιοθέτηση ή όχι ενταξιακών πρακτικών και ολοκληρώνεται με την αναζήτηση συσχετίσεων ανάμεσα στα παραπάνω.

Εκτιμήσεις των δασκάλων: Τα μαθησιακά προφίλ των παιδιών

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι δάσκαλοι/ες «χτίζουν» τα μαθησιακά προφίλ των παιδιών ανάλογα με την προέλευσή τους, ανάλογα δηλαδή με το αν αναφέρονται σε παιδιά μεταναστών ή γηγενών, ενώ το φύλο των παιδιών επίσης φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην εικόνα που διαμορφώνουν για αυτά οι δάσκαλοί/ες τους. Για να γίνουν φανερές αυτές οι διαφοροποιήσεις, εντοπίστηκαν στον λόγο των δασκάλων δεκαπέντε επίθετα και μετοχές και ρηματικά σύνολα και καταμετρήθηκε η συχνότητα εμφάνισής τους, αλλά και πώς αυτά κατανέμονται σε τέσσερις ομάδες παιδιών, ανάλογα με την προέλευση και το φύλο (Πίνακας 1).[17]

Πίνακας 1. Επίθετα και μετοχές ως χαρακτηρισμοί των παιδιών στον λόγο των δασκάλων

	κορίτσια Ελλήνων		κορίτσια μεταναστών		αγόρια Ελλήνων		αγόρια μεταναστών	
	N	%	N	%	N	%	N	%
καλό	5	14,7	2	3,8	4	12,1	8	15,1
πολύ καλό	9	26,5	8	15,1	9	27,3	8	15,1
πάρα πολύ καλό	5	14,7	6	11,3	7	21,2	1	1,9
από τους/τις καλύτερους/ες	-	-	1	1,9	2	6,1	-	-
το καλύτερο	2	5,9	1	1,9	4	12,1	1	1,9
άριστο	12	35,3	5	9,4	6	18,2	3	5,7
τέλειο, άψογο, εξαιρετικό	8	23,5	3	5,7	8	24,2	5	9,4
επιμελές, συνεπές	3	8,8	1	1,9	-	-	1	1,9
διαβασμένο, προσεγμένο	7	20,6	5	9,4	2	6,1	3	5,7
κοινωνικό, επικοινωνιακό	3	8,8	3	5,7	1	3,0	1	1,9
φοβισμένο, δειλό, ντροπαλό	6	17,6	5	9,4	2	6,1	4	7,5
φιλότιμο	1	2,9	3	5,7	3	9,1	2	3,8
έξυπνο, πανέξυπνο	2	5,9	5	9,4	3	9,1	7	13,2
τεμπέλης/α	1	2,9	3	5,7	1	3,0	6	11,3
ζωηρό	1	2,9	2	3,8	4	12,1	1	1,9

Οι περισσότεροι από τους θετικούς χαρακτηρισμούς αναφέρονται πολύ συχνότερα για να περιγράψουν παιδιά γηγενών, παρά μεταναστών. Υπάρχουν και κάποιες ανατροπές στα δεδομένα, που όμως εξηγούνται εύκολα αν εξεταστούν μέσα στον λόγο των δασκάλων στην προσπάθεια δόμησης της εικόνας των παιδιών. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η χρήση του επιθέτου «καλός/ή» που κατά κανόνα συναντιέται συχνότερα σε περιγραφές παιδιών γηγενών. Σε σχέση με το φύλο όμως, παρατηρούμε ότι χρησιμοποιείται περισσότερο για αγόρια μεταναστών, συχνά σε μια προσπάθεια να μετριαστούν εντυπώσεις θετικότερων επιθέτων. Χαρακτηριστική είναι η

[17]Στην ποσοτική ανάλυση περιλήφθηκαν όλοι οι χαρακτηρισμοί που αναφέρθηκαν από τους δασκάλους/ες κατά την περιγραφή ενός παιδιού.

περίπτωση του δασκάλου που δυσκολεύεται να δεχτεί ότι ένα παιδί μεταναστών μπορεί να έχει υψηλές επιδόσεις και χρησιμοποιεί το επίθετο για τη συμπεριφορά του παιδιού:

> «Είναι Αλβανός. Όμως είναι, φαντάσου. Είναι παραστάτης. Και καλό παιδί… Δεν κρατάει τη σημαία, όμως είναι ο διπλανός» (Δάσκαλος για αγόρι μεταν., Στ' τάξη).

Ακόμη πιο ενδιαφέρον παράδειγμα είναι τα επίθετα «έξυπνος/η» και «πανέξυπνος/η» που συναντιούνται συχνότερα σε περιγραφές παιδιών μεταναστών. Ενώ ως χαρακτηρισμοί είναι θετικοί, κρατούν το θετικό τους πρόσημο μόνο όταν οι δάσκαλοι/ες αναφέρονται σε παιδιά γηγενών και, κυρίως, κορίτσια:

> «Πανέξυπνο, από το σπίτι πολύ προσεγμένο, χτίζει τη γνώση μέσα του» (Δασκάλα για κορίτσι ελλην., Β' τάξη).

Θετικό είναι το περιεχόμενο του «έξυπνος» και για τα αγόρια γηγενών, παρόλο που σε πολλές περιπτώσειςχρησιμοποιείται αντισταθμιστικά με ιδιότητες όπως «ζωηρότητα» ή «αμέλεια»:

> «Φιλότιμο, αγαπητό και έξυπνο παιδί, όταν προσέχει» (Δασκάλα για αγόρι ελλην., Β' τάξη)

Όταν όμως οι δάσκαλοι/ες αναφέρονται σε παιδιά μεταναστών, συνοδεύουν το επίθετο με το «αλλά» ή το «παρόλο», με τρόπο που να αποδομείται το θετικό του πρόσημο:

> «Είναι έξυπνο παιδάκι. Αλλά δεν αφιερώνει τόσο χρόνο στο σπίτι όσο θα έπρεπε» (Δασκάλα για κορίτσι μεταν., Ε' τάξη)

> «Είναι κι αυτή έξυπνη, είναι κοινωνική, αλλά έχει ελλείψεις από προηγούμενα χρόνια. Δεν είναι και το παιδί που θα προσπαθήσει ιδιαίτερα» (Δάσκαλος για κορίτσι μεταν., Δ' τάξη).

Στα αγόρια μεταναστών το χαρακτηριστικό γίνεται πιο έντονο, γιατί στις περισσότερες περιπτώσεις ακολουθεί ο αρνητικός χαρακτηρισμός «τεμπέλης»:

> «Είναι πανέξυπνος, είναι κλασικότατος τεμπέλης» (Δάσκαλος για αγόρι μεταν., Στ' τάξη)

> «Για τον […]; Δεν τα πάει, είναι πολύ αδύνατος μαθητής. Έξυπνος, αλλά τεμπέλης, τι να πω;» (Δασκάλα για αγόρι μεταν., Α' τάξη)

> «Είναι πολύ έξυπνος, έχει φωτογραφική μνήμη, δηλαδή ορθογραφία σπάνια θα σου κάνει λάθος, αλλά δεν διαβάζει. Τεμπελάκος» (Δάσκαλος για αγόρι μεταν., Ε' τάξη)

Αρνητικά χρωματισμένοι χαρακτηρισμοί συναντιούνται συχνότερα σε περιγραφές παιδιών μεταναστών, παρά γηγενών. Και σε αυτή την περίπτωση υπάρχουν ανατροπές, όπως στην περίπτωση της χρήσης των επιθέτων φοβισμένος/η, δειλός/η, ντροπαλός/η, που χρησιμοποιείται περισσότερο σε κορίτσια γηγενών. Αν, όμως,

λάβουμε υπόψη ότι άλλοι αρνητικοί χαρακτηρισμοί είναι πολύ σπάνιοι για γηγενή κορίτσια, βλέπουμε ότι οι δάσκαλοι/ες αποφεύγουναυστηρές εκφράσεις όταν περιγράφουν χαμηλές επιδόσεις γηγενών κοριτσιών.

Το πιο ενδιαφέρον παράδειγμα, όμως, αρνητικού χαρακτηρισμού που χρησιμοποιείται με τέτοιον τρόπο ώστε τελικά να αποκτά θετικό πρόσημο, είναι το επίθετο «ζωηρός/ή» που συναντιέται περισσότερο στις περιγραφές γηγενών αγοριών. Συνήθως έρχεται ταυτόχρονα με ένα πλήθος θετικών χαρακτηρισμών, που κατά κάποιον τρόπο «κανονικοποιούν» την ζωηρότητα για τη συγκεκριμένη ομάδα, σαν το φυσικό χαρακτηριστικό των αγοριών, επακόλουθο της εξυπνάδας:

> «Είναι άριστος σε όλα, είναι ένα παιδί καθ' όλα φυσιολογικό για την ηλικία του. Δηλαδή και ζωηρός… νομίζω ότι είναι πολύ φυσιολογικό» (Δασκάλα για αγόρι ελλην., Α' τάξη).

Το ότι οι δάσκαλοι/ες αντιμετωπίζουν το φύλο των παιδιών ως κριτήριο για τις διαφορές στις μαθησιακές τους ικανότητες είναι γνωστό στους μελετητές/τριες, όπως και η σύνδεση της εξυπνάδας και της ζωηρότητας στα αγόρια και της επιμέλειας και συστολής στα κορίτσια, στην οποία αναφερόμαστε παρακάτω (Best &Williams 1997, Powell&Caseau2004). Όμως η επιεικής αντιμετώπιση της ζωηρότητας δεν συναντιέται εξίσου σε μεταναστόπουλα αγόρια, όπου η περιγραφή της συμπεριφοράς μπορεί να πάρει λιγότερο ήπια μορφή. Σε ανάλογες περιγραφές συναντιούνται τα εξής:

> «Νευρίαζε, ήθελε να είναι πρωταγωνιστής. Είναι εγωιστής πάρα πολύ. Ναι, αλλά είναι κενός γνώσεων» (Δάσκαλος για αγόρι μεταν., Γ' τάξη)

> «Είναι ψευτοαντάρτης. Έχει μάθει σ' ένα άλλο καθεστώς τα τελευταία δύο χρόνια» (Δάσκαλος για αγόρι μεταν., Δ' τάξη)

> «Είναι λίγο στον κόσμο του. Θεατρικός τύπος ο […]» (Δάσκαλος για αγόρι μεταν., Στ' τάξη)

Όσον αφορά τη χρήση ρημάτων, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων, είναι πιο πιθανό τα παιδιά γηγενών να «δουλεύουν/εργάζονται», να «διαβάζουν/γράφουν» και να «προσέχουν/ παρακολουθούν», ενώ τα παιδιά μεταναστών «προσπαθούν», ή «δεν προσέχουν/δεν παρακολουθούν» και «έχουν κενά, ελλείψεις, αδυναμίες» (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Ρήματα ως χαρακτηρισμοί των παιδιών στον λόγο των δασκάλων

	κορίτσια ελλην.		κορίτσια μεταναστ.		αγόρια ελλην.		αγόρια μεταναστ.	
	N	ανά 100 π.	N	ανά 100 π.	N	ανά 100 π.	N	ανά 100 π.
προσπαθεί	3	8,8	13	24,5	5	15,2	9	17,0
δεν προσπαθεί	1	2,9	2	3,8	-	-	-	-
δουλεύει, εργάζεται	4	11,8	1	1,9	3	9,1	1	2,9
δε δουλεύει, δεν διαβάζει	-	-	--	-	1	3,0	12	22,6
διαβάζει, γράφει	7	20,6	3	5,7	5	15,2	2	5,9
προσέχει, παρακολουθεί	6	17,6	5	9,4	4	12,1	2	5,9
δεν προσέχει, δεν παρακολουθεί	-	-	2	3,8	4	12,1	6	17,6
συμμετέχει	4	11,8	8	15,1	8	24,2	11	20,8

δεν συμμετέχει	4	11,8	1	1,9	-	-	2	5,9
σηκώνει χέρι, ρωτάει	2	5,9	4	7,5	3	9,1	3	8,8
συνεργάζεται	2	5,9	3	5,7	1	3,0	1	2,9
βοηθάει	1	2,9	3	5,7	1	3,0	1	2,9
έχει κενά, ελλείψεις, αδυναμίες	2	5,9	8	15,1	-	-	5	9,4
δυσκολεύεται, έχει δυσκολίες	6	17,6	3	5,7	-	-	7	20,6

Η σχέση προέλευσης και φύλου παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στο τι κρίνουν οι δάσκαλοι/ες ότι κάνουν τα παιδιά για την μαθησιακή τους απόδοση. Κάποιες φορές η έμφαση δίνεται στο φύλο μάλλον, παρά στην προέλευση, όπως, για παράδειγμα όταν οι δάσκαλοι/ες κρίνουν ότι περισσότερο «συνεργάζονται» ή «δεν προσπαθούν» τα κορίτσια. Σε άλλες περιπτώσειςτο φύλο και η προέλευση συνδυάζονται. Αυτό συμβαίνει όταν οι δάσκαλοι/ες κρίνουν ότι είναι κυρίως τα αγόρια και ιδιαίτερα τα αγόρια μεταναστών που«δεν δουλεύουν, δεν διαβάζουν» ή όταν κρίνουν ότι είναι κυρίως τα παιδιά μεταναστών και ιδιαίτερα τα αγόρια που «δεν προσέχουν, δεν παρακολουθούν».

Η συμμετοχή των παιδιών επηρεάζεται επίσης από την προέλευση και από το φύλο του παιδιού και κατά κανόνα υποδηλώνει τις καλές προθέσεις του παιδιού σε αντίθεση με τις δυνατότητές του:

> «Συμμετέχει, δεν μπορεί να τα καταφέρει» (Δάσκαλος για αγόρι μεταν, Γ' τάξη).

Η σχέση προέλευσης και φύλου μπορεί να ανατρέψει αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Τέτοιο παράδειγμα είναι το ρήμα «δεν συμμετέχει». Οι δάσκαλοι/ες αναφέρουν περισσότερο ότι δεν συμμετέχουν κορίτσια γηγενών. Συχνά το κάνουν, όμως, με τρόπο ώστε να συνδέουν τη μη συμμετοχή με συστολή, που θεωρούν θετικό χαρακτηριστικό, ιδίως για κορίτσια, όπως αναφέρθηκε παραπάνω:

> «Είναι κι αυτή πολύ καλή. Απλά δεν θέλει να συμμετέχει πολύ, δεν είναι θορυβώδης» (Δασκάλα για κορίτσι ελλην., Στ' τάξη)

Στοιχεία όπως τα παραπάνω αποτελούν ένδειξη για το πώς «χτίζονται» οι ετικέτες βάσει όχι μόνο των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, αλλά και σύμφωνα με το φύλο, την προέλευση και τον συνδυασμό των δύο. Δείχνουν πως οι δάσκαλοι/ες μπορούν να διαμορφώνουν αντιλήψεις και προσδοκίες που συντηρούν και αναπαράγουν στερεότυπα γύρω από τα χαρακτηριστικά των παιδιών (Ryan 1999,Τσιάκαλος 2011).

Εκτιμήσεις των δασκάλων: επιδόσεις των παιδιών

Οι αξιολογήσεις των παιδιών από τους/τις δασκάλους/ες γίνονται μέσα από τη συμπλήρωση μιας κλίμακας τύπου Linkert. Αυτό που εξετάστηκε κυρίως είναι κατά πόσο τα παιδιά κατέχουν την επικοινωνιακή γλωσσική επάρκεια, την ανάγνωση, την καθοδηγημένη και ελεύθερη γραφή και την επίλυση γραμματικών και συντακτικών ασκήσεων, αλλά και κατά πόσο προσέχουν, συμμετέχουν και ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους στο σχολείο και στο σπίτι. Τους ανώτερους χαρακτηρισμούς, άριστα και πολύ καλά, συγκέντρωσε το 63,5% των παιδιών γηγενών και το 19% των παιδιών μεταναστών, δηλαδή περίπου 2 στα 3 γηγενή και 1 στα 5 μεταναστόπουλα, ποσοστό που συμφωνεί με αυτά άλλων ερευνών (Σινανίδου& Τζώρτζη 2005).

Ελάχιστοι από τους λόγους που επικαλούνται οι δάσκαλοι/ες για τις χαμηλές επιδόσεις παιδιών μεταναστών και γηγενών είναι κοινοί. Όταν ξεκινούν να αιτιολογούν τις χαμηλές επιδόσεις παιδιών γηγενών οι δάσκαλοι/ες κάνουν περισσότερο αόριστες αναφορές στην ύπαρξη δυσκολιών, χωρίς να δίνουν άλλες διευκρινήσεις. Δεύτερο πιο σύνηθες είναι να αναφέρουν οικογενειακές δυσκολίες, όπως προβλήματα υγείας ή απώλεια κάποιου μέλουςτης οικογένειας. Τρίτη αιτία που αναφέρουν για τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών γηγενών είναι η αργή μαθησιακή τους αντίληψη (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Παιδιά ελληνικής προέλευσης και αίτια χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων

Αίτια	N	%
Αμέλεια, τεμπελιά, αδιαφορία	2	10,5
Αόριστες/ ασαφείς δυσκολίες, προβλήματα	6	31,6
Ζωηρότητα	2	10,5
Διάσπαση προσοχής	1	5,3
Δυσλεξία	1	5,3
Αργή αντίληψη	3	15,8
Οικογενειακές δυσκολίες, προβλήματα	4	21,1
Σύνολο	19	100

Αντίθετα για τα παιδιά μεταναστών, τα αίτια που αναφέρουν οι δάσκαλοι/ες είναι πρώτα η αμέλεια, τεμπελιά και αδιαφορία των ίδιων των παιδιών και ακολουθούν οι ελλείψεις στην ελληνική γλώσσα, με τρίτο αίτιο την αμέλεια και αδιαφορία των οικογενειών τους (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Παιδιά μεταναστών και αίτια χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων

Αίτια	N	%
Αμέλεια, τεμπελιά, αδιαφορία	22	27,8
Ελλείψεις στη γνώση της ελλ. γλώσσας	17	21,5
Αόριστες ή ασαφείς δυσκολίες, προβλήματα	8	10,1
Διάσπαση προσοχής	4	5,1
Πολλά κενά	2	2,5
Ανωριμότητα	2	2,5
Διγλωσσία	1	1,3
Δυσλεξία	1	1,3
Αργή αντίληψη	1	1,3
Δυσκολία στην απομνημόνευση	1	1,3
Αμέλεια, αδιαφορία οικογένειας	9	11,4
Οικογενειακές δυσκολίες, προβλήματα	8	10,1
Άγνοια οικογένειας	3	3,8
Σύνολο	79	100

Γενικά οι δάσκαλοι/ες χρησιμοποιούν μεγαλύτερο εύρος αιτιών για τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών μεταναστών, που δεν συνηθίζουν για τα παιδιά γηγενών και τις οικογένειές τους. Αναφέρουν γλωσσικές ελλείψεις, πολλά κενά, ανωριμότητα, δυσκολία στην απομνημόνευση, αμέλεια και αδιαφορία της οικογένειας, αλλά και άγνοια της οικογένειας σχετικά με τον ρόλο της. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη μιας δασκάλας όταν αναφέρεται στη διγλωσσία ενός παιδιού:

> «Έχουμε πρόβλημα στην […]. Πηγαίνει σε λογοθεραπεία, γιατί είναι δίγλωσση, λέει, από μικρή» (Δασκάλα για κορίτσι μεταν., Δ’ τάξη)

Το γεγονός ότι οι δάσκαλοι/ες πιστεύουν ότι οι οικογένειες των παιδιών μεταναστών μπορεί να μην ξέρουν να βάζουν προτεραιότητες για τα παιδιά τους ή να αδιαφορούν δείχνει τις διαστάσεις που μπορεί να πάρουν η έλλειψη επικοινωνίας και οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στο σχολείο και στη μεταναστευτική οικογένεια. Γενικά το σχολείο εκτιμά ένα συγκεκριμένο είδος γονεϊκής παρέμβασης και συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών και όταν κάποιες οικογένειες δεν το γνωρίζουν ή δεν μπορούν να ανταποκριθούν, θεωρούνται αναποτελεσματικές ή αδιάφορες. Αυτή είναι μια συνηθισμένη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μεταναστευτικές οικογένειες, αφού αυτό που θεωρεί το σχολείο ως γονεϊκή συμμετοχή και συνεργασία είναι πολιτισμικά μεταβλητό (Epstein 2001).

Αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους δασκάλους/ες

Η διεκδίκηση του λόγου (έναρξη) και η παραμονή σε πρωταγωνιστικό ρόλο

Οι δάσκαλοι/ες αφιερώνουν περίπου το 1/3 του χρόνου της διδασκαλίας τους στις ερωτήσεις. Η κίνηση που γίνεται από ένα παιδί, σωματική ή λεκτική, για να κερδίσει την προσοχή του δασκάλου/ας με σκοπό να διεκδικήσει τον λόγο αναφέρεται ως «έναρξη» (Πίνακας 5).[18]

Πίνακας 5: Έναρξη και γενιά μετανάστευσης

	Γενιά	τιμές	
έναρξη	Παιδί ελληνικής προέλευσης	Μέση τιμή	2,78
		Ελάχιστη τιμή	0
		Μέγιστη τιμή	12
	Παιδί μεταναστών που γεννήθηκε στην Ελλάδα	Μέση τιμή	2,57
		Ελάχιστη τιμή	0
		Μέγιστη τιμή	13
	Παιδί μεταναστών που ήρθε στην Ελλάδα σε προσχολική ηλικία	Μέση τιμή	2,22
		Ελάχιστη τιμή	0
		Μέγιστη τιμή	15
	Παιδί μεταναστών ήρθε στην Ελλάδα σε σχολική ηλικία	Μέση τιμή	3,14
		Ελάχιστη τιμή	0
		Μέγιστη τιμή	9

Δύο είναι τα ενδιαφέροντα στατιστικά σημαντικά στοιχεία που προκύπτουν σχετικά με τη διεκδίκηση του λόγου από τα παιδιά. Το πρώτο είναι ότι, ενώ τα παιδιά γηγενών διεκδικούν τον λόγο περισσότερο από τα παιδιά μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή ήρθαν σε προσχολική ηλικία, φαίνεται να τον διεκδικούν λιγότερο από τα παιδιά μεταναστών που ήρθαν στην Ελλάδα σε σχολική ηλικία. Το δεύτερο είναι ότι η διεκδίκηση του λόγου από τα παιδιά μεταναστών σχετίζεται αρνητικά με την ύπαρξη ατόμου που προσφέρει βοήθεια στο σπίτι. Συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά δεν δέχονται βοήθεια από το σπίτι η μέση τιμή διεκδίκησης του λόγου στην τάξη είναι υψηλότερη, ενώ όταν έχουν βοήθεια και από τους δυο γονείς είναι χαμηλότερη ($F(2,93)<,05$). Και τα δυο ευρήματα μπορούν να ερμηνευτούν ως μια αυξημένη προσπάθεια των παιδιών μεταναστών να διεκδικήσουν στο περιβάλλον του σχολείου την στήριξη που χρειάζονται στην τάξη, όταν δεν μπορούν να την έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

[18]Τα στοιχεία προέρχονται από τη συστηματική παρατήρηση.

Κάποια παιδιά δεν διεκδικούν τον λόγο όσο κάποια άλλα. Επιπλέον, οι δάσκαλοι/ες μπορεί να αντιληφθούν ότι κάποια παιδιά διεκδικούν τον λόγο, αλλά να επιλέξουν να μη τον δώσουν τη συγκεκριμένη στιγμή. Γενικά ο χρόνος που αφιερώνουν οι δάσκαλοι/ες στα παιδιά όταν παίρνουν τον λόγο εξαρτάται από το διδακτικό τους στυλ. Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος συνδέεται με την ελάττωση του χρόνου και η μέθοδος Project με την αύξησή του.

Ένα αξιόλογο στοιχείο που εμφανίζεται στα δεδομένα είναι η σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών και στο πόσο συχνά τους δίνουν τον λόγο οι δάσκαλοι/ες τους. Οι επιδόσεις των παιδιών γηγενών δεν επηρεάζουν σημαντικά τους δασκάλους/ες τους, που τους δίνουν τον λόγο ανεξάρτητα από το πως τα αξιολογούν. Επίσης δεν επηρεάζουν την ανατροφοδότηση που θα δεχτούν τα παιδιά στο τέλος της αλληλεπίδρασης, αφού σπάνια οι δάσκαλοι/ες σχολιάζουν αρνητικά αυτά που λένε παιδιά γηγενών. Όμως δεν ισχύει το ίδιο και για τα παιδιά μεταναστών. Οι επιδόσεις των παιδιών μεταναστών επηρεάζουν το αν θα τους δοθεί ο λόγος ή όχι. Όσο υψηλότερα αξιολογούνται για τη συμμετοχή τους στην τάξη, τόσο περισσότερο διεκδικούν τον λόγο (*K(19,140)<,01*), αλλά και τόσο πιο πιθανό είναι να μην τους δοθεί (*K(9,536)<,05*). Από την άλλη, όσο πιο χαμηλά τα αξιολογούν οι δάσκαλοί/ες τους, τόσο πιο πιθανό είναι να τους δώσουν τον λόγο, αλλά να τα σχολιάσουν αρνητικά στο τέλος της αλληλεπίδρασης (*K(13,315)<,05*).

Οι πρακτικές που υιοθετούν οι δάσκαλοι/ες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των παιδιών μεταναστών και στην μαθησιακή τους απόδοση. Οι δάσκαλοι/ες που ακολουθούν την ατομική καθοδήγηση, την ανατροφοδότηση προς όλη την τάξη και την ολοκλήρωση των καθηκόντων βήμα προς βήμα μαζί με τα παιδιά αφήνουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε παιδιά μεταναστών για περισσότερο χρόνο, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στις τάξεις όπου οι δάσκαλοι/ες προτιμούν να παραμένουν σε απόσταση όσο τα παιδιά ασχολούνται με τα καθήκοντά τους, απευθύνουν γενικές υποδείξεις και οδηγίες, ή απλά επιτηρούν (*K(13,332)<,05*).

Άλλες πρακτικές των δασκάλων που συνδέονται θετικά με το κατά πόσο θα δοθεί ο πρωταγωνιστικός ρόλος στα παιδιά μεταναστών είναι η χρήση διαφορετικών επιπέδων γλώσσας από τους δασκάλους/ες (*K(10,755)<,05*), η αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης (*K(12,418)<,05*) και η προσαρμογή στα διαφορετικά επίπεδα μάθησης των παιδιών (*F(3,983)<,01*). Η επιλογή των παραπάνω πρακτικών δεν επηρεάζει σημαντικά τον χρόνο που πρωταγωνιστούν τα παιδιά γηγενών,που δείχνει ότι οι δάσκαλοι/ες που προσανατολίζονται σε ενταξιακές πρακτικές φροντίζουν να πετύχουν μια πιο δίκαιη κατανομή του χρόνου στα παιδιά.

Η υιοθέτηση καλών πρακτικών και η σημασία της για τα παιδιά μεταναστών

Όπως ήδη αναφέρθηκε, κάποιες πρακτικές που υιοθετούν οι δάσκαλοι/ες είναι σημαντικές για μια ενταξιακή διδασκαλία. Αυτό το στοιχείο ενισχύεται αν ελεγχθεί και σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών.[19]

Αρχικά, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο για τα παιδιά μεταναστών, αφού σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων που αφορούν στη γλώσσα (Πίνακας 7).

[19]Τα στοιχεία προέρχονται από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων δύο εργαλείων, της *Λίστας Κοινωνικού Περιβάλλοντος Τάξης*(δομημένη παρατήρηση)και της *Λίστας των 12 Γλωσσικών και Μαθησιακών Δεξιοτήτων* (συνέντευξη δασκάλων).

Πίνακας 7. Συσχετίσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας
και στις επιδόσεις των παιδιών μεταναστών (Spearman'srho)

	Μορφή	Μέθοδος	Αλληλεπιδράσεις παιδιών	Χρήση διαφορετικών επιπέδων γλώσσας	Φροντίδα για την κατανόηση λέξεων	Σύνδεση των αντικειμένων με τα βιώματα
Κατανόηση προφορικής γλώσσας	,228*				,206*	
Επάρκεια στην ανάγνωση	,279**					
Κατανόηση στην ανάγνωση	,237*					
Συγγραφή καθοδηγημένου κειμένου	,217*					
Συγγραφή ανοικτού κειμένου	,211*	,208*	,220*	,228*	,207*	
Εφαρμογή γραμμ.–συντ. κανόνων	,267**		,268**			,208*
Επίλυση ασκήσεων στη γλώσσα	,253*					
Ολοκλήρωση καθηκόντων στην τάξη			,214*			,209*

** Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο ,01
* Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο ,05

Παρομοίως η μέθοδος project σχετίζεται θετικά με τη συγγραφή ανοικτού κειμένου. Πολύ σημαντικό για τα παιδιά των μεταναστών όμως είναι το να μπορούν να αλληλεπιδρούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους μέσα στη σχολική τάξη (Genishi, Dyson&Russo, 2011, Myhill, Jones&Hopper, 2006). Όταν οι δάσκαλοι/ες ενθαρρύνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, τα παιδιά μεταναστών παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στις δύσκολες γλωσσικές δεξιότητες, όπως είναι η συγγραφή ανοικτού κειμένου, η αντίληψη και εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων, αλλά και η ολοκλήρωση των καθηκόντων στην τάξη.

Επίσης, οι δάσκαλοι/ες που αναδιατυπώνουν τα λεγόμενά τους για να γίνουν πιο κατανοητοί/ές, βοηθούν τα μεταναστόπουλα στο να τα καταφέρνουν καλύτερα στη συγγραφή ανοικτού κειμένου. Όσοι/ες φροντίζουν να εξηγούν δύσκολες λέξεις και έννοιες, τα διευκολύνουν στην κατανόηση της προφορικής γλώσσας, ενώ όσοι/ες συνδέουν τα διδακτικά αντικείμενα με τα βιώματα των παιδιών, τα ενισχύουν στην εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων και στην ολοκλήρωση των καθηκόντων στην τάξη. Όλες οι παραπάνω σχέσεις είναι στατιστικά σημαντικές.

Τα ευρήματα αυτά αποκαλύπτουν τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν για τη σχολική πορεία των παιδιών μεταναστών το διδακτικό στυλ και οι τρόποι αλληλεπίδρασης που επιλέγουν οι δάσκαλοι/ες. Ανάλογα σημαντική είναι η ύπαρξη στήριξης από συμμαθητές και συμμαθήτριες, που επίσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δημιουργία ή όχι συνεργατικού κλίματος στην τάξη.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Κοιτάζοντας τα δεδομένα της έρευνας, και κυρίως τις αξιολογήσεις των δασκάλων για τα παιδιά μεταναστών, μια πρώτη σκέψη είναι ότι φαίνεται να ισχύει στο μικρο-επίπεδο της τάξης αυτό που παρατηρεί η Κοιλιάρη (1997) στο κοινωνικό μακρο-επίπεδο όπου η ένταξη των μεταναστών στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα

δημιουργεί ένα υπο-προλεταριάτο που φέρνει τα κατώτερα στρώματα της κοινωνίας υποδοχής σε καλύτερη μοίρα. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στις σχολικές τάξεις: καθώς ταπαιδιά μεταναστών καταλαμβάνουν τις κατώτερες θέσεις στην αξιολόγηση, ελάχιστα από τα γηγενή παιδιά παραμένουνσε αυτές. Μόλις το 5% των γηγενών παιδιών αξιολογούνται κάτω του μετρίου από τους δασκάλους/ες τους, ενώ στην ίδια θέση βρίσκεται το ένα τρίτο των παιδιών μεταναστών.

Ακόμη, ενδιαφέρον έχει το πως η προέλευση, αν και είναι ένας τόσο ισχυρός παράγοντας από μόνη της, παίρνει διαφορετικές διαστάσεις στις αντιλήψεις των δασκάλων ανάλογα με το φύλο των παιδιών. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι δάσκαλοι/ες επηρεάζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις και κρίνουν λιγότερο αυστηρά, ή με διαφορετικούς όρους, τα κορίτσια μεταναστών σε σχέση με τα αγόρια. Βιβλιογραφικά αυτή η σχέση προέλευσης-φύλου είναι γνωστή (Weiler2000), ενώ πολλοί/ές ερευνητές/τριες μελετούν τη σχέση σε συνδυασμό με έναν τρίτο ισχυρό παράγοντα, αυτόν της κοινωνικής τάξης (Apple 2002, Giroux&Simon 1988). Σε θεσμικά πλαίσια όπως είναι τα σχολεία, δυναμικές όπως το φύλο και η κοινωνική τάξη μπορούν να μειώσουν ή να αυξήσουν την επίδραση της προέλευσης με τέτοιον τρόπο, ώστε μαθητές/τριες διαφορετικών ή παρόμοιων συνδυασμών φυλής, φύλου και τάξης να βιώσουν διαφορετικές εμπειρίες κατά την απόκτηση των ταυτοτήτων τους στο σχολείο (McCarthy&Apple 1988).

Το μέγεθος της επίδρασης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων γύρω από την προέλευση των παιδιών στις αντιλήψεις των δασκάλων φαίνεται από το γεγονός ότι ένας/μία στους/στις τρεις δασκάλους/ες συμπεριλαμβάνουν τέτοια στερεότυπα στον λόγο τους σχετικά με τη διδακτική τους εμπειρία και πρακτική.[20] Ακόμη όμως και οι υπόλοιποι/ες ή και όσοι/ες τοποθετούνται υπέρ ενταξιακών προσεγγίσεων και, ως έναν βαθμό, τις υιοθετούν στην καθημερινότητά τους, συχνά ξεφεύγουν από τη χρήση πολιτικά ορθού λόγου όταν αξιολογούν τα παιδιά ή τις οικογένειές τους. Οι προκαταλήψεις που παρεμβάλλονται στις εκτιμήσεις τους για την προέλευση των παιδιών διεισδύουν στη διδακτική τους πρακτική και επηρεάζουν τη συχνότητα, το είδος, την ποιότητα και το αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων που έχουν με τα παιδιά.

Όπως φάνηκε και από αυτήν την έρευνα, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων παιδιών-δασκάλων παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική πορεία των παιδιών. Επιβεβαιώνονται τα οφέλη που προκύπτουν από την υιοθέτηση ενταξιακών πρακτικών, τόσο στη συμπεριφορά, όσο και στις επιδόσεις των παιδιών μεταναστών. Βέβαια, είναι αφελές να θεωρούμε ότι η ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων μέσα στη σχολική τάξη μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο με διαφοροποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων. Θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και/ή αδικίας δεν μπορούν να προσεγγιστούν απλά με «σωστές» διδακτικές πρακτικές. Για να κατανοήσουμε την κοινωνία της σχολικής τάξης και τις περίπλοκες σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης που την χαρακτηρίζουν, πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε τους ευρύτερους κοινωνικούς ρόλους και κανόνες και την επίδρασή τους στην καθημερινότητα της τάξης.

Το σχολείο είναι η πρώτη σημαντική εμπειρία για την κοινωνική ένταξη ενός παιδιού. Ο Cummins (1988), παρατηρώντας ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές/τριες ενδυναμώνονται ή αποδυναμώνονται ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεών τους με τους/τις δασκάλους/ες, αναφέρει ότι πολλοί/ές ερευνητές/τριες έχουν διαπιστώσει πως οι δυσκολίες των παιδιών μειονοτήτων είναι συχνά αποτέλεσμα παιδαγωγικών επιλογών. Τα παιδιά που θεωρούνται ότι

[20]Ανάλογο ποσοστό εντοπίζει η Τσολερίδου (2009).

βρίσκονται «σε κίνδυνο» υποβάλλονται σε ένα είδος διδασκαλίας όπου τα ίδια έχουν παθητικό ρόλο που προκαλεί μια μορφή «μαθημένης αδυναμίας». Η διδασκαλία που ενδυναμώνει τα παιδιά αποσκοπεί στην απελευθέρωσή τους από την εξάρτηση στη διδασκαλία, ώστε να παράγουν αντί να καταναλώνουν παθητικά γνώση. Απέναντι στο μοντέλο της μετάδοσης γνώσης και της παθητικής μάθησης που έχει επικρατήσει στις δυτικές κοινωνίες, αντιπροτείνει το μοντέλο της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, που προωθεί προσεγγίσεις που ενδυναμώνουν τα παιδιά, τα ενθαρρύνουν να αναλάβουν μεγαλύτερο έλεγχο στη μάθησή τους, να θέτουν τους προσωπικούς τους στόχους και να συνεργάζονται ενεργά για να τους επιτύχουν (βλ και Ireson, 2008).

Παρά την ισχυρή επιρροή που ασκούν τα πλέγματα προκαταλήψεων και στερεοτύπων στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις στην τάξη, είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι μια συνεχής δυναμική διαδικασία αλλαγής που επηρεάζει τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων σε όλες τις φάσεις της ζωής τους, καθώς νέα γνώση και νέες προσεγγίσεις αντικαθιστούν τις προϋπάρχουσες (Bigelow 2002). Η μάθηση σημαίνει καιτη δυνατότητα των ανθρώπων να αλλάζουν, να ωριμάζουν και να συνδέονται με νέους, διαφορετικούς τρόπους με τις γνώσεις, τις ιδέες και τους άλλους ανθρώπους γύρω τους. Ως κοινωνική δυνατότητα, δίνει την ελπίδα ότι οι δάσκαλοι/ες μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στην καθημερινότητα της πράξης τους τέτοιες που να δίνουν προοπτική σε όλα τα παιδιά και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Apple, M.W. (2002) *Εκσυγχρονισμόςκαισυντηρητισμόςστηνεκπαίδευση* (μετ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βερυκάκη, Ε. (2003) *Αλληλεπίδραση δασκάλου μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Διπλωματική εργασία. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε.

Γκαϊνταρτζή, Α. (2012) *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή.

Erickson, F. (2009) Εθνογραφική μικροανάλυση. Στο S.L. McKay, &N.H. Hornberger (επιμ.) *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας* (Επιμ.-θεώρ. Τ. Κωστούλη). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 461-498.

Giddens, A. (2002) *Κοινωνιολογία.*Αθήνα: Gutenberg.

Κοιλιάρη, Α. (1997) *Ξένος στην Ελλάδα: Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Κωστούλη, Τ. (2009) Εισαγωγή: Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο Τ. Κωστούλη (επιμ.) *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικάπλαίσια: Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 7-56.

Παπασάνδα, Α. (2007) *Η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και παλιννοστούντων/αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Σινανίδου, Μ.Δ., & Τζώρτζη, Χ. (2005) Συγκριτική μελέτη της σχολικής επίδοσης μαθητών με ελληνική ιθαγένεια και μαθητών οικονομικών μεταναστών: Η

αναγκαιότητα ψυχοπαιδαγωγικής και κοινωνικής παρέμβασης. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 118-124.
Τσιάκαλος, Γ. (2011) *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. 2η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
Τσοκαλίδου, Ρ. (2005) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της Αγωγής*. Θεματικό τεύχος, 3, 37-50. Πηγή: http://users.auth.gr/tsokalid/files/epistimes_agogis.pdf

Ξενόγλωσση

Best, D., & Williams, J. (1997) Sex, gender, and culture. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (eds.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. 2nd ed., Vol.3. Needham Heights MA: Allyn & Bacon, 163-212.
Bigelow, B. (2002) Defeating despair. In B. Bigelow, & B. Peterson (eds.) *Rethinking globalization: Teaching for justice in an unjust world*. Milwaukee: Rethinking Schools, Ltd, 329-338.
Bradford, L., Cooper, E., Allen, M., Stanley, J., & Crimes, D. (2006) Race and the classroom: Interaction and image. In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen (eds.) *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis.* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 165-184.
Cole, R. W. (1995) *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
Cummins, J. (1988) From multicultural to anti-racist education. An analysis of programs and policies in Ontario. In T. Skutnabb-Kangas, & J. Cummins (eds.) *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 127-160.
Cummins, J. (2000) *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
Datnow, A., &Yonezawa, S. (2004) Observing school restructuring in multilingual, multicultural classrooms: Balancing ethnographic and evaluative approaches. In H. C. Waxman, R. G. Tharp, & R. S. Hilberg (eds.) *Observational research in U.S. classrooms: New approaches for understanding cultural and linguistic diversity*. New York: Cambridge University Press, 174-204.
Denzin, N. K. (ed.) (2005) *Studies in Symbolic Interaction, Vol.28*. Amsterdam: Elsevier.
Delpit, L. (1995) *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. NewYork: TheNewYorkPress.
Gkaintartzi, A., Kiliari, A. &Tsokalidou, R. (2014) "Invisible" bilingualism – "invisible" language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. (Published online: 28 Jan 2014. Retrieved: 31 Jan 2014). DOI: 10.1080/13670050.2013.877418.
Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, A. (1999) *Inside the primary classroom: 20 years on*. London: Routledge.
Genishi, C., Dyson, A.H., & Russo, L. (2011) Playful learning: Early education that makes sense to children. In B. Fennimore, & A.L. Goodwin (eds.) *Promoting social justice for young children*. New York: Springer, 59-70.

Giroux, H. A., & Simon, R. (1988) Critical pedagogy and the politics of popular culture. *Cultural Studies*, 2(3). London: Routledge, 294-320.

Epstein, J. (2001) Building bridges of home, school, and community: The importance of design. In C. Cooper, & P. Gandara (eds.) *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (1-2), Lawrence Erlbaum Associates,161-168.

Hellermann, J. (2008) *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hollins, E. (2008) *Culture in school learning. Revealing the deep meaning* (2nd ed). New York: Routledge.

Ireson, J. (2008) *Learners, learning and educational activity*. Oxon: Routledge.

Ladson-Billings, G. (2006) "Yes, but how do we do it?'': Practicing culturally relevant pedagogy. In J. Landsman& C. W. Lewis (eds.) *White teachers/diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism*. Sterling: Stylus Publishing, LLC, 39-42.

McCarthy, C. & Apple, M. (1988) Race, class and gender in American educational research: Toward a nonsynchronous parallelist position. In L. Weis (ed.) *Class, race, and gender in American education*. Albany, NY: State University of New York Press, 9-42.

Meehan, M., Cowley, K., Finch, N., Chadwick, K., Ermolov, L.& Riffle, J. (2004) *Special strategies observation system- revised: A useful tool for educational research and evaluation*. Charleston: AEL.

Montero-Sieburth, M., &Batt, M. C. (2001) An overview of the educational models used to explain the academic achievement of Latino students: Implications for research and policies into the new millennium. In Slavin, R. &Calderón, M. (eds.) *Effective programs for Latino students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 331-368.

Myhill, D., Jones, S. & Hopper, R. (2006) *Talking, listening, learning: Effective talk in the primary classroom.* Berkshire: OpenUniversityPress.

Pascale, C.M. (2008) The specter of whiteness. In N.K. Denzin (ed.) *Studies in Symbolic Interaction.* Vol. 30. Bingley, UK: Emerald Group Publishing, 167-182.

Powell, R. G. &Caseau, D. (2004) *Classroom communication and diversity: Enhancing instructional practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ryan, J. (1999) *Race and ethnicity in multi-ethnic schools*. Clevedon: MultilingualMatters.

Weiler, J. (2000) *Codes and contradictions: Race, gender identity, and schooling*. New York: State University of New York Press.

Η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στα ΙΕΚ: Πολιτικές προθέσεις και πρακτικές εφαρμογές

Συμέων Νικολιδάκης
Φιλόλογος, Ειδικός Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΙΕ,
simosnikoli@yahoo.gr

Καλλιόπη Τσάνταλη
Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, Ειδικός Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΙΕ,
calliopetsantali@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εισήγησή μας μελετάται η εκπαιδευτική πολιτική ένταξης της Αγγλικής Γλώσσας στα ΙΕΚ ως καίριο αντικείμενο σπουδών και ο εύχρηστος τρόπος διδασκαλίας της ορολογίας σε συνάρτηση με την υπόλοιπη διδακτική διαδικασία. Σκοπός είναι η ανάδειξη της λειτουργικότητας της Αγγλικής γλώσσας στο σύνολό της, ώστε αυτή να καλύπτει ωφέλιμα και ουσιαστικά τους επικοινωνιακούς στόχους των σπουδαστών, συμβάλλοντας στην απόκτηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για την ενσωμάτωσή τους στην αγορά εργασίας. Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών αποδίδεται μια νέα διάσταση στη διδακτική της Αγγλικής Γλώσσας σε σπουδαστές των ΙΕΚ και επιτυγχάνοντας τη μέγιστη απόδοση αξιοποίησης και αφομοίωσης της νέας γνώσης από αυτούς.

Abstract

The present paper is concerned with the educational policy of integrating the English Language in the Professional Training Institutes as a crucial subject along with the useful instruction of terminology and the entire teaching procedure. The aim is to highlight the functionality of English language so that the students' communicative goals are substantially met while they also obtain and cultivate skills which are necessary for their integration into the labor market. The instruction of English acquires a new dimension through new technologies.

Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Αγγλική Γλώσσα: Δομή-Λειτουργία και Προγράμματα Σπουδών

Ο ρυθμός ανάπτυξης και προόδου των σύγχρονων κοινωνιών και η συνεχόμενη μετεξέλιξή της βασίζεται πρωτίστως στις ικανότητες των εμπλεκόμενων ενήλικων μελών της που συμβάλλουν με τις ενέργειές τους προς αυτή την κατεύθυνση. Η βελτίωση των ικανοτήτων των υποκειμένων με σκοπό αυτά να προσφέρουν τα μέγιστα σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο οδηγεί στο συμπέρασμα πως η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ζήτημα ύψιστης σπουδαιότητας. Υπό αυτή την έννοια η εκπαίδευση ενηλίκων δεν εκλαμβάνεται απλά ως μια διαδικασία που στοχεύει μονομερώς στην ενδυνάμωση και επιτάχυνση της παραγωγικότητας και την εύκολη ένταξη στην αγορά εργασίας, αλλά και στην απόκτηση εκείνων των εφοδίων

που θεωρούνται πολύτιμα για την καθημερινή αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή των ανθρώπων στην Κοινωνία των Πολιτών (UNESCO, 2006). Ο όρος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη Δια-Βίου-Μάθηση και ως πρακτική παρουσιάζει διάφορες αποκλίσεις ανάλογα με τους σκοπούς που υπηρετεί και το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται (Rogers, 2003).

Αν και αυτή η μορφή εκπαίδευσης απασχολεί τις δυτικές κοινωνίες εδώ και αρκετές δεκαετίες στην Ελλάδα πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1990 αναφερόμενη στην τυπική ή άτυπη μάθηση (Βεργίδης, 2003). Από τότε και στο εξής έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες ενέργειες, ώστε να προσαρμοστεί η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στα νέα δεδομένα. Η διαδικασία αυτή δεν είναι καθόλου εύκολη, διότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια πολυσύνθετη και απαιτητική διαδικασία που άπτεται διάφορων ξεχωριστών χώρων όπως της κοινωνίας, της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. Η Δια-Βίου-Μάθηση στηρίζεται σε τέσσερις βασικούς άξονες που είναι το άτομο, η κοινωνία, η γνώση και η δράση όπου όλα μαζί αποτελούν την κινητήρια δύναμη της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Αφορά, επίσης, την καλλιέργεια των επαγγελματικών δεξιοτήτων ταυτόχρονα με των κοινωνικών δεξιοτήτων που ενδυναμώνουν το άτομο στην καθημερινή του αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους του.

Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενίσχυση του ατόμου για την πλήρη ένταξή του στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανανέωση ή τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, την ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτικής του συμπεριφοράς, αλλά και την καλλιέργεια προσωπικών ενδιαφερόντων και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Οι λόγοι που ωθούν τους ενήλικες να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι πολλοί. Διακρίνονται οι κοινωνικοί παράγοντες όπως ηλικία, φύλο, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο αλλά και ο κοινωνικός ρόλος του εκάστοτε υποκειμένου. Επίσης συντρέχουν και ψυχολογικοί παράγοντες που οδηγούν τα υποκείμενα σε κατάρτιση και επιμόρφωση όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, η διανοητική τους ικανότητα, τα προσωπικά κίνητρα, οι στάσεις και οι προσδοκίες τους στη ζωή. Ακόμη λαμβάνουν υπόψη το γεγονός ότι η εκπαίδευση αυτής της μορφής μπορεί να εκληφθεί ως προσωπική επένδυση στο μέλλον τους (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει σαφέστατα να ληφθεί υπόψη από τον εκάστοτε εκπαιδευτή είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι εξ ορισμού ενήλικες, έχουν μια διαμορφωμένη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα και είναι φορείς εμπειριών, στάσεων και αντιλήψεων. Παράλληλα, η απόφασή τους να εκπαιδευτούν στηρίζεται σε συγκεκριμένες προθέσεις αλλά και στις προσδοκίες τους, ενώ ένα ακόμη χαρακτηριστικό τους είναι το ανταγωνιστικό τους ενδιαφέρον και το προσωπικό στυλ μάθησης που έχουν αναπτύξει.

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης αποτελούν δομές του Υπουργείου Παιδείας, που σκοπό έχουν την παροχή υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε αποφοίτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Λύκειο). Στα ΙΕΚ εφαρμόζεται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού σύστημα πιστοποίησης. Από τον ίδιο οργανισμό καθορίζονται και τα επαγγελματικά δικαιώματα των σπουδαστών. Στόχοι των ΙΕΚ είναι να παρέχουν στους καταρτιζόμενους επαγγελματική κατάρτιση, να τους εξασφαλίζουν, ανάλογα με την επιλεγόμενη ειδικότητα, κατάλληλα επαγγελματικά προσόντα, τεχνικές και πρακτικές γνώσεις. Ακόμη στόχος τους είναι να διευκολύνουν την επαγγελματική τους ένταξη στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν στα ΙΕΚ πρέπει να διαθέτουν

γνώσεις και εμπειρία στον τομέα σπουδών τους, ώστε να είναι σε θέση να παρέχουν υψηλής ποιότητας κατάρτιση.

Οι απόφοιτοι λυκείου μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα ειδικοτήτων κατάρτισης έως τέσσερα εξάμηνα, ενώ οι απόφοιτοι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μπορούν να παρακολουθούν έως δύο εξάμηνα μαθήματα ειδικότητας. Το έτος αποτελείται από δύο εξάμηνα, με υποχρεωτικές δεκατέσσερις εβδομάδες κατάρτισης. Τα μαθήματα χωρίζονται σε θεωρητικά, εργαστηριακά και μικτά. Στο τέλος κάθε εξαμήνου υπάρχει εξέταση, ώστε να πιστοποιείται το επίπεδο των καταρτιζόμενων (ΦΕΚ Β 3056/18.11.2012).

Σε κάθε ειδικότητα υπάρχει συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα κατάρτισης, όπου αναλύονται τα μαθήματα, και η κατανομή τους στα εξάμηνα, καθώς και οι ώρες διδασκαλίας. Σχεδόν σε όλες τις ειδικότητες υπάρχει το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας. Στο μάθημα αυτό τόσο τα παιδιά όσο και ο εκπαιδευτικός πρέπει να μελετήσουν ζητήματα ορολογίας, καθώς το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας δεν ακολουθεί το πρότυπο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάσει και να πραγματοποιήσει το μάθημά του βάση των αναγκών του εκάστοτε τμήματος. Για τον εκπαιδευτικό η διαδικασία αυτή αποτελεί πρόκληση, καθώς πρέπει να μελετήσει το αντικείμενο που θα διδαχθεί και να ερευνήσει ζητήματα ορολογίας, καθώς για τους καταρτιζόμενους η ορολογία αποτελεί πρόκληση. Στη διάρκεια της εργασίας τους θα έρθουν αντιμέτωποι κυρίως με ζητήματα ορολογίας και δευτερευόντως με γλωσσικά ή γραμματικά φαινόμενα. Έτσι, στο μικρό χρονικό διάστημα που παρέχεται στον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας, πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξει σε βάθος τα ζητήματα και να μάθει στα παιδιά τις στοιχειώδεις δομές της Αγγλικής γλώσσας.

Οι διδακτικοί στόχοι θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των σπουδαστών και ο εκπαιδευτικός οφείλει να διερευνήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας που θα παρέχουν το βέλτιστο αποτέλεσμα στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο του ενός εξαμήνου.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στα ΙΕΚ δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτό δίνει από τη μια την ελευθερία στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει μόνος του τη διδασκαλία και να ακολουθήσει τις δικές του διδακτικές τεχνικές, από την άλλη όμως δεν θέτει τα προαπαιτούμενα της διδασκαλίας. Έτσι, οι στόχοι, η μεθοδολογία, η ταξινομία των διδακτικών στόχων και η επιλογή του διδακτικού υλικού βασίζεται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Το υλικό που χρησιμοποιείται σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας των ΙΕΚ πρέπει να είναι πρωτότυπο και να μην βασίζεται στην αναπαραγωγή άλλων σχολικών ή εκπαιδευτικών εγχειριδίων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με πρωτογενές υλικό και σχεδιάζει τη διδασκαλία του βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών του τμήματος.

Το φαινόμενο της αδρανούς γνώσης αποτελεί για τα ΙΕΚ ένα καίριο ζήτημα, καθώς οι σπουδαστές φοιτούν μόνο για την απόκτηση του τίτλου και η πλειοψηφία τους αδιαφορεί για τα γνωστικά αντικείμενα και το περιεχόμενό τους. Ιδιαίτερα στο μάθημα της ξένης γλώσσας, που δεν λαμβάνει πιστοποίηση, το φαινόμενο αυτό εντείνεται και οι σπουδαστές δείχνουν αδιαφορία για τη διενέργεια των μαθημάτων και τα αντικείμενα που μελετούνται.

Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα ΙΕΚ προϋποθέτει μια άλλη μορφή εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές να ενδιαφερθούν για την εκμάθηση της γλώσσας και να κατανοήσουν ότι η εκμάθηση της γλώσσας συνδέεται με την ένταξη τους στην αγορά εργασίας, αλλά και στην εξοικείωση τους με τις δομές της παγκοσμιοποίησης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι το περιεχόμενο των κειμένων να εναρμονιστεί με τα ενδιαφέροντα τους, να μην περιορίζεται η εκμάθηση της γλώσσας σε γραμματικούς

και συντακτικούς κανόνες, αντίθετα να εμπλουτίζεται με κείμενα που να λαμβάνουν υπόψη τους την νεανική κουλτούρα και τις θεματικές ενδιαφερόντων τους, όπως ο αθλητισμός, τα κοινωνικά δίκτυα, η μόδα, η μουσική κλπ.

Διδακτική: από τη θεωρία στην πράξη

Αναφορικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, οι σπουδαστές πρέπει να διδαχθούν ορολογία σχετική με το αντικείμενο σπουδών τους, αλλά και ορισμένα γραμματικά φαινόμενα, ώστε να έρθουν σε επαφή και με τη δομή της Αγγλικής Γλώσσας. Βάση των δεδομένων του συνόλου των σπουδαστών γίνεται προσεκτικός σχεδιασμός της διδακτέας ύλης, ώστε αυτή να άπτεται του περιεχομένου του αντικείμενου των σπουδών τους αλλά και να καλύπτει τις επικοινωνιακές τους ανάγκες με μέσο την Αγγλική Γλώσσα. Έτσι, οι σπουδαστές μπορούν να έχουν λόγο αλλά και συμμετοχή στον καθορισμό της διδακτέας ύλης, γεγονός που κρίνεται σημαντικό για την αποτελεσματική εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής.

Για το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας πρόκληση αποτελεί το θέμα της ορολογίας. Οι σπουδαστές τελειώνοντας την εκπαίδευση αυτή πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν στην Αγγλική γλώσσα τις βασικές έννοιες της ειδικότητάς τους.

Το ζήτημα της προετοιμασίας αποτελεί ένα καίριο ζήτημα, καθώς ο εκπαιδευτικός, όσο έμπειρος και αν είναι, χρειάζεται να σχεδιάσει και να προετοιμάσει εκ νέου τη διδασκαλία του, βασισμένος στις εκπαιδευτικές ανάγκες των σπουδαστών του. Στο ζήτημα της προετοιμασίας εμπίπτουν ζητήματα μακροπρόθεσμου και βραχυπρόθεσμου σχεδιασμού. Πρέπει να ετοιμάσει τις μαθησιακές ενότητες και να θέσει τους στόχους για το σύνολο της διδακτικής περιόδου. Αναλυτικότερα, για τα ΙΕΚ ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός αναφέρεται στους στόχους που πρέπει να καλύψει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, αλλά και τις απαιτήσεις που θα έχει από τους σπουδαστές του. Σε επίπεδο βραχυπρόθεσμου προσδιορισμού ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει τους εβδομαδιαίους στόχους, βάσει των ωρών διδασκαλίας του κάθε μαθήματος. Οι διδακτικοί στόχοι, λόγω της ιδιαιτερότητας του κοινού πρέπει να είναι σαφείς και να υπάρχει περίοδος εμπέδωσης και ανακεφαλαίωσης. Ιδιαίτερα στο μάθημα της ξένης γλώσσας η γνώση πρέπει να είναι ζωντανή και να αποτελεί μια πραγματική δεξιότητα των σπουδαστών για να αντιμετωπίσουν το δύσκολο χώρο της εργασίας.

Ο εκπαιδευτικός ξεκινώντας το σχεδιασμό της διδασκαλίας πρέπει να έρθει σε επαφή με τη σχολική και ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Αναλυτικότερα, για τα ΙΕΚ πρέπει να μελετήσει τα συναφή με τα διδακτικά αντικείμενα που θα διδάξει στην Αγγλική γλώσσα, ώστε να ενημερωθεί για τις προοπτικές και τις απαιτήσεις των σπουδαστών του. Ο εκπαιδευτικός έτσι, εκτός από το κατάλληλο υλικό, που καλείται να κατασκευάσει μόνος του, πρέπει να αναζητήσει κι άλλα βοηθήματα για τους σπουδαστές, όπως διαδικτυακές πηγές ενημέρωσης, λεξικά, ειδικά εγχειρίδια με αντίστοιχη βιβλιογραφία και γενικότερα να υιοθετήσει και να οδηγήσει τους σπουδαστές του στην ανακάλυψη της γνώσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταστήσει την αγγλική γλώσσα λειτουργικό κώδικα επικοινωνίας, που να ενισχύει την επαφή των μαθητών με τη γνώση, δηλαδή η αγγλική γλώσσα θα πρέπει να λειτουργήσει ως εργαλείο-μέσο προσέγγισης της γνώσης, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας δεν είναι ένα ακόμη μάθημα, αλλά είναι ένα μέσο το οποίο θα τους φέρει σε επαφή με τη γνώση και θα ενισχύσει τα ενδιαφέροντα τους μέσα από τον εμπλουτισμό των πηγών. Επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν τα κοινωνικά δίκτυα

και η αγγλική γλώσσα να λειτουργήσει ως γλώσσα επικοινωνίας με τους συνομήλικους σε ένα ανοιχτό πεδίο εκπαιδευτικής διάδρασης που βασίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα κοινωνικά δίκτυα είναι η καθημερινότητα των νέων και πρέπει να αξιοποιηθούν στον εκπαιδευτικό χώρο, προκειμένου το σχολείο να έρθει κοντά στο μαθητή χρησιμοποιώντας τα δικά του επικοινωνιακά μέσα.

Προσεγγίζοντας την καινοτομία: μια πρόταση με τη χρήση της μεθόδου Project

Μια νέα μορφή πρακτικής προσέγγισης στη διδασκαλία της ορολογίας είναι η δημιουργία σχεδίου εργασίας (project) που αφορούν τη διδακτική. Τα σχέδια εργασίας δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να προκαλέσει πνευματικά τον καταρτιζόμενο, καθώς μπορεί να ξεκινήσει από μηδενική βάση την ανακάλυψη της γνώσης και πρέπει η ομάδα των σπουδαστών να σκεφτεί την πορεία που θα ακολουθήσει για τη διενέργεια της εργασίας και την εξαγωγή του επιθυμητού αποτελέσματος. Οι νέες παιδαγωγικές τάσεις τονίζουν και την κοινωνική διάσταση της μεθόδου, καθώς οι εκπαιδευτικοί βιωματικά πια θα εντάξουν την ορολογία στον επαγγελματικό στίβο. Στην περίπτωση των projects στη διδακτική της ορολογίας ενδείκνυται ο τύπος εργασίας που το θέμα είναι κοινό για όλους τους σπουδαστές, ο καθένας όμως πρέπει να πάρει αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής. Ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία αυτή παρέχει τη δυνατότητα και τη λογική συνέχεια της σκέψης και οι σπουδαστές εφαρμόζουν αυτά τα στοιχεία. Οι πληροφορίες μπορεί να προέρχονται από τους σπουδαστές ή τον εκπαιδευτικό (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005).

Για να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των σπουδαστών θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας με τα άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Αναλυτικότερα, θα εντάξουμε το μάθημα σε ένα συνδυαστικό κανονιστικό πλαίσιο, όπου οι γνώσεις θα αλληλοδιαπλέκονται και θα αλληλοσυνδέονται για την εξαγωγή του επιθυμητού αποτελέσματος. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει η Αγγλική γλώσσα να αποτελεί αναγκαία προοπτική για τους σπουδαστές, που πιθανόν να επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να εξειδικευτούν περαιτέρω στο διδακτικό αντικείμενο.

Πριν την έναρξη κάθε project είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός και ο χρονικός προσδιορισμός. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθορίζει το θέμα, τους στόχους, τις ομάδες, βάσει του κοινωνιογράμματος της τάξης, και το πλαίσιο δράσης κάθε ομάδας, ώστε οι σπουδαστές να μπορούν να δουλέψουν με μεγαλύτερη άνεση (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002). Ιδιαίτερο βάρος πρέπει να δοθεί στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία δεν θα πρέπει να μείνουν αποστασιοποιημένα από την διαδικασία μάθησης, αλλά ο εκπαιδευτικός να τους δώσει κίνητρα εργασίας και να τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν στην διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης.

Δεδομένου ότι η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας πραγματοποιείται ακόμα με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή τη διανομή έντυπων σημειώσεων στους σπουδαστές, προτείνεται η χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως απαραίτητο μέσο για την ενίσχυση της διδασκαλίας. Μέσα από αυτή την εκσυγχρονιστική πρακτική η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, γενικότερα, αλλά και η διδακτική της ορολογίας, ειδικότερα, δύνανται να αποκτήσουν νέες διαστάσεις. Έτσι, οι σπουδαστές θα αποκτήσουν πιο διευρυμένες δεξιότητες που θα τους υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα στην ένταξή τους στο εργατικό δυναμικό μετά το πέρας των σπουδών τους. Επιπλέον, θα ενισχύσουν και εκείνους τους σπουδαστές οι οποίοι θα προσανατολιστούν στη συνέχιση των σπουδών τους ή την απόκτηση πρόσθετης εξειδίκευσης ώστε να διεκδικήσουν πιο δυναμικά μια θέση στην αγορά εργασίας.

Η συνεργατική μάθηση ενισχύεται ακόμη μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών και ο εκπαιδευτικός μεταβάλλει το ρόλο του. Δηλαδή, από πομπός πληροφοριών μεταβάλλεται σε ενεργό διαμεσολαβητή, που καθοδηγεί και κατευθύνει τα παιδιά στην ανακάλυψη της γνώσης. Ακόμη ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να επιλέξει τα σωστά λογισμικά, να τα αξιολογήσει και να σχεδιάσει ένα μάθημα που να συνδυάζει τη χρήση των νέων τεχνολογιών με τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Ένα από τα βασικά προτερήματα των νέων τεχνολογιών που ευνοούν τη μάθηση είναι η οπτικοποίηση της πληροφορίας. Οι σπουδαστές μπορούν, λόγω της χρήσης των εικόνων να οπτικοποιήσουν και να μάθουν περισσότερες πληροφορίες σε μικρό χρονικό διάστημα. Από την άλλη όμως, δεν πρέπει να απομακρυνθούν από το έντυπο βιβλίο (Βοσνιάδου, 2006).

Αναλυτικότερα η ορολογία που συναντάται στο επιλεχθέντα κείμενο σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα κι έτσι επιτυγχάνονται οι αρχές της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας. Το κείμενο μπορεί να απλοποιηθεί από τον εκάστοτε διδάσκοντα, με σκοπό να παρουσιάζει μικρό βαθμό δυσκολίας για να μπορούν να παρακολουθούν όλοι οι σπουδαστές το μάθημα. Έτσι, η δομή και η σύνταξη απλοποιείται, χωρίς να αλλοιωθούν οι τεχνικοί όροι.

Ακόμη σκόπιμο είναι να επιλέγονται ιστότοποι με εκπαιδευτικό ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να έχουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το αντικείμενο και να είναι σε θέση να διαβάσουν, αλλά και να ακούσουν ξανά τα ζητήματα ορολογίας, χρησιμοποιούμενα από άλλους επιστήμονες στην πράξη. Έτσι, η μαθησιακή διαδικασία ενισχύεται, καθώς οι σπουδαστές αντιλαμβάνονται ότι η Αγγλική γλώσσα δεν αποτελεί ένα αντικείμενο αποκομμένο από το χώρο εργασίας, αλλά είναι οδηγός στην αναζήτηση καινοτομιών και την περαιτέρω ειδίκευσή τους στο πεδίο μελέτης. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν τη σημασία του μαθήματος και συμμετέχουν ενεργά στη διεξαγωγή του, καθώς αποτελεί για αυτούς μια εισαγωγή στη διαδικασία της ανακάλυψης της γνώσης και της Δια Βίου Εκπαίδευσης στο αντικείμενο εργασίας.

Σε όλη τη διαδικασία πρέπει οι σπουδαστές να αισθάνονται ότι έχουν μεταφερθεί στον πραγματικό εργασιακό στίβο και χρησιμοποιούν την ορολογία, όχι ως αδρανή γνώση, αλλά ως κάτι αναγκαίο για την επίτευξη των εργασιακών τους στόχων. Η μέθοδος αυτή πλεονεκτεί γιατί συνδυάζει την ατομική με τη συλλογική έρευνα. Οι σπουδαστές μπορούν να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα και να κατευθύνουν το ερευνητικό πεδίο εκεί που οι ίδιοι επιθυμούν. Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται βοηθητικός και οι σπουδαστές εκλαμβάνουν τα ζητήματα αυτά ως κάτι ζωντανό και χρήσιμο. Οφείλει να ελέγχει την εγκυρότητα και την ορθότητα των πορισμάτων της ερευνητικής διαδικασίας και ταυτόχρονα να αναδιαρθρώνει το τελικό κείμενο, ώστε να είναι επιστημονικά άρτιο και τεκμηριωμένο.

Επίσης η παρουσίαση του σχεδίου εργασίας δίνει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης στους σπουδαστές, καθώς η διδακτική πράξη συνδυάζεται με τις ανάγκες για ανατροφοδότηση, επανάληψη και εμπέδωση. Δεδομένου ότι το τελικό αποτέλεσμα θα είναι αποτέλεσμα έρευνας των ίδιων των σπουδαστών, το ενδιαφέρον θα ενταθεί και η Αγγλική γλώσσα θα εκληφθεί ως εργαλείο στο πεδίο της έρευνας και μελέτης.

Τελικά, αυτό που πρέπει να ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό είναι η δημιουργική συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια, ώστε ο μαθητής να αισθάνεται ενεργός σε μια διαδικασία στην οποία παίρνει μέρος. Επειδή ο λόγος γίνεται για την τεχνική εκπαίδευση, που κυρίως οι μαθητές προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα πρέπει να κατανοηθεί ότι τα ενδιαφέροντα τους είναι περιορισμένα,

επομένως το σχολείο καλείται να καλλιεργήσει ενδιαφέροντα και να ανατροφοδοτεί τα ενδιαφέροντα τους. Εκτιμάται ότι η αγγλική γλώσσα ως εργαλείο προσέγγισης της γνώσης θα ανοίξει γνωσιακούς ορίζοντες σε αυτούς τους μαθητές, οι οποίοι θα κατανοήσουν ότι σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον η αγγλική γλώσσα δεν είναι η ξένη γλώσσα αλλά είναι η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών του κόσμου.

Ανατροφοδότηση

Στην διαδικασία της ανατροφοδότησης ο εκπαιδευτικός βάζει στους σπουδαστές να αναζητήσουν στο Διαδίκτυο σχετικά συμπληρωματικά κείμενα, οπτικό ή ακουστικό υλικό, που ενισχύει τη διδασκαλία και καλλιεργεί στους σπουδαστές την κριτική σκέψη. Έτσι δίνεται στους σπουδαστές έναυσμα για γόνιμη συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Ακόμη εδώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδέσει το κείμενο με την πραγματικότητα σήμερα και να δώσει έναυσμα στους σπουδαστές για περαιτέρω μελέτη και αναζήτηση.

Αξιολόγηση

Η μέτρηση των αποτελεσμάτων της μάθησης μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Αναγκαία είναι η αξιολόγηση τόσο των σπουδαστών, όσο και του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός είναι άμεσα συνδεδεμένος με τη σχολική τάξη. Έτσι, η επιτυχία του οφείλεται και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς. Εκτός από την αξιολόγηση των εργασιών ο εκπαιδευτικός πρέπει να προβεί και στην διενέργεια εξέτασης, που σκοπό έχει την εκτίμηση της προόδου των σπουδαστών. Στην εξέταση της ορολογίας προτείνονται ποικίλες δοκιμασίες, που εκτείνονται από ερωτήσεις Σωστού – Λάθους, αντιστοίχισης και πολλαπλών επιλογών μέχρι ανοιχτές ερωτήσεις απάντησης. Η αυτοαξιολόγηση των σπουδαστών έχει επίσης ενδιαφέρον, καθώς οι ίδιοι είναι σε θέση να αξιολογήσουν το επίπεδο της μάθησής τους και να ενταχθούν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ως μιας συνεχούς, επαναλαμβανόμενης ουσιώδους διαδικασίας στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.

Για την αξιολόγηση προτείνονται φύλλα εργασίας, όπου οι σπουδαστές θα εργάζονται σε ομάδες και θα τους παρέχεται η δυνατότητα με την κατάλληλη επιστημονική καθοδήγηση του διδάσκοντα, να εντάξουν τις γνώσεις του σε ένα καινοτόμο κανονιστικό μοντέλο όπου η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα θα κατέχουν καίριο ρόλο.

Στις εργασίες αυτές μπορεί να αξιοποιηθεί η σχολική βιβλιοθήκη, η δημοτική βιβλιοθήκη, το διαδίκτυο και ο τύπος. Στόχος των εργασιών αυτών είναι ο σπουδαστής να μην αντιλαμβάνεται μονόπλευρα την Αγγλική γλώσσα, ως ένα ακόμη αντικείμενο του προγράμματος σπουδών αλλά να την εξετάζει σφαιρικά σε σχέση με την καθημερινότητα και τις επαγγελματικές ανάγκες του.

Είναι χρήσιμο να δημιουργηθούν ομάδες εργασίας, ώστε να επιλεγούν θεματικές ενότητες, που βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι ομάδες εργασίας θα αξιοποιήσουν διαφορετικές πηγές, θα ασχοληθούν με ζητήματα προς διερεύνηση και ταυτόχρονα θα προετοιμάσουν το υλικό παρουσίασης τους για τις άλλες ομάδες. Το σχέδιο για μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης θα πρέπει να συμπεριλάβει και την τεχνική εκπαίδευση, ώστε ειδικά σε μια περίοδο κρίσης να δημιουργήσει καλύτερες συνθήκες για τις κοινωνικές τάξεις, οι οποίες θίγονται περισσότερο από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση ενηλίκων που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη Δια-Βίου-Μάθηση μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις επιτρέποντας στα κοινωνικά υποκείμενα να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική και οικονομική ζωή και δημιουργώντας τους ευκαιρίες στην απόκτηση επιπλέον δεξιοτήτων. Αυτό καθίσταται περισσότερο αναγκαίο εν μέσω της περιόδου οικονομικής ύφεσης όπου η εύρεση εργασίας φαντάζει δυσκολότερη από ποτέ.

Σε αυτό το πλαίσιο η φοίτηση στα ΙΕΚ αποτελεί μια μορφή συμπληρωματικής εκπαίδευσης που δίνει την ευκαιρία στους ενήλικες να αποκτήσουν γνώσεις πάνω σε διάφορα αντικείμενα, αλλά και εφόδια απαραίτητα για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Έτσι, η προσφερόμενη εκπαίδευση μπορεί να στοχεύει σε διαφορετικούς τομείς όπως η καλλιέργεια δεξιοτήτων και ο εμπλουτισμός του γνωστικού υπόβαθρου των ενδιαφερόμενων, γεγονός που επιβάλλει στον εκπαιδευτή να έχει στη διάθεσή του μια πληθώρα μεθοδολογικών επιλογών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στην κάθε περίσταση. Ακόμη δεν πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι η μάθηση επηρεάζεται και από προσωπικές εμπειρίες του υποκειμένου οπότε της προσδίδεται και προσωπικός χαρακτήρας. Ένα άλλο στοιχείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι ο στόχος τους να μπορούν να εφαρμόσουν άμεσα τη νέα γνώση και τις νέες δεξιότητες στον επαγγελματικό στίβο και τις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις.

Όπως είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα προωθείται το μοντέλο της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, ενώ στα μαθήματα αυτά η χρήση νέων τεχνολογιών είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Σπουδαστές και εκπαιδευτές δηλώνουν έτοιμοι να δοκιμάσουν νέες διδακτικές πρακτικές έτσι ώστε να επανανοηματοδοτηθεί η μαθησιακή διαδικασία και να αποκομίζουν οφέλη οι σπουδαστές που σήμερα θεωρούν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας «χαμένο χρόνο».

Η υιοθέτηση και εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θα βοηθήσει τους σπουδαστές στη διεπιστημονική μελέτη και την ένταξη των ξενόγλωσσων μαθημάτων σε ένα πλαίσιο γενικότερης φιλοσοφικής και πολιτισμικής επιμόρφωσης, ενισχύοντας τη δια βίου μάθηση.

Δεδομένου ότι η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας πραγματοποιείται ακόμα με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή τη διανομή έντυπων σημειώσεων στους σπουδαστές, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως απαραίτητο μέσο για την ενίσχυση της διδασκαλίας κρίνεται επιβεβλημένη. Μέσα από αυτή την εκσυγχρονιστική πρακτική η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, γενικότερα, αλλά και η διδακτική της ορολογίας, ειδικότερα, δύνανται να αποκτήσουν νέες διαστάσεις. Έτσι, οι σπουδαστές θα αποκτήσουν πιο διευρυμένες δεξιότητες που θα τους υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα στην ένταξή τους στο εργατικό δυναμικό μετά το πέρας των σπουδών τους. Επιπλέον, θα ενισχύσουν και εκείνους τους σπουδαστές οι οποίοι θα προσανατολιστούν στη συνέχιση των σπουδών τους ή την απόκτηση πρόσθετης εξειδίκευσης ώστε να διεκδικήσουν πιο δυναμικά μια θέση στην αγορά εργασίας.

Σε περίοδο οικονομικής κρίσης η τεχνική εκπαίδευση θα πρέπει να ανανεωθεί για να ενταχθεί στο οικονομικό παράδειγμα της καινοτομίας και επιχειρηματικότητας. Σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι αναγκαιότητα για να προχωρήσουν ζητήματα αφενός επαγγελματικής ένταξης αφετέρου συμμετοχής των μαθητών και κατ' επέκταση των πολιτών στη πολιτική, οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα. Συγκριτικά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στην Ελλάδα η τεχνική εκπαίδευση δεν έχει λειτουργήσει αποτελεσματικά με αποτέλεσμα και στον θεωρητικό και στον πρακτικό τομέα να

χρειάζεται επανεξέταση του αναλυτικού προγράμματος, άρα το ζήτημα των δομικών τροποποιήσεων στο ζήτημα της τεχνικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ενταχθεί και η αλλαγή των προγραμμάτων της αγγλικής γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη την νεανική κουλτούρα, τον νεανικό επικοινωνιακό λόγο και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βοσνιάδου Σ. (2006). Παιδιά, Σχολεία & Υπολογιστές, Αθήνα: Gutenberg

Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Μακρίδου- Μπούσιου Δ. (2005). Θέματα μάθησης και διδακτικής, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Rogers, A. (2003). *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Ταρατόρη- Τσαλκατίδου Ε. (2002). Η μέθοδος Project στη Θεωρία και στη Πράξη. Αδελφοί Κυριακίδη.

UNESCO (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives.* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Δι/Πολυγλωσσία και διαγλωσσικότητα στην εκπαίδευση: Πολυγλωσσία, πολλαπλογλωσσία και πολυπολιτισμικότητα. Η εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία

Παναγιώτα Παπαδοπούλου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ιταλική Γλώσσα και Πολιτισμός» του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ
yiota707@yahoo.com

Βενετία Ποσταντζόγλου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ιταλική Γλώσσα και Πολιτισμός» του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ
venetiaaaa@hotmail.com

Περίληψη

Δεδομένου του ότι η παγκοσμιοποίηση ολοένα και περισσότερο μεταβάλει τα κοινωνικά σύνολα και η ανάγκη της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων επιβάλλει την ενίσχυση της επικοινωνιακής δραστηριότητας, η εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας[21] είναι πρωταρχικό μέλημα στην εποχή μας. Ο πιο ευδόκιμος τρόπος για να εξασφαλισθεί και να καρποφορήσει η πολυγλωσσία είναι μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της προώθησης της πολλαπλοπολιτισμικότητας ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία αφού σε αυτό το στάδιο ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι εξαιρετικά εύπλαστος. Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η διευκρίνιση της έννοιας της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, η καταγραφή και η παρατήρηση των συνθηκών που κυριαρχούν σε κάθε περιβάλλον που συναντάται αυτό το φαινόμενο έτσι ώστε να τονιστεί η αναγκαιότητά του στην ελληνική, και όχι μόνο, πραγματικότητα.

Abstract

The worldwide population movement has as a result the need of communication between people, eavesdrop the globalization and require the promotion of the multilingualism, plurilingualism and multiculturalism. The most prospered way to secure and flourish multilingualism is through the intercultural education and the promotion of pluriculturalism starting from preschool age in the view of the fact that at this stage the human brain is highly malleable. The purpose of this research is to clarify the concept of intercultural teaching, recording and observing the conditions that prevail in any environment encountered this phenomenon in order to emphasize the necessity of the Greek, and not only, reality.

Από την διγλωσσία στην πολύ/πολλαπλογλωσσία και στη διαπολιτισμική διδασκαλία

Οι μετακινήσεις πληθυσμών ανά τον κόσμο, και ειδικότερα ανά την Ευρώπη, έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη επικοινωνίας με άλλες χώρες για εργασιακούς, εμπορικούς, επιστημονικούς και πολιτικούς λόγους. Ισχυροί τομείς της καθημερινής ζωής μας

[21] Από εδώ και στο εξής ο όρος *Ξένη Γλώσσα* θα διατυπώνεται ως Ξ.Γ.

όπως η πληροφορική, τα πολυμέσα και, γιατί όχι, η εικαστική και πολιτισμική κουλτούρα, τόσο της Ευρωζώνης όσο και του ευρύτερου παγκόσμιου κλοιού, αφουγκράζονται την παγκοσμιοποίηση και απαιτούν την προώθηση της πολυγλωσσίας, της πολλαπλογλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας. Πλέον δεν αρκεί μόνο η συσσώρευση πολλών γλωσσών, εκλαμβάνοντας το φαινόμενο ως ατομική πολυγλωσσία, αλλά τείνει να είναι αναγκαία η διάδραση και η διαμεσολάβηση μεταξύ τους (κοινωνική πολυγλωσσία) αφού πλέον συναντούμε όλο και περισσότερα δίγλωσσα (επισήμως και μη) περιβάλλοντα. Όλα αυτά είναι θέματα, γεγονότα και καταστάσεις που κάνουν την διγλωσσία να μην αρκεί και την πολυγλωσσία να θεωρείται δεδομένη ανάγκη. Η προώθηση της πολλαπλογλωσσίας από την προσχολική ηλικία, και συνεπώς της πολλαπλοπολιτισμικότητας είναι κάτι το αξιοσημείωτα σημαντικό, διότι κατέχοντας την γνώση της επικοινωνίας μέσω άλλων γλωσσών διευρύνεται και ενδυναμώνεται το γνωστικό πεδίο του ανθρώπινου νου.

Οι Bialystok & Hakuta (1994) κατέληξαν ότι με το πέρασμα της ηλικίας υπάρχει μια συνεχής μείωση της ικανότητας για εκμάθηση Ξ.Γ.. Σύμφωνα με έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι η διγλωσσία (Barac & Bialystok, 2011) και η πολυγλωσσία (Poarch & van Hell: 2011) επιδρά θετικά στην μεταγλωσσική επίγνωση και την γνωστική ανάπτυξη του ατόμου ενισχύοντας τον έλεγχο της προσοχής, την νοητική ευελιξία (Dewaele Jean-Marc & Wei Li, 2012, Barac & Bialystok, 2011), την μεταγλωσσική επίγνωση και τις δεξιότητες αναπαράστασης αφηρημένων εννοιών (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010), αποκλίνουσας σκέψης και δημιουργικότητας (Kharkhurin, 2008). Η Προσχολική Αγωγή (ηλικία 5-6 ετών) θεωρείται σημαντικό εκπαιδευτικό στάδιο για την ανάπτυξη του ανθρώπου όσων αφορά την πνευματική και σωματική του εξέλιξη. Η εκμάθηση της δεύτερης ή Ξ.Γ., μπορεί να γίνει ευκολότερα αν ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία, δεδομένου του ότι ο εγκέφαλός σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης διακρίνεται από μια εξαιρετική πλαστικότητα που του δίνει την δυνατότητα συσσώρευσης γνώσεων και δεξιοτήτων σε αξιοσημείωτο βαθμό επιτυχίας.

Σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων[22] *ο όρος «πολυγλωσσία» αναφέρεται τόσο στην ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται πολλές γλώσσες όσο και στη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων σε μια γεωγραφική περιοχή*. Η πολυγλωσσία και συνεπώς η πολυπολιτισμικότητα[23] επιτρέπει στον άνθρωπο να αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από ένα αμάλγαμα δύο ή περισσοτέρων διαφορετικών οπτικών και να εκλαμβάνει τα συμβάντα και τα γεγονότα μέσα από ένα ευρύτερο φάσμα εμπλουτισμένων εμπειριών (Kharkhurin, 2008).

Η πολλαπλογλωσσία, από την άλλη πλευρά, είναι όταν η γνώση των διάφορων γλωσσών και πολιτισμών που έχει κατακτήσει κάποιος δεν χρησιμοποιείται από ξεχωριστά εγκεφαλικά τμήματα αλλά διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ο σκοπός είναι η επικοινωνία μέσω της αξιοποίησης στοιχείων από την μια γλώσσα και πολιτισμό προς την άλλη και αντιστρόφως δρώντας έτσι ως ένα ενιαίο σύνολο.

Επομένως η πολλαπλογλωσσία συνεπάγεται της πολυπολιτισμικότητας και της πολλαπλοπολιτισμικότητας μεταφέροντας την έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ

---

[22] Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών, *Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία.* Βρυξέλλες, 22.11.2005.

[23] Τα γνωστικά προτερήματα των δίγλωσσων δεν περιορίζονται στην προσωπική γνώση δύο ή περισσοτέρων γλωσσικών συστημάτων, αλλά και στη γνώση των πολιτισμικών συστημάτων στα οποία ανήκουν αυτές οι γλώσσες, γεγονός που αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο της διαπολιτισμικότητας.

των πολιτισμών και των πολιτισμικών γνώσεων που ο καθένας κατέχει. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002, σελ. 129) «*Για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική*.»

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα γεγονός που εδώ και χρόνια προωθείται τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Χαρακτηρίζεται από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και στρέφεται ενάντια του εθνικιστικού τρόπου σκέψης παραγκωνίζοντας προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Γιατί από την προσχολική ηλικία;

Η προώθηση της πολυγλωσσίας είναι κάτι το αξιοσημείωτα σημαντικό για τα παιδιά, διότι κατέχοντας τη γνώση της επικοινωνίας μέσω άλλων γλωσσών από την προσχολική ηλικία ευνοείται σε αρκετά μεγάλο βαθμό η γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου.

Η εκμάθηση της δεύτερης ή Ξ.Γ., σύμφωνα με τον Noam Chomsky και την θεωρία της Γλωσσικής Κατάκτησης (Language Acquisition Device) και της Καθολικής Γραμματικής (Universal Grammar) που υποστηρίζει την έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου για κατανόηση και παραγωγή λόγου, μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα αν ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία, δεδομένου του ότι ο εγκέφαλός σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης είναι πολύ εύπλαστος. Σύμφωνα με τον Ellis (1995), η προσχολική ηλικία ευνοεί την εκμάθηση της Ξ.Γ. όσων αφορά την προφορά και σύμφωνα με τον Skinner τα παιδιά είναι ικανά να μαθαίνουν μια δεύτερη ή τρίτη κ.ο.κ. γλώσσα μέσα από συσχετισμούς, μίμηση και ενδυνάμωση των κωδίκων που ήδη γνωρίζουν.

Όπως αναφέρουν οι Jean-Marc Dewaele και Wei Li στο άρθρο τους Multilingualism, empathy and multicompetence (2012), σύμφωνα με έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η διγλωσσία (Barac & Bialystok, 2011) και η πολυγλωσσία (Poarch & van Hell, 2011) επιδρά θετικά στην μεταγλωσσική επίγνωση και την γνωστική ανάπτυξη του ατόμου ενισχύοντας τον έλεγχο της προσοχής, την νοητική ευελιξία (Dewaele Jean-Marc & Wei Li, 2012, Barac & Bialystok, 2011), την μεταγλωσσική επίγνωση και τις δεξιότητες αναπαράστασης αφηρημένων εννοιών (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010), αποκλίνουσας σκέψης και δημιουργικότητας (Kharkhurin: 2008).

Οι Bialystok & Hakuta (1994)[24] κατέληξαν ότι με το πέρασμα της ηλικίας υπάρχει μια συνεχής μείωση της ικανότητας για εκμάθηση Ξ.Γ.. Η εκμάθηση της Ξ.Γ. στην προσχολική ηλικία έχει αποδειχθεί ότι είναι άκρως αποτελεσματική και εκτός των άλλων διευρύνει και ενδυναμώνει το γνωστικό πεδίο του ανθρώπινου νου. Η Προσχολική Αγωγή (ηλικία 5-6 ετών) θεωρείται σημαντικό εκπαιδευτικό στάδιο για την ανάπτυξη του ανθρώπου όσων αφορά την πνευματική και σωματική του εξέλιξη και την κοινωνικοποίησή του. Τα παιδιά έχουν το νευρολογικό προτέρημα πλαστικότητας του εγκεφάλου να χρησιμοποιούν και τα δύο ημισφαίρια, πράγμα το οποίο χάνεται μετά την ηλικία των 13 χρόνων, σύμφωνα με τον Lenneberg (1967). Οι Penfield & Roberts (1959) είχαν συμπεράνει ότι μέχρι την ηλικία των 9 χρόνων το

[24] Πηγή: Dewaele, J.-M., Wei L. (2012) Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*. Department of Applied Linguistics and Communication, Birkbeck, University of London.

παιδί μπορεί να μάθει μέχρι και τρείς γλώσσες κάνοντας εναλλαγές από την μία στην άλλη χωρίς να τις μπερδεύει ή να τις μεταφράζει στην μητρική του.

Διαπολιτισμική διδασκαλία

Διδακτικές μέθοδοι ταυτόχρονης διδασκαλίας μητρικής και Ξ.Γ. και παραδείγματα διαγλωσσικής εκπαίδευσης:

1. Εκπαίδευση Εμβάπτισης σύμφωνα με το μοντέλο του Καναδά

Αρχικά πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ότι δεν θα αναφερθούμε σε όρους όπως η Δίγλωσση Εκπαίδευση ή η Εκπαίδευση Εμβύθισης διότι αυτού του είδους η εκπαίδευση στοχεύει στην μονογλωσσία και την αφομοίωση μιας γλωσσικής μειονότητας σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. «*Ο στόχος της Εκπαίδευσης Εμβάπτισης [Immersion Education], είναι η διγλωσσία και, έχει τις ρίζες της σε εκπαιδευτικά πειράματα που έγιναν στον Καναδά και πιο συγκεκριμένα στο Μόντρεαλ, από τον St. Lambert, το 1965 με μια πειραματική τάξη νηπιαγωγείου με 26 παιδιά.* [25]» Στόχος αυτού του πειράματος ήταν να κατακτηθεί η γαλλική γλώσσα και ο πολιτισμός από τα αγγλόφωνα παιδιά, έτσι ώστε να φτάσουν σε επίπεδο διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας χωρίς όμως να μειωθεί η επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα ούτε στην αγγλική.

Η Πλήρης Εκπαίδευση Εμβάπτισης ξεκινά αρχικά με 100% εμβάπτιση εβδομαδιαίως στη δεύτερη γλώσσα στη νηπιακή ηλικία (πρώιμη εμβάπτιση). Στην ηλικία των εννέα ή δέκα χρόνων (μέση εμβάπτιση) η εμβάπτιση στη δεύτερη γλώσσα μειώνεται σταδιακά στα 80% και, αργότερα, κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ελαττώνεται και παραμένει σταθερή στο 50% την εβδομάδα (όψιμη εμβάπτιση)[26]. Η Πρώιμη Πλήρης Εμβάπτιση είναι το πιο δημοφιλές και επιτυχημένο πρόγραμμα εισαγωγής της δεύτερης γλώσσας σύμφωνα με τα στοιχεία που έδωσε ο Καναδικός Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος το 1992.

Ο Baker (1993)[27] μετά από περισσότερες από 1.000 έρευνες στα σχολεία του Καναδά ανακάλυψε ότι η Τεχνική της Διαμεσολάβησης (Partial Immersion Technique) είχε εξαιρετικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Δίγλωσσης Εμβάπτισης. «*Η γλωσσική επικοινωνία στην τάξη δεν είναι τεχνητή και ελεγχόμενη αλλά αυθεντική και συναφής με τις ανάγκες του παιδιού. Τα παιδιά που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών είχαν άριστες επιδόσεις τόσο στην μητρική τους γλώσσα όσο και στην ξένη, ενώ τα παιδιά που παρακολούθησαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας την εκμάθηση της Ξ.Γ. δεν μπορούσαν να φτάσουν τα επίπεδα των πρώτων ούτε στην παραγωγή προφορικού αλλά ούτε και γραπτού λόγου».* Το μαθητικό κοινό είναι μονόγλωσσα παιδιά (τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους), που διδάσκονται κάποια από τα μαθήματά τους εξ' ολοκλήρου στην δεύτερη γλώσσα κάποιες μέρες την εβδομάδα, και στη μητρική ή γλώσσα

[25] Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευσ*η. Επιμ. Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg,Κεφ.10.
Πηγή:http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b6/b_6_k_6.htm

[26] Η *μερική* εμβάπτιση παρέχει γύρω στο 50% εμβάπτιση στη δεύτερη γλώσσα από τη νηπιακή εκπαίδευση ως και τις τάξεις του Γυμνασίου.

[27] Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. Πηγή: http://en.wikipedia.org/wiki/Language_immersion#cite_note-Baker1993-1

κύρους τις υπόλοιπες, με αποτέλεσμα την απόκτηση διγλωσσικής εγγραμματοσύνης[28].

Για τα ελληνικά δεδομένα, το μάθημα της Ξ.Γ. θεωρείται ένα ακόμη μάθημα 45 λεπτών. Για τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, η δεύτερη ή η τρίτη γλώσσα σχεδόν ποτέ δεν αποκτάται με επιτυχία μέσα από το σχολικό περιβάλλον κάθε αυτού λόγω της ύστερης ηλικιακής περιόδου που εισάγεται και της μειωμένης προσοχής που της αποδίδεται.

2. Διεθνή ή Ευρωπαϊκά σχολεία Λουξεμβούργου, Βελγίου, Ιταλίας, Γερμανίας, Σκανδιναβικών χωρών και Αγγλίας.

Ένα άλλο παράδειγμα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης είναι αυτό των Ευρωπαϊκών Σχολείων. είναι σχολεία πολύγλωσσα που κυρίως απευθύνονται στα παιδιά όσων εργάζονται για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτή η προσπάθεια ξεκίνησε το 1958 στο Λουξεμβούργο. Το Βέλγιο, η Ιταλία, η Γερμανία, η Αγγλία και οι Σκανδιναβικές χώρες ήταν κράτη που αφουγκράστηκαν τον τρόπο διδασκαλίας του Λουξεμβούργου και πρόσθεσαν τα Ευρωπαϊκά Σχολεία στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Μία απόλυτα ικανοποιητική ιδέα για τον τρόπο λειτουργίας αυτών των σχολείων μας δίνει πάλι ο Baker (2001) παρατηρώντας ότι τα σχολεία αυτά

> «*διαθέτουν ως και έντεκα διαφορετικά γλωσσικά τμήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν την πρώτη γλώσσα των μαθητών (αριθμός που μπορεί να αυξηθεί καθώς θα γίνονται και άλλες χώρες μέλη της Ε.Ε). Τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα ως μέσο μάθησης, διδάσκονται, όμως, και σε μια δεύτερη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά) στη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσής τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά λαμβάνουν ένα μέρος της εκπαίδευσής τους στη μητρική τους γλώσσα και ένα άλλο μέρος της σε μια γλώσσα φορέα ή σε μια γλώσσα εργασίας. Η γλώσσα φορέας θα είναι συνήθως μια "κυρίαρχη" δεύτερη γλώσσα που επιλέγει το παιδί μεταξύ της αγγλικής, της γαλλικής και της γερμανικής και θα διδαχθεί από ιθαγενείς ομιλητές. Όσοι μαθητές είναι ιθαγενείς ομιλητές αυτής της γλώσσας θα είναι παρόντες στο σχολείο ως γλωσσικά πρότυπα προς μίμηση. (...) Επιπρόσθετα, οι μαθητές διδάσκονται μια τρίτη γλώσσα για τουλάχιστον 360 ώρες. Το προϊόν αυτής της μόρφωσης είναι συνήθως λειτουργικά δίγλωσσοι και συχνά πολύγλωσσοι μαθητές με αίσθηση της πολιτιστικής πολλαπλότητας, της ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικότητας και της ευρωπαϊκής ταυτότητας. (...) Η γλωσσική ανάμειξη γίνεται προκειμένου να αποφευχθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις και να συγκροτηθεί μια υπερεθνική ευρωπαϊκή ταυτότητα. Μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στο κίνημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων και στα καναδικά Προγράμματα Εμβάπτισης είναι ότι η δεύτερη γλώσσα διδάσκεται ως μάθημα πριν χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας. Αλλά ακόμη και τότε, αυτή η δεύτερη γλώσσα εξακολουθεί να διδάσκεται ως μάθημα, οδηγώντας σε ένα υψηλό επίπεδο γραμματικής ορθότητας*».

[28] Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. Επιμ. Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. ό.π.

Η προώθηση της μονογλωσσίας και πολυγλωσσίας στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η προώθηση της διδασκαλίας της Ξ. Γ. εκτελείται και εξελίσσεται από την δεκαετία του 1980 στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ως αναμενόμενο και στην Τριτοβάθμια. Έχουνε γίνει προσπάθειες ένταξης των παλιννοστούντων μαθητών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η συγκεκριμένη προσπάθεια όμως είχε στόχο την μονογλωσσία και την γλωσσική απορρόφηση μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο από το ελληνικό.

Με στόχο την πολυγλωσσία και την προώθηση της γλωσσικής ευαισθητοποίησης και των γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει γίνει στον ελληνικό χώρο μια προσπάθεια μέσω της εκστρατείας *Piccolingo* υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πρόγραμμα Piccolingo ξεκίνησε την δράση του το 2009 και υλοποιήθηκε σε 29 ευρωπαϊκές πόλεις (σε Βέλγιο, Ιταλία, Ισπανία, Σλοβακία, Λιθουανία, Ολλανδία, Γερμανία, Εσθονία, Ρουμανία). Στην Ελλάδα η προσπάθεια πραγματοποιήθηκε σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης, της Αθήνας και των Χανίων και της Κύπρου το 2011 με μεγάλη επιτυχία και αποδοχή από γονείς και δασκάλους. Η Ξ.Γ. και ο πολιτισμός αυτής μεταδίδεται μέσω του παιχνιδιού κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στο τέλος παρουσιάζεται το αποτέλεσμα της διδαχθείσας ύλης μέσα από καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, όπως θεατρικές παραστάσεις, εικαστικές εκθέσεις των παιδιών κ.ά. Κατορθώνεται τόσο η επικοινωνία όσο και η προσωπική εθνική ενσυνείδηση των παιδιών. Σκοπός τούτης της καμπάνιας είναι να ενσταλαχτεί η θετική στάση έναντι των ξένων γλωσσών τόσο στα παιδιά όσο και στους μεγάλους και να τεθούν οι βάσεις για την δεκτικότητα του ατόμου σε διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς. Όσο για τους στόχους του προγράμματος αφορούν στην εδραίωση της ευκολότερης δυνατής επικοινωνίας και απομνημόνευσης γνώσεων από την πλευρά των παιδιών μέσω του παιχνιδιού, έτσι ώστε να αισθάνονται οικεία σε οποιαδήποτε χώρα κι αν βρεθούν, την αύξηση των πιθανοτήτων εξεύρεσης εργασίας και, τέλος, μέσα από την γνωριμία των ξένων πολιτισμών να εκτιμήσουν τον δικό τους. Όλες αυτές οι ενέργειες τείνουν στην ανάπτυξη και εδραίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού. Εκτός από τους δασκάλους, και προφανώς τα παιδιά, στην προσπάθεια αυτή παίρνουν μέρος οι γονείς που συμβάλλουν και αυτοί βοηθώντας την όλη προσπάθεια μέσω της ενημέρωσής τους και της ανταλλαγής απόψεων.

Δεν έχει επιχειρηθεί ποτέ ξανά όμως άλλη προσπάθεια ένταξης της εκμάθησης της Ξ.Γ. στην προσχολική αγωγή ούτε ως καθαρά γλωσσολογικό μήτε ως πολιτισμικό στοιχείο. Στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου υπάρχουν syllabus για την ύλη των μαθηματικών ή της ελληνικής γλώσσας που στοχεύουν στην εισαγωγή βασικών εννοιών αυτών των μαθημάτων. Δεν υπάρχει όμως κάτι αντίστοιχο για τις ξένες γλώσσες.

Προώθηση της πολυγλωσσίας και της πολλαπλογλωσσίας στην προσχολική ηλικία

Ζητούμενο αυτής της έρευνας είναι η ευαισθητοποίηση και η προώθηση της πολυγλωσσίας και της πολλαπλογλωσσίας στην προσχολική ηλικία μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προγραμμάτων όμοιων με αυτό του *Piccolingo* για ένα καλύτερο, ευκολότερο μέλλον για τα παιδιά μας με περισσότερες δυνατότητες

επιτυχίας για την επαγγελματική τους και στην προσωπική τους ανάπτυξη. Απαιτείται βέβαια η προϋπόθεση ξενόγλωσσων νηπιαγωγών και η προϋπόθεση ότι θα συνεχιστεί η διδασκαλία της Ξ.Γ. στο δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο μέσω καλά οργανωμένων προγραμμάτων σύμφωνα με τα μοντέλα της εμβάπτισης.

Βιβλιογραφία

Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευσ*η. Επιμ. Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Baker, C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bialystok, E. (2010) Global-local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental Psychology* 46, 93-105.

Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994) *In other words: The science and psychology of second-language acquisition.* New York: Basic Books.

Clahsen, H. (1988) Parameterized Grammatical Theory and Language Acquisition: A study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults. *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*, *Studies in Theoretical Psycholinguistics* 8, 47-75.

Cook, V. (1992) Evidence for multicompetence. *Language Learning*. 42, 557-591.

Cook, V. (2002) *Introduction: Background of the L2 user. In V. Cook (eds.), Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.

Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dewaele, J.-M., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2008) The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58:4, 911-960.

Dewaele, J.-M., & Stavans, A. (2012) The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *International Journal of Bilingualism*.

Dewaele, J.-M., Wei L. (2012) Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*. Department of Applied Linguistics and Communication, Birkbeck, University of London.

Ellis, R. (1995) *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford Univ. Press. (e-book Ανακτήθηκε από: http://www.google.gr/books στις 12/26/2013).

Flynn, S. and O 'Neil, W. (1988) (eds.) *Linguistic Theory in Second Language Acquisition* 47-75. Kluwer. Academic Publishers.

Hurford, J. R. (1989) Biological evolution of the Saussurean sign as a component of the language acquisition device. *Department of Linguistics*, University of Edinburgh, Scotland. (Ανακτήθηκε από: www.sciencedirect.com/science/article/pii στις 25/12/2013).

Kharkhurin, A.V. (2008) The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. *Bilingualism: Language and Cognition* 11:2, 225-243.

Kharkhurin, A.V. (2010) Bilingual verbal and nonverbal creative behavior. *International Journal of Bilingualism 14:2, 1-16.*

Lenneberg, E. (1967) *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Penfield, W., Roberts L. (1959) *Speech and brain mechanisms*. New Jersey: Princeton University Press, London: Oxford University Press.

Poarch, G.J., & Van Hell, J.G. (2011) Cross-language activation in children's speech production: Evidence from second language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology* 111:3, 419-438.

Singleton, D. (1989) *Language Acquisition: The Age Factor.* Clevedon: Multilingual Matters.

Skinner, B. F. (1974) *About Behaviorism* Ch. 1 *Causes of Behaviour* § 3 *Radical Behaviorism.* New York: A.A. Knopf.

Tomasello, M. (2009) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Harvard University Press.

Wilson, R., & Dewaele, J.-M. (2010) The use of web questionnaires in second language acquisition and bilingualism research. *Second Language Research* 26: 1, 103-123.

http://eacea.ec.europa.eu/llp/events/2011/documents/european_language/presentation_piccolingo_campaign.pdf

http://www.komvos.edu.gr

http://www.paueducation.com/en/projects/piccolingo

http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/arxes3.htm

http://www.sciencedirect.com

http://www.sparknotes.com/psychology/psych101/languageandcognition/section2.rhtml

http://en.wikipedia.org/wiki/B._F._Skinner

http://en.wikipedia.org/wiki/Language_immersion#cite_note-Baker1993-1

Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη

Μαρίνα Τζακώστα
Πανεπιστήμιο Κρήτης
martzak74@gmail.com, martzak@edc.uoc.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εκθέτουμε τα πορίσματα ενός Εντατικού Προγράμματος ERASMUS (στο εξής LaDiva) χρηματοδοτημένου από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στόχος του οποίου ήταν ο σχεδιασμός διδακτικών μεθόδων και πλάνων διδασκαλίας των μητρικών και των δεύτερων/ ξένων γλωσσών οι οποίες διδάσκονται σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι του LaDiva ήταν α) να διερευνήσουμε πώς η γλώσσα αναπτύσσεται στο λόγο παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας τα οποία φοιτούν σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά πριβάλλοντα και β) να σχεδιάσουμε πρωτότυπο διδακτικό υλικό. Στο LaDiva συμμετείχαν συνολικά 90 φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση το οποίο έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια τριών ετών.

Abstract

In this paper we present the outcomes of an ERASMUS Intensive Program (hereafter LaDiva) financed by the European Commission which aimed at the design of teaching methods and materials for mother and second/ foreign languages taught in multilingual and multicultural environments. More specifically, the aims of LaDiva were a) to investigate how language develops in the speech of children of preschool and primary school age who grow in multilingual and multicultural environments, and b) to design authentic teaching material. The participants of LaDiva were 90 undergaduate students of Teacher Training Departments from Greece and EU countries. The program was developed in three consecutive years.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με μια πρόσφατη χαρτογράφηση των γλωσσών που μιλιούνται στην ευρωπαϊκή ήπειρο (βλ. Κοιλιάρη 2005, όπου και περισσότερες αναφορές), η Ευρώπη συνιστά έναν χώρο στον οποίο μιλιούνται πολλές γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες και διάλεκτοι. Έχει σημειωθεί ότι αυτές ξεπερνούν τις 65. Η γλωσσική πολυμορφικότητα της Ευρώπης έχει εμπλουτιστεί από τις γλώσσες των μεταναστών και των μειονοτικών πληθυσμών. Μάλιστα, σε πολλά σχολεία το ποσοστό των μαθητών που μιλούν γλώσσες άλλες από την επίσημη εθνική γλώσσα ξεπερνά το ποσοστό των 'μονόγλωσσων' συμμαθητών τους οι οποίοι είναι φυσικοί ομιλητές της εκάστοτε εθνικής γλώσσας (βλ. Gogolin 2002, Extra & Gorter, 2001). Δεδομένης της παραπάνω κατάστασης, κρίνεται απαραίτητη η εδραίωση της *πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (plurilingual and intercultural education)* η οποία

απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτων γλωσσικού υποβάθρου. Στόχος μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι ο προσανατολισμός μιας κοινωνικής – και όχι μόνο – ενσωμάτωσης των μειονοτικών πληθυσμών και η αλλαγή της οπτικής με την οποία διδάσκονται οι γλώσσες, εθνικές και μη (βλ. ενδεικτικά Cavalli et al., 2009: 7).

LaDiva: ένα εντατικό Πρόγραμμα αφιερωμένο στην γλωσσική ποικιλία και τη γλωσσική απόκλιση

Στο παρόν άρθρο θα εκθέσουμε τη φιλοσοφία και τους στόχους ενός Εντατικού Προγράμματος ERASMUS το οποίο διαπνέεται από την πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, στόχος του οποίου είναι ο σχεδιασμός πλάνων διδασκαλίας των μητρικών και των δεύτερων/ ξένων γλωσσών οι οποίες αναπτύσσονται σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Πριν όμως προχωρήσουμε σε αυτήν την συζήτηση, είναι απαραίτητο να ορίσουμε τους άξονες των Εντατικών Προγραμμάτων (στο εξής ΕΠ). Τα ΕΠ είναι εκπαιδευτικά προγράμματα χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο των οποίων γίνεται υπερεντατική –συνήθως διαθεματική - διδασκαλία των θεμάτων τα οποία άπτονται του κεντρικού θέματος/ άξονα των ΕΠ. Η έρευνα πεδίου είναι μια σημαντική παράμετρος ενός ΕΠ. Τέλος, η γλώσσα, ο πολιτισμός και η παράδοση του τόπου στον οποίο υλοποιείται το ΕΠ αναμένονται να ενσωματωθούν – με κάποιο τρόπο – στον κεντρικό άξονα και στα πορίσματα του ΕΠ.

Το θέμα του ΕΠ που παρουσιάζουμε εδώ αφορά την ενσωμάτωση της γλωσσικής ποικιλίας και της γλωσσικής απόκλισης στην τάξη (πρωτότυπος τίτλος: **La**nguage Learning and **La**nguage Teaching in Multicultural Environments: How to Bring Language **Di**versity and Language **Va**riation in Class, ακρωνύμιο: **LaDiva**). Θεμελιώδης υπόθεση του LaDiva είναι ότι η γλωσσική εκμάθηση είναι μια ενεργητική και διαρκής διαδικασία η οποία επηρεάζεται ταυτοχρόνως και εκ παραλλήλου από πολλούς παράγοντες. Θεωρούμε ότι, εν προκειμένω, οι παράγοντες είναι τόσο ενδογλωσσικοί, αφορούν δηλαδή τη δομή του υπό εκμάθηση ή υπό εξέταση γλωσσικού συστήματος, όσο και εξωγλωσσικοί, δηλαδή είναι παράγοντες οι οποίοι τίθενται εκτός του γλωσσικού πλαισίου, αλλά το επηρεάζουν. Τέτοιοι είναι κοινωνικοί, ψυχολογικοί, πολιτισμικοί και άλλοι παράγοντες (βλ. Τζακώστα υπό έκδοση).

Στόχος του LaDiva είναι να διερευνήσει τους ενδογενείς μηχανισμούς και τους εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη που λαμβάνει χώρα σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι ενδογλωσσικοί παράγοντες αφορούν την τυπολογική συγγένεια, δηλαδή τις ομοιότητες και τις διαφορές, μεταξύ της μητρικής γλώσσας (στο εξής Γ1) και της γλώσσας-στόχου ή δεύτερης/ ξένης γλώσσας (στο εξής Γ2). Επίσης, εξετάζουν το επίπεδο γλωσσομάθειας του αλλόγλωσσου ομιλητή στη Γ2 καθώς και την σειρά εκμάθησης της Γ2 (Τζακώστα υπό έκδοση) όπου διαφαίνονται οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται και καθορίζουν τη μορφή της γλωσσικής ανάπτυξης. Οι εξωγλωσσικοί παράγοντες αφορούν το ***που*** μαθαίνεται η Γ2 και αναδεικνύουν τα ***κίνητρα*** του αλλόγλωσσου ομιλητή (Τζακώστα υπό έκδοση, μεταξύ άλλων), τα οποία, όπως είπαμε παραπάνω, καθορίζονται από κοινωνικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς ή άλλους παράγοντες.

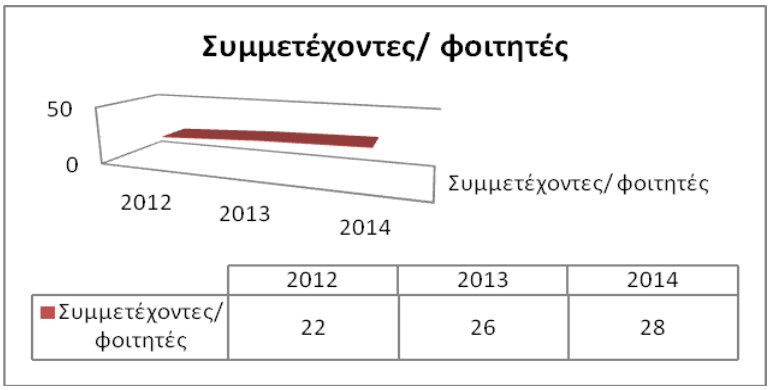
Πιο συγκεκριμένα, στόχοι του LaDiva ήταν, πρώτον, να διερευνήσουμε πώς η γλώσσα αναπτύσσεται στο λόγο παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας τα οποία φοιτούν σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά πριβάλλοντα και, δεύτερον,

να σχεδιάσουμε πρωτότυπο διδακτικό υλικό σχετικό με τις παραπάνω ηλικιακές ομάδες. Έμφαση δώσαμε, αφενός, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (ηλικίας 4-6 ετών) και, αφετέρου, σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας (ηλικίας 7-9 ετών). Θεμελιώδεις υποθέσεις εργασίας μας είναι, από τη μια πλευρά, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν κατακτήσει πλήρως τον μορφοφωνολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό τομέα της Γ1 και έχουν έρθει σε μια πρώτη επαφή με τις (πιθανές) Γ2 καθώς και με τον γραπτό λόγο τόσο της Γ1 όσο και των Γ2 και, από την άλλη πλευρά, ότι τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας έχουν ήδη μάθει να γράφουν και να διαβάζουν στη Γ1 και, ίσως, έχουν κάνει τις πρώτες απόπειρες να γράψουν και να διαβάσουν στη Γ2.

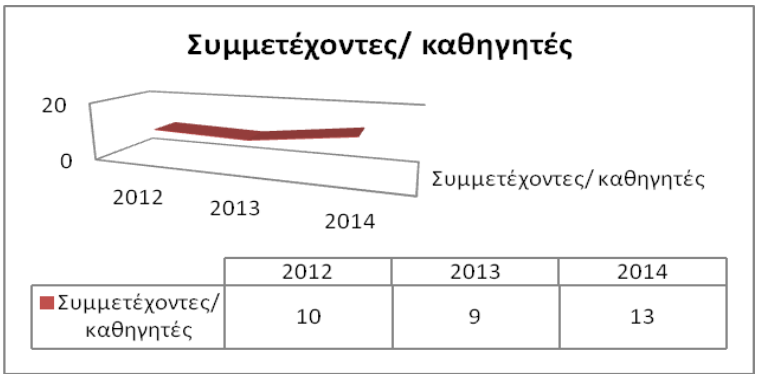
Υλοποίηση του LaDiva

Το LaDiva αναπτύχθηκε σε τρεις κύκλους οι οποίοι αντιστοιχούν σε τρία συνεχή ακαδημαϊκά έτη (2011-2012, 2012-2013, 2013-2014). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 76 φοιτητές και 33 καθηγητές Παιδαγωγικών Τμημάτων από την Ελλάδα και τα πανεπιστημιακά Ιδρύματα τα οποίοι ήταν εταίροι και προέρχονταν από τη Λεττονία, τη Λιθουανία, τη Νορβηγία, την Ολλανδία και την Τουρκία. Στα γραφήματα 1 και 2 παρουσιάζεται η κατανομή των συμμετεχόντων, φοιτητών και καθηγητών, κατά τους τρεις κύκλους το προγράμματος. Παρατηρούμε ότι υπήρξε μια αυξητική τάση στη συμμετοχή των φοιτητών στο LaDiva, γεγονός που υπογραμμίζει τη θετική επίδραση που είχε το πρόγραμμα στους φοιτητές.

Γράφημα 1



Γράφημα 2



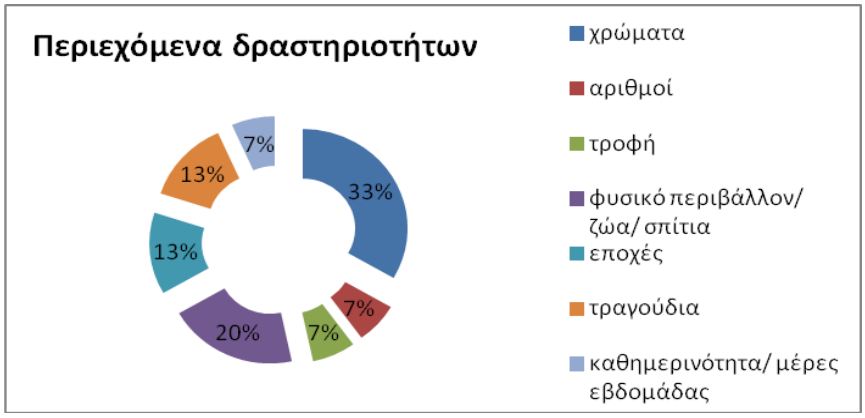
Κάθε κύκλος του LaDiva διήρκεσε δύο (2) εβδομάδες. Κατά τη διάρκεια κάθε πρώτης εβδομάδας γινόταν μια εισαγωγή στον άξονα στον οποίο δινόταν έμφαση σε

κάθε κύκλο και δίνονταν διαλέξεις από τους συμμετέχοντες καθηγητές, οι οποίοι προσέγγιζαν τον βασικό προβληματισμό του LaDiva διαθεματικά. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική ανάπτυξη σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα έγινε αντικείμενο προσπέλασης από γλωσσολογική, κοινωνιογλωσσολογική, παιδαγωγική, διδακτική – εφαρμοσμένη, διαπολιτισμική και ψυχολογική οπτική. Επίσης, γίνονται επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος οι οποίο θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επιτόπια έρευνα (field work) που καλούνταν να κάνουν οι φοιτητές. Κατά τη διάρκεια κάθε δεύτερης εβδομάδας, οι φοιτητές οργανώνονταν σε ομάδες εργασίας, σχεδίαζαν και παρήγαγαν πρωτότυπο γλωσσικό υλικό το οποίο εφάρμοζαν σε υποδειγματικές διδασκαλίες ενώπιον (των συμμετεχόντων) φοιτητών και καθηγητών.

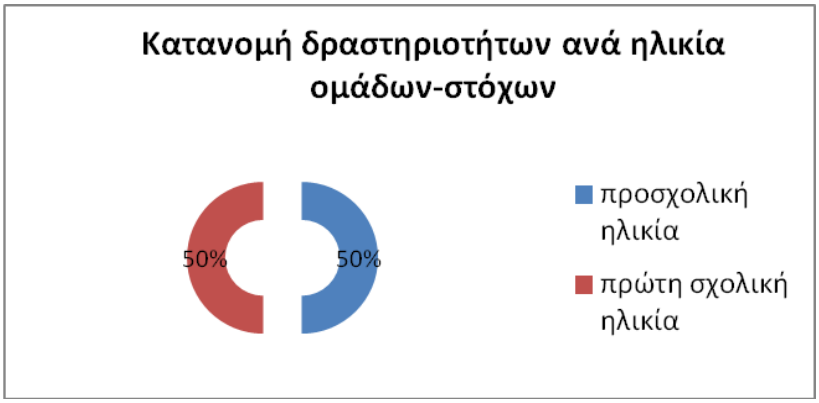
Κατά τη διάρκεια του πρώτου κύκλου, η εξέταση της γλωσσικής ανάπτυξης σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα περιορίστηκε στη συζήτηση των εξωγλωσσικών παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη (π.χ. κοινωνικοί/ πολιτισμικοί παράγοντες), ενώ κατά το δεύτερο κύκλο εισάγαμε τους φοιτητές στους καθαρά (ενδο)γλωσσικούς παράγοντες που επιδρούν στη γλωσσική ανάπτυξη. Επικεντρωθήκαμε στη φωνολογία και τη μορφολογία. Κατά τον τρίτο κύκλο, οι φοιτητές επικεντρώθηκαν σε θέματα που αφορούν την ανάπτυξη της σύνταξης και της σημασιολογίας – πραγματολογίας. Με αυτόν τον τρόπο μελετήθηκαν όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι φοιτητές προτίμησαν ως επί το πλείστον να αναπτύξουν/ σχεδιάσουν διδασκαλίες οι οποίες αφορούσαν τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Θεωρήθηκε ότι μέσω του λεξιλογίου είναι ευκολότερο να διδαχθούν θέματα τόσο φωνολογίας - μορφολογίας όσο και σύνταξης - σημασιολογίας της Γ1 και των Γ2. Στο σχήμα 1 παρουσιάζονται οι θεματικές που αναπτύχθηκαν στις δραστηριότητες των φοιτητών που συμμετείχαν στο LaDiva. Πιο συγκεκριμένα, στην πλειοψηφία τους οι δραστηριότητες αφορούσαν την εκμάθηση των χρωμάτων (33%). Κατά την άποψη των φοιτητών, οι περισσότεροι των οποίων είχαν εμπειρία στην τάξη, τα χρώματα είναι αγαπημένο θέμα των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ακολουθούσαν δραστηριότητες που αφορούσαν το φυσικό περιβάλλον/ ζώα/ σπίτια (20%), δραστηριότητες που αφορούσαν τα τραγούδια, τις εποχές (13%), τους αριθμούς, τις τροφές και την καθημερινότητα/ μέρες της εβδομάδας (7%), δηλαδή θέματα που γίνονται αντικείμενο πραγμάτευσης σε κάθε είδους τάξη.

Σχήμα 1



Σχήμα 2



Ενδεικτικά διδακτικά υλικά του LaDiva

Στο παρόν κεφάλαιο, θα παρουσιάσουμε ενδεικτικές δραστηριότητες που ανέπτυξαν οι φοιτητές σε κάθε έναν από τους τρεις κύκλους του ΕΠ καθώς και τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με τους τρόπους/ στρατηγικές/ μεθόδους που είναι απαραίτητες για τη συνδυαστική διδασκαλία μητρικών και δεύτερων/ ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, για την παραγωγή ενός παιδαγωγικού/ εκπαιδευτικού υλικού, οι φοιτητές πέρασαν από ένα πρωταρχικό στάδιο σχεδιασμού, κατά το οποίο λαμβάνονταν υπόψη όλες οι παράμετροι οι οποίες σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών στους οποίους το υλικό απευθύνεται για χρήση. Τέθηκαν οι συνθήκες μέσα στις οποίες θα εφαρμοστεί το παραχθέν υλικό και ορίστηκαν οι στόχοι του υλικού, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία δόμησης του υλικού (βλ. Κοντογιάννη υπό έκδοση, όπου και περισσότερες παραπομπές). Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι όλες οι δραστηριότητες και στα τρία χρόνια υλοποίησης του LaDiva σχεδιάστηκαν στα αγγλικά. Ο λόγος για τον οποίο οι φοιτητές δεν επέλεξαν κάποια από τις εθνικές τους γλώσσες ήταν διότι, όπως δήλωσαν, όπου μιλιέται η αγγλική είναι σχεδόν βέβαιο ότι το κοινωνικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού, είναι πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό. Επιπλέον, δήλωσαν ότι τα θέματα που έγιναν αντικείμενο πραγμάτευσης μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν και να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας σε οποιαδήποτε γλώσσα είτε αυτή είναι Γ1 είτε αυτήν είναι Γ2.

Μια από τις διδασκαλίες που σχεδιάστηκαν αφορά γενικότερα την ανάπτυξη του λεξιλογίου και ειδικότερα τη διδασκαλία των σύνθετων λέξεων. Μία από τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν ήταν η 'ιστορία του τηλεφώνου' (The Telephone story) η οποία και ακολουθεί. Στόχος της ιστορίας ήταν να διδαχθούν τα χρώματα, οι αριθμοί και οι σύνθετες λέξεις (συμπεριλαμβανομένων των μηχανισμών οι οποίοι διέπουν τη σύνθεση λέξεων) μέσω ενός και μόνο (διδακτικού) εργαλείου.

THE TELEPHONE STORY

> Once upon a time there was a boy. He was a silly-Billy. He got a new phone and wanted to tell that everybody. Silly Billy said: "Hey, listen! I have a new phone! Phone is always **GREEN**, **GREEN** (ring, ring), I **PINK** (pick) up the phone and I'm saying – **YELLOW** (hello)!"
> The voice says:

"Are you **RED** (ready) to go?"
Then I tell my mum "I will be **BLACK** (back) in a minute."

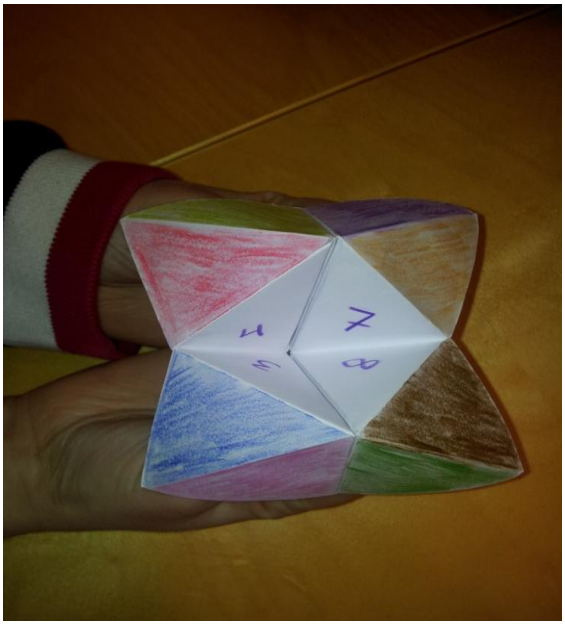
Με την ιστορία του τηλεφώνου οι μαθητές ασκούνται ως προς την ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών μονάδων τόσο όντας αυτές μεμονωμένες όσο και σε συνδυασμό με άλλες μονάδες. Τέτοιες δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν πώς το νόημα μιας λέξης αλλάζει με την αλλαγή, προσθήκη ή απαλοιφή ενός μόνο φωνήματος στο ίδιο φωνολογικό περιβάλλον (βλ. για παράδειγμα, back – black και Green – ring). Ταυτοχρόνως, δραστηριότητες σαν αυτήν ενισχύουν την ανάπτυξη και εμπλουτισμό του λεξιλογίου.

Στην ίδια δειγματική διδασκαλία, χρησιμοποιήθηκε το πρώτο συνθετικό 'tele' ('τηλε-' στα ελληνικά) της λέξης 'telephone' ('τηλέφωνο') προκειμένου οι μαθητές να διερευνήσουν με ποιες άλλες λέξεις μπορεί το 'tele-' να συνδυαστεί προκειμένου να σχηματιστούν σύνθετες λέξεις. Για το λόγο αυτό, δόθηκαν στα παιδιά κάρτες όπου εικονίζονταν αντικείμενα και δινόταν και η γραπτή μορφή της λέξης - αντικειμένου. Τα παιδιά έπρεπε να συνάψουν το 'tele-' σε λέξεις και το αποτέλεσμα της σύνθεσης να είναι μία σύνθετη λέξη (φωτογραφία 1). Έτσι, τα παιδιά φτάνουν στο συμπέρασμα ότι η λέξη 'cellphone' (κινητό τηλέφωνο) είναι υπαρκτή σύνθετη λέξη στα αγγλικά, ενώ η λέξη 'pencilphone' ('μολυβοτηλέφωνο') είναι μη υπαρκτή λέξη στα αγγλικά. Επιπλέον, αντιλαμβάνονται το πώς λειτουργούν οι κανόνες και οι μηχανισμοί σχηματισμού λέξεων – εν προκειμένω της σύνθεσης λέξεων - και τους χρησιμοποιούν συνειδητά.

Φωτογραφία 1

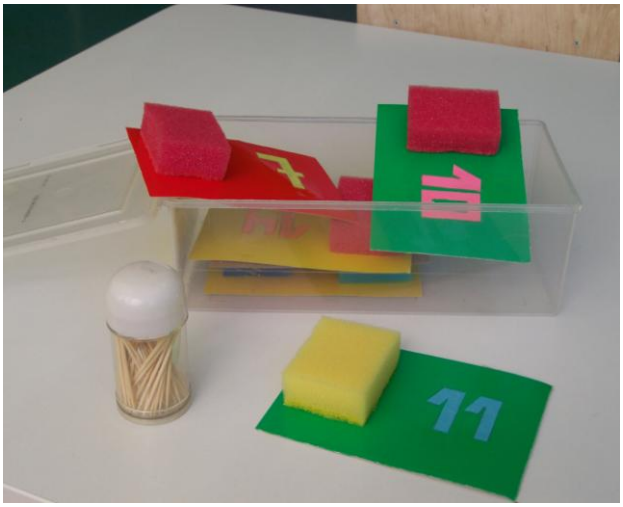
Σε άλλη διδασκαλία, θέμα ήταν η εκμάθηση των χρωμάτων, των αριθμών και των καρπών/ φρούτων/ του περιβάλλοντος. Μια από τις δραστηριότητες ήταν το 'φλιτζάνι της τύχης' (fortune cup) στην οποία οι μαθητές διδάσκονται ότι κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο χρώμα, οπότε στην συνέχεια καλούνται να συνδυάσουν χρώμα και αριθμό (φωτογραφία 2).

Φωτογραφία 2



Τέλος στην ίδια διδασκαλία, οι μαθητές κολλούν μικρά τετράγωνα σφουγγαράκια πάνω σε έγχρωμες κάρτες στις οποίες απεικονίζεται ένας αριθμός (φωτογραφία 3). Οι μαθητές μαθαίνουν τον αριθμό στα αγγλικά και στη συνέχεια καλούνται να κολλήσουν σε κάθε σφουγγαράκι τόσες οδοντογλυφίδες όσες και ο αριθμός που απεικονίζεται στην κάρτα.

Φωτογραφία 3



Σε μια τρίτη δειγματική διδασκαλία, οι δάσκαλοι/ φοιτητές ζητούν από τους μαθητές να μάθουν τα ονόματα των φρούτων, να δείξουν ποια φρούτα ταιριάζουν χρωματικά μεταξύ τους, ποια φρούτα ακμάζουν σε ποιες εποχές (φωτογραφία 4). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν οικογένειες λέξεων, να συνειδητοποιούν τις νοηματικές και δομικές σχέσεις μεταξύ των λέξεων και, κατά συνέπεια, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Τις σημασιολογικές/ δομικές/ τυπολογικές

συγγένειες μεταξύ των λέξεων μπορούν οι δάσκαλοι/ φοιτητές να διδάξουν στα παιδιά εν είδει ενός παιχνιδιού ‘κουτσού’ (βλ. φωτογραφία 5).

Φωτογραφία 4

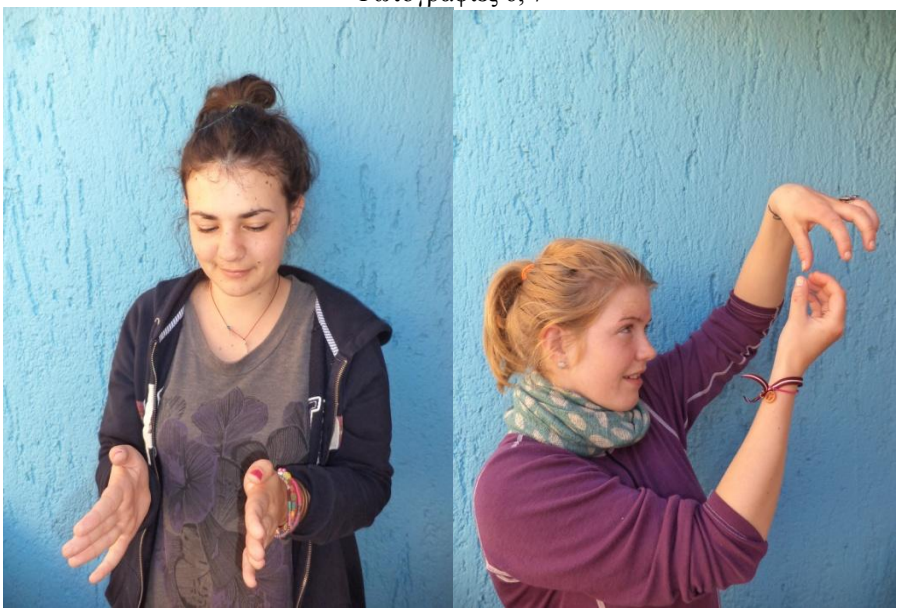
Φωτογραφία 5

Στο πλαίσιο της ίδιας δειγματικής διδασκαλίας, οι δάσκαλοι/ φοιτητές συνέθεσαν ένα τραγούδι με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν πώς να καθαρίζουν και να τρώνε καρπούς και φρούτα. Το τραγούδι – το οποίο και ακολουθεί – τραγουδιέται από την ολομέλεια στην τάξη και συνοδεύεται από παντομίμα και χορό (φωτογραφίες 6, 7).

Peel banana, peel, peel, peel banana 2x
Chop banana, chop, chop, chop banana 2x
Mix banana, mix, mix, mix banana 2x
Peel potato, peel, peel, peel potato
Smash potato, smash, smash, smash potato
Peel the orange, peel, peel, peel the orange

Squeeze the orange, squeeze, squeeze, squeeze the orange
Take a cherry, take, take, take cherry
Eat a cherry, m m m puff
Pick an apple, pick, pick, pick an apple
Cut an apple, cut, cut, cut an apple
Roll a lemon, roll, roll, roll lemon
Cut a lemon, cut, cut, cut a lemon
Squeeze a lemon squeeze, squeeze, squeeze a lemon

Φωτογραφίες 6, 7



Επειδή για διάφορους εξωγενείς παράγοντες, οι υποδειγματικές διδασκαλίες δεν κατέστη δυνατό να εφαρμοστούν πιλοτικά σε ελληνικά σχολεία, οι διδασκαλίες παρουσιάστηκαν από κάθε ομάδα στους υπόλοιπους φοιτητές και στους διδάσκοντες-καθηγητές κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ΕΠ. Φοιτητές και καθηγητές παρείχαν την ανάλογη ανατροφοδότηση. Ωστόσο, οι διδασκαλίες εφαρμόστηκαν εκ των υστέρων στις χώρες προέλευσης των φοιτητών, στα σχολεία όπου οι φοιτητές εργάζονταν ή έκαναν την πρακτική τους άσκηση. Οι φοιτητές προέβησαν σε ποιοτικές αναλύσεις των δεδομένων τους. Μερικές από τις παρατηρήσεις τους ήταν οι εξής[29]:

- Οι δραστηριότητες/ διδασκαλίες εύκολα προσαρμόστηκαν στις εθνικές γλώσσες των χωρών τους.
- Οι δραστηριότητες/ διδασκαλίες είναι εύκολο να προσαρμοστούν ως εργαλεία διδασκαλίας είτε πλειοψηφικών είτε μειονοτικών γλωσσών.
- Η διαθεματική προσέγγιση της διδακτέας ύλης έχει καλύτερα αποτελέσματα.
- Οι δραστηριότητες/ διδασκαλίες ήταν το ίδιο ενδιαφέρουσες για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το αν η εθνική γλώσσα είναι η Γ1 ή η Γ2 τους.

[29] Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις (κυρίως ποιοτικές αλλά και ποσοτικές) αναλύσεις φοιτητών και καθηγητών ύστερα από την πιλοτική εφαρμογή των δειγματικών διδασκαλιών υπάρχουν στα άρθρα των Συνώδη (υπό έκδοση), Taurina & Zirina (υπό έκδοση), Wie (υπό έκδοση).

- Οι δραστηριότητες/ διδασκαλίες που αφορούν την ανάπτυξη του λεξιλογίου δρουν ευεργετικά για την ανάπτυξη και της φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης και σημασιολογίας/ πραγματολογίας μιας γλώσσας.

Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο παρουσιάσαμε τη φιλοσοφία, τις αρχές και τα αποτελέσματα της υλοποίησης ενός Εντατικού Προγράμματος ERASMUS, του LaDiva, το οποίο στόχευε στο σχεδιασμό διδακτικών μεθόδων και πλάνων διδασκαλίας των μητρικών και των δεύτερων/ ξένων γλωσσών οι οποίες διδάσκονται σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Οι φοιτητές οι οποίοι συμμετείχαν στην υλοποίηση του προγράμματος προχώρησαν στο σχεδιασμό αυθεντικών δειγματικών διδασκαλιών οι οποίες αφορούσαν κυρίως την ανάπτυξη του λεξιλογίου.

Οι απόψεις των φοιτητών οι οποίοι δημιούργησαν και στη συνέχεια εφάρμοσαν το εκπαιδευτικό υλικό τους χρησιμοποίησαν την αγγλική ως πρότυπη γλώσσα των δραστηριοτήτων τους με το σκεπτικό ότι όπου μιλιέται η αγγλική το περιβάλλον είναι πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό. Ωστόσο, η εφαρμογή του υλικού στις χώρες τους (Ελλάδα, Λεττονία, Λιθουανία, Νορβηγία, Ολλανδία, Τουρκία) απέδειξε ότι οι δραστηριότητες/ διδασκαλίες είναι εύκολο να προσαρμοστούν στις εθνικές γλώσσες διαφορετικών χωρών. Είναι επίσης εύκολο να προσαρμοστούν σε οποιαδήποτε Γ1 και/ ή Γ2, πλειοψηφική και/ ή μειονοτική γλώσσα. Επιπλέον, οι δραστηριότητες/ διδασκαλίες που αφορούν την ανάπτυξη του λεξιλογίου λειτουργούν θετικά για την ανάπτυξη και της φωνολογίας, μορφολογίας, σύνταξης και σημασιολογίας/ πραγματολογίας μιας γλώσσας, Γ1 και/ ή Γ2. Τέλος, η διαθεματική προσέγγιση των διδασκαλιών μέσα στο πλαίσιο μιας πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι επαρκής για να προωθήσει την ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Θ. (υπό έκδοση) Σειρές κινουμένων σχεδίων και «πέπα το γουρουνάκι»: ένας κρυμμένος θησαυρός στη γλωσσική εκμάθηση. Στο: Τζακώστα, Μ. (επ.) *Γλωσσική Εκμάθηση και Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της Γλωσσικής Απόκλισης και Γλωσσικής Ποικιλίας στην Τάξη*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.

Cavalli, M., D. Coste, A. Crişan and P.-H. van de Ven (2009) *Plurilingual and Intercultural Education as a Project* (Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education). Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2014.

Extra, G. and D. Gorter (2001) Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe. Στο: Extra, G & Gorter, D (eds.) *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gogolin, I. (2002) Linguistic and cultural diversity in Europe: a challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal 1:1,* 123-37.

Κοιλιάρη, Α. (2005) *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κοντογιάννη, Δ. (υπό έκδοση) Σχεδιάζοντας την παραγωγή παιδαγωγικού/ εκπαιδευτικού υλικού: το παράδειγμα της ελληνόγλωσσης προσχολικής

εκπαίδευσης στη διασπορά. Στο: Τζακώστα, Μ. (επιμ.) *Γλωσσική Εκμάθηση και Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της Γλωσσικής Απόκλισης και Γλωσσικής Ποικιλίας στην Τάξη*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.

Συνώδη, Ε. (υπό έκδοση). Ενίσχυση και αξιολόγηση της κατάκτησης σύνθεσης λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από ιστορίες. Στο: Τζακώστα, Μ. (επιμ.) *Γλωσσική Εκμάθηση και Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της Γλωσσικής Απόκλισης και Γλωσσικής Ποικιλίας στην Τάξη*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.

Taurina, A. & T. Zirina (υπό έκδοση). Ανάπτυξη του διαλογικού λόγου και των δεξιοτήτων γραμματισμού των παιδιών μέσα από το παιχνίδι και τις δραστηριότητες Project σε ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης στη Λεττονία. Στο: Τζακώστα, Μ. (επιμ.) *Γλωσσική Εκμάθηση και Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της Γλωσσικής Απόκλισης και Γλωσσικής Ποικιλίας στην Τάξη*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.

Τζακώστα, Μ. (υπό έκδοση) Εισαγωγή. Στο: Τζακώστα, Μ. (επιμ.) *Γλωσσική Εκμάθηση και Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της Γλωσσικής Απόκλισης και Γλωσσικής Ποικιλίας στην Τάξη*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.

Wie, A.-L. (υπό έκδοση). Η ζούγκλα του λόγου: εκπαίδευση στην παραγωγή λόγου σε φυσικό μαθησιακό περιβάλλον. Στο: Τζακώστα, Μ. (επιμ.) *Γλωσσική Εκμάθηση και Διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της Γλωσσικής Απόκλισης και Γλωσσικής Ποικιλίας στην Τάξη*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.

Beyond language borders to translanguaging: challenging social and educational 'norms'

Roula Tsokalidou
Aristotle University of Thessaloniki
tsokalid@nured.auth.gr

Abstract

This paper attempts to highlight some of the issues related to the concept and practice of 'translanguaging' as proposed by Baker (2011) and Garcia (2012) placed within the broader context of language contact. An effort will be made to discuss and interpret this practice with the aim to redefine and deconstruct the notion of the 'norm' in communication on a social and educational level. We will argue that the very existence of a 'norm' is questionable as linguistic and cultural heterogeneity is the real 'norm' and the great challenge for educators is how to empower their students whose linguistic and cultural realities remain on the fringe of the educational process. What can we do in practice if we agree that issues of power and dominance should be eliminated or at least restricted in our class? Since each one of us has a unique cultural and linguistic profile and all our languages are important to us, in order to express our identities, translanguaging may give us the means for softening the borders between different language groups. Finally, we propose that the creation and use of identity texts (Cummins & Early, 2011, Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2003) offers a very powerful means of making issues of translanguaging visible and helps disseminate power to students on a more equitable basis.

Introduction

Through my own engagement and research into diasporic communities, those of the Greek-Australian community in Melbourne and of the Cretan-Lebanese/Syrian communities in Tripoli (Lebanon) and Al Hamediye (Syria), as well as my own process of learning Lebanese as our second family language, I have come to accept the following two principles regarding languages and language contact. The first one is perhaps one of the basic tenets of bilingualism, that is that bilingualism is one of the most political issues in linguistics (Brutt-Griffler & Varghese, 2004) and the second one is that formulated by Skourtou (2002) who suggested that even when the child's first or heritage language is not present in class, the first language itself is present in the child. Moreover, Skourtou supports that a meaning can be understood and expressed through multiple means (pictures, music sounds) and refers to the term "Synaesthesia", to which we will refer later in the paper.

School heterogeneity and the norm

Traditionally, research findings that concern language/culture contact and education give emphasis to heterogeneity at school, to its promotion and use. I would like to argue that giving emphasis to heterogeneity implies that there is one linguistic and cultural norm, that of the school, as put forward by the official authorities and carried

out by educators who follow the official school programmes. At the same time, those of us who are involved in teacher education and come to meet a large number of educators and education practitioners can recognize the heterogeneity of the specific group(s) of professionals. Most times, educators have their own experiences as parents and (return) migrants themselves. Moreover, we need to take into consideration the expected variation that characterizes educators in terms of their level of education/specialization, age, gender and socio-economic backgrounds, their own linguistic background and use. Therefore, the element of the heterogeneity of those responsible to teach the linguistic and cultural school norm alone challenges the very essence and existence of the school norm, even before we consider the broader geographical, socio-economic and cultural differentiating elements of the school units. Thus, the question I raise has to do with the very existence of one school linguistic/cultural norm given the above variables. While the existence of specific school textbooks may limit the choices of educators in terms of the content of the material taught, the variety of the teaching methods adopted by different educators challenges once more the shaky foundations of the edifice called 'school linguistic/cultural norm'. In the end, how do we teach the norm when we cannot even define it? Is there a need for special measures in order to bring forward or promote the school heterogeneity when this is the only tangible element that characterizes school life itself?

On the other hand, we cannot deny the fact that societies and schools have issues regarding the unequal representation of social groups, community practices, linguistic and cultural realities which are overshadowed by others who may be more socially and academically accepted in given contexts. We cannot deny the fact that students are being penalized, on a daily basis, because their behavior does not fit in or the fact that educators often struggle to put forward ideas and practices that are deemed unfit. If the norm is only a figment of our collective imagination, then why are we penalized for not fitting in? Although this may seem like a contradiction, I claim that it is not. The reason for this is that although we are all different and unique in our realities and school or social practices, we do not all have the same power and opportunities to claim and openly share our own experiences with the others around us. Therefore the issu we are faced with is one of power and dominance, rather than an issue of fitting into a norm.

In this light, differences in language and culture issues need to preoccupy us to the extent that they often go hand in hand with different access to power issues. Following the definition provided by Banks (2006) cultures include behavioral patterns, languages, dialects, perspectives, worldviews and frames of reference. Terry & Irving (2010) suggest that if differences in culture or language are not considered *when administering and interpreting assessments or selecting instructional strategies and social activities, then the result may be academic failure, social isolation, inappropriate referral to special education, or inadequate special education services for students who are culturally or linguistically different (Terry & Irving, 2010: 110).*

Translanguaging

The challenge therefore for educators is how to manage and disseminate power to their students in such a way that they empower those who do not have enough. If we combine this with the fact that we are all different what is it that we can do as educators to balance between individual realities and issues of power? What can we do in practice if we agree that issues of power and dominance should be eliminated or

at least restricted in our class? The answer to which I am led is similar to the realization that in order to approach objectivity in research we need to document as many subjectivities as possible. Since each one of us has a unique cultural and linguistic profile and since all our languages are important to us, in order to express our identities, translanguaging may give us the answer to softening the borders between the different languages and identity texts may give us the opportunity to make all student experiences visible. Moreover, the concept of synaesthesia through translanguaging may provide us with more means towards our goal. Before we attempt to place these notions in the context of education, let us provide some theoretical background.

Translanguaging: Theoretical background

As Baker explains, the term 'translanguaging' was created by a well-known Welsh educationalist, Cen Williams, in the 1980s, describing the planned and systematic use of two languages for teaching and learning inside the same lesson (Baker, 2003, 2011). It was 'coined as a Welsh word 'trawsieithu' by Cen Williams and a colleague of his (Dafydd Whittall) during an in-service course for deputy headteachers in Llandudno (North Wales) and it was later translated into English as 'translinguifying' but then changed to 'translanguaging' following a conversation between Cen Williams and Colin Baker'. 'Translanguaging' came to mean the process whereby one language is used in order to reinforce the other with the aim to increase understanding and in order to augment the pupil's ability in both languages (Williams, 2002:40). In other words, through translanguaging, pupils internalise new ideas they hear, assign their own understanding to the message/concept and, simultaneously, utilise the message/concept in their other language(s). In doing so, they augment and supplement the message/concept through dual language processing.

Williams (2003) suggests that translanguaging focuses more on the pupils' use of two languages (and what they are able to achieve by using both languages) rather than on the teachers' role within the classroom, although it may be engineered by the teacher. Again, with an emphasis on a child's development, Williams (2003) suggested that through translanguaging the stronger language is used in order to develop the weaker language thereby contributing towards a potentially relatively balanced development of a child's two languages. This approach was important in the Welsh context as the aim was for the child to build both languages at school and translanguaging was seen as a strategy for retaining and developing bilingualism rather than for the initial teaching of the second language. The four potential educational advantages of translanguaging put forward by Williams, as documented by Baker (2001, 2006, 2011) are:

- the promotion of a deeper and fuller understanding of the subject matter
- the development of the weaker language
- the facilitation of home-school links and co-operation
- the integration of fluent speakers with early learners.

Ofelia García (2009a, 2009b) extended the term 'translanguaging' to mean more than the pedagogic variation of linguistic input and output. Garcia treats 'translanguaging' as a strategy that bilinguals use to make meaning, shape their experiences, gain understanding and knowledge, and make sense of their bilingual worlds through the everyday use of two (or more) languages. Garcia proposed the definition of

‘translanguaging’ as a powerful mechanism to construct understandings, to include others, and to mediate understandings across language groups” (García, 2009a:307-308). Garcia argues that it is impossible to live in communities such as New York and communicate among multilinguals without translanguaging (García, 2009b:151). Based on observation of translanguaging practices in bilingual communities, García’s approach towards translanguaging helped extend the use of this process to include the complex everyday realities of home and street (García, 2009a).

García (2009a; 2011) views translanguaging - “or engaging in bilingual or multilingual discourse practices” (2009a: 44) - as an approach centred not on languages, but on the communicative practices of bilinguals. Within the notion and process of translanguaging, other linguistic contact phenomena are included, such as code-switching and translation, but the emphasis is given on the process whereby bilingual students perform in their classrooms.

Translanguaging and related terms

In our attempt to examine other terms that may be related to translanguaging, we propose Skourtou’s (2002) suggested term of ‘synaesthesia’, which has been defined as a blend of senses, “which could be displayed in a variety of cross-sensory combinations. Depending on the specific senses involved, synaesthetes “taste” shapes, or “see” music, or attribute color to personalities, to name just a few examples” (Lvovich, 2012: 216). Synaesthsia has been further connected with language learning by Duffy (2005) who reports several accounts of language learners who use synaesthetic images for learning or translating. An interesting account is one by Laurent Schlemmer, a journalist and a translator who characteristically writes “Whenever I translate a sentence from French into German…I inwardly see the sentence and also fly above it with the verb that has to move to accomplish the translation.” (Duffy, 2005:17, cited in Lvovich, 2012). Another account is by Sante (1999: 261): “In order to speak of my childhood I have to translate. It is as if I were writing about someone else. The words don’t fit, because they are in English…The word ‘boy’ could not refer to him; he is ‘un garçon’…Similarly, maman and papa are people; ‘mother’ and ‘father’ are notions. La nuit is dark and filled with fear, while the night is a pretty picture of a starry field…” (cited in Lvovich, 2012)

The idea of a synaesthetic approach to language and bilingualism was also noted by Beaujour (1989) who proposed the term “polyglot synthesis” and Paradis (1981), who proposed a three-store bilingual version: one store for conceptual representations and knowledge of the world, the “image system” and a “verbal system” for each language. Beaujour (1989) suggests that for bilinguals, what is blended or synthesized is not only linguistic systems but cultural, social, historical, interactional and personal scripts which forge networks and new realities that can be expressed through translingual texts.

Another interesting perspective is offered by Brigitta Busch (2010) who researched a complex multilingual situation in South Africa and played a key role to the redefinition of teacher training and school language policies. Busch used a multimodal approach called ‘language portraits’ which consists of a questionnaire, a personal narrative, and of coloring in a body silhouette, where different colors would represent ‘linguistic dispositions’ defined as “knowledge of language varieties, registers, and pragmatics…emotions linked to linguistic practices” (Busch, 2010: 284). This “personal language profile” activity was used with teachers, to elicit the awareness of their multilingualism and of their complex language identities, and then

with children, who thoroughly enjoyed the coloring activity and were able to represent symbolically the literal embodiment of their languages/codes in the silhouette. Color and its location in the body, representing languages, attitudes, and often hard to express emotions, become bearers of meaning, creating an additional semiotic dyad, similar to the one we have seen in synesthesia.

A similar approach was implemented by Tsokalidou (2005) who suggested 'The portrait of the bilingual child', an approach that brought to the foreground the unique elements that make up the identity of every child, his/her personal history of migration, his/her hobbies, special interests and dreams, presented in a manner that could be shared by the whole class. The same practice could be used for all children, making thus the point that all children are unique and have a worthwhile personal story to tell.

Connecting the different threads

Having challenged the existence of a linguistic and cultural school norm and after shedding light on the concepts of translanguaging and synaesthesia, it seems that a conclusion that we could expect to this quest is a possible answer to the question: How could we propose to restrict issues of power and how could we bring forward the realities of our students through translingual and synaesthetic methods? One possible answer to such a quest could be the creation, development and production of 'identity texts' (Kourtis-Kazoullis, 2011) whose translanguaging and synaesthetic properties may succeed in placing the bilingual students' realities into the centre of the educational procedure. As Le Page & Tabouret-Keller (1985) have suggested, the language choice of students are not only associated with communication per se but it is a powerful act of identity. In this light, the use of texts that describe the complex connections between languages could provide a dynamic context for raising 'translingual awareness' in a synaesthetic manner:

> *Ορισμένες φορές η μητρική μου γλώσσα παρεισφρύει, σαν παρείσακτος, καθώς μιλάω, αντικαθιστώντας ελληνικές λέξεις. ..είναι σαν να μου θυμίζει πόσο εύθραυστη είναι η σχέση μου με τα ελληνικά, την ώρα ακριβώς που έχω αρχίσει να πιστεύω ότι είναι πιο δυνατή από ποτέ. Κάποιες φορές, όταν βρίσκομαι με κάποιο πρόσωπο που αρχίζω να το νιώθω πολύ οικείο, χωρίς να το καταλαβαίνω, μου ξεφεύγουν λέξεις στα αλβανικά. Μένω και ο ίδιος*

κατάπληκτος από το πόσο ξεροκέφαλη είναι η μητρική μου γλώσσα. ..Όταν γράφω, η μητρική μου γλώσσα συνομιλεί, συχνά, με τα ελληνικά. Σαν να συζητούν μεταξύ τους τον τρόπο που μπορεί να συγκροτηθεί στο μυαλό μου μια εικόνα ή μια έννοια με τη μέγιστη δυνατή ένταση (Γκαζμέτ Καπλάνι, 2010: 316-317).

Sometimes my mother tongue intrudes, like an outsider, as I speak, by replacing Greek words. ...It is like it wants to remind me of how fragile my relationship with Greek is, the exact minute I have started to believe it is stronger than ever. Sometimes, when I'm with someone who I start to feel very familiar with, without realizing it, words in Albanian slip. I am amazed myself by how stubborn my native language is. ... When I write, my mother tongue often converses with Greek. As if they discuss with each other the way a picture or a concept can be formed in my head with the maximum intensity (Gazmet Kaplani, 2010: 316-317).

References

Banks, J. A. (2006) *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon

Baker, C. (2001) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd edition) Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2003) Biliteracy and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh National Curriculum. In N.H.Hornberger (ed.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings.* Clevedon: Multilingual Matters, pp.71-90.

Baker, C. (2006) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th edition). Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism (*5th edition). Clevedon: Multilingual Matters.

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

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. (2010) School language profiles: Valorising linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education, 24:4*, 283-294.

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

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, Panda, M., Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (eds.) *Multilingual education for social justice: globalising the local*. New Delhi: Orient BlackSwan.

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

Kaplani, G. (2010) *Me lene Europi* (=My name is Europe). Athina: *Livanis*.

Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Τζανετοπούλου, Α. (2003) *Εμείς οι άλλοι*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

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

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

Paradis, M. (1981) Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages. *The Seventh LACUS Forum 1980* (Columbia), 480-494.

Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*. Θεματικό τεύχος, 11-20.

Terry, N.P. & Irving, M.A. (2010). Cultural and Linguistic Diversity: Issues in Education (5th ed.). In: Colaruso & O'Rourke (eds.) *Special Education for all teachers*. Kendall Hunt Publishing Co.

Tsokalidou, R. (2005) Raising 'Bilingual Awareness' in Greek Primary Schools. *The International Journal of Bilingualism and Bilingual Education, 8:1*, 48-61.

Williams, C. (2002) *A Language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age.* Bangor: School of Education. http://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Ennill_Iaith.pdf

Williams, C. (2003) Defnyddio trawsieithu i ddatblygu llythrennedd deuol. In: G. Roberts and C. Williams (eds.) *Addysg Gymraeg – Addysg Gymreig*. Bangor: School of Education, 288-312

Οι κοινωνιογλωσσικοί και οι εκπαιδευτικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσία στο Νομό Ροδόπης: συγκριτική έρευνα ανάμεσα στις δίγλωσσες ομάδες των μελών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης και των παλιννοστούντων από την ΕΣΣΔ

Χρύσα Χαλκοπούλου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια της Σχολής
Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξεινίων Χωρών
του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
Εκπαιδευτικός στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων
chrisahalk@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση διερευνώνται οι κοινωνιογλωσσικοί[30] και οι εκπαιδευτικοί παράγοντες που επηρεάζουν, είτε θετικά είτε αρνητικά, τη διγλωσσία, εστιάζοντας στον πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο Νομό Ροδόπης. Για να αναδειχθούν οι παραπάνω παράγοντες γίνεται σύγκριση ανάμεσα σε δύο δίγλωσσες ομάδες της περιοχής, τα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης και τους παλιννοστούντες από περιοχές της ΕΣΣΔ που κατοικούν στο νομό. Για την αρτιότερη περιγραφή της γλωσσικής κατάστασης της περιοχής, χρησιμοποιούνται ευρήματα αντίστοιχης εμπειρικής έρευνας.

Abstract

This paper studies the sociolinguistic and the educational factors that affect bilingualism, either positive or negative. This study focuses on the multicultural and multilingual area of the Rhodope Prefecture in Greece and attempts a comparison between two bilingual groups: the members of the Muslim Minority of Thrace and the immigrants of Greek descent from the USSR located in the same area. In order to describe accurately the linguistic situation of the Rhodope Prefecture, empirical research is also carried out.

Οι δίγλωσσοι ομιλητές του Νομού Ροδόπης

Το φαινόμενο της διγλωσσίας στο Νομό Ροδόπης αποτελεί τον κανόνα και ανάμεσα σε άλλους δίγλωσσους ομιλητές βρίσκονται τα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης και οι παλιννοστούντες από χώρες της ΕΣΣΔ, που αποτελούν τις δύο πολυπληθέστερες δίγλωσσες ομάδες του νομού. Αυτές οι δύο γλωσσικές ομάδες -χαρακτηρίζουμε τις δύο ομάδες ως γλωσσικές, διότι εξετάζουμε τη γλωσσική τους συμπεριφορά, ενώ τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τους διακρίνουν ως ξεχωριστές κοινότητες μας απασχολούν ως κριτήρια για την εξαγωγή συμπερασμάτων- δεν προσδιορίζουν μόνο δύο πολιτισμικές ταυτότητες, καθώς

[30] Το επίθετο *κοινωνιογλωσσικός*, χρησιμοποιείται στην παρούσα εισήγηση με την ευρύτερη έννοια του όρου, όπου κοινωνιογλωσσολογική μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε μελέτη έχει στο επίκεντρό της τη σχέση γλώσσας και κοινωνίας.

αποτελούνται από μικρότερες *εθνοτικές ομάδες*, οι οποίες όμως έχουν κοινό τόπο (και ή κυρίως) τη γλώσσα *(χαρακτηριστική γλώσσα/ ΧΓ*[31]*)*· στην πρώτη περίπτωση την τουρκική και στη δεύτερη τη ρωσική.

Η πρώτη ομάδα που μας απασχολεί, η Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης, εντοπίζεται και αναγνωρίζεται μόνο σε αυτό το γεωγραφικό διαμέρισμα. Ο αναλογικά μεγάλος σε αριθμό και συμπαγής μειονοτικός πληθυσμός, ως προς τη θρησκευτική του ταυτότητα, εντοπίζεται λιγότερο ή περισσότερο και στους τρεις νομούς της Θράκης. Η ιστορική και η θεσμική αφετηρία της τοποθετείται στο 1923 με τη Συνθήκη της Λωζάννης, η οποία όριζε την υπόσταση της μειονότητας με θρησκευτικό κριτήριο. Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης δεν αποτελεί ομοιογενή ομάδα. Η συνηθέστερη ομαδοποίηση του πληθυσμού ορίζει τρεις κατηγορίες: τους τουρκογενείς , τους Πομάκους και τους Τσιγγάνους. Βέβαια, είναι δύσκολο να διαχωριστούν με βεβαιότητα τα «πραγματικά» δεδομένα λόγω των επιμειξιών, των διαφορών μεταξύ αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού αλλά και διότι η αναγνώριση των ομάδων αυτών αποτελεί αντικείμενο αντιπαράθεσης σε κοινωνικό αλλά και σε πολιτικό επίπεδο. Αναφορικά με της ομιλούμενες γλώσσες, η μειονότητα απαρτίζεται από ομιλητές της τουρκικής, της πομακικής και της ρομανί -οι περισσότεροι μειονοτικοί μιλούν σε κάποιο βαθμό και τα ελληνικά- όμως οι γλώσσες δε βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με τις πολιτισμικές ομάδες. Όπως αναφέρεται και παραπάνω, η τουρκική μιλιέται σχεδόν από το σύνολο των μελών της μειονότητας, καθώς είναι η βασική γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ τους, ενώ παράλληλα αυτή έχει θεσμοθετηθεί ως βασική γλώσσα στην Μειονοτική Εκπαίδευση. Συνεπώς, τη γνωρίζουν, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, τα περισσότερα μέλη της ομάδας και αποτελεί, μαζί με τη θρησκεία, τους βασικότερους συνδετικούς κρίκους (Ασκούνη, 2006: 31-32; Κατσικάς & Πολίτου, 1999/ 2005: 177-178).

Σχετικά με τη δεύτερη ομάδα, τους παλιννοστούντες από τις περιοχές της Σοβιετικής Ένωσης, είναι πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής, στην πλειονότητα τους Πόντιοι, οι οποίοι κατέφυγαν εκεί μετά τις τεράστιες ανακατατάξεις κατά τη διάλυση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Σχετικά με τις χώρες προέλευσης των παλιννοστούντων, φαίνεται ότι η συχνότητα των μετακινήσεων των Ποντίων προς την Ελλάδα, ήταν αυξημένη από τις περιοχές της κεντρικής Ασίας, ειδικότερα από το Καζακστάν και λιγότερο από το Ουζμπεκιστάν αλλά και από τις περιοχές της Υπερκαυκασίας. Αυτό είναι απολύτως λογικό αναλογιζόμενοι πως οι περιοχές αυτές συγκέντρωναν το μεγαλύτερο ποσοστό εγκατάστασης Ποντίων ελληνικής καταγωγής στη Σοβιετική Ένωση. Μικρότερη συχνότητα προσέλευσης παρουσιάστηκε από περιοχές της νότιας Ρωσίας και της Ουκρανίας (Χατζηγεωργίου, 2006: 67-68).

Οι δύο ομάδες που περιγράψαμε μοιράζονται κάποια χαρακτηριστικά αλλά διαφέρουν σε κάποια άλλα. Συγκεκριμένα, και οι δύο περιπτώσεις της μελέτης μας

[31] Ως χαρακτηριστική γλώσσα ορίζουμε τη βασική γλώσσα που είναι το συνεκτικό στοιχείο και αναγνωριστικό χαρακτηριστικό μίας γλωσσικής ή μιας πολιτισμικής ομάδας, το οποίο τη διαχωρίζει από το υπόλοιπο γλωσσικό περιβάλλον. Η χαρακτηριστική γλώσσα: α) δεν είναι με βεβαιότητα ούτε Γ1 ούτε Γ2 για όλα τα μέλη της ομάδας, παρόλο που β) όλοι τη μιλούν ή/και τη διαβάζουν/ γράφουν σε κάποιο βαθμό και γ) αποτελεί το διακριτό χαρακτηριστικό αυτοπροσδιορισμού ή ετεροπροσδιορισμού. Ο όρος χρησιμεύει κυρίως όταν θέλουμε να μελετήσουμε ομάδες, όπως στην παρούσα περίπτωση, οι οποίες περικλείουν άλλες μικρότερες πολιτισμικές κοινότητες που χρησιμοποιούν και άλλη γλώσσα στην επικοινωνία τους, έχοντας όμως συνεκτικό δεσμό τη χαρακτηριστική γλώσσα. Συνεπώς, στις ομάδες αυτές τα περισσότερα άτομα μιλούν στην καθημερινότητά τους δύο ή περισσότερες γλώσσες με μία από αυτές να προσδιορίζεται ως χαρακτηριστική. Τέτοια παραδείγματα είναι η ρωσική για τους πολύγλωσσους παλιννοστούντες από την ΕΣΣΔ και η τουρκική για την πολυεθνοτική μειονότητα.

κατοικούν στην ίδια περιοχή αλλά διαβιούν σε αυτήν για διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Η πρώτη, οι μειονοτικοί πληθυσμοί, κατοικούν στην περιοχή επί αιώνες, ενώ η δεύτερη παλιννόστησε στην Ελλάδα (και στη Θράκη) τις τελευταίες δεκαετίες. Βέβαια, παρόλο που η μειονότητα έχει χρονικό προβάδισμα, το γλωσσικό επίπεδο στα ελληνικά δεν φαίνεται να είναι ανάλογο του χρόνου διαμονής σε ελλαδική περιοχή (Σαραφίδου & Ζερδέλη, 2008: 736-749). Επιπλέον, οι δύο δίγλωσσες αυτές ομάδες παρουσιάζουν διαφοροποίηση ως προς τη διαχείριση της ΧΓ και τείνουν να έχουν διαφορετική, ίσως και αντίθετη, γλωσσική συμπεριφορά· η μειονότητα καλλιεργεί σε όλες τις εκφάνσεις την τουρκική γλώσσα, όπως στην εκπαίδευση, στα ΜΜΕ κ.α. (Σελλά – Μάζη, 2001/ 2006: 212-216), ενώ η ρωσική διαγράφει φθίνουσα πορεία για τους περισσότερους παλιννοστούντες (Λέτσιου, 2013: 229-264). Αυτή η διαπίστωση συνοδεύεται από τον προβληματισμό ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές επιλέγουν ή οδηγούνται στην επιλογή μιας εκ των δύο (ή τριών) γλωσσών του γλωσσικού τους περιβάλλοντος για να καλλιεργήσουν, ενώ την/ τις άλλη/ ες την/ τις χρησιμοποιούν περιορισμένα και για συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες.

Η έρευνα

Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπίσει τους κοινωνιογλωσσικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσία στο Νομό Ροδόπης για την ομάδα των μειονοτικών και για την ομάδα των παλιννοστούντων, ώστε να εξηγήσει τους λόγους των διαφορών στη γλωσσική τους συμπεριφορά. Οι επιμέρους στόχοι ήταν:

- Η σύγκριση των δύο δίγλωσσων ομάδων ως προς το γλωσσικό τους επίπεδο στα ελληνικά.
- Η διερεύνηση για σύνδεση της ελληνομάθειας με εγκατάλειψη της ΧΓ και αντίστοιχα, της υποστήριξη της ΧΓ με το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας.
- Η διερεύνηση για σύνδεση της ποιότητας της διγλωσσίας με συγκεκριμένους κοινωνιογλωσσικούς παράγοντες.
- Ο προσδιορισμός του ρόλου της εκπαίδευσης ως παράγοντα για τη διαμόρφωση της γλωσσικής συμπεριφοράς και του γλωσσικού επιπέδου στους δίγλωσσους ομιλητές.

Με βάση τον σκοπό της έρευνας και τους επιμέρους στόχους που τέθηκαν, διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

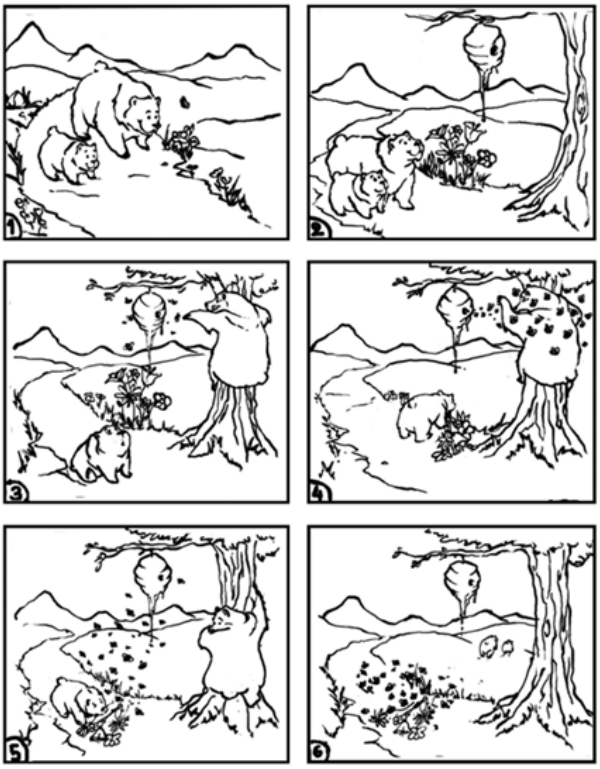
- Σύγκριση των δύο δίγλωσσων ομάδων ως προς την ελληνομάθεια.
  Υποθέσαμε πως οι παλιννοστούντες έχουν συνολικά υψηλότερο επίπεδο ελληνομάθειας και πιο ολοκληρωμένη και γραμματικώς ορθή έκφραση από τα μέλη της μειονότητας. Συγκεκριμένα, υποθέσαμε πως οι μειονοτικοί κάνουν αρκετά γραμματικά λάθη στα ελληνικά, ενώ οι παλιννοστούντες έχουν λόγο που είναι ή τείνει σε αυτόν του φυσικού ομιλητή.
- Τα γλωσσικά πλεονεκτήματα των τουρκόφωνων μελών της μειονότητας.
  Υποθέσαμε πως τα μέλη της μειονότητας έχουν γλωσσικό πλεονέκτημα, ως προς τις λέξεις από το κοινό ελληνοτουρκικό λεξιλόγιο, γιατί ακόμα και αν δεν τις έχουν ακούσει στα ελληνικά τις γνωρίζουν ήδη στην τουρκική γλώσσα.

Τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

• Σε ποιο επίπεδο καλλιεργούν οι δίγλωσσοι τις γλώσσες που μιλούν και σε ποιες περιστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιούν την καθεμιά;
• Τείνει κάποια από τις δυο ομάδες να εγκαταλείπει τη ΧΓ και γιατί;
• Η διγλωσσία, δηλαδή η γλωσσική ετερότητα, έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνική, ψυχολογική και μαθησιακή κατάσταση των μειονοτικών και των παλιννοστούντων και γιατί;
• Τι ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση για την καλλιέργεια ή τον περιορισμό της διγλωσσίας για τις γλωσσικές ομάδες των μειονοτικών και των παλιννοστούντων;
• Ποια είναι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως προς τη διγλωσσία στην πολύγλωσση περιοχή του Νομού Ροδόπης;

Στο πρώτο μέρος (ποσοτικό) ελέγχθηκαν οι υποθέσεις και στη διεξαγωγή του συμμετείχαν δίγλωσσοι μαθητές της Στ΄ δημόσιων[32] δημοτικών σχολείων του Νομού Ροδόπης. Για την κάλυψη των αναγκών της έρευνας σχεδιάστηκαν ειδικά τετράδια γραπτής δοκιμασίας (τεστ). Σε αυτά υπήρχαν δύο ασκήσεις: α) στην πρώτη διαμορφώθηκε ένα κείμενο όπου οι μαθητές συμπλήρωναν λέξεις ή τύπους σε δέκα κενά, μέσω δέκα αντίστοιχων ερωτημάτων πολλαπλής επιλογής και β) για τη δεύτερη άσκηση, δημιουργήθηκε μία εικονογραφημένη ιστορία έξι εικόνων, όπου οι μαθητές έπρεπε να την περιγράψουν παράγοντας γραπτό λόγο.

Η εικονογραφημένη ιστορία της δεύτερης άσκησης

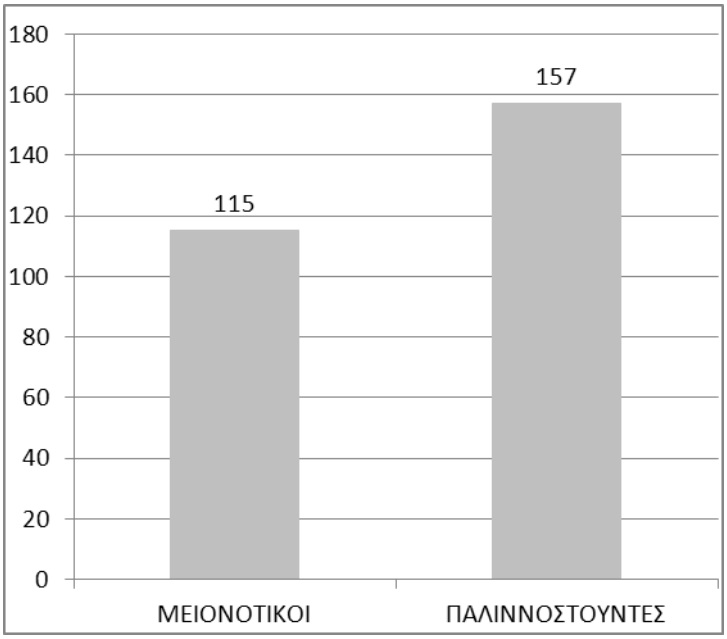


[32] Ο όρος *δημόσιο σχολείο* χρησιμοποιείται αντιπαραβολικά με τον όρο *μειονοτικό σχολείο*, καθώς στην περιοχή του Νομού Ροδόπης δεν υπάρχουν ιδιωτικά σχολεία.

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΠΟΣΟΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΟΜΑΔΑ[33]	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Μειονοτικοί	24 (12 κορίτσια/12 αγόρια)
Παλιννοστούντες	24 (12 κορίτσια/12 αγόρια)
Σύνολο μαθητών	48

Αρχικά, από την άσκηση πολλαπλής επιλογής έγινε εμφανές ότι οι παλιννοστούντες μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν σε γλωσσικά τεστ των ελληνικών με πολύ μεγαλύτερη ευκολία από τους μειονοτικούς. Συγκεκριμένα, στα 9 από τα 10 ερωτήματα πολλαπλής επιλογής οι ρωσόφωνοι μαθητές πλεονεκτούσαν των τουρκόφωνων, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και στο παρακάνω συγκεντρωτικό διάγραμμα των σωστών απαντήσεων.

Σύνολο σωστών απαντήσεων στην άσκηση πολλαπλής επιλογής



Ακόμη πιο αποκαλυπτικά ήταν τα αποτελέσματα της άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου τα οποία εξήχθησαν σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια:

Γραμματική

Σε αυτό το σημείο καταγράφηκαν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία των γραπτών, ως προς την ελληνική γραμματική (μορφολογία και συντακτικό), όπως φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα.[34]

[33] Μέσω ερωτηματολογίου που υπήρχε πριν από τις ασκήσεις στο τετράδιο-εργαλείο επιβεβαιώθηκε ότι όλοι οι μειονοτικοί μαθητές ήταν γνώστες της τουρκικής, για αυτό και αναφέρονται ως τουρκόφωνοι. Αντίστοιχα, επιβεβαιώθηκε η γνώση της ρωσικής στους παλιννοστούντες μαθητές.
[34] Δεν αξιολογήθηκε η ορθογραφία των λέξεων.

	ΘΕΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ		ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ			
	ΧΡΗΣΗ ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗΣ	ΧΡΗΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΜΕΤΟΧΗΣ	ΣΕ ΡΗΜΑΤΑ	ΣΕ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΙΘΕΤΑ	ΣΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ	ΑΠΟΥΣΙΑ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ
ΜΕΙΟΝ	20	1	11	8	4	2
ΠΑΛ.	23	3	1	0	1	17

Λεξιλόγιο

Με αυτό το κριτήριο εντοπίστηκε και καταγράφηκε το εξειδικευμένο λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν οι μαθητές για τις περιγραφές τους, το οποίο ξεπερνούσε το απολύτως απαραίτητο για την περιγραφή της ιστορίας (π.χ. χρήση των λέξεων μελισσοφωλιά, σφηγκοφωλιά ή κερήθρα στη θέση της λέξης μέλι).

	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΕΠΙΘΕΤΑ Η΄ ΠΑΘΗΤΙΚΕΣ ΜΕΤΟΧΕΣ	ΡΗΜΑΤΑ
ΜΕΙΟΝ.	3	1	19
ΠΑΛ.	20	4	18

Αφηγηματικός λόγος

Στον αφηγηματικό λόγο υπάρχουν πολυάριθμα στοιχεία τα οποία μπορούν να σχολιαστούν, από τα οποία εστιάσαμε στα παρακάτω:

Αφηγηματικός τρόπος/ τεχνική

Τα στοιχεία που καταγράφηκαν για να περιγράψουν τον αφηγηματικό τρόπο και την αφηγηματική τεχνική των μαθητών ήταν το κατά πόσον χρησιμοποίησαν: α) τριτοπρόσωπη αφήγηση ή/ και διάλογο ή φράσεις σε ευθύ λόγο, β) ιδιαίτερη περιγραφή ή σχόλια, τα οποία ξεπερνούσαν την απλή καταγραφή της ιστορίας, στην οποία χρησιμοποιήθηκε εξειδικευμένο λεξιλόγιο (π.χ. επιθετικούς προσδιορισμούς όπως «οι πεινασμένες αρκούδες» κ.α.) και γ) παραπάνω από έναν χρόνο για την περιγραφή τους.

	ΜΟΝΟ ΤΡΙΤΟΠΡΟΣΩΠΗ ΑΦΗΓΗΣΗ	ΔΙΑΛΟΓΟΣ Η΄ ΕΥΘΥΣ ΛΟΓΟΣ	ΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ	ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΕΝΑΝ ΧΡΟΝΟ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ
ΜΕΙΟΝ	23	1	2	11	9	12

ΠΑΛ.	21	3	7	16	14	19

Σύνδεση

Η σύνδεση αφορά αφενός στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές συνέδεσαν την αλληλουχία της ιστορίας και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο συνέδεσαν τις προτάσεις τους. Παρόλο που αυτό το είναι στοιχείο του αφηγηματικού τρόπου, επιλέχθηκε ως ξεχωριστό κριτήριο για να εστιάσει στις συνδετικές λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποίησαν οι μαθητές (π.χ. φράσεις όπως *στη συνέχεια, μετά από λίγο*, συνδέσμους όπως *αλλά, επειδή, δηλαδή, για να* –στους συνδέσμους δεν συμπεριλήφθηκαν το *και* και το *να* διότι είναι οι πιο απλοί στη χρήση και χρησιμοποιήθηκαν από όλους τους μαθητές- επιρρήματα χρονικά ή τροπικά όπως *αργότερα, τότε, ξαφνικά* κ.ο.κ.) και αναδεικνύουν την ύπαρξη γλωσσικής και εκφραστικής ικανότητας στα ελληνικά.

	ΣΥΝΔΕΤ. ΦΡ.	ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ (ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΑ)					ΕΠΙΡ. (ΧΡΟΝ. Ή ΤΡΟΠ.)
		ΑΝΤΙΘΕΤ.	ΕΠΕΞΗΓ..	ΧΡΟΝ.	ΑΙΤΙΟΛ..	ΤΕΛ.	
ΜΕΙΟΝ.	5	9	-	5	2	6	15
ΠΑΛ.	9	11	1	13	2	9	14

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την πρώτη μας υπόθεση, ότι δηλαδή οι παλιννοστούντες, σχεδόν στο σύνολό τους, έχουν υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας με λόγο που είτε ανταποκρίνεται είτε παραπέμπει σε αυτόν του φυσικού ομιλητή. Αντίθετα, είναι λίγοι οι μαθητές της μειονότητας με παρόμοιο επίπεδο ελληνομάθειας, καθώς οι περισσότεροι, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, εμφάνισαν δυσκολία στην ολοκληρωμένη αφήγηση της εικονογραφημένης ιστορίας, λόγω μορφοσυντακτικών λαθών ή/ και περιορισμένου λεξιλογίου στα ελληνικά. Ο αφηγηματικός λόγος των μαθητών, φαίνεται ότι επηρεάστηκε άμεσα από το γλωσσικό επίπεδο τους, αλλά ωστόσο δεν περιορίστηκε απολύτως. Παρόλο, δηλαδή, που οι γραμματικές και λεξιλογικές αδυναμίες επηρέασαν την έκφραση πολλών μειονοτικών μαθητών, υπήρξαν περιπτώσεις γραπτών που ακόμη και με αντιγραμματικές προτάσεις προσπάθησαν και κατάφεραν να δώσουν ζωντάνια και γλαφυρότητα στο κείμενό τους.

Αναφορικά με τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας, δηλαδή τα πιθανά λεξιλογικά πλεονεκτήματα των τουρκόφωνων, λόγω την ύπαρξης κοινού ελληνοτουρκικού λεξιλογίου, δεν επιβεβαιωθήκαμε. Και στα τρία σχετικά ερωτήματα πολλαπλής επιλογής, τα οποία εξέταζαν αυτήν την υπόθεση, οι παλιννοστούντες έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις. Ωστόσο, εξαιρετικά βοηθητικό στην ερμηνεία του ευρήματος αυτού είναι το γεγονός που συνέβη κατά τη διάρκεια του πιλοτικού μέρους της έρευνας. Συγκεκριμένα, μία μαθήτρια, κατά τη διάρκεια της άσκησης πολλαπλής επιλογής, κατάλαβε τις κοινές λέξεις στις δύο γλώσσες (ελληνική και τουρκική) και βοήθησε τους συμμαθητές της προφέροντάς τις με τουρκική προφορά.

Αυτό το γεγονός αποκάλυψε τη σημασία της παρέμβασης για τη συνειδητοποίηση του κοινού λεξιλογίου από πλευράς των δίγλωσσων μαθητών, κάτι που έχει ιδιαίτερη σημασία κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας (ποιοτικό), χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο οι υποδομημένες συνεντεύξεις δίγλωσσων ενηλίκων, με στόχο να ερμηνευτούν τα ποσοτικά ευρήματα των τετραδίων και να απαντηθούν τα ερωτήματά. Τα υποκείμενα αποτέλεσαν έξι ενήλικες δίγλωσσοι κάτοικοι του Νομού Ροδόπης, τρία μέλη της μειονότητας και τρεις παλιννοστούντες.

Στο πρώτο ερώτημα, δηλαδή στο κατά πόσον οι δίγλωσσοι ομιλητές καλλιεργούν τις γλώσσες που μιλούν και σε ποιες περιστάσεις επικοινωνίας τις χρησιμοποιούν, οι απόψεις διαφέρουν και ομαδοποιούνται κατά γλωσσική ομάδα. Σχετικά με τη ΧΓ οι μειονοτικοί ομιλητές, την καλλιεργούν σχεδόν σε όλο το φάσμα των επικοινωνιακών τους περιστάσεων, καθώς διαβιούν σε μία περιοχή όπου οι τουρκόφωνοι είναι πολυάριθμοι, ασκούν όλα τα επαγγέλματα και επιπλέον οι περισσότεροι έχουν ακολουθήσει την μειονοτική εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένας τουρκόφωνος ομιλητής στην περιοχή του Νομού Ροδόπης να μπορεί να εξυπηρετηθεί στην τουρκική γλώσσα σχεδόν για οποιαδήποτε ανάγκη και τα τουρκικά να κυριαρχούν στον καθημερινό λόγο, ενώ τα ελληνικά υπό αυτές τις συνθήκες δεν είναι απαραίτητα. Επιπλέον, για τους δύο από του τρεις μειονοτικούς ομιλητές, η τουρκική γλώσσα είναι η μοναδική γλώσσα που μιλιέται στο οικιακό περιβάλλον και έχει βασικό ρόλο στην επαγγελματική τους δραστηριότητα. Ενδεικτικά, ένας από τους ομιλητές αναφέρθηκε σε ένα μειονοτικό κοινωνικό και επαγγελματικό δίκτυο, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις αυτοεξυπηρετείται κυρίως στα τουρκικά, όπως στην προσωπική του εργασία, όπου ως δικηγόρος αναλαμβάνει (όχι από επιλογή) μόνο πελάτες από την μειονότητα.

Βέβαια, για τα μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας, ή η μονογλωσσική τουρκοφωνία σε κάποιες περιπτώσεις, φάνηκε να οφείλεται κυρίως στην περιφρούρηση της μειονοτικής ταυτότητας, η οποία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την τουρκική γλώσσα. Για αυτόν τον λόγο, οι μειονοτικοί φροντίζουν να γνωρίζουν πρωτίστως τα τουρκικά και δευτερευόντως τα ελληνικά. Μία ομιλήτρια εξήγησε πως θα ήθελε τα παιδιά όχι απλώς να γνωρίζουν τα τουρκικά αλλά να είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας, για αυτό θα προτιμούσε το μειονοτικό σχολείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

> «*Αυτό κατά τη γνώμη μου δε βοηθάει (το δημόσιο ελληνόφωνο δημοτικό). Δεν είναι καλό γιατί τότε το παιδί δεν μαθαίνει τουρκικά. Μερικοί κάνουν αυτό, για να ξέρει το παιδί να μιλάει ελληνικά αλλά είναι λάθος, γιατί δεν μαθαίνει τουρκικά μετά. Μαθαίνει μόνο το προφορικό. Δε γράφει, δε μπορεί. Γραμματική, τίποτα. [...] Κάνει μετάφραση από τα ελληνικά όταν μιλάει τουρκικά.*»

Από την άλλη πλευρά, οι παλιννοστούντες χρησιμοποιούν τη ρωσική σχεδόν αποκλειστικά ως *γλώσσα σπιτιού*, ενώ σε μικρότερες ηλικίες, όπως ανέφεραν όλοι οι ομιλητές, προσπαθούσαν να αποφύγουν τη χρήση της σε δημόσιους χώρους για να μη γίνουν θύματα ρατσισμού. Ενδεικτικά ήταν τα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεων.

> «[...] *είχα μπει σε αυτή τη διαδικασία, να σκέφτομαι ότι τα ρωσικά ήταν πρόβλημα και δεν πρόκειται να μου χρησιμεύσουν πουθενά αλλά ευτυχώς*

αυτό έφυγε γρήγορα. Στην εφηβεία, κυρίως στην εφηβεία, είχα αυτήν την άποψη. Από δώδεκα μέχρι δεκαέξι δεκαπέντε, εκεί.»

«*Τα ρωσικά ήταν πρόβλημα στην αρχή γιατί στο δημοτικό τρώγαμε πολύ ξύλο. Σε δείχνανε με το δάχτυλο, το ρωσάκι, δεν σε γουστάρουμε. [...] Ε, ναι, στο δημοτικό όταν πηγαίναμε στο σχολείο, η μάνα μου μιλούσε τα ρωσικά και την έλεγα δε θα μιλάς ρωσικά, μίλα ελληνικά.*»

«*...και σε μένα και σε άλλους. Ρωσάκι, ρωσάκι, ρωσάκι σε κορόιδευαν. [...] Δεν έμαθα στα παιδιά μου ρωσικά. Δε θέλω. Δε θέλω. Για ποιο λόγο; Γιατί; Έχω παρατηρήσει από άλλα παιδάκια, που τα μαθαίνουνε πρώτα ρωσικά, γιατί λένε ότι τα ρωσικά δε θα τα μάθουν, ενώ τα ελληνικά θέλουν δε θέλουν θα πάνε στο σχολείο θα τα μάθουν. Ναι, αλλά έχουν την προφορά μετά. Εγώ δεν θέλω τα δικά μου παιδιά να έχουνε προφορά και να τα κοροϊδεύουνε στο σχολείο. Γιατί όταν ήρθαμε υπήρχε μεγάλος ρατσισμός και κοροϊδία στο σχολείο και δεν ήθελα.*»

Γίνεται σαφές πως οι παλιννοστούντες με αυτή τη γλωσσική συμπεριφορά τείνουν να εγκαταλείπουν τη ΧΓ, καθώς, παρόλο που οι γονείς τους έχουν άριστη γνώση της γλώσσας, οι ίδιοι δεν έχουν το ίδιο επίπεδο και επίσης δεν γνωρίζουν να γράφουν (σωστά) και να διαβάζουν στα ρωσικά. Αντίθετα, τα ελληνικά τα χρησιμοποιούν σε κάθε έκφανση, κάτι που αποτελεί στόχο για αυτούς, χωρίς να τους προβληματίζει η εγκατάλειψη των ρωσικών, η οποία συχνά παρουσιάζεται ως ηθελημένη. Από την άλλη πλευρά τα μέλη της μειονότητας καλλιεργούν κυρίως τη ΧΓ, ενώ η ελληνική καλλιεργείται στο μέτρο που δεν επιβαρύνει την τουρκική.

Στη συνέχεια των συνεντεύξεων, το σύνολο των ομιλητών εντόπισε σημαντικά προβλήματα στην εκπαίδευση, η οποία στάθηκε τροχοπέδη στη καλλιέργεια *ισορροπημένης διγλωσσίας*. Σε αμφότερες τις ομάδες, οι ομιλητές κατά τη μαθητική τους πορεία έπρεπε να διαλέξουν τη γλώσσα που θα καλλιεργούσαν ή τα χρόνια που θα καλλιεργούσαν την καθεμία, χωρίς να υπάρχει ενδιάμεση επιλογή, αλλά ούτε καν μεταβατικό εκπαιδευτικό στάδιο. Ομιλήτρια, μέλος της μειονότητας ανέφερε:

«*Εδώ το πρόβλημα είναι τα σχολεία. Αν υπήρχε καλή εκπαίδευση και στα δύο σχολεία, ας υπήρχε και τριγλωσσία, δεν έχω κανένα πρόβλημα. Αλλά όταν μαθαίνει ένας δίγλωσσος και τα δύο λειψά, δεν υπάρχει λόγος να τα μάθει.*»

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι στα μειονοτικά σχολεία διδάσκονται κάποια μαθήματα στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, οι μειονοτικοί ομιλητές κατακεραύνωσαν την αποτελεσματικότητα αυτής της τακτικής και την ανεπαρκή κατάρτιση των ελληνόφωνων δασκάλων να διδάξουν σε τουρκόφωνους μαθητές. Επιπλέον, οι ομιλητές στο σύνολό τους περιέγραψαν πως η διαφορετικότητά τους, είτε η γλωσσική είτε η πολιτισμική, δεν είχε κανένα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, ανέφεραν πως κάποιες περιπτώσεις καθηγητών (οι αναφορές αυτές έγιναν μόνο για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας) έκαναν ερωτήσεις σχετικά με τις ΧΓ των ομιλητών, χωρίς όμως το ενδιαφέρον αυτό να μπορεί να συνδυαστεί με τη διδακτική πράξη. Βέβαια, παρόλο που περιγράφηκαν και εξαιρέσεις, τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν κυρίως σε εκπαιδευτικούς που

είτε δεν ενδιαφέρθηκαν για το *πολιτισμικό κεφάλαιο* των μαθητών είτε δεν γνώριζαν τον κατάλληλο τρόπο, για να το χρησιμοποιήσουν ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

Το διχασμένο γλωσσικά εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται να έχει ιδιαιτέρως σημαντικό κόστος, στην μαθησιακή και ψυχολογική εξέλιξη των μειονοτικών μαθητών, οι οποίοι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους επιλέγουν να αλλάξουν την τουρκόφωνη εκπαίδευση σε ελληνόφωνη στην πρώτη γυμνασίου, σε μία προσπάθεια εξισορρόπησης των δύο γλωσσών. Στο παρακάτω απόσπασμα μειονοτική ομιλήτρια περιέγραψε την πρώτη γυμνασίου ως μία «σοκαριστική» τάξη:

> «*Σοκ. Τι να σου πω; Μπήκες, άκουγες μόνο ελληνικά. Δεν καταλάβαινα τίποτα από το μάθημα. Τίποτα στην αρχή. [...] αλλά τίποτα στα αρχαία, στην ιστορία τίποτα. Τι έκθεση να γράψεις; Τι να γράψεις; Τι; Άλλα ντ' άλλων, το θέμα έλεγε αυτό, εγώ έγραφα… [...] Μετά από μήνες άρχισα να καταλαβαίνω. Άνοιξη, καλοκαίρι, εκεί, εκεί.*»

Η γλωσσική ανεπάρκεια της συγκεκριμένης ομιλήτριας της δημιούργησε ανασφάλεια σε σχέση με την ελληνική γλώσσα. Μας εξήγησε πως και σε ηλικία που μπορούσε να μιλήσει ελληνικά, δίσταζε να εκφραστεί ακόμα για την εκφορά εύκολων εκφράσεων ή ερωτήσεων:

> «*Ανασφάλεια με τη γλώσσα, στα ελληνόφωνα μαγαζιά. Μα ξες τι θες να πεις. Θες να πεις ας πούμε πού βρίσκεται αυτό το πράγμα; ή πού είναι το ψωμί; Μία πρόταση απλή και δεν το λες. Δεν το λες! Γιατί ντρέπεσαι.*»

Η τελευταία σημαντική παρατήρηση από τις συνεντεύξεις που θα θέλαμε επισημάνουμε είναι η «επιτυχία» του εκπαιδευτικού συστήματος στην στρατηγική ενοχοποίησης του θύματος. Οι ομιλητές στο σύνολό τους, παρά την ενηλικίωση τους και τα χρόνια αποστασιοποίησης τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, είχαν την τάση να κατακρίνουν τον εαυτό τους ή την τύχη για τις χαμηλές τους σχολικές επιδόσεις. Παραθέτουμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα:

> «*Αλλά νομίζω πως στο γυμνάσιο αρκετοί καθηγητές ήταν αδιάφοροι, δεν ξέρω, μάλλον ήμουνα άτυχη. Αλλά και σα χαρακτήρας ήμουν έτσι, ντρεπόμουνα συνέχεια, δεν… Δεν είχα συμμετοχή ποτέ στο μάθημα και να ξέρω αυτό που λένε, και να ξέρω αυτό που ζητάνε, δεν έλεγα ποτέ ας πούμε εγώ ξέρω, θέλω να πω κάτι*»

> «*Δεν είχα όμως ψηλούς βαθμούς λόγω της τεμπελιάς μου*»

> «*Στο γυμνάσιο ήμουνα κακός μαθητής. Εφηβεία, μεταβατική περίοδος της ζωής μου, δεν ξέρω...*»

> «*Στο γυμνάσιο ήμουνα μέτριος ως κακός. Αυτό είχε να κάνει με τα μαθήματα πιο πολύ, με τα φιλολογικά. Δεν μου άρεσαν, δεν έκατσα να ασχοληθώ.*»

Οι κοινωνιογλωσσικοι και οι εκπαιδευτικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσία

Ένας βασικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τη διγλωσσία είναι *η στάση* του ομιλητή απέναντι στις γλώσσες του περιβάλλοντός του. Η στάση και η άποψη που θα διαμορφώσει το άτομο σχετικά με τους ομιλητές της *πρώτης γλώσσας (Γ1)* ή της *δεύτερης γλώσσας (Γ2)* και του πολιτισμού τους, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για το αν θα μάθει ή αν θα καλλιεργήσει και σε ποιο βαθμό τη μία ή την άλλη γλώσσα (Γαλαντόμομος, 2012: 109). Βέβαια, η στάση αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πολιτισμική *ταυτότητα* του εκάστοτε ομιλητή, η οποία αποτελεί κοινωνιοψυχολογική παράμετρο με μεγαλύτερη συνειδησιακή βαρύτητα για τις μειονότητες παρά για τις πλειονότητες (Fishman, 1999: 155), γεγονός που αποδεικνύεται και στις περιπτώσεις που ερευνήσαμε. Όταν ο ομιλητής έχει θετική άποψη για την δική του ταυτότητα αλλά και για εκείνη της ομάδας - στόχου μπορεί να επιτευχθεί *προσθετική διγλωσσία*, ενώ όταν έχει αρνητική άποψη και για τις δύο αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την *ημιγλωσσία*. Στην *αφαιρετική διγλωσσία* οδηγείται το άτομο όταν εγκαταλείπει την ταυτότητα ή/ και γλώσσα του και αφομοιώνεται από την γλώσσα και την κουλτούρα της Γ2 (Ellis, 1999: 208). Για παράδειγμα, μέσω της έρευνας διαφάνηκε πως οι μειονοτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη ΧΓ, διότι η τουρκική γλώσσα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μειονοτικής ταυτότητας και, λόγω της τουρκόφωνης Μειονοτικής Εκπαίδευσης και παιδείας, αυτό το δεδομένο τείνει να ισχύει και για τους μειονοτικούς μη τουρκικής καταγωγής. Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της πολιτισμικής ταυτότητας των μελών της μειονότητας είναι η μουσουλμανική θρησκεία, η οποία παρουσιάζεται διαχρονικά ως το αντίπαλο δέος της χριστιανικής, και εφόσον, η ελληνική γλώσσα μιλιέται από χριστιανούς, θεωρείται αρκετές φορές στοιχείο αλλοτρίωσης. Συνεπώς, συχνά γλώσσα και θρησκεία αποτελούν συνεπαγωγές, είτε από τους μειονοτικούς είτε από τους πλειονοτικούς (Ασκούνη, 2006: 31-32; Σελλά – Μάζη, 2001/ 2006: 119; Τρουμπέτα 2001: 25-26; Παναγιωτίδης, 1994: 115-116, 146-150). Στον αντίποδα, οι παλιννοστούντες «αγωνίζονται» για μία πιο «ελληνική» ταυτότητα (Δαμανάκης, 1997/ 2005; Λέτσιου, 2013) και επειδή η θρησκεία δεν στέκεται εμπόδιο σε αυτήν, ενοχοποιείται για τη «νόθευσή» της η ρωσική γλώσσα.

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος που επηρεάζει τη διγλωσσία είναι το *γλωσσικό περιβάλλον* (Singleton & Lengye, 1995: 3), το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει το σύνολο των προφορικών ή γραπτών γλωσσικών στοιχείων στα οποία εκτίθεται ένα άτομο κατά τη διαδικασία εκμάθησης ή κατάκτησης μίας γλώσσας *(γλωσσικό εισαγόμενο/ ΓΕΙΣ)*. Όσο μεγαλύτερη είναι η ποσότητα του ΓΕΙΣ, κυρίως του κατανοητού, τόσο καλύτερη είναι η επίδοση του ομιλητή στη γλώσσα που προσπαθεί να κατακτήσει (Krashen, 1985: 2, 1982: 21). Στην περίπτωση των παλιννοστούντων, το ΓΕΙΣ στα ρωσικά γίνεται σχεδόν συστηματική προσπάθεια να περιοριστεί και αυξάνεται κυρίως σε ενήλικους ομιλητές, οι οποίοι συνειδητά αποφασίζουν να καλλιεργήσουν τη γλώσσα. Η απόφαση αυτή οφείλεται καταρχάς σε επαγγελματικούς λόγους αλλά και στο γεγονός ότι σε ωριμότερη ηλικία οι δίγλωσσοι ομιλητές μπορούν πιο αποτελεσματικά να διαχειριστούν τη γλωσσική τους διαφορετικότητα. Αντίθετα, το ΓΕΙΣ των περισσότερων μειονοτικών για τα πρώτα χρόνια της ζωής τους είναι στα τουρκικά και συχνά η *ηλικία* πρώτης ουσιαστικής επαφής με την ελληνική γλώσσα μπορεί να είναι η εφηβεία. Αν και σύμφωνα πρόσφατες επιστημονικές τοποθετήσεις (Singleton & Ryan, 2004: 115-116) η ηλικία για την κατάκτηση μιας Γ2 δεν διαδραματίζει τον βασικό ρόλο που της προσέδιδαν παλιότερα (ενδεικτικά Lenneberg 1972; Seliger, 1978: 11), ωστόσο, επηρεάζει

σημαντικά το επίπεδο της φωνολογικής ικανότητας. Αυτό έχει μεγάλη ψυχογλωσσική σημασία, καθώς σχετίζεται με την αίσθηση του «ανήκειν», της εντοπιότητας και της γλωσσικής ταυτότητας (Moyer, 2004).

Παράλληλα με τον φυσικό και άτυπο τρόπο εκμάθησης των δεύτερων γλωσσών, ο οποίος στηρίζεται στην άμεση γλωσσική επαφή των ομιλητών, υπάρχει και ο επίσημος συστηματικός τρόπος διδασκαλίας (Μήτσης, 1998/ 2004: 80). Για τις δίγλωσσες ομάδες πληθυσμού, ιδιαιτέρως για τις πολυπληθείς, σχεδιάζονται (ή θα έπρεπε να σχεδιάζονται) *εκπαιδευτικά προγράμματα* για να καλύψουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Για τους δίγλωσσους μειονοτικούς ομιλητές υπάρχουν σταθεροί εκπαιδευτικοί θεσμοί, οι οποίοι διατηρούν και ενισχύουν την καλλιέργεια της τουρκικής γλώσσας (Μειονοτική Εκπαίδευση), χωρίς όμως να καλλιεργείται επαρκώς η ελληνική. Όπως επισήμαναν οι μειονοτικοί ομιλητές των συνεντεύξεων της έρευνας, το δίγλωσσο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων υπήρξε αναποτελεσματικό, όχι απλώς στο να εξισορροπήσει το χάσμα ανάμεσα στα τουρκικά και τα ελληνικά, αλλά ακόμη και στη διδασκαλία των ελληνικών σε βασικό επίπεδο. Αναφορικά με τη ρωσική γλώσσα, δεν υπάρχουν αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί θεσμοί, οι οποίοι να βοηθούν στην καλλιέργειά της. Τα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα, που ελήφθησαν για τους παλιννοστούντες, ουσιαστικά τους ωθούσαν στην εγκατάλειψη της ΧΓ, μέσω της προσπάθειάς για ένταξή τους στο μονόγλωσσο ελληνικό σχολείο (Δαμανάκης, 1997/ 2005).

Η ελλιπής δίγλωσση εκπαίδευση που περιγράφηκε έχει ως αποτέλεσμα το χαμηλό *μορφωτικό επίπεδο* μεγάλου μέρους της μειονότητας (Ασκούνη, 2006) και λόγω του παραδοσιακού χαρακτήρα της μειονοτικής κοινωνίας (ό.π.; Sella - Mazi, 1999) ο παράγοντας αυτός λειτουργεί κυρίως εις βάρος των γυναικών (Ζωγραφάκη, 2011). Βέβαια, το μορφωτικό επίπεδο δεν μπορεί να εξασφαλίσει per se τις κατάλληλες συνθήκες για ισόρροπη διγλωσσία, καθώς οι παλιννοστούντες, ιδιαιτέρως η πρώτη γενιά, παρόλο που είχαν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (Χατζηγεωργίου, 2006: : 322-325; Grenoble, 2003: 153, Guboglo, 1986: 23), αυτό δεν ήταν ο καθοριστικό στην καλλιέργεια υψηλού επιπέδου διγλωσσίας στην κοινότητά τους. Δεν είναι το μορφωτικό επίπεδο ή η κοινωνικοοικονομική τάξη που συνήθως συνεπάγεται αυτού, που (ανα)παράγουν αυτές τις διαφορές αλλά οι εμπειρίες και οι ευκαιρίες που έχουν τα άτομα διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου και τάξης (Ellis, 1999: 206).

Οι παραπάνω παράγοντες που παραθέσαμε συνδιαμορφώνουν και τα *κίνητρα* των ομιλητών για καλλιέργεια ή μη της διγλωσσίας τους. Σκεπτόμενοι βαθύτερα την έννοια του κινήτρου, συνειδητοποιούμε πως εμπλέκεται σε πολλές άλλες παραμέτρους, ενώ χωρίς αυτό ακόμη και ένας πολύ ικανός και ταλαντούχος στην εκμάθηση γλωσσών διδασκόμενος δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της κατάκτησης ή της διατήρησης μίας γλώσσας (Dörnyei, 2005: 65). Τα κίνητρα, είτε *ενσωμάτωσης* είτε *ωφελιμιστικά* (Gardner & Lambert, 1972: 12-14), είναι περιορισμένα για τα μέλη της μειονότητας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η ενσωμάτωση των μειονοτικών στην πλειονοτική κοινωνία δεν είναι προτεραιότητα, διότι δεν υπάρχουν οι κοινωνικοί και οι εκπαιδευτικοί όροι, οι οποίοι θα εξασφάλιζαν την ακεραιότητα της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Επιπλέον, λόγω των γλωσσικών και κοινωνικών δεδομένων στο Νομό Ροδόπης, ακόμα και τα ωφελιμιστικά κίνητρα δεν είναι επαρκή για τουρκόφωνα άτομα που διαμένουν στην περιοχή. Εντελώς αντίθετη είναι η κατάσταση για τους παλιννοστούντες, οι οποίοι κυρίως για λόγους ενσωμάτωσης και «ανάγκης» αφομοίωσης, καλλιεργούν την ελληνική γλώσσα.

Τέλος, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε τον παράγοντα των *συναισθημάτων* των ομιλητών, τα οποία είναι άμεσα συνδεδεμένα με το κοινωνικό τους περιβάλλον

και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας (Dulay & Burt, 1977; Krashen, 1981; Selinker, 1972). Το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας μεγάλου μέρους των τουρκόφωνων (Ασκούνη, 2006) δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο, όπου οι ομιλητές νιώθουν αρνητικά συναισθήματα ως προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Ιδίως κατά τη μαθητική τους σταδιοδρομία, όπως περιγράφηκε στην έρευνα, νιώθουν συναισθήματα όπως γλωσσική μειονεξία, ανασφάλεια και άγχος, τα οποία είχαν αντίκτυπό στην αυτοπεποίθηση τους, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τη σχολική τους επίδοση. Παρόμοια συναισθήματα περιγράφονται και από τους παλιννοστούντες ομιλητές αλλά για τη χρήση της ΧΓ, ζητήματα τα οποία επέλεξαν να «λύσουν», εγκαταλείποντας τη ρωσική γλώσσα ή περιορίζοντάς την σε οικιακό περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Από τα συμπεράσματα της έρευνας και την ανάλυσή τους προέκυψε πως η διγλωσσία των μελών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης και των παλιννοστούντων από την ΕΣΣΔ επηρεάζεται απολύτως από τους κοινωνιογλωσσικούς και τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που δρουν στην περιοχή του Νομού Ροδόπης. Ωστόσο, η ιεράρχησή τους θα ήταν προβληματική, καθώς κανένας από τους παράγοντες δεν δρα αυτόνομα αλλά αντιθέτως βρίσκονται σε αέναη αλληλεξάρτηση. Επιπλέον, ο βαθμός που επηρεάζει ο κάθε παράγοντας την κάθε γλωσσική ομάδα αλλά και τον κάθε ξεχωριστό ομιλητή διαφέρει και εξαρτάται από την μικρό - κοινωνία που ζει, την οικογένειά του και την προσωπικότητά του.

Ο αρχικός μας προβληματισμός, το ότι οι δύο δίγλωσσες γλωσσικές ομάδες των μειονοτικών και των παλιννοστούντων που διαβιούν στην ίδια περιοχή, παρουσιάζουν εντελώς αντίθετη γλωσσική συμπεριφορά, ενισχύθηκε μέσω της έρευνας. Το γεγονός αυτό βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με τον αυτοπροσδιορισμό τους, τον ετεροπροσδιορισμό τους και την κοινωνική ή πολιτική/ θεσμική τους σχέση με την πλειονότητα, δηλαδή το σύνολο των παραμέτρων που έχουμε απαριθμήσει.

Βιβλιογραφία

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

Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997/ 2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg Κατσικάς, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999/ 2005). *Εκτός τάξης το διαφορετικό; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Ζωγραφάκη, Μ. (2011). *Κοινωνικές πορείες γυναικών από τη μειονότητα της Θράκης: ο ρόλος της εκπαίδευσης.* Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Λέτσιου, Σ. (2013). *Γρεκοί ή Ρωσοπόντιοι; Ανάμεσα σε δύο πατρίδες: Ελληνομάθεια και ρωσομάθεια ως στοιχεία ταυτότητας και μεταναστευτικών επιλογών Ελληνοποντίων νέων της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Μήτσης, Ν. (1998/ 2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας.* Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιωτίδης, Ν. (1994). *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στη σχολική ηλικία.* Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα Κοινωνιολογίας.

Σαραφίδου, Τ. & Ζερδέλη, Σ. (2008). Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. *Στο: Α.-Ν. Συμεωνίδου – Χριστίδου (επιμ.) Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη 12-14 Δεκεμβρίου 2008). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.*

Σελλά - Μάζη. Ε. (2001/ 2006). *Διγλωσσία και κοινωνία.* Αθήνα: Προσκήνιο.

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζηγεωργίου, Τ. (2006). *«Έλληνες Πόντιοι» από την (πρώην) Σοβιετική Ένωση. Εκφράσεις της ταυτότητας και της κοινωνικοποίησης στην Ελλάδα.* Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah/ New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.

Dulay, H. & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. *In Burt, M., Dulay, H. & Finnochiaro M.(ed). Viewpoints on english as a second language. New York: Regents,* 95-126.

Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition.* Oxford/ New York: Oxford University Press.

Fishman, J. (1999). Sociolinguistics. *In Fishman, J.(ed) Handbook of language and ethnic identity. New York/ Oxford: Oxford University Press*, 152-163.

Gardner, R. & Lambert, W. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Grenoble, A. (2003). *Language policy in the Soviet Union*. N. York/ Boston/ Dordrecht/ London/ Moscow: Kluwer Academic Publishers.

Gubolgo, M. (1986). Factors affecting bilingualism in national languages and russian in a developed socialist society. *In Spolsky,B.(ed). Language and education in multilingual settings. Clevedon: Multilingual Matters Ltd,* 23-31.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Internet Edition.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* London: Longman.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Moyer, A. (2004). Age, Accent and experience in second language acquisition. Clevedon/ Buffalo/ Toronto/ Sydney: Multilingual Matters Ltd.Singleton, D. & Lengyel, Z. (1995). *The age factor in the second language acquisition. A critical look at the critical period hypothesis*. Clevedon/ Philadelphia/ Adelaide: Multilingual Matters Ltd.

Sella - Mazi, E. (1999). *La minorité musulmane turcophone de Grèce: Approche sociolinguistique d'une communauté bilingue.* Corfu: Εκδόσεις Τροχαλία.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics,* 10.2: 209-231.

Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon/ Buffalo/ Toronto: Multilingual Matters Ltd.

Η ιστορία της γαλλικής γλώσσας και του γαλλικού πολιτισμού μέσα από τα τραγούδια, τη μουσική και τους χορούς τους

Χαρούλα Χατζημιχαήλ
Δρ., καθ. Γαλλικών, Γυμνάσιο Ν. Μαδύτου
harahatzimihail@gmail.com

Περίληψη

Σε αυτήν την ανακοίνωση επιχειρείται μια διαχρονική προσέγγιση της γαλλικής γλώσσας και του πολιτισμού που η ίδια αντιπροσωπεύει. Το σώμα κειμένων (corpus) που ερευνήθηκαν, απαρτίζεται από τραγούδια με στίχους γραμμένους σε αρχαία, μεσαιωνική, κλασική και σύγχρονη γαλλική γλώσσα, δηλ. στις διάφορες φάσεις της ιστορίας της. Η μουσική που τα συνοδεύει -ή που παραμένει αυτοτελής-, αντιπροσωπεύει το κοινωνικό, οικονομικό και γενικότερα πολιτισμικό πλαίσιο των φυσικών ομιλητών της γλώσσας. Επιπλέον, η διατήρηση των χορών -που συνοδεύουν τα συγκεκριμένα διαχρονικά τραγούδια- ως συστήματα κινηματικών σημείων, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες άντλησης πληροφοριών για την κάθε εποχή.

Abstract

In this announcement, an inter-age approach of the French language and culture that it stands for, is presented.The body of texts (corpus) that is to be looked into, consists of a sum of songs, whose lyrics are written in the ancient, middle, classical and modern French language, i.e. in different/various ages of its history. The accompanying music –or remaining as independent- as a characteristic sample of the social, economic and general cultural context of the language's native speakers. In various cases, the preservation of the dances that relate to the aforementioned songs, as assemblies of elements of kinetics (systems of signs) as well as the types of music that have been preserved through time, are important factors to gather information about each era.

Πρόλογος

Σε αυτήν την ανακοίνωση μελετήθηκαν διαχρονικά διάφορα τραγούδια και η μουσική τους, όπως χρησιμοποιήθηκαν από τους δημιουργούς τους, γηγενείς κατοίκους της Γαλλίας. Πολλά από αυτά χρησιμοποιούνται ακόμη και στη σύγχρονη εποχή (σε παραδοσιακές εορτές, σε 'ειδικά επετειακά αφιερώματα' κλπ.). Το σώμα κειμένων (corpus) απαρτίζεται από τους στίχους του κάθε τραγουδιού που γράφηκαν στην αρχαία, μεσαιωνική, κλασική και τη σύγχρονη γαλλική γλώσσα, ως βασικό όργανο επικοινωνίας, στις διάφορες φάσεις της ιστορίας της. Η μουσική που τα συνοδεύει ή που παραμένει ως αυτοτελής, είναι χαρακτηριστικό δείγμα του κοινωνικού, οικονομικού και του γενικότερου πολιτισμικού πλαισίου των φυσικών ομιλητών της γλώσσας. Η 'διατήρηση' των χορών (ως παραδοσιακών κλπ.) που σχετίζονται με τα ανωτέρω τραγούδια ως συστήματα κινηματικών σημείων, σε συνδυασμό με τα είδη της μουσικής που διασώθηκαν στο πέρασμα των χρόνων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες άντλησης πληροφοριών για την κάθε εποχή μέσα στο ιστορικό γίγνεσθαι. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν αφορά μονομερώς τη

μουσικολογική ή τη χορογραφική πλευρά του θέματος αλλά το συνδυασμό φυσικής γλώσσας, μουσικής και χορού.

Η έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα (ως διδασκόμενο και βαθμολογούμενο μάθημα, αλλιώς Projet/Project) έγινε στην Α' τάξη Δημοσίου Γυμνασίου του ν. Θεσσαλονίκης (Ν.Μάδυτος, 2013-2014) σύμφωνα με οδηγίες του ΥΠΕΠΘ. Για τη διεξαγωγή της, είχε λάβει την έγκριση της Συμβούλου Παιδαγ. Ευθύνης της Περιφ. Δ/νσης Π.Ε. και Δ.Ε. Κ.Μακεδονίας. Ο αρχικός της τίτλος ήταν: 'Ο 'ένας και οι άλλοι/πολλοί: τα γαλλικά τραγούδια, οι χοροί, τα παιχνίδια κλπ. στο πέρασμα του χρόνου»'.

Το προφίλ των 10 μαθητών και 9 μαθητριών ήταν: είχαν ηλικία 13 ετών και επίπεδο γνώσης των Γαλλικών: Α1/Α2, δηλ. είχαν διδαχθεί ήδη τα Γαλλικά από το Δημοτικό σχολείο. Η προέλευσή τους ήταν: 18 Ελληνες και 1 Αλβανός.

Οι απώτεροι στόχοι για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν: 1. η πληροφόρηση για το γαλλικό πολιτισμό, ην ιστορία της Γαλλίας και της γαλλικής γλώσσας, 2. η 'βοήθεια' στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας παράλληλα με τις οδηγίες για το Πρόγραμμα Σπουδών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το ΥΠΕΠΘ και τα διδασκόμενα βιβλία του ΟΕΔΒ.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν: CD με γαλλικά μεσαιωνικά τραγούδια και σχετικές πληροφορίες γι' αυτά, βιβλία από το εξωτερικό (την Ιταλία) με φωτογραφίες μουσικών οργάνων του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης, CD με γαλλικά παραδοσιακά τραγούδια που ήταν το ένα μέρος βραβείου που χορηγήθηκε από τη Γαλλική Πρεσβεία στην Αθήνα για ποίημα που γράφτηκε στα γαλλικά και βραβεύτηκε σε παλαιότερο διαγωνισμό Γαλλοφωνίας (2009) ως συμμετοχή των παλαιοτέρων μαθητών του συγκεκριμένου Γυμνασίου και του Λυκείου. Επιπλέον, χρήσιμες αποδείχτηκαν διάφορες συλλογές σύγχρονων γαλλικών τραγουδιών και βιβλίων για την ιστορία της γαλλικής γλώσσας. Επιπλέον, οι μαθητές είχαν 'κατεβάσει' από το Ιντερνετ μουσική και στίχους διαφόρων τραγουδιών του 20ού αι. όπως και ποιήματα του 16ου αι. ('Le rat des champs et le rat de la ville', του La Fontaine).

Όσον αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο, πρέπει να αναφερθούν οι εργασίες των:
1. Louis-Jean Calvet: *La chanson dans la classe de français langue étrangère* (1980) για την ιστορία διαφόρων τραγουδιών και τη χρήση τους στην τάξη και:
2. της Jocelyne Vaysse: *La danse-thérapie. Histoire, techniques, théorie* (1997) για τη θεωρία και την ιστορία του χορού.

Η κατηγοριοποίηση των τραγουδιών που χρησιμοποιήθηκαν

Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία τα διάφορα γαλλικά τραγούδια επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα, είναι τα παρακάτω:

- ο χρόνος και ο τόπος δημιουργίας τους (έτος ή αιώνας, πόλη ή χωριό, δηλ. αστική περιοχή ή επαρχία)
- ο τρόπος και ο λόγος δημιουργίας τους ('ανάγκη', ειδικές περιστάσεις)
- το περιεχόμενό τους (παιδικά, ερωτικά, πολιτικά, ρατσιστικά κλπ.)

Οι τίτλοι των τραγουδιών που χρησιμοποιήθηκαν

- L' amour courtois κά..[Ο έρωτας με φιλοφρονήσεις](γαλλικό μεσαιωνικό τραγούδι, των $10^{ου}$-$11^{ου}$ αι.)

- Sur le pont d' Avignon [Επάνω στη γέφυρα της Αβινιόν](16ος αι.)
- Il était un petit navire [Ηταν ένα μικρό καράβι]
- Les chansons de Noël (Sainte Nuit, L' enfant au tambour, Mon beau sapin, Vive le vent κλπ.) [Τα Χριστουγεννιάτικα τραγούδια: Αγια Νύχτα, Ο μικρός τυμπανιστής, Το έλατο, Τρίγωνα Κάλαντα κλπ.].
- À la claire fontaine [Στην πηγή με το γάργαρο νερό](παραδοσιακό τραγούδι από τη Γαλλία ή το Κεμπέκ του Καναδά, 1604)
- Frère Jacques [Αδελφέ Ιάκωβε](χωρίς ημερομηνία, τραγούδι γαλλικής ή αγγλικής προέλευσης)
- Au clair de la lune [Στο φεγγαρόφωτο](18ος αι.)
- La Marseillaise [Η Μασσαλιώτιδα](Εθνικός Υμνος της Γαλλίας, 1789)
- Non, je ne regrette rien [Όχι, δεν λυπάμαι για τίποτε](Edith Piaff, περίπου 1950)
- Michèle [Μισέλ](G. Lenormand)
- Et si tu n' existais pas [Εάν δεν υπήρχες](Joe Dassin)
- Melisa [Μελίσα](Enrico Macias)
- Les enfants d' hier [Τα χθεσινά παιδιά](δεκαετία του 1960, Georges Moustaki)
- En Méditerannée [Στη Μεσόγειο](δεκαετία του 1960, Georges Moustaki)
- Le météque [Ο μέτοικος](Georges Moustaki, 1968)
- Noir et blanc [Μαύρο και άσπρο](B. Lavilliers)
- Les feuilles mortes [Τα ξερά φύλλα](Jacques Prévert/Yves Montand)
- Les amoureux des bancs publics [Οι ερωτευμένοι των δημόσιων παγκακιών](G.Brassens)
- L' oiseau et l' enfant [Το πουλί και το παιδί](Marie Myriam, 1ο Βραβείο στον Ευρωπαϊκό Διαγωνισμό Τραγουδιού της Eurovision, 1977)
- Je veux [Θέλω](ZAZ)
- Dernière Danse [Τελευταίος Χορός] (Indila)

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η διδακτική διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας ήταν: Γραφόταν στον πίνακα οι στίχοι του παρουσιαζόμενου τραγουδιού ή εναλλακτικά, δινόταν φωτοαντίγραφα στους μαθητές. Διαβαζόταν από την καθηγήτρια και, εναλλακτικά, από τους μαθητές (με έμφαση στη σωστή προφορά εφόσον πρόκειται για ξένη γλώσσα), μεταφραζόταν -όταν και όπου χρειαζόταν- από την ίδια και τους μαθητές (κατανόηση γραπτού λόγου) αφού είχαν επισημανθεί γνωστοί ή άγνωστοι λεξιλογικοί ή γραμματικοί τύποι και η σύνταξη. Το άκουσμα του κάθε τραγουδιού από CD ή από βίντεο-κλιπ 'κατεβασμένο' από το Ιντερνετ στην αίθουσα του διαδραστικού πίνακα, παρότρυνε τους μαθητές να 'ταυτιστούν' φωνητικά με τους τραγουδιστές, να τους μιμηθούν και να επαναλάβουν με τη σειρά τους, το τραγούδι. Αυτή η διαδικασία τους βοηθούσε στην απομνημόνευση της σωστής προφοράς και της εκφοράς των στίχων στη Γαλλική γλώσσα ειδικότερα όταν αναγραφόταν οι στίχοι του τραγουδιού στην οθόνη μαζί με διάφορες εικόνες ή κινούμενα σχέδια.

Οι στίχοι και, όταν είχαν βρεθεί, οι νότες των ίδιων τραγουδιών που είχαν επεξεργαστεί οι μαθητές και η καθηγήτρια κολλήθηκαν σε τοίχους της αίθουσάς τους τηρώντας αυστηρά, τη χρονολογική κατηγοριοποίηση. Σε κάθε διδακτική ώρα/συνάντησή τους παρουσιαζόταν οι εξωγλωσσικές πληροφορίες που είχαν βρει

για κάποια ιστορική περίοδο, την πολιτική, κοινωνική, οικονομική κλπ. καταστάσεις που επικρατούσαν, οριοθετώντας παράλληλα την κάθε περίοδο της Ιστορίας της Γαλλικής γλώσσας.

Τα γαλλικά τραγούδια, η μουσική τους και οι αντίστοιχοι χοροί, λειτούργησαν δευτερογενώς στην τάξη εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας (ως 'αυθεντικά' ντοκουμέντα) διότι είχαν χάσει την πρωτογενή τους λειτουργικότητα, δηλ. την παρουσία τους στην καθημερινότητα πριν αιώνες, πριν κάποια χρόνια ή στη σύγχρονη εποχή, σε γαλλόφωνα περιβάλλοντα.

Με τις πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν, η μεθοδολογία υπήρξε αναλυτική για την (αποσπασματική λόγω λίγων παραδειγμάτων)[35] μελέτη της φωνητικής, μορφολογικής, συντακτικής και σημασιολογικής πλευράς της γαλλικής γλώσσας σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της.

Η μεθοδολογία υπήρξε συγκεντρωτική και συγκριτική ως προς το διαχωρισμό των επιμέρους ερευνητικών αποτελεσμάτων που αφορούσαν τη διαφοροποίηαη ή τη διατήρηση των γλωσσικών σημείων της γαλλικής γλώσσας στα επίπεδα ανάλυσής τους αλλά και τη λειτουργία τους σε στίχους και στροφές τραγουδιών. Κατ' αντιστοχία εξεταζόταν η μουσική και οι χοροί (δηλ οι κινήσεις των ανθρωπίνων σωμάτων κλπ.).

Ο γαλλικός πολιτισμός ως υπερσύστημα, εξετάστηκε διαχρονικά ως συνισταμένη κατηγοριοποιημένων εξωγλωσσικών πληροφοριών. Τα αποτελέσματα οριοθέτησαν την πορεία, την εξέλιξη και την τροποποίηση των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων του στο πέρασμα των αιώνων.

Τα τραγούδια ως συνδυασμοί συστημάτων σημείων φυσικής γλώσσας, μουσικής και χορού

Το καθένα από τα τραγούδια που μελετήθηκαν, απαρτίζεται από τα δικά του συστήματα σημείων. Ειδικότερα, η γλώσσα έχει ως σημεία της τις λέξεις (που απαρτίζονται από: φωνήματα, είναι μορφήματα και συνδυάζονται σε φράσεις και κείμενα). Η μουσική έχει ως σημεία της τις νότες (κατ' αντιστοιχία προς τα γλωσσικά σημεία αυτές απαρτίζουν μουσικές φράσεις, μουσικά κείμενα κλπ.). Ο χορός αποτελείται από κινηματικά σημεία (τα κινήματα, που απαρτίζουν τα κινηματομορφήματα, κατόπιν τα σύνθετα κινηματομορφήματα, δηλ. τις κινηματικές φράσεις και, κατόπιν, τα κινηματικά κείμενα που είναι ο κάθε χορός ως χορογραφία κλπ.).

Τα σημεία των σημειωτικών αυτών συστημάτων κατά βάση είναι συγκεκριμένα και πεπερασμένα. Ενώ όμως οι συνδυασμοί τους θεωρητικά είναι άπειροι, στην πραγματικότητα υπόκεινται σε περιορισμούς, δηλ. τους διάφορους συνδυαστικούς κανόνες τους όπως είναι πχ. ειδικά για τη γλώσσα και τα διάφορα επίπεδα ανάλυσής της οι μορφοφωνολογικοί, γραμματικοσυντακτικοί κλπ. νόμοι.

Για τη μουσική υφίστανται οι περιορισμοί παραγωγής των ήχων και της φυσικής αποδεκτικότητάς τους ενώ ανάλογα με τις 'εποχές' χρησιμοποιήθηκαν τα εξής συστήματα: κλασικό τονικό, δωδεκαφωνικό και σειριακό, ενώ η πρωτοποριακή μουσική είναι ηλεκτρονική, συγκεκριμένη ή τυχαία, 'μπιτάτη', χωρική κλπ.[36]

Κατ' αντιστοιχία, οι φυσικοί περιορισμοί που διέπουν το χορό είναι η βαρύτητα και η μη απόλυτη ελευθερία στην κίνηση των μελών του σώματος λόγω

[35]Ο περιορισμός των χρησιμοποιούμενων παραδειγμάτων οφείλεται στα μικρά χρονικά όρια για την παρουσίαση του θέματος του Project, δηλ. ένα σχολικό έτος σε αντίθεση με την ευρύτητά του.

[36] Βλ. για τα συγκεκριμένα συστήματα στο: Pagnini, Marcello (1994) *Parola/Musica.* CISL, Documenti di Lavoro e pre-pubblicazioni. Urbino: Università di Urbino, N. 236, serie E, p. 4.

του ότι το ένα άκρο τους συνδέεται με το σώμα και λόγω 'ορίων' στην ελαστικότητα των μυών τους.

Η μουσική και ο χορός ερμηνεύουν, μπορούν να αντικαταστήσουν και συνοδεύουν τη φυσική γλώσσα ενώ η τελευταία μπορεί να τους περιγράψει υποκαθιστώντας τους.

Η ιστορία της γαλλικής γλώσσας

Η ιστορία της κάθε γλώσσας καθορίζεται από: πολιτικά, κοινωνικά, θρησκευτικά κά. ιστορικά γεγονότα που καθόρισαν το έθνος που την επινόησε και την μιλά. Η ιστορία της γαλλικής γλώσσας εξετάζεται από τη Ρομανική και την Ιστορική Γλωσσολογία για τη μελέτη διαφόρων θεωριών όπως της γλωσσικής μεταβολής κλπ.
Οι περίοδοι της ιστορίας της είναι οι παρακάτω:
1. Λατινική (Γαλατική, Λατινική και, ειδικότερα, Λαϊκή Λατινική) (1ος-5ος αι.)
2. Φράγκικη (5ος-10ος αι.)
3. Αρχαία (9ος-13ος αι. ή: 987-1328, δηλ. από τον Hugues Capet έως τον Philippe Valois)
4. Μεσαιωνική (13ος-15ος αι. ή: 1328-1610, δηλ. από τον 100ετή έως τους θρησκευτικούς πολέμους)
5. Κλασική και Μετακλασική ((16ος-17ος αι. ή: 1610-1789, δηλ. από τη διακυβέρνηση των Βουρβώνων με τον Λουδοβίκο ΙΓ' έως τον Λουδοβίκο ΙΣΤ')
6. Μοντέρνα (ή χθεσινή) (18ος-19ος αι. ή: 1789-1914, δηλ. από τη Γαλλική Επανάσταση έως τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο)
7. Σύγχρονη (ή σημερινή, δηλ. από το 1914 έως τις ημέρες μας)[37]

Τα γαλλικά τραγούδια κατά το Μεσαίωνα (10ος-13ος αι.)

Το πρώτο κείμενο στη γαλλική γλώσσα, οι 'Ορκοι του Στρασβούργου', γράφηκε τον 8ο αι.

Εξωγλωσσικές πληροφορίες: κατά τους 10ο-12ο αι. (αρχαία γαλλική) διάφοροι τραγουδιστές-διασκεδαστές τραγουδούσαν με τη συνοδεία διαφόρων μουσικών οργάνων στα 'συμπόσια' που διοργάνωναν στα κάστρα τους οι ευγενείς της εποχής. Επίσης είχαν δημιουργηθεί πολλά τραγούδια για τους Σταυροφόρους που έφευγαν μακριά από τους τόπους τους, δηλ. την Κεντρική, Βόρεια ή Δυτική Ευρώπη για να απελευθερώσουν τους Αγίους Τόπους από τους Αραβες ενώ είχαν δεσμευτεί με όρκους τιμής στην ιπποσύνη. Αυτοί εξέπεμπαν το μήνυμα της αγάπης τους ως τροβαδούροι (ή με τη βοήθειά τους) προς κάποιες κυρίες που είχαν 'ευγενική' καταγωγή (ήταν οι αποδέκτριες του κάθε μηνύματος) πριν ή μετά την εκτέλεση της 'ιερής' τους αποστολής (ως κειμενικά πλαίσια). Οι μακρόχρονοι αγώνες των Σταυροφόρων ήταν ενάντια στις γεωγραφικές και κλιματολογικές ιδιαιτερότητες του κάθε τόπου από όπου περνούσαν, στα φανταστικά 'δαιμονικά' πλάσματα ή τέρατα που συναντούσαν (ως εξωγλωσσικά στοιχεία) και στους πραγματικούς θρησκευτικά, ιδεολογικά κλπ. εχθρούς τους, τους Αραβες (βλ. πιο πάνω).

[37] Χατζημιχαήλ, Χ., 1987: 5) Χατζημιχαήλ, Χαρούλα (1987) (αδημ.) *Η εξέλιξη της Γαλλικής Γλώσσας έως τον 12ο αι. μ.Χ.(η προέλευσή της, οι φάσεις της ιστορίας της). Η Αρχαία Γαλλική (987-1328). Η Σύγχρονη Γαλλική (Α' Παγκόσμιος Πόλεμος έως τις ημέρες μας).* Μεταπτυχιακή εργασία στη Ρομανική Γλωσσολογία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σ. 5.

Τα τραγούδια που σώζονται στην αρχαία γαλλική γλώσσα (κατ' αντιστοιχία προς εκείνα της αρχαίας γερμανικής) είναι περίπου 5000 ενώ οι μελωδίες τους είναι περίπου 2000. Οι στίχοι τους ήταν επηρεασμένοι από εκείνους των κλασικών λατίνων ποιητών (Οβίδιου, Κάτουλλου και Οράτιου), ενώ η μουσική τους από την 'ιερή' μουσική των λιτανειών ή από τους ύμνους προς τον Αγιο Αμβρόσιο (των Καθολικών). Η μουσική των τραγουδιών είχε κατά-/μετα-γραφεί κυρίως σε γρηγοριανή μουσική σημειογραφία και ρυθμό άγνωστο έως σήμερα. Τα πρώτα χειρόγραφά της ανάγονται στον 13ο αι. ενώ τα σχόλιά τους στους 14ο και 15ο αι.
Στις εορτές κατά τον 14ο αι., οι μουσικοί ερμήνευαν τις συνθέσεις τους που ήταν μαδριγάλια, ψευτολογίες, έπαινοι, αγροτικά κλπ.

Τα μουσικά όργανα της εποχής διασώζονται μόνον από τις απεικονίσεις τους σε πίνακες ζωγραφικής, σε βιτρώ εκκλησιών κλπ. Αυτά ήταν: διάφορα κρουστά, φλάουτα, φλογέρες/αυλοί, 'ψαλτήρια', οργάνιστρα, βιόλες, όμποε, αρχαία κλειδοκύμβαλα (στην αυλή της Βουργουνδίας) κλπ.[38]

Ειδικότερα για τη γλώσσα των τραγουδιών της εποχής ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι καταλήξεις των ουσιαστικών, των επιθέτων, των αντωνυμιών και των ρημάτων (τα ληκτικά μορφήματα), η σειρά των προτασικών όρων αλλά και οι εμφανείς διαφοροποιήσεις της μορφής των λέξεων (λεξημάτων) της εποχής από εκείνες της (λαϊκής) λατινικής και της σύγχρονης γαλλικής.

L' amour courtois (στην αρχαία γαλλική)
Tant m' abellis l' amoros pessamens
que s' es vengutz e mon fan cor asstre
per que n' o'ï pot nuills autre pes caber
ni mais negus no m' es dous m' aucizo'l cossire
qu' adonc viu sas quan m' aucizo'l cossire
e fin 'amors aleuja'm mo martire.
que'm pomet joi, mas trop lo'm dona len
Qu'ap bel semblan m'a trainat longamen.
(Folquet de Marseilla: 'Tan m' abellis l' amoros pessamens')

L' amour courtois (μετάφραση στη σύγχρονη γαλλική)
Tant me plaisent mes amoureuses peines,
qui sont venues se loger dans mon coeur fidèle
(car nulle autre pensée n'y saurait contenir
et aucune ne m'est douce ni agréable)
que je vis en pleine santé quand la douleur me tue.
Mais le pur amour allège mon martyre par la
Promesse d' une joie qu' il ne m' accorde que trop lentement,
Car il m' a fait languir longtemps à cause d' un beau visage.[39]

Τα γαλλικά τραγούδια κατά τους 15ο-16ο αι.

Κατά τον 15ο αι. οι περιπλανώμενοι μουσικοί, μεταμφιεζόταν ακόμη και σε 'τρελούς' για να κάνουν καντάδα, δηλ. να τραγουδήσουν κρυφά τη νύχτα κάτω από

[38] Βλ. και: MARKLASSIK (1998) *Chansons courtoises du Moyen-Âge (Troubadours): 1150-1450. Sequentia.* Βιβλίο που συνοδεύει ένα CD με μουσική της συγκεκριμένης εποχής**.** BMG, DHM: Deutche Harmonia Mundi, p. 16.
[39] Οπ.π., p. 12.

το παράθυρο κάποιας κυρίας.[40] Οι υπόλοιποι, τραγουδούσαν σε οικογενειακά πλαίσια, τις χαρές και τις λύπες τους, σε μορφή έπους, ελεγείας ή σάτιρας.

Σε διάφορες περιοχές της Γαλλίας διατηρούνται έως τη σύγχρονη εποχή τραγούδια ως κατάλοιπα επετειακών εορτασμών (το αρχικό εξωγλωσσικό, 'περικειμενικό' και χωροχρονικό πλαίσιο) που γινόταν κατά την εποχή εκείνη. Ολοι οι συμμετέχοντες (ως συν-αποστολείς και, ταυτόχρονα, αποδέκτες των συνολικών συναισθημάτων χαράς κλπ.) τραγουδούσαν (μεταδίδοντας τα γλωσσικά μηνύματα) και χόρευαν.

Η αντίληψη της μορφής και της σημασίας των λέξεων του 16ου αι. από τους χρήστες της σύγχρονης γαλλικής δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλο πρόβλημα εάν ληφθεί υπόψη η ιστορικότητα της γαλλικής ορθογραφίας που βασίστηκε κυρίως στη γλωσσική μορφή της συγκεκριμένης και των μεταγενέστερων περιόδων της ενώ η σημασία των λέξεών της είναι περισσότερο κατανοητή από εκείνη των προηγούμενων αιώνων.

Σε λιθογραφίες της εποχής (που διατηρούνται σε διάφορα Μουσεία κλπ.) απεικονίζονται 'στατικά' (αντίστοιχα προς τις σύγχρονες φωτογραφίες) αρκετοί συνδυασμοί κινήσεων (σύνθετα κινηματικά σημεία) όπως πραγματώνονται στους χορούς που συνοδεύουν τη μουσική και τους στίχους (βλ. πιο κάτω σχετικά, το: 'Sur le pont d' Avignon').

Στα περισσότερα γαλλικά τραγούδια η εκφορά της φυσικής γλώσσας ως γλωσσική επιτέλεση, χάνει τον τονισμό της (λέξης και φράσης) διότι προσαρμόζεται στη μουσική με βάση το ρυθμό, τις νότες της αλλά και συγκεκριμένους κανόνες της μετρικής και της φωνητικής ('κράτημα' των ήχων κάποιων φωνημάτων, επιμήκυνσή τους ή 'πέσιμο' κάποιων άλλων, 'κλειστό στόμα' ως τεχνική παραγωγής τους κλπ.). Σώζονται χειρόγραφα με τις νότες πολλών τραγουδιών.

Sur le pont d' Avignon (15ος αι.)

Το συγκεκριμένο τραγούδι τραγουδιόταν και χορευόταν 'κάτω' (σε αντίθεση με το επίρρημα 'sur' που σημαίνει 'επάνω' στα γαλλικά) από τη γέφυρα του St. Bénezet που κατασκευάστηκε μεταξύ 1171 και 1185 επάνω από τον ποταμό Ρήνο και βρίσκεται μεταξύ των πόλεων Avignon και Villeneuve-lès-Avignon. Ο αρχικός συνθέτης κατά τους 15ο-16ο αι. ήταν ο Pierre Certon, το 1853 ο Adolphe Adam's το συμπεριέλαβε με διαφορετική μελωδία στην οπερέτα 'L' Auberge Pleine'. Το τραγούδι αποτελείται από 6 6στιχες στροφές. Οι 2 πρώτοι (1ος και 2ος) και οι 2 επόμενοι (3ος και 4ος) στίχοι της κάθε στροφής επαναλαμβάνονται 2 φορές. Ενδιαφέρουσα είναι η μορφή του çà, η έκθλιψη του τελικού e ακόμη και πριν από σύμφωνο (comm' çà) και του e της κατάληξης πληθυντικού του θηλυκού γένους (blanchisseus's).

1. Sur le pont d'Avignon
L'on y danse, l'on y danse (2)
Sur le pont d'Avignon
L'on y danse tous en rond (2)
Les beaux messieurs font comm' çà
Et puis encore comm' çà.

[40] Βλ. και: Μόρλεϋ, Ζακλίν, (1996) *Ψυχαγωγία. Οθόνη, σκηνή και αστέρες*. Μετ.: Ντενίζ Ρώντα, επιμ.: Τζίνα Παπαϊωάννου. Γ. Αξιωτέλλης & Σία Ε.Π.Ε., σειρά: Αναζητώντας τη γνώση (Timelines), αρ. 12, Αθήνα, σ. 12.

2. Sur le pont d'Avignon
L'on y danse, l'on y danse (2)
Sur le pont d'Avignon
L'on y danse tous en rond (2)
Les bell' dames font comm' çà
Et puis encore comm' çà.

3. Sur le pont d'Avignon
L'on y danse, l'on y danse (2)
Sur le pont d'Avignon
L'on y danse tous en rond (2)
Les jardiniers font comm' çà
Et puis encore comm' çà.

4. Sur le pont d'Avignon
L'on y danse, l'on y danse (2)
Sur le pont d'Avignon
L'on y danse tous en rond (2)
Les couturiers font comm' çà
Et puis encore comm' çà.

5. Sur le pont d'Avignon
L'on y danse, l'on y danse (2)
Sur le pont d'Avignon
L'on y danse tous en rond (2)
Les vignerons font comm' çà
Et puis encore comm' çà.

6. Sur le pont d'Avignon
L'on y danse, l'on y danse (2)
Sur le pont d'Avignon
L'on y danse tous en rond (2)
Les blanchisseus's font comm' çà
Et puis encore comm' çà .[41]

À la claire fontaine (1604)

Είναι ένα παραδοσιακό γαλλικό τραγούδι, πολύ δημοφιλές στο γαλλόφωνο Καναδά. Η μελωδία του είναι πεντάτονη που χρησιμοποιεί μόνον 4 νότες από τη φυσική κλίμακα του Ντο. Αποτελείται από 5 6στιχες στροφές, των οποίων οι 2 τελευταίοι στίχοι ($5^{ος}$ και $6^{ος}$) αποτελούν το Ρεφραίν του τραγουδιού. Οι στίχοι του έχουν, εναλλακτικά, μέτρα 7 και 6 συλλαβών ενώ στο ρεφραίν προστίθεται από μια επιπλέον συλλαβή στον κάθε στίχο του.

[41] http://www.phespirit.info/places/1998_05_avignon_1.htm

1. À la claire fontaine
M'en allant promener
J'ai trouvé l' eau si belle
Que je m'y suis baigné
Il y a longtemps que je t'aime
Jamais je ne t'oublierai.
2. Sous les feuilles d'un chêne
Je me suis fait sécher
Sur la plus haute branche
Un rossignol chantait
Il y a longtemps que je t'aime
Jamais, jamais je ne t'oublierai.
3. Chante rossignol, chante
Toi qui a le coeur gai
Tu as le coeur à rire
Moi je l'ai à pleurer
Il y a longtemps que je l'aime
Jamais je ne l'oublierai.
4. J'ai perdu mon amie
Sans l'avoir mérité
Pour un bouquet de roses
Que je lui refusais
Il y a longtemps que je l'aime
Jamais je ne l'oublierai.
5. Je voudrais que la rose
Fût encore au rosier
Et que ma douce amie
Fût encore à m'aimer
Il y a longtemps que je l'aime
Jamais je ne l'oublierai.[42]

Τα γαλλικά τραγούδια κατά τους 17^{ο}-18^{ο} αι.

Κατά τον 17ο αι. βασιλιάς ήταν ο Λουδοβίκος 14ος (1638-1735) ο οποίος, επιδίωξε τη θεατρικότητα, το μεγαλειώδες, την πολυτέλεια και το υπερβολικό στην καθημερινότητά του, στην τέχνη και την καλλιέργεια των γραμμάτων. Στα ανάκτορα των Βερσαλλιών όπου ζούσε κυρίως, δινόταν θεατρικές παραστάσεις (πχ. από το θίασο του Μολιέρου, 1622-1673) και παρουσιαζόταν μουσικές συνθέσεις (όπως 'Η μουσική των νερών') του Λίλλι, του επίσημου συνθέτη της αυλής του Γάλλου βασιλιά.

Τότε εδραιώθηκε το μπαλέτο, δηλ. η 'τέχνη της κωδικοποίησης των βημάτων του σωστού χορού' διότι το 1661 ιδρύθηκε η Βασιλική Ακαδημία Χορού από τον Pierre Beauchamp. [43]

Από την εποχή εκείνη σώζονται τραγούδια που έχουν χρονολογηθεί ή χάρη στην προφορική παράδοση των ατόμων χωρίς όμως να έχει εξακριβωθεί εάν προέρχονται από περιοχές της Γαλλίας ή της Αγγλίας. Η μεγάλη μεταφραστικότητά

[42] http://lyricstranslate.com/el/la-claire-fontaine-clear-fountain.html#ixzz3SrYuhexR
[43] Vaysse, Jocelyne (1997) *La danse-thérapie. Histoire, techniques, théorie*. Paris: Desclée de Brouwer, p. 47.

τους ως γλωσσική και πολιτισμική προσαρμοστικότητα, αποδεικνύει τη διαχρονική αποδεκτικότητά τους από το κοινό.

Frère Jacques (μεταφράστηκε έως σήμερα σε 64 γλώσσες και διαδόθηκε κυρίως ως παιδικό τραγούδι)[44].

Σύμφωνα με το περιεχόμενό του κάποιος μοναχός Ιάκωβος που, παρόλο που κοιμόταν ακόμη, θα έπρεπε να ξυπνήσει ώστε να χτυπήσει τις καμπάνες του μοναστηριού του για τον όρθρο. Ο κάθε στίχος της μοναδικής στροφής του συγκεκριμένου τραγουδιού επαναλαμβάνονται, χωριστά, 2 φορές εντατικοποιώντας το γλωσσικό μήνυμα που εκπέμπεται ενώ οι μουσικές νότες που το συνοδεύουν, συμβάλλουν θετικά στο παραγόμενο συναίσθημα (ως πεδίο έρευνας της αντιληπτικής και της 'συγκινησιακής' γλωσσολογίας).

Frère Jacques (2)
Dormez-vous? (2)
Sonnez les matines (2)
Din[g]-dan[g]-don[g] (2) [45]

Η Μασσαλιώτιδα

Συνετέθη από τον Rouger de Lille κατά τα χρόνια της Γαλλικής Επανάστασης (1789) και γρήγορα θεωρήθηκε ως ο Γαλλικός Εθνικός Ύμνος.. Η μουσική αυτή είναι σε ρυθμό εμβατηρίου, ώστε να παροτρύνει τους Γάλλους πολίτες -παράλληλα με τους στίχους- στη διεκδίκηση της ελευθερίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης ως υψηλών ιδανικών στην πατρίδα τους.

Τα γαλλικά τραγούδια κατά τους 18^{ο}-19^{ο} αι.

Au clair de la lune

Σ' αυτό χρησιμοποιούνται ως δρώντες πρόσωπα που έχουν ονόματα και 'προσωπικότητα' αντίστοιχα προς εκείνα των ηρώων της ιταλικής Commedia dell' Arte του 15ου αι. Ετσι, ο Pierrot ταυτίζεται με τον Pedrolino, ο Harlequin με τον Arlecchino και η Columbine με την Columbina. Στο συγκεκριμένο τραγούδι ο τίτλος του επαναλαμβάνεται ως 1^{ος} στίχος σε καθεμία από τις 5 8στιχες στροφές. Υπάρχει ομοιοκαταληξία μεταξύ των στίχων, ως εξής: 1^{ος}-3^{ος}, 2^{ος}-4^{ος}, 5^{ος}-7^{ος}, 6^{ος}-8^{ος}.

1. Au clair de la lune
Mon ami Pierrot:
prête-moi ta plume
pour écrire un mot..
Ma chandelle est morte
je n' ai plus de feu

[44] Βλ. και: Calvet, Louis-Jean (1980) *La chanson dans la classe de français langue étrangère.* Paris: CLÉ International-Outils, Théoriques, π. 27.
[45] http://www.babycenter.com/0_lullaby-lyrics-are-you-sleeping-fr-egrave-re-jacques_6741.bc, https://www.teachervision.com/music/resource/5353.html)

Ouvre-moi ta porte
pour l' amour de Dieu.

2. Au clair de la lune
Pierrot repondit:
je n' ai plus de plume
je suis dans mon lit.
Va chez la voisine
je crois qu' elle y est
car dans sa cuisine
on bat le briquet.

3. Au clair de la lune
l' aimable Harlequin
frappe chez la brune.
Elle repond soudain:
Qui frappe de la sorte?
Il dit à son tour:
Ouvrez votre porte
pour le Dieu d' Amour.

4. Au clair de la lune
on n'y voit qu' un peu
on chercha la plume
on chercha du feu.
En cherchant d' la sorte
je ne sais ce qu' on trouva
mais je sais que la porte
sur eux se ferma.[46]

Τα γαλλικά τραγούδια κατά τον 20^{ο} αι.

Για τα τραγούδια του 20ού αι. υπάρχουν άφθονες φωνητικές και οπτικές καταγραφές, ενώ η θεματολογία τους είναι: ποικίλες ατομικές και συλλογικές ανάγκες, συναισθήματα, πολιτική, ρατσισμός, αντιπολεμικά συνθήματα κλπ.

Non, je ne regrette rien

Η Edith Piaff, στιχουργός και τραγουδίστρια, έζησε και 'δημιούργησε' κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Ο τρόπος που πρόφερε το φθόγγο [R] parisien χαρακτηρίστηκε τέλειος θεωρητικά ενώ η χροιά της φωνής της παραμένει διαχρονικά αναγνωρίσιμη.

Το συγκεκριμένο τραγούδι αποτελείται από 5 4στιχες στροφές. Οι 2 πρώτοι στίχοι της 1^{ης}, 2^{ης} και 5^{ης} στροφής είναι ίδιοι ενώ το μέτρο των 6 συλλαβών χρησιμοποιείται στις περισσότερες από αυτές. Η ομοιοκαταληξία είναι ποικίλη: 1^{η}

[46] http://legende-et-conte.com/au-clair-de-la-lune/

στροφή: 1ος-2ος, 2η στροφή: 1ος-2ος, 3ος-4ος, 3η και 4η στροφή: 1ος-3ος, 2ος-4ος, 5η στροφή: 1ος-2ος, 3ος-4ος στίχοι.

1. Non, rien de rien
Non je ne regrette rien
Ni le bien qu' on m' a fait,
Ni le mal, tout ça m'en est bien égal.

2. Non, rien de rien,
Non, je ne regrette rien.
C' est payé, balayé, oublié,
je me fous du passé.

3. Avec mes souvenirs,
J' ai allumé le feu,
Mes chagrins, mes plaisirs,
Je n' ai plus besoin d' eux.

4. Balayés les amours,
Avec leurs tremolos,
Balayés pour toujours,
Je repars à zéro.

5. Non, rien de rien,
Non, je ne regrette rien.
Car ma vie, car mes joies,
Aujourd' hui, ça commence avec toi [47]
.

Οι χοροί

Ο χορός είναι ένας τρόπος έκφρασης συν-αισθημάτων μέσω της κίνησης ολόκληρου του σώματος.. Αρα, είναι μια γλώσσα που μπορεί να υποκαταστήσει την κάθε φυσική γλώσσα ακόμη και αν η τελευταία δεν επαρκεί με τις λέξεις για να εκφραστούν οι διάφορες ψυχικές καταστάσεις κλπ. [48] Κατά τον 14ο αι. οι Γάλλοι χωρικοί, κυρίως, χόρευαν αυθόρμητα, ασύντακτα, ακωδικοποίητα, εκφράζοντας κινητικά την αλληλ-επίδραση της μουσικής ή των τραγουδιών με την κάθε ψυχική τους κατάσταση. Όταν σε ειδικές περιστάσεις (γάμους κλπ.), φορούσαν μάσκες ζώων (ζωόμορφες μεταμφιέσεις)[49] επεδίωκαν πιθανόν να μεταδοθούν οι ιδιότητες ή η συμβολική προστασία των αντιπροσωπευόμενων ζώων στους συμμετέχοντες ή πρωταγωνιστές των συγκεκριμένων τελετ-ών/ουργιών μεταφέροντάς τους τις φυσικές και ψυχικές τους δυνάμεις. Η σκοπιμότητά τους θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

Κατά τον 15ο αι. ήδη είχαν επινοήσει κάποιους χορούς όπου χόρευαν εναλλακτικά ανά ζεύγη ή και πολλοί μαζί κάνοντας προκαθορισμένες κινήσεις με το σώμα τους (πχ. στο: 'Sur le pont d' Avignon'), όπως μικρά βήματα σύμφωνα με το

[47] Βλ. και: Partsanakis, L., 1987: 15, 41, http://www.metrolyrics.com/non-je-ne-regrette-rien-lyrics-edith-piaf.html
[48] Βλ. και: Chevalier, J.+Gheerbrant, A. (1982) Dictionnaire des symboles. Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres. Paris: Robert Laffont/Jupiter, pp. 337-338.
[49] Οπ.π., Μόρλεϋ, Ζ., 1996: 12

ρυθμό της μουσικής, υποκλίσεις, στροφή του ενός ατόμου προς το άλλο, αφαίρεση του καπέλου από το κεφάλι για τους κυρίους κλπ.

Κατά τον 16^{ο} αι., εποχή βασιλείας του Λουδοβίκου ΙΔ', στον κήπο του ανακτόρου των Βερσαλλιών, γινόταν οι παραστάσεις θεατρικών έργων του Μολιέρου που τις χαρακτήριζε ως κωμωδίες-μπαλέτα. Σ' αυτές, οι κινήσεις των ηθοποιών διέφεραν από εκείνες της καθημερινότητας, διότι ήταν 'κινήσεις μπαλέτου': η οποιαδήποτε μετακίνηση των ηθοποιών στη σκηνή γινόταν με μικρή ή μεγάλη ταχύτητα ενώ τα σώματα, τα κεφάλια, τα χέρια και τα πόδια τους κινούνταν με χάρη, λυγισμένα ή τεντωμένα κατά περίσταση, πχ. για να σκύψουν κάνοντας υπόκλιση ή για να βγάλουν οι κύριοι το καπέλο και να φιλήσουν το ανασηκωμένο προς τα εμπρός χέρι των κυριών κλπ. Η ενδυμασία των μεταμφιεσμένων αυλικών του ανακτόρου που συμμετείχαν σ' αυτές ως χορευτές, ήταν υπερβολικά εξεζητημένη. Ο χορός επιτελούνταν με το άκουσμα της μουσικής χωρίς όμως την απαραίτητη παρουσία της φυσικής γλώσσας, δηλ. μέσω κάποιων τραγουδιών. Κατά τα επόμενα χρόνια (έως τη σύγχρονη εποχή), επινοήθηκαν άπειροι συνδυασμοί κινήσεων στο μπαλέτο, υπακούοντας στο κάθε σενάριο (ως κείμενο συνδυασμένων κινηματικών σημείων) απόδοσης του περιεχομένου του.

Τα χαρακτηριστικά του κάθε χορού είναι η μικρή ή η μεγαλύτερη παύση, η αργή ή η γρήγορη δυναμική στην ανάπτυξη των κινήσεων ως συνδυασμών σημείων που αναπτύσσονται μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά σύμφωνα με την παράδοση (τότε, συμβολικά και διαχρονικά), τις οδηγίες του χορογράφου, την αυθαιρετότητα ή την εκφραστικότητα του κάθε χορευτή (αντίστοιχα προς το γλωσσικό ιδιόλεκτο) στο άκουσμα της μουσικής που συνοδεύει/-εται πολλές φορές και (από) τραγούδια. Ακόμη και στην απόλυτα ελεύθερη χορευτική έκφραση που συνοδεύει τα γαλλικά τραγούδια της σύγχρονης εποχής υπάρχει ένας περιορισμός ή προκαθορισμός ως προς τους βασικούς ρυθμούς ή τις 'τάσεις' στις παραγόμενες κινήσεις. Είναι τα στοιχεία που, μορφολογικά (ως οπτικές ή ακουστικές εικόνες, ειδικά για τη μουσική) αλλά και σημασιολογικά (δηλ. ως φορείς πολιτισμικών, κοινωνικών, οικονομικών κά. σημασιών) εάν και όταν αναλυθούν -οριζοντίως και καθέτως χρονικά-, δίνουν πληροφορίες για την κάθε εποχή, από συγχρονική και διαχρονική (ως μια σειρά επάλληλων συγχρονιών) άποψη.

Ο ρυθμός, η υποχρεωτική χρήση κάποιων τύπων αυτόνομων/ανεξάρτητων ή συνδυασμένων χορευτικών κινήσεων, η επιμονή στη μίμηση κάποιων μουσικών δομών που έχουν παγιωθεί, σταδιακά αντιπροσωπεύουν τα αξιακά πρότυπα της κάθε εποχής. Ολα αυτά τα συστατικά στοιχεία καθίστανται διαχρονικά, ως σημεία των πολιτισμικών συστημάτων που μπορούν να αναγνωριστούν διότι θα έχουν περάσει από το στάδιο της μεταφοράς των φορτίων σημαίνοντος και σημαινόμενου σε εκείνο του συμβολικού χάρη στη σύμβαση που θα ανανεώνεται κάθε φορά, όταν δηλ. η αυθαιρετότητα γίνεται φυσική έχοντας περάσει στη συλλογική συνείδηση.

Τα γαλλικά τραγούδια, η μουσική και οι χοροί στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας ως άντληση στοιχείων ιστορίας της γαλλικής γλώσσας και του πολιτισμού όπου αυτή αναπτύχθηκε..

Η χρήση τραγουδιών στη γαλλική και της μουσικής που δημιουργήθηκαν, μεταφράστηκαν ή προσαρμόστηκαν στο γαλλικό πολιτισμό είναι μια 'πολιτική πολυ/διαγλωσσικής προσέγγισης' για τους μαθητές/φοιτητές που μαθαίνουν τη Γαλλική ως ξένη γλώσσα.

Η μουσική με το ρυθμό και τη μελωδία της προκαλεί στους διδασκόμενους ευφορία, δυσφορία ή και αδιαφορία. Οι ξενόγλωσσοι στίχοι που τη συνοδεύουν βοηθούν στην επαφή με τη διδασκόμενη γλώσσα (κατανόηση προφορικού λόγου). Μεθοδολογικά, αυτή από φωνητική/φωνολογική άποψη γίνεται με το άκουσμα των

αλληλένδετων και εναλλασσόμενων ήχων της γλώσσας και τις ιδιαιτερότητες στην προφορά της. Η επαφή με τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία γίνεται με τη συχνή επανάληψη του ακούσματος των τραγουδιών, την κατά το δυνατόν αναγνώριση των ορίων της κάθε εκφερόμενης λέξης, την κατανόηση της σημασίας τους (με τη βοήθεια και των συμφραζόμενων, ως κειμενικό περιβάλλον), τους συνδυασμούς τους στη δημιουργία των στίχων αλλά και η σημασία που έχει συνολικά το κάθε τραγούδι ως τελικό κείμενο. Ο τελικός ήχος του κάθε τραγουδιού είναι συνδυασμός συστημάτων σημείων με ακουστικό σημαίνον που παράγονται από την ανθρώπινη φωνή, τα μουσικά όργανα ή τους Η/Υ στη σύγχρονη εποχή, που λειτουργούν ως ακουστικά εφέ και συν-υπάρχουν στον οριζόντιο (γραμμικό) άξονα του χρόνου. Τα σημεία αυτά παράγονται μόνα τους, ταυτόχρονα ή εναλλάσσονται με μικρές ή μεγαλύτερες παύσεις της μιας ή της άλλης πηγής προέλευσής τους.

Συμπεράσματα

Η οποιαδήποτε έρευνα για το παρελθόν κάποιου χωροχρονικά μακρινού πολιτισμού από τη σύγχρονη εποχή παρουσιάζει δυσκολίες στην ανεύρεση και στην -σε βάθος και έκταση- διερεύνηση στοιχείων γι αυτόν.

Κατά την ανυπαρξία αυθεντικών ντοκουμέντων από παλαιότερες εποχές, η δημιουργία τους εκ νέου από ειδήμονες (όπως η ‘κυκλοφορία’ CD με γαλλικά μεσαιωνικά τραγούδια) εγκαθιστά νέους δεσμούς με το παρελθόν που δεν υπήρχαν πια/πριν, καλύπτοντας έτσι τα κενά της πολιτισμικής συνέχειας κάποιων γεγονότων, καταστάσεων, επινοήσεων κλπ.

Στη συγκεκριμένη έρευνα: Οι μαθητές βοηθήθηκαν στη γνώση που είχαν για τη γαλλική γλώσσα: έμαθαν καινούργιες λέξεις και εκφράσεις, ρηματικούς χρόνους διότι απομόνωσαν στα τραγούδια τις καταλήξεις ρημάτων σε διάφορες εγκλίσεις που δεν ήξεραν έως τότε. Ενισχύθηκε το γλωσσικό ενδιαφέρον τους διότι καταργήθηκαν τα ‘στεγανά’ που υπάρχουν στην κάθε παραδοσιακή διδασκαλία: απελευθερώθηκαν διότι μπόρεσαν να τραγουδήσουν στην ξένη γλώσσα, να εκφραστούν κινητικά/να χορέψουν με τα τραγούδια που οι ίδιοι είχαν βρει στο Ιντερνετ, αυτοσχεδίασαν ή προσπάθησαν να επιτελέσουν τα ‘σωστά βήματα’ κάποιων χορών, ζωγράφισαν οτιδήποτε σχετιζόταν με τα λόγια των τραγουδιών, είδαν εικόνες ή σκίτσα με ενδυμασίες διαφορετικών εποχών των ατόμων που έγραφαν, τραγουδούσαν ή χόρευαν με τα συγκεκριμένα τραγούδια.

Οι πληροφορίες για την εξέλιξη του της γαλλικής γλώσσας και του γαλλικού πολιτισμού προέκυψαν από την κάθετη και την οριζόντια ταξινόμηση: (1) των ιστορικών, κοινωνικών, βιογραφικών κλπ. εξωγλωσσικών πληροφοριών, (2) των αλλαγών ή των σταθερών δομών στα διάφορα επίπεδα ανάλυσης της γαλλικής γλώσσας, (3) τις διαφοροποιήσεις ή τη σταθερότητα στην ομοιοκαταληξία, το μέτρο και τη θεματολογία των στίχων των τραγουδιών, (4) τους μουσικούς ρυθμούς κλπ., (5) τις χορευτικές κινήσεις αντίστοιχα προς την κατηγοριοποίηση των χορών και της μουσικής κλπ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής υπήρξαν πολλαπλάσια σε σχέση με αυτά που αναμενόταν, ενώ το πεδίο για περαιτέρω επέκτασή της παραμένει ελεύθερο.

Βιβλιογραφία

AA.VV. (2005) *Livre des cultes.* Conférence Mondiale sur la Mission et l’ Evangélisation. Athènes, Grèce, 9-16.5.2005.

Calvet, Louis-Jean (1980) *La chanson dans la classe de français langue étrangère.* Paris: CLÉ International-Outils, Théoriques.

Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1982) *Dictionnaire des symboles. Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres.* Paris: Robert Laffont/Jupiter.

Dubois, J., Lagane, R.& Lerond, A. (1971) *Dictionnaire du français classique*. Paris: Larousse.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Chr. & Marcellesi, J.-P. (1973) *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Larousse.

Εκο, Ουμπέρτο (1992) *Τέχνη και κάλλος στην αισθητική του Μεσαίωνα* (μετ. του: Arte e bellezza nell' estetica medievale, από την: Εφη Καλλιφατίδη). Αθήνα: Γνώση.

Galisson, R.& Coste, D. (1976) *Dictionnaire de Didactique des langues*. Paris: Hachette.

Greimas, A.J. (1989) *Dictionnaire de l' ancien français jusqu' au milieu du XIVe siècle (Moyen Âge).* Paris: Larousse.

Greimas, A.J.& Courtés, J. (1993) *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette Supérieur.

Höfler, Manfred (1982) *Dictionnaire des anglicismes*. Paris: Larousse.

MARKLASSIK (1998) *Chansons courtoises du Moyen-Âge (Troubadours): 1150-1450. Sequentia.* Βιβλίο που συνοδεύει ένα CD με μουσική της συγκεκριμένης εποχής**.** BMG, DHM: Deutche Harmonia Mundi.

Μόρλεϋ, Ζακλίν, (1992) *Ενδύματα για δουλειά, διασκέδαση, μόδα..* Μετ.: Τζίνα Παπαγιαννοπούλου, επιμ.:.Κ .Κορέτσος, Π. Ροδάκης, Κ. Καραπατσόπουλος. Γ. Αξιωτέλλης & Σία Ε.Π.Ε., σειρά: Αναζητώντας τη γνώση (Timelines), αρ. 6, Αθήνα.

Μόρλεϋ, Ζακλίν, (1996) *Ψυχαγωγία. Οθόνη, σκηνή και αστέρες*. Μετ.: Ντενίζ Ρώντα, επιμ.: Τζίνα Παπαϊωάννου. Γ. Αξιωτέλλης & Σία Ε.Π.Ε., σειρά: Αναζητώντας τη γνώση (Timelines), αρ. 12, Αθήνα.

Martinet, Jeanne (1975) *Clefs pour la Sémiologie*. Paris: Seghers.

McMahon, April M.S. (2005) *Ιστορική Γλωσσολογία. Η θεωρία της Γλωσσικής Μεταβολής* (μετ. του: Understanding language change, από τους: Μαρία Μητσιάκη+Ασημάκη Φλιάτουρα). Επιστημ. Επιμέλεια: Ιώ Μανωλέσσου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pagnini, Marcello (1994) *Parola/Musica.* CISL, Documenti di Lavoro e pre-pubblicazioni. Urbino: Università di Urbino, N. 236, serie E.

Partsanakis, Léo (1987) *J' apprends le français en chantant*. Thessalonique.

Rey-Debove, Josette (1979) *Sémiotique-Lexique*. Paris: PUF.

Vaysse, Jocelyne (1997) *La danse-thérapie. Histoire, techniques, théorie*. Paris: Desclée de Brouwer.

Χατζημιχαήλ, Χαρούλα (1987) (αδημ.) *Η εξέλιξη της Γαλλικής Γλώσσας έως τον 12ο αι. μ.Χ.(η προέλευσή της, οι φάσεις της ιστορίας της). Η Αρχαία Γαλλική (987-1328). Η Σύγχρονη Γαλλική (Α' Παγκόσμιος Πόλεμος έως τις ημέρες μας).* Μεταπτυχιακή εργασία στη Ρομανική Γλωσσολογία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Δικτυακοί ιστότοποι

http://www.phespirit.info/places/1998_05_avignon_1.htm

http://lyricstranslate.com/el/la-claire-fontaine-clear-fountain.html#ixzz3SrYuhexR

http://www.babycenter.com/0_lullaby-lyrics-are-you-sleeping-fr-egrave-re-jacques_6741.bc
https://www.teachervision.com/music/resource/5353.html
http://legende-et-conte.com/au-clair-de-la-lune/
http://www.metrolyrics.com/non-je-ne-regrette-rien-lyrics-edith-piaf.html

Συναντήσεις πολιτισμού και αξιών στα Μαθηματικά της Γ΄ Δημοτικού

Αναστασία Χριστοδούλου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
nata@itl.auth.gr

Αθανάσιος Σταύρου
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
ethanstavrou@gmail.com

Χαράλαμπος Λεμονίδης
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
xlemon@uowm.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αφορά σε μια κοινωνιοσημειωτική ανάλυση του εγχειριδίου του μαθητή της Γ΄ Δημοτικού με τίτλο: *Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής*. Το ερευνητικό ερώτημα αφορά στη διερεύνηση της αναπαράστασης της κωδικοποιημένης πληροφορίας στις εικόνες και στα συνοδευτικά κείμενα. Η σημειωτική ως εργαλείο ανάλυσης της διερεύνησης του εγχειριδίου αναδεικνύει το μαθηματικό, αλλά και κοινωνικό, συμβολικό υλικό και τις πολλαπλές κωδικοποιήσεις. Με τη χρήση του μοντέλου Greimas και της πολυτροπικότητας αναλύονται εικόνες και κείμενα, με στόχο την διερεύνηση του σημασιολογικού φορτίου και των φορτίσεων των κωδίκων σε σημασιολογικές δομές που παρουσιάζουν τον διαπολιτισμικό διάλογο λαών και πολιτισμών στο πεδίο της μαθηματικής επιστήμης.

Abstract

This research relates to a socio-semiotic analysis textbook in the students' handbook of the 3rd Grade of Primary School entitled Mathematics of Nature and Life. The research question focuses on exploring the representation of coded information in images and accompanying texts. Semiotics as a powerful analysis tool for investigating the textbook highlights the mathematical, and social, symbolic and material multiple encodings. We apply the visual semiotic approach of the Greimas model and multimodality, analysing images and texts in order to explore the semantic load and load of codes in semantic structures which represent an intercultural dialogue of peoples and cultures in the field of mathematic

Εισαγωγικά

Ιστορικά η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια τοποθετείται στο κίνημα Ειρήνης του 19ου αιώνα στο Παρίσι (Μπονίδης, 1998, 2004, 2008, 2009, 2014). Ακολουθώντας τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας στην εκπαίδευση και ειδικότερα της έρευνας στα σχολικά εγχειρίδια, έτσι όπως αυτή καθιερώθηκε από το 1977 και μετά στα Διδασκαλεία, στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και αργότερα μετά το 1984 στα

Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης και στους τομείς Παιδαγωγικής των Φιλοσοφικών Σχολών (Βάμβουκας, 2008), επιλέγουμε την εκπαιδευτική έρευνα και ειδικότερα την έρευνα για το σχολικό εγχειρίδιο μαθηματικών της Γ΄ τάξης Δημοτικού, το οποίο διδάσκεται από το 2008.

Ο σκοπός της ερευνητικής μελέτης έγκειται στο καινοφανές υλικό που παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο με τίτλο τα *Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής*, καθώς για πρώτη φορά πέραν από τις μαθηματικές γνώσεις και πληροφορίες, οι πομποί για τη συγγραφή του εγχειριδίου επιλέγουν «σημεία» και «σύμβολα», γλωσσικά και οπτικά σημαίνοντα που αναφέρονται στις αξίες, οι οποίες διαμορφώνουν και αναδεικνύουν ένα διαπολιτιστικό διάλογο λαών και πολιτισμών. Οι λαοί που ασχολήθηκαν με τα Μαθηματικά την προελληνική περίοδο ήταν οι Αιγύπτιοι και οι Βαβυλώνιοι, οι Ινδοί, οι Κινέζοι, οι Φοίνικες, οι Εβραίοι και οι Κρήτες της Μινωικής περιόδου. Λαοί που κατοικούσαν σε περιοχές, όπου υπήρχαν μεγάλα ποτάμια και ζούσαν δραστήριοι έμποροι. Οι μαθηματικές γνώσεις των λαών είναι συνδεδεμένες με τη γενικότερη κοινωνική, πολιτικοοικονομική και πολιτιστική ανάπτυξή τους (Νικολαντωνάκης, 1992, 1995, 2009 και Lemonidis & Nikolantonakis, 2008). Επιπρόσθετα, το γνωστικό πεδίο που αφορά στην έρευνα για τις αξίες στην εκπαίδευση στηρίζει επιστημολογικά τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτουμε στα σχολικά εγχειρίδια. Έτσι, ως σκοπό της μελέτης αυτής ορίζουμε και το ίδιο το ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή *ποιες αξίες και με ποιόν πολυτροπικό τρόπο αναδεικνύονται στο σχολικό εγχειρίδιο που συμβάλλουν στην διερεύνηση της πολυπολιτισμικότητας και την κατανόηση του αξιακού φορτίου του άλλου/του διαφορετικού.*

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κοινωνικές, πολιτισμικές αξίες

Η πρώτη συστηματική αντιμετώπιση για την παιδεία εντοπίζεται στο έργο του Αριστοτέλη, ως πρακτικό και θεωρητικό ζήτημα: ο Αριστοτέλης αντιμετώπισε το θεσμό της εκπαίδευσης στην πολιτική, παιδαγωγική, φιλοσοφική διάσταση του (Χριστοδούλου, 2012: 22). Η σχέση της εκπαίδευσης με διαφορετικά επιστημονικά πεδία ανάγεται στους κοινωνικούς μετασχηματισμούς καθώς το περιεχόμενο και η ανάγκη για την εκπαίδευση εξαρτάται από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Στη μελέτη αυτή εστιάζουμε στην εκπαίδευση με όρους παιδαγωγικής, δηλαδή ως θεσμοθετημένης και ελεγχόμενης διαδικασίας από την πολιτεία με στόχο τη γνώση και την ηθική διαμόρφωση (Ξωχέλης, 1991: 12).

Οι σκοποί της εκπαίδευσης παρότι διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: α) διδακτικό υλισμό, β) διδακτικό ειδολογισμό, γ) κοινωνικό σκοπό, δ) ηθικό σκοπό (Χριστοδούλου, 2012: 24). Η έρευνα και η ανάλυση των εγχειριδίων με κριτήριο τον πολιτισμό εξαρτάται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία προτείνει μια διεθνή και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ανάλυση και η βελτίωση των εγχειριδίων εντάσσεται στην έρευνα για τα διδακτικά εγχειρίδια: για τα εγχειρίδια των μαθηματικών από τις αρχές της δεκαετίας του 90 σημαντικός αριθμός ερευνών έδειξε ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα εγχειρίδια για να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους. Οι δάσκαλοι, κυρίως οι αρχάριοι, χρησιμοποιούν το εγχειρίδιο ως κύρια και μοναδική πηγή για την οργάνωση της διδασκαλίας και την ανάθεση εργασιών.

Σήμερα εντοπίζεται ένα ρεύμα «εκπαίδευσης αξιών» και στην Ελλάδα ανατρέχουμε με ευκολία στην ηθική του Πρωταγόρα και του Σωκράτη, η οποία στην εποχή μας επικαιροποιείται (Σακελλαρίου, Ζεμπίλας, Πέτρου, 2010). Το επόμενο ζήτημα που μάς απασχολεί, αφορά στην κλίμα ταξινόμησης των αξιών, γιατί κάθε

διαδικασία κατάταξης είναι φορμαλιστική και σε κάθε έρευνα χρειαζόμαστε μια άλλη τυπολογία.

Ωστόσο, έχει γίνει αποδεκτή μια βάση κριτηρίων σε πέντε επίπεδα ιεράρχησης: α) υλικές, αισθησιακές, οικονομικές αξίες, β) βιολογικές αξίες (σώμα και υγεία), γ) γνωστικές, επιστημονικές, κοινωνικές, αισθητικές αξίες, δ) ηθικές αξίες και ε) θρησκευτικές αξίες (Χριστοδούλου, ό.π., 34). Θεωρητικά και μεθοδολογικά στηριζόμαστε στην εκπαίδευση των αξιών και αναζητούμε την τυπολογία – ιεράρχηση των αξιών που μπορεί να διαχέονται στο γνωσιακό ή και ηθικό περιεχόμενο της Γ΄ Δημοτικού.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα, για την ανάλυση του εγχειριδίου των Μαθηματικών ως «σημείου», εφαρμόζουμε το πολιτισμικό, ποιοτικό σημασιολογικό εργαλείο του Greimas, καθώς και της πολυτροπικότητας. Η Σημασιολογία ως γλωσσολογική ανάλυση προσφέρεται για την ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων. Ο Greimas βασισμένος σε έννοιες, όπως του *σημασιολογικού πεδίου* και της *ανάλυσης συνιστωσών,* προτείνει ένα μοντέλο σημασιολογικής ανάλυσης κειμένων, που έχει ήδη εφαρμοστεί σε αναλύσεις λογοτεχνικών κειμένων (Boklund-Λαγοπούλου 1982: 148).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο ακολουθούνται τα εξής στάδια: εντοπίζονται ορισμένες ομάδες λέξεων με κοινό σημασιολογικό περιεχόμενο. Γίνεται ομαδοποίηση των λέξεων, χωρίς προσπάθεια συστηματοποίησης. Οι ομάδες αυτές ονομάζονται *ισοτοπίες:* μια λέξη ενδέχεται να ανήκει σε περισσότερες από μία ισοτοπίες. Κατόπιν, εντοπίζεται το *σημασιολογικό στοιχείο* που είναι κοινό για τη κάθε ισοτοπία. Στην επόμενη διαδικασία της ανάλυσης ταξινομούνται τα στοιχεία των ισοτοπιών σε *δομημένα σύνολα*, τους *σημασιολογικούς κώδικες*, και συσχετίζονται μεταξύ τους (Boklund-Λαγοπούλου 1982: 149).

Εκτός από το λεκτικό σύστημα, με τους κώδικες δύναται να αναλυθεί και το εικονικό σύστημα. Η ανάλυση της εικόνας γίνεται σε δύο επίπεδα. Πρώτα είναι το κυριολεκτικό, η καταδηλούμενη δηλαδή εικόνα, η οποία δεν μπορεί να απομονωθεί από το συνειρμικό επίπεδο ανάγνωσης που φέρει. Έτσι, περνώντας από το κυριολεκτικό στο συνειρμικό σημείο της εικόνας, δημιουργείται ένα νέο σημαίνον και σημαινόμενο, τα οποία αποτελούν το δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης (Μιχαηλίδης, Νικολαντωνάκης, Βαμβακίδου, 2011).

Να σημειωθεί ότι στην ανάλυση του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιείται το Μητρώο Εικονικής Ανάλυσης, όπως εφαρμόστηκε από την Χριστοδούλου (2003). Η αλλαγή που κρίθηκε χρήσιμη για την ορθότερη ανάλυση των εικόνων, είναι η ενσωμάτωση στο Μητρώο λεκτικών κειμένων: ως τίτλοι, υπότιτλοι, ενδοεικονικό κείμενο ή συμπληρωματικό.

Πίνακας σχηματοποίησης του Μητρώου Εικονικής Ανάλυσης

Εικόνες Διδακτικου Κεφαλαιου	Ανάλυση-Δεδομένα
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	
Α.α. εικόνας	
Τεχνοτροπία εικόνας	
Χώρος που παραπέμπουν οι εικόνες	

Περιεχόμενο της εικόνας	
Θέματα της εικόνας	
Εικόνα με λεζάντα	

Στο πεδίο της κοινωνικής σημειωτικής οι Kress και van Leeuwen (1996) διατύπωσαν μια θεωρία για την ανάλυση των εικόνων που βασίζεται, επίσης, σε ιδέες που αναπτύχθηκαν στο χώρο της Γλωσσολογίας. Η προσέγγισή τους βασίζεται στις παραδοχές του γλωσσολόγου M.A.K. Halliday (1978) και υποστηρίζουν ότι με τον ίδιο τρόπο που η γραμματική της γλώσσας περιγράφει το τρόπο που συνδυάζονται οι λέξεις σε φράσεις, έτσι και η γραμματική της εικόνας περιγράφει τον συνδυασμό των απεικονιζόμενων ατόμων, του χώρου και των πραγμάτων σε ενιαίες συνθέσεις με νόημα, σαν οπτικές προτάσεις.

Η κειμενική μεταλειτουργία έχει να κάνει με το νόημα της εικόνας ως σύνθεσης, δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο τα στοιχεία μιας εικόνας ενοποιούνται σε ένα νοηματικά μεστό σύνολο. Η σύνθεση συσχετίζει τα νοήματα της αναπαράστασης και της αλληλεπίδρασης μιας εικόνας μέσω τριών αλληλοσχετιζόμενων συστημάτων: την αξία της πληροφορίας, την περίοπτη/εξέχουσα θέση και την πλαισίωση (1996: 181-3).

Η αξία της πληροφορίας (1996: 186-211) που φέρουν τα αναπαριστώμενα στοιχεία παράγεται από τη θέση που τοποθετούνται αυτά σε κάποιους στον οριζόντιο ή τον κατακόρυφο άξονα της εικόνας. Έτσι, ο οριζόντιος άξονας, δηλαδή αν τα στοιχεία τοποθετούνται αριστερά ή δεξιά, αποτελεί τη δομή δεδομένο-νέο με τις αντίστοιχες συνδηλώσεις. Ο κατακόρυφος άξονας, δηλαδή αν τα στοιχεία είναι τοποθετημένα στο πάνω μέρος ή στο κάτω της εικόνας, αποτελεί τη δομή ιδανικό-πραγματικό. Οι εικόνες πολλές φορές είναι δομημένες κάνοντας χρήσεις όλων αυτών των δομών ή συνδυάζοντας μέρη τους (π.χ. τρίπτυχα) (1996: 186-211).

Ερευνητικό Υλικό

Το σχολικό εγχειρίδιο που θα αποτελέσει το ερευνητικό υλικό είναι τα *Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού, Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής.* Το βιβλίο του μαθητή κυκλοφόρησε το 2008 από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σε 135.000 αντίτυπα (Γ΄ έκδοση). Για τη συγγραφή του βιβλίου εργάστηκαν οι: Χαραλάμπος Λεμονίδης, Ευτέρπη Θεοδώρου, Κωνσταντίνος Νικολαντωνάκης, Ιωάννης Παναγάκος, Αδαμαντία Σπανάκα, Ευγένιος Αυγερινός (ο Ιωάννης Θωίδης συμμετείχε στη συγγραφή του πρώτου μέρους (1/3)). Οι κριτές αξιολογητές ήταν οι: Ευγένιος Αυγερινός, Βαρβάρα Γεωργιάδου-Καμπουρίδου και ο Πέτρος Χαβιάρης, ενώ την εικονογράφηση έκανε ο Κωνσταντίνος Αρώνης. Την φιλολογική επιμέλεια είχε ο Αλέξανδρος Νικολαϊδης, ενώ υπεύθυνος του μαθήματος κατά τη συγγραφή και υπεύθυνος του υποέργου ήταν ο Γεώργιος Τυπάς. Το εξώφυλλο επιμελήθηκε η Όπυ Ζούνη.

Το εγχειρίδιο αποτελείται από 141 σελίδες, οργανωμένες σε 3 περιόδους και σε 9 ενότητες (3 ενότητες για κάθε μία περίοδο), ενώ οι ενότητες χωρίζονται σε κεφάλαια (συνολικά 59). Εκτός από το βιβλίου του μαθητή, που είναι και το υπό μελέτη υλικό, το διδακτικό πακέτο των μαθηματικών αποτελείται επίσης από τα τέσσερα τεύχη (α΄, β΄, γ΄ και δ΄ τεύχος) με τετράδια εργασιών, το βιβλίο δασκάλου και ένα εκπαιδευτικό λογισμικό (CD ROM) Μαθηματικών Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού.

Οι θέσεις και οι προτάσεις που ακολουθούνται στα παραπάνω εκπαιδευτικά υλικά, βασίζονται στις αρχές και τη φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Σπουδών (Α.Π.Σ.) των Μαθηματικών που συνέταξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Υ.Α.2 1072α/Γ2, Υ.Α.2 1072β/Γ2) σε αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης Φλώρινας (Χ. Λεμονίδης, 1992, 1998α, 2003), αλλά και στην πειραματική εφαρμογή της νέας διδακτικής προσέγγισης στο Α΄ Πειραματικό Σχολείο της Φλώρινας (Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού, Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής, Βιβλίο Δασκάλου, Γ΄ Τάξη, 2008: 5).

Σύμφωνα με τον Πασχαλίδη (1996: 20) σχετικά με την εκπαίδευση – ως διδασκαλία και εκμάθηση των κοινωνικών συμβολικών μέσων και πρακτικών – η σημειωτική θεωρεί ότι θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ένα ιδιαίτερο κοινωνικό συμβολικό μέσο. Συνεπώς, προσεγγίζει την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια εξαιρετικά σύνθετη σημειωτική δραστηριότητα, κατά την οποία το κοινωνικό συμβολικό σύμπαν αναδιοργανώνεται και ανακωδικοποιείται ως μάθημα, ως αντικείμενο διδασκαλίας και εκμάθησης.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του υπό μελέτη σχολικού εγχειριδίου, ο άξονας του σχολικού βιβλίου των μαθηματικών στηρίζεται στη βασική και παιδαγωγική αρχή ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλλίτερα όταν τους δημιουργούνται κίνητρα, όταν τους προκαλείται το ενδιαφέρον για μάθηση, συμμετέχοντας ενεργά κα βιωματικά. Έτσι, η μαθηματική γνώση εισάγεται στη διδακτική διαδικασία με τη βοήθεια εννοιών που πηγάζουν από τη φύση, από τη ζωή και τον πολιτισμό (*Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού, Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής, Βιβλίο Δασκάλου, Γ΄ Τάξη*, 2008: 6).

Η παραπάνω συμμετοχική διδακτική διαδικασία ερευνάται σε αυτή τη μελέτη, επιχειρώντας να εντοπίσει πως τα γνωστικά εικονικά ερεθίσματα πραγματοποιούν τη διαμεσολάβηση των αξιών άλλων/διαφορετικών πολιτισμών. Με το σημειωτικό μεθοδολογικό εργαλείο, επιχειρείται στο βιβλίο του μαθητή να αναγνωσθούν οι εικόνες που μετέχουν στην διαμεσολάβηση διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών αξιών του διαφορετικού.

Στο Κεφάλαιο 3 του σχολικού εγχειριδίου, με το τίτλο Γεωμετρικά σχήματα και στερεά σώματα (σελ. 16-17), στην πρώτη δραστηριότητα εφαρμογής και εμπέδωσης (σελ. 17) υπάρχει ένα πλαισιωμένο τετράπτυχο με επιμέρους γεωμετρικά σχήματα, εκ των οποίων στην πρώτη εικόνα (4α) σχηματίζουν συνολικά ένα τετράγωνο, ενώ στις άλλες τρεις εικόνες (4β, 4γ,4δ) δεν παρουσιάζουν συνολικά κάποιο γεωμετρικό σχήμα. Στις δύο πρώτες εικόνες τα επιμέρους γεωμετρικά σχήματα είναι έγχρωμα, ενώ στις άλλες δύο απουσιάζει το χρώμα.

Οι κώδικες που προκύπτουν από το συγκεκριμένο τετράπτυχο είναι ο «μαθηματικός-γεωμετρικός» , ο «χρωματικός» και ο «κατασκευής».

Στο συμπληρωματικό κείμενο: *Το παρακάτω παιχνίδι λέγεται τάγκραμ και προέρχεται από την Κίνα. Παρατηρήστε και πείτε ποια σχήματα περιλαμβάνει. Μπορούμε να φτιάξουμε διάφορες φιγούρες με τα κομμάτια. Παρατηρήστε τις χρωματιστές φιγούρες και βάψτε τις άλλες δύο χρησιμοποιώντας το ίδιο χρώμα για τα ίδια σχήματα*, που είναι και η εκφώνηση της δραστηριότητας προκύπτουν οι κώδικες: «εθνικός», «μαθηματικός-γεωμετρικός», «κατασκευής» και «χρωματικός».

Να σημειωθεί ότι επάνω αριστερά στο πλαίσιο υπάρχει το σκίτσο μια μέλισσας που σύμφωνα με τους συγγραφείς *(Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού, Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής, Βιβλίο Δασκάλου, Γ΄ Τάξη,* 2008: 4) είναι σύμβολο εργατικότητας και παρατίθεται στο βιβλίο ως ενδείκτης (Boklund–Λαγοπούλου, 1980) για τις δραστηριότητες εφαρμογής και εμπέδωσης.

Εικόνες Διδακτικου Κεφαλαιου	Ανάλυση-Δεδομένα
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Παρατίθεται ένα πλαισιωμένο τετράπτυχο με επιμέρους γεωμετρικά σχήματα που σχηματίζονται στην πρώτη εικόνα ένα τετράγωνο, ενώ στις άλλες τρεις εικόνες ακανόνιστα σχήματα. Οι δύο πρώτες εικόνες έχουν χρώμα, ενώ στις δύο τελευταίες δεν υπάρχει χρώμα.
Α.α. εικόνας	4α, 4β, 4γ και 4δ
Τεχνοτροπία εικόνας	Γεωμετρικά γραφήματα
Χώρος που παραπέμπουν οι εικόνες	Σε κανένα χώρο
Περιεχόμενο της εικόνας	Επιμέρους γεωμετρικά σχήματα που διατάσσονται και σχηματοποιούν στην πρώτη εικόνα ένα τετράγωνο, ενώ στις άλλες τρεις ακανόνιστα σχήματα.
Θέματα της εικόνας	Συνολικά στο τετράπτυχο: «μαθηματικός-γεωμετρικός», «χρωματικός» και «κατασκευής»
Εικόνα με λεζάντα	Η εκφώνηση της δραστηριότητας: *Το παρακάτω παιχνίδι λέγεται τάγκραμ και προέρχεται από την Κίνα. Παρατηρήστε και πείτε ποια σχήματα περιλαμβάνει. Μπορούμε να φτιάξουμε διάφορες φιγούρες με τα κομμάτια. Παρατηρήστε τις χρωματιστές φιγούρες και βάψτε τις άλλες δύο χρησιμοποιώντας το ίδιο χρώμα για τα ίδια σχήματα*. Οι κώδικες που αναφέρονται είναι: ο «Εθνικός», ο «μαθηματικός-γεωμετρικός», ο «κατασκευής» και ο «χρωματικός».

Η αξία της πληροφορίας (Kress & van Leeuwen 1996) από τα αναπαριστώμενα στοιχεία στο πλαισιωμένο τετράπτυχο (4α, 4β, 4γ, 4δ) με τα σχήματα τάγκραμ, στην σελίδα 17, παρουσιάζεται σε κατακόρυφο άξονα. Τα στοιχεία, δηλαδή είναι τοποθετημένα στο επάνω και κάτω της μισή σελίδα, δομώντας το ιδανικό-πραγματικό (ideal-real). Οι μαθητές/τριες λαμβάνουν ως διδακτική πληροφορία την έννοια των έγχρωμων γεωμετρικών σχημάτων ως κάτι το ιδανικό, ενώ στη συνέχεια η διδακτική ενέργεια πραγματώνεται με το κάλεσμα να χρωματίσουν τα αντίστοιχα άχρωμα γεωμετρικά σχήματα που παρατίθενται από κάτω με το ίδιο χρώμα. Έτσι, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τα γεωμετρικά σχήματα και παράλληλα επιτυγχάνεται ο στόχος του 3ου Κεφαλαίου.

Με βάση τους κυρίαρχους κώδικες της τετράπτυχης εικόνας(4α, 4β, 4γ, 4δ), που είναι ο «μαθηματικός-γεωμετρικός», ο «χρωματικός» και ο «κατασκευής» παρατηρείται ότι - ως κειμενική μεταλειτουργία (Kress & van Leeuwen, 1996), προβάλλεται η αξία της δημιουργικότητας. Έτσι, ένα οπτικό κείμενο πολυτροπικό και ενιαίο αλληλεπιδρά στους μαθητές/τριες, αναπαριστώντας και νοηματοδοτώντας την

έννοια των γεωμετρικών σχημάτων μέσα από τον χρωματισμό των όμοιων σχημάτων. Μέσω των τριών αλληλοσχετιζόμενων στο συμπληρωματικό κείμενο: *Ευρώπη, Αφρική Αμερική, Ασία, Ωκεανία,* τα ονόματα των πέντε ηπείρων που αναφέρονται σε κάθε κρίκο από αριστερά στα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω συστημάτων: την αξία της πληροφορίας, την περίοπτη/εξέχουσα θέση και την πλαισίωση (Kress & van Leeuwen 1996), διδάσκεται στους μαθητές/τριες η έννοια των σωμάτων, της ενότητας/οικουμενικότητας, και της ανακατασκευής τους μέσα από ένα κινεζικό παιχνίδι.

Στο Κεφάλαιο 9 με τον τίτλο Στερεά σώματα – Αναπτύγματα (σελ. 30-31) υπάρχει μια πλαισιωμένη εικόνα, όπου νοηματικά χωρίζεται στη μέση και περιλαμβάνει 3 εικόνες. Από αυτές ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει (σελ. 30) η πρώτη εικόνα (1α), μια φωτογραφία που δείχνει τις τρεις πυραμίδες της Γκίζας με δύο καμηλιέρηδες από την Αίγυπτο. Οι κώδικες που προκύπτουν είναι ο «χωρικός», ο «αρχιτεκτονικός» και ο «γεωμετρικός-μαθηματικός».

Το συμπληρωματικό κείμενο της εικόνας είναι ο τίτλος *Οι πυραμίδες της Αιγύπτου,* και η εκφώνηση *Η παρακάτω εικόνα δείχνει μια από τις πυραμίδες που στην Αίγυπτο. Βρες πληροφορίες για αυτές και παρουσίασε τες στην τάξη,* με τους κώδικες που κυριαρχούν να είναι ο «μαθηματικός-γεωμετρικός», ο «ονοματικός-εθνικός» ο «προτρεπτικός-εύρεσης».

Η πλαισιωμένη εικόνα αποτελεί μάθημα ανακάλυψης και νέας γνώσης, καθώς υπάρχει ο ενδείκτης του σκύλου ιχνηλάτη.

Μητρώο Εικονικής Ανάλυσης

Εικόνες Διδακτικού Κεφαλαίου	Ανάλυση-Δεδομένα
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Μια φωτογραφία που παρουσιάζει τις τρεις πυραμίδες από την Γκίζα της Αιγύπτου, καθώς και δύο καμηλιέρηδες.
Α.α. εικόνας	1α
Τεχνοτροπία εικόνας	Φωτογραφία
Χώρος που παραπέμπουν οι εικόνες	Στην Αίγυπτο
Περιεχόμενο της εικόνας	Οι τρεις πυραμίδες της Γκίζας, με δύο καμηλιέρηδες να τις πλησιάζουν.
Θέματα της εικόνας	Οι κώδικες: ο «χωρικός», ο «αρχιτεκτονικός και ο «μαθηματικός-γεωμετρικός».
Εικόνα με λεζάντα	Υπάρχει ο τίτλος *Οι πυραμίδες της Αιγύπτου,* και η εκφώνηση *Η παρακάτω εικόνα δείχνει μια από τις πυραμίδες που στην Αίγυπτο. Βρες πληροφορίες για αυτές και παρουσίασε τες στην τάξη.* Οι κώδικες που προκύπτουν είναι ο «μαθηματικός-γεωμετρικός», ο «ονοματικός-εθνικός» ο «προτρεπτικός-εύρεσης».

Η διάταξη της πρώτης εικόνας (1α) γίνεται σε οριζόντιο άξονα, χρησιμοποιώντας τη δομή δεδομένο-νέο. Η αξία της πληροφορίας (ό.π. 1996) που αναπαράγεται, είναι η ιστορική αναφορά στις πυραμίδες της Αιγύπτου που καταλαμβάνει την δεξιά μεριά της πλαισιωμένης εικόνας ως το δεδομένο, ενώ στα αριστερά παρουσιάζεται το

ανάπτυγμα της πυραμίδας ως νέα διδακτική πληροφορίας. Στη συνέχεια με το γλωσσικό κείμενο *Από ποια σχήματα αποτελείται το ανάπτυγμα της τετραγωνικής πυραμίδας. Από……και από……..*επιτυγχάνεται και ο στόχος του μαθήματος, να κατανοήσουν το γεωμετρικό σχήμα της πυραμίδας καθώς και την έννοια του αναπτύγματος ενός στερεού σώματος.

Οι κυρίαρχοι κώδικες της πρώτης εικόνας (1α) είναι ο «χωρικός», ο «αρχιτεκτονικός» και ο «μαθηματικός γεωμετρικός, οι οποίοι ως κειμενική μεταλειτουργία (ο.π. 1996), νοηματοδοτούν την έννοια του στερεού σχήματος της πυραμίδας και αναπαριστούν στους μαθητές/τριες την αξία της σταθερότητας.

Έτσι, το διδακτικό νόημα ανασυντίθεται και γίνεται μετάβαση από την γεωμετρική συμμετρία στην ευστάθεια ενός αρχιτεκτονήματος, που αντέχει σταθερά στον χρόνο.

Στο Κεφάλαιο 16 με τον τίτλο Χαράξεις με διαβήτη και χάρακα, Ορθές γωνίες (σελ. 46-47) παρουσιάζεται μια πλαισιωμένη εικόνα (σελ. 46) που περιλαμβάνει 6 επιμέρους εικόνες. Αυτή που παρουσιάζει ενδιαφέρον με βάση το ερευνητικό ερώτημα είναι η εικόνα (1γ) με το σήμα των Ολυμπιακών Αγώνων: οι πέντε συνδεδεμένοι κρίκοι διαφορετικού χρώματος που αναπαριστούν τις πέντε ηπείρους. Οι κώδικες που αναφέρονται είναι ο «μαθηματικός-γεωμετρικός», ο «ονοματικός-γεωγραφικός» κώδικας και ο «χρωματικός».

Στην επάνω αριστερή γωνία της πλαισιωμένης εικόνας παρουσιάζεται ο ενδείκτης (Boklund–Λαγοπούλου 1980) του σκύλου ιχνηλάτη, που αποτελεί σύμβολο ανακάλυψης και νέας γνώσης (Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού, Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής, Βιβλίο Δασκάλου, Γ΄ Τάξη, 2008: 4).

Μητρώο Εικονικής Ανάλυσης

Εικόνες Διδακτικου Κεφαλαιου	Ανάλυση-Δεδομένα
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων .	Μέσα σε μία πλαισιωμένη εικόνα παρατίθενται 6 εικόνες. Η εικόνα που μας ενδιαφέρει ερευνητικά παρουσιάζει το σήμα των Ολυμπιακών Αγώνων, οι πέντε συνδεδεμένοι κύκλοι που αναπαριστούν συμβολικά τις πέντε ηπείρους.
Α.α. εικόνας	1γ
Τεχνοτροπία εικόνας	Σκίτσο
Χώρος που παραπέμπουν οι εικόνες	Σε κανένα χώρο
Περιεχόμενο της εικόνας	Πέντε ενωμένοι κύκλοι με διαφορετικό χρώμα που αποτελούν το σήμα των Ολυμπιακών Αγώνων.
Θέματα της εικόνας	Στην εικόνα (1γ) που μας αφορά, ο «μαθηματικός-γεωμετρικό» ο «ονοματικός-γεωγραφικός» κώδικας και ο «χρωματικός».
Εικόνα με λεζάντα	Στο συμπληρωματικό κείμενο: *Ευρώπη, Αφρική Αμερική, Ασία, Ωκεανία,* αναφέρεται ο «ονοματικός-γεωγραφικός» κώδικας.

Η διάταξη της πλαισιωμένης εικόνας συνολικά γίνεται σε κατακόρυφο άξονα, χρησιμοποιώντας τη δομή ιδανικού -πραγματικού. Η μελετώμενη εικόνα (1γ) μαζί με τις άλλες 4 παρουσιάζουν ως ιδανική διδακτική έννοια τους Ολυμπιακούς αγώνες, ενώ σαν πραγματικό προτείνεται η κατασκευή του Ολυμπιακού σήματος από τους μικρούς μαθητές/μαθήτριες με την χρήση διαβάτη. Έτσι, οι μαθητές πραγματώνουν και τον σκοπό του κεφαλαίου που είναι οι χαράξεις με διαβήτη και χάρακα.

Η αξία της πληροφορίας (ό.π. 1996) που αναπαράγεται, είναι η έννοια του αθλητισμού (Ολυμπιακοί Αγώνες), της ευγενούς άμιλλας και του συναγωνισμού (ευ αγωνίζεσθαι). Επομένως, η διδακτική μετενέργεια αλληλοσυμπληρώνεται με την δεδομένη εικόνα (1γ) του σήματος των Ολυμπιακών Αγώνων, ενώ η νέα γνώση επιτυγχάνεται με την ανακατασκευή του συγκεκριμένου σήματος από τους ίδιους τους μαθητές.

Οι κυρίαρχοι κώδικες της Εικόνας (1γ) και του συμπληρωματικού γλωσσικού κειμένου είναι ο «μαθηματικός-γεωμετρικός», ο «χρωματικός» και ο «ονοματικός-γεωγραφικός» οι οποίοι ως κειμενική μεταλειτουργία (ο.π. 1996), ανασυνθέτουν το νόημα της εικόνας και αναπαριστούν στους μαθητές/τριες την αξία του αθλητισμού και της οικουμενικότητας, όπου μέσα από τα χρώματα και ονόματα των ηπείρων ενδυναμώνονται τα αισθήματα της ομόνοιας και της ενότητας.

Στο κεφάλαιο 24 (σελ. 62-63) με τον τίτλο Οι κλασματικές μονάδες και οι απλοί κλασματικοί αριθμοί υπάρχει η πλαισιωμένη εικόνα (σελ. 63) η οποία χωρίζεται με διακεκομμένη γραμμή στη μέση. Αυτή που θα αναλυθεί είναι η τετράπτυχη εικόνα στο πρώτο μισό του πλαισίου και που παρουσιάζει αρχικά έξι καραμέλες με το συμπληρωματικό κείμενο *Υπάρχουν έξι καραμέλες. Τα τρία παιδία τις μοιράστηκαν*. Από κάτω υπάρχει το γλωσσικό κείμενο *Τι κλάσμα από τις καραμέλες πήρε το κάθε παιδί;,* με τους κώδικες που αναφέρονται να είναι ο «μαθηματικός-κλασματικός» και ο «τροφικός». Στη συνέχεια παρουσιάζονται με τη μορφή σκίτσου (3β, 3γ, 3δ) τρία παιδιά ο Χασάν με μία καραμέλα, η Έλλη με δύο και ο Πέτρος με τρεις καραμέλες. Κάτω από τα ονόματα των παιδιών υπάρχει κενό πλαίσιο για να αναγραφούν τα κλάσματα. Οι κώδικες που προκύπτουν είναι ο «έμφυλος-αγοριού», ο «έμφυλος-κοριτσιού», ο «τροφικός» και ο «ονοματικός».

Μητρώο Εικονικής Ανάλυσης

Εικόνες Διδακτικου Κεφαλαιου	Ανάλυση-Δεδομένα
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Μια τετράπτυχη εικονα, από τις οποίες ερευνητικό ενδιαφέρον έχουν οι τρεις τελευταίες. Παρουσιάζονται δηλαδή τρία παιδάκια, δύο αγόρια και ένα κορίτσι με τα ονόματα Χασάν, Έλλη και Πέτρος.
Α.α. εικόνας	3β' 3γ και 3δ
Τεχνοτροπία εικόνας	Σκίτσο
Χώρος που παραπέμπουν οι εικόνες	Σε κανέναν χώρο
Περιεχόμενο της εικόνας	Παρουσιάζονται τρία παιδιά, δύο αγόρια και ένα κορίτσι, με το όνομα του καθενός να αναγράφεται από κάτω, ενώ δείχνεται και πόσες καραμέλες πήρε το κάθε παιδί.
Θέματα της εικόνας	Στις εικόνες (3β, 3γ, 3δ) ο «έμφυλος-αγοριού», ο «έμφυλος-κοριτσιού» και

	ο «τροφικός-γλυκίσματος»
Εικόνα με λεζάντα	Στο γλωσσικό κείμενο *Τι κλάσμα από τις καραμέλες πήρε το κάθε παιδί;,* με τους κώδικες: «μαθηματικό-κλασματικό» και «τροφικό».

Η διάταξη της πλαισιωμένης εικόνας συνολικά γίνεται σε κατακόρυφο άξονα, χρησιμοποιώντας τη δομή ιδανικού -πραγματικού. Οι εικόνες με τα συμπληρωματικά κείμενα παρουσιάζουν την ιδανική μαθηματική γνώση, η οποία πραγματώνεται με την καταγραφή των κλασμάτων από τους μικρούς μαθητές/τριες. Η αξία της πληροφορίας (ό.π. 1996) που αναπαράγεται, είναι η έννοια της συμμετρίας, καθώς μέσω αυτής προκύπτουν οι κλασματικοί αριθμοί. Έτσι, η νέα γνώση επιτυγχάνεται από τους ίδιους τους μαθητές με την παρατήρηση των εικόνων και την ανακάλυψη των κλασμάτων, ενώ η διδακτική μετενέργεια ενδυναμώνεται μέσα από τις εικόνες.

Οι κυρίαρχοι κώδικες των εικόνων (3β, 3γ, 3δ) είναι ο «έμφυλος-αγοριού», ο «έμφυλος-κοριτσιού» και ο «ονοματικός» οι οποίοι ως κειμενική μεταλειτουργία (ο.π. 1996) προβάλλουν την αξία της διαφορετικότητας μέσα από την συμμετρικότητα των κλασμάτων.

Παρατηρήσεις

Ύστερα από την εξέταση του βιβλίου του μαθητή των Μαθηματικών Γ΄Δημοτικού: Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής, εντοπίστηκαν οκτώ (8) πλαισιωμένες εικόνες, οι οποίες αναλύθηκαν βάση της παραπάνω τυπολογικής ανάλυσης και προβάλλουν πολιτισμικές αξίες του διαφορετικού. Το σύνολο των πλαισιωμένων εικόνων στο σχολικό εγχειρίδιο ανέρχεται σε 288 εικόνες που εμπεριέχονται βάση των ενδεικτών σε δραστηριότητες νοερών υπολογισμών, εφαρμογής και εμπέδωσης, σε δραστηριότητες που εισάγουν τους μαθητές σε νέα γνώση, επανάληψης ή σε δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν ομαδικά (Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού, Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής, Βιβλίο Δασκάλου, Γ΄ Τάξη, 2008: 4).

Αν και ποσοτικά το ερευνητικό υλικό από το οποίο προκύπτουν αξίες άλλων πολιτισμών μειονεκτεί ως προς το σύνολο των εικόνων που παραπέμπουν σε οικείες πολιτισμικές αξίες, ωστόσο ποιοτικά δίνουν ένα σημαντικό στίγμα στο σχολικό εγχειρίδιο που απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 9 ετών.

Ξεκινώντας από την πρώτη εικόνα, η σύνδεση των γεωμετρικών σχημάτων με τα κινεζικά τάγκραμ φέρνει σε επαφή τους μικρούς μαθητές/τριες με έναν εντελώς διαφορετικό πολιτισμό ως προς τον δυτικό ή δυτικότροπο πολιτισμό. Έτσι, τα παιδιά μέσα από την αναγνώριση των γεωμετρικών σχημάτων και την καταδηλούμενη αξία της δημιουργίας μαθαίνουν για έναν εξίσου μεγάλο πολιτισμό τον κινεζικό που όσο και διαφορετικός και αν φαντάζει στο παιδικό τους μυαλό, φαίνεται να συγκλίνει και να συνδέεται με κοινά σχήματα στα μαθηματικά και συγκεκριμένα στην γεωμετρία.
Στη συνέχεια, τα αναπτύγματα συνδυάζονται με τις πυραμίδες και την Αίγυπτο. Το μέγεθος και η μεγαλοπρέπεια των αρχιτεκτονικών πυραμίδων φαίνεται και στην φωτογραφία, συγκριτικά με τους καμηλιέρηδες που διακρίνονται στην φωτογραφική απεικόνιση.

Οι μικροί μαθητές/τριες ανασυνθέτουν άλλη μια μαθηματική γνώση των στερεών σωμάτων συνδυαστικά με έναν διαφορετικό πολιτισμό, αυτόν της αρχαίας Αιγύπτου, μέσα από την καταδηλούμενη αξία της σταθερότητας. Με την εικόνα του σήματος των Ολυμπιακών Αγώνων, οι μικροί μαθητές/τριες μαθαίνουν να χαράζουν

με διαβήτη και χάρακα, ενώ παράλληλα με την κατασκευή των αλληλοσυνδεόμενων κύκλων αναπαράγουν έννοιες, όπως της ενότητας και της σύμπνοιας.

Η ονομαστική αναγραφή και των πέντε ηπείρων στους αντίστοιχους συνδεόμενους ολυμπιακούς κύκλους παρέχει την καταδήλωση της αξίας της οικουμενικότητας, ενώ η ενωτική αξία σημειώνεται και με τα πέντε διαφορετικά χρώματα και το λευκό του φόντου, καθώς οι εθνικές σημαίες της συντριπτικής πλειοψηφίας των κρατών του κόσμου αποτελούνται από τον συνδυασμό 2 ή περισσοτέρων χρωμάτων από τα έξι αυτά χρώματα.

Στην δραστηριότητα για τις κλασματικές μονάδες, ο κυρίαρχος ονοματικός κώδικας καταδηλώνει την αξία της διαφορετικότητας, ενώ τα παιδιά μαθαίνουν την συμμετρικότητα των κλασμάτων. Μέσα από την επιφανειακή αντίφαση που μπορεί να προκύπτει από τις έννοιες διαφορετικότητα και συμμετρία, ουσιαστικά ενσωματώνεται στην διδακτική προσπάθεια ένα ξενικό όνομα, ανατολίτικης προέλευσης, προσπαθώντας κατά αυτό τον τρόπο να εξοικειωθούν οι μικροί μαθητές/τριες με αλλόγλωσσα ονόματα και κατ' επέκταση με διαφορετικού πολιτισμού ανθρώπους.

Στην εικόνα με το κομμάτι του ελληνικό χάρτη που απεικονίζει μέρος της Βορείου Ελλάδος, του Βόρειου Αιγαίου και της γειτονικής χώρας Βουλγαρίας στο μάθημα για τις προσθέσεις και τις αφαιρέσεις αναφέρονται κυρίαρχοι κώδικες: ο «χωρικός» και ο «εθνικός-γεωγραφικός». Έτσι, καταδηλώνεται η αξία της εθνικής συνείδησης, αλλά με την αναγραφή πάνω στον χάρτη της Βουλγαρίας προβάλλεται η έννοια της κοντινής απόστασης, της γειτνίασης με αυτή την χώρα της όμορης συνιστώσας.

Στο εισαγωγικό μάθημα για τον πολλαπλασιασμό η εικόνα με την Βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας ως μορφωτικός κώδικας μας μεταφέρει γεωγραφικά και πολιτισμικά στους άλλους επιστήμονες και ερευνητές στην Αίγυπτο.

Οι δύο σεΐχηδες στο μάθημα για τον πολλαπλασιασμό, η μάγισσα από τον φαντασιακό χώρο που επιβραβεύει τον καλό σεΐχη, πολλαπλασιάζει το πιθάρι με τα χρυσά νομίσματα διαμορφώνουν επίσης κώδικα ετερότητας, αλλόθρησκων και ανατολίτικων μυθολογιών.

Ο διάλογος με τους άλλους και διαφορετικούς πολιτισμούς ολοκληρώνεται με τα κινεζικά τάγκραμ. Η εικόνα με τον σαμουράι και τα κινεζικά ιδεογράμματα φαίνεται να ολοκληρώνουν τον διαπολιτισμικό διάλογο και το ταξίδι στην ιστορία των μαθηματικών προσφέροντας στους μικρούς μαθητές γνώσεις, πληροφορίες και διαχρονικές αξίες για την προέλευση της γνώσης.

Η μελέτη αυτή εντάσσεται στα νέα ερευνητικά ερωτήματα για την πολιτισμική ιστορία των μαθηματικών, καθώς η εποχή μας χαρακτηρίζεται από επιστημονικές και τεχνολογικές προόδους, στη βάση των οποίων βρίσκονται τα μαθηματικά και οι εφαρμογές τους. Στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια γίνονται πλέον σοβαρές προσπάθειες για την προώθηση της πολιτισμικής ιστορίας από τις εμπειρικές μαθηματικές γνώσεις των αρχαίων λαών, μέχρι τη θεωρητική-αξιωματική θεμελίωσή τους από τους αρχαίους Έλληνες μαθηματικούς τις νεώτερες ανακαλύψεις τους τελευταίους αιώνες. Η αριθμητική, η γεωμετρία και η τριγωνομετρία, η αστρονομία, η ναυσιπλοΐα και η χαρτογραφία, οι λογάριθμοι, ο απειροστικός, ο διαφορικός και ο ολοκληρωτικός λογισμός, τα μοντέλα του σύμπαντος της σύγχρονης κοσμολογίας και οι νεώτερες ανακαλύψεις της πληροφορικής προσφέρουν στους μαθητές θετικές γνώσεις, δεξιότητες, αλλά και ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές αξίες.

Βιβλιογραφία

Βάμβουκας, Μ. (2008) Η Κατανόηση Κειμένων – Μοντέλα και Παράγοντες Κατανόησης. *Σκέψη Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία, 1,* 7-19.

Boklund-Λαγοπούλου, Κ. (1982). Οι σύγχρονες μέθοδοι ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων. *Φιλόλογος, 29,* 145-162.

Εξαρχάκος, Θ. Γ. (1997) *Ιστορία των Μαθηματικών*. Τόμος Α΄ τα Μαθηματικά των Βαβυλωνίων και των Αρχαίων Αιγυπτίων. Αθήνα.

Κολέζα, Ε. (2006) Μαθηματικά και σχολικά μαθηματικά: Επιστημολογική και Κοινωνιολογική θεώρηση της Μαθηματικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Lemonidis, Ch., & Nikolantonakis, K., (2008). *Multiculturalism, History of Mathematics and Schoolbook of the third class in Primary School in Greece*. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Mathematics Education and Society*. Albufeira, Πορτογαλία, 398-405.

Μαστρογιάννης Αλέξιος & Μαλέτσκος Αθανάσιος (2007) Η χιμαιρική εισαγωγή αριθμητικών συστημάτων, διαφορετικών από το δεκαδικό, στο Δημοτικό Σχολείο. Συνέδριο Παν/μίου Ιωαννίνων: *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα 17 - 20 Μαΐου 2007.

Μιχαηλίδης, Η., Νικολαντωνάκης, Κ., & Βαμβακίδου, Ι., (2011) Μαθηματικά και Γραφιστική στα Logos των Ποδοσφαιρικών Ομάδων, Πρακτικά 9ου Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των μαθηματικών με θέμα *Μαθηματικά και Τέχνες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, 337-350.

Μπονίδης, Κ. (1998). «Ζητήματα έρευνας του περικειμένου των εγχειριδίων: Εθνικά αυτό-στερεότυπα και ετερό-στερεότυπα στην εικονογράφηση των εγχειριδίων 'η Γλώσσα μου' του Δημοτικού Σχολείου», Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα : «Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα». Αθήνα: Άτροπος, σς. 239-246.

Μπονίδης, Κ. (2004). Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τ. 134, σσ. 27-42.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2008). Ταυτότητα και ετερότητα στην εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου. Στα *Πρακτικά της διημερίδας με θέμα: εθνική ταυτότητα & ετερότητα: πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή* (ηλεκτρονικά: http://edlitpened.web.auth.gr/doc/hmerida/anakoinwsis/bonidis.pdf

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 13, σσ. 86-122.

Μπονίδης, Κ. (2010). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μπονίδης, Κ. (2014). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική*

Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό». Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.

Νικολαντωνάκης, Κ. (1992) Κωνικές τομές : Ιστορία και Εφαρμογές, *Ευκλείδης Γ΄, 32,* 43-61.

Νικολαντωνάκης, Κ.(1995) Η μέθοδος της Ιστορίας των μαθηματικών και η Επιστημολογία του T.S.Kuhn. *Διάσταση, 3-4,* 69-96.

Nikolantonakis, K. (2009) History of Mathematics for Primary School Teachers' Training, Ganita Bharati, Vol. 30, No. 2, pp. 181-194.

Ξωχέλλης, Π.Δ. (1997) *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

Χριστοδούλου, Α. (2003) *Σημειωτική Ανάλυση και Πολιτισμός στην Ξένη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη*: University studio press.

Χριστοδούλου, Α. (2012) *Παιδεία, εκπαίδευση, αξίες. Σημειωτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη*: University studio press.