

# Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη (επιμέλεια)

Κείμενα των:

Ανδρούσου Αλεξάνδρας

Κούρτη-Καζούλλη Βασιλείας

Ρεβυθιάδου Ανθής

Σελλά-Μάζη Ελένης

Σκούρτου Ελένης

Τσοκαλίδου Ρούλας

Χατζηδάκη Ασπασίας



Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά  
Συγγράμματα και Βοηθήματα  
[www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)

**HEALLINK**  
Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΡ. ΣΩΝ ΜΑΚΕΔΩΝ  
Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την υλοποίηση έργων  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΔΙΑΙΚΗ ΥΠΟΥΡΓΕΙΑ ΔΙΑΚΟΙΝΗΣΗΣ  
Διεύθυνση Διακείμενων Έργων



# *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*

ΕΛΕΝΗ ΣΚΟΥΡΤΟΥ (ΕΠΙΜ.)

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΒΑΣΙΛΕΙΑ ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ (ΕΠΙΜ.)

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΕΛΕΝΗ ΣΕΛΛΑ-ΜΑΖΗ

Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

ΑΣΠΑΣΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

ΑΝΘΗ ΡΕΒΥΘΙΑΔΟΥ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΑΠΘ

ΡΟΥΛΑ ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΑΠΘ



# Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας

## *Συγγραφή*

Ελένη Σκούρτου  
Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη  
Ελένη Σελλά-Μάζη  
Ασπασία Χατζηδάκη  
Αλεξάνδρα Ανδρούσου  
Ανθή Ρεβυθιάδου  
Ρούλα Τσοκαλίδου

## *Κριτικός αναγνώστης*

Γεώργιος Ανδρουλάκης

## *Συντελεστές έκδοσης*

Γλωσσική Επιμέλεια: Δημήτρης Κονάχος  
Γραφιστική Επιμέλεια, Τεχνική Επεξεργασία: Σοφία Λουκέρη  
Φωτογραφία εξωφύλλου: "Επαφή", Βαρβάρα Στυλιανού  
Εξώφυλλο: Βαρβάρα Στυλιανού και Λάμπρος Γράμψας

Copyright © ΣΕΑΒ, 2015



Το παρόν έργο αδειοδοτείται υπό τους όρους της άδειας Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Όχι Παράγωγα Έργα 3.0. Για να δείτε ένα αντίγραφο της άδειας αυτής επισκεφτείτε τον ιστότοπο <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/>

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο  
Ηρώων Πολυτεχνείου 9, 15780 Ζωγράφου

[www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)

ISBN: 978-960-603-480-0

# Περιεχόμενα

Γλωσσάριο όρων .....	9
Πίνακας συντομεύσεων-ακρωνύμια .....	11
Πρόλογος.....	13
Εισαγωγή (Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη).....	14
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....	18
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	19

## ΜΕΡΟΣ Α΄

### Κεφάλαιο 1

#### Η διγλωσσία στην Ελλάδα

(Ελένη Σελλά-Μάζη).....	20
1. Εισαγωγή.....	20
1.1. Ο όρος «μειονοτική γλώσσα».....	21
1.2. Οι μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα και οι παράγοντες βιωσιμότητας αυτών .....	22
2.1. «Κατατεθειμένη διγλωσσία» στην Ελλάδα: γηγενείς ή ιστορικές μειονοτικές γλώσσες.....	24
2.1.A. Χαμηλής βιωσιμότητας ιστορικές μειονοτικές γλώσσες της Ελλάδας: αρωμουνική ή κουτσοβλαχική ή βλαχική και αρβανίτικη.....	24
2.1.A.a. Η αρωμουνική ή κουτσοβλαχική ή βλαχική.....	24
2.1.A.β. Η αρβανίτικη γλώσσα ή αρβανίτικα.....	27
2.1.B. Μέσης βιωσιμότητας ιστορικές μειονοτικές γλώσσες της Ελλάδας: σλαβομακεδονική, πομακική και ελληνική ρομανί.....	30
2.1.B.a. Η σλαβομακεδονική γλώσσα.....	30
2.1.B.β. Η πομακική γλώσσα.....	36
2.1.B.γ. Η ελληνική ρομανί: η ρομανί των χριστιανών και των μουσουλμάνων Ρομ (χριστιανών και μουσουλμάνων Τσιγγάνων/Αθιγγάνων) .....	42
2.1.Γ. Υψηλής βιωσιμότητας ιστορικές μειονοτικές γλώσσες: τουρκική .....	47
2.1.Γ.a. Η τουρκική γλώσσα.....	47
2.Π. «Μη κατατεθειμένη διγλωσσία» στην Ελλάδα: «μεταναστευτικές» γλώσσες – οι γλώσσες των μεταναστών .....	52
Εισαγωγικά.....	52
Αριθμητικά στοιχεία.....	53
Μητρικές γλώσσες.....	54
Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών.....	55
Η γονική εμπλοκή .....	56
Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.....	56
Μητρική γλώσσα, μετανάστες γονείς και παιδιά.....	57
Σχολική επίδοση, σχολική διαρροή.....	58

Οι εκπαιδευτικοί και οι αλλόγλωσσοι μαθητές .....	59
3. Συμπεράσματα .....	60
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....	62
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	67

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### Κεφάλαιο 2

#### Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά – Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα

(Ασπασία Χατζηδάκη) .....

1. Εισαγωγή.....	70
2. Γενική περιγραφή των προγραμμάτων.....	71
3. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά .....	72
3.1 Διασπορά και μετανάστευση.....	72
3.2 Φορείς και μορφές εκπαίδευσης.....	73
4. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του ΕΔΙΑΜΜΕ στη διασπορά.....	76
4.1 Μαθητικό δυναμικό και ομάδες-στόχοι – Η ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα .....	76
4.2. Προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό ανά ομάδα-στόχο .....	78
4.2.1. Σκοποθεσία των προγραμμάτων σπουδών .....	78
4.2.2. Θεματικές ενότητες – Περιεχόμενα των εγχειριδίων.....	80
4.2.3. Προγράμματα Σπουδών ανά επίπεδο και Ομάδα-Στόχο .....	82
4.2.4. Το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού.....	83
4.3 Η συνάντηση διαπολιτισμικότητας και διπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό υλικό.....	85
4.4 Ζητήματα γραμματισμού .....	87
4.5 Το διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον του ΕΔΙΑΜΜΕ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στη διασπορά .....	88
5. Νέες εξελίξεις και προβληματισμοί .....	90
5.1 Αλλαγές στον μαθητικό πληθυσμό της διασποράς.....	90
5.2 Νέες προσεγγίσεις στη μελέτη των διγλωσσικών κοινοτήτων και σύνδεση με τη διδακτική των γλωσσών.....	91

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....

### Κεφάλαιο 3

#### Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

(Ελένη Σκούρτου).....

1. Εισαγωγή.....	97
2. Τσιγγάνοι, Ρομά και εκπαίδευση στην Ελλάδα: οι αρχικές προσπάθειες.....	97
3. Τα μεγάλα παρεμβατικά προγράμματα για παιδιά Ρομά .....	98

4. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» στην παρούσα φάση .....	99
4.1 Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» / Πανεπιστήμιο Αθηνών / Φιλοσοφική Σχολή / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ) .....	99
4.1.1 Το ζήτημα της διγλωσσίας των Ρομά.....	101
4.1.2 Διδακτικά μέσα για τη γλώσσα.....	102
4.1.3 Η διαφορά κλίμακας: προβλήματα και προοπτικές.....	104
4.2 Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» / Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.....	106
5. Συμπεράσματα .....	108
<b>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....</b>	<b>110</b>
<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>113</b>
<b>Κεφάλαιο 4</b>	
<b>Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης (Αλεξάνδρα Ανδρούσου).....</b>	<b>114</b>
1. Περιγραφή του προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας και του πλαισίου της Θράκης .....	114
1.1 Κοινωνικά χαρακτηριστικά της μειονότητας και στόχοι του προγράμματος .....	114
1.2 Περιγραφή του έργου του ΠΕΜ ανά φάση υλοποίησης.....	115
1.3 Σύνοψη των αποτελεσμάτων των δράσεων του ΠΕΜ .....	118
2. Θεωρητικό πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων: γραμματισμός και ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση.....	118
3. Παιδαγωγικές αρχές και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συνεργατών του προγράμματος.....	120
3.1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συνεργατών του ΠΕΜ: βασική παράμετρος επιτυχίας των παρεμβάσεων .....	121
4. Πώς σχεδιάζονται και υλοποιούνται τα μαθήματα ελληνομάθειας στο ΠΕΜ; Το παράδειγμα των Κινητών ΚΕΣΠΕΜ.....	123
4.1. «Ο Σεβντάς του Σεντουκιού»: ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι για την ελληνομάθεια.....	126
<b>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....</b>	<b>138</b>
<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>140</b>
<b>Κεφάλαιο 5</b>	
<b>Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (Ανθή Ρεβυθιάδου) .....</b>	<b>141</b>
1. Εισαγωγή .....	141
2. Δράση 1: Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής.....	142
2.1 Στοχοθεσία και βασικές δραστηριότητες.....	142
2.2. Σώμα κειμένων ΕΣΚΕΙΜΑΘ και γλωσσοδιδασκτικά σενάρια .....	144
3. Δράση 2: Ενίσχυση της ελληνομάθειας.....	149
4. Δράση 5: Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας .....	151
4.1. Διδακτική παρέμβαση .....	152

4.2. Σχεδιασμός και παραγωγή γλωσσοδιδακτικού υλικού.....	155
4.2.1. Εγχειρίδια διδασκαλίας της αλβανικής .....	155
4.2.2. Ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον .....	157
5. Συμπεράσματα .....	165
<b>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....</b>	<b>167</b>
<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>169</b>

## **ΜΕΡΟΣ Γ΄**

### **Κεφάλαιο 6**

#### **Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση: Εφαρμογές στην Ελλάδα (Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη).....**

1. Εισαγωγή .....	172
2. Ορισμοί που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (ΤΥΓΕ) .....	173
3. Οι έννοιες προσέγγιση, μέθοδος και τεχνική στη διδασκαλία των γλωσσών .....	174
4. Ιστορική αναδρομή προσεγγίσεων και εφαρμογών .....	175
4.1 Η συμπεριφοριστική προσέγγιση (behavioristic).....	176
4.2 Η επικοινωνιακή προσέγγιση.....	176
4.3 Η κοινωνική ή κοινωνιογνωστική προσέγγιση .....	177
4.4 Η εποχή της επικοινωνίας μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (computer mediated communication).....	177
4.5 Η εποχή του Web 2.0.....	178
5. Η Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (ΤΥΓΕ) στην Ελλάδα .....	179
5.1 Το Πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά».....	179
5.2 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» .....	180
5.3 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» .....	180
5.4 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά».....	181
5.5 Το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ).....	181
6. Συμπεράσματα .....	182

<b>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....</b>	<b>183</b>
--	------------

<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>184</b>
-------------------------------------	------------

### **Κεφάλαιο 7**

#### **Η ομάδα και το πολυγλωσσικό περιοδικό Πολύδρομο, για τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό στην εκπαίδευση και την κοινωνία**

<b>(Ρούλα Τσοκαλίδου).....</b>	<b>186</b>
1. Εισαγωγή .....	186
2. Πολύδρομο: ερευνητικές δραστηριότητες και πολυγλωσσικές εκδόσεις .....	187
3. Το πολυγλωσσικό περιοδικό Πολύδρομο .....	188

3.1 Ενδεικτικά αποσπάσματα δημοσιευμένων κειμένων.....	190
4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές.....	194
5. Συμπεράσματα – Προοπτικές.....	195
<b>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>198</b>
<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>199</b>
<b>Χρήσιμοι σύνδεσμοι της ομάδας «Πολύδρομο».....</b>	<b>200</b>
<b>Συμπεράσματα</b>	
<b>Ελένη Σκούρτου &amp; Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη.....</b>	<b>201</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>204</b>
<b>Οι συγγραφείς.....</b>	<b>205</b>



## Γλωσσάριο όρων

Abstand	γλώσσα απόκλισης
approach	προσέγγιση
Ausbau	γλώσσα σύγκλισης
behaviorism	συμπεριφορισμός
bilingualism	διγλωσσία
blog	ιστολόγιο
code-switching	εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων
competence plurilingual competence intercultural competence	ικανότητα πολυγλωσσική ικανότητα διαπολιτισμική ικανότητα
constructivist	εποικοδομιστικός
diglossia	κοινωνική διγλωσσία (διφυΐα)
discourse	συνομιλιακός
domain	κοινωνικός χώρος χρήσης
education inclusive education intercultural education plurilingual education	εκπαίδευση ενταξιακή εκπαίδευση διαπολιτισμική εκπαίδευση πολυγλωσσική εκπαίδευση
ethnicity	εθνότητα
Framework for Academic Language Learning	Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας
language planning	γλωσσικός προγραμματισμός
language shift	γλωσσική μετακίνηση (μετατόπιση)
literacy literacy studies	γραμματισμός σπουδές γραμματισμού
method	μέθοδος
minority	μειονότητα
multiliteracy	πολυγραμματισμός
naturalized	φυσικοποιημένος
postmodernist	μετανεωτερικός
reciprocity	αμοιβαιότητα
roofless dialects	άστεγες διάλεκτοι
school community schools ethnic schools Saturday schools supplementary (complementary) schools	σχολείο κοινοτικά σχολεία εθνοτικά σχολεία Σαββατιανά σχολεία συμπληρωματικά σχολεία
sociocultural theory	κοινωνιοπολιτισμική θεωρία
structuralism	στρουκτουραλισμός

technique	τεχνική
translanguaging	διαγλωσσικότητα
tutorials	λογισμικά καθοδήγησης, διδασκαλίας
variety high variety low variety	γλωσσική ποικιλία υψηλή γλωσσική ποικιλία χαμηλή γλωσσική ποικιλία

## Πίνακας συντομεύσεων-ακρωνύμια

AR	Augmented Reality
BALL	Blog Assisted Language Learning
CALI	Computer-Assisted Language Instruction
CALL	Computer-Assisted Language Learning
CALL	Computer-Aided Language Learning
CBLT	Computer-Based Language Training
CELL	Computer-Enhanced Language Learning
CMC	Computer Mediated Communication
EBLUL	European Bureau for Lesser-Used Languages
ECML	European Centre for Modern Languages
EFA-EPP	European Free Party – European People’s Party
ENIAC	Electronic Numerical Integrator and Calculator
EWSI	European Website on Integration
FUEN	Federal Union of European Nationalities
FYROM	Former Yugoslav Republic of Macedonia
ICT in LT	Information and Communication Technologies in Language Teaching
ISLS	International Society of the Learning Sciences
IT	Information Technology
LOTE	Languages Other Than English
MALL	Mobile Assisted Language Learning
NBLT	Network-Based Language Teaching
RALL	Robot Assisted Language Learning
TELL	Technology-Enhanced Language Learning
TESOL	Teaching English as a Second Language
WALL	Wiki Assisted Language Learning
ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ΓΓΛΕ	Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΔΙΑΜΜΕ	Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών
ΕΛΚΕ	Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΕΜΔΔΕΓ	Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΣΚΕΙΜΑΘ	Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

ΖΕΠ	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
ΗΜΠ	Ηλεκτρονικό Μαθησιακό Περιβάλλον
ΗΣΚ	Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΕΛ	Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου
ΙΜΕΠΟ	Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής
ΙΝΕΔΙΒΙΜ	Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης
ΚΕΔΑ	Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής
ΚΕΜΕ	Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών
ΚΕΜΟ	Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων
ΚΕΠΟΕΡ	Κέντρο Πομακικών Ερευνών
ΚΕΣΠΕΜ	Κέντρο Στήριξης ΠΕΜ
ΚΣΕ	Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης
ΚΠΣ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητική Οργάνωση
ΜΜ	Μουσουλμανική Μειονότητα
ΜΠΚΕ	Μορφωτική και Πολιτιστική Κίνηση Έδεσσας
ΟΟΣΑ OECD	Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη Organization for Economic Co-operation and Development
ΟΤ	Ουράνιο Τόξο
ΠΑΚΕ	Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης
ΠΓΔΜ	Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας
ΠΕΜ	Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων
ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι	ΠΟΛΥδρομο ΣΤαυροδρόμι Εκπαιδευτικής δημιουργίας
ΠΟΠΣΜ	Πανελλήνια Ομοσπονδία Πολιτιστικών Συλλόγων Μακεδόνων
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΔΜΓΜ	Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης
ΤΕΓ	Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
ΤΥ	Τάξεις Υποδοχής
ΤΥΓΕ TELL	Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση Technology-Enhanced Language Learning

## Πρόλογος

Η συγγραφή ενός ηλεκτρονικού βιβλίου είναι μια πολύτιμη εμπειρία, γιατί μας φέρνει αντιμέτωπους/-ες<sup>1</sup> με τις νέες προκλήσεις που διευρύνουν τον ακαδημαϊκό γραμματισμό μας. Η συστηματική συνεργασία με συναδέλφους, για να προσεγγίσουμε ένα ζήτημα μέσα από τις εφαρμογές του σε διαφορετικά πλαίσια, έχει, παρά την πιεστική δουλειά, πολλές χαρές και οφέλη. Μας δίνεται η ευκαιρία να πιάσουμε το νήμα εκ νέου, μια και η επικοινωνία, η αλληλοεκτίμηση, η γενναιοδωρία και η αγάπη, απαραίτητες κινητήριες δυνάμεις, μας κρατούν μεν κοντά, αλλά κυρίως μέσα από την εστιασμένη συνεργασία αυτές οι δυνάμεις μάς φέρνουν ένα βήμα παραπέρα.

Όλες οι συνάδελφοι που συμμετέχουμε σε αυτό το βιβλίο συνδυάζουμε τη διδασκαλία με την έρευνα και την εκπαιδευτική παρέμβαση. Ο διευρυμένος κοινός τομέας εφαρμογών είναι για μας ο συνδυασμός γλώσσας και εκπαίδευσης, γλώσσας και γραμματισμού, γλώσσας και πολιτισμού, γλώσσας και κοινωνίας.

Το βιβλίο μας, με προβλήματα ίσως στις επιμέρους επιλογές του και με περιθώρια βελτίωσης του περιεχομένου του, αποτελεί εντούτοις την πρώτη προσπάθεια να προσεγγιστούν όλα τα μεγάλα παρεμβατικά προγράμματα που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες-στόχους και να παρουσιαστούν οι κοινές και οι αποκλίνουσες παραδοχές τους σχετικά με τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Η δουλειά αυτή σε όλες τις φάσεις της υπήρξε σύνθετη και περισσότερο χρονοβόρα από όσο φανταστήκαμε αρχικά. Εμάς, τις συγγραφείς, μας συνέδραμαν οι δικοί μας άνθρωποι με την αγάπη και την υπομονή τους. Στην τελική φάση της συγκέντρωσης του υλικού, της συστηματοποίησης και της ανάρτησής του συνέβαλαν μία μικρή ομάδα ανθρώπων με έδρα τη Ρόδο, για τους οποίους το ευχαριστώ είναι από καρδιάς αλλά και πάλι είναι λίγο: η Μαριάνθη-Γαλάτεια Νικολούλια στην πρώτη φάση, η Τσαμπίκα Μακρογιάννη, παράλληλα και ο Λάμπρος Γράμψας στην εντατική ενδιάμεση και τελική φάση σήκωσαν από τους δικούς μας ώμους ένα μεγάλο βάρος. Ιδιαίτερα ο Λάμπρος κάλυψε ουσιαστικά τα κενά όλων μας σε δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, σε αίσθηση της πρέπουσας κλίμακας, στην τήρηση των οδηγιών και στην προσεκτική ανάγνωση ενός επιμελητή επιστημονικών κειμένων.

Ελπίζουμε το βιβλίο να είναι χρήσιμο στους φοιτητές και στις φοιτήτριες μας, αφού θα τους δώσει τη δυνατότητα, μέσω των συγκεκριμένων προγραμμάτων που παρουσιάζονται, να εισέλθουν εκεί όπου η θεωρία γίνεται εργαλείο: στο πεδίο, κοντά σε πραγματικούς ανθρώπους, με υλικά που μπορούν να δοκιμαστούν και από τους ίδιους, να δουν πώς εμπνευσμένοι εκπαιδευτικοί παίρνουν τη θεωρία στα χέρια τους και μέσω των πρακτικών εφαρμογών τη βελτιώνουν και τη διευρύνουν.

Ελένη Σκούρτου  
Ρόδος, 2015

---

<sup>1</sup> Σ.τ.Ε.: Εφεξής στο παρόν σύγγραμμα το αρσενικό γένος θα χρησιμοποιείται γενικευτικά και θα περιλαμβάνει και το θηλυκό.

## Εισαγωγή (Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη)

Η ειρηνική ή συγκρουσιακή συνύπαρξη γλωσσών και η λόγω αυτής ανάπτυξη γλωσσικής ετερότητας (πολυγλωσσίας/πολυμορφίας) είναι ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο και συγκροτεί ένα πολυσχιδές πεδίο μελέτης και ένα δυναμικό πεδίο εκπαιδευτικών εφαρμογών.

Ήδη από τη δεκαετία του 1960, η γλωσσική πολυμορφία θεωρείται διεθνώς ο κανόνας παρά η εξαίρεση (Mackey, 1967). Αυτό εξηγείται καταρχάς με βάση την αναντιστοιχία ανάμεσα στον αριθμό γλωσσών και στον αριθμό των χωρών στις οποίες χρησιμοποιούνται οι γλώσσες: Πολλές γλώσσες συνωστίζονται σε λίγες χώρες (Comrie et al., 2003), έρχονται, μέσω των ομιλητών, σε επαφή μεταξύ τους, δημιουργώντας χώρους για διγλωσσικές/πολυγλωσσικές πρακτικές. Όμως, και στο πλαίσιο κοινωνικοπολιτικών προσεγγίσεων του σύγχρονου κράτους και της συγκρότησης της κοινωνίας σήμερα, συναντάμε την άποψη ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι εκ των πραγμάτων κοινωνίες ετερότητας, χωρίς καν να χρειάζεται να έχουν στους κόλπους τους μειονότητες ή μετανάστες, απλώς και μόνο λόγω της πολλαπλότητας των ρόλων που καλούνται να καλύψουν τα υποκείμενα σήμερα (Γκότοβος, 2013). Τέλος, και στο πλαίσιο των «νέων σπουδών γραμματισμού» (new literacy studies) (Cope & Kalantzis, 2000· Cook-Gumperz, 2009), η ετερότητα (γλωσσική/πολιτισμική ετερότητα, ετερότητα περιβαλλόντων, ετερότητα μέσων και εργαλείων, ετερότητα σημειωτικών πόρων) είναι εγγενές στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών, και οι όποιες δραστηριότητες γραμματισμού, ιδιαίτερα σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, πρέπει να τη συνυπολογίζουν, μαζί με τους πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους που χρησιμοποιούν τα ίδια τα υποκείμενα που διδάσκουμε, για να κατανοήσουν και να δημιουργήσουν νέα γνώση (Kress, 2000).

Όπως αλλού, έτσι και στην Ελλάδα η διγλωσσία/πολυγλωσσία προκύπτει από τη γλωσσική επαφή, αναπτύσσεται ως προσωπική γλωσσική πρακτική και εισέρχεται, συνήθως ανεπίσημα, στο ελληνικό σχολείο, μέσω των διγλωσσων μαθητών. Αυτά κάποια στιγμή γίνονται αντικείμενο γλωσσικής πολιτικής (Σκούρτου, 2011).

Αν η γλωσσική πολυμορφία χαρακτηρίζει τις γλώσσες σε έναν τόπο, η διγλωσσία χαρακτηρίζει τα υποκείμενα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά, υπό την πίεση εξωγλωσσικών κοινωνικών παραγόντων, διαχειρίζονται τις γλώσσες τους, χρησιμοποιώντας τις εναλλακτικά ή συνθετικά, υπακούοντας σε ισχύουσες νόρμες ή δημιουργώντας νέες, διγλωσσικές νόρμες, κινούμενα πότε σε όλο το φάσμα των διγλωσσικών δυνατοτήτων τους ή μετακινούμενα από μία γλώσσα σε μία άλλη, καταλήγοντας από μία αρχική μονογλωσσία σε μία γλώσσα (συνήθως μεταναστευτική ή μειονοτική ή εθνοτική), σε μία νέα μονογλωσσία στην εκάστοτε κυρίαρχη γλώσσα ή αναπτύσσοντας νέα σύνθετα γλωσσικά προφίλ. Σε περιπτώσεις γλωσσικής μετακίνησης ή μετατόπισης (language shift), η διγλωσσία αντιπροσωπεύει ένα ενδιάμεσο στάδιο με ημερομηνία λήξης (Σκούρτου, 2011). Όλα αυτά κάποια στιγμή γίνονται αντικείμενο γλωσσικής πολιτικής στο πλαίσιο της επιδίωξης μιας επιθυμητής γενικότερης γλωσσικής ισορροπίας/κυριαρχίας, η οποία, με τη σειρά της, συναρτάται με γενικότερες πολιτισμικές/κοινωνικές αντιλήψεις για τις γλώσσες, που συγκροτούν τη γλωσσική πολυμορφία και είναι διαφορετικές από την κυρίαρχη, και για τη διγλωσσία, με συγκεκριμένες αντιλήψεις για το κράτος, για τα δικαιώματα του πολίτη μέσα σε αυτό, για το τι θεωρείται ότι υποστηρίζει και το τι θεωρείται ότι υποσκάπτει την κοινωνική συνοχή, για το τι συνιστά την ταυτότητα, ατομική και κοινωνική/συλλογική. Το κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της γλωσσικής πολιτικής είναι το σχολείο: γενικότερες αποφάσεις για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και για επιμέρους ομάδες στόχους, σχεδιασμός προγραμμάτων-πλαισίων, σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων, σχεδιασμός συγκεκριμένων παρεμβάσεων, σχεδιασμός και παραγωγή διδακτικών υλικών, ορισμός γλωσσικών επίπεδων και κατάταξη των μαθητών σε αυτά, παράλληλες υποστηρικτικές δράσεις, αξιολογήσεις σε διάφορα στάδια των εφαρμογών για το επιδιωκόμενο και για το εντέλει κατακτηθέν αποτέλεσμα για κάθε συγκεκριμένη ομάδα-στόχο και για κάθε ομιλητή χωριστά.

Η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση: Στην ελληνική επικράτεια, η ελληνική, ως η κυρίαρχη γλώσσα, συνυπάρχει με γλώσσες που έχουν ιστορική παρουσία, με γλώσσες οικονομικών μεταναστών, παλαιότερων και νεότερων, με γλώσσες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο πολιτισμικά μεικτών οικογενειών, με γλώσσες που χρησιμοποιούνται ευρέως, λόγω της τουριστικής βιομηχανίας, αλλά και με την αγγλική. Και βεβαίως, η ίδια η ελληνική δεν είναι ένα ομοιογενές σώμα, αλλά συναποτελείται από δυναμικά τοπικά ιδιώματα, διαλέκτους, κοινωνιολέκτους, επίπεδα ύφους.

Ως προς την εκπαίδευση, η συνύπαρξη μαθητών φυσικών ομιλητών της ελληνικής με ομιλητές με πρώτη γλώσσα άλλη από την ελληνική, εκ των πραγμάτων, θέτει ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης της γλωσσικής πολυμορφίας, βέλτιστων πρακτικών και διδακτικών υλικών που μεταφράζονται σε γλωσσική πολιτική που μεταφράζεται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Παραμένοντας στην πρόσφατη εκπαιδευτική πραγματικότητα, διαπιστώνουμε ότι από τη δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα διαμορφώνεται μία συγκεκριμένη γλωσσική πολιτική για τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας. Φαίνεται πως η μεγάλη αύξηση της μετανάστευσης προς την Ελλάδα που σημειώθηκε τις τελευταίες τρεις δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα κατέστησε ορατό το ζήτημα της διαχείρισης της πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση και άνοιξε τον δρόμο για μια ιδιαίτερα δυναμική ανάπτυξη ποσοτικών αποτυπώσεων/ερευνών, θεωρητικών προσεγγίσεων, εκπαιδευτικών προτάσεων, δημιουργία νέων διδακτικών υλικών, ποιοτικών ερευνών, αξιολογήσεων. Η ίδια η Πολιτεία, εκτός των μεγάλων παρεμβατικών προγραμμάτων, ζήτησε από την επιστημονική κοινότητα ερευνητικές προσεγγίσεις, αποτιμήσεις των επιπτώσεων του μεταναστευτικού φαινομένου στην εκπαίδευση και προτάσεις βελτίωσης (βλ. π.χ. Σκούρτου κ.ά., 2004).

Η γλωσσική πολιτική, από τη δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα, παραμένει στις γενικότερες βασικές προδιαγραφές της σχετικά σταθερή, με εσωτερικές διαφοροποιήσεις ως προς την αντίληψη και υλοποίηση της διγλωσσίας σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η βασική παραδοχή είναι ότι οι μαθητές, είτε ανήκουν σε μία γλωσσική ομάδα με ιστορική παρουσία στον ελλαδικό χώρο (π.χ. Ρομά, μουσουλμάνοι) είτε έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο είτε είναι παιδιά που παλιννόστησαν με τους γονείς τους, χρειάζονται υποστήριξη για να μάθουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο ελληνικό σχολείο. Οι όποιες άλλες γλώσσες δεν διδάσκονται, πλην της τουρκικής στη Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη. Η διδασκαλία ή μη μίας γλώσσας μπορεί να ερμηνευτεί από πολλές πλευρές, κυρίως όμως ερμηνεύεται με βάση την αντίληψη που θέλει τις «άλλες» γλώσσες να αντιπροσωπεύουν ένα δυνητικό πρόβλημα, ένα ατομικό δικαίωμα ή μια πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού (Ruiz, 1984). Στις ακραίες περιπτώσεις, έχουμε δυνητικά τις εξής εκφάνσεις: Οι γλώσσες είναι πρόβλημα και ως τέτοιο πρέπει να λυθεί, πράγμα που ισούται με δραστηκή ή βαθμιαία περιθωριοποίησή τους με απώτερο στόχο τη γλωσσική μετατόπιση των ομιλητών προς την ελληνική. Στο άλλο άκρο, οι γλώσσες αντιπροσωπεύουν μια πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού, πράγμα που συνεπάγεται τη βέλτιστη αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση, προς όφελος όλων των παιδιών και όχι μόνο εκείνων τα οποία είναι δίγλωσσα. Αυτό, ουσιαστικά, σημαίνει τη μετακίνηση προς ένα μοντέλο δίγλωσσας εκπαίδευσης με σκοπό τη διατήρηση/ανάπτυξη των εμπλεκόμενων γλωσσών. Κάτι τέτοιο δεν έχουμε στην Ελλάδα.

Η ενδιάμεση κατάσταση, αυτή όπου οι γλώσσες θεωρούνται ατομικό δικαίωμα, ουσιαστικά απαλλάσσει την εκπαίδευση από τη διαχείριση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας εντός σχολείου. Το δικαίωμα είναι σεβαστό και μπορεί να ασκηθεί στην οικογενειακή/κοινωνική σφαίρα, δεν αφορά όμως το σχολείο ή αποτελεί μέρος της προσωπικής αποσκευής κάθε παιδιού, και είναι στην ευχέρειά του πώς θα το διαχειριστεί. Αυτή η προσέγγιση (οι γλώσσες ως ατομικό δικαίωμα ευθύνης του υποκειμένου και μόνο) δεν ταυτίζεται με τις προσεγγίσεις για τα δικαιώματα του πολίτη, για την έννοια του πολίτη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, για τα καθολικά ανθρώπινα δικαιώματα που η εκπαίδευση πρέπει να υπηρετεί (Γκότοβος, 2013· Μάρκου, 2013· Παρθένος, 2013)

Με την επιλογή της πολιτείας να επικεντρωθεί στην υλοποίηση τεσσάρων μεγάλων παρεμβατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για συγκεκριμένες ομάδες καταγράφεται η εξής επιλογή: σε δύο περιπτώσεις (αυτές της εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων στη Θράκη και της εκπαίδευσης παιδιών Ρομά), οι ομάδες-στόχος ανταποκρίνονται γλωσσικά σε δύο γλώσσες με ιστορική παρουσία στον ελλαδικό χώρο. Σε μία περίπτωση (αυτή της εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών) οι ομάδες-στόχος ανταποκρίνονται γλωσσικά στις μεταναστευτικές γλώσσες και στις κυρίαρχες γλώσσες των μεταναστευτικών χωρών, από όπου παλιννόστησαν ομιλητές ελληνικής καταγωγής. Και στις τρεις πιο πάνω περιπτώσεις η ελληνική είναι η κυρίαρχη γλώσσα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Στην τέταρτη περίπτωση, που αφορά την ελληνόγλωσσα εκπαίδευση στη διασπορά, το νόμισμα αντιστρέφεται: Στις κοινότητες της διασποράς, η ελληνική είναι η αντίστοιχη μεταναστευτική ή εθνοτική ή «άλλη» γλώσσα, οπότε το ζήτημα της διγλωσσίας τίθεται εδώ από διαφορετική πλευρά.

Υπάρχει μία βασική ομοιότητα και μία βασική διαφορά ανάμεσα στα προγράμματα που σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται εντός Ελλάδας και σε εκείνο που σχεδιάστηκε για τη διασπορά και υλοποιείται σε διαφορετικές χώρες. Η ομοιότητά τους έγκειται στο ότι σε όλα τα προγράμματα η ελληνική και η διδασκαλία της ως δεύτερη γλώσσα είναι στο επίκεντρο. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι η ελληνική εντός Ελλάδας, ως κυρίαρχη γλώσσα, διδάσκεται ανεξάρτητα από τις «άλλες» γλώσσες, ενώ η ελληνική στη διασπορά, ως η «άλλη» γλώσσα, διδάσκεται σε συνάρτηση με την εκάστοτε κυρίαρχη γλώσσα.

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας σε αυτό το βιβλίο βρίσκεται η διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στο σχολείο σε συνάρτηση με τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας που είναι η ελληνική. Προσπαθούμε δηλαδή να φωτίσουμε τις επιστημονικές παραδοχές πίσω από τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε συγκεκριμένες ομάδες-στόχους. Η αρχιτεκτονική του βιβλίου, ώστε να εξυπηρετηθεί ο στόχος μας, είναι η εξής: Καταρχάς δίνεται μία όσο το δυνατόν πληρέστερη, διαχρονική και συγχρονική εικόνα της γλωσσικής ετερότητας στην Ελλάδα. Σκιαγραφούνται δηλαδή οι ιστορικά υπάρχουσες γλώσσες αλλά και οι

μεταναστευτικές γλώσσες που προστέθηκαν στον δυναμικό γλωσσικό χάρτη της Ελλάδας τις τελευταίες δεκαετίες, οι τόποι και οι χώροι χρήσης (domains) τους, οι σχέσεις τους με την ελληνική και με γλώσσες άλλων χωρών, οι προοπτικές βιωσιμότητάς τους κ.ά. Η ιστορική διάσταση φωτίζει το σήμερα.

Στη συνέχεια, αναφερόμαστε σε καθένα από τα προγράμματα ξεχωριστά, πάλι σε σχέση με τον τρόπο που η γενικότερη γλωσσική ετερότητα και η διγλωσσία των ομιλητών λαμβάνεται υπόψη ή όχι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, αλλά και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων γραμματισμού, εντός και εκτός του σχολείου. Ξεχωριστή θέση εδώ κατέχει η παρουσίαση της διδασκαλίας της ελληνικής στη Διασπορά, για τους λόγους που αναφέραμε ήδη πιο πάνω. Τέλος, παρουσιάζουμε δύο ανεξάρτητα κεφάλαια για θέματα που θεωρούμε πολύ σημαντικά (χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και παραδειγματικές πρωτοβουλίες εκτός των πιο πάνω προγραμμάτων) για το παρόν και το μέλλον της διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας / της διγλωσσίας, στο πλαίσιο της οποίας εντέλει πρέπει να τοποθετηθεί και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Στα επιμέρους κεφάλαια δεν φιλοδοξούμε να εξαντλήσουμε το θέμα, πράγμα που δεν θα μπορούσαμε εξάλλου στο περιορισμένο πλαίσιο αυτού του βιβλίου. Προσπαθήσαμε όμως να φωτίσουμε με όσον το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια τα σημεία που επιλέξαμε, αφού, εκ των πραγμάτων, έχουμε κάνει κάποιες επιλογές. Οι επιλογές μας μπορεί ανά σημεία να αδικούν ένα πρόγραμμα στην ολότητά του, αλλά αυτό αποτελεί αδυναμία μας και όχι πρόθεση.

Η επιλογή της ορολογίας για να μιλήσουμε για τα ίδια πράγματα είναι στην ευχέρεια των συγγραφέων, χωρίς να έχει γίνει προσπάθεια γενικότερης προσαρμογής. Εκεί όμως όπου η ορολογία συμπίπτει, αυτό έχει να κάνει με το γενικότερο επιστημολογικό παράδειγμα μέσα στο οποίο κινούμαστε και δεν ήταν επιδίωξη τεχνικής φύσεως.

Με αυτά κατά νου, το βιβλίο αποτελείται από τα εξής μέρη και κεφάλαια, μετά την παρούσα εισαγωγή:

Το Α΄ μέρος καταλαμβάνεται εξ ολοκλήρου από το κεφάλαιο που υπογράφει η Ελένη Σελλά-Μάζη (Πανεπιστήμιο Αθηνών) και αφορά τη διγλωσσία στην Ελλάδα, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τις γλώσσες με ιστορική παρουσία και από τις μεταναστευτικές γλώσσες. Εδώ φωτίζονται και οι γενικότερες πολιτικές συνισταμένες της εφαρμοσμένης γλωσσικής πολιτικής αλλά και ζητήματα βιωσιμότητας των συγκεκριμένων γλωσσών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά, κατά τη γνώμη μας, ένα νέο στοιχείο, που καλό είναι να μην περάσει απαρατήρητο μέσα στον αξιοθαύμαστο όγκο του υλικού. Η συγγραφέας αναφέρεται σε προσπάθειες γονέων μεταναστευτικής καταγωγής να οργανώσουν/προσφέρουν μαθήματα μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους, προσπάθειες οι οποίες αναπτύχθηκαν μετά από αρκετά χρόνια παρουσίας στην Ελλάδα και όχι εξαρχής. Παρεμβαίνουν δηλαδή οι γονείς (και όχι οι διεθνείς ή διακρατικές συνθήκες ούτε το ελληνικό κράτος) υπέρ της προοπτικής βιωσιμότητας της γλώσσας καταγωγής τους. Το κεφάλαιο αυτό, στην ουσία, αποτελεί την από πολλού αναμενόμενη επικαιροποίηση και διεύρυνση του κλασικού εντωμεταξύ έργου της Διγλωσσία και Κοινωνία (Σελλά-Μάζη, 2001).

Στο Β΄ μέρος υπάρχουν τέσσερα κεφάλαια που αντιστοιχούν στα τέσσερα μεγάλα παρεμβατικά προγράμματα, τρία εκ των οποίων υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα και ένα στη διασπορά. Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε πρώτα το πρόγραμμα για τη διασπορά (Χατζηδάκη), επειδή έχει την αντίστροφη δυναμική από τα υπόλοιπα, πράγμα που κατά έναν ενδιαφέροντα τρόπο φωτίζει τα άλλα.

Έτσι, στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο η Χατζηδάκη (Πανεπιστήμιο Κρήτης), η οποία, μετά τον Μ. Δαμανάκη, ανέλαβε την επιστημονική ευθύνη του προγράμματος, αναπτύσσει τις αρχές πάνω στις οποίες η επιστημονική ομάδα, για να αντεπεξέλθει στην πολλαπλότητα των περιβαλλόντων στη διασπορά και στη διαφορετική σχέση των μαθητών ελληνικής καταγωγής με τη γλώσσα της καταγωγής τους, δημιούργησε υλικά και έκτισε περιβάλλοντα συνάντησης της ελληνικής στη διασπορά με την ελληνική στην Ελλάδα, με την ελληνική που διδάσκεται μέσω του προγράμματος αλλά και με τις γλώσσες των μαθητών στους τόπους διαμονής τους. Με τη δημιουργία ηλεκτρονικών/διαδικτυακών περιβαλλόντων και ενσωματωμένων εργαλείων, το πρόγραμμα, ενώνοντας σχολικές τάξεις στην Ελλάδα και στη διασπορά, έφερε κοντά τους απομακρυσμένους μαθητές, με τον δυσεύρετο (ίσως) στη διασπορά εκπαιδευτικό και τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής.

Από το 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο του Β΄ μέρους μεταφερόμαστε πάλι εντός Ελλάδος, με τα προγράμματα που αντιστοιχούν σε ομάδες και γλώσσες με ιστορική παρουσία στην Ελλάδα, δηλαδή με το πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Σκούρτου) και το πρόγραμμα για την εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων (Ανδρούσου), ενώ θα κλείσουμε το Β΄ μέρος με το κεφάλαιο για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών (Ρεβυθιάδου). Όλες οι πιο πάνω συγγραφείς εμπλέκονται ενεργά στα αντίστοιχα προγράμματα.

Πιο συγκεκριμένα, η Σκούρτου (επιστημονική συνεργάτιδα του προγράμματος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών) παρουσιάζει και σχολιάζει τις επιστημολογικές αφητηρίες (ως προς τη γλώσσα, τη διγλωσσία και τον γραμματισμό) του προγράμματος που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και του αντίστοιχου προγράμματος που υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.



Η Ανδρούσου (Πανεπιστήμιο Αθηνών), η οποία δραστηριοποιείται στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» από την αρχή της ίδρυσής του, έχει συντονίσει πολλές δράσεις και έχει συμβάλει στη δημιουργία υλικού, περιγράφει εδώ εκπαιδευτικές δράσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος, που ως σκοπό έχουν την υποστήριξη της ελληνομάθειας και του γραμματισμού των παιδιών της Μειονότητας. Έχει πολλή σημασία εδώ το ότι οι αναφορές της καλύπτουν ολόκληρη τη χρονική περίοδο υλοποίησης του έργου και ότι καλύπτουν παιδιά, νέους και γονείς. Το γεγονός ότι το πρόγραμμα δημιούργησε κινητές μονάδες για να φτάσει εκεί που ζουν οι άνθρωποι, αλλά ίσως δεν φτάνει το σχολείο. Το γεγονός ότι στο έργο αυτό η επιστημονική ευθύνη δεν άλλαξε προσδίδει στο έργο μια συνέχεια, που μόνο στο έργο για την εκπαίδευση στη διασπορά μπορούμε να παρατηρήσουμε. Σταθερές παραμένουν, εμπλουτιζόμενες προφανώς, οι θεωρητικές αρχές για τη διγλωσσία, τον γραμματισμό, τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων.

Η Ρεβυθιάδου (Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), η οποία εμπλέκεται στις δράσεις σχετικά με τη γλώσσα στο πρόγραμμα για την «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών», αναφέρεται στις αρχές που διέπουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του γλωσσοδιδασκτικού το οποίο δημιουργήθηκε, ενώ παραθέτει και παραδείγματα του υλικού αυτού. Το ενδιαφέρον στοιχείο σε αυτό το πλαίσιο είναι η αναφορά στην «ενίσχυση της διγλωσσίας» των μαθητών και στη διερεύνηση τρόπων αξιοποίησης των μητρικών γλωσσών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μέσω της προσαρμογής εργαλείων, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλωσσικής χρήσης από ομιλητές συγκεκριμένων γλωσσών. Επίσης, στη δημιουργία υλικών (ιδιαίτερα ηλεκτρονικών υλικών) είναι σαφές το θεωρητικό υπόβαθρο που (συν)διαμορφώνεται από μοντέλα διδασκαλίας γλώσσας σε συνθήκες γλωσσικής ετερότητας/διγλωσσίας, μέσω της τριπλής εστίασης στο νόημα, στη γλώσσα και στη χρήση της γλώσσας (Cummins, 2005).

Στο Γ' μέρος έχουμε δύο ανεξάρτητα κεφάλαια: στο ένα η Κούρτη-Καζούλλη (Πανεπιστήμιο Αιγαίου) αναφέρεται στις εφαρμογές των ΤΠΕ στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη περιβαλλόντων. Η Κούρτη-Καζούλλη αντλεί εδώ στοιχεία από την εμπλοκή της στη συνδιαμόρφωση των περιβαλλόντων για συναντήσεις τάξεων και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη διασπορά.

Στο τελευταίο κεφάλαιο η Τσοκαλίδου (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) παρουσιάζει την πρωτοβουλία ίδρυσης και λειτουργίας του πολυγλωσσικού περιοδικού Πολύδρομο, του οποίου είναι επιστημονική υπεύθυνη, και τις δράσεις, επιστημονικές και παρεμβατικές, γύρω από το περιοδικό. Θεωρήσαμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε αυτή τη δράση, γιατί ξεκίνησε από πανεπιστημιακούς με πείρα στον χώρο της γλώσσας, της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά δεν παρέμεινε στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κοινότητας, εξαπλώθηκε στην κοινωνία, προσπαθώντας να εγκαταστήσει και να διατηρήσει μια ειλικρινή συνομιλία με τις διαφορετικές κοινότητες και γλώσσες, να δημιουργήσει χώρους συνάντησης μεταξύ κοινωνικά απομονωμένων χώρων, να ακούσει τη φωνή αυτών για τους οποίους αναφερόμαστε στο παρόν σύγγραμμα. Στο επιστημονικό επίπεδο, τα συνέδρια που διοργανώνονται συστηματικά αναδεικνύουν και συζητούν θέματα αιχμής, ενώ υπάρχει μια συνεχής διερεύνηση των χρησιμοποιούμενων επιστημονικών εργαλείων, π.χ. της ορολογίας, μέσα σε μια γενικότερη προσπάθεια να περάσουμε από όρους εργασίας σε όρους συν-εργασίας (Τσοκαλίδου, 2016).

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α. (2013). Πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση: η πολιτισμική και δομική ενσωμάτωση των πολιτών με ρόμικη προέλευση στην Ελλάδα. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 42-61). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Comrie, B., Matthews, S., & Polinsky, M. (2003). *Οι Γλώσσες του Κόσμου*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Cook-Gumperz, J. (Επιμ.) (2009). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (2013). Μία ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 17-41). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Παρθένης, Χ. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη και η σχέση μεταξύ συλλογικών και ατομικών δικαιωμάτων σε μία φιλελεύθερη δημοκρατία. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 145-154). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και προτάσεις βελτίωσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ). Ανακτήθηκε από [www.imepo.gr/research-studies-gr.html](http://www.imepo.gr/research-studies-gr.html)
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2016). Αναστοχαστικότητα και ανάπτυξη όρων συν-εργασίας στην έρευνα γύρω από την ετερογένεια του σχολείου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσολογικές και παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ & Gutenberg.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies – Literacy, Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2000). Design and Transformation – New Theories of Meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies – Literacy, Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- Mackey, W. F. (1967). *Bilingualism as a World Problem*. Montreal: Harvest House.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.

# ΜΕΡΟΣ Α΄

## Κεφάλαιο 1 Η διγλωσσία στην Ελλάδα (Ελένη Σελλά-Μάζη)

### Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η επαφή των γλωσσών και η ανάπτυξη της διγλωσσίας ως κοινωνικού φαινομένου στην Ελλάδα, τόσο σε επίπεδο διαχρονίας όσο και σε επίπεδο συγχρονίας. Συγκεκριμένα, στόχος μας είναι να εξετάσουμε τόσο την «κατατεθειμένη διγλωσσία» (I) στην Ελλάδα, δηλαδή την παρουσία των γηγενών ή ιστορικών μειονοτικών γλωσσών εντός της επικράτειας, όπως και των γλωσσικών κοινοτήτων οι οποίες έχουν επί μακρόν βιώσει τη διγλωσσία και έχουν κατά το μάλλον ή ήττον ήδη μελετηθεί επιστημονικώς, όσο και τη «μη κατατεθειμένη διγλωσσία» (II), δηλαδή την παρουσία των γλωσσών των παντοίας προελεύσεως πρόσφατων μεταναστών στην ελληνική επικράτεια –από τη δεκαετία του '90 έως και σήμερα–, των «μεταναστευτικών» εκείνων γλωσσών και των διγλωσσικών ομάδων οι οποίες μάλλον αγνοούνται από την πολιτεία, αποτελούν όμως μια απτή πραγματικότητα με την οποία πρέπει να διαλεχθούμε. Σε ορισμένες περιπτώσεις παλαιές και νεότερες δίγλωσσες κοινότητες εμπλέκονται, με ενδιαφέροντα κοινωνιογλωσσικά αποτελέσματα.

Η ελληνική γλώσσα αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα όλων των ανωτέρω γλωσσικών κοινοτήτων. Το θέμα, ως εκ τούτου, της διδασκαλίας τόσο της ελληνικής γλώσσας όσο και των μειονοτικών ή μεταναστευτικών γλωσσών αποτελεί τον κοινό τόπο σύνδεσης του παρόντος κεφαλαίου με εκείνα που ακολουθούν.

### Προαπαιτούμενη γνώση

Το κεφάλαιο προϋποθέτει βασικές γνώσεις κοινωνιογλωσσολογίας, θεμάτων διγλωσσίας, ζητημάτων γλώσσας και εθνοτικής ή εθνικής ταυτότητας, μειονοτικής ταυτότητας, ιστορίας/πολιτικής και γλωσσικών επιλογών, ζητημάτων βιωσιμότητας των γλωσσών, δια- και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και διδασκαλίας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

### Λέξεις-κλειδιά

μειονοτική γλώσσα, βιωσιμότητα των γλωσσών, γλώσσες χαμηλής, μέσης και υψηλής βιωσιμότητας, αρβανίτικη, αρωμουνική ή (κουτσο)βλαχική, πομακική, ελληνική ρομανί, σλαβομακεδονική, τουρκική, μειονοτική ταυτότητα και γλώσσα, μεταναστευτική ταυτότητα και γλώσσα, διατήρηση της μητρικής γλώσσας (γλώσσας καταγωγής), διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (ελληνικής), εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, πολυπολιτισμική εκπαίδευση

## 1. Εισαγωγή

Η ψήφιση από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο της Έκθεσης σχετικά με τις απειλούμενες με εξαφάνιση ευρωπαϊκές γλώσσες και τη γλωσσική ποικιλία στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Rapport sur les langues européennes menacées de disparition et la diversité linguistique au sein de l'Union européenne) στις 11 Σεπτεμβρίου 2013<sup>2</sup> αποτελεί τη νεότερη εξέλιξη στον τομέα της προστασίας της ποικιλότητας των ευρωπαϊκών γλωσσών. Η εν λόγω Έκθεση Alfonsi, διάδοχος πολλών προηγούμενων εκθέσεων και δράσεων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική και καθοριστική για το μέλλον των μειονοτικών γλωσσών, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «παγκόσμια κληρονομιά» της ανθρωπότητας και, συγκεκριμένα, ευρωπαϊκή κληρονομιά και «πολιτιστικός θησαυρός». Ως τέτοιες πρέπει να εκληφθούν οι εν λόγω γλώσσες τόσο από τις πολιτικές ηγεσίες όσο και από τους Ευρωπαίους πολίτες και να προστατευθούν από την ίδια την ΕΕ, με απώτερο στόχο τη δημιουργία «πολύγλωσσων κοινωνιών με ισχυρή εσωτερική συνοχή». Σημειωτέον ότι η Έκθεση Alfonsi αναφέρεται στις «τοπικές και μειονοτικές γλώσσες» (langues regionales et minoritaires) και όχι στις «επίσημες» γλώσσες της ΕΕ, υπογραμμίζοντας ότι η εξαρχής εκμάθηση της μητρικής γλώσσας

<sup>2</sup> Βλ. Le vote du rapport Alfonsi au Parlement Européen par Henri Giordan στο [http://gdm.eurominority.org/www/gdm/actualites2.asp?id\\_gdmnews=144](http://gdm.eurominority.org/www/gdm/actualites2.asp?id_gdmnews=144)

ενός παιδιού, παράλληλα με την επίσημη γλώσσα του κράτους στο οποίο διαβιού, προκίζει το παιδί με μια τέτοια φυσική ικανότητα, ώστε στο μέλλον να μάθει και άλλες γλώσσες, επιτυγχάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο «γλωσσικό πλουραλισμό», ο οποίος θα αποτελέσει πλεονέκτημα για τους νέους Ευρωπαίους.

Στο παρόν κεφάλαιο, οι γηγενείς μειονοτικές γλώσσες<sup>3</sup> της Ελλάδας –από τις σπανιότερες περιπτώσεις διγλωσσίας στην Ευρώπη– εξετάζονται ως προς την ιστορία τους, το κοινωνιογλωσσικό τους καθεστώς και τη βιωσιμότητά τους, καθώς και τη (δι)γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών τους. Μελετώνται οι έξι ιστορικές μειονοτικές γλώσσες που εντοπίζονται στην Ελλάδα: η αρωμουνική ή κουτσοβλαχική ή βλαχική, η αρβανίτικη, η σλαβομακεδονική, η πομακική, η ελληνική ρομανί και η τουρκική.

Τις πρόσφατες «μεταναστευτικές γλώσσες» θα επιχειρήσουμε να τις μελετήσουμε από την οπτική γωνία των ομιλητών τους, μαθητών σχολείου και ενήλικων γονέων, και του θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης, όσο τα υπάρχοντα στοιχεία της ελληνικής διοίκησης μας το επιτρέπουν. Σημειώνουμε την όλο και μεγαλύτερη ενασχόληση της πολιτείας, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, με ζητήματα διαπολιτισμικότητας και στρατηγικών ένταξης των μεταναστών, καθώς και την ολοένα εντονότερη παρουσία επιστημονικών μελετών με αντικείμενο την εντοπιζόμενη στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα «σύγχρονη διγλωσσία».

### 1.1. Ο όρος «μειονοτική γλώσσα»

Οι όροι «εθνοτική γλώσσα», «τοπική γλώσσα», «εθνική γλώσσα» και «μειονοτική γλώσσα» είναι εξίσου ευρείς, δεδομένου ότι οι παραδηλώσεις τους εξαρτώνται από τις πολιτικές πεποιθήσεις και τις εθνικές ευαισθησίες των χρηστών τους (Hoffman, 1991). Επί παραδείγματι, για τους μη μνημένους, ο όρος «μειονοτική γλώσσα» παραπέμπει σε μια αδύναμη από οικονομική άποψη, μικρή από αριθμητική, περιορισμένη από τοπική και κατώτερη από κοινωνική άποψη γλώσσα, ενώ υπάρχουν δείγματα γλωσσικών μειονοτήτων, οι οποίες εκπροσωπούν ακριβώς την αντίθετη κοινωνιογλωσσική κατάσταση, όπως π.χ. οι καταλανόφωνοι της Ισπανίας (Hoffman, 1991). Ως εκ τούτου, **από γλωσσολογική άποψη**, η έκφραση και η αντίληψη εθνοτικής ή εθνικής ταυτότητας, το καθεστώς και το κύρος της μειονοτικής γλώσσας και των ομιλητών της εντός του δεδομένου κράτους, διάφοροι γλωσσολογικοί παράγοντες, όπως το εάν η γλώσσα είναι ρυθμισμένη ή όχι, ή εάν έχει ζυμωθεί με αντίστοιχη λογοτεχνική παραγωγή, καθώς και διάφορες κοινωνικής υφής πλευρές της γλώσσας, όπως το για ποιους σκοπούς χρησιμοποιείται, μάλλον είναι τα καθοριστικότερα και αντικειμενικότερα κριτήρια χαρακτηρισμού μιας γλωσσικής μειονότητας και της γλώσσας αυτής.

**Από θεσμική δε άποψη**, ως «μειονοτική γλώσσα» ορίζεται από τον Χάρτη των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης η γλώσσα η οποία: α) παραδοσιακά χρησιμοποιείται εντός ορισμένης περιοχής του κράτους από υπηκόους του κράτους αυτού, οι οποίοι συνιστούν ομάδα αριθμητικώς μικρότερη από τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους, και β) διαφέρει από την επίσημη γλώσσα ή γλώσσες του εν λόγω κράτους. Ο εν λόγω ορισμός αναφέρεται περιοριστικά στις ιστορικές μειονοτικές γλώσσες, εκείνες, δηλαδή, που χρησιμοποιούνται επί μακρόν σε ένα συγκεκριμένο κράτος, ενώ αποκλείονται οι διάλεκτοι και οι γλώσσες των μη ευρωπαϊκής προέλευσης μεταναστών (Κωφός, 1993). Εκ των ανωτέρω καθίσταται σαφές ότι ο ορισμός του Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι πολιτικώς προσανατολισμένος και εξυπηρετεί επιλεκτικώς μάλλον τις μεγάλες χώρες παρά τις μικρές, συνεχίζοντας, με τον τρόπο αυτόν, την παράδοση των αρχών του αιώνα. Τι προβλέπεται για τα εκατομμύρια των μεταναστών π.χ. της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Μεγάλης Βρετανίας, οι οποίοι, επιπροσθέτως, έχουν λάβει την υπηκοότητα του κράτους εντός του οποίου ζουν και αναπτύσσονται; Τι προβλέπεται για τα εκατομμύρια των Τσιγγάνων (Ρομά) στα ισχυρά κράτη της Ευρώπης;

Ως εκ τούτου, πρέπει να σημειώσουμε ότι:

- Οι όροι «γλωσσική μειονότητα» και «μειονοτική γλώσσα» προσμετρούνται ουσιαστικώς με πολιτικά και όχι γλωσσολογικά κριτήρια. Η καθαρά γλωσσική διάκριση που μπορεί να γίνει αφορά τις «γγενείς» και τις «μη γγενείς» γλωσσικές μειονότητες.
- Ο όρος «μειονοτική γλώσσα» έχει διαφορετικό περιεχόμενο, ανάλογα με το πλαίσιο εντός του οποίου εξετάζεται : η γλωσσολογική διαφέρει από τη θεσμική/πολιτική άποψη.

<sup>3</sup> Τα πλέον πρόσφατα σημαντικότερα σχετικά εγχειρίδια γενικού περιεχομένου είναι τα εξής: α) Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής, Υπουργείο Εσωτερικών (2013). Εθνική Στρατηγική για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών. 23-04-2013, β) Lianos, T., Petralias, A., & Boussoulas, C. (2014). *Report on Immigration to Greece (Pilot Study)*, European Migration Network, Greek National Contact Point 1, Center for Planning and Economic Research Athens, 9/2004, γ) Γκέμη Ε., & Τριανταφυλλίδου, Α. (Επιμ.) (2015). Αλφαβητάρι της μετανάστευσης, Κείμενο Εργασίας No. 64, ΕΛΙΑΜΕΠ, Ιούνιος 2015, δ) Triandafyllidou, A. (2014). *Migration in Greece. Recent Developments in 2014*. Report prepared for the OECD Network of International Migration Experts, Paris, 6-8 October 2014 (<http://goo.gl/Zs81ps>) και ε) Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2007). *Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation*. ELIAMEP (<http://goo.gl/636TX7>).

- Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στη χρήση των εξεταζόμενων εννοιών, δεδομένης της πολυπλοκότητας του εννοιολογικού καθορισμού αυτών, καθώς και του ρόλου της πολιτικής άποψης επ' αυτών, η οποία συχνά εμπλέκεται και δίνει τη δική της ερμηνεία σε θέματα καθαρά γλωσσολογικής υφής.

Από τη δεκαετία του 1990 και εξής, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) άρχισε μέσω της Επιτροπής της να μελετά ή να αναθέτει έρευνες σχετικές με τις μειονοτικές γλώσσες της Ευρώπης ή, αποκαλώντας τις με έναν λιγότερο στιγματισμένο όρο, τις «**λιγότερο ομιλούμενες ή χρησιμοποιούμενες γλώσσες**». Οι δύο ανωτέρω όροι, άλλοτε ταυτίζονται και άλλοτε όχι, δεδομένου ότι ως «λιγότερο ομιλούμενες/χρησιμοποιούμενες γλώσσες» μπορεί να θεωρηθούν και κάποιες επίσημες γλώσσες κρατών-μελών, ομιλούμενες από μικρό συγκριτικά με άλλες χώρες αριθμό πολιτών, όπως λ.χ. η δανική, η νορβηγική, η ελληνική.

## 1.2. Οι μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα και οι παράγοντες βιωσιμότητας αυτών

Οι μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα οφείλουν την ύπαρξή τους στον τρόπο διαμόρφωσης και ολοκλήρωσης των ορίων του ελληνικού κράτους, από τον Πόλεμο της Ανεξαρτησίας του 1821 έως και μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (1947). Επί έναν και πλέον αιώνα, το ελληνικό κράτος προσπαθεί να ανασυσταθεί και να συμπεριλάβει στους κόλπους του πατροπαράδοτες ελληνικές περιοχές. Κατά ένα μέρος το επέτυχε, οι σταδιακές όμως αυτές προσαρτήσεις αφενός έφεραν μαζί τους τμήματα ιδιαίτερων γλωσσικών ομάδων, αφετέρου, λόγω ακριβώς του ότι δεν ζυμώθηκαν όλες οι ομάδες ταυτοχρόνως με το υπάρχον πλειοψηφικό στοιχείο, παρουσιάζουν διαφορετικούς βαθμούς προσαρμοστικότητας στην ελληνόφωνη κοινωνία.

Ακόμη, πρέπει να σημειώσουμε την ιδιαίτερη δυσχέρεια ταύτισης γλώσσας και διεκδικούμενης ή αποδιδόμενης πολιτιστικής ταυτότητας των ομιλητών, επειδή οι κατά καιρούς δηλώσεις εξαρτώνται τις περισσότερες φορές από τις εκάστοτε πολιτικές ή κοινωνικές συγκυρίες. Σημείο αναφοράς των μέχρι σήμερα σχετικών μελετών αποτελεί η απογραφή του πληθυσμού του 1951, στην οποία για τελευταία φορά παρουσιάζονται επίσημα αριθμητικά στοιχεία των ομιλούμενων γλωσσών στην Ελλάδα. Υπενθυμίζουμε ότι σήμερα τα στοιχεία αυτά πρέπει μόνον ενδεικτικώς να λαμβάνονται υπόψη, δεδομένου ότι από τότε μέχρι σήμερα έχουν μεσολαβήσει εβδομήντα περίπου χρόνια, δηλαδή τρεις γενιές ομιλητών. Σύμφωνα, λοιπόν, με την απογραφή εκείνη, οι κυριότερες «μικρού αριθμού ομιλητών» γλώσσες, ομιλούμενες στις αρχές της δεκαετίας του 1950, είναι η αρβανίτικη, η αρμενική, η αρωμουνική ή (κουτσο)βλαχική, η πομακική, η αθιγγανική ρομανί, η σλαβομακεδονική και η τουρκική.<sup>4</sup>

Οι πιο πάνω γλώσσες και οι αντίστοιχες γλωσσικές ομάδες έχουν μελετηθεί κατά καιρούς από κοινωνιολογική, εθνολογική, ιστορική, θρησκευτική, νομική, εκπαιδευτική, γλωσσολογική ή/και κοινωνιολογική άποψη. Από αυτές, η τουρκόφωνη ομάδα είναι εκείνη η οποία συγκεντρώνει τον ευρύτερο συνδυασμό μελετών. Στο παρόν κεφάλαιο, καταγράφοντας τις υπάρχουσες σήμερα γλωσσικές ομάδες με καθαρά περιγραφικό πνεύμα και χωρίς να εμβαθύνουμε σε δομικά θέματα των γλωσσών τους, θα επιχειρήσουμε να τις εντάξουμε σε ένα ευρύτερο κοινωνιολογικό πλαίσιο.

Συνήθως, σε σύγκριση με τις γλώσσες που γειτνιάζουν με αυτές, οι (μειονοτικές) γλώσσες διακρίνονται σε «γλώσσες απόκλισης» και σε «γλώσσες σύγκλισης» (αντιστοίχως Abstand και Ausbau γλώσσες, κατά τον Trudgill, 1995). **Γλώσσες «απόκλισης»** είναι εκείνες που δικαιωματικά θεωρούνται γλώσσες και όχι διάλεκτοι, χάρις στα πολύ διαφορετικά τους γλωσσικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με όλες τις άλλες γλώσσες. Η βασική π.χ. αποτελεί υπόδειγμα γλώσσας «απόκλισης» (Abstand), της οποίας το καθεστώς δεν αμφισβητείται. Πρόκειται για μοναδική και ενιαία γλώσσα, εφόσον παραπλήσιες είναι και οι διάλεκτοί της, και ακόμη πρόκειται για «γλώσσα» και όχι «διάλεκτο» εφόσον, δεδομένου ότι δεν συνδέεται ιστορικά με καμία ευρωπαϊκή γλώσσα, διαφέρει εξ ολοκλήρου από τις γειτονικές γλώσσες, την ισπανική και τη γαλλική τόσο ως προς τη φωνολογία και τη γραμματική όσο και ως προς το λεξιλόγιο. Από την άλλη πλευρά, **γλώσσες «σύγκλισης»** είναι εκείνες οι γλωσσικές ποικιλίες οι οποίες χαρακτηρίζονται από το καθεστώς της «γλώσσας» μάλλον, παρά της «διαλέκτου», όχι χάρις στα ίδια γλωσσικά τους χαρακτηριστικά αλλά χάρις σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνήθως συνέχονται με τις έννοιες «αυτονομία» και «τυποποίηση/ρύθμιση» της γλώσσας (Trudgill, 1992b). Σημειωτέον ότι σε αυτή την κατηγορία υπάγεται η πλειονότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών. Η νορβηγική και η σουηδική θεωρούνται διαφορετικές γλώσσες όχι

<sup>4</sup> Ο Trudgill (1992a, σ. 174), από τον οποίο και εμπνευστήκαμε, σε ανάλογη μελέτη περιλαμβάνει την αθιγγανική ρομανί, την εβραϊο-ισπανική, τη σλαβομακεδονική, την αρωμουνική, την αρβανίτικη («ρομανική», «μακεδονική» και «αλβανική» αντιστοίχως κατά τον Trudgill), καθώς και την τουρκική και την ποντιακή (δεν αναφέρεται η πομακική). Η σχετική συζήτηση βάσει της οποίας διαφοροποιήσαμε κατά τι από τα πορίσματα της μελέτης του Trudgill, στο Σελλά-Μάζη (2001/2006).

διότι είναι διάφορες από γλωσσολογική άποψη (να μη λησμονούμε ότι οι ομιλητές των δύο γλωσσών δύνανται να κατανοήσουν αλλήλους), αλλά διότι συνδέονται με δύο ξεχωριστά ανεξάρτητα εθνικά κράτη και διότι, εκ παραδόσεως, συνέχονται με διαφορετικό γραφικό σύστημα, γραμματικές και λεξικά.

Ο αποκλίνων ή συγκλίνων χαρακτήρας μιας μειονοτικής γλώσσας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και **το μέλλον της εν λόγω γλώσσας**. Σύμφωνα με τις γενικές αρχές που διέπουν το επισφαλές ή μη της βιωσιμότητας των μειονοτικών γλωσσών (Trudgill, 1992a), οι **παράγοντες που συμβάλλουν στην προσβολή της βιωσιμότητας μιας μειονοτικής γλώσσας** είναι:

- ο ιδιαίτερος χαρακτηρισμός της ως γλώσσας σύγκλισης (Ausbau),
- το καθεστώς της γλώσσας σύγκλισης ως προς τη γλώσσα της πλειονότητας,
- το φύσει μειονοτικό της καθεστώς (βλ. γηγενείς γλωσσικές μειονότητες, γλωσσικές μειονότητες), και στην περίπτωση μιας θέσει μειονοτικής γλώσσας, η έλλειψη γεωγραφικού συνεχούς με μια πλειοψηφούσα γειτονική γλωσσική ομάδα, που θα χρησιμοποιούσε την ίδια γλώσσα με τη μειονοτική ομάδα.

Αντιστοίχως, οι **παράγοντες που ενισχύουν τη βιωσιμότητα μιας μειονοτικής γλώσσας** είναι:

- ο χαρακτηρισμός της ως γλώσσας απόκλισης (Abstand),
- η έλλειψη καθεστώτος σύγκλισης σε σχέση με την πλειοψηφούσα γλώσσα του κράτους όπου χρησιμοποιείται, για την περίπτωση που έχουμε να κάνουμε με γλώσσες σύγκλισης,
- το θέσει μειονοτικό της καθεστώς, και
- το γεωγραφικό συνεχές με πλειοψηφούσα γλωσσική ομάδα η οποία χρησιμοποιεί την αυτή γλώσσα με τη μειονοτική ομάδα.

Με δεδομένη την ανωτέρω κοινωνιογλωσσολογική διάκριση, ομαδοποιούμε τις γλώσσες που χρησιμοποιούν οι σημερινές σημαντικότερες ιστορικές/γγενείς αλλόγλωσσες (δίγλωσσες ή τρίγλωσσες) ομάδες στην Ελλάδα σε τρεις κατηγορίες: **α) γλώσσες χαμηλής βιωσιμότητας**, με μεγάλες, δηλαδή, πιθανότητες προσβολής της βιωσιμότητάς τους: η αρβανίτικη και η αρωμουνική ή (κουτσο)βλαχική, **β) γλώσσες μέσης βιωσιμότητας**: η πομακική, η ελληνική ρομανί και η σλαβομακεδονική και **γ) γλώσσες υψηλής βιωσιμότητας**: η τουρκική.

Εάν, σύμφωνα με την απογραφή του 1951, η ελληνική ομιλούνταν από το 97,1% του πληθυσμού ως μητρική και από την πλειονότητα του υπόλοιπου 2,9% ως δεύτερη γλώσσα, τότε γίνεται εύκολα κατανοητό ότι σήμερα τα ποσοστά αυτά κλίνουν όλο και περισσότερο υπέρ της ελληνοφωνίας των ομιλητών των εν λόγω μειονοτικών γλωσσών. Το ειρηνικό κλίμα διαβίωσης, η οικονομική ευημερία, η ανάπτυξη και εξάπλωση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, καθώς και η γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976 με την υιοθέτηση της κοινής νεοελληνικής ως γλώσσας της εκπαίδευσης και της διοίκησης, αποτέλεσαν και αποτελούν τους κυριότερους, κατά τη γνώμη μας, παράγοντες προώθησης της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους σημερινούς μεσήλικες ή ως πρώτης, μητρικής γλώσσας στα νεότερα μέλη των δίγλωσσων οικογενειών, ανάλογα με το κοινωνιογλωσσικό προφίλ καθεμίας γλωσσικής ομάδας.

Να μη λησμονούμε, όμως, ότι εκτός των ως άνω δίγλωσσων ομάδων σήμερα εντοπίζεται στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας ένας ολοένα αυξανόμενος **νέος δίγλωσσος πληθυσμός**, ο πληθυσμός των μεταναστών ή/και των προσφύγων της τελευταίας εικοσιπενταετίας, η διγλωσσία του οποίου διαφέρει από αυτήν των ιστορικών γλωσσικών μειονοτήτων. Οι μετανάστες, όταν εγκαθίστανται στην Ελλάδα φέρνουν μαζί τους και τη μητρική τους γλώσσα. Αυτή η μητρική γλώσσα, συγκεκριμένα αυτές οι μητρικές γλώσσες ακούγονται δίπλα μας, γύρω μας, και χρησιμοποιούνται τόσο από την πρώτη γενιά μεταναστών όσο και από τη δεύτερη. Τα σχολεία όλων των βαθμίδων περιλαμβάνουν δίγλωσσους μαθητές. Επιστημονικές μελέτες ερευνούν και καταθέτουν στοιχεία σχετικά με το εκπαιδευτικό και γλωσσικό προφίλ των νέων αυτών δίγλωσσων μαθητών, για τους οποίους δεν έχει μέχρι σήμερα ληφθεί ουσιαστική πρόνοια. Εάν για τα μέλη των ιστορικών γηγενών δίγλωσσων ομάδων (πλην της τουρκόφωνης) οι συνθήκες δεν επέτρεπαν την εφαρμογή μέτρων ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σήμερα επιβάλλεται να μεριμνήσουμε για μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική υπέρ των παιδιών πρώτης ή δεύτερης γενιάς μεταναστών –από τη σκοπιά της διγλωσσίας–, όπως και να φροντίσουμε για την προαγωγή της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, και όχι απλώς ως ξένης.

## **2.1. «Κατατεθειμένη διγλωσσία» στην Ελλάδα: γηγενείς ή ιστορικές μειονοτικές γλώσσες**

### **2.1.A. Χαμηλής βιωσιμότητας ιστορικές μειονοτικές γλώσσες της Ελλάδας: αρωμουνική ή κουτσοβλαχική ή βλαχική και αρβανίτικη.**

Στις γλώσσες μικρής ή χαμηλής βιωσιμότητας, δηλαδή στις γλώσσες με τις μεγαλύτερες πιθανότητες προσβολής της βιωσιμότητάς τους, συγκαταλέγουμε την αρβανίτικη και την αρωμουνική ή βλαχική ή κουτσοβλαχική. Πρόκειται για γλώσσες «απόκλισης» (Abstand) σε σχέση με την πλειοψηφούσα γλώσσα της Ελλάδας, η δε πλειοψηφούσα γλώσσα, η ελληνική, χαρακτηρίζεται και αυτή ως «γλώσσα απόκλισης» (Abstand) σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Πρόκειται για θέσει μειονοτικές γλώσσες, υπό την έννοια ότι οι αντίστοιχες τυποποιημένες (standard) γλώσσες των παραλλαγών αυτών χρησιμοποιούνται ως επίσημες γλώσσες σε άλλα κράτη, η δε αρωμουνική χαρακτηρίζεται από γεωγραφικό ασυνεχές, σε σχέση με την αντίστοιχη πλειοψηφούσα ομάδα. Το γεωγραφικό συνεχές ή ασυνεχές της αρβανίτικης εξαρτάται από την οπτική γωνία από την οποία το εξετάζει κανείς: α) μιλάμε για γεωγραφικό συνεχές αν έχουμε κατά νου τους αρβανιτόφωνους της Ηπείρου πλησίον των συνόρων με την Αλβανία, μόνο που τα νότια της χώρας αυτής κατοικούνται από δίγλωσσους ελληνόφωνους, και β) μιλάμε για γεωγραφικό ασυνεχές αν εστιάσουμε την προσοχή μας στις αρβανιτόφωνες ομάδες της Αττικής, της Βοιωτίας, της Πελοποννήσου και των νησιών. Δεν θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι οι εν λόγω γλώσσες βρίσκονται σε σχέση πλήρους σύγκλισης (σχέση Ausbau) ως προς τις αντίστοιχες τυποποιημένες (standard) γλώσσες, διότι μπορεί μιν να είναι γενετικά συγγενείς, όμως δεν χαρακτηρίζονται ούτε από αυτονομία ούτε από τυποποίηση.

#### **2.1.A.a. Η αρωμουνική ή κουτσοβλαχική ή βλαχική**

Η αρωμουνική ή κουτσοβλαχική ή βλαχική είναι ρωμανική γλώσσα, πιο συγκεκριμένα δημόδης ανατολική λατινική (Λαζάρου, 1988) ή αλλιώς «νεολατινική», η οποία, αν και διαφορετική από τη ρουμανική, ως ανατολική λατινογενής γλώσσα συγγενεύει με αυτήν (Siguan, 1990). Δεν πρόκειται για διάλεκτο της ρουμανικής, όπως ανεπιτυχώς υποστηρίχτηκε και συνεχίζει να υποστηρίζεται από κάποιους ρουμανικούς κυρίως κύκλους, αλλά για «κόρη» της λατινικής, σύμφωνα με τους Κατσάνη και Ντίνα (2010), όπως οι λοιπές λατινογενείς γλώσσες, και προέρχεται από τη γλώσσα των ρωμαϊκών στρατευμάτων των εγκατεστημένων στη Βαλκανική χερσόνησο. Η έντονη παρουσία του ρωμαϊκού στρατού έδωσε τέσσερις νεολατινικές γλώσσες στις περιοχές όπου εγκαταστάθηκε: δακορουμανική (ρουμανική) και ιστορορουμανική στον Δούναβη, κουτσοβλαχική (βλαχική ή αρωμουνική) και μογλενιτική γύρω από την Εγνατία. Ανάμεσα στην (κουτσο)βλαχική και στη δακορουμανική υπάρχουν πολλές ομοιότητες όπως και διαφορές. Η πρώτη δε είναι συντηρητικότερη και εμφανίζει αρχαιότερο χαρακτήρα σε σχέση με τη δεύτερη, γεγονός που καθιστά την κουτσοβλαχική πλησιέστερη προς τη λαϊκή λατινική.

Η επίδραση της ελληνικής γλώσσας και παιδείας στην κουτσοβλαχική είναι πανθομολογουμένως μεγάλη, εκείνα δε τα γλωσσικά στοιχεία –μερικά από τα οποία δεν απαντούν σε νεοελληνικά ιδιώματα– που ενσωματώθηκαν από την αρχαία ελληνική στην κουτσοβλαχική μάς πείθουν ότι οι εκλατινισμένοι Βλάχοι πρέπει να είχαν ως αρχική μητρική τους γλώσσα την ελληνική (Κατσάνης & Ντίνας, 2010). Στην παρούσα ενότητα προτιμάται η χρήση του όρου *Βλάχος* και όχι ο όρος *Αρωμόννος*, καθώς τον όρο αυτόν προτιμούν να χρησιμοποιούν σήμερα οι ίδιοι οι Βλάχοι όταν αυτοπροσδιορίζονται στα ελληνικά. Η απουσία γραπτής μορφής της γλώσσας και η απορρέουσα έλλειψη ρύθμισης και τυποποίησης επέφεραν αυτήν την εξαιρετικά μεγάλη γεωγραφική διαφοροποίηση (Capidan, 1932· Βέις, 2000). Στην Ελλάδα ομιλείται από τους Βλάχους ή Κουτσοβλάχους που ζουν στη Θεσσαλία, τη Μακεδονία και την Ήπειρο και ασχολούνται κατά παράδοση με την κτηνοτροφία (τις τελευταίες δεκαετίες από το 1960 και εξής η παραδοσιακή αυτή ενασχόληση εγκαταλείπεται από τους νέους). Σύμφωνα με τον Siguan (1990) σήμερα ο αριθμός τους ανέρχεται σε 200.000 άτομα περίπου, σύμφωνα με τον Trudgill (2006) οι βλαχόφωνοι ανέρχονται σε 50.000 τουλάχιστον ομιλητές, η δε ελληνική γλωσσική απογραφή του 1951 αναδεικνύει 39.855 Έλληνες με μητρική την αρωμουνική. Δεδομένης της μη ύπαρξης κοινής νόρμας της αρωμουνικής, ποικίλων κοινωνιογλωσσικών παραγόντων και της εγκατάλειψης των ομοιογενών βλαχόφωνων χωριών εξαιτίας της αστυφιλίας προς τα μεγάλα αστικά κέντρα, η χρήση της γλώσσας σε όλες τις περιοχές έχει κατά πολύ υποχωρήσει, με αποτέλεσμα πολλοί από τη νέα γενιά των Βλάχων να έχουν σήμερα μόνον παθητική γνώση της γλώσσας (Trudgill, 2006).

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσεται επιστημονικό και γενικότερο ενδιαφέρον τόσο για τους Βλάχους όσο και για τη γλώσσα τους, η οποία διακρίνεται σε επιμέρους ποικιλίες, με προεξάρχουσα διαφοροποίη-



ση σε νότιες και βόρειες βλάχικες ποικιλίες.<sup>5</sup> Η αρωμουνική ή βλαχική ή (κοινή) κουτσοβλαχική έχει τύχει επιστημονικής καταγραφής (Λαζάρου, 1976/1986· Μπουσμπούκης, 1982· Κατσάνης & Ντίνας, 1990), όπου αποδεικνύεται ότι λόγω δε της μακραίωνης στενής επαφής της με την ελληνική διακρίνεται από πληθώρα δανείων όχι μόνο στο φωνολογικό και το λεξιλογικό (σύμφωνα με τον Λαζάρου, 1986, τα ελληνικά δάνεια εκπροσωπούν το 52% του λεξιλογίου της γλώσσας) αλλά και στο συντακτικό επίπεδο (Roegiest, 2009).<sup>6</sup> Τα σημερινά ενσωματωμένα στη βλαχική δάνεια της ελληνικής δεν περιορίζονται σε τεχνικούς ή επιστημονικούς όρους, αλλά εξαπλώνονται και στο λεξιλόγιο της καθημερινότητας, γεγονός ανησυχητικό για το μέλλον της γλώσσας, σύμφωνα με τους Κουφογιόργου (2008) και Trudgill (1992a).

Καθώς φαίνεται, και όπως καθίσταται σαφές από τις μαρτυρίες των τελευταίων αιώνων, η αρωμουνική υπήρξε ανέκαθεν γλώσσα προφορικής παράδοσης η οποία χρησιμοποιούνταν εκ παραλλήλου με την ελληνική.<sup>7</sup> Η ελληνική διατηρείται ως όργανο του γραπτού λόγου και θεωρείται γλώσσα με κύρος και αίγλη. Οι Βλάχοι, δηλαδή, ζουν σε κατάσταση *διγλωσσίας* ως προς τα γλωσσικά συστήματα που χρησιμοποιούν και σε κατάσταση *κοινωνικής διγλωσσίας* ως προς τη λειτουργικότητα των δύο γλωσσών και την πιθανόν απορρέουσα κοινωνική αξιολόγηση αυτών (Σελλά-Μάζη, 2001/2006). Οι δύο γλώσσες χαρακτηρίζονται από λειτουργική συμπληρωματικότητα.<sup>8</sup> Η μητρική τους γλώσσα συνιστά όργανο ενδοσυνεννόησης της ομάδας εκ παραλλήλου όμως με την ελληνική (Lazarou, 1995), η δε ελληνική όργανο δι-ομαδικό, γλώσσα της διοίκησης, της εκπαίδευσης, του εμπορίου, της πνευματικής καλλιέργειας.<sup>9</sup> Εκτός αυτών, πρέπει να σημειώσουμε ότι η αρωμουνική ανέπτυξε αξιόλογη δημοτική ποίηση, μεγάλο μέρος της οποίας συντάχθηκε και στην ελληνική, όπως π.χ. το μείζον μέρος της επικής ποίησης των Βλάχων (Λαζάρου, 1988),<sup>10</sup> γεγονός που αποδεικνύει την άμεση συνάφεια των Βλάχων με τις δύο γλώσσες και τη συμπληρωματικότητα των δύο γλωσσών ως προς τις λειτουργίες τους. Γραπτή και καλλιεργημένη μορφή της αρωμουνικής/(κουτσο)βλαχικής εμφανίζεται μόνο μετά την προσπάθεια προσέγγισης των βλαχόφωνων πληθυσμών από τη Ρουμανία, επί έναν περίπου αιώνα και κυρίως κατά τη δεκαετία 1930-40 (Capidan, 1943· Διβάνη, 1995· Τσιτσελίκης, 1996).

Η εκκλησιαστική και εκπαιδευτική πολιτική της Ρουμανίας έναντι των βλαχόφωνων της Ελλάδας οδήγησε στην ίδρυση δεκάδων ρουμανόφωνων σχολείων στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αι. με στόχο τη διαμόρφωση ρουμανικής εθνικής συνείδησης. Η πολιτική αυτή δεν έφερε τα ποθούμενα αποτελέσματα για τη Ρουμανία (Roegiest, 2009), και το 1945 έκλεισε και το τελευταίο ρουμανόφωνο σχολείο που λειτουργούσε στο Άνω Γραμματικό (βλ. Βέις, 2000, όπου περιέχεται και η μελέτη της πολιτικής προσέγγισης των βλαχόφωνων ακόμη και από την Ιταλία κατά την περίοδο 1941-43). Επιπλέον, η προπαγανδιστική αυτή τακτική έφερε σε αντιπαράθεση όχι μόνο βλαχόφωνους και ελληνόφωνους αλλά κυρίως τους Βλάχους μεταξύ τους, με αποτέλεσμα, ειδικά στην τελευταία αυτή περίπτωση, «την απαρχή της διασποράς των κουτσοβλαχικών πληθυσμών και τη συρρίκνωση του ιδιώματός τους» (Κατσάνης & Ντίνας, 1990· Κουκούδης, 1997).

Η ελληνική γλώσσα εξαπλώνεται μέσω των δίγλωσσων Βλάχων εμπόρων ως *lingua franca* του εμπορίου σε όλα τα Βαλκάνια, δεδομένου ότι όλοι πλέον οι έμποροι για λόγους τόσο επαγγελματικούς όσο και διοικητικούς και πολιτισμικούς αισθάνονται την ανάγκη να μάθουν την ελληνική (Trifon, 2007). Οι ελληνόφωνοι Βλάχοι λόγιοι και κληρικοί, από την άλλη πλευρά, επηρεάζουν την πνευματική ανάπτυξη των βλαχικών κοινοτήτων και διευρύνουν τη διάδοση της ελληνικής παιδείας και γλώσσας. Σύμφωνα με τον Νιτσιάκο (2006), η συντριπτική πλειοψηφία αυτών των Βλάχων διαμορφώνει ελληνική εθνική συνείδηση, και σ' αυτό σημαντικό ρόλο παίζει τόσο η ελληνική παιδεία, που ταυτίζεται με την οικονομική και κοινωνική ανέλιξη, όσο και η Ορθοδοξία, που εν πολλοίς ταυτίζεται με τον ελληνισμό κατά την ανάδυση των εθνικι-

<sup>5</sup> Βλ. Κατσάνης (1990), Κατσάνης και Ντίνας (1990), Κολτσιδάς (1993), Λαζάρου (1976, 1986), Μπουσμπούκης (1972, 1982) και Βέις (2000) κ.ά. Για τη γραφή της αρωμουνικής χρησιμοποιήθηκε άλλοτε το ελληνικό, άλλοτε το λατινικό αλφάβητο, και άλλοτε συνδυασμός και των δύο, χωρίς όμως να γίνονται σεβαστές οι φωνητικές και φωνολογικές ιδιαιτερότητες της γλώσσας (βλ. και Βέις, 2000). Στην πλέον πρόσφατη περιγραφή και καταγραφή της βλαχικής ποικιλίας του Μετσόβου από τον Σ. Μπέη, ο οποίος στην υπό την επίβλεψη του καθηγητή Χ. Κλαίρη διδακτορική του διατριβή με θέμα *Le parler aroumain de Metsovo. Description d'une langue en voie de disparition* (Πανεπιστήμιο Paris V-Sorbonne, 2000) μας παρέχει μια ολοκληρωμένη με σύγχρονα επιστημονικά γλωσσολογικά μέσα περιγραφή τόσο της γλωσσικής ποικιλίας αυτής καθαυτής όσο και του κοινωνιογλωσσικού της καθεστώτος ως επικοινωνιακού οργάνου στους κόλπους της βλαχόφωνης ομάδας το οποίο, όπως ήδη διαφαίνεται από τον τίτλο της έρευνας, είναι αρκετά ασταθές και επισφαλές.

<sup>6</sup> Σε αντίθεση λ.χ. με την αρωμουνική της Αλβανίας η οποία είναι κατά πολύ συντηρητικότερη (Roegiest, 2009).

<sup>7</sup> Στη διαχρονία της ιστορίας, ήδη από τον 6<sup>ο</sup> αι., οι σχετικές μελέτες αναφέρονται σε δίγλωσσους Έλληνες λατινικής-ελληνικής (Winnifrith, 1992). Όπως αναφέρει και ο καθηγητής του Πανεπιστημίου της Βουδαπέστης Mathias Gyöni, (στο Lazarou, 1995), όλα φαίνεται να συνηγορούν υπέρ της ιστορικής διγλωσσικής συμπεριφοράς της συγκεκριμένης γλωσσικής ομάδας: "tout porte à croire que les Valaques doivent avoir été bilingues pendant toute leur histoire".

<sup>8</sup> Στην ελληνική βιβλιογραφία για τους όρους διγλωσσία (bilingualism) και κοινωνική διγλωσσία ή διφυΐα (diglossia) βλ. Σελλά-Μάζη, 2001/2006.

<sup>9</sup> Σύμφωνα με τον Lazarou (1995), δεν υπάρχουν πλέον μονόγλωσσοι βλαχόφωνοι, ομιλητές δηλαδή αγνοούντες την ελληνική και περιορίζοντας τις επικοινωνιακές τους ανάγκες στη χρήση της αρωμουνικής.

<sup>10</sup> Δείγματα της δημοτικής ποίησης των Βλάχων στο Κολτσιδάς (1993).

σμών στη Βαλκανική. Με την παγίωση των συνόρων της βόρειας Ελλάδας (από το 1912-13 και εξής) αποδυναμώνεται το εμποροβιοτεχνικό δαιμόνιο των Βλάχων, περιορίζονται οι εποχιακές νομαδοκτηνοτροφικές μετακινήσεις ορισμένων ομάδων, και επέρχεται προοδευτικά η γλωσσική ενσωμάτωση των βλαχόφωνων πληθυσμών στις ελληνόφωνες περιοχές (Κουκούδης, 1997).

Κατά τις δεκαετίες 1950-1960 και εξής εντείνεται η διαδικασία κοινωνιογλωσσικής ένταξης, η οποία είχε ήδη αρχίσει από την εποχή της πολιτικής τους ενσωμάτωσης στο ελληνικό κράτος, ενώ παράλληλα διατηρούνται τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, συντηρούνται τα στοιχεία της παραδοσιακής τους οργάνωσης «όχι ως επιβιώσεις του παρελθόντος αλλά ως ζωντανά συστατικά της ταυτότητάς τους, μιας ταυτότητας που τελεί σε παρατεταμένη μετάβαση και σε έναν μετέωρο μετασχηματισμό», κατά τον Νιτσιάκο (2006). Κατά την ενταξιακή αυτή διαδικασία, η βλαχική γλώσσα υποχωρεί υπέρ της ελληνικής, μειώνονται οι τομείς χρήσης της και περιορίζεται σε ενδοκοινοτική ή ενδοοικογενειακή χρήση. Σήμερα, σύμφωνα και με σχετικές έρευνες, οι Βλάχοι επιδεικνύουν ελληνική εθνική συνείδηση, με ανεπτυγμένη εθνοτική βλαχική ταυτότητα. Συγκαταλέγουν εαυτούς μεταξύ των πλέον «αυθεντικών» Ελλήνων και αντιλαμβάνονται τη βλαχική ταυτότητά τους να μεν ως διάφορη των μη βλαχόφωνων, απολύτως όμως εναρμονισμένη με την ελληνική εθνική ταυτότητα. (βλ. <http://www.vlachs-popsv.gr/index.php/home/katastatiko>). Η διατήρηση δε των πολιτισμικών αυτών παραδόσεων, σύμφωνα με τον Νιτσιάκο (2006), όχι μόνον δεν θέτει ουσιαστικά ζητήματα ετερότητας, αλλά «αντίθετα, λειτουργεί γενικά μάλλον ως ένας ακόμα μηχανισμός ένταξης και αφομοίωσης».

Προς επίρρωσιν των ανωτέρω, παραπέμπουμε στα αποτελέσματα της αξιοσημείωτης κοινωνιογλωσσικής μελέτης που πραγματοποίησε ο Σ. Μπέης (Βέις 2000) μεταξύ των Αρωμούνων του Μετσόβου, τα οποία αποδεικνύουν όχι μόνον την ύπαρξη διγλωσσικής συμπεριφοράς αλλά και την τάση εγκατάλειψης της βλαχικής, στροφή (language shift) η οποία χρονολογείται ήδη από τις δεκαετίες του '60 και του '70, και παρατηρείται μεταξύ των νεότερων γενιών Βλάχων οι οποίοι δεν μεταβιβάζουν πλέον τη μητρική τους γλώσσα στα παιδιά τους (βλ. παρόμοια γλωσσική συμπεριφορά των αρβανιτόφωνων, και μάλιστα την αυτή χρονική περίοδο). Μια δεκαετία σχεδόν αργότερα, οι έρευνες της Κουφογιόργου (2005, 2008) επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τα ανωτέρω ευρήματα, με αποτέλεσμα, εξαιτίας της μεγάλης συμβολικής επικυριαρχίας της ελληνικής μεταξύ των βλαχόφωνων, η νέα γενιά να μην εξελίσσεται ούτε καν σε «ισόρροπους δίγλωσσους», αλλά μάλλον σε μονόγλωσσους ελληνόφωνους (Κουφογιόργου, 2005). Η μετάβαση, βέβαια, από τη μία κοινωνιογλωσσική κατάσταση στην άλλη δεν γίνεται διαμιάς ούτε χωρίς ιδεολογική σύγκρουση: οι Βλάχοι είναι υπερήφανοι για τη γλώσσα τους: μόνον τη χρηστικότητα της αμφισβητούν, όχι την αξία της, ο σημερινός δε καθημερινός τους λόγος χαρακτηρίζεται από ένα είδος μείξης βλαχικής και ελληνικής, θέμα το οποίο θα έπρεπε να διερευνηθεί περαιτέρω προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλείς προβλέψεις περί του μέλλοντος της βλαχικής, σύμφωνα με την Κουφογιόργου (2005). Μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη γλωσσική αυτή αλλαγή, και κυρίως για τη γλωσσική «ρήξη» μεταξύ των βλαχόφωνων γενιών, αποδίδεται στην αλλαγή της πρακτικής της ενδογαμίας, στους γάμους δηλαδή με μονόγλωσσους ελληνόφωνους (βλ. παρόμοια κοινωνιογλωσσική εξέλιξη στην ενότητα περί της αρβανιτικής γλώσσας).

Μια ενδιαφέρουσα εξέλιξη στα κοινωνιογλωσσικά ζητήματα των Βλάχων του Μετσόβου αναδεικνύει η έρευνα της Κουφογιόργου (2008), όπου μελετάται η επίδραση στους εν λόγω ομιλητές των χριστιανών ορθόδοξων βλαχόφωνων οικονομικών μεταναστών που προέρχονταν από την Αλβανία. Οι βλαχόφωνοι της Αλβανίας, κατά τη δεκαετία του 1990 και εξής, ενεργώντας με συναισθηματικά κίνητρα αλλά και βάσει πρακτικών αναγκών, επέλεξαν να εγκατασταθούν πλησίον ομόγλωσσων πληθυσμών (όπως ακριβώς και οι αλβανόφωνοι μετανάστες της Αλβανίας κοντά σε αρβανιτόφωνα χωριά). Σύμφωνα με την πρόσφατη αυτή έρευνα, είναι γεγονός ότι η παρουσία των ορθόδοξων βλαχόφωνων της Αλβανίας επέδρασε θετικά όχι μόνον στις ηλικίες άνω των 40 ετών με τους οποίους επικοινωνούν με ευχέρεια στα βλαχικά (ενώ μεταξύ τους και στα αλβανικά), δίνοντας την ευκαιρία στους βλαχόφωνους του Μετσόβου να αντιληφθούν τη χρησιμότητα της γλώσσας τους, πλεονέκτημα το οποίο είχαν προ καιρού διαγράψει, αλλά και στις ηλικίες 20-30 ετών, με τους οποίους έρχονταν σε στενή επαφή για επαγγελματικούς λόγους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να βελτιώσουν τη βλαχική που γνώριζαν χάρις στην καθημερινή επαφή με τους βλαχόφωνους της Αλβανίας (Κουφογιόργου, 2008). Για τους βλαχόφωνους του Μετσόβου και της Αλβανίας, η βλαχική ανέλαβε τον ρόλο της *lingua franca*. Η θετική όμως αυτή επίδραση αφορά μόνο τις συγκεκριμένες ηλικίες και μόνο αυτούς που εργάζονται σε καθημερινή βάση μαζί με τους βλαχόφωνους της Αλβανίας. Τα υπόλοιπα μέλη της βλαχικής κοινότητας του Μετσόβου (ανεξαρτήτως ηλικίας) δεν ωφελήθηκαν από τη γλωσσική αυτή επαφή αλλά ούτε και τα παιδιά των βλαχόφωνων Αλβανών μεταναστών, δεδομένου ότι τόσο εκείνα όσο και οι γονείς τους προτιμούν να προωθήσουν την ελληνοφωνία τους και όχι να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα – βλαχική ή/και αλβανική (Κουφογιόργου, 2008). Και η νεότερη, λοιπόν, γενιά των βλαχόφωνων Αλβανών υιοθετεί την ίδια με τη νεότερη γενιά των Ελλήνων βλαχόφωνων γλωσσική στάση, με αποτέλεσμα τη γλωσσική μεταστροφή/αλλαγή και από δίγλωσσοι βλαχόφωνοι-αλβανόφωνοι ή μονόγλωσσοι αλβανόφωνοι να μεταβάλλονται σε μονόγλωσσους ελληνό-

φωνους. Συμπερασματικά, τόσο η θρησκεία όσο και η γλώσσα λειτούργησαν ως συνεκτικοί κρίκοι μεταξύ διαφορετικών βλαχόφωνων πληθυσμών, όμως δεν αρκεί αυτή η συνάντηση για να αναβιώσει η χρήση της βλαχικής. Ο αυτοπροσδιορισμός ή ετεροπροσδιορισμός των βλαχόφωνων ως Ελλήνων ή ως Αλβανών αντιστοίχως φαίνεται να υπερισχύει της διατήρησης της μητρικής γλώσσας (Koufogiorgou, 2008). Η ανωτέρω περιγραφείσα κατάσταση αποτελεί ζωντανό παράδειγμα του περιστασιακού και μεταλλάξιμου χαρακτήρα των δεικτών ταυτότητας, όπως μπορεί να συμβεί και με την ίδια την ταυτότητα μιας ομάδας.

Εξετάζοντας τους βλαχόφωνους από την άποψη της εθνικής τους συνείδησης, παρατηρούμε ότι οι σχετικές μελέτες, παλαιότερες και νεότερες, ελληνικής, ρουμανικής ή άλλης βιβλιογραφίας, συγκλίνουν υπέρ του γεγονότος της ελληνικής εθνικής συνείδησης των Βλάχων. Ως εκ των ανωτέρω, μπορεί μεν η αρωμουνική ή βλαχική, να είναι μειονοτική ή λιγότερο ομιλούμενη γλώσσα, υπό την έννοια ότι πρόκειται για γλώσσα η οποία διαφέρει από την πλειοψηφούσα και χρησιμοποιείται από μία αριθμητικώς μικρή ομάδα ομιλητών, τη βλαχόφωνη ομάδα, όμως αυτή την ομάδα ομιλητών δύσκολα θα μπορούσε κανείς να τη χαρακτηρίσει ως *γλωσσική μειονότητα*, δεδομένου ότι δεν πληροί τα κριτήρια του ορισμού της γλωσσικής μειονότητας.<sup>11</sup> Οι βλαχόφωνοι, στη συντριπτική τους πλειονότητα, δεν εκφράζουν ιδιαίτερη εθνική ταυτότητα, παρά μόνο ιδιαίτερη, θα μπορούσαμε να πούμε, εθνοτική συνείδηση, δεν κατηγοριοποιείται κοινωνικά η γλώσσα τους ούτε τίγεται το κύρος της, οι ίδιοι δεν εκδηλώνουν συλλογική βούληση διατήρησης ή προαγωγής της (μπορεί να μη διδάσκεται, αλλά καμία αντίθετη δέσμευση δεν επιβάλλεται στους ομιλητές της), και, τέλος, δεν πληρούνται καθαρά γλωσσολογικοί όροι, όπως η ρύθμιση της εν λόγω γλώσσας ή η ζύμωσή της με λογοτεχνική παραγωγή από την άλλη πλευρά, τα πεδία χρήσης της έχουν περιοριστεί αισθητά. Τέλος, το κυριότερο, η αρωμουνική ή βλαχική, σε ένα μεγάλο ποσοστό δεν μεταβιβάζεται πλέον από τους γονείς στις επόμενες γενιές ως μητρική γλώσσα, μεταβάλλοντας έτσι τη φύση της από επικοινωνιακή σε όλο και περισσότερο συμβολική (βλ. Τσιτσελίκης, 1995, καθώς και τη σχετική κοινωνιογλωσσολογική έρευνα σε Βέις, 2000· Koufogiorgou, 2005, 2008· Νιτσιάκος, 2006· Κατσάνης, 2010). Σημειωτέον ότι ο Trudgill (2002) αναφέρει ότι η έκταση αυτής της γλωσσικής αλλαγής υπέρ της ελληνικής δεν έχει λάβει υπερβολικές διαστάσεις, τη στιγμή που μια μεγάλη πλειοψηφία βλαχόφωνων (στο Μέτσοβο π.χ.) εξακολουθεί να χρησιμοποιεί τη βλαχική, ενώ σε μερικά χωριά (Ανήλιο) η βλαχική εξακολουθεί να λειτουργεί ως μητρική γλώσσα των παιδιών (Trudgill, 2002).

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφερθούμε στα πορίσματα σχετικά με τη βλαχική τα οποία εξήχθησαν στη διημερίδα του KEMO (2001), κατά την οποία συζητήθηκαν σε επιστημονική βάση όλα τα σχετικά θέματα, με ταυτόσημα με τις ανωτέρω παρατηρήσεις συμπεράσματα. Στην εν λόγω διημερίδα τονίστηκε η ανάγκη γλωσσολογικής περιγραφής των ιδιωμάτων της βλαχικής, συμπληρώνοντας έτσι τη συστηματική καταγραφή της, η οποία έχει ήδη ξεκινήσει, ώστε να είναι δυνατή η τυποποίησή της και να αναδειχθεί ή όχι η ικανότητα της γλώσσας να ανταποκριθεί σε όλα τα απαραίτητα πεδία χρήσης, καθώς και η ανάγκη να διερευνηθεί η γλωσσική επάρκεια των ομιλητών της – «επαρκείς» ή «τελικοί» ομιλητές (Εμπειρικός κ.ά., 2001). Επιπλέον, διαπιστώθηκε η συρρίκνωσή της ως προς τη χρήση και αναφέρθηκαν τα αίτιά της, σημειώθηκε η μεγάλη επίδραση της ελληνικής σε όλα τα γλωσσικά της επίπεδα, καθώς και η διαφορετική γλωσσική συμπεριφορά των βλαχόφωνων, ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους. Έκτοτε, ακολούθησαν σχετικές κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, αλλά, κατά τη γνώμη μας, μία δεκαετία μετά τη διημερίδα, δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι άλλαξαν τα ήδη καταγεγραμμένα από τις αρχές του 2000 δεδομένα.

Θεωρούμε ότι όλα τα πιο πάνω στοιχεία συνηγορούν υπέρ του χαρακτηρισμού της αρωμουνικής ή βλαχικής ως γλώσσας χαμηλής βιωσιμότητας. Όσο οι βλαχόφωνοι αισθάνονται όχι απλώς ασφαλείς αλλά συγγενείς από ιστορική, πνευματική και θρησκευτική άποψη προς τους ελληνόφωνους συμπολίτες τους και το ελληνόφωνο κράτος στο οποίο ζουν, όσο η οικονομική, κοινωνική και πνευματική τους πρόοδος, όσο η θρησκευτική τους ζωή είναι συνυφασμένη με την ελληνική γλώσσα, όσο διευρύνεται η πρακτική της μη μεταβίβασης στα παιδιά της αρωμουνικής ως μητρικής, τόσο η επί αιώνες γενικευμένη, σύμφωνα με τις μαρτυρίες, διγλωσσία αρωμουνικής-ελληνικής των Βλάχων θα μετατρέπεται σε μονογλωσσία υπέρ της ελληνικής.

## 2.1.Α.β. Η αρβανίτικη γλώσσα ή αρβανίτικα

Με το όνομα αρβανίτικη ή αρβανίτικα είναι γνωστές οι διάφορες ποικιλίες της νότιας διαλέκτου της αλβανικής, της τοσκικής, έτσι όπως χρησιμοποιείται στην Ελλάδα από τις αρβανίτικες-ελληνικές κοινότητες (Τσιτσιπής, 1983). Οι σημερινοί αρβανιτόφωνοι, χριστιανοί ορθόδοξοι το θρήσκευμα, είναι απόγονοι μεταναστευτικών

<sup>11</sup> Για τον ορισμό ή τους ορισμούς των όρων μειονότητα και γλωσσική μειονότητα βλ. ανωτέρω στην οικεία ενότητα. Σημειωτέον ότι για τον Gogonas (2010), οι βλαχόφωνες και αρβανιτόφωνες κοινότητες θεωρούνται μειονότητες (minorities). Στο Gogonas (2010) αναφέρεται ότι η αρνητική στάση της Ελλάδας ως προς την αναγνώριση ύπαρξης μειονοτήτων στα εδάφη της προκύπτει από το γεγονός ότι οι περισσότερες από αυτές τις κοινότητες έχουν ταυτιστεί με εδαφικές αξιώσεις από γειτονικές χώρες με τις οποίες η Ελλάδα είχε ανέκαθεν τεταμένες (γεω)πολιτικές σχέσεις, προστίθεται δε ότι η διαδικασία ομογενοποίησης στις δύο «μειονότητες» των Αρβανιτών και των Βλάχων έχει σε γενικές γραμμές επιτύχει.

ρευμάτων<sup>12</sup> από τη νότια Αλβανία προς την κεντρική και νότια Ελλάδα, τα οποία, σύμφωνα με συγκλίνουσες απόψεις και γραπτές μαρτυρίες, σημειώθηκαν κατά πρώτον προς τα τέλη του 14<sup>ου</sup> αι. (Tsitsipis, 1983a). Οι Αρβανίτες ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία, οι σημαντικότερες δε σήμερα αρβανιτόφωνες περιοχές εντοπίζονται στην Αττική, στη Βοιωτία, στη βόρεια Πελοπόννησο, στη νότια Εύβοια και στα μικρότερα νησιά γύρω από τις ακτές της Αττικής, της βορειοανατολικής Πελοποννήσου και στην Κέρκυρα. Σημειωτέον ότι, ήδη από τη δεκαετία του '40, σε πολλά από τα χωριά των ανωτέρω περιοχών η αρβανιτική χρησιμοποιείται ως παθητική γλώσσα, ενώ η ελληνική αναλαμβάνει όλο και μεγαλύτερη δράση, κυρίως μεταξύ των νέων της εποχής (σημερινών μεσηλικών, βλ. Tsitsipis, 1983a, και Τσίγκος, 1991). Τις τελευταίες δεκαετίες, πολλοί αρβανιτόφωνοι εγκαθίστανται σε μεγάλα αστικά κέντρα, γεγονός που συντελεί στην εγκατάλειψη της διγλωσσίας υπέρ της κατ' αποκλειστικότητα χρήσης της ελληνικής στη συντριπτική πλειονότητα των κοινωνιογλωσσικών τομέων. Ο αριθμός των αρβανιτόφωνων υπολογίζεται μεταξύ 30.000 και 50.000 ομιλητών (Trudgill, 2006).

Η αρβανιτική, γλώσσα προφορικής παράδοσης, δεν καλλιέργησε ίδια γραπτή λογοτεχνική παράδοση, πλην της αρβανιτόφωνης δημοτικής ποίησης,<sup>13</sup> η οποία έχει σήμερα πλέον ενδύθει συμβολικό, θα λέγαμε, χαρακτήρα. Ήδη από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του νεότερου ελληνικού κράτους πραγματοποιήθηκαν πολυάριθμες μελέτες σχετικά με την καταγωγή των Αρβανιτών, τη συγγένειά τους με τους Έλληνες και την προσφορά τους στον απελευθερωτικό αγώνα. Οι σχέσεις των αρβανιτόφωνων με την αλβανική είναι ασαφής και απομακρυσμένη, γεγονός που διαφαίνεται από τη μαρτυρία του Τσιτσιπή ότι οι αρβανιτόφωνοι, αφενός αορίστως γνωρίζουν ότι η μητρική τους γλώσσα είναι συγγενής με την επίσημη γλώσσα της Αλβανίας, αφετέρου θεωρούν «βαριά» τη γραπτή αυτή μορφή, αποκαλώντας την «καθαρεύουσα» (βλ. παρόμοια παρατήρηση από τους αρβανιτόφωνους της Σικελίας στο Derhemi, 2002). Όσον αφορά τις σχέσεις ελληνικής και αρβανιτικής, πρέπει να σημειώσουμε ότι τα αρβανιτικά ομιλούνται από κοινού με τα ελληνικά εδώ και αρκετούς αιώνες (Μπίρης, 1960· Τσιτσιπής, 1983a). Η αρβανιτική καλύπτει όλο και λιγότερες επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας. Τα δε ελληνικά δάνεια καλύπτουν σημασιολογικά κενά ή αντικαθιστούν αρβανιτικά αφηρημένα ουσιαστικά, ενώ σημασιολογικές και μορφολογικές κατηγορίες της αρβανιτικής έχουν επίσης αντικατασταθεί από ελληνικά δάνεια (Τσιτσιπής, 1983a).<sup>14</sup>

Όπως αναφέρει ο Τσιτσιπής (1983b), ο εκσυγχρονισμός της κοινωνίας, η βασική σχολική εκπαίδευση, η ανάπτυξη των συγκοινωνιών, η αστυφιλία και ο ρόλος της νεοελληνικής, ως γλώσσας του σχολείου και της διοίκησης «συνετέλεσαν στη γένεση μιας έντονα αρνητικής ιδεολογικής στάσης μέσα στις ίδιες τις αρβανιτόφωνες κοινότητες απέναντι στα αρβανιτικά». Επιβεβαιώνεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, το γεγονός ότι η γλωσσική ιδεολογία είναι ένα, ανάλογο με τις συνθήκες, «μεταπλάσιμο» φαινόμενο, κατά τη διαμόρφωση του οποίου διαφαίνονται σαφώς οι σχέσεις αίτιου-αιτιατού μεταξύ της πνευματικής και της κοινωνικής ζωής των ομιλητών μιας γλώσσας (Tsitsipis, 1998). Στην περίπτωση αυτή, η συγκρουσιακή σχέση μεταξύ μιας γλώσσας με γραπτή ρυθμισμένη μορφή και μιας γλώσσας προφορικής παράδοσης μεταβάλλεται μέσω της εκπαίδευσης και των ΜΜΕ σε μη συγκρουσιακή, με τη γραπτή γλώσσα να προσλαμβάνει κύρος και εξουσία, με αποτέλεσμα τη συρρίκνωση τόσο των δομών όσο και της χρήσης της λιγότερο ενισχυμένης γλώσσας και τη «γλωσσική μετατόπιση/αλλαγή» της γλωσσικής κοινότητας, η οποία σταδιακά εγκαταλείπει τη μητρική της (πρώτη) γλώσσα και υιοθετεί την κυρίαρχη (δεύτερη) γλώσσα. Η αρνητική ιδεολογική στάση των αρβανιτόφωνων της Ελλάδας αφορά είτε την ίδια τη γλώσσα, ως «νόθα», πλήρη παρεμβολών και εναλλαγών κωδίκων, είτε τη χρησιμότητά της, ως γλώσσα που μάλλον παρακωλύει την πνευματική και κοινωνική εξέλιξη των νέων. Σημειωτέον ότι για τους νέους γονείς δεν γεννάται καν το ερώτημα επιλογής γλώσσας: οι ίδιοι έχουν μεγαλώσει με την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Την ίδια γλώσσα θα μεταδώσουν και στα παιδιά τους.

Θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι η μαζική μετανάστευση αλβανόφωνων από την Αλβανία, κατά τη δεκαετία του '90 και εξής, αφενός θα εμπλούτιζε την αρβανιτική γλώσσα αυτή καθαυτή, καθώς και τη χρήση της, αφετέρου θα ενίσχυε τη στάση των αρβανιτόφωνων για τη γλώσσα τους επί το θετικότερο, όμως τα πράγματα δεν εξελίχθηκαν έτσι (Sintes, 2010). Λόγοι κοινωνικοί, αλλά κυρίως λόγοι εθνικής συνείδησης, συνετέλεσαν, με πρωτοβουλία των Ελλήνων αρβανιτόφωνων, στη μη σύγκλιση των δύο γλωσσικών ομάδων

<sup>12</sup> Στις αρχές του 14<sup>ου</sup> αι. τους συναντάμε στη Βόρειο Ήπειρο ως πρόσφυγες καταδιωκόμενους από την επέλαση των Σέρβων. Αργότερα, ως καλοί γνώστες της πολεμικής τέχνης, χρησιμοποιούνται τόσο από τους Φράγκους κατακτητές όσο και από τους Βυζαντινούς δεσπότες του Μορέως ως στρατιώτες πεζικού, ιππείς και τοξότες, κυρίως (για ένα σύντομο ιστορικό της εγκατάστασης και περιγραφή των εθίμων των αρβανιτόφωνων της Αττικής βλ. Τσίγκος, 1991· για μια εκτενή έρευνα της ιστορίας των Ελλήνων Αρβανιτών, της εγκατάστασής τους, των αγώνων τους και της κοινωνικής τους ζωής βλ. Μπίρης, 1960, καθώς και τη σχετική βιβλιογραφία).

<sup>13</sup> Είναι περίφημα τα αρβανιτικά ερωτικά και σατυρικά δίστιχα με τα οποία έχουν ασχοληθεί οι Ν. Πολίτης, εκδ. περιοδ. Λαογραφία, Κ. Σωτηρίου, Weingand κ.ά. Προσφιλής χορός των αρβανιτόφωνων ο τσάμικος, τον οποίο οι πρόγονοί τους έφεραν μαζί τους από την Ήπειρο στη μεσημβρινή Ελλάδα (για εκτενή αναφορά στα ήθη, τη νοοτροπία, τη γλωσσική συμπεριφορά των Αρβανιτών βλ. Μπίρης, 1960).

<sup>14</sup> Βλ. επίσης σχετική μελέτη του Τσιτσιπή, όπου συγκρίνεται, ενδεικτικά, τμήμα του σημερινού λεξιλογίου με εκείνο του 1896 και αποδεικνύεται η σημαντικότερη διείσδυση ελληνικών όρων στο αρβανιτικό λεξιλόγιο, τουλάχιστον ως συνωνύμων αντίστοιχων αρβανιτικών λέξεων.

(βλ. κατωτέρω παρόμοια συμπεριφορά των Ιταλών αρβανιτόφωνων της Σικελίας). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με μαρτυρίες στον Sintès (2010), οι ίδιοι οι αρβανιτόφωνοι μετανάστες, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα αρχικής εγκατάστασης κοντά σε αρβανιτόφωνες περιοχές, προτιμούν να μιλούν ελληνικά με τους αρβανιτόφωνους Έλληνες, «απεξαρτώμενοι» γρήγορα από τους γλωσσικούς συγγενείς τους, για να μετακινηθούν αργότερα στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Ενδιαφέρουσα είναι η σύγκριση της κοινωνιογλωσσικής κατάστασης και γλωσσικής ιδεολογικής συμπεριφοράς της αρβανιτόφωνης ομάδας της Ελλάδας με την αρβανιτόφωνη ορθόδοξη στο θρήσκευμα ομάδα στη Σικελία της Ιταλίας, δεδομένου ότι διακρίνονται από παρόμοιες συνθήκες εγκατάστασης εν μέσω αλλόγλωσσου περιβάλλοντος. Οι ομιλητές τουλάχιστον ενός αρβανιτόφωνου σικελικού χωριού 7.000 κατοίκων (τα υπόλοιπα έχουν ως επί το πλείστον ιταλοφωνήσει), της Piana, σύμφωνα με την Derhemi (2002) παρουσιάζει σφρίγγος και ζωτικότητα ως προς τη χρήση της γλώσσας, οι δε Πιανώτες (Pianoti), οι κάτοικοι της Piana και ομιλητές της αντίστοιχης ιταλικής αρβανιτικής (Arbresh), διακρίνονται από θετική στάση και αφοσίωση στη γλώσσα τους, σε αντίθεση (κατά την Derhemi στο Thomason, 2015) με τους Έλληνες Αρβανίτες, οι οποίοι «ντρέπονται για τη γλώσσα τους και επιθυμούν να αποστασιοποιηθούν από την έννοια της “αρβανιτικότητας”» (“are ashamed of their language and wish to distance themselves from Albanianess”).

Θα θέλαμε να προσθέσουμε την προσωπική μας άποψη στην πιο πάνω διαπίστωση: ως προς μεν το πρώτο σκέλος, διαφοροποιούμαστε, δεδομένου ότι οι Έλληνες Αρβανίτες ουδέποτε δήλωσαν ότι «ντρέπονται» για τη γλώσσα τους, άποψη η οποία απορρέει τόσο εκ πείρας όσο και από τη σχετική βιβλιογραφία, από την οποία δεν προκύπτει τέτοια στάση απέναντι στην αρβανιτική (η χρηστικότητα της –και η δομική της αρτιότητα– αμφισβητείται σύμφωνα με τον Τσιτσιπί, 1983b – όχι η αξία της γλώσσας), ως προς δε το δεύτερο σκέλος θα συμφωνήσουμε, δεδομένου ότι, όντως, οι Έλληνες Αρβανίτες δεν επιτρέπουν την αμφισβήτηση της ελληνικότητάς τους, πράγμα το οποίο αποδείχθηκε και πρόσφατα από τον σημαντικό ρόλο που έπαιξαν οι αρβανιτόφωνοι της Ελλάδας στην υποδοχή των Αλβανών μεταναστών της δεκαετίας του 1990 και εξής: Η γλωσσική συγγένεια τους επέτρεψε να χρησιμεύσουν στους μετανάστες ως διερμηνείς, βοηθώντας τους στην εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους με την ελληνική διοίκηση (Sintès, 2010), όμως ουδέποτε –ούτε καν κατά τις αρχικές μετακινήσεις των Αλβανών σε αρβανιτόφωνες περιοχές (πριν στιγματιστούν κοινωνικώς μέσω των ΜΜΕ)– ταυτίστηκαν εθνικά με αυτούς (βλ. προσωπικές μαρτυρίες, καθώς και Sintès, 2010).<sup>15</sup>

Σημειωτέον όμως ότι παρόμοια κοινωνιογλωσσικά ευρήματα συναντάμε και στην περίπτωση της μελέτης των αρβανιτόφωνων της Σικελίας, όπου η Derhemi (2002) και η Wright (2003) διαπιστώνουν ότι οι Αρβανίτες της Piana, μετά το μαζικό μεταναστευτικό ρεύμα Αλβανών προς την Ιταλία προσπάθησαν να διαφοροποιηθούν από τους Αλβανούς της Αλβανίας, οι οποίοι σήμερα, παντού στην Ιταλία, φέρουν το στίγμα όχι μόνον του φτωχού Αλβανού που ασχολείται με τις πλέον κοινωνικά απαξιωμένες εργασίες, αλλά και του «παραβατικού». Αυτή η νέα κατάσταση πραγμάτων επέφερε και αλλαγή στη στάση της άρχουσας τάξης της Piana και των εν γένει αρβανιτόφωνων ως προς την τυποποιημένη αλβανική (της Αλβανίας), σε σημείο που να αποστασιοποιούνται από τη γλώσσα τους για να μην ταυτίζονται με τους ομόγλωσσούς τους μετανάστες.

Ένα ακόμη γεγονός το οποίο διαφοροποιεί την ιταλική αρβανιτόφωνη ομάδα από την αντίστοιχη ελληνική έχει να κάνει με την προσπάθεια αναζωογόνησης της γλώσσας, τουλάχιστον στην Piana, όπου η ελίτ, όχι όμως οι υπόλοιποι αρβανιτόφωνοι, ενδιαφέρεται για τη διδασκαλία της αρβανιτικής στα σχολεία (νόμος της ιταλικής πολιτείας περί προστασίας των μειονοτικών και τοπικών γλωσσών του 1999).

Δέκα χρόνια όμως μετά, τουλάχιστον μέχρι το 2010, σύμφωνα με τις έρευνές μας, οι σχετικές προσπάθειες έχουν παραμείνει στο επίπεδο των καλών προθέσεων. Η εν λόγω καθυστέρηση μπορεί να αποβεί μοιραία, τη στιγμή που ήδη οι ερευνητές παρατηρούν ότι η χρήση και η μεταβίβαση της ιταλικής αρβανιτικής από γενιά σε γενιά βρίσκεται σε σημείο καμπίης, δεδομένου ότι, ενώ γονείς και συγγενείς χρησιμοποιούν την αρβανιτική μεταξύ τους, απευθυνόμενοι στα παιδιά τους χρησιμοποιούν την ιταλική (βλ. Σελλά-Μάζη, 2001/2006, στάδιο υπ' αριθμ. 6 της κλίμακας φθίνουσας πορείας λειτουργίας των μειονοτικών γλωσσών του Fishman).

Εξετάζοντας τους Αρβανίτες της Ελλάδας από την άποψη της εθνικής τους συνείδησης, καταλήγουμε στον χαρακτηρισμό τους ως ομάδας με πρόδηλη την ελληνική εθνική συνείδηση, γεγονός που αποδεικνύεται όχι μόνο από τις σχετικές μελέτες (Trudgill, 2006),<sup>16</sup> αλλά και από την ίδια την πράξη και την ιστορία τους. Οι Αρβανίτες<sup>17</sup> δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ούτε ως «εθνική» ομάδα αλλά, ίσως, ούτε και ως «εθνοτική»

<sup>15</sup> Sintès (2010, σ. 208): “*Les Arvanites rencontrés ne remettent jamais en cause leur appartenance à l’ethnos et à la Grèce moderne. À ce sujet ils se disent toujours grecs sans le moindre doute et reconnaissent en l’Albanais, un non-grec, un étranger*”.

<sup>16</sup> Βλ. Trudgill (2006, σ. 1884): “*The position of Arvanites is similar to the Vlachs in that their sense of separate ethnic identity is weak and their feelings in connection with Albania mostly non-existent*”.

<sup>17</sup> Μιλάμε για τη συντριπτική πλειοψηφία των σημερινών αρβανιτόφωνων των οποίων οι δεσμοί είναι μάλλον τοπικιστικοί, γεωγραφικοί, παρά οποιασδήποτε άλλης μορφής (βλ. Tsitsipis, 1983a και Trudgill & Τζαβάρας, 1977). Η πρόσφατη κίνηση αρβανιτόφωνων ή εκ καταγωγής Αρβανιτών επιστημόνων να συλλέξουν λαογραφικά και γλωσσικά στοιχεία των περιοχών τους έφερε κάποια αποτελέσματα, χωρίς όμως να δημιουργήσει ρεύμα.

ομάδα, δεδομένης της έλλειψης κάποιου συνεκτικού στοιχείου συλλογικής συνείδησης της τυχόν ετερότητας των μελών της ομάδας. Επιπλέον, δεν φαίνεται να ενδιαφέρονται για την ένταξη της γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα.<sup>18</sup> Μια κάποια κίνηση υπέρ της διδασκαλίας της γλώσσας η οποία παρατηρήθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 σίγησε κατά τη δεκαετία του 1990, με τη μαζική έλευση των Αλβανών μεταναστών, η δε διμηνιαία αρβανιτόφωνη εφημερίδα *Besa* (1982) σταμάτησε να εκδίδεται το 1994 (Sintes, 2010). Σήμερα, η υπερηφάνεια για την αρβανίτικη καταγωγή εκφράζεται μόνο μέσω πολιτιστικών συλλόγων (παραδοσιακοί, λαογραφικοί, χορευτικοί σύλλογοι), και το ενδιαφέρον για τη γλώσσα εξαντλείται σε αναφορές στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σχετικά με το αρβανίτικο λεξιλόγιο στην κοινή ελληνική και τα αρβανίτικα επώνυμα, καθώς και σχετικά με την καταγωγή των Αρβανιτών. Ας μη λησμονούμε ότι η κοινή θρησκεία αρβανιτόφωνων και ελληνόφωνων –χριστιανοί ορθόδοξοι– επιτρέπει την ολοένα αυξανόμενη εξογαμία μεταξύ δίγλωσσων αρβανιτόφωνων και μονόγλωσσων ελληνόφωνων, γεγονός το οποίο χαρακτηρίζεται ως σημάδι ενσωμάτωσης της αρβανιτόφωνης ομάδας με την ελληνόφωνη (βλ. και Vullnetari, 2007). Προφανώς, μια ξεχωριστή από την πλειοψηφούσα ομάδα γλώσσα, δεν αρκεί για να προσδώσει εθνοτικά χαρακτηριστικά σε μία ομάδα με στενούς ιστορικούς και θρησκευτικούς δεσμούς με την πλειοψηφούσα γλωσσική ομάδα (βλ. *infra* περί εθνοτικής ταυτότητας, βλ. επίσης Διβάνη, 1995). Η ενσωμάτωση των αρβανιτόφωνων με τους λοιπούς ελληνόφωνους συμπολίτες τους είναι γεγονός, όπως είναι γεγονός ότι η αρβανίτικη βρίσκεται σε πλήρη υποχώρηση, σε όποια περιοχή της Ελλάδας κι αν τη συναντάμε, σε άλλες με ταχύτερο και σε άλλες με βραδύτερο ρυθμό. Οι μαρτυρίες είναι πολλές και προέρχονται από διάφορες αρβανιτόφωνες περιοχές (από τη Βοιωτία, έως τη βόρεια και νότια Πελοπόννησο, περνώντας από την Αττική και τα γύρω νησιά).

Εκ των ανωτέρω συνάγεται, όπως και με την αρωμουνική, ότι μπορεί μεν η αρβανίτικη να χαρακτηριστεί μειονοτική ή λιγότερο ομιλούμενη γλώσσα, υπό την έννοια ότι πρόκειται για γλώσσα, η οποία διαφέρει από την πλειοψηφούσα και χρησιμοποιείται από μια αριθμητικώς μικρή ομάδα ομιλητών, η ομάδα όμως των αρβανιτόφωνων δεν μπορεί να θεωρηθεί γλωσσική μειονότητα, τη στιγμή που ο όρος αυτός υπονοεί διαφορετική εθνική ή, έστω, εθνοτική συνείδηση και προϋποθέτει τη μεταβίβαση της εν λόγω γλώσσας ως μητρικής στις νεότερες γενιές (βλ. επίσης περί βλαχόφωνων).

Θεωρούμε ότι όλα τα ανωτέρω στοιχεία, η πλειοψηφία των οποίων προέρχεται από *ad hoc* γλωσσικές και κοινωνιογλωσσικές μελέτες, συνηγορούν υπέρ του χαρακτηρισμού της αρβανίτικης ως γλώσσας με μεγάλες πιθανότητες προσβολής της βιωσιμότητάς της. Επαναλαμβάνοντας, κατά κάποιο τρόπο, όσα διαπιστώσαμε πιο πάνω για τους βλαχόφωνους, παρατηρούμε ότι τα ίδια ισχύουν με μεγαλύτερη ένταση για τους αρβανιτόφωνους. Όσο οι αρβανιτόφωνοι αισθάνονται όχι απλώς ασφαλείς αλλά συγγενείς από ιστορική, πνευματική και θρησκευτική άποψη προς τους ελληνόφωνους συμπολίτες τους και το ελληνόφωνο κράτος στο οποίο ζουν, όσο η οικονομική, κοινωνική και πνευματική τους πρόοδος, όσο η θρησκευτική τους ζωή είναι συνυφασμένη με την ελληνική γλώσσα, όσο διευρύνεται η πρακτική της μη μεταβίβασης στα παιδιά της αρβανίτικης ως μητρικής, τόσο η επί αιώνες γενικευμένη διγλωσσία αρβανίτικης-ελληνικής θα μετατρέπεται σε μονογλωσσία υπέρ της ελληνικής, διαδικασία η οποία, όπως αποδείχθηκε πιο πάνω, έχει ήδη αρχίσει εδώ και πέντε τουλάχιστον δεκαετίες (βλ. και Gogonas, 2010).

## **2.1.B. Μέσης βιωσιμότητας ιστορικές μειονοτικές γλώσσες της Ελλάδας: σλαβομακεδονική, πομακική και ελληνική ρομανί**

Στις γλώσσες μέσης βιωσιμότητας, δηλαδή αυτές με μέτριες πιθανότητες προσβολής της βιωσιμότητάς τους, συγκαταλέγουμε τη σλαβομακεδονική, την πομακική και την ελληνική ποικιλία της ρομανί. Οι αντίστοιχες γλωσσικές ομάδες δεν χαρακτηρίζονται από το ίδιο ακριβώς κοινωνιογλωσσικό καθεστώς, θεωρούμε όμως ότι, για διαφορετικούς λόγους η καθεμία, είναι δυνατόν να ταξινομηθούν στην ίδια κατηγορία, έχοντας ως κοινό γνώμονα τη στάση των ομιλητών απέναντι στις γλώσσες τους και τον ρόλο των γλωσσών στο κοινωνιογλωσσικό καθεστώς των ομάδων που τις χρησιμοποιούν.

### **2.1.B.a. Η σλαβομακεδονική γλώσσα**

Έλληνες σλαβόφωνους συναντάμε στα εδάφη της Μακεδονίας που ανακατέλαβε η Ελλάδα μετά από μακρόχρονους και επίμονους αγώνες όχι μόνο των Ελλήνων της περιοχής αλλά και εκείνων των Ελλήνων που συγκροτούσαν το ήδη ανεξάρτητο ελληνικό κράτος, κατά τη διάρκεια του Μακεδονικού Αγώνα, των

<sup>18</sup> Σε αντίθεση με τους αρβανιτόφωνους της Σικελίας (Piana) όπου το 98% των παιδιών του δημοτικού και των γονέων τους δηλώνουν θετικοί υπέρ της εισαγωγής της ιταλικής αρβανίτικης στην εκπαίδευση, βλ. Derhemi (2002).

Βαλκανικών πολέμων και του Α' Παγκοσμίου Πολέμου.<sup>19</sup> Την εποχή εκείνη έλαβαν χώρα μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών. Με τη Συνθήκη του Νεϊγύ (1919), η οποία προέβλεπε την εθελοντική ανταλλαγή των πληθυσμών μεταξύ Βουλγαρίας και Ελλάδας, οι δίγλωσσοι στην ελληνική και τη σλαβική ομιλητές, που διεκδικούσαν την ελληνική εθνική ταυτότητα (30.000 άτομα) εγκαταστάθηκαν στα εδάφη της Μακεδονίας που αποδόθηκαν στην Ελλάδα. Άλλοι, βουλγαρικής εθνικής συνείδησης (53.000 άτομα), ακολούθησαν αντίστροφη πορεία, και άλλοι παρέμειναν στον τόπο όπου γεννήθηκαν. Λίγο αργότερα, με τη Συνθήκη της Λοζάνης (1923) και την ανταλλαγή των πληθυσμών μεταξύ Τουρκίας και Ελλάδας, πάνω από 300.000 μουσουλμάνοι μεταναστεύουν στην Τουρκία και 700.000 Έλληνες από τη Μικρά Ασία εγκαθίστανται στη Μακεδονία. Το 1926, η συντριπτική πλειοψηφία των κατοίκων της Μακεδονίας είναι Έλληνες (1.341.000 σε σύνολο 1.511.000), 2.000 είναι μουσουλμάνοι, 77.000 σλαβόφωνοι χριστιανοί ορθόδοξοι και 91.000 διάφοροι άλλοι (βλ. Κεντρωτής, 1994). Το 1949, με την τελευταία μετακίνηση πληθυσμών, παγιώνεται η σύσταση του πληθυσμού της ελληνικής Μακεδονίας. Δύο χρόνια μετά, η απογραφή του 1951 εμφανίζει 40.000 περίπου σλαβόφωνους. Η Μακεδονία παρουσιάζει ιδιαίτερο γλωσσολογικό ενδιαφέρον, δεδομένης της πλούσιας γλωσσικής της ποικιλότητας, συνιστώμενης σε ποικιλία γλωσσών, καθώς και διαλεκτικών/ιδιοματικών ποικιλιών της ελληνικής, γεγονός το οποίο οφείλεται σε ιστορικούς, γεωγραφικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Ντίνας, 2014). Ειδικά η βόρεια Μακεδονία συνιστά «γλωσσική μεταβατική περιοχή», η δε ελληνική λειτουργεί ως συνεκτικός κρίκος μεταξύ των αλλόγλωσσων πληθυσμών, δεδομένου ότι οι δίγλωσσοι είναι κυρίως και, πολλές φορές, πρωτίστως ελληνόφωνοι (Ντίνας, 2014).<sup>20</sup>

Η εθνική ταυτότητα των σλαβόφωνων πληθυσμών της Γιουγκοσλαβίας και της Ελλάδας υπήρξε κατά τον Μεσοπόλεμο σημείο αιχμής, και τούτο διότι η Βουλγαρία θεωρούσε ομοεθνείς της όλους γενικώς τους σλαβόφωνους (Διβάνη, 1995). Η κατασκευή «μακεδονική εθνότητα» υπήρξε δημιουργία συγκεκριμένων ιστορικών συγκυριών, όπως αναφέρει ο ίδιος ο εμπνευστής της Μιρίσκον, με απώτερο στόχο την αυτονομιστική της και την, ως εκ τούτου, ευκολότερη προσάρτησή της στη Βουλγαρία, όπως σημειώνει ο Tatarceν, ιδρυτικό μέλος της Εσωτερικής Μακεδονικής Επαναστατικής Οργάνωσης (Κεντρωτής, 1994). Είναι επίσης γεγονός ότι, από την εποχή της ίδρυσης της Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας μέχρι σήμερα, ο ανομοιογενής στην εθνολογική του βάση πληθυσμός, Σέρβοι, Βούλγαροι, Τούρκοι, Βλάχοι, Αλβανοί και Έλληνες, έχει γαλουχηθεί και ανδρωθεί με την ιδέα αυτή. Είναι άωφελο, κατά τη γνώμη μας, να προσπαθήσουμε να μεταπείσουμε αυτούς τους αυτοαποκαλούμενους πλέον Μακεδόνες ως προς την ταυτότητά τους. Το πολιτικό όμως παιχνίδι συμφερόντων που παίζεται εν αγνοία τους, χρησιμοποιώντας ως προκάλυμμα και ως αιχμή του δόρατος την ανάγκη των ανθρώπων για αυτοαναγνώριση και συσπείρωση γύρω από κοινές αξίες και ιδανικά, θεωρούμε ότι δεν θα έπρεπε να το συγκαλύπτει κανείς.

Η σλαβομακεδονική των σλαβόφωνων της Ελλάδας θα χαρακτηριζόταν ως *διάλεκτος σύγκλισης* (Ausbau) με γεωγραφική γειτνίαση. Η γλώσσα της οποίας αποτελεί ποικιλία, η σλαβομακεδονική της πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας<sup>21</sup> ή κατά τους πολίτες της χώρας αυτής «μακεδονική», συνιστά προσφάτως διαμορφωθείσα γλώσσα σύγκλισης ως προς τις γλώσσες του νοτιοσλαβικού συνεχούς (Trudgill, 1992a), είναι η επίσημη γλώσσα του εν λόγω κράτους και αποτελεί προϊόν *γλωσσικού προγραμματισμού* (language planning). Η γλώσσα των σλαβόφωνων της πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας διήλθε όλα τα ανωτέρω στάδια ρυθμιστικής παρέμβασης μετά από κρατικό γλωσσικό προγραμματισμό (το 1944 συστήνεται αρμόδια γλωσσική επιτροπή η οποία έχει ως έργο να προβεί στις απαραίτητες ρυθμίσεις,<sup>22</sup> ώστε να εκπροσωπεί και τα τρία τμήματα της Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας – λύση που επι-

<sup>19</sup> Με τη Συνθήκη του Βουκουρεστίου (1913) προσαρτάται η σημερινή Μακεδονία, η Ήπειρος, τα νησιά του ανατολικού Αιγαίου και η Κρήτη. Η Βόρεια Ήπειρος παραχωρείται στο νεοσύστατο αλβανικό κράτος.

<sup>20</sup> Η εν λόγω κατάσταση αποτυπώνεται στη μελέτη του Κ. Ντίνα (2014) σχετικά με τη γλωσσική ποικιλότητα της ευρύτερης περιοχής Κοζάνης-Γρεβενών.

<sup>21</sup> Πρέπει να γνωρίζουμε ότι το γλωσσικό αυτό σύστημα εμπεριέχει τόσο στοιχεία της σερβικής ως προς τη φωνολογία του κυρίως, όσο και στοιχεία της βουλγαρικής ως προς τη μορφολογία του κυρίως, καθώς επίσης και κοινά συντακτικά γνωρίσματα με αμφότερες τις ανωτέρω γλώσσες (Ανδριώτης, 1992· Κεντρωτής & Σφέτας, 1994). Όσο δε πλησιάζουμε προς τη Σερβία ή προς τη Βουλγαρία τόσο πληθαίνουν τα αντίστοιχα γλωσσικά γνωρίσματα στη σλαβομακεδονική. Για την εκτεταμένη επίδραση της ελληνικής στο λεξιλόγιό της και την πληθώρα ελληνικών δανείων τα οποία και αποτέλεσαν ένα βασικό γλωσσικό υπόστρωμα για τη γλώσσα αυτή βλ. Ανδριώτης (1992). Σημειωτέον, ακόμη, ότι πριν το 1948, έτος ανακήρυξης της αυτοτέλειας της γλώσσας αυτής από τη Γιουγκοσλαβία, οι νοτιοσλαβικές διάλεκτοι θεωρούνταν διάλεκτοι/ετερόφωτα της σερβικής ή/και της βουλγαρικής (Trudgill, 1992a· Ανδριώτης, 1992· Μπαμπινιώτης, 1992).

<sup>22</sup> Ως βάση για την εφαρμογή των ρυθμίσεων και τη δημιουργία της λόγιας μακεδονικής γλώσσας επελέγησαν οι κεντρικές διάλεκτοι της περιοχής οι οποίες θεωρούνταν λιγότερο επηρεασμένες από τη λόγια βουλγαρική γλώσσα (Trudgill, 1992a· Μπαμπινιώτης, 1992· Κεντρωτής & Σφέτας, 1994). Για εκτεταμένη ανάλυση σχετικά με τις γλωσσικές ρυθμίσεις βλ. Ανδριώτης (1992).

βλήθηκε από το Βελιγράδι),<sup>23</sup> απέκτησε αυτοτέλεια ως γλώσσα και δικό της όνομα, το όνομα «μακεδονική»<sup>24</sup>. Έτσι, ένα γλωσσικό σύστημα το οποίο, ως ανήκον στο νοτιοσλαβικό διαλεκτικό συνεχές που εκτείνεται από την περιοχή της σλοβενικής προς τα βορειοδυτικά μέχρι την περιοχή της βουλγαρικής στα νοτιοανατολικά της Βαλκανικής, λογιζόταν διάλεκτος της βουλγαρικής, από τη στιγμή που ιδρύεται η Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας (ΠΓΔΜ/FYROM) θεωρείται ξεχωριστή γλώσσα από τους πολίτες του κράτους αυτού (Trudgill, 1995). Όμως αυτή τη «μακεδονική» γλώσσα δεν την αναγνωρίζουν σήμερα ως αυτόνομη ούτε η Βουλγαρία (λόγω πολιτικών, κυρίως, διαφορών με τη FYROM) ούτε η Σερβία, η οποία, με τη σειρά της, τη θεωρεί σερβική διάλεκτο (Trudgill, 1992· Ανδριώτης, 1992).

Στην πρόσφατη γλωσσολογική μελέτη του Ντίνας (2002), συγκριτική μελέτη της «μακεδονικής» της ΠΓΔΜ και της βουλγαρικής, καθίσταται σαφές ότι η «μακεδονική» συνιστά ποικιλία/διάλεκτο της βουλγαρικής και όχι διαφορετικό γλωσσικό σύστημα, όπως θα επιθυμούσαν να πιστεύουν οι πολίτες της Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας (ΠΓΔΜ). Η στατιστική ανάλυση τόσο σε φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό όσο και σε λεξιλογικό επίπεδο ενός κειμένου εκδοθέντος στη βουλγαρική και στη «μακεδονική» δίνει ελάχιστες διαφορές τόσο ποσοτικώς όσο και ποιοτικώς (Ντίνας, 2002), οι οποίες δεν μπορούν να θεωρηθούν ικανές, ώστε να θεωρήσει κανείς ότι η βουλγαρική και η «μακεδονική» είναι δύο διαφορετικές γλώσσες, αναφέρει ο Ντίνας και καταλήγει: «Αυτό νομίζω ότι θα αποφάσιζε ένας επιστήμονας ξένος προς κάθε πολιτική σκοπιμότητα», συμπέρασμα το οποίο συμβαδίζει απολύτως με τη θεωρητική γενικότερη ανάπτυξη των ζητημάτων περί γλώσσας και εθνικής ταυτότητας (βλ. Σελλά-Μάζη, 2001/2006), και αποτυπώνεται στην καταπληκτικής ενάργειας λακωνική ρήση του Max Weinreich: «Γλώσσα είναι μια διάλεκτος με στρατό και ναυτικό».

Η γλώσσα των σλαβόφωνων της Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας, με την οποία συγγενεύει η γλώσσα των Ελλήνων σλαβόφωνων, χρησιμοποιήθηκε και αυτή ως αρωγός στην προσπάθεια σύστασης του λεγόμενου «μακεδονικού έθνους» της ΠΓΔΜ. Οι σχέσεις γλώσσας και εθνικής, εθνοτικής και μειονοτικής ταυτότητας είναι τόσο πολύπλοκες και πολυποίκιλες, που κάθε γενίκευση μπορεί να οδηγήσει σε λάθος συμπεράσματα. Τελικά, όπως αποδεικνύεται από πολλές περιπτώσεις ανά τον κόσμο, το είδος της σχέσης αυτής καθορίζεται από τον συνδυασμό της κατά περίπτωση (κοινωνιο)γλωσσικής πραγματικότητας και των εκάστοτε διεθνών πολιτικών συγκυριών.

Θα θέλαμε να επισημάνουμε, προς επίρρωση του περίπλοκου και παραλόγου, θα λέγαμε, της κατάστασης, την πρώτη προσπάθεια καταγραφής της γλώσσας αυτής από την ίδια την ελληνική πολιτεία η οποία το 1925 συνέταξε το Αλφαβητάριο, το γνωστό *Abecedar*, το οποίο βασίστηκε στη σλαβομακεδονική (με στοιχεία από όλες τις σλαβικές διαλέκτους), και χρησιμοποίησε για τη γραφή της λατινικούς χαρακτήρες. Οι αντιρρήσεις όμως των γειτονικών κρατών, η εξαιτίας αυτού αμηχανία του ελληνικού κράτους και η αδιαφορία του διεθνούς παράγοντα είχαν ως αποτέλεσμα να ματαιωθεί κάθε σχετική προσπάθεια, με μόνη διέξοδο την εκπαίδευση των σλαβόφωνων στην ελληνική, τη γλώσσα του κράτους τους (Τσιτσελίκης, 1995). Αυτό και μόνο το γεγονός είναι ελάχιστο δείγμα των πολλαπλών και πολυποίκιλων δυσχερειών που αντιμετωπίζει κανείς στην προσπάθειά του να επιλύσει καθαρά γλωσσικά και εκπαιδευτικά ζητήματα μειονοτήτων, όταν, πολλώ μάλλον, για έναν μειονοτικό πληθυσμό ενός κράτους ερίζουν δύο άλλα όμορα κράτη.<sup>25</sup>

Σημειωτέον ότι το 2006 η Ευρωπαϊκή Ελεύθερη Συμμαχία-Ουράνιο Τόξο, σε συνεργασία με την Ελληνική Επιτροπή του Ευρωπαϊκού Γραφείου για τις Λιγότερο Ομιλούμενες Γλώσσες (EBLUL) και τις Εκδόσεις Μπατάβια, εξέδωσε εκ νέου το *Abecedar* με τον τίτλο *Μακεδονικό Αναγνωστικό/Bukvar*.

Επανερχόμενοι στη σλαβομακεδονική της ελληνικής Μακεδονίας, παρατηρούμε ότι η διαμάχη που προέκυψε σχετικά με το καθεστώς της σλαβομακεδονικής της FYROM αντανακλάται και στη νοτιοσλαβική διάλεκτο της βόρειας Ελλάδας, της οποίας ο *άστεγος* χαρακτήρας δυσχεραίνει το έργο της ταξινόμησής της,

<sup>23</sup> Η αλφάβητος της «μακεδονικής» προβλημάτισε έντονα τους ειδικούς που κλήθηκαν να μεταγράψουν τη γλώσσα: ο Μαυροβούνιος Djilas δέχτηκε τελικά να μην εισαχθούν τα σερβικά γράμματα Ć, Dj και ο Markovski με τη σειρά του συμβίβαστηκε με τον εξοβελισμό του βουλγαρικού ερ γκολιάμ Ъ. Τα σερβικά γραφήματα lj, nj, j, dz και το παλαιο-εκκλησιαστικό σλαβονικό S (dz) διατηρήθηκαν και, εντέλει, τον Ιανουάριο του 1946 εκδόθηκε και η πρώτη συνοπτική γραμματική της γλώσσας σε 16.000 αντίτυπα (Σφέτας, 2003).

<sup>24</sup> Σημειωτέον ότι σε επιστημονικό εγχειρίδιο του 1944 σχετικά με τη γλώσσα ως κοινωνικό και πολιτικό παράγοντα, γραμμένο από τον S. Rundle, ενώ αναφέρονται οι πολιτικές διαμάχες μεταξύ Γιουγκοσλαβίας και Βουλγαρίας για έναν πληθυσμό που τον διεκδικούν και οι δύο και, γενικότερα, γίνεται μνεία στο Μακεδονικό ζήτημα, ουδόλως αναφέρεται γλώσσα μακεδονική. Αντιθέτως, σε δύο περιπτώσεις ο συγγραφέας μιλά με απόλυτη, μάλιστα, βεβαιότητα για βουλγαρικό κλάδο ή διάλεκτο (σ. 72: “definitely a branch of Bulgarian” και σ. 128: “dialect which is strictly Bulgarian”). Όσον αφορά το όνομα Μακεδονία, το θεωρεί ανεπίσημο όνομα το οποίο δόθηκε στη γεωγραφική περιοχή που περιλαμβάνεται μεταξύ Αξιού (Βαρδάρη) και Στρυμόνα, επισημαίνοντας, ταυτόχρονα, τις αντιρρήσεις Ελλάδας και Γιουγκοσλαβίας.

<sup>25</sup> Άστεγες διαλέκτους (roofless dialects) ονομάζουμε τις ετερόφωτες εκείνες ποικιλίες οι οποίες από κοινωνική και πολιτική άποψη βρίσκονται εκτός της σφαίρας επιρροής της αντίστοιχης αυτόφωτης ρυθμισμένης ποικιλίας (Trudgill, 1992b, σ. 64).



δεδομένου ότι, όπως αναφέρει και ο Trudgill (1992a), δεν είναι σαφές εάν θα πρέπει να αναφερόμαστε σε αυτήν ως «μακεδονική», ως «βουλγαρική» ή ως «βουλγαρομακεδονική» γλώσσα. Θεωρούμε ότι ο όρος «σλαβομακεδονική», ως σαφέστερος από γεωγραφική άποψη και πλέον απρόσωπος από ποιοτική, είναι και πλέον κατάλληλος για την αποδέσμευση της γλώσσας αυτής από τους προστάτες της, χωρίς να αποποιείται κανείς την ένταξη της γλώσσας στο νοτιοσλαβικό διαλεκτικό συνεχές. Οι υποστηρίζοντες όμως ακόμη και σήμερα την αυτονομία του εν λόγω γλωσσικού συστήματος θεωρούν ότι η εν λόγω γλώσσα δεν σχετίζεται ούτε με τη βουλγαρική ούτε με τη σερβική (Damianopoulos, 2012). Σημειωτέον ότι, προκειμένου να υποστηριχτεί η άποψη της αυθύπαρκτης και μοναδικής «μακεδονικής εθνότητας» (ethnicity) στην Ελλάδα, και όχι «σλαβομακεδονικής», θεωρείται άστοχη η χρήση του κριτηρίου της γλώσσας ως προσδιοριστικού της ταυτότητας των εν λόγω πληθυσμών, δεδομένου ότι θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν άλλοι δείκτες προσδιοριστικοί της ταυτότητας των πληθυσμών της «Μακεδονίας»<sup>26</sup> (βλ. Σελλά-Μάζη, 2001/2006).

Είναι γεγονός ότι η ελληνική παιδεία αλλά και δράσεις σχετικές της ελληνικής πολιτείας, ειδικά κατά τη δεκαετία του 1950, επηρέασαν έντονα τους μονόγλωσσους σλαβόφωνους πληθυσμούς με αποτέλεσμα τη «βεβιασμένη» μετατροπή τους σε διγλωσσους ελληνικής-σλαβομακεδονικής (Κωστόπουλος, 2008). Σήμερα όμως φαίνεται πως η πλειονότητα των διγλωσσων σλαβόφωνων στρέφεται αυτοβούλως προς τη μονογλωσσία υπέρ της ελληνικής, εντασσόμενοι οι εν λόγω διγλωσσοί στην ελληνόφωνη ελληνική κοινωνία και αποποιούμενοι την έννοια της «μακεδονικής ταυτότητας», την οποία υπερασπίζονται τα μέλη του Ουράνιου Τόξου και οι συν αυτό. Απόδειξη αυτού είναι η ελληνοφωνία τόσο των εντύπων και των διαδικτυακών ιστοτόπων, οι οποίοι απευθύνονται σε σλαβόφωνους όσο και το περιεχόμενο και η γλώσσα των ιστοσελίδων των «μακεδονικών» πολιτιστικών συλλόγων (διγλωσσων σλαβομακεδονικής και ελληνικής ή μονόγλωσσων ελληνικής).

Ένα από τα αιτήματα της νέας γενιάς του Ουράνιου Τόξου είναι η διδασκαλία της σλαβομακεδονικής ή της, σύμφωνα με τα μέλη του ΟΤ, «μακεδονικής».<sup>27</sup> Πλην όμως του Ουράνιου Τόξου και του ευρωπαϊκού κόμματος της Ευρωπαϊκής Ελευθέρης Συμμαχίας (στην οποία ανήκει το ΟΤ), καθώς και μεμονωμένων περιπτώσεων,<sup>28</sup> δεν διατυπώνεται μαζικώς παρόμοιο αίτημα, και όπου αλλού αναφέρεται η γλώσσα των σλαβόφωνων από τους ίδιους τους σλαβόφωνους, αναφέρεται ως «εντόπια» ή «εντοπικά» ή «ντόπι(κ)α» ή «τοπική μακεδονική διάλεκτος». Σε περίπτωση, λοιπόν, που θα δοκίμαζε κανείς να διδάξει τη σλαβομακεδονική της Ελλάδας, προφανώς δεν θα έβρισκε ομόφωνους όλους τους ενδιαφερόμενους ως προς το ποια μορφή γλώσσας να διδάξει. Η σλαβομακεδονική της Ελλάδας, σύμφωνα με έρευνά μας, δεν έχει τύχει περιγραφής και ανάλυσης, έστω και βάσει μη αυστηρά γλωσσολογικής μεθοδολογίας, όπως π.χ. η πομακική, η οποία, ως μην το λησμονούμε, ανήκει και αυτή στο διαλεκτικό νοτιοσλαβικό συνεχές, ούτε έχουν διενεργηθεί κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες σχετικά με τη διγλωσσία των σλαβόφωνων, τους τομείς χρήσης των γλωσσών και τη στάση των ομιλητών έναντι τόσο της σλαβομακεδονικής της Ελλάδας όσο και της Ελληνικής. Οποιαδήποτε, ως εκ τούτου, απόφαση διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των σλαβόφωνων της Ελλάδας θα ήταν αυθαίρετη ως προς την ποικιλία της γλώσσας η οποία θα διδασκόταν. Η βουλγαρική, η σλαβομακεδονική της ΠΓΔΜ, η τοπική ποικιλία της Φλώρινας ή της Πέλλας και των γύρω χωριών, άλλες τοπικές ποικιλίες –δεδομένου ότι η σλαβομακεδονική της Ελλάδας διαφοροποιείται από περιοχή σε περιοχή–, συνδυασμός των ανωτέρω, ποια από όλες τις ποικιλίες θα χρησίμευε ως γλώσσα γραμματισμού των σλαβόφωνων της Ελλάδας; Οι αντιδράσεις ένθεν και ένθεν θα έπρεπε να είναι αναμενόμενες.<sup>29</sup> Η επιστημονική περιγραφή των ποικιλιών της σλαβομακεδονικής της Ελλάδας συνιστά αδήριτη ανάγκη προκειμένου να αποφύγει κανείς την επί της ουσίας «πολιτική πράξη» των αναφερομένων σε αυτήν ως «μακεδονικής», δεδομένου ότι μέσω της ταύτισης της γλώσσας των

<sup>26</sup> Συγκεκριμένα, ο Damianopoulos (2012) παραλληλίζει τη μη αγγλική εθνοτική ταυτότητα των Σκώτων, οι οποίοι χρησιμοποιούν την αγγλική στην καθημερινή τους ζωή, με τη «μη σλαβική» εθνοτική ταυτότητα των «Μακεδόνων» της Ελλάδας, απορρίπτοντας έτσι τον χαρακτηρισμό «Σλαβομακεδόνας» και «σλαβομακεδονική» γλώσσα.

<sup>27</sup> Η νέα γενιά σλαβόφωνων, σύμφωνα με άρθρο της εφημερίδας *Nova Zora* (<http://novazora.gr/arhivi/2002>) είναι μια γενιά, η οποία μετέχει ενεργώς στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα «[...] μια γενιά που πλέον δεν φοβάται να δηλώσει δημόσια την καταγωγή της, να μιλήσει τη γλώσσα των προγόνων της και να διεκδικήσει ενεργά αυτά που δικαιούται. [...] Είναι μια σχετικά τυχερή γενιά ετούτη, καθώς μεγάλωσε χωρίς τον φόβο, χωρίς το μειονεκτικό σύνδρομο, με το οποίο ανατράφηκαν όλοι σχεδόν οι εθνικά Μακεδόνες που γεννήθηκαν εντός της νεοελληνικής επικράτειας πριν και μετά τον εμφύλιο». Εστάλη μάλιστα προς τον Υπουργό Παιδείας Αρ. Μπαλτά, στις 12.3.2015, επιστολή, στην οποία το εν λόγω πολιτικό κόμμα αναφέρει ότι «τα παιδιά της μακεδονόφωνης μειονότητας δεν απολαμβάνουν το δικαίωμα να μαθαίνουν τη σύγχρονη μακεδονική γλώσσα μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» και αιτείται, μεταξύ άλλων, συνάντηση, ώστε να ανταλλάξουν απόψεις «σε ζητήματα που αφορούν τα δικαιώματα των εθνικά Μακεδόνων της Ελλάδας και πιο συγκεκριμένα [...] τη μέθοδο εισαγωγής της σύγχρονης μακεδονικής γλώσσας στο πλαίσιο του εννιάχρονου υποχρεωτικού εκπαιδευτικού συστήματος στις περιοχές εκείνες της Ελλάδος, όπου ομιλείται» ([http://www.florina.org/news/2015/march12\\_g.asp](http://www.florina.org/news/2015/march12_g.asp)). Σημειωτέον ότι όταν το ΟΤ μιλά για «σύγχρονη μακεδονική γλώσσα» των «εθνικά Μακεδόνων» της Ελλάδας εννοεί τη «μακεδονική» της ΠΓΔΜ (βλ. κατωτέρω περί του ΟΤ).

<sup>28</sup> Όπως του προέδρου του χωριού Μελίτη ([http://isxys.blogspot.com/2011/07/blog-post\\_7261.html](http://isxys.blogspot.com/2011/07/blog-post_7261.html)).

<sup>29</sup> Σημειωτέον ότι παρόμοια προβλήματα επιλογής της προς διδασκαλία ποικιλίας συναντούν οι αρβανιτόφωνοι της Σικελίας, για τους οποίους ομόφωνη λύση ακόμη δεν έχει βρεθεί (βλ. ανωτέρω περί της αρβανιτικής γλώσσας).

σλαβόφωνων της Ελλάδας με τη γλώσσα της ΠΓΔΜ επιχειρείται και ο καθορισμός της εθνικής ταυτότητας αυτών. Εφόσον, τέλος, υπάρχουν σλαβόφωνα μονόγλωσσα παιδιά τα οποία συναντούν την ελληνική γλώσσα για πρώτη φορά στο σχολείο –πράγμα που δεν αναφέρεται στις έρευνές μας τουλάχιστον–, η ελληνική γλώσσα καλό είναι να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα.

Όσον αφορά την εθνική συνείδηση των σλαβόφωνων της Μακεδονίας (Ελλάδα), άλλες μελέτες κλίνουν υπέρ της ελληνικής εθνικής συνείδησης αυτών (Trudgill, 1992a· Κεντρωτής, 1994), άλλες αποδέχονται εμμέσως το ανωτέρω, θεωρώντας ότι μεγάλο ποσοστό αυτών ενσωματώθηκαν (Yerasimos, 1992), άλλες θεωρούν ότι υποθετικά και υπό όρους μόνο θα μπορούσαν να αποτελέσουν γλωσσική μειονότητα, εάν και εφόσον δηλαδή είναι σε θέση να επιδείξουν κοινή βούληση με αίτημα τη διατήρηση της μητρικής σλαβομακεδονικής γλώσσας τους (Stavros, 1995), και άλλες δεν κάνουν λόγο για το θέμα (Siguan, 1990). Κατωτέρω εξετάζουμε το θέμα της εθνικής ή εθνοτικής συνείδησης των σλαβόφωνων της Ελλάδας αλλά και της διγλωσσίας τους υπό το φως των δεδομένων της τελευταίας δεκαετίας.

Την προόσπιση τόσο της «εθνικής μακεδονικής» ταυτότητας όσο και της «μακεδονικής» γλώσσας των σλαβόφωνων της Ελλάδας έχει αναλάβει το πολιτικό κόμμα Ουράνιο Τόξο (VINOZHITO) ([http://www.florina.org/rainbow/about\\_g.asp](http://www.florina.org/rainbow/about_g.asp)).<sup>30</sup>

Σημειώνουμε ότι το Ουράνιο Τόξο το οποίο τιτλοφορείται ως «Πολιτικό Κόμμα της Μακεδονικής Μειονότητας στην Ελλάδα» και το οποίο είναι επίσης από το 2004 μέλος της Ευρωπαϊκής Ελεύθερης Συμμαχίας – Ευρωπαϊκό Πολιτικό Κόμμα (EFA-EPP) και μέλος της Ομοσπονδιακής Ένωσης των Ευρωπαϊκών Εθνοτήτων (FUEN), καταθέτει δύο Πολιτικά Μανιφέστα στην ιστοσελίδα του, ένα παλαιό (old) του 1997 ([http://www.florina.org/rainbow/manifesto\\_old\\_e.asp](http://www.florina.org/rainbow/manifesto_old_e.asp)) και ένα μεταγενέστερο (new) του 2004 ([http://www.florina.org/rainbow/manifesto\\_new\\_g.asp](http://www.florina.org/rainbow/manifesto_new_g.asp)). Μεταξύ των δύο αυτών μανιφέστων οι διαφορές είναι αισθητές τόσο ως προς την ορολογία η οποία χρησιμοποιείται όσο και ως προς τους στόχους και τα ζητήματα τα οποία τίθενται ως προτεραιότητες. Είναι προφανές ότι η συνεργασία με την Ομάδα της Ευρωπαϊκής Ελεύθερης Συμμαχίας «απάλυνε» τουλάχιστον σε λεξιλογικό και πολιτικό επίπεδο τις διεκδικήσεις του ΟΤ και τις έθεσε εντός ευρωπαϊκού πλαισίου.

Στο παλαιό Μανιφέστο αλλά και στα κείμενα τα προερχόμενα μέχρι και σήμερα από το ΟΤ και την εφημερίδα *Nova Zora* είναι σαφές ότι το ΟΤ και τα μέλη του ταυτίζουν τη γλώσσα των σλαβόφωνων της Ελλάδας με την επίσημη γλώσσα της ΠΓΔΜ, ενώ αντιθέτως το νέο μανιφέστο του 2004 αναφέρεται στη «μειονοτική γλώσσα μακεδονική-makedonski», χωρίς καμία, σαφή τουλάχιστον, ταύτιση με την επίσημη γλώσσα της ΠΓΔΜ. Ο πρώτος «τακτικός» στόχος της έκδοσης διγλωσσού περιοδικού *Nova Zora*, σύμφωνα με το παλαιό Μανιφέστο, επιτεύχθηκε κατά το ήμισυ όμως, δεδομένου ότι το εκδιδόμενο από το 2010 στη Φλώρινα «μηνιαίο ενημερωτικό φυλλάδιο» *Nova Zora* (<http://novazora.gr/>) είναι μάλλον μονόγλωσσο ελληνόφωνο παρά διγλωσσο, καθότι η ύλη του περιοδικού έχει συνταχτεί στη συντριπτική της πλειοψηφία στην ελληνική γλώσσα.<sup>31</sup> Ο δεύτερος «τακτικός» στόχος επιτεύχθηκε και αυτός, δεν αφορά όμως, όπως θα υπέθετε κανείς, διγλωσσο λεξικό της ελληνικής και της ποικιλίας της σλαβομακεδονικής γλώσσας έτσι όπως ομιλείται στην Ελλάδα

<sup>30</sup> Το εν λόγω κόμμα, ιδρύθηκε το 1994 και έλαβε μέρος για πρώτη φορά στις ευρωεκλογές του 1994 όπου στον νομό Φλώρινας απέσπασε 2.250 ψήφους – ποσοστό στον νομό 5,7% (Κωστόπουλος, 2008). Έκτοτε, το Ουράνιο Τόξο (ΟΤ) δεν φαίνεται να έχει διεισδυτικότητα στους σλαβόφωνους της Ελλάδας, οι οποίοι σύμφωνα με τα αριθμητικά στοιχεία του 1951 ανέρχονταν περίπου στις 40.000.

<sup>31</sup> Στο τεύχος του Σεπτεμβρίου 2015, λ.χ. (<http://novazora.gr/vesnik/index.php>) από τις 20 σελίδες του περιοδικού οι 16 περιέχουν άρθρα γραμμένα στην ελληνική, με τους τίτλους των άρθρων μόνο διγλωσσους (με τη σλαβομακεδονική γραμμένη με κυριλλικό ή ελληνικό αλφάβητο), διγλωσσο είναι και το εξώφυλλο του περιοδικού, ενώ από τη 16<sup>η</sup> σελίδα έως την 20<sup>η</sup>, όπου η ύλη ποικίλλει από αστείες ιστορίες και ανέκδοτα έως μαθήματα «μακεδονικής» γλώσσας, συνταγές μαγειρικής, τραγούδια, ποιήματα, ευχαριστίες και διαφημίσεις, τα κείμενα είναι διγλωσσο, συνήθως το πρωτότυπο στη «μακεδονική» ακολουθούμενο από τη μετάφρασή στην ελληνική, το αλφάβητο γραφής δε των κειμένων ποικίλλει από κυριλλικό έως ελληνικό, μερικά δε κείμενα (τραγούδια ή ποίηση σε άλλα σημεία) είναι γραμμένα εις τριπλούν, με κυριλλικό αλφάβητο, με ελληνικό, και ακολουθεί η μετάφρασή του στην ελληνική (βλ. επίσης την έκθεση του British Helsinki Human Rights Group, 1994, σ. 10, όπου αναφέρεται ότι κύρια γλώσσα του τοπικού ακτιβιστικού περιοδικού *Zora* είναι η ελληνική, γεγονός που αποδεικνύει και τη συμβολική ακόμη οπισθοχώρηση της σλαβομακεδονικής στους κόλπους των σλαβόφωνων ομιλητών της Ελλάδας). Στα ίχνη του ΟΤ και της *Nova Zora* βαδίζει και η *Zadruga/Κοινότητα* (<http://goo.gl/FpeSIlf>), «τετράμηνη εφημερίδα της αστικής μη κερδοσκοπικής εταιρείας “Μορφωτική και Πολιτιστική Κίνηση Έδεσσας”», η οποία εκδίδεται από το 2010 (τελευταίο φύλλο, Μάιος 2014), επί της ουσίας μονόγλωσση ελληνόφωνη εφημερίδα (με γλωσσική χρήση και αλφάβητα παρόμοια με αυτά της *Nova Zora*). Ως προς τη χρήση της σλαβομακεδονικής, τη φθίνουσα δηλαδή πορεία της, την ως επί το πλείστον προτιμησιακή χρήση της ελληνικής και την, ως εκ τούτου, επιλογή της ελληνικής ως γλώσσας επικοινωνίας μεταξύ των αναγνωστών και της συντακτικής ομάδας της *Zadruga* (αλλά και των αναγνωστών της *Nova Zora*, όπως σημειώσαμε ανωτέρω), αποκαλυπτική είναι η δήλωση της κας Νατσουλίδου στην ίδια συνέντευξη: «*H Zadruga είναι ως επί το πλείστον γραμμένη στα Ελληνικά, επειδή σχεδόν κανείς στην Αιγαιατική δεν ξέρει να διαβάσει κυριλλικά. Βάλαμε κάποια μικρά κείμενα στα κυριλλικά (μικρές ιστορίες, τραγούδια, μικρά ποιήματα) και τα ίδια κείμενα γραμμένα και με ελληνικό αλφάβητο, χωρίς όμως μετάφραση, ώστε μερικοί άνθρωποι μπορεί να ενδιαφερθούν και να προσπαθήσουν να τα διαβάσουν ως έχουν. Αν βάλουμε μια ελληνική μετάφραση, οι περισσότεροι δεν θα προσπαθήσουν καν να διαβάσουν το κείμενο στη μακεδονική γλώσσα!*».

αλλά δίγλωσσο λεξικό της επίσημης γλώσσας της ΠΓΔΜ, της «μακεδονικής» και της ελληνικής.<sup>32</sup> Φαίνεται ότι, παρά τις διακηρύξεις του Μανιφέστου του 2004 περί της αναγνώρισης της γλωσσικής διαφορετικότητας των εθνών δίχως κράτος, των εθνικών μειονοτήτων αλλά και των λαών των περιφερειών της Ευρώπης, οι εκδότες του δίγλωσσου λεξικού δεν αναγνωρίζουν την ιδιαιτερότητα της σλαβομακεδονικής της Ελλάδας, ταυτίζοντάς τη με την επίσημη γλώσσα του κράτους της ΠΓΔΜ, και επιμένουν στην αναγνώριση μιας «μακεδονικής μειονότητας», αποτελούμενης προφανώς από «εθνικά Μακεδόνες».<sup>33</sup>

Όσον αφορά το θέμα της ύπαρξης ή μη «μακεδονικής μειονότητας», το ΟΤ/*Nova Zora* αναφέρεται ευθέως σε «μακεδονική μειονότητα» και η διαχειρίστρια της Μορφωτικής και Πολιτιστικής Κίνησης Έδεσσας, υιοθετώντας την ορολογία της ΠΓΔΜ («Μακεδόνες από την Αιγαιατική»), αφήνει εμμέσως να εννοηθεί ότι αποδέχεται τη διαφορετική εθνική ταυτότητα των σλαβόφωνων, χωρίς όμως να την προσδιορίζει ευθέως. Προφανώς, οι απόψεις των ίδιων των σλαβόφωνων της Ελλάδας δίστανται. Απόδειξη αυτού είναι η σχετική διαφοροποίηση μεταξύ της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Πολιτιστικών Συλλόγων Μακεδόνων (ΠΟΠΣΜ) και της διαχειρίστριας της Μορφωτικής και Πολιτιστικής Κίνησης Έδεσσας (ΜΠΚΕ)/Zadruga (Γιαννιτιά, 31.5.2015. <http://goo.gl/zl4fxi>).<sup>34</sup>

Όσον αφορά τον ιδιαίτερο πολιτιστικό χαρακτήρα των Ελλήνων σλαβόφωνων, το πλήθος των «μακεδονικών» πολιτιστικών συλλόγων δηλώνει σαφώς το ενδιαφέρον των σλαβόφωνων να διατηρήσουν τον ιδιαίτερο εθνοτικό τους χαρακτήρα, μόνον που και σε αυτήν την περίπτωση επικρατεί σύγχυση και αντιπαλότητα, θα λέγαμε, μεταξύ των δίγλωσσων σλαβόφωνων «μειονοτικής (εθνικής) μακεδονικής» ταυτότητας (ή «εθνικά Μακεδόνων») και των δίγλωσσων σλαβομακεδονικής-ελληνικής ή μονόγλωσσων ελληνόφωνων εθνοτικής σλαβομακεδονικής ταυτότητας με μήλον της έριδος τον χαρακτηρισμό τους ως εθνοτικής ή εθνικής/μειονοτικής ομάδας. Εκείνοι οι οποίοι μάχονται σε πολιτικό επίπεδο για τη διατήρηση ή και αναβίωση και διδασκαλία της σλαβομακεδονικής («μακεδονικής» κατ' αυτούς) και ταυτίζουν τη χρήση της σλαβομακεδονικής γλώσσας με τη «μειονοτική» ταυτότητά τους ερίζουν με εκείνους οι οποίοι ως επί το πλείστον δεν είναι Σλαβόφωνοι και δεν ταυτίζουν τη χρήση της σλαβομακεδονικής με την ιδιαίτερη εθνοτική «μακεδονική» τους ταυτότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η έριδα που προέκυψε σχετικά με τη χρήση ή μη της σλαβομακεδονικής γλώσσας στα τραγούδια και στους χορούς κατά τη διάρκεια πολιτιστικών εκδηλώσεων τον Ιούλιο του 2015.<sup>35</sup>

Εάν διατρέξει κανείς το διαδίκτυο θα συναντήσει ιστοτόπους πλήθους μακεδονικών πολιτιστικών συλλόγων, τόσο σλαβόφωνων ομιλητών όσο και ελληνόφωνων, χωρίς διαφοροποίηση στη γλωσσική χρήση, δεδομένου ότι όλοι οι ιστοτόποι είναι ελληνόφωνοι, σε σημείο που να χρειάζεται μεγάλη προσοχή και εξαντλητική ανάγνωση για να διαχωρίσει κανείς μεταξύ των πολιτιστικών συλλόγων α) τους δίγλωσσους κατ' όνομα «εθνικά Μακεδόνες», οι οποίοι διεκδικούν την αναγνώρισή τους ως «εθνική μειονότητα» και ταυτίζουν τη μητρική τους γλώσσα (σλαβομακεδονική της Ελλάδας) με αυτή του κράτους της ΠΓΔΜ, β) τους δίγλωσσους (σλαβομακεδονικής-ελληνικής) ή μονόγλωσσους (στην ελληνική) «Μακεδόνες/εντόπιους», οι οποίοι δεν διεκδικούν αναγνώριση ως διαφορετική εθνική μειονότητα αλλά αναγνωρίζουν εαυτούς ενταγμένους στην ελληνική κοινωνία και στο πολιτικό συνεχές της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς, σημειώνοντας την πολιτιστική τους ιδιαιτερότητα ως «γηγενείς Μακεδόνες», τη δε σλαβομακεδονική γλώσσα τους τη χαρακτηρίζουν «εντόπια/εντόπικα» (ντόπια μακεδονικά), έχουν δηλαδή εθνική ελληνική ταυτότητα και ταυτόχρονα μακεδονική εθνοτική ταυτότητα και γ) τους μονόγλωσσους ελληνόφωνους Μακεδόνες, οι οποίοι δεν χρειάζεται να σημειώσουν κάποια εθνοτική ιδιαιτερότητα, δεδομένου ότι αναγνωρίζουν εαυτούς ως Έλληνες Μακεδόνες, ελληνικής εθνικής ταυτότητας με μητρική γλώσσα την ελληνική, τις ποικιλίες και τα ιδιώματα αυτής (ποντιακά, θρακιώτικα, μικρασιάτικα, καππαδόκικα, τσακωνικά, και κυρίως βόρεια νεοελληνικά ιδιώματα, βλ. Ντίνας, 2014).

Από την ανωτέρω περιγραφείσα έρευνα της πολιτικής, πολιτισμικής και γλωσσικής κατάστασης των σλαβόφωνων της Ελλάδας συνάγεται, θεωρούμε, εμμέσως πλην σαφώς, αφενός η ιδιαίτερη εθνοτική σλαβομακεδονική (εφόσον εκδηλώνεται) και όχι εθνική ταυτότητα αυτών, καθώς και η προσπάθεια μικρής μερίδας αυτών υπέρ

<sup>32</sup> Βλ. Σύγχρονο Μακεδονικό-Ελληνικό & Ελληνικό-Μακεδονικό Λεξικό, 2008 & 2011, εκδόσεις Center Maurits Corpieters και Στέγη Μακεδονικού Πολιτισμού (τα ελληνικά δικαστήρια αρνούνται την εγγραφή του σωματείου, βλ. καταδικαστική απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (<http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-155822>)).

<sup>33</sup> Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι «μειονοτική γλώσσα» και «γλωσσική μειονότητα» δεν ταυτίζονται (βλ. Σελλά-Μάζη, 2001/2006).

<sup>34</sup> Ως προς δε την ομιλούμενη γλωσσική ποικιλία, επίσης διαφοροποιείται η ΠΟΠΣΜ τόσο από τις απόψεις του ΟΤ όσο και από τις απόψεις της ΜΠΚΕ, αναφέροντας στην ίδια επιστολή (όσο και στους στόχους της Ομοσπονδίας) τα εξής: «[...] δηλώνουμε ότι η Μακεδονική πολιτιστική μας ταυτότητα είναι κομμάτι της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς, άσχετα εάν ένα μικρό κομμάτι από εμάς χρησιμοποιεί παράλληλα με την ελληνική γλώσσα και τοπικές γλωσσικές εκφράσεις τις οποίες ονομάζουμε γι' αυτόν τον λόγο "εντόπια" και οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν είναι η επίσημη γλώσσα που ομιλείται στην ΠΓΔΜ ή στη Βουλγαρία». (Γιαννιτιά, 31.5.2015. <http://goo.gl/zl4fxi>).

<sup>35</sup> (βλ. αντικρουόμενες απόψεις στα <http://florina-history.blogspot.gr/2015/07/16-17-2015.html>, <http://novazora.gr/arhivi/category/komentari-pisma/page/2> και <http://novazora.gr/arhivi/category/mislenja>)

του προσεταιρισμού από το σύνολο των σλαβόφωνων της «μακεδονικής» ταυτότητας των «Μακεδόνων» της ΠΓΔΜ (FYROM), αφετέρου η φθίνουσα δίγλωσσική κατάσταση αυτών και η ολοένα αυξανόμενη μεταστροφή (language shift) της νέας γενιάς δίγλωσσων σλαβόφωνων προς τη μονογλωσσία υπέρ της ελληνικής.

Τόσο εκ της ανωτέρω περιγραφείσας περίπλοκης κατάστασης όσο και εξαιτίας της έλλειψης εμπεριστατωμένων κοινωνιογλωσσικών μελετών σχετικών με τη χρήση ή μη της ελληνικής σλαβομακεδονικής, τον τρόπο χρήσης, τα αισθήματα των ομιλητών απέναντί της κ.ά., συνάγεται ότι η κατάταξη της γλώσσας των σλαβόφωνων της Ελλάδας μεταξύ των γλωσσών με μέτριες ή με μεγάλες πιθανότητες προσβολής της βιωσιμότητάς της είναι αρκετά δύσκολη.

Κρίνοντας τους σλαβόφωνους ως Έλληνες πολίτες ελληνικής εθνικής συνείδησης ως επί το πλείστον ή, έστω, ελληνικής εθνικής συνείδησης αλλά ιδιαίτερης εθνοτικής ταυτότητας, δεν θα μπορούσε κανείς να χαρακτηρίσει τη γλωσσική αυτή ομάδα *γλωσσική μειονότητα*, αφ' ης στιγμής δεν πληροί όλους τους σχετικούς όρους: μπορεί μεν να διαφοροποιούνται σε ένα μικρό ποσοστό οι σλαβόφωνοι ως προς τα εθνοτικά τους χαρακτηριστικά, όμως σήμερα πλέον δεν κατηγοριοποιείται κοινωνικά η γλώσσα τους ούτε θίγεται το κύρος της, στη συντριπτική τους πλειοψηφία δε δεν εκδηλώνουν συλλογική βούληση διατήρησης ή προαγωγής της, και, τέλος, δεν πληρούνται καθαρά γλωσσολογικοί όροι όπως η ρύθμισή της ή η ζύμωσή της με λογοτεχνική παραγωγή (εκτός εάν θεωρήσουμε την ελληνική σλαβομακεδονική ως διάλεκτο της ρυθμισμένης και επισημοποιημένης σλαβομακεδονικής της FYROM). Εκτός των άλλων, από προσωπικές μαρτυρίες γνωρίζουμε ότι τα πεδία χρήσης της εν λόγω γλώσσας έχουν περιοριστεί αρκετά και, το κυριότερο, ότι οι νέοι γονείς αποφεύγουν να μεταβιβάσουν τη μητρική τους γλώσσα στις νέες γενιές, με αποτέλεσμα η επικοινωνιακή της φύση να μετατρέπεται συν τω χρόνω σε συμβολική (βλ. ανωτέρω το θέμα των τραγουδιών στα σλαβομακεδονικά).

Η σλαβομακεδονική της Ελλάδας, λοιπόν, ως μειονοτική ή λιγότερο ομιλούμενη γλώσσα, δεν φαίνεται να έχει μεγάλες πιθανότητες συνέχισης μιας έντονης και σε πλήρη κοινωνιογλωσσική ισοτιμία χρήσης από μέρους των ίδιων των ομιλητών της, εκτός εάν κάποιιοι πολιτικοί ή άλλοι παράγοντες επιβάλουν την αλλαγή της φυσιολογικής ροής των πραγμάτων. Είναι, πάντως, γεγονός ότι η «προϊστορία» της σλαβομακεδονικής της Πρώην Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας συγκινεί όσους εκ των σλαβόφωνων δεν έχουν ακέραιη ελληνική εθνική συνείδηση. Αυτός ο για συγκεκριμένο αριθμό σλαβόφωνων ασταθής και ετεροκαθοριζόμενος ως προς τη βιωσιμότητά της χαρακτήρας της σλαβομακεδονικής της Ελλάδας θα την κατέτασσε μεταξύ των γλωσσών μέσης βιωσιμότητας με πολλές πιθανότητες απώλειας των δυνατοτήτων της και ροπή προς την ομάδα των χαμηλής βιωσιμότητας γλωσσών. Όσο η πλειοψηφία των σλαβόφωνων αισθάνονται συγγενείς από ιστορική, πνευματική και θρησκευτική (χριστιανοί ορθόδοξοι όντες) άποψη προς τους ελληνόφωνους συμπολίτες τους και το ελληνόφωνο κράτος στο οποίο ζουν, όσο η οικονομική, κοινωνική και πνευματική τους πρόοδος, όσο η θρησκευτική τους ζωή είναι συνυφασμένη με την ελληνική γλώσσα, όσο διευρύνεται η πρακτική της μη μεταβίβασης στα παιδιά της σλαβομακεδονικής ως μητρικής, τόσο η δίγλωσση πλάστιγγα σλαβομακεδονικής-ελληνικής θα γέρνει υπέρ της ελληνικής, αναλαμβάνοντας αυτή πια να καλύψει τους μέχρι τούδε εξυπηρετούμενους από τη σλαβομακεδονική κοινωνιογλωσσικούς τομείς.

## 2.1.B.β. Η πομακική γλώσσα

Η πομακική γλώσσα συνιστά το κυριότερο σημείο αναγνώρισης της πομακικής ταυτότητας και τον συνδεδεικτό κρίκο της ιδιαίτερης πολιτιστικής ιστορίας των Πομάκων, η πολιτιστική συνοχή των οποίων εξασφαλίζεται από την ιδιαίτερη γλώσσα και ιστορική καταγωγή τους. Οι Πομάκοι, πληθυσμός σχεδόν άγνωστος και δύσκολα προσδιορίσιμος, «άτυπος» (Markou, 2002), μέχρι πριν μερικά χρόνια για τους μη κατοικούντες τη Θράκη, αποτελούν το ένα από τα τρία μέρη της ελληνικής Μουσουλμανικής Μειονότητας (ΜΜ), το 30% περίπου του συνόλου της εν λόγω αναγνωρισμένης θρησκευτικής μειονότητας (τα άλλα δύο μέρη απαρτίζουν οι τουρκόφωνοι (50%) και οι Τσιγγάνοι της περιοχής (20%).<sup>36</sup> Η πομακική, πομάχτσου (romahtsu) στη γλώσσα των Πομάκων, γλώσσα προφορικής παράδοσης, θεωρείται από τους μελετητές της «σλαβική διάλεκτος» (Adamou, 2008), και συγκεκριμένα πρόκειται για σλαβική ποικιλία με λεξιλογικά κυρίως στοιχεία τόσο από την ελληνική όσο και από την τουρκική.<sup>37</sup> Κατά τον 20<sup>ο</sup> αι. η επίδραση της βουλγαρικής επί της πομακικής

<sup>36</sup> Δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα γνωστή η φυλετική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών της ελληνικής Μουσουλμανικής Μειονότητας, με αποτέλεσμα να μη γίνεται σαφής η διάκριση, και να θεωρείται το σύνολο της ως τουρκόφωνο και τουρκικής καταγωγής (βλ. και Μιχαήλ, 1992). Υπενθυμίζουμε ότι η Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης ανήκει στους μη ανταλλάξιμους πληθυσμούς μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας βάσει της Συνθήκης της Λοζάνης (1923). Λόγω ακριβώς της φυλετικής και γλωσσικής πολυμορφίας που χαρακτηρίζει το σύνολο του εν λόγω μη ανταλλάξιμου πληθυσμού, χαρακτηρίστηκε ως θρησκευτική η μειονότητα αυτή από τους εκπροσώπους των κρατών τα οποία συμμετείχαν στην κατάρτιση της Συνθήκης της Λοζάνης, εφόσον το θρήσκευμα ήταν το μόνο κοινό τους σημείο. Η ίδια η Συνθήκη, άλλωστε, στο άρθρο 45, αναφέρεται σε «μουσουλμανικές μειονότητες».

<sup>37</sup> Ο βαθμός επίδρασης των δύο εν λόγω γλωσσών στην πομακική ποικιλία: άλλοτε θεωρείται ότι κυριαρχεί η τουρκική της ελληνικής επίδρασης (Clairis, 1992), άλλοτε η ελληνική της τουρκικής (Frangopoulos, 1993), και άλλοτε το ποσοστό επίδρασης θεωρείται ότι

είναι μηδαμινή, και η επαφή των εκάστοτε ομιλητών ανύπαρκτη. Μόνο μετά τη συμπερίληψη της Βουλγαρίας στις «χώρες Σένγκεν» αποκαταστάθηκε η επικοινωνία μεταξύ Ελλάδας-Βουλγαρίας, καθώς και μεταξύ των εκατέρωθεν των συνόρων Πομάκων.

Οι Πομάκοι κατοικούν σε συμπαγείς ομάδες στη δυτική Ροδόπη εκατέρωθεν των νοτιοανατολικών ελληνοβουλγαρικών συνόρων. Πιο συγκεκριμένα, στη Βουλγαρία ζουν στη βουλγαρική πλευρά της Ροδόπης και στην κοιλάδα του ποταμού Νέστου (100.000 έως 250.000 περίπου άτομα),<sup>38</sup> στην δε Ελλάδα εντοπίζονται κυρίως στα ορεινά του νομού Ξάνθης, ως επί το πλείστον (ελληνική Ροδόπη), στο νοτιοανατολικό τμήμα της Ροδόπης (νομός Ροδόπης) και στον νομό Έβρου (σύνολο 35.000 περίπου ατόμων) και διακρίνονται από σαφείς τάσεις αστυφιλίας. Ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία (καλλιέργεια του καπνού) στην υπαίθρο χώρα, όπου και η πλειοψηφία, ή με οικοδομικές εργασίες στα αστικά κέντρα. Ποσοστό ανεξαρτίβωτο, επίσης, εργάζονται ως μετανάστες στην πρώην Δυτική Γερμανία (όπως και οι τουρκόφωνοι ομόθρησκοί τους, καθώς και χριστιανοί συμπολίτες τους, οι οποίοι και προηγήθηκαν αυτών).

Μόνο την τελευταία εικοσαετία άρχισαν οι ερευνητές να μελετούν τους Πομάκους, κυρίως από κοινωνιολογικής, ανθρωπολογικής, γλωσσολογικής, κοινωνιογλωσσολογικής, πολιτικής και θρησκευολογικής πλευράς. Την τελευταία δεκαετία βρισκόμαστε ενώπιον πληθώρας μελετών Ελλήνων και ξένων επιστημόνων,<sup>39</sup> καθώς και ερευνητικών κέντρων σχετικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό των Πομάκων.<sup>40</sup> Οι εν λόγω δράσεις όμως προκάλεσαν και προκαλούν σοβαρές αντιδράσεις, κυρίως από τις γειτονικές χώρες οι οποίες δεν αναγνωρίζουν τον ιδιαίτερο πολιτιστικό χαρακτήρα των Πομάκων. Η Βουλγαρία, για την οποία οι Πομάκοι είναι «Βούλγαροι μουσουλμάνου», φοβάται ότι μια τέτοια δράση θα επιφέρει παρόμοιου τύπου διεκδικήσεις εκ μέρους των Πομάκων της Βουλγαρίας, για τη δε Τουρκία κάθε προσπάθεια τόνωσης του εθνοτικού τους προφίλ –πράγμα που τους απομακρύνει από τους κόλπους της τουρκόφωνης μειονοτικής ομάδας– θεωρείται υποβολιμαία (Vavasis, 2007).

Για τη μελέτη δε της πομακικής έχουν αναληφθεί αξιόλογες προσπάθειες την τελευταία δεκαετία, με αποτέλεσμα σήμερα να διαθέτουμε βιβλία γραμματικής αλλά και λεξικά της πομακικής, που έχουν συνταχθεί τόσο από ελληνόφωνους όσο και από πομακόφωνους δασκάλους και με γραφικά σύμβολα την ελληνική ή/και τη λατινική γραφή.<sup>41</sup> Η αλήθεια είναι ότι, επειδή οι εν λόγω καταγραφές δεν συνιστούν προϊόν γλωσσολογικών ερευνών, δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη μελέτη και τη διδασκαλία της πομακικής, κάλλιστα όμως μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για την επιστημονική περιγραφή της γλώσσας. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Diatsentos (2014), η έκδοση των ανωτέρω εργασιών φαίνεται να αποτελεί μάλλον πολιτική πράξη δεδομένου του είδους του λόγου που αναπτύσσουν οι συγγραφείς, με στόχο ρητό ή υπόρητο τον προσδιορισμό της ταυτότητας των Πομάκων.<sup>42</sup> Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο είναι αδήριτη ανάγκη πλέον η επι-

---

αυξομειώνεται ανάλογα με τη γεωγραφική κατανομή των Πομάκων. Μεγαλύτερη είναι η επίδραση της τουρκικής στο ανατολικό τμήμα της Δυτικής Θράκης και μεγαλύτερη η επίδραση της βουλγαρικής προς το δυτικό τμήμα αυτής (Kanakidou, 1978). Ακόμη, παλαιότερα είχαν εντοπιστεί και ελληνόφωνοι Πομάκοι στα ανατολικά του Έβρου, γνωστοί ως Μάρηδες ή Γραβανίτηδες (βλ. μελέτες των Παπαχριστοδούλου και Αποστολίδη στο Χιδίρογλου, 1989), το μεγαλύτερο μέρος των οποίων εκσλαβίστηκε κατά τον 13<sup>ο</sup> και 14<sup>ο</sup> αιώνα (C. Asdracha, 1976, *La région des Rhodopes aux XIIIe et XIVe siècles, Études de géographie historique*, Athènes). Η συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού ακολουθεί, βάσει της Συνθήκης της Λοζάνης, μειονοτική δίγλωσση ελληνικής-τουρκικής εκπαίδευση, με εξαίρεση την περίοδο της βουλγαρικής κατοχής (1941-44) κατά την οποία λειτούργησαν βουλγαρόφωνα σχολεία, τα οποία όμως αφορούσαν λίγους μόνο μαθητές (Papadimitriou, 2003, στο Adamou, 2008).

<sup>38</sup> Poulton, H. (1991). *The Balkans: Minorities and States in Conflict*. London: Minority Rights Publications. Για τη βουλγαρική πολιτεία οι Πομάκοι της Βουλγαρίας μιλούν βουλγαρική διάλεκτο (Αλεξανδρής & Παρέσογλου, 1994) ή βουλγαρική γλώσσα (Κεντρωτής, 1994).

<sup>39</sup> Πομακικά τραγούδια έχουν καταγραφεί από τον Ali Rogo (2002) και παραμύθια έχουν συλλεγεί από τον Θεοχαρίδη (1995), από τον Κόκκα (2004), και μέσω παραμυθιών προφορικής παράδοσης έχουν μελετηθεί ζητήματα της πομακικής, όπως η «απογραμματοποίηση» του ρηματικού συστήματος από την Adamou (2008). Επίσης, έχουν συνταχθεί κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες, όπως Adamou, Ev. (2010). Bilingual speech and language ecology in Greek Thrace: Romani and Pomak in contact with Turkish. *Language in Society*, 39(2), 147-171, και γλωσσολογικές –περιγραφής της γλώσσας– όπως Adamou, Ev. (2010). Deixis and temporal subordinators in Pomak (Slavic, Greece). Στο I. Brill (ed.), *Clause Linking and Clause Hierarchy: The Syntax and Pragmatics Interface* (pp. 399-420). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, καθώς και εθνολογικού, ανθρωπολογικού χαρακτήρα μελέτες, όπως Markou, K. (2008). De la minorisation des Pomaques à la reconnaissance de la pomacité dans le contexte grec. Στο G. Rapper, P. Sintès (eds.), *Nommer et classer dans les Balkans* (pp. 133-139). Athènes: École Française d'Athènes.

<sup>40</sup> Ερευνητικά κέντρα με πλούσια κοινωνική δράση και κοινωνική δικτύωση, όπως το Κέντρο Πομακικών Ερευνών (ΚΕΠΟΕΡ) με έδρα την Κομοτηνή (1997), το 2009 ιδρύθηκε ο Πανελλήνιος Σύλλογος Πομάκων (με έδρα την Κομοτηνή), το Πομακικό Ινστιτούτο το 2011, με έδρα τη Στοκχόλμη (<http://pomakiskainstitutet.pomaknews.com/>).

<sup>41</sup> Βλ. το έργο του δασκάλου Π. Θεοχαρίδη, ο οποίος σε συνεργασία με Πομάκους δασκάλους συνέγραψε τα εξής: (1996), Γραμματική της πομακικής γλώσσας, Θεσ/νίκη: Αίγειρος· (1996), Ελληνοπομακικό λεξικό, Θεσ/νίκη: Αίγειρος· (1996), Πομακοελληνικό λεξικό, Θεσ/νίκη: Αίγειρος. Βλ. επίσης το έργο του Πομάκου δασκάλου Ριτβάν Καραχότζα Λεξικό Πομακοελληνικό και Ελληνοπομακικό. Μια από τις τελευταίες προσπάθειες, έκδοση του 2011, συνιστά η σύνταξη αναγνωστικού της πομακικής, με πρωτοβουλία του Πομακικού Ινστιτούτου της Κοπεγχάγης (το οποίο ιδρύθηκε με πρωτοβουλία κυρίως των Πομάκων της Τουρκίας).

<sup>42</sup> Σύμφωνα με τη Markou (2002), οι εν λόγω προσπάθειες χαρακτηρίζονται από ερασιτεχνισμό και προέρχονται μάλλον από ιδεολο-

στημονική περιγραφή της γλώσσας. Ο γραμματισμός της πομακικής θα συμβάλει στη δόμηση της ταυτότητας των Πομάκων της Θράκης. Σύμφωνα με τον Diatsentos (2014), ο γραμματισμός της πομακικής, η θεσμοθέτησή της, η κοινωνικά επεξεργασμένη δόμηση μιας κοινής συνείδησης και η απόδοση μιας ουσιαστικής ιδεολογικής διάστασης στη γλώσσα αυτή συνιστούν διαδικασίες που συμβάλλουν στην οριοθέτηση της ταυτότητας και στην προβολή μιας εθνογλωσσικής ομάδας, η οποία, ακαθόριστη στην ουσία της και μεταλλασσόμενη συνεχώς, επί δεκαετίες βρισκόταν στο περιθώριο. Πιστεύουμε ότι αφ' ης στιγμής επιτευχθεί η επιστημονική καταγραφή της πομακικής, απομένει να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί ο γραπτός λόγος από λογοτεχνική και επιστημονική άποψη, ούτως ώστε στο απώτερο μέλλον να είναι εφικτή όχι μόνο η διδασκαλία της γλώσσας ως γλωσσικού μαθήματος αλλά και η χρησιμοποίησή της ως γλώσσας διδασχής επιστημονικών αντικειμένων (λοιπών μαθημάτων της εκπαίδευσης).

Οι πομακόφωνοι βρίσκονται σε μία όλως ιδιόζουσα κοινωνιογλωσσική κατάσταση, δεδομένου ότι, ενώ από τη Συνθήκη της Λοζάνης (1923, άρθρα 39, 40 και 41) δεν προσδιορίζεται συγκεκριμένη γλώσσα εκπαίδευσης των μελών της μειονότητας, «οιαδήποτε» δε γλώσσα προστατεύεται, όχι μόνο ως γλώσσα επικοινωνίας αλλά και ως γλώσσα εκπαίδευσης («εν τη ίδια αυτών γλώσση»), η πομακική δεν διδάχθηκε ποτέ, αφενός διότι δεν είχε καταγραφεί και αφετέρου διότι η τουρκική πλευρά φρόντισε με τις μορφωτικές συμφωνίες του 1951 και του 1968 να εισαγάγει την τουρκική γλώσσα και παιδεία στην ελληνική μειονοτική εκπαίδευση,<sup>43</sup> γεγονός που αποτελεί κατάφωρη διάκριση εις βάρος των πομακόφωνων και των ρομανόφωνων της μουσουλμανικής μειονότητας (βλ. επίσης Sella-Mazi, 1992· Αλεξανδρή & Παρέσογλου, 1994 και Stavros, 1995).<sup>44</sup> Αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής είναι η τριγλωσσία την οποία βιώνουν οι πομακόφωνοι, έχοντας ως μητρική, ενδοοικογενειακή και ενδοεθνοτική γλώσσα την πομακική, την τουρκική ως γλώσσα του σχολείου και των ενδομειονοτικών συναλλαγών και την ελληνική ως γλώσσα του σχολείου, της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και γλώσσα της διοίκησης, των αρχών και των εξωμειονοτικών επικοινωνιακών συναλλαγών.

Η εν λόγω όμως τρίγλωσση κατάσταση δεν εξελίσσεται κατά ισόρροπο τρόπο. Κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες αναδεικνύουν την περίπλοκη κοινωνιογλωσσική συμπεριφορά των Πομάκων, κυρίως των γυναικών και των παιδιών, φέρνοντας στο φως εξαιρετικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Σύμφωνα με έρευνες της Markou (2002) και της Adamou (2012) σχετικά με τη χρήση των τριών γλωσσών από τις Πομάκες γυναίκες, σε γενικές γραμμές μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η πλειοψηφία των γυναικών μαθαίνει τόσο την τουρκική όσο και την ελληνική, αλλά και την πομακική προφορικός, ως εκ τούτου δεν γνωρίζουν να γράφουν ούτε στην τουρκική ούτε στην ελληνική (αναλφαβητισμός των γυναικών Πομάκων). Με τα παιδιά τους οι νεαρές μητέρες Πομάκες χρησιμοποιούν την τουρκική περισσότερο από την πομακική, την οποία και υποτιμούν,<sup>45</sup> σε σημείο που η τουρκική να αποτελεί την πρώτη γλώσσα των παιδιών αυτών, χωρίς αυτή η συμπεριφορά να σημαίνει όμως και άρνηση της ελληνικής, η χρησιμότητα της οποίας είναι πανθομολογούμενη (Markou, 2002).

Η πραγματικότητα όμως είναι κατά πολύ πολυπλοκότερη της ανωτέρω σύνοψης. Σύμφωνα με τη Markou (2002), η γλωσσική πραγματικότητα των Πομάκων περιλαμβάνει μονόγλωσσους (στην πομακική), δίγλωσσους πομακικής-ελληνικής ή πομακικής-τουρκικής και τρίγλωσσους πομακικής-τουρκικής-ελληνικής. Η χρήση των τριών γλωσσών διαφοροποιείται ανάλογα με το εάν πρόκειται για αγροτικούς ή αστικούς πληθυσμούς. Οι μεγάλες σε ηλικία γυναίκες των ομοιογενών πομακικών χωριών είναι μονόγλωσσες πομακόφωνες, γενικότερο δε χαρακτηριστικό της διγλωσσίας (ή τριγλωσσίας) των Πομάκων χωρικών είναι η συχνή *εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων* (code-switching) τόσο σε ενδοοικογενειακό όσο και σε εξωοικογενειακό περιβάλλον (καφενεία του χωριού για τους άντρες, λαϊκή αγορά για τις γυναίκες κ.ά.). Από την άλλη πλευρά, τμήμα των

---

γικό και όχι επιστημονικό ενδιαφέρον, με απήχηση από ουδέτερη έως «αδιάφορη» για τον ενδιαφερόμενο πληθυσμό.

<sup>43</sup> Η ελληνική πολιτεία, έχοντας ως πρωταρχικό μέλημα την εξασφάλιση ανάλογων με τη μουσουλμανική μειονότητα δικαιωμάτων για την ελληνική μειονότητα της Τουρκίας, είχε ως προτεραιότητα την τήρηση της αρχής της αμοιβαιότητας (reciprocity) της Συνθήκης της Λοζάνης, γεγονός που κατέληξε, ως προς τα εκπαιδευτικά, στις συμφωνίες του 1951 και 1968 και που οδήγησε τον μισό πληθυσμό των μαθητών της Μειονότητας, οι οποίοι ούτε τουρκική εθνοτική συνείδηση είχαν ούτε μητρική γλώσσα την τουρκική, στην υποχρεωτική παρακολούθηση της τουρκικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή τη διακρατική λογική οι υπέρμαχοι της «τουρκικής εθνοτικής ταυτότητας» αρνούνται την προοπτική διδασκαλίας της πομακικής με την αιτιολογία ότι δεν πρόκειται για την επίσημη γλώσσα κάποιου κράτους (Hersant, 2007, σ. 83). Σύμφωνα, πάντως, με τον Stavros (1995), η ελληνική πολιτεία είχε και έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει ένα ειδικό εκπαιδευτικό καθεστώς στη Θράκη μέσω του οποίου να είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών, πολιτιστικών και γλωσσικών ομάδων της Μειονότητας, χωρίς παρ' όλα αυτά να θίγονται οι ήδη υπογραφείσες συμφωνίες μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας.

<sup>44</sup> Την τελευταία μόνο δεκαετία έχουν την ευκαιρία οι Πομάκοι γονείς να επιλέξουν να στείλουν τα παιδιά τους σε μη μειονοτικά δίγλωσσα σχολεία ελληνικής-τουρκικής αλλά και σε δημόσια ελληνόφωνα σχολεία (ιδρύθηκαν τέσσερα επιπλέον δημόσια δημοτικά σχολεία σε πομακόφωνες περιοχές του νομού της Ξάνθης). Βλ. και <http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/bulgar/fr/i1/i1.html#3.1>.

<sup>45</sup> Όταν τον τόνο της απαξίωσης της πομακικής τον δίνει ο ίδιος ο ιμάμης της πομακόφωνης περιοχής με τη φράση «Δεν είναι γλώσσα αυτή, είναι ανακατεμένη, ούτε γράφεται ούτε τίποτα», καθίσταται κατανοητή και η γλωσσική συμπεριφορά ομιλητών της πομακικής (προσωπική μαρτυρία από επίσκεψη στον Εχίνο).

αστικών πληθυσμών των Πομάκων αυτοπροσδιορίζονται ως «Τούρκοι» (βλ. όμως κατωτέρω τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά των Πομάκων των ορεινών της Ξάνθης από εκείνη των Πομάκων της Κομοτηνής). Πρόκειται για Πομάκους που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και για ανθρώπους με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Η καλή γνώση της τουρκικής, στην περίπτωση αυτή, αποδεικνύει και την «τουρκικότητά» τους, η οποία και σφραγίζεται με μεικτούς γάμους με τουρκόφωνους. Ο μεικτός, βέβαια, γάμος σημαίνει και την απαλοιφή της πομακικής από την καθημερινή ζωή. Στις περιπτώσεις αυτές, η πομακική θεωρείται άχρηστη γλώσσα, η δε τουρκική ως η μόνη που μπορεί να εξασφαλίσει κοινωνική άνοδο και ομαλότερη ενσωμάτωση στο «τουρκομουσουλμανικό» περιβάλλον (Markou, 2002).

Η εν λόγω όμως τρίγλωσση κατάσταση δεν εξελίσσεται κατά ισόρροπο τρόπο. Η εκπαίδευση των πομακόφωνων βασίζεται σε μια δίγλωσση παιδεία ελληνικής/τουρκικής, με ανά γλώσσα καταναμεημένα μαθήματα (βλ. κατωτέρω περί της τουρκόφωνης ομάδας), δίνοντας έτσι σαφές προβάδισμα στην τουρκική έναντι της πομακικής και περιορίζοντας μοιραία τη μητρική γλώσσα στην καθημερινή τετριμμένη χρήση για «πεζά, καθημερινά πράγματα» (βλ. και Dimitras, 1992).

Στον θρησκευτικό τομέα, γλώσσα της θρησκευτικής πρακτικής είναι η αραβική ή η τουρκική και όχι η πομακική.<sup>46</sup> Το «τουρκόφωνο» ισλάμ σαφώς επηρεάζει την ελληνική Μουσουλμανική Μειονότητα και ως εκ τούτου και τους Πομάκους, η δε τουρκική, η οποία χρησιμοποιείται ως όργανό του και εκ παραλλήλου συνιστά τη γλώσσα του πολυπληθέστερου τμήματος της Μουσουλμανικής Μειονότητας (των τουρκόφωνων δηλαδή ομοθρήσκων τους), υπερισχύει της πομακικής σε έναν σημαντικό κοινωνιογλωσσικό τομέα, αυτόν της άσκησης των θρησκευτικών καθηκόντων της γλωσσικής ομάδας.<sup>47</sup> Εκπαίδευση, λοιπόν, και θρησκεία των Πομάκων εκπροσωπούνται εν πολλοίς από την τουρκική γλώσσα (βλ. και Siguan, 1990).

Εντωμεταξύ, η χάριν του κοινού θρησκευματος ανωτέρω προσέγγιση μεταβάλλεται συν τω χρόνω από θρησκευτική σε πολιτική. Τα τελευταία χρόνια (επ' ευκαιρία των βουλευτικών εκλογών) παρατηρούμε μια κοινή αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων των τριών μεριδίων της Μουσουλμανικής Μειονότητας, με ηγετικά στελέχη κυρίως τουρκόφωνους, γεγονός που προοιωνίζει πιθανόν μια κάποια απαλοιφή των διαφορετικοτήτων (καταγωγής, γλώσσας, οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης) των τριών ομάδων (Frangopoulos, 1993).

Σύμφωνα με τις ανωτέρω διαπιστώσεις, η πομακόφωνη ομάδα διατρέχει τον κίνδυνο διπλής αλλοίωσης, τόσο γλωσσικής όσο και εθνικής/εθνοτικής, όχι όμως, όπως θα φανταζόταν κανείς, υπέρ της ελληνικής γλώσσας και εθνικής συνείδησης, πράγμα που θα συνιστούσε και την «αναμενόμενη» κατάληξη μιας δίγλωσσης κατάστασης μεταξύ μιας χαμηλής γλωσσικής ποικιλίας (low variety, της πομακικής) και μιας υψηλής γλωσσικής ποικιλίας (high variety, της ελληνικής), αλλά υπέρ της τρίτης γλώσσας της τρίγλωσσης ομάδας, της τουρκικής, η οποία, σύμφωνα με τον Frangopoulos (1993), αντιπροσωπεύει τη γλώσσα της «κοινωνίας αναφοράς» της πομακικής τοπικής κοινωνίας, θέτοντας έτσι σε δεύτερη μοίρα τη γλώσσα της καθολικής κρατικής «περικλείουσας» ελληνόφωνης κοινωνίας.<sup>48</sup> Πρόκειται, δηλαδή, για μια «κλασική» περίπτωση απορρόφησης μιας μειοψηφικής/μειονοτικής μειονότητας από μια πλειοψηφική/πλειονοτική μειονότητα, σε σημείο που μια τουρκόφωνη τοπική εφημερίδα, στην προσπάθειά της να απενοχοποιήσει τους πομακόφωνους, τους οποίους σκοπεύει να προσεταιριστεί, συνοψίζοντας την αφομοιωτική συλλογιστική, έγραψε το 1996 ότι η πομακική «συνιστά τμήμα της κληρονομιάς της τουρκικής μειονότητας» (“le Pomak fait partie de l’héritage de la minorité turque”, στο Euromosaic, *Le Pomak* <http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/bulgar/fr/i1/i1.html>).

Νεότερες έρευνες επιβεβαιώνουν τις ανωτέρω υποθέσεις τις βασισμένες στην κατάσταση των πραγμάτων των δεκαετιών 1980 και 1990. Σε διάστημα μίας δεκαετιαίας, η δυσίωση και ανισόρροπη εκτεθείσα ανωτέρω πιθανή εξέλιξη τόσο της γλωσσικής όσο και της εθνοτικής συμπεριφοράς της πομακόφωνης ομάδας έγινε πραγματικότητα, μια πραγματικότητα η οποία όμως αποδείχθηκε περιπλοκότερη της αναμενόμενης.

Η Tsiibiridou (2000), διαπιστώνει ότι το ισλαμο-οθωμανικό στοιχείο της Θράκης προσπάθησε να αφο-

<sup>46</sup> Σημειωτέον ότι ως προς την προσήλωσή τους στο ισλάμ οι απόψεις δίστανται, δεδομένου ότι εκτός της παρατηρούμενης χαλαρής αντιμετώπισης της μουσουλμανικής θρησκείας υποστηρίζεται, επίσης, πως οι Πομάκοι συγκαταλέγονται μάλλον μεταξύ των συντηρητικών και πως επανδρώνουν σε σημαντικό ποσοστό τις ιερατικές σχολές της Μειονότητας (βλ. Λιάπης, 1995).

<sup>47</sup> Σημειωτέον όμως ότι από θρησκευτική άποψη τμήμα των Πομάκων διαφοροποιείται από τους συνιντες τουρκόφωνους. Πρόκειται για τους αυτοπροσδιοριζόμενους ως μπεκτασήδες, και εσχάτως ως αλεβίτες, Πομάκους (3.000 περίπου), οι οποίοι δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι μουσουλμάνοι από τους συνιντες μουσουλμάνους, οι οποίοι εκπροσωπούν τους τουρκόφωνους μουσουλμάνους της Θράκης. Επιπλέον, οι μπεκτασήδες της Θράκης γίνονται στόχος αρνητικών διακρίσεων από τους υπόλοιπους μουσουλμάνους, με αποτέλεσμα ως επιθετικός προσδιορισμός ο όρος «πομάκος» να ταυτίζεται με τον υποτιμητικό όρο «κίζήλμπασης». Αντιδρώντας στους απαξιωτικούς αυτούς χαρακτηρισμούς, οι μπεκτασήδες Πομάκοι αυτοχαρακτηρίζονται ως αλεβίτες και ταυτίζονται με τους αλεβίτες της Τουρκίας, προσπαθώντας με τον τρόπο αυτόν να αντιδράσουν στο επιβεβλημένο εξοστιαστικό καθεστώς από τους συνιντες μουσουλμάνους της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης (βλ. Tsiibiridou, 2005). Βλ. και εφημ. Ζαγάλιστα, Απρίλιος 2010 (<http://goo.gl/raSqQt>).

<sup>48</sup> Βλ. τους αντίστοιχους όρους στο πρωτότυπο *société de référence, société locale* και *société englobante*.

μοιώσει, να «εκτουρκίσει», τους Πομάκους –οι οποίοι, όντας απομονωμένοι, είχαν διατηρήσει τη γλώσσα τους– και το κατόρθωσε όσον αφορά τουλάχιστον τους πεδινούς και αστικούς πληθυσμούς των Πομάκων,<sup>49</sup> ασκώντας ένα είδος πολιτικής προσεταιρισμού της «μικρής» πομακικής μειονότητας έναντι της ελληνικής πλειονότητας, και η Markou (2002) διαπιστώνει ότι η επιβολή του θρησκευτικού κριτηρίου παρεμπόδισε την αναγνώριση της ξεχωριστής εθνοτικής ταυτότητας καθεμίας από τις συνιστώσες της Μουσουλμανικής Μειονότητας. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Vavasis (2007) και η Τρουμπέτα (2001) παρατηρούν ένα γεγονός πραγματικά αξιοπερίεργο, το οποίο συμβαίνει στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης: Υπό την επιρροή της κυρίαρχης τουρκικής κουλτούρας στην περιοχή, ο «εθνικισμός» και ο «ισλαμισμός», δύο σαφώς αντικρουόμενες έννοιες, εναρμονίζονται και συμπλέουν με σκοπό τη γλωσσική και εθνοτική αφομοίωση δύο διαφορετικών γλωσσικών και εθνοτικών κοινοτήτων, των Πομάκων και των Αθιγγάνων, και τη δόμηση μιας ενιαίας εθνοτικής/εθνικής μάλλον και θρησκευτικής μειονότητας, αυτής των τουρκόφωνων μουσουλμάνων της Θράκης. Εάν αποδεχθούμε ως συντελεσμένο το γεγονός αυτό, τότε ο χαρακτηρισμός «μουσουλμάνοι τουρκικής καταγωγής» ή «μουσουλμάνοι τουρκόφωνοι» για το σύνολο των μελών της ΜΜ ή «τουρκόφωνοι της Θράκης» για τους τουρκικής καταγωγής μουσουλμάνους με μητρική την τουρκική (τον οποίο και χρησιμοποιήσαμε στην α' έκδοση της παρούσας μελέτης) καθίσταται παραπλανητικός, δεδομένου ότι α) δεν διαφοροποιεί τη διαφορετική εθνοτική ταυτότητα των μερών της ΜΜ και β) διότι ο χαρακτηρισμός «τουρκόφωνοι» δεν περιλαμβάνει πλέον μόνο τους τουρκικής καταγωγής τουρκόφωνους μουσουλμάνους της Θράκης αλλά και τμήμα των (πομακόφωνων) Πομάκων και των (ρομανόφωνων) Αθιγγάνων. Οι εκάστοτε, ως εκ τούτου, αυτοπροσδιορισμοί και ετεροπροσδιορισμοί των συνιστωσών της Μουσουλμανικής Μειονότητας είναι μάλλον «σχετικοί». Ως λύση στο πρόβλημα αυτό ο Vavasis (2007) προτείνει την εξής τριμερή διάκριση: μειονοτικοί Τούρκοι – δίνοντας έμφαση στο μειονοτικό καθεστώς της ομάδας αυτής στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας, Πομάκοι και Αθιγγανοί. Κατά τη γνώμη μας, ο συνδυασμός εθνοτικής καταγωγής και γλώσσας θα ήταν ίσως περισσολόγος αλλά σαφέστερος: τουρκόφωνοι τουρκικής καταγωγής, τουρκόφωνοι και πομακόφωνοι Πομάκοι και τουρκόφωνοι και ρομανόφωνοι Αθιγγανοί, με κοινό παρανομαστή τον χαρακτηρισμό «μουσουλμάνοι».

Ως προς τον προσδιορισμό δε της σημερινής εθνικής τους συνείδησης, οι σχετικές μελέτες συγκλίνουν στο ότι τόσο η τουρκική όσο και η βουλγαρική προπαγανδιστική πολιτική έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στον αποπροσανατολισμό του αυτοπροσδιορισμού τους. Η μεν χρησιμοποιεί ως όπλο την κοινή θρησκεία,<sup>50</sup> η δε τη γλωσσική συγγένεια. Το βέβαιο είναι ότι η γλωσσική αυτή μειονότητα βρίσκεται μεταξύ δύο «προστάτιδων δυνάμεων», οι οποίες, για ίδια συμφέροντα η καθεμία, προσπαθούν να προσελκύσουν τον εν λόγω πληθυσμό της Ελλάδας.<sup>51</sup> Αποτέλεσμα της τακτικής αυτής είναι ορισμένοι ερευνητές, ο καθένας για δικούς του λόγους, να θεωρούν ότι οι Πομάκοι είναι αυτής ή άλλης εθνικής συνείδησης.

Την τελευταία δεκαετία όμως σε αντίθεση με την προγενέστερη κατάσταση, φαίνεται πως η ίδια η πομακική ομάδα προσπαθεί να αρθρώσει τον δικό της λόγο, λόγο εντούτοις διχαστικό: Δεδομένης της διαμορφωθείσας κατάστασης, δύο είναι οι κύριοι δρόμοι που ακολουθούν οι Πομάκοι: είτε συγκλίνουν με το ελληνικό στοιχείο είτε με το τουρκικό. Στο πλαίσιο αυτό, οι μεν αστοί Πομάκοι –κυρίως των πεδινών χωριών κοντά στην Ξάνθη και στην Κομοτηνή, καθώς και οι αστοί της Κομοτηνής– επιλέγουν τον εκτουρκισμό τους (Markou, 2002· Vavasis, 2007), οι δε ορεινοί χωρικοί Πομάκοι επιλέγουν την απόκλιση από κάθε τι τουρκικό, αναπτύσσοντας ίδια εθνοτική συνείδηση, απόδειξη της οποίας είναι και η καθημερινή χρήση και διατήρηση της πομακικής (Tsibiridou, 2005). Η παρατηρούμενη πολυδιάσπαση της συμπεριφοράς των Πομάκων προέρχεται, κατά τον Vavasis (2007), από την ανάγκη τους για «προστασία», έστω και συμβολική, από ένα δυναμικό κέντρο εξουσίας. Παρ' όλα αυτά, κατά τον ίδιο, είναι πολύ δύσκολο να εξετάσει κανείς, κατά πόσο αυτή η αυτοκατηγοριοποίηση είναι αληθινή ή τυχαία και προσωρινή, κατά πόσο δηλαδή εξαρτάται ή όχι από τις εκάστοτε περιστάσεις. Φαίνεται, πάντως, είναι ότι

<sup>49</sup> Σύμφωνα με την Tsibiridou (2005), οι Πομάκοι που μετώκησαν στην Κομοτηνή, παγιδευμένοι μεταξύ πολλαπλών και αντιτιθέμενων στην ουσία τους δικτύων, βιώνουν ένα συνεχές, και βασανιστικό θα προσθέταμε, «πηγαινόλα» μεταξύ παρελθόντος και παρόντος. Η περιθωριοποίησή τους ως προς τους αγρότες Πομάκους, η επανισλαμοποίηση σε ριζοσπαστική βάση, η οποία χρησιμοποιεί το γυναικείο σώμα και τις οικογενειακές δομές ως αποδείξεις της πίστης τους, η πολιτικοποίηση της εθνοτικής τους ταυτότητας, η οποία τους «αναγκάζει» να αποφασίσουν ως προς την καταγωγή τους, και ταυτόχρονα οι αδιάσπαστοι δεσμοί με τη γενέτειρά τους για διάφορους τυπικούς ή οικογενειακούς λόγους συνιστούν τη νέα κοινωνική τους πραγματικότητα.

<sup>50</sup> Βλ. Vavasis (2007, σ. 114): “*Car, cette prédominance de la culture turque dans une partie importante de la Minorité Musulmane a contribué à une atténuation des différences linguistiques (turc, pomak, tsigane), religieuses (sunnites, bektâchis) et sociales (citadins, villageois)*”.

<sup>51</sup> Σημειώνουμε, επίσης, πως, σύμφωνα με τον Λιάπη (1995), η επίμονη και άκομψη, θα λέγαμε, για το παρόν θρήσκευμα των Πομάκων, υπενθύμιση του χριστιανικού τους παρελθόντος εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας θεωρείται ότι μάλλον ζημία προκαλεί παρά συγγενικά προς τους χριστιανούς συναισθήματα, με αποτέλεσμα να εξωθούνται, με τον τρόπο αυτόν, προς την προσέγγιση της πλησιέστερης ισλαμικής χώρας, της Τουρκίας.



βρίσκεται υπό εξέλιξη ένα είδος διαδικασίας «εκτουρκισμού» των Πομάκων της Ελλάδας.<sup>52</sup>

Δηλώσεις Πομάκων εκπροσώπων της τάσης για απόκλιση από την τουρκόφωνη μειονότητα και αυτοπροσδιορισμό, η οποία αποτυπώνεται την τελευταία δεκαετία στους κόλπους των πομακικών πολιτιστικών συλλόγων και της εφημερίδας Ζαγάλισα – Η φωνή των Πομάκων (η οποία εκδίδεται από το 1994 μέχρι και σήμερα, <http://zagalisa.gr/>), αφήνουν να διαφανεί η αντίθεση και η απορία τους σχετικά με τη διδασκαλία σε αυτούς της τουρκικής, ενώ προβάλλουν ζωηρό το ενδιαφέρον τους για την καταγραφή και διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, με σκοπό να βοηθήσουν την ομάδα τους να διατηρήσει τη γλώσσα και την ταυτότητά της. Από πλευράς τουρκικής μειονοτικής πολιτικής, είναι γεγονός ότι η πομακική βρίσκεται, θα λέγαμε, «υπό διωγμόν». Απόδειξη αυτού, και ενδεικτικό της καταπίεσης που υφίστανται οι πομακόφωνοι, καθώς και της διαφαινόμενης δυσμενούς εξέλιξης της χρήσης της πομακικής εν μέσω τουρκόφωνων πλειοψηφικών, είναι το γεγονός του εξαναγκασμού από τους (τουρκόφωνους) εκπροσώπους της Μειονότητας να απαλειφθούν τρεις πομακικές λέξεις από τα βιβλία διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ)<sup>53</sup> (για το ΠΕΜ βλ. κατωτέρω στην ενότητα περί της τουρκικής γλώσσας).

Οι ανωτέρω απόψεις και τα περιγραφέντα γεγονότα συγκλίνουν υπέρ του ιδιαίτερου εθνοτικού χαρακτήρα της πομακόφωνης γλωσσικής ομάδας, και του χαρακτηρισμού της πομακικής ως μειονοτικής ή λιγότερο ομιλούμενης γλώσσας. Η πομακική γλώσσα, με την ιδιάζουσα εις διπλούν μειονοτική θέση που κατέχει στην ελληνική κοινωνία, μειονοτική γλώσσα τόσο α) στο πλαίσιο μιας θρησκευτικής μειοψηφίας, ομόθρησκης-μουσουλμανικής αφενός, αλλά αλλόγλωσσης με πλειοψηφούν το τουρκόφωνο στοιχείο αφετέρου, όσο και β) στο πλαίσιο μιας αλλόγλωσσης-ελληνόφωνης και ετερόδοξης-χριστιανικής πλειοψηφίας αποτελεί αξιοπρόσεκτη διεθνώς κοινωνιογλωσσική περίπτωση. Το μέλλον της εξαρτάται τόσο από την ίδια τη γλωσσική αυτή ομάδα όσο και από το ελληνικό κράτος στο οποίο ανήκει. Οι αφομοιωτικές τάσεις της τουρκόφωνης πλειοψηφικής μειονότητας της ΜΜ, καθοδηγούμενης από την τουρκική αφομοιωτική πολιτική, είναι υπαρκτές. Εναπόκειται στους πομακόφωνους το κατά πόσο θα μπορέσουν να αντισταθούν στη γλωσσική αλλαγή υπέρ της τουρκικής και στην ελληνική πολιτεία το τι επιχειρήματα θα χρησιμοποιήσει ώστε να αποτρέψει τις συγκεκριμένες αφομοιωτικές τάσεις.

Σύμφωνα με καθαρά γλωσσολογικά κριτήρια, η πομακική συνιστά *γλώσσα σύγκλισης* (Ausbau), ως προς τη βουλγαρική, η οποία ανήκει και αυτή μαζί με τη σλοβενική, την κροατική, τη σερβική, τη σλαβομακεδονική και τη βουλγαρική στο διαλεκτικό συνεχές της νοτιοσλαβικής και, παράλληλα, *γλώσσα απόκλισης* (Abstand) τόσο ως προς τις δύο άλλες μειονοτικές γλώσσες της Μουσουλμανικής Μειονότητας όσο και ως προς τη γλώσσα της πλειοψηφίας, την ελληνική. Επιπλέον, πρόκειται για «φύσει» μειονοτική γλώσσα, και όχι «θέσει», μιας και δεν αποτελεί πλειοψηφία σε κανένα κράτος ανά τον κόσμο. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι η ομόγλωσση, μειοψηφούσα και αυτή γλωσσική ομάδα, η οποία βρίσκεται ένθεν των συνόρων της περιοχής (στη Βουλγαρία δηλαδή), υφίσταται αφομοιωτικές πιέσεις τόσο από τη βουλγαρόφωνη πλειοψηφία όσο και από τη βουλγαρική τουρκόφωνη μειοψηφία. Τέλος, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η πομακική συνιστά τυποποιημένη (standard) γλώσσα, κωδικοποιημένη και ρυθμισμένη δηλαδή ως προς το γλωσσικό υλικό της, παρά τις προσπάθειες που κατεβλήθησαν προσφάτως. Οι Πομάκοι εγγραμματούζονται στην ελληνική και στην τουρκική, και όχι στη μητρική τους γλώσσα. Ο γραμματισμός, ως εκ τούτου, των Πομάκων στην πομακική επείγει λόγω κυρίως του κινδύνου που διατρέχει από τις ήδη αποδεδειγμένες αφομοιωτικές τάσεις της τουρκικής. Από την άλλη πλευρά, η ελληνική (αλλά και η τουρκική) για την πομακόφωνη ομάδα συνιστά δεύτερη ή τρίτη γλώσσα. Θα πρέπει, ως εκ τούτου, να διδαχθεί ως τέτοια.

Η πομακική ως Abstand γλώσσα βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση, διότι δεν κινδυνεύει να την οικειοποιηθεί κάποια από τις εντός των ορίων της Ελλάδας γειτονικές της γλώσσες, ως φύσει όμως μειονοτική βρίσκεται σε μειονεκτική θέση διότι δεν έχει σημείο αναφοράς στο οποίο θα μπορούσε να ανάγεται. Από την άλλη πλευρά, επειδή αποτελεί μέρος διαλεκτικού συνεχούς με τις λοιπές νοτιοσλαβικές γλώσσες, βρίσκεται σε μειονεκτική θέση διότι σε αυτήν την περίπτωση η βουλγαρική, η οποία θεωρείται συγγενής της, έχει ήδη εκδηλώσει αφομοιωτικές βλέψεις, ενώ εντός της ελληνικής επικράτειας, ως «υπό ρύθμιση», θα μπορούσαμε να πούμε, γλώσσα, βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση. Και τούτο βέβαια, εάν και εφόσον συνεχιστούν σε επιστημονικό επίπεδο οι προσπάθειες καταγραφής και καλλιέργειάς της μετέπειτα, με απώτερο στόχο τη διδασκαλία της και τον εμπλουτισμό της, πράγμα που θα δώσει στην πομακόφωνη ομάδα τη δυνατότητα να αυτοπροσδιορίζεται ως τέτοια και να αυτενεργεί. Σε αντίθετη περίπτωση, πρέπει να συνειδητοποιήσει κανείς ότι η πομακική κινδυνεύει απλώς να εγκαταλειφθεί.

<sup>52</sup> Ήδη από τη δεκαετία του '90, οι προσπάθειες εκτουρκισμού των Πομάκων είναι εμφανείς (Βακαλόπουλος, 1990· Dimitras, 1992· Yerasimos, 1992· Stavros, 1995).

<sup>53</sup> Βλ. Ασκούνη (2006, σ. 23): «(τρεις λέξεις) [...] στο κείμενο ενός τοπικού παραμυθιού που περιλαμβάνονταν στα νέα βιβλία γλώσσας για το Δημοτικό, αυτά που γράφτηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» προκάλεσαν τη σφοδρότατη αντίδραση των εκπροσώπων της Μειονότητας, οι οποίοι απείλησαν μέχρι και με κάψιμο των βιβλίων αν δεν αφαιρεθούν αυτές οι τρεις λέξεις». Για τα προβλήματα που συναντούν οι πομακόφωνοι μαθητές στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης βλ. και Δημάση κ.ά. (2013).

Όπως καθίσταται εμφανές, ο ιδιαιτέρως ευαίσθητος κοινωνιογλωσσικός χαρακτήρας της πομακικής μπορεί να αποβεί θετικός ή αρνητικός παράγοντας καθορισμού της βιωσιμότητάς της, την οποία, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, θεωρούμε μέσω των πιθανοτήτων βιωσιμότητα. Ανάλογα με την κοινωνιογλωσσική πορεία ισχυροποίησης ή αποδυνάμωσης που θα ακολουθήσει, κάτι που κατά τη γνώμη μας εξαρτάται πολύ περισσότερο από αυτή καθαυτή τη βούληση της πομακόφωνης γλωσσικής ομάδας, παρά από την επίδραση των ποικίλων εξωτερικών παραγόντων, όσο πειστικοί και να είναι αυτοί, θα καθοριστούν και οι πιθανότητες βιωσιμότητάς της. Όπως συνάγεται εκ των ανωτέρω, η τουρκική αφομοιωτική πολιτική επέτυχε να κατακερματίσει την πομακόφωνη ομάδα. Η βιωσιμότητα της γλώσσας της όμως έχει πιθανότητες πολλαπλασιασμού των δυνατοτήτων της, εάν και εφόσον η πομακική εξακολουθήσει να λειτουργεί ως σημείο αναφοράς της πομακικής εθνοτικής ταυτότητας και ως συνδετικός κρίκος των μελών της ομάδας αυτής με την ξεχωριστή πολιτιστική ιστορία. Ας μη λησμονούμε, άλλωστε, ότι η διατήρηση της πομακικής ως τοπικής και εθνοτικής γλωσσικής ποικιλίας εν μέσω Μουσουλμανικής Μειονότητας, καθώς και του αντίστοιχου τοπικού-εθνοτικού πολιτισμού, μπορεί να λειτουργήσει ως συντελεστής αποτρεπτικός της ανάπτυξης των ήδη εκδηλωθέντων εθνικιστικών φρονημάτων κυρίως από τους τουρκόφωνους πλειοψηφικούς ομόθρησκους τους (βλ. και Trudgill, 1995).

### **2.1.Β.γ. Η ελληνική ρομανί: η ρομανί των χριστιανών και των μουσουλμάνων Ρομ (χριστιανών και μουσουλμάνων Τσιγγάνων/Αθιγγάνων)**

Η ελληνική ρομανί,<sup>54</sup> προφορικής παράδοσης γλώσσα, αποτελεί και αυτή, όπως η πομακική, φύσει μειονοτική γλώσσα, με την ιδιαιτερότητα τα μέλη της ίδιας φυλετικής ομάδας να ανήκουν σε διαφορετική θρησκεία εντός των ορίων του ίδιου κράτους και, επιπλέον, να έχουν διαφορετική γεωγραφική κατανομή και γλωσσική συμπεριφορά. Οι μουσουλμάνοι Αθιγγανοί ζουν στη Θράκη κυρίως και συναποτελούν μαζί με τους τουρκόφωνους και τους πομακόφωνους την ελληνική Μουσουλμανική Μειονότητα (25.000 άτομα περίπου), ενώ οι χριστιανοί ορθόδοξοι Αθιγγανοί ζουν διεσπαρμένοι στην υπόλοιπη Ελλάδα (κυρίως στην Αττική, στα περίχωρα της Θεσσαλονίκης, στη Λάρισα, στα Γιαννιτσά, στη Νάουσα, στη Φλώρινα, στις Σέρρες, στη Λαμία, στα Τρίκαλα, στη δυτική Πελοπόννησο, στη δυτική Στερεά και στα νησιά), ο δε αριθμός τους, κατά πολύ πλάσιος των μουσουλμάνων, κυμαίνεται από 100.000 έως 200.000 άτομα (Ζεγκίνης, 1994).<sup>55</sup>

Σημειωτέον ότι σε απόφαση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των υπουργών Παιδείας σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των Τσιγγάνων, τον Μάιο του 1989, έγινε για πρώτη φορά αποδεκτό ότι ο αθιγγανικός πολιτισμός και η αθιγγανική γλώσσα μετέχουν εδώ και περισσότερο από μισή χιλιετία στην πολιτιστική και γλωσσική παράδοση της Ευρώπης (Pierré-Caps, 1995). Παρ' όλα ταύτα, οι πολιτικές των ευρωπαϊκών χωρών κάθε άλλο παρά υποστήριξαν την εν λόγω αναγνώριση, όπως αποδεικνύουν οι κατά καιρούς αντιδράσεις τους απέναντι στους Ρομ, με αποτέλεσμα οι Ρομ να μην απολαμβάνουν ισονομίας σε σύγκριση με τους μη Ρομ (βλ. Τσακίρης, 2004). Οι πρόγονοι των Αθιγγάνων μετανάστευσαν για πρώτη φορά από την Ινδία το έτος 1000 μ.Χ. περίπου, στη δε δυτική Ευρώπη εμφανίζονται τον 14<sup>ο</sup> αι. Τα δάνεια στη γλώσσα τους, από την ελληνική τα περισσότερα, καθώς και από την περσική και την αρμενική, μας παρέχουν ενδείξεις για τη διαδρομή που ακολούθησαν κατά τις κατά καιρούς μεταναστεύσεις τους, καθώς και για τον μεγάλο χρόνο παραμονής τους στις τρεις αυτές περιοχές. Η ελληνική γλώσσα έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ιστορία της ρομανί.<sup>56</sup>

Λόγω της έλλειψης ενός αντίστοιχου κρατικού μορφώματος, το οποίο θα δημιουργούσε τις κατάλληλες κοινωνικές και γλωσσικές προϋποθέσεις, η γλώσσα διασπάστηκε σε πολλές διαλέκτους. Οι ρομανικές διάλεκτοι ποικίλλουν αισθητά από τόπο σε τόπο, επηρεασμένες εντόνως από την εκάστοτε γλωσσική κοινότητα με την οποία έρχονται συχνότερα σε επαφή (Katzner, 1986· Ζεγκίνης, 1994· Σεχίδου, 2005). Η ομιλούμενη σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες ρομανί έχει καταγραφεί, ο τρόπος όμως γραφής ποικίλλει κατά πολύ, τελευταία μάλιστα γίνονται προσπάθειες προκειμένου να θεσπιστεί ένας ενιαίος τρόπος γραφής ο οποίος θα συμβάλει στην ενιαία διδασκαλία της γλώσσας και, μέσω αυτής, στον κοινό αυτοπροσδιορισμό των ανά τον κόσμο Αθιγγάνων.

Από τη δεκαετία του 1990 και εξής, οι Ρομ και η ρομανί προσεγγίζονται πολύπλευρα σε διεθνές επίπεδο. Την τελευταία εικοσαετία ελληνική και ξένη βιβλιογραφία ασχολείται με τους Ρομ της Ελλάδας επί δύο αξόνων: αφενός ως προς την ιστορία και τον πολιτισμό των Ρομ και αφετέρου ως προς την εκπαίδευση, τη γλώσσα και τις ποικιλίες της. Ως προς την ελληνική ρομανί, έχουν εκπονηθεί μελέτες γλωσσολογικές και κοι-

<sup>54</sup> Ως ρομανί και όχι ως ρομανική μεταφέρουμε τον όρο *Rom*, για να μην υπάρξει σύγχυση με τις ρομανικές ευρωπαϊκές γλώσσες. Οι δε ομιλητές της αναφέρονται ως Ρομ ή ως Ρομά (εναλλακτικώς).

<sup>55</sup> Κατά το World Directory of Minorities (1990, σ. 121), ο αριθμός τους ανέρχεται σε 140.000 άτομα.

<sup>56</sup> Για την ιστορική πορεία της ρομανί, τα κύρια χαρακτηριστικά της και την κατανομή των διαλέκτων της τόσο γενικά στην Ευρώπη όσο και συγκεκριμένα στην Ελλάδα, βλ. Σεχίδου (2005, σσ. 1-11) και Matras (2002) στο Σεχίδου (2005).

νωνιογλωσσολογικές, γλωσσάρια και λεξικά, τόσο από Έλληνες όσο και από ξένους ερευνητές.<sup>57</sup> Εσχάτως δε οι ίδιοι οι Ρομ αρχίζουν να ασχολούνται με τη γλώσσα τους (έκδοση δίγλωσσου λεξικού). Η ελληνική ρομανί διακρίνεται από μεγάλη ποικιλία, με διαφορές κυρίως στο λεξιλογικό επίπεδο και δευτερευόντως στο φωνολογικό, μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο, η οποία ποικιλία οφείλεται κυρίως στη μη ρύθμιση της γλώσσας και ως εκ τούτου στην έλλειψη γραπτής μορφής, καθώς και στη μη οργανωμένη εκπαίδευση των παιδιών. Οι σημειούμενες διαφορές εντούτοις που αποτυπώνονται στα ποικίλα ιδιώματά της δεν παρεμποδίζουν την ενδοεπικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών ρομανόφωνων ομάδων της Ελλάδας (Χατζησαββίδης, 1996-98). Όλοι σχεδόν οι Ρομ της Ελλάδας χρησιμοποιούν παράλληλα με τη ρομανί και τη νεοελληνική. Η μακραίωνη αυτή γλωσσική επαφή έχει ως αποτέλεσμα τη λειτουργική συρρίκνωση της ρομανί, η οποία έχει επιφέρει και τη δομική της συρρίκνωση, η οποία αντικατοπτρίζεται στη σύνταξη (Χατζησαββίδης, 1996-98). Οι ομιλητές της ρομανί, εκ παραδόσεως δίγλωσσοι (ρομανί-ελληνική) οι χριστιανοί, και δίγλωσσοι (ρομανί-τουρκική) ή τρίγλωσσοι (ρομανί-τουρκική-ελληνική) οι μουσουλμάνοι, λόγω κοινωνικών προβλημάτων, διαφορετικής νοοτροπίας και του νομαδικού χαρακτήρα του βίου τους, συναντούν μεγάλα εκπαιδευτικά προβλήματα, το ποσοστό δε αναλφαβητισμού είναι αρκετά υψηλό στους κόλπους τους (Χατζησαββίδης, 1996· Ομάδα Εργασίας ΙΔΕΚΕ, 2011). Κοινωνικώς αποκλεισμένοι και, δυστυχώς, θύματα κοινωνικών διακρίσεων πολλές φορές, με κόπο και βραδύ ρυθμό αρχίζουν να προσαρμόζονται στον σύγχρονο τρόπο ζωής.

Οι **μουσουλμάνοι Αθίγγανοι** της Ελλάδας συνυπολογίζονται ως μέλη της αναγνωρισμένης, ως θρησκευτικής, Μουσουλμανικής Μειονότητας (βλ. και Frangopoulos, 1993) και εντοπίζονται σε όλη τη Θράκη, με ίση σχεδόν κατανομή ανά νομό και κατά τι μεγαλύτερη πυκνότητα στον νομό Έβρου. Και στους τρεις αυτούς νομούς οι Αθίγγανοι είναι εγκατεστημένοι στις φτωχότερες περιοχές αυτών, πράγμα που επιδεινώνει τα κοινωνικού τύπου προβλήματα προσαρμογής (Vavasis, 2007). Εδώ και τρεις δεκαετίες περίπου, κατόπιν παροτρύνσης της τουρκικής μειονοτικής πολιτικής (Ζεγκίνης, 1994), η στάση των τουρκογενών απέναντι στους Αθιγγάνους φαίνεται να μεταβάλλεται υπέρ αυτών, με αποτέλεσμα την προσέγγιση των δύο εθνοτικών ομάδων και, ως πρώτη ένδειξη αυτής, τη σημαντική αλλαγή της γλωσσικής τους συμπεριφοράς υπέρ της τουρκικής και εις βάρος της ρομανί.<sup>58</sup>

Σύμφωνα με επιτόπιες έρευνες (Ζεγκίνης, 1994· Vavasis, 2007), οι Αθίγγανοι του νομού Ροδόπης (όπου συναθροίζεται και το μεγαλύτερο ποσοστό τουρκοφώνων της Θράκης), και συγκεκριμένα των περιχώρων της Κομοτηνής (π.χ. στον συνοικισμό Ήφαιστο/Καλκάντζα), χρησιμοποιούν σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα την τουρκική στην καθημερινή τους επικοινωνία και την ελληνική για τις επαφές με την ελληνική διοίκηση, η δε μητρική τους γλώσσα έχει σχεδόν σε όλους τους τομείς εκτοπιστεί από τη γλώσσα των ομόθρησκων τουρκοφώνων γειτόνων τους. Τα παιδιά φοιτούν κατά περιόδους στο σχολείο, ανάλογα με τον ελεύθερο χρόνο που έχουν όταν δεν βοηθούν τους γονείς στην εργασία τους ή δεν φοιτούν καθόλου, κάτι που παρατηρείται κυρίως με τα κορίτσια, γεγονός κοινό σε ολόκληρη τη Μουσουλμανική Μειονότητα. Η ελληνική χρησιμοποιείται στο δίγλωσσο ελληνικής-τουρκικής μειονοτικό σχολείο, για όσα παιδιά Αθιγγάνων και για όσο χρονικό διάστημα φοιτούν σε αυτό, στον τομέα της διοίκησης για να καλυφθούν οι επικοινωνιακές ανάγκες, καθώς και, στην περίπτωση που εργάζονται σε Έλληνες εργοδότες, με τους ελληνόφωνους συνομιλητές τους.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στη συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα έχει ήδη συντελεστεί *γλωσσική μεταστροφή/αλλαγή* (language shift) με γνώμονα όχι την καλύτερη ή ευκολότερη επικοινωνία με την πλειοψηφούσα γλωσσική ομάδα του κράτους στο οποίο ανήκουν τα μέλη της, όχι την κοινωνική ανέλιξη ή την πνευματική πλήρωση αλλά το κοινό θρήσκευμα με μία άλλη μειονότητα πλειοψηφούσα όμως εντός του συγκεκριμένου πλαισίου της Μουσουλμανικής Μειονότητας, η οποία, σύμφωνα με μαρτυρίες (Ζεγκίνης, 1994), φροντίζει να υποβαθμίζει τη μητρική γλώσσα της ρομανόφωνης ομάδας, πράγμα που λειτουργεί ως προπομπός της ταύτισης των δύο γλωσσικών μειονοτήτων ως προς την εθνοτική και την εθνική τους ταυτότητα. Συγκεκριμένα όμως, ως προς την ταυτότητά τους, στο πλαίσιο της ΜΜ οι μουσουλμάνοι Ρομ βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, η δε «τουρκικότητα» τους αμφισβητείται από την ίδια την πλειοψηφούσα ομάδα των τουρκοφώνων, οι οποίοι προτιμούν να τους χαρακτηρίζουν ως «τουρκοφώνους Τσιγγάνους» (Hersant, 2007). Παρά το γεγονός ότι οι μουσουλμάνοι Ρομ, ως «παρίες» της ΜΜ, δεν γίνονται αντικείμενο διεκδίκησης από τους τουρκοφώνους (σε αντίθεση με τους Πομάκους), κάποιοι εκπρόσωποι της «τουρκικότητας» της ΜΜ προέρχονται από αυτήν την ομάδα (Hersant 2007).

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι κοινωνικοί και θρησκευτικοί παράγοντες αναμφισβήτητα ασκούν μεγάλη έλξη υπέρ της τουρκικής σε μια γλωσσική ομάδα χωρίς μεγάλη αυτοεκτίμηση, όπως φαίνεται να είναι οι μουσουλμάνοι Ρομ της Θράκης. Ως κοινωνικούς παράγοντες θεωρούμε: α) τον τρόπο ζωής αυτής της ρο-

<sup>57</sup> Στη διδακτορική διατριβή της Σεχίδου (2005) με θέμα την περιγραφή της ρομανικής διαλέκτου του Αγίου Αθανασίου Σερρών αποτυπώνονται τόσο το δομικό σύστημα της εν λόγω ποικιλίας της ρομανικής όσο και τα αποτελέσματα της επαφής της με την ελληνική, η παρουσία της οποίας είναι εμφανής σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Για τα κύρια χαρακτηριστικά της ελληνικής ρομανί γενικότερα σε φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο, βλ. Χατζησαββίδης (1996-98).

<sup>58</sup> Φαίνεται ότι οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι παροτρύνονται, μεταξύ άλλων, να αλλάξουν τα επίθετά τους επί το τουρκικότερο (Ζεγκίνης, 1994).

μανόφωνης γλωσσικής ομάδας, καθώς και τη γεωγραφική της θέση εντός των ορίων της Θράκης, ως επί το πλείστον, όπου και συναντούν τουρκοφώνους, με την τουρκική είτε ως μητρική είτε δεύτερη γλώσσα, β) την επαγγελματική τους ενασχόληση – η τουρκική χρησιμοποιείται ως *lingua franca* (*langue véhiculaire*, σύμφωνα με την Hersant, 2007) για τις εμπορικές συναλλαγές Αθιγγάνων και τουρκοφώνων της Θράκης, γ) την πρακτική (ως προς τις παρουσίες) και ουσιαστική (ως προς την επιβαλλόμενη τριγλωσσία) δυσκολία παρακολούθησης της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε ελληνική/τουρκική, δ) τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των μουσουλμάνων τουρκοφώνων της Θράκης δεδομένου ότι στην κοινωνική ιεραρχία στους κόλπους της ΜΜ κατέχουν την έσχατη θέση, αναγκάζόμενοι ως εκ τούτου να αυτοπροσδιορίζονται υπό την πίεση της άποψης των κυρίαρχων (τουρκοφώνων) ομάδων επ' αυτών (βλ. και Tsibiridou, 2005), και ε) τη γενικότερη νοοτροπία σχετικά με τη θέση και τη μόρφωση της γυναίκας – αναλφάβητες οι περισσότερες – και ως θρησκευτικούς, τη θρησκευτική συγγένεια με τους τουρκοφώνους μουσουλμάνους, οι οποίοι i) ως αριθμητική πλειοψηφία, ii) ως ανώτερου μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου ομόθρησκοι, έχοντας ήδη αναπτύξει μεσοαστική τάξη και ελίτ στους κόλπους τους, και τέλος iii) ως «προστατευόμενοι» της γείτονος χώρας, έχουν ισχυροποιήσει αισθητά τη θέση τους εντός του πλαισίου της ελληνικής μουσουλμανικής μειονότητας. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα τον ορατό πλέον κίνδυνο «εκτουρκισμού» για το σύνολο των μουσουλμάνων Αθιγγάνων και όχι μόνο αυτών της Κομοτηνής.<sup>59</sup>

Στη Θράκη, όπως και στη λοιπή Ελλάδα, κατοικούν και **χριστιανοί Αθίγγανοι**, οι οποίοι αποτελούν αδιάσπαστη ενότητα με τους ομόθρησκους τους Έλληνες, και από πολιτιστική άποψη διαφέρουν ουσιαστικά από τους μουσουλμάνους Αθιγγάνους.<sup>60</sup> Σημειωτέον ότι η γλώσσα τους έχει δεχθεί πολυάριθμα ελληνικά δάνεια, όπως και η γλώσσα της μεγάλης πλειονότητας των χριστιανών Αθιγγάνων που ζουν στην υπόλοιπη Ελλάδα. Η σημερινή ελληνική ρομανί έχει δώσει δείγματα λογοτεχνικής καλλιέργειας μέσα από την ιδιαίτερη δημοτική αθιγγανική ποίηση. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (1996-98), «*εκείνο που διαφοροποιεί τους Ρομ από τους υπόλοιπους Έλληνες είναι η εμμονή τους στη διαφορετικότητα, που συνίσταται κυρίως στον διαφορετικό τρόπο ζωής και στις διαφορετικές αξίες και ιδεώδη που ενστερνίζονται*». Στην Ελλάδα ζουν δύο ομάδες Ρομ: οι πλάνητες/μετακινούμενοι/ταξιδιώτες και οι έχοντες μόνιμο τόπο κατοικίας/εγκαταστημένοι. Η κοινωνική οργάνωση των Ρομ βασίζεται στην ευρύτερη συγγένεια, η δε οικογένεια των Ρομ είναι αυστηρά πατριαρχική και εμμένει σε αξίες όπως η οικογενειακή συνοχή, η πολυτεκνία και ο γάμος σε μικρή ηλικία.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ως εθνοτική ομάδα οι χριστιανοί Ρομ της Ελλάδας δεν έχουν αναπτύξει εθνικιστικές τάσεις ούτε ιδιαίτερη εθνική συνείδηση, ώστε να θεωρούν εαυτούς εθνική μειονότητα ούτε επιθυμούν να αναπτύξουν εθνικιστικού τύπου διεκδικήσεις.<sup>61</sup> Όχι μόνο δηλώνουν Έλληνες, αλλά και αισθάνονται Έλληνες σύμφωνα τον Τσακίρη (2004), ο οποίος υπενθυμίζει ότι όμως το ελληνικό κράτος αντιμετώπιζε τους Ρομ μέχρι πρόσφατα ως «αλλοδαπούς» κατοίκους. Μόλις το 1978 άρχισε να τους πολιτογραφεί, ενώ μέχρι τότε αναφέρονταν ως «μειονοτική ομάδα». Η μόνη λύση, προκειμένου και οι ίδιοι οι Ρομ να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία αλλά και να γίνουν πλήρως αποδεκτοί από τους υπόλοιπους Έλληνες –καθότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα εναντίον τους εξακολουθούν να παρατηρούνται–, είναι η εκπαίδευση των αθιγγανοπαίδων. Η γενική υποχρεωτική εκπαίδευση είναι μονόδρομος για τους Τσιγγάνους (χριστιανούς και μουσουλμάνους), όπως αναφέρει όχι μόνο ο Τσακίρης αλλά και ο Αλεξίου, Τσιγγάνος της Κομοτηνής (οικισμός Τσιγγάνων που ζουν στο τέρμα της οδού Αδριανουπόλεως), ο οποίος συνέταξε Λεξικό της Ρομανικής (Ελληνορομανικό), χρησιμοποιώντας το ελληνικό αλφάβητο για την καταγραφή της ρομανί. Για την ομαλή ένταξη των παιδιών Ρομ τουλάχιστον στην εννεαετή υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν την τελευταία δεκαπενταετία αναληφθεί πολλά και σημαντικά προγράμματα τόσο από την τοπική αυτοδιοίκηση όσο και από τα ελληνικά πανεπιστήμια.

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (1996-98), τα βαθύτερα αίτια της αποχής των Ρομ από τη σχολική εκπαίδευση δεν βρίσκονται στην αδιαφορία τους για τη σχολική μόρφωση αλλά στο γεγονός ότι οι Ρομ χρειάζονται ένα είδος εκπαίδευσης προσαρμοσμένο στον σεβασμό του πολιτισμού τους, του κώδικα αξιών τους και του τρόπου ζωής τους. Μια εκπαίδευση μη ενταγμένη στο πλαίσιο αυτό έχει ως αποτέλεσμα το μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού των Ρομ, που φτάνει σε μερικές περιπτώσεις μέχρι και το 81,8% (όπως π.χ. στην Αγία Βαρβάρα Αττικής [στοιχεία του 1995], βλ. και Παυλή & Σιδέρη, 1990, στο Χατζησαββίδη, 1996-98). Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα του 2010, το 51% των παιδιών Ρομ, μεταξύ 6-15 ετών, φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαί-

<sup>59</sup> Περί «τουρκικότητας» και «διεθνικότητας» στο πλαίσιο της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα (Δυτική Θράκη), βλ. Akgönül (2013).

<sup>60</sup> Ενδεικτικό είναι ότι οι χριστιανοί Αθίγγανοι διαχωρίζουν εαυτούς από τους ομόφυλους τους μουσουλμάνους, όπως όταν αντέδρασαν επ' ευκαιρία της λανθασμένης Έκθεσης του State Department του 1991, η οποία συγκαταλέγει όλους τους Αθιγγάνους της Ελλάδας στη Μουσουλμανική Μειονότητα (Ζεγκίνης, 1994, σ. 22).

<sup>61</sup> Βλ. ανακοίνωση της Πανελληνίας Ομοσπονδίας Σωματείων Ελλήνων Ρομ, από 28.4.2001, μέσω της οποίας δηλώνεται ότι οι Έλληνες Τσιγγάνοι είναι «άρρηκτα συνδεδεμένο κομμάτι ελληνισμού».

δευση στην Ελλάδα (το ίδιο με το ποσοστό των Ρομ στην Ευρώπη), γεγονός το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιτυχία τη στιγμή που έρευνα του 2008 είχε καταδείξει ότι μόνον το 7% των Ρομ αποφοίτησε από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 54,7% αυτών δεν φοίτησε ποτέ στο σχολείο (βλ. DAREnet).<sup>62</sup>

Για τους Ρομ το σχολείο είναι ένας «ξένος θεσμός», ένας θεσμός εκτός τσιγγάνικης κοινωνικής πραγματικότητας και κουλτούρας, δεδομένου ότι κατά παράδοση το παιδί εκπαιδεύεται στους κόλπους της τσιγγάνικης κοινωνίας και όχι εκτός αυτής, όπως συμβαίνει με την κοινωνία των μη Ρομ, όπου εκπαίδευση στο σχολείο και οικογένεια αναλαμβάνουν συμπληρωματικούς ρόλους χωρίς να επικαλύπτονται (Ομάδα Εργασίας ΙΔΕΚΕ, 2011). Πρέπει, ως εκ τούτου, να συνειδητοποιήσουμε ότι χρειάζεται αλλαγή της νοοτροπίας των οικογενειών Ρομ, για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα επιτύχουμε την πρόσβαση των παιδιών στο σχολείο. Το όλο εγχείρημα δεν είναι εύκολο, πολλώ μάλλον που το σχολείο πολλές φορές καθίσταται πηγή τραυματικών εμπειριών για ένα τσιγγανόπαιδο, δεδομένου ότι τόσο εκπαιδευτικοί όσο και συμμαθητές το αντιμετωπίζουν με προκατάληψη.

Βέβαια, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι η εκπαίδευση, για την οποία γίνεται λόγος, διεξάγεται στην ελληνική, σε μια δεύτερη για τα παιδιά γλώσσα, και όχι στη μητρική τους. Θεωρούμε ότι γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο και η σχολική αποτυχία<sup>63</sup> δεν βαρύνει και τόσο τους ώμους του παιδιού και της οικογένειάς του, αντιθέτως. Πολλές φορές, η σχολική επιτυχία αποτελεί «στίγμα» για το τσιγγανόπαιδο, δεδομένου ότι έτσι αφενός απομακρύνεται από τις παραδοσιακές δομές της τσιγγάνικης κοινωνίας αφετέρου δεν συνεπάγεται επαγγελματική ανέλιξη στη μετέπειτα ενήλικη ζωή του, με αποτέλεσμα οι ασκούμενες από την κοινωνία του πίεςεις να είναι αφόρητες και το παιδί –κυρίως το αγόρι– να σταματά τη φοίτησή του στο σχολείο και να απαξιώνει τον εαυτό του (βλ. και Ομάδα Εργασίας ΙΔΕΚΕ, 2011). Ένας τρόπος για να κινήσουμε το ενδιαφέρον των Ρομ για το σχολείο και να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη τους στην εκπαίδευση είναι να αποδεχθούμε κατά πρώτον και να εντάξουμε κατά δεύτερον τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών στο σχολείο.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι κυρίως την τελευταία δεκαετία αναλαμβάνονται στην Ελλάδα εντατικές και συντονισμένες ενέργειες μέσω κοινοτικών προγραμμάτων και φορέων του δημοσίου και της τοπικής αυτοδιοίκησης για την αντιμετώπιση των κοινωνικών, κυρίως, αλλά και των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Αθιγγάνων της Ελλάδας, και συστήνονται όργανα μέριμνας από τους ίδιους του Αθιγγάνους, όπως πολιτιστικές κοινότητες και μορφωτικοί σύλλογοι. Η ελληνική πολιτεία, οι δημόσιες και τοπικές αρχές, τα ελληνικά πανεπιστήμια<sup>64</sup> έχουν δραστηριοποιηθεί δυναμικά, προκειμένου να επιτύχουν όχι μόνο τον μετασχηματισμό των στάσεων και των νοοτροπιών της κοινωνίας αλλά και τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και των Ρομ μαθητών τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: διενεργούνται έρευνες και μελέτες, εγκαινιάζονται σχολικές και εξωσχολικές δράσεις, εκπονείται ενημερωτικό και εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οργανώνονται σεμινάρια κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο προγραμμάτων με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών Ρομ, εισάγεται ο θεσμός των «διαμεσολαβητών/βοηθών» από την κοινότητα των Ρομ στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών κ.ά. Θέλουμε να πιστεύουμε ότι η κατάσταση εκ μέρους τουλάχιστον των εκπαιδευτικών αλλάζει συν τω χρόνω<sup>65</sup> επί το θετικότερο, και ήδη έχουμε τα πρώτα θετικά αποτελέσματα. Ενθαρρυντική ένδειξη της εντατικοποίησης των προσπαθειών εκπαίδευσης των παιδιών Ρομ (από αμφότερα τα μέρη) είναι ότι από γενιά σε γενιά μειώνεται το φαινόμενο της μη φοίτησης των παιδιών και της σχολικής διαρροής (Υπουργείο Εργασίας, 2011). Επίσης, στόχο της πολιτείας αποτελεί και η μείωση του αναλφαβητισμού των ενηλίκων<sup>66</sup> –και ιδίως των γυναικών (βλ. και <http://sedrin.eu/index.php/el/>)–, με ταυτόχρονη αύξηση του λειτουργικού εγγραμματισμού τους (DAREnet).

Είναι γεγονός ότι η γενικότερη έλλειψη ειδικών γλωσσικών εγχειριδίων και βοηθημάτων, ο μονόγλωσσος προσανατολισμός του σχολείου, η απειρία των δασκάλων στην εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών και η παραμέληση της μητρικής γλώσσας συντελούν αποφασιστικά στην απομάκρυνση των παιδιών από το σχολείο, αυτή η

<sup>62</sup> Έρευνα της Γενικής Γραμματείας Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Πόρων και της ΜΚΟ «Εύξεινη Πόλη», DAREnet.

<sup>63</sup> Παράθεση αναλυτικών στατιστικών στοιχείων σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας των τσιγγανόπαιδων, βλ. Ομάδα Εργασίας ΙΔΕΚΕ (2011).

<sup>64</sup> Τα ελληνικά πανεπιστήμια αναλαμβάνουν σχετικά προγράμματα, όπως το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαιδών» (1997-1999) (<http://www.uoi.gr/services/epeaek/metro11/ergo0664.htm>) και Πρόγραμμα: «Ενταξη Τσιγγανοπαιδών στο σχολείο» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2002-2004) (<http://edu.pep.uoi.gr/eeaka/ROMA>), το Πανεπιστήμιο Αθηνών: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» (2007-2014), Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Φιλοσοφική Σχολή (<http://www.keda.gr/roma>) και σχολική εφημερίδα ([http://www.keda.uoa.gr/roma/files/ROMAlewn\\_efimerida\\_2.pdf](http://www.keda.uoa.gr/roma/files/ROMAlewn_efimerida_2.pdf)), το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Πρόγραμμα: «Ενταξη Τσιγγανοπαιδών στο σχολείο» (2006-2008) (<http://goo.gl/ZPr3sA>), το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» του ΑΠΘ-ΠΤΔΕ (2010-2013) (<http://roma.eled.auth.gr/>).

<sup>65</sup> Βλ. λ.χ. Εγκυκλίους (2008) προς τους Διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διευκολύνουν την εγγραφή των μαθητών Ρομά αφενός και να μην αποθαρρύνουν τη φοίτηση (με αποτέλεσμα τη σχολική διαρροή) των μαθητών μετακινούμενων οικογενειών αφετέρου.

<sup>66</sup> Βλ. λ.χ. τη μεταπτυχιακή εργασία της Α. Γιωτοπούλου (2011), Η συμβολή των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Εκπαίδευση των αθιγγάνων (Ρομά) του Νομού Καρδίτσας: προσέγγιση από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (<http://goo.gl/kZ7JgO>).

απομάκρυνση συντελεί με τη σειρά της στη σχολική αποτυχία και εκείνη, με τη σειρά της, στην αποθάρρυνσή τους για κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία μέσω της εκπαίδευσης (ελληνικής ή άλλης). Πιστεύουμε πως η μελέτη της ελληνικής ρομανί όχι μόνο θα ενισχύσει το κύρος της στους κόλπους των Ρομανόφωνων, αλλά και θα παράσχει το απαραίτητο έρεισμα, ώστε να ενδιαφερθούν οι Αθίγγανοι για τη γενικότερη εκπαιδευτική τους κατάρτιση. Απώτερος στόχος των προσπαθειών της πολιτείας θα μπορούσε να αποτελέσει και η διδασκαλία της ρομανί, ώστε να βοηθηθούν και ψυχολογικά και γλωσσικά οι μαθητές Ρομ στην εκμάθηση της ελληνικής. Όπως είδαμε ανωτέρω, έχουν ήδη τεθεί οι βάσεις για την κωδικοποίηση της ελληνικής ρομανί. Έπεται η τυποποίησή/ρύθμισή της και η συγγραφή εγχειριδίων για τη διδακτική της. Το όλο εγχείρημα απαιτεί, βέβαια, χρόνο και οικονομική ενίσχυση. Η *τυποποίηση* (standardisation) μιας γλώσσας είναι απαραίτητη για τον γραμματισμό των ομιλητών της και για την ανάπτυξη λογοτεχνικής παραγωγής, ώστε οι ομιλητές να αισθάνονται ασφαλείς ως προς τον γραμματισμό τους στην εν λόγω γλώσσα. Εάν υπάρχει και η βούληση, θα μπορούσε να προγραμματιστεί ένα μακρόπνοο σχέδιο, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για τη σχολική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων, χωρίς αυτό να σημαίνει βεβαίως ότι παραβλέπουμε τα κοινωνικά προβλήματα τα οποία συνοδεύουν τη σχολική διαρροή και αποτυχία των παιδιών Ρομ.<sup>67</sup> Εκείνο όμως το οποίο προέχει αυτή τη στιγμή είναι η αποτελεσματικότερη δυνατή διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα παιδιά Ρομ, με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό<sup>68</sup> και καταρτισμένους και ευαισθητοποιημένους δασκάλους.<sup>69</sup> Παρά τις πολλαπλές επιμέρους δράσεις που έχουν αναληφθεί προς αυτήν την κατεύθυνση, διακρίνει κανείς ένα είδος επικριτικής διάθεσης ως προς την αποτελεσματικότητά τους, αφενός λόγω της απόστασης μεταξύ «θεωρίας» και «πράξης» και αφετέρου λόγω της απουσίας συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων και της απουσίας διαχρονικής παρακολούθησης των εν λόγω προγραμμάτων και δράσεων (Σαρακινιώτη & Παπαδοπούλου, 2008).

Εκ των ανωτέρω συνάγεται ότι στην παρούσα περίπτωση έχουμε να κάνουμε με μία κατεξοχήν φύσει μειονοτική γλώσσα όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά ανά τον κόσμο, η οποία, παρόλο που εξαπλώνεται τουλάχιστον σε όλα σχεδόν τα Δυτικά κράτη, παρόλο που χρησιμοποιείται από πολύ μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών και σε πολύ περισσότερες γεωγραφικές περιοχές από πολλές άλλες φύσει μειονοτικές γλώσσες, βρίσκεται σε πολύ πιο αδύναμη θέση από αυτές από νομική και εκπαιδευτική άποψη: Στην πλειονότητα των περιπτώσεων δεν προστατεύεται από τον νόμο, δεν μελετήθηκε επιστημονικά, δεν καταγράφηκε και δεν διδάχθηκε ποτέ και, εν πολλοίς, δεν καλλιεργήθηκε. Φαίνεται όμως ότι η αδυναμία της αυτή συνιστά ταυτόχρονα τη δύναμή της, την οποία αντλεί από τον χαρακτηριστικό αθιγγανικό πολιτισμό, ο οποίος σε πείσμα των αιώνων παραμένει αναλλοίωτος. Αυτό ερμηνεύει και τη μέχρι σήμερα διατήρηση και την εν γένει απaráλλαχτη ζωτικότητα της ρομανί, του φορέα του ξεχωριστού αυτού πολιτισμού και βασικού συνθετικού στοιχείου της εθνοτικής ιδιαιτερότητας των Ρομ (Τσιτσελίκης, 1995). Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός της μακραίωνης και έντονης επαφής με την ελληνική, η ρομανί όχι μόνο δεν έχει χάσει την ικμάδα της, αλλά ενσωματώνει δημιουργικά τα δάνεια από αυτή, δάνεια τόσο σε λεξιλογικό όσο και σε μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο, και συνεχίζει την πορεία της μεταβιβαζόμενη από γενιά σε γενιά. Ας μη λησμονούμε ότι, επιπλέον, η ρομανί ομιλείται σε αλλόγλωσσο περιβάλλον εδώ και δέκα περίπου αιώνες, χωρίς θεσμική υποστήριξη και κωδικοποίηση/ρύθμιση, γεγονός που συνηγορεί υπέρ της βιωσιμότητας της γλώσσας.

Πιστεύουμε ότι, όσο ο τρόπος ζωής των Αθιγγάνων παραμένει ίδιος, τόσο η γλώσσα τους θα διατηρεί τους τομείς χρήσης της. Στην περίπτωση, βέβαια, που ασκούνται έξωθεν πιέσεις με αφορμή την κοινή θρησκεία, όπως στην ανωτέρω περιγραφείσα κατάσταση των μουσουλμάνων Ρομ, είναι δυνατόν, εφόσον η μητρική γλώσσα δεν προσφέρει κανένα έρεισμα, να εγκαταλειφθεί προς χάριν της γλώσσας των από κοινωνική και οικονομική άποψη ισχυρότερων ομοθρήσκων (τουρκικής). Εκτός από τον νομαδικό και ανεξάρτητο χαρακτήρα του αθιγγανικού πολιτισμού, ο οποίος αποδεικνύεται σωτήριος για τη διατήρηση της ρομανί, θετικά λειτουργεί και ο κοινωνιολογικός της χαρακτήρας ως γλώσσας «απόκλισης» (Abstand), τόσο ως προς την ελληνική, τη γλώσσα της πλειοψηφίας των πολιτών του κράτους στο οποίο ζουν, πράγμα που ισχύει για τους χριστιανούς Αθιγγάνους, όσο και ως προς την τουρκική, τη γλώσσα της πλειοψηφίας των ομοθρήσκων τους, πράγμα που ισχύει για τους μουσουλμάνους Αθιγγάνους. Ο σαφής Abstand χαρακτήρας της ρομανί την προστατεύει, κατά κανόνα, από τις τυχόν προσπάθειες κατάλυσης της αυτάρκειάς της, οικειοποίησής της, δηλαδή, από άλλες γλώσσες εντός ή εκτός των ορίων της ελληνικής επικράτειας. Ως «φύσει» όμως μειονοτική γλώσσα βρίσκεται σε μάλλον μειονεκτική

<sup>67</sup> Για τα εκπαιδευτικά σε συνδυασμό με τα κοινωνικά προβλήματα και την επίλυση αυτών βλ. Ομάδα Εργασίας ΙΔΕΚΕ (2011).

<sup>68</sup> Βλ. λ.χ. το διδακτικό υλικό που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Αθανασίου, Λ., «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» και «Μαθηματικά», Επτάλοφος, Βόλος, 2007, στο <http://goo.gl/5C5iit>, και το επιμορφωτικό υλικό του Λεων. Αθανασίου με τίτλο «Παραγωγή διδακτικού υλικού και πιλοτικές εφαρμογές του», 2004.

<sup>69</sup> Μπενέκος, Δ., Μήτση, Α., & Καραμανέ, Χ. (2008), «Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανοπαίδες με βάση τη σειρά “Μιλώ και γράφω Ελληνικά” που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» (<http://goo.gl/Wn2U0>). Βλ. επίσης στο <http://goo.gl/1k7tjm> εκπαιδευτικό υλικό που εκπονήθηκε μέσω προγραμμάτων ένταξης των παιδιών Ρομά σχετικό με την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων και την επιμόρφωση των δασκάλων.

θέση, εφόσον δεν υπάρχει κάποιο σημείο αναφοράς γι' αυτή, σημείο γλωσσικής ή πολιτικής φύσεως στο οποίο θα μπορούσε να αναχθεί. Γλωσσικό σημείο αναφοράς θα συνιστούσε μια τυποποιημένη (standard) μορφή της, κωδικοποιημένη και ρυθμισμένη δηλαδή ως προς το γλωσσικό υλικό της, ελλείψει της οποίας οι αντιστάσεις σε μια επιχειρούμενη έξωθεν ενσωμάτωση κάμπτονται πολύ ευκολότερα (βλ. τη γλωσσική αφομοίωση των μουσουλμάνων Ρομ της Θράκης από την τουρκόφωνη πλειοψηφική μειονοτική ομάδα).

Οι ανωτέρω μάλλον δυσοίωνες διαπιστώσεις θα οδηγούσαν στο συμπέρασμα ότι η ρομανί συγκαταλέγεται μεταξύ των χαμηλής βιωσιμότητας γλωσσών. Επειδή όμως, πλην της ανωτέρω περιγραφείσας περίπτωσης γλωσσικής αλλαγής που λαμβάνει αυτή τη στιγμή χώρα σε μερίδα μόνο των μουσουλμάνων ρομανοφώνων, έχει παρατηρηθεί ότι η ρομανί δεν έχει χάσει το κύρος της ως γλώσσα της οικογένειας και της ομάδας, μεταβιβαζόμενη από γενιά σε γενιά, συμπεραίνουμε ότι η ρομανί χαρακτηρίζεται μάλλον ως μέσης βιωσιμότητας γλώσσα, με πολλές πιθανότητες διατήρησης του σημερινού status quo της διγλωσσίας ή τριγλωσσίας των ομιλητών της. Η εν λόγω γλώσσα, έστω και μόνο ως προφορική, θα συνεχίσει να διατηρεί τα πεδία χρήσης της επί μακρόν, ενόσω δηλαδή εκπροσωπεί τον αυτάρκη και πλάνητα ή μη βίο των Αθιγγάνων. Πιο συγκεκριμένα, για τους χριστιανούς Αθιγγανούς η ελληνική θα συνεχίσει να αποτελεί τη γλώσσα των εξωκοινοτικών εμπορικών ή άλλων συναλλαγών, της διοίκησης και των ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ ομοθρήσκων χριστιανών, διαιωνίζοντας έτσι τη δίγλωσση κατάσταση ελληνικής/ρομανί. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τους μουσουλμάνους Αθιγγανούς, βρισκόμαστε ενώπιον μιας διχασμένης γλωσσικής συμπεριφοράς: είτε πρόκειται για τρίγλωσση κατάσταση ρομανί, τουρκικής, ελληνικής για τους ρομανόφωνους εκείνους που αντιστέκονται στη γλωσσική αφομοίωση από την τουρκική είτε για δίγλωσση κατάσταση τουρκικής-ελληνικής για εκείνες τις ομάδες, στις οποίες όντως έχει συντελεστεί γλωσσική αλλαγή υπέρ της τουρκικής.

Κατά την άποψή μας, μόνον όταν οι Αθιγγανοί ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και τους δοθούν τα κατάλληλα ερείσματα για να μορφωθούν, ώστε να καταξιωθούν κοινωνικά και πνευματικώς στην ελληνόφωνη αλλά και στη ρομανόφωνη κοινωνία, και εφόσον μετασηματοδοτούν νοοτροπίες και αξίες ζωής, θα μπορούσε να μεταστραφεί το κοινωνιογλωσσικό κλίμα και να οδηγήσει σε γλωσσική αλλαγή υπέρ της ελληνικής, πράγμα που, εάν και εφόσον επιτευχθεί, θα χρειαστεί αρκετές γενιές ρομανοφώνων.

## 2.1.Γ. Υψηλής βιωσιμότητας ιστορικές μειονοτικές γλώσσες: τουρκική

Μία μόνο μειονοτική γλώσσα θεωρούμε ότι μπορεί να χαρακτηριστεί *de plein droit* ως γλώσσα υψηλής βιωσιμότητας, δηλαδή γλώσσα με λίγες ή ελάχιστες πιθανότητες προσβολής της βιωσιμότητάς της: πρόκειται για την τουρκική, τη μητρική γλώσσα των τουρκοφώνων<sup>70</sup> της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης.

### 2.1.Γ.α. Η τουρκική γλώσσα

Η τουρκική χρησιμοποιείται ως μητρική από τους τουρκοφώνους της Θράκης, οι οποίοι συναποτελούν, σήμερα, μαζί με τους Πομάκους και τους Αθιγγανούς, τη Μουσουλμανική Μειονότητα (ΜΜ) της Ελλάδας (Συνθήκη της Λοζάνης, 24.7.1923).<sup>71</sup> Η Συνθήκη της Λοζάνης, απόρροια του ελληνοτουρκικού πολέμου των ετών 1919-1922, στο άρθρο 2 περί υποχρεωτικής ανταλλαγής των πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, αναφέρεται στους μη ανταλλάξιμους πληθυσμούς που για την Τουρκία ήταν οι «*ορθόδοξοι Έλληνες κάτοικοι της Κωνσταντινούπολης που είχαν εγκατασταθεί εκεί πριν από τις 30.10.1918*», καθώς και οι Έλληνες της Ίμβρου και Τενέδου, οι οποίοι μάλιστα είχαν περισσότερα δικαιώματα, αφού τους αναγνωρίστηκε καθεστώς αυτοδιοίκησης. Για την Ελλάδα, στη συνθήκη της Λοζάνης αναφέρονται οι μουσουλμάνοι κάτοικοι της Δυτικής Θράκης, δηλαδή «*πάντες οι Μουσουλμάνοι οι εγκατεστημένοι εν τη περιοχή ανατολικώς της μεθόριου της καθορισθείσης το 1913 διά της Συνθήκης του Βουκουρεστίου*». Είναι εμφανής η διαφορετικής υφής λεκτική διάκριση των δύο πληθυσμών των δύο μειονοτήτων: εθνική και θρησκευτική για την ελληνική μειονότητα

<sup>70</sup> Οι τουρκόφωνοι Έλληνες πολίτες μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης αποκαλούνται από διάφορες, κυρίως μη ελληνικές πηγές, «Τούρκο» ή «μουσουλμάνοι Τούρκο» της Δυτικής Θράκης. Τέτοια όμως μειονότητα δεν υφίσταται στην ελληνική επικράτεια.

<sup>71</sup> Πρέπει, επίσης, να γνωρίζουμε ότι η τουρκική γλώσσα συνιστά τη μητρική γλώσσα μιας μικρότερης ομάδας 2.500-3.000 ομιλητών στο νησί της Ρόδου και 1.500-2.000 στο νησί της Κω, των μουσουλμάνων της Ρόδου και της Κω. Στην περίπτωση αυτή, ούτε η μητρική γλώσσα ούτε οι ομιλητές απολαμβάνουν ειδικού εκπαιδευτικού καθεστώτος. Εδώ και δεκαετίες οι μουσουλμάνοι της Ρόδου αποτελούν δίγλωσση κοινότητα τουρκικής-ελληνικής, με έντονες τις πρόσφατες ενδείξεις γλωσσικής αλλαγής (μετακίνησης) προς μονόγλωσση ελληνόφωνη συμπεριφορά. Βλ. Γεωργαλίδου, Μ., Σπυρόπουλος, Β., Καϊλή, Χ., & Ρεβυθιάδου, Α. (2011). Η γλωσσολογική και κοινωνιογλωσσολογική ταυτότητα μιας Ροδιακής ποικιλίας της Ελληνικής, στο Οι Διαλεκτικές Μορφές της Ελληνικής Γλώσσας από την Αρχαία Εποχή έως Σήμερα: Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Γλωσσολογικού Συνεδρίου (σσ. 241-262). Αθήνα: ΟΔΕΓ, καθώς και Kaurinkoski, K. (2012). The Muslim Communities in Kos and Rhodes: Reflections on social organization and collective identities in contemporary Greece, στο J. Lindstedt and M. Wahlström (eds), *Slavica Helsinkiensia*, Balkan Encounters – Old and New Identities in South-Eastern Europe, Helsinki, 47-78.

της Κωνσταντινούπολης, μόνο θρησκευτική για τη ΜΜ της Θράκης. Καθίσταται, έτσι, εμφανής η συμβολή του ισλαμικού δόγματος στην αναγνώριση των εν λόγω μουσουλμάνων ως «κοινωνικής συγκρότησης με θρησκογενή υπόσταση» (Μηναΐδης, 1990).<sup>72</sup> Η Συνθήκη της Λοζάνης βασίζεται στις κάτωθι αρχές, οι οποίες διασφαλίζουν και την εφαρμογή των άρθρων της συνθήκης: α) την αρχή της αμοιβαιότητας που επέβαλε στην Τουρκία, με βάση τα άρθρα 37-45, τον σεβασμό των γλωσσικών, θρησκευτικών και εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των Ελληνορθόδοξων της Τουρκίας, και αντίστοιχα (άρθρο 45) την προστασία των δικαιωμάτων των μουσουλμάνων της Θράκης, β) την αρχή της αριθμητικής ισορροπίας των εκατέρωθεν μειονοτήτων: σήμερα<sup>73</sup> οι Ελληνορθόδοξοι της Κωνσταντινούπολης αριθμούν 3.500 περίπου άτομα, ενώ η ΜΜ 120.000 περίπου, και γ) την αρχή του θρησκευτικού χαρακτήρα των εκατέρωθεν μειονοτήτων. Αξίζει να σημειώσουμε ότι μόνο μετά τη φυγή των Ελληνορθόδοξων της Κωνσταντινούπολης<sup>74</sup> και την ποιοτική και ποσοτική εξασθένηση της εκεί μειονότητας άρχισε η τουρκική πολιτική να χρησιμοποιεί τον όρο *soydas* (ομοεθνείς) για τους μουσουλμάνους της Θράκης (Αλεξανδρής & Παρέσογλου, 1994).

Οι τουρκόφωνοι<sup>75</sup> αποτελούν τον κορμό της ΜΜ της Ελλάδας, καταλαμβάνοντας το ήμισυ σχεδόν του συνόλου του πληθυσμού (60.000 περίπου άτομα) με μεγαλύτερη πυκνότητα στον νομό Ροδόπης. Οι τουρκόφωνοι είναι εγκατεστημένοι στις πεδινές περιοχές των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, καθώς και στα μεγάλα αστικά κέντρα των νομών αυτών, δηλαδή στις πόλεις Ξάνθη και Κομοτηνή. Στην ύπαιθρο χώρα της περιοχής εντοπίζουμε τόσο ομοιογενή τουρκόφωνα χωριά όσο και μεικτά, αποτελούμενα από μουσουλμανικούς και χριστιανικούς πληθυσμούς. Η πλειονότητα των κατοίκων, το 80% περίπου, ασχολείται με τη γεωργία, οι υπόλοιποι ασχολούνται με τη βιοτεχνία και το εμπόριο, όσοι δε έχουν προχωρήσει σε τριτοβάθμιες σπουδές, μια μικρή αλλά ισχυρή μειοψηφία, απασχολούνται στον τριτογενή τομέα ως δάσκαλοι ή καθηγητές στην πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή στον ιδιωτικό τομέα ως γιατροί, δικηγόροι, πολιτικοί μηχανικοί κ.ά. (βλ. Sella, 1986, 1999 και Frangopoulos, 1993). Επίσης, ικανός αριθμός έχει μεταναστεύσει στην Τουρκία (κυρίως στην Κωνσταντινούπολη), τα μεγάλα αστικά κέντρα της νότιας Ελλάδας (κυρίως στην Αθήνα) και στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας μαζί με ελληνόφωνους και πομακόφωνους συμπολίτες τους (Entórk, 2008).<sup>76</sup>

Η Μουσουλμανική Μειονότητα, στο σύνολό της, έχει γίνει αντικείμενο εμπειρισταωμένων και πολύπλευρων μελετών από ιστορική, κοινωνιολογική, εκπαιδευτική, γλωσσική, θρησκευτική, πολιτική και νομική άποψη. Οι γλωσσολογικές και κοινωνιολογικές μελέτες για την τουρκόφωνη ομάδα της Θράκης αποδεικνύουν ότι στους κόλπους της συμπεριλαμβάνονται τόσο μονόγλωσσοι όσο και δίγλωσσοι ομιλητές. Η τουρκόφωνη ομάδα βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση σε σύγκριση με τις προπεριγραφείσες δίγλωσσες ομάδες, αφενός διότι η μητρική της γλώσσα είναι η μόνη μεταξύ των μειονοτικών γλωσσών η οποία διδάσκεται σε ειδικά «μειονοτικά» δίγλωσσα σχολεία, και αφετέρου διότι συνιστά ποικιλία της τουρκικής, της επίσημης και

<sup>72</sup> Για τον όρο Μουσουλμανική Μειονότητα, για τον οποίο συνομολόγησαν τα συμβαλλόμενα μέρη, τις συνέπειές του στους ίδιους τους μουσουλμάνους, τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδα, και τον ρόλο του ισλαμισμού στη διαμόρφωση της ιδιαιτερότητάς τους βλ. Μηναΐδης (1990, σσ. 94 κ.ε). Επίσης, για τις εκ των υστέρων προσπάθειες της Τουρκίας να αντικαταστήσει τον εν λόγω όρο με τον όρο τουρκική μειονότητα, το ιστορικό και την αιτιολόγησή τους, βλ. Μηναΐδης (1990).

<sup>73</sup> Επειδή την εποχή εκείνη η Κωνσταντινούπολη αριθμούσε 300.000 περίπου Ελληνορθόδοξους και η Θράκη 87.000 περίπου μουσουλμάνους, για την ικανοποίηση του τουρκικού αιτήματος ανταλλάχθηκαν τα 2/3 περίπου του ελληνικού στοιχείου της Κωνσταντινούπολης (Αλεξανδρής & Παρέσογλου, 1994).

<sup>74</sup> Σχετικά με τον σε πολλαπλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμό και των ετεροπροσδιορισμό και των τριών συνιστωσών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης σύμφωνα με την κοινωνική πραγματικότητα καθεμιάς εξ αυτών βλ. Vavasis (2007, σ. 119): *“de la minorité, qui est pourtant elle aussi problématique, nous allons procéder à un examen des définitions minoritaires à plusieurs niveaux, d’après la réalité sociale de la minorité”*.

<sup>75</sup> Όσον αφορά τον πληθυσμό των μελών της Μουσουλμανικής Μειονότητας, αφενός τα στοιχεία ποικίλλουν ανάλογα με την πηγή, αφετέρου είναι δύσκολο να εντοπίσει κανείς ασφαλή πρόσφατα επίσημα αριθμητικά στοιχεία. Στη σχετική βιβλιογραφία οι αριθμοί ποικίλλουν από 89.000 ή 98.000 έως 105.000 ή 115.000 ή 120.000 άτομα (Δημάση κ.ά., 2013, σ. 1). Σύμφωνα με το Υπουργείο Εξωτερικών: «Η πλέον πρόσφατη γενική απογραφή (1991) κατέγραψε 98.000 περίπου άτομα σε πληθυσμό 338.000 κατοίκων της Θράκης, δηλαδή ποσοστό 29% του συνολικού πληθυσμού της περιοχής. Τη μειονότητα απαρτίζουν τρεις εθνοτικές ομάδες: 50 % είναι τουρκικής καταγωγής, 35% Πομάκοι και 15% Αθίγγανοι» (<http://www.hri.org/MFA/foreign/musmingr.htm>).

<sup>76</sup> Σύμφωνα με τον Entórk (2008), 25.000 περίπου «Τούρκοι», και όχι Έλληνες μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης ζουν ως μετανάστες στη Γερμανία. Πρέπει να σημειώσουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις τουρκόφωνων ή άλλων πηγών η Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης ονομάζεται λανθασμένα «Τουρκική Μειονότητα» (Τουρκικό Υπουργείο Εξωτερικών: <http://www.mfa.gov.tr/turkish-minority-of-western-thrace.en.mfa> ή «Μουσουλμάνοι Τούρκοι» (Huseyinoglu, 2012) ή «Τουρκική Μουσουλμανική Μειονότητα» (Council of Foreign Ministers – Session of exploring areas for islamic cooperation, Kingdom of Saudi Arabia: <http://goo.gl/sXLQF0>) ή απλώς «Τούρκοι»: Akgönül (2013), στο Federation of Western Thrace Turks in Europe: [https://en.wikipedia.org/wiki/Federation\\_of\\_Western\\_Thrace\\_Turks\\_in\\_Europe](https://en.wikipedia.org/wiki/Federation_of_Western_Thrace_Turks_in_Europe) και στο Language Diversity: <http://www.map.language-diversity.eu/minority-detail-turks/>, Human Rights Watch <http://www.hrw.org/reports/pdfs/g/greece/greec991.pdf>, παραβλέποντας με τον τρόπο αυτόν την πραγματικότητα και τύποις, δηλαδή την αναφορά της Συνθήκης της Λοζάνης σε «μουσουλμανικές μειονότητες», και ουσία, δηλαδή την ύπαρξη των τριών συνιστωσών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης: τουρκόφωνων, πομακόφωνων και ρομανόφωνων μουσουλμάνων Ελλήνων πολιτών, των οποίων το κοινό θρήσκευμα καθορίζει και τον περιληπτικό όρο «μουσουλμανική μειονότητα».



εθνικής γλώσσας της χώρας, η οποία συνυπέγραψε με την Ελλάδα για την προστασία των δικαιωμάτων της θρησκευτικής μειονότητας, στην οποία ανήκει η εν λόγω γλωσσική ομάδα. Η τουρκική της περιοχής συνιστά διαλεκτικό συνεχές με την τουρκική της Τουρκίας, χαρακτηρίζεται από κάποιους αρχαϊσμούς στο λεξιλόγιο και κάποιες ιδιαιτερότητες στην κλίση του ρήματος κυρίως, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παρεμποδίζεται η αλληλοκατανόηση τουρκοφώνων Ελλάδας και Τουρκίας, και, τέλος, διακρίνεται από το πλήθος των ελληνικών δανείων, που αναφέρονται όχι μόνο στο διοικητικό σημασιολογικό πεδίο αλλά και στο λεξιλόγιο της καθημερινής ζωής. Η standard τουρκική της Τουρκίας, βάσει διμερών συμφωνιών Ελλάδας και Τουρκίας (1951, 1968), διδάσκεται από κοινού με την ελληνική στα μειονοτικά δίγλωσσα σχολεία της Θράκης.

Όσον αφορά την επαφή τους με την ελληνική, τα μέλη της τουρκόφωνης ομάδας διακρίνονται σε μονόγλωσσους τουρκόφωνους ομιλητές και σε δίγλωσσους ομιλητές. Η διάκριση αυτή εξαρτάται άμεσα κυρίως από το μορφωτικό επίπεδο του καθενός, την ηλικία και το φύλο. Η ελληνική είναι η γλώσσα του σχολείου, της διοίκησης, των εμπορικών συναλλαγών, των μέσων μαζικής ενημέρωσης (αν και έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν και τουρκόφωνα ΜΜΕ), η γλώσσα της κοινωνικής ένταξης και της επαγγελματικής και πνευματικής ανέλιξης. Κατά κανόνα, η τουρκική χρησιμοποιείται για την ενδοεπικοινωνία της ΜΜ είτε οι ομιλητές είναι μονόγλωσσοι είτε είναι δίγλωσσοι. Οι παράγοντες που καθορίζουν τη χρήση της ελληνικής ή της τουρκικής είναι κατά πρώτο λόγο οι παράγοντες ηλικία και ενδοοικογενειακό/εξωοικογενειακό περιβάλλον, κατά δεύτερο λόγο οι παράγοντες «φύλο» και «τόπος διαμονής» και, κατά τρίτο λόγο, ο παράγων «κοινωνικό καθεστώς». Αυτοί που εναλλάσσουν κώδικες ευχερώς, τουρκική προς ελληνική και αντιστρόφως, είναι καταρχήν ομιλητές ηλικίας 20-50 ετών, οι οποίοι βρίσκονται σε εξωοικογενειακό περιβάλλον, μάλλον άντρες παρά γυναίκες, οι οποίοι διαμένουν σε αστικό περιβάλλον (στην Κομοτηνή) και ανωτέρου κοινωνικού καθεστώτος (συνάρτηση του μορφωτικού επιπέδου και της επαγγελματικής δραστηριότητας). Ο λοιπός πληθυσμός προτιμά να χρησιμοποιεί την τουρκική. Σε γενικές γραμμές, παρατηρήσαμε ότι στους κόλπους της ΜΜ οι δύο γλώσσες απολαμβάνουν ισοδύναμη αλλά τελείως διαφοροποιημένη αντιμετώπιση. Εκτός αυτών, το γεγονός ότι οι τουρκόφωνοι δεν είναι τελείως αποκομμένοι από τη χώρα στην οποία η τουρκική επέχει θέση επίσημης γλώσσας (την Τουρκία) ισχυροποιεί το καθεστώς της τουρκικής και λειτουργεί υπέρ της διατήρησής της ως πρώτης γλώσσας της δεδομένης γλωσσικής ομάδας. Ενόσω η τουρκική παραμένει συνδεδεμένη με την οικογενειακή ζωή και τη θρησκεία της γλωσσικής αυτής ομάδας και ενόσω συνεχίζει να της υπενθυμίζει την εθνοτική της καταγωγή, θα συνεχίσει να υφίσταται και η δίγλωσση κατάσταση, χωρίς να υπάρχουν πιθανότητες να υπερισχύσει η μία ή η άλλη γλώσσα.

Κατά τη δεκαετία του 1980-1990 (Sella, 1986), κατέληγε κανείς στο συμπέρασμα της διατήρησης της διγλωσσίας ελληνικής-τουρκικής με δυναμική εξέλιξη την εξάπλωση του φαινομένου της διγλωσσίας στις νεότερες γενιές, δηλαδή την επέκταση των χρήσεων και τον πολλαπλασιασμό των χρηστών της ελληνικής. Οι πολιτικές αλλαγές που σημειώθηκαν την τελευταία δεκαετία στα Βαλκάνια δεν άφησαν ανεπηρέαστη τη γλωσσική συμπεριφορά των τουρκοφώνων, καθώς και την εν γένει συμπεριφορά του συνόλου της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Ελλάδας. Η πτώση της Σοβιετικής Ένωσης έδωσε την ευκαιρία στην τουρκική πολιτική να επεκτείνει την πολιτική του προσεταιρισμού στις απανταχού βαλκανικές μουσουλμανικές ομάδες (όχι πλέον μόνο στις εντός Ελλάδας),<sup>77</sup> διακηρύσσοντας παράλληλα τον «τουρκισμό» αυτών, τακτική η οποία άρχισε τη δεκαετία του 1990 και συνεχίζεται αμείωτη μέχρι και σήμερα (Sella-Mazi, 1992· εφημ. *Μακεδονία*, 7.6.2015, Αφιέρωμα «Η Τουρκία και οι ενέργειές της για διείσδυση στα Βαλκάνια»). Η πολιτική πολιτιστικού επηρεασμού που ασκεί η Τουρκία λαμβάνει διάφορες μορφές, με απώτερο στόχο την καθιέρωση της τουρκικής ως *lingua franca* μεταξύ των μουσουλμάνων των Βαλκανίων<sup>78</sup> και, ακολούθως, τον χαρακτηρισμό τους ως «τουρκικής εθνικής ή εθνοτικής συνείδησης», αγνοώντας ίσως ότι σε μία γλώσσα μπορεί μεν να αποδοθεί εθνική ιδιότητα, αυτή όμως η αποδιδόμενη ιδιότητα ούτε επαρκεί για να παραγάγει από μόνη της εθνική συνείδηση αλλά ούτε και μπορεί να θεωρηθεί αναμφισβήτητο εθνικό χαρακτηριστικό (βλ. και Σελλά-Μάζη, 2001/2006 και Μιχαήλ, 1992).

Λαμβανομένου υπόψη ότι η κοινωνιογλωσσική ισορροπία μιας μειονότητας είναι πολύ ευαίσθητη σε πολιτικής φύσεως κραδασμούς, που εμμέσως ή αμέσως σχετίζονται με αυτήν και ότι σημαντικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές έλαβαν χώρα στην ευρύτερη περιφέρεια της ελληνικής τουρκόφωνης ομάδας, θεωρούμε πως, αναμφιβόλως, επηρεάστηκε και η γενικότερη συμπεριφορά των τουρκοφώνων της Θράκης (Σελλά, 2001). Πριν 15 περίπου χρόνια καταλήγαμε στο εξής συμπέρασμα σχετικά με το μέλλον της διγλωσσίας της Μουσουλμανικής Μειονότητας (Σελλά-Μάζη, 2001/2006):

<sup>77</sup> Για την προωθούμενη εκπαιδευτική πολιτική της τουρκικής πολιτείας για τη Μουσουλμανική Μειονότητα, λ.χ. υποτροφίες σε Έλληνες φοιτητές μουσουλμάνους της Θράκης οι οποίοι σπουδάζουν σε ελληνικά πανεπιστήμια βλ. <http://proxeneio-stop.org/2013/12/8288>.

<sup>78</sup> Ενώ τη δεκαετία '90 κυρίαρχο μέλημα της τουρκικής πολιτικής είναι η εξάπλωση της σύγχρονης τουρκικής, από τη δεκαετία του 2010 και εξής η επιρροή της τουρκικής πολιτικής βασίζεται στην εξάπλωση της εκμάθησης της οθωμανικής τουρκικής και μέσω αυτής της προώθησης της νεοοθωμανικής παρουσίας. Βλ. εφημ. *Μακεδονία*, 7.6.2015, Αφιέρωμα «Η Τουρκία και οι ενέργειές της για διείσδυση στα Βαλκάνια».

«Είναι φυσικό δε η γλωσσική τους (των τουρκοφώνων) συμπεριφορά να χαρακτηρίζεται πλέον από την ενίσχυση της ήδη θετικής στάσης απέναντι στη μητρική τους γλώσσα, πράγμα που πιθανόν να οδηγήσει στην ελάττωση του ρυθμού της εξάπλωσης της διγλωσσίας την οποία αναφέραμε ανωτέρω, χωρίς αυτό να σημαίνει επ' ουδενί την εγκατάλειψη της ελληνικής γλώσσας υπέρ μιας μονόγλωσσης τουρκοφώνης κατάστασης. Δεδομένου αφενός μεν ότι η όποια αρνητική στάση απέναντι στην Ελληνική θα σημάνει και τον αποκλεισμό από την οικονομική, κοινωνική και πνευματική ζωή στην Ελλάδα, αφετέρου δε ότι η νέα γενεά των τουρκοφώνων δεν φαίνεται διατεθειμένη να ζήσει στο περιθώριο, συνάγουμε πως τα νεαρά μέλη της τουρκοφώνης ομάδας θα εξακολουθήσουν να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, μεταβιβάζοντας τη θετική τους στάση απέναντί της και στις επερχόμενες γενεές» (σ. 215).

Η ανωτέρω πρόβλεψη επαληθεύεται μέρα με τη μέρα, και η διαφαινόμενη ήδη από τη δεκαετία του 1990 τάση ενισχύθηκε ιδιαίτερα με τη βοήθεια δράσεων τις οποίες ανέλαβε η ελληνική πολιτεία τόσο υπέρ της αποτελεσματικότερης διδασκαλίας της ελληνικής –ως ξένης/δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση– όσο και υπέρ της ομαλότερης ένταξης των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στους κόλπους της πλειοψηφούσας ελληνόφωνης κοινωνίας σε θέματα εκπαίδευσης και των τριών βαθμίδων.

Επανερχόμενοι στα θέματα βιωσιμότητας της τουρκικής, παρατηρούμε ότι η τουρκική συνιστά την *ισχυρότερη μειονοτική γλώσσα* στην Ελλάδα, σε σύγκριση με όλες όσες μελετήθηκαν ανωτέρω (βλ. και Trudgill, 1992), η δε τουρκοφώνη ομάδα είναι η μόνη η οποία θα μπορούσε αυτοδικαίως να θεωρηθεί *γλωσσική μειονότητα*, εφόσον πληροί τις αναγκαίες προϋποθέσεις. Η τουρκική, ως κατεξοχήν *γλώσσα απόκλισης* (Abstand) όχι μόνο για την Ελλάδα αλλά και για ολόκληρη την Ευρώπη, η οποία δεν ανήκει στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών, βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση έναντι των προπεριγραφισμένων μειονοτικών γλωσσών: Η λειτουργική της αυτάρκεια και γλωσσική της ανεξαρτησία είναι γεγονός αναντίρρητο. Επίσης, ως «θέσει» μειονοτική γλώσσα και ως χαρακτηριζόμενη από γεωγραφικό συνεχές, δεδομένου ότι η εν λόγω τουρκοφώνη ομάδα, χωρίς να εφάπτεται, βρίσκεται πολύ κοντά στα ελληνοτουρκικά σύνορα, ισχυροποιεί τη θέση της στη συνείδηση των ομιλητών της, των οποίων το σημείο αναφοράς βρίσκεται στη standard τουρκική, την επίσημη γλώσσα της γείτονος χώρας. Η νομική υπόσταση της τουρκοφώνης ομάδας και τα εκπαιδευτικά της δικαιώματα προστατεύονται από διεθνείς συνθήκες, η δε διδασκαλία της μητρικής της γλώσσας προστατεύεται από διμερείς συμφωνίες. Είναι σαφές ότι διεθνώς ελάχιστες γλωσσικές μειονότητες βιώνουν μια τέτοια ζηλευτή, θα λέγαμε, κοινωνιογλωσσική κατάσταση (παρά τα όσα παράπονα διατυπώνονται κατά καιρούς από ορισμένα μέλη της τουρκοφώνης ομάδας).

Η τουρκοφώνη ομάδα, χαρακτηριζόμενη από ιδιαίτερα εθνοτικά χαρακτηριστικά –διαφορετική θρησκεία, γλώσσα, ήθη, έθιμα και τρόπο ζωής–, έχει επίσης κατά καιρούς εκφράσει διαφορετική συλλογική συνείδηση η οποία εκδηλώνεται με την ίδρυση σωματείων και συλλόγων, καθώς και τη δημιουργία πολιτικού κόμματος με σκοπό την προώθηση κοινών αιτημάτων και διεκδικήσεων. Οι εκδηλώσεις αυτές, οι οποίες είναι σύμφωνες με τις αρχές της τουρκικής μειονοτικής πολιτικής (Βακαλόπουλος, 1990), δείγματα της οποίας αναφέραμε ανωτέρω, με στόχο τόσο την τουρκοφώνη, την πομακόφωνα και τη ρομανόφωνα ομάδα όσο και τις εν γένει βαλκανικές μουσουλμανικές μειονότητες, ισχυροποιούν τη διαφορετική εθνοτική συνείδηση των τουρκοφώνων και καθιστούν την εν λόγω ομάδα *γλωσσική μειονότητα*. Σημειωτέον ότι η τουρκοφώνη μειονοτική ομάδα είναι εκείνη η οποία πρωτοστατεί υπέρ της ομογενοποίησης όλων των μερών της ΜΜ ως «Τούρκων» ή τουλάχιστον ως «τουρκοφώνων». Τουρκοφώνες μειονοτικές εφημερίδες, βάλλοντας εναντίον των ελληνόφωνων μέσων μαζικής ενημέρωσης τα οποία, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, «δεν έχουν ιδέα από την κατάσταση στη Θράκη» και έτσι αναπαράγουν «τη ρητορική του μίσους», διακηρύσσουν ότι δεν υπάρχουν ούτε «Πομάκοι» ούτε «Έλληνες μουσουλμάνοι», παρά μόνο «Τούρκοι ελληνικής υπηκοότητας». Ειδικά κατά τις προεκλογικές περιόδους, η σε τοπικό επίπεδο νίκη των μειονοτικών κομμάτων ερμηνεύεται ως «νίκη της τουρκοφιλίας όλων των μουσουλμάνων της Θράκης», ενώ όσοι έχουν αντίθετη άποψη κλίνοντας υπέρ των μεγάλων εθνικών πολιτικών κομμάτων θεωρούνται «αφομοιωμένοι» από την πλειοψηφούσα κοινωνία (βλ. και Vavasis, 2007). Σήμερα, οι κατά τον Vavasis (2007) «Μειονοτικοί Τούρκοι» αυτοπροσδιορίζονται ως «Τούρκοι» ή ως «Τούρκοι Μουσουλμάνοι» δίνοντας έμφαση στο εθνικό στοιχείο.

Όλα τα ανωτέρω στοιχεία συνηγορούν υπέρ του χαρακτηρισμού της τουρκικής ως μειονοτικής γλώσσας με υψηλή βιωσιμότητα, δηλαδή γλώσσας με πολλές δυνατότητες διατήρησης της έντονης και σε πλήρη λειτουργική

ισοτιμία με την ελληνική χρήση της. Όσο η γλώσσα και τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των τουρκοφώνων προστατεύονται όχι μόνο από διεθνείς ή διμερείς συνθήκες αλλά και από το ίδιο το ελληνικό Σύνταγμα (βλ. νεότερες διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας σχετικές με τη μειονοτική εκπαίδευση και το ειδικό καθεστώς πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) και όσο εξακολουθεί η ομάδα να μεταβιβάζει τη μητρική της γλώσσα στις νεότερες γενιές τόσο η απρόσκοπτη διδασκαλία και χρήση της θα συνεχίζεται και συνακολούθως θα διατηρείται η δίγλωσση κοινωνιογλωσσική πρακτική της γλωσσικής αυτής ομάδας, σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής.

Κλείνοντας τα θέματα της τουρκικής γλώσσας ως μιας εκ των τριών γλωσσών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης, θα θέλαμε να θίξουμε δύο παράπλευρα της δι-/τριγλωσσίας των μουσουλμάνων της Θράκης θέματα: Α) την ελλιπή ελληνομάθεια της Μειονότητας και Β) τις σπουδές της νέας γενιάς της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης στην τριτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση.

Α) Τα αίτια της ελλιπούς ελληνομάθειας του συνόλου της Μουσουλμανικής Μειονότητας έχουν ερευνηθεί από διάφορες οπτικές γωνίες. Στην πληρότητά τους, κατά τη γνώμη μας, έχουν καταγραφεί από την Κοντού (2009). Εν συνόψει, από τις δύο εμπλεκόμενες ομάδες (μειονότητα-πλειονότητα) οι πλέον προβεβλημένοι λόγοι είναι οι εξής:

1. από την πλευρά της πλειονότητας: α) θέματα καθαρά παιδαγωγικά όπως η ακαταλληλότητα του διδακτικού υλικού και της ακολουθούμενης μέχρι πρότινος μεθόδου, με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές με μητρική τη γλώσσα αυτή, και β) η περιορισμένη επαφή των μαθητών με την ελληνική και ως εκ τούτου και με τη χρήση της, με αποτέλεσμα να μη συνειδητοποιούν –ώστε να κινητοποιηθούν– την αξία και τη χρησιμότητά της,
2. από την πλευρά της μειονότητας: α) η ευθύνη της πολιτείας – θεωρώντας σκόπιμη πολιτική επιλογή την ελλιπή μόρφωση των μαθητών της Μουσουλμανικής Μειονότητας, και β) η ευθύνη του σχολείου – οι εκπαιδευτικοί κατηγορούνται για αδράνεια και έλλειψη ζήλου.

Όμως, όπως πολύ σωστά αναφέρει η Κοντού (2009), στη βάση του προβλήματος εδράζονται τρία άλλα κύρια σημαντικά ζητήματα: α) το κοινωνικό status και η αξία των γλωσσών, δηλαδή η πρακτική και συμβολική αξία των γλωσσών, μειονοτική και «μειονεκτική» η θέση της τουρκικής/πομακικής/ρομανί, ενώ η ελληνική είναι ενδεδυμένη με κύρος και εξουσία, οπότε η αναγνώριση αυτής μπορεί να θεωρηθεί «προδοσία» του πολιτισμού και της ταυτότητας της Μειονότητας, κυρίως από μέρους των τουρκόφωνων οικογενειών και μαθητών, β) οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες στους κόλπους της ίδιας της μειονότητας: υπάρχει σαφής κοινωνική διαστρωμάτωση μεταξύ των μελών της Μουσουλμανικής Μειονότητας, με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες για κάθε κοινωνική τάξη, με αποτέλεσμα, π.χ. τα παιδιά της ανώτερης τάξης να μην αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην ελληνομάθειά τους, και γ) ο υφέρπων εθνικισμός, που βασίζεται στη «στρεβλή» ταύτιση έθνους και γλώσσας, ο οποίος εκδηλώνεται με αυξομειούμενη ένταση και επιπτώσεις ανάλογα με τις κατά καιρούς πολιτικές οξύνσεις μεταξύ Τουρκίας και Ελλάδας (Κοντού, 2009). Τέλος, η οικονομική διάσταση στις σχέσεις πλειονοτικών και μειονοτικών, ο αμφίπλευρος ψυχοκινητικός παράγοντας των διακρίσεων και των προκαταλήψεων, καθώς και η εμμονή στο δικαίωμα της πολιτιστικής αυτονομίας εκ μέρους της Μειονότητας εντείνουν την αποκλίνουσα τάση των δύο ομάδων (μειονοτικών και πλειονοτικών). Σε όλο αυτό το πλέγμα, εάν προσθέσουμε και την επιρροή που ασκεί η τουρκική πολιτική στην κοινωνιογλωσσική συμπεριφορά κυρίως των τουρκόφωνων μελών της Μειονότητας, καθίσταται εύκολα αντιληπτό ότι ο δρόμος που πρέπει να διανύσουμε για τη σύγκλιση των δύο ομάδων είναι μακρύς και δύσβατος.

Β) Τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η ελληνική πολιτεία, αναγνωρίζοντας τα ιδιαίτερα γλωσσικά προβλήματα που συναντούν οι προερχόμενοι από τη Μουσουλμανική Μειονότητα μαθητές και, προκειμένου να ενταχθεί η νέα γενιά ισότιμα στην κοινωνία και στη χώρα μέσα στην οποία ζει και εργάζεται, θέσπισε γι' αυτούς ακριβώς ειδική ποσόστωση (0,05%) επιπλέον του αριθμού των εισακτέων στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα<sup>79</sup> για το εκπαιδευτικό έτος 1996-97 και εξής.<sup>80</sup>

<sup>79</sup> Καλαντζής, Γ. (2013). «Γιατί θεσμοθετήθηκε η ποσόστωση εισαγωγής στα ΑΕΙ-ΤΕΙ υπέρ των μουσουλμάνων της Θράκης», 26 Σεπτεμβρίου 2013 (<http://www.gkalantzis.gr/?author=6>).

<sup>80</sup> Χωρίς να παραγνωρίζουμε τη χρησιμότητα του εν λόγω μέτρου, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι πολλά από τα μέλη της σημερινής ιντελιγκέντίας της μουσουλμανικής μειονότητας είναι απόφοιτοι ελληνικών πανεπιστημίων οι οποίοι σπούδασαν την εποχή που δεν υπήρχε κάποιο ειδικό ευνοϊκό καθεστώς για την εισαγωγή τους σε αυτά. Επίσης, σύμφωνα με τον Νοταρά (2008) στο Κατσίρμα (2014), σήμερα υπάρχουν αρκετοί μειονοτικοί, απόφοιτοι ελληνικών πανεπιστημίων, μεταξύ των οποίων και νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και καθηγητές που διδάσκουν ελληνικά σε σχολεία της Θράκης και της υπόλοιπης Ελλάδας, οι οποίοι επέτυχαν την εισαγωγή τους σε ΑΕΙ και ΤΕΙ χωρίς απαραίτητα τη χρήση της ποσόστωσης. (Νοταράς, 2008).

Το 1996, πρώτη χρονιά εφαρμογής του μέτρου, 98 υποψήφιοι (57,4% αγόρια και 42,6% κορίτσια) επέτυχαν να εισαχθούν σε σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.<sup>81</sup> Δεκαπέντε χρόνια αργότερα, το 2011, ο αριθμός αυτός ανέρχεται σε 482 άτομα, και το 2012 εισήχθησαν συνολικά 519 μουσουλμάνοι φοιτητές, εκ των οποίων το 50,2% ήταν αγόρια και το 49,8% κορίτσια. Σύμφωνα με έρευνα της Ασκούνη (στο Νικολάου, 2013), τα αποτελέσματα της οποίας ανακοινώθηκαν στην Κομοτηνή στο Συνέδριο με θέμα «Η Συνθήκη της Λοζάνης 90 χρόνια μετά: Οι μειονοτικές ρυθμίσεις», το ποσοστό αποφοίτησης των μουσουλμάνων φοιτητών το 2008 (φοιτητές που εγγράφηκαν μέχρι το 2008) ανερχόταν στο 37% και ο μέσος χρόνος αποφοίτησης στα έξι χρόνια, ενώ όσοι εγγράφηκαν μέχρι το 2002 είχαν ποσοστό αποφοίτησης 47,3%.<sup>82</sup> Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αφενός αποδεικνύουν την ικανότητα των νεαρών μουσουλμάνων να φοιτήσουν και να προοδεύσουν στην ελληνόφωνη δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση, καλύπτοντας με την παρουσία τους μεγάλο μέρος της ελληνικής επικράτειας, αφετέρου καταδεικνύουν την επιτυχία του μέτρου της ποσόστωσης και την καταλυτική του λειτουργία στο πλαίσιο του συνόλου της πολύγλωσσης μουσουλμανικής μειονότητας.

Η σημειωθείσα θεαματική αύξηση των μειονοτικών μαθητών/φοιτητών στα δημόσια (ελληνόφωνα) σχολεία και στα πανεπιστήμια συνιστά σπουδαία κατάκτηση και επίτευγμα των νέων της Μειονότητας, καθώς και των οικογενειών τους από κάθε πλευρά: πνευματική, πολιτισμική, κοινωνική, γλωσσική, και τέλος, με μία ευρεία έννοια, πολιτική. Η νέα γενιά των μουσουλμάνων της Θράκης θα είναι διαφορετική και από αυτή των γονιών τους και από αυτή των παππούδων τους. Πιστεύουμε ότι η νέα αυτή γενιά, και κυρίως τα κορίτσια –οι μελλοντικές μητέρες–, θα δώσει νέα πνοή στα πράγματα της Μουσουλμανικής Μειονότητας και στις σχέσεις της με την πλειονότητα. Μόνο κάτι καλό μπορεί να προκύψει από την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου και τη διεύρυνση των πνευματικών οριζώντων των νέων της Μειονότητας. Μέσω της ίδρυσης των νηπιαγωγείων, των δράσεων του ΠΕΜ, του μέτρου της ποσόστωσης για την εισαγωγή νεαρών μειονοτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, της αποδεικνυόμενης, εκ των πραγμάτων, αποφασιστικότητας πλήθους οικογενειών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Δυτικής Θράκης να στηρίζουν την πρόοδο των παιδιών τους εντός του πλαισίου της ελληνικής κοινωνίας, αλλά και του απορρέοντος εκ των ανωτέρω συγχρωτισμού πλειονοτικών και μειονοτικών μαθητών και φοιτητών, άλλαξαν πολλά στις πεποιθήσεις τόσο της μειονότητας όσο και της πλειονότητας. Μέσω της συνειδητοποίησης των αγαθών της εκπαίδευσης τόσο εκ μέρους των οικογενειών όσο και των ίδιων των νέων της μειονότητας, πιστεύουμε ότι σε ορατό μέλλον θα αλλάξουν οι πεποιθήσεις έναντι της πλειονότητας, θα πάνον να υπάρχουν στεγανά μεταξύ τους, θα αναπτυχθούν διαλεκτικές σχέσεις και εντέλει, εάν και εφόσον δεν διαταραχθούν εξαιτίας άλλων –μη εκπαιδευτικών λόγων– οι σχέσεις μεταξύ των μελών πλειονότητας και μειονότητας, θα προωθηθεί η επιτυχής ένταξη της μειονότητας στο κοινωνικό γίγνεσθαι της ελληνικής κοινωνίας, όπου και ανήκει.<sup>83</sup>

## **2.Π. «Μη κατατεθειμένη διγλωσσία» στην Ελλάδα: «μεταναστευτικές» γλώσσες – οι γλώσσες των μεταναστών**

### **Εισαγωγικά**

Η παρουσία πλήθους μεταναστών και των γλωσσών τους στην ελληνική επικράτεια και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα φέρνει εκ νέου στην επιφάνεια το θέμα του καθορισμού της αξίας μιας γλώσσας, όλων των γλωσσών του κόσμου, ως αγαθού της ανθρωπότητας. Ίσως θεωρούσαμε, από τη γλωσσολογική πλευρά

<sup>81</sup> Στο Huseyinoglu (2012) καταγράφεται η υποδοχή της οποίας έτυχε η ποσόστωση από τα μέλη της μειονότητας, οι επιπλέον ευνοϊκές ρυθμίσεις που συνδέονται με τη φοίτηση της μειονότητας σε αυτά, ο αντίκτυπος αυτής στη μέχρι τούδε μετακίνηση των μαθητών στα τουρκικά πανεπιστήμια, και περιγράφονται οι εντυπώσεις των δυτικοθρακιωτών φοιτητών από τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σημειωτέον ότι στη σ. 238 εσφαλμένα αναφέρεται ότι οι υποψήφιοι μουσουλμανόπαιδες εντάσσονται στο εξεταστικό σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων, οι μουσουλμανόπαιδες όμως, όπως και άλλες ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες, εντάσσονται σε διαφορετικό εξεταστικό σύστημα των πανελλαδικών.

<sup>82</sup> Στην ίδια έρευνα αναφέρονται τα εξής εντυπωσιακά στοιχεία: από τους 1.706 εγγεγραμμένους φοιτητές έχει αποφοιτήσει το 37%, το 25% είναι ενεργοί, το 20% διαγραμμένοι και το 18% μοιάζουν ανενεργοί (εμφανίζονται να μην έχουν δώσει κάποιο μάθημα τα δύο τελευταία χρόνια). Τα δε ποσοστά αποφοίτησης ανά ΑΕΙ και ΤΕΙ κατανέμονται ως εξής : ΔΠΘ 61%, ΑΠΘ 37,1%, ΕΚΠΑ 18,5%, Πάντειο 20%, ΕΜΠ 9%, Παν. Πάτρας 14,5%, ΤΕΙ Θεσσαλονίκης 42,9%, ΤΕΙ Καβάλας 41,3%, ΤΕΙ Αθήνας 22,2%.

<sup>83</sup> Δεν πρέπει, βέβαια, να λησμονούμε ότι η επιτυχής ένταξη των παιδιών και νέων της ΜΜ στο μειονοτικό ή ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εξαρτάται μόνο και μόνο από την επιλογή του κατάλληλου παιδαγωγικού μοντέλου αλλά και από την επίλυση πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων που εμμέσως ή αμέσως επηρεάζουν τόσο την απόδοσή τους όσο και την ένταξή τους (βλ. και Κοντού, 2009).

των πραγμάτων, λυμένα αυτού του είδους τα προβλήματα. Όταν όμως οι γλώσσες καθίστανται μέρος ενός προβλήματος, και συγκεκριμένα ενός πολιτικού ή γενικότερα πολιτειακού προβλήματος, τότε γεννάται η ανάγκη υπενθύμισης –όχι επανακαθορισμού– του γεγονότος ότι οι γλώσσες, όλες οι γλώσσες του κόσμου αποτελούν παγκόσμιο κοινό αγαθό. Η καθολική αποδοχή του αξιώματος αυτού δεν είναι βεβαίως προφανής. Η έννοια της «γλώσσας» είναι ιστορικώς συνδεδεμένη με την έννοια του «έθνους», της εθνοτικής και της εθνικής ταυτότητας (βλ. και Σελλά, 2001/2006). Κάθε προσπάθεια «διάρρηξης» του μονοσήμαντου δεσμού αυτού με τον εμπλουτισμό του από άλλες γλώσσες πλην της μίας και μοναδικής προσκρούει σε στερεότυπα δύσκολα προσπελάσιμα και φαίνεται να θέτει σε αμφισβήτηση την εξουσία<sup>84</sup> της πλειοψηφούσας γλωσσικής ομάδας. Η επιτυχής προσπέλαση των αναδυόμενων προβλημάτων προϋποθέτει τον επανακαθορισμό των «γλωσσικών δικαιωμάτων» καθενός ατόμου, ένα δηλαδή «εξαιρετικά εξελιγμένο κοινωνικό συμβόλαιο» κατά τον Giordan (2013).<sup>85</sup>

Στο πλαίσιο των σχέσεων κοινωνίας και γλώσσας, και συγκεκριμένα στο πλαίσιο των σχέσεων «πλειοψηφούσας» (ή «κυρίαρχης») γλώσσας της «κυρίαρχης» κοινωνίας και «μειοψηφούσας» (ή «ασθενούς») γλώσσας του «μειοψηφικού» μετανάστη, η απάντηση στα ερωτήματα: «Σε ποια κοινωνική ομάδα εντάσσεται ένας μετανάστης με βάση τον βαθμό κατάκτησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής;», «Τι δυνατότητες και τι εμπόδια του δημιουργεί η ανεπαρκής ή μερική γνώση της συγκεκριμένης γλώσσας;» (Ζολώτα, 2010) είναι εύλογη μεν, τα προβλήματα που γεννά όμως η ίδια η απάντηση είναι δύσκολα προς επίλυση.

Και στο σημείο αυτό παρεμβαίνει η εκπαίδευση, όχι η «παραδοσιακή», αλλά η «δια-/πολυπολιτισμική εκπαίδευση», η μόνη διέξοδος στα προβλήματα που αναπόφευκτα προκαλούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και μεταξύ της πλειοψηφίας των γηγενών και της μειοψηφίας των αλλογενών, αλλόγλωσσων και αλλόθρησκων, το συνηθέστερο, μαθητών, παιδιών μεταναστών του ελληνικού σχολείου.

Η εκπαίδευση συνιστά αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την ένταξη και την ενεργή συμμετοχή των μεταναστών στην Ελλάδα. Πολλά δημόσια σχολεία τόσο στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη όσο και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας περιλαμβάνουν μικρό ή μεγάλο αριθμό παιδιών μεταναστών στους κόλπους τους –συμπεριλαμβανομένων και εκείνων, τα οποία δεν διαθέτουν το κατάλληλο νομικό καθεστώς–, ενώ δημόσιοι φορείς και οργανώσεις ασχολούμενες με την ένταξη των μεταναστών αναλαμβάνουν να διδάξουν ελληνικά σε ενήλικους (άνω των 16 ετών) μετανάστες. Τα σχολεία δεν είναι χαρακτηρισμένα ως «διαπολιτισμικά», δεδομένου ότι ως τέτοια μπορούν να χαρακτηριστούν μόνον τα σχολεία των οποίων ο πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών ξεπερνά το 65% του συνόλου του μαθητικού τους δυναμικού (Συρρή, 2012).

Ενώ εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, επιστήμονες έως και μη κυβερνητικές οργανώσεις και ιδιωτικοί φορείς αγωνιούν για την εκπαίδευση των μαθητών με πρώτη γλώσσα άλλη από την ελληνική, η ελληνική πολιτεία με μεγάλη φειδώ ασχολείται με το θέμα. Ο νόμος 2413 του 1996, εξαιρετικά λιτός και εντέλει ελλιπής, δεν επαρκεί για να καλύψει τις ολοένα διογκούμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά και των ιδίων. Πολλοί δε εκπαιδευτικοί και πολλά σχολεία φθάνουν στο σημείο να αναπτύσσουν ατύπως ίδια μέσα και ίδιες δράσεις προς όφελος της ένταξης των μεταναστών, όπως τη διδασκαλία της ελληνικής στους γονείς των μαθητών τους και της αλβανικής ή της αραβικής στους μαθητές (Πρωτονοταρίου, 2012).

Η μαζική μετανάστευση προς την Ελλάδα, η οποία άρχισε τη δεκαετία του 1990 και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα άλλαξε άρδην τα κοινωνικά, καθώς και τα εκπαιδευτικά πράγματα στην Ελλάδα. Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε εκείνες τις συνιστώσες οι οποίες αφορούν γενικότερα την εκπαίδευση των μεταναστών, καθώς και των παιδιών τους: ο αριθμός των μεταναστών και ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών και το ποσοστό που καταλαμβάνουν μεταξύ των μαθητών στο δημόσιο σχολείο, ο αριθμός των μητρικών γλωσσών και το μέλλον τους, τα διαπολιτισμικά σχολεία και ο ρόλος της πολιτείας, τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αναφύονται κατά τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, όπως η σχολική επίδοση και η σχολική διαρροή, η εκπαίδευση των παιδιών και η διγλωσσία, η σχέση γονέων-παιδιών και εκπαιδευτικών, η σχέση γονέων-παιδιών και μητρικής γλώσσας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση των ενηλίκων. Τα ανωτέρω αποτελούν θέματα με τα οποία καταγίνεται η επιστημονική έρευνα που σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά και τα κοινωνιογλωσσικά θέματα που προκύπτουν από την εν λόγω μετανάστευση στην Ελλάδα.

## Αριθμητικά στοιχεία

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ από την απογραφή του 2011, επί συνόλου 10.815.197 ατόμων, οι 911.929 δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα (8,4% του συνόλου των απογραφέντων). Σύμφωνα με την απογραφή, 199.101 είναι πολίτες χωρών της ΕΕ (συμπεριλαμβανομένων πλέον της Βουλγαρίας και της Ρουμανίας), και

<sup>84</sup> Le vote du rapport Alfonsi au Parlement Européen par Henri Giordan, 10.10.2013 ([http://gdm.eurominority.org/www/gdm/actualites2.asp?id\\_gdmnews=144](http://gdm.eurominority.org/www/gdm/actualites2.asp?id_gdmnews=144)).

<sup>85</sup> Για μια ιστορική αναδρομή του νομοθετικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βλ. το νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

708.003 έχουν υπηκοότητα τρίτων χωρών. Το μεγαλύτερο ποσοστό (52,7%) των αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα έχουν αλβανική υπηκοότητα, το 8,3% βουλγαρική, το 5,1% ρουμανική, το 3,7% πακιστανική, το 3% γεωργιανή, το 1,9% ουκρανική, το 1,7% αγγλική (ΗΒ), το 1,7% κυπριακή, το 1,6% πολωνική, το 1,5% ρωσική, το 1,2%, ινδική, το 1,2%, μπαγκλαντεσιανή, το 1,2% γερμανική, 1,1% αιγυπτιακή, το 1,1% μολδαβική, και το 1,1% φιλιππινέζικη.<sup>86</sup> Ποσοστό 11,9% προέρχεται από άλλες χώρες ή είναι άτομα χωρίς υπηκοότητα ή με αδιευκρίνιστη υπηκοότητα (η τελευταία ομάδα αποτελείται από 4.825 άτομα).

Ο αριθμός των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σχολείο, με το πέρασμα του χρόνου ολοένα και αυξάνεται. Ενδεικτικώς, κατά το σχολικό έτος 1995-96 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες ανέρχεται στο 0,6% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, το 1998-99 έχουμε ποσοστό 2,5% αλλοδαπών επί του συνόλου, το 2002-03 επί του συνόλου των μαθητών όλων των βαθμίδων (1.460.464), οι 98.241 είναι αλλοδαποί<sup>87</sup> μαθητές (ποσοστό 6,7%),<sup>88</sup> κατά το σχολικό έτος 2004-05 επί συνόλου των μαθητών όλων των βαθμίδων (1.449.032), καταγράφηκαν 113.463 αλλοδαποί μαθητές (ποσοστό 7,8%), κατά το σχολικό έτος 2006-07 επί συνόλου των μαθητών όλων των βαθμίδων (1.301.595) καταγράφηκαν 109.482 αλλοδαποί<sup>89</sup> (ποσοστό 7,8%) (βλ. Λιανός κ.ά., 2008), κατά το σχολικό έτος 2008-09: στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σύνολο 792.433 μαθητών, οι 68.718 είναι αλλοδαποί (ποσοστό 8,6%), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σύνολο 688.155 μαθητών, ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ανέρχεται στο 7,5%, οι οποίοι κατανέμονται ως εξής: στο γυμνάσιο οι 31.163 είναι αλλοδαποί (ποσοστό 4,5%), ενώ στο λύκειο είναι 10.839 οι αλλοδαποί (ποσοστό 1,5%) και στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση οι αλλοδαποί είναι 10.863 (ποσοστό 1,5%) (ΕΛΣΤΑΤ, 2009-10, 196-203) και κατά το σχολικό έτος 2011-12, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ποσοστό 12,27 % των μαθητών είναι αλλοδαποί και παλιννοστούντες, εκ των οποίων ποσοστό 78,5% προέρχεται από την Αλβανία, και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων ανέρχεται στο 8,74 %, εκ των οποίων το 78,4% προέρχεται από την Αλβανία (Gkaintartzi et. al. 2015).

## Μητρικές γλώσσες

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, κατά το σχολικό έτος 2010-11 καταμετρώνται τριάντα τρεις (33) διαφορετικές «μεγάλες» μητρικές γλώσσες, και άλλες οι οποίες δεν κατονομάζονται, εμφανιζόμενες στους σχετικούς πίνακες ως «λοιπές» ή «άγνωστες»<sup>90</sup>. Οι τριάντα τρεις «μεγάλες» αναφερόμενες μητρικές γλώσσες είναι οι εξής (κατ' αλφαβητική σειρά): αγγλική, αιθιοπική, αλβανική, αραβική, αρμενική, βιετναμέζικη, βουλγαρική, γαλλική, γερμανική, δανέζικη, εβραϊκή, ινδονησιακή, ισπανική, ιταλική, κινέζικη, κουρδική, νιγηριανή, ουγγρική, ολλανδική, ουκρανική, ουρντού, περσική, πολωνική, πορτογαλική, ρουμανική, ρωσική, σερβοκροατική, σουηδική, τουρκική, τσεχική, φιλιππινέζικη, φινλανδική, φλαμανδική, (10.865 μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μιλούν «λοιπές» γλώσσες). Είναι σαφές ότι από τον κατάλογο αυτόν απουσιάζουν γλώσσες, ποικιλίες και διάλεκτοι τις οποίες θα ανέμενε κανείς να δει, σύμφωνα με τις χώρες προέλευσης των μεταναστών, όπως η γεωργιανή, χίντι, μεγκαλί, παστού, μεπνγκάλι, νταρί, παντζαμπί, σομαλικά, σουαχίλι, φαρσί και άλλες. Προφανώς οι ίδιοι οι ομιλητές συμπλήρωσαν την ονομασία της μητρικής τους γλώσσας, με τα γνωστά σε θέματα κοινωνιογλωσσολογίας ζητήματα που προκύπτουν όταν ζητηθεί από ομιλητές να δηλώσουν τη μητρική τους γλώσσα, μια έννοια ούτως ή άλλως «πολύσημη», δεδομένου ότι καθορίζεται από διάφορους παράγοντες όπως η προέλευση, η ικανότητα, η λειτουργία, η στάση –ταύτιση ή μη– των ομιλητών έναντι αυτής κ.ά. (Σελλά, 2006). Από τις προαναφερθείσες γλώσσες και σε συνδυασμό με τα αριθμητικά στοιχεία των ανωτέρω απογραφέντων, η αλβανική, βουλγαρική, ρουμανική, οι ομιλούμενες στο Πακιστάν ουρντού, παντζαμπί και παστού και η γεωργιανή θα πρέπει να συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών.

Στα ερωτήματα που τίθενται ήδη από το 2004 (Σκούρτου κ.ά., 2004): «Τι κάνουμε με αυτές τις “άλλες” γλώσσες και τους πολιτισμούς των μεταναστών (και των μειονοτήτων στο σχολείο);», «Τις/τους καταπολεμούμε, τις/τους αγνοούμε ή τις/τους προωθούμε και γιατί;», «Ποια είναι τα οφέλη και ποιοι οι κίνδυνοι όταν αποφασίζουμε προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση;» δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχει επί του παρόντος

<sup>86</sup> Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), Απογραφή πληθυσμού 2011. Βλ. και Hellenic Statistical Authority Announcement of the demographic and social characteristics of the Resident Population of Greece according to the 2011 Population – Housing Census.

<sup>87</sup> Διακρίνουμε εδώ τους «αλλοδαπούς» από τους παλιννοστούντες μαθητές.

<sup>88</sup> Για την κατανομή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης βλ. Σκούρτου κ.ά. (2004, σ. 14 κ.ε.).

<sup>89</sup> Οι αντίστοιχοι αριθμοί των παλιννοστούντων είναι κατά πολύ μικρότεροι των αλλοδαπών, σε όλες τις κατ' έτος καταγραφές. Λ.χ. κατά το σχολικό έτος 2008-09 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουμε 5.066 μαθητές, στο γυμνάσιο έχουμε 5.502 μαθητές, ενώ στο λύκειο 4.115 και στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση 3.895 μαθητές (ΕΛΣΤΑΤ 2009-10, σσ. 196-203).

<sup>90</sup> Στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, έγγραφο «Αλλοδαποί μαθητές Δημοτικού (Γυμνασίου, Λυκείου) κατά ΥΠΑ, φύλο, μητρική γλώσσα, φορέα και είδος σχολείου 2010».

απαντήσει η ελληνική πολιτεία. Μόνο για την αλβανική γλώσσα –και δικαίως εφόσον εκπροσωπεί το 53% σχεδόν των μεταναστών– γίνεται λόγος, τίθενται ζητήματα τα οποία προκαλούν επιστημονική συζήτηση στη σχετική βιβλιογραφία, η ελληνική πολιτεία όμως διστάζει να θεσμοθετήσει τη διδασκαλία της στο σχολείο, με αποτέλεσμα τα «διαπολιτισμικά» σχολεία να είναι ουσία και όχι τύποις «διαπολιτισμικά». <sup>91</sup> Οι θεσμοθετημένες Τάξεις Υποδοχής θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην ενίσχυση, στη διδασκαλία, της γλώσσας των μεταναστών μαθητών, όμως η πραγματικότητα διαψεύδει τις προσδοκίες μας και εκείνες του σχετικού νόμου, βλ. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94 (ΦΕΚ 930 τ. Β') (<http://dim-sapon.rod.sch.gr/diafora/diap.agogi/taxeis%20ypodoxhs.htm>).

## Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών

Μόνο μέσω της ιδιωτικής πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, επιστημόνων, ερευνητών και γονέων γίνονται προσπάθειες, ώστε να διδαχθεί η γλώσσα καταγωγής, η μητρική γλώσσα, στους μαθητές παιδιά μεταναστών. <sup>92</sup> Αποκλειστικά σχεδόν το κενό της ελληνικής πολιτείας ως προς τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών έρχονται να το καλύψουν: α) είτε τα προγράμματα ΕΣΠΑ που αναλαμβάνουν τα ελληνικά πανεπιστήμια, όπως το εξαιρετικά πλούσιο σε δράσεις Πρόγραμμα/Πράξη «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (2010-2013) του ΑΠΘ με επιστημονική ευθύνη της Α. Αναστασιάδη (βλ. <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/tautotita-praksis>), στο πλαίσιο του οποίου η 5<sup>η</sup> δράση έχει ως στόχο την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, με εστίαση σε ρωσόφωνους και αλβανόφωνους μαθητές (βλ. αντίστοιχο κεφάλαιο στο παρόν σύγγραμμα), πρόγραμμα το οποίο όμως ολοκληρώθηκε το 2013 και έκτοτε δεν παρατάθηκε η λειτουργία του, είτε β) ο ίδιος ο γονέας μετανάστης, ο οποίος είτε με ίδια μέσα είτε μέσω της σύστασης πολιτιστικών συλλόγων και διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους κόλπους αυτών προσπαθεί όχι μόνο να διατηρήσει την καθημερινή χρήση της μητρικής γλώσσας, αλλά και να προωθήσει τον γραμματισμό των παιδιών του στην ακαδημαϊκή γνώση της γλώσσας του (Σκούρτου, 2011).

Είναι αποδεδειγμένο ότι μέσω της γλωσσικής συνειδητοποίησης ή επίγνωσης ενισχύεται η εστίαση στο Νόημα, ο κριτικός γραμματισμός δηλαδή, και μέσω της γλωσσικής συνειδητοποίησης ενισχύεται όχι μόνον η εκμάθηση της γλώσσας αλλά και η αίσθηση της ταυτότητας του μαθητή (Σκούρτου, 2011), στόχος στον οποίο αποβλέπουν πολλοί μετανάστες γονείς (Σκόδρα, 2014). Τα «σχολεία» που λειτουργούν σε εθελοντική βάση και εξυπηρετούν συγκεκριμένες γλωσσικές, θρησκευτικές ή πολιτιστικές κοινότητες, κυρίως μέσω της διδασκαλίας της εθνοτικής γλώσσας, τα ονομαζόμενα στη σχετική βιβλιογραφία ως «συμπληρωματικά σχολεία» (supplementary, complementary), ή «κοινοτικά» (community), ή εθνοτικά (ethnic schools) ή Σαββατιανά (Saturday schools) ή Τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικής Γλώσσας (Σκόδρα, 2014), είναι εκείνα που αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας την προσπάθεια γλωσσικής αλλά και εθνοτικής συνειδητότητας των παιδιών των μεταναστών. Ένα από τα ενδιαφέροντα συμπεράσματα της έρευνας της Σκόδρα (2014) είναι ότι οι γονείς συνειδητοποιούν πως η ενδυνάμωση της εθνοτικής γλώσσας βοηθά τη γενικότερη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους: ένα ποσοστό 54% των ερωτηθέντων γονέων στέλνει τα παιδιά του στο σχολείο εκμάθησης της αλβανικής «για να μπορέσουν έτσι να κατανοήσουν καλύτερα και την ελληνική γλώσσα».

Γενικότερα, ενώ σε όλες τις σχετικές μελέτες οι γονείς φαίνεται να ενδιαφέρονται για τη διατήρηση και τη μεταβίβαση της μητρικής γλώσσας (αλβανικής), μόλις τα τελευταία μόνο χρόνια παρατηρείται έμπρακτο ενδιαφέρον για την παρακολούθηση μαθημάτων της μητρικής γλώσσας. Πριν μερικά χρόνια εξέλιπε το ενδιαφέρον για την ίδρυση και τη λειτουργία τμημάτων διδασκαλίας της αλβανικής. (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2011, βλ. και Μαλιγκούδη, 2012). <sup>93</sup> Πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν την ανάγκη εκμάθησης της αλβανικής στα παιδιά των αλβανόφωνων μεταναστών, δεδομένου ότι διαπιστώνεται η μεταστροφή προς την ελληνική τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γενιάς (Gogonas & Michail, 2014). Η μεν πρώτη γενιά περιορίζει τη

<sup>91</sup> Σημειωτέον ότι ο αριθμός των «διαπολιτισμικών σχολείων» είναι κατά πολύ μικρότερος του αναγκαίου αριθμού: το 2008, σε σύνολο 15.147 σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων, μόνο οι 26 αποτελούσαν «διαπολιτισμικά σχολεία», δηλαδή, ενώ τα διαπολιτισμικά σχολεία εκπροσωπούσαν το 0,17% της δημόσιας εκπαίδευσης, οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές ανέρχονταν στο 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (στοιχεία του 2008). Σήμερα, ο αριθμός των διαπολιτισμικών σχολείων παραμένει ο ίδιος, ο δε αριθμός των αλλοδαπών μαθητών έχει ανέλθει σχεδόν στο 13% στην πρωτοβάθμια και σχεδόν στο 9% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

<sup>92</sup> Όπως λ.χ. η περίπτωση του 132<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου της Αθήνας, όπου η διευθύντρια κ. Πρωτονοταρίου ανέπτυξε πρωτοβουλία διδασκαλίας της ελληνικής στους γονείς των μεταναστών και της αλβανικής στους αλβανόφωνους μαθητές, με αποτέλεσμα την ποινική της δίωξη, ή της Παιδαγωγικής Σχολής Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ, η οποία το 2006, κατόπιν αιτήματος του συλλόγου Αλβανών «Μητέρα Τερέζα» της Θεσσαλονίκης και έγκρισης αυτού από τον κοσμήτορα της Σχολής Σ. Χατζησαββίδη, παραχώρησε μία αίθουσα κάθε Σάββατο και εκτός του κεντρικού της κτιρίου για τη διδασκαλία μαθημάτων αλβανικής γλώσσας σε παιδιά μεταναστών ([http://epohi.gr/old/532006\\_issues\\_pandazis\\_chasapis.htm](http://epohi.gr/old/532006_issues_pandazis_chasapis.htm)).

<sup>93</sup> Σύμφωνα με τη Μαλιγκούδη (2010), λειτουργούν τρία «συμπληρωματικά σχολεία», τμήματα διδασκαλίας της αλβανικής, επιπέδου αρχαρίων και προχωρημένων (δύο στη Θεσσαλονίκη, ένα στα Γιαννιτσά), Σάββατο ή Κυριακή.

χρήση της αλβανικής στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία, η δεύτερη γενιά εξαπλώνει τη χρήση της ελληνικής σε όλους τους κοινωνιογλωσσικούς τομείς, συμπεριλαμβανομένου και του «σπιτιού».

## Η γονική εμπλοκή

Προφανώς, η εμπλοκή των γονέων στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών τους μέσω της εκμάθησής της σε «καθοδηγούμενο» περιβάλλον είναι πολύ σημαντική, δεδομένου ότι, όπως σημειώνει η Σκούρτου (2011), μελέτες στην Ελλάδα που ερευνούν τη χρήση μεταναστευτικών γλωσσών, και ιδιαίτερα της αλβανικής, συγκλίνουν στο ότι μόνο στις παρέες με ομοεθνείς και με ισχνή προτίμηση στα απογευματινά μαθήματα μητρικής γλώσσας (Μαλιγκούδη, 2009) χρησιμοποιείται η μεταναστευτική γλώσσα, ενώ στην οικογένεια χρησιμοποιείται κατά προτίμηση η ελληνική (Gogonas, 2009, 2010· Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2012).

Αυτό ακριβώς το θέμα της γονικής εμπλοκής αποτελεί το ζητούμενο πολλών ερευνών την τελευταία δεκαετία. Σύμφωνα με έρευνα των Γκαϊνταρτζή και Τσοκαλίδου (2012), οι απόψεις των γονέων σχετικά με τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας αποκαλύπτουν τον σύνθετο χαρακτήρα της διγλωσσίας, τόσο τη λειτουργική όσο και συμβολική σπουδαιότητά της για τη μελλοντική κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα που θα βιώσουν τα παιδιά τους. Άλλοι γονείς –ανάλογα με τις μελέτες, άλλοτε οι περισσότεροι και άλλοτε οι λιγότεροι σε ποσοστά γονείς– επιλέγουν την προώθηση της ελληνικής εις βάρος της μητρικής γλώσσας (γονείς μετανάστες Αλβανοί ή κόπτες, βλ. Μαλιγκούδη, 2010 και Gogonas & Michail, 2014) και άλλοι ακολουθούν τη στρατηγική της προώθησης της διγλωσσίας με την ίδρυση «τμημάτων» εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, προσδοκώντας σε μια ισόρροπη διττή γλωσσική και εθνοπολιτισμική εξέλιξη των παιδιών τους μεταξύ μειοψηφούσας και πλειοψηφούσας γλώσσας (τμήματα εκμάθησης της αλβανικής, σχολεία πολωνικά, βλ. Δαμανάκης, 2010 και Σκόδρα, 2014). Ακόμη, η συμβολή των μεταναστών γονέων στην επιτυχή σχολική πορεία των παιδιών αποδεικνύεται από έρευνες που έχουν να κάνουν με τη συνεργασία ή μη γονέων και σχολείου. Για μια επιτυχή συνεργασία οικογενείας και σχολείου, φορείς αμφότεροι της κοινωνικοποίησης του παιδιού, είναι απαραίτητη η ύπαρξη Σχολών Γονέων, που προβλέπεται άλλωστε και από τον νόμο 2621/98, και η ύπαρξη μεσολαβητή ή υπευθύνου επικοινωνίας, ενώ απαραίτητη είναι σύμφωνα με έρευνες και η γνώση της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών, έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερη συνεργασία προς όφελος των μαθητών (Τρίγκα, 2010). Μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους της εκπαίδευσης από την παιδοκεντρική αντίληψη στην οικογενειοκεντρική παροχή φροντίδας, δεδομένου ότι οι γονείς είναι εκείνοι οι οποίοι λαμβάνουν αποφάσεις καθοριστικές για το μέλλον των παιδιών, μπορούμε να στηρίξουμε τις ανάγκες των παιδιών και να ελπίσουμε σε καλύτερο μέλλον γι' αυτά (Αβραμίδου, 2011). Δυστυχώς, πολλές φορές το ενδιαφέρον των μεταναστών γονέων εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως παρέμβαση στο εκπαιδευτικό του έργο, με αποτέλεσμα την αρνητική διάθεση αυτών σε μια πιθανή συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών. Ας μη λησμονούμε ότι το οικογενειακό περιβάλλον συχνά κατηγορείται από τους εκπαιδευτικούς ως «ελλειμματικό» και ως υπεύθυνο για τη σχολική αποτυχία των παιδιών (Συγκιρίδου, 2011). Είναι απαραίτητη, ως εκ τούτου, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, πράγμα το οποίο θα επιτευχθεί αφ' ης στιγμής αρθεί στην πράξη η παρατηρούμενη εκατέρωθεν επιφυλακτικότητα.

## Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Η προσφορά μαθημάτων διδασκαλίας της ελληνικής στους γονείς συνιστά πράξη προσέγγισης του σχολείου (και, μέσω του σχολείου, της πολιτείας) προς αυτούς. Οι γονείς, για τον σκοπό αυτόν, θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής σε ενήλικες τα οποία παρέχουν δημόσια προγράμματα, όπως το δημόσιο πρόγραμμα «Οδυσσέας» (Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, στην ελληνική ιστορία και στον ελληνικό πολιτισμό) της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, με φορέα υλοποίησης το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης, το οποίο λειτουργεί επί μία δεκαετία σχεδόν. Στο πλαίσιο του έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικής γλώσσας 20.000 περίπου μετανάστες, το δε ανώτατο επίπεδο γλωσσομάθειας του προγράμματος είναι σήμερα το B1.<sup>94</sup> Επίσης, τόσο τα ελληνικά πανεπιστήμια, στο πλαίσιο της λειτουργίας διδασκαλείων ή εργαστηρίων<sup>95</sup>, οι δήμοι, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης όσο και οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις προσφέρουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες, από

<sup>94</sup> <http://www.inedivim.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/odysseas>

<sup>95</sup> ΕΚΠΑ <http://www.greekcourses.uoa.gr/>, ΑΠΘ <https://www.auth.gr/units/51>, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/147-ergastirio-meletis-didaskalias-kai-diadosis-tis>, Πανεπιστήμιο Κρήτης <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?information>, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων <http://hellenic-center.uoi.gr/index.php?lang=el-GR>, Πανεπιστήμιο Πατρών <http://www.kedek.gr/PROGRAM4.HTM> Πανεπιστήμιο Αιγαίου <http://www.aegean.gr/aegean/greek/education/grteach/info.gr.htm>.



τα οποία θα μπορούσαν να ωφεληθούν γενικότερα οι γονείς, δεδομένου μάλιστα ότι η «επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας και η γνώση στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού» θεωρείται βάσει του νόμου απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να χορηγηθεί η άδεια του επί μακρόν διαμένοντος σε υπήκοο μιας τρίτης χώρας (βλ. Βαμβακάρη, 2011).

Τα πλέον νεότερα στοιχεία που έχουμε σχετικά με τα προσφερόμενα σε ενήλικες μαθήματα ελληνικής γλώσσας εντοπίζονται: α) στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα,<sup>96</sup> 2010 –Οδηγοί και πηγές– Κέντρα Εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας στην Ελλάδα: Φορείς και προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής σε ενήλικους,<sup>97</sup> β) στην ιστοσελίδα «Ελληνομάθεια» του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων,<sup>98</sup> γ) στην ιστοσελίδα της Αστικής Μη κερδοσκοπικής Εταιρείας «Ερύμανθος», Ε. Κοσκώση,<sup>99</sup> και δ) στην ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικού Πολιτισμού.<sup>100</sup>

Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η επαρκής γνώση της ελληνικής είναι απαραίτητη για τους μετανάστες εκείνους οι οποίοι προσβλέπουν στην επί μακρόν διαμονή τους στην Ελλάδα και, κυρίως, για εκείνους οι οποίοι έχουν παιδιά στο σχολείο. Σύμφωνα με έρευνα της Ζολώτα (2010), η συμβολή της γλώσσας είναι σημαντική τόσο για την επαγγελματική όσο και για την κοινωνική ένταξη αφενός των μεταναστών-γονέων και αφετέρου των παιδιών τους. Για τον μετανάστη η γνώση της ελληνικής είναι απαραίτητη, όχι μόνον για την πρώτη περίοδο εγκατάστασής του στην Ελλάδα, προκειμένου να ευδοκιμήσει στον εργασιακό του τομέα, αλλά και για τη βελτίωση της εργασιακής του ένταξης και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του. Σημειωτέον όμως ότι τελικά φαίνεται να έχει υπερεκτιμηθεί η συμβολή της γλώσσας ως προς τη μεταβολή του εργασιακού καθεστώτος των μεταναστών, δεδομένου ότι οι επί μακρόν διαμένοντες μετανάστες θεωρούν ότι η βελτίωση της γλωσσομάθειάς τους έχει μικρή επίδραση στον τομέα αυτόν. Άλλοι λόγοι που ωθούν τον μετανάστη στην ελληνομάθεια είναι η «εργαλειακή» χρήση της γλώσσας, ώστε να μπορεί να διεκδικήσει τα δικαιώματά του, τόσο στον εργασιακό τομέα όσο και ενώπιον των δημοσίων φορέων, η ανάγκη για καλύτερη ενημέρωση για την πολιτική κατάσταση της χώρας, η επιθυμία γνώσης ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων (π.χ. τραγουδιών), η επιτυχής άμεση επαφή με ελληνόφωνους (χωρίς τη μεσολάβηση τρίτων που χρησιμεύουν ως άτυποι διερμηνείς), η ανάγκη αυτενέργειας και λήψης πρωτοβουλιών, εν μέσω ελληνόφωνης κοινωνίας, και η ανάγκη βέλτιστης προσωπικής έκφρασης και προφοράς της ελληνικής, ώστε να μη στιγματίζονται ως αλλόγλωσσοι. Τέλος, για τους μετανάστες γονείς, ιδιαίτερα τις μητέρες, η καλή γνώση της ελληνικής είναι απαραίτητη προκειμένου να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Ας μη λησμονούμε ότι οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν γενικότερα τη σχέση του παιδιού με το σχολείο, ενεργώντας ως γέφυρες μεταξύ των δύο κόσμων των παιδιών (Young 2012) και ως εργαλεία για τη διατήρηση της συνοχής μεταξύ σπιτιού και σχολείου και της συνέχειας των γνώσεων του παιδιού, εκείνων των γνώσεων τις οποίες κατείχε ήδη στη μητρική του γλώσσα με εκείνες οι οποίες του παρέχονται μέσω της ελληνικής.

## Μητρική γλώσσα, μετανάστες γονείς και παιδιά

Η σχέση μεταναστών γονέων και σχολείου μας οδηγεί στη γλωσσική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ γονέων και παιδιών (Gogonas, 2009, 2010, 2011, 2014· Γογωνάς, 2009, 2010, 2012· Χατζιδάκη & Μαλιγκούδη, 2012· Chatzidaki & Xenikaki, 2012 κ.ά.). Σε μελέτες σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών επικυρώνεται μεν η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι, αναδεικνύεται όμως ταυτόχρονα και η προτιμησιακή χρήση της πλειοψηφούσας γλώσσας (ελληνικής) στους δεύτερης γενιάς ομιλητές: Σε έρευνα σχετικά με τη χρήση γλωσσών στο σπίτι και μεταξύ φίλων αλβανικής καταγωγής παιδιών μεταναστών στην Ιεράπετρα της Κρήτης (Chatzidaki & Xenikaki, 2012) αναδεικνύεται μεν η χρήση της αλβανικής τόσο στο σπίτι, ιδιαίτερα με τους αλβανόφωνους μεγάλης ηλικίας, τους παππούδες αλλά και με τα πρωτότοκα αδέρφια, όσο και μεταξύ φίλων, φαίνεται όμως η εν λόγω χρήση να είναι προϊόν «εξαναγκασμού» λόγω των εκάστοτε συνθηκών επικοινωνίας (με ομιλητές οι οποίοι ουδόλως κατέχουν ή δεν κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα). Σημειωτέον ότι από τις περισσότερες μελέτες εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι (Αλβανοί) γονείς αντιμετωπίζουν με «ρεαλισμό» τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους, προωθώντας την «καλή» εκμάθηση της ελληνικής, όπως και άλλων «χρήσιμων» γλωσσών, ενώ η αντίστοιχη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας (αλβανικής) δεν υποστηρίζεται με την ίδια θέρμη, γεγονός το οποίο αναπόφευκτα οδηγεί στη γλωσσική μεταστροφή υπέρ της ελληνικής (Χατζιδάκη & Μαλιγκούδη, 2012).

<sup>96</sup> [http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/guides/greek\\_centers/index.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/foreign/guides/greek_centers/index.html)

<sup>97</sup> [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/guides/adult\\_education/contents.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/guides/adult_education/contents.html)

<sup>98</sup> <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/ellinomatheia/mathe-gia-tin-ellinomatheia>

<sup>99</sup> [http://erymanthos.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=483:2012-09-28-17-02-00&catid=55:koinonia-politon&Itemid=61](http://erymanthos.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=483:2012-09-28-17-02-00&catid=55:koinonia-politon&Itemid=61)

<sup>100</sup> <http://www.hcc.edu.gr/el/are-you-teacher/where-to-work>

Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση κατά την οποία η μητρική γλώσσα ταυτίζεται με τη γλώσσα άσκησης των θρησκευτικών καθηκόντων, όπως η περίπτωση των παιδιών Αιγυπτίων μεταναστών (Gogonas, 2011, βλ. και Gogonas, 2010) όπου η θρησκεία μάλλον και όχι η γλώσσα εμφανίζεται ως θεμελιώδης αξία μεταξύ των Αιγυπτίων αραβόφωνων μουσουλμάνων, οι οποίοι φροντίζουν για την καλή εκμάθηση της αραβικής και την αραβόφωνη, ει δυνατόν, εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε αντίθεση με αυτούς, οι Αιγύπτιοι αραβόφωνοι κόπτες στο θρήσκευμα γονείς αναπτύσσουν μεγαλύτερα κίνητρα για ένταξη στην ελληνόφωνη κοινωνία, λόγω της θρησκευτικής συγγένειας<sup>101</sup> και της πολιτισμικής εγγύτητας την οποία νιώθουν με την ελληνική κοινωνία, διατηρώντας μεν και αυτοί (κατ' αντιστοιχία προς τους μουσουλμάνους αραβόφωνους) την κοπτική για την άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων, «μεταστρεφόμενοι» όμως ως προς τη χρήση της αραβικής, προωθώντας τη χρήση της ελληνικής, η οποία καλύπτει όλες τις ανάγκες της καθημερινής αλλά και επίσημης επικοινωνίας (βλ. και Γογωνάς, 2012).

## Σχολική επίδοση, σχολική διαρροή

Η σχέση των παιδιών μεταναστών με το σχολείο ολοκληρώνεται με το ζήτημα της σχολικής επίδοσης και της σχολικής διαρροής και των σχέσεων που αναπτύσσουν τόσο με τη διγλωσσία τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς.

Τα αριθμητικά στοιχεία<sup>102</sup> είναι αποκαλυπτικά της διαρροής των μεταναστών μαθητών από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, και συγκεκριμένα τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής σημειώνονται από την πρωτοβάθμια προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η δε διαρροή των αγοριών είναι μεγαλύτερη από αυτή των κοριτσιών (44,9% διαρροή, σύμφωνα με στοιχεία του 2011), γεγονός το οποίο αποδεικνύει ότι το ελληνικό σχολείο αδυνατεί να προσφέρει το κατάλληλο περιεχόμενο και περιβάλλον εκπαίδευσης (βλ. <http://www.gsae.edu.gr/el/> και Μάρκου, 2012). Σύμφωνα με έρευνες (Prosociality, 2011), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασικούς λόγους που μπορεί να οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ των οικογενειών σε συνδυασμό με την έλλειψη κινήτρων για την εκπαίδευση. Εξίσου βασικός όμως λόγος της σχολικής διαρροής είναι η σχολική αποτυχία, η οποία αγγίζει τόσο γηγενείς όσο και μετανάστες μαθητές (βλ. και Nikolaou & Papadia, 2012).

Παρά την έλλειψη κρατικών στοιχείων, σχετικές έρευνες τεκμηριώνουν την ανισότητα στις επιδόσεις μεταξύ αλλοδαπών (και παλιννοστώντων) και Ελλήνων μαθητών, με τους αλλοδαπούς να σημειώνουν τους χαμηλότερους βαθμούς. Οι χαμηλότεροι βαθμοί σημειώνονται σύμφωνα με κάποιες έρευνες μεταξύ εκείνων των αλλοδαπών οι οποίοι άρχισαν τον εγγραμματοισμό τους στην Ελλάδα, ενώ, σύμφωνα με κάποιες άλλες, μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών που είχαν ήδη φοιτήσει στη χώρα τους (Σκούρτου, 2008). Η αδυναμία της εκπαιδευτικής πολιτικής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διγλωσσική και διαπολιτισμική παιδαγωγική στις μεικτές τάξεις, οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποστήριξης (όπως κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια), η άσχημη κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας η οποία στερεί από τα παιδιά την επιπλέον βοήθεια για την επιτυχή περαιώση των σπουδών τους (Λυκίδη, 2012), επιπροστίθενται στο ήδη σαθρό κοινωνικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών, περιορίζουν την εκπαιδευτική εμπειρία τους και αναπαράγουν τις ανισότητες εις βάρος τους (Μάρκου, 2012).

Σε έρευνα της Σκούρτου (Skourtu, 2011) αναφέρονται οι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς λόγοι στους οποίους οφείλεται μια εν δυνάμει σχολική αποτυχία: ένας μαθητής δεν έχει καλή επίδοση στην ελληνική, επειδή δεν έχει ταλέντο στις γλώσσες, επειδή οι γλώσσες του μαθητή δεν έχουν συγγένεια μεταξύ τους, επειδή ο μαθητής έχει μικρό διάστημα παραμονής στην Ελλάδα, επειδή δεν εκτίθεται όσο εντατικά θα έπρεπε στην ελληνική, επειδή στο σπίτι του χρησιμοποιείται μόνο η μητρική γλώσσα και επειδή ο μαθητής επιβαρύνεται νοητικά και συναισθηματικά από τις δύο του γλώσσες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε κάποια από αυτά τα ζητήματα έχουν περιθώρια παρέμβασης, ενώ σε άλλα όχι. Επίσης, για τους εκπαιδευτικούς, μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη σχολική αποτυχία των παιδιών μεταναστών φέρει η ανεπάρκεια των γονέων στην ελληνική και η ως εκ τούτου αδυναμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε αυτά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Λυκίδη, 2012). Όλα, τελικώς, φαίνεται να εξαρτώνται από την επιτυχή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Η επιτυχής όμως ένταξη εξαρτάται διεθνώς από μια σειρά βασικών κριτηρίων, τα οποία δεν φαίνεται να πληρούνται στο πλαίσιο της ελληνικής όπως και γενικότερα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πραγματικότητας (Κεσίδου, 2010): α) ίδιες

<sup>101</sup> Κοπτική εκκλησία: χριστιανική εκκλησία, στην οποία η συντριπτική πλειοψηφία των πιστών ανήκει στην Κοπτική Ορθόδοξη Εκκλησία της Αλεξανδρείας.

<sup>102</sup> Ενδεικτικώς, κατά το σχολικό έτος 2008-09: στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φοιτούσαν 8,6% αλλοδαποί επί του συνόλου των μαθητών, και στη δευτεροβάθμια 7,5% (στο γυμνάσιο 4,5%, ενώ στο λύκειο, γενικό και τεχνικό, 3%), και κατά το σχολικό έτος 2011-12: στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φοιτούσαν 12,27% αλλοδαποί επί του συνόλου, και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 8,74 %.

δυνατότητες πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση, πράγμα το οποίο φαίνεται να χωλαίνει, δεδομένου ότι οι μεταναστευτικές κοινότητες έχουν την τάση να συγκεντρώνονται σε ορισμένες περιοχές και ως εκ τούτου σε συγκεκριμένα σχολεία, γεγονός το οποίο επιφέρει την αποχώρηση των γηγενών μαθητών από τα σχολεία αυτά και την αποδόμηση μιας πραγματικής «διαπολιτισμικής» εκπαίδευσης (βλ. και Nikolaou & Papadia, 2012), β) η προβληματικότερη, σε σύγκριση με εκείνη των γηγενών, συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, πράγμα το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη σχολική διαρροή, γεγονός το οποίο επιδεινώνεται από την έλλειψη μεταβατικών τάξεων και την πρακτική να τοποθετούνται οι μαθητές σε μικρότερες τάξεις από εκείνες που κανονικά αντιστοιχούν στην ηλικία τους· η κατάσταση αυτή σε συνδυασμό με την έλλειψη κινήτρων απολιθώνει την εξελιξιμότητα των μαθητών και τους οδηγεί στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, γ) τα μειονεκτικά/αρνητικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, η χαμηλή δηλαδή σε διεθνές επίπεδο επίδοση των παιδιών των μεταναστών συγκριτικά με εκείνη των γηγενών, πράγμα το οποίο αποδίδεται μάλλον στο (χαμηλό) επίπεδο εκπαίδευσης των αντίστοιχων οικογενειών και στη θέση της εκπαίδευσης στην κλίμακα των αξιών των εν λόγω οικογενειών, καθώς και στις πολιτικές ένταξης που εφαρμόζουν οι χώρες υποδοχής, και δ) τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις οι οποίες στοχοποιούν τους μετανάστες μαθητές και καθιστούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία αναποτελεσματική.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η ελληνική λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών, σύμφωνα με την Κεσίδου (2010), συνίσταται στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της κοινωνίας, τα πορίσματα της επιστήμης, καθώς και τα αποτελέσματα καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων ή πειραματικών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, και στην καταβολή συστηματικής προσπάθειας για υπέρβαση της αφομοιωτικής λογικής η οποία συνεχίζει να κυριαρχεί στην ελληνική εκπαίδευση και ανάληψη της αντίστοιχης πολιτικής ευθύνης για την εφαρμογή της εν λόγω πολιτικής, λύση η οποία μπορεί να δοθεί υπό την αίρεση ότι θα ισχύσουν δύο βασικές προϋποθέσεις: α) γενικότερη βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές και να επιδιώκει την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και β) μεγαλύτερη αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες ώστε να είναι σε θέση να δίνουν λύση στα τυχόν ιδιαίτερα αναφερόμενα προβλήματα.

## **Οι εκπαιδευτικοί και οι αλλόγλωσσοι μαθητές**

Και έτσι καταλήγουμε στον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μαζί με τους μαθητές και τους γονείς τους συνιστούν τους πυλώνες εκείνους οι οποίοι από κοινού με στοχευμένη δράση από την πολιτεία δύνανται να εξασφαλίσουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για την παιδεία των παιδιών των μεταναστών. Η θετική ή αρνητική αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διγλωσσία των μαθητών τους και η γνώση της αξιοποίησης του συνεχούς του (εγ)γραμματισμού σε δύο γλώσσες, η κατάλληλη, όχι μόνο θεωρητική, κατάρτιση αυτών ώστε να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους μπροστά σε μια όχι μόνο δίγλωσση αλλά πολύγλωσση και πολυπολιτισμική τάξη, η έννοια της αλληλεξάρτησης των γλωσσών σε θέματα κατάκτησης/εκμάθησης γλωσσών, η διάκριση μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας και η συνειδητοποίηση της ανάγκης επί τούτω διδασκαλίας της τελευταίας στους δίγλωσσους μαθητές αποτελούν τα σημαντικότερα εκείνα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς δίγλωσσων μαθητών (βλ. Σκούρτου, 2011).

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα ενώπιον μιας πολύγλωσσης τάξης, όπως έχει διαμορφωθεί η πραγματικότητα σήμερα σε πολλά δημόσια σχολεία, ιδίως σε εκείνα των μεγάλων αστικών κέντρων. Η αδυναμία στη χρήση και στην κατανόηση της γλώσσας διδασκαλίας, η χαμηλή σε πολλές περιπτώσεις αυτοεκτίμηση και η περιθωριοποίηση των παιδιών των μεταναστών (ή προσφύγων) συνιστούν ένα σκληρό δύσκολο διαχειρίσιμο από τον εκπαιδευτικό (βλ. και Θεοδοσιάδου, 2015). Η ιδεολογική στάση, η νοοτροπία και η κατάρτιση, ως εκ τούτου, του εκπαιδευτικού παίζουν καταλυτικό ρόλο στην πορεία όχι μόνο του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά και του γηγενούς μαθητή ως κοινωνικών όντων, ως πολιτών, και όχι μόνο ως μαθητών. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ιδία άποψη και θεωρία και εφαρμόζει πρακτικές προσωπικές οι οποίες πρέπει να μελετηθούν και να αξιοποιηθούν προκειμένου να μορφώσουμε άποψη για τη γλωσσική πολιτική την οποία θα έπρεπε να εφαρμόσουμε σε ένα τέτοιο υπόστρωμα (βλ. ενδεικτικώς μελέτες των Πετρονότη & Τριανταφύλλου, 2010· Ανδρουλάκης, 2010· Σταυρίδου-Bausewein, 2010· Συγκιρίδου, 2011· Αβραμίδου κ.ά., 2012· Μουμτζίδου, 2012· Κηπουρίδου, 2012· Μάρκου, 2012 κ.ά.). Ερευνώντας και εμβαθύνοντας στον τομέα αυτόν, θα επιτύχουμε να καταστήσουμε «ορατή και εμφανή» τη, λόγω του ακολουθούμενου μονόγλωσσης και μονοπολιτισμικής αντίληψης, εκπαιδευτικού συστήματος, επί του παρόντος «αφανή και αόρατη» διγλωσσία (“invisible bilingualism”) των αλλοδαπών μαθητών μας (βλ. Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011 και Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015).

Σε σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται δίβουλοι ως προς τη θέση και τον ρόλο της μητρικής γλώσσας στη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους. Από τη μία πλευρά γενικότερα αναγνωρίζουν τα αγαθά της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας, από την άλλη όμως δεν της αναγνωρίζουν κάποιο ρόλο στη μαθησιακή ανάπτυξη του αλλόγλωσσου μαθητή ούτε σκέπτονται ως εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν την ύπαρξή της, ή ακόμη να προωθήσουν τη διδασκαλία της (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015). Αμφιβολία, δυσπιστία, σύγχυση και αντικρουόμενες ιδέες χαρακτηρίζουν, όπως διεθνώς, έτσι και στον ελληνικό χώρο, τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη της ειδικής κατάρτισης προβάλλει επιτακτική (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την έλλειψη κατάρτισης και στήριξης από το κράτος τόσο για την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών όσο και για τη διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού, ως προς την πρόληψη και τον αποτελεσματικό χειρισμό των ζητημάτων που προκύπτουν από τη συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών (Prosociality, 2011). Αποδεικνύεται όμως ότι ακόμη και οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί διστάζουν να εφαρμόσουν τη θεωρία στην πράξη (Σκούρτου, 2011). Και με τη σειρά της, πάλι, η πράξη πολλές φορές έρχεται να πείσει τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότητα της θεωρίας (Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007 στο Σκούρτου, 2011).

Η έρευνα σχετικά με την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα δια- και πολυπολιτισμικότητας έχει δώσει τόσο διεθνώς όσο και στον ελληνικό χώρο εξαιρετικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα, μεταξύ των οποίων, κατά τη γνώμη μας, ξεχωρίζει η έννοια της «διαπολιτισμικής δεξιότητας», δεξιότητα την οποία οφείλει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός και η οποία, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, θα μπορούσε να οριστεί «ως η ικανότητα αποτελεσματικής διάδρασης σε πολιτισμικά ετερογενείς ομάδες, δηλαδή ως η ικανότητα ελεύθερης αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς σε καταστάσεις διαπολιτισμικής διάδρασης με σκοπό την αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή» (Σταυρίδου-Bausewein, 2012). Θεωρούμε ότι η εν λόγω δεξιότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να δυναθεί ο εκπαιδευτικός να αφομοιώσει όλη την περαιτέρω θεωρητική κατάρτιση.<sup>103</sup> Στις τελευταίες έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως η διγλωσσία βγαίνει από την «αφάνειά» της εφόσον παρατηρείται διευρυμένη αποδοχή της χρήσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών, παραμένει όμως η αμφιβολία ως προς την επίδραση της διγλωσσίας στον μαθητή μέσα στη σχολική τάξη (Αβραμίδου κ.ά. 2012).

Η αλήθεια είναι, πάντως, ότι, όσο βαθιάει στον χρόνο η φοίτηση των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο και πολλαπλασιάζονται οι εμπειρίες, τόσο φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται καλύτερα τη σπουδαιότητα του ρόλου τους και κατανοούν ότι το έργο τους βρίσκεται υπεράνω φυλετικών και εθνικών διακρίσεων, με αποτέλεσμα τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλοδαποί μαθητές, σύμφωνα με μαρτυρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, να έχουν την ίδια αντιμετώπιση και τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης στα αγαθά της εκπαίδευσης (Λυκίδη, 2012). Προσοχή όμως πρέπει να δοθεί στην αντίληψη «ίσες ευκαιρίες για όλους» στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Όπως ορθώς τίθεται το θέμα στο Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης (2004), *«Ίσες ευκαιρίες δεν νοούνται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα. Η αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών σαν να μη διαφέρουν σε τίποτα από τους ημεδαπούς, είναι σίγουρο ότι θα οδηγήσει σε άνιση μεταχείριση των πρώτων, καθώς δεν θα ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις μάθησης, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από την ιδιαιτερότητα των πολιτισμικών και γλωσσικών τους κεφαλαίων, καθώς και από την ιδιαιτερότητα της κοινωνικής τους θέσης»* (σ. 63).

### 3. Συμπεράσματα

Η γλώσσα, ως κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός, άπτεται οποιουδήποτε κοινωνικού ή και πολιτικού γεγονότος, επηρεάζεται από αυτό και ταυτόχρονα επηρεάζει την εξέλιξή του. Στο πλαίσιο του παρόντος κεφαλαίου επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας στον ελλαδικό χώρο, μελετώντας τη διγλωσσία τόσο δε διαχρονικό όσο και σε συγχρονικό επίπεδο. Απώτερος στόχος της παρουσίασης αυτής είναι η συνειδητοποίηση της ευεργετικής διασύνδεσης της εκάστοτε μητρικής γλώσσας των εκάστοτε, παλαιότερων ή νεότερων, διγλωσσικών ομάδων με τη δεύτερή τους γλώσσα, την ελληνική.

Στον άξονα της διαχρονίας, λόγω της ιστορικής τους παρουσίας στον ελληνικό χώρο και της μακραίωνης επαφής με την ελληνική, ξετάστηκαν οι λεγόμενες «ιστορικές» ή «γγενείς» μειονοτικές γλώσσες που συναντώνται στην Ελλάδα. Οι μειονοτικές γλώσσες της Ελλάδας παρουσιάζουν ιδιότυπο προφίλ, από τις σπανιότερες περιπτώσεις διγλωσσίας στην Ευρώπη. Είναι γεγονός ότι από τις έξι μειονοτικές γλώσσες που μελετήσαμε η αρβανίτικη, η βλαχική και η σλαβομακεδονική υποχωρούν συν τω χρόνω, ενώ η ελληνική αναλαμβάνει να καλύψει όλο και πολυπληθέστερες συνθήκες επικοινωνίας, οι δε λοιπές ομάδες (τουρκόφωνη, πομακόφω-

<sup>103</sup> Στην παρουσίαση από τη Μ. Παπαλεοντίου (2013) των κυριότερων και πλέον αξιόπιστων πηγών άντλησης υποστηρικτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δευτέρης γλώσσας τόσο στον ελλαδικό όσο και στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο.

νη και ρομανόφωνη) θεωρούμε ότι συνεχίζουν να διατηρούν αλώβητα τα πεδία χρήσης των μητρικών τους γλωσσών, συντηρώντας έτσι τη διγλωσσία τους. Τα πράγματα όμως μπορεί, κατά καιρούς, να περιπλέκονται, δεδομένου ότι, όπως αναφέραμε, οι εν λόγω ομάδες, ανάλογα με τις υφιστάμενες εκάστοτε πολιτικές συνθήκες, υφίστανται έξωθεν επιρροές. Η εξέταση των μειονοτικών γλωσσών της Ελλάδας καταδεικνύει για μία ακόμη φορά τη διασύνδεση και αλληλενέργεια κοινωνίας και γλώσσας και, πιο συγκεκριμένα, πολιτικής και γλωσσικής συμπεριφοράς. Η άσκηση μιας δεδομένης πολιτικής επιφέρει απρόβλεπτες γλωσσικές αντιδράσεις, αντιδράσεις που ποικίλλουν ανάλογα με μία σειρά παραγόντων ιστορικής, κοινωνικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής, συναισθηματικής φύσεως, και οι οποίοι συνεπενεργούν, συμβάλλοντας στην τελική διαμόρφωση της τάδε ή της δείνα γλωσσικής συμπεριφοράς καθεμίας δίγλωσσης ομάδας. Ως προς τις εν χρήσει γλώσσες, οι ιστορικές γλωσσικές ομάδες διακρίνονται σε δίγλωσσες: ελληνική και αρβανίτικη ή βλαχική ή σλαβομακεδονική ή τουρκική ή ρομανί (για τους χριστιανούς ρομανόφωνους) και τρίγλωσσες: ελληνική-τουρκική-πομακική και ελληνική-τουρκική-ρομανί (για τους μουσουλμάνους ρομανόφωνους). Ως προς τη στάση των ομιλητών απέναντι στις γλώσσες τους, σε γενικές γραμμές όλες οι γλώσσες χαίρουν της εκτίμησης των ομιλητών τους. Ο βαθμός γλωσσικής αυτοεκτίμησης ποικίλλει ανάλογα με τον βαθμό ενσωμάτωσής τους στην ελληνόφωνη κοινωνία και συμβαδίζει με την ύπαρξη ή μη αντίστοιχης ρυθμισμένης ποικιλίας και τη διδασκαλία αυτής. Οι ομιλητές διακρίνονται σε δίγλωσσους ή τρίγλωσσους και μονόγλωσσους ομιλητές. Τα μέλη των γλωσσικών ομάδων θα μπορούσαν να εκπροσωπήσουν όλο το φάσμα των γλωσσικών συμπεριφορών: από τους μονόγλωσσους στη μητρική τους γλώσσα, κυρίως στους κόλπους της τουρκόφωνης, πομακόφωνης και ρομανόφωνης ομάδας, έως τους μονόγλωσσους στη δεύτερή τους γλώσσα, την ελληνική, κυρίως στους κόλπους της αρβανιτόφωνης, βλαχόφωνης και σλαβόφωνης ομάδας. Στο ενδιάμεσο των δύο άκρων συναντά κανείς διαφόρων βαθμών διγλωσσους ή τριγλωσσους, οι οποίοι ανάλογα με τον χαρακτήρα της γλωσσικής ομάδας αποτελούν πλειοψηφία ή μειοψηφία.

Στον άξονα της συγχρονίας, λόγω της πολύ πρόσφατης παρουσίας της, μόλις εικοσιπέντε ετών, εξετάζεται η παρατηρούμενη στους κόλπους των μεταναστών (ή και προσφύγων) πρώτης και δεύτερης γενιάς «σύγχρονη διγλωσσία». Επειδή, επί του παρόντος, βρισκόμαστε στο λυκαυγές, θα λέγαμε, της ιστορικής πορείας που πρόκειται να διαγράψουν οι γλώσσες των μεταναστών ή μεταναστευτικές γλώσσες, περιοριζόμαστε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στα εκπαιδευτικής φύσεως ζητήματα που απασχολούν όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτό το εξαιρετικά ενδιαφέρον δίκτυο της γλωσσικής πραγματικότητας που ονομάζεται «διγλωσσία», ώστε να προλάβουμε, ει δυνατόν, τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και τα τυχόν απορρέοντα από την απώλειά της κοινωνιογλωσσικά προβλήματα. Στην εν λόγω ενότητα θίξαμε απλώς εκείνες τις συνιστώσες οι οποίες αφορούν γενικότερα την εκπαίδευση των μεταναστών, καθώς και των παιδιών τους: οι μαθητές στο δημόσιο σχολείο που έχουν πρώτη γλώσσα άλλη από την ελληνική, ο αριθμός των μητρικών γλωσσών και το άδηλο μέλλον τους, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα διαπολιτισμικά σχολεία και ο ρόλος της πολιτείας, τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αναφύονται κατά τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, όπως η σχολική επίδοση και η σχολική διαρροή, η διγλωσσία και η σχέση γονέων-παιδιών και εκπαιδευτικών, η σχέση γονέων-παιδιών και μητρικής γλώσσας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση των ενηλίκων.

Κατά τη γνώμη μας, και στις δύο εξεταζόμενες περιπτώσεις τόσο όσον αφορά τις παλαιές όσο και τις νέες δίγλωσσες κοινότητες, το μυστικό της επιτυχούς ένταξης βρίσκεται στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ιδιαίτερου πολιτιστικού χαρακτήρα καθεμίας ομάδας και στην υποστήριξη της γλωσσικής αυτοεκτίμησής τους. Είναι αναγκαίο να αναγνωριστεί η προσφορά και η ουσιαστική συμβολή των μειονοτικών ή μεταναστευτικών γλωσσών στην επίτευξη μιας ενωτικής και πολύπλευρης Ευρώπης και με την πεποίθηση ότι διγλωσσία δεν σημαίνει απλώς καλή γνώση μίας δεύτερης γλώσσας. Η διγλωσσία είναι τρόπος ζωής, ένας ιδιαίτερος τρόπος του σκέπτεσθαι και του συναισθάνεσθαι. Είναι ένας ανοιχτός ορίζοντας που επιτρέπει στον δίγλωσσο ομιλητή να βλέπει πέρα και πάνω από τους άλλους. Μοιάζει με το να ζει κανείς δύο παράλληλες ή, ανάλογα με την περίπτωση, δύο αλληλοσυμπληρούμενες ζωές. Το σημαντικότερο από τα πολλαπλά οφέλη της είναι, κατά τη γνώμη μας, η αποδοχή των άλλων και των ετεροτήτων τους και, κυρίως, η αλληλοκατανόηση μεταξύ γλωσσικών μειοψηφιών και πλειοψηφιών.

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αβραμίδου, Β. (2012). Διαχείριση συγκρούσεων στην εκπαίδευση, μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών μεταναστών μαθητών: Τοποθετώντας τον δάσκαλο στη θέση του διαπολιτισμικού συμβούλου. Στο Π. Γεωργογιάννης, (Επιμ.). Πρακτικά 14<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», 13-15 Μαΐου 2011 (σσ. 15-26). Βόλος/Πάτρα.
- Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Καρυπίδου, Α., & Λουλά, Μ. (2012). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζητήματα διγλωσσίας. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου», 8-10 Οκτωβρίου 2011 (σσ. 207-227). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Αλεξανδρή, Α., & Παρέσογλου, Α. (1994). Μουσουλμανικές μειονότητες στα Βαλκάνια. Στο Θ. Βερέμης (Επιμ.), Βαλκάνια, Από τον διπολισμό στη νέα εποχή (σσ. 741-874). Αθήνα: Γνώση.
- Ανδριώτης, Ν. Π. (1992). Το ομόσπονδο κράτος των Σκοπίων και η γλώσσα του. Στο Γ. Μπαμπινιώτης (Επιμ.). Η γλώσσα της Μακεδονίας (σσ. 207-258). Αθήνα.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2010). Οι (αναπαρα)στάσεις των μαθητών/-ριών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυγλωσσία και οι συνέπειές τους για την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τις γλώσσες της μετανάστευσης. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010 (σσ. 194-202). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ., & Τσολακίδου, Ρ. (Επιμ.) (2012). Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου», 8-10 Απριλίου 2011, Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Ασκούνη, Ν. (2006). Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη, Ν. (2014). Μειονότητες και εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και ταξικές ανισότητες. Σύγχρονα Θέματα, 124, 25-32.
- Βακαλόπουλος, Κ. (1990). Ιστορία του βορείου Ελληνισμού. Θράκη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βαμβακάρη, Α. (χ.χ.). Η «Οδύσσεια» ενός... εκπαιδευτικού υλικού: αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες (πρόγραμμα «Οδυσσέας», το παράδειγμα του ΚΕΕ Πειραιά). Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), Πρακτικά 14<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», 13-15 Μαΐου 2011 (σσ. 371-389). Βόλος/Πάτρα.
- Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής, Υπουργείο Εσωτερικών. (2013). Εθνική Στρατηγική για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών. 23-04-2013.
- Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (2012). Πρακτικά 14<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», 13-15 Μαΐου 2011, Βόλος/Πάτρα.
- Γκαϊνταρτζή, Α., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Μετανάστες γονείς: διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης; Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου», 8-10 Απριλίου 2011 (σσ. 187-195). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Γογωνάς, Ν. (2010). Γιατί η νέα γενιά Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα χάνει στη γλώσσα της. Πολύδρομο, 3, (9/2010).
- Γογωνάς, Ν. (2012). Γλωσσική διατήρηση/μετακίνηση σε αραβόφωνους ομιλητές δεύτερης γενιάς στην Αθήνα: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου», 8-10 Απριλίου 2011 (σσ. 357-369). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). «Απειλούμενες» ταυτότητες: χορήγηση ελληνικής ιθαγένειας σε περιόδους κρίσης. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010 (σσ. 16-25). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.

- Δημάση, Μ., Παπασταμάτης, Α., & Στόγιος, Θ. (2013). Μουσουλμανική Μειονότητα στη Θράκη: εκπαιδευτικοί προβληματισμοί, υπό δημοσίευση στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη ενόχτων ομάδων», 24-26 Ιουνίου 2011*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <http://freepdfs.net/-utopia-/a2ccfa7d283b40b29e3d5c034f0cba0d/PDFJ25/6/2011.pdf>
- Διβάνη, Λ. (1995). Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών. Αθήνα: Νεφέλη.
- Εμπειρίκος, Λ, Ιωαννίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Μπαλτσιώτης, Λ., Μπέης, Σ., Τσιτσελίκης, Κ., & Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2001). Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα, Πρακτικά Δημερίδων του ΚΕΜΟ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ζεγκίνης, Ε. (1994). Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Ζολώτα Ι. (2010). *Ο ρόλος της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διαδικασία ένταξης των μεταναστών: έρευνα σε μετανάστες στην Πάτρα*, Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Διδασκαλία και ετερότητα (Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις). Αθήνα: Μπατσιούλας Ν.& Σ.
- Κατσάνης, Ν. (1990). «Ελληνο-λατινικά. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα». Πρακτικά της 10<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής του ΑΠΘ (σσ. 69-88). Θεσσαλονίκη.
- Κατσάνης, Ν. (2010). Οι Βλάχοι, σελίδες από την ιστορία τη γλώσσα και την παράδοση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κατσάνης, Ν., & Ντίνας, Κ. (2010). Οι Βλάχοι της Ελλάδας, Άρδην, 76. Ανακτήθηκε από <http://www.vlahoi.net/vlahoi-kai-ellinismos/the-vlachs-of-greece.html>
- Κατσάνης, Ν., & Ντίνας, Ν. (1990). Γραμματική της Κοινής Κουτσοβλαχικής. Θεσσαλονίκη: Αρχείο Κουτσοβλάχικων Μελετών.
- Κατσίρμα, Φ. (2014). Η συνεργασία μεταξύ των πλειονοτικών και των μειονοτικών δασκάλων στα μειονοτικά σχολεία του Νομού Ροδόπης. Διπλωματική εργασία, Κοινό ελληνογαλλικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές, διάδοση των γλωσσών και των πολιτισμών σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα», ΑΠΘ.
- Κεντρωτής, Κ. (1994). Βουλγαρία. Στο Θ. Βερέμης (Επιμ.). Βαλκάνια. Από τον διπολισμό στη νέα εποχή (σσ. 219-433). Αθήνα: Γνώση.
- Κεντρωτής, Κ., & Σφέτας, Σ. (1994). Σκόπια. Σε αναζήτηση ταυτότητας και διεθνούς αναγνώρισης. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.
- Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική: διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010* (σσ. 117-125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Κηπουρίδου, Ξ. (2012). Εφαρμογή ενός ιδιότυπου μοντέλου μαθήματος. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου», 8-10 Απριλίου 2011* (σσ. 110-113). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Κολτσίδα, Α. (1993). *Κουτσοβλάχοι. Οι βλαχόφωνοι Έλληνες. Εθνολογική, λαογραφική και γλωσσολογική μελέτη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντού, Π. (2009). Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και η εκπαιδευτική πολιτική. Χρονική περίοδος από το 1995 μέχρι και σήμερα. Διπλωματική εργασία. ΠΜΣ Πολιτική επιστήμη και Ιστορία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Κουκούδης, Α. (1997). Μελέτες για τους Βλάχους. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος/Ινστιτούτο Αμυντικών Αναλύσεων.
- Κωστόπουλος, Τ. (2008). Η απαγορευμένη γλώσσα, Κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λαζάρου, Α. (1976/1986). Η αρωμουνική και αι μετά της ελληνικής σχέσεις αυτής. Αθήνα.
- Λαζάρου, Α. (1988). «Κουτσοβλάχικα - Ελληνοβλάχικα. Απάντηση σε μια κριτική». *Γλωσσολογία*, 5-6, 155-166.
- Λιάπης, Α. (1995). Η υποθηκευμένη γλωσσική ιδιαιτερότητα των Πομάκων. *Ενδοχώρα*, 2<sup>ο</sup> ειδ. τ. Αλεξανδρούπολη.
- Λυκίδη, Σ.-Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2009). Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής στην Ελλάδα. Προσπάθεια μιας πρώτης κατα-

- γραφής. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2009, 91-106.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/22558>
- Μάρκου, Ε. (2012). Ζυγίζοντας τις εθνότητες: ιεραρχήσεις καταγωγών, γλωσσών και εξωτερικών χαρακτηριστικών στο ελληνικό σχολείο. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*, 8-10 Απριλίου 2011 (σσ. 151-169). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Μηναΐδης, Σ. (1990). Η θρησκευτική ελευθερία των Μουσουλμάνων στην ελληνική έννομη τάξη. Αθήνα/Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Μιχαήλ, Δ. (1992). *Εθνος, εθνικισμός και εθνική συνείδηση*. Αθήνα: Λεβιάθαν.
- Μουμτζίδου, Α. (2012). Γλωσσικές, εκπαιδευτικές στρατηγικές διατήρησης και αξιοποίησης των μητρικών γλωσσών στη σχολική τάξη. Η Αφύπνιση στις Γλώσσες και στους Πολιτισμούς. Μία καινοτόμος δράση στο δια-πολιτισμικό περιβάλλον του Ελληνικού Σχολείου. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*, 8-10 Απριλίου 2011 (σσ. 245-256). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1992). Ψευδώνυμη γλώσσα ψευδεπίγραφου κράτους. Στο Γ. Μπαμπινιώτης (Επιμ.) Η γλώσσα της Μακεδονίας (σσ. 259-263). Αθήνα.
- Μπίρης, Κ. (1960). *Αρβανίτες. Ιστορία των Ελλήνων Αρβανιτών*. Αθήνα.
- Μπουσμπούκης, Α. (1972). Πρωτοαρχαιοελληνικές λέξεις κοινές στον Όμηρο και στην λατινομακεδονική (κουτσοβλαχική). Θεσσαλονίκη: Τσιγάρας.
- Μπουσμπούκης, Α. (1982). Το ρήμα της αρωμουνικής. Μορφολογική ανάλυση. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Νικολάου, Μ. (2013). Δύο στους πέντε μουσουλμάνους φοιτητές παίρνουν πτυχίο, ανάρτηση άρθρου στο <http://www.matrix24.gr/tag/μουσουλμάνοι>
- Νιτσιάκος, Β. (2006). Οι Βλάχοι της Ελλάδας. Εθνική ένταξη και πολιτισμική αφομοίωση. Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρίας Νεοελληνικών Σπουδών. Ευρωπαϊκή Εταιρία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε από <http://goo.gl/8XvJy6>
- Νοταράς, Α. (2008). Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης. Η περίπτωση της Ξάνθης. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 127(Γ), 73-102.
- Ντίνας, Κ. (2002). Γλώσσα ή διάλεκτος; Ίδού το ερώτημα. *Μακεδόν*, 9, *Επιστημονική Επετηρίδα της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, 139-160.
- Ντίνας, Κ. (2014). Ο γλωσσικός χάρτης της ευρύτερης περιοχής Κοζάνης-Γρεβενών. Στο Χ. Καρανάσιος, Κ. Ντίνας, Δ. Μυλωνάς & Δ. Σκρέκας (Επιμ.), *Κοζάνη, 600 χρόνια ιστορίας. Γένεση και ανάπτυξη μιας μακεδονικής μητρόπολης* (σσ. 365-380). Κοζάνη: Δήμος Κοζάνης.
- Ομάδα Εργασίας ΙΔΕΚΕ (2011). «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» και επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει», ΙΝΕΔΙΒΙΜ, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά». Αθήνα: Γενική Γραμματεία διά Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από <http://goo.gl/HP9ZxW>
- Πετρονώτη, Μ., & Τριανταφύλλου, Α. (2010). Πολυπολιτισμικότητα και ελληνικό σχολείο: σκέψεις και προβληματισμοί. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010* (σσ. 281-285). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Prosociality Sport Club. (2011). Μελέτη για τη σχολική διαρροή στην Ελλάδα και το πρόγραμμα εκπαίδευσης στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, PS CLUB, Lifelong Learning Program of the European Union, Prosociality for Integration and Multiculturalism. Ανακτήθηκε από [http://archive.minedu.gov.gr/docs/4\\_1\\_07\\_sxoliki\\_diarroi.doc](http://archive.minedu.gov.gr/docs/4_1_07_sxoliki_diarroi.doc)
- Πρωτονοταρίου, Σ., & Χαραβιτσιδής, Π. (2012). 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας: Διδασκαλία ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες γονείς. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*, 8-10 Απριλίου 2011 (σσ. 11-21). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Σελλά-Μάτζη, Ε. (2001/2006). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σεχίδου, Ε. (2005). *Μελέτη μιας βαλκανικής διαλέκτου της ρομανί και των επαφών της με την ελληνική: η διάλεκτος του Αγίου Αθανασίου Σερρών*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/14911>
- Σκόδρα, Β. (2014). *Αντιλήψεις μεταναστών για τη διγλωσσία των παιδιών τους: το πρόγραμμα εκμάθησης μητρικής*



- γλώσσας στον σύλλογο «Μητέρα Τερέζα» στη Θεσσαλονίκη. Διπλωματική εργασία, ΜΠΣ, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνομosύνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Αθήνα.
- Στατιστική επετηρίδα της Ελλάδος. (2011). Στατιστική επετηρίδα της Ελλάδος 2009 & 2010. Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), Πειραιάς.
- Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2010). Η διαπολιτισμική δεξιάτητα των εκπαιδευτικών: ένα βασικό εφόδιο για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη και στο σχολείο. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010 (σσ. 287-295). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Συγκιρίδου, Ε. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 14<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», 13-15 Μαΐου 2011* (σσ. 309-322). Βόλος/Πάτρα.
- Συρρή, Δ. (2012). Προωθώντας τον διάλογο για την μετανάστευση και την διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Θεσσαλονίκη. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου», 8-10 Απριλίου 2011* (σσ. 325-339). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Σφέτας, Σ. (2003). Η διαμόρφωση της σλαβομακεδονικής ταυτότητας. Μια επώδυνη διαδικασία. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τζόλου, Α., Πλιάτσικα, Β., Καβούνη, Ρ., Μανή, Ε., Πετράς, Β., & Αβραμίδου, Β. (2012). Γλωσσικές, εκπαιδευτικές στρατηγικές διατήρησης και αξιοποίησης των μητρικών γλωσσών στη σχολική τάξη. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου “Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου”, 8-10. 4. 2011* (σσ. 257-270). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.
- Τρίγκα, Ε. (2010). Συνεργασία γονέων αλλοδαπών μαθητών και νηπιαγωγών στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*, Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010 (σσ. 297-302). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Τσακίρης, Δ. (2004). Πολιτική ευρωπαϊκών κρατών και Τσιγγάνοι-Rom: Μια ιστορική επισκόπηση. Ψηφιακή βιβλιοθήκη, Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». Ανακτήθηκε από <http://www.openarchives.gr/visit/492827>
- Τσίγκος, Α. (1991). Κείμενα για τους Αρβανίτες. Αθήνα.
- Τσιτσελίκης, Κ. (1996). Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη. Αθήνα/Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Τσιτσιπής, Λ. (1983α). Η εθνογραφία της γλώσσας. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 50, 3-19.
- Τσιτσιπής, Λ. (1983β). Κοινωνιογλωσσικά προβλήματα του ρεπερτορίου των ομιλητών της αρβανίτικης γλώσσας από τη σκοπιά της Εθνογραφίας της γλώσσας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 3<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ* (σσ. 269-298). Θεσσαλονίκη.
- Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης. (2011) Πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά. Αθήνα: Εθνική Στρατηγική για τους Ρομά - Εθνικό Κέντρο
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2010). Εγγραφο «Αλλοδαποί μαθητές Δημοτικού (Γυμνασίου, Λυκείου) κατά ΥΠΑ, φύλο, μητρική γλώσσα, φορέα και είδος σχολείου». Αθήνα.
- Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Γεωγραφίας. (2009). Οδηγός ΜΚΟ και Συλλόγων Μεταναστών. Καταγραφή Φορέων που δραστηριοποιούνται στην Ελληνική Επικράτεια σε θέματα Μετανάστευσης. Επιστημονικός Υπεύθυνος, Απ. Παπαδόπουλος (Δράση 3.3, ΕΤΕ Ετήσιο πρόγραμμα 2007). Ανακτήθηκε από [http://www.geo.hua.gr/~metanastes/MKO\\_Metanaston.pdf](http://www.geo.hua.gr/~metanastes/MKO_Metanaston.pdf)
- Χατζηδάκη, Α., & Μαλιγκούδη Χ. (2012). Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου», 8-10 Απριλίου 2011* (σσ. 228-244). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.

- Χατζησαββίδης, Σ. (1996). Οι Ρομ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός (συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση). *Μακεδόν, 2* (1996), *Επιστημονική Επετηρίδα της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, 83-87.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1996-98a). Οι Ρομ της Ελλάδας και η γλώσσα τους. *Ελληνική Διαλεκτολογία, 5* (1996-1998), 193-207.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1996-98b). Βιβλιογραφία για τους Ρομ της Ελλάδας. *Ελληνική Διαλεκτολογία, 5* (1996-1998), 208-214.
- Young, A. (2012). Μιλώντας τη γλώσσα: Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.), Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου», 8-10 Απριλίου 2011 (σσ. 132-150). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adamou, E. (2008). Sur les traces d'une dégrammaticalisation: le médiatif en Pomaque (Grèce), *Revue des études slaves* Vol. 79, No. 1/2, *Communications de la délégation française au XIVe Congrès international des slavistes 2008*, 177-189.
- Akgönül, S. (2013). *The Minority Concept in the Turkish Context: Practices and Perceptions in Turkey, Greece and France*. Leiden: BRILL.
- Béis, S. (2000). *Le parler aroumain de Metsovo. Description d'une langue en voie de disparition*. Thèse de Doctorat. Université Paris V-Sorbonne (αδημοσίευτο).
- Capidan, T. (1932). *Aromânii, dialectul Aromân*. București: Studiu lingvistic. Academiei Române.
- Chatzidaki, A., & Xenikaki, I. (2012). Language choice among Albanian immigrant adolescents in Greece: The effect of the interlocutor's generation. *Menon: Journal of Educational Research*, 1/2012, 4-16.
- Clairis, C. (1992). La Grèce: Au delà de la diglossie. *Les Valenciennes*, 14, 85-97. Lille.
- Damianopoulos, E. N. (2012). *The Macedonians: Their Past and Present*. London: Palgrave Macmillan.
- DAREnet <http://www.dare-net.eu/> DARE-Net project: Desegregation and Action for Roma in Education-Network.
- Derhemi, E. (2002). The Endangered Arbresh Language and the Importance of Standardised Writing for its Survival: The Case of Piana degli Albanesi, Sicily. *International Journal on Multicultural Societies*, 4(2). Unesco.
- Diatsentos, P. (2014). From Concealment to Visibility: Identity Construction and the Foundation of a Language in Western Thrace. In Ksenija Djordjević Léonard (Ed.), *Les minorités invisibles: diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*. Paris: Michel Houdiard (forthcoming).
- Dimitras, P. (1992). Minorités linguistiques en Grèce. In H. Giordan (dir.), *Les minorités en Europe. Droits linguistiques et droits de l'Homme* (pp. 301-321). Paris: Kimé.
- Entürk, C. (2008). Batı Trakya Türkler'inin Avrupa'ya göçler, Buldukları ülkelerdeki yaşam koşulları ve KMLK algılamaları (West Thrace Turkish's Immigration to Europe). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 1/2 (Winter 2008), 420-433.
- Frangopoulos, Y. (1993). Les grecs musulmans: A propos d'une minorité religieuse dans les Balkans. *Balkan Studies*, 34, 105-118.
- Giordan, H. (2013). Le vote du rapport Alfonsi au Parlement Européen par Henri Giordan [10/10/2013]. Ανακτήθηκε από [http://gdm.eurominority.org/www/gdm/actualites2.asp?id\\_gdmnews=144](http://gdm.eurominority.org/www/gdm/actualites2.asp?id_gdmnews=144)
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (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, 588-601.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. 2015. "Invisible" Bilingualism – "Invisible" Language Ideologies: Greek Teachers' Attitudes towards Immigrant Pupils' Heritage Languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>
- Gogonas, N. (2009). Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2), 95-110.
- Gogonas, N. (2010). *Bilingualism and Multiculturalism in Greek Education: Investigating Ethnic Language Maintenance among Pupils of Albanian and Egyptian Origin in Athens*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Gogonas, N. (2011). Religion as a Core Value in Language Maintenance: Arabic Speakers in Greece. *International Migration* (pp. 1-25). Oxford: Blackwell.
- Gogonas, N., & Michail, D. (2014). Ethnolinguistic vitality, language use and social integration amongst Albanian immigrants in Greece, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 98-211. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2014.909444>
- Hersant, J. (2007). *Mobilisations politiques, co-gouvernementalité et construction ethnique (Sociologie su nationalisme turc à travers le cas des Turcs de Thrace Occidentale)*. Thèse de Doctorat, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Huseyinoglu, A. (2012). *The Development of Minority Education at the South-easternmost Corner of the EU: The Case of Muslim Turks in Western Thrace, Greece*, Unpublished Thesis PhD. University of Sussex. Ανακτήθηκε από <http://sro.sussex.ac.uk/>
- Kanakidou, E.G. (1978). *Die Pomaken*. Zürich: Eine Einzelfallstudie.
- Katzner, K. (1986). *The Languages of the World*. London: Routledge.

- Koufogiorgou, A. (2003). *Vlach-Aromanian in Metsovo. A Sociolinguistic Investigation of a Case of Language Shift in Greece*. Unpublished PhD Thesis, University of Essex.
- Koufogiorgou, A. (2005). The heartbeat of Vlach/Aromanian in Metsovo, Greece. In *Selected Papers, vol. 1, 17<sup>th</sup> International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, April 15-17, 2005* (pp. 247-255). Aristotle University of Thessaloniki.
- Koufogiorgou, A. (2008). When a dying language becomes a lingua franca. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 27, 231-253.
- Lazarou, A. (1995). *Valaques de Grèce et Union Européenne*. Athènes: Ed. de la Société Littéraire Parnasse.
- Markou, K. (2002). *Les Pomaques de Thrace grecque et leurs choix langagiers*. Études balkaniques [en ligne], mis en ligne le 09 août 2008, consulté le 13 juillet 2015. Ανακτήθηκε από <http://etudesbalkaniques.revues.org/129>
- Nikolaou, G., & Papadia, A. (2012). A comparison of the educational performance of students attending IPS and MPS on abilities crucial for school learning and adaptation. *Menon: Journal of Educational Research*, 1/2012, 67-76.
- Pierré-Caps, S. (1995). *La multination, l'avenir des minorités en Europe Centrale et Orientale*. Paris: Odile Jacob.
- Poulton, H. (1991). *The Balkans – Minorities and States in Conflict*. London: Minority Rights Publications.
- Roegiest, Eu. (2009). *Vers les sources des langues romanes: un itinéraire linguistique à travers la Romania*, Leuven: ACCO.
- Rundle, S. (1994). *Language as a social and political factor in Europe*. London: Faber & Faber.
- SEDRIN. School Education for Roma Integration. The Key to Roma children's education is their mothers. Ανακτήθηκε από <http://sedrin.eu/index.php/el/>
- Sella-Mazi, E. (1992). La minorité turcophone musulmane du nord-est de la Grèce et les dernières évolutions politiques dans les Balkans. *Plurilinguismes, 4. Centre d'études et de Recherches en Planification Linguistique. Paris*, 203-231.
- Sintès, P. (2010). *La Raison du mouvement. Territoires et réseaux de migrants albanais en Grèce*. Athènes/Paris: École Française d'Athènes/Karthala.
- Stavros, S. (1995). The legal status of Minorities in Greece today: The adequacy of their protection in the light of current human rights perceptions. *Journal of Modern Greek Studies*, 13(1). The John Hopkins University Press. Baltimore, 1-33.
- Thomason, S. G. (2015). *Endangered Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Thrace grecque: un monde à l'envers (comparatif entre la minorité grecque d'Istanbul et la minorité musulmane de Thrace (Pomaques, Tziganes, Turcs), 24.4.2012. Ανακτήθηκε από <https://europegrece.wordpress.com/2012/04/24/thrace-grecque-un-monde-a-lenvers/>
- Triandafyllidou, A. (2014). *Migration in Greece. Recent Developments in 2014*. Report prepared for the OECD Network of International Migration Experts, Paris, 6-8 October 2014. Ανακτήθηκε από <http://goo.gl/Zs81ps>
- Trifon N. (2007). Les Aroumains en Roumanie depuis 1990: comment se passer d'une (belle-) mère patrie devenue encombrante. *Revue d'Études comparatives Est-Ouest*, 38(4). Les politisations de l'identité dans les Balkans contemporains, 173-200.
- Trudgill, P. (1983/1995). *Sociolinguistics. An Introduction to language and society*. London: Penguin.
- Trudgill, P. (1992a). The Ausbau sociolinguistics of Greece. *Plurilinguismes*, 4(Jun),167-191.
- Trudgill, P. (1992b). *Introducing language and society*. London: Penguin.
- Trudgill, P. (2002). *Sociolinguistic Variation and Change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Trudgill, P. (2006). Modern Greek dialects, *Πύλη για την ελληνική γλώσσα, Center for the Greek language*, 1-6. Ανακτήθηκε από [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/dialects/thema\\_a\\_1\\_en/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/thema_a_1_en/)
- Tsibiridou F. (2005). Comment peut-on être Pomak en Grèce aujourd'hui?. *Ethnologie française*, 2(35), 291-304.
- Tsibiridou, F. (2000). *Les Pomak dans la Thrace grecque*, Paris: L'Harmattan.
- Tsitsipis, L. (1998). *A Linguistic Anthropology of Praxis and Language Shift: Arvanitika (Albanian) and Greek in Contact*. Oxford: Clarendon Press.
- Tsokalidou, R. (2005). Raising Bilingual Awareness in Greek Primary Schools. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), 1-14.
- Vavasis, A. (2007). *L'altérité musulmane en Grèce: Problèmes d'intégration et exclusion sociale des*

*minoritaires de Thrace*. Mémoire de Diplôme, Institut européen de l'Université de Genève, Publications Europa. Ανακτήθηκε από <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:20322>

Winniffrith, T. (1992). *The Vlachs. The history of a Balkan people*. New York: St. Martin's Press.

Wright, S. (2003). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*. New York: Pallgrave Macmillan.

Yerasimos, S. (1992). L'autre Alexandre. *Politique Etrangère*, 2, 293-308.

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### Κεφάλαιο 2

# Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά – Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα (Ασπασία Χατζηδάκη)

#### Σύνοψη

Η ελληνική διασπορά εκτείνεται σε δεκάδες χώρες του εξωτερικού, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού από χιλιάδες οικογένειες ελληνικής καταγωγής (πρώτης, δεύτερης ή και μεταγενέστερης γενιάς). Το ελληνικό κράτος έχει συμβάλει αποφασιστικά τα τελευταία τριάντα χρόνια στη λειτουργία διαφόρων μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, κυρίως μέσω της απόσπασης εκπαιδευτικών και της δωρεάν αποστολής εκπαιδευτικού υλικού. Όσον αφορά το τελευταίο, από το 1997 έως σήμερα αξιοποιήθηκαν ευρωπαϊκοί πόροι, προκειμένου να υλοποιηθούν δύο σημαντικά προγράμματα με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και τη δημιουργία ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος για την εκμάθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού σε μαθητές στη διασπορά. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών για πρώτη φορά αναδεικνύεται ο θεωρητικός προβληματισμός για το τι σημαίνει «ελληνική ως δεύτερη» ή «ξένη» γλώσσα στη διασπορά, και προκύπτουν προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό σε έντυπη, ψηφιακή και ηλεκτρονική μορφή, τα οποία εναρμονίζονται με τη σχετική εννοιολόγηση των όρων. Επίσης, η παιδαγωγική πρόταση που διαπνέει τόσο τα προγράμματα σπουδών όσο και το εκπαιδευτικό υλικό εγγράφεται σταθερά στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης, με σεβασμό στη διπολιτισμική και διγλωσσική ταυτότητα των μαθητών και στόχο τον πολιτισμικό και γλωσσικό εμπλουτισμό τους. Οι νέες εξελίξεις που έχουν προκύψει, τόσο λόγω της νεομεταναστευσης όσο και εξαιτίας της αλλαγής παραδείγματος στη μελέτη της διγλωσσίας, αναμένεται να τροφοδοτήσουν με νέα αναλυτικά και ερμηνευτικά σχήματα την έρευνα στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στη διασπορά και όχι μόνο.

#### Προσπαιτούμενη γνώση

Οι φοιτητές θα πρέπει να έχουν βασικές γνώσεις πάνω σε ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Επίσης θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με βασικές λειτουργίες του διαδικτύου.

#### Λέξεις-κλειδιά

διασπορά, ελληνικότητα, διγλωσσία, δεύτερη γλώσσα, ξένη γλώσσα, διαπολιτισμικότητα, διπολιτισμική ταυτότητα

### 1. Εισαγωγή

Τον Ιούνιο του 1996 ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, και συγκεκριμένα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, με πρωτοβουλία του καθηγητή Μιχάλη Δαμανάκη, το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ).<sup>104</sup> Οι βασικοί του στόχοι είναι:

- να ερευνά και να προωθεί τα θέματα παιδείας και εκπαίδευσης των Ελλήνων της διασποράς και ιδιαίτερα των απόδημων Ελλήνων, σε συνάρτηση με την κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική τους κατάσταση στις χώρες που ζουν και με τις πολιτισμικές συνθήκες στις χώρες αυτές,
- να ερευνά και να προωθεί εκπαιδευτικά θέματα των παλινοστούντων Ελλήνων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα, σε συνάρτηση με τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές συνθήκες στην Ελλάδα,

<sup>104</sup> με το ΠΔ 147 (ΦΕΚ 11/106.-96)

- να καταρτίζει και να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε μαθητές ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό, στους Έλληνες παλιννοστούντες μαθητές και στους αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα,
- να παράγει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής, ως δεύτερης γλώσσας και για τη διδασκαλία του ελληνικού πολιτισμού στις παραπάνω κατηγορίες μαθητών.

Στο πλαίσιο της παραπάνω στοχοθεσίας, το ΕΔΙΑΜΜΕ υπήρξε μεταξύ του 1997 και του 2014 φορέας υλοποίησης δύο πολύ σημαντικών προγραμμάτων για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, τα οποία συγχρηματοδοτήθηκαν από εθνικούς και κυρίως ευρωπαϊκούς πόρους στο πλαίσιο του Β΄ και του Γ΄ ΚΠΣ. Το παρόν κείμενο θα αναφερθεί συνοπτικά στα δύο αυτά προγράμματα («Έργα», σύμφωνα με την επίσημη ορολογία), τα οποία εντάσσονται στη χορεία των προγραμμάτων «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» που εκπονήθηκαν από το ελληνικό κράτος την ίδια περίοδο, όπως είναι τα προγράμματα που ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, παλιννοστούντων, αλλοδαπών και μουσουλμανοπαίδων, και για τα οποία γίνεται λόγος σε άλλα κεφάλαια του παρόντος συγγράμματος.

Αρχικά, θα προβούμε σε μία πολύ σύντομη περιγραφή των Έργων, της στοχοθεσίας τους και των αποτελεσμάτων τους. Στη συνέχεια, προκειμένου να γίνει κατανοητό το τι σημαίνει «διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης», θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε θέματα που αφορούν τον Ελληνισμό της διασποράς, την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά των αποδεκτών των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εκπορεύονται από το ελλαδικό κέντρο. Επίσης, θα παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο και την προσέγγιση που ακολουθήθηκε από την επιστημονική ομάδα του «Παιδεία Ομογενών» ως προς την κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, προκειμένου να γίνει σαφές το ποια είναι η πρόταση που καταθέτουν ως προς τα παραπάνω ζητήματα. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στο εκπαιδευτικό υλικό σε έντυπη, ψηφιακή και ηλεκτρονική μορφή που έχει παραχθεί για τις διαφορετικές ομάδες-στόχους και θα δοθούν παραδείγματα δι- και δια-πολιτισμικής προσέγγισης όσον αφορά τη γλωσσική και κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών και τα περιεχόμενα των εγχειρίδιων.

Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου θα αναφερθούμε στις νεότερες εξελίξεις στην κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα της ελληνικής διασποράς σήμερα και το πώς μπορεί να τις προσεγγίσει η έρευνα σε θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης.

## 2. Γενική περιγραφή των προγραμμάτων

Το έργο «Παιδεία Ομογενών» υλοποιήθηκε από το *ΕΔΙΑΜΜΕ* σε συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό κατά το χρονικό διάστημα 1997-2008.<sup>105</sup> Οι γενικοί του στόχοι ήταν να συμβάλει στη διατήρηση, στην καλλιέργεια και στην προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό –και ειδικότερα στην ελληνική διασπορά– μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε ομοεθνείς μαθητές αλλά και σε αλλοεθνείς που μαθαίνουν την ελληνική και γίνονται κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού, και με απώτερο στόχο την ανάπτυξη μιας κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας που θα συνάδει με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών. Ειδικότεροι στόχοι ήταν:

- η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και προγραμμάτων σπουδών,
- η επιμόρφωση των προς απόσπαση στο εξωτερικό και των ομογενών εκπαιδευτικών,
- η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές και
- η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και βάσεων δεδομένων μέσα από το διαδίκτυο.

Παρόμοιος ήταν και ο γενικός σκοπός του Έργου ΕΣΠΑ «Ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Διασπορά» (2011-2014), δηλαδή «η ενίσχυση και αναβάθμιση της ελληνομάθειας των Ελλήνων της διασποράς». Αυτή τη φορά όμως η έμφαση δινόταν όχι τόσο στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ψηφιακή μορφή (που ούτως ή άλλως συνεχίστηκε στο πλαίσιο του προγράμματος) αλλά:

<sup>105</sup> Μία πλήρης περιγραφή των δράσεων του Έργου αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του (σε μορφή e-book) βρίσκεται στην ιστοσελίδα [www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora) και [www.uoc.gr/diaspora](http://www.uoc.gr/diaspora).

- στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός πρότυπου συστήματος διδασκαλίας των Ελλήνων της διασποράς με άξονα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-learning),
- στην αναβάθμιση της επιμόρφωσης των διδασκόντων στο εξωτερικό (με έμφαση στους Έλληνες της διασποράς ως δυνητικούς διδάσκοντες).

Ο κύριος στόχος του προγράμματος, ο οποίος και επιτεύχθηκε, ήταν η υλοποίηση ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο να επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τη διδασκαλία και τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και στοιχείων ιστορίας και πολιτισμών τόσο σε συμβατική τάξη όσο και από απόσταση, χωρίς περιορισμούς τόπου και χρόνου (βλ. «Πύλη Ηλεκτρονικής Μάθησης» <http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/>).<sup>106</sup>

### 3. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά

#### 3.1 Διασπορά και μετανάστευση

Στο πλαίσιο του Έργου «Παιδεία Ομογενών» ο Δαμανάκης (2007) ορίζει τη διασπορά σε συνάρτηση με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και δόμησης ταυτότητας των ατόμων που ζουν σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα ή γενικότερα σε συνθήκες συνάντησης πολιτισμών.<sup>107</sup> Έτσι, την ορίζει ως ακολούθως:

«Με τον όρο διασπορά, λοιπόν, νοείται ο γεωγραφικός διασκορπισμός εθνοτικών ομάδων, οι οποίες αποκομμένες, αλλά όχι οπωσδήποτε αποξενωμένες, από την ομάδα προέλευσης/αναφοράς τους ή τον εθνοτικό κορμό, ζουν ως εθνοτικές ομάδες ή ως εθνοτικές μειονότητες στα πλαίσια μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας, κινούνται μεταξύ δύο ομάδων αναφοράς και μεταξύ δύο πολιτισμικών συστημάτων και ως εκ τούτου διαμορφώνεται κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες η ταυτότητά τους». (σ. 45).

Στην περίπτωση της Ελλάδας μπορεί κανείς να διακρίνει, λόγω των ιδιαίτερων ιστορικών, πολιτισμικών και κοινωνικοοικονομικών συγκυριών, τη διαμόρφωση αφενός της ιστορικής διασποράς και αφετέρου της μεταναστευτικής διασποράς (Δαμανάκης, 2007, σσ. 46-50). Η νεοελληνική διασπορά ξεκινά με τις μετακινήσεις των Ελλήνων μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453 και την ίδρυση παροικιών, εμπορικών σταθμών κ.λπ. σε διάφορα σημεία της δυτικής, κεντροανατολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης. Οι μετακινήσεις οφείλονταν ενίοτε σε πολιτικές καταπίεσης και διωγμών, όπως αυτές που οδήγησαν στη μετοικεσία των Ελλήνων της Κριμαίας στα παράλια της Αζοφικής, στη σημερινή Μαριούπολη της Ουκρανίας, το 1768-1770. Αντίστοιχα, μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους το 1830 και μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, σημειώνονται μετακινήσεις πληθυσμών είτε εκουσίως (μετανάστευση στις ΗΠΑ) είτε λόγω εξαναγκασμού (μεγάλοι ελληνικοί πληθυσμοί μετακινήθηκαν μεταξύ 1917 και 1920 από τον Πόντο στην Υπερκαυκασία, κυρίως στη Γεωργία εξαιτίας της ανόδου του τουρκικού εθνικισμού). Τέλος, μετά το 1950 παρατηρείται οργανωμένη εργατική μετανάστευση Ελλήνων σε υπερπόντιες (Αυστραλία, ΗΠΑ, Καναδάς) αλλά και σε ευρωπαϊκές χώρες (Βέλγιο, Γερμανία, Σουηδία, Ολλανδία), η οποία θέτει τις βάσεις για τις μεταναστευτικές πλέον κοινότητες. Αυτές διαφέρουν από τις εναπομείνουσες σήμερα κοινότητες που προέκυψαν από την ιστορική διασπορά (τους Έλληνες της νότιας Ρωσίας, της Ουκρανίας, της Γεωργίας, της Αρμενίας, του Ουζμπεκιστάν κ.λπ.), οι οποίες όχι μόνο βίωσαν έναν πρώτο διωγμό από την πατρογονική γη, αλλά και στη συνέχεια υπέστησαν σκληρές διώξεις από το σταλινικό καθεστώς, εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής ταυτότητάς τους (Φωτιάδης, 1990· Χασιώτης,

<sup>106</sup> Στην ιστοσελίδα του Έργου ([www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi)) μπορεί να βρει κανείς όλες τις πληροφορίες για τις δράσεις του, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του. Επίσης, μπορεί να καταβιβάσει τους δύο τόμους αναφορικά με την υλοποίηση του Έργου, και αφορούν ο μὲν πρώτος την πραγματοποίηση της έρευνας του επιχειρησιακού σχεδιασμού (Δαμανάκης, 2014α), ο δε δεύτερος το θεωρητικό πλαίσιο του παιδαγωγικού σχεδιασμού και την περιγραφή του ίδιου του μαθησιακού περιβάλλοντος (Χατζηδάκη, Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2014). Περισσότερα για το διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης αναφέρονται στο κεφάλαιο 3.5.

<sup>107</sup> Οι αναφορές που συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα ενότητα βασίζονται κυρίως στις θεωρητικές προσεγγίσεις του ιδρυτή και επί πολλά χρόνια διευθυντή του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών ομότιμου καθηγητή Μιχάλη Δαμανάκη, ο οποίος υπήρξε και επιστημονικά υπεύθυνος για τα δύο μεγάλα Έργα που προαναφέρθηκαν. Λόγω έλλειψης χώρου δεν μπορεί να αποδοθεί πλήρως η επιχειρηματολογία και το βάθος της ανάλυσης, αλλά θα γίνουν μόνο σύντομες και επιλεκτικές αναφορές σε ορισμένα σημεία της θεωρητικής τεκμηρίωσης των προσεγγίσεων που ακολουθήθηκαν κατά την υλοποίηση των Έργων αυτών. Ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης μπορεί να προσπελάσει τις ποικίλες μελέτες και τα πρακτικά συνεδρίων που έχουν εκδοθεί το διάστημα 1999-2014 στην ιστοσελίδα <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora>.



1993 στο Δαμανάκης, 2007, σ. 47). Η διαφοροποίηση των δύο ειδών διασποράς συναντάται στις ακόλουθες κυρίως διαστάσεις (Δαμανάκης, 2007, σ. 47):

- στην ιστορική συγκυρία της μετακίνησης και εγκατάστασης,
- στα αίτια της μετακίνησης,
- στους στόχους της μετακίνησης,
- στο καθεστώς και στην οργάνωση στις χώρες διαμονής,
- στη σχέση με το εθνικό κέντρο (Ελλάδα),
- στην ιστορική συλλογική μνήμη,
- στη διαμόρφωση ταυτότητας.

Όσον αφορά το μέγεθος του Ελληνισμού της διασποράς, φαίνεται ότι μέχρι το 2010 θα μπορούσε κανείς να υπολογίσει σε αδρές γραμμές (και με βάση εμπειρικά μάλλον παρά επιστημονικά κριτήρια) τον Ελληνισμό της διασποράς σε περίπου 4.000.000 άτομα (Δαμανάκης, 2010). Ο αριθμός αυτός βρίσκεται κάπου ενδιάμεσα στις μαξιμαλιστικές εκτιμήσεις των παροικιακών φορέων και σε πολύ πιο συντηρητικές εκτιμήσεις που προέρχονται από τις απογραφές των χωρών όπου διαμένουν άτομα ελληνικής καταγωγής. Βέβαια, τα δεδομένα έχουν ανατραπεί τα τελευταία χρόνια, εφόσον η οικονομική κρίση στην Ελλάδα είχε ως αποτέλεσμα ένα νέο μεταναστευτικό ρεύμα, το οποίο βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Σε έρευνες που συμπεριλήφθηκαν σε πρόσφατο συλλογικό τόμο γύρω από το φαινόμενο της νεομετανάστευσης (Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης, 2014) φαίνεται ότι περί τις 200.000 Έλληνες που είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο, δηλαδή είχαν γεννηθεί ή μεγαλώσει σε άλλη χώρα αλλά είχαν στη συνέχεια εγκατασταθεί στην Ελλάδα, επέστρεψαν στις χώρες αυτές, πέραν από όσους έκαναν επισήμως αίτηση για να μεταναστεύσουν (λ.χ. στην Αυστραλία «παλιννόστησαν» περί τις 80.000 Έλληνες και μετανάστευσαν περί τις 10.000). Φαίνεται δε ότι, σε αντίθεση προς τη μαζική μετανάστευση της εικοσαετίας 1952-1972, που αφορούσε άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η πλειοψηφία των νεομεταναστών είναι νέοι που διαθέτουν πανεπιστημιακούς τίτλους σπουδών και αναζητούν αντίστοιχη εργασία. Όσοι από αυτούς μετακινούνται οικογενειακώς σε άλλο κράτος αντιμετωπίζουν, πέρα από τα άλλα προβλήματα, και το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών τους, επιθυμώντας προφανώς να συνεχιστεί με κάποιο τρόπο και η επαφή τους με την ελληνική γλώσσα. Όπως θα φανεί αμέσως πιο κάτω, οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ποικίλλουν σημαντικά και, βεβαίως, δεν έχουν σχεδιαστεί για ομιλητές της ελληνικής ως μητρικής που βρίσκονται σε ένα αλλόγλωσσο περιβάλλον. Υπ' αυτήν την έννοια, οι νέοι μετανάστες έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση νέων συνθηκών στο τοπίο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, όπου αρκετά πράγματα θα πρέπει εκ των πραγμάτων να τροποποιηθούν σε μεθοδολογικό και οργανωτικό επίπεδο, προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των μαθητών αυτών. Παράλληλα, η άφιξη ικανού αριθμού φυσικών ομιλητών<sup>108</sup> της ελληνικής γλώσσας ενδεχομένως να λειτουργήσει και υποστηρικτικά ως προς αυτή, δίνοντας ειδικά στους μικρούς μαθητές κίνητρα για τη χρήση της και την καλύτερη εκμάθησή της.

### 3.2 Φορείς και μορφές εκπαίδευσης

Οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (βλ. Πίνακα 1):

1. στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους υποδοχής/διαμονής,
2. στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους προέλευσης και
3. σε εκείνους της παροικίας – συμπεριλαμβανομένης και της Εκκλησίας.

Το ποιος είναι ο φορέας οργάνωσης κάποιας μορφής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αλλά και το ποια μορφή εκπαίδευσης είναι η συχνότερη εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες όπως είναι: οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα, η εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας υποδοχής έναντι των εθνοτικών ομάδων στην επικράτειά της, η ιστορική εξέλιξη της παρουσίας των Ελλήνων σε κάθε χώρα και η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους.

<sup>108</sup> Με τον όρο αυτόν αποδίδουμε τον αγγλικό όρο “native speaker”. Έχει αποδοθεί στην ελληνική και ως «μητροδίδακτος ομιλητής».

		Τυπολογία φορέων εκπαίδευσης				
	Μορφές εκπαίδευσης και δέκτες	Φυσικά πρόσωπα	Νομικά πρόσωπα (π.χ. Σύλλογοι, Κοινότητες)	Εκκλησία	Κρατικές υπηρεσίες της χώρας προέλευσης	
		A	B	Γ	Δ	Ε
	Προσχολική αγωγή					
1.1	Αμιγή νηπιαγωγεία	+	+	+	+	
1.2	Μεικτά νηπιαγωγεία		+	+	+	+
2.	Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση					
2.1	Αμιγή ελληνικά σχολεία		+		+	
2.2	Ημερήσια δίγλωσσα σχολεία για ελληνόγλωσσους ή και αλλόγλωσσους μαθητές		+	+	+	+
2.3	Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνόγλωσσους (ενταγμένα, απογευματινά, Σαββατιανά κ.λπ.)	+	+	+	+	+
2.4	Κανονικές τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με μόνο αλλόγλωσσους μαθητές					+
3.	Ευρωπαϊκά σχολεία				+	+

**Πίνακας 1.** Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά (πηγή: Δαμανάκης, 2007, σ. 79)

Στις περισσότερες χώρες οι δύο σημαντικότεροι φορείς από άποψη υποστήριξης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και διασφάλισης της συνέχειάς της είναι η Εκκλησία και οι αστικές Κοινότητες. Εξάιρεση αποτελεί η περίπτωση της Γερμανίας, όπου η ελληνόγλωσση εκπαίδευση χρηματοδοτείται και εποπτεύεται είτε από τις γερμανικές εκπαιδευτικές αρχές είτε από την Ελλάδα. Στις υπόλοιπες χώρες, ο ρόλος του ελληνικού κράτους είναι πολύ περιορισμένος όσον αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία μορφών εκπαίδευσης, καθώς δεν έχει τη δικαιοδοσία να παρεμβαίνει στην επικράτεια ενός άλλου κράτους και να οργανώνει μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Μετά την ψήφιση του νόμου 4027 το 2011, με την απομείωση της παρουσίας του ελληνικού κράτους στα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (π.χ. μέσω της δραστηκής μείωσης των αποσπάσεων στο εξωτερικό), έχουν αρχίσει να αναδεικνύονται ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων οι οποίοι στηρίζουν τη λειτουργία τμημάτων ελληνικής γλώσσας (ΤΕΓ) σε διάφορα μέρη της Ευρώπης.

Αν κάποιος προβεί σε σύγκριση ανάμεσα σε ιστορική και μεταναστευτική διασπορά, δεν θα διαπιστώσει σημαντικές διαφορές ως προς τους φορείς: για παράδειγμα, στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στηρίζεται κατά κανόνα στους παροικιακούς φορείς, αν και σε ορισμένες χώρες (ιδιαίτερα στις Αρμενία, Γεωργία, Ουκρανία, Ρωσία) η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε κάποιες τάξεις ως προαιρετικό μάθημα σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής (Δαμανάκης, 2007, σ. 81). Εξάιρεση εδώ αποτελεί η Αλβανία, όπου η επίσημα αναγνωρισμένη ελληνική μειονότητα επιτρέπεται να διατηρεί τα δικά της σχολεία, με χρηματοδότηση του αλβανικού κράτους (Βούρη & Καψάλης, 2003).

Αναφορικά με τις μορφές εκπαίδευσης, διακρίνει κανείς, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, ανάμεσα σε σχολεία (τα οποία λειτουργούν με πλήρες ωράριο και χορηγούν κάποια βεβαίωση φοίτησης) και σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ). Τα ΤΕΓ είναι η πιο συνηθισμένη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και λειτουργούν σε πάρα πολλές χώρες ανά τον κόσμο. Υπάρχουν και εσωτερικές διαφοροποιήσεις σε αυτά, ανάλογα με τον φορέα που έχει την ευθύνη για τη λειτουργία τους, την αμοιβή και την εξεύρεση των εκπαιδευτικών

αλλά και το πότε λειτουργούν:

- Τα περισσότερα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας στηρίζονται αποκλειστικά στην ελληνική πλευρά και λειτουργούν είτε απογευματινές ώρες («απογευματινά») είτε το πρωί του Σαββάτου («σαββατιανά»).
- Υπάρχουν Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας των οποίων η λειτουργία υποστηρίζεται εν μέρει από τη χώρα διαμονής (λ.χ. στο Οντάριο του Καναδά) ή πλήρως (λ.χ. στη Γερμανία). Στη δεύτερη περίπτωση χαρακτηρίζονται «ενταγμένα» και λειτουργούν είτε μέσα στο πρωινό ωράριο είτε, συνηθέστερα, το απόγευμα.

Από την άλλη πλευρά, σε πολλές μεγαλουπόλεις του κόσμου (Νέα Υόρκη, Σικάγο, Μόντρεαλ, Σίδνεϊ, Μελβούρνη, Αδελαΐδα, Γιοχάνεσμπουργκ, Βερολίνο, Ντίσελντορφ, Μόναχο, Βρυξέλλες κ.λπ.) η ελληνική διδάσκεται σε πληθυσμό είτε αμιγώς ελληνικής καταγωγής είτε μεικτό, σε διάφορες σχολικές μονάδες διαφόρων μορφών και με βάση πάντα την τοπική νομοθεσία. Πρόκειται δε για σχολεία όπου οι μαθητές πληρώνουν δίδακτρα για να φοιτήσουν. Συνήθης μορφή ελληνογλωσσικής εκπαίδευσης είναι τα λεγόμενα *Ημερήσια Σχολεία* που απαντούν κυρίως στις ΗΠΑ, στον Καναδά και στην Αυστραλία. Αντίστοιχα σχολεία υπάρχουν και στην Αφρική (Σουδάν, Αιθιοπία, Ν. Αφρική) με διαφορετικές ονομασίες και καθεστώδες. Ο πληθυσμός που φοιτά στα σχολεία αυτά είναι κατά κανόνα μεικτός, και τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος διδάσκονται, κατά κύριο λόγο, στην κυρίαρχη στη χώρα γλώσσα ή ακόμη και σε τρεις γλώσσες. Στο Μαϊάμι της Φλόριντας των ΗΠΑ, το σχολείο «Αρχιμήδειος Ακαδημία» προσφέρει μία ώρα την ημέρα μάθημα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στους μαθητές του, καθώς και μαθήματα μαθηματικών στη γλώσσα αυτή. Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών που φοιτούν εκεί είναι ισπανόφωνοι Αμερικανοί. Στο σχολείο της Ελληνικής Κοινότητας του Γιοχάνεσμπουργκ SAHETI, όπου φοιτούν μαθητές από 5 έως 18 ετών, διδάσκονται τις εξής γλώσσες: αγγλική, αφρικάνας, ελληνική, καθώς και τη γλώσσα ζουλού. Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου είναι μεικτός. Στο ημερήσιο σχολείο «Σωκράτης» της Ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ, τα δύο τρίτα του ωρολόγιου προγράμματος διδάσκονται μέσω της γαλλικής, που είναι η επίσημη γλώσσα της επαρχίας του Κεμπέκ, ένα 20-25% αφιερώνεται στην ελληνική και το υπόλοιπο στην αγγλική. Οι μαθητές είναι σχεδόν αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής.

Ιδιαίτερος τύπος ημερήσιου σχολείου μπορεί να θεωρηθούν τα λεγόμενα *Αμιγή Ελληνικά Σχολεία* που λειτουργούν στη Γερμανία. Ακολουθούν το ελλαδικό αναλυτικό πρόγραμμα και χρησιμοποιούν το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό, στην ουσία προετοιμάζοντας μαθητές για να δώσουν εισαγωγικές εξετάσεις για τα ελληνικά ΑΕΙ.

Στο Βέλγιο και σε κάποιες άλλες χώρες (Γερμανία, Λουξεμβούργο) λειτουργούν τα λεγόμενα Ευρωπαϊκά Σχολεία, τα οποία προορίζονται κατά κανόνα για τα παιδιά των εργαζομένων στις υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ακολουθούν ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της πολυγλωσσίας. Με εξαίρεση τα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία και τα περισσότερα ΤΕΓ, οι λοιπές μορφές εκπαίδευσης είναι συνήθως ενταγμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής (βλ. Πίνακα 1). Το δε αναλυτικό τους πρόγραμμα είναι κατά κανόνα δίγλωσσο, με έμφαση στη γλώσσα που είναι κυρίαρχη στη χώρα διαμονής και λιγότερο στην ελληνική (Ημερήσια Δίγλωσσα σχολεία).

Σε κάποιες χώρες, π.χ. στην Αυστραλία, η ελληνική διδάσκεται ως προαιρετικό μάθημα σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής, μία φορά την εβδομάδα (πρόγραμμα διδασκαλίας Άλλων Γλωσσών πέραν της Αγγλικής, Languages Other Than English/LOTE). Σε άλλες χώρες, όπως π.χ. στη Γερμανία, λειτουργούν δίγλωσσες τάξεις μέσα στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα, με μαθητές είτε αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής είτε όχι, όπου ορισμένα μαθήματα (π.χ. φυσικές επιστήμες) διδάσκονται και στις δύο γλώσσες. Ωστόσο, αυτού του είδους οι τάξεις είναι πολύ περιορισμένες σε αριθμό.

Γενικά, μπορεί κανείς να πει ότι όλες οι μορφές ελληνογλωσσικής εκπαίδευσης έχουν ως αντικείμενό τους τη διδασκαλία και την καλλιέργεια της ελληνικής, του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής ιστορίας στους μαθητές που φοιτούν σε αυτές. Διαφέρουν όμως ως προς τον στόχο τους: σε ορισμένες, όπως τα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία της Γερμανίας και κάποια άλλα Αμιγή Σχολεία σε ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις, η φοίτηση προετοιμάζει τους μαθητές για συνέχιση των σπουδών τους στην Ελλάδα και στο εκεί κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, σε όλες τις υπόλοιπες μορφές εκπαίδευσης η παρακολούθηση μαθημάτων ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού γίνεται στο πλαίσιο της καλλιέργειας μιας άλλης γλώσσας («δεύτερης», «ξένης», «γλώσσας καταγωγής») σε συνάρτηση με την πολιτική της χώρας διαμονής για την πολυγλωσσία και τους υπηκόους της με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Δαμανάκης, 2007, σ. 84). Από εκεί πηγάζει και η αναγκαιότητα για έναν μη ελλαδοκεντρικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού υλικού, ο οποίος θα λαμβάνει υπόψη του τη διπολιτισμική κοινωνικοποίηση των μαθητών και την πρωτοκαθεδρία της άλλης γλώσσας και της άλλης κουλτούρας στην καθημερινότητα και στις ανάγκες των μαθητών.

## 4. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του ΕΔΙΑΜΜΕ στη διασπορά

### 4.1 Μαθητικό δυναμικό και ομάδες-στόχοι – Η ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα

Στο πλαίσιο του «Παιδεία Ομογενών» χρειάστηκε να οριοθετηθούν κατηγορίες μαθητών της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό ώστε να παραχθούν τα κατάλληλα προγράμματα σπουδών και το κατάλληλο για κάθε ομάδα εκπαιδευτικό υλικό. Με βάση μια σειρά από κριτήρια (ηλικία, τύπος σχολείου, κοινωνικές/πολιτισμικές/γεωγραφικές συνθήκες κ.λπ.) προέκυψαν οι ακόλουθες τρεις ομάδες μαθητών:<sup>109</sup>

1. ομοεθνείς ελληνόγλωσσοι,
2. ομοεθνείς χωρίς γνώση της ελληνικής και
3. αλλοεθνείς αλλόγλωσσοι.

Με βάση την πιο πάνω κατηγοριοποίηση και διαφοροποιώντας, με βάση το ηλικιακό και το θεσμικό κριτήριο, την πρώτη ομάδα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήξαμε στο πλαίσιο του «Παιδεία Ομογενών» στις παρακάτω τέσσερις ομάδες-στόχους, για τις οποίες καταρτίστηκαν προγράμματα σπουδών και αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό (Δαμανάκης, 2004, 2007):

Ομάδες-στόχοι είναι:

1. ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με έστω περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική,
2. ομοεθνείς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική,
3. ομοεθνείς μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή καθόλου ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις,
4. αλλοεθνείς-αλλόγλωσσοι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την ελληνική.

Οι πρώτες δύο ομάδες αναφέρονται σε μαθητές των οποίων οι οικογένειες είναι δεύτερης ή και τρίτης γενιάς, ενδεχομένως και εθνοτικά μεικτές, αλλά διατηρούν σχέσεις με την οργανωμένη παροικία και την Ελλάδα και έχουν συνείδηση της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης. Στις οικογένειες αυτές γίνεται κάποια χρήση της ελληνικής γλώσσας, παράλληλα με την κυρίαρχη στο περιβάλλον γλώσσα, με αποτέλεσμα το παιδί να διαθέτει μια επικοινωνιακή ικανότητα στα ελληνικά, δηλαδή να είναι σε θέση να επικοινωνήσει σε απλές, καθημερινές περιστάσεις, χωρίς βεβαίως να έχει κατακτήσει επαρκώς τη δομή της ελληνικής γλώσσας. Στον λόγο του θα παρατηρούνται φαινόμενα όπως λάθη συμφωνίας άρθρου και ουσιαστικού, προσώπου και ρήματος, γένους και ουσιαστικού, έλλειψη υποκειμένου ή άρθρου κ.λπ. Επιπλέον, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν κατά κανόνα αυτά τα παιδιά είναι περιορισμένο, εφόσον οι περιστάσεις επικοινωνίας όπου χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα αφορούν μόνο συγκεκριμένα θέματα της καθημερινότητας. Όπως επισημαίνει η Κατσιμαλή, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα συνεπάγονται τα εξής (Κατσιμαλή, 2001. σσ. 95-96):

- η κατάκτησή της γίνεται κυρίως μέσω του προφορικού λόγου (κατακτούν την ελληνική κυρίως με βάση τα ακούσματα από την οικογένεια τους) και
- το γλωσσικό μοντέλο στο οποίο εκτίθενται οι μαθητές-στόχος είναι επηρεασμένο τόσο από τις προ της μετανάστευσης γεωγραφικές διαλέκτους που μιλούν οι συγγενείς τους όσο και από την επαφή με την κυρίαρχη γλώσσα.

Κατά συνέπεια, οι μαθητές αυτοί διαθέτουν μια «λανθάνουσα ικανότητα» στην ελληνική, η οποία περιλαμβάνει ποικίλους βαθμούς κατοχής της γλώσσας και αφορά όλα τα γλωσσικά επίπεδα (φωνολογικό, λεξιλογικό, μορφολογικό κ.λπ.). Η ποικιλομορφία αυτή οφείλεται στις ιδιόζυγες συνθήκες κάτω από τις οποίες οι μαθητές εκτέθηκαν στην ελληνική και την κατέκτησαν, συνθήκες οι οποίες δεν τους επέτρεψαν να συνειδητοποιήσουν και να κατακτήσουν πλήρως τις κανονικότητες της γλώσσας. Ως εκ τούτου, αυτή η λανθάνουσα ικανότητα θα πρέπει αφενός να συστηματοποιηθεί και αφετέρου να εμπλουτιστεί και να καλλιεργηθεί. Στην περίπτωση αυτών

<sup>109</sup> Για μια πληρέστερη ανάλυση της οριοθέτησης και των κριτηρίων βλ. Δαμανάκης (2001, σ. 76· 2004, σ. 64· 2007, σσ. 216-222).

των μαθητών, προτείνεται να γίνει διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, με στόχο την αφύπνιση και τη συστηματοποίηση της λανθάνουσας γλωσσικής ικανότητας και τη διεύρυνση του γλωσσικού κώδικα με τον σταδιακό εμπλουτισμό του σε λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και είδη κειμένου (Κατσιμαλή, 1999, σ. 287).

Στην περίπτωση της τρίτης ομάδας, οι μαθητές προέρχονται από οικογένειες ελληνικής μεν καταγωγής, οι οποίες δεν επικοινωνούν πλέον στην ελληνική, αλλά επιθυμούν να διδαχθεί το παιδί τους αυτή τη γλώσσα. Παρατηρείται, δηλαδή, σε ορισμένες, κυρίως αγγλόφωνες, χώρες το φαινόμενο γονείς δεύτερης και τρίτης γενιάς, ενταγμένοι με επιτυχία στην κοινωνία της χώρας διαμονής, να ανακαλύπτουν τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας ή της διατήρησης μιας κάποιας σύνδεσης με την πατρίδα των προγόνων τους. Στην ίδια κατηγορία μπορεί κανείς να εντάξει και τις οικογένειες ελληνικής καταγωγής στις παρευξείνιες χώρες, όπου τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής. Και ενώ οι μαθητές αυτοί δεν έχουν καθόλου γλωσσική επάρκεια στα ελληνικά, όπως και οι μαθητές της τέταρτης ομάδας-στόχου, υπάρχει ωστόσο κάποια διαφοροποίηση ανάμεσά τους ως προς την πρόσληψη κάποιων πολιτισμικών στοιχείων: Πολλά παιδιά της τρίτης ομάδας-στόχου γνωρίζουν ελάχιστες ελληνικές λέξεις αλλά είναι εξοικειωμένα με ελληνικά έθιμα και πολιτισμικά στοιχεία, όπως δείχνουν, για παράδειγμα, οι ακόλουθες φράσεις που έχουν κατατεθεί από εκπαιδευτικούς των ΗΠΑ και του Καναδά σε σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 2007, σ. 227):

We went to church and κοινωνήσα.  
I went to my γιαγιά house.  
My νουνά is nice.  
We ate μαγειρίτσα for Πάσχα.

Μπορεί κανείς να πει ότι τα παιδιά αυτά βιώνουν, λόγω της ανατροφής τους μία συμβολική εθνοτικότητα, η οποία προσδίδει μια ιδιαίτερη σημασία στην εκμάθηση της ελληνικής. Στην περίπτωση τους, η εκμάθηση της γλώσσας αλλά και στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού λειτουργεί και στην κατεύθυνση του πολιτισμικού εμπλουτισμού, με την έννοια ότι έρχεται να προσθέσει ένα συστατικό στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Αυτό δεν συμβαίνει στην περίπτωση των μαθητών μη ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι δεν βιώνουν τον ελληνικό πολιτισμό και τη γλώσσα με τον ίδιο τρόπο και δεν έχουν τα ίδια κίνητρα εκμάθησής τους. Και στις δύο περιπτώσεις όμως η διδακτική μεθοδολογία σύμφωνα με την οποία έχουν συνταχθεί τα εγχειρίδια στο πλαίσιο του «Παιδεία Ομογενών» και του «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά» κινείται στο πλαίσιο της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Για να γίνει εναργέστερη η διαφορά στη γλωσσική ικανότητα των μαθητών που τοποθετούνται στις ομάδες 1 και 3-4, δηλαδή μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ξεκίνησαν μαθήματα ελληνικών από διαφορετική αφετηρία (επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας ή όχι), παραθέτουμε ορισμένες απαντήσεις παιδιών 10-12 ετών σε ένα γλωσσικό τεστ που επιδόθηκε την άνοιξη του 2011 σε μερικές χιλιάδες μαθητών ελληνικής στη διασπορά.<sup>110</sup> Οι απαντήσεις αφορούν μία δοκιμασία γραπτού λόγου, όπου οι εξεταζόμενοι καλούνται να γράψουν ένα γράμμα σε έναν φανταστικό φίλο ή φίλη, που προσκαλούν στο σπίτι τους για το Σαββατοκύριακο και πρέπει να του/της γράψουν τρία πράγματα που θα κάνουν τις μέρες αυτές. Οι πρώτες απαντήσεις προέρχονται από μαθητές Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας από διάφορες πόλεις της Γερμανίας, όπου, κατά κανόνα, συναντά κανείς οικογένειες στις οποίες ομιλείται ακόμη η ελληνική γλώσσα στο σπίτι:

- (1α) την πρώτην μερα θα παιζουμε στην θαλασα νεροπολεμο/θα μπορούσαμε και να παιζουμε πιος κραται πιο πολλη ορα στην σανίδα
- (1β) Αγαπημένος φίλος το προι θα παμε να παιζουμε Βαλα. Το αποζευμα τις τρίς θα παμε για παγοτο. Το βραδυ θα κοιταξουμε Barbie
- (1γ) το μεσημερι/θα φάμε τσιψ/θ ακάνουμε μετά αυτοκινιτάκια αγόνα και όποιος κερδίσει θα πάρει ένα κίπελο
- (1δ) θα έχουμε πολύ διασκέδαση/έχουν ωραι ρούχα στα μαγαζιά/Προς το τέλος, θα παμε να φαμε μαζί με την εικογένια μου στο αγαπιμένο της εστιατόριο.

Στις απαντήσεις αυτές υπάρχουν βεβαίως ορθογραφικά λάθη, κυρίως στο θέμα των λέξεων, καθώς και κάποια γραφηματικά λάθη (χρήση του γράμματος *b* αντί του *β* στη λέξη «μπάλα» και μάλιστα του κεφαλαίου, όπως γίνεται με τα γερμανικά ουσιαστικά, ή του *ψ* αντί για *πς* στη λέξη «τσιπς»). Υπάρχει επίσης η επίδραση της γερμανικής γλώσσας στις εκφράσεις «θα κοιτάξουμε Barbie», «θα έχουμε πολύ διασκέδαση». Σε γενικές γραμμές όμως ο λόγος είναι ρέων και η γλώσσα εκφραστική. Η επικοινωνία δεν παρακωλύεται, διότι δεν

<sup>110</sup> Πλήρης περιγραφή του γλωσσικού τεστ και των αποτελεσμάτων του αλλά και όλης της έρευνας του επιχειρησιακού σχεδιασμού υπάρχει στο Δαμανάκης (2014a, Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko>)

υπάρχουν τα λεγόμενα «κατεξοχήν λάθη» τα οποία θα συνιστούσαν εμπόδιο στην κατανόηση του νοήματος (Κατσιμαλή, 2007, σσ. 94-95). Δεν συμβαίνει το ίδιο και στις επόμενες απαντήσεις, οι οποίες προέρχονται από διάφορες αγγλόφωνες χώρες και προφανώς από παιδιά που δεν χρησιμοποιούν την ελληνική στο σπίτι.

- (2α) αγαπημένη φίλη, θα δεμε τηλεοραση. Θα παιξεμε εξω. Θα καμε χορω.
- (2β) Αμα ο Γιάννης ερθει στο σπιτι μου θα παιξαμε υπολογιστές. Θα φαγαμε φαγητο.
- (2γ) Εγω και φιλο παιζει τενις. Εγω και φιλο τρωγω σοκολατα
- (2δ) αγαπιμενι φιλι, πειγένο στο παρκο και πεζει το μπαλα τους αγλεφος μου
- (2ε) αγαπημένη φίλο, Στην Τριτη, ν απηγαμε στο θαλασσα. Στην πεμπτη να πηγαινω στην σινεμα με η πατερας μου. Στην Σαββατο να πηγαινω στις μαγαζεια να αγοραζω
- (2στ) Το Σαββατοκυριακι παιγαμε το παρκο. Το αβριω Σαββατο παιγαμε το cinema και βλεπω X-men. Το κριακι θα πεζω ποδοσφερο.
- (2ζ) Στο Δευτερα πηγα στο Enfield town με τις φιλες μου και να αγορασαμε πολλα ρουχα. Στο Κυριακή πηγαν στο παρκο και εφαγε πατατες. Στο Σαββατο πηγαινω στο σινεμα και βλεπω tangled. Είναι ένα ωρα τανεια.

Εδώ, ακόμη και στο προφορικό επίπεδο, παρατηρείται πλήρης σύγχυση στη μορφολογία και στη σύνταξη, με επιλογή διαφόρων ρηματικών τύπων για την έκφραση του μέλλοντα, χωρίς συνέπεια στο πρόσωπο, στον αριθμό και στην έγκλιση, ακόμη και μέσα στην ίδια απάντηση. Σε πολλές περιπτώσεις αδυνατεί κανείς να κατανοήσει το νόημα της πρότασης, εάν δεν γνωρίζει το πλαίσιο. Είναι προφανές ότι η διδασκαλία της ελληνικής σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό πρέπει να έχει διαφορετική στόχευση από ό,τι στην περίπτωση των ομάδων 1 και 2, και σίγουρα συναντά πολύ μεγαλύτερες προκλήσεις.

## 4.2. Προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό ανά ομάδα-στόχο

### 4.2.1. Σκοποθεσία των προγραμμάτων σπουδών

Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Δαμανάκης (2007):

«Η θεσμική πολυμορφία, η εθνοπολιτισμική ποικιλότητα, η γλωσσική ετερογένεια και οι πολλαπλές μεταναστευτικές, οικογενειακές και ατομικές βιογραφίες δεν αφήνουν περιθώρια για τη σύνταξη ενός και μόνο Προγράμματος Σπουδών με σαφώς διατυπωμένους και ιεραρχημένους στόχους, με σαφώς διατεταγμένα μαθησιακά περιεχόμενα, με προκαθορισμένα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και με συγκεκριμένα κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας των διαφόρων μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά» (σ. 235).

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη διαμόρφωσης προγραμμάτων σπουδών και αντίστοιχων σειρών εκπαιδευτικού υλικού με κύριο γνώμονα το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, καθώς και τις ανάγκες τους. Στην περίπτωσή μας προέκυψε μια ποικιλία προγραμμάτων σπουδών και σειρών υλικού, αντίστοιχου προς τις τέσσερις ομάδες-στόχους. Πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι οι πολλαπλές σειρές εκπαιδευτικού υλικού, τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή (δηλαδή στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης) λειτουργούν ουσιαστικά ως μία «Τράπεζα Εκπαιδευτικού Υλικού» από την οποία ο ενημερωμένος εκπαιδευτικός θα μπορεί να επιλέγει το κατάλληλο υλικό για τις ανάγκες των μαθητών του. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί στο πλαίσιο των δύο μεγάλων συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων υιοθετεί μια ανθρωποκεντρική, παιδαγωγική διδακτική προσέγγιση που δεν εξαντλεί τη διδασκαλία της γλώσσας στην επίτευξη επιδόσεων και στην επιτυχία σε εξετάσεις. Οφείλει κανείς να λαμβάνει υπόψη του ότι πιθανόν ένα μεγάλο μέρος των αποδεκτών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την κατάκτηση υψηλού βαθμού ελληνομάθειας, και μάλιστα πιστοποιημένης, αλλά αρκούνται σε κάποιο επίπεδο επικοινωνιακής επάρκειας, ώστε να επιτυγχάνεται ο σύνδεσμος με την ελληνικότητα σε συμβολικό επίπεδο (Δαμανάκης, 2007, σ. 235). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι το παραχθέν εκπαιδευτικό υλικό και τα προγράμματα σπουδών δεν είναι συμβατά με την κατηγοριοποίηση επιπέδων ελληνομάθειας και τους

στόχους του Προγράμματος Πιστοποίησης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.<sup>111</sup> Απλώς, έχουν διαφορετική στόχευση και φιλοσοφία, ανεξαρτήτως του ότι μπορεί το υλικό του ΕΔΙΑΜΜΕ να χρησιμοποιηθεί άνετα για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Προτού περάσουμε στην παρουσίαση αυτών καθ'αυτών των προγραμμάτων σπουδών, είναι σκόπιμο να αναφερθούμε στους σκοπούς και στα περιεχόμενα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο του «Παιδεία Ομογενών» (βλ. Δαμανάκης, 2004, 2007, σ. 208-211). Καταρχάς, πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι, όπως ήδη έχει προαναφερθεί, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν από τους συνεργάτες των Έργων «Παιδεία Ομογενών» και του μεταγενέστερου «Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη διασπορά» (2011-2014), μέσω της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και της δικτύωσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες ανά την υφήλιο, κινούνται σε μία διαπολιτισμική και όχι σε μία εθνοκεντρική λογική.<sup>112</sup> Η διαπολιτισμική προσέγγιση, από την οποία εμφορούνται το εκπαιδευτικό υλικό και οι διδακτικές προτάσεις που το συνοδεύουν, αναγνωρίζει και σέβεται την εθνοπολιτισμική ιδιαιτερότητα των μαθητών και των οικογενειών τους και στοχεύει στον πολιτισμικό εμπλουτισμό και στην πολιτισμική αλληλεπίδραση, όχι στην επιβολή μιας ελλαδοκεντρικής ταυτότητας, που ούτε επιθυμητή είναι ούτε νόημα έχει στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες της διασποράς. Αντίθετα, επιτρέπει την ανάδειξη των πολλών και διαφορετικών μορφών ελληνικότητας, που αναφέρονται στις ποικίλες ελληνικές κοινότητες, και, όπως θα δούμε στη συνέχεια, μπορεί να συμβάλει και στη δικτύωση των μαθητών, υπερβαίνοντας το εμπόδιο της απόστασης (βλ. Κοινότητες Μάθησης). Τελικό ζητούμενο είναι η αποδέσμευση της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού από το εθνικό πλαίσιο και η εξέτασή τους μέσα σε μία υπερεθνική και διαπολιτισμική προοπτική.

Σε επίπεδο σκοποθεσίας, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά έτσι όπως υλοποιήθηκε μέσα από τα Έργα «Παιδεία Ομογενών» και «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά» έχει διπλή σκοποθεσία, την παιδαγωγική και την κοινωνικο-πολιτική (Δαμανάκης, 2007, σσ. 208-209):

- Παιδαγωγική σκοποθεσία: η ελληνόγλωσση εκπαίδευση οφείλει, πρωτίστως, να βοηθήσει τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές του και να αποκτήσει μια ταυτότητα που να συνάδει με τις πραγματικές, βιωματικές συνθήκες κοινωνικοποίησής του.
- Κοινωνικο-πολιτική σκοποθεσία: η ελληνόγλωσση εκπαίδευση οφείλει να συμβάλει στην αποσαφήνιση και στην οικοδόμηση της σχέσης των διασπορικών κοινοτήτων μεταξύ τους και με τη χώρα προέλευσης, την Ελλάδα, και σε έναν βαθμό και με τη χώρα διαμονής, στο πλαίσιο του παγκόσμιου γίνεσθαι.

Με βάση αυτήν τη σκοποθεσία, η ελληνική γλώσσα προσφέρεται στους ομοεθνείς:

- ως πολιτισμικό αγαθό και ως φορέας πολιτισμικών στοιχείων και νοημάτων αλλά και ως στοιχείο εμπλουτιστικό και συνθετικό της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (συμβολικό επίπεδο),
- ως σύστημα (δομή, λεξιλόγιο, χρήση) και άρα ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης (γνωστικό επίπεδο).

Η διδασκαλία επιλεγμένων στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού, που επίσης υλοποιείται μέσα από πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές:

1. να αναπτύξουν μια προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, η οποία να συνάδει με τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικοποίησης και διαβίωσής τους,
2. να συνειδητοποιήσουν την οικογενειακή τους βιογραφία, καθώς και την ιστορία της παροικίας τους και τη θέση της στην κοινωνία της χώρας διαμονής,
3. να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της παροικίας τους με άλλες ελληνικές παροικίες και με την Ελλάδα, την ιστορία του Ελληνισμού εντός και εκτός Ελλάδας, τη θέση και τον ρόλο του στο παγκόσμιο γίνεσθαι.

Εννοείται ότι, στην περίπτωση των αλλοεθνών μαθητών, η διδασκαλία τόσο της ελληνικής γλώσσας όσο και στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού δεν στοχεύει στη διαμόρφωση ταυτότητας και προσωπικού βιώματος, όπως στην περίπτωση των ομοεθνών μαθητών.

<sup>111</sup> Για την αντιστοίχιση των επιπέδων ελληνομάθειας του εκπαιδευτικού υλικού του ΕΔΙΑΜΜΕ και του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς βλ. <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/ekp-yliko-kepa>.

<sup>112</sup> Για μια πλήρη ανάλυση βλ. Δαμανάκης (2007, σσ. 202-207).

#### 4.2.2. Θεματικές ενότητες – Περιεχόμενα των εγχειριδίων

Παίρνοντας υπόψη τη θέση ότι «τα περιεχόμενα της διδασκαλίας θα πρέπει να αντλούνται από τους χώρους κοινωνικοποίησης του ατόμου και να ανταποκρίνονται στις κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις και ανάγκες του» (Δαμανάκης, 2007, σ. 209), είναι προφανές ότι αναζητήθηκαν καταρχάς οι χώροι εκείνοι στους οποίους κοινωνικοποιείται ο μαθητής της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό μέσα και από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Σε συνθήκες μετανάστευσης ή γενικά συνάντησης πολιτισμών, η γλωσσική χρήση των μελών των δίγλωσσων, μειονοτικών ομάδων διέπεται από μία λειτουργική διαφοροποίηση, με βάση την οποία επιλέγουν την πλειονοτική ή αντίστοιχα τη μειονοτική γλώσσα για χρήση σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας ή «κοινωνικούς χώρους χρήσης» (domains, Fishman 1965/2007). Η έννοια του «κοινωνικού χώρου χρήσης» εισήχθη από τον Joshua Fishman για να αναφερθεί σε μια σφαίρα δραστηριοτήτων, και αντιπροσωπεύει έναν συνδυασμό παραγόντων όπως είναι οι συμμετέχοντες, το περιβάλλον, ο χρόνος και οι σχέσεις μεταξύ των προσώπων, οι οποίοι καλούν τους δίγλωσσους ομιλητές να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένη γλώσσα κατά τη συγκεκριμένη περίπτωση με βάση τις κοινωνιογλωσσικές νόρμες που ισχύουν στη δίγλωσση κοινότητά τους (βλ. Romaine, 1995· Σελλά-Μάζη, 2001· Σκούρτου, 2011). Οι «κοινωνικοί χώροι χρήσης» όπου παρατηρείται η χρήση της ελληνικής στα μεταναστευτικά περιβάλλοντα, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, είναι οι ακόλουθοι:

- η οικογένεια,
- οι σχολικές μονάδες που παρέχουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση,
- οι παροικιακές οργανώσεις (κοινότητες, σύλλογοι, σωματεία κ.ο.κ.),
- η ορθόδοξη Εκκλησία,
- τα ελληνόφωνα ΜΜΕ,
- κάποια ιδρύματα όπου μελετάται και προωθείται η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός (ερευνητικά κέντρα, πανεπιστήμια, ινστιτούτα κ.ο.κ.),
- εργασιακοί χώροι με διεύθυνση ή προσωπικό ελληνικής καταγωγής.

Όσον αφορά τις νεαρές ηλικίες, θα έλεγε κανείς ότι η επαφή τους με την ελληνική γλώσσα περιορίζεται στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον και στην όποια επαφή έχουν με δραστηριότητες εθνοτοπικών συλλόγων.<sup>113</sup> Με βάση έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη διασπορά, γνωρίζουμε πως οι νέοι προτιμούν τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας με τα αδέρφια και τους συνομηλίκους τους και πως όποια χρήση της ελληνικής γίνεται αφορά κυρίως κάποιο γονέα ή τους παππούδες ή τις γιαγιάδες.<sup>114</sup> Ο λόγος στον οποίο εκτίθενται οι νέοι ομιλητές είναι όχι μόνο περιορισμένος ως προς το επικοινωνιακό φάσμα του (εφόσον δεν εκτίθενται σε ποικίλα είδη κειμένων ή ειδικά λεξιλόγια) αλλά και διαλεκτικά χρωματισμένος, όπως προαναφέρθηκε (Hatzidaki, 1994· Κατσιμαλή, 2001, σ. 95). Υπάρχει, λοιπόν, αναγκαιότητα για την προβολή ενός προτύπου λόγου, με βάση την ΚΝΕ. Από την άλλη πλευρά, φυσικά, στο πλαίσιο σεβασμού της διπολιτισμικής ταυτότητας που έχουν διαμορφώσει αλλά και της διγλωσσίας τους, γίνεται προσπάθεια να αντικατοπτρίζονται αυτά τα στοιχεία τόσο στα περιεχόμενα όσο και στη διδακτική προσέγγιση, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

Παραμένοντας προς το παρόν στο ζήτημα της άντλησης περιεχομένων, πρέπει να σημειωθούν συνοπτικά τα εξής. Η κύρια μεθοδολογική αρχή που ακολουθήθηκε ήταν ότι τα περιεχόμενα διδασκαλίας μπορούν να αντληθούν:

- από την παροικία,
- από τη χώρα διαμονής,
- από τη χώρα προέλευσης,
- από οικουμενικά θέματα.

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και από τη μελέτη του υλικού που είχε παραχθεί πριν από το υλικό που συντάχθηκε στο πλαίσιο του «Παιδεία Ομογενών» (Ψαροπούλου, 1998) προέκυψε ένας πίνακας με θεματικούς κύκλους, τομείς και χώρους άντλησης των περιεχομένων. Ο πίνακας αυτός χρησιμοποιήθηκε τόσο για την καταγραφή και την κατηγοριοποίηση των θεμάτων που εντοπίστηκαν στα ίδια υπάρχοντα υλικά, όσο και ως πλαίσιο για την παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού στο «Παιδεία Ομογενών» και στο «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά».<sup>115</sup>

<sup>113</sup> Το τελευταίο, δηλαδή η συμμετοχή σε δραστηριότητες συλλόγων, δεν συνεπάγεται αυτόματα και χρήση της ελληνικής. Παραδείγματος χάριν, στην έρευνα της Χατζηδάκη (Hatzidaki, 1994) σε γαλλόφωνους Έλληνες δεύτερης γενιάς που ζούσαν στις Βρυξέλλες παρατηρήθηκαν έφηβοι οι οποίοι συγκεντρώνονταν σε εβδομαδιαία βάση στις εγκαταστάσεις κάποιου εθνοτοπικού συλλόγου για να μάθουν και να εξασκηθούν σε παραδοσιακούς χορούς, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους εκεί μιλούσαν μεταξύ τους κυρίως γαλλικά, κάνοντας σποραδική χρήση ελληνικών φράσεων και επιφωνημάτων.

<sup>114</sup> Για πρόσφατα στοιχεία βλ. τα αποτελέσματα του τεστ που πραγματοποιήθηκε το 2011 στο Δαμανάκης (2014a).

<sup>115</sup> Αυτό σημαίνει ότι τόσο οι θεματικοί κύκλοι όσο και οι θεματικοί τομείς εμφανίζονται, κατά το μάλλον ή ήττον, σε όλα τα εγχειρίδια που έχουν εκπονηθεί από τις διάφορες συγγραφικές ομάδες που συνεργάστηκαν στο πλαίσιο των δύο Έργων.



<b>Θεματικοί κύκλοι A-Z</b> Θεματικοί τομείς 7-25	<b>Χώροι άντλησης περιεχομένων</b>			
	<b>Χώρα προέλευσης Α</b>	<b>Χώρα διαμονής Β</b>	<b>Παρουσία Γ</b>	<b>Άλλοι χώροι/ οικουμενικά θέματα Δ</b>
<i>A. Καθημερινή Ζωή</i>				
1. Ζωή στο σπίτι				
2. Διατροφή				
3. Υγεία και καλή φυσική κατάσταση				
4. Σχολείο				
<i>B. Προσωπική και κοινωνική ζωή</i>				
5. Οικογένεια				
6. Οι συγγενείς μου				
7. Εγώ και οι φίλοι μου				
8. Κοινωνικές σχέσεις-δραστηριότητες				
9. Ελεύθερος χρόνος				
<i>Γ. Ο περίγυρος μου</i>				
10. Γειτονιά-Χωριό-Πόλη				
11. Παρουσία				
12. Κυρίαρχη ομάδα				
13. Άλλες εθνότητες				
14. Φυσικό περιβάλλον				
<i>Δ. Ο κόσμος της εργασίας-οικονομία</i>				
15. Εργασία				
16. Αγορά-οικονομία				
<i>Ε. Ιστορία και πολιτισμός</i>				
17. Ιστορικά γεγονότα				
18. Πολιτισμός				
19. Λαϊκός πολιτισμός (κουλτούρα, ήθη-έθιμα)				
<i>ΣΤ. Θρησκεία-Εκκλησία</i>				
20. Θρησκευτικά μυστήρια				
21. Εκκλησιασμός-θρησκευτικές γιορτές				
22. Άλλες θρησκείες				
<i>Ζ. Υφήλιος</i>				
23. Οικουμενικά θέματα και γεγονότα				
24. Άλλα κράτη και έθνη				
25. Ταξίδια-διακοπές				

**Πίνακας 2.** Θεματικοί κύκλοι, θεματικοί τομείς και χώροι άντλησης περιεχομένων (πηγή: Δαμανάκης, 2007, σ. 211)

Το γεγονός ότι δεν περιοριζόμαστε στην άντληση θεμάτων από την Ελλάδα, αλλά αναφερόμαστε σε θέματα τόσο από τη χώρα διαμονής όσο και από την παροικία, επιτρέπει την ανάδειξη και την αξιοποίηση της διπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας που χαρακτηρίζει τους μαθητές που είναι οι αποδέκτες του εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον, η συνύφανση στο υλικό θεμάτων από τρεις γεωγραφικούς, ιστορικούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς χώρους, και μάλιστα θεωρημένων και από μία ιστορική και όχι μόνο συγχρονική διάσταση, διευκολύνουν μια διαπολιτισμική αλλά και μία διαθεματική προσέγγιση (Δαμανάκης, 2007, σ. 211). Παραθέτουμε εδώ ένα μόνο παράδειγμα (βλ. Πίνακα 3) όπου φαίνεται το πώς αξιοποιούνται ταυτόχρονα τα θέματα της «αγοράς» και της «διατροφής» στο δεύτερο επίπεδο ελληνομάθειας στη σειρά Πράγματα και Γράμματα με κείμενα από το Βιβλίο του Μαθητή και τα Τετράδια Δραστηριοτήτων:

ΧΩΡΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ			ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	
Ευρύτερη κοινωνία	Ελληνική παροικία	Άλλες παροικίες	Αρχαία Ελλάδα	Σύγχρονη Ελλάδα
Το Victoria Market στη Μελβούρνη	Ελληνικά καταστήματα στη Μελβούρνη	Η Chinatown στη Μελβούρνη	Η αγορά στην αρχαία Ελλάδα	Λαϊκή αγορά στη σύγχρονη Ελλάδα
Η ψαραγορά της Μελβούρνης	Ένα ελληνικό κατάστημα στη γειτονιά μου	Μία κινέζικη συνταγή	Διατροφικές συνήθειες στην αρχαία Ελλάδα	
	Εστιατόρια με αρχαιοελληνικά ονόματα	Μία κινέζικη και μία ελληνική συνταγή		

**Πίνακας 3.** Διαπολιτισμική-διαθεματική διδακτική προσέγγιση (πηγή: Δαμανάκης, 2007, σ. 213)

#### 4.2.3. Προγράμματα Σπουδών ανά επίπεδο και Ομάδα-Στόχο

Όπως είδαμε πιο πάνω, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό χαρακτηρίζεται από εξαιρετικά μεγάλη ποικιλία. Μία παράμετρος που συνδέεται με αυτήν την ποικιλία είναι και ο χρόνος διδασκαλίας που αφιερώνεται στα ελληνικά: στα περισσότερα Ημερήσια Σχολεία, για παράδειγμα, ο χρόνος αυτός δεν υπερβαίνει τις πέντε με έξι ώρες την εβδομάδα στην καλύτερη περίπτωση. Στα απογευματινά και στα Σαββατιανά Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας οι ώρες διδασκαλίας συνήθως δεν ξεπερνούν τις τέσσερις, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να φτάνουν τις έξι, αλλά αυτό είναι σχετικά σπάνιο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ταυτόχρονα με τη γλώσσα πρέπει να διδαχθούν και στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού αλλά και ότι το σχολικό έτος στις διάφορες χώρες διαρκεί 35-37 εβδομάδες κατά μέσο όρο, οι ομάδες συγγραφής εκπαιδευτικού υλικού σχεδίασαν και παρήγαγαν υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας που θεωρητικά καλύπτει τουλάχιστον 35 εβδομάδες επί 4 ώρες διδασκαλία την εβδομάδα, καθώς και αντίστοιχο υλικό για τη διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού (για δίωρη διδασκαλία επί 35 εβδομάδες). Πέρα από αυτό το ενιαίο για όλους υλικό, που ονομάστηκε Υλικό Κορμού, παρήχθη και συμπληρωματικό υλικό, το λεγόμενο Υλικό Ετερότητας, με στόχο τη γνωριμία και την ανάδειξη των πολλαπλών ελληνικών ταυτοτήτων των μαθητών. Επίσης, σε κάποιες ειδικές περιπτώσεις παρήχθη ειδικό συμπληρωματικό υλικό, που καλύπτει ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών που διαβιούν σε κάποιο κράτος<sup>116</sup> (Δαμανάκης, 2007, σ. 236-237).

Γίνεται κατανοητό ότι ο διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την ποικιλία των επιπέδων γλωσσομάθειας των μαθητών (πολλές φορές και στην ίδια τάξη), καθιστά δύσκολη την απόλυτη αντιστοίχιση εκπαιδευτικού υλικού με ηλικίες και τάξεις, όπως εάν επρόκειτο για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

<sup>116</sup> Λόγου χάρι, για τους μαθητές της Μεγάλης Βρετανίας παρήχθη η σειρά «Ελληνικά για το GCSE», επειδή έχουν τη δυνατότητα να δώσουν εξετάσεις στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας και να πάρουν μονάδες για την εισαγωγή τους στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, κρίθηκε σκόπιμο το διδακτικό υλικό να είναι προσαρμοσμένο στις κατευθυντήριες γραμμές των εξετάσεων.

#### 4.2.4. Το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού

Το εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί κυρίως στο πλαίσιο του «Παιδεία Ομογενών»<sup>117</sup> είναι οργανωμένο στη βάση της διατομής των διαφορετικών ομάδων-στόχων με επίπεδα γλωσσομάθειας, ηλικιακά επίπεδα και τάξη/βαθμίδα εκπαίδευσης (κατά προσέγγιση).<sup>118</sup> Στους πιο κάτω πίνακες<sup>119</sup> παρουσιάζονται τα προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό που έχει εκπονηθεί ως Υλικό Κορμού για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αντίστοιχες ομάδες-στόχους. Δίνονται παράλληλα και άλλες πληροφορίες, όπως:

- ο χρόνος που έχει προβλεφθεί για τη διδασκαλία του εγχειριδίου,
- ο τίτλος της σειράς και του εγχειριδίου (άλλοτε υπάρχουν πολλά τεύχη με αρίθμηση π.χ. *Μαργαρίτα 1, 2* κ.ο.κ., και άλλοτε το κάθε τεύχος της σειράς έχει άλλο τίτλο, όπως στην περίπτωση της σειράς *Πράγματα και Γράμματα* για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και
- η εσωτερική κατανομή του υλικού σε επίπεδα με τη βασική στοχοθεσία του (μέσα σε αγκύλη σημειώνεται το αντίστοιχο επίπεδο ελληνομάθειας σύμφωνα με το ΚΕΠΑ, λ.χ. [A1]).

Πρέπει να σημειωθεί ότι στην πλειοψηφία τους τα εγχειρίδια αποτελούνται από Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Δραστηριοτήτων και συνοδεύονται από οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό και CD με ασκήσεις για την εμπέδωση των διδασκόντων και τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών.

---

<sup>117</sup> Πιο πρόσφατο εκπαιδευτικό υλικό παρήχθη και στο πλαίσιο του «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά», (βλ. <http://ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/ekpaideutiko-yliko>).

<sup>118</sup> Ανάλογα με τον χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία και ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, ενδέχεται το ίδιο υλικό να διδάσκεται σε μαθητές διαφορετικής ηλικίας (π.χ. το Βήματα Μπροστά 2 συμβαίνει να χρησιμοποιείται με μαθητές Β΄ γυμνασίου στη Γερμανία και μαθητές Β΄ λυκείου στην Αυστραλία).

<sup>119</sup> Οι πίνακες 4 και 5 αποτελούν τροποποίηση των πινάκων που εμφανίζονται στο Δαμανάκης (2007, σσ. 237-241) για καλύτερη εποπτεία και σύγκριση.

	<b>Ελληνικά ως Δεύτερη γλώσσα</b>	<b>Ελληνικά ως Ξένη γλώσσα</b>
Ομάδα-στόχος	1.Ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με έστω περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική	3. Ομοεθνείς μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή καθόλου ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις 4. Αλλοεθνείς-αλλόγλωσσοι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την ελληνική
Διδακτικός χρόνος	6 έτη × 4 ώρες την εβδομάδα	6 έτη × 3 ώρες την εβδομάδα
Σειρά	<i>Πράγματα και Γράμματα</i>	<i>Μαργαρίτα</i>
Επίπεδα υλικού και Στόχοι	1 <sup>ο</sup> επίπεδο: προδημοτική – 2 <sup>α</sup> τάξη Προαναγνωστικό στάδιο / Αλφαβητισμός / Βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου [A1]	1 <sup>ο</sup> επίπεδο: 1 <sup>η</sup> και 2 <sup>α</sup> τάξη Βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου / αλφαβητισμός [A1]
Εγχειρίδια και συνοδευτικό υλικό ανά επίπεδο	Η Αλφαβήτα ταξιδεύει (φάκελος με καρτέλες και οδηγίες για τον εκπαιδευτικό) Παρέα με τον παππού Αίσωπο (φάκελος με καρτέλες και οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό), Αλφαβητοχώρα (CD-ROM) Παίζω και μιλώ Παίζω και μαθαίνω Βλέπω και διαβάζω Μαθαίνω να διαβάζω Διαβάζω και γράφω Διαβάζω, γράφω, τραγουδώ (CD-ROM)	Αλφαβητάρι Μαργαρίτα 1, 2 και 3 (το πρώτο μισό)
	2 <sup>ο</sup> επίπεδο: 3 <sup>η</sup> και 4 <sup>η</sup> τάξη Εμπέδωση και διεύρυνση των βασικών δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου [A2]	2 <sup>ο</sup> επίπεδο: 3 <sup>η</sup> και 4 <sup>η</sup> τάξη Καλλιέργεια της εκφραστικής επάρκειας και των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου [A2]
Εγχειρίδια και συνοδευτικό υλικό ανά επίπεδο	Γράμματα πάνε κι έρχονται, ελληνικά στον κόσμο Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου Μιλώ και γράφω ελληνικά (CD-ROM)	Μαργαρίτα 3 (το δεύτερο μισό) και 4
	3 <sup>ο</sup> επίπεδο: 5 <sup>η</sup> και 6 <sup>η</sup> τάξη Καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου [B1]	3 <sup>ο</sup> επίπεδο: 5 <sup>η</sup> και 6 <sup>η</sup> τάξη Καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας, ανάπτυξη και εμπέδωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου [B1]
Εγχειρίδια και συνοδευτικό υλικό ανά επίπεδο	Ο κόσμος των ελληνικών Καθώς μεγαλώνουμε Καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των ελληνικών (CD-ROM)	Μαργαρίτα 5 και 6

**Πίνακας 4.** Πρόγραμμα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

	<b>Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα</b>	<b>Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα σε ταχύρρυθμα τμήματα</b>	<b>Ελληνικά ως ξένη γλώσσα</b>
Ομάδα - στόχος	<b>1.</b> Ομοεθνείς μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική <i>(έχουν ολοκληρώσει τα προηγούμενα επίπεδα)</i>	<b>2.</b> Ομοεθνείς μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική	<b>3.</b> Ομοεθνείς μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή καθόλου ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις  <b>4.</b> Αλλοεθνείς-αλλόγλωσσοι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την ελληνική
Διδακτικός χρόνος	3+ έτη × 4 ώρες την εβδομάδα	3 έτη × 4 ώρες εβδομαδιαίως	2-3 έτη × 3 ώρες την εβδομάδα
Σειρά	Πράγματα και Γράμματα	Ελληνικά με την παρέα μου, Ελληνικά από κοντά	Μαργαρίτα
Επίπεδα υλικού και Στόχοι	<b>4<sup>ο</sup> επίπεδο:</b> 7 <sup>η</sup> -9 <sup>η</sup> / 10 <sup>η</sup> τάξη Καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου και της επικοινωνιακής επάρκειας σε επίσημες / τυπικές καταστάσεις [B2/Γ1]	<b>1ο επίπεδο:</b> Επικοινωνιακά αναγκαίο και γραμματικά βασικό [A2] <b>2ο επίπεδο:</b> Επικοινωνιακά κατάλληλο και γραμματικά επαρκές [B1 και εν μέρει B2] <b>3ο επίπεδο:</b> Γλωσσικά ακριβές [B2/Γ1]	<b>3<sup>ο</sup>-4<sup>ο</sup> επίπεδο:</b> 5 <sup>η</sup> και 6 <sup>η</sup> τάξη Καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας, ανάπτυξη και εμπέδωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου [B1-B2]
Εγχειρίδια	Βήματα Μπροστά 1, 2, 3 CD ήχου για το BM1	Ελληνικά με την παρέα μου I, II <b>Ελληνικά από κοντά</b>	Μαργαρίτα 6-7
	<b>5<sup>ο</sup> επίπεδο:</b> 10-12 <sup>η</sup> τάξη Ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα και γραμματεία [Γ2]		
Εγχειρίδια	Από το κείμενο στη λέξη Ανθολόγιο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας		

**Πίνακας 5.** Πρόγραμμα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

#### 4.3 Η συνάντηση διαπολιτισμικότητας και διπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό υλικό

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3.2.1, η συνολική προσέγγιση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των Έργων «Παιδεία Ομογενών» και «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά» χαρακτηρίζεται από μια σαφή διαπολιτισμική διάσταση, που απέχει συνειδητά από μια εθνοκεντρική, προσανατολισμένη στην Ελλάδα λογική. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, εξόχως μαθητοκεντρική στην ουσία της, αφετηρία αποτελεί ο μαθητής της διασποράς και οι δικές του κοινωνικο-πολιτισμικές προσλαμβάνουσες: Οι πολλοί μεικτοί γάμοι, η απόσταση από την πρώτη γενιά της μετανάστευσης, η κοινωνικοποίηση και, εντέλει, η μελλοντική ζωή του μαθητή σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καθιστούν αναγκαίο να προτείνουμε μια ελληνικότητα που δε θα αναζητά ηγεμονικό ρόλο αλλά θα βρίσκεται σε δημιουργική αλληλεπίδραση με την άλλη ταυτότητα του παιδιού με στόχο τον πολιτισμικό εμπλουτισμό του ατόμου.

Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνονται διδακτικές δραστηριότητες και κείμενα που αξιοποιούν είτε τη διπολιτισμική διάσταση (Ελλάδα – ελληνική διασπορική κοινότητα) της ταυτότητας του μαθητή είτε και στοιχεία από άλλους πολιτισμούς (διαπολιτισμική διάσταση). Για παράδειγμα, στην ενότητα «Το Καρναβάλι φτάνει» του εγχειριδίου Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο<sup>120</sup> γίνεται παρουσίαση μέσα από κείμενο και φωτογραφικό υλικό των ελληνικών εθίμων της Αποκριάς, με αναφορά στο καρναβάλι της Πάτρας. Παρουσιάζονται επίσης φωτογραφίες από το καρναβάλι στην Κολωνία, ενώ στους μαθητές τίθεται το ερώτημα «Γίνεται καρναβάλι στην πόλη που ζεις;». Τέλος, στην ενότητα συμπεριλαμβάνεται ένα κείμενο που έχουν συγγράψει συνεργάτες του ΕΔΙΑΜΜΕ από τον Καναδά το οποίο αναφέρεται στο αγγλοσαξονικό έθιμο του Χάλοουιν, που θυμίζει τις Απόκριες. Κατ' αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται όχι μόνο η σύνδεση με το ελληνικό καρναβάλι στην Ελλάδα και στο εξωτερικό αλλά και η αναφορά σε κοινά έθιμα και παραδόσεις μεταξύ διαφορετικών λαών.

Το εγχειρίδιο αυτό συνοδεύεται και από δύο Τετράδια Δραστηριοτήτων, το δεύτερο από τα οποία είναι εξ ολοκλήρου σχεδιασμένο από ομάδες συνεργατών του ΕΔΙΑΜΜΕ από διάφορες αγγλόφωνες χώρες<sup>121</sup> (Υλικό Ετερότητας). Στόχος του υλικού αυτού είναι να αναδείξει τον πολιτισμό, την ιστορία και τα έθιμα του τόπου διαμονής αλλά και της παροικίας, προκειμένου οι μαθητές όχι μόνο να καλλιεργήσουν τη γλώσσα αλλά και να γνωρίσουν τις πολλαπλές εκφάνσεις της ελληνικότητας στο εξωτερικό. Ένα εξαιρετικό παράδειγμα του πώς οι κατά τόπους ομάδες έχουν δώσει δείγματα της ιδιαίτερης κουλτούρας της χώρας όπου ζουν αποτελεί η πολύ ευαίσθητη παρουσίαση της κουλτούρας των Αβοριγίνων (ενότητα 2)<sup>122</sup> από την ομάδα εργασίας της Αυστραλίας, με εκτενή αναφορά στον τρόπο ζωής τους πριν την άφιξη των Ευρωπαίων.

Η διπολιτισμική διάσταση γίνεται εμφανής στα εγχειρίδια με διάφορους τρόπους. Καταρχήν, σε δύο από τις σειρές, στο Ελληνικά με την παρέα μου, που αφορά ταχύρρυθμη εκμάθηση σε ψευδοαρχαίριους εφήβους ελληνικής καταγωγής, και στο Βήματα Μπροστά, που απευθύνεται σε εφήβους ελληνικής καταγωγής με μέσο επίπεδο ελληνομάθειας, εμφανίζονται ως κεντρικοί ήρωες κάποια παιδιά από την Ελλάδα και τα ξαδέρφια τους, από τον Καναδά και την Αυστραλία αντίστοιχα, που έρχονται να περάσουν τις διακοπές τους στην Ελλάδα. Ένα σχετικό παράδειγμα από την πρώτη σειρά (Ελληνικά με την παρέα μου 2) αναφέρεται στον γάμο μεταξύ ενός Ελληνοκαναδού και μιας κοπέλας από την Κρήτη, όπως δείχνει το προσκλητήριο που αποτελεί ένα από τα κείμενα της ενότητας.



<sup>120</sup> Ανήκει στη σειρά Πράγματα και Γράμματα και αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές 10-12 ετών (Υλικό Κορμού).

<sup>121</sup> Βλ. [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=188:grammata-pane-ki-erxontai-ellinika-ston-kosmo&catid=96&Itemid=570&lang=el#τετράδιοδραστηριοτήτων-2](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=188:grammata-pane-ki-erxontai-ellinika-ston-kosmo&catid=96&Itemid=570&lang=el#τετράδιοδραστηριοτήτων-2), [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=123:milo-kai-grafo-ellinika-stis-geitonies-tou-kosmou&catid=96&Itemid=570&lang=el#τετράδιο-δραστηριοτήτων-2](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=123:milo-kai-grafo-ellinika-stis-geitonies-tou-kosmou&catid=96&Itemid=570&lang=el#τετράδιο-δραστηριοτήτων-2).

<sup>122</sup> Βλ. [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=188:grammata-pane-ki-erxontai-ellinika-ston-kosmo&catid=96&Itemid=570&lang=el#pdf](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=188:grammata-pane-ki-erxontai-ellinika-ston-kosmo&catid=96&Itemid=570&lang=el#pdf).

Στη συνέχεια, με αφορμή αυτό το θέμα, η ενότητα περιλαμβάνει άρθρο από εφημερίδα για τους διεθνικούς γάμους στην Ελλάδα με στατιστικές, αναφορές σε προβλήματα, κοινωνικές προκαταλήψεις κ.λπ., και οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν με βάση τα παρακάτω ερωτήματα:

- α. Ποια προβλήματα πιστεύετε ότι αντιμετωπίζει ένα παιδί μεικτού γάμου;
- β. Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά σημεία ενός μεικτού γάμου;
- γ. Τα ίδια προβλήματα παρατηρούνται και στη χώρα σας;

Με άλλα λόγια, στο εκπαιδευτικό υλικό καταβάλλεται κάθε προσπάθεια να υπάρξει μια συνεχής αναφορά στα προσωπικά βιώματα των μαθητών, πέρα από την αναγκαία, κατά τα άλλα, παρουσίαση της ελλαδικής πραγματικότητας.

#### 4.4 Ζητήματα γραμματισμού

Στα θεωρητικά κείμενα των συγγραφέων του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού των αρχών της δεκαετίας του 2000 (οι οποίοι επίσης συμμετείχαν στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας) δεν γίνεται λόγος για «γραμματισμό», αλλά μπορεί να ειπωθεί κανείς ορισμένες θέσεις τους μέσα από συναφείς αναφορές. Για παράδειγμα, στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας<sup>123</sup> οι συγγραφείς αναφέρονται στην κατάκτηση του «αλφαριθμητισμού» στο πρώτο επίπεδο ελληνομάθειας. Επίσης, η αντίληψή τους για το πώς αυτή επιτυγχάνεται προκύπτει από την εξής αναφορά:

«Στο α' επίπεδο το υλικό αποσκοπεί στο να εισαγάγει αβίαστα, διαισθητικά και προοδευτικά τους μικρούς μαθητές-αποδέκτες του στον αλφαριθμητισμό στην Ελληνική αλλά και στους φωνολογικούς, μορφο-συντακτικούς και σημασιολογικούς κανόνες της γλώσσας. Η επίτευξη αυτού του σκοπού επιδιώκεται μέσω της ανάγνωσης μικρών αυτοτελών κειμένων ποικίλων τύπων και τη γλωσσική επεξεργασία τους μέσω απλών γλωσσικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων. Οι ασκήσεις αυτές αποσκοπούν στη συνειδητοποίηση της τμηματικής δομής του λόγου και στην αναγνώριση και ταύτιση λέξεων και συλλαβών, με τις οποίες ο μαθητής ενεργεί και δρα πάνω στον έντυπο γραπτό ελληνικό λόγο: καλείται να χρωματίσει, να ψαλιδίσει, να τοποθετήσει, να κυκλώσει, να ενώσει, να διαγράψει, να ακολουθήσει οπτικο-γραφοκινητικά ένα διάγραμμα, να γράψει, να ζωγραφίσει, να συμπληρώσει φράσεις, λέξεις και συλλαβές. Επίσης, υπάρχουν ασκήσεις στις οποίες ο μαθητής διαβάζει φράσεις και σύντομα κείμενα και ελέγχεται ως προς το αν κατανοεί το περιεχόμενό τους» (Δαμανάκης, 2004, σ. 87).

Από την άλλη, οι συγγραφείς που εμπλέκονται στη συγγραφή εγχειριδίων για τα επόμενα τρία επίπεδα επισημαίνουν ότι τα κείμενα αποτελούν το «πεδίο άσκησης για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας» (Δαμανάκης, 2004, σ. 87). Τα κείμενα αυτά είναι:

1. κείμενα *επικοινωνιακού τύπου* (διάλογοι, τηλεφωνικές συνομιλίες), τα οποία, σύμφωνα με τους συγγραφείς, επιλέγονται εξαιτίας της αμεσότητας του προφορικού λόγου που τα χαρακτηρίζει και σχετίζονται με τα βιώματα των μαθητών,
2. κείμενα *πεζά μη λογοτεχνικά* (περιγραφικά, πληροφοριακά, διαφημίσεις, κείμενα από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο κ.λπ.), τα οποία, κατά τους συγγραφείς, «θα επιτρέψουν την επαφή του παιδιού με τον κόσμο της πραγματικότητας και το πολιτισμικό του περιβάλλον»,
3. *λογοτεχνικά* κείμενα (πεζά, ποιητικά, θεατρικά), τα οποία «προσφέρονται για διδασκαλία λόγω της αισθητικής απόλαυσης και της συγκινησιακής λειτουργίας που προκαλείται από την επαφή με αυτά» και τα οποία επιτρέπουν την «επαφή και με την ποιητική διάσταση της γλώσσας πέρα από τη χρηστική/ επικοινωνιακή της διάσταση» (Δαμανάκης, 2004, σ. 86).

<sup>123</sup> Υπενθυμίζεται ότι πρόκειται για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά που έχουν κάποια στοιχειώδη γνώση της σε προφορικό επίπεδο.

Πρέπει να επισημανθεί επίσης ότι, εκτός από τα «κατασκευασμένα» κείμενα, από το β' επίπεδο και μετά εμφανίζονται όλο και πιο συχνά και «αυθεντικά» (Fterniati, 2010) κείμενα. Ειδικά στο δ' επίπεδο γλωσσολογίας (αφορά μαθητές εφηβικής ηλικίας που ζουν σε περιβάλλοντα όπου χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα στο οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον ή/και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικών για έξι χρόνια τουλάχιστον), οι συγγραφείς των εγχειριδίων Βήματα Μπροστά κατηγοριοποιούν τα είδη κειμένων (text types) που περιέχονται στα τρία βιβλία της σειράς στις ακόλουθες κατηγορίες κειμένων (discourse types) (Χατζηδάκη, Θώμου, Στύλου, Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014, σ. 196):

- λογοτεχνικά (literary): αποσπάσματα από μυθιστορήματα με αφηγήσεις και σύντομες περιγραφές, ιστορίες,
- πληροφοριακά (informative): άρθρα από εφημερίδες, περιοδικά, χάρτες, υπόθεση ταινίας (περιγραφή), περιγραφή προσώπων,
- εκφραστικά (expressive): αυτοπαρουσιάσεις, συνεντεύξεις,
- κείμενα πειθούς (persuasive): αγγελίες, εκφράζω τη γνώμη μου, οδηγίες, συμβουλές,
- κατευθυντικά: συνταγή μαγειρικής.

Μολονότι δεν εφαρμόζεται συστηματικά η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, στα εγχειρίδια αυτά γίνεται σποραδικά ρητή διδασκαλία των γλωσσικών στοιχείων που συνδέονται π.χ. με την παράθεση επιχειρημάτων ή με την περιγραφή τόπου ή εκδηλώσεων (βλ. λ.χ. Ενότητα 3 στο Βήματα Μπροστά 2», Ενότητες 3 και 9 στο Βήματα Μπροστά 3).<sup>124</sup>

#### 4.5 Το διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον του ΕΔΙΑΜΜΕ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού στη διασπορά

Το Έργο ΕΣΠΑ «Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη διασπορά» που υλοποιήθηκε από το ΕΔΙΑΜΜΕ μεταξύ 2011 και 2014<sup>125</sup> είχε ως κύριο στόχο του τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος κατάλληλου για ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), το οποίο θα συνέβαλλε «στην εξ αποστάσεως μάθηση/ διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ και στην επικοινωνία μεταξύ των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, αλλά και μεταξύ Κέντρου και των φορέων αυτών». <sup>126</sup> Πράγματι, οι συνεργάτες του ΕΔΙΑΜΜΕ προχώρησαν στη δημιουργία αυτού του διαδικτυακού περιβάλλοντος,<sup>127</sup> το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους:

1. να χρησιμοποιηθεί *συμπληρωματικά* προς τη συμβατική διά ζώσης διδασκαλία-μάθηση σε οργανωμένες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, δηλαδή σε σχολεία και σε ΤΕΓ,
2. να χρησιμοποιηθεί από *έναν εκπαιδευτικό* που θα βρίσκεται σε ένα σημείο Α για σύγχρονη (και ασύγχρονη) διδασκαλία μαθητών σε *απομακρυσμένες περιοχές*,
3. να χρησιμοποιηθεί από *μεμονωμένους χρήστες/μαθητές* για ατομική μελέτη και ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα.

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχτηκε ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος από τον αν. καθηγητή του ΠΤΔΕ Ιω. Σπαντιδάκη είναι το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) το οποίο συνδυάζει τρεις επιμέρους τάσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από Υπολογιστή (Computer-assisted language learning, CALL). Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού το περιβάλλον αξιοποιείται ως φροντιστηριακό εργαλείο (tutorial CALL), παρέχει στους χρήστες τη δυνατότητα για διαμεσολαβημένη από τον υπολογιστή επικοινωνία (computer-mediated communication CALL, Social computing CALL) αλλά και κοινωνιο-γνωσιακά εργαλεία (socio-cognitive tools), εν προκειμένω για τη σύνταξη γραπτού λόγου στη Γ2 (βλ. Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014· Σπαντιδάκης, Χατζηδάκη, Κούρτη-Καζούλλη, Βασαρμίδου & Χατζηπαναγιωτίδη, 2014· Kourtis-Kazoullis, Spantidakis & Chatzidaki, 2014).

<sup>124</sup> [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=194:vimata-mprosta-2&catid=98&Itemid=593&lang=el](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=194:vimata-mprosta-2&catid=98&Itemid=593&lang=el) και [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=195:vimata-mprosta-3&catid=98&Itemid=593&lang=el#e-book](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=195:vimata-mprosta-3&catid=98&Itemid=593&lang=el#e-book)

<sup>125</sup> Επιστημονικοί υπεύθυνοι του Έργου υπήρξαν ο ομότιμος καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης Μιχάλης Δαμανάκης από την έναρξη του Έργου έως τον Μάρτιο του 2012 και η αναπληρώτρια καθηγήτρια Ασπασία Χατζηδάκη από τον Μάρτιο του 2012 ως τον Δεκέμβριο του 2014.

<sup>126</sup> Από το κείμενο της προκήρυξης της Πράξης.

<sup>127</sup> Η πρόσβαση στο περιβάλλον απαιτεί κωδικό, τον οποίο μπορεί να ζητήσει κανείς με ηλεκτρονικό μήνυμα στο [ediamme@edc.uoc.gr](mailto:ediamme@edc.uoc.gr). Τα εισαγωγικά βίντεο δίνουν κάποιες πληροφορίες για τη δομή και τις λειτουργίες του περιβάλλοντος, ενώ λεπτομερής περιγραφή του υπάρχει στο Χατζηδάκη, Σπαντιδάκης και Αναστασιάδης (2014) και στο Σπαντιδάκης, Βασαρμίδου, Πολύζου και Λενακάκη (2014).



Το περιβάλλον για τη διδασκαλία της γλώσσας δομείται σε τέσσερα επίπεδα γλωσσομάθειας, από το Α1 ως το Β2, και σε δύο «διαδρομές»: μία για μικρά παιδιά που ξεκινούν τα μαθήματα ελληνικής και μία για εφήβους ψευδοαρχαρίους. Το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο αξιοποιήθηκε στην πρώτη διαδρομή για τα επίπεδα Α1 ως Β2 είναι η σειρά Μαργαρίτα και τα εγχειρίδια Βήματα Μπροστά (τεύχη 1-2), ενώ για τη δεύτερη διαδρομή η σειρά Ελληνικά με την παρέα μου 1 και 2. Επιπλέον, υπάρχουν περιβάλλοντα για τη διδασκαλία της μυθολογίας και της ιστορίας, όπως και στοιχείων γεωγραφίας και πολιτισμού, που βασίζονται στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό (βλ. πιο πάνω) και, όπως συμβαίνει και με τη διδασκαλία της γλώσσας, στα Προγράμματα Σπουδών του ΕΔΙΑΜΜΕ.



Σχήμα 1. Εισαγωγική Οθόνη στο περιβάλλον του Β1

Εκτός από αυτά τα συστατικά του περιβάλλοντος (γλώσσα, ιστορία/μυθολογία) στα οποία ο χρήστης, είτε μόνος είτε με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού αλληλεπιδρά με κείμενα, animations, δραστηριότητες, βίντεο κ.λπ. με στόχο να κατακτήσει γλωσσικά φαινόμενα ή γνώσεις ιστορικού και πολιτισμικού περιεχομένου, στο περιβάλλον υπάρχουν τέσσερα ακόμη στοιχεία που θεωρούμε ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην παράθεση των μαθητών για να αφιερώσουν λίγο παραπάνω χρόνο στην ελληνική γλώσσα.

- Η «Βιβλιοθήκη», που περιέχει συνδέσμους σε παιδικά κι εφηβικά λογοτεχνικά βιβλία, παραμύθια, παιδικές εκπομπές, θέατρο σκιών, εκπαιδευτική τηλεόραση, ταινίες, επιστημονικά άρθρα για την ελληνική γλώσσα, τραγούδια, χορούς, θέατρο κ.λπ. και αποτελεί έναν θησαυρό υλικού αναφοράς για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές,
- το «Τραγουδώ», που επιτρέπει λ.χ. στους μαθητές να κατασκευάσουν με εύκολο και παιγνιώδη τρόπο τα δικά τους βίντεο κλιπ,
- το «Παίζω», όπου ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο, ο μαθητής ασκείται στη γλώσσα μέσα από διάφορα παιχνίδια,
- το «Επικοινωνώ», στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αναρτήσουν εργασίες τους, δραστηριότητες που γίνονται στο πλαίσιο της τάξης τους, βίντεο, φωτογραφίες, ζωγραφιές, σκίτσα, κολάζ κ.λπ., να φτιάξουν τις δικές τους «Εικονοϊστορίες», αξιοποιώντας εργαλεία του περιβάλλοντος και προσθέτοντας δικό τους κείμενο, και πολλά άλλα.

Ένα, ωστόσο, από τα πιο σημαντικά στοιχεία του περιβάλλοντος αποτελούν οι Κοινότητες Μάθησης, η λειτουργία των οποίων αποτέλεσε και μια εξαιρετικά σημαντική δράση κατά την πιλοτική εφαρμογή του περιβάλλοντος το διάστημα 2012-2014. Το συγκεκριμένο τμήμα του Περιβάλλοντος Ηλεκτρονικής Μάθησης στηρίζεται σε έναν συνδυασμό παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Skourtou, Kourtis-Kazoullis & Cummins, 2006), με κυρίαρχες την κοινωνιογνωστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας (Σπαντιδάκης, 2010) και την κοινωνιο-επικοινωνιακή και μετασχηματιστική προσέγγιση στη μάθηση (Cummins, Brown & Sayers, 2007) και ειδικότερα το *Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Framework for Academic Language Learning, Cummins, Brown & Sayers, 2007, σ. 215)*. Βάσει αυτών, το διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον παρέχει έναν χώρο για γλωσσική μάθηση, στον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε διαδραστικές και πολυμεσικές μαθησιακές δραστηριότητες. Επιπλέον, τους παρέχει τη δυνατότητα να γίνουν μέλη κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης αντίστοιχα, μέσω παγκόσμιων δικτύων μάθησης ή Κοινοτήτων Μάθησης.

Στο διάστημα 2012-2014, πολλές τάξεις ελληνικής γλώσσας σε σχολικές μονάδες από όλο τον κόσμο συνδέθηκαν μεταξύ τους ή/και με σχολεία της Ελλάδας μέσω διαδικτυακών αδελφοποιήσεων και πραγματοποίησαν κοινές/συνεργατικές δραστηριότητες. Στόχος ήταν να δημιουργηθούν περαιτέρω κίνητρα στους μαθητές ώστε να ασχοληθούν με την εκμάθηση της ελληνικής μέσα από τη διαπροσωπική επαφή με άλλους εφήβους, την προσωπική εξερεύνηση ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος και την κατάθεση προσωπικών απόψεων και εργασιών και, ταυτόχρονα, να προκύψει μάθηση της γλώσσας μέσα από τις συνεργατικές αυτές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά (Κούρτη-Καζούλλη, Σπαντιδάκης & Χατζηδάκη, 2014· Κούρτη-Καζούλλη, Σπαντιδάκης, Χατζηδάκη, Καπλανέρη & Παπαθεοδώρου, 2014).

## 5. Νέες εξελίξεις και προβληματισμοί

### 5.1 Αλλαγές στον μαθητικό πληθυσμό της διασποράς

Η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών έχει οδηγήσει αρκετές χιλιάδες Ελλήνων στην αναζήτηση εργασίας σε άλλες χώρες, κάποιες από τις οποίες διαθέτουν ήδη καλά οργανωμένες ελληνικές κοινότητες, λόγω της παλαιότερης μετανάστευσης (Αυστραλία, ΗΠΑ, Καναδάς, Γερμανία, Σουηδία κ.λπ.). Το φαινόμενο της «νέας μετανάστευσης» ή «νεομετανάστευσης» έχει ορισμένα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά σε σχέση με την εργατική μετανάστευση που έζησε η Ελλάδα τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, κυρίως λόγω του ότι ένα μεγάλο μέρος των μετακινούμενων εργαζομένων διαθέτει υψηλό μορφωτικό επίπεδο, σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε τότε (βλ. εργασίες σε Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης, 2014). Οι εργαζόμενοι αυτοί μετακινούνται μαζί με την οικογένειά τους και επιδιώκουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά τους, όπως δείχνουν κάποιες σχετικά μικρής κλίμακας ποιοτικές έρευνες σε διάφορες χώρες (Gogonas, 2015a & b· Panagiotopoulou & Rosen, 2015). Τα ποσοτικά στοιχεία που διαθέτουμε προς το παρόν δείχνουν ότι, σε κάποια γερμανικά κρατίδια αλλά και σε κάποιες ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις, τα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία, των οποίων το κλείσιμο είχε αποφασιστεί διά νόμου πριν από λίγα χρόνια, έχουν κατακλυστεί από νεοφερμένους μαθητές από την Ελλάδα (Δαμανάκης, 2014b, σσ. 160-164). Ο μεγάλος αριθμός των νέων μαθητών δημιουργεί νέα δεδομένα για τα σχολεία αυτά, εφόσον απαιτείται δημιουργία τμημάτων εντατικής διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας προκειμένου να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός δίγλωσσου προγράμματος (κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών, άλλη μεθόδευση της διδασκαλίας κ.λπ. Παρατηρείται, λοιπόν, μια νέα εξέλιξη σε επίπεδο εκπαιδευτικών συνθηκών, καθώς τα σχολεία αυτά εμφανίζονται να καλύπτουν ανάγκες ενός νεοεμφανιζόμενου μαθητικού κοινού. Όσον αφορά τους μαθητές που εγγράφονται στα συμβατικά γερμανικά σχολεία, ενώ παράλληλα παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, δυστυχώς δεν έχουμε σαφή αριθμητικά στοιχεία, φαίνεται όμως πως πρόκειται για παιδιά οικογενειών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, οι οποίες ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Δαμανάκης, 2014b, σ. 166).

Σχετικά με τις συνέπειες που θα έχει η συμφοίτηση των «φυσικών ομιλητών» από την Ελλάδα με τους μαθητές δεύτερης ή τρίτης γενιάς σε τάξεις ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, ορισμένοι ερευνητές είναι ιδιαίτερα αισιόδοξοι, όπως λ.χ. ο Αναστάσιος Τάμης (2014), ο οποίος, αναφερόμενος στην κατάσταση στην Αυστραλία, παρατηρεί:

«Η φωνολογία και φωνηματική της ελληνικής γλώσσας θα βελτιωθεί με την εμφάνιση στα σχολεία παιδιών και εκπαιδευτικών που μόλις αφίχθηκαν από την Ελλάδα. Οι τάξεις ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα μεταβληθούν σε ζωντανά εργαστήρια καλλιέργειας της γλώσσας» (σ. 74).

Θετικά θεωρεί ότι θα συμβάλουν οι Ελλαδίτες μαθητές και ο Δαμανάκης (2014b, σ. 167) όσον αφορά τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας. Ωστόσο, δεν παραλείπει να καταγράψει και την αναμενόμενη αύξηση της ανομοιογένειας που προκύπτει από την παρουσία τους στις τάξεις αυτές, οι οποίες, υπενθυμίζουμε, λειτουργούν με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και όχι ως μητρικής γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να εφαρμόζουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση,<sup>128</sup> ώστε αφενός οι φυσικοί

<sup>128</sup> Συνήθως οι τάξεις αυτές είναι ήδη αρκετά ανομοιογενείς από άποψη γλωσσικών επιπέδων, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, διότι οι μαθητές εντάσσονται σε τμήματα με βάση κυρίως την ηλικία τους και όχι το επίπεδο ελληνομάθειας που διαθέτουν.

ομιλητές της ελληνικής να εισπράττουν κάτι από τη φοίτησή τους στα τμήματα αυτά και αφετέρου οι φυσικοί αποδέκτες της διδασκαλίας, δηλαδή τα παιδιά των μεταναστών, να μην αισθάνονται ότι το μάθημα προχωράει πολύ γρήγορα για εκείνα.

## 5.2 Νέες προσεγγίσεις στη μελέτη των διγλωσσικών κοινοτήτων και σύνδεση με τη διδακτική των γλωσσών

Η νέα πραγματικότητα όσον αφορά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, η οποία διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια, έχει αρχίσει να προσελκύει το ενδιαφέρον των επιστημόνων και είναι σίγουρο ότι η ερευνητική δραστηριότητα στο άμεσο μέλλον θα ενταθεί, υιοθετώντας μάλιστα νέες προσεγγίσεις. Σε συστοιχία με τις εποικοδομιστικές (constructivist) και τις μετανεωτερικές (postmodernist) προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική και κοινωνιογλωσσολογική έρευνα, εγκαταλείπεται η εννοιολόγηση της ταυτότητας με βάση την ένταξη του υποκειμένου σε προκαθορισμένες «φυσικοποιημένες» (naturalized) κατηγορίες (π.χ. φύλο, ηλικιακή ομάδα, εθνότητα, εθνογλωσσική ομάδα κ.λπ.), και υιοθετούνται πιο δυναμικές και ρευστές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτές, οι ταυτότητες δεν είναι σταθερές και αναλλοίωτες, αλλά (ανα)παράγονται διαρκώς και αναδύονται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές λόγου και συμπεριφοράς των υποκειμένων. Αντίστοιχα, οι σύγχρονες απόψεις περί διγλωσσίας τονίζουν –περισσότερο από ό,τι γινόταν στο παρελθόν– ότι οι δύο γλωσσικοί κώδικες δεν συνυπάρχουν στο δίγλωσσο άτομο σταθεροί και περιχαρακωμένοι σε αντιστοιχία με συγκεκριμένες γλωσσικές κοινότητες π.χ. ελληνικά vs γερμανικά (αντίληψη περί «διπλής μονογλωσσίας», Heller, 2007). Αντιθέτως, θεωρείται ότι ο δίγλωσσος ομιλητής διαθέτει ένα ρεπερτόριο γλωσσικών πόρων και από τις δύο γλώσσες, που περιλαμβάνει από λεξιλογικούς τύπους και γραμματικο-συντακτικές δομές έως συνομιλιακά (discourse) σχήματα, και μέσα από αυτό επιλέγει πώς θα εκφραστεί, με βάση ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών και ιδεολογικών παραγόντων (Heller, 2007· Garcia, 2009· Blackledge & Creese, 2010· Jørgensen, Rindler-Schjerve & Vetter, 2011· Garcia & Li Wei, 2014).

Όσον αφορά μεθοδολογικά ζητήματα, πρέπει να επισημανθούν τα εξής: Η επιλογή μίας προσέγγισης στην οποία τα γλωσσικά φαινόμενα «θα αντιμετωπίζονται μέσα στο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό συγκείμενο του οποίου είναι τμήμα» (Blommaert, 2010, σ. 3) οδηγεί στην υιοθέτηση περισσότερο ποιοτικών ερευνών, συχνά εθνογραφικού τύπου. Σχετικές έρευνες μπορούν να αφορούν το πώς βιώνουν οι ελληνικής καταγωγής ομιλητές τις διγλωσσικές και διπολιτισμικές ταυτότητές τους (π.χ. Angouri, 2012), ιδιαίτερα με την εμφάνιση της «νεομεταναστευσης» ή το πώς μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον σκοπό της φοίτησης και της διδασκαλίας σε ελληνικά «κοινοτικά» σχολεία ή Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (για άλλες μεταναστευτικές κοινότητες βλ. π.χ. Creese & Blackledge, 2010· Creese, Bhatt, Bhojani & Martin, 2006).

Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι το διγλωσσικό ρεπερτόριο των ομιλητών δεν εξαντλείται πλέον στα παραδοσιακά σχήματα του τύπου: «γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι με Χ ομιλητή», «γλώσσα στην οποία βλέπεις τηλεόραση / στην οποία διαβάζεις περιοδικά», «γλώσσα στην οποία κάνεις μάθημα». Οι νέες τεχνολογίες έχουν διαφοροποιήσει όχι μόνο τα μέσα αλλά και τους τρόπους επικοινωνίας, εισάγοντας νέα (πολυγλωσσικά και πολυτροπικά) επικοινωνιακά ρεπερτόρια μέσα από τα οποία αναδύονται οι πολλαπλές ταυτότητες των χρηστών (βλ. π.χ. Cruickshank, 2004· Androutsopoulos, 2007, 2010). Η χρήση των γλωσσών μέσα από τις νέες τεχνολογίες ενδέχεται να είναι πολύ πιο σημαντική για τη νέα γενεά ομιλητών μιας μειονοτικής γλώσσας από ό,τι ένα παραδοσιακού τύπου μάθημα, και, ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να περιληφθεί ως ζητούμενο στις νέες ερευνητικές προσπάθειες (και φυσικά και στις διδακτικές παρεμβάσεις).

Οι προτάσεις αυτές στοχεύουν εντέλει και στη σύγκλιση της θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης στη διγλωσσία της διασποράς και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στο εξωτερικό με παρόμοιες αναζητήσεις στον χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών, όπως έχουν εκφραστεί την τελευταία δεκαετία μέσα από τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>129</sup> αλλά και ερευνητές (βλ. λ.χ. Δενδρινού & Μητσικοπούλου, 2004). Στο νέο αυτό πλαίσιο αναγνωρίζονται καταρχήν τα πολλαπλά γλωσσικά ρεπερτόρια που ενδέχεται να διαμορφώνουν οι μαθητές με διάφορους τρόπους (γλώσσες που μπορεί να έχουν μάθει άτυπα στο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. μια γλώσσα μετανάστευσης) ή στο φιλικό/κοινωνικό περιβάλλον (μία τοπική διάλεκτο), μέσω συστηματικής διδασκαλίας στο σχολείο (την επίσημη γλώσσα του κράτους και άλλες, «ξένες» γλώσσες), και επισημαίνεται η ανάγκη μιας νέας προσέγγισης, που να συμπεριλαμβάνει τη μελέτη/διδασκαλία των ξένων γλωσσών, των γλωσσών της τοπικής κοινωνίας, της γλώσσας/των γλωσσών στις οποίες γίνεται η διδασκαλία, και των γλωσσών που ανήκουν στα ρεπερτόρια μεμονωμένων

<sup>129</sup> Σημαντικό κείμενο αναφοράς είναι ο σχετικός Οδηγός των J.-C. Beacco και M. Byram (2007) *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει και το κείμενο των Beacco et al. (2010) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*.

μαθητών (Cavalli, Coste, Crişan & van de Ven, 2009, σ. 7). Επιπλέον, συνδυάζεται η πολυγλωσσική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (*plurilingual and intercultural education*), και ορίζεται ως στόχος τους να κατακτήσουν οι μαθητές την πολυγλωσσική και τη διαπολιτισμική ικανότητα αντίστοιχα (Beacco & Byram, 2007). Η μεν πολυγλωσσική ικανότητα (*plurilingual competence*) ορίζεται ως η ικανότητα «να κατακτάς διαδοχικά και να χρησιμοποιείς διάφορες ικανότητες σε διάφορες γλώσσες, σε ποικίλα επίπεδα επάρκειας και για ποικίλες λειτουργίες»,<sup>130</sup> η δε διαπολιτισμική ικανότητα (*intercultural competence*) ορίζεται ως «συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που επιτρέπουν σε έναν ομιλητή, σε ποικίλους βαθμούς, να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αποδέχεται άλλους τρόπους να ζει και να σκέφτεται πέρα από την κουλτούρα της ομάδας του». <sup>131</sup> Η τελευταία μάλιστα θεωρείται ως η βάση για την κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων και δεν περιορίζεται στη γλωσσική ικανότητα.

Παρά τις κριτικές επισημάνσεις που έχουν διατυπωθεί στις προσεγγίσεις των ευρωπαϊκών οργάνων στη χάραξη εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής (βλ. λ.χ. Ανδρουλάκης, 2008, σσ. 27-28· Κοιλιάρη, 2005, σσ. 106-107), θεωρούμε ότι η αναγνώριση «πολλαπλών ρεπερτορίων» σε κάθε ομιλητή και η αντιμετώπιση της κατοχής άνισων και ποικιλόμορφων γλωσσικών ρεπερτορίων ως κάτι το αποδεκτό συνάδει με τις σύγχρονες προσεγγίσεις προς τη διγλωσσία. Επίσης, εμπλουτίζει τη μέχρι τώρα ερευνητική προσέγγιση στην ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, τόσο στη διασπορά όσο και στην Ελλάδα, και ανοίγει δρόμους και προς μία συνολική πρόταση της ερευνητικής κοινότητας σε διδακτικό επίπεδο.

---

<sup>130</sup> “capacity to successively acquire and use different competences in different languages, at different levels of proficiency and for different functions” (Cavali et al., 2009, σσ. 8).

<sup>131</sup> “combination of knowledge, skills, attitudes and behaviours which allow a speaker, to varying degrees, to recognize, understand, interpret and accept other ways of living and thinking beyond his or her home culture”(Cavali et al., 2009, σσ. 8).

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). Οι γλώσσες και το σχολείο. Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Βούρη, Σ., & Καψάλης, Γ. (2003). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=262:ellinoglossi-ekpaideusi-stin-albania&catid=135&Itemid=654](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=262:ellinoglossi-ekpaideusi-stin-albania&catid=135&Itemid=654) &lang=el. (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 16.09.2015)
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Ομάδες-στόχοι και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά* (σσ. 70-88). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikou-programmatos&catid=137&Itemid=656&lang=el](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikou-programmatos&catid=137&Itemid=656&lang=el) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 16.09.2015).
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2004). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=230:2014-06-29144545&catid=137&Itemid=656&lang=el](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=230:2014-06-29144545&catid=137&Itemid=656&lang=el) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 02.10.2015)
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ανακτήθηκε από [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=248:apotimisi-tis-mexri-to2010&catid=136&Itemid=655&lang=el](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=248:apotimisi-tis-mexri-to2010&catid=136&Itemid=655&lang=el). (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 02.10.2015)
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2014a). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας ως προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 02.10.2015).
- Δαμανάκης, Μ. (2014b). Ελληνική Νεομετανάστευση προς Γερμανία. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης, & Α. Τάμης (Επιμ.), *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 139-175). Αθήνα: Αλεξάνδρεια (Πανεπιστήμιο Κρήτης/ΚΕΜΕ).
- Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ., & Τάμης, Α. (Επιμ.) (2014). *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια (Πανεπιστήμιο Κρήτης/ΚΕΜΕ).
- Δενδρινού, Β., & Μητσικοπούλου, Β. (Επιμ.) (2004). Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο/ΕΚΠΑ.
- Κατσιμαλή, Γ. (1999). Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης, & Θ. Μιχελακάκη (Επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό* (Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998) (σσ. 283-291). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=238:ellinoglossi-ekpaideusi-sto-exoteriko-1998&catid=134&Itemid=653&lang=el](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=238:ellinoglossi-ekpaideusi-sto-exoteriko-1998&catid=134&Itemid=653&lang=el) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 13.09.2015)
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). Διγλωσσία και διδασκαλία. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά* (σσ. 90-98). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com\\_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikou-programmatos&catid=137&Itemid=656&lang=el](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=244:prolegomena-analytikou-programmatos&catid=137&Itemid=656&lang=el) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 13.09.2015)
- Κατσιμαλή, Γ. (2007). Γλωσσολογία σε Εφαρμογή. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σπαντιδάκης, Γ., & Χατζηδάκη, Α. (2014). Η εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας μέσα από το πρόγραμμα Κοινοτήτων Μάθησης του Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος για τη Διασπορά. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, C. Papadopoulou & E. Vlachou (Eds), *Selected Papers from the 11<sup>th</sup> International Conference on Greek Linguistics* (Rhodes, 26-29 September 2013) (σσ. 760-774). Rhodes: University of the Aegean.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σπαντιδάκης, Γ., Χατζηδάκη, Α., Καπλανέρη, Μ., & Παπαθεοδώρου, Η. (2014). Συγκρότηση και λειτουργία των Κοινοτήτων Μάθησης. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Ανα-

- στασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 229-266). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 24.09.2015).
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). Διγλωσσία και σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2014). Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 15-37). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 25.08.2015)
- Σπαντιδάκης, Γ., Βασαρμίδου, Δ., Πολύζου, Α., & Λενακάκη, Ε. (2014). Περιγραφή του περιβάλλοντος. Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 55-192). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 02.10.2015)
- Σπαντιδάκης, Γ., Χατζηδάκη, Α., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Βασαρμίδου, Δ., & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2014). Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 39-54). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 22.09.2015).
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Κοινωνιογνωσικά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Αθήνα: Gutenberg.
- Τάμης, Α. (2014). Παλιννόστηση Ελληνοαυστραλών και Αποδημία Ελλαδιτών στην Αυστραλία. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης (Επιμ.), Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα (σσ.45-81). Αθήνα: Αλεξάνδρεια (Πανεπιστήμιο Κρήτης/ΚΕΜΕ).
- Χατζηδάκη, Α., Θώμου, Π., Στύλου, Γ., Σπαντιδάκης, Γ., & Βασαρμίδου, Δ. (2014). Η διδασκαλία της γλώσσας στο επίπεδο Β2. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος (σσ. 193-212). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 27.09.2015)
- Χατζηδάκη, Α. Σπαντιδάκης, Γ., & Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.) (2014). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός Διαδικτυακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ. Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/meletes-epimorfotiko-yliko> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 22.09.2015)
- Ψαροπούλου, Α. (1998). Αξιολόγηση και ταξινόμηση των θεμάτων του διδακτικού υλικού (έκθεση στο πλαίσιο του Έργου «Παιδεία Ομογενών»). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Androutsopoulos, J. (2007). Language Choice and Code Switching in German-Based Diasporic Web Forums. In B. Danet & S. C. Herring (Eds), *The Multilingual Internet- Language, Culture and Communication Online* (pp. 340-361). New York: Oxford University Press.
- Androutsopoulos, J. (2010). Multimodal – intertextuell – hetero-glossisch: Sprach-Gestalten in “Web 2.0”-Umgebungen. In A. Deppermann & A. Linke (Hg.), *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton* (pp. 419-446). Berlin: De Gruyter.
- Angouri, J. (2012). “I’m a Greek Kiwi”: Constructing Greekness in Discourse. *Journal of Language, Identity & Education*, 11(2), 96-108.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Guide_niveau3_EN.asp) (last accessed 07.09.2015)
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe. [http://www.coe.int/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_EN.pdf](http://www.coe.int/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf) (last accessed 07.09.2015)
- Blackledge, A., & Creese. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London and New York: Continuum.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & van de Ven, P.-H. (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](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp) (last accessed 07.09.2015)
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2006). Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools. *Language and Education*, 20(1), 23-43.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Cruickshank, K. (2004). Literacy in multilingual contexts: Change in teenagers’ reading and writing. *Language and Education*, 18(6), 459-473.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. New York: Pearson, Allyn and Bacon.
- Fishman, J. A. (1965/2007). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 2, 67-88. Reprinted in Li Wei (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 55-70). London and New York: Routledge (2<sup>nd</sup> ed.).
- Fterniati, A. (2010). Literacy pedagogy and multiliteracies in Greek elementary school language arts. *The International Journal of Learning*, 17(3), 319-350.
- Jørgensen, J. N., Rindler-Schjerve, R., & Vetter, E. (2011). Polylingualism, Multilingualism, Plurilingualism. *Toolkit for Transnational Communication in Europe*. Copenhagen Studies in Bilingualism. University of Copenhagen. <http://toolkit.socsci.uva.nl/documents.html> (last accessed 10.09.2015)
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New York: Blackwell/Wiley.
- Garcia, O., & Li Wei (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Houndmills, Basingstoke, UK / New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Gogonas, N. (2015a). *Language Ideologies, management and practices among Greek migrant families in Luxembourg*. Paper presented at the Rethinking Language Diversity and Education Conference, Rhodes, 28-31 May 2015.
- Gogonas, N. (2015b). *Family Language Policies among Greek Migrants in Luxembourg*. Paper presented at the ECER Conference (Budapest, 7-11 September 2015).
- Hatzidaki, A. (1994). *Patterns of Ethnic Language Use and Maintenance among Second-Generation Greek Immigrants in Brussels*. Ph.D. Dissertation, Vrije Universiteit Brussel, Brussels.
- Heller, M. (Ed.) (2007). *Bilingualism: A social approach*. Houndmills, Basingstoke, UK / New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Kourtis-Kazoullis, V., Spantidakis, G., & Chatzidaki, A. (2014). An electronic learning environment for Greek-language intercultural education in the Diaspora. In: INTED2014 Proceedings: *8th International Technology, Education and Development Conference (1847-1854)* (Valencia, Spain, 10-12 March, 2014). ISBN: 978-84-616-8412-0 / ISSN: 2340-1079. <http://iated.org/iceri2013> (last accessed 11.10.2015)

- Panagiotopoulou, A., & Rosen, L. (2015). *New (Educational) Migration to Québec (Canada) as a “Family Project”*. Paper presented at the ECER Conference (Budapest, 7-11 September 2015).
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V. & Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. In J. Weiss, J. Nolan, J. Hunsinger, & P. Trifonas (Eds), *International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 441-468). Dordrecht/The Netherlands: Springer.



# Κεφάλαιο 3

## Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Ελένη Σκούρτου)

### Σύνοψη

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα απασχολεί την πολιτεία τα τελευταία 25 χρόνια τουλάχιστον. Έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί πολλά προγράμματα και το καθένα λειτούργησε ως περιβάλλον για έρευνα, εκπαιδευτικές δράσεις, δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικών υλικών κ.ά. Στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε στις επιστημολογικές παραδοχές του προγράμματος ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» που υλοποιήθηκε από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και στις αντίστοιχες του προγράμματος ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» που υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σε σχέση με τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.

### Προαπαιτούμενη γνώση

Οι φοιτητές καλό είναι να έχουν βασικές γνώσεις για τη διγλωσσία, τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, τον γραμματισμό.

### Λέξεις κλειδιά

διγλωσσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, γραμματισμός, πολιτισμικές / γλωσσικές διαφορές, ρομανί, μητρική γλώσσα, γλωσσική διδασκαλία

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά αντιπροσωπεύει μια ιδιαίτερη πρόκληση για την εκπαίδευση και για ολόκληρη την ελληνική κοινωνία. Όποια ονομασία και αν επιλέξουμε για να μιλήσουμε για τους Αθίγγανους, τους Τσιγγάνους, τους Σίντιδες, τους Ρομά<sup>132</sup> ή για Έλληνες με ρόμικη καταγωγή (Γκότοβος, 2004, 2013), οι λέξεις ομοιογενοποιούν τεχνητά μία ομάδα που είναι ιδιαίτερα διαφοροποιημένη τόσο σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα όσο και εσωτερικά σε επιμέρους ομάδες (βλ. π.χ. Ράντης, 2008) ή σε σχέση με άλλες ομάδες (βλ. π.χ. την υπαγωγή των Ρομά της Θράκης στη Μουσουλμανική Μειονότητα στο Σελλά-Μάζη στο παρόν σύγγραμμα και Μαυρομάτης, 2005). Σε κάθε περίπτωση, αναφερόμαστε σε μία ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, με κατά τόπους ακραία περιθωριοποίηση, άρα σε ευάλωτα παιδιά, που σε μεγάλο ποσοστό βρίσκονται εκτός σχολείου ή έχουν διακοπτόμενη φοίτηση σε αυτό. Τα εν λόγω παιδιά είναι δίγλωσσα και κατά τόπους (π.χ. στη Θράκη) τρίγλωσσα, και θεωρούμε ότι προέρχονται από μια καθημερινή κουλτούρα συγκροτημένη με κανόνες προφορικότητας (Παπαχρήστος κ.ά., 2012) ή αλλιώς από μία κοινότητα γραμματισμού (Κωστούλη, 2010) με τους δικούς της κανόνες.

Η ενασχόληση με την εκπαίδευσή τους έχει περάσει πολλά στάδια. Οι παρεμβάσεις αντανακλούν αφενός τις προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας να κατανοήσει αρχικά το ζήτημα και στη συνέχεια να εναρμονίσει την εκπαιδευτική πολιτική του με τις σχετικές ευρωπαϊκές επιταγές, και αφετέρου τις επιστημονικές προσεγγίσεις και τις προσπάθειες ερμηνείας εκ μέρους επιστημόνων από τον χώρο των ανθρωπιστικών/κοινωνικών/παιδαγωγικών επιστημών.

## 2. Τσιγγάνοι, Ρομά και εκπαίδευση στην Ελλάδα: οι αρχικές προσπάθειες

Στη βιβλιογραφία και σε επίσημα έγγραφα επανέρχεται η διαπίστωση ότι μπορούμε να μιλάμε για μακρά παρουσία πληθυσμών Ρομά στην Ελλάδα, αφού γίνονται αναφορές για τσιγγάνικους πληθυσμούς στην Πελοπόννησο ήδη από τον 14<sup>ο</sup> αιώνα. Είναι, επίσης, τεκμηριωμένο ότι, παρά τη μακροχρόνια παρουσία τους στην Ελλάδα, οι Ρομά μόλις πρόσφατα (δεκαετία του 1970) απέκτησαν πολιτικά δικαιώματα (Βασιλειάδου &

<sup>132</sup> Στην Ελλάδα οι προσδιορισμοί Ρομά/Ρόμ/Τσιγγάνοι λειτουργούν ως συνώνυμα και αντιπροσωπεύουν αποδεκτές παραδόσεις για τα ίδια τα υποκείμενα. Αντίθετα, σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ο προσδιορισμός Τσιγγάνος (αντί Ρομά/Ρομ) μπορεί να θεωρηθεί ακόμα και προσβλητικός.

Παυλή-Κορρέ, 2011· Μάρκου 2013), ενώ η πρώτη χαρτογράφηση της εγκατάστασης τσιγγάνικων πληθυσμών στην Ελλάδα έγινε μόλις το 1996 (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011· Μάρκου, 2013). Ο αριθμός των καταγεγραμμένων Τσιγγάνων δεν είναι σταθερός, αλλά ήδη από το 2008 στην εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας γίνεται αναφορά σε 180.000-200.000 τουλάχιστον (Βαβουγιός, 2008). Από τις αρχικές προσεγγίσεις μέχρι τώρα, η βιβλιογραφία και η ερευνητική τεκμηρίωση για τους Τσιγγάνους διευρύνθηκαν πολύ. Έχουν διερευνηθεί διαφορετικές εκφάνσεις της οργάνωσης της ζωής των Ρομά (βλ. π.χ. Ντούσας, 1997· Τρουμπέτα, 2008) στις παρυφές των πόλεων και στο περιθώριο της κυρίαρχης κοινωνίας. Έχει μελετηθεί, επίσης, η επίδραση των εν λόγω εκφάνσεων τόσο αναφορικά με κεντρικά ζητήματα εκπαίδευσης σε ελληνικό (βλ. π.χ. Δασκαλάκη, 2007) και ευρωπαϊκό επίπεδο (βλ. π.χ. Trubeta, 2013) όσο και σε σχέση με τη γλώσσα και τον γραμματισμό (Μαγκλάρα, 2008· Παπαχρήστος κ.ά., 2012· Χατζησαββίδης, 1996).

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης έχουμε συστηματική ενασχόληση με τους Ρομά αρχικά στη δεκαετία του 1980, όταν το Υπουργείο Παιδείας συγκροτεί σειρά ομάδων εργασίας / επιτροπών για να μελετήσουν το θέμα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων, ενώ τα κατά τόπους παραρτήματα της τότε Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) καλούνται να αποτυπώσουν την κατάσταση των Τσιγγάνων στην περιοχή τους (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Γενικά, φαίνεται ότι τη συγκεκριμένη περίοδο, η ενασχόληση με τους Τσιγγάνους περνά κυρίως μέσα από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) που αντιπροσωπεύει την κεντρική μονάδα εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Παράλληλα, αρχίζουν οι εκπαιδευτικές δράσεις για τους Ρομά, πάλι κυρίως μέσω της ΓΓΛΕ.

Έτσι, την ίδια εποχή (δεκαετία του 1980) έχουμε, με ευθύνη της ΓΓΛΕ, παραγωγή μελετών (π.χ. Παυλή-Κορρέ, 1986). Μερικές από αυτές τις μελέτες ασχολούνται είτε με κεντρικά μορφωτικά θέματα (π.χ. Μαρσέλλος, 1985). Επίσης, στην ίδια δεκαετία και στην επόμενη (1990) έχουμε μικρής και μεσαίας κλίμακας παρεμβατικά προγράμματα σε τοπική κλίμακα, όπως π.χ. το πρόγραμμα «Φτώχεια 3» από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Κογκίδου κ.ά., 1997), ενώ στο δεύτερο μισό του 1990 συγκεκριμενοποιούνται και ανατίθενται σε πανεπιστήμια τα μεγάλης κλίμακας παρεμβατικά προγράμματα, τα οποία, με κάποια ενδιάμεσα διαχειριστικά κενά στη χρηματοδότηση και προσαρμογές στους άξονες τους, συνεχίζονται μέχρι σήμερα. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών, αλλά και ανεξάρτητα από αυτά, συνεχίζεται αμείωτο το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, και αυτό το ενδιαφέρον τεκμηριώνεται με μια συνεχώς αυξανόμενη παραγωγή σχετικών μελετών, εκθέσεων ερευνητικών πορισμάτων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε σχέση με τη γλώσσα και τα μαθηματικά, διπλωματικών και διδακτορικών διατριβών (βλ. π.χ. Σταθοπούλου, 2005· Στάμου, 2005· Χατζηνικολάου, 2005).

### **3. Τα μεγάλα παρεμβατικά προγράμματα για παιδιά Ρομά**

Όλα τα παρεμβατικά προγράμματα, σε όλα τα πανεπιστήμια, προσπάθησαν από την αρχή και συνεχίζουν μέχρι σήμερα να κάνουν το εξής: να φέρουν τα παιδιά Ρομά από τους δρόμους στα σχολεία και από την παιδική εργασία στην εκπαίδευση. Επιπλέον, προσπάθησαν να κρατήσουν τα παιδιά στο σχολείο και να τα υποστηρίξουν στις σχολικές δραστηριότητές τους: εγγραφή, συστηματική φοίτηση και καλή επίδοση στο σχολείο (υποχρεωτική εκπαίδευση) είναι οι τρεις αλληλένδετοι στόχοι όλων των παρεμβατικών προγραμμάτων. Συνοπτικά: όλα τα προγράμματα είχαν/έχουν σαφή ενταξιακό χαρακτήρα και γι' αυτό προσβλέπουν σε συνεκπαίδευση μεικτών μαθητικών πληθυσμών (μαθητές γενικού πληθυσμού / μαθητές Ρομά).

Τα πανεπιστήμια που επωμίστηκαν τα προγράμματα αυτά είναι με χρονολογική σειρά: α) το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για το διάστημα 1997-2001 (πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Α. Γκότοβο), β) πάλι, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για το διάστημα 2001-2004 (πρόγραμμα «Ενταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Π. Παπακωνσταντίνου), γ) το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (πρόγραμμα «Ενταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» με επιστημονικά υπεύθυνο τον Ν. Μήτση) για το διάστημα 2006-2008, ενώ δ) για το διάστημα 2010-2013 (με παρατάσεις μέχρι το 2015) το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών ανέλαβε να υλοποιήσει το πρόγραμμα στις περιφέρειες Αττικής, Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κρήτης, Β. & Ν. Αιγαίου (πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» με επιστημονικό υπεύθυνο αρχικά τον Γ. Παπακωνσταντίνου, στη συνέχεια τον Γ. Μάρκου και στη συνέχεια τον Χ. Παρθένη) και ε) το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για τις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» με επιστημονική υπεύθυνη την Ε. Τρέσσου).

Με μία πρώτη ανάγνωση τίτλων, χρονικών περιόδων υλοποίησης και πανεπιστημίων, παρατηρούμε τα εξής τεχνικά ζητήματα, που όμως έχουν ποιοτικές συνέπειες: i) αρχικά τα προγράμματα απευθύνονται σε Τσιγγανόπαιδες και στη συνέχεια σε παιδιά Ρομά, ακολουθώντας στην ονοματοθεσία το πολιτικά ορθό και

ευθυγραμμίζόμενα με την ευρωπαϊκή πολιτική, ii) ανάμεσα στις περιόδους υλοποίησης υπάρχουν χρονικά κενά μέχρι δύο χρόνων (2004-2006 και 2008-2010), καθυστέρηση η οποία προφανώς επιβραδύνει τα όποια αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, iii) οι κεντρικοί πανεπιστημιακοί φορείς αλλάζουν, πράγμα που θα μπορούσε να δημιουργήσει ζητήματα συνέχειας/ασυνέχειας στη δημιουργία και χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, διαφοροποιήσεις στις κυρίαρχες επιστημονικές παραδοχές αλλά και στις ειδικότερες θεωρητικές αφετηρίες, σχετικά με τη γλώσσα, τη διγλωσσία των μαθητών και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Σε κάθε περίπτωση, καθένα από τα προγράμματα που ολοκληρώθηκαν παλαιότερα και κάθε ένα από τα δύο προγράμματα που υλοποιήθηκαν παράλληλα με κέντρα την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη αντίστοιχα λειτούργησαν ως γενικότερα πλαίσια, εντός των οποίων και σε σχέση ή παράλληλα με τις καθαυτό παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκε έρευνα που κοινοποιήθηκε στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα μέσω δημοσιεύσεων.

#### **4. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» στην παρούσα φάση**

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, μέχρι το 2015 έχουμε δύο προγράμματα με αντικείμενο την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά που υλοποιούνται σε διαφορετικά γεωγραφικά πεδία εφαρμογών.

Θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τις παραδοχές για τη γλώσσα που διέπουν τα προγράμματα αυτά, έχοντας κατά νου ότι η περίπτωση των Ρομά διαφοροποιείται από όλες τις υπόλοιπες, όχι τόσο λόγω της κοινωνικής περιθωριοποίησης όσο λόγω του ότι συνυφίνονται κατά τρόπο ιδιαίτερα περίπλοκο η κοινωνική περιθωριοποίηση της κοινότητας στο σύνολό της και των μεμονωμένων μελών της, η διγλωσσία/πολυγλωσσία, η προφορικά οργανωμένη κοινοτική ζωή και μάθηση και ο σχολικός γραμματισμός.

Η αρχική έμφαση τίθεται στο πρόγραμμα που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

##### **4.1 Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» / Πανεπιστήμιο Αθηνών / Φιλοσοφική Σχολή / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ)**

Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών μπορεί να θεωρηθεί η φυσική συνέχεια των προγραμμάτων στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αντίστοιχα. Διατρέχοντας τις δράσεις του πρώτου προγράμματος που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, βλέπουμε ότι τότε έγιναν εκτεταμένες χαρτογραφήσεις του μαθητικού πληθυσμού και των οικογενειών, τα διαθέσιμα ποσοτικά στοιχεία επικαιροποιήθηκαν και ελέγχθηκαν, ενώ διατυπώθηκαν τα κεντρικά ερωτήματα, σχετικά με τη δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών Ρομά στο σχολείο και υποστήριξής τους μέσα σε αυτό. Ήδη τότε, τίθεται το θέμα της ισχνης φοίτησης και της σχολικής διαρροής, όχι ως πολιτισμική παράμετρος, αλλά ως κοινωνική παράμετρος. Δεν μιλάμε για άλλο λαό, αλλά μιλάμε για φτωχούς, κοινωνικά περιθωριοποιημένους, άρα ευάλωτους Έλληνες ρόμικης καταγωγής, για παιδιά που κινδυνεύουν να μείνουν ή να ξεπέσουν εκτός μορφωτικών θεσμών και πόρων.<sup>133</sup> Επίσης, στο πλαίσιο των πρώτων προγραμμάτων, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων διεξάγονται ειδικές έρευνες πεδίου για να διερευνηθούν ζητήματα οικονομίας, εκπαίδευσης, γλώσσας, κατοικίας, οικογένειας των Τσιγγάνων (Γκότοβος, 2004), αλλά και μελέτες που εστιάζουν στις απόψεις των ίδιων των Ρομά σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και γλωσσικά θέματα (βλ. π.χ. Μαραγκουδάκη, 1998). Διαπιστώνεται, επίσης, η δημιουργία καινοτόμων γλωσσικών βοηθημάτων, όπως γλωσσάρια και μικρά λεξικά στην ελληνική και στη ρομανί (Μαρσέλος, χ.χ.). Τέλος, έχουμε για πρώτη φορά, και με κάλυψη της δαπάνης από το ελληνικό δημόσιο και από κοινοτικούς πόρους, συστηματική παραγωγή προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, ενώ αρχίζουν να πραγματοποιούνται συστηματικά επιμορφώσεις εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, κατά την υλοποίηση του προγράμματος στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, επισημαίνεται η παραγωγή σειράς υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που βασίζεται στην επικοινωνιακή μέθοδο (βλ. π.χ. Μήτσης, 2004).

Στη συνέχεια, αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό για τη γλωσσική διδασκαλία, παρατηρούμε ότι στο πρόγραμμα που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών υφίσταται μία προσπάθεια αξιοποίησης του υλικού που είχε παραχθεί στο πλαίσιο των προηγούμενων προγραμμάτων για τους Ρομά (π.χ. το υλικό που παρήχθη στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας), αλλά και στο πλαίσιο προγραμμάτων για άλλες ευπαθείς ομάδες (π.χ. το υλικό

<sup>133</sup> Στην πορεία της υλοποίησης των προγραμμάτων στους διαφορετικούς τόπους παρέμβασης διαπιστώνουμε ότι δεν μιλάμε μόνο για Έλληνες Ρομά, αλλά μιλάμε και για Ρομά που είναι συγχρόνως μετανάστες (π.χ. από Βουλγαρία, Αλβανία) αλλά και για Ρομά που είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα (στη Θράκη) και που συχνά καταλήγουν στην Αθήνα ως εσωτερικοί μετανάστες.

που δημιουργήθηκε στο πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α' βάρθμια εκπαίδευση» από το ίδιο πανεπιστήμιο, <http://www.keda.gr/epam>).

Μία πρώτη γενική παρατήρηση που έχουμε να κάνουμε για όλα τα προγράμματα είναι η πολύ ισχυρή τεκμηρίωση με βάση κοινωνικές, διαπολιτισμικές, εκπαιδευτικές παραμέτρους (ισχύει ιδιαίτερα για τα προγράμματα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών), η υιοθέτηση της επικοινωνιακής μεθόδου (Μήτσης, 1998, 2004) στη γλωσσική διδασκαλία (ισχύει ιδιαίτερα για το πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) και η ισχυρή εκπαιδευτική αξιοποίηση ζητημάτων σχετικών με τη διγλωσσία των Ρομά σε όλα τα προγράμματα (ισχύει τόσο για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων όσο για το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και για το Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Η βασική θεωρητική αφετηρία του προγράμματος στο Πανεπιστήμιο Αθηνών διαμορφώνεται από θεωρητικές παραδοχές σχετικές με:

- την έννοια του πολίτη και των πολιτικών δικαιωμάτων (Παρθένης, 2013, 2015),
- την πολιτική και ατομική vs πολιτισμική και συλλογική/εθνοτική ταυτότητα (Γκότοβος, 2002, 2013),
- τη δημοκρατική και διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάρκου, 2013),
- τον ομογενοποιητικό και συγχρόνως διαφοροποιητικό/επιλεκτικό ρόλο της εκπαίδευσης, σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό και τους παρεχόμενους σχολικούς τίτλους σπουδών (Γκότοβος, 2002, 2013),
- τον υποστηρικτικό (μέσω εξατομικευμένης διδασκαλίας) ρόλο του σχολείου στην προσπάθεια του παιδιού Ρομά να κατακτήσει την ακαδημαϊκή γλώσσα / τη νόρμα στην ελληνική (Γκότοβος, 2013b) σε μία σύγχρονη κοινωνία, η οποία, εκ των πραγμάτων, είναι πλέον πολυπολιτισμική,
- την άρση του χωρικού και του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομά,
- τη δημιουργία και διατήρηση ενός «ενιαίου χώρου» ως «πλαίσιο κοινών αξιών, εντός του οποίου διάφοροι πολιτισμοί συνυπάρχουν και επικοινωνούν ειρηνικά μεταξύ τους» (Μάρκου, 2010 στο Παρθένης, 2013, σσ. 150-151), δηλαδή τη δημιουργία και διατήρηση ενός ενιαίου χώρου (Γκότοβος, 2004), όπου οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε υποκείμενα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεν οδηγούν σε συγκρούσεις που να υποσκάπτουν την κοινωνική συνοχή (Μάρκου, 2010),
- τη διαμόρφωση, τελικά, μιας «[...] “υπερκείμενης” κοινής ταυτότητας, ενός συλλογικού “εμείς” [...]» (Μάρκου, 2013).

Στην προσέγγιση αυτή κεντρική σημασία κατέχει η παραδοχή ότι «οι σύγχρονες κοινωνίες είναι εκ προδιαγραφής κοινωνίες ετερότητας, ανεξάρτητα από την παρουσία μεταναστών ή μειονοτήτων» (Γκότοβος, 2013a, σ. 49), διότι ακόμα και αυτό που συγκροτεί την κυρίαρχη ομάδα / κουλτούρα δεν είναι ομοιόμορφο/ομοιογενές και «δεν συμβιβάζεται με την πολλαπλότητα των ρόλων που υπάρχουν στις σύγχρονες κοινωνίες» (Γκότοβος, 2013a, σ. 49). Αυτή η παραδοχή μεταφράζεται αφενός σε μια προσπάθεια αποφυγής μίας «εθνοτικοποίησης της εκπαίδευσης» και αφετέρου στην επιδίωξη μιας ενιαίας δημοκρατικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παρθένης, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο η εθνοτικοποίηση στη εκπαίδευση ισούται με μια κατάσταση όπου οι μαθητές αντιπροσωπεύουν μία εθνοπολιτισμικά προσδιορισμένη συλλογική ταυτότητα, ένα συλλογικό υποκείμενο, την εθνοτική ομάδα στην οποία ανήκουν, παρά τον εαυτό τους: «[...] τότε ο “άλλος” αυτομάτως γίνεται δείγμα της μειονότητας στην οποία ανήκει: είναι η ομάδα εν σμικρογραφία, καθίσταται εκπρόσωπος της ομάδας» (Γκότοβος, 2013a, σ. 50), όλα τού θυμίζουν ότι είναι και παραμένει ο «άλλος». Από την άλλη πλευρά, η δημοκρατική διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση αφενός στην ατομικότητα και αφετέρου την «καθολικότητα των ατομικών δικαιωμάτων» (Παρθένης, 2013, σ. 147) και θεωρεί ότι και η όποια συλλογική ταυτότητα, το «ανήκειν» δεν συνδέεται πλέον με την έννοια της καταγωγής αλλά με έννοιες όπως συμμετοχή, πρόσβαση, ευθύνη. Πιο συγκεκριμένα: συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι, πρόσβαση σε πόρους και ευθύνη που απορρέει από τις υποχρεώσεις ενός πολίτη (Παρθένης, 2013). Μεταφέροντας αυτόν τον συλλογισμό στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, σε μία εθνοτικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, το υποκείμενο (μαθητής Ρομά), παρ' όλη την εκπαιδευτική εμπειρία, παραμένει περιθωριακό, προς χάριν της διατήρησης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του (Γκότοβος, 2013a), ενώ σε μια δημοκρατικά προσανατολισμένη εκπαίδευση το σχολείο, ως κοινός χώρος, υποστηρίζει εξατομικευμένα τους μαθητές να καλύψουν την όποια πολιτισμική ή γλωσσική απόστασή τους από αυτό.

Το συμπέρασμα ότι για τα όποια εκπαιδευτικά προβλήματα (ισχυρή παρουσία στο σχολείο, διαρροή, χαμηλές επιδόσεις) των παιδιών Ρομά ευθύνονται πρωτίστως κοινωνικοί και όχι πολιτισμικοί λόγοι έχει στέρεα θεωρητικά θεμέλια στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (π.χ. Φραγκουδάκη, 2001) αλλά και στο πλαίσιο εθνογραφικών ερευνών (π.χ. Μαγκλάρα, 2008) και άλλων ποιοτικών ερευνών με βάση τη βιογραφική μέθοδο (π.χ. Skourtou et al., in press): Παιδιά προερχόμενα από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, οι φτωχοί και οι αποκλεισμένοι έχουν αναμενόμενα χαμηλότερες σχολικές

επιδόσεις και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, όχι τόσο επειδή διαφέρουν πολιτισμικά αλλά επειδή είναι κοινωνικά ανισότιμοι. Επιπλέον, οι ανά τριετία επαναλαμβανόμενες εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ/OECD) στις χώρες-μέλη του για τις επιδόσεις των μαθητών στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν ότι το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών του δείγματος ανά χώρα αποτελεί ισχυρό παράγοντα στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσής τους (βλ. π.χ. OECD, 2010) Συνοπτικά: οι υψηλές επιδόσεις συναρτώνται με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, προϋποθέτουν εξοικείωση των παιδιών με το πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου και την κοινωνική εγγύτητα σχολείου/οικογένειας. Αντίστροφα, οι χαμηλές επιδόσεις εξηγούνται από την κοινωνική απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια που ευθύνεται για τη μη έγκαιρη εξοικείωση των παιδιών με την κουλτούρα του σχολείου (Φραγκουδάκη, 2001).

Σε αυτό οι Τσιγγάνοι, ως έντονα περιθωριοποιημένη ομάδα, δεν θα μπορούσαν να αποτελούν εξαίρεση. Όμως, κατά τη γνώμη μας, δεν αρκούν αυτά για να φωτίσουμε πλήρως το ζήτημα της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών. Θεωρούμε ότι στην περίπτωση των παιδιών Ρομά συνυφαίνονται, κατά τρόπο ιδιαίτερα περίπλοκο, η κοινωνική περιθωριοποίηση, η διγλωσσία, η προφορικά οργανωμένη κοινοτική ζωή και μάθηση και ο σχολικός γραμματισμός (Παπαχρήστος κ.ά., 2012). Το θέμα χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, διότι η ισχύς του παράγοντα της κοινωνικής ανισότητας και η λόγω αυτής αναγκαιότητα υποστηρικτικών παρεμβάσεων δεν ακυρώνει την ισχύ των ιδιαίτερων (δι)γλωσσικών καταστάσεων, των διαφοροποιημένων εμπειριών με την προφορικότητα και τον γραμματισμό που βιώνουν τα παιδιά Ρομά στην οικογένεια, στην κοινότητα Ρομά (ως κοινότητα μάθησης) και στο σχολείο, όπως αυτές δημιουργούνται από την επαφή των γλωσσών, από την επαφή προφορικότητας και γραμματισμού και, κατά συνέπεια, από την επαφή τρόπων επικοινωνίας και μάθησης, οργανωμένων κυρίως μέσω της προφορικότητας, και τρόπων επικοινωνίας και μάθησης, οργανωμένων κυρίως μέσω του σχολικού γραμματισμού. Επίσης, μέσω της αποκλειστικής σχεδόν εστίασης στις κοινωνικές ανισότητες προβάλλουν τα όποια ελλείμματα και παραμένουν στο σκοτάδι οι όποιες δεξιότητες και εντέλει η όποια προηγούμενη γνώση των παιδιών Ρομά. Αν θέλουμε, π.χ. στο πλαίσιο κονστρουκτιβιστικών μοντέλων, να αξιοποιήσουμε τα όποια «διαφορετικά αποθέματα γλώσσας, προγενέστερης γνώσης, εμπειρίας και τρόπων μάθησης» (Παρθένης, 2010, σσ. 193-194), τότε πρέπει να έχουμε εργαλεία για να διαπιστώσουμε, ποια είναι αυτά και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν ως βάση για να (συν)οικοδομηθεί πάνω της η γνώση του σχολείου. Σε αντίθετη περίπτωση, η εξατομικευμένη υποστήριξη, κινδυνεύει να παραμείνει στα στενά και εύθραυστα όρια μιας αντισταθμιστικής εκπαίδευσης.

#### 4.1.1 Το ζήτημα της διγλωσσίας των Ρομά

Σε αυτό το σημείο θα επανέλθουμε στο ζήτημα της διγλωσσίας των Ρομά, όπως αυτή γίνεται αντικείμενο διερεύνησης και εφαρμογών στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η όποια ενασχόληση με τη διγλωσσία εμπεριέχει επιστημονικές παραδοχές και αντιλήψεις για τη γλώσσα/τις γλώσσες, τη συνύπαρξη και την επαφή τους. Στο γλωσσοδιδασκτικό επίπεδο, η διγλωσσία συναρτάται με παραδοχές για τη μητρική, τη δεύτερη και την ξένη γλώσσα (Σκούρτου, 2001, 2011). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υπάρχουν κεντρικές αναφορές στη γλώσσα: Θεωρείται ένας βασικός πολιτισμικός προσανατολισμός, που πρέπει (μαζί με τη θρησκεία και τις παραδόσεις των Ρομά) να λαμβάνεται υπόψη στην έρευνα (Μάρκου, 2013). Επίσης, η γλώσσα θεωρείται ως «το πιο αναγνωρίσιμο στοιχείο της ταυτότητας» που συχνά αιτιολογείται ως εμπόδιο για κοινωνική ενσωμάτωση (Παρθένης, 2013, σ. 149), ενώ η μητρική γλώσσα θεωρείται ότι πρέπει να συνυπολογίζεται στη γλωσσική διδασκαλία (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013). Οι αναφορές αυτές παραμένουν σε γενικό επίπεδο. Αντίθετα συγκεκριμενοποιούνται ζητήματα διαβάθμισης των επιπέδων ελληνομάθειας και με βάση αυτό στο διδακτικό υλικό. Η μη κεντρική θέση της διγλωσσίας εξηγείται τόσο από τα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, που αναδεικνύουν την έμφαση στον κοινό/ενιαίο χώρο, στη μέσω αυτού πρόσβαση σε μορφωτικά αγαθά και στην έννοια του πολίτη όσο και από τα πορίσματα κεντρικής εμπειρικής μελέτης του προφορικού και του γραπτού λόγου μαθητών Ρομά και μαθητών του γενικού πληθυσμού στη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013 (Γκότοβος, 2013b). Οι επισημάνσεις και τα συμπεράσματα σε αυτή τη μελέτη έχουν, κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο μελετητής συμπεραίνει ότι υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις στη σχέση των Ρομά μαθητών με την ελληνική γλώσσα, άρα και στη διγλωσσία τους. Πολλά παιδιά Ρομά δεν διαφέρουν από τα παιδιά του γενικού πληθυσμού στη χρήση του προφορικού λόγου, ενώ στη χρήση του γραπτού λόγου υπάρχει αισθητή απόκλιση. Γενικά, η χρήση της ελληνικής δεν είναι ενιαία, όπως δεν είναι ενιαία και η χρήση της ρομανί στην κοινότητα. Ο μελετητής θεωρεί τη διγλωσσία των Ρομά μαθητών και τη χρήση της ρομανί μάλλον την εξαίρεση, παρά τον κανόνα. Θεωρεί δηλαδή ότι υπάρχει μια προϊούσα μετακίνηση των ομιλητών από τη ρομανί στην ελληνική. Με τα δικά του λόγια: «[...] Με βάση τα εμπειρικά δεδομένα [...] προκύπτει ότι η διγλωσσία των μαθητών

αυτών, όταν υπάρχει, είναι αρκετά διαφοροποιημένη [...] Αυτή π.χ. είναι η περίπτωση της ρομανί (τσιγγάνικης) στην Ελλάδα, η οποία όταν υπάρχει εμφανίζεται με κάποια από τις διαλεκτικές της παραλλαγές [...]» (υπογράμμιση δική μας) (Γκότοβος, 2013b, σ. 200). Για τους λόγους αυτούς, στη μελέτη προτείνεται καταληκτικά η επιπλέον προσφορά εξατομικευμένης γλωσσικής διδασκαλίας, ως υποστήριξη των μαθητών Ρομά στην προσπάθεια, εκ μέρους τους, να κατακτήσουν τη «νόρμα στην ελληνική» (Γκότοβος, 2013b, σ. 202).

Πιο εξειδικευμένα, ως προς τον σχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος οι Φλουρής και Σπινθουράκη (2013) αναπτύσσουν ένα ιδιαίτερα λεπτομερές «αρχιτεκτονικό μοντέλο» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας/μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, που αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου αρχιτεκτονικού σχεδίου για οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο μοντέλο αυτό υπάρχουν γενικότερες και ειδικότερες παραδοχές που του δίνουν ένα σύνθετο στίγμα και προοικονομούν μια αξιοσημείωτη ευελιξία στην εφαρμογή. Αρχίζοντας από το τέλος, δηλαδή από την ευελιξία του αρχιτεκτονικού μοντέλου, οι συγγραφείς απορρίπτουν ένα δίλημμα στη διδασκαλία γλώσσας, δηλαδή τον αποκλειστικό προσανατολισμό είτε στη διδασκαλία της γραμματικής είτε στο ολιστικό μοντέλο. Το σύνθετο στίγμα προκύπτει από τη συνδυαστική εφαρμογή ευρύτερων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως είναι π.χ. οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες (Vygotsky, 1997· Παρθένης, 2010), οι θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983). Ως προς τις γλωσσοδιδακτικές θεωρήσεις, οι συγγραφείς υιοθετούν τη συμμετοχική προσέγγιση (συμμετοχικός τομέας εκμάθησης της γλώσσας / participatory language teaching) σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή προσέγγιση, την οποία δεν θεωρούν επαρκή για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Στο επίκεντρο της συμμετοχικής προσέγγισης είναι αυτό που ονομάζουν «μοίρασμα της εξουσίας» (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013, σ. 277) ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές και το οποίο απολήγει σε μία μετασχηματιστική παιδαγωγική. Τόσο η από κοινού διαχείριση / το μοίρασμα της εξουσίας, οι συνεργατικές σχέσεις που αυτό προϋποθέτει αλλά και προάγει, όσο και η μετασχηματιστική παιδαγωγική παραπέμπουν άμεσα στα μοντέλα του Cummins (2000, 2005). Στο επίπεδο των ίδιων των γλωσσών, στον συνυπολογισμό της μητρικής γλώσσας, οι συγγραφείς θεωρούν ότι η γνώση που οικοδομείται στη δεύτερη γλώσσα συναρτάται με τη γνώση που έχει οικοδομηθεί στην πρώτη γλώσσα, και μάλιστα (προ)βλέπουν ακραίες αρνητικές συνέπειες εάν η πρώτη (μητρική) γλώσσα αγνοηθεί στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας: «[...] εάν οι εκπαιδευτικοί [...] [αγνοούν] τη μητρική γλώσσα, την κουλτούρα και τον πολιτισμό των μαθητών/τριών τους, τότε θα δημιουργηθεί ένα μεγάλο έλλειμμα και κανένα μοντέλο δεν θα είναι σε θέση να υποστηρίξει πλήρως το διδακτικό έργο» (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013, σ. 281).

Το μοντέλο σχεδιάζει το «πριν» (προδιδακτικό στάδιο / επιδιωκόμενο πρόγραμμα), το «κατά τη διάρκεια» (διδακτικό στάδιο / εφαρμοσμένο πρόγραμμα) και το «μετά» (μεταδιδακτικό στάδιο / κατακτηθέν πρόγραμμα) (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013, σ. 281).

Η εστίαση στο επιδιωκόμενο και στο εφαρμοσμένο πρόγραμμα, σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, είναι στην προσαρμογή των ισχυόντων ΔΕΠΠΣ και στη διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου και ευέλικτου προγράμματος σπουδών που να εξασφαλίζει την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες στο πλαίσιο της «Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης» (Vygotsky, 1997). Στη διάρκεια του διδακτικού σταδίου έχουμε την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών σε περιβάλλον φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα. Τέλος, στο μεταδιδακτικό στάδιο έχουμε την αποτίμηση του σχεδιασμού και των εφαρμογών.

Δύο σημεία είναι επίσης σημαντικά: Οι συγγραφείς εξαρχής δηλώνουν ότι δεν διαφοροποιούν ανάμεσα σε δεύτερη και ξένη γλώσσα και θεωρούν τους όρους συνώνυμους. Επίσης, το όλο αρχιτεκτονικό μοντέλο διαπερνάται από συνεχείς προεκτιμήσεις και αποτιμήσεις των γλωσσικών, πολιτισμικών και λοιπών δεξιοτήτων των μαθητών σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους.

#### 4.1.2 Διδακτικά μέσα για τη γλώσσα

Ως προς τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, το Πανεπιστήμιο Αθηνών αξιοποίησε υλικό που είχε δημιουργηθεί είτε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (βλ. π.χ. σειρά Μιλώ και Γράφω) για τα παιδιά Ρομά είτε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο (βλ. π.χ. σειρά Γεια σας). Η Γλένη (2013), παρουσιάζοντας το εκπαιδευτικό υλικό (σειρά Γεια σας και σειρά Βήματα στον Κόσμο) και τις βασικές θεωρητικές αρχές, τους άξονες που καθόρισαν τη μορφή, το περιεχόμενο και τις διδακτικές αρχές που διέπουν τα εγχειρίδια, αναφέρεται (ως προς τη γλωσσική, την πολιτισμική και τη γνωσιακή πλευρά) σε γενικές αρχές και (ως προς την κατηγοριοποίηση των μαθητών ανάλογα με τις γνώσεις τους) σε επίπεδα γλωσσομάθειας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Η γλωσσική θεωρητική τεκμηρίωση εδράζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση, όπου κυρίαρχο ρόλο παίζει η λειτουργική χρήση της γλώσσας. Η δε γνωσιακή προσέγγιση αναφέρεται στην παρουσίαση της πραγματικότητας της ζωής των παιδιών, στη δραστηριοποίηση των κινήτρων τους για μάθηση, στη χρήση βοηθημάτων, στην άσκηση, στην εμπέδωση και εντέλει στην κοινωνικοποίησή τους.



**Εικ. 1.** Εξώφυλλο από τη σειρά βιβλίων *Μιλώ και γράφω Ελληνικά*

Οι βασικές αναφορές στη Γλένη (2013) αφορούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το ότι το υλικό που παρουσιάζεται, αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές με πρώτη γλώσσα άλλη από την ελληνική. Πέραν αυτών, δεν γίνεται καμία αναφορά σε ζητήματα διγλωσσίας των παιδιών ή στις άλλες γλώσσες των μαθητών που είναι οι αποδέκτες αυτού του υλικού. Ένα ενδιαφέρον σημείο αποτελεί η επισήμανση ότι το υλικό, παρόλο που δημιουργήθηκε για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλα τα παιδιά (π.χ. μεικτές τάξεις, ευέλικτη ζώνη, ενισχυτική διδασκαλία). Πρόκειται, όντως, για καλοφτιαγμένα και χρήσιμα εργαλεία στην υποστήριξη της γλωσσικής διδασκαλίας σε πολλαπλές καταστάσεις/περιπτώσεις.

Όμως και στα βιβλία της σειράς *Μιλώ και Γράφω Ελληνικά* βλέπουμε πως η ελληνική γλώσσα κυριαρχεί από την αρχή ως το τέλος, επειδή είναι η γλώσσα-στόχος. Ωστόσο, δεν γίνεται καμία νύξη σε άλλες γλώσσες ή λέξεις της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών. Ο στόχος των προτεινόμενων σχολικών εγχειριδίων για τα δίγλωσσα παιδιά είναι να μπορέσουν να μάθουν την ελληνική σταδιακά και με ευχάριστο τρόπο, ώστε να ξεπεράσουν τα προβλήματα και να μπορέσουν να αποκτήσουν κίνητρα για περαιτέρω μάθηση. Τα διδακτικά επίπεδα για τη σειρά *Μιλώ και Γράφω Ελληνικά* είναι τρία: αρχάριοι, μέσοι, προχωρημένοι, με εμφανείς τους διδακτικούς στόχους σε καθένα από αυτά. Η επιλογή των θεμάτων των βιβλίων έγινε σύμφωνα με το αναμενόμενο μαθησιακό επίπεδό τους, τα ενδιαφέροντά τους, τη χρηστικότητα και την ευελιξία αξιοποίησής τους. Σύμφωνα

με το βιβλίο του δασκάλου, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην οποιαδήποτε υπάρχουσα γνώση των μαθητών (μαθητοκεντρική προσέγγιση) και την επεκτείνει. Το υλικό μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών, ενθαρρύνεται η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και πολλοί τρόποι μάθησης (π.χ. ατομικά, ομαδικά), αξιοποιείται παιδαγωγικά το λάθος. (βλ. βιβλίο δασκάλου Μιλώ και γράφω ελληνικά – ΥΕΠΘ, Παν. Θεσσαλίας, Βόλος 2007). Παρόλο που στα πιο πάνω υπάρχει αναφορά στην προηγούμενη γλωσσική γνώση των παιδιών η διγλωσσία τους δεν φαίνεται να συγκαταλέγεται σε αυτή τη γνώση.

Γενικά, η πρόταση για το διδακτικό υλικό δεν καταλήγει σε μία υποχρέωση χρήσης του εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Απεναντίας. Ο εκπαιδευτικός έχει πλήρη ελευθερία να επιλέξει να χρησιμοποιήσει ή όχι το υλικό.

Παραμένοντας στο θέμα της διγλωσσίας και στην ουσιαστική απουσία αξιοποίησής της στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού, φαίνεται αυτό να είναι συνεπές με τις αρχικές εκτενείς αναφορές στην κοινωνική τεκμηρίωση του προγράμματος, στην εμφατική αναφορά στη δημιουργία του ενιαίου χώρου και στην αποφυγή μίας εθνοτικοποίησης της εκπαίδευσης, στην εξατομικευμένη υποστήριξη για να κατακτήσουν τα παιδιά Ρομά τη νόρμα στην ελληνική, αλλά και στην άποψη ότι ουσιαστικά έχει ήδη επέλθει γλωσσική μετατόπιση προς την ελληνική, άρα η ρομανί δεν κυριαρχεί στην επικοινωνία των παιδιών Ρομά. Όμως, ακόμα και αν δεν αξιοποιείται η διγλωσσία των Ρομά παιδιών, εντέλει η τεκμηρίωση των γλωσσικών επιλογών στο εκπαιδευτικό υλικό παραπέμπει άμεσα (βλ. βιβλίο δασκάλου, σειρά Μιλώ και Γράφω) σε μία επί μακρόν κυρίαρχη υπόθεση του μοντέλου της διγλωσσικής εκπαίδευσης που ονομάζεται «υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα-στόχο» (maximum exposure hypothesis), σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση/εκμάθηση της γλώσσας-στόχου εξασφαλίζεται μέσω της όσο πιο δυνατής έκθεσης στη γλώσσα αυτή και στον περιορισμό της έκθεσης σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, για να μη χάνεται πολύτιμος χρόνος (Cummins, 2000, 2005· Σκούρτου, 2011).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να δούμε την έννοια «επικοινωνιακή ικανότητα» σε σχέση με τις γλώσσες που απαρτίζουν το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών Ρομά. Αν η επικοινωνιακή ικανότητα ορίζεται μονομερώς σε σχέση με την ικανότητα στη χρήση της ελληνικής (και όχι ως προς το συνολικό γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών) μπορεί να διευκολύνεται σε μια πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός και να εμποδίζεται το ίδιο το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, ας υποθέσουμε ότι το κριτήριο της επικοινωνιακής ικανότητας στη γλώσσα-στόχο είναι βασικό για την ένταξη του παιδιού Ρομά σε ένα προδιαγραμμαμένο επίπεδο γλωσσομάθειας αρχαρίων, μέσω των ή προχωρημένων. Αυτή η κατάταξη πιθανώς βοηθάει τον εκπαιδευτικό να προσανατολιστεί σε μία σχετικά ομοιογενή γλωσσικά τάξη, δεν βοηθάει όμως οπωσδήποτε ένα παιδί Ρομά που κατατάσσεται σε επίπεδο αρχαρίων ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική, την ώρα που διαθέτει ανεπτυγμένη επικοινωνιακή δεξιότητα στην πρώτη του γλώσσα. Αν απομακρυνθούμε από την υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα-στόχο και μετακινηθούμε προς την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (language interdependence hypothesis) (Cummins, 2005), θα δούμε ότι μια ανεπτυγμένη επικοινωνιακή ικανότητα στην πρώτη γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε αυτό στο οποίο στοχεύουμε, στην εκμάθηση της ελληνικής, αφού οι γλώσσες λειτουργούν, ιδιαίτερα σε ένα βαθύτερο εννοιολογικό υπόβαθρο, ως συγκοινωνούντα δοχεία.

#### 4.1.3 Η διαφορά κλίμακας: προβλήματα και προοπτικές

Το πρόγραμμα δεν είναι ανελαστικό ως προς τους τρόπους που υλοποιείται κατά τόπους. Δεν θα μπορούσε εξάλλου να είναι έτσι και μόνο λόγω διαφοράς κλίμακας. Οι μαθητές Ρομά παρουσιάζουν πολύ διαφορετική συγκέντρωση ανά περιοχές, ανάλογα με τις κοινότητες Ρομά από τις οποίες προέρχονται, ανάλογα με τα επαγγέλματα των γονιών τους και τις συνθήκες διαβίωσης και της συχνής / λιγότερο συχνής μετακίνησης. Θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα λειτουργεί/λειτουργεί ως πλαίσιο μέσα στο οποίο οι στόχοι του μπορούν να εξυπηρετηθούν και με αποκλίνοντες τρόπους, ενώ οι σχετικές εμπειρίες γίνονται ή μπορούν να γίνουν αντικείμενο διαπραγματεύσεως για ένα εναλλακτικό ή συμπληρωματικό μοντέλο στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Αυτά που είναι δυνατόν να γίνουν σε μικρή κλίμακα (π.χ. στη νησιωτική Ελλάδα) μπορεί να φαντάζουν ανέφικτα στις μεγάλες κλίμακες (π.χ. στην Αττική, στην Πελοπόννησο, στη Θεσσαλία). Επίσης, έχουμε διαφορετική πυκνωση μαθητικού πληθυσμού Ρομά εντός των σχολείων. Αλλού έχουμε πλήρη ένταξη σε κανονικές τάξεις με παράλληλη βοήθεια, όπου χρειάζεται, αλλού πρακτικά έχουμε αμιγή τμήματα, παρόλο που αυτό δεν είναι επιδίωξη του προγράμματος.

Αναφερόμαστε παραδειγματικά στην περίπτωση της εφαρμογής του προγράμματος στην περιοχή Ν. Αιγαίου, όπου έχουμε μικρή κλίμακα, παιδιά που ζουν σε καταυλισμούς σε συνθήκες φτώχειας, με σποραδική κινητικότητα της οικογένειας, που παρακολουθούν τις κανονικές τάξεις με παράλληλη στήριξη.

Σε αυτές τις συνθήκες προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε τρόπους εξυπηρέτησης των στόχων ένταξης των παιδιών στο σχολείο, υποστήριξης της φοίτησής τους και ενίσχυσης της ελληνομάθειάς τους μέσω αξιοποίησης της διγλωσσίας τους, τις εμπειρίες προφορικότητας/γραμματισμού τους στην κοινότητα και στο σχολείο.



Ως παράδειγμα αξιοποίησης της διγλωσσίας αναφέρουμε εδώ τη δημιουργία ενός μικρού ψηφιακού ελληνο-τσιγγανικού λεξικού με εικόνες, ήχο και γραπτό λόγο από τα ίδια τα παιδιά, στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας (Βρατσάλη, 2013). Επιλέγουμε να παρουσιάσουμε αυτή τη δράση, επειδή στο πρόγραμμα υπάρχει εμπειρία δημιουργίας λεξικού και παιγνιώδους χρήσης του (Γλένη & Ρηγοπούλου, 2013), επειδή στηριχτήκαμε πάνω σε υπάρχον υλικό του προγράμματος (βλ. Μικρό μου λεξικό 1, <http://www.keda.gr/epam>), επειδή, επιπλέον, το Υπουργείο προωθεί τη χρήση λεξικών στο σχολείο.

Η δράση πραγματοποιήθηκε σε τμήμα υποστήριξης δημοτικού σχολείου με παιδιά διαφορετικής τάξης, ηλικίας, διαφορετικού επιπέδου γλωσσομάθειας και διαφορετικού βαθμού γενικότερης εξοικείωσης με τον σχολικό γραμματισμό και ειδικότερα σε σχέση με την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Το εργαλείο στηρίχτηκε στις εξής θεωρητικές προσεγγίσεις: γραμματισμός στη γλώσσα-στόχο με αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας, ενδυνάμωση των μαθητών μέσω της αναγνώρισης της γλώσσας τους ως χρήσιμης (Cummins, 2000, 2005, 2015), χρήση διαφορετικών περιβαλλόντων μάθησης, δημιουργία πολυτροπικών κειμένων (Cope & Kalantzis, 2000).

Οι επιμέρους στόχοι ήταν:

- η ενδυνάμωση των παιδιών και της πρώτης γλώσσας τους,
- η καλλιέργεια κινήτρων για γραφή και ανάγνωση στην ελληνική,
- η σύνδεση των λέξεων στην ελληνική με αντίστοιχες στη ρομανί σε εννοιολογικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο δομής,
- η ανάπτυξη γλωσσικής συνειδητοποίησης,
- η παραγωγή από τα ίδια τα παιδιά υλικού που θα μπορούσε να παρουσιαστεί στη σχολική κοινότητα και ακόμα να χρησιμοποιηθεί από άλλους ενδιαφερόμενους,
- η δυνατότητα συμμετοχής όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το επίπεδο ελληνομάθειας.

Η παρουσίασή του έγινε ηλεκτρονικά σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα από τα παιδιά Ρομά που το κατασκεύασαν. Κάθε διαφάνεια αντιστοιχούσε σε ένα γράμμα του αλφαβήτου και σε μία λέξη. Η λέξη είναι γραμμένη στην ελληνική και με ελληνικούς χαρακτήρες, έτσι όπως ακούγεται στη ρομανί, ενώ έχουν ενσωματωθεί οι ηχογραφήσεις των λέξεων στην ελληνική και στη ρομανί. Επιλέγοντας το εικονίδιο στο κέντρο της διαφάνειας, ενεργοποιείται ο ήχος της ηχογράφησης. Στο κάτω μέρος της διαφάνειας υπάρχει το αρχικό γράμμα της λέξης σε πεζά και κεφαλαία και μία εικόνα που απεικονίζει την έννοια. Αυτό το πολυμεσικό, πολυτροπικό λεξικό δημιουργήθηκε από τα παιδιά με λέξεις που συνέλεξαν καθημερινά και κατέγραφαν στο τετράδιο και στον υπολογιστή, ενώ έκαναν και την υπόλοιπη επεξεργασία στον υπολογιστή. Συμμετείχαν παιδιά που θα τα κατατάσσαμε σε αρχάριους αλλά και παιδιά που είχαν αναπτύξει δεξιότητες σχολικού γραμματισμού, παιδιά που παρουσίαζαν επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική και άλλα με επικοινωνιακή ικανότητα στη ρομανί. Επίσης, συμμετείχαν παιδιά που είχαν εξοικείωση στη χρήση Η/Υ, χωρίς οπωσδήποτε αυτό να συμβαδίζει με το επίπεδο του σχολικού γραμματισμού τους. Ανάλογα με αυτά που το κάθε παιδί γνώριζε από τη γλώσσα / τις γλώσσες του, τη σχέση του με τον γραμματισμό, την εξοικείωση με Η/Υ συμμετείχε στη συλλογή, καταγραφή, οργάνωση του υλικού, όπου και όπως μπορούσε: ένα παιδί ζωγράφησε μία γάτα για να συνοδεύσει την αντίστοιχη λέξη στην ελληνική / στη ρομανί, άλλο παιδί χρησιμοποίησε μία ηλεκτρονική απεικόνιση της γάτας, άλλο παιδί ηχογράφησε τη λέξη στην ελληνική, στη ρομανί κ.ο.κ.



Εικ. 2. Ζωγραφιά από το Μικρό Πολυτροπικό Λεξικό

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

Εικ. 3. Στοιχείο από το Μικρό Πολυτροπικό Λεξικό

Η οργάνωση του μικρού (μικροσκοπικού για την ακρίβεια) λεξικού είχε από μόνη της μία δυναμική γλωσσική διάσταση, η οποία, κατά τη γνώμη μας, μεγιστοποιήθηκε όταν το λεξικό παρουσιάστηκε στη σχολική κοινότητα, δηλαδή στον ενιαίο χώρο όλων των παιδιών του σχολείου. Το αποτέλεσμα, πέραν των άλλων παιδαγωγικών, μαθησιακών παραμέτρων, εξυπηρετεί, κατά τη γνώμη μας, περισσότερο τον ειδικό στόχο της εκμάθησης της νόρμας στην ελληνική, γιατί αξιοποιεί τους πόρους και τις δεξιότητες των μαθητών και καθιστά φανερή την ανάγκη να συνδέσουμε τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με τη συνολική επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών Ρομά.

#### 4.2 Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» / Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Το πρόγραμμα, που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, μπορεί, τηρουμένων των αναλογιών και των διαφορετικών αναγκών, να θεωρηθεί ως μία συνέχεια του προγράμματος «Φτώχεια 3», που είχε υλοποιη-

θεί στις αρχές της δεκαετίας του 1990 από το ίδιο πανεπιστήμιο στην περιοχή της δυτικής Θεσσαλονίκης, μια υποβαθμισμένη περιοχή με παραδοσιακά μεγάλα ποσοστά προσφύγων (ήδη από το 1922), μεταναστών, παλιννοστούτων, Ρομά (Κογκίδου κ.ά., 1997), αλλά και της μακροχρόνιας εμπλοκής μίας ομάδας επιστημόνων και εκπαιδευτικών σε έρευνες πεδίου σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην ευρύτερη περιοχή Θεσσαλονίκης (βλ. π.χ. Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Ως προς τη θεωρητική τεκμηρίωση, το πρόγραμμα βασίζεται σε μια ευρεία πλατφόρμα που συναποτελείται από θεωρίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε σχέση με τη διδασκαλία μίας δεύτερης γλώσσας (και την ενταξιακή εκπαίδευση, inclusive education), θεωρίες για τον γραμματισμό, ενταγμένες στις νέες σπουδές γραμματισμού (new literacy studies) (Street, 2005) και στις εφαρμογές τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας (Κωστούλη, 2010, 2015) και στις τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία ως δίαυλο για συνεργατική μάθηση σε ολόκληρη την ομάδα της τάξης, για «συσχετισμό ιδεών και γνώσεων», «κριτική αποτίμηση πράξεων, αποτελεσμάτων και ιδεών» και λόγω του ότι «η μάθηση μέσα από τις τέχνες απαιτεί πειθαρχία σε κανόνες αυστηρής δομής και ακρίβειας», ενώ αξιοποιεί όλους τους διαθέσιμους πόρους γνώσης, διευρύνοντας και μεταμορφώνοντας τις «συνήθειες του νου». Μέσω των τεχνών, η αξιοποίηση όλων των γλωσσών και πολιτισμών εντάσσεται με φυσικό, οργανικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία (Μητακίδου, 2015, σ. 4). Τέλος, το πρόγραμμα χρησιμοποιεί την έρευνα-δράση ως παρεμβατικό/διορθωτικό εργαλείο (Καρτσιώτου, 2015· Τρέσσου, 2015). Ο γενικότερος προσανατολισμός του είναι μαθητοκεντρικός και ενταξιακός, αφού ο κεντρικός στόχος του είναι «η ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης των παιδιών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση» (Τρέσσου, 2015, σ. ν). Οι δράσεις του απευθύνονται σε μεικτούς μαθητικούς πληθυσμούς.



**Εικ. 4.** Κολάζ από τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας των Ρομά στο πλαίσιο εκδήλωσης του Προγράμματος Ρομά Θεσσαλονίκης

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η προσέγγιση εδράζεται πρώτιστα στο ενταξιακό μοντέλο εκπαίδευσης. Στο πνεύμα του ενταξιακού μοντέλου υπακούει τρόπον τινά η διαπολιτισμική προσέγγιση. Παραδειγματικά αναφέρουμε ότι το πρόγραμμα προσπαθεί να φωτίσει και να αναδείξει τρόπους, πώς το σχολείο θα γίνει ένας φιλικός, συναισθηματικά ασφαλής χώρος για όλα τα παιδιά. Για να γίνει αυτό εφικτό, το σχολείο (και πιο συγκεκριμένα: ο εκπαιδευτικός) πρέπει να αναγνωρίζει σε κάθε παιδί το πολιτισμικό

κεφάλαιο και την προσωπική βιογραφία που φέρει στο σχολείο, ώστε αυτά να αξιοποιηθούν γεφυρωποητικά προς τη γνώση του σχολείου. Από αυτήν την άποψη, οι όποιες πολιτισμικές, γλωσσικές διαφορές δεν παραμένουν στην αφάνεια (Τσοκαλίδου, 2005), ως ιδιωτική υπόθεση, αλλά συνυπολογίζονται στην καθημερινότητα της τάξης και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθεί και θα υλοποιηθεί η οποιαδήποτε δραστηριότητα γραμματισμού.

Το ζήτημα του γραμματισμού είναι επίσης ένας πολύ σημαντικός άξονας. Οι παρατηρήσεις της Κωστούλη (2010) ανοίγουν δρόμους για διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στις γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών Ρομά. Η Κωστούλη υποστηρίζει ότι τα παιδιά Ρομά προέρχονται από μία «κοινότητα γραμματισμού» με τη δική της οργάνωση και τις δικές της χρήσεις της γραφής και ότι η αντιπαράθεση προφορικότητας και γραμματισμού είναι πολύ απλοϊκή, διότι, όπως δεν υπάρχει ένα είδος γραμματισμού, έτσι δεν υπάρχει και ένα είδος προφορικότητας. Σε σχέση με την προφορικότητα στο σχολείο, το ζήτημα δεν είναι ο προφορικός λόγος αλλά ο «συνεχής (προφορικός) λόγος» (Collins & Michaels, 2009). Ενισχύοντας αυτό, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει το παιδί στην προσπάθειά του να οικειοποιηθεί τον γραμματισμό του σχολείου (Κωστούλη, 2010).

Ας παραμείνουμε λίγο στο ζήτημα της γλώσσας. Παρατηρούμε ότι η αναφορά στις γλώσσες των μαθητών είναι σαφής, η θεωρητική τεκμηρίωση συνυπολογίζει ζητήματα διγλωσσίας με βάση τα μοντέλα του Cummins (2000, 2005) και οι εκπαιδευτικοί, μέσω των επιμορφωτικών υλικών, καλούνται να «α) να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας [...], β) να κατανοήσουν ότι τα δίγλωσσα άτομα δεν λειτουργούν ως μονόγλωσσα σε δύο γλώσσες [...], γ) να δείχνουν σεβασμό στις γλώσσες [...] των μαθητών Ρομά..., δ) να κατανοήσουν ότι οι γλώσσες που κατακτά και μαθαίνει ο άνθρωπος [...] δεν είναι ποσοτικές μονάδες [...], ε) να αντιληφθούν ότι οι γνώσεις στη μία γλώσσα αξιοποιούνται στην άλλη και αντίστροφα [...], στ) να συνειδητοποιήσουν ότι η διδασκαλία της Γ2 χρειάζεται να στοχεύει τόσο στις επικοινωνιακές δεξιότητες όσο και στην ακαδημαϊκή γλώσσα» (Φίστα, χ.χ.). Στη συνέχεια, στην περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων τους, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις γλώσσες των μαθητών μίας συγκεκριμένης τάξης, αναφέρονται επίσης σε παραδείγματα πολυγλωσσίας (όταν π.χ. η τουρκική αναφέρεται ως η δυνατή/πρώτη/μητρική γλώσσα κάποιων παιδιών Ρομά) (Καρτσιώτου, 2015). Εντούτοις, η διγλωσσία/πολυγλωσσία δεν φαίνεται να αποτελεί κεντρικό ζήτημα προς διερεύνηση στη διδακτική πράξη. Αντίθετα, παρατηρούμε μεγάλη έμφαση στο θέμα του γραμματισμού. Από τη μία πλευρά, αυτό είναι κατανοητό, επειδή οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους έχουν ως αποτέλεσμα προϊόντα γραμματισμού (π.χ. ένα μεγάλο βιβλίο κατασκευασμένο από όλα τα παιδιά), (Χατζηνικολάου 2015) από την άλλη η υποστήριξη της ελληνομάθειας παρουσιάζεται σχετικά αυτόνομα, παρά σε σχέση με τη συνολική γλωσσική ικανότητα των παιδιών. Η διγλωσσία/πολυγλωσσία μοιάζει να είναι συγχρόνως αυτονόητη (ως συστατικό στοιχείο του γραμματισμού) αλλά και αφανής.

Ως προς τη σπουδαιότητα του άξονα «γραμματισμός», θα λέγαμε ότι υπερκαλύπτει τις αναφορές τόσο ως προς τη γλώσσα όσο και ως προς τη γλωσσική πολυμορφία / τη διγλωσσία. Με άλλα λόγια, το πρόγραμμα (σε αντιστοιχία τρόπον τινά με τη μετατόπιση από το διαπολιτισμικό στο ενταξιακό μοντέλο) φαίνεται να μετατοπίζεται από μία εστίαση στη γλώσσα στην εστίαση στον γραμματισμό. Όσα συμβαίνουν και όσα οργανώνονται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων γραμματισμού, οι σημειωτικοί πόροι από τους οποίους αντλεί ο γραμματισμός, τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τον γραμματισμό και αυτά που παράγονται στη διάρκεια των δραστηριοτήτων γραμματισμού εμπεριέχουν γλώσσα, γλώσσες, χωρίς να δίνεται πάντα ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό. Στο επίπεδο των εφαρμογών, η γλώσσα / οι γλώσσες εμπεριέχονται στα κειμενικά είδη, πάλι χωρίς ιδιαίτερη μνεία.

## 5. Συμπεράσματα

Προφανώς, η υποστήριξη των μαθητών Ρομά στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας στο σχολείο είναι ένα διαρκές ζητούμενο. Το ερώτημα, κατά τη γνώμη μας, δεν είναι, αν θα πρέπει ή όχι να μάθουν τα παιδιά Ρομά όσο το δυνατόν καλύτερα τη γλώσσα του σχολείου ή αν θα πρέπει το σχολείο να τους διδάξει και τη γλώσσα τους. Επίσης, δεν αποτελεί ζητούμενο του σχολείου, όπως αυτό υφίσταται στην Ελλάδα σήμερα, να φροντίσει να καλλιεργεί, να διατηρεί, να αναδεικνύει τις όποιες πολιτισμικές, γλωσσικές διαφορές. Εξ ορισμού, το σχολείο έχει έναν παραδοσιακά κανονιστικό πυρήνα. αφού μέσω αυτού παίρνονται αποφάσεις για το μέλλον των μαθητών, και τα μορφωτικά περιεχόμενα που επιλέγονται για να διδαχθούν συνυφίνονται με αυτόν τον σκοπό. Επίσης, ερχόμενα τα παιδιά Ρομά στο σχολείο, εκ των πραγμάτων μετακινούνται από την κοινοτική ζωή σε έναν θεσμό διαμορφωμένο από την κυρίαρχη κοινωνία. Όμως, το σχολείο δεν είναι ένας άκαμπτος οργανισμός που ζητά προσαρμογή από τους μαθητές, χωρίς να προσαρμόζεται το ίδιο σε νέες καταστάσεις ή/και προκλήσεις. Κατά τη γνώμη μας, δεν υπάρχει κανένα σχολείο, όσο παραδοσιακά και κανονιστικά οργανωμένο να είναι, που να μην αντιδρά στις κοινωνικές/πολιτισμικές προκλήσεις, να

μην μπορεί να διευρύνει τον ρόλο του και να συμπεριλάβει στα προγράμματα και στις δραστηριότητές του προσεγγίσεις που ξεπερνούν τον παραδοσιακό ρόλο της μεταβίβασης γνώσης και άπτονται μοντέλων κατασκευαστικής/προοδευτικής και μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Skourtou et al., 2006· Σκούρτου, 2011), έστω και με χρονική καθυστέρηση.

Τα δύο προγράμματα που παρουσιάσαμε προφέρονται ως πλατφόρμες με διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες αλλά και με κάποιες συγκλίσεις ως προς τη συστηματική ή μη αξιοποίηση της διγλωσσίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το γλωσσικό προφίλ των παιδιών Ρομά μπορεί να ποικίλλει σημαντικά και το γλωσσικό ρεπερτόριο τους να είναι ιδιαίτερα σύνθετο (βλ. π.χ. περίπτωση μουσουλμάνων Ρομά). Η ελληνομάθεια τους μπορεί να ποικίλλει τόσο, που, όταν ένα παιδί έρθει στο σχολείο με περιορισμένη επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική, να προβάλλει αυτό και να παραμένει στην αφάνεια η συνολική επικοινωνιακή του ικανότητα.

Παρατηρήσαμε επίσης ότι δεν υπάρχει σαφής εικόνα ποια είναι ή ποια πρέπει να θεωρηθεί ως η μητρική/πρώτη/δυνατή γλώσσα των Ρομά παιδιών, γενικά και ανά περίπτωση. Αν θεωρηθεί ότι ουσιαστικά έχει επέλθει γλωσσική μετατόπιση προς την ελληνική και ως εκ τούτου η ρομανί δεν επέχει πλέον θέση μητρικής γλώσσας ή, αν θεωρούμε ότι τα παιδιά Ρομά μιλάνε «κάποια διάλεκτο» της ρομανί, άρα δεν μπορούμε να τη συνυπολογίζουμε, τότε οι εκπαιδευτικές εφαρμογές και τα διδακτικά υλικά δικαιολογούν προοδευτικά έναν μονογλωσσικό προσανατολισμό στη γλωσσική διδασκαλία.

Στα παραδείγματα εφαρμογών παρατηρήσαμε επίσης ότι παραμένουν σε ισχύ κάποιες πολύ ανθεκτικές (επειδή είναι βαθιά ριζωμένες) απόψεις για τη διγλωσσία, μέσα από απόψεις για τις γλώσσες που χρησιμοποιεί το παιδί στο σπίτι του.<sup>134</sup> Αυτό συμφωνεί με παλαιότερη έρευνά μας (Skourtou, 2008) για το πώς επιβιώνουν κάποιες απόψεις, ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχθεί στις σπουδές τους ή σε επιμορφώσεις/σεμινάρια ζητήματα διγλωσσίας.

Ένα άλλο ζήτημα που παρατηρήσαμε να κυριαρχεί (ιδιαίτερα στο πρόγραμμα της Αθήνας) είναι η συνεχής προσπάθεια κατάταξης των παιδιών Ρομά σε επίπεδα ελληνομάθειας και η συνεχής διαγνωστική αποτίμηση.

Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά και στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, θεωρούμε ότι οι σκοποί του προγράμματος (εγγραφή, συστηματική φοίτηση, επίδοση στο σχολείο, κατάκτηση της νόρμας στην ελληνική) εξυπηρετούνται καλύτερα και ταχύτερα και προλαμβάνονται προβλήματα, αν λάβουμε υπόψη τη διγλωσσία τους και τις εμπειρίες γραμματισμού τους. Επανερχόμαστε εδώ παραδειγματικά στον τρόπο με τον οποίο συχνά προσεγγίζεται από τους εκπαιδευτικούς η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών Ρομά. Μολονότι είναι σαφές ότι η κατάταξη των παιδιών σε επίπεδα ελληνομάθειας διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού, ο χωρισμός των μαθητών Ρομά σε επίπεδα ενδέχεται να επιδρά αρνητικά σε περιπτώσεις παιδιών με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα στη μητρική γλώσσα και αναντίστοιχα χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα-στόχο. Σε αυτή την περίπτωση η αγνόηση ή η υποβάθμιση των δεξιοτήτων ως προς τη χρήση της Γ1 θα μπορούσε να αποβεί επιζήμια, επιβραδύνοντας σημαντικά τόσο τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού όσο και τη γνωστική του ανάπτυξη εν γένει. Στη γεφύρωση αυτού ακριβώς του χάσματος στοχεύει η αξιοποίηση της διγλωσσίας των μαθητών: στο να επιτευχθεί, δηλαδή, η «σύγκλιση» ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα και στις ανάγκες που υφίστανται για την πληρέστερη κατάκτηση της γλώσσας-στόχου. Αυτή η γεφύρωση θα μας βοηθήσει επιπλέον να δημιουργήσουμε ένα συνεχές (Hornberger, 2009) όσο το δυνατόν ενιαίο (με την έννοια ότι χωρούν σε αυτόν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής) γνωσιακό χώρο και θα είναι συναισθηματικά ασφαλής για όλα τα παιδιά μίας τάξης / του σχολείου.

<sup>134</sup> «[...] το κυριότερο πρόβλημα των παιδιών Ρομά ήταν το περιορισμένο λεξιλόγιό τους, καθώς δεν μιλάνε Ελληνικά στην καθημερινότητα τους [...]». Σημειώσεις από ημερολόγιο δασκάλας σε σχολείο σε χωριό στη Θράκη (Καρτσιώτου, 2015, σ. 120).

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Βαβουγιός, Δ. (2008). Εξωτερική αξιολόγηση του έργου: τελική έκθεση αξιολόγησης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας / ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων / Omas Synergion Lmd.
- Βαρλοκάστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). Επίπεδα γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων / Ίδρυμα Νεολαίας και διά Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Βρατσάλη, Ν. (2013). Γλωσσικές δράσεις ενδυνάμωσης και γλωσσικής συνειδητοποίησης μαθητών Ρομά: παραγωγή μικρού ελληνο-τσιγγάνικου λεξικού με εικόνες και ήχους. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφηγηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 303-308). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Γκότοβος, Α. (2004). Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: εμπειρίες και προοπτικές. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Ανακτήθηκε από [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=661&bitstream=661\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=661&bitstream=661_01#page/1/mode/2up)
- Γκότοβος, Α. (2013a). Πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση: η πολιτισμική και δομική ενσωμάτωση των πολιτών με ρόμικη προέλευση στην Ελλάδα. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφηγηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 42-61). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκότοβος, Α. (2013b). Διγλωσσία, ετερότητα και νόρμα της Ελληνικής: θεωρητικό πλαίσιο και οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τμήματα και τάξεις με δίγλωσσους (Ρομά) μαθητές. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφηγηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 179-203). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γλένη, Χ. (2013). Θεωρία και πράξη της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο της γλωσσικής ετερότητας. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφηγηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 204-210). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γλένη, Χ., & Ρηγοπούλου, Τ. (2013). Εξοικείωση των μαθητών που μαθαίνουν Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα με τη χρήση λεξικού μέσα από «παιχνίδια με το λεξικό». Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφηγηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 296-302). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Collins, J., & Michaels, S. (2009). Ομιλία και γραφή: στρατηγικές οργάνωσης συνεχούς λόγου και κατάκτηση του γραμματισμού (σσ. 431-462). Στο Cook-Gumperz, J. (Επιμ.), Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας (επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκη, Η. (2007). Το παράδοξο του σχολείου και η διαπραγμάτευση της διαφορετικότητας των Τσιγγάνων ενός καταυλισμού στην Αθήνα. Ρέθυμνο: Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Honberger, N. H. (2009). Γλώσσα και εκπαίδευση, στο McKay, S. L. & Hornberger, N. H. (επιμ.): Κοινωνιολογία και διδασκαλία της γλώσσας, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καρτσιώτου, Θ. (2015). Καλές πρακτικές στήριξης της πρόσβασης στο σχολείο: Συνεργασίες για τη στήριξη της πρόσβασης παιδιών Ρομά στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / ΕΣΠΑ «Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης».

- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., & Τσιάκαλος, Γ. (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Κωστούλη, Τ. (χ.χ.). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις (με τη συνεργασία του Α. Χατζηνικολάου). Στο Επιμορφωτικό Υλικό του προγράμματος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά». Ανακτήθηκε από [http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015\\_01.pdf](http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf)
- Κωστούλη, Τ. (2015). Γλωσσική εκπαίδευση και διαλογικές πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις: Προς έναν νέο γλωσσοδιδακτικό λόγο. Στο Μητακίδου, Σ. (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά: Διεθνής και ελληνική εμπειρία, το παρόν μιας διάρκειας*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαγκλάρα, Μ. (2008). Εθνογραφία του γραμματισμού: όψεις και λειτουργίες του γραμματισμού σε μία τσιγγάνικη κοινότητα του νομού Θεσσαλονίκης. Ανακοίνωση στο 10<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/i5.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i5.pdf)
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). Δίγλωσση εκπαίδευση και εκπαίδευση των Ρομ από την πλευρά των γονέων – Έρευνα στον Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1610/278.pdf>
- Μαυρομάτης, Γ. (2005). Τα παιδιά της Καλκάτζας: φτώχεια, εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός σε μία κοινότητα Μουσουλμάνων στη Θράκη. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μάρκου, Γ. (2012). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από <http://3gym-rethymn.reth.sch.gr/index.php/2009-03-16-10-40-27/615-2011-09-01-18-46-56>
- Μάρκου, Γ. (2013). Μία ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων. Στο Γ. Φλουρή, Α. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 17-41). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Μαρσέλος, Β. (1985). *Ο αναλφαβητισμός τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Μαρσέλος, Β. (χ.χ.). Εκπαιδευτικό γλωσσάρι Ελληνο-ρομανί. Ιωάννινα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2202/687.pdf>
- Μητακίδου, Σ. (2015). Οι τέχνες διάυλος σχολικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στο διεθνές συνέδριο RLDE, *Rethinking Language Diversity and Education*, Ρόδος, Μάιος 2015.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα*. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Θεσσαλονίκη: Καλειδοσκόπιο.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: εισαγωγή στη θεωρία και την τεχνική του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις: στην ιστορία, την Κοινωνία, την Κουλτούρα, την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» (σσ. 93-134).
- Παρθένης, Χ. (2010). Η συμβολή του Κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 177/2010, 177-199.
- Παρθένης, Χ. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη και η σχέση μεταξύ συλλογικών και ατομικών δικαιωμάτων σε μία φιλελεύθερη δημοκρατία. Στο Γ. Φλουρή, Α. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 145-154). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Παρθένης, Χ., Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Ρομά: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (1986). *Τσιγγάνοι, αναλφαβητισμός, εκπαίδευση*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Ράντης, Μ. (2008). Οι μορφές οργάνωσης των Ελλήνων Τσιγγάνων στο πλαίσιο του ελληνικού κράτους. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος*. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες (σσ. 189-198). Αθήνα: Κριτική.

- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη, Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (σσ. 167-282). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). Η διγλωσσία στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταθοπούλου, Χ. (2005). Εθνομαθηματικά: διερευνώντας την πολιτισμική διάσταση των Μαθηματικών και της μαθηματικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.
- Στάμου, Ε. (2005). Διδασκαλία σε παιδιά Ρομά: καταγραφή, αξιολόγηση και προτάσεις από την εμπειρία από το 6<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), Η διδασκαλία της γλώσσας (σσ. 416-426). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τρέσσου, Ε. (2015). Πρόλογος της έκδοσης. Στο Θ. Καρτσιώτου (Επιμ.), Καλές πρακτικές στήριξης της πρόσβασης στο σχολείο: Συνεργασίες για τη στήριξη της πρόσβασης παιδιών Ρομά στο σχολείο (σσ. V-VII). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / ΕΣΠΑ «Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις περιφέρειες κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης».
- Τρουμπέτα, Σ. (Επιμ.), (2008). Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες. Αθήνα: Κριτική.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Επιστήμες Αγωγής, 3/2005, 37-50.
- Vygotsky, L. S. (1998). Ο Νους στην Κοινωνία: η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών Διαδικασιών (επιμ. Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Φίστα, Ε. (χ.χ.). Διδασκαλία και μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης. Επιμορφωτικό υλικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά». Στο Επιμορφωτικό Υλικό του προγράμματος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά». Ανακτήθηκε από [http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015\\_12.pdf](http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_12.pdf)
- Φλουρής, Γ., & Σπινθουράκη, Α. (2013). Η χρήση του «αρχιτεκτονικού μοντέλου» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας. Στο Γ. Φλουρής, Α. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφητηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών (σσ. 275-295). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη, Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (σσ. 81-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηνικολάου, Α. (2005). Εμπειρίες από τη σχολική ένταξη παιδιών Ρομά της Θεσσαλονίκης. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), Η διδασκαλία της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζηνικολάου, Α. (Επιμ.), (2015). Digit - tale Λογισμικό δημιουργικής γραφής. Τα παιδιά γράφουν ιστορίες. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1996). Οι Ρομ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός – συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μακεδόν, 2/1996, 83-87.



## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London/New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Education: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2015). The social construction of identities. Reflections on the 21<sup>st</sup> century education in light of the Charlie Hebdo Shlaughter. In Th. Dragonas, K. J. Gergen, Sh. McNamee & E. Tseliou (Eds), *Education as social construction: contributions to theory, research and practice* (pp. 3-29). Chagrin Falls/Ohio: Taos Institute Publications.
- Govaris, C., Kaplanoglou, M., Skourtou, E., & Vratsalis, K. (2003). The Construction of the Substantialist Obstacle in Education through promoting the “Substance” of Culture. *International Journal of Learning*, 10/2003, 1219-1230.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris. Ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- Skourtou, E. (2008). Linguistic Diversity and Language Planning and Teaching: An Example from Greece. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLV, 1/2008, 175-193.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. In J. Weiss, J. Nolan & P. Trifonas (Eds), *International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 441-468). Norwell, MA: Springer, 2 Volumes.
- Street, B. V. (Ed.) (2005). *Literacies across educational Contexts. Mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon.
- Trubeta, S. (2013). Roma as Homins Educandi: a collective subject between educational provision, social control and humanism. In M. Miskovic (Ed.). *Roma education in Europe: practices, policies and politics* (σσ. 15-28). London and New York: Routledge.

## Κεφάλαιο 4

# Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης (Αλεξάνδρα Ανδρούσου)

### Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τις εκπαιδευτικές δράσεις που έγιναν στο πλαίσιο του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη ([www.museduc.gr](http://www.museduc.gr)) εκτός σχολικού χρόνου για τη βελτίωση της ελληνομάθειάς τους.

### Προαπαιτούμενη γνώση

Το κεφάλαιο προϋποθέτει βασικές γνώσεις θεωριών για τη διγλωσσία, τη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας και επίσης εισαγωγικές γνώσεις παιδαγωγικής. Τέλος, απαιτείται εξοικείωση με βασικές λειτουργίες του διαδικτύου.

### Λέξεις-κλειδιά

ελληνομάθεια, μητρική γλώσσα, μειονότητα, Θράκη, γραμματισμός, εκπαιδευτικό πολυτροπικό υλικό, ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον, δράσεις εκτός σχολικού χρόνου, ταυτότητες, ενδυνάμωση

## 1. Περιγραφή του προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας και του πλαισίου της Θράκης

### 1.1 Κοινωνικά χαρακτηριστικά της μειονότητας και στόχοι του προγράμματος

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης» (ΠΕΜ)<sup>135</sup> ([www.museduc.gr](http://www.museduc.gr)) αποτελεί μια συστηματική προσπάθεια να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά δεδομένα των παιδιών της μειονότητας της Θράκης. Στόχοι του ΠΕΜ είναι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας, η ενίσχυση της ελληνομάθειας, η καταπολέμηση της διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση, το άνοιγμα του δρόμου για την αρμονική ένταξη στην ελληνική κοινωνία μέσα από το σχολείο και η κοινωνική κινητικότητα μέσα από την άνοδο στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Βασική αρχή που χαρακτηρίζει όλη την παρέμβαση είναι η αναγνώριση της ταυτότητας και ο σεβασμός των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της μειονότητας.

Το κοινωνικό και μορφωτικό προφίλ της μειονότητας είναι πολύ χαμηλό και αυτό είναι μια εύγλωττη ένδειξη της κοινωνικής περιθωριοποίησης αυτής της ομάδας. Από έρευνα που διενεργήθηκε στα πλαίσια του ΠΕΜ το 1997 προέκυψε ότι σχεδόν το 50% των μαθητών των μειονοτικών σχολείων είναι παιδιά αγροτών και 40% εργατών τεχνιτών, ενώ για τη συντριπτική πλειονότητα οι γονείς έχουν τελειώσει στην καλύτερη περίπτωση το δημοτικό (20% των μητέρων χωρίς απολυτήριο δημοτικού). Ελάχιστο είναι το ποσοστό εκείνων οι οποίοι έχουν προχωρήσει πέρα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (7,5% για τους άνδρες και 1,6% για τις γυναίκες). Όταν ξεκίνησε το ΠΕΜ, τα 2/3 των μειονοτικών μαθητών δεν ολοκλήρωναν το υποχρεωτικό σχολείο. Συνεπώς ο δρόμος για κοινωνική ένταξη μέσω της εκπαίδευσης παρέμενε κλειστός (Ασκούνη, 2006).

Τα αίτια αυτής της κατάστασης ήταν πολλά. Το θεμελιώδες ωστόσο ήταν η γενικότερη πολιτική του ελληνικού κράτους απέναντι στη μειονότητα, με πρακτικές διακρίσεων και παραβίασης των δικαιωμάτων, που ευνοούσαν τη γενικότερη περιθωριοποίηση. Η πολιτική αυτή άλλαξε από τις αρχές 1990, και μέσα σε λίγα χρόνια οδήγησε σε μέτρα που επέφεραν σημαντικές αλλαγές. Ένα από τα σημαντικότερα, όσον αφορά την

<sup>135</sup> Το Πρόγραμμα εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», Πράξη: «Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη», κωδικός 01.73.43.01.03, συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο κατά 80%. Η πρώτη φάση του ήταν το διάστημα 1997-2000, η δεύτερη το 2002-2004, η τρίτη το 2005-2008, η τέταρτη 2010-2013. Από το 2013-2015 το πρόγραμμα συνεχίζεται με παράταση. Η παράταση έληξε το Μάιο του 2016. Την επιστημονική ευθύνη του έργου έχει από το 1997 η Άννα Φραγκουδάκη, από κοινού με τη Θάλεια Δραγώνα για το διάστημα 2002-2007.

εκπαίδευση, είναι το μέτρο της ποσόστωσης (θετική διάκριση), η προνομιακή εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των μελών της μειονότητας, σε ποσοστό 0,5% των εισακτέων, που είχε καταλυτική επίδραση στη σχέση της μειονότητας με την εκπαίδευση. Στη λογική αυτών των μέτρων εντάσσεται και το ΠΕΜ.

Ο μειονοτικός μαθητικός πληθυσμός στη Θράκη στο επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι σήμερα περίπου 7.500 μαθητές στο δημοτικό σχολείο και 3.500 στο γυμνάσιο. Το 90% των παιδιών ηλικίας δημοτικού φοιτά σε ξεχωριστά, αμιγή μειονοτικά δημοτικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν με διπλό και δίγλωσσο πρόγραμμα. Τα μισά μαθήματα στα ελληνικά διδάσκουν κυρίως εκπαιδευτικοί της πλειονότητας και τα άλλα μισά στα τουρκικά εκπαιδευτικοί της μειονότητας. Το σύνολο σχεδόν των παιδιών ολοκληρώνει την εξαετή εκπαίδευση του δημοτικού. Αρκετό όμως ποσοστό αποφοιτά με ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Μετά το δημοτικό, το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών της μειονότητας φοιτά σε δημόσια ελληνόγλωσσα γυμνάσια, ενώ περίπου το ένα τρίτο των μαθητών εγγράφεται στα δύο μειονοτικά γυμνάσια και τα ιεροσπουδαστήρια (Ασκούνη, 2011). Η διαρροή από τη γυμνασιακή τριετία είναι ακόμα σήμερα υψηλή, με κύριο αίτιο την ανεπαρκή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο. Όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα, το βασικότερο χαρακτηριστικό της εικόνας της μειονότητας ήταν ο διαχωρισμός της, διαχωρισμός γεωγραφικός, εκπαιδευτικός, οικονομικός στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας. Με εξαίρεση τις πόλεις, η μειονότητα ζει σε αμιγείς οικισμούς, χωριστά από την πλειονότητα, και τα παιδιά της (στο επίπεδο του δημοτικού) φοιτούν σε ειδικά σχολεία, τα «μειονοτικά δημοτικά σχολεία»,<sup>136</sup> που λειτουργούν με δίγλωσσο πρόγραμμα, εφόσον τα μισά μαθήματα διδάσκονται στην ελληνική και τα μισά στην τουρκική. Το κοινωνικό και μορφωτικό προφίλ της μειονότητας είναι πολύ χαμηλό, και αυτό είναι μια εύγλωττη ένδειξη της κοινωνικής περιθωριοποίησης αυτής της ομάδας.

Παρά τις ιδιαιτερότητες, ιστορικές και πολιτικές, του πλαισίου στο οποίο τοποθετείται, το έργο του ΠΕΜ έχει αξία γενικότερου παραδείγματος για τα ζητήματα διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών και καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο κείμενο που ακολουθεί, περιγράφεται αναλυτικά του έργο του Προγράμματος από το 1997 έως σήμερα, και στη συνέχεια δίνεται έμφαση στο παιδαγωγικό του έργο το οποίο εγγράφεται στη λογική των παρεμβάσεων με στόχο τον γραμματισμό.

## 1.2 Περιγραφή του έργου του ΠΕΜ ανά φάση υλοποίησης

- **Α' φάση (1997-2000):** έρευνες πεδίου, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δημιουργία βιβλίων για το ελληνόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων

Το έργο του ΠΕΜ από το 1997 μέχρι σήμερα είναι πολυσχιδές και πολυεπίπεδο. Στη πρώτη φάση του, 1997-2000, το πρόγραμμα εστίασε σε ερευνητικές εργασίες απαραίτητες για την κατανόηση του πλαισίου της Θράκης. Η απουσία επαρκών και έγκυρων δεδομένων σχετικά με τη μειονότητα και την εκπαίδευσή της όταν ξεκίνησε το ΠΕΜ, το 1997, οδήγησε στην οργάνωση πολλών ερευνών που είχαν στόχο να προσφέρουν μια τεκμηριωμένη γνώση του πεδίου παρέμβασης. Συγκεντρώθηκε μεγάλος όγκος ποσοτικών δεδομένων, οργανώθηκαν εργασίες απογραφικού τύπου σχετικά με τον μαθητικό πληθυσμό και ποσοτικές έρευνες για τη σχολική διαρροή, το κοινωνικό και μορφωτικό προφίλ των γονέων και των εκπαιδευτικών, όπως έρευνες για το επίπεδο ελληνομάθειας των παιδιών (Σφυρόερα κ.ά., 2002), για τη σχολική διαρροή των παιδιών της μειονότητας από την υποχρεωτική εκπαίδευση (Ασκούνη, 2006), καθώς και εθνογραφικού τύπου έρευνες για την κατανόηση του πλαισίου της Θράκης (Πλεξουσάκη, 2008).

Την ίδια περίοδο δημιουργήθηκαν νέα σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό για το μειονοτικό δημοτικό σχολείο αναφορικά με τα μαθήματα που διδάσκονται στα ελληνικά (γλώσσα, ιστορία, γεωγραφία, μελέτη περιβάλλοντος, κοινωνική και πολιτική αγωγή) (Ιορδανίδου κ.ά., 2003), και πραγματοποιήθηκε συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα μειονοτικά σχολεία (Ανδρούσου, 2005). Τα βιβλία βασίζονται στις αρχές της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Παράλληλα περιέχουν στοιχεία στα οποία τα παιδιά της μειονότητας αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη ταυτότητα και το άμεσο περιβάλ-

<sup>136</sup> Το μειονοτικό σχολείο λειτουργεί με βάση τη συνθήκη της Λοζάνης (1923) και μεταγενέστερα μορφωτικά πρωτόκολλα που υπογράφηκαν ανάμεσα στην Ελλάδα και στην Τουρκία. Τα μαθήματα διδάσκονται στα ελληνικά (γλώσσα, ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος, κοινωνική και πολιτική αγωγή) και στα τουρκικά (γλώσσα, μαθηματικά, φυσική, θρησκευτικά). Εκτός από τις δύο μεγάλες πόλεις υπάρχουν διάσπαρτα στον ορεινό όγκο στα σύνορα Ελλάδας-Βουλγαρίας περίπου 120 μικρά διθέσια ή τετραθέσια σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί προέρχονται για τα ελληνικά από την πλειονότητα και για τα τουρκικά από τη μειονότητα. Οι δύο αυτές διακριτές ομάδες εκπαιδευτικών απλώς εναλλάσσονται σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς να συνεργάζονται μεταξύ τους. Οι σπουδές τους είναι επίσης διαφορετικές, οι μεν παλαιότεροι εκπαιδευτικοί της ελληνικής γλώσσας έχουν φοιτήσει στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (διετούς εκπαίδευσης), οι δε νεότεροι σε ηλικία στα Πανεπιστημιακά Τμήματα (τετραετούς φοίτησης). Οι εκπαιδευτικοί του τουρκόφωνου προγράμματος είναι σχεδόν όλοι απόφοιτοι της διετούς Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Θεσσαλονίκης, η οποία απευθύνεται μόνο στον μειονοτικό πληθυσμό και προετοιμάζει εκπαιδευτικούς για τα συγκεκριμένα σχολεία. Πρόκειται για μια ιδιότυπη εκπαιδευτική συνθήκη όπου όλη η εκπαιδευτική διαδικασία εκτυλίσσεται σε δύο παράλληλα προγράμματα που δεν συναντώνται ποτέ. Είναι ένα διχοτομημένο σχολείο σε όλα τα επίπεδα.

λον τους. Όλα τα σχολικά βιβλία εφαρμόστηκαν πειραματικά στις τάξεις πριν πάρουν την τελική τους μορφή. Διανέμονταν στους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν εθελοντικά την επιμόρφωση του ΠΕΜ, και οι συγγραφείς σε συνεργασία με τους επιμορφωτές παρακολουθούσαν την εφαρμογή τους, εντόπιζαν δυσκολίες κατανόησης από τους μαθητές, έπαιρναν υπόψη τις κριτικές παρατηρήσεις και υποδείξεις των δασκάλων, και έκαναν τις αναγκαίες διορθώσεις (Ανδρούσου, 2005).

Τα βιβλία αυτά εισήγαγαν από το 1998 στο δημοτικό τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που καταργεί τα στεγανά ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας για οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής, και αυτό είναι πάντα μια μακρά και δύσκολη διαδικασία. Στη συγκεκριμένη συνθήκη της μειονοτικής εκπαίδευσης, η επιμόρφωση του ΠΕΜ είχε την πρόσθετη δυσκολία να αντιμετωπίσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις πολιτικές διαστάσεις που καθορίζουν την εκπαίδευση των μαθητών της μειονότητας. Αυτή ακριβώς η πολιτική διάσταση προκαλούσε για καιρό μεγάλες δυσκολίες και πόλωση. Ένα άλλο εμπόδιο, γενικότερο όμως, ήταν η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών να δεχτούν νέες μεθόδους που έρχονται σε σύγκρουση με την παραδοσιακή παιδαγωγική πρακτική, όπως για παράδειγμα η διαθεματική μέθοδος στην οποία στηρίζονται τα νέα βιβλία του ΠΕΜ για το δημοτικό (Ανδρούσου, 2005).

Η επιμόρφωση έδωσε έμφαση στην αξιοποίηση των νέων εκπαιδευτικών υλικών του ΠΕΜ, τον διάλογο πάνω στις παιδαγωγικές μεθόδους που τα στηρίζουν και την επιστημονική οπτική των περιεχομένων τους. Η επιμόρφωση ήταν συστηματική, κατά μέσο όρο 100 ώρες ανά σχολικό έτος, εθελοντική και εκτός ωρών εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι επιμορφώσεις συμπληρώνονταν από επιτόπια παρακολούθηση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών με συστηματικές επισκέψεις των ομάδων επιμορφωτών στα σχολεία, σε συχνότητα περίπου 140 ώρες επισκέψεων ανά σχολικό έτος.

Τα θέματα της επιμόρφωσης ήταν ποικίλα: αναφέρονταν αφενός σε ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής, με ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα της διγλωσσίας και της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και αφετέρου σε ζητήματα σχετικά με τις ταυτότητες, τη δημιουργία των στερεοτύπων και των διακρίσεων. Οι επιμορφώσεις δεν είχαν ποτέ τη μορφή διάλεξης προς μεγάλα ακροατήρια. Οργανώνονταν συστηματικά σε μικρές ομάδες εκπαιδευτικών, με εναλλαγή των θεμάτων, έτσι ώστε να μην έχουν ποτέ τη μορφή «μαθήματος» αλλά εργαστηρίου βασισμένου στον διάλογο εκπαιδευτικών και επιμορφωτών (Ανδρούσου, 2005).

- **Β' Φάση** (2002-2004): εκπαιδευτικό υλικό για το γυμνάσιο, επιμορφώσεις, ηλεκτρονικό επιμορφωτικό υλικό, ίδρυση Κέντρων Στήριξης (ΚΕΣΠΕΜ)

Στη δεύτερη φάση, 2002- 2004, το πρόγραμμα εστίασε στην προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού για το γυμνάσιο, το οποίο ακολουθεί τις ίδιες παιδαγωγικές κατευθύνσεις με αυτό του δημοτικού, τόσο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας όσο και για τα άλλα μαθήματα: λογοτεχνία (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2008), ιστορία (Αβδελά κ.ά., 2008), μαθηματικά (Σακονίδης, 2008), φυσικές επιστήμες (Τσελφές κ.ά., 2008), γεωγραφία (Λαμπρινός & Κισκίνη, 2008). Όλο το παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό δημιουργήθηκε συμπληρωματικά προς το υπάρχον στην ελληνόφωνη εκπαίδευση και ακολουθεί το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ περιέχει καινοτόμα στοιχεία παιδαγωγικής.<sup>137</sup> Το εκπαιδευτικό υλικό είναι διαβαθμισμένο ως προς τη δυσκολία, για να δίνει τη δυνατότητα επιλογών στους εκπαιδευτικούς σε τάξεις με μαθητές που έχουν σημαντική απόκλιση μεταξύ τους ως προς το επίπεδο γνώσης της ελληνικής. Επίσης συνεχίστηκαν οι επιμορφώσεις, παρήχθη εκπαιδευτικό επιμορφωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς σε μορφή έντυπη και ηλεκτρονική (Ανδρούσου, 2008 <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/>), καθώς και ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό για την εκμάθηση των ελληνικών (Τζεβελέκου, 2008).

Το 2003 το πρόγραμμα στράφηκε σε παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου με την ίδρυση των πρώτων Κέντρων Στήριξης του Προγράμματος (ΚΕΣΠΕΜ) καταρχήν στις δύο πόλεις (Ξάνθη και Κομοτηνή). Η ιδέα για την ίδρυση των ΚΕΣΠΕΜ στηρίχτηκε στην πρόθεση να παρακαμφθούν οι αδράνειες του σχολικού θεσμού και να δημιουργηθεί ένας χώρος πραγματικής αποδοχής για τα μέλη της μειονότητας. Τα Κέντρα στελεχώθηκαν με προσωπικό μεικτό, από τη μειονότητα και την πλειονότητα, και δίγλωσσο. Λειτουργούν όλο τον χρόνο επί οκτώ ώρες την ημέρα, εφτά μέρες την εβδομάδα και παρέχουν ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες:

<sup>137</sup> Το εκπαιδευτικό υλικό για τα μαθήματα της λογοτεχνίας, της φυσικής και της ιστορίας δοκιμάστηκε πιλοτικά τα σχολικά έτη 2012-13 και 2013-14. Για μια αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτής της πιλοτικής εφαρμογής βλ στο τεύχος 156 της Νέας Παιδείας τα παρακάτω κείμενα: α) Βασίλης Τσάφος, Τριαντάφυλλος Πετρίδης και Νάντια Τσενέ: Πιλοτική διερεύνηση της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού του Προγράμματος «Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης» (ΠΕΜ) στο μάθημα της Ιστορίας. Αναμορφώνοντας τη σχολική ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση, β) Βασίλης Τσελφές, Χρήστος Γκοτζαρίδης και Γιώργος Έψιμος: Πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικών υλικών των Φυσικών Επιστημών στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης, γ) Βενετία Αποστολίδου, Χρήστος Δανιήλ και Ελένη Χοντολίδου: Διδάσκοντας λογοτεχνία στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: η πιλοτική εφαρμογή του ΠΕΜ.

μαθήματα ελληνικής γλώσσας μέσω Η/Υ στα παιδιά της μειονότητας δημοτικού και γυμνασίου, μαθήματα μαθηματικών, παιδαγωγικές δραστηριότητες για παιδιά προσχολικής ηλικίας, μαθήματα ελληνικών σε ενήλικες, δανειστική βιβλιοθήκη, συμβουλευτική προς εκπαιδευτικούς και γονείς και οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων (Δραγώνα, 2011). Στα ΚΕΣΠΕΜ λειτούργησαν και τα Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων με την ευθύνη εμψυχωτών που ανήκουν τόσο στη μειονότητα όσο και στην πλειονότητα (Βασιλείου, 2008) με δράσεις εστιασμένες σε μικτές ομάδες (έφηβοι από την πλειονότητα και τη μειονότητα) στη διάρκεια του καλοκαιριού κυρίως με την οργάνωση δραστηριοτήτων στην παραλία της Μέσης ή στον ποταμό Νέστο.

**- Γ' και Δ' Φάση (2005-2008 & 2011-2015):** έμφαση στις δράσεις στην κοινότητα, κινητά ΚΕΣΠΕΜ, παρεμβάσεις σε σχολεία σε ορεινούς οικισμούς, μαθήματα ελληνικών σε ενήλικες, μαθήματα στήριξης σε παιδιά γυμνασίου και λυκείου, εργαστήρια ελληνομάθειας για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Στην τρίτη και τέταρτη φάση το πρόγραμμα συνέχισε τις δράσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ανδρούσου & Δαφέρμου, 2011), συνέχισε και επέκτεινε τη δράση των ΚΕΣΠΕΜ ιδρύοντας και 8 περιφερειακά, οργάνωσε μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένα σχολεία σε ορεινούς οικισμούς, ξεκίνησαν και οι κινητές μονάδες του προγράμματος (Ανδρούσου, 2010), που επισκέπτονται το 2015 46 απομακρυσμένα και απομονωμένα χωριά στους τρεις νομούς της Θράκης.<sup>138</sup> Πρόκειται για αυτοκίνητα διαμορφωμένα και εξοπλισμένα με δεκαπέντε το καθένα φορητούς υπολογιστές, βιβλιοθήκη και παιδικά παιχνίδια, με τη συνοδεία εκπαιδευτικών και ειδικών εμψυχωτών και οδηγών-διαμεσολαβητών. Στόχος των κινητών ΚΕΣΠΕΜ είναι να αμβλύνουν τις συνθήκες γεωγραφικής και κοινωνικής απομόνωσης και να ενισχύσουν εκπαιδευτικά τους πληθυσμούς εκείνους που έχουν τις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρέμβαση των κινητών ΚΕΣΠΕΜ περιλαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες ενίσχυσης της ελληνομάθειας με κύριο όχημα τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος, ενισχυτικές – εμψυχωτικές δραστηριότητες και δανειστική βιβλιοθήκη. Την ίδια περίοδο αναπτύχθηκε ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι με τίτλο «Ο Σεβντάς του Σεντουκιού. Πού είναι οι ρόδες μου;» για τα μαθήματα ελληνικών εκτός σχολείου (Ανδρούσου, 2012). Παρακάτω γίνεται αναλυτική αναφορά στα Κινητά ΚΕΣΠΕΜ και στο πώς χρησιμοποιείται στα μαθήματα ελληνομάθειας το ηλεκτρονικό αυτό παιχνίδι.

Παράλληλα, το σχολικό έτος 2010-11 ξεκίνησαν ενισχυτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μειονοτικά και δημόσια δημοτικά σχολεία, όπου φοιτούν μαθητές από τη μειονότητα. Τα μαθήματα έχουν στόχο την ενίσχυση της ελληνομάθειας των μειονοτικών μαθητών, τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους, την άρση των εμποδίων για την καλή επίδοση όλων των μαθητών και την ενίσχυση κινήτρων για συνέχιση των σπουδών σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Δαφέρμου & Σφυρόερα, 2015).

Από το 2012 ξεκίνησαν στα ΚΕΣΠΕΜ μαθήματα στήριξης που απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν στόχο να υποστηρίξουν τα παιδιά στα μαθήματα του σχολείου, εστιάζοντας σε δυο σημαντικές μεταβλητές για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Πρώτον, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Δεύτερον, στην εξοικείωση με εκείνα τα αναλυτικά εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να επεξεργάζονται τα ζητούμενα των μαθημάτων και να οργανώνουν μόνα τους τη μελέτη τους. Έτσι, για τον πρώτο στόχο έγινε προσπάθεια τα τμήματα να είναι ολιγομελή ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να εστιάζει στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Η σύσταση των τμημάτων με μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά σχολεία (και ενίοτε από διαφορετικές τάξεις) εξυπηρέτησε τον δεύτερο στόχο, καθώς έπρεπε τα παιδιά μέσα σε ένα δίωρο την εβδομάδα ανά γνωστικό αντικείμενο (για 5 διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στην περίπτωση των φιλολογικών μαθημάτων) να εκπαιδευτούν στο πώς θα οργανώνουν από μόνα τους το διάβασμά τους, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Την ίδια εποχή ξεκίνησαν και τα μαθήματα ενηλίκων τα οποία προέκυψαν ως αίτημα από γονείς, κυρίως μητέρες, των παιδιών που συμμετείχαν στις δράσεις των κέντρων. Τα ΚΕΣΠΕΜ ανταποκρίθηκαν στο αίτημα, και έτσι δημιουργήθηκαν τμήματα ενηλίκων καταρχάς στα αστικά κέντρα, Ξάνθη και Κομοτηνή και έπειτα σε όλα σχεδόν τα περιφερειακά κέντρα. Στα μαθήματα αυτά δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες της καθημερινότητας και στα ενδιαφέροντα των ενηλίκων «μαθητριών», με βασικό στόχο να προσφερθούν άμεσα χρηστικές πληροφορίες για την καθημερινή ζωή τους. Φάνηκε από την αρχή πως οι γυναίκες χρειάζονταν από τη μια άμεση ενίσχυση του καθημερινού λεξιλογίου για ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, π.χ. επίσκεψη στον

<sup>138</sup> Στο διάστημα 2010 έως 2014 ανά δράση συνολικά φοίτησαν : Δράσεις ενισχυτικές μαθητών δημοτικού: εγγραφέντες μαθητές: 1.921, τακτικά φοιτώντες: 1.571. | Κινητά ΚΕΣΠΕΜ: εγγραφέντες μαθητές: 1.218, τακτικά φοιτώντες: 983 | Κεντρικά & Περιφερειακά ΚΕΣΠΕΜ: εγγραφέντες μαθητές δημοτικού: 1.664, τακτικά φοιτώντες: 1.356. Εγγραφέντες μαθητές προσχολικής ηλικίας: 235, τακτικά φοιτώντες: 167. Εγγραφέντες μαθητές δευτεροβάθμιας: 868, τακτικά φοιτώντες: 623. Δημιουργικά εργαστήρια νέων: Παιδιά/νέοι που συμμετείχαν: 1.493, τακτικά φοιτώντες: 285. | Μαθήματα ελληνικών σε ενήλικες: Εγγραφέντες: 263, τακτικά φοιτώντες: 205.

γιατρό, ψώνια, ευχές, σχολείο κ.λπ., και από την άλλη τόνωση της αυτοπεποίθησής τους. Η βασική μας υπόθεση λοιπόν ήταν: αν δώσουμε έμφαση στην καθημερινότητα των ανθρώπων και παρακινήσουμε έμμεσα τις γυναίκες να διεκδικήσουν τον δημόσιο χώρο μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων, μπορεί παράλληλα να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να αποτολμήσουν και άλλες αλλαγές στις προσωπικές τους πορείες.

Όλα τα μαθήματα γίνονται εκτός του ωραρίου των σχολείων, απογευματινές ώρες ή Σαββατοκύριακο και οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τα μαθήματα βρίσκονται σε διαρκή επιμορφωτική διαδικασία.

### 1.3 Σύνοψη των αποτελεσμάτων των δράσεων του ΠΕΜ

Στην ερώτηση τι πέτυχε το ΠΕΜ από το 1997 μέχρι σήμερα η απάντηση είναι σύνθετη και σε πολλά επίπεδα. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα στο επίπεδο της τοπικής κοινωνίας (κυρίως των γονέων των παιδιών που συμμετείχαν στις δράσεις) είναι ότι ανείρεσε την ισχυρή στην αρχή καχυποψία ότι αόρατοι αφομοιωτικοί στόχοι κρύβονται στις φαινομενικά θετικές προτάσεις και δράσεις του ΠΕΜ, και έτσι συνέβαλε στην αποκατάσταση της εμπιστοσύνης και πολλαπλασίασε τη συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις.

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης μέσα από το ΠΕΜ δημιουργήθηκαν σύγχρονα, επιστημονικά τεκμηριωμένα σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό, κατάλληλο για αλλόγλωσσους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, που αποδείχτηκαν παιδαγωγικά αποτελεσματικά. Τα βιβλία αυτά που βρίσκονται όλα αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Προγράμματος ([www.museduc.gr](http://www.museduc.gr)), και άρα είναι προσιτά σε κάθε εκπαιδευτικό, αποτελούν μια παιδαγωγική πρόταση, και είναι χρήσιμα σε ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια από αυτό της Θράκης.

Οι επιμορφώσεις επέδρασαν θετικά σε έναν σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών, που όμως δεν είναι ο επιθυμητός. Όσοι αξιοποίησαν το υλικό και την παιδαγωγική λογική που πρότεινε το ΠΕΜ είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα, αλλά παράλληλα πολλούς δεν κατάφερε να τους πείσει. Η παιδαγωγική πρόταση του ΠΕΜ απαιτεί εκπαιδευτικούς ικανούς να συνδιαμορφώσουν το αναλυτικό πρόγραμμα μαζί με τους μαθητές τους, και ανοιχτούς σε διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Πρόκειται για μια διαδικασία που χρειάζεται πολύ χρόνο για να αποδώσει και σταθερή παρουσία στο πεδίο επιμορφωτών.

Για τα παιδιά της μειονότητας, το ΠΕΜ συνέβαλε αποφασιστικά να γίνει η ελληνική γλώσσα εργαλείο προσιτό. Βοήθησε δηλαδή στην ενίσχυση της ελληνομάθειας και επομένως στη διεύρυνση του δρόμου της μάθησης και της σχολικής επιτυχίας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011).

Όλες οι δράσεις του ΠΕΜ αξιολογούνται συστηματικά από τους υπεύθυνους των δράσεων και κατατίθενται ετήσιες αναλυτικές εκθέσεις αξιολόγησης, οι οποίες είναι δημοσίευτες. Στο κείμενο αυτό παραπέμπουμε συχνά σε αυτές τις εκθέσεις από όπου έχουν αντληθεί στοιχεία.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων: γραμματισμός και ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση

Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, όπως αναφέρθηκε, διοργανώνονται μαθήματα για ενίσχυση της ελληνομάθειας για παιδιά πολύ μικρής ηλικίας (στα ΚΕΣΠΕΜ και στα κινητά κυρίως) έως και ενήλικες (Ανδρούσου, Δαφέρμου, Ζωγραφάκη & Σφυρόερα, 2015), τα οποία βασίζονται σε ένα κοινό θεωρητικό παιδαγωγικό πλαίσιο: στοχεύουν στη διδασκαλία της γλώσσας μέσω της ενδυνάμωσης της ταυτότητας των μαθητών.

Η σχέση διγλωσσίας και ταυτότητας μέσα από τον σεβασμό στο διαφορετικό, τη συμπερίληψή του στον σχεδιασμό του μαθήματος, την ανάδειξή του σε πρωτεύον στοιχείο της παρέμβασης και η μεθοδολογική πρόταση για τον γραμματισμό στα ελληνικά αποτελούν ζητήματα κομβικής σημασίας για όλες τις παρεμβάσεις του προγράμματος. Στις συνθήκες της Θράκης, όπου τα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα που ήδη θίχτηκαν σε αδρές γραμμές παραπάνω υπερκαθορίζουν τις εκπαιδευτικές συνθήκες, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του προγράμματος σχεδιάζονται από τις υπεύθυνους των δράσεων,<sup>139</sup> λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις παραμέτρους του πλαισίου όσο και τις αλλαγές αλλά και τα αιτήματα της μειονότητας.

Κανένας δεν αμφισβητεί ότι η γλώσσα είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία πρόσβασης στη γνώση και ότι το γλωσσικό επίπεδο ενός παιδιού προκαθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα σχολική του πορεία. Στην περίπτωση των δίγλωσσων ατόμων η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας για τους αλλόγλωσσους θεωρείται ότι είναι ένας από τους βασικούς στόχους του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Η γλώσσα όμως δεν είναι ένα ακοινωνικό σύστημα, και η κατάκτησή της λαμβάνει χώρα κάθε φορά μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που δεν είναι ουδέτερο.

<sup>139</sup> Για τα μαθήματα στα ΚΕΣΠΕΜ υπεύθυνη είναι η Μαρία Ζωγραφάκη, Δρ Επιστημών της Αγωγής. Για τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας υπεύθυνες είναι οι Χαρά Δαφέρμου και η Μαρία Σφυρόερα, επίκουρες καθηγήτριες στο ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ. Για τα μαθήματα στα Κινητά ΚΕΣΠΕΜ υπεύθυνη είναι η Αλεξάνδρα Ανδρούσου, αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ. Για όλες τις παραπάνω δράσεις υπάρχει άφθονο υλικό στο [www.museduc.gr](http://www.museduc.gr).

Αντίστοιχα, ο τρόπος που θα υιοθετήσει κάποιος για την προσέγγιση της δεύτερης γλώσσας δεν είναι ουδέτερος χωροχρονικά και δεν σχετίζεται μόνο με ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά απορρέει από συγκεκριμένες θεωρητικές θέσεις και ιδεολογικές επιλογές.

Στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκεται σήμερα η έννοια του γραμματισμού που συνιστά μια κοινωνική πρακτική (Baynham, 2000) και που σημαίνει την ικανότητα κάποιου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να παράγει μια ευρεία γκάμα ειδών λόγου και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του και να παρεμβαίνει σε αυτό διά του γραπτού λόγου. Για τον Kress (1994) ο γραμματισμός περιγράφει την πλευρά της ανθρώπινης επικοινωνίας που έχει τη μορφή της αναπαράστασης κοινωνικο-πολιτισμικών νοημάτων μέσω των γραμμάτων και σχετικών οπτικών και γραφικών σημάτων. Η παιδαγωγική λοιπόν που λαμβάνει υπόψη της την έννοια του γραμματισμού δεν μπορεί παρά να «φέρνει στην τάξη» κείμενα που έχουν νόημα για τα παιδιά και που αποτελούν παρεμβάσεις στην κοινωνική ζωή, να ενδιαφέρεται για τις γλωσσικές αφετηρίες γραμματισμού των παιδιών, να επιδιώκει ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις διαδικασίες μάθησης. Στην περίπτωση της Θράκης, η διδασκαλία των ελληνικών δεν νοήθηκε σε καμία δράση ως απλή μετάδοση γνώσεων λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικού: Σε όλες τις δράσεις τα ελληνικά αποτελούν τον βασικό στόχο, όμως η διαδικασία κατάκτησής τους εντάσσεται σε μια λογική κοινωνικού γραμματισμού.

Σημαντική θέση κατέχει στον σχεδιασμό ο τρόπος προσέγγισης της ταυτότητας των μαθητών με δεδομένη την πολυποίκιλη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται η παρέμβαση ως προς τα θρησκευτικά, εθνοτικά, κοινωνικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, όχι μόνο σε σχέση με την πλειονότητα αλλά και στο εσωτερικό της μειονότητας.<sup>140</sup>

Οι θέσεις του Cummins για τη σχέση διγλωσσίας ταυτότητας και η άποψή του ότι το θέμα αυτό άπτεται ξεκάθαρα μιας πολιτικής αντιμετώπισης του φαινομένου αποτελούν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο. Υιοθετούμε την άποψή του ότι τον αποφασιστικότερο ρόλο για την ακαδημαϊκή επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών δεν διαδραματίζουν τόσο οι επιμέρους διδακτικές μέθοδοι όσο η θεμελιώδης αρχή της επιβεβαίωσης και ενδυνάμωσης της ταυτότητάς τους. Όλο του το έργο εστιάζεται ακριβώς σε αυτή την προσπάθεια, την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητή, οι οποίες αποτελούν μονόδρομο για μία ουσιαστική ενδυνάμωση της ταυτότητας (Cummins, 2005, σσ. 30-32). Η ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών μας αποτελεί λοιπόν τη βασική αρχή πάνω στην οποία οικοδομούμε, ανάλογα με τις ηλικίες (νήπια, μαθητές δημοτικού, ενήλικες), ανοιχτά πλαίσια αναλυτικού προγράμματος όπου τα ελληνικά διδάσκονται με ποικίλους τρόπους και μέσω διαφορετικών κειμενικών ειδών: συμβατικά κείμενα, ηλεκτρονικά κείμενα, επικοινωνιακά κείμενα, αλλά και μέσω πολλών παιδαγωγικών μορφών όπως παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, κατασκευές κ.λπ. Παράλληλα εκμεταλλευόμαστε όλες τις πιθανές πηγές παραγωγής νοήματος με στόχο τη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών, όπως άλλωστε υποστηρίχτηκε ήδη από τους εκπροσώπους του New London Group (Gee, 2015), οι οποίοι εισήγαγαν την έννοια των πολυγραμματισμών. Αυτό σημαίνει: έμφαση στην ικανότητα ερμηνείας και χρήσης όλων των πηγών νοημάτων (γλωσσικών, οπτικών, τεχνολογικών κ.λπ.) και απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να γίνουν ενεργοί και συνειδητοί πολίτες, αξιοποιώντας και διευρύνοντας την κοινωνική τους εμπειρία. Έτσι, οι πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκόμενων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων (τεχνολογικών και μη) και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Cope & Kalantzis, 1999).

Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται αποδεκτό ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα σε ευρύτερα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα και όχι αποκλειστικά στους σχολικούς τοίχους και άρα δεν μπορεί να είναι ουδέτερη. Η έμφαση δίνεται στην εμπύθιση των μαθητών στην κοινωνική τους εμπειρία με βάση την κατασκευή του νοήματος, ώστε να κινηθούν στη μελλοντική τους ζωή ενεργά και συνειδητά. Με λίγα λόγια, η διδασκαλία των ελληνικών στις παρεμβάσεις του προγράμματος στοχεύει στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των λεκτικών συμβάσεων προσαρμοσμένων στον κοινωνικό σκοπό και στους τρόπους με τους οποίους θα ενδυναμωθούν γλωσσικά, άρα και κοινωνικά, οι μαθητές, ώστε να γίνουν ικανοί να κατανοούν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους παράγεται νόημα, προετοιμάζοντας το κοινωνικό τους μέλλον (Cope & Kalantzis, 1999, σσ. 680-695).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν εγγράφονται σε ένα ρεύμα κριτικού γραμματισμού (Street, 1984), ο οποίος, όπως αναφέρει ο Freire στο έργο του, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ενάντια στην καταπίεση, να ανοίξει τον δρόμο προς την ενδυνάμωση. Το είδος του γραμματισμού που υποστήριξε προσφέρει τα εφόδια σε κάθε καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα, όπως είναι η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας,

<sup>140</sup> Στη μειονότητα της Θράκης υπάρχουν παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την τουρκική, άλλα που έχουν μητρική γλώσσα την πομακική και ορισμένα τη ρομανί. Δεν υπάρχουν αξιόπιστες έρευνες που να καταγράφουν αριθμητικά τους ομιλητές των γλωσσών αυτών. Στο πεδίο της Θράκης συνυπάρχουν δηλαδή πολλές γλώσσες, ιεραρχημένες διαφορετικά στο κοινωνικό πλαίσιο η καθεμία. Η ελληνική και η τουρκική είναι οι δύο γλώσσες του μεινοτικού σχολείου.

για την κοινωνική και πολιτική συνειδητοποίηση του υποδεέστερου ρόλου τους και του χαμηλού τους κύρους στην κοινωνία (Freire, 2006).

Στόχος του συνόλου των παρεμβάσεων μας ήταν να δημιουργήσουμε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο έξω από το σχολείο αλλά ΓΙΑ το σχολείο. Η βασική μας επιδίωξη δεν ήταν ανταγωνιστική με την τρέχουσα σχολική εκπαίδευση αλλά συμπληρωματική. Η οργάνωση των εκπαιδευτικών δράσεων γίνεται με τρόπο ώστε να δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν μια θετική σχέση με το σχολείο, ως βάση για τη σχολική τους επιτυχία και την κοινωνική τους ένταξη.

### **3. Παιδαγωγικές αρχές και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συνεργατών του προγράμματος**

Η πρώτη και βασική μας έγνοια, αλλά και αρχή κάθε πετυχημένου σύγχρονου εκπαιδευτικού προγράμματος, ήταν να δημιουργήσουμε στα παιδιά κίνητρο για να έρθουν να μάθουν ελληνικά στα ΚΕΣΠΕΜ, στα μαθήματα στους χώρους συγκεκριμένων μειονοτικών και δημόσιων σχολείων, καθώς και στα κινητά ΚΕΣΠΕΜ.

Το κίνητρο στην εκπαίδευση δημιουργείται τόσο από το περιεχόμενο της μάθησης και το εκπαιδευτικό υλικό, από τις μεθόδους δουλειάς, όσο και από τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς. Για αυτό είναι πολύ σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται, αξιολογούν το έργο τους και ανασχεδιάζουν. Παρακάτω καταγράφεται αναλυτικά ο τρόπος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αποτελεί τον βασικό μοχλό επιτυχίας των παρεμβάσεων τέτοιου τύπου.

Για να επιλέξουμε το περιεχόμενο των μαθημάτων μας, δηλαδή για να εμπλουτίσουμε στην ουσία το ΑΠ, αναμορφώνοντάς το σε σημαντικό βαθμό με βάση το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, βασιστήκαμε, όπως προαναφέρθηκε, στις θεωρίες για τον κριτικό γραμματισμό (Freire & Macedo, 1987) και στις θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σχέση ταυτότητας και γλώσσας (Cummins, 2005, 2011).

Σε σχέση με τον κριτικό γραμματισμό το ζητούμενο είναι ο αλφαριθμητισμός να ξεπεράσει τα στενά όρια των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης και να ωθήσει τους ανθρώπους να αποκτήσουν επίγνωση του κοινωνικο-πολιτιστικού πλαισίου και του πολιτικού περιβάλλοντος στα οποία ζουν (Freire, 2006, σσ. 9-31). Άρα στόχος του αναλυτικού προγράμματος που δημιουργήσαμε ανά περίπτωση ήταν τα παιδιά να ξεπεράσουν το όριο του «γράφω και μιλώ» και να γίνουν κυρίαρχα της γνώσης που τους δίνουν τα ελληνικά, για να λειτουργήσουν αύριο ως ενεργοί και κριτικοί πολίτες. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, αναγνωρίζοντας την ταυτότητα των παιδιών, δουλεύουμε ταυτόχρονα τη γλώσσα και την ενδυνάμωση ώστε να οδηγήσουμε τα παιδιά στη συνειδητοποίηση της δύναμης της γραφής και των πρακτικών γραμματισμού αλλά και στη συνειδητοποίηση της γραφής ως μέσου απόλαυσης. Η διδασκαλία της γραμματικής και της δομής της δεύτερης γλώσσας γίνεται έμμεσα και όχι εις βάρος του νοήματος, της επικοινωνίας και της ταυτότητας των παιδιών που συμμετέχουν στα μαθήματα.

Το περιεχόμενο των μαθημάτων μας σχεδιάζεται από τους εκπαιδευτικούς μας με τη βοήθεια των εποπτών<sup>141</sup> και τη συμβολή των υπευθύνων, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε ομάδας, την ηλικία της (π.χ. νήπια ή ενήλικες στα ΚΕΣΠΕΜ) ή μεικτές ομάδες (όπως στα κινητά ΚΕΣΠΕΜ όπου συνυπάρχουν στις ομάδες από νήπια έως και παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο). Οι σχεδιασμοί περιλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες που είναι μεν νοητικά απαιτητικές και αντιστοιχούν στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρέχονται δε με παισιακή υποστήριξη εσωτερική (βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες, παρέχουν κίνητρο, είναι πολιτισμικά σχετικές με τους μαθητές και άρα ενισχύουν στοιχεία της ταυτότητάς τους) και εξωτερική (στηρίζονται σε εικόνες-εργαλεία, υλοποιούνται μέσω συνεργατικής μάθησης κ.λπ.). Η διαδικασία αυτή είναι δυναμική και απαιτεί αφενός τη χρήση πολλών εκπαιδευτικών υλικών και αφετέρου την ευελιξία των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να κατανοούν το εκάστοτε πλαίσιο στο οποίο καλούνται να παρέμβουν και να δημιουργούν κάθε φορά μια συνθήκη επικοινωνιακή και παιδαγωγική που να ανταποκρίνεται σε διαφοροποιημένες ανάγκες. Ειδικά στα κινητά ΚΕΣΠΕΜ, όπου οι ομάδες των παιδιών είναι απολύτως ανομοιογενείς (από νήπια μέχρι παιδιά γυμνασίου) και με διαφορετική σε κάθε χωριό εξοικείωση με τα ελληνικά ή και μέσα στο ίδιο το χωριό και με διαφορετικές μητρικές γλώσσες.

Για να ανταποκριθούμε σε αυτή την πολυπολοκότητα των συνθηκών απαιτείται η χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών υλικών στα μαθήματά μας:

- επιλεγμένα εξωσχολικά βιβλία: τόσο στα σταθερά ΚΕΣΠΕΜ όσο και στα κινητά λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη με επιλεγμένους τίτλους βιβλίων, όπως παιδικά βιβλία για παιδιά προσχολικής και

<sup>141</sup> Οι επόπτες του παιδαγωγικού έργου αποτελούν βασικούς μοχλούς της επιτυχίας των μαθημάτων. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές και πολλά χρόνια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και προσφύγων αλλά και σε δράσεις παρέμβασης. Ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα κομβικός, γιατί εποπτεύουν συστηματικά τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στον σχεδιασμό των δράσεων, στη διαχείριση των ομάδων αλλά και στην αξιολόγηση και στον αναστοχασμό τους.



πρώτης σχολικής ηλικίας, εγκυκλοπαίδειες, βιβλία που αναφέρονται σε ειδικά θέματα π.χ. εφευρέσεις, τρένα, ζώα της ζούγκλας κ.λπ.,

- ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια ειδικά σχεδιασμένα από συνεργάτες του Προγράμματος για τον συγκεκριμένο πληθυσμό: ένα παράδειγμα αναλύεται παρακάτω με αφορμή τη δουλειά που γίνεται στα κινητά ΚΕΣΠΕΜ,<sup>142</sup>
- κείμενα και ασκήσεις από τα σχολικά βιβλία του μειονοτικού σχολείου που παρήγαγε το πρόγραμμα και προαναφέρθηκαν και βρίσκονται ανηρτημένα στην ιστοσελίδα του,
- κείμενα πληροφοριακά από το διαδίκτυο, π.χ. για μουσεία, για αρχαιολογικούς χώρους, λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, βιβλία τέχνης, μουσειοσκευές,
- ποικίλα συμβατικά επιτραπέζια παιχνίδια που κυρίως χρησιμοποιούνται στα κινητά ΚΕΣΠΕΜ (π.χ. το παιχνίδι Ταμπού, Monopoly κ.λπ.).

Οι μέθοδοι δουλειάς που εφαρμόζονται στις παρεμβάσεις του προγράμματος βασίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και προωθούν την επιτρεπτικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της απενοχοποίησης του λάθους και της ενδυνάμωσης της φωνής των παιδιών. Στα μαθήματα ενισχύεται η λειτουργία σε ομάδες ως βασική αρχή της κοινωνικής μάθησης. Τέλος, δίνεται μεγάλη σημασία στη χρήση νέων τεχνολογιών και άρα στον ηλεκτρονικό γραμματισμό που αποτελεί βασική επιδίωξη αυτού του τύπου των προγραμμάτων (Gee, 2015).

### 3.1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συνεργατών του ΠΕΜ: βασική παράμετρος επιτυχίας των παρεμβάσεων

Η επιμόρφωση των συνεργατών του προγράμματος αποτέλεσε ένα κεντρικό ζήτημα στον σχεδιασμό και στην υλοποίησή του: εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τέτοιου τύπου απαιτούν επιμόρφωση και συστηματική εποπτεία διότι απαιτούν δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κατακτήσει από τις σπουδές τους. Στο πρόγραμμα αυτό εκπαιδεύτηκαν νέοι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε πολλά θέματα παιδαγωγικά και κατανόησης του συγκεκριμένου πλαισίου στο οποίο θα εργάζονταν. Οι επιμορφώσεις οργανώθηκαν γύρω από τρεις βασικούς άξονες:

<sup>142</sup> «Ο σεβντάς του σεντουκιού. Πού είναι οι ρόδες μου;», με επιστημονική υπεύθυνη την Αλεξάνδρα Ανδρούσου. Πρόκειται για ένα πολυτροπικό ηλεκτρονικό παιχνίδι που έχει στόχο να κινητοποιήσει τα παιδιά να ψάξουν, να αναζητήσουν γνώσεις στο διαδίκτυο και αλλού, να ανατρέξουν στα κείμενα τεκμηρίωσης που το συνοδεύουν, να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα αλλά και ολόκληρα σχέδια εργασίας, να δημιουργήσουν δικό τους υλικό. Το παιχνίδι έχει σχεδιαστεί να παίζεται σε ομάδες και όχι ατομικά από κάθε παιδί. Η επιλογή αυτή στηρίζεται στην αρχή της κοινωνικής μάθησης. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να συνυπάρχουν για να μπορέσουν να παίξουν το παιχνίδι και όχι να ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Κεντρικό νήμα του παιχνιδιού είναι το σενάριο του, το οποίο τα παιδιά-παίχτες το ανακαλύπτουν όταν ανοίγουν την πρώτη οθόνη: Μια παρέα παιδιών ένα καλοκαίρι, σε μια κατασκήνωση στη Σαμοθράκη, βρίσκουν εγκαταλελειμμένο ένα σεντούκι. Ανοίγοντάς το, βρίσκουν ένα γράμμα όπου το σεντούκι διηγείται την ιστορία του. Πρόκειται για ένα σεντούκι γεμάτο από αντικείμενα και αναμνήσεις από μια μακρά πορεία που ξεκινά στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, περνά από τα Βαλκάνια, διασχίζει τη Μεσόγειο, φτάνει στην Αλεξάνδρεια, από εκεί στη Μασσαλία, ταξιδεύει μέχρι την Τουρκία, περνάει στην Ελλάδα, μεταναστεύει στην Ευρώπη και καταλήγει στη Σαμοθράκη. Σε όλες αυτές τις διαδρομές του το σεντούκι αλλάζει ιδιοκτήτες (έμποροι, ναυτικοί, μετανάστες, πρόσφυγες). Η ιστορία του αντιπροσωπεύει διάφορες εκδοχές μετακίνησης στη νεότερη ελληνική ιστορία (διασπορά, οικονομική μετανάστευση, πρόσφυγες λόγω πολέμου, ανταλλαγές πληθυσμών). Περνώντας από τη Γερμανία, το σεντούκι αλλάζει χέρια ανάμεσα σε έναν πλειονοτικό και έναν μειονοτικό μετανάστη από τη Θράκη. Το σεντούκι «εξηγεί» στο γράμμα ότι θέλει να ξαναφύγει και να κινηθεί στον κόσμο, αλλά έχει χάσει τις 6 ρόδες του. Οι παίχτες καλούνται να βρουν τις ρόδες του για να το βοηθήσουν να ταξιδέψει ξανά. Στη συνέχεια, τα παιδιά μπαίνουν στο πρώτο επίπεδο. Κάθε επίπεδο αποτελείται από παιχνίδια (μνήμης, αντιστοιχίσεων, ομαδοποίησης, λέξεων), κείμενα και δραστηριότητες (παραγωγής γραπτού λόγου, γλωσσικών παιχνιδιών, μαθηματικών πράξεων, εικαστικών, αντιπαραβολής ηλεκτρονικής και έντυπης μορφής λόγου, συνδυασμού των παραπάνω μορφών) πάνω στα κείμενα. Υπάρχουν συνολικά 89 κείμενα, με τις αντίστοιχες δραστηριότητές τους, και 89 παιχνίδια, που παρουσιάζονται εναλλάξ στη ροή του παιχνιδιού: ένα κείμενο με δραστηριότητες, ένα παιχνίδι, ένα κείμενο με δραστηριότητες κ.ο.κ. Στο τέλος κάθε επιπέδου τα παιδιά «κερδίζουν» και από μια ρόδα του σεντουκιού. «Ένας ιππότης στο κάστρο των γραμμάτων» (για αρχάριους και μέσο επίπεδο), «Ένας ιππότης στο κάστρο των λέξεων» (για μέσο και προχωρημένο επίπεδο), τον επιστημονικό σχεδιασμό του οποίου έχει η Μαρία Τζεβελέκου και τα κείμενα και τον σχεδιασμό ο Ευγένιος Τριβιζάς. Χρησιμοποιώντας την τεχνική των πολυμέσων, το παιδί παρακολουθεί και κυρίως συμμετέχει σε δύο ιστορίες αναζήτησης γραμμένες από τον Ευγένιο Τριβιζά. Στο πρώτο λογισμικό, ένας ιππότης, για να αποκρυπτογραφήσει τα μηνύματα της αγαπημένης του, πρέπει να επισκεφτεί τα οχτώ δωμάτια του κάστρου των γραμμάτων. Στο δεύτερο, ο ιππότης συνεχίζει την περιπλάνησή του αναζητώντας την αγαπημένη του πριγκίπισσα, η οποία κινδυνεύει. Προκειμένου να τη βοηθήσει, θα πρέπει να διαβάσει το γράμμα της, από το οποίο όμως λείπουν κάποιες λέξεις. Στα παραπάνω λογισμικά το παιδί παρακολουθεί τα δρώμενα, διαβάζει και ακούει τις ιστορίες και στο τέλος κάθε επεισοδίου περνά ορισμένες δοκιμασίες, δηλαδή εξασκείται στην προφορά, στο λεξιλόγιο και στη γραμματική της ελληνικής γλώσσας.

- σε παιδαγωγικές μεθόδους κατάλληλες για αυτού του τύπου τις παρεμβάσεις (διαφοροποιημένη παιδαγωγική, διαχείριση ανομοιογενών ομάδων, εργασίες σε ομάδες χρήση τεχνικών όπως εμπύκωση, δράμα, μέθοδος πρότζεκτ),
- στις αναστοχαστικές μεθόδους, στον σχεδιασμό και στην αξιολόγηση των καθημερινών τους δράσεων σε μία οπτική έρευνας δράσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003),
- στην εξοικείωσή τους με τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτού του πληθυσμού, απαραίτητο εφόδιο για να είναι αποτελεσματικοί σε αυτό το πλαίσιο και να οργανώνουν κατάλληλα τις παρεμβάσεις τους.

Οι επιμορφωτικές συναντήσεις άλλοτε στηρίζονταν σε μία κεντρική εισήγηση που έδινε εναύσματα για συζήτηση ανάμεσα στους συμμετέχοντες σχετικά με τις δικές τους διδακτικές εμπειρίες, άλλοτε είχαν τον χαρακτήρα βιωματικού εργαστηρίου στο πλαίσιο των οποίων οι συμμετέχοντες μοιράζονταν τις σκέψεις τους, ανέπτυσαν τη δημιουργικότητά τους και επιδίωκαν την από κοινού επίλυση προβλημάτων, και άλλοτε στηρίζονταν σε παρουσιάσεις της δουλειάς τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που είχαν την ευκαιρία να τη συζητήσουν με τους συναδέλφους τους, ενώ οι επιμορφωτές συντόνιζαν την προσπάθεια και επιχειρούσαν συνδέσεις της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Ολόκληρη η επιμορφωτική δραστηριότητα είχε στόχο οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ενεργής συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη και ότι αυτή αποτελεί προϋπόθεση για τη μαθησιακή τους εξέλιξη. Να συνειδητοποιήσουν επίσης ότι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών συνδέεται με την επιλογή των δραστηριοτήτων και τον τρόπο της ανάπτυξής τους. Όταν οι δραστηριότητες κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών και έχουν θέματα τα οποία τους αφορούν και για τα οποία τα παιδιά έχουν πολλά να πουν, τότε τα παιδιά συμμετέχουν. Να κατανοήσουν ότι είναι σημαντική σε μια τέτοια προοπτική η αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των παιδιών, αλλά και η εργασία σε ομάδες, που τους δίνει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να μοιράζονται σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα και ότι, για να τα επιτύχουν αυτά, έπρεπε να γνωρίζουν καλά το πλαίσιο της συγκεκριμένης κάθε φορά ομάδας παιδιών, τα οποία αναλάμβαναν να υποστηρίξουν.

Πέραν των συστηματικών θεματικών συναντήσεων, η επιμόρφωση των συνεργατών στις τρεις δράσεις είχε και άλλες μορφές οι οποίες στόχο είχαν τη συνεχή διερεύνηση αναγκών, την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και τη στήριξη στο έργο τους:

- Ενδοσχολικές επιτόπιες επισκέψεις στη διάρκεια των μαθημάτων των επιστημονικών υπευθύνων των 3 δράσεων (ΚΕΣΠΕΜ, κινητά ΚΕΣΠΕΜ, μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας σε συγκεκριμένα σχολεία): Στις συστηματικές αυτές παρακολουθήσεις των μαθημάτων, οι υπεύθυνοι είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς επιτόπου, να στηρίζουν το έργο τους και να συζητήσουν θέματα σύνδεσης θεωρίας και πράξης, ανατρέχοντας στα σεμινάρια και στη συστηματική επικοινωνία.
- Επιτόπια και εξ αποστάσεως εποπτεία: Και στις τρεις δράσεις συνεργάζονταν ειδικά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί και κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών με αντικείμενο την εποπτεία των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ο ρόλος των εποπτών μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με ηλεκτρονική αλληλογραφία ή skype με τους εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό και την επίλυση συγκεκριμένων παιδαγωγικών προβλημάτων αφορούσε τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και τη συστηματική στήριξη τους. Επίσης με συχνότητα μία φορά τους δύο μήνες οι επόπτες μετέβαιναν επιτόπου και συναντούσαν τους εκπαιδευτικούς είτε στα μαθήματά τους είτε στη διάρκεια των επιμορφωτικών συναντήσεων. Η συνεχής αυτή ανατροφοδότηση δημιούργησε σχέσεις εμπιστοσύνης που βοήθησαν πολύ στην αποτελεσματικότητα των δράσεων και στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Άλλωστε στην αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων που αναλύεται στις εκθέσεις των αξιολογήσεων της τριετίας 2011-2014<sup>143</sup> οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο των εποπτειών στην καλύτερη απόδοσή τους.

<sup>143</sup> Οι παρακάτω αδημοσίευτες εκθέσεις αξιολόγησης περιλαμβάνουν πολλά από τα στοιχεία στα οποία βασίζεται το παρόν κείμενο. ΔΡΑΣΗ 1 / ΥΠΟΕΡΓΟ 1 / ΕΚΠΑ / ΠΑΚΕΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1.1: Δράσεις Ενισχυτικές Μαθητών/Μαθητριών Δημοτικού (Επιστημονικές υπεύθυνες: Χαρά Δαφέρμου, παιδαγωγός, επ. καθηγήτρια ΕΚΠΑ & Μαρία Σφυρόρα, παιδαγωγός, επ. καθηγήτρια ΕΚΠΑ. Επιστημονικοί συνεργάτες: Ζωή Γαβριηλίδου, Αναστασία Δημητρίου, Άννα Κλώθου, Φωτεινή Κωστούδη, Βικτωρία Λαγοπούλου, Σοφία Μώραλη, Αχμέτ Νιζάμ, Μανώλης Πατσαδάκης). Δεκέμβριος 2013 | ΔΡΑΣΗ 5 / ΥΠΟΕΡΓΟ 1 / ΕΚΠΑ / ΠΑΚΕΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1.3: Οργάνωση και Λειτουργία Κέντρων Στήριξης (ΚΕΣΠΕΜ) 5.1 & 5.2 Έκθεση Αξιολόγησης 2011-2013 (Επιστημονικός υπεύθυνος για την εποπτεία της λειτουργίας των ΚΕΣΠΕΜ: Ανδρέας Νοταράς, κοινωνικός ανθρωπολόγος, λέκτορας Παντείου Πανεπιστημίου. Επιστημονική υπεύθυνη για την οργάνωση των μαθημάτων στα ΚΕΣΠΕΜ: Μαρία Ζωγραφάκη, Φιλολόγος, διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Υπεύθυνη ΚΕΣΠΕΜ Ξάνθης: Χαρά Καραβία, κοινωνιολόγος, μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Κοινωνική

- Ανατροφοδότηση στην καθημερινή καταγραφή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Και στις τρεις δράσεις οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν και αξιολογούν σε καθημερινή βάση τις παρεμβάσεις τους και τις αποστέλλουν ηλεκτρονικά στους επόπτες και στις επιστημονικές υπεύθυνους. Η καθημερινή αυτή επικοινωνία με τους επόπτες (εκτός από τη δράση των κινητών όπου η καθημερινή εποπτεία γίνεται από την επιστημονική υπεύθυνη του έργου) έχει θέση συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και επιτρέπει την καλύτερη στόχευση των παρεμβάσεων. Επίσης η καθημερινή αυτή επικοινωνία αποτελεί έναν σταθερό δείκτη των διακυμάνσεων στις στάσεις των γονέων της μειονότητας σε σχέση με την παρέμβαση, και επιτρέπει ανά πάσα στιγμή στις υπεύθυνους να έχουν σαφή εικόνα των αλλαγών και των αναγκών, ώστε να γίνονται άμεσα οι σχετικοί ανασχεδιασμοί.

#### 4. Πώς σχεδιάζονται και υλοποιούνται τα μαθήματα ελληνομάθειας στο ΠΕΜ; Το παράδειγμα των Κινητών ΚΕΣΠΕΜ

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναπτύχθηκαν οι παιδαγωγικές και θεωρητικές προκείμενες στις οποίες βασίζονται οι παρεμβάσεις του ΠΕΜ. Πώς όμως αυτά υλοποιούνται στη πράξη στην καθημερινότητα των δράσεων; Θα αναπτύξουμε παρακάτω το παράδειγμα των Κινητών ΚΕΣΠΕΜ ώστε να δουν οι αναγνώστες στην πράξη πώς σχεδιάζεται μία παρέμβαση με στόχο τον γραμματισμό σε μικρές απομονωμένες κοινότητες της Θράκης όπου τα παιδιά δεν μιλούν καθόλου ελληνικά.



**Εικ. 1.** Το Κινητό ΚΕΣΠΕΜ

Ανθρωπολογία & Ιστορία. Υπεύθυνη ΚΕΣΠΕΜ Ροδόπη & Έβρου: Μαρία Κωνσταντινίδου, φιλόλογος, λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης). Δεκέμβριος 2013 | Έκθεση Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των ΚΕΣΠΕΜ 2011-2013. (Επιστημονική υπεύθυνη: Μαρία Ζωγραφάκη. Επόπτριες: Ειρήνη Ασημακοπούλου, Μαρία Γραμματικά, Ελένη Παπαδοπούλου) | Έκθεση Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Κινητών ΚΕΣΠΕΜ 2011-2013 (Επιστημονική υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου με τη συνεργασία των Όλγας Κατσιάνη, συντονίστριας επιτόπιας δράσης, και Σταύρου Σταύρου, επόπτη παιδαγωγικού έργου). | Έκθεση Αξιολόγησης των Παιδαγωγικών Δραστηριοτήτων Υποστήριξης της Ελληνομάθειας για Παιδιά του Νηπιαγωγείου στα ΚΕΣΠΕΜ 2011-2013. (Επιστημονική υπεύθυνη: Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου) | Έκθεση Αξιολόγησης για τα Μαθήματα Στήριξης σε Μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου 2011-2013. (Επιστημονική υπεύθυνη: Μαρία Ζωγραφάκη) | ΔΡΑΣΗ 8.1: Μαθήματα σε Ενήλικες [Ελληνικά σε Γονείς] Έκθεση αξιολόγησης 2010-2013. (Υπεύθυνες της δράσης: Μαρία Ζωγραφάκη, φιλόλογος, διδάκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών, Άννα Ιορδανίδου, γλωσσολόγος, καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών. Συνεργάτες: Έλενα Μάντζαρη, γλωσσολόγος, Τάνια Μιλιβόγεβιτς-Γαλιανοπούλου, εκπαιδευτικός). Δεκέμβριος 2013. | ΔΡΑΣΗ 9 / ΥΠΟΕΡΓΟ 2 / ΑΠΘ / ΠΑΚΕΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2.5: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Συνεργατών Έργου και Στελεχών Εκπαίδευσης – ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΕΣΠΕΜ. Έκθεση Αξιολόγησης 2011-2013. (Επιστημονική υπεύθυνη: Μαρία Ζωγραφάκη. Επόπτριες: Ειρήνη Ασημακοπούλου, Μαρία Γραμματικά, Ελένη Παπαδοπούλου). Δεκέμβριος 2013. | ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΩΝ ΚΕΣΠΕΜ. Έκθεση Αξιολόγησης 2011-2013. (Επιστημονική υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου). | Έκθεση αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της Δράσης: Ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου για το διάστημα Σεπτεμβρίου 2011-Ιουλίου 2013. (Επιστημονικές υπεύθυνες: Χαρά Δαφέρμου, παιδαγωγός, επίκουρη καθηγήτρια ΕΚΠΑ & Μαρία Σφυρόερα, παιδαγωγός, επίκουρη καθηγήτρια ΕΚΠΑ. Επιστημονικοί συνεργάτες: Ζωή Γαβριηλίδου, Αναστασία Δημητρίου, Άννα Κλώθου, Φωτεινή Κωστούδη, Βικτωρία Λαγοπούλου, Σοφία Μώραλη, Αχμέτ Νιζάμ, Μανώλης Πατσαδάκης). Δεκέμβριος 2013.



**Εικ. 2.** Το εσωτερικό του Κινητού ΚΕΣΠΕΜ

Η δράση των κινητών ΚΕΣΠΕΜ είναι σύνθετη και πολυεπίπεδη: το γεγονός ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιείται εκτός σχολικού χρόνου, σε μικρούς οικισμούς, αποτελεί ταυτοχρόνως ένα «γεγονός» για την κοινότητα, και απαιτεί προσπάθεια ώστε να την εμπιστευτούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων και οι ιμάμηδες που αποτελούν άτομα-κλειδιά για την επιτυχία της παρέμβασης. Δεν πρόκειται απλώς για μαθήματα ελληνικών που διενεργούνται σε ένα σταθερό πλαίσιο ενός μειονοτικού χωριού. Πρόκειται για μια διαδικασία διαμόρφωσης σχέσεων εμπιστοσύνης με τα ελληνικά ως γλώσσα-φορέα της κυρίαρχης κουλτούρας. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η μορφή, η στοχοθεσία και η εποπτεία αυτού του έργου ξεπερνά την αμιγώς εκπαιδευτική διάσταση και συνιστά μια ολιστική προσέγγιση που έχει χαρακτηριστικά κοινωνικής πολύμορφης δράσης. Η εκπαιδευτική διαδικασία άλλωστε αυτή καθαυτή δεν επιτελείται μόνο από τους ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς-εμπυρωτές αλλά από μια ομάδα που αποτελείται από έναν ή δύο εκπαιδευτικούς ανά περίπτωση και έναν οδηγό-διαμεσολαβητή που προέρχεται από τη μειονότητα. Πρόκειται δηλαδή για ένα σχήμα που έχει τα δομικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής παρέμβασης που η έμφαση δίνεται καταρχήν στη διαμεσολάβηση ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο έδαφος για να αποδώσει το εκπαιδευτικό έργο. Με αυτή τη λογική οι στόχοι για τους μαθητές και μαθήτριες διαμορφώνονται ως εξής:



**Εικ. 3.** Μάθημα έξω

- α) **η ενίσχυση των κινήτρων τους** για συστηματική ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα, μέσα από δραστηριότητες που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους και δημιουργούν κλίμα επιτρεπτικότητας για τη χρήση των ελληνικών,
- β) **η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων** των παιδιών με βάση την αποδοχή της μητρικής τους γλώσσας μέσω της παρουσίας των οδηγών-διαμεσολαβητών, την επιτρεπτικότητα σε σχέση με τα λάθη στα ελληνικά,
- γ) **η βελτίωση της επικοινωνιακής τους ικανότητας** στον γραπτό και στον προφορικό λόγο, μέσα από πολλά κειμενικά είδη σε συμβατική είτε σε ηλεκτρονική μορφή,
- δ) **η εξοικείωση τους και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους** στα νέα μέσα (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδίκτυο, βίντεο) και η αξιοποίησή τους για βελτίωση των ελληνικών,
- ε) **η βελτίωση της σχέσης τους με το σχολείο και η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης**, η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψής του, καθώς και η ενίσχυση των κινήτρων τους για συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης,
- στ) **η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων**, η καλλιέργεια της συνεργατικής ικανότητας και της επιθυμίας για ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων, καθώς και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Η επίτευξη αυτών των στόχων επιχειρείται μέσα από μαθήματα βασισμένα σε εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες ακολουθούν τις αρχές της ενεργητικής μάθησης, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και βασίζονται σε ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό (ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια ειδικά σχεδιασμένα για τον πληθυσμό αυτόν, ομαδικά επιτραπέζια εκπαιδευτικά παιχνίδια, στοιχεία που αντλούνται από το διαδίκτυο, 150 παιδικά βιβλία από τη βιβλιοθήκη των κινητών μονάδων, κείμενα από τα βιβλία της μειονοτικής εκπαίδευσης κ.λπ.).<sup>144</sup> Η διαμόρφωση του γνωστικού περιεχομένου για κάθε ομάδα και τα παιδαγωγικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν αποτελούν συνάρτηση της αναλυτικής καταγραφής και κατανόησης του πλαισίου κάθε φορά και της στοχοθεσίας που τίθεται από τους εκπαιδευτικούς-εμπνηχωτές και από την επιστημονική υπεύθυνη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα κάθε ομάδα σε κάθε χωριό να διαμορφώνει ένα «αναλυτικό πρόγραμμα» με βηματισμό που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας (πόσα παιδιά, πόσα αγόρια και κορίτσια συμμετέχουν, αν παρακολουθούν ή όχι το σχολείο, αν εργάζονται συστηματικά σε αγροτικές δουλειές με τους γονείς, αν πηγαίνουν συστηματικά στα μαθήματα κορανίου, αν παρακολουθούν φροντιστήρια ξένων γλωσσών κ.λπ.). Επίσης, το πρόγραμμα διαμορφώνεται διαφορετικά αν το χωριό είναι ορεινό, πεδινό, αν η σύνθεση του πληθυσμού περιλαμβάνει παιδιά Ρομά που δεν πηγαίνουν καθόλου στο σχολείο κ.λπ.). Πρόκειται δηλαδή για μικρές διαφοροποιημένες παιδαγωγικές δράσεις ανά χωριό.

Το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε κάθε οικισμό, διάρκειας 2-3 ωρών, είναι διαφορετικό για κάθε χωριό. Δεν ακολουθεί μια αυστηρά σχολική δομή: Όλες οι δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη μορφή και στοχεύουν στη δημιουργία κινήτρου για τα παιδιά ώστε να εκφραστούν και να χρησιμοποιήσουν τα

<sup>144</sup> Βλ. στην ιστοσελίδα των κινητών ΚΕΣΠΕΜ αναλυτικά τον τρόπο δουλειάς και το αποτέλεσμά της ανά χωριό παρέμβασης (<http://museduc.gr/el/κινητα-κεσπεμ>).

ελληνικά σε όσο το δυνατόν περισσότερες επικοινωνιακές συνθήκες. Χρησιμοποιούνται όλων των ειδών τα μέσα: ηλεκτρονικοί υπολογιστές, παιδικά βιβλία, χάρτες, φωτογραφίες από το διαδίκτυο, μουσική, ζωγραφική, θεατρική έκφραση, φωτογραφίες από τα ίδια τα παιδιά, βίντεο από τα ίδια τα παιδιά. Η παιδαγωγική διαδικασία περιλαμβάνει πάντα εναλλαγή ανάμεσα σε ατομικές και συλλογικές δραστηριότητες. Οποσδήποτε σε κάθε συνάντηση αφιερώνεται χρόνος στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Κάθε ομάδα σε κάθε χωριό έχει τα δικά της ηλεκτρονικά αρχεία όπου αποθηκεύονται οι εργασίες, οι φωτογραφίες, τα μικρά βίντεο. Αλλά και κάθε παιδί έχει το ηλεκτρονικό του αρχείο αλλά και έναν φάκελο με όλες τις ζωγραφιές και κατασκευές στο βαν. Η αρχειοθέτηση είναι και αυτή αντικείμενο δραστηριότητας όπως και η δανειστική βιβλιοθήκη: καταγραφή των βιβλίων, ποιος δανείστηκε τι, στατιστικές για τα πλέον δημοφιλή βιβλία, σύγκριση ανάμεσα στα χωριά. Επίσης προς το τέλος της διετίας ξεκίνησε ηλεκτρονική επικοινωνία των παιδιών ανάμεσα σε δύο χωριά μέσω ασύρματου διαδικτύου. Προσπαθούμε δηλαδή να δημιουργήσουμε συστηματικά ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια που να προσφέρουν ευκαιρίες για έκφραση στα ελληνικά προφορικά και γραπτά. Η βασική παιδαγωγική αρχή που ίσχυε για όλες τις δραστηριότητες ήταν η επιτρεπτικότητα στη γλώσσα: Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν καταρχήν τη γλώσσα που τους ήταν πιο εύκολη, στη συνέχεια αναζητούσαν την αντιστοίχιση στα ελληνικά είτε μέσω ενός άλλου παιδιού είτε του λεξικού είτε με τη βοήθεια των οδηγών-διαμεσολαβητών. Η εναλλαγή των γλωσσών όχι μόνο επιτρέπεται στα κινητά ΚΕΣΠΕΜ, αλλά ενισχύεται. Αυτό δημιουργεί από την αρχή ένα κλίμα εμπιστοσύνης, οικειότητας και μεταδίδει το μήνυμα του σεβασμού και της ισότιμης μεταχείρισης.

#### **4.1. «Ο Σεβντάς του Σεντουκιού»: ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι για την ελληνομάθεια**

Το βασικό νήμα σύνδεσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα Κινητά ΚΕΣΠΕΜ αποτελεί το ηλεκτρονικό πολυτροπικό εκπαιδευτικό παιχνίδι «Ο Σεβντάς του Σεντουκιού. Πού είναι οι ρόδες μου;».<sup>145</sup> Το παιχνίδι σχεδιάστηκε ειδικά για το συγκεκριμένο πλαίσιο. Θέλαμε να δημιουργήσουμε ένα ψυχαγωγικό, εκπαιδευτικό παιχνίδι που να εισαγάγει τα παιδιά στην έννοια του χώρου και του χρόνου, να κινείται από το «οικείο», το δικό τους, προς το μακρινό και καινούργιο. Ένα υλικό που να τα ενδιαφέρει, να αφορά την πραγματικότητά τους και να σέβεται την ταυτότητά τους. Ο τίτλος του παιχνιδιού παραπέμπει στις δύο γλώσσες: «σεβντάς» και «σεντούκι» είναι δύο ελληνικές λέξεις, δάνεια από την τουρκική γλώσσα και σε καθημερινή χρήση και στις δύο γλώσσες. «Σεβντάς» σημαίνει παράπονο, και «σεντούκι» σημαίνει μπουύλο, αντικείμενο που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στα σπίτια για να φυλάμε παλιά αντικείμενα. Οι δύο αυτές λέξεις παραπέμπουν άμεσα στα τουρκικά και άρα στη μειονοτική ταυτότητα. Με βάση το πολιτικό πλαίσιο που περιγράψαμε παραπάνω, η επιλογή είναι προφανώς συμβολική. Δίνει άμεσα το μήνυμα του σεβασμού της μειονοτικής ταυτότητας και κυρίως τη μη υιοθέτηση μιας λογικής αποκλεισμού και αποσιώπησης του «άλλου».

<sup>145</sup> Για την παραγωγή του «Σεβντάς του Σεντουκιού» συνεργάστηκαν: Επιστημονική υπεύθυνη για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την παραγωγή: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Ηλεκτρονικός σχεδιασμός: Μίλτος Κύρκος, Εικονογράφηση: Θεοδωρή Τιμπιλής, Flash programmer: Τάσος Τσιαμπούλας, Σταμάτης Πλυτάς, Κείμενα τεκμηρίωσης – Παιδαγωγικές δραστηριότητες: Αναστασία Δημητρίου, Βικτορία Λαγοπούλου, Γλωσσική επιμέλεια: Μαρία Ζωγραφάκη, Τυπογραφική επιμέλεια: Πένυ Διδάχου, Αφήγηση: Κώστας Σιδηρόπουλος, Μαριάνθη Σοντάκη.



Εικ. 4. Η αρχή του παιχνιδιού

Με δεδομένο ότι ο κύριος στόχος των κινητών ΚΕΣΠΕΜ παρέμενε η εκμάθηση των ελληνικών με την υιοθέτηση μιας λογικής πολυγραμματισμών (multiliteracies), το παιχνίδι σχεδιάστηκε για να αποτελέσει το υπόβαθρο για τη δημιουργία πλαισίων εντός των οποίων ο κάθε μαθητής θα μπορούσε να αναπτύξει με τους δικούς του ρυθμούς και τις δικές του προσωπικές συνδέσεις τη βασική μαθησιακή του ικανότητα (Core & Kalantzis, 2000). Η παιδαγωγική λογική του παιχνιδιού είχε στόχο την ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών και μαθητριών (Cummins, 1999), που επιτρέπει την άμεση απελευθέρωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Επιλέξαμε ένα εκπαιδευτικό ηλεκτρονικό παιχνίδι γιατί πιστεύουμε ότι αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για να υποστηρίξει παιδαγωγικές διαδικασίες που να εισαγάγουν τα παιδιά στον γραμματισμό. Όπως άλλωστε υποστηρίζει ο J. P. Gee (2003) τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα βιντεοπαιχνίδια, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί αποτελούν ένα περιβάλλον μάθησης καινούργιο και γοητευτικό και δημιουργούν κίνητρο για τη μάθηση, γιατί συνδέουν την ψυχαγωγία με την εκπαίδευση.<sup>146</sup>

Το παιχνίδι είναι πολυτροπικό, περιλαμβάνει πολλές πηγές νοημάτων (κείμενα, εικόνες και παιχνίδια) και παραπέμπει συνεχώς σε άλλες εξωτερικές πηγές (βιβλία του ΠΕΜ, χάρτες, εικόνες). Πρόκειται για ένα ταξίδι στον χώρο και στον χρόνο, μια διαθεματική ηλεκτρονική βιβλιοθήκη με θέματα ιστορίας, γεωγραφίας, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, τέχνης και καθημερινής ζωής. Εναλλάσσει την ατομική με τη συλλογική δουλειά, δίνοντας συνεχώς αφορμές για παραγωγή κειμένων, μικρών ή και μεγαλύτερων. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε στην παιδαγωγική αρχή του «μαθαίνω να μαθαίνω»: η γνώση δεν νοείται ως μια στείρα πληροφορία αλλά το αποτέλεσμα μιας συνδυαστικής διαδικασίας, ένα ταξίδι ανάμεσα στο βίωμα και στη νέα πληροφορία. Πρόκειται δηλαδή για ένα παιχνίδι που υποστηρίζει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης όχι μόνο στο περιεχόμενο του αλλά και στη μορφή του: δείχνει στα παιδιά πώς να συνδυάζουν πληροφορίες από διάφορες πηγές (ηλεκτρονικές και έντυπες) και πώς το κάθε θέμα προσεγγίζεται από πολλές και διαφορετικές οπτικές.

Χρησιμοποιεί ένα σενάριο ως κεντρικό νήμα –τα παιδιά το ανακαλύπτουν όταν ανοίγουν την πρώτη οθόνη– το οποίο τα εισαγάγει σε μια διαδικασία αναζήτησης μέσα από την ταύτιση: μια παρέα παιδιών ένα καλοκαίρι, σε μία κατασκήνωση στη Σαμοθράκη, βρίσκουν εγκαταλελειμένο ένα σεντούκι. Ανοίγοντάς το, βρίσκουν ένα γράμμα όπου το σεντούκι διηγείται την ιστορία του. Πρόκειται για ένα σεντούκι γεμάτο από αντικείμενα και αναμνήσεις από μια μακρά πορεία που ξεκινά στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, περνά από τα Βαλκάνια, διασχίζει τη Μεσόγειο, φτάνει στην Αλεξάνδρεια, από εκεί στη Μασσαλία, ταξιδεύει μέχρι την Τουρκία, περνάει στην Ελλάδα, μεταναστεύει στην Ευρώπη και καταλήγει στη Σαμοθράκη. Σε όλες αυτές τις διαδρομές του το σεντούκι αλλάζει ιδιοκτήτες (έμποροι, ναυτικοί, μετανάστες, πρόσφυγες). Η ιστορία του αντιπροσωπεύει διάφορες εκδοχές μετακίνησης στη νεότερη ελληνική ιστορία (διασπορά, οικονομική μετανάστευση, πρόσφυγες λόγω πολέμου, ανταλλαγές πληθυσμών). Περνώντας από τη Γερμανία το σεντούκι αλλάζει χέρια

<sup>146</sup> Το υλικό εντάσσεται στη λογική του edutainment, δηλαδή της σύνδεσης ψυχαγωγίας και μάθησης. Για το θέμα αυτό βλ. Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Media*. Cambridge: Polity Press.

ανάμεσα σε έναν πλειονοτικό και έναν μειονοτικό μετανάστη από τη Θράκη. Το σεντούκι «εξηγεί» στο γράμμα ότι θέλει να ξαναφύγει και να κινηθεί στον κόσμο, αλλά έχει χάσει τις 6 ρόδες του. Οι παίκτες καλούνται να βρουν τις ρόδες του για να το βοηθήσουν να ταξιδέψει ξανά.

Η επιλογή του συγκεκριμένου σεναρίου δίνει και πάλι το στίγμα της οπτικής μας: μια ανάγνωση της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας που δίνει έμφαση στις μετακινήσεις των πληθυσμών, στη μετανάστευση, στις αλλαγές των συνόρων στα Βαλκάνια λόγω των πολέμων,<sup>147</sup> στις συνδέσεις ανάμεσα στην Τουρκία και στην Ελλάδα. Αυτή την οπτική υιοθετήσαμε και στο σύνολο των κειμένων και εικόνων του παιχνιδιού, το οποίο έχει 6 διαφορετικά επίπεδα, με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας ανά επίπεδο. Κάθε επίπεδο αποτελείται από παιχνίδια (μνήμης, αντιστοιχίσεων, ομαδοποίησης, λέξεων), κείμενα και δραστηριότητες (παραγωγής γραπτού λόγου, γλωσσικών παιχνιδιών, μαθηματικών πράξεων, εικαστικών, αντιπαραβολής ηλεκτρονικής και έντυπης μορφής λόγου, συνδυασμού των παραπάνω μορφών) πάνω στα κείμενα. Υπάρχουν συνολικά 89 κείμενα και 89 παιχνίδια με τις αντίστοιχες δραστηριότητές τους. Στο τέλος κάθε επιπέδου «κερδίζουν» και από μια ρόδα του σεντουκιού. Μόλις κερδίσουν την 6<sup>η</sup>, το σεντούκι είναι έτοιμο να ταξιδέψει πάλι. Αυτή τη φορά τα παιδιά επιλέγουν τους προορισμούς του και «γράφουν» τη δική τους ιστορία.



Εικ. 5. Παιχνίδι μνήμης



Εικ. 6. Παιχνίδι αντιστοίχισης

<sup>147</sup> Για την ιστορία των Βαλκανίων βλ. Mazower, M. (2000). *The Balkans*. London: Weidenfeld & Nicolson.



Τα κείμενα είναι σύντομα, 350-500 λέξεις, και ανάλογα με το επίπεδο έχουν αυξανόμενο γλωσσικό επίπεδο δυσκολίας. Κάθε κείμενο συνοδεύεται από ένα μικρό λεξιλόγιο στο τέλος. Αναφέρονται εξίσου σε θέματα πολύ οικεία στα παιδιά της μειονότητας όπως τοπικές γιορτές (η γιορτή του κερασιού), έθιμα (το κουρμπάνι), μνημεία της περιοχής της Θράκης (Ιμαρέτ Κομοτηνής) όσο και σε θέματα πολύ μακρινά όπως ποταμοί της Αφρικής (Οκαβάγκο), μνημεία και πρωτεύουσες της Ευρώπης (Η γοργόνα στην Κοπεγχάγη, Ο πύργος του Άιφελ στο Παρίσι), μεγάλες ιστορικές προσωπικότητες (Ε. Βενιζέλος, Γκάντι, Μάρτιν Λούθερ Κινγκ). Όλα έχουν μια ιστορική διάσταση, τοποθετούν το κάθε θέμα σε ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, και δεν είναι απλώς εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα. Κάθε κείμενο εμφανίζεται στον υπολογιστή πάνω σε έναν παγκόσμιο χάρτη όπου σιγά σιγά εστιάζεται η συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή στην οποία αναφέρεται. Αυτή η διαδικασία μαζί με την εμφάνιση της αντίστοιχης χρονολογίας στην οποία αναφέρεται το κείμενο, με τη μορφή ενός γρήγορου χρονόμετρου που μετρά τον χρόνο αντίστροφα (από το σήμερα προς τη συγκεκριμένη ημερομηνία), εικονοποιεί την πλαισίωση της πληροφορίας σε συμφραζόμενα ιστορικά και κοινωνικά. Καμία πληροφορία δεν εμφανίζεται στο παιχνίδι αποπλαισιωμένη και στατική, αλλά αντιθέτως ενταγμένη στο εκάστοτε πλαίσιο της. Αυτός ο τρόπος δουλειάς παιδαγωγικά διαχωρίζεται από τη λογική της αποταμιευτικής (banking) εκπαίδευσης στην οποία τα παιδιά είναι συχνά συνηθισμένα από το σχολείο. Στον αντίποδα αυτής της λογικής, ενισχύει την κριτική ανάγνωση της πραγματικότητας, συνδέει τη γνώση με το παιχνίδι και το τοπικό με το οικουμενικό.



Εικ. 7. Κείμενο για επεξεργασία με θέμα τη Νέα Υόρκη



Εικ. 8. Κείμενο για επεξεργασία με θέμα τη Νέα Υόρκη



Εικ. 9. Κείμενο για επεξεργασία με θέμα τα ταξίδια του Οριάν Εξπρές

Τα κείμενα, γραμμένα σε απλή γλώσσα είναι ηθελημένα περισσότερο απαιτητικά από ό,τι το επιτρέπει το επίπεδο της ελληνομάθειας των παιδιών. Ωστόσο ο στόχος δεν είναι να κατανοηθούν τα κείμενα ως αμιγώς «γλωσσικά» κείμενα και να δουλευτούν ως προς το λεξιλόγιο τη γραμματική κ.λπ., αλλά να δημιουργή-

σουν απορίες και να αποτελέσουν κίνητρο για αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών και άνοιγμα σε διάφορους κόσμους. Άλλωστε “Reading the world always precedes reading the word, and reading the word implies continually reading the world ... [and] transforming it by means of conscious practical work” (Freire & Macedo, 1987, σ. 37). Π.χ. στο χωριό Κερασιά<sup>148</sup> η εκπαιδευτικός-εμπυχωτρία, αφού άνοιξε τον υπολογιστή και ξεκίνησε το παιχνίδι, διάβασε μαζί τους το μικρό κείμενο για την ομάδα παιδιών που βρήκε το σεντούκι και στάθηκε στην εικόνα του σεντουκιού. Ζήτησε από τα παιδιά να βγουν και να ψάξουν μέσα στο βαν πού βρίσκεται το γράμμα του σεντουκιού. Η διαδικασία κινητοποίησε τα παιδιά και βρήκαν όντως το γράμμα όπου η εκπαιδευτικός είχε μεταγράψει την ιστορία σε τέσσερις απλές φράσεις. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν, ρωτούσαν λεπτομέρειες για το πώς άραγε να έφτασε το γράμμα, έψαξαν τις τοποθεσίες στον χάρτη, προσπάθησαν να σκεφτούν πόσο μακριά και πόσο κοντά από το χωριό τους ήταν τα μέρη που αναφέρονταν, ζωγράφισαν τι είχαν τα δικά τους σεντούκια στο σπίτι τους, έπαιξαν την ιστορία του. Στο τέλος του πρώτου αυτού διώρου τα παιδιά έγραψαν τις εντυπώσεις τους από την πρώτη αυτή επαφή με το σεντούκι στον υπολογιστή. Τα αρχεία αυτά τα οποία στην αρχή ήταν απλές λέξεις στο τέλος της χρονιάς ήταν πλέον μικρά κείμενα.

Μια μεγάλη κατηγορία κειμένων και στα έξι επίπεδα είναι κείμενα που αναφέρονται στα ποτάμια (Έβρος, Νείλος, Δούναβης κ.λ.π.). Τα ποτάμια στην περιοχή αυτή της Ελλάδας είναι πολλά και πολύ οικεία για τα παιδιά: πηγαίνουν συχνά με τις οικογένειες τους, κοντά σε αυτά είναι τα χωράφια τους ή βοσκούν τα κοπάδια. Επίσης είναι χώρος για διασκέδαση (βουτιές το καλοκαίρι, ψάρεμα). Η περιγραφή των ποταμιών δεν εστιάζει στις γεωγραφικές κλασικές πληροφορίες ούτε στη χλωρίδα και πανίδα, αλλά πάντα αναφέρεται στη σχέση των ποταμών με τους πολιτισμούς των περιοχών που διασχίζουν, τα ταξίδια, το εμπόριο, τις ανταλλαγές, τις γλώσσες. Όσον αφορά π.χ. τον Έβρο (ποτάμι που βρίσκεται στα σύνορα Ελλάδας, Τουρκίας, Βουλγαρίας), ο οποίος αποτελεί την κατεξοχήν «εθνική» αναφορά για τα σύνορα, το κείμενο εστιάζει στο πώς ονομάζεται σε κάθε χώρα, στην ευθύνη για τη μόλυνσή του που έχουν και οι τρεις χώρες, καθώς και στις εμπορικές συναλλαγές και στα ταξίδια ανά τους αιώνες. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η ύπαρξη κειμένου για την «Δημοκρατία της Γκιουμουλτζίνας». Πρόκειται για ιστορικό επεισόδιο: Το 1919, όταν στη Θράκη η διοίκηση ήταν διασυμμαχική και την ευθύνη είχαν οι γαλλικές δυνάμεις, για τρεις μήνες η περιοχή έχαιρε μιας ειδικής συνθήκης ελευθερίας την οποία οι ντόπιοι Οθωμανοί υπήκοοι ονόμαζαν Δημοκρατία της Γκιουμουλτζίνας αντί Κομοτηνής, όπως θα ήταν στα ελληνικά. Αυτό το επεισόδιο δεν αναφέρεται στην επίσημη σχολική ιστορία, αλλά αποτελεί κεντρική αναφορά στην αφήγηση της τοπικής ιστορίας από την πλευρά της μειονότητας. Με αυτόν τον τρόπο το σύνολο του υλικού (σενάριο και κείμενα) επιχειρεί μια ρωγή στην επίσημη εθνοκεντρική αφήγηση της ιστορίας της περιοχής, ανασύροντας στην επιφάνεια αποσιωπημένες πλευρές της ιστορικής τοπικής αφήγησης. Το παιχνίδι συνεπώς δεν εντάσσεται σε μια αφομοιωτική λογική και αφήγηση της κυρίαρχης ομάδας, αλλά επιχειρεί ρωγμές σε αυτήν, ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα την ταυτότητα των παιδιών. Είναι δηλαδή μια ανάγνωση που επιχειρεί την απομάκρυνση από μια στενά εθνοκεντρική οπτική και εντάσσει μέσα στην αφήγηση την ύπαρξη της μειονότητας.

Τα κείμενα του «Σεβντά του Σεντουκιού» είναι νοητικά απαιτητικά, αλλά πλαισιακά είναι στηριγμένα στα βιώματα των παιδιών, τα οποία δεν στοχεύουν στο να μάθουν καλά ελληνικά, αλλά να αισθάνονται ότι τα ελληνικά μπορούν να εκφράσουν και τα δικά τους βιώματα, τις αγωνίες τους, τις επιθυμίες τους. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί αντιλαμβάνονται ότι το παιχνίδι συμπεριλαμβάνει και τη δική τους αφήγηση της ιστορίας, δεν αποσιωπά τα «δικά» τους κοντινά πράγματα, και αναγνωρίζονται σε αυτό. Υπάρχει δηλαδή «χώρος» για εκείνα.

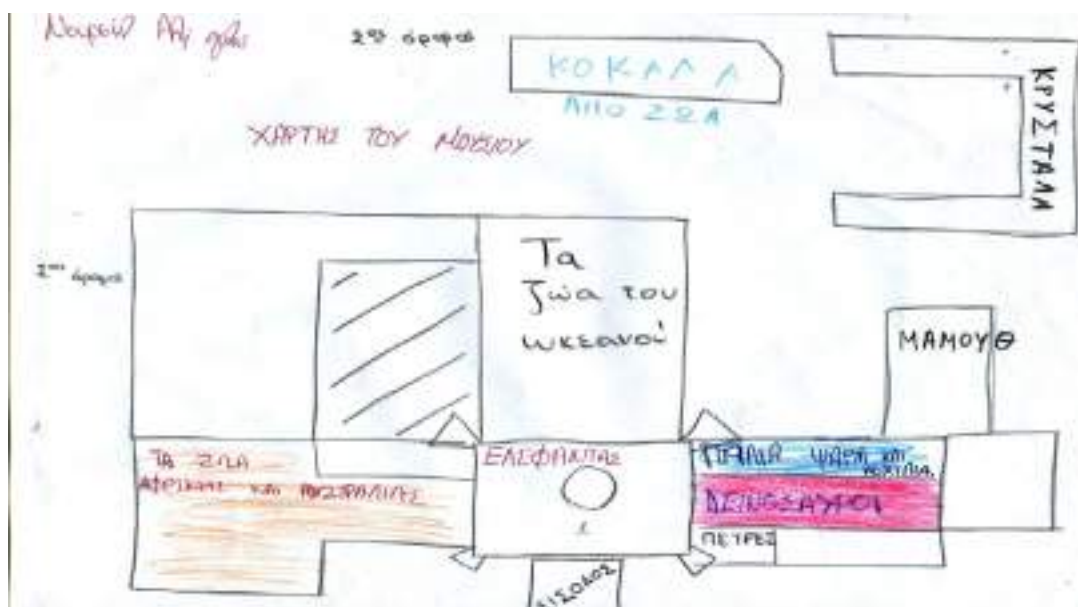
Στη ροή του παιχνιδιού, τα κείμενα διαβάζονται ομαδικά ή και ατομικά στον υπολογιστή, δραματοποιούνται, αναζητούνται πληροφορίες στα βιβλία των μειονοτικών σχολείων αλλά και σε άλλα για να απαντηθούν οι ερωτήσεις, ζωγραφίζονται και γράφονται οι απαντήσεις στον υπολογιστή ή στο χαρτί. Οι ερωτήσεις δεν είναι τυπικές ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου: ζητούν από τα παιδιά να αναζητήσουν μια συνδυαστική πληροφορία. Πολλές φορές, π.χ. όταν το κείμενο αναφέρεται σε ένα ελληνικό ιστορικό γεγονός (π.χ. στη χρονολογία την οικοδόμησης ενός αρχαίου ελληνικού ναού ή στην επανάσταση του 1821), η ερώτηση ζητά από τα παιδιά να ανατρέξουν στο Χρονολόγιο<sup>149</sup> και να βρουν τι άλλο έγινε την ίδια ημερομηνία στην Ευρώπη ή στην Κίνα ή στην Αφρική. Έτσι τα παιδιά, ενώ ξεκινούν από μια τοπική-εθνική πληροφορία, ανοίγονται σε μια ανάγνωση της ιστορίας σε παράλληλους χρόνους και τόπους. Αναζητούν τα μέρη που αναφέρονται στους χάρτες, συνδυάζουν τις πληροφορίες και φεύγουν από μια στενά εθνοκεντρική οπτική.

<sup>148</sup> Μικρό χωριό με 50 κατοίκους στα ορεινά του νομού Ροδόπης. 6 παιδιά έρχονται συστηματικά στα κινητά ΚΕΣΠΕΜ. Η απόσταση με το βαν από την Κομοτηνή είναι 1 ώρα και 30 λεπτά. Εμπυχωτρία Όλγα Κατσιάνη.

<sup>149</sup> Το Χρονολόγιο ανήκει στο εκπαιδευτικό υλικό που παρήγαγε το ΠΕΜ και από το 2000 αποτελεί το υλικό των μειονοτικών σχολείων. Είναι ένα βιβλίο μεγάλων διαστάσεων που παρουσιάζει παράλληλα στοιχεία, γεγονότα από την ελληνική ιστορία (από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα) με παράλληλες στήλες σε σχέση με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία. Πρόκειται για υλικό καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα. Προωθεί μια ανάγνωση της ιστορίας έξω από τη συνηθισμένη και απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς παιδαγωγική προσέγγιση εντελώς διαφορετική από την απομνημόνευση και την τυπική εθνική αφήγηση της ιστορίας. Δυστυχώς, αποτελεί ένα από τα υλικά που χρησιμοποιούνται λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς του ελληνόφωνου προγράμματος των μειονοτικών σχολείων.

Μόλις τελειώσουν την επεξεργασία του κειμένου τους (απαντήσουν δηλαδή στις ερωτήσεις, είτε γράφοντας κάτι είτε ζωγραφίζοντας είτε κατασκευάζοντας), τα παιδιά βρίσκονται στην οθόνη μπροστά σε ένα παιχνίδι. Πρέπει να το παίξουν για να προχωρήσουν στο επόμενο κείμενο. Στα παιχνίδια αυτά που χρησιμοποιούν ως υλικό φωτογραφίες από ποδοσφαιριστές, τραγουδιστές, μάρκες αυτοκινήτων, ηθοποιούς μνημεία που αναφέρονται στα κείμενα, φωτογραφίες από την περιοχή της Θράκης κ.ά., τα παιδιά καλούνται να βρουν τα ίδια (που κρύβονται δύο ίδιες εικόνες), να ταξινομήσουν σε κατηγορίες (τα ποτάμια, τις λίμνες), να αντιστοιχίσουν (πρωτεύουσες με χώρες). Αυτή η εναλλαγή ανάμεσα σε κείμενα και σε εικόνες που άπτονται των ενδιαφερόντων των παιδιών λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στο οικείο και στο ξένο, στο παιγνιώδες και στο σοβαρό, και κυρίως ως απόδειξη ότι τα ελληνικά δεν είναι μόνο «σχολικά», αλλά μπορούν να εκφράσουν και τις καθημερινές ασχολίες και ενδιαφέροντά τους.

«Ο Σεβντάς του Σεντουκιού» αποτέλεσε τον βασικό καμβά πάνω στον οποίο οικοδομήθηκε μια σχέση με τη γνώση και κυρίως τη διαδικασία μάθησης. Ήταν ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και στα παιδιά. Παρόλο που το παιχνίδι ήταν δύσκολο και απαιτητικό, χρησιμοποιούσε μόνο τα ελληνικά ως γλώσσα, λειτούργησε για τα παιδιά ως ένα εικονικό περιβάλλον που εμπεριέχει τις εμπειρίες τους, την ιστορία τους, τον δικό τους τόπο. Αναγνώρισαν σε αυτό στοιχεία του εαυτού τους, τα οποία το ελληνόφωνο πρόγραμμα του σχολείου τους δεν τα περιλαμβάνει, και ένιωσαν ότι στα κινητά ΚΕΣΠΕΜ η ταυτότητά τους είναι σεβαστή.



Εικ. 10. Δείγμα γραπτής εργασίας που προκύπτει από το κείμενο του «Σεβντά».



Εικ. 11. Μακέτα που κατασκευάζεται από τα παιδιά με αφορμή το παιχνίδι.



Εικ. 12. Μακέτα με αφορμή το παιχνίδι

Η ενίσχυση της ελληνομάθειας, βασικός στόχος του παιχνιδιού, επιτυγχάνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Τα ελληνικά δεν «διδάσκονται» αλλά βιώνονται. Το λεξιλόγιο εμπλουτίζεται, η γραμματική γίνεται λειτουργική και κατακτάται γιατί τα παιδιά επιθυμούν να επικοινωνήσουν σε αυτή τη γλώσσα. Και στις τρεις περιπτώσεις τα ελληνικά συνδέονται με τη δημιουργικότητα των παιδιών και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.



**Εικ. 13.** Ομάδα παιδιών που παίζουν το παιχνίδι



**Εικ. 14.** Όταν τα παιδιά έχουν συγκεντρώσει όλες τις ρόδες του σεντουκιού.



**Εικ. 15.** Το σεντούκι βρήκε τις ρόδες του και είναι έτοιμο να φύγει.



**Εικ. 13.** Αναζήτηση στον χάρτη: βασική δραστηριότητα με αφορμή το παιχνίδι



Εικ. 14. Τα παιδιά διαφημίζουν τη δουλειά των κινητών ΚΕΣΠΕΜ.



Εικ. 15. Μάθημα με υπολογιστές

Θεωρούμε ότι το παιχνίδι λειτούργησε γιατί είναι σχεδιασμένο λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται. Βασίζεται επίσης σε μια παιδαγωγική λογική που υποστηρίζει την ανάπτυξη όλων των μορφών δημιουργικότητας μέσα από ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι. Η αφήγηση, τα κείμενα και τα παιχνίδια συγκροτούν ένα δομημένο επικοινωνιακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά λειτουργούν μέσα από τις ταυτόσεις και δημιουργούν (Carr, Buckingham, Burn & Schott, 2006). Το γεγονός ότι το παιχνίδι είναι πολυτροπικό και παραπέμπει σε πολλές πηγές νοήματος βοηθά ώστε τα παιδιά να βρουν κάτι που να τα ενδιαφέρει. Η εναλλαγή κειμένων και παιχνιδιών, η δουλειά σε ομάδες, η δραματοποίηση αποτελούν μοχλούς που ενισχύουν την παιγνιώδη μορφή του. Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι λειτουργεί απελευθερωτικά και τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους. Τα ελληνικά αναδεικνύονται σε ένα εργαλείο χρήσιμο για να



εκφραστούν. Το επιτρεπτικό πλαίσιο μέσα στις ομάδες και η παιδαγωγική ευελιξία των εκπαιδευτικών-εμπνηχωτών λειτούργησαν με τρόπο ενθαρρυντικό ώστε να αναπτυχθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών και να αποτυπωθούν σε πολλών ειδών παραγωγές όπου γραπτός και προφορικός λόγος εναλλάσσονται (πάουερ πόιντ, μικρά βίντεο, επιτραπέζια και επιδαπέδια παιχνίδια, αφηγήσεις και ιστορίες).



**Εικ. 16.** *Ο υπολογιστής ως βασικό εργαλείο*

«Ο Σεβντάς του Σεντουκιού» αποτέλεσε ως εκπαιδευτικό υλικό τον βασικό καμβά πάνω στον οποίο οικοδομήθηκε μια σχέση των παιδιών με τις διαδικασίες μάθησης. Ήταν ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και στα παιδιά. Παρόλο που το παιχνίδι ήταν δύσκολο και απαιτητικό, χρησιμοποιούσε μόνο τα ελληνικά ως γλώσσα, λειτούργησε για τα παιδιά ως ένα εικονικό περιβάλλον που εμπεριέχει τις εμπειρίες τους, την ιστορία τους, τον δικό τους τόπο. Αναγνώρισαν σε αυτό στοιχεία του εαυτού τους που το ελληνόφωνο πρόγραμμα του σχολείου τους δεν τα περιλαμβάνει, και ένιωσαν ότι στα κινητά και στα σταθερά ΚΕΣΠΕΜ η ταυτότητά τους είναι σεβαστή. Με τον τρόπο αυτόν τα ελληνικά έγιναν και «δική τους» γλώσσα.

Αυτό όμως που κυρίως ανέδειξε η αξιοποίησή του στο συγκεκριμένο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι η πολιτική διάσταση των όποιων παιδαγωγικών επιλογών. Είναι προφανές ότι η επιτυχία του εκπαιδευτικού παιχνιδιού οφείλεται κυρίως στον σχεδιασμό του, ο οποίος δεν έλαβε υπόψη του απλώς τους κανόνες ενός καλού ηλεκτρονικού παιχνιδιού. Δεν σχεδιάστηκε ως «ουδέτερο» εκπαιδευτικό εργαλείο. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε κυρίως στην κατανόηση των ποικίλων παραμέτρων που συνθέτουν το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης της μειονότητας στη Θράκη. Πρόκειται δηλαδή για μια αντίληψη όπου η παιδαγωγική διάσταση εγγράφεται σε μια ευρύτερη πολιτική θεώρηση (Freire, 2006). Η αναγνώριση της ποικιλίας των φωνών των εκπαιδευομένων επέτρεψε την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και την ανάπτυξη διαδικασιών που δεν οδηγούσαν σε αποκλεισμούς, δεν αναπαρήγαγαν τις όποιες παγιωμένες ιεραρχήσεις ούτε επιδίωκαν την αφομοιωτική εξουδετέρωση του άλλου. Αντίθετα τέτοιες επιλογές, εκπαιδευτικές και πολιτικές ταυτόχρονα, διαμορφώνοντας ένα διαδραστικό περιβάλλον και ένα στοχαστικό διερευνητικό κλίμα, άνοιξαν τον δρόμο σε εναλλακτικές πρακτικές που άλλαζαν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχέση των παιδιών με το σχολείο. Και σε μια τέτοια δυναμική προοπτική, το εκπαιδευτικό υλικό γίνεται όχι μόνο το μέσο να οικοδομήσουμε τη γνώση αλλά και η γέφυρα που μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε τη φωνή μας και το δικαίωμα του άλλου να έχει τη δική του φωνή και μαζί το δικαίωμα να την εκφράζει (Ανδρούσου, 2012).

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε., Ασημακοπούλου, Φ., Πετρίδης, Τ., & Ρόμπου, Θ. (2008). Νέοι τρόποι προσέγγισης στο ιστορικό παρελθόν: Το εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Ιστορίας στο γυμνάσιο. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαιρέση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 277-287). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α. (2010). Εκτός σχολείου για το σχολείο: η περίπτωση των κινητών ΚΕΣΠΕΜ στη Θράκη. Στο Μπ. Βέμη & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ. 299 -307). Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρούσου, Α. (2012). Επικοινωνία και Δημιουργικότητα με αφορμή ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας*, Τόμος Β' (σσ. 127-151), ΟΜΕΠ Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (Επιμ.) (2011). *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ανδρούσου, Α., & Δαφέρμου, Χ. (2011). Στην προοπτική σύνδεσης θεωρίας και διδακτικής πράξης – Το παράδειγμα μιας επιμορφωτικής δράσης στη Θράκη. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών* (σσ. 909-927). Αθήνα: Πεδίο.
- Ανδρούσου, Α., Δαφέρμου Χ., Ζωγραφάκη, Μ., & Σφυρόερα, Μ. (2015). Από τα μικρά παιδιά έως τους ενήλικες: εκπαιδευτικές δράσεις γραμματισμού στη Θράκη. Προφορική Εισήγηση στο ομότιτλο συμπόσιο στο 6<sup>ο</sup> Συνέδριο Γραμματισμού, Μάιος 2015, Ρέθυμνο.
- Αποστολίδου, Β., Δανιήλ, Χ., & Χοντολίδου, Ε. (υπό δημοσίευση). Διδάσκοντας λογοτεχνία στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: η πιλοτική εφαρμογή του ΠΕΜ. *Νέα Παιδεία*, 156.
- Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2008). Το μάθημα της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον: Το παράδειγμα των σχολείων της Θράκης. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαιρέση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (263-275). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασκούνη, Ν. (2011). Μειονοτικό ή ελληνόγλωσσο σχολείο; Εκπαιδευτικές επιλογές, πολιτικά διλήμματα και κοινωνικές αλλαγές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 208-222). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Βασιλείου, Α. (2008). Σπέρνοντας σπόρους συνέργειας: Περιγραφή ενός παραδείγματος κοινωνικο-πολιτισμικής εμπνύχωσης. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαιρέση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 451-468). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Barton, D. (2009). Εγγραμματοσμός – Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας (επιστημονική επιμέλεια Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Baynham, M. (2002). Πρακτικές Γραμματισμού. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Δαφέρμου, Χ., & Σφυρόερα, Μ. (2012). Έκθεση αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης της Δράσης: Ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές/τριες Δημοτικού Σχολείου για το διάστημα Σεπτεμβρίου 2011 - Ιουνίου 2012 (χειμερινά μαθήματα) και Ιουλίου 2012 (θερινά). Δημοσίευτη έκθεση στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη».
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1999). Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις γλωσσικού ηγεμονισμού. Στο Α.-Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), *Πολυγραμματισμοί* (σσ. 680- 695). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα : Gutenberg.
- Cummins, J. (2009). Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 143-151). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δραγώνα, Θ. (2011). Μια εναλλακτική μορφή συνύπαρξης: Τα Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 263-276). Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (Επιμ.) (2008). *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (2006). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ιορδανίδου, Α., Κύρδη, Κ., Μάγος, Κ., & Πουλοπούλου, Μ. (2003). Από το Άλφα ως το Ωμέγα, τον Αχμέτ και την Αγγέλα: Τα βιβλία και το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης. Στο Τ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.), *Ερευνητικές οπτικές – Εκπαιδευτικές προοπτικές* (σσ. 137-149). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λαγοπούλου, Β., & Δέδε, Δ. (2002). Προτάσεις διδασκαλίας της γλώσσας στην Δ', Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 381-387). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Λαμπρινός, Ν., & Κισκίνη, Α. (2008). Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του μαθήματος της Γεωγραφίας. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 349-357). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μώραλη, Σ., & Λάππα, Κ. (2002). "Α όπως Αγγέλα και Αχμέτ": Βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Α' και Β' δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πλεξουσάκη, Έ. (2011). Το όνομα του «Άλλου»: Θέσεις και αντιπαραθέσεις κατά τη σύνθεση της κατηγορίας «Μειονότητα» στη Θράκη. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 223-243). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακονίδης, Χ. (2008). Κοινότητες πρακτικής στη μάθηση: Μια αλλαγή προοπτικής για τη μαθηματική εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 289-325). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σφυρόρα, Μ., Φτερνιάτη, Α., & Γαβριηλίδου, Ζ. (2002). Εξέταση του γλωσσικού επιπέδου μαθητών της Α' Δημοτικού Μειονοτικών Σχολείων της Θράκης». Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. (σσ. 435-445). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τζεβελέκου, Μ. (2008). Μειονοτική εκπαίδευση και εκμάθηση της γλώσσας στην κοινωνία της πληροφορίας. Στο Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 199-222). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β., Πετρίδης, Τ., & Τσενέ, Ν. (υπό δημοσίευση). Πιλοτική διερεύνηση της αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού του Προγράμματος «Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης» (ΠΕΜ) στο μάθημα της Ιστορίας. Αναμορφώνοντας την σχολική ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση. Τεύχος 156, Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Τσελφές, Β., Γκοτζαρίδης Χ., & Έψιμος, Γ., (υπό δημοσίευση). Πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικών υλικών των Φυσικών Επιστημών στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης. Νέα Παιδεία, 156.
- Τσελφές, Β., Αντωνιάδου, Ν., Έψιμος, Γ., Καριώτογλου, Π., Πατσαδάκης, Μ., Φασουλόπουλος, Γ., & Ψύλλος, Δ. (2008). Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία-μάθηση των φυσικών επιστημών σε μειονοτικούς μαθητές των γυμνασίων της Θράκης. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη, (Επιμ.), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σσ. 327-357). Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds), *Situated Literacies: Reading and Writing in context* (pp. 7-15). New York: Routledge.
- Berhman, L. (2006). Teaching About Language, Power and Text: A Review of Classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49 (6), 490-498. Available at [http://www.cehd.umn.edu/reading/events/summerworkshop2013/handouts/Lewis\\_Behrman20criticalliteracy.pdf](http://www.cehd.umn.edu/reading/events/summerworkshop2013/handouts/Lewis_Behrman20criticalliteracy.pdf)
- Bhopal, K. (2000). South Asian Women in East London: The Impact of Education. *European Journal of Women's studies*, 7(1), 45-50. Available at <http://ejw.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/1/35>
- Buchingham D., (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Media*. Cambridge: Polity Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Hadley, MA: Bergin and Carvey.
- Gee, J. P. (2000). New Literacy Studies: From “socially situated” to the work of the school. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds), *Situated Literacies: Reading and Writing in context* (pp. 180-196). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. New York: Routledge.
- Mazower, M. (2000). *The Balkans*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Street, B., (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP.

# Κεφάλαιο 5

## Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (Ανθή Ρεβυθιάδου)

### Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν αλλά και τις αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης του γλωσσοδιδακτικού υλικού που δημιουργήθηκε για την ενίσχυση της διγλωσσίας των μαθητών στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (ΕΣΠΑ 2007-2013, [www.diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr)), με επιστημονική υπεύθυνη την ομότιμη καθηγήτρια Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (ΑΠΘ), το οποίο είχε ως στόχο την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και των φαινομένων σχολικής διαρροής σε μαθητές που προέρχονται από οικογένειες κυρίως οικονομικών μεταναστών αλλά και επαναπατριζόμενων Ελλήνων με την παροχή ισότιμων ευκαιριών για μάθηση ώστε να είναι επιτυχής και πιο ομαλή η ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

### Προαπαιτούμενη γνώση

Το κεφάλαιο προϋποθέτει βασικές γνώσεις θεωριών για τη διγλωσσία, τη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας και επίσης εισαγωγικές γνώσεις θεωρητικής γλωσσολογίας. Τέλος, απαιτείται εξοικείωση με βασικές λειτουργίες του διαδικτύου.

### Λέξεις-κλειδιά

ελληνομάθεια, σώματα κειμένων μαθητών, επισημείωση, μητρική γλώσσα, γλώσσα καταγωγής, έντυπο γλωσσοδιδακτικό υλικό, ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον, συγκριτική εξέταση γλωσσών, αλβανική, ρωσική, ελληνική

## 1. Εισαγωγή

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» (ΕΣΠΑ 2007-2013, <http://www.diapolis.auth.gr>), με επιστημονικά υπεύθυνη την Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (ΑΠΘ), είχε ως στόχο την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και των φαινομένων σχολικής διαρροής σε μαθητές που προέρχονται από οικογένειες κυρίως οικονομικών μεταναστών αλλά και επαναπατριζόμενων Ελλήνων με την παροχή ισότιμων ευκαιριών για μάθηση ώστε να είναι επιτυχής και πιο ομαλή η ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. **Διαρθρώνεται σε 10 Δράσεις (βλ. <http://www.diapolis.auth.gr> για λεπτομέρειες) που πλαισιώναν όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποστηρικτικές προς αυτήν ενέργειες για τους μαθητές και τις οικογένειές τους.** Καθώς η εστίαση του συγκεκριμένου εγχειριδίου είναι η διγλωσσία, στο παρόν κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε μόνο στις Δράσεις 1, 2 και 5, αυτές δηλ. που στόχευαν, πρώτον, στην ενίσχυση της ελληνομάθειας των μαθητών με διαφορετική από την ελληνική μητρική γλώσσα (Δράσεις 1 και 2) και, δεύτερον, στην ενίσχυση της μητρικής γλώσσας (ή πιο ορθά, της γλώσσας καταγωγής)<sup>150</sup> του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

<sup>150</sup> Σύμφωνα με τους Valdés (2000), Benmamoun, Montrul και Polinsky (2013, σ. 260), οι ομιλητές της γλώσσας καταγωγής ορίζονται ως “asymmetrical bilinguals who learned language X – the ‘heritage language’ – as an L1 in childhood, but who, as adults, are dominant in a different language”. Οι γλώσσες καταγωγής συνήθως ομιλούνται σε κοινότητες μεταναστών, αν και ο όρος αναφέρεται επίσης σε αποικιακές ή ιθαγενείς γλώσσες ή ακόμη και σε γλώσσες που δεν έχουν επίσημη υπόσταση σε διάφορες περιοχές ή κοινότητες. Συνήθως, οι ομιλητές μιας γλώσσας καταγωγής δεν παρουσιάζουν όλο το φάσμα των γλωσσικών δεξιοτήτων (π.χ. έχουν μόνο βασική ικανότητα γραφής και ανάγνωσης), ενώ η γλωσσική τους επάρκεια σε ακαδημαϊκό επίπεδο είναι εξαιρετικά χαμηλή, έως και ανύπαρκτη. Αντίθετα, η προφορά τους και η αντιληπτική τους ικανότητα στη γλώσσα καταγωγής είναι ανεπτυγμένες, αγγίζοντας σε ορισμένες περιπτώσεις και τα επίπεδα της μητρικής. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είναι απολύτως αναμενόμενα, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη κατηγορία ομιλητών μαθαίνει τη γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον ή μέσα από την επαφή με άτομα της κοινότητας στην οποία ανήκουν, ενώ η χρήση της γλώσσας στην εκπαίδευση είναι είτε αποσπασματική –π.χ. σε κοινοτικά απογευματινά σχολεία, στο κατηχητικό (Sunday School) κ.λπ.– είτε ανύπαρκτη (Campbell & Rosenthal, 2000· Kagan & Dillon, 2001). Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι ο όρος «γλώσσα καταγωγής» αντιπροσωπεύει καλύτερα τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που αποτελούσαν το επίκεντρο της Δράσης 5 και θα χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο «μητρική γλώσσα», ο οποίος χρησιμοποιείται προ-θεωρητικά στην επίσημη ονομασία της Δράσης 5.

<p><b>Δράση 1</b></p>	<p><b>Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής</b>          Επιστημονική Υπεύθυνη: <b>Δέσποινα Παπαδοπούλου</b>, αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ          Οι δραστηριότητες της Δράσης 1 στόχευαν στην υποστήριξη της σωστής λειτουργίας του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ), μέσα από την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που τις στελεχώνουν και τους εκπαιδευτικούς στις κανονικές τάξεις, με στόχο να συνδεθεί η διδασκαλία στις ΤΥ με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ειδικών πρακτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά διγλωσσίας (τύποι διγλωσσίας) και με διαφορετικές ηλικίες.</p>
<p><b>Δράση 2</b></p>	<p><b>Ενίσχυση της ελληνομάθειας</b>          Επιστημονική υπεύθυνη: <b>Αννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη</b>, ομότιμη καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ          Οι δραστηριότητες της Δράσης 2 στόχευαν στη γλωσσική ενίσχυση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με προβλήματα στη γλώσσα. Παράλληλα, αποσκοπούσαν στην υποστήριξη αλλόγλωσσων μαθητών με αναπηρίες, οι οποίες επηρεάζουν την κατάκτηση της νεοελληνικής γλώσσας στην προφορική ή γραπτή της πραγμάτωση. Κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της δράσης είχε η επιμόρφωση και κατάρτιση νέων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης μίας γλωσσικά και πολιτισμικά μεικτής τάξης.</p>
<p><b>Δράση 5</b></p>	<p><b>Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών</b>          Επιστημονική υπεύθυνη: <b>Ανθή Ρεβυθιάδου</b>, αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ          Στο πλαίσιο της Δράσης 5 σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα-πρόταση για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών της ομάδας-στόχου. Η δράση εστίασε στην αλβανική και ρωσική, γλώσσες που συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.</p>

**Πίνακας 1.** Δράσεις 1, 2 και 5 και σύντομη περιγραφή της στοχοθεσίας τους

Το παρόν κεφάλαιο οργανώνεται ως εξής: Στην ενότητα 2 παρουσιάζονται οι βασικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν από τη Δράση 1 και πτυχές του γλωσσοδιδακτικού υλικού που παρήχθη στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης. Στην ενότητα 3 παρατίθενται κάποια βασικά στοιχεία για τα συνεργαζόμενα σχολεία και τον μαθητικό πληθυσμό που συμμετείχε στη Δράση 2. Στην ενότητα 4 εξηγείται το πλαίσιο σχεδιασμού και λειτουργίας των μαθημάτων ενίσχυσης των γλωσσών καταγωγής (αλβανική και ρωσική) των μαθητών της ομάδας-στόχου και παρουσιάζεται το έντυπο και ηλεκτρονικό γλωσσοδιδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τη διδασκαλία των εν λόγω γλωσσών.

## 2. Δράση 1: Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής<sup>151</sup>

### 2.1 Στοχοθεσία και βασικές δραστηριότητες

Ο βασικός στόχος της Δράσης 1 ήταν η υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ), ώστε να επιτευχθεί η σχολική και η κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο και να περιοριστούν φαινόμενα σχολικής διαρροής. Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω ευρύτερος εκπαιδευτικός στόχος, η Δράση 1 ανέπτυξε μια σειρά από δράσεις τόσο για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές όσο και των μαθητών που τις παρακολουθούν. Ενδεικτικές παρεμβάσεις αποτελούν: η υποστήριξη των ΤΥ από ειδικά εκπαιδευμένους συνεργάτες και η οργάνωση επιμορφωτικών

<sup>151</sup> Η παρούσα ενότητα βασίζεται σε πληροφορίες που μου παραχωρήθηκαν από την αναπληρώτρια καθηγήτρια Δέσποινα Παπαδοπούλου, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ, επιστημονική υπεύθυνη της Δράσης 1, και βασίζονται στην τελική αναλυτική έκθεση και τα επιστημονικά παραδοτέα της συγκεκριμένης δράσης. Η συζήτηση που αφορά το Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙ-ΜΑΘ), αντλεί πληροφορίες από τις δημοσιεύσεις που αναφέρονται στο κείμενο αλλά και από πληροφορίες που μου διέθεσε ο Δρ. Αλέξανδρος Τάντος, λέκτορας, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ. Τους ευχαριστώ θερμά και τους δύο για τη βοήθεια που μου προσέφεραν στη συγγραφή της συγκεκριμένης ενότητας.

σεμιναρίων προς τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ, η κατασκευή και η εφαρμογή κατατακτῆριων δοκιμασιών γλωσσομάθειας, η παραγωγή επιμορφωτικού και υποστηρικτικού γλωσσοδιδασκτικού υλικού, και η αποτίμηση της λειτουργίας των ΤΥ με στόχο τη βελτίωση του θεσμού. Στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε σε πτυχές του υποστηρικτικού γλωσσοδιδασκτικού υλικού που έχει παραχθεί στο πλαίσιο της Δράσης 1.

Στα σχολεία που δήλωσαν συμμετοχή στη Δράση 1 αρχικά έγινε καταγραφή (με ειδικά σχεδιασμένα εργαλεία) των αναγκών των εκπαιδευτικών των ΤΥ<sup>152</sup> και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από υποστηρικτικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες, όπως, για παράδειγμα, παρακολούθησεις διδασκαλιών, συνδιδασκαλίες των επιστημονικών συνεργατών με τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ και των μεικτών τάξεων, και υποδειγματικές διδασκαλίες που αφορούσαν ποικίλα γλωσσικά φαινόμενα από τους επιστημονικούς συνεργάτες της Δράσης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ. Επίσης, κατασκευάστηκε υποστηρικτικό υλικό για τους διδάσκοντες της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, το οποίο αναμορφώθηκε σε διάφορα στάδια και είναι πλέον αναρτημένο και προσβάσιμο σε όλους τους ενδιαφερόμενους στην ιστοσελίδα της Δράσης 1 (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-00-34>). Το συγκεκριμένο υλικό αποσκοπεί στο να συνδράμει το έργο των εκπαιδευτικών στις ΤΥ με την περιγραφή φαινομένων που δυσκολεύουν τους αλλόφωνους, βλ. μορφοσυντακτική συμφωνία, ρηματική όψη κ.ά., την παροχή ενδεικτικών γλωσσοδιδασκτικών δραστηριοτήτων, και με την ενημέρωσή τους σε θέματα που δεν είναι ακόμη ιδιαίτερα διαδεδομένα στην ελληνική εκπαίδευση, βλ. σώματα κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία (Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014).

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην ψηφιακή πλατφόρμα που αναπτύχθηκε ως υποστηρικτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς των ΤΥ –και όχι μόνο– στην οποία έχουν αναρτηθεί κατηγοριοποιημένες γλωσσοδιδασκτικές δραστηριότητες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους συνεργάτες της Δράσης 1. Παράλληλα, ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει χρήσιμο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό (π.χ. εργαλεία διάγνωσης επιπέδου γλωσσομάθειας, πληροφορίες για τη μορφολογική, φωνολογική και συντακτική ενημερότητα στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, γλωσσικές δοκιμασίες και διάφορες ασκήσεις/δραστηριότητες για βασικά γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής, ενδεικτική βιβλιογραφία, φυλλάδια εργασίας με απαντήσεις, προσέγγιση κειμενικών ειδών και χρήση τους στη διδασκαλία κ.ά.) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά και να καθοδηγηθεί και να εμπνευστεί για τη δημιουργία γλωσσοδιδασκτικού υλικού και δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τις εξειδικευμένες ανάγκες της τάξης του. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι ταξινομημένο με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία απευθύνεται (προσχολική-πρωτοσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) και το πρόγραμμα στο πλαίσιο του οποίου έχει παραχθεί (π.χ. ΚΕΔΑ, ΕΔΙΑΜΜΕ κ.ά.). Επίσης, περιλαμβάνει βιβλιογραφικές αναφορές για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός.<sup>153</sup>

Σημαντική συνεισφορά της Δράσης 1 στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποτελεί η κατασκευή δοκιμασιών γλωσσικής επάρκειας για μαθητές ηλικίας 4-15 ετών στις οποίες συμπεριλαμβάνονται δοκιμασίες για συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής, τα οποία συνιστούν προβληματικά σημεία στην κατάκτησή της (Τσιμπλή, 2003· Dimitrakopoulou, Kalaintzidou, Roussou & Tsimpli, 2004· Παπαδοπούλου, 2005· Tsimpli, Roussou, Fotiadou & Dimitrakopoulou, 2007· Παπαδοπούλου, Zmijanac & Αγαθοπούλου, 2010· Κόντα, 2013), όπως το γένος, η φωνή στους ρηματικούς τύπους, η παραγωγική μορφολογία και η σύνθεση, η συμφωνία στην ονοματική φράση, η χρήση των συνδέσμων αλλά και ο επιτονισμός (προσώδια). Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες δοκιμάστηκαν πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2011-2012 από τους συνεργάτες της δράσης και αναμορφώθηκαν μετά από ανατροφοδότηση από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στην αναμορφωμένη τους έκδοχή χορηγήθηκαν στους μαθητές των ΤΥ των συνεργαζόμενων σχολείων την ακόλουθη σχολική χρονιά (2012-2013). Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν καταγράφηκαν οι ειδικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των ΤΥ στα γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας, και αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων που υιοθετήθηκαν.

<sup>152</sup> Κατά το σχολικό έτος 2012-2013 η συνεργασία που είχε αναπτυχθεί ανάμεσα στους συνεργάτες της Δράσης 1 και στους εκπαιδευτικούς κατά το σχολικό έτος 2011-2012 (πρώτη χρονιά εφαρμογής του Προγράμματος) ανατράπηκε εξαιτίας διοικητικών δυσλειτουργιών που προέκυψαν στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν δημιουργήθηκαν ΤΥ στα γυμνάσια, κάτι που έκανε αδύνατη την παρέμβαση της Δράσης σε αυτά, ενώ, όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολλοί μόνιμοι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικοί ΖΕΠ, οι οποίοι κατά το προηγούμενο σχολικό έτος είχαν επιμορφωθεί και εκπονήσει σχέδια μαθήματος, μετακινήθηκαν σε άλλα σχολεία, στα οποία δεν υπήρχε δυνατότητα να παρέμβει η Δράση 1. Δεδομένων των νέων συνθηκών, έγινε εκ νέου προγραμματισμός και επιδιώχθηκε να αναπτυχθούν συνεργασίες με νέα σχολεία.

<sup>153</sup> Η ψηφιακή πλατφόρμα είναι προσβάσιμη στην ακόλουθη ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr/activities/main/>. Απαιτείται κωδικός, τον οποίο ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης μπορεί να προμηθευτεί με αποστολή email στην ηλεκτρονική διεύθυνση της επιστημονικής υπεύθυνης της Δράσης 1 ([depapa@lit.auth.gr](mailto:depapa@lit.auth.gr)). Το εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό είναι ανακτήσιμο από τις ακόλουθες ιστοσελίδες: <http://www.diapolis.auth.gr/eclass/course/view.php?id=16>, [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi\\_tis\\_leitourgias\\_twn\\_TY.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf).

Όσον αφορά τους ίδιους τους μαθητές των ΤΥ, τους χορηγήθηκαν κατατακτήριες δοκιμασίες και ερωτηματολόγια (με τα οποία ανιχνεύονται γενικές πληροφορίες σχετικά με τη μητρική τους γλώσσα, τον τόπο καταγωγής τους, τη διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα κ.ά.). Βάσει της ανάλυσης και της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν (για το έτος 2011-2012 βλ. και Tzeveleku et al., 2013) αλλά και των γλωσσικών αναγκών των μαθητών, όπως αυτές αναδείχθηκαν από την παρακολούθηση της διδασκαλίας, σχεδιάστηκαν οι νέες βελτιωμένες κατατακτήριες δοκιμασίες και, συγκεκριμένα, το Μιλιάς Ελληνικά; I (τεύχος Α' και Β') και Μιλιάς Ελληνικά; II (τεύχος Α' και Β'), τα οποία απευθύνονται σε μαθητές ηλικίας 7-15 ετών και εξετάζουν την κατανόηση προφορικού λόγου, τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου.<sup>154</sup>

Μια καινοτόμα ενέργεια που υλοποιήθηκε από τη Δράση 1 είναι ένα ασύγχρονο επιμορφωτικό σεμινάριο που έλαβε χώρα στη διαδικτυακή πλατφόρμα της δράσης με τίτλο Διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (Δεκέμβριος 2011-Ιανουάριος 2012).<sup>155</sup> Παράλληλα, το σχολικό έτος 2011-2012 έγινε πρόταση για συνεργασία με σχολεία με στόχο την ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού από εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσω περιεχομένου σε μεικτές τάξεις. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με βάση τις εργασίες που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του ασύγχρονου σεμιναρίου. Αφού διοργανώθηκε μια διά ζώσης επιμορφωτική ημερίδα, η οποία είχε στόχο την περαιτέρω εξειδίκευση στη θεματική της διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, οι εκπαιδευτικοί των συμμετεχόντων σχολείων εκπόνησαν σχέδια μαθήματος, τα οποία διορθώθηκαν και εμπλουτίστηκαν από τους επιστημονικούς συνεργάτες της δράσης προκειμένου να υλοποιηθούν στις ΤΥ το επόμενο σχολικό έτος (2012-2013). Δυστυχώς, επειδή την επόμενη χρονιά καταργήθηκαν οι ΤΥ και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μετακινήθηκαν σε νέα σχολεία τα οποία δε συμμετείχαν στο έργο (βλ. υποσημ. 155), δεν κατέστη εφικτή η ολοκλήρωση της συγκεκριμένης παρέμβασης με βάση τον αρχικό σχεδιασμό. Ωστόσο τα σχέδια μαθήματος εφαρμόστηκαν από συνεργάτες της δράσης στις μεικτές τάξεις, και επομένως κατέστη δυνατόν να συμπληρωθούν τα απαραίτητα εργαλεία (κλειδα παρατήρησης διδασκαλίας, ερωτηματολόγιο καταγραφής των απόψεων των μαθητών για τη διδασκαλία και το περιεχόμενό της, ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών κ.ά.) και να συλλεχθεί πολύτιμο υλικό. Τα πορίσματα που προέκυψαν από την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία αυτών των δεδομένων ανατροφοδότησαν τα αρχικά σχέδια διδασκαλίας, τα οποία αναμορφωμένα αποτελούν πλέον καινοτόμο διδακτικό υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο.

Ακόμη μια πρωτοποριακή συνεισφορά της Δράσης 1 είναι η δημιουργία του Ελληνικού Σώματος Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ),<sup>156</sup> το οποίο βασίζεται εξ ολοκλήρου στη γραπτή παραγωγή των κατατακτήριων δοκιμασιών των μαθητών των ΤΥ. Πρόκειται στην ουσία για ένα σημαντικό και δυναμικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς αποτυπώνει την εικόνα των εξωτερικών χαρακτηριστικών της *διαγλώσσας*<sup>157</sup> των μαθητών, προσφέροντας τη δυνατότητα απόκτησης μιας ολοκληρωμένης εικόνας του γλωσσικού προφίλ του εκάστοτε μαθητή αλλά και τη δυνατότητα αποτίμησης της συχνότητας των γλωσσικών αποκλίσεων κ.λπ. Βάσει αυτού του επισημειωμένου υλικού κατασκευάστηκαν γλωσσοδιδασκτικά σενάρια, τα οποία αξιοποιούν τα πορίσματα που προκύπτουν από τη συστηματικότητα των αποκλίσεων ή της σωστής παραγωγής, όπως αυτή αναδεικνύεται από τα σώματα κειμένων μαθητών, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι αρχές σχεδιασμού του ΕΣΚΕΙΜΑΘ, η αρχιτεκτονική του διάρθρωση και τα ενδεικτικά σενάρια διδασκαλίας που δημιουργήθηκαν βάσει των συγκεκριμένων δεδομένων εξετάζονται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

## 2.2. Σώμα κειμένων ΕΣΚΕΙΜΑΘ και γλωσσοδιδασκτικά σενάρια<sup>158</sup>

Τα σώματα κειμένων (ΣΚ) μπορεί να είναι επισημειωμένα (annotated) ή μη επισημειωμένα (unannotated), ανάλογα με το αν τα κείμενα που περιλαμβάνουν περιέχουν πληροφορία γλωσσολογικής φύσης ή όχι. Τέτοιου είδους πληροφορία, για παράδειγμα, είναι η ρητή αναφορά στη μορφοσυντακτική κατηγορία των λέξεων που

<sup>154</sup> Προσβάσιμα στην ακόλουθη διεύθυνση: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/paradotea/Nees%20katataktries%20dokimasies%20\(test\).zip](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Nees%20katataktries%20dokimasies%20(test).zip).

<sup>155</sup> Προσβάσιμο στην ακόλουθη διεύθυνση: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/paradotea/Epimorfwtiko\\_yliko.rar](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Epimorfwtiko_yliko.rar)

<sup>156</sup> Προσβάσιμο στην ακόλουθη διεύθυνση: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/%CE%95%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%91%CE%98.zip](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/%CE%95%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%91%CE%98.zip).

<sup>157</sup> Ο μαθητής, καθώς μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, αρχίζει να αντιλαμβάνεται συστηματικότητες και να τις κωδικοποιεί με τη μορφή κανόνων με βάση τα δεδομένα που δέχεται. Σταδιακά, και όσο η διαδικασία της μάθησης συνεχίζεται, αυτοί οι κανόνες προσαρμόζονται προς την κατεύθυνση του συστήματος που καλείται να μάθει. Ο όρος «διαγλώσσα» αναφέρεται κυρίως στο σύστημα που έχει διαμορφώσει ένας μαθητής σε μια δεδομένη φάση της διαδικασίας κατάκτησης. Συνήθως περιλαμβάνει «λάθη», δηλ. αποκλίσεις από τις συστηματικότητες της γλώσσας-στόχου, τα οποία ωστόσο μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά στη διδασκαλία, καθώς συνιστούν «παράθυρα» που μας επιτρέπουν να ανακαλύψουμε τόσο τον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής επεξεργάζεται τα δεδομένα όσο και την πιθανή επιρροή της μητρικής του γλώσσας.

<sup>158</sup> Η παρούσα ενότητα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις ακόλουθες δημοσιεύσεις: Τάντος κ.ά. (2013), Παπαδοπούλου & Τάντος (2014), Τάντος (2015), Τάντος & Παπαδοπούλου (υπό έκδοση).



περιλαμβάνει το σώμα. Ο βαθμός εμβάθυνσης ποικίλλει, ανάλογα με τη στοχοθεσία και τη χρήση του κάθε ΣΚ. Οι Παπαδοπούλου & Τάντος (2014) και ο Τάντος (2015) αναφέρουν ότι μη επισημειωμένα ΣΚ έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως και με επιτυχία στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, καθώς προσφέρουν παραδείγματα αυθεντικού λόγου τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή (Johns, 1986, 1991, 1994, 1997· Taylor, Leech & Fligelstone, 1991· Hanson-Smith, 1993· Stevens, 1995· Aston, 1996· Qiao & Sussex, 1996· Cobb, 1997, μ.ά.). Ωστόσο, τα επισημειωμένα ΣΚ παρουσιάζουν σαφώς σημαντικά πλεονεκτήματα στη διδασκαλία, γιατί προσφέρουν τη δυνατότητα ανάλυσης των γλωσσικών αποκλίσεων, παρέχοντας πληροφορίες τύπου και συχνότητας λαθών, επιτρέπουν συσχετισμούς μεταξύ των γλωσσικών αποκλίσεων, ποσοτικοποιημένη ανάλυση κατηγοριών λέξεων κ.λπ. Κατά συνέπεια, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει μια πληρέστερη και σφαιρικότερη εκτίμηση του επιπέδου γλωσσομάθειας του μαθητή ή του συνόλου των μαθητών της τάξης του.

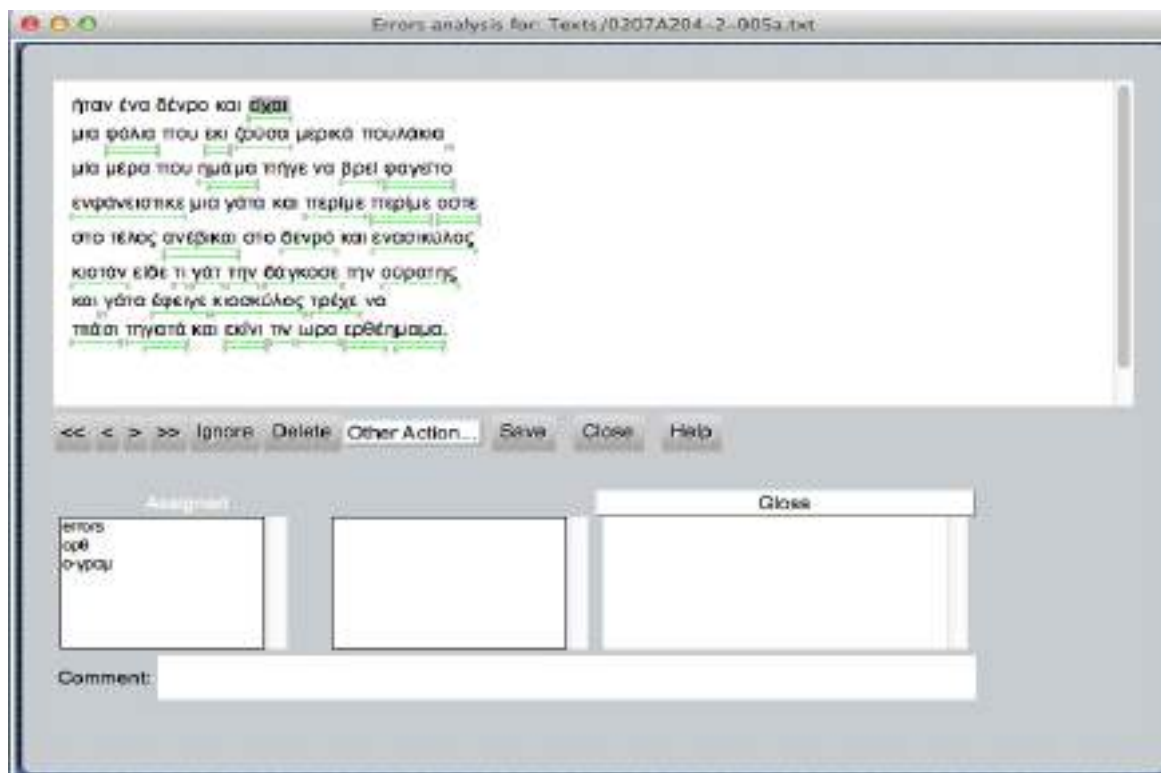
Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ επιχειρεί να συνδυάσει την ερευνητική και τη διδακτική διάσταση στα ΣΚ μαθητών, χρησιμοποιώντας ένα ευέλικτο και ευκολόχρηστο πλαίσιο επισημείωσης,<sup>159</sup> το UAM Corpus Tool (O'Donnell, 2008, 2009· O'Donnell et al., 2009). Στην παρούσα μορφή του αποτελείται από περίπου 500 κείμενα (33.000 λέξεις), τα οποία παρήχθησαν από μαθητές (7 έως 15 ετών) των ΤΥ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι γραπτές παραγωγές ανήκουν στο κειμενικό είδος της αφήγησης και έχουν παραχθεί στο πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου του διαγνωστικού τεστ Ας μιλήσουμε Ελληνικά I, II και III (Αναστασιάδη κ.ά., 2011). Η επισημείωση, η οποία υλοποιήθηκε από έξι γλωσσολόγους, έγινε με βάση το είδος του γραμματικού λάθους (π.χ. μορφολογία, σύνταξη) και τον τρόπο πραγμάτωσής του (π.χ. προσθήκη, παράλειψη) (Dulay, Burt & Krashen, 1982). Ένα τμήμα του ΕΣΚΕΙΜΑΘ είναι επισημειωμένο και ως προς τα μέρη του λόγου. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών ως προς το φύλο και την ηλικία. Οι μητρικές γλώσσες των μαθητών είναι ποικίλες, αν και αριθμητικά υπερισχύουν οι ομιλητές με μητρική την αλβανική, τη ρωσική, τη γεωργιανή, τη βουλγαρική και τη ρουμανική.

Φύλο		Ηλικία			
Αγόρια (N= 211, 64%)	Κορίτσια (N=118, 36%)	6-8 ετών (N=111, 34%)	8-12 ετών (N=118, 36%)	12-15 ετών (N=73, 22%)	15-19 ετών (N=27, 8%)

**Πίνακας 2.** Κατανομή μαθητών ως προς το φύλο και την ηλικία (Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014, σ. 249)

Το ΕΣΚΕΙΜΑΘ προσφέρει τη δυνατότητα περιήγησης στο κάθε κείμενο και στα λάθη του (βλ. Εικ. 1, όπου τα λάθη είναι υπογραμμισμένα με πράσινο), πολυσύνθετης αναζήτησης συνδυασμών λαθών και εξαγωγής βασικών στατιστικών μέτρων περιγραφής τους, μέσω του UAM Corpus Tool. Με άλλα λόγια, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για στοχευμένες αναλύσεις λαθών των μαθητών διαφόρων κατηγοριών, ενώ η συσταδοποίηση λαθών και μαθητών μπορεί να γίνει αφετηρία για νέο γλωσσοδιδακτικό υλικό, ενημερωμένο σε σχέση με τις ανάγκες μαθητών με ποικίλα προφίλ.

<sup>159</sup> Βλ. Τζιμόκα (2010) για το πρώτο επισημειωμένο ΣΚ που έχει συνταχθεί κυρίως για ερευνητικούς σκοπούς.



Εικ. 1. Στιγμιότυπο οθόνης του UAM Corpus Tool με επιλεγμένο επισημειωμένο κείμενο του ΕΣΚΕΙΜΑΘ

Επιπλέον, το ΕΣΚΕΙΜΑΘ περιλαμβάνει πλούσια μεταδεδομένα (μέσω συμπλήρωσης ειδικού ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες μαθητές) που αφορούν, για παράδειγμα, τη μητρική γλώσσα, την ηλικία, τον χρόνο παραμονής και πρώτης επαφής με την ελληνική, το επίπεδο γλωσσομάθειας των γονέων των μαθητών κ.λπ., πληροφορίες που είναι απαραίτητες προκειμένου να καθοριστεί ο ρόλος που έχουν οι εξωγλωσσικές συνιστώσες στη διαμόρφωση του επιπέδου γλωσσομάθειας.

Παραλείποντας στο σημείο αυτό τις τεχνικές λεπτομέρειες δημιουργίας του ΕΣΚΕΙΜΑΘ (βλ. αναφορές στην υποσημείωση 161 για περαιτέρω πληροφορίες), αναφέρουμε ενδεικτικά δύο παραδείγματα λαθών, όπως αυτά παρουσιάζονται από τους Παπαδοπούλου & Τάντο (2014, σ. 252). Τα παραδείγματα (1α) και (1β) συνιστούν γραφηματικά λάθη, καθώς υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στο γραφηματικό σύμβολο ι και στον φθόγγο [u] που υπάρχει στη φωνηματική αναπαράσταση της λέξης. Αντίστοιχα, στο άτονο εγρομι φαίνεται ο μαθητής να αποδίδει με γ ένα είδος φθόγγου που συνδυάζει τον τόπο άρθρωσης του κλειστού φθόγγου [k] και τον τρόπο άρθρωσης του τριβόμενου [ð], καταστρατηγώντας και πάλι τη φωνολογική αναπαράσταση του συγκεκριμένου θέματος της ελληνικής.

- (1) α. πιλί → πουλ-ί  
β. εγρομι → εκδρομ-ή

Όσον αφορά τη γραμματική όψη, παρατηρούνται λάθη τόσο στη χρήση της μη συνοπτικής όψης, αντί της συνοπτικής (2α), όσο και το αντίστροφο (2β):

- (2) α. ...αρχίσαμε να **\*παίζουμε...** (σωστός τύπος: Μη Συνοπτική όψη παίζουμε)  
β. ...εκεί πήγαμε και **\*πέζαμε...** (σωστός τύπος: Συνοπτική όψη παίξαμε)

Αδιαμφισβήτητα, το ΕΣΚΕΙΜΑΘ συνιστά ένα σημαντικό και δυναμικό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στη γλωσσική διδασκαλία. Για τον σκοπό αυτόν σχεδιάστηκαν από συνεργάτες της δράσης και εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε τάξεις τρία διδακτικά σενάρια, τα οποία αξιοποιούν τη γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση μάθηση μέσω δεδομένων (data-driven learning, Bernardini, 2000, 2002· Römer, 2008, μ.ά. Βλ. επίσης και Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014· Tantos & Papadopoulou, υπό έκδοση για την ελληνική γλώσσα) και φιλοδοξούν να μετατρέψουν τον μαθητή σε ερευνητή ώστε να ενισχυθεί η γλωσσική του επίγνωση. Ειδικότερα, σ' αυτά τα σενάρια αξιοποιήθηκε τόσο η

συχνότητα των λαθών ανά ηλικία, όπως αυτή προέκυψε από τις στατιστικές αναλύσεις του ΕΣΚΕΙΜΑΘ, όσο και τα αυθεντικά κείμενα που περιλαμβάνονται σ' αυτό, με λάθη ή διορθωμένα, ανάλογα με τον στόχο της γλωσσοδιδασκτικής δραστηριότητας.

Ολοκληρώνουμε την παρούσα ενότητα με την παρουσίαση ενός γλωσσοδιδασκτικού σεναρίου, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες που αφορούν τον τονισμό, καθώς, σύμφωνα με τα δεδομένα του ΕΣΚΕΙΜΑΘ, η θέση του τόνου αποτελεί αντικείμενο δυσκολίας για τους αλλοδαπούς μαθητές αυτής της ηλικίας (Tantos et al., 2013· Τάντος κ.ά., 2013). Το σενάριο αντλείται από τις Αλεξοπούλου κ.ά. (2014, σσ. 48-51)<sup>160</sup> και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 7 και 8 ετών που φοιτούν στην Α' και Β' δημοτικού.

## Σενάριο: Ταξίδι στον Καναδά

### Πορεία διδασκαλίας

Γλωσσικοί στόχοι: Εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του τόνου στην ελληνική. Έμφαση στην κατανόηση του κανόνα του τρισυλλαβικού παραθύρου (μη τονισμός της 4<sup>ης</sup> από το τέλος συλλαβής) αλλά και της διαφοροποιητικής λειτουργίας του τόνου.

1<sup>η</sup>-2<sup>η</sup> διαφάνεια: Εισαγωγικές πληροφορίες για τους συγγραφείς, το πρόγραμμα και εικόνα με τον χάρτη και τη σημαία του Καναδά.

3<sup>η</sup> διαφάνεια: Οι μαθητές βλέπουν το βίντεο Canada – Quebec – Cirque du Soleil 7 min (<http://www.youtube.com/watch?v=BTSwKINrpPA>) το οποίο διαρκεί 7 λεπτά. Θεωρούμε πως ο πρωταγωνιστής του σεναρίου (μαθητής) ήταν ανάμεσα στο κοινό σε μια παράσταση του τσίρκου στον Καναδά. Συζητάμε με τους μαθητές την προέλευση του τσίρκου (Καναδάς) και τι τους άρεσε από το τσίρκο (τα ακροβατικά νούμερα, οι ακροβάτες, τα χρώματα, οι κινήσεις κ.ά.).

4<sup>η</sup> διαφάνεια: Ζητάμε από τους μαθητές να περιγράψουν σε έναν φίλο τους στην Ελλάδα το τσίρκο και να του δώσουν πληροφορίες για όσα είδαν. Στόχος είναι οι μαθητές να διακρίνουν τα ζεύγη με διαφοροποιητική λειτουργία του τόνου και να κατανοήσουν τη σημασία της θέσης του τόνου στην αλλαγή του νοήματος.

Δώσε στον φίλο σου πληροφορίες για την παράσταση που είδες επιλέγοντας τις κατάλληλες λέξεις για να συμπληρώσεις τις προτάσεις.

- Οι ακροβάτες του τσίρκου έχουν πολύ μεγάλη \_\_\_\_ (πειρά/πειρά) αφού από μικροί μαθαίνουν ακροβατικά νούμερα.
- Όλοι οι ακροβάτες είναι πολύ \_\_\_\_ (γέροι/γέροι), γυμνασμένοι και ευλύγιστοι.
- Καθόμουν στις πρώτες θέσεις και είχα πολύ καλή \_\_\_\_ (θέα/θέα) γιατί τα έβλεπα όλα από κοντά.
- Δεν πίστευα στα \_\_\_\_ (ματιά/μάτια) μου πως μπορούσαν να κάνουν όλα αυτά τα τολμηρά ακροβατικά.
- Την παράσταση παρακολούθησαν \_\_\_\_ (πάλι/πολλοί) μικροί και μεγάλοι θεατές αφού το τσίρκο απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες.



4

### Εικ. 2. Δραστηριότητα με ελάχιστα ζεύγη στη θέση του τόνου

5<sup>η</sup> διαφάνεια: Οι μαθητές βλέπουν δύο αφίσες, οι οποίες αναφέρονται σε παράσταση του τσίρκου στην Ελλάδα. Για να προτείνουν στον Έλληνα φίλο τους να παρακολουθήσει την παράσταση, θα χρειαστεί να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που παρουσιάζουν οι αφίσες. Στόχος είναι να εντοπίσουν τις κατάλληλες πληροφορίες και να μεταφέρουν την κεφαλαιογράμματη σε μικρογράμματη γραφή προκειμένου να εξασκηθούν στον τονισμό.

<sup>160</sup> Τα γλωσσοδιδασκτικά σενάρια είναι ανακτήσιμα από την εξής ιστοσελίδα: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/paradotea/1.5.4.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/1.5.4.pdf).

Δες τις παρακάτω αφίσες από την παράσταση του τσίρκου στην Ελλάδα. Γράψε τα στοιχεία που χρειάζεσαι για να προτείνεις στον φίλο σου να παρακολουθήσει την παράσταση που είδες και εσύ.



Γεια σου, Μακώλη.  
 Η παράσταση του τσίρκου θα γίνει στην \_\_\_\_\_ (τόπος) στις \_\_\_\_\_ (ημερομηνία).  
 Μπορείς να αναζητήσεις πληροφορίες στο \_\_\_\_\_ 2109050555. Σε έναν μεγάλο \_\_\_\_\_ μπορείς να κερδίσεις \_\_\_\_\_ για την πρεμιέρα \_\_\_\_\_.

Εικ. 3. Δραστηριότητα με μετατροπή κεφαλαιογράμματος σε μικρογράμματη γραφή

6<sup>η</sup> διαφάνεια: Ζητάμε από τους μαθητές να διορθώσουν τα λάθη στον τονισμό (προσθήκη, αντικατάσταση, απουσία), προκειμένου να διορθώσουν το κείμενο που τους έστειλε ο φίλος τους που παρακολούθησε την παράσταση. Στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν πως η ελληνική έχει έναν κύριο τόνο, ο οποίος ανεβαίνει μόνο μέχρι την προπαραλήγουσα.

Ο φίλος σου γράφει τις εντυπώσεις του για την παράσταση που είδε. Έχει όμως κάποια λάθη. Διόρθωσέ τα για να μπορέσεις να δημοσιεύσεις την γνώμη του στην εφημερίδα της τάξης σου.

Δέν έχω λόγια για την παράσταση! Μάγεια ίσως είναι ή καλύτερη λέξη. Κοιτούσα τα πάντα με πολύ ενδιαφέρον και προσοχή, με κομμένη ανάσα. Ηθελα να βγαίνουν συνεχώς οι κλοούν. Ηταν πολύ αστείοι! Μόν άρεσαν όλα! Ολάι! Ο ορισμός της τελειότητας. Μουσική, ρούχα, σκηνικά, παρουσία, βγαλμένα από παραμύθι. Απίστευτες ώρες δουλειάς από πίσω. Είμαι πολύ χαρούμενος που είχα την τύχη να παρακολουθήσω μία τόσο ομόρφη παράσταση. Ξέρω πως θα την θυμάμαι πάντα. Ήταν ένα υπέροχο σουύ! Σε ευχαριστώ για την πρότασή!



Εικ. 4. Δραστηριότητα με διόρθωση λαθών στη θέση του τόνου

### 3. Δράση 2: Ενίσχυση της ελληνομάθειας

Στο πλαίσιο των γενικών σκοπών του Προγράμματος, οι δραστηριότητες της Δράσης 2 στόχευαν στη γλωσσική ενίσχυση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γλώσσα, καθώς και στην υποστήριξη αλλόγλωσσων μαθητών με αναπηρίες, οι οποίες επηρεάζουν την κατάκτηση της νεοελληνικής γλώσσας στην προφορική ή γραπτή της πραγματώση. Κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της δράσης είχε η επιμόρφωση και κατάρτιση νέων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της μεικτής γλωσσικά και πολιτισμικά τάξης, ενώ τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των προγραμμάτων ενίσχυσης της ελληνομάθειας μετρήθηκαν και αξιολογήθηκαν με ειδικά γλωσσικά εργαλεία. Για παράδειγμα, για τη διάγνωση του επιπέδου της ελληνομάθειας των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ κατάταξης Ας μιλήσουμε ελληνικά I, II & III, ενώ παράλληλα σχεδιάστηκε ένα νέο γλωσσικό εργαλείο ελέγχου ενδιάμεσης και τελικής επίδοσης με την ονομασία Προχωρώ στα ελληνικά I, II & III.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τον συνολικό αριθμό των ωφελούμενων μαθητών και ο Πίνακας 4 τον αριθμό των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων για κάθε έτος εφαρμογής του Προγράμματος:

Σχ. Βαθμίδα	Πλήθος			
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Νηπιαγωγείο	17	36	31	4
Δημοτικό Σχολείο	71	132	194	87
Γυμνάσιο	27	61	81	59
Λύκειο	6	14	28	22
Σχολείο	1	6	4	5
<b>Σύνολο</b>	<b>122</b>	<b>249</b>	<b>338</b>	<b>177</b>

Πίνακας 3. Αριθμός σχολικών μονάδων ανά βαθμίδα και κατά έτος

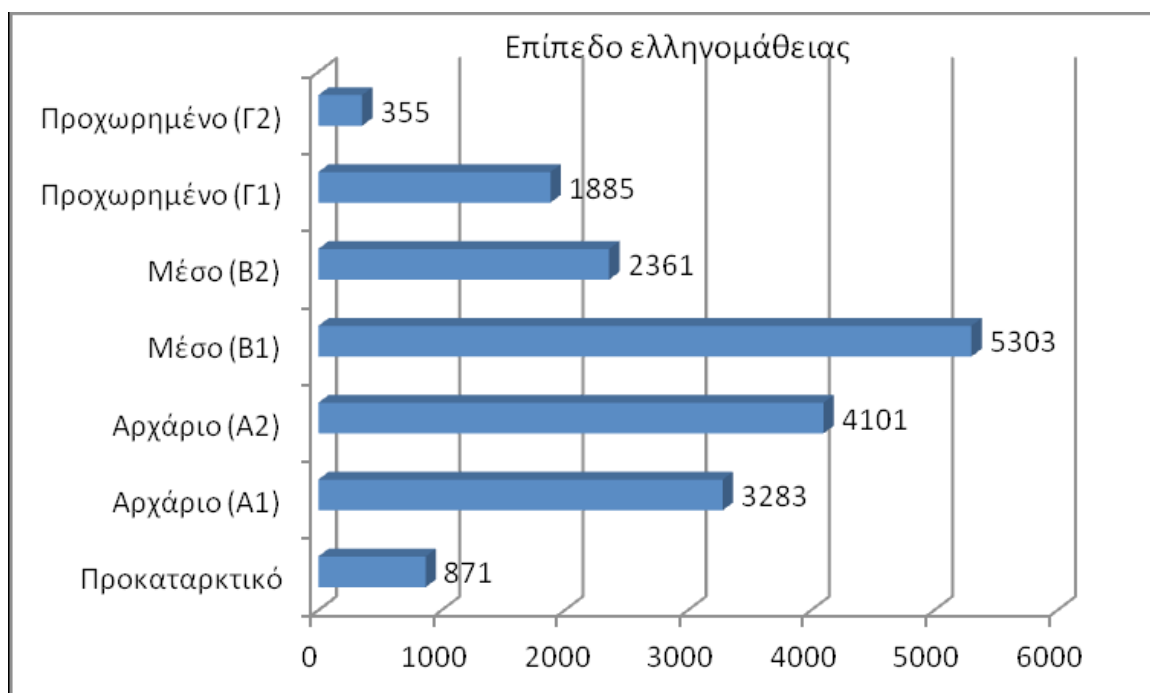
Σχ. Βαθμίδα	Αρ. Μαθητών			
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Νηπιαγωγεία	275	567	490	91
Δημοτικά Σχολεία	1.280	2.498	3.769	2.103
Γυμνάσια	616	1.399	1.852	1.721
Λύκεια	104	243	674	567
Σχολεία πολλών βαθμίδων	34	94	30	120
<b>Σύνολο</b>	<b>2.309</b>	<b>4.801</b>	<b>6.815</b>	<b>4.602</b>

Πίνακας 4. Αριθμός μαθητών ανά βαθμίδα και κατά έτος

Είναι αξιοσημείωτο ότι περίπου 100 γλώσσες και διάλεκτοι αντιπροσωπεύονται ως μητρικές γλώσσες στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε στο Πρόγραμμα (βλ. Πίνακα 5) ενώ το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει τη συνολική απεικόνιση του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών που συμμετείχαν στα συνεργαζόμενα σχολεία της Δράσης 2.

100 συνολικά γλώσσες και διάλεκτοι						
αγγλικά	αιγυπτιακά	αιθιοπικά	αλβανικά	αλγερικά	αμχαρικά	αραβικά
αραμαϊκά	αρμενικά	αφγανικά	αφρικανικά	βιετναμέζικα	βοσνιακά	βουλγαρικά
βραζιλιάνικα	γαλλικά	γερμανικά	γεωργιανά	γιουγκοσλάβικα	γκανέζικα	δανέζικα
ελβετικά	εσθονικά	fulah	hindi	ιαπωνικά	ιμπόνικα	ινδικά
ινδονησιακά	ιρακινά	ιρανικά	ιρλανδικά	ισπανικά	ιταλικά	καζακικά
κενυατικά	κινεζικά	κονγκολέζικα	κορεατικά	κουρδικά	κρεολή	λετονικά
λευκορωσικά	λιβανέζικα	λιγκάλα	λιθουανικά	μαλαισιανά	μαλτέζικα	mandinka
μαροκινά	μολδαβικά	μπάγκλα	μπενγκάλι	μπινί	νορβηγικά	νταρί
ολλανδικά	ου	ουγγρικά	ουζμπεκικά	ουκρανικά	ουρντού	πακιστανικά
panjabi	pashto	περσικά	πολωνικά	πομακικά	ποντιακά	πορτογαλικά
ρομανί	ρουμανικά	ρωσικά	σερβικά	σημιτικά	σλαβομακεδονικά	σλοβακικά
σομάλι	σουαχίλι	σουδανικά	σουηδικά	σριλανκεζικά	συριακά	ταγκαλόγκ
τανζανικά	ταϊλανδικά	τιγκρίνια	τουρκικά	τσεχικά	τυνησιακά	φαρσί
φιλιππινέζικα	φινλανδικά	φλαμανδικά	χιλιανά	urhobo	yoruba	

Πίνακας 5. Γλώσσες και διάλεκτοι των μαθητών



Διάγραμμα 1. Επίπεδο γλωσσομάθειας μαθητών

#### 4. Δράση 5: Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας

Το αίτημα για διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την καταπολέμηση της ξενοφοβίας, την απουσία αρνητικών στερεοτύπων στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) και στα σχολικά βιβλία, καθώς και την έμφαση σε περιεχόμενα διδασκαλίας που αναδεικνύουν τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικούς πληθυσμούς (Banks, 1989, 1995· Gundara, 2000· Kesidou, 2004). Βασικό χαρακτηριστικό των διαπολιτισμικών ΑΠ είναι η παροχή στους μαθητές ευκαιριών εκμάθησης και ενίσχυσης της μητρικής τους γλώσσας ή της γλώσσας καταγωγής τους τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Κάτι τέτοιο δεν παρατηρείται συχνά στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς (Arends, 2009), παρόλο που σύμφωνα με τα άρθρα 3 και 4 της Οδηγίας 77/486 των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (25.07.1977),<sup>161</sup> οι χώρες υποδοχής μεταναστών υποχρεούνται να διδάσκουν σε συνεργασία με τις χώρες προέλευσης τη μητρική γλώσσα των μεταναστών. Επιπλέον, από το 2005 υπάρχει σαφής οδηγία από την Ευρωπαϊκή Ένωση οι αλλοδαποί μαθητές στη δημόσια εκπαίδευση να διδάσκονται τόσο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής όσο και αυτήν της χώρας καταγωγής τους (Paradourou, 2009, σ. 162). Σε ελάχιστες χώρες (π.χ. Αυστραλία) υπάρχουν αμιγώς *δίγλωσσα προγράμματα*, στα οποία η διδασκαλία γίνεται στην επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής και στη μητρική γλώσσα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σ. 226). Στην Ελλάδα, παρόλο που η διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες παλιννοστούντων ή οικονομικών μεταναστών και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί σύμφωνα με τον νόμο 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα παραμένει ανεφάρμοστη (Sakellaropoulou, 2007) και συχνά αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό και προκατάληψη, ειδικά σε περιπτώσεις που υπάρχει γεωπολιτική, οικονομική ή άλλου είδους ένταση με τη χώρα καταγωγής των μεταναστών (βλ. π.χ. Gogonas, 2009).

Η διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή, πέρα από τη γλωσσική και γνωστική του πρόοδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σσ. 177-178), καθώς δημιουργεί διόδους σε εμπλουτισμένα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ παράλληλα διευρύνει τις επαγγελματικές τους επιλογές στο μέλλον (Gogonas, 2009). Ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει ότι η στοχευμένη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας επικουρεί σημαντικά την εκμάθηση της γλώσσας περιβάλλοντος (Bongartz, 2003, 2010) και, γενικότερα, η διγλωσσία αυξάνει τη μεταγλωσσική συνείδηση των μαθητών, ενισχύει τη γνωστική τους ικανότητα και επιτρέπει αρτιότερο και πιο ευέλικτο γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών (Arends, 2009, σ. 75· Sakellaropoulou, 2007). Σύμφωνα με τον Cummins (1992, 2001), για παράδειγμα, οι δίγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην εναλλαγή γνωστικών λειτουργιών από τη μία γλώσσα στην άλλη, η οποία αντανακλάται και στις ευρύτερες ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες. Από την άλλη, οι εν δυνάμει δίγλωσσοι μαθητές που δεν τους παρέχεται η δυνατότητα να ενισχύσουν τη διγλωσσία τους παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου σε σχέση με εκείνους που τους δίνεται η ευκαιρία να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα (βλ. Rumbaut, 1995). Γενικά, η απώλεια της γλώσσας καταγωγής αφαιρεί από τους δίγλωσσους μαθητές τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν την εικόνα τους για τον κόσμο και τους αποξενώνει από τα κοινωνικά δίκτυα της εθνικής τους κοινότητας. Σε επίπεδο σχολικής τάξης, η διγλωσσία καλλιεργείται και στη συνείδηση των υπόλοιπων μαθητών και, έμμεσα, συνεισφέρει στην καταπολέμηση ρατσιστικών συμπεριφορών, ενώ, σε παιδαγωγικό επίπεδο, υπογραμμίζει την ανάγκη για αποδοχή της γλωσσικής διαφορετικότητας και της εθνοπολιτισμικής ποικιλομορφίας, συνεισφέροντας στην ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο (Helot & Young, 2002· Sakellaropoulou, 2007).

Στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει πλαίσιο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών από διαφορετικές χώρες καταγωγής, ούτε τα επίσημα ΑΠ ενσωματώνουν πληροφορίες σχετικές με την ιστορία και τον πολιτισμό των χωρών τους. Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρακολουθούν ως επί το πλείστον το κανονικό σχολείο, το οποίο λειτουργεί χωρίς εξειδικευμένα προγράμματα, και μαθαίνουν τη γλώσσα καταγωγής τους από το οικογενειακό περιβάλλον ή από κοινοτικά σχολεία (βλ. Μαλιγκούδη, 2010). Εξαίρεση αποτελούν οι ΤΥ, παρόλο που και εκεί η πραγματικότητα απέχει πολύ από τις προθέσεις και τις σχετικές εξαγγελίες.<sup>162</sup> Το σοβαρό αυτό κενό, δυστυχώς, υποθάλπει τις ισχυρές αφομοιωτικές τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον μονογλωσσικό της χαρακτήρα, με αρνητικές επιπτώσεις στην παροχή ίσων ευκαιριών, στη μεγέθυνση των διακρίσεων και, κατ' επέκταση, στην ενίσχυση της ξενοφοβίας στα σχολεία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σσ. 218-235).

Το θεσμικό κενό που παρατηρείται στη χώρα μας κάλυψε για ένα διάστημα 24 μηνών η Δράση 5 (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51>), η οποία διενεργήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» και εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά τις σχολικές

<sup>161</sup> <http://www.iclhe.org/news/eu-council-directive-77-486-plans-to-abolish-mother-tongue-teaching-directive>

<sup>162</sup> Για τους όρους λειτουργίας και οργάνωσης των ΤΥ, όπως προσδιορίζονται από την υπ' αριθ. Φ/10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 τ. Β'/28.09.1999) βλ. την Υπουργική Απόφαση Γ1/708/07.09.1999 και την υπ αριθμ. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94 (ΦΕΚ 930 τ. Β') (<http://dim-sapon.rod.sch.gr/diafora/diap.agogi/taxeis%20ypodoxhs.htm>).

χρονιές 2011-12 και 2012-13. Σκοπός της συγκεκριμένης δράσης ήταν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη μιας διδακτικής παρέμβασης που στόχευε στην ενίσχυση της μητρικής γλώσσας ή, καλύτερα, της γλώσσας καταγωγής των μαθητών του ελληνικού σχολείου που προέρχονται από άλλη χώρα, και οι οποίοι δεν είχαν την ευκαιρία να υποστηριχθούν για τη διατήρησή της έξω από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή ακόμη και μέσα σ' αυτό. Συγκεκριμένα, απευθύνονταν σε παιδιά μεταναστών από την Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση, χώρες προέλευσης των πολυπληθέστερων ομάδων αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες.<sup>163</sup> Απώτερη επιδίωξη της Δράσης 5 ήταν η αναγνώριση και η ενίσχυση της κληρονομιάς των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, η αντιπροσώπευση του πολιτισμού των μαθητών αυτών τόσο στο διδακτικό υλικό (περιεχόμενο των γλωσσικών εγχειριδίων και του υποστηρικτικού υλικού) όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό που ανέλαβε τη διδασκαλία, και φυσικά η ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων τόσο σε επικοινωνιακό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Η δράση περιλάμβανε διάφορες δραστηριότητες, αλλά εδώ θα επικεντρωθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά της διδακτικής παρέμβασης (§4.1) και κυρίως στην παραγωγή του γλωσσοδιδακτικού υλικού (§4.2).

#### 4.1. Διδακτική παρέμβαση

Όπως διευκρινίστηκε στην αρχή, η παρέμβαση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε επιλεγμένα σχολεία της επικράτειας με μεικτό μαθητικό πληθυσμό κατά τα σχολικά έτη 2011-12 και 2012-13. Η εφαρμογή της έρευνας έγινε σε ένα δημοτικό σχολείο της Κρήτης, σε τρία δημοτικά σχολεία και δύο γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, καθώς και σε ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας. Τα μαθήματα μητρικής γλώσσας τα παρακολούθησαν συνολικά 434 μαθητές, 86 από τις τάξεις του γυμνασίου<sup>164</sup> και 398 από τις τάξεις του δημοτικού.<sup>165</sup> Τα αριθμητικά στοιχεία που αφορούν τους επιμορφούμενους της Δράσης 5 του Προγράμματος παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 6 και 7:

Σχολείο	Αρχάριοι		Προχωρημένοι		Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κορδελιού	7	15	6	1	29
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Θεσ/νίκης	6	4			10
5 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σταυρούπολης	13	8	2	4	27
6 <sup>ο</sup> Διαπολιτισμικό Δημοτικό Ελευθερίου - Κορδελιού	14	14	5	5	38
6/θέσιο Διαπολ. Δημοτικό Θεσ/νίκης	9	6			15
132 <sup>ο</sup> Δημοτικό Αθηνών	6	10	6	11	33
16 <sup>ο</sup> Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Χανίων*	27	39	10	10	86
*Λόγω περικοπών στον προϋπολογισμό του Προγράμματος, η διδασκαλία γλώσσας δεν ήταν εφικτό να συνεχιστεί τη δεύτερη χρονιά στην Κρήτη.	82	96	29	31	
	<b>178</b>		<b>60</b>		<b>238</b>

**Πίνακας 6.** Πίνακας μαθητών στα συνεργαζόμενα σχολεία της Δράσης 5 κατά τη σχολική περίοδο 2011-2012

<sup>163</sup> Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, ο κύκλος της παλιννόστησης ολοκληρώθηκε, ενώ παρατηρείται αυξημένη έλευση μεταναστών από ασιατικές και αφρικανικές χώρες αλλάζοντας δραματικά το προφίλ των μεταναστών μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σ. 113).

<sup>164</sup> Αν και οι συνεργάτες της Δράσης 5 απευθύνθηκαν σε αρκετά γυμνάσια, τα περισσότερα δεν θέλησαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα ενίσχυσης της γλώσσας καταγωγής, κυρίως λόγω της παράλληλης λειτουργίας άλλων δραστηριοτήτων, π.χ. ενισχυτική διδασκαλία, κατά τη μεσημεριανή ζώνη λειτουργίας τους.

<sup>165</sup> Στην πορεία των μαθημάτων αρκετοί μαθητές εγκατέλειψαν τα μαθήματα με κυριότερους λόγους τις παράλληλες εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και τη μετανάστευση ή τον επαναπατρισμό των οικογενειών τους.



Σχολείο	Αρχάριοι		Προχωρημένοι		Σύνολο
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κορδελιού	7	4	7	13	<b>31</b>
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Θεσ/νίκης	10	6	0	0	<b>16</b>
5 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σταυρούπολης	21	17	5	5	<b>48</b>
6 <sup>ο</sup> Διαπολιτισμικό Δημοτικό Ελευθερίου - Κορδελιού	19	20	7	6	<b>52</b>
6/θέσιο Διαπολ. Δημοτικό Θεσ/νίκης	9	8	0	0	<b>17</b>
132 <sup>ο</sup> Δημοτικό Αθηνών	15	9	6	2	<b>32</b>
	81	64	25	26	<b>196</b>
	<b>145</b>		<b>51</b>		

**Πίνακας 7.** Πίνακας μαθητών στα συνεργαζόμενα σχολεία της Δράσης 5 κατά τη σχολική περίοδο 2012-2013

Ακολουθώντας το μοντέλο της Προσθετικής προσέγγισης (Banks, 2004), τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση του ημερήσιου κύκλου μαθημάτων, προσαρτήθηκαν δηλ. στο ισχύον ΑΠ. Παρόλο που η συγκεκριμένη πρακτική δεν είναι ιδανική (Ευαγγέλου, 2007, σσ. 156-157), οι θεσμικές προϋποθέσεις του Προγράμματος σε συνδυασμό με τους περιορισμούς που αντικειμενικά επέβαλε η λειτουργία των συνεργαζόμενων σχολείων δεν επέτρεψαν κάποια εναλλακτική επιλογή. Τα μαθήματα μητρικής γλώσσας σε κάθε τμήμα ήταν δύο (2) διδακτικές ώρες την εβδομάδα, ενώ η διεξαγωγή τους λάμβανε χώρα σε κάποια τάξη που είχε παραχωρηθεί από τον διευθυντή για τον σκοπό αυτόν, με τη μεσολάβηση ενός ημίωρου διαλείμματος μετά το πέρας των μαθημάτων. Οι μαθητές κατατάχθηκαν σε τμήματα αρχαρίων και προχωρημένων ύστερα από την εφαρμογή ενός ειδικά σχεδιασμένου γλωσσικού τεστ κατάταξης (βλ. §3.2.1), που πραγματοποιήθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Είχε προηγηθεί ενημέρωση των γονέων για τον σκοπό και τη λειτουργία των μαθημάτων γλώσσας, και η συμμετοχή των μαθητών προϋπέθετε τη γραπτή τους έγκριση. Αξίζει σ' αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είχε ως κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική (ειδικά στην περίπτωση των μαθητών αλβανικής καταγωγής) και παρουσίαζε βασική έως προχωρημένη γνώση της αλβανικής ή ρωσικής σε προφορικό επίπεδο, με περιορισμένη ή ανύπαρκτη ωστόσο γνώση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Αυτό αναδείχθηκε τόσο από τα τεστ κατάταξης και αξιολόγησης της παρέμβασης όσο και από την ίδια τη διδακτική πράξη.

Την επιστημονική ομάδα που σχεδίασε την παρέμβαση αποτελούσαν γλωσσολόγοι, αλβανόφωνοι και ρωσόφωνοι συγγραφείς-δημιουργοί εκπαιδευτικού υλικού, παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί (στην πλειοψηφία τους φυσικοί ομιλητές της αλβανικής και της ρωσικής), καθώς και βοηθοί έρευνας για την τεχνική υποστήριξη των μαθημάτων, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, ώστε το αναμενόμενο αποτέλεσμα να μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα καλής πρακτικής για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Καίριο ρόλο στον σχεδιασμό της στρατηγικής και στην υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης της Δράσης 5 είχε η αναπληρώτρια καθηγήτρια Αικ. Δημητριάδου (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), η οποία ανέλαβε επίσης και τις επιμορφωτικές δράσεις προς τους εκπαιδευτικούς. Για την αξιολόγηση της παρέμβασης στο σύνολό της χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία ειδικά σχεδιασμένα από την ομάδα των παιδαγωγών και συγκεκριμένα (π.χ. φύλλο παρατήρησης, οδηγός συνέντευξης για τις εκπαιδευτικούς που δίδαξαν τη μητρική γλώσσα, ερωτηματολόγιο για τους βοηθούς έρευνας που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες, βλ. Δημητριάδου κ.ά., 2012 και Revithiadou et al., 2013, για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των εργαλείων). Η εφαρμογή όλων των εργαλείων πραγματοποιήθηκε στην αρχή (Νοέμβριος) και στο τέλος (Μάιος) της διδακτικής παρέμβασης, ώστε να προκύψουν συγκριτικά αποτελέσματα που θα φωτίζουν την όλη διαδικασία και την αποτελεσματικότητά της (Δημητριάδου κ.ά., 2012).

Δυστυχώς, περιορισμοί χώρου δεν μας επιτρέπουν εκτεταμένη αναφορά σε όλες τις εκφάνσεις της παρέμβασης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεωρητικό πλαίσιο, στρατηγικές της σύγχρονης διδακτικής που εφαρμόστηκαν, μεθοδολογία παρακολούθησης και αξιολόγησης της παρέμβασης, εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, δημογραφικά στοιχεία μαθητών και εκπαιδευτικών, ανταπόκριση μαθητών και εκπαιδευτικών στον διδακτικό σχεδιασμό κ.ά.). Κατά συνέπεια, θα επικεντρωθούμε σε κάποια βασικά συμπεράσματα, όπως αυτά

προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα μεθοδολογικά εργαλεία κατά τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής της δράσης, και τις προτάσεις μας για βελτίωση ανάλογων παρεμβάσεων στο μέλλον.<sup>166</sup>

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στους μαθητές τη γλώσσα καταγωγής τους, τα δεδομένα της παρακολούθησης κατέδειξαν ότι δέχονταν τη διαφορετικότητά τους και προωθούσαν τον σεβασμό γι' αυτήν τη διαφορετικότητα και την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση που τους παρέχεται, βάζοντας φραγμό σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Αναμένονταν επιπλέον να αναπτύξουν με ευελιξία μεθόδους και στρατηγικές, προκειμένου να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να βελτιώσουν τη συμμετοχή και την απόδοσή τους στο μάθημα, καθώς και να αξιολογήσουν κριτικά τις απόψεις τους για τη διδασκαλία. Έτσι, θα μπορούσαν να αναπτύξουν ικανότητες για την υπέρβαση των όποιων ελλείψεων ή αδυναμιών του εκπαιδευτικού υλικού και γενικότερα του σχεδιασμού της παρέμβασης, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις ήταν εγγενείς (προσθετική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας, με όποια μειονεκτήματα συνεπάγεται αυτή λειτουργία των τμημάτων ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας μια φορά την εβδομάδα μετά τη λήξη του κανονικού ωραρίου του σχολείου· διδασκαλία της μητρικής γλώσσας όχι ενσωματωμένη στο ΑΠ, από εκπαιδευτικούς διαφορετικούς από εκείνους της «κανονικής» τάξης των μαθητών κ.ά.). Με αυστηρά ακαδημαϊκά κριτήρια, η παρέμβαση που εφάρμοσε η Δράση 5 αποτελεί ένα παράδειγμα που προσέγγισε τα χαρακτηριστικά της καλής πρακτικής (Stevens & Sogolow, 2008), εμποδίστηκε όμως να την υλοποιήσει στον αναμενόμενο βαθμό εξαιτίας κάποιων παραγόντων: Πρώτον, παρά το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν τη μητρική γλώσσα είχαν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα και ένα άριστο επιστημονικό προφίλ, στην ουσία παρουσίαζαν κάποιο έλλειμμα παιδαγωγικής στην επαφή τους με τους μαθητές. Παρά τις επιμορφώσεις που έγιναν και τη στήριξη τους από παιδαγωγούς-βοηθούς, ήταν απαραίτητες διαρκείς διαδικασίες ανατροφοδότησης, διόρθωσης και πειραματισμού πάνω σε προσπάθειες βελτίωσης της διδασκαλίας. Δεύτερον, δεν διευκόλυνε καθόλου το έργο των εκπαιδευτικών η έλλειψη συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς της «κανονικής» τάξης, με τον διευθυντή του σχολείου και –σε κάποιο βαθμό– και με τους γονείς. Παρ' όλα τα προαναφερθέντα προβλήματα, με όρους σχολικής (και όχι ακαδημαϊκής) προσέγγισης της σχολικής πρακτικής, η ρεαλιστική εκτίμηση των αποτελεσμάτων στο σύνολό τους υπήρξε πολύ θετική.

Η επιτυχία εφαρμογής της παρέμβασης αναδεικνύεται από πολλά στοιχεία που διατρέχουν τα δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από τα ερευνητικά εργαλεία. Αρχικά, το γεγονός ότι τα παιδιά δηλώνουν στην πρώτη τους συνέντευξη ότι η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι είναι τα ελληνικά και έπειτα ότι πλέον μιλούν και τη μητρική τους. Πολλά παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα και αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης των γονέων τους και των αλλοδαπών συγγενών τους. Το γεγονός πως στη δεύτερη συνέντευξη απαντούν ότι μιλούν και τη γλώσσα καταγωγής τους στο σπίτι είναι πολύ ενθαρρυντικό και δηλώνει πως ένας βασικός στόχος του προγράμματος έχει επιτευχθεί. Επίσης, πολλοί μαθητές στην τελική τους συνέντευξη δηλώνουν πως τη θεωρούν πλέον εύκολη. Η επαφή που είχαν ως τότε με τη γλώσσα καταγωγής τους μπορεί να ήταν μόνο προφορική ή ακόμη και μηδενική. Μόλις όμως άρχισαν να ασχολούνται και να έρχονται σε επαφή με αυτήν, σιγά σιγά εξοικειώνονταν και την αγαπούσαν όλο και περισσότερο. Επομένως, ο τρόπος διδασκαλίας και η περαιτέρω γνώση τους για τη μητρική τους γλώσσα τους έκανε να τη θεωρούν εύκολη και να την αγαπήσουν παραπάνω. Γενικά, όλοι οι μαθητές, χωρίς καμία εξαίρεση, έχουν θετικά συναισθήματα που έρχονται σε επαφή με τη μητρική τους γλώσσα. Η δεύτερη συνέντευξη το μόνο που αποδείκνυε ήταν πως τα συναισθήματα αυτά παραμένουν θετικά ή έχουν γίνει ακόμη πιο έντονα. Οι μαθητές στο τέλος της παρέμβασης δήλωσαν ευχαριστημένοι, επειδή έμαθαν να γράφουν και να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα, ενώ μέχρι τότε τη χρησιμοποιούσαν μόνο στον προφορικό λόγο. Επομένως, μπορεί να υποστηριχτεί ότι στα τμήματα ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας πολλά παιδιά βρήκαν μια «όαση» μέσα στις σκληρές συνθήκες στις οποίες ζουν (χωρίς τους γονείς τους, με πολλά άτομα στο σπίτι, με οικονομική δυσπραγία κ.λπ.), συναντώντας μάλιστα εκεί πολλά στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Βέβαια, το γεγονός ότι η δράση στέφθηκε από επιτυχία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός πως οι γονείς των μαθητών εξέλαβαν πολύ θετικά την κίνηση αυτή και στήριζαν σε μεγάλο βαθμό τις φιλότιμες προσπάθειες των παιδιών τους να μάθουν τη γλώσσα καταγωγής τους.

Υπήρχαν ωστόσο και κάποια αρνητικά σημεία, όπως προέκυψαν από τα ερευνητικά δεδομένα. Τα τμήματα ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας είχαν σε μεγάλο βαθμό φροντιστηριακό χαρακτήρα, καθώς ήταν αποκομμένα από την υπόλοιπη σχολική ζωή. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί των «κανονικών» τμημάτων του σχολείου έμειναν μακριά από την όλη διαδικασία. Η προσθετική προσέγγιση στη διαδικασία υπαγωγής της παρέμβασης

<sup>166</sup> Οι επόμενες παράγραφοι της παρούσας ενότητας αντλούνται από το παραδοτέο ΕΠ5.3.8 της Δράσης 5 (*συγγραφική ομάδα*: Αικ. Δημητριάδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Σ. Αναστασιάδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας· βοηθοί συγγραφής και επιμέλεια κειμένου: Γ. Μαρκόπουλος και Π. Μάνου, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ).

στο ισχύον ΑΠ λειτούργησε καλύτερα τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής, με κάποια ωστόσο αρνητικά σημεία (π.χ. κουρασμένοι μαθητές, τμήματα αποκομμένα από τον γενικό κορμό μαθημάτων του σχολείου, απουσία συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των «κανονικών» τάξεων κ.ά.). Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν τη γλώσσα είχαν άριστη γλωσσική κατάρτιση ως φυσικοί ομιλητές της ρωσικής και της αλβανικής, ωστόσο δεν χρησιμοποίησαν σε εκτεταμένο βαθμό ευέλικτες μεθόδους της σύγχρονης διδακτικής για μεικτές τάξεις.

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και των εκτιμήσεων που διαμορφώθηκαν, προκύπτουν οι εξής προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας / γλώσσας καταγωγής: Πρώτον, είναι απαραίτητη η οργάνωση ολοκληρωμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν τις γλώσσες καταγωγής πριν και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, γιατί από γλωσσολογική άποψη η διδασκαλία αυτού του είδους διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κατάρτιση στην ενσωμάτωση και χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία και να έχουν αναπτύξει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που αφορούν τόσο τη διαμόρφωση της προσωπικής διδακτικής τους θεωρίας όσο και τις γνώσεις τους σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις διακρίσεις σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο (Campbell et al., 2002· Bowe, 2005· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011, σσ. 80-81). Δεύτερον, είναι υποχρεωτική η δημιουργία –σε συνεργασία με τους συλλόγους γονέων και τον διευθυντή του σχολείου– ενός άλλου πλαισίου λειτουργίας των τμημάτων ενίσχυσης της γλώσσας καταγωγής, το οποίο θα είναι ενταγμένο καλύτερα στο ισχύον πρόγραμμα του σχολείου (ιδιαίτερα από άποψη ωραρίου).

## 4.2. Σχεδιασμός και παραγωγή γλωσσοδιδακτικού υλικού

Στο πλαίσιο της Δράσης 5 έχουν παραχθεί δύο γλωσσικά τεστ κατάταξης, έντυπο γλωσσοδιδακτικό υλικό που περιλαμβάνει δύο εγχειρίδια (αλβανική), μία γραμματική (αλβανική) και μία γραμματική με κείμενα και ασκήσεις (ρωσική), και επίσης έχει δημιουργηθεί ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει κείμενα και ασκήσεις/δραστηριότητες διαβαθμισμένου επιπέδου για την εκμάθηση της αλβανικής και της ρωσικής, με απώτερο σκοπό τη διατήρηση και ενίσχυση της γλώσσας καταγωγής των (δυνάμει) δίγλωσσων μαθητών. Ο σχεδιασμός και η παραγωγή του υλικού έγινε υπό την επιστημονική καθοδήγηση της αναπληρώτριας καθηγήτριας Α. Ρεβυθιάδου (ΑΠΘ) και του επίκουρου καθηγητή Β. Σπυρόπουλου (ΕΚΠΑ). Το υλικό είναι διαθέσιμο από την ιστοσελίδα της δράσης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς όλης της επικράτειας.<sup>167</sup> Και πάλι για λόγους περιορισμού χώρου, εστιάζουμε στις αρχές σχεδιασμού και στα βασικά χαρακτηριστικά των εγχειριδίων της αλβανικής και του ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος.<sup>168</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι η καινοτομία του γλωσσοδιδακτικού υλικού έγκειται στο ότι σχεδιάστηκε αποκλειστικά για νεαρούς μαθητές που έχουν κατά βάση ως κυρίαρχη γλώσσα την ελληνική και γλώσσα καταγωγής την αλβανική ή τη ρωσική.

### 4.2.1. Εγχειρίδια διδασκαλίας της αλβανικής<sup>169</sup>

Για τους σκοπούς της Δράσης 5 δημιουργήθηκαν δύο εγχειρίδια για τη διδασκαλία της αλβανικής *Mësojmë Shqip I* (επίπεδο Α1/Α2) και *Mësojmë Shqip II* (επίπεδο Α2/Β1) και μια συνοδευτική γραμματική με τα βασικά γραμματικά φαινόμενα που αναφέρονται σ' αυτά. Το γλωσσοδιδακτικό υλικό απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού, ηλικίας 8-13 ετών, με ανύπαρκτη έως μεσαία/καλή γνώση της αλβανικής.

<sup>167</sup> Τα τεστ κατάταξης είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/-53>, και το έντυπο υλικό στην ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/-52>. Το έντυπο υλικό για την αλβανική έχει παραχθεί από την Α. Ρόντου-Γκόρου σε συνεργασία με τη Μ. Σουκαλοπούλου. Το αρχείο εγκατάστασης για το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να το κατεβάσει κανείς από την ιστοσελίδα του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών» που αναφέρεται στα 7 Κλειδιά (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/7-keys-of-dragon>). Απαιτείται ειδικός κωδικός που μπορεί να τον προμηθευτεί ο ενδιαφερόμενος με αποστολή email στο [diapolis-drasi5@lists.auth.gr](mailto:diapolis-drasi5@lists.auth.gr).

<sup>168</sup> Το υλικό για το ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον που αφορά την αλβανική έχει παραχθεί από την Α. Ρόντου-Γκόρου σε συνεργασία με τη Μ. Σουκαλοπούλου, ενώ το υλικό της ρωσικής έχει σχεδιαστεί και υλοποιηθεί από την Τάνια Ζουραβλιόβα με τη βοήθεια του Αλέξανδρου Νικολαΐδη. Υπεύθυνοι για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ηλεκτρονικού (διαδραστικού) υλικού είναι η Δρ. Κούρτη-Καζούλλη (αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου) και ο Δρ. Ι. Σπαντιδάκης (αναπληρωτής καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Την τεχνική υλοποίηση έχουν αναλάβει οι: Χ. Ζάρρας & Κ. Κωνσταντουδάκης (Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Εργαστήριο Ηλεκτροκουστικής, ΑΠΘ), ενώ η γραφιστική επεξεργασία έχει γίνει από τον Νέστορα Πελέσογλου (Nightbreed Creative). Η υλοποίηση του περιβάλλοντος διήρκεσε 24 μήνες (01.04.2011-31.03.2013). «Τα 7 Κλειδιά του Δράκου», τα οποία είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα της Δράσης 5 (<http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/7-keys-of-dragon>), βραβεύθηκαν με το *Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών 2013* (Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης, ΙΚΥ) που απονέμεται σε καινοτόμα προγράμματα διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η παρούσα ενότητα βασίζεται στη δημοσίευση της Ρεβυθιάδου κ.ά. (2014).

<sup>169</sup> Η ενότητα βασίζεται στη δημοσίευση των Ρόντου-Γκόρου κ.ά. (2013).

Βασικοί στόχοι του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο περιλαμβάνει το εγχειρίδιο του μαθητή, ήταν:

- η ενίσχυση της γλώσσας καταγωγής με απώτερο σκοπό τη διατήρηση της διγλωσσίας,
- η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο,
- η κατανόηση, από την πλευρά των μαθητών, της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας, ως συστήματος (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία) που παρουσιάζει ομοιότητες και διαφορές με το γραμματικό σύστημα της κυρίαρχης γλώσσας (ελληνική), και
- η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε διαπολιτισμικά θέματα και σε θέματα της σύγχρονης ζωής.



Εικ. 5. Εγχειρίδια αλβανικής *Mësojmë Shqip I* και *Mësojmë Shqip II*

Ο σχεδιασμός και η συγγραφή του υλικού (θεματικών ενοτήτων, κειμένων, δραστηριοτήτων, γραμματικών δομών, λεξιλογίου, γλωσσικών παιχνιδιών) υπαγορεύθηκαν από γλωσσολογικές και παιδαγωγικές αρχές που ήταν προσαρμοσμένες στις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού (Tomlinson, 2011). Έμφαση επίσης δίνεται στην αντιπαραβολική *ανάλυση γλωσσών και γλωσσικών λαθών* μέσω της ανίχνευσης των σημείων δομικής διαφοράς αλβανικής-ελληνικής, τα οποία μελετώνται ως περιοχές πιθανής δυσκολίας (James, 1997, σσ. 14, 184). Για παράδειγμα, αξιοποιήθηκαν τα πορίσματα της συγκριτικής ανάλυσης των δύο γλωσσών, αλβανικής-ελληνικής, σε επίπεδο φωνολογίας, μορφολογίας και σύνταξης –την οποία πραγματοποίησε ομάδα γλωσσολόγων σε παράλληλη υποδράση της Δράσης 5–,<sup>170</sup> καθώς και οι μηχανισμοί της μεταφοράς και της παρεμβολής γραμματικών δομών από τη γλώσσα-αφετηρία (στην περίπτωση μας, την ελληνική) στη γλώσσα-στόχο (αλβανική).

Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές οι οποίες ενέπνευσαν τον σχεδιασμό και τη συγγραφή του υλικού αποτελούν έναν συγκερασμό αρχών σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως αυτή της επικοινωνιακής προσέγγισης με έμφαση στη γραμματική διδασκαλία (Canale & Swain, 1995· Lightbown & Spada, 1990, 2006· Seedhouse, 1997· Long & Robinson, 1998· Ellis, 2002· Μητσης 2004, μ.ά.), της *διδασκαλίας βάσει της γλωσσικής επεξεργασίας* (*Processing instruction*, VanPatten, 1996, 2002, 2004) και της *εστίασης στον τύπο* (*Focus on form*, Doughty & Williams, 1998), της *κειμενοκεντρικής*

<sup>170</sup> Οι συγκριτικές μελέτες είναι προσβάσιμες σε δύο μορφές (εκτενή και απλουστευμένη) από την εξής ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-02-51/-52>.



Έχει υποστηριχθεί ότι τα πολυμέσα ως διδακτικά εργαλεία βοηθούν σημαντικά στη δημιουργία ενός ποιοτικότερου περιβάλλοντος γλωσσικής εκμάθησης και ενισχύουν τους μαθητές στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών και ισχυρών κινήτρων γι' αυτήν (βλ. Chapelle, 2001· Beatty, 2003· Hubbard, 2009· μ.ά.). Το ΗΜΠ «Τα 7 Κλειδιά του Δράκου» έχει σχεδιαστεί για να λειτουργεί ως βοηθητικό υλικό, συμπληρωματικό προς αυτό που χρησιμοποιείται στα μαθήματα που πραγματοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη, παρέχοντας στον χρήστη τη δυνατότητα για αυτόνομη εξάσκηση, καθώς του επιτρέπει να επιλέξει μια μεγάλη ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας σε ένα θελκτικό περιβάλλον, το οποίο είναι διαδραστικό και έχει τη μορφή ενός παιχνιδιού-αναζήτησης. Το πολυμεσικό ΗΜΠ περιλαμβάνει κείμενα, ασκήσεις και στοχευμένο γλωσσοδιδακτικό υλικό με βάση πορίσματα που προέκυψαν από τη συγκριτική μελέτη της αλβανικής-ελληνικής και της ρωσικής-ελληνικής αλλά και την ανάλυση των γλωσσικών λαθών των μαθητών στα τεστ κατάταξης. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 9-13 ετών και αφορά δύο επίπεδα γλωσσομάθειας, επίπεδο αρχαρίων (A1/A2) για τη ρωσική και επίπεδο προχωρημένων (A2/B1) για την αλβανική, ενώ η ελληνική χρησιμοποιείται επικουρικά. Για παράδειγμα, οι εκφωνήσεις των ασκήσεων/δραστηριοτήτων είναι δίγλωσσες, κάτι που άλλωστε απαιτείται στα αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Καθώς οι γλωσσικές δεξιότητες του μαθητικού πληθυσμού –όσον αφορά τη γλώσσα-στόχο– βασίζονταν πρωτίστως στην επικοινωνία με μέλη της οικογένειας και περιορίζονταν κυρίως στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, στην εμπέδωση βασικών γραμματικών δομών των γλωσσών-στόχων αλλά και στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, ενσωματώθηκαν εργαλεία και χαρακτηριστικά τα οποία είναι προσβάσιμα στη διδασκαλία γλωσσών σε ένα μοναδικό περιβάλλον, το οποίο θα εξυπηρετεί τις ειδικές γλωσσικές ανάγκες των χρηστών του, ενώ συγχρόνως θα είναι εύκολο στη χρήση και από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι βασικοί στόχοι στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των «7 Κλειδιών» ήταν:

- να αναπτυχθεί ένα σύστημα που θα έχει ως χρήστες τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς,
- να εμπλακούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργία γλωσσικού υλικού για το περιβάλλον, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες των μαθητών τους,
- να ικανοποιηθούν οι εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών ενισχύοντας όλες της πτυχές της γλωσσικής τους ενημερότητας (γραμματική, χρήση της γλώσσας, ακαδημαϊκός λόγος κ.λπ.),
- να καλυφθούν διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας,
- να προσφερθούν κίνητρα για την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή και μεταξύ ομάδων μαθητών,
- να δοθεί στον μαθητή ο έλεγχος της μάθησης και να του προσφέρεται χρήσιμη ανατροφοδότηση σε όσο το δυνατόν περισσότερες δραστηριότητες,
- να δημιουργηθεί ένα φιλικό και ευκολόχρηστο περιβάλλον για όλους τους χρήστες.

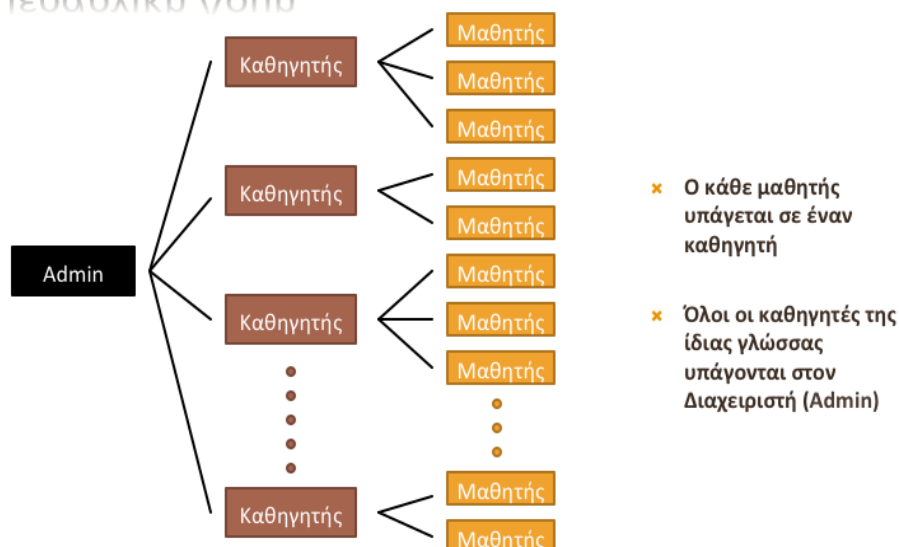
Παρακάτω περιγράφουμε με κάποια λεπτομέρεια τη δομή των «7 Κλειδιών» και τις βασικές εφαρμογές τους, εστιάζοντας στις τεχνικές λεπτομέρειες και στις γλωσσολογικές και παιδαγωγικές συνιστώσες που ακολουθήθηκαν στον σχεδιασμό τους και στην παραγωγή του γλωσσοδιδακτικού υλικού.

## **Η αρχιτεκτονική δομή.**

Τα «7 Κλειδιά» χρησιμοποιούν μια πυραμιδοειδή οργάνωση χρηστών, η οποία απεικονίζεται στην Εικ. 8, και περιλαμβάνει τις ακόλουθες επιμέρους κατηγορίες εύχρηστων εφαρμογών:

- την πλατφόρμα του χρήστη, η οποία περιέχει τα κείμενα και τις συνοδευτικές ασκήσεις, και στην οποία θα εστιάσουμε σ' αυτό το κεφάλαιο,
- την πλατφόρμα του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει:
  - τη δημιουργία νέου λογαριασμού για τους χρήστες,
  - την εποπτεία της επίδοσης του μαθητή στις ασκήσεις κλειστού τύπου,
  - τη διόρθωση εκθέσεων,
  - την ανάρτηση επιλεγμένων εργασιών των μαθητών στο ηλεκτρονικό περιοδικό (βλ. παρακάτω),
  - την επικοινωνία με τους μαθητές μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (βλ. παρακάτω),
- την πλατφόρμα του διαχειριστή, που αφορά:
  - δημιουργία λογαριασμών για τους εκπαιδευτικούς,
  - διόρθωση/τροποποίηση κειμένων και ασκήσεων,
  - προσθήκη νέου υλικού,
  - επικοινωνία μεταξύ διαχειριστή και εκπαιδευτικών,
  - ανάρτηση ανακοινώσεων.

## Ιεραρχική Δομή



Εικ. 8. Ιεραρχική δομή εφαρμογών μαθητή-εκπαιδευτικού-διαχειριστή

### Η πλατφόρμα του χρήστη.

Το περιβάλλον της εφαρμογής του μαθητή-χρήστη έχει το στήσιμο παιχνιδιού φαντασίας, με γραφικά που παραπέμπουν σε gothic ιστορίες. Πιο συγκεκριμένα, επινοήθηκε ένα σενάριο βάσει του οποίου ο χρήστης καλείται να βοηθήσει τον Μαθητευόμενο Βοηθό να απελευθερώσει τον Μάγο-Δάσκαλό του, τον οποίο έχει φυλακίσει ένας Δράκος (Εικ. 10). Η αποστολή ολοκληρώνεται όταν ο χρήστης αντεπεξέλθει με επιτυχία σε έναν ορισμένο αριθμό ασκήσεων και συγκεντρώσει τους απαιτούμενους πόντους, δηλ. τα 7 κλειδιά. Στην προσπάθεια αυτή ο χρήστης έχει ως βοηθούς δύο χαρακτήρες-καρτούν: τον Δράκο και τον Βοηθό του Μάγου (Εικ. 10).



Εικ. 9. Η εισαγωγή του παιχνιδιού



**Εικ. 10.** Το τέλος του παιχνιδιού

Το εκπαιδευτικό υλικό οργανώνεται σε πέντε ενότητες για κάθε γλώσσα. Ο πυρήνας κάθε ενότητας είναι ένα κείμενο, συγκεκριμένου επιπέδου γλωσσομάθειας, το οποίο συνοδεύεται από ασκήσεις τριών διαφορετικών τύπων εστίασης (βλ. παρακάτω) και τριών επιπέδων δυσκολίας, ώστε να ικανοποιούνται οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή. Η πλοήγηση στο περιβάλλον είναι εξαιρετικά απλή, καθώς χρησιμοποιούνται ευρέως αναγνωρίσιμα σύμβολα (π.χ. αφτί για τις ακουστικές ασκήσεις και την ανάγνωση, αριστερό/δεξί βέλος για τη μετακίνηση στην προηγούμενη ή επόμενη σελίδα κ.λπ.). Επιπλέον, όλα τα στοιχεία πλοήγησης είναι ανά πάσα στιγμή διαθέσιμα, και παράθυρα ανάδυσης επεξηγούν τα κουμπιά με μικρή παράταση της παραμονής του ποντικιού στο εικονίδιο.

Εκτός από το εκπαιδευτικό υλικό, τα «7 Κλειδιά» περιλαμβάνουν και τέσσερα επιπλέον χαρακτηριστικά:

- Το *Προφίλ* (Εικ. 11), το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή-χρήστη να αποκτήσει τον έλεγχο της μαθησιακής εμπειρίας (Little, 1991), καθώς μπορεί να παρακολουθήσει την πρόοδό του στις διάφορες δραστηριότητες μέσω μιας μπάρας που απεικονίζει τον αριθμό των δραστηριοτήτων στις οποίες έχει εμπλακεί. Επίσης, εδώ ο χρήστης ενημερώνεται για τον αριθμό των κλειδιών που έχει κερδίσει για την απελευθέρωση του Μάγου. Παράλληλα, περιλαμβάνει ένα σύστημα μεταλλίων για διαφορετικού τύπου δραστηριότητες, τα οποία απονέμεται κάθε φορά στον μαθητή με την καλύτερη επίδοση σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. «Είσαι Ρήτορας, αήττητος στη συγγραφή δοκιμίου»), μέχρις ότου κάποιος άλλος μαθητής πετύχει καλύτερο σκορ.
- Το *Portfolio*, στο οποίο ο κάθε μαθητής μπορεί να ανεβάσει τις δραστηριότητες που του αρέσουν και να τις μοιραστεί με τους συμμαθητές του.

Αυτή η πρωτοποριακή λογική ανταγωνιστικού παιχνιδιού, την οποία η ομάδα εργασίας εμπνεύστηκε από τη σύγχρονη τάση στα computer games, παρέχει επιπλέον κίνητρο στους μαθητές για εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης. Μάλιστα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης (Little, 2004· Schwienhorst, 2007), η παρακολούθηση της εξέλιξης από τον ίδιο τον μαθητή (self monitoring) και η δημιουργία portfolio με τις ατομικές του εργασίες επιδρούν θετικά στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, καθώς τον βοηθούν να αυτοαξιολογείται και να ορίζει ο ίδιος τους προσωπικούς του στόχους μέσα στα πλαίσια της αυτορυθμιζόμενης μάθησης.





**Εικ. 11.** Το Προφίλ του μαθητή (μπάρες προόδου και μετάλλια) και το Portfolio

- Το *Περιοδικό* (Εικ. 12), στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναδημοσιεύουν δείγματα από τις αναρτημένες στο portfolio εργασίες των μαθητών τους, παρέχοντάς τους κίνητρο και για δημιουργικότητα και για ενίσχυση της μαθησιακής τους προσπάθειας.



**Εικ. 12.** Αρχική σελίδα για εισαγωγή στην Έναρξη, στο Περιοδικό και στο Προφίλ

- Η *κρυστάλλινη μπάλα* (Εικ. 13), το ενσωματωμένο σύστημα επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή.



Εικ. 13. Το ενσωματωμένο σύστημα επικοινωνίας

### Τεχνικές προδιαγραφές.

Το ΗΜΠ χρησιμοποιεί λογισμικό ανοιχτού κώδικα (Java – Java FX2). Όλα τα δεδομένα αποθηκεύονται και ανακτώνται από μια online βάση δεδομένων, ενώ ένας μηχανισμός επικαιροποίησης μεταφορτώνει κάθε φορά την πιο πρόσφατη έκδοση της εφαρμογής. Η καινοτομία του ΗΜΠ έγκειται επίσης στο ότι είναι επεκτάσιμο. Νέες ασκήσεις και κείμενα μπορούν να προστεθούν ανά πάσα στιγμή από τον διαχειριστή, και να ενσωματωθούν άμεσα και απρόσκοπτα στην πλατφόρμα. Επιπλέον, το περιβάλλον μπορεί εύκολα να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία/εκμάθηση και άλλων γλωσσών, με ελάχιστες μόνο παρεμβάσεις.

### Το ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο.

Το συγκεκριμένο περιβάλλον σχεδιάστηκε για δίγλωσσους μαθητές ή δυνάμει δίγλωσσους μαθητές βάσει της θεωρητικής προσέγγισης του Cummins (2001). Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν συγγενικές θεωρίες όπως η θεωρία του Vygotsky (1962, 1978) για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, του Krashen (1982) για την κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας, των Core & Kalantzis (2000) για τους πολυγραμματισμούς και τα πολυτροπικά κείμενα, και του Egan (1992) για τον ρόλο της φαντασίας και της δημιουργικότητας στη μάθηση (βλ. επίσης Κούρτη-Καζούλλη, 2012). Σύμφωνα με τον Cummins (2001, σ. 137), η χρήση και των δύο γλωσσών στο ρεπερτόριο ενός δίγλωσσου ατόμου ή η ενασχόληση με μαθησιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν και τις δύο γλώσσες βοηθάει στην ανάπτυξη μιας βαθύτερης εννοιολογικής και γλωσσικής ικανότητας που είναι αναποσπαστα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και του αλφαριθμητισμού. Η Σκούρτου (2011) επίσης προσθέτει ότι ό,τι κατακτιέται ή μαθαίνεται μέσω της μιας ή της άλλης γλώσσας «αποθηκεύεται» σε μια εννοιολογική δεξαμενή, προσβάσιμη μέσω καθεμίας από τις γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου ομιλητή. Βασική επιδίωξη της ομάδας εργασίας, επομένως, ήταν η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που λειτουργεί επικουρικά στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, το ΗΜΠ συμπληρώνει το υλικό που χρησιμοποιείται στη σχολική τάξη με μια μεγάλη ποικιλία διαδραστικών ασκήσεων/δραστηριοτήτων διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, τις οποίες ο μαθητής μπορεί να επεξεργαστεί αυτόνομα και από το περιβάλλον του σπιτιού του, και σύμφωνα με τον ατομικό του ρυθμό μάθησης.

### Αντιμετωπίζοντας τις ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες του μαθητή.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μεταξύ των βασικών στόχων των «7 Κλειδιών» ήταν η βελτίωση της ακαδημαϊκής επάρκειας των μαθητών στη γλώσσα καταγωγής τους. Γι' αυτόν τον λόγο επιλέξαμε ως βάση το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας του Cummins (2001), το οποίο έχει σχεδιαστεί για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Μια άμεση συνέπεια αυτής της επιλογής είναι ότι δεν ακολουθήθηκε η παραδο-

σιακή κατηγοριοποίηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλ. η διάκριση σε παραγωγή και αντίληψη γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά το τρίπτυχο της κατηγοριοποίησης του Cummins, το οποίο περιλαμβάνει:

- τη συνομιλιακή ευχέρεια, την ικανότητα διεξαγωγής προφορικής, πρόσωπο με πρόσωπο συζήτησης,
- τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες, δηλ. τη φωνολογική, μορφοσυντακτική γνώση της γλώσσας και την κριτική γλωσσική επίγνωση,
- την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, δηλ. τη γνώση του πιο εξεζητημένου/λιγότερο συχνού λεξιλογίου, αλλά και την παραγωγή και κατανόηση υψηλής νοηματικής και γραμματικής συνθετότητας γραπτού λόγου.

Με βάση τον προσανατολισμό του συγκεκριμένου πλαισίου, οι δραστηριότητες που κατασκευάστηκαν είχαν την εξής εστίαση: εστίαση στη γλώσσα, εστίαση στο νόημα και εστίαση στη χρήση. Οι ασκήσεις με εστίαση στη γλώσσα έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής συνειδητοποίησης μέσα από τις τυπικές μορφές της γλώσσας, και την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, καθώς αυτή διευκολύνει τη μεταφορά γνώσεων από τη μια γλώσσα στην άλλη σε δίγλωσσα άτομα. Για παράδειγμα, αφορά δραστηριότητες που βοηθούν στην εμπέδωση των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσών. Πολλές από τις γλωσσικές δραστηριότητες αξιοποιούν τα πορίσματα που προέκυψαν από τη συγκριτική μελέτη της αλβανικής/ρωσικής με την ελληνική και στοχεύουν στη συνειδητοποίηση και στην κριτική ανάλυση των μορφών και χρήσεων της γλώσσας. Προς τον ίδιο σκοπό αξιοποιήθηκαν και τα γλωσσικά λάθη που ανέδειξε η ανάλυση των τεστ κατάταξης (στα οποία υποχρεωτικά συμμετείχαν οι μαθητές). Ενδεικτικά αναφέρουμε ένα παράδειγμα από τις γραμματικές ασκήσεις με έμφαση στην απόκλιση ανάμεσα στη ρωσική και στην ελληνική. Η άσκηση στην Εικ. 14 βοηθά τον χρήστη να εξασκηθεί στον επιτονισμό/μελωδία των ερωτηματικών προτάσεων της ρωσικής (ο τόνος κατεβαίνει στο τέλος του εκφωνήματος), που διαφέρει από τον επιτονισμό της ελληνικής (ο τόνος ανεβαίνει-κατεβαίνει στο τέλος του εκφωνήματος) και αποτελεί βασικό γραμματικό λάθος στην παραγωγή λόγου των ρωσόφωνων μαθητών που ζουν στην Ελλάδα. Οι μαθητές καλούνται να ακούσουν το ηχητικό αρχείο της ρωσικής πρότασης εκφωνημένο με τον Σωστό (ρωσικό) και τον Λάθος (ελληνικό) επιτονισμό και να αποφασίσουν ποιος είναι ο σωστός.



**Εικ. 14.** Παράδειγμα άσκησης στον επιτονισμό ερωτηματικών προτάσεων της ρωσικής

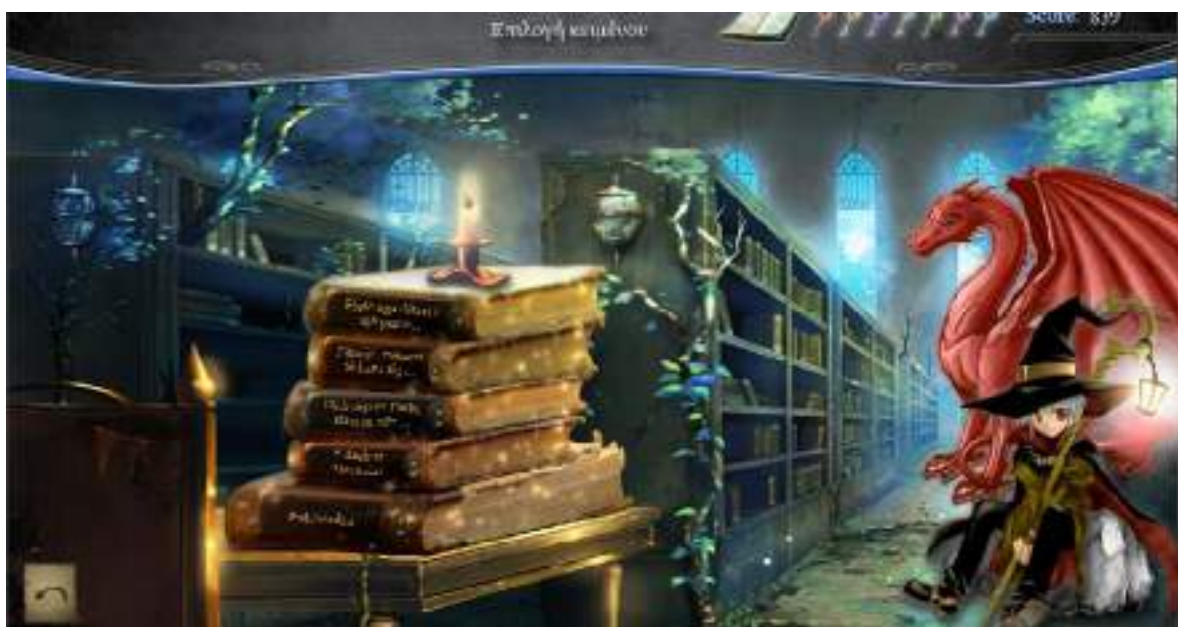
Για την περαιτέρω υποστήριξη των μαθητών σε θέματα γραμματικής, δημιουργήθηκαν και βιβλία γραμματικής, ειδικά σχεδιασμένα για τις ανάγκες του πληθυσμού με ευκολοδιάβαστους γραμματικούς κανόνες, συγκεκριμένη αναφορά στα φαινόμενα μεταφοράς από την ελληνική, συγκριτικούς πίνακες με τις ομοιότητες και διαφορές της αλβανικής/ρωσικής με την ελληνική, συνοδευτικά παραδείγματα και ασκήσεις εξάσκησης.

Οι ασκήσεις με εστίαση στο νόημα επιδιώκουν την κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας και την ανάπτυξη του κριτικού αλφαριθμητισμού. Μέσω αυτών των ασκήσεων οι μαθητές συνδέουν τα νοήματα του κειμένου με τις δικές τους εμπειρίες και με την προγενέστερη γνώση τους, αναλύουν με κριτικό τρόπο τις πληροφορίες στο κείμενο και χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των συζητήσεών τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. φτιάχνω ένα βίντεο ή γράφω ένα ποίημα, οργανώνω τις καλοκαιρινές μου διακοπές στην Αλβανία μέσω διαδικτυακής διερεύνησης (webquest) κ.ά.). Τέλος, οι δραστηριότητες με εστίαση στη χρήση ωθεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο ενεργά ως μέσο έκφρασης της ταυτότητάς τους, και συμβάλλει στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού.

Αντιμετωπίζοντας τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Κοινός τόπος και στις δύο ομάδες μαθητών ήταν το διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, το οποίο αντιμετωπίστηκε με τον σχεδιασμό γλωσσικού υλικού επιπέδων Α1-Β1 για τη ρωσική και Β2 για την αλβανική. Πετράδια διαφορετικού χρώματος και αριθμού χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση των γλωσσικών επιπέδων. Ο χρήστης, μετά την πληκτρολόγηση του κωδικού του (Εικ. 15) και το εισαγωγικό βίντεο που τον εισάγει στο φανταστικό σενάριο, βλέπει τη σελίδα με τις μαθησιακές ενότητες, οι οποίες έχουν τη μορφή βιβλίου (βλ. Εικ. 16). Βασικό στοιχείο κάθε ενότητας είναι ένα κείμενο πάνω στο οποίο βασίζονται οι γλωσσικές δραστηριότητες και οι ασκήσεις.



Εικ. 15. Εισαγωγή στο περιβάλλον με πληκτρολόγηση κωδικού



Εικ. 16. Επιλογή κειμένου και μαθησιακής ενότητας ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

Ανάλογα με τον βαθμό βοήθειας που χρειάζεται, ο χρήστης μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποια υποστηρικτικά (scaffolding) εργαλεία: το επιλεγμένο λεξικό ή/και τη μετάφραση του κειμένου. Μπορεί επίσης να επιλέξει την ηχογραφημένη εκφώνηση του κειμένου, με επιλογή να ακούγεται η εκφώνηση με το κείμενο ορατό ή κρυμμένο ή με το κείμενο να υπογραμμίζεται ταυτόχρονα με την εκφώνηση (Εικ. 17).



Εικ. 17. Δείγμα από το κείμενο «Απ' το ημερολόγιο ενός δέντρου» και υποστηρικτικά εργαλεία

Αφού ο μαθητής ολοκληρώσει την επεξεργασία του κειμένου, μπορεί να προχωρήσει στις ασκήσεις. Εδώ, όλοι οι τύποι εστίασης περιλαμβάνουν ασκήσεις τριών επιπέδων δυσκολίας προκειμένου να αντιμετωπιστεί το θέμα της ύπαρξης χρηστών με διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας. Επίσης, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στους τύπους ασκήσεων: σωστό/λάθος, πολλαπλή επιλογή, συμπλήρωση κενών, συμπλήρωση πίνακα, ταξινόμηση, αντιστοίχιση, ακουστικές ασκήσεις, γραπτές εργασίες ελεύθερης απάντησης, σταυρόλεξα και άλλες δραστηριότητες. Όλες οι ασκήσεις διορθώνονται αυτόματα από το πρόγραμμα (σε κάθε προσπάθεια του χρήστη, ο οποίος έχει έως δύο προσπάθειες), εκτός από τις ασκήσεις ελεύθερης απάντησης, τις οποίες καλείται να διορθώσει ο εκπαιδευτικός, και τις δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν προτάσεις για σχέδια εργασίας και δεν βαθμολογούνται. Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τον αριθμό των ασκήσεων/δραστηριοτήτων ανά κατηγορία της έκδοσης 1.02 των «7 Κλειδιών».

Είδη ασκήσεων	Αλβανική	Ρωσική
Εστίαση στη γλώσσα	85	91
Εστίαση στο νόημα	52	67
Εστίαση στη χρήση	44	36
<b>Σύνολο</b>	<b>181</b>	<b>194</b>

Πίνακας 8. Λίστα ασκήσεων ανά τύπο εστίασης και γλώσσα

Στη διαδικασία επίλυσης των ασκήσεων, ο χρήστης χρησιμοποιεί τους βοηθούς:

- Ο Δράκος επικουρεί την πλοήγηση του μαθητή, π.χ. ανακοινώνει τη βαθμολογία ή δίνει τεχνικές συμβουλές.
- Ο Μαθητευόμενος Μάγος παρέχει τις κατάλληλες νύξεις, υποστηρίζοντας τον μαθητή κυρίως στις ασκήσεις γλωσσικής επεξεργασίας, π.χ. παραπέμποντας σε κεφάλαια της γραμματικής που έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο της Δράσης 5.

Το υλικό κατασκευάστηκε εξολοκλήρου από την ομάδα εργασίας. Κάποια από τα κείμενα είναι εμπνευσμένα από παραδοσιακές ιστορίες της κάθε γλώσσας, αλλά σε κάθε περίπτωση είναι προσαρμοσμένα στο εκάστοτε γλωσσικό επίπεδο. Τα γραφικά, τα βίντεο και τα ηχητικά αρχεία είναι επίσης κατασκευασμένα από την ομάδα εργασίας.

## 5. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια σειρά από πρωτοποριακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και διδακτικές πρακτικές, δημι-

ουργήθηκε νέο στοχευμένο γλωσσοδιδακτικό υλικό και αναπτύχθηκαν ή εμπλουτίστηκαν περαιτέρω εργαλεία με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της διγλωσσίας του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Πέρα από χρήσιμα εργαλεία, πολύτιμη εμπειρική γνώση και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου για το ελληνικό σχολείο, το Πρόγραμμα δημιούργησε μια στέρεα βάση για την αξιοποίηση της εμπειρίας όλων των στελεχών και συνεργατών της σε συστηματικές και ευρείας κλίμακας διδακτικές δράσεις που πρέπει να βρουν γόνιμο έδαφος και εκτός του πλαισίου των ευρωπαϊκών προγραμμάτων με την άμεση δρομολόγηση της ένταξής τους στον βασικό κορμό τους ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ασυνέχεια στην εφαρμογή των προγραμμάτων για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, η απουσία ενός σταθερού μηχανισμού που θα αξιοποιεί και θα διαχέει τα αποτελέσματά τους, θα ενημερώνει για τα προβλήματα εφαρμογής τους και, γενικότερα, θα επικουρεί στη δημιουργία των κατάλληλων πλαισίων στην εκπαιδευτική κοινότητα για την εφαρμογή και διάδοση καλών πρακτικών συνιστούν τα βασικότερα προβλήματα που δυσχεραίνουν την ουσιαστική γονιμοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών των προγραμμάτων στην ελληνική εκπαίδευση, τους λειτουργούς και τους αποδέκτες της. Αποτελεί χρέος όλων μας τόσο η επισήμανση και καταγραφή των προβλημάτων όσο και η δημιουργία των διόδων εκείνων που θα οδηγήσουν στην επίλυση και εξάλειψή τους.

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλεξοπούλου, Ζ., Μπομπότη, Μ., Παπαφίλιππου, Β., Πούλιου, Α., & Τσιαμούρη, Φ. (2014). Τρία σενάρια για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Διδακτική αξιοποίηση του Ελληνικού Σώματος Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ).
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Παπαδοπούλου, Δ., Τζεβελέκου, Μ., Βαρλοκόστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Κάντζου, Β., Λύτρα, Β., Σιούπη, Α., Σταμούλη, Σ., Τερζή, Α., & Χονδρογιάννη, Β. (2011). Ας μιλήσουμε Ελληνικά I, II, III. Μονοχρωμία: Θεσσαλονίκη.
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (μτφρ. Ν. Σταματάκης, επιμ. Ε. Κουτσουβά-νου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητριάδου, Κ., Συνώδη, Ε., Τζακώστα, Μ., & Ρεβυθιάδου, Α. (2012). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής: Χαρτογράφηση μιας καινοτομίας στο ελληνικό σχολείο. Ανακοίνωση στο 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου 2012.
- Κόντα, Ε. (2013). *Η κατάκτηση της ελληνικής από παιδιά με μητρική γλώσσα την τουρκική: στοιχεία από την ονοματική συμφωνία και τη μορφολογία*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2012). Σχεδιασμός πολυμεσικών περιβάλλοντων για τη διδασκαλία της Αλβανικής και της Ρωσικής ως μητρικής γλώσσας. Στο Ρ. Τσοκαλίδου, Σ. Μητακίδου & Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), Πρακτικά 1<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου «Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου» (σσ. 170-186). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ & Πολύδρομο.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 230-233). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μαλιγκούδη, Χ. Φ. (2010). Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, 21, 39-54.
- Παπαδοπούλου, Δ., & Τάντος, Α. (2014). Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων μαθητών στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ζ. Γαβρηλίδου & Α. Ρεβυθιάδου (Επιμ.), *Μελέτες αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια του ΑΠΘ Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη* (σσ. 246-260). Κομοτηνή: Σαΐτα.
- Παπαδοπούλου, Δ., Zmijanac, K., & Αγαθοπούλου, Ε. (2010). Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην Ελληνική ως Γ2: Συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, 487-502.
- Ρεβυθιάδου, Α., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Ρόντου-Γκόρου, Α., Ζουράβλεβα, Τ., Σπαντιδάκης, Ι., Σουκαλοπούλου, Μ., Κωνσταντουδάκης, Κ., Ζάρρας, Χ., Νικολαΐδης, Α., & Πελεσόγλου, Ν. (2014). «Τα 7 Κλειδιά του Δράκου»: Ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον για την Αλβανική και τη Ρωσική ως γλώσσες κληρονομιάς. Στο Γ. Κοτζόγλου, Κ. Νικολού, Ε. Καραντζόλα, Κ. Φραντζή, Ι. Γαλαντόμος, Μ. Γεωργαλίδου, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Χ. Παπαδοπούλου & Ε. Βλάχου (Επιμ.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics* (σσ. 1471-1482). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ρόντου-Γκόρου, Α., Καζούλλη, Β., Σουκαλοπούλου, Μ., Ρεβυθιάδου, Α., Σπυρόπουλος, Β., Σπαντιδάκης, Ι., Μεχίλλη, Ε., & Ζεκολλάρι, Α. (2013). Γλωσσοδιδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της Αλβανικής και ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον. *Albanohellenica. A journal of Philological Studies*, 5, 307-322.
- Σκούρτου, Ε. (2011). Διγλωσσία και μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.
- Τάντος, Α. (2015). Σώματα Κειμένων και εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σσ. 297-327). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ).

- Τάντος, Α., Αλεξανδρή, Κ., Δόση, Ι., Πούλιου, Κ., Σαββίδου, Π., & Φωτιάδου, Γ. (2013). Ανάλυση λαθών στο ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): Πρώτα ευρήματα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 35, 719-732.
- Τζιμώκας, Δ. (2010). Ηλεκτρονικό σώμα κειμένων (ΗΣΚ) εκμάθησης της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Προς ένα ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30, 602-616.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιμπλή, Ι.-Μ. (2003). Η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (Επιμ.), *Το γένος* (σσ. 168–189). Αθήνα: Πατάκης.



## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Arends, R. I. (2009). *Learning to teach* (8<sup>th</sup> ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Aston, G. (1996). *The British National Corpus as a language learner resource*. Paper presented at the Second Conference on Teaching and Language Corpora, Lancaster University, UK, 9-12 August 1996.
- Banks, J. A. (1989). Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, 3(3), Article 5. Available at [http://scholarworks.umb.edu/trotter\\_review/vol3/iss3/5/](http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5/) (last accessed: 05.09.2014).
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. New York: Longman.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Defining an “ideal” heritage speaker: Theoretical and methodological challenges | Reply to peer commentaries. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 259-294. Available at <http://dx.doi.org/10.1515/tl-2013-0018>
- Bernardini, S. (2000). *Competence, capacity, corpora. A study in corpus-aided language learning*. Bologna: CLUEB.
- Bernardini, S. (2002). Exploring new directions for discovery learning. In B. Kettemann & M. Georg (Eds), *Teaching and learning by doing corpus analysis* (pp. 165-182). Amsterdam: Rodopi.
- Bongartz, C. M. (2003). Grammar growth and L1 transfer – on accuracy development in immersion programs. In J. Rymarczyk & H. Haudeck (Eds), *In search of the active learner. Untersuchungen zu Fremdsprachenunterricht, bilingualen und interdisziplinären Kontexten* (pp. 99-114). New York: Peter Lang.
- Bongartz, C. M. (2010). *Doing it all: Language and (multi-)literacy development in child L2 acquisition*. Paper presented at the 31<sup>st</sup> Annual Meeting of the Department of Linguistics. Aristotle University of Thessaloniki, 16-18 April 2010.
- Bowe, F. (2005). *Making inclusion work*. New Jersey: Pearson.
- Campbell, R. N., & Rosenthal, J. W. (2000). Heritage languages. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language acquisition* (pp. 165-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warren, S., & Whitty, G. (2002). Strategies and issues for inclusive schooling. In C. Campbell (Ed.), *Developing inclusive schooling: Perspectives, policies and practices* (pp. 150-165). London: Bedford Way Papers.
- Canale, M., & Swain, M. (1995). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, T. (1997). Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System*, 25, 301-315.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds). 2000. *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Routledge.
- Cummins, J. (1992). Bilingualism and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 50-70.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2<sup>nd</sup> ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dimitrakopoulou, M., Kalaintzidou, M., Roussou, A., & Tsimpli, I.-M. (2004). Clitics and determiners in the L2 Grammar. In G. Catsimali, E. Anagnostopoulou, A. Kalokerinos, & I. Kappa (Eds), *Proceedings of the 6th International Conference of Greek Linguistics. University of Crete*. Available at <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/ebook/i/tsimpli.pdf>
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning: The middle school years*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ellis, R. (2002). Grammar teaching – Practice or consciousness-raising? In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds), *Methodology in language teaching* (pp. 167-174). Cambridge: Cambridge University Press.

- Gogonas, N. (2009). Attitudes towards migrant pupils' mother-tongue maintenance: A pilot study of secondary school instructors in Attica, Greece. In N. Palaiologou (Ed.), *Intercultural education: Paideia, polity, demoi*. CD-ROM Proceedings of the international conference coorganized by the International association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), Under the aegis of UNESCO.
- Gundara, J. S. (2000). *Intercultural education and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hanson-Smith, E. (1993). Dancing with concordances. *CAELL Journal*, 4(2), 40.
- Helot, C., & Young, A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 96-112.
- Hubbard, P. (Ed.). (2009). *Computer-assisted language learning, Volume 1: Foundations of CALL*. Critical concepts in linguistics series. New York: Routledge.
- James, C. (1997). *Contrastive analysis*. London: Longman.
- Johns, T. (1986). Micro-concord: A language learner's research tool. *System*, 14, 151-162.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data driven learning. In T. Johns & P. King (Eds), *ELR Journal*, 4, Classroom concordancing (pp. 1-16). Birmingham: University of Birmingham.
- Johns, T. (1994). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 293-313). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, T. (1997). Contexts: The background, development, and trialing of a concordance-based CALL program. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery & G. Knowles, (Eds), *Teaching and language corpora* (pp. 100-115). London: Longman.
- Kagan, O., & Dillon, K. (2001). Consortium for language learning and teaching. A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *Slavic and East European Journal*, 45(3), 507-518.
- Kesidou, A. (2004). Intercultural education: Main aims and practices. In N. P. Terzis (Ed.), *Intercultural education in the Balkan countries. Education and pedagogy in Balkan countries*, 4 (pp. 97-105). Thessaloniki: Kyriakidis.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 429-448.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Little, D. (2004). Autonomy and autonomous learners. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 69-72). London: Routledge.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Donnell, M. (2008). *Demonstration of the UAM CorpusTool for text and image annotation*. Proceedings of the ACL-08: HLT demo session (Companion volume). Association for Computational Linguistics, Columbus, Ohio, June 2008, 13-16.
- O'Donnell, M. (2009). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. In C. M. Bretones Callejas, S. Fernández, I. José Francisco, J. R. Ibáñez, M. E. García Sánchez, M. E. Cortés de los Ríos, M. S. Salaberri Ramiro, M. S. Cruz Martínez, N. A. Perdú Honeyman & B. C. Márquez Carmen (Eds), *Applied linguistics now: Understanding language and mind* (pp. 1433-1447). Almería: Universidad de Almería.
- O'Donnell, M., Murcia, S., García, R., Molina, C., Rollinson, P., MacDonald, P., Stuart, K., & Boquera, M. (2009). Exploring the proficiency of English learners: The TREACLE project. In *Proceedings of the fifth corpus linguistics*, Liverpool. Available at <http://www.uam.es/proyectosinv/treacle/publications.html> (last accessed: 30.05.2015)
- Papadopoulou, E. (2009). *The role of the mother tongue of foreign students in their education*. Paper presented in the 12<sup>th</sup> International Symposium, Intercultural Education – Migration – Conflict Management and Pedagogy of Republic. Patras, 19-21 June 2009.
- Revithiadou, A., Dimitriadou, K., & Tamtelen, E. (2013). *The image of the 'other' through extra-curricular mother language instruction: The instructors' views*. Paper presented in the 16<sup>th</sup> Conference of Balkan Society for Pedagogy and Education "The Image of the "Other"/ the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013)". Thessaloniki, University of Macedonia, 26-28 March 2013.

- Revithiadou, A., Kazoullis, V., Soukalopoulou, M., Konstantoudakis, K., & Zarras, C. (2015). Developing CALL for heritage languages: The 7 Keys of the Dragon. *The EUROCALL Review*, 23(2), 38-57.
- Römer, U. (2008). Corpora and language teaching. In A. Lüdeling & M. Kytö (Eds), *Corpus linguistics. An international handbook* (vol. 1) (pp. 112-130). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rumbaut, R. G. (1995). The new Californians: Comparative research findings on the educational progress of children of immigrants. In R. Rumbaut & C. Wayne (Eds), *California's immigrant children: Theory, research, and implications for educational policy*. University of California, San Diego Center for U.S. – Mexican Studies. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1929018>
- Qiao, H., & Sussex, R. (1996). Using the Longman mini-concordancer on tagged and parsed corpora, with special reference to their use as an aid to grammar learning. *System*, 24, 41-64.
- Sakellaropoulou, E. (2007). *Bilingualism and management methods in the educational practice*. Paper presented in the 2<sup>nd</sup> Educational Symposium, Language, Thought and Action in the Education. Ioannina, 19-21 October 2007.
- Schwienhorst, K. (2007). *Learner autonomy and CALL environments*. London: Routledge.
- Seedhouse, P. (1997). The case of the missing “no”: The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47(3), 547-583.
- Stevens, V. (1995). Concordancing with language learners: Why? When? What? *CAELL Journal*, 6, 210.
- Stevens, J. A., & Sogolow, E. D. (2008). *Preventing falls: What works. A CDC compendium of effective community-based interventions from around the world. National center for injury prevention and control*. Available at [http://www.cdc.gov/homeandrecationalsafety/images/cdcccpendium\\_030508-a.pdf](http://www.cdc.gov/homeandrecationalsafety/images/cdcccpendium_030508-a.pdf) (last accessed: 30.05.2015)
- Tantos, A., & Papadopoulou, D. (υπό έκδοση). Stand-off annotation in learner corpora: Compiling the Greek Learner Corpus (GLC). In A. Díaz Negrillo & F. J. Díaz Pérez (Eds), *Specialisation and variation in language corpora*. New York, NY: Peter Lang – International Academic Publishers.
- Tantos, A., Papadopoulou, D., Alexandri, K., Dosi, I., Fotiadou, G., Pouliou, K., & Savvidou, P. (2013). *Greek learner corpus: Design and implementation*. Προφορική ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 21<sup>ο</sup> Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής & Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας, ΑΠΘ Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2013.
- Taylor, L., Leech, G., & Fligelstone, S. (1991). A survey of English machine-readable corpora. In S. Johansson & A.-B. Stenström (Eds), *English computer corpora: Selected papers and research guide* (pp. 319-354). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsimpli, I.-M., Roussou, A., Fotiadou, G., & Dimitrakopoulou, M. (2007). *The syntax morphology interface. Agree relations in L1 Slavic/ L2 Greek*. Proceedings of the 7th international conference on Greek linguistics (ICGL7). York: University of York.
- Tzeveleku, M., Giagkou, M., Kantzou, V., Stamouli, S., Varlokosta, S., Mitzias, Y., & Papadopoulou, D. (2013). Second language assessment in Greek education: The case of reception classes. *Glossologia*, 21, 75-89.
- Valdés, G. (2000). Introduction. *Spanish for native speakers*. AATSP Professional development series handbook for teachers K-16 (vol. 1). New York, NY: Harcourt College.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803.
- VanPatten, B. (Ed.). (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman (Eds). Cambridge, MA: Harvard University Press.

## ΜΕΡΟΣ Γ΄

### Κεφάλαιο 6

## Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση: Εφαρμογές στην Ελλάδα (Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη)

#### Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μοντέλα βάσει των οποίων αναπτύχθηκε η διδασκαλία και μάθηση γλώσσας (και πιο συγκεκριμένα: δεύτερης και ξένης γλώσσας) με χρήση ή/και σε περιβάλλοντα ΤΠΕ. Προηγείται μία επισκόπηση της εξέλιξης των μοντέλων παράλληλα με την εξέλιξη των τεχνολογιών και στη συνέχεια το κεφάλαιο εστιάζει στις εφαρμογές και στην ανάπτυξη περιβαλλόντων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Ελλάδα και στην ελληνική διασπορά.

#### Προαπαιτούμενη γνώση

Συνιστάται η εξοικείωση με εφαρμογές ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα και απαιτείται διαφοροποίηση ανάμεσα στη χρήση ΤΠΕ ως εργαλείο και στη χρήση ΤΠΕ ως περιβάλλον που ενσωματώνει εργαλεία. Τέλος, απαιτείται εξοικείωση με βασικές λειτουργίες του διαδικτύου.

#### Λέξεις κλειδιά

Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επικοινωνιακή προσέγγιση, κοινωνική/κοινωνιογνωστική προσέγγιση, μετασχηματιστική παιδαγωγική, διαδίκτυο, Web 2.0

### 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα παρατηρείται μεγάλη δραστηριότητα γύρω από την Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (ΤΥΓΕ) (Technology-Enhanced Language Learning, TELL)<sup>172</sup>, με εφαρμογές που αφορούν τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης γλώσσας ή τη διδασκαλία και εκμάθηση άλλων γλωσσών από ελληνόφωνους ομιλητές. Οι εφαρμογές αυτές αρχικά ήταν κλειστού τύπου (σε μορφή CD Rom) και αργότερα στα πλαίσια του Web 2.0 δημιουργήθηκαν διαδικτυακά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, που εστιάζουν στην επικοινωνία και στη χρήση της γλώσσας. Ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας» (Information Technology, IT) αντικαταστάθηκε από τον όρο «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας – ΤΠΕ)», καθώς άλλαξαν οι δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο. Ο στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι (α) να κάνει μια ιστορική επισκόπηση στις παγκόσμιες εξελίξεις στον τομέα της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης και (β) να αναφερθεί σε λογισμικά και ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα που έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα από ερευνητικές ομάδες σε ελληνικά πανεπιστήμια, ινστιτούτα και ερευνητικά κέντρα για δίγλωσσους μαθητές.<sup>173</sup> Το άρθρο αυτό παραθέτει παραδείγματα από περιβάλλοντα για τη διδασκαλία/εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας που δημιουργήθηκαν υπό την αιγίδα προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο ειδικών προγραμμάτων όπως το πρόγραμμα ««Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά», το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη», το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών», το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά», καθώς και λογισμικά που έχουν δημιουργηθεί από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

<sup>172</sup> Στο άρθρο αυτό χρησιμοποιείται η απόδοση του όρου στα ελληνικά όπως διατυπώνεται από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου. Βλ. <http://www.ilsr.gr/el/research/research-areas/tell>

<sup>173</sup> Με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικών πόρων.

## 2. Ορισμοί που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (TYΓΕ)

Η Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (TYΓΕ) είναι ένας κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και χρονολογείται από τη δεκαετία του 1950. Ωστόσο, η χρήση της τεχνολογίας για την εκμάθηση γλωσσών ξεκινάει το 1924, αν όχι ενωρίτερα. Για παράδειγμα, το drum tutor για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Το drum tutor έμοιαζε με γραφομηχανή και είχε τη δυνατότητα να ξεχωρίζει τη λάθος από τη σωστή απάντηση. Καθώς άλλαζαν τα τεχνολογικά μέσα και το κέντρο εστίασης κάθε φορά, άλλαζαν και οι ορισμοί. Δεκάδες ορισμοί που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν δεν κατάφεραν να περιγράψουν το γνωστικό αντικείμενο ή φαινόμενο αυτό με σαφήνεια για μεγάλη χρονική περίοδο, για τον απλούστατο λόγο ότι οι «νέες» τεχνολογίες είναι πάντα «παλιές». Όροι όπως οι παρακάτω χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν ένα φαινόμενο που μεταβάλλεται συνεχώς, καθώς αλλάζουν τα τεχνολογικά μέσα με ρυθμούς που δεν σου αφήνουν περιθώριο να τα εμπεδώσεις πριν εμφανιστεί κάποιο άλλο νέο μέσο στη θέση του:

CALL: Computer-Assisted Language Learning,

CALL: Computer-Aided Language Learning,

CALI: Computer-Assisted Language Instruction (εστιάζει περισσότερο στη διδασκαλία και λιγότερο στην εκμάθηση),

CBLT: Computer-Based Language Training,

CELL: Computer-Enhanced Language Learning,

TELL: Technology-Enhanced Language Learning,

ICT in LT: Information and Communication Technologies in Language Teaching,

NBLT: Network-Based Language Teaching.

Αν και ο τελευταίος όρος “Language Learning Technology” ή “Technology-Enhanced Language Learning” αποδίδει το φαινόμενο με περισσότερη σαφήνεια, ο όρος που έχει επικρατήσει είναι “Computer Assisted Language Learning (CALL)”, ενώ οι εφαρμογές σήμερα, στην εποχή του Web 2.0, δεν έχουν σχέση με τον υπολογιστή όπως τον ξέραμε παλιά.

Από τη δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα πραγματοποιήθηκαν σημαντικές εξελίξεις και παρατηρήθηκε μια ραγδαία πρόοδος στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των γλωσσών. Ενώ καθιερώθηκε ο όρος “Computer Assisted Language Learning” (CALL) το 1983, ο οποίος επινοήθηκε από επιστήμονες στον κλάδο της διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (Teaching English as a Second Language, TESOL) (Chapelle, 2001· Fotos & Browne, 2004), ο όρος αυτός δεν φαίνεται να έχει σχέση με τις σημερινές δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, που εξελίσσονται συνεχώς.

Σήμερα όλο και περισσότερο ενδείκνυται ο όρος «εκπαιδευτική τεχνολογία» (Κόμης, 2004) που αναφέρεται στη χρήση τεχνολογιών και τεχνικών συσκευών στη διδασκαλία και στη μάθηση. Δεν μπορούμε να περιοριστούμε σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές για να περιγράψουμε τις τεχνολογικές εφαρμογές στη διδασκαλία των γλωσσών. Ένα μεγάλο φάσμα από ηλεκτρονικές συσκευές, όπως προσωπικοί ψηφιακοί βοηθοί, κινητά τηλέφωνα, περιβάλλοντα προσομοίωσης κ.λπ., χρησιμοποιούνται ολοένα περισσότερο. Ένα παράδειγμα είναι το Tinker Table (Jermann et al., 2009), μια επιφάνεια εργασίας που μοιάζει με τραπέζι πάνω στο οποίο προβάλλονται εικόνες που αλλάζουν σύμφωνα με τον τρόπο που οι μαθητές θα μετακινήσουν μικρά πλαστικά αντικείμενα μέσα στον χώρο. Εντάσσεται σε εφαρμογές Augmented Reality (AR) που συνδυάζουν τον πραγματικό κόσμο με την εικονική πραγματικότητα (Jermann et al., 2009). Επομένως, η ίδια η τεχνολογία, η οποία αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς, προσθέτει προβλήματα. Ο Davies (2007), αναφερόμενος στην πληθώρα των τεχνολογικών εφαρμογών που προσφέρονται σήμερα, υποστηρίζει ότι αυτή η πληθώρα προκαλεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς, που έρχονται αντιμέτωποι με τόσα πολλά τεχνολογικά επιτεύγματα, λογισμικά και εφαρμογές και τα οποία εξελίσσονται με γρήγορους ρυθμούς. Πιστεύει ότι αυτή η «τεχνολογική έκρηξη» δεν διευκολύνει αλλά εμποδίζει τη σωστή παιδαγωγική αξιοποίηση τους, και ότι πολλές εφαρμογές δεν διευκολύνουν την αλληλεπίδραση, δεν προσφέρουν ανατροφοδότηση και στερούνται δημιουργικότητας. Οι νεότερες τεχνολογίες αυτόματα θεωρούνται καλύτερες, χωρίς να ισχύει πάντα αυτό.

Πέρα από τα τεχνολογικά μέσα που καθοδηγούν, σε μεγάλο βαθμό, τις ομάδες που δημιουργούν συγκεκριμένες εφαρμογές και μεθόδους για τη διδασκαλία ή την εκμάθηση γλωσσών με χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), υπάρχουν άλλοι παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη τους: (α) τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο και τις ανάγκες της (π.χ. δεξιότητες, ικανότητα στη γλώσσα, ηλικία, επίπεδο γλωσσομάθειας κ.λπ.), (β) τις θεωρίες εκμάθησης γλωσσών και (γ) τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

### 3. Οι έννοιες προσέγγιση, μέθοδος και τεχνική στη διδασκαλία των γλωσσών

Όπως επισημαίνει ο Stern (2003), η διδασκαλία των γλωσσών στη θεωρία και στην πράξη, δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η Rees-Miller (2003) αναρωτιέται αν οι θεωρίες οδηγούν σε πρακτικές εφαρμογές ή αν οι πρακτικές εφαρμογές οδηγούν στη θεωρία.

Υπάρχουν τρεις βασικές κατευθύνσεις για τη διδασκαλία των γλωσσών:

1. Η δομική προσέγγιση αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως ένα σύστημα δομικά συσχετιζόμενων στοιχείων που εξυπηρετούν την κωδικοποίηση του νοήματος (π.χ. η γραμματική).
2. Η λειτουργική προσέγγιση θεωρεί τη γλώσσα ως ένα μέσο έκφρασης ή ολοκλήρωσης μίας ορισμένης λειτουργίας, όπως όταν ζητά κανείς κάτι.
3. Η διαδραστική προσέγγιση κατανοεί τη γλώσσα ως ένα μέσο για τη δημιουργία και τη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, δίνοντας έμφαση στις κινήσεις του σώματος, στις ενέργειες, στον τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων και στην αλληλεπίδραση που παρατηρείται σε γεγονότα της καθημερινής ζωής. Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα δημοφιλής από τη δεκαετία του 1980 και μετά (Richards & Rodgers, 2001).

Σύμφωνα με τον Antony (1963), μπορούμε να διαχωρίσουμε τρία επίπεδα οργάνωσης και εννοιολογικής συγκρότησης της διδασκαλίας της πρώτης, ξένης και δεύτερης γλώσσας.

- Η *προσέγγιση* (approach) είναι ένα σύνολο συσχετιζόμενων υποθέσεων που έχουν σχέση με τη φύση της θεωρίας, της διδασκαλίας και της μάθησης της γλώσσας. Είναι η φιλοσοφία και οι αρχές που αναπτύσσονται γύρω από τη φύση της γλώσσας, τη διδασκαλία της και την εκμάθησή της και επιρεάζει την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας.
- Η *μέθοδος* (method) είναι ένα συνολικό σχέδιο της παρουσίασης του υλικού της γλώσσας, του οποίου κανένα μέρος δεν έρχεται σε αντιπαράθεση, και στο σύνολό του βασίζεται στην επιλεγμένη προσέγγιση.
- Η *τεχνική* (technique) έχει σχέση με την εφαρμογή. Είναι εκείνη η οποία λαμβάνει χώρα στην τάξη. Είναι μία συγκεκριμένη στρατηγική που χρησιμοποιείται για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος. Οι τεχνικές πρέπει να είναι συνεπείς με τη μέθοδο και, συνεπώς, σε αρμονία με την προσέγγιση. Είναι οι ιδέες που εφαρμόζει ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος, ώστε να κάνει πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία του με βάση τη μέθοδο και το πλαίσιο της προσέγγισης που έχει επιλέξει (π.χ. η χρήση νέων τεχνολογιών).

Αργότερα οι Richards and Rodgers (1982) βασίζονται σ' αυτή την αρχική διατύπωση και αναλύουν τη διαδικασία αυτή διεξοδικά.

Η διατύπωση των Richards και Rodgers (1982) ανέπτυξε περαιτέρω το πλαίσιο τριών επιπέδων του Anthony (1963). Ωστόσο, αντί των όρων προσέγγιση, μέθοδος και τεχνική επέλεξαν τους όρους προσέγγιση, σχεδιασμός και διαδικασία.

Η έννοια της προσέγγισης ήταν παρόμοια με αυτή του Anthony (1963), αλλά οι έννοιες του σχεδιασμού και της διαδικασίας καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα από τις έννοιες της μεθόδου και της τεχνικής.

Ο σχεδιασμός αναφέρεται σε όλες τις σημαντικές πρακτικές εφαρμογές στο πλαίσιο της τάξης, όπως ο σχεδιασμός της διδακτέας ύλης, οι διάφοροι τύποι δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στην τάξη, καθώς και οι ρόλοι του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία αναφέρεται στις διαφορετικές συμπεριφορές, πρακτικές και τεχνικές που παρατηρούνται μέσα στην τάξη.

Στο χώρο της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης (ΤΥΓΕ), η σχέση της θεωρίας με την πράξη είναι βασικός παράγοντας στον σχεδιασμό των εφαρμογών (Chappelle, 1997). Για παράδειγμα, οι θεωρίες του στρουκτουραλισμού (structuralism) στη γλωσσολογία και του συμπεριφορισμού (behaviorism) στην ψυχολογία οδήγησαν στη μέθοδο Audio-Lingual το 1940-1960. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, πίστευαν ότι η γλώσσα ήταν μια συλλογή από ξεχωριστές δομές που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης. Η ομιλία ήταν κεντρική και η εκμάθηση της γλώσσας αφορούσε τη σωστή διαμόρφωση συνηθειών (correct habit formation). Η γλώσσα διδασκόταν αποσπασματικά με σταδιακή προσαύξηση πληροφοριών και με περιορισμένο λεξιλόγιο για την αποφυγή λαθών. Δινόταν έμφαση στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου που διδασκόταν με επανάληψη (τύπου drilling) στην προφορά και γραμματική. Η συγκεκριμένη θεωρία, για παράδειγμα, καθορίζει πώς να αντιμετωπίσουμε τα γλωσσικά λάθη.

Στον στρουκτουραλισμό απέφευγαν τα λάθη επειδή πίστευαν ότι η εκμάθηση της γλώσσας αφορούσε την απόκτηση σωστής συμπεριφοράς (habit formation). Μετά τις θεωρίες του Noam Chomsky, τα λάθη στη γλώσσα αντιμετωπίστηκαν με διαφορετικό τρόπο. Η εκμάθηση γλώσσας θεωρούνταν νοητική διαδικασία δοκιμασίας υποθέσεων (cognitive process of hypothesis testing).

Οι πρώτες εφαρμογές, αλλά και σύγχρονες εφαρμογές, βασίζονται στις παραπάνω θεωρίες, αν και θεωρούνται ξεπερασμένες σήμερα. Αυτό αποδεικνύει ότι, εάν δεν αλλάξει ο γλωσσικός σχεδιασμός και η παιδαγωγική προσέγγιση, το σύγχρονο μέσο από μόνο του δεν θεωρείται αρκετό, ώστε να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας και εκμάθησης.

#### 4. Ιστορική αναδρομή προσεγγίσεων και εφαρμογών

Οι πρώτες εφαρμογές και τα πρώτα παραδείγματα διδασκαλίας γλωσσών με τεχνολογικά μέσα βασίζονται στον συμπεριφορισμό. Κυριότεροι εκπρόσωποι των συμπεριφοριστικών θεωριών είναι οι J. B. Watson, E. L. Thorndike, B. F. Skinner και I. P. Pavlov (Δαγδιλέλης, Κόμης, Κουτσογιάννης, Κυνηγός & Ψύλλος, 2011). Εκπαιδευτικά λογισμικά που έχουν δημιουργηθεί με τις αρχές του συμπεριφορισμού είναι λογισμικά καθοδήγησης, διδασκαλίας (tutorials) και πρακτικής και εξάσκησης (drill and practice). Ο συμπεριφορισμός εντάσσεται στην παραδοσιακή παιδαγωγική, στην οποία η εστίαση δίνεται στη μετάδοση πληροφοριών και δεξιοτήτων. Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας με αυτήν την προσέγγιση αφορά τη διδασκαλία γλωσσικών δομών και μορφών με λιγότερη έμφαση στην εσωτερικοποίηση της σημασίας ή την ενεργή επικοινωνιακή/αυθεντική χρήση της γλώσσας (Κούρτη-Καζούλλη & Cummins, 2005). Μέσα σ' αυτόν τον προσανατολισμό, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για να ενισχυθεί η εκμάθηση περιεχομένων ή λεξιλογίου και γραμματικής γνώσης. Επιπλέον, η κατασκευαστική/προοδευτική παιδαγωγική τονίζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου-μαθητή, οι οποίες ενθαρρύνουν τους μαθητές να κατασκευάσουν τις έννοιες και να συμμετάσχουν ενεργά σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες. Η προηγούμενη/προγενέστερη γνώση των μαθητών ενεργοποιείται, και η εμπειρία ή τα γνωστικά σχήματά τους χρησιμοποιούνται στην επίλυση των προβλημάτων. Οι γνωστικές θεωρίες, και ιδιαίτερα ο κονστρουκτιβισμός, αποδίδουν μεγάλη σημασία στις εσωτερικές, νοητικές διεργασίες του ατόμου. Η μάθηση δεν μεταδίδεται, αλλά είναι διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης, η οποία εδράζεται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις (Δαγδιλέλης κ.ά., 2011). Πολλές εφαρμογές με χρήση των ΤΠΕ είναι μέσα σε αυτό το πλαίσιο (Δημητρακοπούλου, 2000).

Η μετασχηματιστική παιδαγωγική (Kourtis-Kazoullis & Skourtou, 2007) ακολουθεί, ως έναν ορισμένο βαθμό, τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της κατασκευαστικής/προοδευτικής παιδαγωγικής. Η γλώσσα διδάσκεται ως όλο/σύνολο, η γνώση είναι καταλυτική, και η μάθηση είναι κοινή διεπιδραστική κατασκευή μέσω κριτικής διερεύνησης. Εντούτοις, οι κοινωνικές παραδοχές της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής τη διαφοροποιούν από την προοδευτική παιδαγωγική. Η μετασχηματιστική παιδαγωγική εστιάζει στις κοινωνικές πραγματικότητες που σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών, και χρησιμοποιείται η συνεργατική κριτική έρευνα προκειμένου να συνδεθεί το περιεχόμενο των μαθημάτων με τις ατομικές και συλλογικές εμπειρίες των μαθητών. Ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα σχετικά με τις ζωές των μαθητών αναλύονται, και οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές πραγματικότητες μπορούν να αλλάξουν μέσω της κοινωνικής δράσης και της δημοκρατικής συμμετοχής (Cummins, Brown & Sayers, 2007). Ο γραμματισμός, τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν, δεν είναι λειτουργικός ή πολιτιστικά προσδιορισμένος, αλλά υπερβαίνει αυτούς τους δύο τύπους γραμματισμού και καθιστά τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν κριτικό γραμματισμό. Ο κριτικός γραμματισμός συνδέεται με τους κοινωνικούς στόχους της δημοκρατικής συμμετοχής (Cummins, Brown & Sayers, 2007). Η συνεργατική κριτική έρευνα είναι ένα σημαντικό στοιχείο της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής. Η χρήση των ΤΠΕ μέσα σ' αυτόν τον προσανατολισμό είναι ακόμα σχετικά ασυνήθιστη, σε σύγκριση με τη χρήση τους μέσα σε παραδοσιακούς ή κατασκευαστικούς/προοδευτικούς προσανατολισμούς. Οι εφαρμογές των ΤΠΕ μέσα σε ένα μετασχηματιστικό πλαίσιο περιλαμβάνουν δίκτυα αδελφοποίησης τάξεων μέσω διαδικτύου. Οι Cummins, Brown και Sayers (2007) θεωρούν τη μετασχηματιστική παιδαγωγική βασική «στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των παγκόσμιων δικτύων εκμάθησης». Παραδείγματα μετασχηματιστικών προσανατολισμών περιλαμβάνουν προγράμματα όπως τα Orillas και I\*EARN. Το Orillas και I\*EARN είναι και τα δύο παγκόσμια δίκτυα εκμάθησης των οποίων η επίσημη πολιτική ενθαρρύνει τη χρήση γλωσσών εκτός της αγγλικής. Το Orillas άρχισε με συνεργασίες μεταξύ δίγλωσσων τάξεων στις ΗΠΑ και ισπανόφωνων στο Πουέρτο Ρίκο. Τελικά, έτεινε να συμπεριλαμβάνει παιδιά μεταναστών των οποίων η μητρική γλώσσα δεν ήταν η γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας. Τα παραπάνω είναι παραδείγματα ενίσχυσης γλώσσας και ταυτότητας, δεδομένου ότι αφορούν τις γλώσσες μικρότερης εμβέλειας σε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούν τα αγγλικά, δηλαδή στο διαδίκτυο.

## 4.1 Η συμπεριφοριστική προσέγγιση (behavioristic)

Το 1925 σηματοδοτεί τις αρχές του συμπεριφορισμού με τις πρώτες θεωρίες του John B. Watson (Delcloque, 2000). Ήδη από το 1924 δημιουργείται ένα από τα πρώτα μηχανήματα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία των γλωσσών, the Drum Tutor, πολλά χρόνια πριν τις πρώτες εφαρμογές με ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Delcloque, 2000).

Οι πρώτες εφαρμογές στην Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (TYΓΕ) στηρίζονται στον συμπεριφορισμό (Ahmad, Corbett, Sussex & Rogers, 1985). Αν και συλλαμβάνεται ως ιδέα από το 1925 (Delcloque, 2000), μέχρι τις δεκαετίες του '60 και '70 οι περισσότερες εφαρμογές ΥΠΓΕ συνεχίζουν να βασίζονται σ' αυτό το μοντέλο. Περιλαμβάνουν ασκήσεις επανάληψης (repetitive language drills), γνωστές και ως «επανάλαβε και εξασκήσου» (drill-and-practice). Ειρωνικά, αναφέρονται και ως ασκήσεις «επανάλαβε και σκότωσε» (drill-and-kill) (Warschauer & Healey, 1998). Το συγκεκριμένο μοντέλο ήταν ιδιαίτερα δημοφιλές στις ΗΠΑ τις δεκαετίες του '60 και '70. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση θεωρούσε τον υπολογιστή ως έναν «μηχανικό δάσκαλο» που δεν κουραζόταν ούτε έκρινε τους μαθητές του και τους επέτρεπε να εργαστούν με ατομικούς ρυθμούς. Οι εφαρμογές σ' αυτό το στάδιο σχεδιάστηκαν για να εφαρμοστούν με κεντρικές μονάδες ηλεκτρονικών υπολογιστών όπως το ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Calculator), που κατασκευάστηκε το 1946 από δυο καθηγητές στο Πανεπιστήμιο της Πενσυλβάνιας, τον John Mauchly και τον 20χρονο J. Presper Eckert (Levy, 1997).

Η οπτικοακουστική προσέγγιση στη διδασκαλία των γλωσσών, η οποία βρισκόταν σε εκτεταμένη χρήση κατά τη δεκαετία του 1960 (Delcloque, 2000) στηρίχτηκε στη θεωρία του συμπεριφορισμού. Βασίστηκε στην αντίληψη ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας συνεπάγεται σταδιακά τη διαμόρφωση της γλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τη μηχανιστική άσκηση και τη συνεχή επανάληψη γραμματικά ορθών προτάσεων (Δενδρινού 2001), ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον προφορικό λόγο. Τα εργαστήρια εκμάθησης γλωσσών (language laboratories), που χρησιμοποιήθηκαν από το 1961, βασίστηκαν στην επανάληψη του προφορικού λόγου (Delcloque, 2000), κατά την οποία κάθε μαθητής άκουγε ένα μαγνητοφωνημένο προφορικό κείμενο από ακουστικά σε προσωπικό θάλαμο και επαναλάμβανε λέξεις, φράσεις και προτάσεις.

Δυο προγράμματα-σταθμοί πραγματοποιήθηκαν στα Πανεπιστήμια του Stanford το 1960 και στο Πανεπιστήμιο του Illinois το 1970. Και τα δυο χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της ρωσικής (Ahmad, Corbett, Rogers & Sussex, 1985). Την εποχή του Ψυχρού Πολέμου δαπανήθηκαν τεράστια ποσά σε πανεπιστήμια των ΗΠΑ για την κατασκευή ηλεκτρονικών υπολογιστών και την πραγματοποίηση ερευνών που προωθούσαν τη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσών, όπως η ρωσική.

## 4.2 Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Τη δεκαετία του '70 η συμπεριφοριστική προσέγγιση και η οπτικοακουστική προσέγγιση στη διδασκαλία των γλωσσών άρχισαν να εγκαταλείπονται (Levy, 1997). Παράλληλα, νέοι προσωπικοί υπολογιστές παρείχαν όλο και περισσότερες δυνατότητες για προσωπική δουλειά. Σε αντίθεση με προηγούμενες συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, οι εφαρμογές σ' αυτήν την περίοδο είναι επηρεασμένες από τις θεωρίες του Krashen (1982) για την ασυνείδητη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και όχι τη συνειδητή διαδικασία εκμάθησης που χαρακτηρίζει τη σχολική τάξη και τα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας των γλωσσών (Chapelle, 1997). Οι θεωρίες αυτές οδήγησαν στην επικοινωνιακή εκμάθηση γλωσσών με χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (Communicative CALL) (Underwood, 1984 όπως αναφέρεται στο Chapelle, 1997), η οποία βασιζόταν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος για την κατάκτηση των γλωσσών. Οι εφαρμογές αυτές φαίνεται ότι ήταν μια στροφή στην αντίθετη κατεύθυνση, σε σχέση με τις πρώτες συμπεριφοριστικές εφαρμογές που βασίζονταν στη ρητή διδασκαλία.

Επίσης, δύο άλλα στοιχεία που άσκησαν επιρροή στις εφαρμογές εκείνης της εποχής ήταν η βαρύτητα που δινόταν στις ατομικές διαφορές του μαθητή και στα επιτεύγματα στην υπολογιστική γλωσσολογία, όπως λογισμικά που χρησιμοποιούσαν σώματα κειμένων και έδιναν τη δυνατότητα στον μαθητή να εντοπίσει συγκεκριμένες λέξεις ή εκφράσεις σε ένα κείμενο (Chapelle, 1997).

Το επικοινωνιακό μοντέλο *στηρίζεται* σε γνωστικές θεωρίες που τονίζουν ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία ανακάλυψης, έκφρασης και εξέλιξης (Warschauer & Healey, 1998). Οι εφαρμογές της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης (TYΓΕ) εκείνη την εποχή έδιναν περισσότερη έμφαση στη χρήση



της γλώσσας, παρά σε ασκήσεις γραμματικής. Ενθάρρυναν τους μαθητές να γράφουν δικές τους φράσεις αντί να απομνημονεύουν συγκεκριμένες λέξεις, φράσεις και προτάσεις και να χρησιμοποιούν εξ ολοκλήρου τη γλώσσα-στόχο στη διαδικασία εκμάθησης (Jones & Fortescue, 1987· Phillips, 1987· Underwood, 1984, όπως αναφέρονται στο Warschauer & Healey, 1998).

### 4.3 Η κοινωνική ή κοινωνιογνωστική προσέγγιση

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές του 1990, το επικοινωνιακό μοντέλο αρχίζει να δέχεται κριτική, διότι ο υπολογιστής χρησιμοποιούνταν ακόμη ως αυτοσκοπός, παραμερίζοντας έτσι κεντρικά και βασικά σημεία της διδασκαλίας της γλώσσας (Kenning & Kenning, 1990, όπως αναφέρεται στο Warschauer & Healey, 1998). Εκείνη την εποχή, η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας δέχεται κριτική σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Το επικοινωνιακό μοντέλο κατηγορήθηκε, γιατί βασιζόταν στην κατάκτηση χωρίς ρητή διδασκαλία, σε αντίθεση με το συμπεριφοριστικό μοντέλο που κατηγορήθηκε ότι έδινε έμφαση στην αναμετάδοση της πληροφορίας από τον δάσκαλο ή τον υπολογιστή και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς (Chapelle, 1997). Δηλαδή, το επικοινωνιακό μοντέλο κατηγορήθηκε γιατί βασιζόταν κυρίως στην κατάκτηση της γλώσσας, ενώ το συμπεριφοριστικό μοντέλο κατηγορήθηκε γιατί βασιζόταν κυρίως στη διδασκαλία.

Επομένως, εγκαταλείπεται η επικοινωνιακή προσέγγιση και υιοθετείται μια κοινωνική ή κοινωνιογνωστική προσέγγιση που έδινε περισσότερη έμφαση σε αυθεντικά κείμενα της καθημερινότητας και που εστίαζε σε ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες (Warschauer & Healey, 1998). Οι εφαρμογές που εντάσσονται σ' αυτό το μοντέλο ακολουθούν τις θεωρίες του Vygotsky (1978) και χρησιμοποιούν την Επικοινωνία μέσω Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Computer Mediated Communication) (Warschauer, 2005). Ο Warschauer (1996) αναφέρεται στο συνδυαστικό μοντέλο για να περιγράψει εφαρμογές σ' αυτήν την περίοδο, οι οποίες συνδύαζαν διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες όπως ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή. Επίσης, οι εφαρμογές στο συνδυαστικό μοντέλο χρησιμοποιούσαν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές περισσότερο στη διαδικασία της διδασκαλίας των γλωσσών. Στο συνδυαστικό μοντέλο, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν ποικίλα τεχνολογικά μέσα σε μια συνεχόμενη διαδικασία εκμάθησης γλώσσας, που δεν στηριζόταν σε επισκέψεις μια φορά την εβδομάδα σε εργαστήριο υπολογιστών για μεμονωμένες δραστηριότητες (Warschauer & Healey, 1998).

Η προοδευτική παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην κοινωνιοπολιτισμική θεωρία (sociocultural theory) με έμφαση στις θεωρίες του Vygotsky (1978), όπως η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development). Πολλές δραστηριότητες στον τομέα της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης (TYTE) εντάσσονται σ' αυτό το παιδαγωγικό μοντέλο και περιλαμβάνουν δραστηριότητες που απαιτούν νοητική πρόκληση (Cummins, 2000).

### 4.4 Η εποχή της επικοινωνίας μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (computer mediated communication)

Το τεχνολογικό επίτευγμα που έχει αλλάξει οριστικά τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται οι γλώσσες με τη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι το διαδίκτυο, το οποίο χρησιμοποιείται από το 1990. Όπως υποστηρίζουν οι Warschauer και Healey (1998), «το διαδίκτυο, πάνω από όλα, έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές για τη διδασκαλία των γλωσσών στον 20<sup>ο</sup> αιώνα» (σ. 63). Το διαδίκτυο προσφέρει πρόσβαση σε ένα τεράστιο εύρος πληροφοριών, την άμεση επικοινωνία και ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Συνεπώς, στον τομέα της εκμάθησης γλωσσών προσφέρει πρόσβαση σε αυθεντικά κείμενα της γλώσσας-στόχου, επιτρέπει την επικοινωνία με ομιλητές της γλώσσας-στόχου (φυσικούς ομιλητές ή μη), και διευκολύνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Ενώ οι πρώτες εφαρμογές στο διαδίκτυο ήταν ασκήσεις γραμματικής και βιβλία σε ηλεκτρονική μορφή, σήμερα η έμφαση δίνεται στα τεχνολογικά μέσα που διευκολύνουν την επικοινωνία. Χρησιμοποιείται ο όρος «Επικοινωνία Μέσω Υπολογιστών» (Computer Mediated Communication, CMC), ο οποίος βασίζεται σε ανθρωπιστικές προσεγγίσεις (Pennington & Stevens, 1992). Αν και η Επικοινωνία μέσω Ηλεκτρονικών Υπολογιστών υπήρχε από το 1960, δεδομένου ότι οι κεντρικές μονάδες ηλεκτρονικών υπολογιστών επέτρεπαν τη σύγχρονη και ασύγχρονη ανταλλαγή μηνυμάτων (Chapelle, 2001) και δεδομένου ότι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο χρησιμοποιείται ήδη από το 1971, η δυνατότητα αυτή αξιοποιήθηκε το 1990 (Chapelle, 2001).

Οι συνδέσεις μέσω διαδικτύου στις αρχές του 1990 ήταν περιορισμένες στο διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων. Στα μέσα του 1990 όμως είχε επεκταθεί σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε μαθητές (Chapelle, 2001). Το διαδίκτυο δίνει τεράστιες δυνατότητες από το 1990 και μετά. Τα λογισμικά ήταν πλέον

διαθέσιμα μέσω διαδικτύου σε περισσότερους μαθητές. Οι μαθητές μπορούσαν να έχουν πρόσβαση σε άφθονο αυθεντικό υλικό και σε άλλα βοηθήματα, όπως ηλεκτρονικά λεξικά και αυτόματη μετάφραση, καθώς και να αυτοαξιολογούνται. Οι αλληλεπιδράσεις και η επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο δεν περιορίζονταν μόνο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή σε άλλους μαθητές στην τάξη, αλλά οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με φυσικούς ομιλητές και να συνεργάζονται με μαθητές από άλλες χώρες (Cummins, Brown & Sayers, 2007). Το διαδίκτυο, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τον παραδοσιακό τρόπο, συγχρόνως προσφέρει τεράστιες δυνατότητες για δραστηριότητες παιδαγωγικού περιεχομένου, όπως είναι η δυνατότητα συνεργασίας ή αδελφοποίησης, που εντάσσονται στη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιεί τη συνεργατική κριτική έρευνα και οδηγεί τους μαθητές σε δημοκρατική συμμετοχή και κοινωνική δράση (Skourtou, Kourtis-Kazoullis & Cummins, 2006).

#### 4.5 Η εποχή του Web 2.0

Το Web 2.0 σηματοδοτεί μια δημοκρατικότερη προσέγγιση στη χρήση του διαδικτύου, η οποία επιτρέπει την ελευθερία έκφρασης απόψεων με εφαρμογές που διευκολύνουν τη δημιουργία κοινοτήτων επικοινωνίας. Αφορά μια πληθώρα εφαρμογών. Κάποιες από αυτές χρησιμοποιούνται για εφαρμογές της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης (TYTE).

Ο Goodwin-Jones αναφέρεται στο Wiki Assisted Language Learning ή WALL (Goodwin-Jones, 2003). Το Wiki παρέχει ένα περιβάλλον συγγραφής με πολλές δυνατότητες, παρουσιάζει λίστα των σελίδων που έχουν μεταβληθεί, προσφέρει ιστορικό των ενεργειών του κάθε χρήστη και έχει δυνατότητα επιστροφής σε προηγούμενη κατάσταση. Επιπλέον, επιτρέπει τη δημιουργία συνδέσμων με εύκολο τρόπο και δίνει την ευκαιρία συζήτησης για διάφορα θέματα, με στόχο τη διαμόρφωση του τελικού περιεχομένου.

Η διδασκαλία/εκμάθηση των γλωσσών με χρήση ιστολογίου (blog) αποκαλείται Blog Assisted Language Learning ή BALL (Goodwin-Jones, 2003· Ward, 2004). Μια διαδικτυακή καταχώριση ή ιστολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εξάσκηση στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, μέσω της επικοινωνίας με άτομα από όλο τον κόσμο. Το ιστολόγιο είναι μια διαδραστική ιστοσελίδα, στην οποία σχολιάζονται διάφορα θέματα. Οι επισκέπτες μπορούν να απαντήσουν, συχνά δημιουργώντας μια διαδικτυακή κοινότητα γύρω από ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος. Ένα ιστολόγιο μπορεί να είναι μια απλή προσωπική σελίδα, κάτι δηλαδή σαν κοινόχρηστο ημερολόγιο ή μπορεί να ανήκει σε κάποιο οργανισμό, σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα ή σε μια ομάδα με ένα κοινό ενδιαφέρον. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι ιστολογίων και αρκετά σχετικά πακέτα λογισμικού που διατίθενται δωρεάν (βλ. π.χ. Linguanet blogs).<sup>174</sup>

Η εκμάθηση/διδασκαλία μέσω κινητού τηλεφώνου ονομάζεται Mobile Assisted Language Learning ή MALL (Chinnery, 2006). Χρησιμοποιούνται όλα τα νέα μέσα κινητής τεχνολογίας. Η μηχανή αναζήτησης Google προσφέρει επίσης υπηρεσίες για τη διδασκαλία των γλωσσών (Chinnery, 2008), καθώς και τα προγράμματα τηλεφωνίας μέσω διαδικτύου όπως το Skype, που δίνει στον χρήστη τη δυνατότητα αποστολής μηνυμάτων SMS, αποστολής αρχείων και δυνατότητα τηλεδιάσκεψης (Goodwin-Jones, 2005).

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτογενή του μορφή χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια εκπαιδευτική διαδικασία, με την οποία ένα σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας γίνεται από τον διδάσκοντα που βρίσκεται μακριά από τον διδασκόμενο τόσο σε απόσταση όσο και σε χρόνο (Perraton, 1988). Ο μαθητής δεύτερης ή ξένης γλώσσας έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει μαθήματα εξ αποστάσεως, να έχει πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, να συνομιλεί με καθηγητή της γλώσσας-στόχου ή με φυσικούς ομιλητές. Τέτοια προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη γλώσσα εφαρμόζονται ήδη σε πολλές χώρες. Τα μαθήματα προσφέρονται μέσω τηλεδιάσκεψης, και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν τον καθηγητή τους, να συνομιλήσουν με τον ίδιο ή με συμμαθητές που βρίσκονται σε άλλες γεωγραφικές τοποθεσίες και να συμμετέχουν ενεργά στα μαθήματα με τη χρήση διαδραστικών μέσων. Για παράδειγμα, μπορούν να σηκώσουν το χέρι τους για να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή μπορούν να γράψουν κείμενα.

Ο μαθητής δεύτερης ή ξένης γλώσσας μπορεί, μέσω προγραμμάτων όπως το Polyglot (2009), να βρει φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου και να επικοινωνεί μαζί τους. Αν έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες και διαφορετικές γλώσσες-στόχους, μπορεί ο ένας να μάθει τη γλώσσα του άλλου μέσα από τη συχνή επικοινωνία ή ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων, τηλεφωνημάτων κ.λπ., τότε χρησιμοποιώντας τη μια γλώσσα και τότε την άλλη.

Σήμερα χρησιμοποιούνται συνεργατικά παιχνίδια και περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας για την εκμάθηση γλωσσών, σε μια προσπάθεια να γίνονται όσο πιο ελκυστικά τα περιβάλλοντα για άτομα που είναι ήδη εξοικειωμένα με αυτά. Η επιλογή του μέσου καθορίζει, πολλές φορές, και τις παιδαγωγικές δυνατότητες

<sup>174</sup> <http://www.linguanet-europa.org/plus/el/meeting/blogs.jsp>

που δίνονται. Πολλά από τα νέα περιβάλλοντα δίνουν τη δυνατότητα για συνεργατικές δραστηριότητες και επιτρέπουν περισσότερη αυτονομία από την πλευρά του εκπαιδευόμενου. Ωστόσο, αρκετά νέα περιβάλλοντα θεωρούνται ακατάλληλα για παιδιά, και άλλα θεωρούνται αρκετά ελκυστικά. Για παράδειγμα, ρομπότ που μοιάζουν με παιχνίδια τηλεκατευθυνόμενα είναι μία από τις νέες τάσεις. Από αυτές τις εφαρμογές, προκύπτει ο όρος Robot Assisted Language Learning (Han, 2012). Πολλές φορές, το ίδιο το μέσο, όπως στην περίπτωση των ρομπότ, επισκιάζει τη διαδικασία μάθησης. Δηλαδή, ο μαθητής ενδιαφέρεται περισσότερο για το παιχνίδι παρά για το περιεχόμενο των μαθημάτων.

## 5. Η Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (ΤΥΓΕ) στην Ελλάδα

Ενώ οι υπολογιστές υπάρχουν στα ελληνικά σχολεία από το 1986, συστηματική προσπάθεια παιδαγωγικής αξιοποίησής τους ξεκινάει το 1996 με το Πρόγραμμα «Οδύσσεια». Στόχος ήταν η σταδιακή εισαγωγή και παιδαγωγική αξιοποίηση των Η/Υ κυρίως στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αρχικά. Στη φάση αυτή αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά λογισμικά και υποστηρίχτηκε η συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Κουτσογιάννης κ.ά., 2007). Ακολούθησαν προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών όπως τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) και τα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ).

Η επισκόπηση στον τομέα της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Ελλάδα δείχνει μια πλούσια γκάμα από λογισμικά που δημιουργήθηκαν από πανεπιστήμια, ινστιτούτα και ερευνητικά κέντρα, στο πλαίσιο προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικών πόρων. Ενώ παλιότερα γινόταν εγκατάσταση των κλειστού τύπου λογισμικών στους υπολογιστές, σήμερα δημιουργούνται ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα ανοικτού τύπου.

### 5.1 Το Πρόγραμμα «Ελληνόγλωσσα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά»

Το πρόγραμμα «Ελληνόγλωσσα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» λειτούργησε υπό την επιστημονική ευθύνη της κ. Άσπας Χατζηδάκη, αναπληρώτριας καθηγήτριας και του ομότιμου καθηγητή κ. Δαμανάκη. Μέχρι σήμερα ο ομότιμος καθηγητής κ. Δαμανάκης είχε την επιστημονική ευθύνη. Ένα μέρος του προγράμματος εστίαζε στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και προγραμμάτων σπουδών, στη συμβατική και εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών, καθώς και στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Στα πλαίσια του προγράμματος δημιουργήθηκε μια μεγάλη γκάμα από λογισμικά, τα οποία λειτουργούν βοηθητικά σε συνδυασμό με τα βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή ως δεύτερης γλώσσας. Παραδείγματα αποτελούν τα παρακάτω λογισμικά που έχουν δημιουργηθεί από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Κρήτης.<sup>175</sup> Τα περισσότερα εστιάζουν στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και χαρακτηρίζονται ως κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης.

Το λογισμικό «Βήματα προς το κείμενο» εστιάζει στην κατανόηση και συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων (άρθρο, αποδεικτικό δοκίμιο, επιστολή), παρέχοντας τις κατάλληλες νύξεις και μεταγνωστικές οδηγίες. Εστιάζει στην ανάπτυξη μεταγνωσιακών δεξιοτήτων σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.<sup>176</sup>

Το λογισμικό «Αλφαβητοχώρα» απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα. Εστιάζει στα φωνήματα και στα γραφήματα της ελληνικής γλώσσας, στη συνειδητοποίηση της συλλαβικής της δομής και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών.<sup>177</sup>

Τα λογισμικά «Μαργαρίτα» 1 έως 6 εστιάζουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα επίπεδα 3, 4, 5 και 6 στοχεύουν στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων για την παραγωγή του γραπτού λόγου. Παρέχουν στήριξη για τη σύνθεση διαφόρων ειδών κειμένων (παραμύθι, μύθος περιγραφή κτιρίου, περιγραφή ζώου, περιγραφή τόπου, περιγραφή προσώπου, περιγραφή αντικειμένου, μικρές αγγελίες, διαφήμιση, πρόσκληση, αφήγηση).<sup>178</sup>

<sup>175</sup> [http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?greekintro\\_ypl](http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?greekintro_ypl)

<sup>176</sup> Επιστημονικός υπεύθυνος του έργου ήταν ο Μιχάλης Δαμανάκης και συνεργάστηκαν οι Δ. Βασαρμίδου και Α. Χατζηδάκη. Ο Γ. Σπαντιδάκης ήταν υπεύθυνος για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό. Ρέθυμνο, 2008.

<sup>177</sup> Επιστημονικός υπεύθυνος του έργου ήταν ο Μιχάλης Δαμανάκης και συνεργάστηκαν ο Μ. Βάμβουκας. Ο Γ. Σπαντιδάκης ήταν υπεύθυνος για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό. Ρέθυμνο, 2008.

<sup>178</sup> Επιστημονικός υπεύθυνος του έργου ήταν ο Μιχάλης Δαμανάκης και συνεργάστηκαν οι Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Δ. Αδαμίδη και Σεραφειμίδου. Η κ. Πετράκη συνεργάστηκε στα επίπεδα 1 και 2. Ο Γ. Σπαντιδάκης ήταν υπεύθυνος για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό. Ρέθυμνο, 2008.

Το λογισμικό «Καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των ελληνικών» στοχεύει στην ανάπτυξη γλωσσικών, γνωσιακών και μεταγνωσιακών γνώσεων και δεξιοτήτων κατανόησης κειμένων και παραγωγής γραπτού λόγου για τους Έλληνες μαθητές της διασποράς.<sup>179-180</sup>

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός τους, όπως καθορίστηκε από τον καθηγητή του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Σπαντιδάκη, βασίζεται σε κοινωνιο-γνωσιακές θεωρίες (Σπαντιδάκης, 2010).

Σήμερα λειτουργεί πύλη ηλεκτρονικής μάθησης, ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον που συνδυάζει: (α) την εκμάθηση της γλώσσας μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες και (β) μια κοινότητα μάθησης. Η κοινότητα μάθησης συνδυάζει δύο περιβάλλοντα: των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Στόχος είναι να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σε πολλά επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μια κοινότητα πρακτικής όπου μοιράζονται ιδέες και καλές πρακτικές. Σε δεύτερο επίπεδο, έρχονται σε επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ελληνικά σε άλλες χώρες ανά τον κόσμο ή εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και προχωράνε σε «αδελφοποιήσεις» σχολικών τάξεων. Το μαθησιακό περιβάλλον προσφέρει σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, χώρους συνεργασίας, χώρους προσωπικής και ομαδικής εργασίας κ.λπ. Στόχος είναι η δημιουργία ενός χώρου χρήσης της γλώσσας για μαθητές. Η γλώσσα-στόχος χρησιμοποιείται για αυθεντική σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία και ως εργαλείο για τη συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες που εστιάζουν στη δημιουργικότητα και στην αξιοποίηση των ταυτοτήτων των δίγλωσσων (ή εν δυνάμει δίγλωσσων) μαθητών.<sup>181</sup> Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος, όπως καθορίστηκε από τον καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Σπαντιδάκη και την αναπληρώτρια καθηγήτρια του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Καζούλλη, βασίζεται σε κοινωνιο-γνωσιακές θεωρίες (Σπαντιδάκης, 2010) και στη Μετασχηματιστική Παιδαγωγική Προσέγγιση (Cummins, 2000).

## 5.2 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών»

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» υπό την επιστημονική ευθύνη της καθηγήτριας κ. Αναστασιάδη (ΕΣΠΑ 2007/2013) απευθύνεται στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, που συγκεντρώνουν πληθυσμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών πάνω από 10%. Στόχευε στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στην ισότιμη εκπαίδευση των ομάδων με γηγενείς μαθητές, καθώς και στην κοινωνική τους ένταξη. Η Δράση 5 αφορούσε την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Την επιστημονική ευθύνη για τη δράση αυτή έχει η κ. Ρεβυθιάδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλολογίας του ΑΠΘ. Στα πλαίσια της Δράσης 5 δημιουργήθηκε ένα μαθησιακό περιβάλλον για την εκμάθηση της ρωσικής και της αλβανικής γλώσσας.<sup>182</sup> Η πολυμεσική εφαρμογή λειτουργούσε υποστηρικτικά, δίνοντας στον μαθητή τη δυνατότητα για παραπάνω εξάσκηση και επαφή με τη γλώσσα-στόχο. Το συγκεκριμένο περιβάλλον έδινε έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων πρόσληψης και παραγωγής και κυρίως στην ανάγνωση και στη γραφή.<sup>183</sup> Συγκεκριμένα, εστίαζε στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και στις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (Cummins, 2000), ενώ η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα αναπτυσσόταν κυρίως στη σχολική τάξη και σε χώρους χρήσης της γλώσσας του μαθητή. Το θεωρητικό υπόβαθρο της εφαρμογής βασίζεται στο Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Ικανότητας (Framework for the Development of Academic Expertise) του Cummins (2000), το οποίο τροποποιήθηκε και εμπλουτίστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εφαρμογής (Kourtis-Kazoullis, 2008). Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος, όπως καθορίστηκε από τον καθηγητή του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Σπαντιδάκη και την Αναπληρώτρια καθηγήτρια του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Καζούλλη, βασίζονταν σε κοινωνιο-γνωσιακές θεωρίες (Σπαντιδάκης, 2010) και τη μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση (Cummins, 2000).

## 5.3 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων»

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με υπεύθυνη την ομότιμη καθηγήτρια κ. Φραγκουδάκη είχε ως βασικούς στόχους την αρμονική ένταξη των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ευρύτερη κοινωνία, την αναβάθμιση της εκπαίδευσής τους, με έμφαση

<sup>179</sup> Επιστημονικός υπεύθυνός του έργου ήταν ο Μιχάλης Δαμανάκης και συνεργάστηκαν οι Μ. Βάμβουκα, Ν. Παπαδογιαννάκη, Ελ. Νικολουδάκη και Κ. Πετράκη. Ο Γ. Σπαντιδάκης ήταν υπεύθυνος για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό. Ρέθυμνο, 2004.

<sup>180</sup> [http://www.edc.uoc.gr/~ispantid/educational%20software\\_gr.htm](http://www.edc.uoc.gr/~ispantid/educational%20software_gr.htm)

<sup>181</sup> <http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/>

<sup>182</sup> <http://www.diapolis.auth.gr/>

<sup>183</sup> Υπεύθυνοι για την παραγωγή του γλωσσοδιδακτικού υλικού είναι η Ανθή Ρεβυθιάδου (ΑΠΘ) και ο Βασίλης Σπυρόπουλος (ΕΚΠΑ). Το υλικό για τα αλβανικά έχει παραχθεί από την Α. Ρόντου-Γκόρου σε συνεργασία με τις: Ε. Μεχίλλη, Α. Ζεκολάρι και Μ. Σουκαλοπούλου. Το υλικό για τα ρωσικά έχει παραχθεί από την Τ. Χαλκονίδου.

στην καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας που θα διευκόλυνε τη μελλοντική τους ένταξη στην εργασία με καλύτερους όρους, τη διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και όλους τους πολίτες της Θράκης, την παροχή στους εκπαιδευτικούς αφενός ειδικών γνώσεων, αφετέρου κατάλληλου και καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού, και την υποστήριξη των οικογενειών για να ενισχύσουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους.<sup>184</sup>

Στα πλαίσια του προγράμματος δημιουργήθηκαν λογισμικά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου. Δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά υλικά με παιγνιώδη μορφή, τα οποία αξιοποιούσαν τις νέες τεχνολογίες και είχαν ως στόχο τη βελτίωση της ελληνομάθειας των μειονοτικών μαθητών και την καλύτερη προετοιμασία τους για το σχολείο. Δημιουργήθηκαν ηλεκτρονικά βοηθήματα για παιδιά και εφήβους όπως το ελληνοτουρκικό λεξικό πολυμέσων και τρίγλωσσο ορολογικό λεξικό σε λογισμική μορφή, παραμύθια για την εκμάθηση ορολογίας, και λογισμικά για την εκμάθησης της ελληνικής.

Το λογισμικό για παιδιά 8-12 χρονών παρέχει το βασικό λεξιλόγιο και γνώσεις που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Βασίζονται σε μια ιστορία αναζήτησης, που έχει γράψει ο συγγραφέας παιδικών βιβλίων Ευγένιος Τριβιζάς, στην οποία ένας ιππότης ψάχνει να βρει «γράμματα» της αλφαβήτου στο ένα CD-ROM («Ένας Ιππότης στο κάστρο των γραμμάτων») και «λέξεις» στο δεύτερο («Ένας Ιππότης στο κάστρο των λέξεων»), για να καταφέρει να αποκρυπτογραφήσει τα σημειώματα που του στέλνει η αγαπημένη του και να μπορέσει να τη συναντήσει. Ο ιππότης πλοηγείται από το παιδί, καθώς περιφέρεται σε διάφορα δωμάτια ενός φανταστικού κάστρου ψάχνοντας τα γράμματα που λείπουν από τα μηνύματα της καλής του και στα οικήματα μιας φανταστικής χώρας στην οποία ψάχνει τις λέξεις. Ο ιππότης συναντά παράξενα πλάσματα και περνάει διάφορες περιπέτειες. Ο ήρωας περνάει διάφορες δοκιμασίες σε μορφή γραμματικών, φωνητικών, ακουστικών και λεξιλογικών ασκήσεων για να αποκτήσει τα γράμματα και τις λέξεις που χρειάζεται ώστε να κερδίσει το παιχνίδι.<sup>185</sup>

#### 5.4 Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά»

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» υπό την επιστημονική ευθύνη του επίκουρου καθηγητή κ. Παρθένη (ΕΣΠΑ 2007/2013) απευθυνόταν στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, που συγκεντρώνουν πληθυσμό Ρομά μαθητών. Μέσω του προγράμματος αυτού επιχειρήθηκε η βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών Ρομά που απειλούνται με εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση. Παράλληλα, μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος επιδιώχθηκε η ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων με στρατηγικές που ενθάρρυναν τη διαπολιτισμική κατανόηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία (<http://www.keda.gr/roma/>).

Η Δράση 4 αφορούσε κυρίως την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε ηλεκτρονικά μαθήματα (<http://www.keda.gr/eclass/>). Η ομάδα υποστήριξης του έργου, σε συνεργασία με την ομάδα ανάπτυξης του εκπαιδευτικού περιεχομένου, σχεδίασε τη δομή ηλεκτρονικών μαθημάτων (εκπαιδευτικός σχεδιασμός) και στη συνέχεια μεταφορτώθηκε το πρωτογενές εκπαιδευτικό υλικό στα υποσυστήματα της πλατφόρμας και οργανώθηκε κατάλληλα σε θεματικές ενότητες με στόχο την καλύτερη υποστήριξη της τηλεκατάρτισης.

Παράλληλα, έγιναν εκπαιδεύσεις με τη μορφή εκπαιδευτικών σεμιναρίων σε όλους τους εμπλεκόμενους συνεργάτες του έργου, με στόχο την κατάρτισή τους στη δημιουργία των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Δόθηκαν επίσης αναλυτικές οδηγίες για τη διαμόρφωση των ηλεκτρονικών μαθημάτων.

Η Δράση 8 που αφορούσε τη δημοσιότητα του έργου περιλάμβανε ιστότοπους, εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης κ.ά.

Λογισμικά που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών και συγκεκριμένα την εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχουν παραχθεί συστηματικά από το Πρόγραμμα, με εξαίρεση ίσως μεμονωμένες πρωτοβουλίες συνεργατών.

#### 5.5 Το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ)

Το «Φιλογλωσσία» είναι ένα εισαγωγικό εκπαιδευτικό λογισμικό πολυμέσων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες αρχάριους και υποστηρίζεται από 6 γλώσσες: αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά, δανικά και ρωσικά. Ακολουθεί την επικοινωνιακή μέθοδο (communicative approach), και γι' αυτό δίνεται μεγάλη έμφαση στη χρήση της γλώσσας. Βασίζεται στη δημιουργία των προϋποθέσεων για την παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Εστιάζει στη διδασκαλία των γραμματικών δομών και των συντακτικών λειτουργιών. Κάθε διδακτική ενότητα αποτελείται από διάλογο

<sup>184</sup> <http://www.museduc.gr/index.php?page=1&sub=2>

<sup>185</sup> <http://www.ilsp.gr/ippotis/greeklang.html>

(ο οποίος υποστηρίζεται από βίντεο), λεξιλόγιο, γραμματική και χρήσιμες εκφράσεις. Υπάρχουν και οι ασκήσεις οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων όπως η κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, ασκήσεις προφοράς με δυνατότητα ηχογράφησης, ασκήσεις λεξιλογίου, ασκήσεις ορθογραφίας, γραμματικής, σχηματισμού προτάσεων κ.λπ.

## **6. Συμπεράσματα**

Αν και η ελληνική γλώσσα θεωρείται γλώσσα μικρής εμβέλειας, μια σύντομη επισκόπηση στις εφαρμογές στον χώρο της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης (ΤΥΓΕ) μας επιβεβαιώνει ότι την τελευταία δεκαετία έχουν γίνει πολλές και αξιόλογες εφαρμογές που δεν μπορούν να καλυφθούν στα στενά όρια ενός κεφαλαίου. Το κεφάλαιο αυτό εστίασε σε εφαρμογές που αφορούν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ή στην ενίσχυση άλλων γλωσσών (όπως η ρωσική ή αλβανική) στην ελληνική εκπαίδευση, δίνοντας ελάχιστα παραδείγματα από μια πληθώρα εφαρμογών. Οι εφαρμογές αυτές συνδυάζουν τεχνολογικά μέσα, θεωρίες εκμάθησης γλωσσών και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση (ΤΥΓΕ) είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο, καθώς η εφαρμογή και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία και εκμάθηση των γλωσσών απαιτεί τη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των ηλεκτρονικών αυτών περιβαλλόντων παίζουν τα πανεπιστήμια και οι επιστημονικές ομάδες τους, που σχεδιάζουν και δημιουργούν αυτές τις εφαρμογές, όπως επίσης και τα ερευνητικά κέντρα όπως το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ). Ο τομέας της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης (ΤΥΓΕ), αν και είναι σχετικά νέος στην Ελλάδα, σε σχέση με άλλες χώρες και άλλες γλώσσες μεγαλύτερης εμβέλειας, αναπτύσσεται δυναμικά με τεχνολογικά σύγχρονους και παιδαγωγικά άρτιους τρόπους.

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Δαγδιλέλης, Β., Κόμης, Β., Κουτσογιάννης, Δ., Κυνηγός, Χ., & Ψύλλος, Δ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη. *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, Τεύχος 1: Γενικό Μέρος, ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, ΕΑΙΤΥ, Πάτρα, 2011.
- Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 245-252). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2000). Εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω INTERNET: για μια ουσιαστικότερη μαθησιακή αξιοποίηση. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Ρόδου*, Τεύχος: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradiarhodou/>
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β., & Cummins, J. (2005). Ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων και ταυτοτήτων των μαθητών μέσω των νέων τεχνολογιών. Στο Μ. Παπαρούση και Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Θέματα Ταυτότητας στην Ελληνική Διασπορά: Γλώσσα και Λογοτεχνία* (σσ. 93-114). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ., Ζαγούρας, Χ., Δαγδιλέλης, Β., Κόμης, Β., Κυνηγός, Χ., & Ψύλλος, Δ. (2007). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, Τεύχος 3 – Κλάδος ΠΕ02, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Επιμόρφωσης Προγραμμάτων ΚΠΣ, 2007.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιο-Γνωσιακά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63-67.
- Chapelle, C. (1997). Call in the year 2000: Still in search of research paradigms. *Language Learning & Technology*, 1(1), 19-43. Retrieved from <http://lilt.msu.edu/vol1num1/chapelle/>
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies: Going to the MALL: Mobile Assisted Language learning. *Language Learning and Technology*, 10(1), 9-16. Retrieved from <http://lilt.msu.edu/vol10num1/emerging/default.html>
- Chinnery, G. M. (2008). You've got some GALL: Google-Assisted Language Learning. *Language Learning and Technology*, 12(1), 3-11. Retrieved from <http://lilt.msu.edu/vol12num1/net/default.html>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times*. New York: Pearson.
- Davies, G. (2007). *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going?*. Retrieved from [http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL\\_Keynote.htm](http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm)
- Delcloque, P. (2000). *History of CALL*. Retrieved from [http://www.eurocalllanguages.org/resources/history\\_of\\_call.pdf](http://www.eurocalllanguages.org/resources/history_of_call.pdf)
- Fotos, S., & Browne, C. M. (Eds). (2004). *New perspectives on CALL for second and foreign language classrooms*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodwin-Jones, R. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), 12-16. Retrieved from <http://lilt.msu.edu/vol7num2/emerging/default.html>
- Goodwin-Jones, R. (2005). Skype and Podcasting: Disruptive Technologies for Language Learning. *Language Learning and Technology*, 9(3), 9-12.
- Han, J. (2012). Robot Assisted Language Learning. *Language Learning and Technology*, 16(3), 1-9. Retrieved from <http://lilt.msu.edu/issues/october2012/index.html>
- Jermann, P., Zufferey, G., Schneider, B., Lucci, A., Lepine, S., & Dillenbourg, P (2009). Physical space and division of labor around a tabletop tangible simulation. In C. O'Malley, D. Suthers, P. Reimann and A. Dimitracopoulou (Eds), *International computer-supported collaborative learning* (pp. 345-349). Rhodes, Greece: International Society of the Learning Sciences (ISLS).
- Kourtis-Kazoullis, V. (2008). From theory to practice: The creation of an internet-based language learning environment for academic language proficiency in Greek as a second language. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 2(3), 289-301.
- Kourtis-Kazoullis, V., & Skourtou, E. (2007). The Internet and English Language Learning - Opening up Spaces for Constructivist and Transformative Pedagogy through Sister-Class Networks. In J. Cummins and C. Davison (Eds), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 763-776). New York: Springer International Handbooks of Education.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Pennington, M., & Stevens, V. (Eds) (1992). *Computers in Applied Linguistics*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan and B. Holmberg (Eds), *Distance education: International perspectives* (pp. 34-45). New York: Routledge.
- Rees-Miller, J. (2003). Applied Linguistics. In M. Arnoff and J. Rees-Miller (Eds), *The Handbook of Linguistics* (pp. 637-646). Oxford: Blackwell Publishing.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. In J. Weiss, J. Nolan and P. Trifonas (Eds), *International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 441-468). Dordrecht, The Netherlands: Springer.



- Stern, H. H. (2003). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied Linguistic research*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ward, J. (2004). Blog Assisted Language Learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1), 1-16. Retrieved from [http://www.esp-world.info/Articles\\_26/push%20button%20publishing%20ward%202004.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_26/push%20button%20publishing%20ward%202004.pdf)
- Warschauer, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International. Retrieved from <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>
- Warschauer, M. (2005). Sociocultural perspectives on CALL. In J. Egbert & G. M. Petrie (Eds), *CALL research perspectives* (pp. 41-51). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31(02), 57-71. Retrieved from <http://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/Warschauer-Healey-1998.pdf>

## Κεφάλαιο 7

# Η ομάδα και το πολυγλωσσικό περιοδικό Πολύδρομο, για τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Ρούλα Τσοκαλίδου)

### Σύνοψη

*Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τη φιλοσοφία, τις αρχές, τη δράση, τις επιστημονικές πολυγλωσσικές εκδόσεις της ομάδας «Πολύδρομο» για τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, μέσα από το έργο της οποίας, από το 2009, επιχειρείται η σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης σχετικά με την επαφή των γλωσσών και των πολιτισμών με την ευρύτερη κοινωνία. Μέσα από επιλεγμένα αποσπάσματα από τα περιοδικά που έχουν εκδοθεί μέχρι σήμερα αναδεικνύονται πολλά σύγχρονα ζητήματα που αφορούν την ετερογένεια και την εκπαίδευση, όπως η επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια, ο λόγος των δίγλωσσων παιδιών, η ανάγκη για συνεχή επικοινωνία με γονείς και εκπαιδευτικούς κ.ά. Επίσης, προτείνονται ενδεικτικές εκπαιδευτικές εφαρμογές που ενισχύουν την παιδική διγλωσσία και την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας και μπορούν να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς για ανάλογες πρακτικές για τις ανάγκες της τάξης τους. Για το παρόν κεφάλαιο προαπαιτείται γνώση θεμάτων που αφορούν την ετερογένεια του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, της διγλωσσίας, τις μεταναστευτικές κοινότητες στην Ελλάδα, την αξιοποίηση της παιδικής διγλωσσίας και της δημιουργικής συνάντησης των γλωσσών και των πολιτισμών εντός και εκτός σχολείου.*

### Προαπαιτούμενη Γνώση

*Η ομάδα και το πολυγλωσσικό περιοδικό Πολύδρομο για τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό στην εκπαίδευση και την κοινωνία – Η διγλωσσία ως πραγματικότητα εντός κι εκτός σχολείου*

### Λέξεις-κλειδιά

*διγλωσσία, πολυπολιτισμός, διαπολιτισμικά πρότζεκτ, πολυγλωσσικές εκδόσεις, κείμενα ταυτότητας, διαγλωσσικότητα*

## 1. Εισαγωγή

Ένας από τους σπουδαιότερους γλωσσολόγους της σύγχρονης εποχής, ο Michael Halliday, του οποίου το όνομα έχει συνδεθεί με τη θεωρία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, δηλώνει ότι, έχοντας μελετήσει από πολλές γωνίες και προσεγγίσεις το θέμα της γλώσσας, έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η σημαντικότερη από όλες τις διαστάσεις στη μελέτη της γλώσσας είναι η κοινωνική: η γλώσσα ως δημιουργός και δημιουργήμα της κοινωνίας των ανθρώπων (Halliday, 2002). Με άλλα λόγια, εστιάζει το ενδιαφέρον του στους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα / οι γλώσσες υπηρετούν την επικοινωνία, απελευθερώνουν τα μέλη κάθε κοινωνικού συνόλου, δίνοντάς τους τη δυνατότητα, μέσα από την κάθε γλωσσική χρήση που κάνουν, να εκφραστούν και να ανταλλάξουν νοήματα που αφορούν τις λέξεις και τις γλωσσικές δομές ή, με άλλα λόγια, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, διαμορφώνοντας έτσι διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνικά σύνολα. Μέσα από μια τέτοια ματιά, η μελέτη της γλώσσας για την υπηρεσία της κοινωνίας των ανθρώπων δε μπορεί παρά να προϋποθέτει τη μελέτη της επαφής των γλωσσών και των πολιτισμών που συνυπάρχουν στις σύγχρονες κοινωνίες. Όπως έχουν γράψει οι Ozolins και Clyne (2001), καμία χώρα δεν επιθυμεί να γίνει πολυπολιτισμική. Εντούτοις, η συνεχής μετανάστευση και μετακίνηση πληθυσμών έχει «κυποχρεώσει», κατά κάποιον τρόπο, τις περισσότερες χώρες, όπως και την Ελλάδα, να αναζητήσουν τρόπους διαχείρισης της εθνοτικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας που τις χαρακτηρίζει. Η διαπανεπιστημιακή ομάδα «Πολύδρομο» και το ομώνυμο περιοδικό της, στα οποία θα αναφερθούμε πιο κάτω, εστιάζουν στη συνεχή αναζήτηση τρόπων αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

## 2. Πολύδρομο: ερευνητικές δραστηριότητες και πολυγλωσσικές εκδόσεις

Η ομάδα «Πολύδρομο» θεσμοθετήθηκε το 2009, μέσα από μία διαπανεπιστημιακή συνεργασία, με στόχο τη συνεχή έρευνα και την προώθηση των ποικίλων ζητημάτων που αφορούν την επαφή των γλωσσών και των πολιτισμών, εντός και εκτός σχολείου. Το κύριο προϊόν της ομάδας αποτέλεσε εξ αρχής το ομώνυμο πολυγλωσσικό περιοδικό, το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια. Από το 2009 και μέχρι και το 2015, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της, η ομάδα «Πολύδρομο» έχει εκδώσει εννέα τεύχη του περιοδικού *Πολύδρομο*, το βιβλίο *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο* (στην ελληνική, στην αραβική και στην αγγλική) και έξι ετήσια θεματικά εβδομαδιαία ημερολόγια, ενώ έχει υλοποιήσει μια ποικιλία ερευνητικών και εκπαιδευτικών δράσεων/προγραμμάτων, έχοντας εξασφαλίσει χρηματοδότηση για τα προγράμματα «Διάλογος», «Ελληνο-Αραβικό Πρότζεκτ» και «MUSEFIR».<sup>186</sup>

Μία από τις κύριες δράσεις της ομάδας από το 2011 είναι η πραγματοποίηση μαθημάτων ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες μεταναστευτικής καταγωγής, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Αλβανών Μεταναστών «Μητέρα Τερέζα» στην Παιδαγωγική Σχολή του ΑΠΘ. Κατά το 2015, το «Πολύδρομο» συνεργάστηκε με το Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας (ΕΜΔΔΕΓ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για το πρόγραμμα «ΜΑΘΕΜΕ», με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής σε ευπαθείς μεταναστευτικές ομάδες. Παράλληλα, μία από τις κύριες επιστημονικές δράσεις της ομάδας «Πολύδρομο» αποτελεί το Διεθνές Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών που πραγματοποιείται σε τακτική βάση από το 2011 (μέχρι σήμερα τρία Σταυροδρόμια έχουν πραγματοποιηθεί με μεγάλη επιτυχία). Τη βάση και το ευρύτερο πλαίσιο δραστηριοποίησης της ομάδας «Πολύδρομο» αποτελεί η Παιδαγωγική Σχολή του ΑΠΘ, ενώ από τον Νοέμβριο του 2013 η ομάδα έχει αποκτήσει και δικό της χώρο στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, ο οποίος ενισχύει την πρόσβαση των μεταναστευτικών κοινοτήτων της πόλης στις δράσεις της ομάδας.<sup>187</sup>

Η επιστημονική θεωρία που διέπει τις δράσεις και τις εκδόσεις της ομάδας «Πολύδρομο» είναι αυτή που θεωρεί τη διγλωσσία (πολυγλωσσία) μία φυσική κατάσταση, τη συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών ως την πραγματικότητα που χαρακτηρίζει όλες τις σύγχρονες κοινωνίες και την αξιοποίηση του γλωσσικού πλούτου των παιδιών που έρχονται στο ελληνικό σχολείο ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη όλων των παιδιών στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (βλ. ενδεικτικά Σκούρτου, 2011· Κοιλιάρη, 2005).

Το «Πολύδρομο», θέτοντας ως κύριο στόχο του τη σύνδεση επιστήμης και κοινωνίας, τοποθετεί στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων του την ουσιαστική επαφή ανάμεσα στις μεταναστευτικές, εθνοτικές και άλλες κοινότητες, τους κοινωνικούς φορείς και το πανεπιστήμιο, ξεκινώντας από την πόλη της Θεσσαλονίκης και το ΑΠΘ. Δράσεις, όπως παρουσιάσεις βιβλίων, αφηγήσεις παραμυθιών, εκπαιδευτικά εργαστήρια, κοινωνικές εκδηλώσεις, εκθέσεις έργων ενηλίκων και παιδιών, προβολές ντοκιμαντέρ και ταινιών, κουκλοθεατρικές παραστάσεις, ημερίδες, εκθέσεις φωτογραφίας και εκπαιδευτικού υλικού αποσκοπούν στον συνεχή διάλογο ανάμεσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα και στις μεταναστευτικές κοινότητες. Με στόχο την προβολή των μεταναστευτικών γλωσσών, η ομάδα πραγματοποιεί γλωσσικά εργαστήρια στην αλβανική, αραβική και ρωσική, ενώ σεμινάρια και εκδηλώσεις που αφορούν ποικίλες γλώσσες αποτελούν διαρκές ζητούμενο της ομάδας (π.χ. οι γλώσσες ρομανές, τουρκική, φινλανδική, ελληνική νοηματική κ.ά.).

Τόσο στο περιεχόμενο του περιοδικού όσο και στις ποικίλες δράσεις της ομάδας πρωταγωνιστικό ρόλο παίζουν οι ίδιες οι μεταναστευτικές κοινότητες, η οπτική των οποίων λαμβάνεται υπόψη με απώτερο στόχο να αγκαλιάσει τις επιμέρους μεταναστευτικές κοινότητες και να αναδείξει αποτελεσματικούς τρόπους ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

Η ενδυνάμωση της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια και, ειδικότερα, την οικογένεια μεταναστευτικής καταγωγής αποτελεί βασική αρχή και επιδίωξη των δράσεων της ομάδας «Πολύδρομο». *Η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια του σχολείου, η διγλωσσία των παιδιών που φοιτούν σε αυτό αφορούν τους εκπαιδευτικούς, ακόμη κι όταν οι άλλες γλώσσες δεν είναι παρούσες στην τάξη* (Σκούρτου, 2011). Όπως προτείνεται και από την Κριτική Θεωρία της Φυλής (Critical Race Theory) (Rollock & Gillborn, 2012), ο ρατσισμός δεν λειτουργεί κατ' ανάγκη σε ωμές, έκδηλες μορφές, αλλά λειτουργεί σε ένα κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο φαίνεται «φυσιολογικός».

<sup>186</sup> Τα δύο πρώτα προγράμματα («Διάλογος» και «Ελληνο-Αραβικό Πρότζεκτ») αναγνωρίστηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή – European Website on Integration (EWSI) ως καλές πρακτικές σχετικά με την προώθηση της ένταξης και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας (βλ. <http://ec.europa.eu/ewsi/en/index.cfm>). Το σύνολο του υλικού από τα προγράμματα αυτά είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της ομάδας [www.polydromo.gr](http://www.polydromo.gr)

<sup>187</sup> Ο νέος χώρος της ομάδας ονομάζεται ΠΟΛΥΣΤΕΚΙ (ΠΟΛΥδρομο Σταυροδρόμι Εκπαιδευτικής δημιουργίας) και βρίσκεται στην οδό Ιουστινιανού 3, στο κέντρο της Θεσσαλονίκης. Η ομάδα εργασίας του ΠΟΛΥΣΤΕΚΙού αποτελείται κυρίως από μεταπτυχιακές φοιτήτριες του ΤΕΠΑΕ της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ, με υπεύθυνη την Εύη Κομπιάδου, υποψήφια διδάκτορα του ίδιου Τμήματος.

Με δεδομένο ότι η αφετηρία των ιδρυτικών μελών της ομάδας και των μελών της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού είναι τα παιδαγωγικά πανεπιστημιακά τμήματα, η ευθύνη μας για τη συνεχή εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες και η εφαρμοσμένη διάσταση της διγλωσσίας μάς οδηγεί σε καινοτόμες βιωματικές προσεγγίσεις. Έτσι, ο διαπολιτισμικός διάλογος, συχνά, βρίσκει πρόσφορο έδαφος πολυαισθητηριακής έκφρασης μέσα από το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο (Λενακάκης, 2013), βιωματικά εργαστήρια και τη συμμετοχή των μελών των μεταναστευτικών κοινοτήτων στις επιστημονικές και εκπαιδευτικές εκδηλώσεις που διοργανώνονται από την ομάδα «Πολύδρομο» στην Παιδαγωγική Σχολή του ΑΠΘ και στο ΠΟΛΥΣΤΕΚΙ της ομάδας.

Παράλληλα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επιχειρείται συστηματικά η συνεργασία με ομάδες και ειδικούς από το εξωτερικό, όπου μέσα από την πραγματοποίηση και συμμετοχή σε πρότζεκτ/προγράμματα συνδέεται η ακαδημαϊκή γνώση με τις κοινωνικές πραγματικότητες σύγχρονων κοινωνιών σε διεθνές επίπεδο. Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση υπήρξε η συνεργασία της ομάδας «Πολύδρομο» με ειδικούς και φορείς από τη Γαλλία, Αγγλία, Ισπανία και Καναδά, η οποία οδήγησε στη δημιουργία διαδικτυακού υλικού με θεωρητικά κείμενα και εφαρμοσμένα παραδείγματα για όλους τους εκπαιδευτικούς και ερευνητές, μέσω της πλατφόρμας του ECML (European Centre for Modern Languages).<sup>188</sup> Πιο συγκεκριμένα, κατά το διάστημα 2012-2014 το «Πολύδρομο» συμμετείχε σε ερευνητικό έργο του ECML με θέμα τη συνεργατική προσέγγιση στην εκπαίδευση παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, διερευνήθηκαν ποικίλοι τρόποι ανάδειξης της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και της μεταφοράς της γνώσης των κοινοτήτων στο σχολείο. Εκπαιδευτικοί και υπεύθυνοι για θέματα εκπαίδευσης (σύμβουλοι και εκπρόσωποι τυπικών και άτυπων μορφών εκπαίδευσης) από 22 διαφορετικές χώρες συναντήθηκαν στο Γκρατς της Αυστρίας τον Ιούνιο του 2014 και αντάλλαξαν εμπειρίες και γνώσεις γύρω από τα ζητήματα της εκπαίδευσης σε συνθήκες επαφής γλωσσών και πολιτισμών. Το υλικό αυτό οδήγησε στη δημιουργία ενός ανοιχτού ψηφιακού «μαθήματος» (Virtual Open course) με τίτλο “Collaborative Community Approach to Migrant Education” με σχετικό υλικό και προτάσεις για εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (<http://moodle.community.ecml.at/course/view.php?id=4>).

Μέσα από τις επιστημονικές και κοινωνικές δράσεις της ομάδας «Πολύδρομο» εκφράζεται η θέση ότι οι διαφορετικές γλωσσικές πηγές και ο τρόπος που τις χρησιμοποιούμε δεν εμποδίζουν, αλλά αντίθετα ευνοούν την παραγωγή νοήματος, ενώ παράλληλα εκφράζουν τα πολλαπλά στρώματα ταυτότητας και τις διαφορετικές προσεγγίσεις των ταυτοτήτων, τις οποίες στην καθημερινότητα φέρνουμε στην επιφάνεια, και τις θέτουν υπό διαπραγμάτευση (Kalantzis & Cope, 1999· Cummins, 2005). Ενδεικτικό προς αυτή την κατεύθυνση είναι το έργο των Κούρτη-Καζούλλη και Τζανετοπούλου (2009), μέσα από το οποίο αναδεικνύεται με ιδιαίτερα δημιουργικό τρόπο η συνύπαρξη των γλωσσών των μαθητών που εκφράζουν τα βιώματα που χαρακτηρίζουν τη διγλωσσική μαθητική πραγματικότητα.

### 3. Το πολυγλωσσικό περιοδικό Πολύδρομο

Η ομάδα «Πολύδρομο», μέχρι σήμερα, έχει καταφέρει να εκδώσει οκτώ πολυγλωσσικά περιοδικά, με κείμενα τα οποία, στην πλειοψηφία τους, είναι διαθέσιμα σε τρεις ή περισσότερες γλώσσες, με στόχο να επιστρέψει η γνώση και η εμπειρία των ειδικών στα μέλη των κύριων μεταναστευτικών κοινοτήτων που ζουν στην ελληνική κοινωνία αλλά και στο εξωτερικό.<sup>189</sup> Η επιστημονική επιτροπή του περιοδικού αποτελείται από ειδικούς και ερευνητές στον χώρο της επαφής των γλωσσών και των πολιτισμών, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της μετανάστευσης, από το ΑΠΘ, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Πανεπιστήμιο Κρήτης, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Roskilde University της Δανίας, το *Université du Maine* και το *Université de Strasbourg* από τη Γαλλία και το University of London του Ηνωμένου Βασιλείου.

<sup>188</sup> Βλέπε ECML (<http://moodle.community.ecml.at/>).

<sup>189</sup> Υπεύθυνη της έκδοσης *Πολύδρομο* είναι η Ρ. Τσοκαλίδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια ΤΕΠΔΕ του ΑΠΘ, και η διαπανεπιστημιακή συντακτική επιτροπή αποτελείται από τις Σοφία Γαβριηλίδου (ΤΕΠΔΕ, ΑΠΘ), Ελένη Σκούρτου (ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Βασιλεία Καζούλλη (ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Άσπα Χατζηδάκη (ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης) και Σταυρούλα Τσιπλάκου (Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου), με βοηθό σύνταξης την Εύη Μάρκου, διδάκτορα του UCL Institute of Education, UK. Το περιοδικό εκδίδεται με την υποστήριξη των εκδόσεων Ζυγός της Θεσσαλονίκης, με τη συνδρομή των μελών και συνδρομητών του από την Ελλάδα και το εξωτερικό και την εθελοντική γενναιοδωρη προσφορά όλης της ομάδας εργασίας «Πολύδρομο». Πολλά μέλη και αναγνώστες του περιοδικού *Πολύδρομο* βρίσκονται στο εξωτερικό και στην ελληνόφωνη διασπορά της Γαλλίας, της Αυστραλίας, της Μέσης Ανατολής, ενώ η ιστοσελίδα της ομάδας έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών επισκεπτών σε παγκόσμιο επίπεδο.



Εικ. 1&2. Εξώφυλλα του τεύχους 1 (Απρίλιος 2009) και 8 (Μάιος 2015)

Για τη διαπανεπιστημιακή συντακτική επιτροπή, η πρόκληση της δημιουργίας ενός πολυγλωσσικού περιοδικού προέκυψε από μία αίσθηση χρέους της ακαδημαϊκής κοινότητας να υπηρετήσει τα μέλη των κοινοτήτων και τις κοινότητες, από τις οποίες οι ερευνητές αντλούν τα απαραίτητα δεδομένα σχετικά με τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα.

Το περιοδικό *Πολύδρομο* αποτελείται από τρία μέρη, το θεωρητικό, το διαδραστικό και το ενημερωτικό μέρος. Κύριες γλώσσες του περιοδικού είναι η ελληνική και η αγγλική, ενώ πολλά άρθρα μεταφράζονται στην αλβανική, στη ρωσική και, κατά περίπτωση, στην αραβική ή στη γαλλική. Στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνονται κείμενα με ερευνητικό-επιστημονικό περιεχόμενο, γύρω από τα ζητήματα της συνάντησης των γλωσσών και των πολιτισμών με επίκεντρο την εκπαίδευση (βλ. ενδεικτικά Τσιπλάκου, 2010· Γογωνάς, 2011· Χατζηδάκη, 2012· Cruz-Ferreira, 2014· Helot, 2015 κ.ά.). Το διαδραστικό μέρος αποσκοπεί στην προβολή απόψεων και ζητημάτων που θέτουν μέλη μεταναστευτικών ομάδων, των κοινοτήτων της διασποράς ή της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και γονείς και παιδιά δίγλωσσων κοινοτήτων (βλ. Κατσιπίδου & Κουτσουμάρης, 2014). Επίσης, στο διαδραστικό μέρος διατυπώνονται ερωτήσεις και επιχειρούνται απαντήσεις σχετικά με τη διγλωσσία, παρουσιάζονται εργασίες μαθητών που αφορούν τον ρατσισμό, κείμενα ταυτότητας σχετικά με την εμπειρία της μετανάστευσης, πρωτοπόρες προσεγγίσεις που προάγουν την πολυγλωσσία στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και τη διατήρηση των γλωσσών καταγωγής των μαθητών (βλ. ενδεικτικά Σπυράτου, 2011· Αβραμίδου, 2012· Δενδρινού κ.ά., 2013· Μενίκη, 2015).

Το τρίτο, ενημερωτικό μέρος του περιοδικού παρέχει πληροφορίες σχετικά με βιβλία και άλλα θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική κοινότητα και τα δίγλωσσα περιβάλλοντα, όπως και αναδημοσιεύσεις άρθρων που αφορούν τα ΜΜΕ και σχετικές δημοσιεύσεις γύρω από τα θέματα της μετανάστευσης (βλ. ενδεικτικά «Όταν τα ΜΜΕ σιωπούν», τεύχος 2, σ. 88· Δαμιανίδη, 2013 κ.ά.).

Ιδιαίτερη σημασία για την ομάδα και το περιοδικό *Πολύδρομο* έχει η προσπάθειά μας να υπερβούμε τα όρια και τις δικές μας προκαταλήψεις για τις επιμέρους εθνοτικές ομάδες και, προς αυτή την κατεύθυνση, δημοσιεύονται στο περιοδικό προσωπικά κείμενα ενηλίκων και παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής (βλ. ενδεικτικά: «Οι φοιτήτριες θυμούνται», τεύχος 6, σσ. 97-98· «Το κορίτσι του καλοριφέρ», τεύχος 1, σσ. 52-53· «Τι μας λένε τα δίγλωσσα παιδιά», τεύχος 1, σσ. 58-62· «Τεέλ Μπαχταλό», τεύχος 7, σσ. 52-55 κ.ά.). Η σύνδεση με την ελληνόφωνη διασπορά αποτελεί προτεραιότητα που εμπλουτίζει τη σκέψη μας και μας ενθαρρύνει να

εκτιμήσουμε τις διασπορές των άλλων στη δική μας κοινωνία (βλ. ενδεικτικά Dallas, 2010). Στο πλαίσιο των δράσεων της ομάδας, μέσα από διαδικτυακές συνομιλίες με εκπροσώπους της διασποράς και δημοσιεύσεις άρθρων που αφορούν την ελληνόφωνη διασπορά συνδέουμε τις δικές μας θεωρητικές και άλλες ανησυχίες με αυτές των συνεργατών μας στο εξωτερικό, ενώ συνεργαζόμαστε με κοινότητες της διασποράς και μοιραζόμαστε, έτσι, σημαντικά «μεταναστευτικά» βιώματα.

### 3.1 Ενδεικτικά αποσπάσματα δημοσιευμένων κειμένων

Το editorial του δεύτερου τεύχους αναφέρεται στη διάσταση μεταξύ της σχολικής γλωσσικής νόρμας και της πραγματικής γλωσσικής χρήσης σχολιάζοντας τα εξής:

«Έτσι, η μονογλωσσική νόρμα δίνει τη θέση της σε ένα ευρύ και συνεχώς εξελισσόμενο φάσμα επικοινωνιακών δυνατοτήτων, που, όπως χαρακτηριστικά γράφουν οι Brutt-Griffler & Varghese (2004), για κάποιους μπορεί να είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό. Ταυτόχρονα, όμως, παραμένει η μόνη δυνατή επιλογή για όσα άτομα, παιδιά και μέλη ποικίλων εθνοτικών ομάδων, βιώνουν τη σύνθεση των γλωσσών και των πολιτισμών. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, λοιπόν, ποιος είναι ο ρόλος της γλωσσικής νόρμας; Σίγουρα δεν προτείνουμε, αλλά και ούτε υπονοούμε, την ακύρωσή της, αλλά θεωρούμε αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό της στη βάση της επαφής της με τις άλλες γλώσσες που ολοκληρώνουν το φάσμα των επικοινωνιακών δυνατοτήτων που έχουμε στη διάθεσή μας. Όταν στόχος μας είναι η επικοινωνία, όλες οι δυνατές μορφές αυτής -γλώσσες, διάλεκτοι και ποικιλίες- θα πρέπει όχι μόνο να μην "ποινικοποιούνται" ή να παραμένουν αφανείς, ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται έμπρακτα όπως προτείνει και η σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά τις "διδασκτικές προτάσεις" στο παρόν τεύχος).



Εικ. 3. Εξώφυλλα του τεύχους 2

Για τις παραπάνω σκέψεις κίνητρο αποτέλεσε το συγκινητικό μήνυμα της μικρής Αριόλας, μαθήτριας του δημοτικού στον Βόλο, το οποίο αποτέλεσε το εξώφυλλο του δεύτερου τεύχους μας. Το μήνυμά της που συνόδευε τη ζωγραφιά της, γραμμένο σε έναν κώδικα που εκφράζει την αναδυόμενη διγλωσσία της, τη δική της τομή γλωσσών και πολιτισμών, αλλά και τη δική της σχέση με τον κόσμο όπου ζει, έχει πολύ ξεκάθαρο περιεχόμενο: όταν η ανάγκη για επικοινωνία είναι έντονη και ειλικρινής, τότε η γλωσσική χρήση, παρ' όλη την απόστασή της από τη γλωσσική νόρμα του σχολείου και της κυρίαρχης κοινωνίας, γίνεται ο πιο πιστός υπηρέτης της. Ευχαριστούμε Αριόλα!» (Τσοκαλίδου, 2010, σσ. 3-4).

**Η αγωνία που εκφράζεται από μέλη μεταναστευτικών κοινοτήτων στην επαφή τους με την κυρίαρχη κοινωνία εκφράζεται και από το παρακάτω απόσπασμα, στο ίδιο τεύχος, του κειμένου του αποσπάσματος της διατριβής της Koutitzin (1997) που παραθέτουμε, σε μετάφραση, παρακάτω:**

«Θυμάμαι να διαβάζω κάποιον που έγραφε για το πώς ήταν να είσαι Καναδός πρώτης [μεταναστευτικής] γενιάς και άκουγα. Ήμουν έτοιμος να κλάψω για όσα άκουγα, γιατί είχε δίκιο. Δε φαινόσουν διαφορετικός, αλλά ήσουν διαφορετικός και κανείς δεν ήξερε γιατί. Και έλεγε ότι ήταν ουκρανικής καταγωγής ή κάτι τέτοιο, όπου το όνομά σου είναι διαφορετικό, το φαγητό που τρως είναι διαφορετικό, δεν κάνεις πάντα τα ίδια πράγματα, φαίνεσαι “κανονικός”, αλλά δεν είσαι. Και ήταν σα να είναι κάτι κρυφό και οι άλλοι σε έβλεπαν σαν κάτι παράξενο, αλλά δεν μπορούσαν να καταλάβουν γιατί είσαι διαφορετικός. Και εσύ ευχόσουν να μπορούσαν όλα αυτά να εξαφανιστούν». (Πολύδρομο, 2, σ. 21)

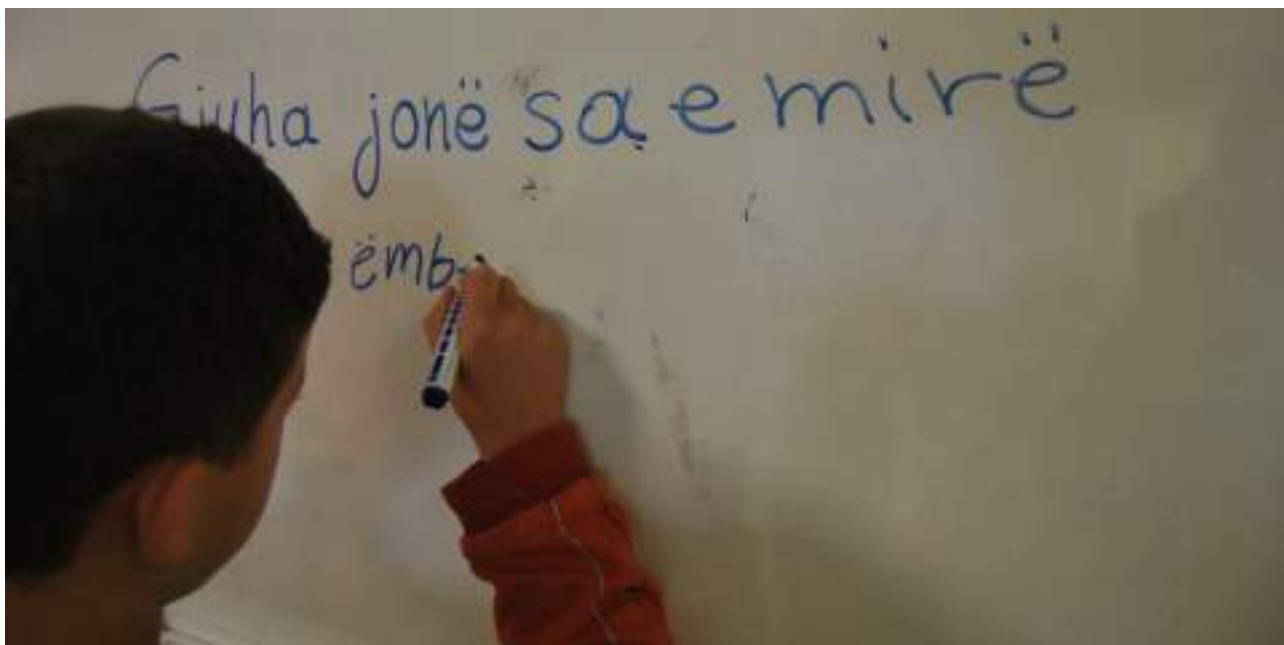
**Η μεταναστευτική εμπειρία φωτίζεται και μέσα από την ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων συγγραφέων μεταναστευτικής καταγωγής, όπως το έργο του Καπλάνι όπως το παραθέτει η Παπαρούση (2010, σ. 28) στο κείμενό της σχετικά με την ελληνική μεταναστευτική λογοτεχνία:**

«Η αλήθεια είναι ότι όταν είσαι μετανάστης, της πρώτης γενιάς ειδικά, η πρώτη επιλογή είναι η σιωπή. Μέσα στον μετανάστη κατοικούν ο φόβος, η επιφυλακτικότητα, η έλλειψη, η βία της φυγής, η βία της πρώτης επαφής με την άγνωστη χώρα, το αίσθημα του απρόσκλητου, η μνησικακία, η νοσταλγία της πατρίδας και η απάρνησή της ταυτόχρονα, η ενοχή και η οργή... Ο μετανάστης είναι ένα μπερδεμένο πλάσμα, πολύ ανασφαλής και γι' αυτό φοβάται την εξομολόγηση. Γιατί αρκεί ένα νεύμα από την άλλη πλευρά, ένα νεύμα άρνησης ή αδιαφορίας του τύπου “και τι με νοιάζει εμένα, ρε φίλε, από πού έρχεσαι και το τι έχεις περάσει εσύ;” και ο μετανάστης νιώθει γελοίος, απροστάτευτος, παραμορφωμένος... Γι' αυτό προτιμά να μην ρισκάρει. Καταναλώνει στην μοναξιά τις εμπειρίες του και σιγά σιγά πείθεται πως η μαρτυρία του δεν ενδιαφέρει πια κανέναν: “σε τελευταία ανάλυση” σκέφτεται “εγώ δεν φτιάχτηκα για να πω ιστορίες, αλλά για να παλέψω σαν σκυλί για την επιβίωση”. Οι άλλοι, όχι μόνο δεν μπορούν να τον κατανοήσουν, αλλά, προπάντων, δεν θέλουν να τον κατανοήσουν... Η δεύτερη επιλογή είναι εκείνη του ρίσκου, της απογύμνωσης, της εξομολόγησης. Ν' αφηγείται την ζωή του, την επώδυνη και αντιφατική διαδρομή ενός μέτοικου. Προπαντός επειδή νιώθει πως εάν μείνουν μέσα του όλα αυτά κινδυνεύει να γίνει νευρωτικός και μνησικάκος... Το μέγιστο που μπορεί να προσδοκά τότε είναι να τον κατανοήσουν: αυτόν και, μέσω αυτού, αυτούς που δεν μπορούν, δεν ξέρουν, δεν τολμούν ή απλώς δεν έχουν χρόνο να αφηγούνται και θάβουν τις αφηγήσεις μέσα τους. Γιατί δεν μπορείς να κατανοήσεις έναν μετανάστη, εάν δεν ακούσεις πρώτα την μαρτυρία του...».

Το περιοδικό *Πολύδρομο* και οι άλλες εκδόσεις της ομάδας «Πολύδρομο» δίνουν βήμα στη μεταναστευτική εμπειρία τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Ο στόχος είναι η γνωριμία με τις ποικίλες πραγματικότητες να συμβάλει ώστε όλα τα μέλη της κοινωνίας αλλά και όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να γίνουν πλουσιότεροι σε εμπειρίες και βιώματα. Μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματα, οι γλώσσες και διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία γίνονται αντικείμενο μάθησης και ουσιαστικού μοιράσματος. Η χρήση αυτών των κειμένων, τα οποία χαρακτηρίζονται ως κείμενα ταυτότητας για τους συγγραφείς τους, τα καθιστά «κείμενα ταύτισης» (Κομπιάδου, 2013) για όσους και όσες καλούνται να ταυτιστούν με αυτά και να μοιραστούν έτσι την πραγματικότητα των δημιουργών τους. Χαρακτηριστικά στο κείμενο των Κομπιάδου και Τσοκαλίδου (2014) προτείνεται ότι:

«[...] τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης είναι: Ένα παράθυρο στον κόσμο του «άλλου». Ό,τι από ψυχής καταθέτουμε, πολλές φορές χωρίς την ανάγκη κοινοποίησης. Σκέψεις και σχέδια στο χαρτί, μνήμες και εντυπώσεις που παίρνουν τον δρόμο της δημοσιοποίησης από μια εσωτερική ανάγκη. Ένα "ιχνογράφημα ταυτότητας" [...] Αυθεντικός και γνήσιος λόγος, λιγότερο επιτηδευμένος, αφτιασίδωτος, όπως παράγεται τη στιγμή της δημιουργίας του. Άλλες φορές, πάλι, συγκινησιακά φορτισμένος, σε στιγμές έντονης συναισθηματικής φόρτισης, και άλλες εμπλουτισμένος με τις κοινωνικές απαιτήσεις. Στη μία ή στην άλλη περίπτωση, αποτελεί σημαντικό στοιχείο ταυτότητας και αυθεντικό κομμάτι εαυτού, περισσότερο από τα δημιουργήματα και τις παραγωγές των άλλων» (σ. 44).

Έχοντας λοιπόν μία ξεκάθαρη εστίαση στις μεταναστευτικές φωνές και βιώματα, η ομάδα «Πολύδρομο» ξεκίνησε, κατά το 2015, το πρότζεκτ "Thessaloniki: Voices of diversity", το οποίο έχει ως στόχο του να κάνει ακόμη πιο δυνατές τις ποικίλες φωνές της πόλης της Θεσσαλονίκης, καλώντας μας να ταξιδέψουμε μέσα στην πόλη, μέσω των ανθρώπων και των γλωσσών τους (Νάστα, 2015). Μέσα από φωτογραφίες και βίντεο ανακαλύπτουμε τις άγνωστες, σε εμάς, φωνές της πόλης και γνωρίζουμε έτσι τους ανθρώπους της. Ταυτόχρονα, μέσα από το πρότζεκτ της ομάδας «Πολύδρομο», έρχεται στην επιφάνεια η προσπάθεια των οργανωμένων μεταναστευτικών κοινοτήτων να υποστηρίξουν τις γλώσσες τους μέσα από μαθήματα και εκπαιδευτικές δράσεις. Πιο κάτω, παραθέτουμε κάποιες φωτογραφίες από το εν λόγω πρότζεκτ (οι φωτογραφίες ανήκουν στη Νάστα, την κύρια ερευνήτρια του εν λόγω πρότζεκτ για την ομάδα «Πολύδρομο»<sup>190</sup>):



**Εικ. 4.** Από τα μαθήματα αλβανικής γλώσσας για παιδιά αλβανικής καταγωγής στο σχολείο του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών «Μητέρα Τερέζα» (Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ)

<sup>190</sup> Υλικό από το εν λόγω πρότζεκτ μπορείτε να βρείτε στους συνδέσμους <https://www.flickr.com/photos/multilingualthessaloniki> και <https://www.youtube.com/watch?v=MNmETldnqoU>





**Εικ. 5.** Από εκδήλωση του σχολείου αλβανικής γλώσσας για παιδιά αλβανικής καταγωγής του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών «Μητέρα Τερέζα» (Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ)



**Εικ. 6.** Είσοδος καταστήματος στο κέντρο της Θεσσαλονίκης.

## 4. Εκπαιδευτικές εφαρμογές

Από τα αποσπάσματα και τις δράσεις της ομάδας «Πολύδρομο» που παρουσιάστηκαν πιο πάνω προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να αξιοποιήσει τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο της τάξης του, μπορεί να ανατρέξει στο υλικό που έχει δημιουργηθεί και διατίθεται μέσα από το περιοδικό αλλά και τις ποικίλες δράσεις της ομάδας «Πολύδρομο» και να κάνει τις επιλογές και προσαρμογές που θεωρεί χρήσιμες για ένα συγκεκριμένο μαθητικό κοινό. Ενδεικτικά αναφερόμαστε σε μέρος του υλικού που έχει δημιουργηθεί από την ομάδα «Πολύδρομο» και μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση του γλωσσικού πλούτου της τάξης τους αλλά και στην εξοικείωση με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Μέσα από τις δράσεις της ομάδας «Πολύδρομο» δίνεται χώρος σε καινοτόμες προσεγγίσεις, όπως τις βιωματικές θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, μιας και θεωρούμε ότι η πολυπλοκότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που δυσχεραίνει τον διαπολιτισμικό διάλογο βρίσκει πρόσφορο έδαφος θεματοποίησης, συνειδητοποίησης και πολυαισθητηριακής έκφρασης στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι (Λενακάκης, 2014).

Το σώμα του υλικού που προέκυψε από το πρόγραμμα «Διάλογος» και αφορά ζητήματα εκπαίδευσης στην ελληνική, αγγλική, αλβανική, ρωσική και αραβική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενημέρωση των γονέων μεταναστευτικής καταγωγής για την καλύτερη γνωριμία τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τον σύνδεσμο <http://www.polydromo.gr/dialogos/index.html> και ειδικότερα από την ενότητα «Υλικό για γονείς και εκπαιδευτικούς», ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ενημερωτικό υλικό από τις υποκατηγορίες «Ενημερώνομαι για την εκπαίδευση», «Μαθαίνω για το παιδί». Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει ιδέες για «Δραστηριότητες για την οικογένεια» και να έχει στη διάθεσή του «Ενημερωτικά σημειώματα» για σχολικές δραστηριότητες, μεταφρασμένα στις γλώσσες που αναφέρονται πιο πάνω. Έχοντας διαθέσιμο το σώμα αυτού του υλικού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τις απαραίτητες προσαρμογές και να βοηθηθεί ουσιαστικά στην επικοινωνία του με τους γονείς και τα παιδιά που δε γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική. Ταυτόχρονα, η παράλληλη χρήση των γλωσσών ενδυναμώνει τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας και μπορεί να συμβάλει και στην ανάπτυξη της γλωσσομάθειας της τάξης.

Αξιοσημείωτη προς αυτή την κατεύθυνση είναι η εργασία των Helot και Young (2005, 2006) στην οποία περιγράφεται το πρότζεκτ που εφαρμόστηκε σε γαλλικό σχολείο (Didenheim project) με τη συμμετοχή γονέων μεταναστευτικής καταγωγής σε παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης γύρω από τις ποικίλες γλώσσες και κουλτούρες καταγωγής των μικρών μαθητών. Το πρότζεκτ περιγράφεται στο ντοκυμαντέρ “Raconte-moi ta langue / Tell me how you talk”.<sup>191</sup>

Επίσης, στον σύνδεσμο [http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Kids/ellinoalvaniko/O-eautos-mou\\_leg.swf](http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Kids/ellinoalvaniko/O-eautos-mou_leg.swf) εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά μπορούν να βρουν ένα ψηφιακό ελληνο-αλβανικό λεξικό που σχεδιάστηκε από τους Καλμπένη Σωτηρία, Κουμπούρη Θεοδώρα, Λεγαντή Γιαννέλο, στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών τους, και το οποίο μπορεί να βοηθήσει, με παιγνιώδη τρόπο, στην εξοικείωση όλων των παιδιών με την αλβανική αλλά και στην ενίσχυση της διγλωσσίας των παιδιών αλβανικής καταγωγής. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επεκτείνει το λεξιλόγιο και τα θέματα του λεξικού σε συνεργασία με τους γονείς και τα παιδιά που γνωρίζουν την αλβανική, αλλά και να προσθέσει και τις αντίστοιχες λέξεις σε άλλες γλώσσες παραπάνω.

Τέλος, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η δημιουργία πολυγλωσσικών βιβλίων της τάξης έχει ιδιαίτερη σημασία για την ενίσχυση και την ανάπτυξη της διγλωσσίας των μαθητών μας. Τα πολύγλωσσα βιβλία αποτελούν για εμάς χώρο συνύπαρξης και τομής της σύνδεσής μας με τους κόσμους που συναποτελούν την πραγματικότητά μας. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Μααλούφ (1999), τα δίγλωσσα άτομα βρίσκονται στην τομή των αξόνων που τα συνδέουν με τους προγόνους και τους συγχρόνους τους, την οικογένεια σε μια άλλη πατρίδα και τους συμπολίτες τους στη χώρα υποδοχής. Μέσα από τη χρήση κειμένων και βιβλίων που κάνουν ορατή την παράλληλη χρήση γλωσσών, θεωρούμε ότι ενισχύεται τόσο η διγλωσσία των παιδιών όσο και η γλωσσομάθεια ολόκληρης της τάξης. Ένα παράδειγμα πολυγλωσσικού παιδικού βιβλίου, με τίτλο *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο*, είναι διαθέσιμο στον σύνδεσμο <http://moodle.community.ecml.at/mod/book/view.php?id=212&chapterid=4> και προσφέρεται για περιήγηση στα μέρη που το αποτελούν: εισαγωγικό μέρος, ένα διαδραστικό μέρος και ένα μέρος που αφορά τη γνωριμία με την αραβική γλώσσα και τη χώρα καταγωγής των δύο παιδιών-πρωταγωνιστών του, τον Λίβανο. Το βιβλίο αυτό δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Ελληνο-Αραβικού Πρότζεκτ της ομάδας «Πολύδρομο». Το πρότζεκτ περιλάμβανε και τη δημιουργία και προβολή παιδικών έργων τέχνης, τα οποία ήταν εμπνευσμένα από αραβικά παραμύθια και δημιουργήθηκαν με την καθοδήγηση της ζωγράφου Ελένης Μήλιου, καθώς και εφαρμογές σε τάξη νηπίων και δημοτικού σχολείου.<sup>192</sup>

<sup>191</sup> Ανακτήθηκε από τον σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=gP5o0fk34jk>.

<sup>192</sup> Στον σύνδεσμο [http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/s2/Proceedings\\_Crossroad\\_Of\\_Languages\\_a\\_Cultures\\_Learning\\_Beyond\\_Classroom.pdf](http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_a_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf) είναι διαθέσιμα τα κείμενα των εκπαιδευτικών Βάσως Μπελέτη και Αλεξάνδρας Μένου στα οποία περιγράφεται η εφαρμογή του εν λόγω πρότζεκτ σε νηπιαγωγείο και δημοτικό.

Ειδικότερα το βιβλίο *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο* περιέχει παιδική αφήγηση που αναδεικνύει στοιχεία του αραβικού πολιτισμού, και θεωρούμε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κείμενο ταυτότητας. Τα κείμενα ταυτότητας δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να επενδύσουν τις ταυτότητές τους σε προφορικά, γραπτά, οπτικά, μουσικά, δραματικά ή πολυτροπικά κείμενα και λειτουργούν ως «καθρέπτες» που αντικατοπτρίζουν τις μαθητικές ταυτότητες με θετικό τρόπο (Cummins & Early, 2011). Μέσα από την αφήγηση των ίδιων των παιδιών και τα κείμενα ταυτότητας (Skourtou et al., 2006) η διγλωσσία προβάλλει ως μία πραγματικότητα και όχι ως κάτι εξωτικό και εξωπραγματικό. Το μοντέλο που προτείνεται από το παιδικό βιβλίο (ελληνο-αγγλο-αραβικό) που έχει εκδώσει η ομάδα «Πολύδρομο» (Τσοκαλίδου, 2012) αφορά την ανάδειξη της παιδικής οπτικής για τη διγλωσσία και τη σύνδεση με την πατρίδα καταγωγής, μέσα από την αφήγηση των παιδικών χαρακτήρων.



Εικ. 7&8. Εξώφυλλο και απόσπασμα από το παιδικό βιβλίο *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο*

## 5. Συμπεράσματα – Προοπτικές

Από το 2009 το περιοδικό *Πολύδρομο* έχει κερδίσει την αγάπη και υποστήριξη μελών και συνδρομητών εντός και εκτός Ελλάδας, κυρίως, λόγω της πρωτοτυπίας του σε περιεχόμενο και μορφή. Μέσα από τη συνύπαρξη στο ίδιο περιοδικό της κυρίαρχης ελληνικής με την αγγλική ως *lingua franca* και την αλβανική και ρωσική (κύριες μεταναστευτικές γλώσσες στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας και εκπαίδευσης) έχει ήδη επιτευχθεί ο επαναπροσδιορισμός των γλωσσών που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας στη βάση της επικοινωνίας των πολιτών και της ενίσχυσης της παιδικής διγλωσσίας/πολυγλωσσίας. Επίσης, μέσα από τη συνύπαρξη προσωπικών και επιστημονικών κειμένων, χτίζονται γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στην επιστημονική και στην ευρύτερη κοινότητα, ενώ αποδίδεται η δέουσα σημασία στα κείμενα των ίδιων των δίγλωσσων ατόμων. Η ομάδα και το ομώνυμο περιοδικό *Πολύδρομο*, μέσα από τα κείμενα και τις δράσεις του, ενδυναμώνει τις κοινότητες και τις γλώσσες που, στο πλαίσιο της κυρίαρχης μονογλωσσικής ιδεολογίας (Mitakidou, Tressou & Daniilidou, 2007· Σκούρτου, 2011), παραμένουν στο περιθώριο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, έμπρακτα δίνεται χώρος στις μεταναστευτικές ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση (Cummins, 2005) και η «αφανής διγλωσσία» του σχολείου (Τσοκαλίδου, 2012) μετατρέπεται σε μια δημιουργική διαδικασία προς το όφελος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Νέες ερευνητικές προσεγγίσεις στα ζητήματα της επαφής των γλωσσών εντός και εκτός σχολικής τάξης οι οποίες επιχειρούνται στο πλαίσιο των ερευνητικών ενδιαφερόντων της ομάδας «Πολύδρομο» αφορούν τη διαγλωσσικότητα (πρώτη μετάφραση στα ελληνικά του όρου “translanguaging”). Με δεδομένο ότι «τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές, και για τα δίγλωσσα άτομα δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες» (Brutt-Griffler & Varghese, 2004), προτείνουμε ότι η διαγλωσσικότητα αφορά τόσο δομές

όσο και ευρύτερες επικοινωνιακές προσεγγίσεις και πολιτισμικές αξίες. Έτσι επεκτείνονται τα όρια του όρου «διαγλωσσικότητα» πέρα από τη στρατηγική γλωσσική επιλογή που κάνουν τα δίγλωσσα άτομα για να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, να αποδώσουν νόημα και να ερμηνεύσουν τον «διγλωσσικό» τους κόσμο μέσα από την καθημερινή χρήση των δύο γλωσσών τους (García, 2009). Με άλλα λόγια, η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια δημιουργική σύνθεση γλωσσών που υπερβαίνει τα όρια των γλωσσικών δομών και περικλείει ζητήματα που αφορούν τη σύνθεση αξιών που συντελείται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ακόμη και μέσα από τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας μπορούμε ως εκπαιδευτικοί να αναδείξουμε και να αξιοποιήσουμε τη συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών, όπως χαρακτηριστικά γίνεται στο απόσπασμα του κειμένου του Γκαζμέτ Καπλάνι: *«Δεν μπορώ να πω με σιγουριά σε ποια γλώσσα σκέφτομαι... Οι γλώσσες μπερδεύονται εκεί στη σιωπή της σκέψης, γίνονται ένα κουβάρι, εναλλάσσονται μεταξύ τους χωρίς να πέσουν καθόλου σε αντιφάσεις»* (Γκαζμέτ Καπλάνι, 2010, σσ. 316-317) (Τσοκαλίδου, 2015).

Οι ποικίλες δράσεις, οι διάφορες πολυγλωσσικές εκδοτικές πρωτοβουλίες, οι τακτικές επιστημονικές συναντήσεις της ομάδας «Πολύδρομο», αλλά κυρίως η γόνιμη και δημιουργική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, ερευνητών από διάφορα πανεπιστημιακά τμήματα, μεταναστών, γονέων, παιδιών και εκπαιδευτικών θεωρούμε ότι συμβάλλουν ουσιαστικά στην αξιοποίηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας προς το συνολικό όφελος της εκπαίδευσης εντός και εκτός Ελλάδας.



Εικ. 6. Έργο μαθήτριας 8 ετών για το Ελληνο-Αραβικό Πρότζεκτ, Θεσσαλονίκη 2011

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αβραμίδου, Β. (2012). Συνέντευξη με τον James Banks. *Πολύδρομο*, 5, 80-82.
- Γογωνάς, Ν. (2011). Γιατί η νέα γενιά Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα χάνει τη γλώσσα της; *Πολύδρομο*, 4, 10-12.
- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας (Μτφρ. Σ. Αργυρή. Επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμιανίδη, Α. (2013). Η Μπλε ιστορία. *Πολύδρομο*, 6, 106.
- Δενδρινού, Β., Κοσοβίτσα, Κ., & Ζουγανέλη, Κ. (2013). Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία. *Πολύδρομο*, 6, 72-76.
- Δημοπούλου, Ε., Δημοπούλου, Ε., & Σαμπάνη, Σ. (2014). Τεέλ Μπαχταλό. *Πολύδρομο*, 7, 52-55.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καπλάνι, Γ. (2010). *Με λένε Ευρώπη*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κατσιπίδου, Κ., & Κουτσουμάρης, Α. (2014). Πολύχρωμες διαδρομές στην ελληνική νοηματική γλώσσα. *Πολύδρομο*, 7, 59-63.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κομπιάδου, Ε. (2013). Παιδαγωγική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κομπιάδου, Ε., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2014). Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/τριές τους. *Πολύδρομο*, 7, 43-47.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β., & Τζανετοπούλου, Α. (2009). Η Έκφραση της Ετερότητας στην Τάξη: Ένα Παράδειγμα. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο* (291-317). Αθήνα: Ατραπός.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ 'Pedagogus Ludens'-το μικρό αδερφάκι του Πολύδρομου. *Πολύδρομο*, 6, 43-53.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Hans-Wolfgang Nickel και η Θεατροπαιδαγωγική: Η ιστορία και η εξέλιξη του παιχνιδιού και του θεάτρου στη Γερμανία. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 15/2014, 35-43.
- Μενίκη, Β. (2015). Διαπολιτισμικότητα και σχολική διαμεσολάβηση: πρακτικές επίλυσης της ενδοσχολικής βίας. *Πολύδρομο*, 8, 34-39.
- Μααλούφ, Α. (1999). *Οι φονικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Νάστα, Ν. (2015). Thessaloniki: Voices of Divercity. *Πολύδρομο*, 8, 67-68.
- Παπαρούση, Μ. (2010). Σύγχρονη ελληνική μεταναστευτική λογοτεχνία: το Μικρό ημερολόγιο συνόρων του Γκαζμέντ Καπλάνι. *Πολύδρομο*, 2, 24-28.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπυράτου, Β. (2011). Διδακτικές προσεγγίσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στα «Πίσω Θρανία». *Πολύδρομο*, 4, 74-77.
- Τσιπλάκου, Σ. (2010). Παρατηρήσεις για τη διγλωσσία και για τη θέση της στην εκπαίδευση. *Πολύδρομο*, 3, 11-13.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2010). Editorial. *Πολύδρομο*, 2, 3-4.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σσ. 387-398). Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (2012). Η διδασκαλία των «κοινοτικών γλωσσών» σε ευρωπαϊκές χώρες. *Πολύδρομο*, 5, 32-37.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- 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.
- Cruz-Ferreira, M. (2014). Multilingualism: myths and facts. *Polydromo*, 7, 7-11.
- Cummins, J., & M. Early (Eds) (2011). *Identity TEXTS, the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. UK & Sterling: Trentham Books.
- Dallas, N. (2010) Australian Bilingualism at the cross-roads. *Polydromo*, 3, 23-27.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Halliday, M.A.K. (2002). A Personal Perspective. In «On Grammar: Volume 1», *The Collected Works of M.A.K. Halliday*. London: Continuum.
- Helot, C., & Young, A. S. (2006). Imagining Multilingual Education in France: A language and cultural awareness project at primary level. In T. Skutnabb-Kangas, O. Garcia & M.E. Torres Guzman (Eds), *Imagining Multilingual Schools* (pp. 69-90). Clevedon, Multilingual Matters.
- Helot, C., & Young, A. S. (2005). The notion of Diversity in Language Education: Policy and Practice at Primary Level in France. *Journal of Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 242-257.
- Mitakidou, S., Tressou, E., & Daniilidou, E. (2007). Cross-cultural education. A challenge or a problem? *International Journal of Educational Policy, Research & Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 8(1), 67-81.
- Ozolins, U., & Clyne, M. (2001). Immigration and language policy in Australia. In G. Extra & D. Gorter (Eds), *The other languages of Europe* (pp. 371-390). Clevedon, Multilingual Matters.
- Rollock, N., & Gillborn, D. (2012). Critical race Theory. *Polydromo*, 5, 26-31.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. In J. Weiss, J. Nolan & P. Trifonas (Eds), *International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 441-468). Norwell, MA: Springer.

## Χρήσιμοι σύνδεσμοι της ομάδας «Πολύδρομο»

<http://moodle.community.ecml.at>

Ψηφιακό μάθημα σχετικά με την αξιοποίηση των μεταναστευτικών γλωσσών του European Council for Modern Languages (με τη συμμετοχή της ομάδας «Πολύδρομο»)

2. <https://www.flickr.com/photos/multilingualthessaloniki>

3. <https://www.youtube.com/watch?v=MNmET1dnqoU>

Υλικό από το πρότζεκτ “Thessaloniki: voices of diversity”

<http://www.polydromo.gr/dialogos/index.html>

Υλικό από το πρόγραμμα «Διάλογος» με πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση στα ελληνικά, αλβανικά, ρωσικά, αγγλικά και αραβικά

4. [http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Kids/ellinoalvaniko/O-eautos-mou\\_leg.swf](http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Kids/ellinoalvaniko/O-eautos-mou_leg.swf)

Ψηφιακό παιδικό ελληνο-αλβανικό λεξικό

5. <http://moodle.community.ecml.at/mod/book/view.php?id=212&chapterid=4> (log in as a guest)

Το παιδικό βιβλίο Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο στα ελληνικά, αγγλικά και αραβικά

6. <http://moodle.community.ecml.at/mod/book/view.php?id=212&chapterid=8> (log in as a guest)

Δείγμα πολυγλωσσικού λεξικού για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου

7. [http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/s2/Proceedings\\_Crossroad\\_Of\\_Languages\\_and\\_Cultures\\_Learning\\_Beyond\\_Classroom.pdf](http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_and_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf)

Τα Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου

8. <http://www.polydromo.gr/goneis.html>

Εδώ μπορείτε να βρείτε ιδέες για γονείς που επιθυμούν να ενισχύσουν τη διγλωσσία των παιδιών τους. «Η γωνιά των γονιών» αποτελεί μόνιμη στήλη του περιοδικού *Πολύδρομο*.



## Συμπεράσματα

### Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη

Η προσπάθειά μας σε αυτό το βιβλίο επικεντρώθηκε στο να παρουσιάσουμε τα προγράμματα στο πλαίσιο των οποίων συγκεκριμενοποιούνται οι όποιες αντιλήψεις και επιστημονικές παραδοχές για τη διγλωσσία σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στην αρχή όμως παρουσιάσαμε το γλωσσικό τοπίο στην Ελλάδα, αφού εδώ είναι η βάση των πολιτικών επιλογών και των εφαρμογών για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Ένα δυναμικό κοινωνιογλωσσικό τοπίο και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια συναρτούν το πεδίο που μας αφορά.

Πιο συγκεκριμένα: ως προς το πρώτο σκέλος, βλέπουμε ότι η ελληνική συνυπάρχει με πλειάδα άλλων γλωσσών με πολύ διαφορετική κοινωνική/πολιτισμική βαρύτητα και διαφορετικές προοπτικές βιωσιμότητας. Κάποιες από τις γλώσσες που παρουσιάζονται στο Α' Μέρος αποτελούν τις γλώσσες των μαθητών και μαθητριών που λαμβάνουν μέρος στα προγράμματα, στα οποία αναφερόμαστε στο Β' Μέρος του βιβλίου. Για καμία γλώσσα, εκτός από την τουρκική στη Θράκη (που προστατεύεται νομικά), δεν προβλέπεται κάποιου είδους αξιοποίησή της στο σχολείο, παρόλο που ο σεβασμός στη διαφορετικότητα έχει βρει τον δρόμο του προς τα προγράμματα σπουδών, έστω και μόνο ως γενικότερη διατύπωση.

Επίσης, στις επιστημονικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, και σε κείμενα, είναι συχνές οι αναφορές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση της ένταξης, στην επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, ενώ η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει επίσης βρει είσοδο στο γλωσσικό μάθημα.

Ας δούμε τι έχουμε ως εκπαιδευτικές δομές: έχουμε το σχολείο και βοηθητικά/υποστηρικτικά μέτρα για όσα παιδιά, λόγω γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τα παιδιά που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής. Για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, για τα παιδιά που παλιννόστησαν με τους γονείς τους και για τα παιδιά Ρομά, η κοινή συνισταμένη είναι η υποστήριξη, για να γεφυρωθεί η γλωσσική/πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι. Για τα παιδιά από τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης τα πράγματα είναι πιο σύνθετα, αφού αυτά εμπλέκονται εκπαιδευτικά σε ένα είδος παράλληλης «μονογλωσσίας». Η νομική κατοχύρωση της γλώσσας δεν σημαίνει στην περίπτωση αυτή και δίγλωσση εκπαίδευση. Συγχρόνως, δεν συνυπολογίζονται όλες οι γλώσσες των παιδιών της Μειονότητας. Δεν πρόκειται για έναν «ομοιόμορφο» δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό, αφού συγκαταλέγονται σε αυτόν παιδιά Πομάκοι και παιδιά Ρομά. Οπότε, στην περίπτωση των μουσουλμάνων Ρομά και των μουσουλμάνων Πομάκων στη Θράκη μιλάμε τουλάχιστον για τριγλωσσία, αλλά η εκπαίδευση, έτσι όπως ορίζεται νομικά, συνυπολογίζει μόνο τις γλώσσες των κρατών και όχι τις γλώσσες των ομιλητών.

Το ενδιαφέρον στο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων, που παρουσιάζει η Α. Ανδρούσου, είναι η προσπάθεια ενίσχυσης της υποστήριξης της ελληνομάθειας, εντός και εκτός σχολείου. Μάλιστα, το εκτός σχολείου είναι εξίσου σημαντικό με όσα προσφέρονται στο σχολείο. Η πληθώρα των υλικών (συμβατικών και ηλεκτρονικών), τα κέντρα εκτός σχολείου που συγκεντρώνουν παιδιά, νέους και γονείς και η πρωτοβουλία του προγράμματος να πάνε οι εκπαιδευτικοί στα χωριά με κινητές εξοπλισμένες μονάδες αναπτύσσονται σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο που συνυπολογίζει τις γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών, αλλά πάνω από όλα τις ταυτότητες, την προσωπικότητά τους, σε μία διαδικασία διαπραγμάτευσης αυτών των ταυτοτήτων ανάμεσα στα παιδιά, στο περιβάλλον τους και στους εκπαιδευτικούς.

Στην περίπτωση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών, βλέπουμε ότι επίσης συνυπολογίζονται οι πρώτες γλώσσες των παιδιών στην προσπάθεια να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία σε αυτά της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μάλιστα, στην περίπτωση αυτή έχουμε συνυπολογισμό της μητρικής γλώσσας από διαφορετικές πλευρές. Από την πλευρά της γλωσσολογίας μέσα από τη μελέτη των συστημάτων των κύριων γλωσσών των μεταναστών, ώστε να εντοπιστούν δυναμικές δυσκολίες/ευκολίες στη μάθηση της δεύτερης γλώσσας τόσο σε επίπεδο δομών όσο και σε επίπεδο φωνητικής απόδοσης της γλώσσας. Από την πλευρά της οργάνωσης της διδασκαλίας της ελληνικής, το πρόγραμμα εδράζεται σε θεωρίες διγλωσσίας και συγκεκριμένα στην τριπλή εστίαση σε νόημα, γλώσσα και χρήση της γλώσσας, σύμφωνα με τον Cummins (2005).

Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά έχουμε δύο παράλληλες υλοποιήσεις (μία από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και μία από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) με διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές και με κάποιες σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους, όπως και μία διαφορά κλίμακας. Στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Αθηνών έχουμε τη μεγαλύτερη κλίμακα και τη λιγότερη αξιοποίηση της διγλωσσίας, σύμφωνα με τα βασικά κεντρικά κείμενα. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν άλλα κεντρικά κείμενα που συνυπολογίζουν τη διγλωσσία (μέσω της μητρικής γλώσσας). Επίσης υπάρχουν περιστασιακά κάποιες παρεμβάσεις που συνυπολογίζουν τη διγλωσσία. Όμως, ως κεντρική επιλογή, η διγλωσσία δεν εργαλειοποιείται, διότι θεωρείται ότι ουσιαστικά δεν

υπάρχει, εφόσον οι γνώσεις των Ρομά στη μητρική τους γλώσσα θεωρούνται φθίνουσες. Υπερισχύει εδώ μία αντίληψη πολιτικής/δημοκρατικής εκπαίδευσης, όπου η ιδιότητα του πολίτη (πρέπει να) υπερκαλύπτει όλες τις άλλες ιδιότητες των παιδιών (και των ενηλίκων) Ρομά. Σε μια σύγχρονη κοινωνία, η οποία εξ ορισμού είναι κοινωνία ετερότητας, χωρίς να χρειάζεται παρουσία μεταναστών ή μειονοτήτων για να θεωρηθεί ως τέτοια, η επιμέρους γλωσσική/πολιτισμική ταυτότητα είναι προσωπική υπόθεση του καθενός, δεν αφορά το σχολείο. Το κάθε παιδί ορίζεται ως προς την ατομική του ταυτότητα, η συλλογική ταυτότητα στην εκπαίδευση θα επηρέαζε αρνητικά την ποιότητα παρεχόμενων σπουδών και τίτλων σπουδών, πριμοδοτώντας τα παιδιά όχι για τις επιδόσεις τους αλλά λόγω του ότι είναι μέλη μειονότητας.

Στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης η κεντρική θεωρητική παραδοχή είναι αυτή της ενταξιακής εκπαίδευσης, των νέων γραμματισμών και της αξιοποίησης των τεχνών. Το επιμορφωτικό υλικό, το διδακτικό υλικό, οι παρεμβάσεις στηρίζονται σε αυτά και κεφαλαιοποιούν ιδιαίτερα τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε συνεργατικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα συγκεκριμένα προϊόντα γραμματισμού (βλ. π.χ. δημιουργία «μεγάλων» βιβλίων από τα παιδιά).

Το ενδιαφέρον στο πρόγραμμα αυτό είναι ότι, ενώ υπάρχουν επιμορφωτικά κείμενα που αναφέρονται στη διγλωσσία και στον τρόπο που πρέπει να αξιοποιούνται οι γλώσσες στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη διδασκαλία μίας δεύτερης γλώσσας, τα ζητήματα διγλωσσίας κατατάσσονται κάτω από μία ευρύτερη ομπρέλα που είναι ο γραμματισμός. Είναι σαν η διγλωσσία να ενυπάρχει τόσο αυτονόητα στον γραμματισμό, που εστιάζοντας στον γραμματισμό να θεωρείται ότι συνυπολογίζουμε και τη διγλωσσία. Έτσι η διγλωσσία καθίσταται αφανής μέσα στο αυτονόητο του γραμματισμού.

Όμως, οι παρατηρήσεις κάποιων εκπαιδευτικών, που διοργάνωσαν πολύ σύνθετες και δημιουργικές δραστηριότητες γραμματισμού, για τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών τους δείχνει πόσο βαθιά ριζωμένοι είναι οι φόβοι που συνοδεύουν τη διγλωσσία και ότι δεν ξεπερνιούνται οπωσδήποτε μέσω της εμπλοκής σε δραστηριότητες γραμματισμού.

Ερχόμαστε στο πρόγραμμα που απευθύνεται σε παιδιά και νέους στη διασπορά (Πανεπιστήμιο Κρήτης), που έχουν ελληνική καταγωγή, των οποίων όμως η σχέση με την ελληνική μπορεί να ποικίλλει ή να είναι και μηδενική ακόμα αλλά παραμένει γλώσσα καταγωγής. Εδώ έχουμε ομιλητές που έχουν πολλές διαφορετικές πρώτες γλώσσες, ζουν εγγύτερα ή μακρύτερα από την Ελλάδα, προσβλέπουν σε αυτήν ή απλά την αναπολούν. Πολλές φορές, η επιλογή συμμετοχής τους στο πρόγραμμα προέρχεται από τους γονείς, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι τα ίδια τα παιδιά βλέπουν την ελληνική ως μέρος της ταυτότητάς τους. Στο πλαίσιο της επιστημονικής τεκμηρίωσης του προγράμματος, η σύζευξη γλώσσας και ταυτότητας στη διασπορά είναι πολύ κεντρική (Δαμανάκης, 2007, 2015). Επίσης, στο πρόγραμμα αυτό οι άλλες γλώσσες των μαθητών συνυπολογίζονται, αφού αυτές είναι οι κυρίαρχες στη ζωή τους. Η προσπάθεια να κρατηθεί ζωντανή η ελληνική στη διασπορά (όπου είναι «ασθενής» γλώσσα) αντικαθρεπτίζει την αντιστροφή του ζητήματος της διγλωσσίας στην Ελλάδα, όπου η ελληνική είναι η ισχυρή γλώσσα.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε:

Όπως προκύπτει από τον γλωσσικό χάρτη στην Ελλάδα, όπως τον παρουσίασε η Σελλά-Μάξη στο παρόν βιβλίο, η διγλωσσία καθίσταται προφανής στην Ελλάδα.

Όπως προκύπτει από τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν, ο τρόπος αξιοποίησης της διγλωσσίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν είναι ούτε προφανής ούτε ομοιόμορφος.

Εκεί όπου αξιοποιείται η διγλωσσία στον σχεδιασμό της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, παρατηρούμε αξιοποίηση των θεωρητικών μοντέλων του Cummins (2000, 2005). Ιδιαίτερα στον σχεδιασμό ηλεκτρονικού υλικού (βλ. τα «7 Κλειδιά του Δράκου» στο πρόγραμμα για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές) και στον σχεδιασμό ηλεκτρονικών περιβαλλόντων (βλ. τις κοινότητες μάθησης στο Πρόγραμμα για τη Διασπορά) αλλά και στα ζητήματα διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων στο Πρόγραμμα για τους μουσουλμανόπαιδες.

Στο Πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Πανεπιστήμιο Αθηνών) η διγλωσσία δεν αξιοποιείται, παρά μόνον περιστασιακά.

Στο Πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) η διγλωσσία δεν αξιοποιείται επίσης, όχι επειδή θεωρείται ότι δεν υφίσταται αλλά επειδή κατατάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο του γραμματισμού. Εδώ ο γραμματισμός συγκροτεί έναν από τους κύριους πυλώνες του έργου.

Διευρύνοντας λίγο την οπτική, βλέπουμε ότι και η προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αξιοποιείται τόσο στα προγράμματα για τα παιδιά Ρομά, για διαφορετικούς τελείως λόγους. Στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών, η διαπολιτισμική διάσταση υπακούει σε μία υπέρτερη, αυτή της δημοκρατικής εκπαίδευσης και των καθολικών δικαιωμάτων με ίσες ευκαιρίες και υποχρεώσεις. Στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η διαπολιτισμική διάσταση υποχωρεί μπροστά στην ενταξιακή εκπαίδευση που

απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, θέλει να τα συμπεριλάβει και να δημιουργήσει γι' αυτά ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον.

Υπάρχει τέλος το ζήτημα της ταυτότητας: Στο πρόγραμμα Πανεπιστημίου Αθηνών για τα παιδιά Ρομά γίνεται ένας ξεκάθαρος διαχωρισμός ανάμεσα σε συλλογική και ατομική ταυτότητα, και επιλέγεται η δεύτερη έναντι της πρώτης. Στα άλλα προγράμματα (Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τα παιδιά Ρομά, Πρόγραμμα για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, Πρόγραμμα για τους Μουσουλμανόπαιδες) δεν γίνεται αυτός ο κάθετος διαχωρισμός, και οι αναφορές στην ενδυνάμωση ταυτότητας δείχνουν να αναφέρονται σε πολλαπλές ταυτότητες ή σε ατομικές ταυτότητες κοινωνικά/εθνοπολιτισμικά διαμορφωμένες. Στο πλαίσιο του Προγράμματος για παιδιά και τους νέους στη Διασπορά, η διαμόρφωση ταυτότητας τίθεται στο επίκεντρο ως μία δυναμική αλλά όχι οπωσδήποτε εύκολη διαδικασία. Ποια είναι η ατομική και η συλλογική ταυτότητα ενός παιδιού ελληνικής καταγωγής που γεννήθηκε και μεγαλώνει σε μία άλλη χώρα; Πάντως δεν ορίζεται επαρκώς ούτε σε σχέση με τη χώρα καταγωγής ούτε σε σχέση με τη χώρα διαμονής. Ίσως το ζητούμενο να είναι η διαμόρφωση ενός «διαλογικού υποκειμένου», όπως το όρισε ο Δαμανάκης (2015), όπου η ταυτότητα θα είναι και μία ενσυνείδητη, δυναμική, συνεχώς υπό διαμόρφωση αίσθηση του «ανήκειν».

Τέλος, η παρουσίαση του περιοδικού Πολύδρομο και των δράσεων γύρω από αυτό σηματοδοτεί έναν νέο χώρο δράσης ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και στις κοινότητες και με κοινό χώρο συνάντησης, συνομιλίας, διαπραγμάτευσης την πόλη και το αστικό τοπίο της. Εδώ οι γλώσσες κυριολεκτικά γιορτάζονται, και η ελληνική διδάσκεται δίπλα σε άλλες που διδάσκονται επίσης. Είναι ενδεικτικό ότι η επιστημονική δραστηριότητα γύρω από το Πολύδρομο είναι κοινωνικά παρεμβατική: αφουγκράζεται, καταγράφει τις πρωτοβουλίες ατόμων και κοινοτήτων και συνεργάζεται με μέλη των κοινοτήτων, μαθαίνοντας από πρώτο χέρι πώς βιώνεται η διγλωσσία, πώς μαθαίνεται η ελληνική, πώς διδάσκεται μία άλλη γλώσσα κ.ά.

Προφανώς, τα συμπεράσματά μας σε σχέση με όλα όσα αναφέρουμε πιο πάνω δεν μπορεί παρά να είναι προσωρινά, αφού ούτως ή άλλως είναι η πρώτη φορά που γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί το ζήτημα της διγλωσσίας σε σχέση με όλα τα προγράμματα που αναφέρθηκαν. Βρισκόμαστε στην αρχή μίας ερευνητικής πορείας.

## Βιβλιογραφία

- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2015). Ταυτότητα vs. Ετερότητα. Ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας. Κεντρική ομιλία στο διεθνές συνέδριο RLDE Rethinking Language Diversity and Education. Ρόδος Μάιος 2015.

## Οι συγγραφείς

### **Αλεξάνδρα Ανδρούσου**

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με γνωστικό αντικείμενο «Διδακτική Μεθοδολογία και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού»

### **Βασιλεία Κούρτη- Καζούλλη**

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου με γνωστικό αντικείμενο «Διγλωσσία και μάθηση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα»

### **Ανθή Ρεβυθιάδου**

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Φιλολογίας / Τομέας Γλωσσολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με γνωστικό αντικείμενο «Γενική Γλωσσολογία με έμφαση στη Φωνολογία»

### **Ελένη Σελλά-Μάζη**

Καθηγήτρια του Τμήματος Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με γνωστικό αντικείμενο «Γλωσσολογία με έμφαση στις σχέσεις Ελληνικής και Τουρκικής γλώσσας»

### **Ελένη Σκούρτου**

Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου με γνωστικό αντικείμενο «Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία στο σχολείο»

### **Ρούλα Τσοκαλίδου**

Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Γλωσσολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας»

### **Ασπασία Χατζηδάκη**

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας και διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας»