

Υπεύθυνη Έκδοσης:

Ρούλα Τσοκαλίδου

Συντακτική Επιτροπή:

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη,
Ελένη Σκούρτου, Σταυρούλα
Τσιτλάκου, Ρούλα Τσοκαλίδου,
Άσπα Χατζηδάκη

Επιστημονική Επιτροπή:

Γιώργος Ανδρουλάκης (Παν/μιο
Θεσσαλίας), Χρήστος Γκόβαρης
(Παν/μιο Θεσσαλίας), Βασιλεία
Κούρτη-Καζούλλη (Παν/μιο
Αιγαίου), Μάρω Κακριδή
(Παν/μιο Αθηνών), Αγγελική
Κουλιάρη (Α.Π.Θ.), Πολυτίμη
Μακροπούλου (Α.Π.Θ.), Σούλα
Μητακίδου (Α.Π.Θ.), Σοφία
Γαβριηλίδου (Α.Π.Θ.), Μαρία
Μπιρμπίλη (Α.Π.Θ.), Μαρίτα
Παπαρούση (Π.Θ.), Ελένη
Σκούρτου (Παν/μιο Αιγαίου),
Ιάνθη Τσιμπλή (Α.Π.Θ.), Κωστής
Τσιουμής (Α.Π.Θ.), Σταυρούλα
Τσιτλάκου (Ανοιχτό Παν/μιο
Κύπρου), Ρούλα Τσοκαλίδου
(Α.Π.Θ.), Άσπα Χατζηδάκη
(Παν/μιο Κρήτης), Σωφρόνης
Χατζησαββίδης (Α.Π.Θ.),
Hartmut Haberland (University
of Roskilde, Denmark)

Μεταφράσεις:

Valbona Hystuna (φιλόλογος),
Ekaterina Gritsan (φιλόλογος),
Μαρίνα Ομπέιντ (διγλωσση
καθηγήτρια πληροφορικής),
Αναστασία Γκαίνταρτζή
(υποψήφια διδακτορίσσα
Α.Π.Θ.), Βασιλεία Καζούλλη
(Παν/μιο Αιγαίου), Εύη Μάρκου
(υποψήφια διδακτορίσσα),
Raed Zakhem (διγλωσσος
τεχνικός σύμβουλος)

Επιμέλεια κειμένων:

Γεωργία Πετράκη (φιλόλογος,
παιδαγωγός)

Εξώφυλλο: Βασίλης

Μαυρόπουλος¹

Ομάδα εργασίας:

Μαρία Βισκαδουράκη, Γιώτα
Γάτσι, Εύη Μάρκου, Άσπα
Παπαδοπούλου, Σάββας
Παλιουρας, Κατερίνα
Πλασταρά, Raed Zakhem

Λογότυπο: Νικόλας Ζάχεμ

Εκδότης: Μη-Κερδοσκοπική

Εταιρία 'Πολύδρομο'

για τη Διγλωσσία και

τον Πολυπολιτισμό στην

Εκπαίδευση και την Κοινωνία

Εκδοτική Επιμέλεια & Κεντρική

Διάθεση:

Εκδόσεις Ζυγός, Αγγελάκη 39,

Θεσσαλονίκη

Διεύθυνση για αλληλογραφία:

σ/ο Ρούλα Τσοκαλίδου, ΤΕΠΑΕ,

ΑΠΘ, Πανεπιστημιούπολη,

54124 Θεσσαλονίκη

www.polydromo.gr

Email: polydromo@polydromo.gr

Τηλ/Τελ: 6970676377

1. Το εξώφυλλο αφιερώνεται σε όσους/όσες
αγωνίζονται για μια καλύτερη ζωή

Περιεχόμενα - Contents

A. Θεωρητικό Μέρος

Editorial	3
Η διγλωσσία δεν είναι «μόδα»	3
Bilingualism is not just 'trendy'	3
Dygjuhësia nuk është «modë»	6
Диглоссиа - это не «мода»	6
تحریر ثانية اللغة ليست مجرد "موضة"	9
Συντακτική Επιτροπή Πολύδρομο	
Editorial Board Polydromo	
Γιατί η νέα γενιά Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα χάνει τη γλώσσα της;	10
Why is the new generation of Albanian immigrants in Greece losing its language?	13
Pse brezi i ri i emigrantëve shqiptarë në Greqi po humbet gjuhën e tij?	15
Νίκος Γογυνάς-Nikos Gogonas	
Ταχάρ Μπεν Ζελούν, ένας σύγχρονος παραμυθάς	18
Τόλυ Μακροπούλου	
«Είναι πολλά, όλα τα παιδιά που είναι σχολείο, να μην ξέρουν ένα γράμμα αλβανικό, είναι σωστό αυτό; Να μην ξέρουν τα παιδιά μας τίποτα; Στα γκαβάρ;»	20
"There are many, all the children at school, don't speak a word of Albanian, is that right? Our chil- dren not to know anything? To be blind?"	25
«Janë shumë të gjithë fëmijët që ndjekin shkollën, të mos dinë një gërmë në shqip, është e drejtë kjo? Të mos dinë fëmijët tanë asgjë? Në tym?»	29
Αναστασία Γκαίνταρτζή-Anastasia Gkaintartzi	
Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	33
A short guide to Intercultural Education.....	37
Udhëzues i shkurtër për arsimin ndërkulturor	41
Краткий справочник межкультурного образования.....	45
Εύη Μάρκου-Evi Markou	
«Πολύγλωσσες τάξεις στο νηπιαγωγείο: μια απόπειρα παιδαγωγικής διαχείρισης της ετερότητας»	48
Κοραλία Αγαπητού, Παρασκευή Βλάχου, Αθηνά Γκότση, Μαριάνθη Καλαφάτη, Αλεξάνδρα Ανδρούσου	
Η γωνιά των γονιών - Parents' corner	57
Këndvështrimi i prindërve	58
Взгляд родителей	58
زاوية الأهل	59

Editor-in Chief:

Roula Tsokalidou

Editorial Board:

Vasilía Kourtis-Kazoullis, Eleni Skourtou, Stavroula Tsiplakou, Roula Tsokalidou, Aspa Chatzidaki

Scientific Committee: Giorgos

Androulakis (University of Thessaly), Hristos Govaris (University of Thessaly), Vasilía Kourtis-Kazoullis (University of the Aegean), Maro Kakridi (University of Athens), Aggeliki Kiliari (Aristotle University of Thessaloniki), Politimi Makropoulou (Aristotle University of Thessaloniki), Soula Mitakidou (Aristotle University of Thessaloniki), Sophia Gavriilidou (Aristotle University of Thessaloniki), Maria Birbili (Aristotle University of Thessaloniki), Marita Paparousi (University of Thessaly), Eleni Skourtou (University of the Aegean), Ianthi Tsimpli (Aristotle University of Thessaloniki), Kostas Tsioumis (Aristotle University of Thessaloniki), Stavroula Tsiplakou (Open University of Cyprus), Roula Tsokalidou (Aristotle University of Thessaloniki), Aspa Chatzidaki (University of Crete), Sofronis Chatzisaavidis (Aristotle University of Thessaloniki), Hartmut Haberland (University of Roskilde, Denmark).

Translations: Valbona Hystuna (language teacher), Ekaterina Gritsan (language teacher), Marina Obeid (bilingual, I/C teacher), Anastasia Gkaidartzi (PhD candidate), Vasilía Kourtis-Kazoullis (University of the Aegean), Evi Markou (PhD candidate), Raed Zakhem (bilingual technical consultant)

Editing: Georgia Petraki (language teacher, educator)

Cover picture: Vasilis

Mavropoulos¹

Work Group: Maria Viskadouraki, Giota Gatsi, Evi Markou, Aspa Papadopoulou, Savvas Paliouras, Katerina Plastara, Raed Zakhem

Logo: Nikolas Zakhem

Publisher: Non-profit Organisation 'Polydromo' for Bilingualism and Multiculturalism in Education and Society

Publishing Group & Central Distribution: 'Zygos' publications, Aggelaki 39, Thessaloniki

Address for correspondence:

c/o Roula Tsokalidou, School of Early Childhood Education, University Campus, 54124 Thessaloniki, Greece

www.polydromo.gr

Email: polydromo@polydromo.gr

Τηλ/Tel: 6970676377

Β. Διαδραστικό Μέρος

Μια μικρή αφήγηση, μια μεγάλη ιστορία:

Η μετανάστευση στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του '20 60

«Αν είχα...» ή ο Μονόλογος μιας 'σχεδόν μετανάστριας' .. 62

Η διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα: ένα διδακτικό παράδειγμα διαθεματικής προσέγγισης με τη μέθοδο project στο γυμνάσιο Δ.Ε. Σαπών 63
Σοφία Ζερδελή

Μουσικοκινητική Αγωγή και πολυπολιτισμική τάξη:
Διδακτικές πρακτικές μιας ευτυχούς συνάντησης 71
Βιργινία Αρβανιτίδου

Διδακτικές προσεγγίσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στα «Πίσω Θρανία» 74
Bankat e Rasme 78
Задние парты 78
Αγάπη Βιργινία Σπυράτου-Αγαρί Virginia Spyraτου

Τι μας λένε τα παιδιά μας: 79
Çfarë na thonë fëmijët tanë? 83
Что нам говорят наши дети? 86
Γιώτα Γάτση-Giota Gatsi

Μάριαμ 89
مریم 91
Άλη Ισμαήλ

Γ. Ενημερωτικό Μέρος

Αποχαιρετισμός στον Michael Clyne 93
Farewell to Michael Clyne 93

Η Λουκία Ρικάκη στην Πράσινη Γραμμή 94

Μάθημα Αραβικών 1 96

Γράμμα από την Καλαμάτα 97

Ανακοινώσεις- Lajmërim 99

Οδηγίες για τους/τις συγγραφείς των κειμένων 102

Instructions to authors 103

1. The cover is dedicated to all those struggling for a better life

Editorial

Η διγλωσσία δεν είναι «μόδα»

Το τέταρτο τεύχος του *Πολύδρομου* κάνει την εμφάνισή του μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανακατατάξεων στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας αλλά και μέσα σε ένα ιδιαίτερα 'βαρύ' κλίμα πάνω στα ζητήματα της μετανάστευσης, τα οποία συνδέονται ποικιλοτρόπως με την εκπαίδευση, τη γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση, αλλά και τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό στην ελληνική κοινωνία και γενικότερα.

Η ενασχόληση του *Πολύδρομου* με τη διγλωσσία, ή, καλύτερα, με την πολυγλωσσία στον χώρο της εκπαίδευσης δεν πηγάζει από το γεγονός ότι η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα / διαπολιτισμικότητα είναι πλέον 'trendy' και 'in' στο χώρο της διεθνούς γλωσσολογικής και παιδαγωγικής έρευνας. Η διγλωσση εκπαίδευση και η προώθηση της πολυπολιτισμικότητας έχουν γίνει πλέον κοινός τόπος τόσο στην έρευνα όσο και στις προσπάθειες αναδόμησης των παιδαγωγικών πρακτικών λόγων των έντονων μεταναστευτικών ρευμάτων, της «παγκοσμιοποίησης» κτλ. Αυτό έχει οδηγήσει σε στοχαστικά και επιστημολογικά ανεπαρκείς, 'συνθηματολογικές' προσεγγίσεις του τύπου 'let's all be multicultural'— αναπόφευκτο απότοκο της, επίσης αναπόφευκτης, σύνδεσης της παιδαγωγικής επιστήμης με ιδεολογίες, δεδομένου ότι η παιδαγωγική πρακτική έχει άμεση μεταφρασσιμότητα και σε πολιτική πράξη.

Η ομάδα και το πολυγλωσσικό περιοδικό *Πολύδρομο*, όπως προκύπτει και από την ως τώρα δραστηριότητά του, δεν παραγνωρίζει ότι τα θέματα της διγλωσσίας / πολυγλωσσίας / διαπολιτισμικότητας / πολυπολιτισμικότητας είναι εξ ορισμού ζητήματα με βαθιές ιδεολογικές προεκτάσεις. Ωστόσο, η προσπάθειά μας ως γλωσσολόγων και παιδαγωγών εμφορείται περισσότερο από την απόπειρα δημιουργίας «γεφυρών» ανάμεσα στη διγλωσσία και σε γενικότερες αρχές της κριτικής παιδαγωγικής ή/και του κριτικού γραμματισμού.

Θεωρούμε, επίσης, ότι ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία υποκειμέ-

Editorial

Bilingualism is not just 'trendy'

The fourth issue of *Polydromo* emerges within a wider context of restructuring in Greek education and society but also within a particularly sombre climate regarding issues of migration which relate in various ways to education, language maintenance or language shift, as well as bilingualism and multiculturalism in Greek society and elsewhere.

Our involvement with bilingualism, or, rather, with multilingualism in education does not stem from the fact that multilingualism and multiculturalism are presently considered 'trendy' areas in international linguistic and education research. Bilingual education and the promotion of multiculturalism are already commonplace both in research and in attempts at restructuring education policies and practices as a result of increased migration, 'globalization', etc. This has led to theoretically and epistemologically shaky, slogan-like approaches along the lines of 'let's all be multicultural'— an inevitable repercussion of the equally inevitable links between education research and ideology since educational practice translates directly into political practice.

As can be seen in its activities to this date, *Polydromo* as a group and periodical, acknowledges the fact that bilingualism, multilingualism and multiculturalism are profoundly ideological issues by definition. However, our joint efforts as linguists and educators is, crucially, imbued by attempts to create "bridges" between bilingualism and general principles of critical pedagogy and critical literacy.

Furthermore, we believe that the aim of education is to create persons who are responsible for their own learning, who are not mere recipients of knowledge but are able to contribute to the ways in which

νων υπεύθυνων για τον τρόπο που μαθαίνουν, υποκειμένων που δεν είναι απλοί «υποδοχείς» γνώσεων αλλά είναι σε θέση να συμβάλλουν στους τρόπους κοινωνικής κατασκευής της σχολικής γνώσης και στην κριτική διαχείριση των τρόπων αυτών. Υποστηρίζουμε ότι η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη όταν αξιοποιεί προϋπάρχουσες ή παράλληλες γνώσεις και δεξιότητες που μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά πλαίσια, κοινότητες πρακτικής, γλωσσικές και «κειμενικές» κοινότητες. Αυτό γιατί η σύγκριση με τις γνώσεις, πρακτικές γραμματισμού κτλ. που προωθεί η κυρίαρχη εκπαίδευση είναι μια νοητικά απαιτητική διαδικασία που αναγκαστικά επιστρατεύει και καλλιεργεί μεταγλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες. Επίσης, η σύγκριση των γλωσσών παρέχει γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων, καθώς πλαισιώνει την προς απόκτηση γνώση με γνώσεις που είναι ήδη οικείες.

Η σχέση των παραπάνω με τη διγλωσσία/ την πολυγλωσσία στην εκπαίδευση είναι επομένως αυτονόητη: υποστηρίζουμε τον σεβασμό και την αξιοποίηση των γλωσσών και των γλωσσικών ποικιλιών της τάξης όχι για «ψυχολογικούς λόγους», όχι γιατί η γλώσσα είναι αυταξία, όχι γιατί υπάρχει κάποιος ουσιοκρατικού τύπου συσχετισμός μεταξύ γλώσσας και εθνικής, εθνοτικής ή άλλης «ταυτότητας» που πρέπει να γίνει σεβαστός. Υποστηρίζουμε την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας γιατί η κοινωνικά πλαισιωμένη παιδαγωγική αντιμετώπιση των γλωσσών είναι η βάση (α) για την καλλιέργεια ιδιαίτερα σύνθετων γλωσσικών δεξιοτήτων και (β) για την καλλιέργεια σύνθετων δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού. Οι τελευταίες, μεταξύ άλλων, επιτρέπουν στο υποκείμενο να είναι υπεύθυνο για το πώς μαθαίνει, να αντιμετωπίζει (συγ-)κριτικά αυτά που μαθαίνει και να «μιλά» τη γλώσσα της ισχύος και της ηγεμονίας αντί να το «μιλά» αυτή.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν κείρια θέματα προς συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων στο 1ο Διεθνές Σύνοδριο «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών:

school knowledge is constructed and to adopt critically-oriented approaches to such knowledge. We believe that learning is more effective when it builds upon pre-existing or alternative sources of knowledge and skills, which may come from varying contexts, communities of practice, linguistic and 'textual' communities, etc. One reason is that the comparison of knowledge and literacy practices promoted by mainstream education is a cognitively demanding process, which necessarily brings forward and cultivates metalinguistic and metacognitive skills. Moreover, such a comparison provides the necessary space for the cultivation of such skills, as it may contextualize new knowledge with knowledge that is already familiar.

How all the above relate to bilingualism / multilingualism in education is clear. We support respect towards and utilization of the languages and varieties present in the classroom, however not for 'psychological' reasons or because language is a value unto itself, or even because there is some 'natural' link between language and national, ethnic or other identity. We support the utilization of multilingualism due to the fact that the socially contextualized pedagogical treatment of language(s) provides the basis for (a) the cultivation of complex linguistic skills and (b) the cultivation of composite critical literacy skills. These allow people to assume responsibility for their learning, to compare and contrast what they are learning and to 'speak' the language of power and hegemony rather than allowing it to 'speak' them.

The above issues will be at the center of discussion during the 1st International Conference 'Crossroads of Languages and Cultures: Learning Outside the School', which is organized by Polydromo in collaboration with the Aristotle University of Thessaloniki, the University of Thessaly and PRAKSIS,

μαθαίνοντας εκτός σχολείου», που διοργανώνει το Πολύδρομο, σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και την PRAKSIS, στις 8-10 Απριλίου 2011, στον Πύργο της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Το Συνέδριο θα κλείσει με ιδιαίτερη μνεία στο θέμα του αραβικού πολιτισμού εντός κι εκτός Ελλάδας, μια συζήτηση που θα περιλαμβάνει γλωσσικά, κοινωνικά, πολιτικά και θρησκευτικά θέματα, και η οποία προβάλλει ιδιαίτερα επίκαιρη στο πλαίσιο της πρόσφατης αιματηρής αναζήτησης μιας νέας τάξης πραγμάτων στις γειτονικές αραβόφωνες χώρες.

Συντακτική Επιτροπή Πολύδρομο
Βασιλεία Καζούλλη, Ελένη Σκούρτου,
Σταυρούλα Τσιπλάκου, Ρούλα Τσοκα-
λίδου και Άσπα Χατζηδάκη

on 8-10 April 2011, at the Tower of the School of Education of the A.U.TH. The closing session will make special reference to Arabic culture within and outside of Greece, which will involve a discussion of linguistic, social, political and religious issues, a discussion particularly relevant in the context of the recent bloody quest for a new political order in our neighboring Arab countries.

The Polydromo Editorial Board
Aspa Chatzidaki, Vasilisa Kazoulli,
Eleni Skourtou,
Stavroula Tsiplakou, Roula
Tsokalidou



Type with Love (D. Sharon Pruitt Pink Sherbet Photography)

Epilog

Dygjuhësia nuk është «modë»

Fashikulli i katërt i Polidhromos vjen në një kontekst shoqëroro-politik të gjerë grek të ndryshimeve në fushën e arsimit, por dhe me klimë veçanërisht 'të rëndë' në çështjet e emigracionit, të cilat lidhen në mënyra të ndryshme me arsimin, ruajtjen apo transmetimin e gjuhës, por dhe dygjuhësinë dhe shumëkulturën në shoqërinë greke dhe më gjerë.

Puna e Polidhromos me dygjuhësinë ose më mirë me shumëgjuhësinë në fushën e arsimit nuk buron nga fakti se shumëgjuhësia dhe shumëkultura/ndërkultura janë tashmë 'trendy' në fushën e glosologjisë ndërkombëtare dhe studimit pedagogjik. Arsimi dygjuhësh, nxitja e shumëkulturës etj, janë bërë tashmë një ambient i përbashkët si për studim ashtu dhe për përpjekje për të ndërtuar praktika pedagogjike për arsye të prurjeve të mëdha të emigrantëve, të «globalizimit» etj. Kjo ka udhëhequr në pamjaftueshmërinë mendore dhe shkencore, përqaqjeve të tipit parrullor siç 'le të jemi të gjithë shumëkulturësh' — rezultat i pashmangshëm i saj, gjithashtu lidhjes së pashmangshme të shkencës pedagogjike me ideologjitë, duke ditur se praktika pedagogjike përkthehet drejtpërdrejt si veprim politik.

Grupi dhe revista shumëgjuhëshe Polidhromos, siç del dhe nga aktiviteti i tij i deritanishëm, nuk le pa marrë parasysh se temat e tij dygjuhësia / shumëgjuhësia / ndërkultura / shumëkultura janë çështje terminologjike me shtrirje të thella ideologjike. Ndërkohë, përpjekja jonë si gjuhëtarë dhe mësues përbëhet më shumë nga tendenca e krijimit të «urave» midis dygjuhësisë dhe parimeve të përgjithshme të pedagogjikes kritike ose/dhe të shkrim-këndimit kritik.

Mendojmë, gjithashtu, se qëllimi i arsimit është krijimi i subjekteve përgjegjëse për mënyrën se si mësohet, i subjekteve që nuk janë

Editorial

Диглоссия - это не «мода»

Четвёртый выпуск «Полидрома» выходит в свет в период социальных и культурных потрясений в греческом обществе, в том числе в области образования, в период особенно тяжёлой ситуации в вопросах иммиграции, связанной различными способами с образованием, с изменяющейся ролью языка, а также с диглоссией и поликультурностью в греческом обществе в целом.

Рассмотрение «Полидромом» проблем двуязычия, или, лучше сказать, многоязычия, т.е. полиглоссии, в рамках образования не имеет отношения к тому, что полиглоссия или поликультурность/межкультурность считается трендом ('trendy') или явлением моды ('in') в области международных лингвистических и педагогических исследований.

Двуязычного образование, распространение поликультурности и т.д. стали единой проблемой как для научных исследований, так и для создания образовательных программ, ввиду особого потока иммиграции, глобализации и т.д. Однако, этот факт привёл также к появлению научно необоснованных выводов, обычно звучащих как лозунги, например, «давайте все будем поликультурными» ('let's all be multicultural') — неизбежный вывод из не менее неизбежного смешения науки о детском образовании и идеологии, основанного на том, что преподавание является политическим процессом.

Инициативная группа и многоязычный журнал Полидром не обходит вниманием тот факт, что вопросы диглоссии/межкультурности/поликультурности имеют идеологическое содержание, что подтверждается их деятельностью. Однако наша инициатива, т.е. инициатива

thjesht «pritës» dijesh, por janë në gjendje të kontribuojnë në mënyrat e mekanizmit shoqëror të dijesh shkollorë dhe në administrimin kritik të këtyre mënyrave. Mbështesim që mësimi bëhet më rezultativ kur mobilizon dijet dhe aftësitë ekzistuese apo paralele që mund të vijnë nga kontekste të ndryshme, komunitete zbatuese, gjuhësore dhe «librore». Kjo sepse (a) krahasimi me njohuritë, praktikat e shkrim-këndimit etj, që nxit arsimit mbizotërues janë një procedurë mendore kërkuese që detyrimisht mobilizon dhe kultivon aftësi të mëpasme gjuhësore dhe njohurore. Paralelisht, (b) ofron vend të nevojshëm për kultivimin e këtyre aftësive përdorim mund të inkudrojnë njohuritë e reja me ato ekzistuese.

Marrëdhëniet e sa më sipër me dygjuhësinë/shumëgjuhësinë në arsim janë rrjedhimisht të vetkuptueshme: respektojmë përdorimin e gjuhëve dhe të larmisë gjuhësore të klasës jo për «arsye psikologjike», jo sepse gjyha është vlerë më vete, jo sepse ekziston ndonjë tip lidhesh natyrale midis gjuhës dhe «identitetit» të kombit, apo të diçka tjetre që duhet të respektohet. Mbështesim përdorimin e shumëgjuhësisë, sepse përballimi pedagogjik shoqëror i inkudruar i gjuhëve është baza (a) për kultivimin e aftësive gjuhësore veçanërisht të ndërlikuara dhe (b) për kultivimin e aftësive të ndërlikuara të shkrim-këndimit kritik. Këto të fundit, ndërmjet të tjerash, lejojnë që njerëzit të jenë përgjegjës për mënyrën si mësohet, të përballojnë në mënyrë kritike gjithçka mësojnë dhe të «flasim» gjuhën në fuqi dhe mbizotëruese në vend që ta lejojnë atë t'u «flasë» atyre.

Për çka thamë më lart përbëjnë çështje thelbësore për bashkëbisedim dhe shkëmbim mendimesh në Kongresin e 1-rë Ndërkombëtar «Udhëkryq Gjuhësh dhe Kulturash: duke mësuar jashtë shkollës», që organizon Polidhromos, në bashkëpunim me Universitetin

лингвистов и преподавателей, направлена на установление «мостов» между диглоссией и основными положениями критической педагогики и критического обучения грамотности.

Мы считаем, что целью образования является формирование учеников, которые критически относятся к тому, что им преподают, которые не просто поглощают знания, но участвуют в учебном процессе, в проведении социально-образовательных процессов. Мы утверждаем, что обучение становится более результативным, если учитывать предыдущие и параллельные знания в различных социальных и языковых рамках. Это происходит а) потому что отсылка к другим языкам в процессе обучения литературному языку, которое предлагает существующая образовательная система, является необходимым интеллектуальным процессом, который неминуемо ангажирует метаязыковые и метакогнитивные навыки. Кроме того, б) это создаёт платформу для развития этих навыков, а также связывает получаемые знания с полученными. Их связь с диглоссией/полиглоссией в образовании очевидна: мы поддерживаем уважительное отношение к языкам и диалектам в классе, не по «психологическим причинам», не потому, что язык – замкнутая в себе система, не потому, что существует некая связь между языком и национальным или каким-либо другим самоопределением, которое заслуживает уважения. Мы поддерживаем уважение к многоязычию, потому что равное восприятие языков в рамках общественного образования – это основа а) формирования особых синтетических языковых способностей и б) формирования многосторонней критической грамотности на разных языках.

Aristoteli Selanik, Universitetin e Thesalisë dhe PRAKSIS, në 8-10 prill 2011, në Kullën e Fakultetit Pedagogjik të Universitetit Aristoteli Selanik. Kongresi do të fokusojë veçanërisht në çështjen e kulturës arabe brenda dhe jashtë Greqisë, një bisedë që do të përfshijë tema gjuhësore, shoqërore, politike dhe fetare, dhe e cila shfaqet me aktualizëm në kuadër të ngjarjeve të sotme të përgjakshme për një rend të ri të gjërave në vendet arabe fqinje.

Komisioni redaktues i *Polidhromos*
Vasilia Kazulli, Eleni Shkurту,
Stavrula Ciplaku, Rula Cokalidhu dhe
Aspa Hazhidhaki

Выше упомянутые способности развивают в характере ученика ответственность по отношению к процессу обучения, способность сравнивать, а также «разговаривать» на языке лингвистической гегемонии вместо того, чтобы он «разговаривал» с ним.

Всё написанное выше представляет собой актуальные темы для обсуждения и обмена мнениями на Первой Международной Конференции «Перекрёсток Языков и Культур: учёба вне школы», которую организует группа «Толидром» в сотрудничестве с Салоникским Университетом им. Аристотеля, Университетом Фессалии и организацией ПРАКСИС с 8 по 10 апреля 2011 г. в здании Педагогического Факультета Университета им. Аристотеля (А.П.Θ.). Конференция закончится посвящением арабской культуре в и за пределами Греции и обсуждением на социальные, политические и религиозные темы, в период сложившейся кровопролитной ситуации в соседних арабских странах.

Составители журнала *Толидром*:
Василия Казули, Элены Скурту,
Ставрула Тсипалку, Рула
Тсокалиду и Аспа Хадзидаки



تحرير ثنائية اللغة ليست مجرد "موضة"

يصدر العدد الرابع من بوليذرومو ضمن سياق أوسع لإعادة الهيكلة في التعليم اليوناني والمجتمع ولكن أيضا داخل مناخ نكد ولا سيما فيما يتعلق بقضايا الهجرة التي تتصل بطرق مختلفة بالتعليم، والحفاظ على اللغة أو تحول اللغة، فضلا عن ثنائية اللغة والتعددية الثقافية في المجتمع اليوناني، وفي أماكن أخرى.

مشاركتنا في ثنائية اللغة، أو بدلا من ذلك، في تعدد اللغات في التعليم لا تتبع من أن تعدد اللغات وتعدد الثقافات تعتبر حاليا من المناطق "العصرية" في البحوث اللغوية والتعليم الدولي. التعليم الثنائي اللغة وتشجيع التعددية الثقافية بالفعل أمرا شائعا في البحث وفي المحاولات الرامية إلى إعادة هيكلة السياسات التعليمية والممارسات نتيجة لزيادة الهجرة، "العولمة"، الخ. و أدى ذلك إلى نهج من الناحية النظرية والعلمية، و شعار "دعونا جميعا نكون متعددي الثقافات"-انعكاسات لا مفر منها بين بحوث التعليم والإيديولوجية بحيث إن الممارسة التعليمية تترجم مباشرة إلى الممارسة السياسية.

كما يتبين في أنشطته حتى هذا التاريخ، بوليذرومو كمجموعة ومنشورة، يعترف بحقيقة أن ثنائية اللغة وتعدد اللغات وتعدد الثقافات قضايا أيديولوجية بحكم التعريف. ومع ذلك، جهودنا المشتركة كمعلمين هي محاولة إنشاء "جسور" بين ثنائية اللغة والمبادئ العامة للتربية ومحو الأمية.

وعلاوة على ذلك، نعتقد أن التعليم يهدف إلى إنشاء الأشخاص المسؤولين، الذين ليسوا مجرد متلقين للمعرفة، بل هم قادرون على الإسهام في بناء المعارف المدرسية. ونعتقد أن التعلم هو أكثر فعالية عندما يستند على معارف ومهارات موجودة مسبقا، التي قد تأتي من سياقات مختلفة، مجتمعات لغوية، الخ. والسبب ذات شقين: (أ) المقارنة بمعرفة القراءة والكتابة التي يروج بها التيار الرئيسي للتعليم هو عملية شاقة، و يجلب إلى الأمام وينمي المهارات الضرورية. علاوة على ذلك، (ب) يوفر المساحة اللازمة لهذه المهارات، إذ يحيط المعرفة الجديدة بالمعرفة المألوفة.

العلاقة بين المذكور أعلاه وثنائية اللغة/تعدد اللغات في التعليم واضح. ونحن نؤيد احترام واستخدام اللغات في الفصول الدراسية، ولكن ليس لأسباب "نفسية" أو لأن اللغة قيمة بحد ذاتها، أو حتى لأن هناك بعض الارتباط 'الطبيعي' بين اللغة والهوية الوطنية أو العرقية أو غيرها. نحن نؤيد الاستفادة من تعدد اللغات لأن المعاملة الاجتماعية للغات توفر الأساس ل (أ) تنمية المهارات اللغوية المعقدة و (ب) تنمية مهارات القراءة والكتابة. وتسمح هذه للناس تحمل مسؤولية تعلمهم، ومقارنة ما تم تعلمه و 'الكلام' بلغة القوة والهيمنة بدلا من السماح لها ب'الكلام'.

كل القضايا المذكورة أعلاه ستكون محور نقاش وتبادل آراء أثناء المؤتمر الدولي الأول "مفترق طرق اللغات والثقافات: التعلم خارج المدرسة"، الذي ينظمه فريق عمل بوليذرومو بالتعاون مع جامعة أرسطو في ثيسالونيكي، جامعة ثيسلي، ومنظمة براكسيس، في 8-10 نيسان/أبريل 2011 في برج التعليم المدرسي جامعة أرسطو في ثيسالونيكي. يُختتم المؤتمر بوجه خاص بموضوع الثقافة العربية داخل وخارج اليونان، الذي سيضم مناقشة لغوية، اجتماعية، سياسية ودينية، مناقشة ذات أهمية خاصة في سياق السعي الدموي الأخير لنظام سياسي جديد في بلداننا العربية المجاورة.

هيئة تحرير بوليذرومو

خنزيرداكي اسبا، كازولي فاسيليا، إيليني سكورتو، تسيللاكو ستقروولا، و تسوكاليدو رولا

[ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΟ ΤΕΥΧΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΥΔΡΟΜΟΥ]

ΓΙΑΤΙ Η ΝΕΑ ΓΕΝΙΑ ΑΛΒΑΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΧΑΝΕΙ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ;¹

Νίκος Γογωνάς²

Ο ρόλος του σχολείου

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση είναι προσηλωμένη στο τρίπτυχο «ένα έθνος, μία θρησκεία, μία γλώσσα». Μία και μοναδική θρησκεία (Ορθόδοξη) αναγνωρίζεται ως επίσημη και μία γλώσσα (Νέα Ελληνική) αποτελεί την επίσημη γλώσσα της πολιτείας. Το εκπαιδευτικό σύστημα και τα αναλυτικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα για ένα μαθητικό πληθυσμό που είναι μονόγλωσσος, μονο-εθνικός και Ορθόδοξος.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με τον μετασηματισμό της Ελλάδας από χώρα εξαγωγής σε χώρα υποδοχής μεταναστών άρχισε να διαφαίνεται μία τάση συμπερίληψης μητρικών γλωσσών μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση³. Σύμφωνα με υπουργική απόφαση, που εκδόθηκε το 1994, δινόταν η δυνατότητα πρόσληψης διδασκόντων για την διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών (δεν υλοποιήθηκε), ενώ στην υπουργική απόφαση του 1999 αναφερόταν πάλι η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης. Δεν προβλεπόταν όμως η πρόσληψη διδασκόντων από το υπουργείο Παιδείας αλλά μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη! Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» που πραγματοποιήθηκε με ευθύνη της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1997-2004) δίνονται τα περιθώρια για βοηθητική χρήση της μητρικής γλώσσας μέσω της παραγωγής δίγλωσσων βιβλίων στα αλβανικά/ελληνικά (και ρωσικά/ελληνικά). Στα πλαίσια του ίδιου προγράμματος εφαρμόζεται πιλοτικά πρόγραμμα δίγλωσσων εκπαιδευτικών, αλβανόφωνων και ρωσόφωνων σε ορισμένα διαπολιτισμικά σχολεία -κυρίως της Θεσσαλονίκης.

Οι παραπάνω πρωτοβουλίες, αν και θετικές, είχαν αποσπασματικό χαρακτήρα και μικρή διάρκεια. Επιπλέον, δεν είχαν σκοπό τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους μετανάστες-μαθητές αλλά τη χρησιμοποίηση της ως «γέφυρα» για την εκμάθηση της ελληνικής. Εν ολίγοις, το θεσμικό πλαίσιο έχει κατά καιρούς προσεγγίσει το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας με τρόπο αμήχανο και αποσπασματικό, αφού σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός στόχος παρέμενε σταθερός: η γλωσσική αφομοίωση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

1. Αυτό το άρθρο αποτελεί μέρος ενός μεγαλύτερου που έχει δημοσιευθεί στο περιοδικό *Per-rjekja*.

2. Ο Νίκος Γογωνάς είναι διδάκτορας γλωσσολογίας από το Παν/μιο Sussex και ασχολείται με θέματα δίγλωσσας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (nikgog@hotmail.com)

3. Κάτι τέτοιο προβλεπόταν από την πρώτη κιόλας εγκύκλιο απόφαση για ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων για την εκπαίδευση των παλινοστούντων μαθητών το 1980 αλλά στην πράξη ίσχυσε μόνο για τις γλώσσες «κύριους», γερμανικά και αγγλικά.

Από την άλλη μεριά, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνουν τους μαθητές αλβανικής καταγωγής να μιλούν αλβανικά στο σχολείο και εκφράζουν την αντίθεσή τους ως προς την «καταλληλότητα» αυτής της γλώσσας για την εκπαίδευση των παιδιών, αρκετές φορές με τρόπο μάλλον ρατσιστικό. Είναι φυσικό μία τέτοια στάση από την πλευρά των θεσμικών εκπροσώπων της εκπαίδευσης να επηρεάζει, έμμεσα ή άμεσα, τους Αλβανούς γονείς ως προς τον βαθμό χρήσης της αλβανικής γλώσσας στο σπίτι αλλά και μεταβίβασης της στα παιδιά.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της εν γένει αρνητικής στάσης της πολιτείας απέναντι στη συμπερίληψη της αλβανικής (και άλλων γλωσσών μεταναστών) στην εκπαίδευση αποτελεί η περίπτωση του 132^{ου} δημοτικού σχολείου της Αθήνας, στο οποίο με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών διοργανώθηκαν, επί σειρά ετών, και μάλιστα με επιτυχία, μαθήματα αλβανικής γλώσσας σε παιδιά αλβανικής καταγωγής. Παρά τη μεγάλη επιτυχία του προγράμματος και την απήχηση του στα παιδιά, τους γονείς και την πανεπιστημιακή κοινότητα, το 2008 το Υπουργείο Παιδείας αντικατέστησε τη διευθύντρια του σχολείου και 'πάγωσε' τόσο τη διδασκαλία της αλβανικής όσο και τα υπόλοιπα πρωτοποριακά προγράμματα του σχολείου. Σα να μην έφτανε αυτό, η καινούργια διοίκηση του σχολείου μήνυσε την προηγούμενη διευθύντρια και τη δασκάλα των αλβανικών λόγω «παράτυπης χρήσης σχολικών χώρων για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας». Οι δύο γυναίκες τελικά αθώωθηκαν από το δικαστήριο.

Συμπέρασμα

Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών αλβανικής καταγωγής και τα μοντέλα γλωσσικής χρήσης στις αλβανικές οικογένειες δηλώνουν ότι η υποχώρηση της εθνοτικής γλώσσας στη δεύτερη γενιά των Αλβανών είναι ραγδαία. Οι νεαροί ομιλητές δείχνουν σαφή προτίμηση στη χρήση των ελληνικών, κυρίως με συνομήλικούς τους. Επιπλέον, οι γλωσσικές τους επιλογές με άλλους ομοεθνείς εξαρτώνται από το πόσο καλά γνωρίζουν την αλβανική γλώσσα: όσο η ικανότητά τους στην αλβανική υποχωρεί τόσο υποχωρεί και η χρήση της γλώσσας. Η έρευνά μας επίσης δηλώνει ότι οι Αλβανοί μαθητές αποστασιοποιούνται από την αλβανική γλώσσα και ταυτότητα λόγω του 'στίγματος' που αυτές φέρουν στην ελληνική κοινωνία. Μολονότι οι Αλβανοί γονείς προσδίδουν μεγάλη αξία στη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας, δεν παίρνουν δραστικά μέτρα έτσι ώστε να τη μεταβιβάσουν στα παιδιά τους. Το εμφανές γόητρο της ελληνικής γλώσσας- ως οχήματος κοινωνικής κινητικότητας- και η γενικότερη 'ρευστότητα' της εθνοτικής τους ταυτότητας τους οδηγούν σε μία 'άνευ όρων' υιοθέτηση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να μη μεταβιβάζουν την αλβανική γλώσσα στην επόμενη γενιά.

Η χρήση της εθνοτικής γλώσσας και οι προοπτικές διατήρησης της στη δεύτερη γενιά δεν εξαρτώνται μόνο από τις στάσεις και τις πρωτοβουλίες των γονέων αλλά και από τις στάσεις της κοινωνίας υποδοχής. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των παιδιών των μεταναστών τόσο μέσα από θεσμοθετημένα προγράμματα όσο και μέσω της γενικότερης στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία. Ωστόσο, υπάρχει ελάχιστη θεσμική στήριξη για τις γλώσσες των μεταναστών στην Ελλάδα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πολύ δρόμο

να διανύσει μέχρι να ανοιχτεί στην διαφορετικότητα των παιδιών των μεταναστών, η πλειοψηφία των οποίων είναι από την Αλβανία.

Η νέα γενιά των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα δεν φαίνεται να διατηρεί μία βιώσιμη σχέση με την Αλβανία. Καθώς οι νέοι αλβανικής καταγωγής αφομοιώνονται στην ελληνική κοινωνία, οι σχέσεις τους με την εθνοτική γλώσσα και κουλτούρα αποδυναμώνονται και κάθε ουσιαστικός σύνδεσμος με την προγονική χώρα σταδιακά εξαφανίζεται. Η Αλβανία μπορεί να τους φέρνει στο νου παιδικές αναμνήσεις καλοκαιρινών διακοπών ή ένα μέρος που ανήκει στη γενιά των γονιών τους, αλλά δεν φαίνεται να έχει τόση σημασία για την τωρινή ή τη μελλοντική τους ζωή. Κατά τον ίδιο τρόπο, η αλβανική γλώσσα πιθανόν -στην καλύτερη περίπτωση- να αποκτήσει μία καθαρά συμβολική λειτουργία για τη νέα γενιά.



Ο εαυτός μου Vetja ime

Δραστηριότητες
Σταυρόλεξο
Αναγραμματισμός
Επιλογή
Ταίριασμα

Το Σώμα μου Ttupi im	Το Πρόσωπό μου Fytyra ime	Σχετικά ρήματα Folje përkatëse
αγκώνας (ο)	αυτί (το)	αγγίζω
αστράγαλος (ο)	βλέφαρο (το)	ακούω
αυκέννας (ο)	γλώσσα (η)	βλέπω
γάμμα (η)	δόντι (το)	γεύομαι
γόνατο (το)	μάγουλο (το)	κάθομαι
γλουτός (ο)	μαλλιά (τα)	μιλάω/μιλώ
γοφός (ο)	μάτι (το)	μυρίζω
δάχτυλο (το)	μέτωπο (το)	περπατώ/περπατώ
καρπός (ο)	μύτη (η)	τρέχω
κεφάλι (το)	πηγούνη (το)	
καιλιά (η)	ρουθούνη (το)	
λαιμός (ο)	στόμα (το)	
μασχάλη (η)	φρύδι (το)	
μέση (η)	χείλια (τα)	
μηρός (ο)		
μπράτσο (το)		
νύχι (το)		
παλάμη (η)		
πλάτη (η)		
πόδι (το)		
στήθος (το)		
φτέρνα (η)		
χέρι (το)		



Ελληνικο-Αλβανικό λεξικό, στο «Ο Πόλυς και η Πόλυς» - www.polydromo.gr

[CONTINUED FROM THE ISSUE 3 OF POLYDROMO]

WHY IS THE NEW GENERATION OF ALBANIAN IMMIGRANTS IN GREECE LOSING ITS LANGUAGE?¹

Nikos Gogonas²

The role of Greek Education

Greece is a state where education has been oriented to the ideals of 'one nation, one religion, one language'. A single religion (Greek Orthodox Christianity) is recognised as the official religion and one language (Modern Greek) as the official language of the state. The educational system and curriculum have been designed for a monolingual, mono-ethnic Orthodox Christian pupil population. The transformation of Greece into a country of immigration in the early 1990s saw some efforts to establish strategies and means for the maintenance of minority languages. However, these are still in their infancy, especially insofar as these languages are related to 'traditional enemies' of the country (such as Albanians). Until now, the only concern that Greek political and educational institutions have voiced is the successful teaching of Greek as a second language, while issues raised by supporters of intercultural and antiracist education, from both the academic and the educational contexts, have minimal and sporadic impact on the mainstream educational system, depending on the interest and enthusiasm of individual educators. Some good practices towards this direction were implemented through EU funded programmes of intercultural education from 1997 to 2004. These included the introduction of the Albanian language in a few 'intercultural schools', through bilingual coursebooks in Greek/Albanian and with the involvement of bilingual, Albanian language assistants. However they only ran on a pilot basis and ceased when the EU programmes terminated.

Other studies have shown that educators who are high in the hierarchy -and are thus viewed as 'authorities' by Albanian parents- have discouraged the use of the ethnic language at school and undervalued its importance for their education, by expressing negative and -at times- racist views on the issue of its teaching at school. Naturally, the attitudes of the institutionalised representatives of education influence directly or indirectly Albanian parents as far as their language choices and strategies for the transmission of their ethnic language to the second generation are concerned.

Very revealing is the case of the 132nd Grava primary school in Athens. At that school the teachers, with the support of Athens University and the Aristotle University of Thessaloniki, voluntarily offered intercultural classes, classes of Albanian language to the Albanian pupils and Greek classes to Albanian parents

1. This article is part of a larger article published in *Perpjekja*

2. Dr Nikos Gogonas has been teaching for several years at an Intercultural School. He also teaches Bilingualism at the University of Athens and Intercultural Education at the University of Thessaly (nikgog@hotmail.com)

for five years. In 2008, under the pressure of the Greek Ministry of Education, the Education Bureau replaced the headteacher and suspended the successful and widely recognised innovative intercultural programmes. The new school administrators launched a lawsuit against the previous headteacher and the Albanian language teacher on the grounds of "using school premises for the teaching of the Albanian language without written permission from the education bureau". Both women were eventually acquitted by the Greek court.

Conclusion

Research data on Albanian origin children's language skills and on patterns of language use within Albanian households indicate that the second generation of Albanians in Greece are losing their language rapidly. Young speakers demonstrate a clear preference for the use of Greek in interactions especially among themselves. Moreover, their language choices with other co-nationals depend on their competence of the ethnic language: as this linguistic competence is declining, so is the use of the ethnic language. Research suggests that the Albanian pupils are aware of the stigmatised status that their group is ascribed in Greece, and wish to distance themselves from a stigmatised identity and language. On the other hand, although Albanian parents hold language maintenance as an ideal they do not take drastic measures to transmit the ethnic language to their children. The perceived prestige of Greek as the language of upward social mobility, and the general 'fluidity' of ethnic identity along with an assimilation tendency that characterises many Albanian parents, leads them to embrace the Greek language at the cost of ethnic language maintenance and its transmission to the next generation.

The use of the mother tongue and the prospects for its maintenance in the second generation are linked not only to the attitudes and efforts of the parents, but also to those of the host society. The school system in particular can play a fundamental role in encouraging the maintenance of linguistic and cultural identity, favouring them through institutionalised programmes, but also through the very orientations and attitudes the teachers transmit to the students and their families. However, there is minimal institutional support for Albanian in Greece and the Greek educational system still has far to go in fully opening itself to the diversity brought by the foreign pupils, who are primarily Albanian. As crucial as the role of the school system is, maintenance of Albanian language and culture as well as attachment to the country of origin could to some extent be promoted through the various Albanian communities in Greece. At present, however, such communities have demonstrated very weak associational forms. It seems unlikely that the second generation will maintain a viable relationship with Albania. As Albanian youths increasingly assimilate into Greek society, a weak connection to their ethnic language and culture may eventually decrease all meaningful links to the ancestral country. Albania might well become associated with childhood memories of summer holidays, a place belonging to their parents' generation, but with little relevance to their present and future lives. In the same vein, the Albanian language may assume a purely symbolic -if any- function for the new generation.

[VIJON NGA NUMRI I KALUAR I POLIDHROMOS]

PSE BREZI I RI I EMIGRANTËVE SHQIPTARË NË GREQI PO HUMBET GJUHËN E TIJ?¹

Nikos Gogonas²

Roli i shkollës

Në Greqi arsimit është i përqëndruar në trekëndëshin «një komb, një fe, një gjuhë». Një dhe vetëm një fe (ortodokse) njihet si zyrtare dhe një gjuhë (greqishtja e re) përbën gjuhën zyrtare të shtetit. Sistemi arsimor dhe programet shkollore janë ndërtuar për një masë nxënësish njëgjuhësh, të së njëjtës kombësi dhe ortodoksë. Në fillim të dhjetëvjeçarit të 1990 me shndërrimin e Greqisë nga një vend i largimit për në emigracion në një vend pritjeje të emigrantëve, filloi të duket një tendencë për të përfshirë gjuhët amtare të nxënësve emigrantë në arsim³. Sipas vendimit ministror që u publikua më 1994-ën jepej mundësia e punësimit të mësuesve për mësimdhënien e gjuhës dhe të kulturës së vendeve të origjinës së nxënësve të huaj (nuk u realizua), ndërsa në vendimin ministror të 1999-s përmendej përsëri nevoja e mësimdhënies së gjuhës dhe të kulturës së vendit të prejardhjes. Por nuk parashikohej punësimi i mësuesve nga Ministria e Arsimit, vetëm me vendim të prefektit të zonës! Në programin «Arsimimi i Nxënësve të Riatdhesuar dhe të Huaj» që u realizua me përgjegjësinë e Sekretarisë së Posaçme për Arsimin e Homogjenëve dhe Edukimin Ndërkulturor në sajë të Kuadrit Mbështetës Komunitar B' (1997-2004) jepen shanse për përdorim ndihmës të gjuhës amtare nëpërmjet botimit të librave dygjuhësh në shqip/greqisht (dhe rusisht/greqisht). Në kuadër të të njëjtit program zbatohen programe eksperimentale me arsimtarë dygjuhësh, shqipfolës dhe rusishtfolës, në disa shkolla ndërkulturore - kryesisht të Selanikut. Iniciativat e mësipërme, edhe pse pozitive, kishin karakter jo të plotë dhe kohëzgjatje të shkurtër. Gjithashtu nuk kishin si qëllim mësimdhënien e gjuhës amtare tek emigrantët nxënës, por përdorën gjuhën amtare thjesht si «urë» për mësimin e greqishtes. Ndër të tjera, sa herë që kuadri ligjor ka prekur çështjen e mësimdhënies së gjuhës amtare ka qenë i ngurruar dhe jo i plotë, pasi në çdo rast qëllimi edukativ mbetej i njëjti: asimilimi gjuhësor i nxënësve të riatdhesuar dhe të huaj.

Nga ana tjetër, disa studime kanë treguar se ca arsimtarë dekurajojnë nxënësit me prejardhje shqiptare të flasin shqip në shkollë dhe shprehin kundërshtimin e tyre për «përshtatshmërinë» e kësaj gjuhe në arsimimin e fëmijëve, shpesh me mënyrë raciste. Është e natyrshme, një qëndrim i tillë nga ana e përfaqësuesve ligjor të arsimit të influencoje tërthorazi apo drejtpërdrejt tek prindërit shqiptarë

1. Ky artikull përbën pjesë të një tjetri më të madh që është botuar në revistën *Πληρjεkja*.
2. Nikos Gogonas është pedagog i glosologjisë në Universitetin Sussex dhe merret me çështje të dygjuhësisë dhe të arsimit ndërkulturor (nikgog@hotmail.com)
3. Diçka e tillë parashikohej që në udhëzimin e parë me vendimin për krijimin e Klasave Pritëse dhe Grupeve Kursante për arsimimin e nxënësve të riatdhesuar më 1980, por në fakt u vu në fuqi vetëm për gjuhët «autoritare», gjermanisht dhe anglisht.

për sa i përket nivelit të përdorimit të gjuhës shqipe në shtëpi dhe transmetimit të saj tek fëmijët.

Shembull karakteristik i qëndrimit parësor negativ të shtetit ndaj përfshirjes së shqipes (dhe gjuhëve të tjera të emigrantëve) në arsim përbën rasti i shkollës fillore nr. 132 në Athinë, në të cilën me iniciativën e arsimtarëve u organizuan me sukses mësimet të gjuhës shqipe tek fëmijët me origjinë shqiptare për shumë vite. Edhe pse programi pati sukses të madh dhe jehonë tek fëmijët, prindërit dhe komuniteti universitar, në 2008-n Ministria e Arsimit zëvendësoi drejtoreshën e shkollës dhe 'ngriu' si mësimdhënien e shqipes ashtu dhe programet e tjera përparimtare të shkollës. Sikur të mos mjaftonte kjo, drejtorja e re e shkollës denoncoi drejtoreshën e mëparshme dhe mësuesen e shqipes për «përdorim të paligjshëm të ambienteve shkollore për mësimdhënien e gjuhës shqipe». Të dy grave më në fund iu dha pafajësia nga gjykata.

Konkluzioni

Faktet studimore lidhur me aftësitë gjuhësore të fëmijëve me origjinë shqiptare dhe modelet e përdorimit gjuhësor në familjet shqiptare, deklarojnë se tërheqja e brezit të dytë të shqiptarëve nga gjuha e kombit është e vrullshme. Folësit e rinj tregojnë preferencën e qartë të tyre në përdorimin e greqishtes kryesisht me bashkëmohatarët e tyre. Gjithashtu, zgjedhjet e tyre gjuhësore me homogjenë të tjerë varen nga sa mirë e njohin gjuhën shqipe: aq sa ulet aftësia e tyre në shqip, po aq bie dhe përdorimi i gjuhës. Studimi ynë gjithashtu tregon se nxënësit shqiptarë distancohen nga gjuha shqipe dhe identiteti i tyre për arsye të 'damkës' që ato sjellin në shoqërinë greke. Nga ana tjetër, ndonëse prindërit shqiptarë i japin vlera të mëdha ruajtjes së gjuhës shqipe, nuk marrim masa energjike në mënyrë që të mund ta transmetojnë atë tek fëmijët e tyre. Prestigji i dukshëm i gjuhës greke si motorr lëvizës i shoqërisë dhe 'paqëndrueshmëria' e përgjithshme e shqiptarëve në identitetin e kombit i orientoi ata në një adoptim "pa kushte" të gjuhës greke, si rezultat në mos transmetimin e gjuhës shqipe në brezin tjetër.

Përdorimi i gjuhës së kombit dhe perspektiva e ruajtjes së saj tek brezi i dytë nuk varen vetëm nga qëndrimet dhe iniciativat e prindërve, por dhe nga qëndrimet e shoqërisë pritëse. Sistemi arsimor mund të luajë rol të rëndësishëm në mbështetjen e kapitalit kulturor dhe gjuhësor të fëmijëve të emigrantëve si nëpërmjet programeve të ligjshme ashtu dhe nëpërmjet qëndrimit të përgjithshëm të arsimtarëve ndaj shumëkulturës dhe shumëgjuhësisë. Ndërkohë ekziston mbështetje e paktë ligjore për gjuhët e emigrantëve në Greqi dhe sistemi arsimor grek ka shumë rrugë për të bërë deri sa të pranojë të qenit të ndryshëm të fëmijëve të emigrantëve, shumica e të cilëve është nga Shqipëria.

Brezi i ri i emigrantëve shqiptarë në Greqi nuk duket se do të ruajë një marrëdhënie jetike me Shqipërinë. Përderisa të rinjtë shqiptarë asimilohen në shoqërinë greke marrëdhëniet e tyre me gjuhën dhe kulturën e kombit dobësohen dhe çdo lidhje thelbësore me vendin e prejardhjes gradualisht zhduket. Shqipëria mund t'iu sjellë ndër mend kujtimet e fëmijërisë gjatë pushimeve verore apo një vend që i përket brezit të prindërve të tyre, por nuk duket se ka qark rëndësi për

të tashmen apo për të ardhme e tyre. Në këtë mënyrë, gjuha shqipe, ndoshta, do të përfitojë - në rastin më të mirë - një funksion thjesht simbolik për brezin e ri.



Έργο Σύριου ζωγράφου

Ταχάρ Μπεν Ζελούν, ένας σύγχρονος παραμυθάς

Πόλυ Μακροπούλου

Ο Ταχάρ Μπεν Ζελούν είναι μαροκινός συγγραφέας που ζει και εργάζεται στο Παρίσι. Το έργο του παρουσιάζει ιδιαίτερο διαπολιτισμικό ενδιαφέρον γιατί αντανακλά τη συνάντηση του δυτικού και αραβο-ισλαμικού πολιτισμού. Με όχημα τη γαλλική γλώσσα, ο Ζελούν αποκαλύπτει στους αναγνώστες του τον κόσμο της Ανατολής με τις αξίες του, τις παραδόσεις του αλλά και την έντονη αμεσότητα της γλώσσας του. Η διήγησή του άλλωστε αντλεί πολλά στοιχεία από το λαϊκό παραμύθι. Σε μια συνέντευξη μάλιστα ο συγγραφέας αποκαλύπτει:

«Λατρεύω να διηγούμαι ιστορίες. Αυτό σου δίνει τη δυνατότητα να πεις κάτι πέρα από το συμβαντολογικό. Η λογοτεχνική αρχή, η πιο θεμελιώδης, βρίσκεται στις Χίλιες και μία νύχτες. Διηγήσου μου ένα παραμύθι ή σε σκοτώνω...Είμαστε καταδικασμένοι να διηγούμαστε ιστορίες για να μην αφανιστούμε».

Σ' αυτό το άρθρο θα σταθούμε ιδιαίτερα στην επανεγγραφή του παραμυθιού *Η Ωραία Κοιμωμένη*, την οποία ο Ζελούν εμπνεύστηκε από το ομότιτλο και διάσημο παραμύθι του Γάλλου συγγραφέα Charles Perrault. Η σύγκριση των δύο παραμυθιών αναδεικνύει τους διαφορετικούς ιδεολογικούς προσανατολισμούς των δύο συγγραφέων.

Ο Σαρλ Περό (Perrault), εκφραστής μιας ανερχόμενης στον 17^ο αιώνα αστικής τάξης και θαυμαστής της βασιλικής εξουσίας του Λουδοβίκου 14^{ου}, χρησιμοποιεί την παράδοση, μεταδίδοντας μέσα από τη λογοτεχνική διασκευή των λαϊκών παραμυθιών, νέες αξίες όπως υπακοή στην εξουσία, σεβασμό στη χριστιανική θρησκεία και σε αυστηρούς ηθικούς κανόνες.

Στην διδακτορική μας διατριβή μελετήσαμε τα παραμύθια του Σαρλ Περό για να αποδείξουμε πώς, μέσω της γραφής του, κατασκευάζονται πρότυπα συμβατικής συμπεριφοράς. Πράγματι, ο Περό παρουσιάζει έναν κόσμο στατικό, υποταγμένο, «εκχριστιανισμένο», χωρίς εντάσεις. Κατορθώνει έτσι να αντικαταστήσει τον ατρόμητο ήρωα των λαϊκών παραμυθιών, που προκαλούσε την τύχη του και έπαιρνε πρωτοβουλίες, μ' έναν ήρωα παθητικό, που ανταμείβεται απλόχερα απλά και μόνο επειδή είναι προικισμένος με χριστιανικές αρετές και ακολουθεί ενάρετο βίο.

Ο Σαρλ Περό στα παραμύθια του ενδιαφέρεται κυρίως να «εκπολιτίσει» τους αποδέκτες του, προτείνοντας έναν νέο κώδικα ηθών που θα τους οδηγήσει σ' έναν «πολιτισμένο κόσμο», όπου «πρέπει να γυρίσεις σπίτι πριν τα μεσάνυχτα, αλλιώς η άμαξα ξαναγίνεται κολοκύθα».

Ο Ζελούν, με την επανεγγραφή του, ξαναδίνει στο παραμύθι της *Ωραίας Κοιμωμένης* τη δυναμική αλλά και την αμεσότητα που χαρακτηρίζει τη λαϊκή διήγηση. Καταφέρει έτσι να το επανατοποθετήσει μέσα σε μία συλλογική μνήμη και να το απελευθερώσει από τις σελίδες ενός βιβλίου και μιας χρονικά οριοθετημένης γραφής για να ακολουθήσει τη φωνή του αιώνιου παραμυθά.

Όλο το παραμύθι είναι πλούσιο σε συμβολισμούς που παραπέμπουν σ' αυτήν την «αφύπνιση» της προφορικότητας.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τις δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλεται ο πρίγκιπας Qaïss προτού απελευθερώσει την ωραία κοιμωμένη. Πρέπει πρώτα να καταστρέψει τον ιστό

που περιβάλλει το παλάτι όπου βρίσκεται η βασιλοπούλα. Στη συνέχεια χάνει, ως δια μαγείας, τη φωνή του. Για να την ανακτήσει, καλείται να χαϊδέψει επτά φορές έναν βάτραχο, «τον βάτραχο των λέξεων». Μάλιστα μαθαίνουμε πως αυτός ο βάτραχος δεν είναι αληθινός αλλά κατασκευασμένος από συμπιεσμένο χαρτί και μόλις ο πρίγκιπας σκύβει να τον χαϊδέψει, ένα κύμα λέξεων κάθε προέλευσης και χωρίς καμία συνοχή ξεπηδάει από το στόμα του:

Princesse, château, roi, cent ans, forêt, mer, foie, rideau, courage, garde, négresse, brune, noire, houleux, tempête, tête, arbre, cendre, lumière, merci, grâce, beauté, karama, karima, amina, wojna, lezen, herut, vibor, diafemisi, walou, dine, mella, hench, qalam, sabr, jamal, siba, ghina...(σ.29)

Ο Qaïss, για να καταφέρει να μπει στο δωμάτιο της βασιλοπούλας, πρέπει να τις επανατοποθετήσει σε μία λογική σειρά. Και μόλις πλησιάζει στο κρεβάτι της και τα χείλη του αγγίζουν το μέτωπό της, ένας πίδακας νερού αναβλύζει υψώνοντας την ηρωίδα Jawhara στην κορυφή του.

Το φιλί του πρίγκιπα όχι μόνο ξυπνάει την ηρωίδα από τον εκατοντάχρονο ύπνο της αλλά συνάμα απελευθερώνει μια πηγή αστείρευτη που με το νερό της ποτίζει όλη τη γη. Το νερό, σύμβολο ζωής, εξαγνισμού και αναγέννησης, αποκτά στην περίπτωση μας και την έννοια της απελευθέρωσης της προφορικής ρήσης.

Έτσι, ο Ζελούν μας ταξιδεύει στον κόσμο των παραμυθάδων που αφηγούνταν τα παραμύθια τους στις δημόσιες πλατείες, πλάι σε νητευτές φιδιών, ανάμεσα σε πλήθος πιστό και μαγεμένο. Ολόκληρη η διήγηση κατακλύζεται από τα χρώματα, τις οσμές και τις λαϊκές δοξασίες της Ανατολής.

Το ενδιαφέρον του παραμυθιού επικεντρώνεται επίσης στο γεγονός ότι ο συγγραφέας καταφέρνει με συνεχείς εναλλαγές κωδίκων και πολιτιστικές αναφορές να εκφραστεί ως δίγλωσσος στα γαλλικά, εισάγοντας παράλληλα την προφορικότητα της μητρικής του γλώσσας.

Πιστεύουμε πως όλο το έργο του Ζελούν προσφέρεται για μία συγκριτική και διαπολιτισμική ανάγνωση. Ειδικά για την *Ωραία Κοιμωμένη*.

Πέρα από μία συνάντηση πολιτισμών, το παραμύθι αυτό προσφέρει στους αναγνώστες του την εικόνα και τη φωνή ενός κόσμου πολυπολιτισμικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Tahar Ben Jelloun, (2004) *La Belle au bois dormant*. Paris: éditions du seuil.
 Perrault, C. (1967) *Contes*, édition de Gilbert Rouger. Paris: Garnier Frères.
 Tahar Ben Jelloun, (1995) *Deux cultures, une littérature*. *Le Magazine littéraire*, 329 : 107-111.
 Μακροπούλου, Π., (2000) *Enfance et «infantilisme» dans les contes de Charles Perrault : à la recherche d'un destinataire*, διδακτορική διατριβή με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Ζωή Σαμαρά, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ.

«Είναι πολλά, όλα τα παιδιά που είναι σχολείο, να μην ξέρουν ένα γράμμα αλβανικό, είναι σωστό αυτό; Να μην ξέρουν τα παιδιά μας τίποτα; Στα γκαβά;»
 Αντιλήψεις μεταναστών/στριών γονέων για τη διατήρηση και εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας

Αναστασία Γκαϊνταρτζή¹

Η φωνή της Αλβανίδας μετανάστριας μητέρας στον τίτλο του άρθρου προέρχεται από δεδομένα ευρύτερης έρευνας σχετικά με τις γλωσσικές αντιλήψεις και πρακτικές παιδιών αλβανικής μεταναστευτικής καταγωγής, που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο και το νηπιαγωγείο, καθώς και των εκπαιδευτικών και των γονιών τους. Η έρευνα αφορά στη διγλωσσία και ως απώτερο στόχο έχει τη μελέτη των πολλαπλών γλωσσικών ιδεολογιών στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη διγλωσσία τους.

Οι γλωσσικές αντιλήψεις και πρακτικές της μεταναστευτικής οικογένειας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη γλωσσική διατήρηση, καθώς η ενδο-οικογενειακή μετάδοση της γλώσσας είναι βασικός παράγοντας και προϋπόθεση για τη συνέχιση της διγλωσσίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Fishman (1991:113) «αυτό που δε μεταδίδεται δεν μπορεί να διατηρηθεί» (that which is not transmitted can not be maintained).

Διεθνώς η γλωσσική μετατόπιση στην κυρίαρχη γλώσσα αναδεικνύεται σε κοινωνικο-γλωσσικό φαινόμενο που λαμβάνει χώρα με ταχείς ρυθμούς, καθώς ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι από τη στιγμή που τα παιδιά μεταναστών εισάγονται στο νηπιαγωγείο, τείνουν να παρουσιάζουν άμεσα αλλαγή στη γλωσσική τους συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας ολοένα και περισσότερο την κυρίαρχη γλώσσα (Wong Fillmore, 1991).

Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών μεταναστών σήμερα εμφανίζεται η περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας (subtractive bilingualism) (Lambert, 1974): η δεύτερη γλώσσα αναπτύσσεται εις βάρος της πρώτης, την αντικαθιστά και καταλήγει να γίνεται η κυρίαρχη γλώσσα των παιδιών λαμβάνοντας πρωταρχική θέση στη γλωσσική τους χρήση και ικανότητα (Hinton, 1999; Kouritzin, 1999; Portes & Hao, 1998; Wong Fillmore, 1991a, 1991b).

Η ερευνητική δραστηριότητα στο διεθνή χώρο εστιάζει σε αντιλήψεις και πρακτικές μεταναστών γονέων σε ό,τι αφορά στη διγλωσσία των παιδιών τους και τη γλωσσική διατήρηση, αποκαλύπτοντας τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται, εκτιμούν και διαχειρίζονται τη διγλωσσία στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών συνθηκών και πιέσεων (Guardado, 2002; Orellana, Ek, & Hernandez, 1999; Pacini-Ketchabaw, Bernhard, & Freire, 2001; Kouritzin, 1999; Schecter & Bayley 1997, Worthy & Rodriguez-Galindo, 2006).

Στη συζήτηση γύρω από ζητήματα διγλωσσίας παιδιών μεταναστών/στριών και γλωσσικής σχολικής μάθησης κυριαρχεί συνήθως ο ακαδημαϊκός, επιστημονικός και εκπαιδευτικός λόγος, ενώ απουσιάζει η φωνή, η οπτική των ίδιων των μεταναστών/στριών γονέων. Βασικός στόχος της εθνογραφικής έρευνας που παρουσιάζεται είναι

1. Η Αναστασία Γκαϊνταρτζή είναι εκπαιδευτικός και υποψήφια διδακτόρισα στο ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.

να μελετήσει και να αναδείξει τις γλωσσικές αντιλήψεις και πρακτικές των γονέων των παιδιών γύρω από τη διγλωσσία των παιδιών τους, αλλά και την ίδια την πορεία της.

Η ευρύτερη εθνογραφική μελέτη πεδίου διεξήχθη με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης της κοινωνικο-γλωσσικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, της ημι-δομημένης (ατομικής και ομαδικής) συνέντευξης και των άτυπων συζητήσεων στο πεδίο με τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους, ώστε να προσεγγίσει τα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις γλωσσικές ιδεολογίες και τη σχέση ανάμεσα στις πρακτικές και τις αντιλήψεις για τη γλώσσα (Heller, 2008) με διαφορετικές μεθόδους και από πολλαπλές οπτικές και πηγές.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται δεδομένα που αφορούν στις αντιλήψεις των γονέων για τη γλωσσική διατήρηση/μετατόπιση και την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας, τα οποία συλλέχθηκαν από τις ημι-δομημένες, ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με τους 19 γονείς του δείγματος της έρευνας (14 μητέρες και 5 πατέρες).

Οι μετανάστες γονείς εκφράζουν τις απόψεις τους για τη διγλωσσία των παιδιών τους, καθώς παρατηρούν ότι τα παιδιά επιλέγουν τα ελληνικά ολοένα και περισσότερο στη γλωσσική τους χρήση. Αντιλαμβάνονται και αναφέρουν τη σταδιακή μείωση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών στην αλβανική γλώσσα, η οποία αρχίζει να λαμβάνει χώρα με την είσοδο τους στο ελληνικό σχολείο. Εκφράζουν παράλληλα τη σημασία που δίνουν στην ανάπτυξη γραπτού λόγου στα αλβανικά για τη διατήρηση της γλώσσας και τη συνέχιση της διγλωσσίας. Η έλλειψη ικανότητας χειρισμού του γραπτού λόγου των παιδιών στην αλβανική γλώσσα αναδύεται σε ζήτημα που φαίνεται να τους απασχολεί και να τους προβληματίζει. Οι γονείς του Κωσταντίν¹ (Γ' τάξη) αναφέρουν (Π: πατέρας, Μ: μητέρα):

Είναι σημαντικό να μάθει ο Κωσταντίν να γράφει και να διαβάζει;

Π: Είναι, είναι σημαντικό είναι, σιγά σιγά βλέπουμε εμείς εδώ στην εκπομπή γιατί έχουμε κανάλια από εκεί, σιγά σιγά πολλά παιδιά κι αυτά πάει, η γλώσσα η δικιά μας πάει χάνεται, χάνεται, δεν ξέρει κανένας τίποτα.

Το βλέπετε γύρω σας; Συμβαίνει; Δεν μιλάνε τα παιδιά; Οι γονείς;

Μ: Ναι το βλέπω.

Π: Πολλά παιδιά, ναι, τα ελληνικά θα τα μάθει, δεν λέμε να μη μιλάς ελληνικά, θα μάθει οπωσδήποτε.

Μ: Μία ώρα τη βδομάδα να μάθει να γράφει αλβανικά, όχι ελληνικά, ελληνικά ξέρει.

Μέσα στο σχολείο;

Π: Αυτό θα το θέλαμε πολύ, όχι μόνο εγώ και πολλοί άλλοι συμφωνούν.

Το συζητάτε;

Π: Το συζητάμε, ας μην είναι και στο σχολείο, ας γίνει κάπου...

Μ: Μόνο αλβανικά

Π: Να γίνει ένα σχολείο να μάθουν, μια φορά τη βδομάδα.

Στο παραπάνω απόσπασμα διαπιστώνουμε ότι οι γονείς επενδύουν και δίνουν μεγάλη αξία στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στην αλβανική γλώσσα και στο γραπτό λόγο, καθώς αντιλαμβάνονται τη γλωσσική μετατόπιση που λαμβάνει χώρα στα

1. Χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα για τα παιδιά και τους γονείς της έρευνας.

παιδιά δεύτερης γενιάς μεταναστών και εκφράζουν ρητά την ανάγκη λειτουργίας ενός σχολείου αλβανικών που θα συμβάλλει στη διατήρηση της διγλωσσίας.

Η Αναστασία, μητέρα της Κατερίνας (Δ' τάξη) και της Χριστίνας (Α' τάξη) δηλώνει την έντονη επιθυμία της για την ενίσχυση της διγλωσσίας των παιδιών της μέσα από την ανάπτυξη ικανότητας γραπτού λόγου στη γλώσσα καταγωγής τους, καθώς αποτελεί ζήτημα που ανησυχεί και προβληματίζει την ίδια αλλά και τα παιδιά της.

Εμένα με στεναχωρεί πολύ όμως, βλέπω το παιδί μου, γράφω εγώ τίποτα αλβανικά και λέει η Κατερίνα «Τι γράφεις μαμά; πώς μπορείς και γράφεις και αλβανικά και μπορείς και γράφεις και ελληνικά;» και λέω «εγώ πήγα σχολείο αλβανικά έμαθα..., «όμως εσύ μπορείς, εμείς δεν μπορούμε», «Δεν μπορείτε γιατί στο σχολείο δεν κάνετε αλβανικά εδώ»

«Βλέπεις λέω γιατί αν ήξερες κι εσύ τα γράμματα τα αλβανικά θα μπορούσες να διαβάσεις και τα αλβανικά και τα ελληνικά, δεν είναι καλύτερα; «Καλύτερα είναι αλλά δεν μπορούμε ... εμείς δεν μπορούμε να μιλήσουμε βρε θεία καταρχήν πώς μπορείς και μιλάς;» είναι σωστό αυτό το πράγμα που κάνουμε στα παιδιά μας;

Ο γραμματισμός στην άλλη γλώσσα δεν απασχολεί μόνο τη μητέρα αλλά και τα ίδια τα παιδιά, καθώς αντιλαμβάνονται την απώλεια σημαντικών κοινωνικο-γλωσσικών λειτουργιών στη ζωή τους, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της εξασθένησης της διγλωσσίας τους, ενώ η μονογλωσσία δεν μπορεί να καλύψει το εύρος των αναγκών τους. Η ανάπτυξη της αλβανικής γλώσσας και σε ακαδημαϊκό επίπεδο συμβάλλει στη γλωσσική διατήρηση, την ενίσχυση της διγλωσσίας των παιδιών και κατ' επέκταση στη γενικότερη γλωσσική - γνωστική τους ανάπτυξη. Η μητέρα, από την πλευρά της, αναπαράγει μέσα από τα βιώματά της ως πολύγλωσσης τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας (Baker, 2000). Η συμβολή της στην ακαδημαϊκή και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών είναι τεράστια (Cummins, 2000).

Η Ντρίτα, μητέρα της Μπόρα (Γ' τάξη), επιμένει ιδιαίτερα στη χρήση της αλβανικής γλώσσας στο σπίτι με σκοπό τη διατήρησή της και θεωρεί ότι η ενδο-οικογενειακή γλωσσική μετάδοση είναι ευθύνη και υποχρέωση του μετανάστη γονιού. Εκφράζει τις συγκρούσεις και τις ενοχές που βιώνει παρατηρώντας τη γλωσσική μετατόπιση να λαμβάνει χώρα επίμονα και σταθερά παρά τις συνειδητές της προσπάθειες. Η Ντρίτα (N) αιτιολογεί τις πρακτικές της και εκφράζει τη σημαντικότητα που έχει η ανάπτυξη της διγλωσσίας των παιδιών:

Γιατί το κάνεις αυτό; Αλβανικά μόνο στο σπίτι;

N: Γιατί λέω τα ελληνικά τα μαθαίνει, τα διαβάζει, τα μιλάει με παιδιά στο σχολείο, τα αλβανικά θα τα ξεχάσει δεν θέλω, θα έρθει μία μέρα που θα μας χρειάζεται, γιατί δεν έχει εδώ ένα σχολείο, που θα είναι μόνο το Σάββατο ή μόνο την Κυριακή, δύο ώρες αλβανικά και να το πας το παιδί και λες μαθαίνει κάτι όπως μαθαίνει αγγλικά 2 ώρες αυτό φτάνει, δεν έχει...

Είναι σημαντικό για σένα;

N: Ναι

Θα ήθελες να ήταν μέσα στο σχολείο;

N: Θα ήθελα μία φορά την εβδομάδα 2 ώρες αυτό

Θα ήθελες μέσα στο ελληνικό σχολείο;

N: Το καλύτερο θα ήταν μέσα αλλά και έξω εδώ με ένα δάσκαλο από την Αλβανία να του μάθει ...

Τι είναι για σένα η αλβανική γλώσσα;

N: Τι να πω; Είναι η δική μας γλώσσα και θα μας χρειαστεί μια μέρα ... Αν μεγαλώσει να τους καταλαβαίνει να μην ρωτάει τι λες τώρα και τι λες τώρα. Μπορεί να είναι καλή μαθήτρια μετά και θα πάει και θα λέει αυτό τι είναι; τι είναι αυτή η λέξη; από πού βγαίνει; αν μάθει, να μάθει να τα μιλάει καλά, δεν θέλω τίποτα άλλο, τα άλλα είναι ίδια, τα μαθηματικά και αυτά, όπως κάνετε εσείς με τα αγγλικά, να τα μάθει κανονικά με το λεξικό...

Η εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας συμβάλλει στη διατήρησή της και έχει συμβολική (είναι η δική μας γλώσσα) και λειτουργική σημασία (να τους καταλαβαίνει να μην ρωτάει τι λες τώρα και τι λες τώρα). Η γλωσσική χρήση στο σπίτι, η οποία γίνεται σε μεγάλο βαθμό στην αλβανική γλώσσα, αναδύεται ως σημαντικός παράγοντας για τη συνέχιση της διγλωσσίας σε βαθμό επικοινωνίας. Παρόλα αυτά, αποδεικνύεται μη επαρκής, καθώς τα παιδιά χρειάζονται και τον γραμματισμό, ο οποίος έχει σύνθετη και πολύπλευρη σημασία.

Συνολικά από τα δεδομένα της έρευνάς μας διαφαίνεται ότι από τις απόψεις των μεταναστών/τριών γονέων για τη διγλωσσία των παιδιών τους και τη σημασία της διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας εκφράζεται μια αγωνία για το μέλλον της γλώσσας τους και την ικανότητα των παιδιών τους να λειτουργήσουν σε αυτήν. Η στάση αυτή μας παραπέμπει στην γενικότερη αγωνία των μεταναστών/τριών να ισορροπήσουν ανάμεσα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, ανάμεσα στις ποικίλες ταυτότητες τους.

Τέλος, οι στάσεις των γονέων φαίνεται να είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου περιβάλλοντος, γεγονός που καλεί όσους και όσες από εμάς ανήκουμε στον χώρο της εκπαίδευσης να ακούσουμε με περισσή προσοχή και να λάβουμε υπόψη μας το λόγο τόσο των δίγλωσσων παιδιών όσο και των γονέων τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, C. (2000) *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wong Fillmore, L. (1991a) When learning a second language means losing your first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- Wong Fillmore, L. (1991b). "A Question for Early-Childhood Programs: English First or Families First?" *Education Week*, 32 -34.
- Fishman, J. A. (1991) *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guardado, M. (2002) Loss and Maintenance of First Language Skills: Case Studies of Hispanic Families in Vancouver. *The Canadian Modern Language Review* 58, 3, 342-363.

- Heller, M. (2008) Doing ethnography. In: Li Wei & Moyer, M. (Eds.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 249-262.
- Hinton, L. (1999) *Involuntary language loss among immigrants: Asian-American linguistic autobiographies*. Washington, DC: ERIC Digest (ED436982).
- Kouritzin, S. G. (1999) *Face[t]s of First Language Loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lambert, W. E. (1974) Culture and language as factors in learning and education. In: Aboud, F.E., Meade, R.D. (Eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*. Fifth Western Washington Symposium on Learning. Washington: Bellingham.
- Orellana, M. F., Ek, L. & Hernandez, A. (1999) Bilingual Education in an Immigrant Community: Proposition 227 in California. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2: 2, 114-130.
- Pacini-Ketchabaw, V., Bernhard, J.K., & Freire, M. (2001) Struggling to preserve home language: The experiences of Latino students and families in the Canadian school system. *Bilingual Research Journal*, 25 (1/2), 77-98.
- Portes, A., & Hao, L. (1998) *E. pluribus unum*: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 71, 269-294.
- Schecter, S., & Bayley, R. (1997) Language socialization practices and cultural identity: Case studies of Mexican-descent families in California and Texas. *TESOL Quarterly*, 31, 513-541.
- Worthy, J. & Rodriguez-Galindo, A. (2006) "Mi Hija Vale Dos Personas": Latino immigrant parents' perspectives about their children's bilingualism. *Bilingual Research Journal*, 30: 2, 579-601.



"There are many, all the children at school, don't speak a word of Albanian, is that right? Our children not to know anything? To be blind?"
Immigrant parents' perceptions of Albanian language maintenance and literacy development

Anastasia Gkaintartzi

The voice of the Albanian immigrant mother in the title of this paper derives from the data of a wider research, investigating the language views and practices of Albanian background children who attend the Greek primary school and kindergarten, as well as their teachers and parents regarding bilingualism. The overarching goal of the study is to examine the multiple ideologies through which bilingualism is perceived and experienced by the minority children.

Immigrant parents' language perspectives and practices play a very important role in language maintenance since intergenerational transmission of language is a basic factor and condition for the encouragement of bilingualism, as stated by Fishman (1991:113): "that which is not transmitted cannot be maintained". Internationally, language shift to the majority language has emerged as a sociolinguistic phenomenon which takes place rapidly since research data reveal that the moment immigrant children enter kindergarten, they tend to present a change in their linguistic behavior using the majority language increasingly (Wong Fillmore, 1991). Thus, in most cases of immigrant children today, subtractive bilingualism seems to be the case (Lambert, 1974). The second language is developed at the cost of the first, gradually replacing it and becoming the children's dominant language, since it takes on a dominant role in their linguistic use and proficiency (Hinton, 1999; Kouritzin, 1999; Portes and Hao, 1998; Wong Fillmore, 1991a, 1991b). At an international level, research focuses on the perceptions and practices of immigrant parents with respect to their children's bilingualism and language maintenance, revealing the way they themselves perceive, value and deal with bilingualism under wider sociopolitical and educational conditions and pressures (Worthy and Rodrviguez-Galindo, 2006; Guardado, 2002; Pacini-Ketchabaw, Bernhard, & Freire, 2001; Kouritzin, 1999; Orellana, Ek, and Hernandez, 1999; Schechter and Bayley 1997).

The discussion on issues of bilingualism of minority language children and language school learning is usually dominated by the academic, scientific and educational discourse, whereas immigrant parents' own voices and perspectives are absent. The main aim of the ethnographic study presented is to investigate and reveal the perceptions and language practices of immigrant parents through their own discourse about their children's bilingualism and its future. The broader ethnographic field study was carried out with the methods of participant observation of the sociolinguistic behavior of the children in the school context, semi-structured (individual and group) and informal interviews in the field with the children, the teachers and their parents, in order to address the broader research questions about ideologies of language and the relationship between practices

and beliefs about language (Heller, 2008). Thus, we used different methods and concentrated on multiple perspectives and sources of data collection.

This article presents research data which concern the perspectives of parents about language maintenance/shift, as well as first language literacy development which were collected from semi-structured, individual and group interviews with 19 parents, who comprise the research sample (14 mothers and 5 fathers).

Immigrant parents express their views concerning their children's bilingualism while observing that the children choose to speak Greek more and more in their everyday language use. They perceive and report the gradual decrease of the children's first language communicative skills which begins to take place as soon as they enter the Greek school and express at the same time the importance of literacy development in Albanian for language maintenance and the encouragement of bilingualism. The children's lack of literacy in the Albanian language emerges as an issue that appears to concern and puzzle them. Kostantin's ¹(3rd Grade) parents report (M:mother, F:father):

Is it important for Kostantin to learn how to read and write?

F: It is, it is important, it is, little by little we watch here on the programme because we have channels from there, little by little, a lot of children and it goes away, our language goes, it is lost, it is lost, nobody knows anything.

Do you see it among yourselves? Is it happening? Don't the children speak? The parents?

M: Yes I see it.

F: A lot of children, yes, he will learn Greek, we do not say don't speak Greek, he will definitely learn it.

M: One hour a week to learn to write in Albanian, not in Greek, he knows Greek. Inside the school?

F: We would like that a lot, not only me, many others agree too.

Do you discuss it?

P: We discuss it, it may not be inside the school, it may be somewhere...

M: Albanian only

P: a school to be made, to learn, once a week.

In the above extract, we note that parents invest and place a great value on the development of literacy skills in the Albanian language, while they perceive the language shift which takes place in second generation immigrant children and directly express the need for a community school of Albanian that will contribute to language maintenance. Anastasia, the mother of Katerina (4th Grade) and Christina (1st Grade) expresses her intense wish for encouraging her children's bilingualism through literacy development since it is an issue that concerns and worries not only herself but also her children.

It upsets me a lot however, I see my child, I write something in Albanian and Katerina says "what are you writing mum? how can you write in Albanian and how

1. Pseudonyms are used for the children and parents of the study.

can you write also in Greek?" and I say " I went to school in Albanian I learned..., "but you can, we cannot", "you cannot because at school you do not learn Albanian here"

"You see, I say, because if you knew the alphabet in Albanian too, you could read in Albanian and Greek, isn't it better? " it is better but we can't... we can't even speak, aunt, for starters how can you speak?" Is it right what we do to our children?

Literacy in the other language is an issue that does not only concern the mother but also the children themselves, as they perceive the loss of important socio-linguistic functions in their life, resulting from the subtraction of their bilingualism since monolingualism cannot fulfill the variety of their needs. The development of the Albanian language at an academic level as well, contributes to language maintenance, the enhancement of the children's bilingualism and their overall language and cognitive development respectively. This mother reiterates, through her experiences as a multilingual, the advantages of bilingualism (Baker, 2000) and its contribution to the children's academic and linguistic development (Cummins, 2000).

Ntrita, Bora's mother (3rd grade) particularly insists on the use of the Albanian language at home aiming at its maintenance and considers that inter generational transmission is the responsibility and obligation of immigrant parents. She expresses the conflicts and guilt she senses as she perceives language shift occurring consistently, despite her conscious practices. Ntrita justifies her practices and expresses the importance of the development of bilingualism for her children:

Why do you do this ? Albanian only at home?

N: Because I say, she learns Greek, she reads it, she speaks it with the children at school, the Albanian language she will forget it, I do not want that, a day will come when we will need it, because there isn't a school here, that is only on Saturday or on Sunday, two hours of Albanian language and to take the child there and say she learns something, as she learns English 2 hours it's enough, there isn't

Is it important for you?

N: Yes

Would you like that to take place in school?

N: I would like that once a week for 2 hours, that's all

Would you like that to take place in the Greek school?

N: It would best if it would take place in school but also outside with a schoolteacher from Albania to teach her

What is the Albanian language for you?

N: What can I say? It is our own language and we will need it one day... When she grows up, to understand them, not to ask what you are you saying now and what are you saying now. She may be a good student afterwards and she will go and say what is this? what is this word? where does it comes from? if she learns, she has to learn to speak well, I don't want anything else, the others are the same,

Maths and all that, like you do with English, she has to learn it properly with the dictionary...

Learning the Albanian language contributes to language maintenance and has a symbolic (*it is our own language*) and functional importance (*to understand them not to ask what are you saying now and what are you saying now*). Language use at home, which takes place mostly in the Albanian language, emerges as an important factor for the encouragement of bilingualism at the level of communication. However, it does not appear to be sufficient enough, since the children need the development of literacy too, which has a complex and multidimensional importance.

All in all, the research data reveal that through the views of these immigrant parents, concerning their children's bilingualism and the importance of first language maintenance, a sense of anxiety is expressed for the future of their language and the ability of their children to function in it. This attitude invokes the more general distress of immigrants to balance between their rights and obligations among their various identities. Finally, the parents' attitudes appear to be directly connected to the attitudes and practices of the teachers and the wider context, which calls all of us, who belong to the field of education, to pay more attention and take into serious consideration the discourse of the bilingual children and their parents.

[References follow the Greek text]



Τάξη Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης

«Janë shumë të gjithë fëmijët që ndjekin shkollën, të mos dinë një gërmë në shqip, është e drejtë kjo? Të mos dinë fëmijët tanë asgjë? Në tym?»
Mendime prindërisht emigrantë për ruajtjen dhe mësimin e gjuhës shqipe.

Anastasia Gaidarxhi

Zëri i nënës emigrante shqiptare në titullin e artikullit vjen nga faktet e studimit të gjerë lidhur me botëkuptime gjuhësore dhe praktika fëmijësh me origjinë shqiptare, që ndjekin shkollën fillore dhe parashkollore, si dhe të arsimtarëve dhe të prindërve të tyre në lidhje me dygjuhësinë, me qëllim final studimin e ideologjive të shumta gjuhësore në kuadër të të cilëve fëmijët kuptojnë dhe përdorin dygjuhësinë e tyre.

Botëkuptimet gjuhësore dhe praktikatat e familjes emigrante luajnë një rol shumë të rëndësishëm në ruajtjen e gjuhës përderisa transmetimi i gjuhës nga familja është faktori dhe kushti bazë për vazhdimin e dygjuhësisë dhe, siç shprehet Fishman (1991:113) «ajo që nuk transmetohet nuk mund të ruhet» (*that which is not transmitted can not be maintained*). Në shkallë ndërkombëtare zhvendosja gjuhësore në gjuhën mbizotëruese paraqitet si fenomen shoqëroro-gjuhësor që zë vend me ritme të shpejta përderisa fakte kërkimore zbulojnë se që nga momenti që fëmijët e emigrantëve futen në arsimin parashkollor synojnë të tregojnë menjëherë ndryshim në sjelljen e tyre gjuhësore duke përdorur gjithnjë e më shumë gjuhën mbizotëruese (Wong Fillmore, 1991). Kështu në të shumtën e rasteve të fëmijëve të emigrantëve sot shfaqet rasti i dygjuhësisë abstrakte (subtractive bilingualism) (Lambert, 1974), kur gjuha e dytë zhvillohet në kurriz të së parës, e zëvendëson dhe përfundon në gjuhë mbizotëruese të fëmijëve duke zënë vend kryesor në përdorimin dhe aftësinë e tyre gjuhësore (Hinton, 1999; Kouritzin, 1999; Portes & Hao, 1998; Wong Fillmore, 1991a, 1991b). Aktivitete kërkimore në nivel ndërkombëtar fokusojnë botëkuptime dhe praktika prindërisht emigrantë në lidhje me dygjuhësinë e fëmijëve të tyre dhe ruajtjen gjuhësore, duke zbuluar mënyrën që ata vetë kuptojnë, vlerësojnë dhe përdorin dygjuhësinë në kuadër të kushteve dhe të presioneve shoqëroro-politike dhe arsimore në përgjithësi (Worthy & Rodríguez-Galindo, 2006; Guardado, 2002; Pacini-Ketchabaw, Bernhard, & Freire, 2001; Kouritzin, 1999; Orellana, Ek, & Hernández, 1999; Schecter & Bayley 1997).

Në bashkëbisedimin rreth çështjeve të dygjuhësisë së fëmijëve të emigrantëve dhe të mëimit gjuhësor shkollor mbizotëron zakonisht një arsye akademike, shkencore dhe arsimore, ndërsa mungon zëri, këndvështrimi i vetë prindërve emigrantë. Qëllimi bazë i studimit etnografik që paraqitet është të studiojë dhe të shfaqë botëkuptimet gjuhësore dhe praktikatat e prindërve të fëmijëve nëpërmjet fjalës së tyre rreth dygjuhësisë së fëmijëve të tyre dhe ecurisë së saj. Studimi i gjerë etnografik u zhvillua me metodën e pjesëmarrjes dhe vëzhgimit të sjelljes shoqëroro-gjuhësore të fëmijëve në kuadrin shkollor, të intervistës gjysëm të ndërtuar (individuale dhe grupore) dhe të bashkëbisedimeve joformale në terren me fëmijët, mësuesit dhe prindërit e tyre, me qëllim t'u përafrohet pyetjeve

studimore lidhur me ideologjitë gjuhësore dhe marrëdhëniet midis praktikave dhe botëkuptimeve për gjuhën (Heller 2008) me mënyra të ndryshme dhe nga këndvështrime dhe burime të shumta. Në këtë artikull paraqiten fakte që kanë të bëjnë me mendimet e prindërve për ruajtjen, transmetimin dhe mësimin e gjuhës shqipe të cilat u mbledhën nga intervistat individuale dhe grupe me të 19-të prindërit pjesëmarrës në studim (14 nëna dhe 5 baballarë).

Prindërit emigrantë shprehin mendimet e tyre për dygjuhësinë e fëmijëve, ndërsa vënë re se fëmijët zgjedhin greqishten gjithnjë e më shumë në përdorimin e tyre gjuhësor. Kuptojnë dhe shprehin uljen graduale të aftësisë komunikuese të fëmijëve në gjuhën shqipe, e cila fillon të zërë vend me fillimin e shkollës greke dhe shprehin paralelisht rëndësinë që i japin zhvillimit të shkrim-këndimit në shqip me qëllim ruajtjen e gjuhës dhe vazhdimësinë e dygjuhësisë. Mungesa e shkrim-këndimit të fëmijëve në gjuhën shqipe del në pah si një çështje që duket se i shqetëson. Prindërit e Kostandinit (klasa e 3-të) thonë:

Është e rëndësishme të mësojë Kostandini të shkruajë dhe të lexojë?

P: Është, është e rëndësishme, është..., ngadalë-ngadalë shikojmë ne këtu emisione, sepse kemi kanale të atjeshme, ngadalë-ngadalë shumë fëmijë dhe të tjerë... po humbet, gjuha jonë po humbet, po humbet, asnjë nuk di asgjë.

E shikoni përreth? A ndodh? Nuk flasin fëmijët? Prindërit?

M: Po e shikoj.

P: Shumë fëmijë, po, greqishten do ta mësojë, nuk themi të mos flasin greqisht, do e mësojë patjetër.

M: Një orë në javë të mësojë të shkruajë shqip, jo greqisht, greqisht dinë.

Brenda në shkollë?

P: Këtë e kemi dëshirë shumë, jo vetëm unë por dhe shumë të tjerë janë dakort. E diskutoni?

P: E diskutojmë, le të mos jetë dhe në shkollë, por le të jetë diku...

M: Vetëm shqip

P: Të bëhet një shkollë që të mësojnë, një herë në javë.

Në pjesën e mësipërme, vërtetohet se prindërit investojnë dhe japin vlera të mëdha zhvillimit të aftësive gjuhësore në gjuhën shqipe dhe në gjuhën e shkruar, përderisa kuptojnë transmetimin e gjuhës që zë vend tek fëmijët e brezit të dytë të emigrantëve dhe shprehin prerë e qartë nevojën e funksionimit të një shkolle shqipe që do të kontribuojë në ruajtjen e dygjuhësisë.

Anastasia, nëna e Katerinës (klasa e 4-t) dhe e Kristinës (klasa e I-rë) shfaq dëshirën e fortë për përforsimin e dygjuhësisë së fëmijëve të saj nëpërmjet zhvillimit të shkrim-këndimit në gjuhë përderisa përbën çështje që shqetëson atë por dhe fëmijët e saj.

Më shqetëson shumë, shoh fëmijën tim, kur shkruaj ndonjë gjë në shqip më thotë Katerina «çfarë shkrun mami? Si mund të shkruash dhe shqip dhe greqisht?» dhe them «unë kam ndjekur shkollën shqipe...», «ti mundesh ndërsa ne nuk mundemi»,

1. Përdoren pseudonime për fëmijët dhe prindërit që morën pjesë në studim.

«nuk mundeni sepse në shkollë këtu nuk bëni shqip»

«Shikon, i them, sepse po t'i dije edhe ti gërmat shqipe do të mundje të lexoje dhe shqip dhe greqisht, nuk është më mirë? «më mirë është, por nuk mundemi... ne nuk mundemi të flasim moj teze, si mund të flasësh?» është e drejtë kjo gjë që u bëjmë fëmijëve tanë?»

Shkrimi e këndimi në gjuhën tjetër nuk shqetëson vetëm nënën, por dhe vetë fëmijët përderisa kuptojnë humbjen e funksioneve të rëndësishme shoqëroro-gjuhësore në jetën e tyre, që ka si rezultat dobësimin e dygjuhësisë së tyre ndërsa njëgjuhësia nuk mund të mbulojë shtrirjen e nevojave të tyre. Zhvillimi i gjuhës shqipe në nivel akademik kontribuon në ruajtjen e gjuhës, përforcimin e dygjuhësisë së fëmijëve dhe si rrjedhim në zhvillimin e përgjithshëm gjuhësor e njohurik të tyre, ndërsa nëna ripërsërit, nëpërmjet përvojës së saj si shumëgjuhëshe, avantazhet e dygjuhësisë (Baker, 2000) dhe kontributin e saj në zhvillimin akademik dhe gjuhësor të fëmijëve (Cummins, 2000).

Drita, nëna e Borës (klasa e 3-të) këmbëngul veçanërisht në përdorimin e shqipes në shtëpi me qëllim ruajtjen e saj dhe mendon se transmetimi i gjuhës nga familja është përgjegjësi dhe detyrim i prindit emigrant. Shpreh kundërshtimet dhe fajet që përjeton duke vërejtur zhvendosjen gjuhësore të zërë vend me insistim dhe në mënyrë të qëndrueshme edhe pse përdor praktika të ndërgjegjshme. Drita shpjegon praktikën e saj dhe shpreh rëndësinë që ka zhvillimi i dygjuhësisë së fëmijëve:

Pse e bën këtë? Shqip vetëm në shtëpi?

N: Sepse mendoj se greqishten e mëson, e lexon, e flet me fëmijët në shkollë, shqipen do ta harrojë, nuk dua, do të vijë një ditë që do ta nevojitet..., pse nuk ka këtu një shkollë, që të jetë vetëm të shtunën apo vetëm të dielën, dy orë shqip të dërgosh fëmijën dhe thua mëson diçka, siç mëson anglisht 2 orë është boll..., nuk ka...

Është e rëndësishme për ty?

N: Po,

Do të doje të ishte brenda në shkollë?

N: Do të doja një herë në javë, 2 orë... kaq.

Do të doje brenda në shkollën greke?

N: Ajo do të ishte më e mira, por edhe jashtë, këtu, me një mësues nga Shqipëria t'ua mësojë ...

Ç'është për ty gjuha shqipe?

L: Ç'të të them? Është gjuha jonë dhe do të na nevojitet një ditë... Kur të rritet të kuptojë e të mos pyesë vazhdimisht ç'thua tani e ç'thua pastaj. Mund të jetë nxënëse e mirë, por mund të shkojë dhe të pyesë "ç'është kjo? Çfarë fjale është kjo? Nga vjen?". Nëse mëson, të mësojë ta flasë mirë, nuk dua asgjë tjetër, mësimet e tjera janë të njëjta. Siç bëni me anglishten, ta mësojë rregullisht me fjalor...

Mësimi i gjuhës shqipe kontribuon në ruajtjen e saj dhe ka rëndësi **simbolike** (është gjuha jonë) dhe funksionale (t'i kuptojë dhe të mos pyesë ç'thua tani e ç'thua pastaj). Përdorimi gjuhësor në shtëpi, i cili bëhet në masë të madhe në

gjuhën shqipe, del në pah si faktor i rëndësishëm për vazhdimin e dygjuhësisë në nivel komunikues, megjithatë si i pamjaftueshëm, përderisa fëmijët kanë nevojë edhe shkrim e këndim, i cili ka rëndësi të madhe dhe të shumanshme.

Si konkluzion, nga faktet e studimit tonë, duket se nga mendimet e prindërve emigrantë për dygjuhësinë e fëmijëve të tyre dhe rëndësinë e ruajtjes së gjuhës amtare, shprehet një ankth për të ardhmen e gjuhës së tyre dhe aftësisë së fëmijëve të tyre të funksionojnë në të. Ky qëndrim na referon ankthin e përgjithshëm të emigrantëve të ekuilibrojnë midis të drejtave dhe detyrimeve të tyre ndërmjet identiteteve të larmishme të tyre. Së fundmi, qëndrimet e prindërve duket se janë drejtpërsëdrejti të lidhura me qëndrimet dhe praktikat e arsimtarëve dhe të ambientit të gjerë, gjë e cila na fton të gjithëve ne, që i përkasim fushës së arsimit, të dëgjojmë me kujdes të bollshëm dhe të marrim parasysh fjalët si të fëmijëve dygjuhësh ashtu dhe të prindërve të tyre.



Γιορτή παιδικού σταθμού «Φεγγαράκι» Θεσσαλονίκης

Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Εύη Μάρκου¹

Τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως δηλώνει και το όνομα της, χρησιμοποιεί ως παιδαγωγικό εργαλείο τον διάλογο και την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς και κουλτούρες που συνυπάρχουν στις τοπικές και παγκόσμιες κοινωνίες. Είναι μία προσέγγιση, η οποία έχει ως αρχή της «την αποδοχή της ετερότητας του άλλου» (Δαμανάκης, 2002: 99). Με άλλα λόγια, ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει να εκτιμά τον πλούτο και την ομορφιά των ιστοριών, των γλωσσών, των θρησκειών και των σωματικών χαρακτηριστικών που περιγράφουν μια εθνικότητα ή εθνότητα, τις οποίες αναγνωρίζει ως ισότιμες με τη δική του/της. Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές αξίες στις οποίες στηρίζεται η διαπολιτισμική αγωγή είναι ότι:

- α) δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί. Όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι, καθώς έχουν δημιουργηθεί και συνεχώς εξελίσσονται σε συγκεκριμένες ιστορικές και γεωπολιτικές συγκυρίες.
- β) όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση, έχουν ίσες αξίας μορφωτικό κεφάλαιο (δηλαδή γνώσεις, εμπειρίες, ιδέες), το οποίο θα πρέπει να αναγνωρίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα και να χρησιμοποιείται για την παραγωγή γνώσης.
- γ) όλοι έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση ίσες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας και χρώματος (Δαμανάκης, 2002).

Η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει στην εκπαίδευση των «γνηγενών» και «αλλοδαπών» μαθητών/τριών, ενώ οι προθέσεις της αφορούν στο σύνολο της κοινωνίας και όχι μόνο στο χώρο του σχολείου.

Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» μπορεί να αναφερόμαστε είτε στην προσέγγιση της διαπολιτισμικής αγωγής που μόλις περιγράψαμε είτε στο συγκεκριμένο τύπο σχολείων (Διαπολιτισμικά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια) που λειτουργούν στην Ελλάδα και τα οποία θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα «διαπολιτισμικά σχολεία» (επίσημα «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης») ιδρύονται το 1996 με το νόμο για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» 2413 (ΦΕΚ 124, τεύχος πρώτο, 17-6-1996). Αυτός ο τύπος σχολείων θεωρήθηκε το πρώτο σημαντικό βήμα για μια εκπαίδευση που δε θα στόχευε στην αφομοίωση αλλά στην ένταξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής (Δαμανάκης, 2002).

Έτσι ο νόμος επιτρέπει σε σχολεία που έχουν πάνω από 45% αλλοδαπούς, παλιννοσούντες ή/και πρόσφυγες μαθητές/τριες, να μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια (Γενικά και Επαγγελματικά) εφόσον

1. Η Εύη Μάρκου είναι υποψήφια διδακτορίσα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Institute of Education, University of London.

το επιθυμούν. Τα σχολεία αυτά, συνήθως, προσπαθούν να κρατήσουν μια αναλογία περίπου 40-45% αλλοδαπών/παλινοστούντων μαθητών/τριών και 60% γηγενών, ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για διαπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στην κυρίαρχη-ελληνική και τις μειοψηφικές εθνότητες και να αποφεύγεται η γκετοποίηση των σχολείων (όλοι οι «ξένοι» μαζί).

Σχολικό πρόγραμμα

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των διαπολιτισμικών σχολείων είναι κατά βάση το ίδιο με αυτό των γενικών δημόσιων σχολείων. Υπάρχουν όμως και διαφοροποιήσεις που στόχο έχουν την προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθητικού συνόλου, αλλά και την κάλυψη των μαθησιακών και κοινωνικών αναγκών του. Πιο συγκεκριμένα, στα διαπολιτισμικά σχολεία οργανώνονται τάξεις για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, παρέχονται ειδικά σχολικά ενχειρίδια και γλωσσικά βοηθήματα. Αυτές οι τάξεις ονομάζονται Τάξεις Υποδοχής, όπως περιγράφουμε στη συνέχεια. Παράλληλα, έχει προβλεφθεί και ψυχολογική υποστήριξη για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών στο καινούριο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Τάξεις Υποδοχής

Λειτουργούν παράλληλα με τη ροή των μαθημάτων του διαπολιτισμικού σχολείου και χωρίζονται σε επίπεδα γλωσσομάθειας (αρχάριο, μέτριο, προχωρημένο). Εκεί οι μαθητές/τριες, πέραν της ελληνικής γλώσσας, διδάσκονται και άλλα μαθήματα ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, μαθαίνοντας βασική ορολογία και αφηρημένες έννοιες. Για τα υπόλοιπα μαθήματα επιστρέφουν στις κύριες τάξεις τους, όπου συνήθως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία (π.χ. απλοποιημένες ασκήσεις για το σπίτι) και χορηγούν επιπλέον υποστηρικτικό υλικό (φωτοτυπίες με ειδικές ασκήσεις, λεξιλόγιο). Για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες για απαλλαγή ή προφορική εξέταση ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας και το σχολικό αντικείμενο.

Εκπαιδευτικοί

Στα διαπολιτισμικά σχολεία διδάσκουν και εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν ορισμένες από τις γλώσσες που ομιλούνται πιο συχνά από τις εθνικότητες/εθνότητες των μαθητών/τριών του σχολείου. Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί είναι και οι ίδιοι/ες άλλης καταγωγής και συνήθως διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής. Επίσης, όπως ορίζεται από κανονισμούς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν συγκεκριμένες σπουδές και επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν στη διαπολιτισμική και διγλωσσική εκπαίδευση.

Ισοτιμία πολιτισμών

Κατά κανόνα, εκτός από τη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη των εθνοτικά διαφορετικών μαθητών/τριών, τα διαπολιτισμικά σχολεία δίνουν έμφαση στην πολιτισμική και πολιτιστική πλευρά της ζωής τους. Έτσι γίνονται προσπάθειες να ανταλλάσσονται γνώσεις, εμπειρίες, προσωπικές και συλλογικές ιστορίες μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες καλλιτεχνικής και δημιουργικής έκφρασης των παιδιών.

Η παράδοση, το τραγούδι, η λογοτεχνία, ο χορός και το θέατρο χρησιμοποιούνται συχνά ως μέσα για να προβληθεί η αξία και ο πλούτος της ετερότητας της μαθητικής κοινότητας και να ενισχυθεί η διαπολιτισμική επαφή.

Ποια είναι διαπολιτισμικά σχολεία και πώς θα τα βρω;

Πληροφορίες για τα διαπολιτισμικά σχολεία ανά βαθμίδα και γενικότερα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορείτε να βρείτε στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (αρχικά Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) www.ipode.gr. Έως σήμερα αναφέρονται 12 Δημοτικά, 8 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Ορισμένα (λίγα) σχολεία έχουν βάλει λεωφορεία, για να εξυπηρετήσουν μαθητές από διαφορετικές περιοχές.

Υπάρχει δυνατότητα υποστήριξης της μάθησης αλλοδαπών/παλινοστούτων/προσφύγων μαθητών/τριών σε μη-διαπολιτισμικά, γενικά δημόσια σχολεία;

Υπάρχει η δυνατότητα υποστήριξης για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με δύο τρόπους οργάνωσης του σχολικού προγράμματος όπως ορίζονται με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας (Φ10/20/Γ1/708/07-09-1999, ΦΕΚ 1789 τεύχος δεύτερο):

- α) Τάξεις Υποδοχής, παρόμοιες με αυτές που λειτουργούν στα διαπολιτισμικά σχολεία, εφόσον υπάρχει ο ελάχιστος αριθμός παιδιών (εννιά) που χρειάζονται ενίσχυση στην ελληνομάθεια τους.
- β) Φροντιστηριακά Τμήματα, τα οποία πραγματοποιούνται μετά το τέλος του ωρολόγιου προγράμματος και δημιουργούνται με τον ελάχιστο αριθμό των τριών μαθητών/τριών.

Εφόσον το σχολείο δεν έχει αρκετούς μαθητές για τη δημιουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, οι μαθητές, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, μπορούν να μετεγγραφούν σε κάποιο κοντινό σχολείο που να πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις.

Η απόφαση για τη λειτουργία των παραπάνω τάξεων και τμημάτων σε ένα σχολείο κρίνεται από το Σύλλογο Διδασκόντων. Θεωρούμε σημαντικό οι γονείς να βρίσκονται σε στενή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, να ενημερώνονται και να ενημερώνουν για την πορεία των παιδιών τους, ώστε να αναγνωριστεί τυχόν αναγκαιότητα γλωσσικής υποστήριξης τους και κατόπιν να προωθηθούν οι κατάλληλες ενέργειες για τη δημιουργία των τμημάτων.

Περισσότερες λεπτομέρειες για τη σύσταση και λειτουργία τους μπορείτε να βρείτε στο www.ipode.gr.

Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών»

Στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2007 - 2013» του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έχει ξεκινήσει από το 2010 το συγκεκριμένο πρόγραμμα που αφορά όλα τα σχολεία της Ελλάδας που έχουν ποσοστό αλλοδαπών/παλινοστούτων μαθητών/τριών πάνω από 10%. Στόχος είναι η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των συγκεκριμένων μαθητών/τριών αλλά και η ένταξη τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που διεξάγονται στα

πλαίσια του προγράμματος (οργάνωση τάξεων υποδοχής, ενίσχυση ελληνομάθειας, επιμόρφωση κλπ). Περισσότερες λεπτομέρειες μπορείτε να βρείτε στην ιστοσελίδα του προγράμματος www.diaapolis.auth.gr.

Έχουν όλοι οι μαθητές πρόσβαση στην ελληνική δημόσια δωρεάν εκπαίδευση;

Σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας με θέμα «Πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση» (73025/Γ2/23-6-2010) και όπως σημειώνει ο Συνήγορος του Πολίτη «όλοι οι ανήλικοι που διαμένουν στη χώρα, ανεξαρτήτως καθεστώτος παραμονής, έχουν δικαίωμα εγγραφής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (<http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoyh-na-eggrafontai-sta-scholeia>). Ο Συνήγορος του Πολίτη, καθώς και άλλες πηγές (Μάρκου, 2010), αναφέρει ότι έχει δεχτεί καταγγελίες για περιπτώσεις σχολείων που αρνούνται να εγγραφούν αλλοδαπούς μαθητές. Για οποιαδήποτε πληροφόρηση που αφορά στα δικαιώματα ανήλικων μπορείτε να ενημερωθείτε από την ιστοσελίδα του Συνηγόρου του Παιδιού www.0-18.gr.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Απόφαση Φ10/20/Γ1/708, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Τάξεις Υποδοχής-Φροντιστηριακά Τμήματα.
ΦΕΚ 1789, 07-09-1999, τεύχος Β'.
- Δαμανάκης, Μ. (2002) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εγκύκλιος 73025/Γ2/23-6-2010, Πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση.
- Μάρκου, Ε. (2010) Διαδικασίες Θεσμικής Διάκρισης και Σχολικές Δομές: η θέση του σχολικού διευθυντή σε πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά σχολεία. Στο Γεωργιογιάννης, Π. και Μπάρος, Β. (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας: Πρακτικά Συνεδρίου* (Αλεξανδρούπολη, 13^ο Διεθνές Συνέδριο, ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστήμιο Πάτρας), τ. Β', Πάτρα, 541-554.
- Νόμος 2413, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 124, 17-6-1996, τεύχος Α'.
- Συνήγορος του Πολίτη, Όλοι οι ανήλικοι αλλοδαποί μπορούν να εγγραφούν στα σχολεία. Διαθέσιμο στο:
<http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoyh-na-eggrafontai-sta-scholeia>. Τελευταία επίσκεψη: 08/02/2011.

A Short Guide to Intercultural Education

Evi Markou¹

What is intercultural education?

Intercultural education, as denoted by the term itself, utilises as its key pedagogical tool the dialogue and the exchange of knowledge and experiences between the various cultures that co-exist in local and global societies. It is an approach whose main principle is 'the acceptance of otherness' (Damanakis, 2002:99 - my translation). In other words, the student learns to appreciate the wealth and beauty of the histories, languages, religions and physical features that describe a nation or ethnicity, which s/he recognises as equal to her/his own. More specifically, the basic values on which intercultural pedagogy rests are:

- a) there are no superior and inferior cultures. All civilisations are equal, as they have been constituted and constantly evolve through particular historical and geopolitical circumstances.
- b) all individuals, regardless of their cultural descend, carry a cultural capital (i.e. knowledge, experiences, ideas) of equal value, which should be appreciated by the educational system and used in the production of knowledge.
- c) everyone has equal access to education and subsequently equal chances in the labour market, independently of their origin, language and colour (Damanakis, 2002).

Intercultural pedagogy aims at educating the 'native' and 'non-native' students; albeit its intentions concern society as a whole and not just the field of the school.

When we use the term 'Intercultural Education'² [in the case of *Greek*], we may be referring to either the approach of intercultural pedagogy, as described above, or the particular type of schools (Intercultural Preschools, Primary, Secondary and Post-Compulsory Secondary (Lyceums) Schools) which operate in *Greece* and are presented below.

Intercultural schools

'Intercultural schools' in *Greece* were established in 1996 by the law for 'Intercultural Education' 2413 (FEK 124, first issue, 17-6-1996). This school model was considered to be the first significant step towards an education which would not aim at the assimilation but at the *integration* of children of diverse cultural backgrounds (Damanakis, 2002).

Therefore the law allows for schools having over 45% of foreign, repatriate and/or refugee students to be converted, if they wish to, into intercultural schools of preschool, primary, secondary and post-compulsory (mainstream and

1. Evi Markou is a doctorate candidate of the Sociology of Education at the Institute of Education, University of London.

2. Sometimes also referred to as 'Cross-cultural Education'

vocational) education. Usually, these schools try to keep a percentage of 40-45% foreign/repatriate and 60% indigenous students, so as to preserve the necessary conditions for the intercultural exchange between the dominant Greek and the minority cultures; at the same time, such a proportion helps to avoid the ghettoisation of those schools (all 'foreigners' put together).

School Curriculum

The curriculum of intercultural schools is basically the same with that of the mainstream state schools. There are, however, some modifications which aim at the adaptation of the curriculum to the multiethnic character of the student population, as well as at the satisfaction of its learning and social needs. More specifically, intercultural schools organise classes for Greek language teaching and learning as a second/foreign language and provide special textbooks and language supplements. These classes are called 'Reception Classes', which we will describe in the following section. Moreover, there are provisions made for the psychological support of these students so as to contribute to their smooth integration into the new educational and social environment.

Reception Classes

Reception classes run concurrently with the course of the mainstream classes of intercultural schools and are organised according to language acquisition levels (beginners, intermediate, advanced). Apart from the Greek language, students are also taught other subjects, depending on the grade they are in, and they are taught basic terminology and abstract concepts. For the rest of the school subjects the students return to their main classrooms, where teachers usually apply differentiated teaching (i.e simplified homework) and provide extra supporting material (handouts with special exercises, vocabulary). Regarding the assessment of the students' performance, there are specific instructions for exemption or oral examination, according to their level of Greek language acquisition and the school subject.

Teachers

At intercultural schools there are also teachers who know one (or more) of the languages mostly spoken by the non-Greek student population. Some teachers are themselves of 'another' origin and usually teach at Reception Classes. Moreover, as defined by the regulations, teachers must have particular qualifications and training regarding intercultural and bilingual education.

Equity of cultures

By definition, apart from the linguistic and educational support of the ethnically differentiated students, intercultural schools give emphasis on the ethnic and cultural aspects of the students' lives. Specific effort is made to promote the exchange of knowledge, experiences, personal and collective histories through a variety of activities aiming at the artistic and creative expression of the

children. Tradition, music, literature, dance and drama are often utilised as a means of promoting the value and wealth of student heterogeneity and enhancing intercultural contact.

Which are intercultural schools and how can I find them?

Information about intercultural schools per educational level and intercultural education in Greece in general you may find on the website of the Institute of Education for the Greeks Abroad and Intercultural Education (my translation, Greek initials I.P.O.D.E) www.ipode.gr. Up to date, 12 Primary, 8 Secondary and 4 Post-compulsory Secondary (Lyceums) schools are listed. Some (few) schools have arranged for buses in order for students to travel to school from various areas.

Is there the possibility of educational support for foreign/repatriate/refugee students at non-intercultural, mainstream state schools?

It is possible for students to receive support for the acquisition of Greek language through the mainstream curriculum, as decided by the Ministry of Education (Φ10/20/Γ1/708/07-09-1999, FEK 1789, second issue) by attending one of the following:

- a) *Reception Classes*, similar to those operating at intercultural schools, provided that there is a minimum number of children (nine) who need language enhancement.
- b) *Preparatory (or Tutorial) Classes*, which run at the end of the official curriculum and are constituted with a minimum of 3 students.

If the school does not have enough students to create either reception or preparatory classes, the students - with their parents' consent - can enrol at available neighbouring schools which meet the prerequisites.

The decision for the operation of the aforementioned classes at any school is taken by the Teacher Association. We believe that it is essential for parents to be in constant communication with the teachers, inform them and be informed by them on their children's performance, so that any need for linguistic support can be detected and all the necessary steps are taken to organise the classes.

More information on the constitution and operation of these classes you can find at www.ipode.gr.

The 'Education of Foreign and Repatriate Students' Programme

The programme, which commenced in 2010, is implemented within the framework of the operational programme 'Education and Lifelong Learning, ESPA 2007-2013' of the Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs and refers to all schools in Greece which have more than 10% of foreign/repatriate students. It aims at providing equal educational opportunities for all students, at the advancement of foreign/repatriate students' educational performance and their integration in the educational and social environment through various activities

which are carried out during the programme (reception classes, Greek language support, teacher training etc). More information can be found on the programme's website www.diapolis.auth.gr.

Do all students have access to the free Greek State education?

According to the Ministry of Education circular titled 'Access of underaged nationals of third countries to education' (73025/Γ2/23-6-2010) and as the Greek Ombudsman [Sinigoros tou Politi] annotates 'all underaged individuals who dwell in the country, regardless of their residency status, have the right to be enrolled at Primary and Secondary Education' (<http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoyi-na-eggrafontai-sta-scholeia>). As reported by the Greek Ombudsman, as well as other sources (Markou, 2010), many complaints about cases of schools which refuse to enrol immigrant students have been made. For any information regarding the rights of children, you can visit the website of the Greek Ombudsman www.0-18.gr.

[References follow the Greek text]



Udhëzues i shkurtër për arsimin ndërkulturor

Evi Marku¹

Çfarë është arsimi ndërkulturor?

Arsimi ndërkulturor, siç deklarohet dhe vetë emri, përdoret si mjet pedagogjik dialogues dhe shkëmbimin e njohurive dhe të eksperiencave midis kulturave të ndryshme që bashkekzistojnë në shoqëritë vendore dhe botërore. Është një përfaqësim i cila ka si fillim të saj «pranimin e heterogjenës tek tjetri» (Dhamanakis, 2002 fq. 99). Me fjalë të tjera, nxënësi / nxënësja mëson të vlerësojë pasurinë dhe bukurinë e historisë, të gjuhëve, të feve dhe të karakteristikave trupore që përshkruajnë një kombësi apo një komb, të cilat i njeh si të barabarta me të tijën/sajën. Më konkretisht, vlerat bazë në të cilat mbështetet edukimi ndërkulturor është se:

- a) nuk ka kultura të mira dhe të këqija. Të gjitha kulturat janë të barabarta përderisa janë krijuar dhe vazhdimisht zhvillohen nëpërmjet kushteve konkrete historike dhe gjeopolitike.
- b) të gjithë njerëzit me çfarëdo prejardhje kulturore, kanë kapital formues me vlera të njëjta (dmth dijet, përvojat, idetë) i cili duhet të ketë mirënjohjen e sistemit arsimor dhe të përdoret për rritjen e njohurive.
- g) të gjithë kanë të drejta të barabarta në arsim dhe si rrjedhim shanse të barabarta në tregun e punës pamvarësisht nga origjina, gjuha dhe ngjyra (Dhamanakis, 2002).

Edukimi ndërkulturor synon në arsimimin e nxënësve/nxëneseve «vendas/e» dhe «të huaj/a», ndërsa qëllimi i tij ka të bëjë me tërësinë e shoqërisë dhe jo vetëm me ambientin shkollor.

Kur përdoret termi «Arsim Ndërkulturor» bëjmë fjalë si për edukimin ndërkulturor që sapo përshkruam, ashtu dhe për tipin konkret të shkollave (kopshte, fillore, gjimnaze dhe lice ndërkulturorë) që është zbatuar në Greqi, të cilin do ta prezantojmë në vazhdim.

Shkolla ndërkulturore

Në Greqi «shkollat ndërkulturore» krijohej më 1996 me ligjin për «Arsimin Ndërkulturor» 2413 (G.Z.124, fashikulli i I-rë, 17-6-1996). Ky tip shkollash u quajt hapi i parë i rëndësishëm për një arsim që nuk synonte asimilimin, por integrimin e fëmijëve me prejardhje të ndryshme kulturore (Dhamanakis, 2002).

Kështu ligji lejon që në shkollat të cilat kanë mbi 45% nxënës/nxënese të huaj, të riatdhesuar ose/dhe refugjatë të transformohen në kopshte, fillore, gjimnaze dhe lice ndërkulturorë (të përgjithshëm dhe profesionalë) përderisa e preferojnë. Këto shkolla, zakonisht përpiqen të mbajnë një raport afërsisht 40-45% të nxënësve/nxëneseve të huaj/a dhe të riatdhesuar dhe 60% vendas, në mënyrë që të ekzistojnë kushtet për shkëmbimin ndërkulturor midis kulturës mbizotëruese

1. Evi Marku është kandidatë për doktoratë në Arsimin Shoqëror në Institutin Arsimor, Universiteti i Londrës.

greke dhe asaj të kombësive minoritare dhe të shmanget getoizimi i shkollave, (të gjithë «të huajt» sëbashku).

Programi shkollor

Orari mësimor i shkollave ndërkulturore është në thelb i njëjti me shkollat e përgjithshme publike, por është i përshtatur me karakterin shumëkulturore të tërësisë së nxënësve të tyre, në mënyrë që të shërbejnë nevojat e mësimdhënies dhe të shoqërisë së tyre. Më konkretisht, në shkollat ndërkulturore organizohen klasa për mësimdhënien dhe mësimin e gjuhës greke si gjuhë e dytë, ofrohen programe specifike shkollore dhe ndihmëse për mësimin e gjuhës. Këto klasa quhen Klasa Pritëse, siç përshkruajmë në vazhdim. Paralelisht është parashikuar të ketë edhe mbështetje psikologjike për integrimin gradual të nxënësve dhe nxënseve në ambientin e ri shkollor e shoqëror.

Klasat Pritëse

Funksionojnë paralelisht me rrjedhën e mësimëve të shkollës ndërkulturore dhe ndahen sipas niveleve të njohjes së gjuhës (fillestar, i mesëm, i përparuar). Atje nxënësit e nxënëset mësojnë, përveç gjuhës greke, dhe mësimet të tjera në varësi me nivelin arsimor, duke mësuar terminologji bazë dhe kuptime abstrakte. Për mësimet e tjera kthehen në klasat e tyre, ku zakonisht mësuesit zbatojnë metodën e mësimdhënies së diferencuar (p.sh. ushtrime të thjeshta për në shtëpi) dhe japin gjithashtu material të detyrueshëm (fototipi me ushtrime të posaçme, fjalor etj). Për vlerësimin e rezultateve të nxënësve/nxënseve ka udhëzime të posaçme për lehtësim të procedurës ose provime me gojë, sipas nivelit të njohjes së greqishtes dhe të lëndëve shkollore.

Arsimtarë

Në shkollat ndërkulturore japin mësim edhe arsimtarë që njohin disa nga gjuhët që fliten më shpesh nga nxënësit/ nxënëset e shkollës. Disa nga arsimtarët janë dhe ata vetë nga një vend tjetër dhe zakonisht japin mësim në Klasat Pritëse. Gjithashtu, siç përcaktohet nga rregullorja, arsimtarët duhet të kenë kryer studime të posaçme në temat që kanë të bëjnë me arsimin ndërkulturore dhe dygjuhësh.

Barazi kulturash

Normalisht, përveç mbështetjes gjuhësore dhe mësimore të nxënësve / nxënseve me kombësi të ndryshme, shkollat ndërkulturore i mësojnë anës kulturore të jetës së tyre. Kështu bëhen përpjekje që të shkëmbehen njohuritë, përvojat, historitë personale dhe të përgjithshme nëpërmjet aktiviteteve të ndryshme artistike dhe fjalës krijuese të fëmijëve. Tradita, kënga, letërsia, vallja dhe teatri përdoren shpesh si mjete për të shfaqur vlerat dhe pasuria e heterogjenës së komunitetit të nxënësve dhe të përforcohet kontakti ndërkulturore.

Cilat janë shkollat ndërkulturore dhe si do t'i gjej?

Informacione për shkollat ndërkulturore sipas nivelit dhe në përgjithësi për arsimin ndërkulturor në Greqi mund të gjeni në faqen elektronike të Institutit të Arsimit të Homogjenëve dhe atij Ndërkulturor (inicialet I.Π.O.Δ.E.) www.ipode.gr. Sot përmenden 12 shkolla fillore, 8 gjimnaze dhe 4 lice. Disa (pak) shkolla kanë vënë autobuse, që të shërbejnë nxënësit nga zona të ndryshme.

Ekziston mundësia e mbështetjes së mësimit për nxënësit/nxënëset e huaj/a, të riatdhesuar apo/dhe refugjatë në shkolla jondërkulturore, publike?

Përkrahja për mësimin e gjuhës greke jepet në dy mënyra organizimi të programit shkollor, siç përcaktohen me vendim të Ministrisë së Arsimit (Φ10/20/Γ1/708/07-09-1999, ΦΕΚ 1789 τ. Β'):

- a) *Klasat Pritëse*, të ngjashme me ato që funksionojnë në shkollat ndërkulturore, përderisa ekziston numri minimal i nxënësve (nëntë) që kanë nevojë për mësim përforcues në mësimin e greqishtes.
- b) *Klasat Kursore*, të cilat realizohen pas orarit mësimor dhe krijohen me numër minimal nxënësish tre.

Dhe për të dy rastet, përderisa shkolla nuk ka mjaft nxënës për krijimin e këtyre klasave dhe grupeve, nxënësit kanë mundësinë të shkruhen në shkollën më të afërt në mënyrë që të sigurohet numri i kërkuar, sigurisht me lejen e prindërve.

Vendimi për funksionimin e klasave dhe grupeve të mësipërm në një shkollë gjykohet nga Këshilli Pedagogjik. Mendojmë se është e rëndësishme që prindërit të jenë në komunikim të ngushtë me mësuesit, të informohen dhe të informojnë për ecurinë e fëmijëve të tyre, në mënyrë që të njihet çdo mbështetje gjuhësore e nevojshme e tyre dhe të nxiten veprimtaritë e përshtatshme për krijimin e klasave kur të nevojitet.

Më shumë informacion për përbërjen dhe funksionin e tyre mund të gjeni në www.ipode.gr.

Programi «Arsimimi i nxënësve të huaj dhe të riatdhesuar»

Në kuadër të programit operativ «Arsimimi dhe Edukimi, ΕΣΤΤΑ 2007 - 2013» të Ministrisë së Arsimit, Edukimit dhe Fesë ka filluar që më 2010 programin në fjalë që ka të bëjë me të gjitha shkollat e Greqisë që kanë një numër nxënësish / nxënësesh të huaj/a dhe të riatdhesuar mbi 10%. Qëllimi i tij është ofrimi i shanseve të barabarta arsimore dhe përmirësimi i rezultateve shkollore të këtyre nxënësve/nxënësesh, por dhe integrimi i tyre në ambientin shkollor dhe shoqëror nëpërmjet aktiviteteve të ndryshme që kryhen në kuadër të programit (organizimi i klasave pritëse, përforsimi i mësimit të greqishtes, formimi i përgjithshëm etj). Më shumë detaje mund të gjeni në faqen elektronike të programit www.diapolis.auth.gr.

A kanë të gjithë nxënësit mundësi integrimi në arsimin falas publik grek?

Sipas udhëzimit të Ministrisë së Arsimit me temë «Integrimi i shtetasve të

mitur nga vende të treta në arsim» (73025/Γ2/23-6-2010) dhe siç thekson dhe Avokati i Popullit «**të gjithë të miturit që banojnë në Greqi, pamvarësisht nga statusi i tyre i qëndrimit, kanë të drejtën e rregjistrimit në Arsimin Fillor dhe të Mesëm**» (<http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoy-n-na-eggrafontai-sta-scholeia>). Avokati i Popullit, si dhe burime të tjera (Marku, 2010), përmendin se kanë pranuar denoncime për raste shkollash që refuzojnë të rregjistrojnë nxënësit e huaj. Për çdo informacion që ka të bëjë me të drejtat e të miturve, mund të informoheni nga faqja elektronike e Avokatit të Fëmijës www.0-18.gr.



Краткий справочник межкультурного образования

Эви Марку¹

Что такое «межкультурное образование»?

Межкультурное образование, как понятно из самого названия, использует в качестве метода преподавания диалог и обмен мнениями и опытом между различными культурами, которые сосуществуют в местных и мировых обществах. Это подход имеет в основе «приятие непохожести другого» (Даманакис, 2002 с. 99). Другими словами, школьники учатся уважать красоту истории, языков, религий и основных черт национальностей и этносов, которые признают равными своей. Конкретнее, основные ценности, на которых базируется межкультурное образование, таковы:

- а) не существует высших и низших культур. Все культуры, созданные и постоянно развивающиеся в определённых исторических и геополитических рамках, равны.
- б) все люди, независимо от их культурной принадлежности, имеют одинаково ценный багаж образования (т.е. знания опыт, идеи), который должен быть признан образовательной системой и использоваться ей для производства знания.
- γ) все имеют равное право в получении образования и в связи с этим, равные возможности на рынке работы, независимо от происхождения, языка и денег (Даманакис, 2002).

Межкультурное образование направлено как на «местных», так и на «иностранцев», его методика имеет результат не только в школьном образовании, но и в образовании в целом.

Используя термин «межкультурное образование», мы имеем в виду либо межкультурный образовательный процесс, о котором сказали выше, либо конкретный тип школ (Межкультурные детские сады, Гимназии и Лицеи), которые существуют в Греции и о которых мы будем говорить далее.

Межкультурные школы

Начало для создания «межкультурных школ» в Греции было положено в 1996 г. принятием закона «О межкультурном образовании» 2413 (ФЕК 124, первая часть, 17-6-1996). Такой тип школ является первым важным шагом в области образования, который обозначил направление интеграции детей различного культурного происхождения (Даманакис, 2002).

Таким образом, закон позволяет школам, в которых учатся более 45% учеников-иммигрантов, репатриантов или беженцев, по желанию родителей, реформироваться в межкультурные детские сады, начальные школы, гимназии и лицеи (Общего и Профессионального образования). Эти образовательные учреждения пытаются сохранить аналогию примерно 40-45% иностранных/репатрированных и 60% местных учеников, чтобы создавались благоприятные условия для межкультурного обмена между основной - греческой - национальностью и другими национальными меньшинствами, во избежании создания национальных гетто (когда все иностранцы учатся вместе).

1. Эви Марку является кандидатом Социологических наук в образовании в Institute of Education, University of London.

Школьная программа

Почасовая программа межкультурных школ такая же, как и в обычных школах. Всё же имеются и некоторые различия, принятые в целях приспособления образовательной программы к поликультурному разнообразию учеников, а также к их ученическим и социальным потребностям. А именно, в межкультурных школах создаются классы изучения греческого языка как иностранного, предоставляются специальные материалы в помощь изучения языка. Эти классы называются классами приёма. Кроме того, предусматривается психологическая поддержка для нормальной интеграции учеников в новую школьную и социальную среду.

Классы Приёма

Классы приёма действуют параллельно с обычными занятиями и делятся по уровню владения языком (элементарный, средний, продвинутый). Там ученики, помимо греческого языка, на основании уровня знаний, изучают базовую терминологию и абстрактные значения. Для проведения других занятий ученики возвращаются в их основные классы, в которых преподаватели используют дифференцированный метод преподавания (например, упрощённое домашнее задание) и снабжают детей вспомогательным материалом (распечатки со специальными заданиями и необходимой лексикой). Для оценки знаний учеников существует инструкция, основанная на уровне владения языком и на уровне знаний ученика.

Преподаватели

В межкультурных школах преподают учителя, владеющие определёнными языками, на которых разговаривают ученики школы. Некоторые преподаватели имеют иностранное происхождение, они преподают в классах приёма. Кроме того, по правилам школ, учителя должны иметь опыт и обучение в сфере межкультурного и меязыкового образования.

Равенство культур

Помимо языковой и образовательной поддержки учеников различных национальностей, межкультурные школы должны уделять особое внимание культурной стороне их жизни. Таким образом, должны предприниматься попытки обмена мнениями, опытом, личными и общностными историями в рамках культурной и творческой деятельности детей. Традиции, песни, литература, танцы, театр используются в качестве метода признания богатства и ценности инаковости в рамках ученического общества с целью установления межкультурного контакта.

Какие школы являются межкультурными и как их можно найти?

Информацию о межкультурных школах в Греции в целом и в частности вы можете найти на сайте Института Образования Греков, родившихся зарубежом, и Межкультурного Образования (аббревиатура I.T.O.D.E.) www.ipode.gr. На сегодняшний день существует 12 начальных школ, 8 гимназий и 4 лицея. В некоторых школах есть автобус, курсирующий в разных областях города.

Существует ли возможность поддержки обучения иностранных/репатрированных учеников/беженцев в обычных государственных школах?

Существует возможность поддержки в обучении греческого языка двумя способами организации учебного материала, определяющимися положением

Μинистерства Образования (Φ10/20/Γ1/708/07-09-1999, ΦΕΚ 1789 вторая часть):

- α) Классы приёма, похожие на одноимённые классы в межкультурных школах. Для их создания необходимо минимальное количество иностранных учеников (девять).
- β) Репетиторские занятия, проводимые после окончания занятий программы с тремя и более учениками.

Если в школе недостаточно учеников для создания классов приёма или для проведения репетиторских занятий, дети, по желанию родителей, могут перевестись в другую школу по соседству, в которой существует достаточное количество иностранных учеников.

Решение о проведении выше упомянутых занятий принимается Ассоциацией преподавателей. Мы считаем, что очень важно, чтобы родители находились в тесном контакте с преподавателями, чтобы информировать и получать информацию об учебном прогрессе их детей. Таким образом, необходимость проведения занятий греческого языка будет раскрыта на раннем этапе, и будут предприняты меры по проведению соответствующих занятий.

Чтобы получить более полную информацию, посетите сайт www.ipode.gr.

Программа «Образование Иностранцев и Репатриированных Учеников»

В рамках программы «Образование и Обучение по жизни, ЕСΠΑ 2007 - 2013» Министерства Образования и Религиозных вопросов начиная с 2010 года в греческих школах, в которых иностранные или репатриированные ученики составляют 10% учащихся, проводится специальная программа. Её целью является предоставление равных возможностей обучения, улучшение результатов учёбы определённых учеников, а также их адаптация в школьной и общественной среде посредством разнообразных действий, предусмотренных этой программой (формирование классов приёма, улучшение уровня знания греческого языка, вспомогательное обучение и т.д.) Для получения более подробной информации вы можете посетить сайт программы www.diapolis.auth.gr.

Все ли ученики имеют доступ к бесплатному государственному образованию?

Согласно закону Министерства Образования «Доступ несовершеннолетних граждан других стран к образованию» (73025/Г2/23-6-2010), а также согласно высказываниям правозащитников «все несовершеннолетние, которые проживают в стране, независимо от категории их проживания, имеют право получения начального и среднего образования» (<http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoun-na-eggrafontai-sta-scholeia>). Правозащитники, а также и другие источники, (например, Марку, 2010), свидетельствуют, что были случаи заявлений по поводу отказа школ принимать иностранных детей. Для получения любой информации о правах несовершеннолетних вы можете посетить сайт Правозащитников детей www.0-18.gr.

«Πολύγλωσσες τάξεις στο νηπιαγωγείο: μια απόπειρα παιδαγωγικής διαχείρισης της ετερότητας»

**Κοραλία Αγαπητού¹, Παρασκευή Βλάχου¹, Αθηνά Γκότση¹,
Μαριάνθη Καλαφάτη², Αλεξάνδρα Ανδρούσου³**

Abstract

The present study describes the process of an action research project in progress that four kindergarten teachers are conducting in four different kindergarten schools of Athens, in collaboration with Alexandra Androusou. This research is focused on the effective integration of multilingual and non-Greek background children in today's school context. The course of the implementation of alternative approaches that aim to manage effectively the heterogeneous groups of a typical classroom is being described through the example of those kindergarten schools. More specifically, this research aims to bring out native language and cultural identity of all children through a process of designing, observation and systematic recording, evaluation and redesigning. This process intends to develop a permissive context within the group of children, on the one hand, and a qualitative co-operation with their parents, on the other hand. The emerging activities were based on the children's needs and they triggered the interest of all those who were involved in the educational process, bringing in impressive results at all levels.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει την πορεία μιας έρευνας δράσης σε εξέλιξη, την οποία διεξάγουν τέσσερις νηπιαγωγοί σε τέσσερα διαφορετικά νηπιαγωγεία της Αθήνας σε συνεργασία με την Αλεξάνδρα Ανδρούσου.

Η έρευνα αυτή εστιάζει στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Μέσα από τα παραδείγματα των νηπιαγωγείων περιγράφεται μια πορεία εφαρμογής εναλλακτικών προσεγγίσεων που σαν στόχο έχουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ετερογενείς ομάδες της τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στοχεύει στο να αναδείξει τη μητρική γλώσσα και την ταυτότητα όλων των παιδιών μέσα από μια διαδικασία σχεδιασμού, παρατήρησης και καταγραφής, αξιολόγησης και ανασχεδιασμού. Η διαδικασία αυτή επιδιώκει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο συνεργασίας μέσα στη σχολική αίθουσα αλλά και να 'κερδίσει' μια ποιοτική συνεργασία με τους γονείς.

Οι αναδυόμενες δραστηριότητες που θα περιγραφούν παρακάτω βασίστηκαν στις ανάγκες των παιδιών και πυροδότησαν το ενδιαφέρον όλων όσοι ενεπλάκησαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποφέροντας εντυπωσιακά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα.

1. Νηπιαγωγοί

2. Νηπιαγωγός, κάτοχος Μ.Εδ

3. Επίκουρη Καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αντί εισαγωγής

Στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του ΤΕΑΠΗ οι διδάσκοντες/ουσες του Τμήματος διοργανώνουμε τα τελευταία χρόνια Θεματικές Εργαστηριακές Βδομάδες. Πρόκειται για μαθήματα με βιωματικό-εργαστηριακό χαρακτήρα τα οποία διαρκούν μια εβδομάδα.

Μια τέτοια ΘΕΒ με θέμα την «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» διοργανώνω κάθε χρόνο με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, μετανάστες, σκηνοθέτες, εμπυχωτές. Σε αυτήν συμμετέχουν τριτοετείς φοιτήτριες του ΤΕΑΠΗ, νηπιαγωγοί του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών καθώς και μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες του σεμιναρίου «Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες». Ένα ετερογενές κοινό που για μια βδομάδα βιώνει τις δυσκολίες διαχείρισης της ετερότητας μέσα από πολλά ερεθίσματα όπως ταινίες, ασκήσεις ενσυναίσθησης, παιχνίδια ρόλων, παρουσιάσεις διδακτικών πρακτικών και ερευνητικών δεδομένων. Πρόκειται για μια προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη μέσα από μια βιωματική διαδικασία.

Το ακαδημαϊκό έτος 2008-9, μετά την ολοκλήρωση μιας τέτοιας ΘΕΒ, τέσσερις νηπιαγωγοί που συμμετείχαν σε αυτήν τη διαδικασία ενδιαφέρθηκαν έντονα να πειραματιστούν στην τάξη τους με νέες προσεγγίσεις. Συζητήσαμε τον τρόπο συνεργασίας μας και συμφωνήσαμε να οργανώσουμε από το Σεπτέμβριο του 2009 μια έρευνα δράσης στα τέσσερα διαφορετικά νηπιαγωγεία τους. Η βασική διάσταση που από κοινού κρίναμε ως σημαντικότερη να διερευνήσουμε ήταν το πώς θα κατάφερναν να κάνουν ορατές τις μητρικές γλώσσες των νηπίων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και πώς μέσω αυτού θα πετύχαιναν την ισότιμη ένταξη όλων των παιδιών.

Το ζήτημα της μητρικής γλώσσας και της ανάδειξης της σημασίας της αποτελούσε τον κεντρικό άξονα της ΘΕΒ. Αποτελεί επίσης μια από τις κυριότερες «αποκαλύψεις» που βιώνουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας. Με δεδομένη την ομοιογένεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την αποσιώπηση κάθε διαφορετικότητας (εθνότητας, θρησκείας, γλώσσας), η κατανόηση της σημασίας της μητρικής γλώσσας για τη διαχείριση της ετερότητας συνιστά ένα μεγάλο βήμα και μια ανατροπή στις μέχρι τη στιγμή εκείνη κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις των νηπιαγωγών.

Στην προκειμένη περίπτωση, οι τέσσερις νηπιαγωγοί ξεπέρασαν το φόβο που προκαλεί αυτή η ανατροπή και τον μετέτρεψαν σε επιθυμία να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο, να περάσουν από τη θεωρία στην πράξη. Έτσι οργανώσαμε τη συνεργασία μας με την μορφή της έρευνας-δράσης. Συναντιόμασταν τακτικά κατά την διάρκεια της χρονιάς και θέταμε κάθε φορά συγκεκριμένους στόχους: «Πώς θα υποδεχτούν τα νήπια στο νηπιαγωγείο; Πώς θα μιλήσουν με τους γονείς που δε μιλούν ελληνικά;». Στη συνέχεια η καθεμία οργάνωνε τις δραστηριότητες, επικοινωνούσαμε ως ομάδα ηλεκτρονικά, ανταλλάσαμε απόψεις. Επιπλέον η καθεμία κρατούσε ημερολόγιο.

Έτσι οι ατομικοί στοχασμοί και προβληματισμοί αποτελούσαν την βάση για τον σχεδιασμό και τον ανασχεδιασμό. Μια γόνιμη διαδικασία για όλες μας που ακόμη βρίσκεται σε εξέλιξη.

Στο κείμενο αυτό οι αναγνώστες παρακολουθούν βήμα-βήμα την εξέλιξη αυτής της πορείας μέσα στη χρονιά. Επιλέξαμε να παραθέσουμε αναλυτικά τα βήματα που ακολουθήσαμε προκειμένου να μπορέσουμε να υλοποιήσουμε τους εκάστοτε στόχους.

Πέρα από τις δραστηριότητες, στα ένθετα υπάρχουν αποσπάσματα από τα ημερολόγια όπου αποτυπώνονται οι δυσκολίες, οι ενδοιασμοί, τα ερωτηματικά αλλά και οι επιτυχίες.

Πρόκειται για ένα κείμενο που φιλοδοξεί να πείσει ότι με μικρά και σταθερά βήματα, μπορούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να υπάρξουν αλλαγές και διαφοροποιήσεις που να λαμβάνουν υπόψη τους το εκάστοτε 'δυναμικό' της τάξης.

Δυο λόγια για μας...

Είμαστε νηπιαγωγοί και εργαζόμαστε σε τέσσερα διαφορετικά νηπιαγωγεία της Αθήνας¹. Συναντηθήκαμε στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του ΤΕΑΠΗ. Εκεί είχαμε τη τύχη να συμμετάσχουμε σε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον μάθημα εργαστηριακής μορφής που αφορούσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και του οποίου την ευθύνη είχε η Αλεξάνδρα Ανδρούσου. Στα πλαίσια του μαθήματος αυτού, μεταξύ των άλλων, βιώσαμε τις ευεργετικές συνέπειες της συνεργασίας, αισθανθήκαμε τη δύναμη που αντλεί κανείς όταν ανήκει σε μια ομάδα και προσπαθήσαμε να βρούμε έναν τρόπο να συνεχίσουμε αυτήν τη συνεργασία και μετά το τέλος της μετεκπαίδευσής μας προκειμένου, επιστρέφοντας στα σχολεία μας, να καταφέρουμε να διαχειριστούμε πιο αποτελεσματικά τις ετερογενείς ομάδες.

Συνεργαστήκαμε λοιπόν με την Αλεξάνδρα οργανώνοντας από κοινού μια έρευνα δράσης που αφορά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σύγχρονο νηπιαγωγείο.

ΜΕΡΟΣ Α'

Οι αρχικοί μας στόχοι, οι σκέψεις και οι προβληματισμοί, οι πρώτες παρεμβάσεις για την ανίχνευση και το χειρισμό της πολυγλωσσίας μέσα στην τάξη.

Η πρώτη μας συνάντηση...

Η πρώτη μας επίσημη συνέντευξη έγινε λίγο πριν ανοίξουν τα σχολεία μέσα σε ένα κλίμα χαράς και αισιοδοξίας! Καθώς ανταλλάσσαμε τις σπτικές μας, νιώσαμε τη σκέψη μας να κάνει άλματα και την έμπνευσή μας να απογειώνεται!

Τετάρτη 9 Σεπτεμβρίου 2009: Η πρώτη μας συνάντηση μετά τις διακοπές...

Μου είχε λείψει πραγματικά πολύ αυτή η παρέα! Πέρασε καιρός και κόντευα να το ξεχάσω πόσα πολλά μου δίνει κάθε ανταλλαγή! Μια αλληλεπίδραση που γεννάει ενέργεια! Όταν οι λέξεις ξεπροβάλλουν δειλά και στο διάβα τους βρίσκουν ταίρι και δυναμώνουν, γίνονται παρέα...γινόμαστε παρέα...νομίζω αθροίζοντας η κάθε μια στο δυναμικό της την ενέργεια όλων!

1. 2° Νηπιαγωγείο Βούλας, ομάδα 26 παιδιών: 5 παιδιά από την Αλβανία, 1 με μαμά από τη Βουλγαρία, 1 με μαμά από τη Ρωσία.

3° Νηπιαγωγείο Ζωγράφου, ομάδα 19 παιδιών: 7 παιδιά από την Αλβανία.

4° Νηπιαγωγείο Ταύρου, ομάδα 16 παιδιών: 1 παιδί από τη Ρωσία, 1 από την Αλβανία και 1 από την Αίγυπτο.

Παπαδάκειο Νηπιαγωγείο Γλυφάδας, ομάδα 16 παιδιών: 7 παιδιά από την Αλβανία, 1 από τις Φιλιππίνες, 1 από την Αγγλία.

Συμφωνήσαμε να δουλέψουμε με βασικό στόχο να καταστήσουμε ορατή τη μητρική γλώσσα και ταυτότητα όλων των παιδιών, να δοκιμάσουμε μικρές παρεμβάσεις, να παρατηρήσουμε, να καταγράψουμε, να ανταλλάξουμε τις παρατηρήσεις μας, να αξιολογήσουμε και να ανασχεδιάσουμε προχωρώντας κάθε φορά με μικρά και προσεκτικά βήματα.

Σκεφτήκαμε αρκετά μέχρι να καταλήξουμε στην πρώτη μας κίνηση.

Η αρχή είναι πάντα δύσκολη!...

Ο νους μας έψαχνε τα μεγάλα και εντυπωσιακά...

Η Αλεξάνδρα θαρρείς και διάβαζε τις σκέψεις μας...

«Μικρά πραγματάκια!»...

Και το πιάσαμε από την αρχή...

Από τα καρτελάκια με τα ονόματα των παιδιών.

Ποτέ δε σταθήκαμε να σκεφτούμε σε τί γλώσσα θα έπρεπε να τα γράψουμε!

Ήταν για όλες μας δεδομένο ότι αυτά γράφονται στα ελληνικά!

Το δεδομένο καταρρίπτεται και ένα αμυδρό χαμόγελο σφραγίζει την αμηχανία της στιγμής...

Δευτερόλεπτα...μα είναι το πρώτο ταρακούνημα!

Και μεμιάς αλλάζει η οπτική...

Στο μυαλό όλων μας ριζωμένη η ομοιομορφία...Ισχυρή κληρονομιά!

«Να τα γράψαμε όλα σε όλες τις γλώσσες;»

Και καλά να είναι δύο οι γλώσσες...

Μα αν είναι περισσότερες; Μπέρδεμα!

«Να γράψαμε των αλλοδαπών παιδιών και στα ελληνικά και στη δική τους γλώσσα;»

«Μήπως όμως δε θέλουν οι γονείς να τα στιγματίσουμε;»...

«Κι αν δεν τη ξέρουν τη γλώσσα τους;»...

Η Αλεξάνδρα ούτε μιλούσε ούτε λαλούσε!... Είχε μείνει να μας παρακολουθεί ψύχραιμα και υπομονετικά...Και η διακριτική σιωπή της άφηνε να ξεδιπλωθεί σε όλο του το μεγαλείο το ακατέργαστο παράλογο...Αφού πελαγοδρομήσαμε αρκετά και λύση δεν καταφέραμε να δώσουμε σε σχέση με το σε ποιά γλώσσα πρέπει να τα γράψουμε, ακούστηκε να προτείνει:

- «Αν δίνετε στους γονείς να τα γράψουν όπως εκείνοι θέλουν;»

- Σωστά!!!

Ήταν τόσο απλό! Γιατί άραγε δεν το σκέφτηκε καμιά μας;

Σταθήκαμε στα καρτελάκια με τα ονόματα των παιδιών. Αναρωτηθήκαμε σε τί γλώσσα θα έπρεπε να τα γράψουμε. Αποφασίσαμε να δώσουμε στους γονείς να μας γράψουν τα ονόματα των παιδιών τους όπως εκείνοι τα γράφουν.

Στη συνέχεια σκεφτήκαμε να γράψουμε μια ανακοίνωση για καλωσόρισμα μεταφρασμένη σε όλες τις γλώσσες των παιδιών των σχολείων μας που θα τη δίναμε

την ημέρα του αγιασμού. Με τον τρόπο αυτό θα δίναμε από την πρώτη μέρα το στίγμα μας. Ο χρόνος όμως δεν ήταν αρκετός. Έπρεπε να σκεφτούμε το περιεχόμενο αυτής της ανακοίνωσης αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα δινόταν. Προτιμήσαμε να μην ενεργήσουμε βεβιασμένα και τελικά αποφασίσαμε να μην τη δώσουμε σε εκείνη τη φάση. Η ανακοίνωση σε πολλές γλώσσες έμεινε αιωρούμενη για να χρησιμοποιηθεί σε μια επόμενη εκδήλωση.

Γύρισα στο σχολείο ενθουσιασμένη. Πρώτη μου δουλειά να μεταφέρω στις συναδέλφους τα καθέκαστα της χθεσινής μας συνάντησης.

Στο άκουσμα του καλωσορίσματος σε όλες τις γλώσσες διέκρινα έναν τρόπο στα μάτια τους!

Δεν ήθελαν και να με κακοκαρδίσουν...

Ευγενικά-ευγενικά προσπάθησαν να με αποτρέψουν από το ατόπημα...

Και ακολούθησε μια βροχή από ερωτήματα!

- Κι αν δε θέλουν οι αλλοδαποί γονείς να δώσουν το στίγμα τους;

- Θέλουν οι γονείς να μιλούν τη γλώσσα τους;

- Μήπως τελικά είναι δικαίωμά τους να επιλέξουν την αφομοίωση;

- Τα παιδιά μιλούν τη γλώσσα των γονιών; Μήπως δεν τη ξέρουν καθόλου;

- Πώς θα αντιδράσουν οι Έλληνες γονείς;

- Μήπως έχουμε ξενοφοβικές αντιδράσεις;

- Πώς θα τις αντιμετωπίσουμε;

Τα επιχειρήματά μου φτωχά και ανίσχυρα...

Κάποιοι δικοί τους φόβοι έρχονταν να 'κουμπώσουν' πάνω στους δικούς μου...

Η επιφυλακτικότητα τους μάλλον έφερε στην επιφάνεια δικά μου βαθύτερα και ελλιπώς επεξεργασμένα εμπόδια. Μήπως τελικά κι εγώ η ίδια δεν ήμουν αρκετά έτοιμη γι' αυτό το βήμα;

Πόσο σκόπιμο ήταν να γίνει την ημέρα του αγιασμού;

Άσε που δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για να γίνει η μετάφραση...ήταν ήδη Πέμπτη και ο αγιασμός θα γινόταν την Παρασκευή...

Με ανακούφιση δέχτηκα τα μηνύματα της υπόλοιπης ομάδας...

Και το αφήσαμε για αργότερα...

Επιχειρώντας το πρώτο μικρό βήμα...

Την ημέρα του αγιασμού δίνουμε στα παιδιά τα πρώτα καρτελάκια. Αυτά που φορούν μέχρι να γνωριστούμε. Ακολουθώντας την πρόταση της Αλεξάνδρας δοκιμάσαμε αυτή τη φορά να μην τα γράψουμε μόνες μας, αλλά να τα δώσουμε στους γονείς να τα γράψουν όπως θέλουν εκείνοι. Αυτή η μικρή κίνηση, αν και δεν το περιμέναμε, είχε πραγματικά πολύ θετική απήχηση στους αλλοδαπούς γονείς.

Δεν πίστευα στα μάτια μου και τ' αυτιά μου όταν διαπίστωσα με πόσο ενθουσιασμό αποδέχονταν τη φράση μου οι αλλοδαποί γονείς!

«Όπως το γράφουμε εμείς;» Με ξαναρώτησε τονίζοντας τις λέξεις της μια μαμά για να σιγουρευτεί ότι κατάλαβε σωστά. «Όπως το γράφετε εσείς!» Της απάντησα και ένα μεγάλο χαμόγελο φώτισε στην κυριολεξία το πρόσωπό της.

Συζητώντας με τις συναδέλφους μοιραστήκαμε την ίδια έκπληξη. Καμιά μας δεν το περίμενε πως αυτή η μικρή κίνηση θα μας βοηθούσε τόσο πολύ να κερδίσουμε έδαφος με τους αλλοδαπούς γονείς που έκτοτε δεν έχαναν την ευκαιρία να μας πλησιάσουν και να μας 'στολίσουν' με τα καλά τους λόγια. «Μου αρέσετε πολύ!» Μου είπε σε σπαστά ελληνικά μια Αλβανίδα μητέρα με ένα χαμόγελο τεράστιο... «Γιατί είστε πολύ...» και σκέφτηκε λίγο για να βρει τη σωστή λέξη, «γιατί είστε πολύ ευγενικές!...»

«Εγώ σας το έλεγα...αλλά εσείς...» Θυμάμαι την Αλεξάνδρα να ψελλίζει καθώς άκουγε τις διηγήσεις μας ...

Αλήθεια μας το έλεγε! Αλλά τα αυτιά μου, μόλις δυο μέρες πριν, άκουγαν διαφορετικά...

Επόμενο βήμα, οι κινητές καρτέλες ονομάτων.

Σε ποιά γλώσσα «πρέπει» να τις γράψουμε;

Στη συνέχεια προβληματιστήκαμε σχετικά με το σε ποιά γλώσσα θα «έπρεπε» να γράψουμε τα ονόματα των παιδιών στα διάφορα καρτελάκια που χρησιμοποιούμε στην τάξη (κινητές καρτέλες ονομάτων, συρτάρια εργασιών, παρουσιολόγιο, καταστάσεις ονομάτων, πίνακες γενεθλίων κλπ). Το ερώτημα ήταν αν θα έπρεπε να τα γράψουμε και στις δυο γλώσσες μόνο για τα αλλοδαπά παιδιά (πάντα νιώθαμε κάτι σα φόβο ότι θα τα στιγματίσουμε...), ή αν θα έπρεπε να είναι όλα στα ελληνικά... ή μήπως να τα γράψαμε όλα και με ελληνικούς και με λατινικούς χαρακτήρες... Πράγμα το οποίο δε φαινόταν να έχει λογική...

Τελικά την απάντηση μας την έδωσαν τα παιδιά. Αποφασίσαμε να ανιχνεύσουμε τον κώδικα γραφής που τα ίδια αναγνωρίζουν μέσα από ένα παιχνίδι.

Γράψαμε καρτελάκια με το όνομά τους στις γλώσσες που μιλούσαν και τους ζητήσαμε να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν το δικό τους όνομα ανάμεσα σ' αυτά. Κάποια αλλοδαπά παιδιά αναγνώρισαν το όνομα τους στα ελληνικά, άλλα στη γλώσσα καταγωγής τους, άλλα πάλι το αναγνώρισαν και στις δύο γλώσσες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή προέκυψαν οφέλη για όλα τα παιδιά, αφού μπήκαν σε μια διαδικασία εντοπισμού διαφορετικών κωδίκων γραφής και διαπίστωσαν πως κάποια ονόματα δεν ήταν γραμμένα στην ίδια γλώσσα.

Αρχικά χρησιμοποιήσαμε τα ονόματα στη γλώσσα που τα ίδια τα παιδιά επέλεξαν. Στη συνέχεια, και ενώ το παιχνίδι αυτό επαναλαμβανόταν, τα ίδια τα παιδιά άλλαζαν τις επιλογές τους οπότε άλλαζαν μόνα τους και το καρτελάκι στο συρτάρι ή στο παρουσιολόγιο. Τελικά, μετά από ένα διάστημα ενός μήνα περίπου τα περισσότερα παιδιά κατέληξαν στο ότι ήθελαν το όνομά τους να φαίνεται γραμμένο και στις δυο γλώσσες που μιλούν.

Συμπέρασμα: Τελικά αποδείχτηκε πως δεν υπήρχε «πρέπει»!...

Ή μάλλον, αυτό που έπρεπε εξ αρχής να κάνουμε ήταν να δώσουμε στα παιδιά το δικαίωμα της επιλογής. Γιατί είναι δικό τους δικαίωμα να έχουν το όνομά τους γραμμένο στη γλώσσα που εκείνα επιθυμούν. Και ενώ εκ των υστέρων αυτό μοιάζει αυτονόητο, μας πήρε σχεδόν ένα μήνα για να τα καταλάβουμε!

Κάτι που δεν το 'χεις ξαναδοκιμάσει μοιάζει τόσο περίπλοκο! Δε ξέρεις από πού να το πιάσεις, πώς να το ξεκινήσεις...

Προσπαθούσα να εκμαιεύσω στοιχεία από τα παιδιά. Να βρω κάτι για να πιαστώ και να αρχίσω να ξεδιπλώνω το κουβάρι. Το φανταζόμουν πιο εύκολο: Να τα κάνω να μιλήσουν για τη ζωή τους, για τον τόπο τους... Χρησιμοποίησα διάφορα τεχνάσματα και παιχνίδια. Για ταξίδια μιλήσαμε, φανταστικά ταξίδια οργανώσαμε... Τίποτα! Κανένα δεν είχε πάει ταξίδι πουθενά! Μια μέρα επινόησα μια δική μου ιστορία με μια υποτιθέμενη φίλη μου που είχα καιρό να τη δω- η φίλη μου μένει σε μια άλλη χώρα και αυτήν την άλλη χώρα τη λένε Αλβανία -σκέφτηκα δεν μπορεί, κάποιος θα πεταχτεί να μου πει: "Κι εγώ κυρία έχω πάει στην Αλβανία"! Επτά παιδιά από την Αλβανία είχα μέσα στην τάξη! Μου φάνηκε απίστευτο! Κανένα παιδί δεν την ήξερε αυτήν τη χώρα!

Το άφησα να κληθεί μόνο του. Οι παρεμβάσεις μου ήταν μάλλον άγαρμπες και αν επέμενα ίσως να λειτουργούσαν αντίστροφα...

Πώς τώρα εγώ να τους πασάρω το όνομα τους στη γλώσσα τους όταν αυτά αρνούνται πως έχουν οποιαδήποτε σχέση μ' αυτήν;

Μια αναλαμπή μου ήρθε πάνω στο ζόρι...

«Είναι πολύ απλό! Θα το κάνω όπως το κάνω πάντα με όλα τα παιδιά!!!».

Κάθε χρόνο έπαιζα με τα παιδιά ένα παιχνίδι. Ανάμεσα σε πολλές καρτέλες τους ζητούσα να αναγνωρίσουν το δικό τους όνομα. Και αν κάποια παιδιά ήξεραν το όνομά τους στα αλβανικά τότε θα το αναγνώριζαν γραμμένο στη γλώσσα τους!

Θρίμβος! Το τείχος έπεσε! Πράγματι κάποια παιδιά αναγνώρισαν το όνομα τους γραμμένο στα αλβανικά. Καθώς τα υπόλοιπα διαπίστωσαν ότι τα ονόματα αυτά δεν ήταν γραμμένα στα ελληνικά μπήκε το θέμα της άλλης γλώσσας, ή μάλλον, των άλλων γλωσσών, αφού είχαμε μέσα στην ομάδα και αγγλόφωνα παιδιά. Κάποια αναγνώρισαν το όνομά τους και στις δυο γλώσσες. Και καθώς το παίζαμε κάθε μέρα αυτό το παιχνίδι τα παιδιά άλλαζαν τις επιλογές τους. Τελικά τα περισσότερα ζήτησαν να έχουν το όνομά τους γραμμένο και στις δυο γλώσσες που μιλούν... Ένα μόνο προτιμούσε σταθερά το όνομά του στα αλβανικά ενώ ένα άλλο ζήτησε να αποσύρουμε την καρτέλα με το όνομά του στα αλβανικά γιατί όπως μου εξήγησε του άρεσε καλύτερα γραμμένο στα ελληνικά...

Μέσα από αυτήν τη διαδικασία τα παιδάκια μου άφησαν επιτέλους την ταυτότητα τους να αποκαλυφθεί με φανερή περηφάνια μιας και γνώριζαν έναν κώδικα γραφής που οι υπόλοιποι αγνοούσαν! Και το «ξεκλείδωμα» δρομολογήθηκε μέσα από μια δραστηριότητα που έτσι όπως εγώ την είχα στο κεφάλι μου δεν ήταν σχεδιασμένη για να πετύχει αυτόν το στόχο....

Το λεξικό της τάξης μας...

Από τις πρώτες ακόμη μέρες στο σχολείο διαπιστώσαμε πως με κάποια παιδιά που δε μιλούσαν καλά ελληνικά δεν ήταν εύκολο να συνεννοηθούμε. Στην αρχή χρησιμοποιούσαμε κάποια άλλα παιδιά σαν βοηθούς-μεταφραστές. Στην πορεία όμως συνειδητοποιήσαμε πως ήταν απαραίτητο να μάθουμε κάποιες βασικές λέξεις στη γλώσσα των παιδιών για να είμαστε σε θέση να ικανοποιούμε άμεσα τις βασικές τους ανάγκες. Δεδομένου ότι το καθημερινό λεξιλόγιο απαιτεί τη γνώση ενός σημαντικού αριθμού λέξεων, προέκυψε η ανάγκη να τις γράφουμε κάπου για να ανατρέχουμε εκεί κάθε φορά που χρειαζόταν. Έτσι, αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε μαζί με τα παιδιά ένα λεξικό για την τάξη μας.

Πρώτες μέρες στο σχολείο και ο Ε. δε γνωρίζει καλά τα Ελληνικά. «Κυρία, θέλω ούγιτ»..., μου λέει. «Ναι», του λέω προσπαθώντας να κερδίσω χρόνο, «περίμενε λίγο». Δεν καταλαβαίνω τι μου ζητάει. Σκέφτομαι να χρησιμοποιήσω την Γ. σαν μεταφράστρια. «Νερό θέλει, κυρία!». Κι έτσι έμαθα τι σημαίνει «ούγιτ» στα αλβανικά. Όμως οι άγνωστες λέξεις μέρα με την ημέρα γίνονταν περισσότερες. Αδύνατο να τις θυμάμαι όλες αυτές! Δεν μπορούσα συνέχεια να καταφεύγω στα παιδιά-μεταφραστές. Όχι ότι μου αρνούνταν τη βοήθειά τους, αλλά αισθανόμουν ότι με τον τρόπο αυτό η επικοινωνία μου με τον Ε. έχανε την αμεσότητά της. Τουλάχιστον λέξεις που λέμε καθημερινά, 'παιχνίδια', 'χαρτί', 'ψαλίδι', 'μαρκαδόροι', έπρεπε να τις μάθω στη γλώσσα του. Αποφάσισα να αρχίσω να τις γράφω έτσι όπως τις άκουγα, πρώτα τη λέξη και μετά τη σημασία της στα ελληνικά. Καθώς έγραφα, η Κ. και η Gloria που παρακολουθούσαν, με ρώτησαν. «Κυρία, τί γράφεις στο χαρτί;», «Τίως λέμε τα παιχνίδια στα αλβανικά», τη ρώτησα. «Μα τα γράμματα αυτά δεν είναι αλβανικά κυρία! Είναι ελληνικά!». Ομολογώ ότι με ξάφνιασε η παρατήρησή της και τη θαύμασα για την ικανότητά της να ξεχωρίζει τους δυο κώδικες γραφής. «Εγώ δε ξέρω πώς είναι τα αλβανικά γράμματα», της απάντησα, «γι' αυτό γράφω τη λέξη με ελληνικά γράμματα». «Εγώ ξέρω να γράφω και αλβανικά κυρία αφού μπορώ να γράφω το όνομα μου! Θα γράψω και «λιόιρα» στα αλβανικά!». Σε συνεργασία με την Κ., η οποία έχει κατανοήσει πως γράφουμε ό,τι ακούμε, κοιτάζοντας τα γράμματα που υπάρχουν στο όνομα της Gloria στα αλβανικά προσπάθησαν να επιλέξουν τα γράμματα για τη λέξη «λιόιρα» (lojra). Τις παρατηρούσα με προσοχή. Η μια ελληνόφωνη και η άλλη αλβανόφωνη, κι όμως και οι δύο μαζί τα κατάφεραν θαυμάσια! Η λογική της αποκωδικοποίησης είναι τελικά η ίδια και στις δυο γλώσσες. Έγραψαν «LORA». Περήφανες για το κατόρθωμά τους, ήρθαν να μου το δείξουν ρωτώντας με αν το έγραψαν σωστά. «Τολύ καλή προσπάθεια μου μοιάζει, τους απάντησα, «αλλά εγώ δε ξέρω αλβανικά. Θα πρέπει μάλλον να ρωτήσουμε κάποιον που ξέρει». «Θα πάρω το χαρτάκι μαζί μου και θα ρωτήσω τη μαμά μου», λέει αμέσως η Γκλόρια. Την επόμενη μέρα, μας έφερε τη λέξη σωστά γραμμένη από τη μαμά: «LOJRA». «Κάπου να τη βάλουμε κυρία, να μην τη ξεχνάς, και να τη βλέπουμε όλοι». Και αποφασίσαμε να φτιάξουμε ένα λεξικό...

Έκτοτε έγινε το αγαπημένο τους παιχνίδι. Καθημερινά έφερναν λέξεις που έπρεπε να μάθω. Με μεγάλη περηφάνια τις διάβαζαν και τις μάθαιναν τόσο σε μένα όσο και στα άλλα παιδιά. Και άρχισε να αναπτύσσεται μεταξύ τους μια εξαιρετική σχέση συνεργασίας, αφού το καθένα ένιωθε να συμπληρώνει το άλλο με τις δικές του γνώσεις...

Πάνω σε ένα μεγάλο χαρτόνι κολλούσαμε αντικριστά δυο ή περισσότερες καρτέλες για κάθε λέξη (ανάλογα με το αριθμό των γλωσσών που είχαμε μέσα στην τάξη μας). Συμφωνήσαμε από την αρχή για τα χρώματα (η κάθε γλώσσα απέκτησε το δικό της χρώμα). Στη μια καρτέλα γράφαμε τη λέξη στα ελληνικά και στις άλλες την ίδια λέξη γραμμένη στις υπόλοιπες γλώσσες που μιλούσαν τα παιδιά της τάξης μας. Στη συνέχεια, δίπλα σε κάθε σειρά προσθέταμε μια μικρή ζωγραφιά ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά να αναγνωρίζουν με ευκολία τις λέξεις που αναζητούσαν. Στην πορεία και με τη βοήθεια των γονέων το λεξικό μας εμπλουτίστηκε με πολλές λέξεις της καθημερινότητας. Όλα τα παιδιά ωφελήθηκαν πολύ μέσα από τη διαδικασία αυτή. Τους δόθηκε η ευκαιρία να προσεγγίσουν τους τρόπους γραφής σε διαφορετικές γλώσσες, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές. Το πιο σημαντικό από όλα όμως είναι ότι βίωσαν τη χαρά της συνεργασίας και της ανταλλαγής σε μια ισότιμη βάση, αφού κάθε παιδί είχε να καταθέσει το δικό του κομμάτι της γνώσης που γινόταν αποδεκτό με περισσή χαρά από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας.



Η γωνιά των γονιών

Τι πρέπει να κάνουν οι γονείς όταν το δίγλωσσο

παιδί τους φαίνεται να αντιμετωπίζει γλωσσικές δυσκολίες:

- Κάποιοι, καλόβουλα, μπορεί να προτείνουν ότι οι γονείς πρέπει να μη χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Τέτοιου είδους συμβουλές είναι λαθεμένες.
- Στις μικτές οικογένειες, αν ο ένας από τους δύο γονείς δε μιλάει την άλλη γλώσσα, θα ήταν καλό να τη μάθει, δείχνοντας έτσι στο παιδί ότι η άλλη γλώσσα είναι σημαντική και αξίζει να τη μάθει και το ίδιο.
- Όταν τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφραστούν, πρέπει να αναρωτηθούμε γιατί συμβαίνει αυτό:
 - Μήπως προσπαθούν να μιλήσουν γρηγορότερα από ό,τι επιτρέπει το επίπεδο της γλωσσικής τους ανάπτυξης;
 - Μήπως νιώθουν πιεσμένα να πουν κάτι γρήγορα, επειδή συνήθως διακόπτονται από τους άλλους όταν μιλούν;
 - Μήπως αντιμετωπίζουν κάποια άλλη δυσκολία στη ζωή τους άσχετη με τη γλώσσα;
 - Μήπως είναι ζήτημα αντιζηλίας με τα αδέρφια ή τους συνομήλικους τους;

Οποιαδήποτε και να είναι η περίπτωση, είναι σημαντικό ο ακροατής/η ακροάτρια να μην δείξει δυσαρέσκεια ή ανυπομονησία όταν τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν τον εαυτό τους.

Parents' Corner

What should parents do when their bilingual child appears to have linguistic difficulties?

- Some people, in good will, may suggest that parents should not use their mother tongue. Such advice is incorrect.
- In mixed families, if one of the two parents does not speak the other language, it would be purposeful to learn it, showing this way to the child that the other language is equally important and worth learning.
- When children have difficulty in expressing themselves, we should wonder why this is happening:
 - Is it that they try to speak faster than the level of their linguistic development allows for?
 - Is it that they feel pressured to say something quickly, because they are usually interrupted by others when they speak?
 - Is it that they face some other impediment in their lives which is not language-related?
 - Is it an issue of jealousy between their siblings or peers?

Whatever the case is, it is crucial that the listener does not show unpleasantness or impatience when children are having difficulty in expressing themselves.

Këndvështrimi i prindërve

Çfarë duhet të bëjnë prindërit kur fëmija i tyre dygjuhësh duket se përballet me vështirësi gjuhësore?

- Disa, me vullnetin e mirë, mund t'u sygjerojnë prindërve se nuk duhet ta përdorin gjuhën e tyre amtare.
- Këshilla të tilla janë të gabuara.
- Në familjet eterogjene nëse njëri nga të dy prindërit nuk flet gjuhën tjetër, do të ishte mirë ta mësojë, duke i treguar kështu fëmijës se gjuha tjetër është e rëndësishme dhe ia vlen ta mësojë dhe ai/ajo.
- Kur fëmijët vështirësohen të shprehen, duhet të pyesim veten pse ndodh kjo:
 - Mos përpiqen të flasin më shpejt nga ç'e lejon niveli i zhvillimit të tyre gjuhësor?
 - Mos ndihen të presionuar të thonë diçka shpejt, sepse zakonisht ndërpriten nga të tjerët kur flasin?
 - Mos përballet me ndonjë vështirësi tjetër në jetën e tyre pamvarësisht nga gjuha?
 - Mos është çështje xhelozie me motrat e vëllezërit e tjerë apo me bashkëmoshatarët e tyre?

Çfarëdo që të jetë rasti, është e rëndësishme që dëgjuesi të mos tregojë pakënaqësi apo padurim kur fëmijët vështirësohen të shprehen.

Взгляд родителей

Что должны делать родители, если их двуязычному ребёнку трудно овладеть вторым языком?

- Некоторые люди советуют родителям не говорить с ребёнком на родном языке. Такие советы неправильны.
- В случае, если в смешанных семьях один из родителей не говорит на языке другого, было бы хорошо, если бы он его выучил. Таким образом он покажет ребёнку, что этот язык важен и его стоит выучить.
- Если ребёнку сложно выражать свои мысли на языке, входящем в комплекс диглоссии, надо понять причину:
 - Может быть, ребёнок пытается говорить на языке быстрее, чем позволяет его уровень знания языка?
 - Или, может, они испытывают давление, стараясь говорить быстро, потому что иначе их перебьют?
 - Может, у них есть какие-то другие проблемы в жизни, помимо языковых?
 - Или причиной является соперничество с братьями/сёстрами или сверстниками?

Какой бы ни была причина, важно, чтобы взрослые не выказывали недовольство или нетерпеливость, когда дети пытаются выразить свои мысли.

زاوية الأهل

ماذا يجب على الأهل ان يفعلوا عندما يواجه ولداهم ثنائي اللغة صعوبات لغوية

● بعض الناس يمكن أن يشيروا إلى أن الأهل لا ينبغي أن يستعملوا لغتهم الأصلية، وهذه نصائح خاطئة.

● في العائلات المختلطة، حيث احد الوالدين لا يتكلم اللغة الاخرى، من المستحسن ان يتعلمها ليبيّن لولده أن اللغة الأخرى مهمة وتستحق أن يتعلمها.

● عندما يجدون الأولاد صعوبة في التعبير عن انفسهم يجب أن نتساءل لماذا يحدث هذا :

- هل يحاولون النقاش أسرع من المسموح من مستواهم اللغوي؟ - هل يشعرون بالضغط أن يقولوا شيئاً بسرعة، بسبب قاطعتهم عادةً من الآخرين عندما يتكلموا؟
- هل يواجهون صعوبة اخرى في حياتهم لا علاقة لها باللغة؟
- هل هي مسألة تنافس مع الأشقاء والأقران؟

في أي الحالات وإن كان، من الضروري ان لا يظهر المستمع استياء عندما يجدون الأولاد صعوبة في التعبير



"Εφύγαμεν που τον Πειραιά με το υπερωκεάνιο Θεμιστοκλής 2 Ιουνίου 1920. Εκάμαμεν 25 ημέρες στον ωκεανό. Έπαθε βλάβη ο έλιγκας του πλοίου και προσεγγίσαμεν στη Πορτογαλία για επιδιόρθωση. Εκεί έμεινα οκτώ ημέρες.

...

Επιτέλους φτάσαμε στην Νέα Υόρκη εις το Ellis Island. Εμείς το ελέγαμεν Καστιγκάρι. Εκείνα τα χρόνια, η ιατρική εξέταση, μετά από τόσα έξοδα, κόπων και ταξίδι, εγένετο εις το Ellis Island και αν εβρέθης εντάξει και περάσεις ελεύθερα στην Αμερική, έχει καλώς. Αν όχι, σε στρέφανε πίσω".

Απόσπασμα από κείμενο του Νικόλα Αβδελλά στο υπό έκδοση βιβλίο:

Μια μικρή αφήγηση, μια μεγάλη ιστορία:

Η μετανάστευση στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του '20

της Βασιλείας Κούρτη-Καζούλλη



Το 'Ellis Island'

13

και αυτες τα γειρα και γει με εννοειση στην
Αμερικη. Δυσω και εγινε. Εσθλακω που του
Πιρεα με το υπορομιατικο Θερμιτομω Ιουλιω
2-1920-εμαρτακω 25 ημερα στον ουκεντο.
εσθαδω θραβη ο εγινωκω του υφροτου και αρροσεχου
βακω στη πορτογαλια για εσθθρομωι εμω εμωκω
με 8 ημερακω εμω κωσ εδωθη εμωκω και
εσθθρακω στο γκαρομωκω του πορτογαλια και εθρακω
του βασιουκω του βαρβατοκωκω. εσθθρακω εθρακω
εσθθρακω κωσ υορωκω εμω το Ελλω Ισλανδ υρωκω το
εθρακω κωσ υορωκω εμωκω τα κωσθρακω η τακωκω
εξετακωι. εσθθρακω εμωκω εσθθρακω υορωκω και τακωκω
εθρακω εμω το Ελλω Ισλανδ και εμω εθρακω εν
τακωκω και υορωκωκω εθρακωκω εμωκω Αμερικωκω εμω
υορωκω εμω ομω εμω εθρακωκω ομωκω. τακωκω εμω
η τακωκωκω εξετακωι κωσθρακω εμω του εθρακω
και εμω ομω εμωκω για τακωκωκω εμωκωκω τακωκω

Κείμενο Νικόλα Αρδελλά

«Αν είχα...» ή ο Μονόλογος μιας 'σχεδόν μετανάστριας'

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα είχα ακούσει να λένε για μένα «Μηίha bas mish' miη hon" (με άλλα λόγια, «καλή είναι αλλά ξένη»)

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα ίδρωνα να μάθω μια τόσο διαφορετική γλώσσα...για να μπορώ να καταλαβαίνω τι μου λένε

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα είχα περάσει ατέλειωτες ώρες στο «Αλλοδαπών» για να φύγω τελικά άπραγη

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα είχα τόσα διλήμματα για το ποια χώρα τελικά είναι 'καλύτερη'

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα έπρεπε να εξηγήσω τα υπονοούμενα και τις συνδηλώσεις της γλώσσας μου

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα έπρεπε να αμύνομαι για όλα τα στραβά της χώρας μου

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, στις χαρές μας θα ακούγαμε την ίδια μουσική

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, στις λύπες μας θα κλαίγαμε στην ίδια γλώσσα

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα είχα αγαπήσει δύο χώρες και γλώσσες τόσο πολύ

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα είχα ζήσει τόσες εμπειρίες σε μια άλλη γλώσσα

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα μπορούσα να νιώσω τον καημό του απλού μετανάστη που περιμένει τα πολύτιμα χαρτιά του

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, τα παιδιά μου θα είχαν μία γλώσσα, μία σκέψη και μάλλον έναν φόβο για αυτά που δεν γνωρίζουν

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, οι φίλοι και συγγενείς μου θα ήταν μάλλον λιγότεροι

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, θα χαιρόμουν μόνο μία κουλτούρα με τα έθιμά, την κουζίνα και τις γιορτές της

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα είχα νιώσει τη χαρά του να επιστρέφεις κάθε φορά στην άλλη σου πατρίδα

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, τα παιδιά μου δεν θα μπορούσαν να διαλέγουν «τα καλύτερα από δύο κόσμους»

Αν είχα ερωτευτεί Έλληνα, δεν θα ήμουν εγώ!

Η διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα: ένα διδακτικό παράδειγμα διαθεματικής προσέγγισης με τη μέθοδο project στο γυμνάσιο Δ.Ε. Σαπών.

Σοφία Ζερδελή¹

1. Διαπολιτισμική αγωγή σε δι(πολυ-)γλωσσικά περιβάλλοντα

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλομορφία σε κοινωνικό επίπεδο επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό και την αναδιαμόρφωση των κοινωνικών δεδομένων προς έναν νέο πολυπολιτισμικό προσανατολισμό αρχών, αξιών και αντιλήψεων.

Αυτή η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι γεγονός ότι έχει επηρεάσει και τη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο καλείται να υλοποιήσει στην πράξη το ζητούμενο της κοινωνικής συνοχής και της εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη βάση μιας ανοιχτής κοινωνίας.

Ο Δαμανάκης (1997) τονίζει χαρακτηριστικά ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση εξασφαλίζει τη διαπολιτισμική αγωγή όλων των μαθητών, η οποία προϋποθέτει την ισοτιμία των πολιτισμών, την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους.

2. Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αξιοποίηση των ικανοτήτων όλου του μαθητικού δυναμικού και συμβάλλει στην εποικοδομητική συμβίωση σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Επιδιώκει την αποδοχή, το σεβασμό του διαφορετικού, την αναγνώριση της πολιτισμικής του ταυτότητας μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας.

Έχει επίσης ως στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού και την παρεμπόδιση καλλιέργειας στερεοτύπων και προκατάληψης απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς (Μιχάλης, 2003).

3. Η Διαθεματικότητα στη Νεοελληνική Γλώσσα

Μέσα στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης (cross-curricular approach), η οποία συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό και την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Φωτίου & Σουλιώτη, 2009).

Η γλώσσα, ως κατεξοχήν διαθεματικό και διεπιστημονικό αντικείμενο, προσφέρεται για την άσκηση όλων των μαθητών στη συνολική, «ολιστική» ανάγνωση θεμάτων ή εννοιών, που συνάγονται από τη μελέτη κειμένων, τα οποία περιλαμβάνονται σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών εννοιών- αξιοποιώντας παράλληλα τη «διαφορετικότητα» του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών (Αργυροπούλου & Κατσιμπάρδης, 2006).

1. Η Σοφία Ζερδελή είναι Φιλόλογος Γυμνασίου Δ.Ε. Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης, και υποψήφια διδάκτωρ στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.

Επιπλέον με τη διαθεματικότητα επιδιώκεται:

- Η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων
- Η κατανόηση των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων μέσα από τη χρήση τους (λειτουργική χρήση της γλώσσας) και
- Η εμπέδωσή τους μέσα από δραστηριότητες (σχέδια εργασίας/projects).

4. Σχέδιο Εργασίας (PROJECT)

Η εφαρμογή του σχεδίου εργασίας κατά την εκπόνηση των διαθεματικών εργασιών προτιμήθηκε, διότι το **project** αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση που:

1. Έχει ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών.
2. Αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Frey, 1998).
3. Πρωθυε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.
4. Εστιάζει στην απόκτηση της γνώσης με βιωματικές μεθόδους. Ο Χρυσοφίδης (2000) υποστηρίζει ότι στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών και για το λόγο αυτό ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία.
5. Συμβάλλει στην ανάπτυξη του επικοινωνιακού λόγου, μέσω του οποίου οι αλλόγλωσσοι μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση και επιτυγχάνουν ευκολότερα την ένταξή τους στην ομάδα, στην οποία συνεισφέρουν και γίνονται αποδεκτοί (Νικολάου, 2000).

Η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας ακολουθεί μια σειρά από στάδια-φάσεις, που τα όριά τους μερικές φορές δεν είναι απολύτως ευκρινή. Ως τέτοια στάδια, με τη σειρά που συνήθως υλοποιούνται, παραθέτουμε τα εξής:

1. Αφόρμηση
2. Ανάλυση του θέματος
3. Καθορισμός στόχων και δραστηριοτήτων
4. Κατανομή- επιμερισμός έργου σε ομάδες εργασίας
5. Διεξαγωγή δραστηριοτήτων

Συλλογή δεδομένων:

- Βιβλιοθήκη και Διαδίκτυο
- Βίντεο και CD
- Επιτόπια Παρατήρηση
- Συνέντευξη

Επεξεργασία δεδομένων

- Αναλύσεις και ταξινομήσεις δεδομένων
 - Πιθανά συμπεράσματα
6. Ενδο-ομαδικός προγραμματισμός θέματος
 - Διάρκεια σχεδίου εργασίας
 - Επιμέρους φάσεις (Ματσαγγούρας, 2006).
 7. Διαδικασίες συντονισμού
 8. Σύνθεση τελικού έργου

9. Παρουσίαση συμπερασμάτων

10. Αξιολόγηση

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Παραθέτουμε στη συνέχεια ένα παράδειγμα προσέγγισης της 3^{ης} ενότητας της Ν.Ε. Γλώσσας, από μαθητές της Β' τάξης με την εκπόνηση διαθεματικής εργασίας, για την οποία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος project.

Τα παιδιά εργάστηκαν, με εξαιρετικό ζήλο και προθυμία, καθώς το θέμα που επεξεργάστηκαν ήταν ενδιαφέρον και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε αποτελούσε γι' αυτά κάτι διαφορετικό σε σχέση με τον τρόπο που δούλευαν συνήθως. Θεωρούμε ότι η προσπάθειά τους ήταν συγκινητική και η ανταπόκρισή τους αξιολογεί, εάν λάβουμε υπόψη τις τεράστιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στη χρήση της Ν.Ε. τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο.

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

« Η φιλία των ανθρώπων : από το παρελθόν στο παρόν».

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ:

Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε το ενδιαφέρον και η ευαισθητοποίηση των μαθητών του σχολείου μας πάνω στο θέμα της φιλίας, δεδομένης της ιδιαιτερότητας του συγκεκριμένου σχολείου ως διαπολιτισμικού, όπου συνυπάρχουν διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες μαθητών.

■ ΑΦΟΡΜΗΣΗ

A. Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ

που αναπτύχθηκε με τους μαθητές, κατά τη διδασκαλία των εισαγωγικών κειμένων της τρίτης ενότητας του βιβλίου της ΝΕ Γλώσσας.

B. Η ΕΚΔΗΛΩΣΗ συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ μαθητών στο χώρο του σχολείου.

■ ΣΤΟΧΟΣ

Η παρούσα διαθεματική δραστηριότητα είχε σαν στόχο τη σύνταξη μιας απλής εργασίας, που θα παρουσίαζε την πορεία της φιλίας μέσα στο χρόνο (από το παρελθόν στο παρόν) και θα πρόβαλλε τη διαχρονικότητα της αξίας της φιλίας στη ζωή του ανθρώπου.¹

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ:

Επιδιώξαμε οι μαθητές να:

- Αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη
- Διευρύνουν τη φαντασία τους
- Καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους
- Προσεγγίσουν ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Λογοτεχνία, Αισθητική Αγωγή, Μουσική).

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ: 6 διδακτικές ώρες

ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ:

Χώρος- Χρόνος, Επικοινωνία, Πολιτισμός, Μεταβολή- Εξέλιξη

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η εκπόνηση του σχεδίου εργασίας στηρίχθηκε στην **ομαδοσυνεργατική** μέθοδο. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ομάδες. Κάθε ομάδα ανέλαβε να συγκεντρώσει υλικό και να παρουσιάσει μια συνθετική εργασία πάνω στις παρακάτω θεματικές ενότητες:

1. Τη φιλία στην πορεία της ιστορίας
2. Τη φιλία στη σύγχρονη πνευματική δημιουργία
3. Τη φιλία στην καθημερινή ζωή
4. Την ύπαρξη ή όχι πραγματικής φιλίας στις μέρες μας

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**Α΄ ΟΜΑΔΑ: Η ΦΙΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

Οι μαθητές αυτής της ομάδας συγκέντρωσαν υλικό από ιστορικά κείμενα, από κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας (Ομήρου *Οδύσσεια* => *Οδυσσεύς-Μέντης*, Ομήρου *Ιλιάδα* => *Αχιλλέας- Πάτροκλος*, Πλάτωνα (Κρίτων), Αριστοτέλη, Ξενοφώντα (Ο Σωκράτης για τη φιλία), Πλούταρχο και από το μάθημα των Καλλιτεχνικών (πίνακες ζωγραφικής). Οι μαθητές ανέτρεξαν σε σχολικές βιβλιοθήκες, σχολικά εγχειρίδια και στο Διαδίκτυο για τη συλλογή του υλικού. Κατά τη φάση της σύνθεσης της εργασίας δημιούργησαν δύο αφίσες για την τάξη τους.

«Νεοελληνική Γλώσσα», Β΄ Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα, 2006.

Β΄ ΟΜΑΔΑ: Η ΦΙΛΙΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ

Οι μαθητές της ομάδας αυτής ανέλαβαν να μελετήσουν την πορεία της φιλίας στη σύγχρονη πνευματική δημιουργία. Συγκέντρωσαν υλικό από το χώρο της μουσικής, της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου. Στη συνέχεια δημιούργησαν λεύκωμα, στο οποίο παρέθεσαν έργα της σύγχρονης λογοτεχνικής και κινηματογραφικής παραγωγής. Αξιοσημείωτο ήταν το ενδιαφέρον των παιδιών να συμπεριλάβουν στο λεύκωμα και δικό τους υλικό -κείμενα και ποιήματα- σχετικά με τη φιλία. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια από τα έργα που συγκέντρωσαν :

Λογοτεχνία

- *ΕΡΟΙΣΙΑ*, του Κοσμά Πολίτη
- *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, του Αντουάν ντε Σεντ Εξυπερύ
- *Η μυστική παπαρούνα, Η Ζωή εν τάφω*, του Στράτη Μυριβήλη

Κινηματογράφος

- *Σινεμά ο Παράδεισος* (Τζουζέπε Τορνατόρε)
- *Oliver Twist* (Ρομάν Πολάνσκι) κ.α.

Γ΄ ΟΜΑΔΑ: Η ΦΙΛΙΑ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ

Η ομάδα αυτή παρουσίασε την αξία της φιλίας στην καθημερινή ζωή. Οι μαθητές συγκέντρωσαν άρθρα από εφημερίδες, φωτογραφικό υλικό από περιοδικά, κόμικς

(Αστερίξ-Οβελίξ, Μαφάλντα του Quino), εικόνες και κείμενα, τα οποία συνέθεσαν και έφτιαξαν ένα κολάζ- αφίσα για την τάξη τους.

Δ΄ ΟΜΑΔΑ: ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΤΙΣ ΜΕΡΕΣ ΜΑΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΗ ΦΙΛΙΑ Η ΟΧΙ;

Οι μαθητές αυτής της ομάδας χωρίστηκαν σε δύο υποομάδες. Με αφορμή συζήτηση που έγινε στην τάξη και θέμα παραγωγής γραπτού λόγου που τέθηκε στους μαθητές, η πρώτη υποομάδα ανέλαβε να υποστηρίξει την άποψη ότι σήμερα υπάρχει αληθινή φιλία, παρουσιάζοντας τα επιχειρήματά της, και η δεύτερη την αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή στις μέρες μας απουσιάζει η πραγματική φιλία(στο σημείο αυτό παρέπεμψε στο κείμενο «Ο πιστός φίλος», του Όσκαρ Ουάιλντ). Τις δύο αντικρουόμενες απόψεις - με τα επιχειρήματά τους - παρέθεσαν οι μαθητές σε αφίσα- κολάζ για την τάξη τους.

Αφού τελειώσει η κάθε ομάδα τις δραστηριότητές της, παρουσίασε τις εργασίες της στην τάξη.

Συμπεράσματα

Ένα από τα βασικά εργαλεία, για να γίνει το περιεχόμενο του μαθήματος ελκυστικότερο είναι η διαθεματική προσέγγιση, η οποία ενισχύει τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, αναζητούν στοιχεία και συλλέγουν οι ίδιοι πληροφορίες.

Έτσι, τα αλλόγλωσσα παιδιά, που έχουν αδυναμία να εκφραστούν στη δεύτερη γλώσσα μέσα από τέτοιες παρεμβάσεις μαθαίνουν χωρίς να φοβούνται το λάθος, μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και διαλόγου. Διαπιστώθηκε ότι μαθητές που παρουσίαζαν μεγάλη αδυναμία στην κατανόηση της Νέας Ελληνικής και πολλές φορές επεδείκνυαν αδιαφορία και προβληματική συμπεριφορά, ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε διαθεματικές δραστηριότητες.

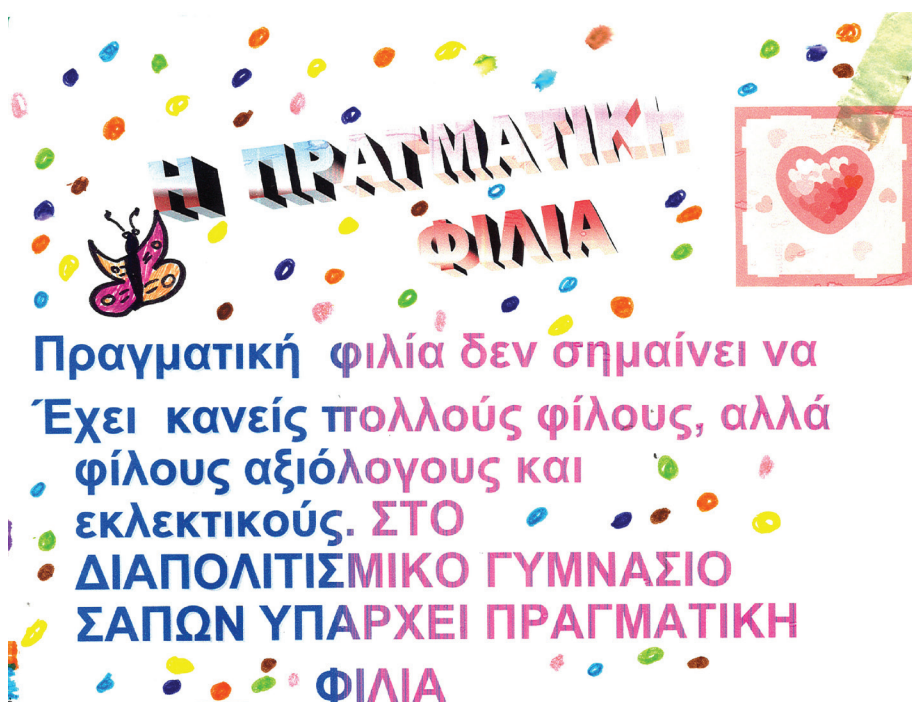
Ταυτόχρονα, η μέθοδος project προβάλλεται ως η πιο κατάλληλη για την αξιοποίηση της προσέγγισης αυτής στην πολυπολιτισμική τάξη, βελτιώνοντας την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων και προετοιμάζοντας με επιτυχία την κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών στα πλαίσια μιας ευρύτερης κοινωνίας.

Λέξεις- κλειδιά:

Διαθεματικότητα, project, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Νεοελληνική Γλώσσα, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, πολυπολιτισμικότητα.

Παραθέτουμε παρακάτω ενδεικτικά παραδείγματα από τις εργασίες των μαθητών - με τα όποια γραμματικά ή συντακτικά λάθη έκαναν. Τα κείμενα και τα ποιήματα ήταν δικά τους και τα συμπεριέλαβαν σε λεύκωμα και αφίσες-κολάζ που έβαλαν στην τάξη τους.

Δύο άνθρωποι που υπήρχε αληθινή
φιλία αναμέσά τους ή τουλάχιστον
έζησαν μια όμορφη ιδεορία φιλίας δεν μπορούν
να κηνούν εκφορεί γιατί απλά ο ένας απ'τους δύο
ακόμα θυμάται.



Εκείνος που είναι προχλασικός φίλος...
όλα τα ανέχεται, σε όλα εφηπιστεύεται,
για όλα ελπίζει όλα τα υποφέρει.



ΣΑΣ ΠΑΡΑΘΕΤΟΥΜΕ ΜΕΡΙΚΑ ΑΡΘΡΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΦΙΛΙΑ

Όταν λέμε φίλια εννοούμε τη συντροφιά που στηρίζεται στην αμοιβαία εκτίμηση και αγάπη ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα άτομα. Η φίλια είναι ένα ευγενικό συναίσθημα που προϋποθέτει την ειλικρίνεια και την αλήθεια. Έτσι η εκλογή των φίλων πρέπει να γίνει με μεγάλη προσοχή. Από το φίλο περιμένουμε θυσίες και εκδήλωση αγάπης, χωρίς αντάλλαγμα, χωρίς καμιά αντιστάδοση της θυσίας του.

Οι αληθινοί φίλοι θα φανούν στις κρίσιμες και τις δύσκολες στιγμές της ζωής μας. Η φίλια έχει τις ρίζες της βαθιά στην ανθρώπινη ψυχή. Εκείνος που στηρίζεται στα συμφέροντα, δεν είναι αληθινός φίλος. Οι πιστοί και καλοί φίλοι θα μοιραστούν τις επιτυχίες και τις αρχές των φίλων τους.

αλλά δε θα χαθούν και δεν θα απομακρυνθούν στις δυστυχίες και τις αποτυχίες τους.

Πολλά και μεγάλα κατορθώματα έχουν επιτευχθεί, επειδή στηρίχτηκαν στην πραγματική, στη αληθινή φίλια. Μεγάλα και ιστορικά παραδείγματα είναι η φίλια του Πατερόκλου και του Αχιλλέα, του Αλέξανδρου και του Ηφαιστίωνα και τόσα άλλα. Φυσικά τους φίλους μας δεν πρέπει να τους αποκτούμε χωρίς έλεγχο και κριτική αέφηση μας. Χρειάζεται προσοχή προσοχή την εκλογή των φίλων. Η φίλια παίζει σπουδαίο ρόλο και σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο ο ρόλος της είναι ατομικός και κοινωνικός.

ΦΙΛΙΑ

Το να έχει κάποιος αληθινούς φίλους, είναι μεγάλη υπόθεση. Πότε όμως είναι μια φίλια αληθινή, προορισμένη να αντέξει στις τρικυμίες του χρόνου, και πότε είναι απλά και μόνο μία "παρέα", που σήμερα υπάρχει ενώ αύριο όχι; Το βασικό που πρέπει κάποιος να κοιτάξει για να διαχωρίσει αυτές τις δύο καταστάσεις, είναι τα κίνητρα πίσω από το συναπάντημα. Σε μία αληθινή φίλια, βρίσκομαι μαζί με των άλλων ανθρώπων για να μοιραστούμε την ίδια τη ζωή, τις χαρές και τις λύπες της. Ο αληθινός φίλος είναι συνοδοίπορος μπου, όχι μόνο στις εύκολες και ευχάριστες στιγμές, αλλά επίσης στις αναπόφευκτες περιόδους θλίψης και δυσκολίας. Σε μία γνήσια φίλια υπάρχει ο αμοιβαίος σεβασμός, ώστε να υπάρχει ώρα και χώρος για να εκφραστούν όλοι. Ο καλύτερος φίλος είναι αυτός που δε φοβάται να μας πει την αλήθεια, αν πιστεύει ότι σε κάτι έχουμε παρεκτραπεί. Ένα όμως παράλληλα.

Η ΦΙΛΙΑ: ΠΩΣ ΘΑ ΚΑΝΕΤΕ ΚΑΙ ΘΑ ΔΙΑΤΗΡΙΞΕΤΕ ΤΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ ΣΑΣ;

Οι φίλες αποτελούν ένα σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας. Είναι όμως γεγονός ότι η φίλια δεν είναι μια εύκολη ή απλή υπόθεση. Για πολλούς ανθρώπους το να κάνουν ή να διατηρούν φίλους είναι δύσκολο. Διάφορες συνθήκες της ζωής όπως οι μετακομίσεις, η αλλαγή εργασίας, ο ερχομός ενός παιδιού μπορούν να μας απομακρύνουν από φίλους που είχαμε και να καταστήσουν επικρατική την ανάγκη για νέες φίλες. Επιπρόσθετα υπάρχουν καταστάσεις όπου η φτωχή κοινωνική και οικονομική κατάσταση ή ακόμη ο χαρακτήρας ενός ανθρώπου εμποδίζουν από του να κάνει τα πρώτα βήματα για να δημιουργήσει σχέσεις και φίλες.

Είναι σημαντικό να κάνουμε αρχικά μία αυκριτική και να κατανοήσουμε το τι ζητούμε και το τι επιδιώκουμε από μία φίλια. Οι παράγοντες που πρέπει να λάβουμε υπ' όψη είναι.



Φιλία λέξη
 ιερή, λέξη θεία.
 Που γράφεται μες την
 καρδιά ή όχι στα βιβλία...

Μη στεναχωριέσαι
 για κάποιον που σε πλήγωσε, άδελφε
 να στεναχωρηθεί αυτός όταν
 καταλάβει πως έκαθε ένα φίλο σαν και εμένα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργυροπούλου, Χ. και Μ. Κατσιμπάρδης (2006) *Επιμόρφωση Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και το Νέο Διδακτικό Υλικό του Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project*, μτφρ Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ο.Ε.Δ.Β. (2006) *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα.
- Χρυσafiδης, Κ. (2000) *Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλεκτρονικές πηγές**
- Μιχάλης, Η. (2003) *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο: Δράσεις και προοπτικές*. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 3,2.
- Φωτίου, Π. και Σουλιώτη, Ε. «*Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*». (Τελευταία πρόσβαση Δεκέμβριος 2009).

Μουσικοκινητική Αγωγή και πολυπολιτισμική τάξη: Διδακτικές πρακτικές μιας ευτυχούς συνάντησης

Βιργινία Αρβανιτίδου¹

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο χώρο είναι τόσο παλιό όσο και η ανθρωπότητα (Κανακίδου, 1997 · Samuda, 1997). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται πιο έντονο και συνδέεται με ένα καινούριο κύμα μαζικών πληθυσμιακών μετακινήσεων που αφορά είτε σε ανθρώπους που εγκαταλείπουν τη χώρα τους σε αναζήτηση εργασίας είτε σε πρόσφυγες που αναζητούν πολιτικό άσυλο (Τσοκαλίδου & Παπαρούση, 2004:13). Οι συνέπειες αυτού του φαινομένου αφορούν μεταξύ άλλων και στον εκπαιδευτικό τομέα (Γκότοβος, 2002 · Δαμανάκης, 1997), ιδιαίτερα δε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος όγκος μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Το σχολείο, με την ιδιότητα του πιο δραστικού εξωοικογενειακού παράγοντα κοινωνικοποίησης, έχει τη δυνατότητα να ενθαρρύνει θετικές φυλετικές στάσεις μέσα απ' την καλλιέργεια ενός ορθού και κοινωνικά αποδεκτού συστήματος αξιών που αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των ανθρώπων και ανθίσταται στις πιέσεις του έξω κόσμου προς τη φυλετική προκατάληψη (Μίτιλης, 1998:92).

Η Φυσική Αγωγή έχει το δικό της ρόλο σ' αυτήν τη διαδικασία, καθώς η ενεργή συμμετοχή στο μάθημα δεν προϋποθέτει απ' τους/τις μαθητές/ήτριες ειδικές γνωστικές ικανότητες ούτε υψηλό επίπεδο γνώσης της ομιλούμενης γλώσσας. Συνεπώς όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως καταγωγής, πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών, εθνικών, θρησκευτικών, οικονομικών, κοινωνικών διαφορών μπορούν να μετέχουν στο μάθημα (Αρβανιτίδου, 2007: 250-261).

Η Μουσικοκινητική Αγωγή, ως επιμέρους γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ (http://www.pi-schools.gr/lessons/gymnastics/depps_aps/depps.doc) περιλαμβάνει μουσικοκινητικά παιχνίδια και κινησιολογικούς αυτοσχεδιασμούς που μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ωστόσο οι διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν δεν αφορούν αποκλειστικά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προοπτικής.

Διδακτικές προτάσεις

Μουσικοκινητικά Παιχνίδια

Πολλά παραδοσιακά κινητικά παιχνίδια συνοδεύονται από τραγούδι και από συγκεκριμένο κινησιολόγιο -ενδεικτικά: «Η μικρή Ελένη», «Περνά, περνά η μέλισσα», «Δεν περνάς κυρά-Μαρία»-, και μ' αυτήν την έννοια εντάσσονται στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Για την αξιοποίησή τους, προτείνεται η εξής διαδικασία:

1. Η Βιργινία Αρβανιτίδου είναι Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής σε Διαπολιτισμικό Σχολείο Π/βάθμιας Εκπ/δευσης και υποψήφια διδακτορίσσα, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Ο/η διδάσκων/ουσα ζητά από τα παιδιά να παρουσιάσουν ατομικά ή ομαδικά ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι απ' το γενέθλιο τόπο ή τον τόπο καταγωγής τους τραγουδώντας τα λόγια στη μητρική τους γλώσσα/γλωσσική ποικιλία. Μέσα απ' αυτήν τη διαδικασία το δίγλωσσο ή αλλόγλωσσο παιδί έχει την ευκαιρία να μετέχει μιλώντας στη μητρική του γλώσσα, η οποία λειτουργεί εμφανώς ως φορέας πολιτισμού. Αυτό μπορεί να επιδράσει θετικά στην κατεύθυνση της ενίσχυσης θετικών αντιλήψεων του/της ίδιου/ιας για τη μητρική του/της γλώσσα όσο και της γέννησης και προώθησης αντίστοιχων αντιλήψεων των συμμαθητών/τριών του/της γι' αυτήν. Με την κατάλληλη καθοδήγηση απ' το/τη διδάσκοντα/ουσα τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι όλες οι γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες είναι το ίδιο σημαντικές και ικανές να εκφράσουν αυτούς/ές που τις χρησιμοποιούν.

Αφού παρουσιαστεί το παιχνίδι, ακολουθεί η επεξήγηση των στίχων, η διδασκαλία του παιχνιδιού και η εφαρμογή του απ' το σύνολο των παιδιών. Σ' αυτό το στάδιο μπορούν τα υπόλοιπα παιδιά να δείξουν παρόμοια παιχνίδια και να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές με το παιχνίδι που παρουσιάστηκε.

Μια διαφορετική διδακτική πρακτική είναι η εργασία των παιδιών κατά ομάδες για τη σύνθεση στίχων σε άλλη γλώσσα, στο ίδιο όμως ρυθμικό μοτίβο και με το ίδιο κινησιολόγιο. Έτσι, τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο προωθούν το γνωστικό τους επίπεδο στο πεδίο της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά έρχονται σε επαφή με μια καινούρια γι' αυτά γλώσσα, μαθαίνοντας να σέβονται και να εκτιμούν το διαφορετικό.

Στο τέλος κάθε μιας από τις προτεινόμενες δραστηριότητες τα παιδιά μπορούν να εργαστούν ομαδικά, προκειμένου να συνδυάσουν επιμέρους στοιχεία μουσικοκινητικών παιχνιδιών για τη σύνθεση ενός νέου και έπειτα να παρουσιάσουν στην τάξη το αποτέλεσμα της δουλειάς τους, να διδάξουν το νέο παιχνίδι στα υπόλοιπα παιδιά και να το παίξουν όλα μαζί.

Δημιουργικές μουσικοκινητικές δραστηριότητες

Ένα σημαντικό μέρος της μουσικοκινητικής αγωγής είναι η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών, στοιχείο που πραγματώνεται μέσα από την τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Στην πρακτική που προτείνουμε ο αυτοσχεδιασμός είναι ημικατευθυνόμενος θεματικά, ελεύθερος κινησιολογικά και πραγματοποιείται με συνοδεία μουσικής.

Ο/η διδάσκων/ουσα καλεί τα παιδιά να φέρουν στην τάξη ένα μουσικό κομμάτι/τραγούδι απ' τον τόπο τους και επιλέγει ένα αντιπροσωπευτικό για κάθε τόπο καταγωγής. Για κάθε μουσική/τραγούδι ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία:

Πραγματοποιείται ακρόαση της μουσικής/τραγουδιού με ταυτόχρονη μετάφραση των στίχων από το παιδί-φυσικό ομιλητή της γλώσσας. Σε μια δεύτερη ακρόαση ο/η διδάσκων/ουσα ζητά απ' τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια, να νιώσουν το ρυθμό και να τον αναπαράγουν με ρυθμικά χτυπήματα στο σώμα τους. Έπειτα προτρέπει τα παιδιά να κινηθούν ατομικά στο χώρο ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής ή αναπαράγοντας τον με τη χρήση μικρών κρουστών. Η κίνηση αρχικά έχει τη μορφή απλής μετακίνησης στο χώρο σαν περπάτημα, ενώ στη συνέχεια προσαρμόζεται στο ύψος της μουσικής/τραγουδιού.

Ο/η διδάσκων/ουσα καλεί τα παιδιά να φανταστούν μια ιστορία που ταιριάζει στη μουσική/τραγούδι και να την καταθέσουν στην τάξη, η οποία με ψηφοφορία διαλέγει την καταλληλότερη. Χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες και τους ζητά να συνθέσουν τις επιμέρους κινήσεις που επινόησε το καθένα απ' αυτά, σε μια μικρή χορογραφία, αποδίδοντας κινητικά την ιστορία που επέλεξαν. Στο τέλος καλεί τις ομάδες να παρουσιάσουν στην τάξη το αποτέλεσμα της δουλειάς τους και με την καθοδήγηση του/της να συνθέσουν τις επιμέρους χορογραφίες σε μια ενιαία.

Για την ολοκλήρωση της δράσης τα παιδιά καλούνται να καταθέσουν σε συζήτηση τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα και τα βιώματά τους, να ζωγραφίσουν ή να φτιάξουν κολλάζ με έμπνευση τα όσα έζησαν και να προτείνουν νέες ιδέες για τον εμπλουτισμό της διδακτικής πρακτικής και νέες δράσεις δημιουργικού χαρακτήρα που μπορούν να υλοποιηθούν στα πλαίσια του μαθήματος.

Το τελικό αποτέλεσμα της δουλειάς των παιδιών μπορεί να παρουσιαστεί στη σχολική κοινότητα, στα πλαίσια των αθλητικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου, Αλ. *Θεωρία και Πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Στο <http://www.parenvasis.gr/enpl5.htm>.
- Αρβανιτίδου, Β. (2007) Η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου μέσα από τη Φυσική Αγωγή. Στο Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.) (2007) «Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς», Αθήνα ΥΠΕΠΘ, 250-261.
- Γκότοβος, Α. (2000) *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, στο http://www.pi-schools.gr/lessons/gymnastics/depps_aps/depps.doc.
- Κανακίδου, Ε. (1997) Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιτίλης, Α. (1998) *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Samuda, R. (1997) Το καναδικό στίγμα της πολυπολιτισμικότητας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις. Στο Ζώνιου-Σιδέρη & Χαραμής (επιμ.) (1997), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση - Προβληματισμοί και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσοκαλίδου, Ρ & Παπαρούση, Μ. (2005) Εισαγωγή στο *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και λογοτεχνία*. Στο Τσοκαλίδου, Ρ. & Μ. Παπαρούση (επιμ.) (2005) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ - Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης. (1997) *Η Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Βιβλίο για το δίδασκοντα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διδακτικές προσεγγίσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στα «Πίσω Θρανία»

Αγάπη Βιργινία Σπυράτου¹

Τα «Πίσω Θρανία» συγκροτήθηκαν το φθινόπωρο του 1998 στο πλαίσιο του Δικτύου Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών. Είναι μία πρωτοβουλία έμπρακτης αλληλεγγύης στους πρόσφυγες και τους μετανάστες για μια κοινωνία χωρίς διακρίσεις. Σε ό,τι αφορά στα εκπαιδευτικά ζητήματα, υπάρχουν από την μια πλευρά τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες και από την άλλη η ενασχόληση με ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (εγγραφή των παιδιών των μεταναστών στα σχολεία, διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, κλπ).

Οι συναντήσεις όλων των μελών γίνονται κάθε 15 μέρες. Στις ολομέλειες αυτές αποφασίζεται η λειτουργία των μαθημάτων και η συμμετοχή σε άλλες δράσεις (πολιτικά ζητήματα, κινηματικές δράσεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις). Τα μαθήματα ελληνικών γίνονται κάθε μέρα 6-8 το απόγευμα στο Στέκι Μεταναστών στην οδό Τσαμαδού 13-15, στην Αθήνα. Αρχές Οκτωβρίου γίνεται συνήθως η υποδοχή των μαθητών, φτιάχνονται οι λίστες και γίνεται ο χωρισμός σε τμήματα. Κάθε μαθητής εντάσσεται σε ένα τμήμα ανάλογα με το γλωσσικό του επίπεδο στην ελληνική γλώσσα.

Το μάθημα γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτονται δύο βασικά ζητούμενα. Το πρώτο είναι να μάθουν οι μαθητές ελληνικά, ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν, να βρουν σπίτι, να ψάξουν για δουλειά, να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους. Το δεύτερο είναι να ενταχθούν στην κοινωνία ως μέλη ισότιμα. Γιατί, όπως λέει ο Dreikurs, ο άνθρωπος είναι μια κοινωνική οντότητα και η πρωταρχική επιδίωξη του είναι να ανήκει (Dreikurs 1978, 14). Επωφελούμαστε λοιπόν όσο μπορούμε περισσότερο από την σχέση δασκάλου - μαθητή, με στόχο να κάνουμε τους μαθητές να σταθούν στα πόδια τους, να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και τελικά να ξεπεράσουν τους περιορισμούς που τους έχουν επιβληθεί.

Πρακτικά, όλα τα παραπάνω σημαίνουν ότι η σχέση δασκάλων και μαθητών βγαίνει από την αίθουσα διδασκαλίας, το σχολείο βρίσκεται εκτός των τειχών και το μάθημα πέρα από τη διδακτική ώρα. Ακόμα και το πιο ιδανικό μάθημα, το οποίο στηρίζεται στην ισοτιμία δασκάλου - μαθητή, μένει ημιτελές, αν δεν μπορεί να μεταφέρει το κλίμα ανεκτικότητας και αλληλεγγύης και έξω από το σχολείο. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο:

- Συναντιόμαστε στο Στέκι της Τσαμαδού με πολυεθνική μουσική, χορό, κουζίνα. Επίσης, αναλαμβάνουμε τη λειτουργία του Στεκιού συγκεκριμένες ημέρες μαζί με τους μαθητές μας. Στον ίδιο χώρο διοργανώνονται συζητήσεις, παίζουμε σκάκι, ζωγραφίζουμε, προβάλλουμε ταινίες.
- Οργανώνουμε εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές εκδρομές σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, θέατρα κλπ.
- Είμαστε μαζί με τους μαθητές μας στις πορείες, τα συλλαλητήρια και τις κινητοποιήσεις ενάντια σε κάθε ρατσιστική και αντιμεταναστευτική πολιτική και συμμετέχουμε στη διοργάνωση των αντιρατσιστικών φεστιβάλ.

1. Η Βιργινία Σπυράτου είναι Δρ. Γερμανικής Φιλολογίας και Καθηγήτρια Μέσης Εκπαίδευσης

Για να γίνουν όλα αυτά εφικτά, θα πρέπει η αντιρατσιστική γλωσσική εκπαίδευση να οδηγήσει μαθητές και δάσκαλους στον χώρο εκείνο, όπου κατά τον Adorno (1980: 114) μπορεί κανείς να είναι διαφορετικός χωρίς φόβο. Και με την πρακτική διάσταση αυτού του σημείου θα ασχοληθούμε παρακάτω.

Ας ξεκινήσουμε από το δεδομένο της ετερογένειας της ομάδας των μαθητών στην τάξη και στους τομείς, στους οποίους αυτή εντοπίζεται.

- Στην ίδια τάξη μπορεί να συνυπάρχουν μαθητές από 16 έως 76 ετών. Όταν έρχονται μικρά παιδιά προσπαθούμε να τα εντάξουμε σε κανονικό ημερήσιο σχολείο.
- Οι μαθητές μας έρχονται κυρίως από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, την Αφρική και αρκετές ευρωπαϊκές χώρες. Αυτό δεν σημαίνει μόνο διαφορετική γλώσσα, αλλά και διαφορετικό επίπεδο γνώσης, καθώς και διαφορετική ικανότητα πρόσληψης. Για παράδειγμα, συχνά υπάρχουν μαθητές από αραβόφωνες χώρες που είναι αναλφάβητοι και στην γλώσσα τους. Οι μαθητές από το πρώην ανατολικό μπλοκ, από την άλλη, είναι περισσότερο πειθαρχημένοι και απαιτητικοί σε ό,τι αφορά στη γραμματική.
- Άμεση σχέση με την χώρα καταγωγής τους έχει και η διαφορά στο θρήσκευμα και στην πολιτική τους συνείδηση. Αυτό πρέπει κανείς να το συνυπολογίσει όταν κάνει θέματα για τις γιορτές (π.χ. τα Χριστούγεννα) ή για κοινωνικά ζητήματα (π.χ. την θανατική ποινή).
- Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές μας είναι άντρες. Αυτό προφανώς οφείλεται και στη θέση των γυναικών από πολλές χώρες: περιορισμένες στο σπίτι, με ελάχιστες επαφές και δυνατότητες κοινωνικοποίησης.

Σε όλα τα παραπάνω έρχονται να προστεθούν το μη σταθερό πρόγραμμα εργασίας τους, η μετακίνηση μέσα και έξω από την Ελλάδα, η κούραση, οι διαφορετικές επιδιώξεις σε σχέση με τη γλώσσα και άρα οι διαφορετικοί ρυθμοί μάθησης.

Οπότε έχουμε να κάνουμε με τα εξής ζητούμενα:

- Ασφαλές περιβάλλον μάθησης.
- Ευελιξία στη διδασκαλία, δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των στόχων ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης.
- Συνεργασία των μαθητών, άρα στενοί δεσμοί μέσα στην ομάδα, οι οποίοι δεν θα επηρεάζονται αρνητικά, αλλά θα ενισχύονται από τη διαφορετικότητα.
- Αποτελεσματική μέθοδος, άρα επιτυχία στην εκμάθηση της γλώσσας.
- Πολιτιστικός εμπλουτισμός.

Οι γενικές ψυχοπαιδαγωγικές μαθησιακές αρχές, στις οποίες στηριζόμαστε είναι η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής, η αρχή της εγγύτητας στη ζωή, η αρχή της βιωματικότητας (Δανασσής-Αφεντάκης, 1994: 423', Βερτσέτης, 2000). Στο μάθημα συμμετέχουν δύο δάσκαλοι, οι οποίοι συνεργάζονται για να προετοιμάσουν το μάθημα της ημέρας, να θέσουν τους γενικότερους στόχους, να συζητήσουν τα θέματα που προκύπτουν στην τάξη. Αυτό είναι σημαντικό, γιατί μπορεί το μάθημα να μοιράζεται αν κριθεί αναγκαίο, δηλ. ο ένας να συνεχίζει την παράδοση και ο άλλος να βοηθάει τους πιο αδύναμους μαθητές (εννοείται ότι οι ρόλοι εναλλάσσονται). Μπορεί επίσης ο ένας από τους δύο να κάνει καταγραφή-παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι σημαντικό για την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό στο τέλος του μαθήματος. Εκεί θα

φανεί εάν η σχεδιασμένη τακτική έχει επιτυχία ή αν θα πρέπει να γίνει αναπροσαρμογή προς όφελος των μαθητών.

Η βασικότερη λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνία: επικοινωνώ για να μαθαίνω, όχι μαθαίνω για να επικοινωνώ. Έτσι η γλώσσα δεν διδάσκεται, αλλά κατακτιέται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε γλωσσικές δραστηριότητες, χρήση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων και ασκήσεων. Δεν χρησιμοποιούμε κάποιο εγχειρίδιο, γιατί τόσο τα θέματα με τα οποία ασχολούνται όσο και ο ρυθμός διδασκαλίας που προτείνουν, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των δικών μας μαθητών. Προσπαθούμε να φτιάξουμε δικό μας υλικό που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και το ρυθμό μάθησης των μαθητών μας. Η διδασκαλία σε θεματικές ενότητες είναι αυτή που βοηθάει περισσότερο, γιατί μας δίνει τη δυνατότητα να ασχοληθούμε με θέματα που ενδιαφέρουν και εμάς και τους μαθητές μας και να διδάξουμε το ίδιο ζήτημα σε διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα, ενοποιώντας με αυτόν τον τρόπο το περιεχόμενο διδασκαλίας. Επίσης, μας παρέχουν την δυνατότητα να διδάξουμε τα γραμματικά φαινόμενα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών μας και βοηθούν πολύ στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Η γλώσσα και ο πολιτισμός των μαθητών γίνονται βασικά μέρη του μαθήματος. Η διδασκαλία γίνεται αποδοτική, όταν ενθαρρύνουμε τους μαθητές να κάνουν συστηματικά, αυτό που έτσι κι αλλιώς κάνουν: να ανακαλούν και να αξιοποιούν την υπάρχουσα γλωσσική και άλλη γνώση και να τη συσχετίζουν με τη νέα. Έτσι, οι μαθητές κάνουν συστηματικές συνδέσεις μεταξύ των γλωσσών, συνειδητοποιούν και εξερευνούν τις εκφραστικές, συντακτικές, λεξιλογικές ομοιότητες, αναλογίες και αντιθέσεις μεταξύ των γλωσσών και αυτό αποτελεί ένα δυναμικό μοχλό τόσο για τη γλώσσα όσο και για τη διαδικασία μάθησης γενικότερα.

Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας δεν είναι δυνατό να μεταδοθεί και να διδαχθεί χωρίς άμεσες αναφορές στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο υπάρχει και εξελίσσεται. Έτσι, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο μάθημα δεν είναι αδιάφορα, άσχετα ή ξένα προς τον κόσμο των μαθητών, αλλά έχουν άμεση σχέση με την επικαιρότητα, την πολιτική κατάσταση και με θέματα που τους αφορούν. Αυτό δίνει αφορμή - πέρα από την γραμματική και το λεξιλόγιο - για συζητήσεις και δημιουργικές αντιπαραθέσεις. Ταυτόχρονα προωθείται ο σεβασμός στο διαφορετικό, η κριτική των στερεότυπων και των προκαταλήψεων και η σχετικοποίηση των πολιτισμικά διαμορφωμένων συστημάτων αξιών, σκέψης και συνείδησης. Έτσι μπορούμε - όπως λέει η Kristeva - να κατανοήσουμε το «ξένο» μέσα μας (Kristeva 1990).

Γίνεται προσπάθεια το υλικό που χρησιμοποιούμε να έχει σχέση με τον πολιτισμό γενικά. Γιατί ο πολιτισμός είναι γέφυρα προς τον άλλον και γιατί με τον τρόπο αυτό το μάθημα γίνεται χαρούμενο και ενδιαφέρον. Εξάλλου, όταν έρχονται σε επαφή άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, ξεκινάει μια διαδικασία μάθησης σε όλα τα άτομα: Η αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών θέτει σε αμφισβήτηση τις μέχρι τώρα αποδεκτές θέσεις. Βασική προϋπόθεση είναι ασφαλώς ότι σε όλους τους πολιτισμούς αποδίδεται η ίδια αξία.

Σύμφωνα με τον Piaget (βλ. Δανασσής-Αφεντάκης, 1994), η πλήρης μάθηση επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής γίνεται την ώρα της διδασκαλίας δρών πρόσωπο και μάλιστα όταν δεν δρα από μόνος του, αλλά στο πλαίσιο της ομάδας. Η μέθοδος

διδασκαλίας είναι όπως είπαμε επικοινωνιακή-βιωματική (π.χ. παιχνίδια ρόλων) και γίνεται χρήση της παιγνιώδους και της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας. Μέσα στην ομάδα η μάθηση γίνεται με φυσικό τρόπο, ικανοποιείται η αρχή της αυτενέργειας και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει, εξασφαλίζει την ανάπτυξη της αλληλοβοήθειας, του αλληλοσεβασμού, της αμοιβαιότητας, της ατομικής και συλλογικής ευθύνης. Τα μαθήματα πρέπει να είναι πηγή χαράς, γι' αυτό χρησιμοποιούμε χρωματιστούς μαρκαδόρους, αφίσες όπου γράφουμε όλοι τα ονόματα μας και την χώρα καταγωγής μας, κάνουμε κατασκευές. Έτσι υπάρχει και για τους μαθητές κίνητρο να συνεχίσουν.

Επειδή θέλουμε έναν κόσμο που να χωράει πολλούς κόσμους, επειδή για να δείξουμε σεβασμό στις δικές μας επιθυμίες, σεβόμαστε και τις επιθυμίες των άλλων, επειδή θέλουμε να βλέπουμε την αλληλεγγύη και την ανεκτικότητα κάθε μέρα, κάθε στιγμή, στην πράξη και όχι στα λόγια, γι' αυτό έχουμε ξεκινήσει αυτό το ταξίδι στα «Πίσω Θρανία», γινόμαστε καλύτεροι για να μας εμπιστεύονται οι μαθητές μας και τους εμπιστευόμαστε και εμείς. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί μια κοινότητα, στην οποία ο δάσκαλος δεν είναι απλά ένας πομπός γνώσεων αλλά ο δημιουργός ενός πολιτισμικού κυττάρου, στο οποίο οι αξίες της ελευθερίας και της ισότητας είναι κυρίαρχες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βερτσέτης, Α.Β. (2000) *Διδακτική, Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Βερτσέτης.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1994) *Μάθηση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Μαυρομάτη.
- Μήτσης, Ν. Σ. (1998) *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Adorno, T.W. (1980) *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. In: *Gesammelte Schriften, Bd 4*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dreikurs, R. & Cassel, P. G. (1974) *Πειθαρχία χωρίς δάκρυα*, Αθήνα: Θυμάρι (1978).
- Kaufmann, S., Zehnder, Er., Vanderheiden El. & Frank W. (2007) *Migration, Interkulturalität, DaZ*. Ismaning: Hueber.
- Kristeva, J. (1990). *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schlieben-Lange, B. (1991) *Soziolinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.



Ajo që duam nuk njeh kufinj!

Mësuesit e grupit mësimor «Ta Piso Thrania» (Bankat e Pasmë) ofrojnë mësimë të greqishtes për të rriturit emigrantë dhe refugjatë në Qendrën e Emigrantëve në Camadhu (Eksarhia/Athinë), çdo ditë 6.00-8.00 mbasdite. Mësimet janë falas dhe kryhen për çdo grup një herë në javë, për dy orë, nga tetori deri në qershor. Në çdo grup bashkëpunojnë të paktën dy mësues dhe nxënës nga vende të ndryshme. Mësimet përshtaten sipas nevojave dhe niveleve të emigrantëve dhe metoda që përdoret është ajo jetiko-komunikuese.

Gjithashtu: Organizojmë vizita në pika arkeologjike, teatër, ekskursione. Mblidhemi në Qendrën tonë në Camadhu me muzikë polietnike, valle, me gatime të ndryshme, bisedojmë, luajmë shah, pikturojmë, shfaqim filma. Mbështesim dhe koordinojmë iniciativa për futjen e gjuhës amtare të emigrantëve në sistemin arsimor. Marrim pjesë në festivalet antiraciste dhe në lëvizjet kundër çdo politike raciste ndaj emigrantëve.

То, к чему мы стремимся, не имеет границ!

Преподаватели образовательной группы «Задние парты» предлагают занятия греческого языка взрослым иммигрантам и беженцам в Клубе Иммигрантов в здании Тсамаду (Эксархия/Афины), каждый день с 6 до 8 вечера. Занятия проводятся бесплатно, по два часа один раз в день, с октября по июнь. С каждой группой, в которую входят ученики из разных стран, работают по крайней мере два преподавателя. Учебная программа ориентирована на уровень владения языком иммигрантами, метод преподавания - эмпирически-коммуникативный.

Кроме того, мы организуем посещение археологических достопримечательностей и театров, а также различные поездки. Мы находимся в здании Тсамаду, в котором звучит музыка, проводятся танцы, готовятся блюда кухонь различных национальностей. Также мы ведём обсуждения, рисуем, смотрим фильмы. Мы поддерживаем инициативу сохранения родного языка иммигрантов в образовательной системе. Мы участвуем в антирацистских фестивалях и других мероприятиях, направленных на противодействие расистской и антииммигрантской политики.

Τι μας λένε τα παιδιά μας:

Γιώτα Γάτση¹

Τον τελευταίο καιρό στην Ελλάδα ζούμε μια περίοδο τρομακτικής έξαρσης διαφόρων μορφών ρατσισμού². Τα μεταναστευτικά θέματα φαίνεται να προβάλλονται ως μέρος την γενικότερης κρίσης και, δανειζόμενη τον τίτλο του τελευταίου βιβλίου του Αμίν Μααλούφ (2009) *Dérèglement du monde*, θα έλεγα ότι επικρατεί μια γενικότερη αναταραχή, μια σύγχυση του κόσμου.

Ως εκ τούτου, παρόλο που επισήμως στην ελληνική κοινωνία συμβιώνουμε με πολίτες ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής (παρουσία τρίτης γενιάς), αποδεικνύεται ότι συχνά αντιμετωπίζουμε ως «φυσιολογικές» πρακτικές και πολιτικές διακρίσεων των «ξένων», οι οποίες διαχέονται σε ποικίλους κοινωνικούς χώρους: στην οικογένεια, στο σχολείο, στους χώρους εργασίας αλλά και στους χώρους ψυχαγωγίας, στα ιδρύματα κοινωνικής πρόνοιας και περίθαλψης, στις γειτονιές και στα πάρκα, στους δημόσιους χώρους.³

Οι μαθητές/τριες των δυο σχολείων στα οποία διδάσκω φέτος τη γαλλική γλώσσα, αν και είναι οι ίδιοι πολύγλωσσοι και συχνά μεταναστευτικής καταγωγής (ρωσικής, βουλγαρικής, πολωνικής, σερβικής), φαίνεται να καθρεφτίζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις μιας σύγχρονης 'κυρίαρχης' ελληνικής κοινωνίας. Έχοντας ανοίξει κανάλια επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες μου της 5^{ης} και 6^{ης} τάξης του δημοτικού και μετά τη συγγραφή από αυτούς/τές των σκέψεών τους, παρατηρούμε ότι τα κείμενα τους, στα οποία γράφουν με ειλικρίνεια τις απόψεις τους (βλ. προηγούμενα τεύχη *Πολύδρομο*), αντανακλούν συχνά έναν έκδηλο φόβο για το άγνωστο αλλά και μια τάση διάκρισης των ανθρώπων.

Η πλειοψηφία από τους μαθητές/τριες των συγκεκριμένων σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης αγαπούν την πολυγλωσσία των «ισχυρών» γλωσσών και θα ήθελαν να μάθουν αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά. Η επιθυμία αυτή πολλών μαθητών/τριών δημοτικού επιβεβαιώνεται από σχετική έρευνα (Androulakis, 2009:160). Ακόμη, σύμφωνα με την πλειοψηφία των αντιπροσωπευτικών σημειωμάτων των μαθητών/τριών της πέμπτης δημοτικού θα ήταν παράξενο εάν η δασκάλα των γαλλικών ήταν Αλβανίδα. Φαίνεται ότι κάτι το διαφορετικό από αυτό που γνωρίζουν συνδέεται με κάτι το αρνητικό. Παρακάτω παραθέτουμε τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτησή μου «Αν η δασκάλα των γαλλικών σας ήταν αλβανίδα θα την αγαπούσατε το ίδιο;» :

1. Η Γιώτα Γάτση είναι συντονίστρια εκπαιδευτικών δράσεων στην ομάδα «Πολύδρομο» και υποψήφια διδακτόρισα στο ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.
2. Κατά το διάστημα της συγγραφής του κειμένου 300 εργάτες-μετανάστες στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη έκαναν απεργία πείνας διεκδικώντας τα αυτονόητα δικαιώματά τους για μια αξιοπρεπή ζωή. Κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να θεωρείται λαθραίος.
3. http://www.paspaase.gr/arkheioarthron/ergasiaka/metanasteutikeergasiakaeioikonomia_touratsismou.html/Επισφαλής εργασία, "γυναικεία εργασία" Παρέμβαση με αφορμή την Κωνσταντίνα Κούνεβα.

Λίξερα 10 Ιανουαρίου 2011

Αν η δασκάλα των Γαλλικών θα ήταν Αλβανίδα δεν θα την αγαπούσα τόσο πολύ, γιατί θα ήταν διαφορετική από μας. Θα ένιωθα κάπως περίεργα. Επίσης δεν θα ήξερα πως είναι να είσαι από άλλη χώρα. Αν και οι γονείς μου καταγόμουν από τη Ρωσία.

(Μαρία Ν., 10 ετών)

- Εγώ στην αρχή όχι γιατί θα ήξερα ότι είναι από αλλού αυτό θα το σκεφτόμουνα για όποια κυρία και να ερχόταν από όπου και να ήταν μετά θα την συνηθίζα και θα την ήθελα για κυρία μου. Εγώ δεν ξέρω καμιά άλλη γλώσσα εκτός από την δική μου αλλά μαθένω Αγγλικά και Γαλλικά. Με λένε Τάσο Φ. και είμαι 10 ετών. Αν η δασκάλα των Γαλλικών ήταν Αλβανίδα δεν θα την αγαπούσα το ίδιο όπως αγαπούσα την Ελληνίδα γιατί είναι διαφορετική από εμένα και θα αισθανόμουν πολύ άσχημα. Αν ήταν Γαλλίδα θα ήμουν πολύ χαρούμενη γιατί μαθαίνω Γαλλικά και θα ήταν πιο εύκολο για εμένα!!! Οι Αλβανοί για εμένα έχουν κάνει πολλά κακά πράγματα και δεν θα μου άρεσε να είχα δασκάλα Γαλλικών μια Αλβανίδα (Κων/να Κ., 10 ετών)

Όχι θα μου φαινόταν λίγο παράξενο, να έρθει μια κυρία από την Αλβανία εδώ στην Θεσσαλονίκη και να μας έκανε μαθημα στα Γαλλικά, αλλά θα την αγαπούσα και λίγο είπαμε δεν ήρθε από την άλλη άκρη της γης αλλά δεν θα την αγαπούσα πολύ αυτό πιστεύω εγώ κατά την γνώμη μου

(Βίκη Μ., 10 ετών)

Εγώ στην αρχή δεν θα την αγαπούσα τόσο πολύ, διότι δεν θα την ήξερα και γενικά δεν συμπαθώ πολύ τους Αλβανούς. Όμως αν ήταν Ιταλίδα ή Γαλλίδα θα τη συμπαθούσα γιατί μου αρέσουν πιο πολύ τα Γαλλικά και τα Ιταλικά ενώ τα Αλβανικά τα έχω ακούσει και δεν μ'αρέσουν. Εγώ ξέρω να μιλάω Ιταλικά, Σέρβικα και Αγγλικά. Σερβικά μαθαίνω από τη μαμά μου, τον παππού και την γιαγιά μου. Η μαμά μου, ο παππούς μου κι η γιαγιά μου γεννήθηκαν στα Σκόπια, πιο συγκεκριμένα στην Κορέσιντσα

(Γιώτα Χ., 10 ετών)

Σύμφωνα με τον Γεώργια (1995), η παιδική ηλικία αποτελεί φάση ιδιαίτερα ευαίσθητη στη διαμόρφωση στάσεων. Το νέο άτομο πέρα από την προσωπική του εμπειρία δέχεται επιρροές και από τους βασικούς αλλά και από τους δευτερεύοντες θεσμούς κοινωνικοποίησης. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υιοθετεί αντανακλούν, σε σημαντικό βαθμό, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συγκεκριμένης κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας της οποίας αποτελεί μέλος. Ενδέχεται λοιπόν, τα

στερεότυπα της ευρύτερης κοινότητας να μεταφέρονται και στον κόσμο των παιδιών, δυσχεραίνοντας τις διεργασίες που θα οδηγούσαν στην αμοιβαία αποδοχή και στη συνύπαρξη με την ετερότητα στο χώρο του σχολείου, ο οποίος αποτελεί τον πρώτο κοινωνικό χώρο των παιδιών.

Ενδιαφέρον έχει να δούμε και τα σημειώματα των μαθητών/τριών από μια άλλη περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης, όπου η πλειοψηφία της τάξης είναι αλβανικής καταγωγής. Από τα σημειώματα αυτά διαφαίνεται ότι η πολιτισμική και γλωσσική συναλλαγή γίνεται πηγή πλούτου και βάση για μια αισιόδοξη μελλοντική κοινωνία. Αντιπροσωπευτικά παρατίθενται τα εξής σημειώματα:

Αν η κυρία Γιώτα ήταν απ' την Αλβανία πως θα ένιωθα;
Θα την αγαπούσα περισσότερο και θα ένιωθα πιο υαία. Μπορεί το καλοκαίρι να πηγαίνομε μαζί στην Αλβανία. Και θα είχαμε τον ίδιο προφορικό Αφώ και εγώ έχωμε σπίτι στα Τύρανα. Θα μπορούσατε να την φιλοξενήσατε. Θα πηγαίνομε κιάλας στο κορυτσά και στο φιέρι. Και τότε σας αγαπάω πολύ από αή εισαστον Αλβανία θα ερχόσταν πιο κοντά και δεν θα ένιωθα άσχημα και είμαι απ' την Αλβανία.

Αν η κυρία μου ^{των Γαλλικών} καταγόταν από την Αλβανία θα την αγαπούσα το ίδιο. Αυτό το πιστεύω και για όλα τα παιδιά της τάξης μου. Αν ήθουν εγώ από άλλη χώρα η κυρία θα με αγαπούσε το ίδιο ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο όπως και όλα τα παιδιά για δεν ήμασταν Σώα, Γμασκι άνθρωποι, και όλοι Αψ, Γουμς τ' ίδιο.

(Κάρολος Μ., 10 ετών)

(Despina B., 10 ετών)

- Εγώ θα την αγαπούσα την κυρία αμα ήταν Αλβανίδα γιατί δεν είμαι καθόλου ρατσιστής είμαι και από την ίδια χώρα, είναι η πατρίδα μου και την αγαπάω πολύ και όταν αγαπάω την Αλβανία αγαπάω και τους αλβανούς. Επίσης θα την αγαπούσα από όποια χώρα και νατανα γιατί είναι η δασκάλα μου. Αυτή μας μορφώνει και με αυτήν περνάμε καλά (Άρης Μπ.).
- Αν η κυρία των Γαλλικών μου καταγόταν απ' την Αλβανία θα την αγαπούσα ακόμα πιο πολύ και θα ένιωθα ακόμα πιο άνετα γιατί και εγώ εγώ είμαι από μια ξένη χώρα την Αλβανία και ξέρω πως είναι να είσαι από ξένη χώρα και να σε δέχονται ετσι οπω είσαι χωρίς να τους νοιάζει από είσαι (Ρομίνα).

Οι μαθητές/τριες μέσα από τα κείμενα και τις στάσεις τους προβάλλουν την ανάγκη υιοθέτησης πρακτικών που θα επιτρέπουν στην πράξη τη γνωριμία με το «άλλο», την ανακάλυψη τρόπων εξημέρωσης του πάνθηρα (Μααλούφ, 1999).

Μελετώντας προσεχτικά τα λόγια των παιδιών συνειδητοποιούμε ότι η ανάγκη για υπέρβαση των γλωσσικών και πολιτισμικών μας ορίων γίνεται ακόμη πιο επιτακτική για όσους και όσες από εμάς ασχολούμαστε με την εκπαίδευση σε ένα σύγχρονο ελληνικό σχολείο που χαρακτηρίζεται από εθνοτική ετερογένεια και επαφή γλωσσών/πολιτισμών. Η εικόνα μιας 'Αλβανίδας δασκάλας' που παραξενεύει τα παιδιά μας παραπέμπει σε σχέσεις εξουσίας, εντός κι εκτός σχολείου, σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο δεν μπορεί να αποτελέσει το χώρο δραστηριοποίησης μιας οικονομικής μετανάστριας από την Αλβανία. Για να αλλάξει μια τέτοια στάση από την πλευρά των

μικρών μας μαθητών/τριών, καλούμαστε οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουμε τρόπους και πρακτικές που θα προβάλλουν την ετερότητα μέσα από την ενότητα, έτσι ώστε να καλλιεργήσουμε πολιτισμικά εγγράμματους πολίτες που σέβονται και εκτιμούν το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό, προωθώντας την αρμονική και δημοκρατική συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου, 2008).

Μέσα από το Πολύδρομο επιχειρούμε να προωθήσουμε και να δώσουμε φώς στις πρακτικές εκείνες που θα αντικαταστήσουν τις όποιες περιοριστικές αναπαραστάσεις και θα συμβάλλουν στη διατήρηση και ανάπτυξη της πολλαπλής ταυτότητας των παιδιών και των οικογενειών τους. Παράλληλα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι μέσα από τη συγγραφή ενός δικού τους κειμένου μπορούν να προβάλλουν θέματα που τους απασχολούν, μπορούν να 'υπερπηδήσουν' τα τείχη της σχολικής τάξης (Robertson & Bloome, 2001:22) και να αναδειχθούν σε δημιουργούς ενός κοινωνικού κόσμου στον οποίο θα έχουν ενεργή συμμετοχή (Andrade, 2001:142).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεώργας, Δ. (1995) Η ψυχολογική προσαρμογή μεταναστών. Στο Παπακωνσταντίνου, Θ. και Λ. Δελλασούδα (επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Γκαϊνταρτζή, Α. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2008) Οδεύοντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης: Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και σχεδιασμός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. και Μ. Παπαρούση (επιμ.) *Συλλογικός Τόμος: Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Andrade, R. (2001) Η ζωή στο δημοτικό σχολείο: Οι εθνογραφικοί αναστοχασμοί των παιδιών. Στο Egan-Robertson, A. & D. Bloome (2001) *Γλώσσα και πολιτισμός*. Μτφρ. Μ. Κεράλη. Αθήνα: Μεταίχμιο, 141-166.
- Androulakis, G. (2009) *Les étudiants issus de l'immigration face aux langues étrangères en Grèce, Synergies 2*: 157-168.
- Banks, J. (2004) Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum* 68 (4): 296-305.
- Robertson A., & D. Bloome (2001) *Γλώσσα και πολιτισμός*. Μτφρ. Μ. Κεράλη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Maalouf, A. (1998) *Les identités Meurtrières*. Paris: Grasset.
- Maalouf, A. (2009) *Le Dérèglement du monde*. Paris: Grasset.

Çfarë na thonë fëmijët tanë?

Jota Gaci¹

Sot jetojmë në Greqi një periudhë ku ka një ngritje të tmerrshme të formave të racizmit, ku çështjet e emigracionit shfaqen si pjesë e një krize të përgjithshme dhe, duke huazuar titullin e librit të fundit të Amin Maaluf (2009) "Dérèglement du monde", një trazire e një çoroditjeje të njerëzve. Si e tillë, edhe pse zyrtarisht në shoqërinë greke bashkëjetojmë qytetarë me origjinë greke dhe emigrante, (prezenca e brezit të tretë), duket se shpesh i shohim si «normale» praktikrat dhe politikat diskriminuese të "të huajve", të cilat përhapen në ambiente të ndryshme shoqërore: në familje, në shkollë, në vendet e punës, por dhe në ambientet e zbatimit, në institucionet e kujdesit social dhe shëndetsor, nëpër lagje dhe parqe, në vende publike.

Nxënësit dhe nxënëset e të dy shkollave në të cilat jap siviçet mësimin e gjuhës frënge, edhe pse të njëjtit janë shumëgjuhësh dhe shpesh me origjinë emigrante (ruse, bullgare, poloneze, serbe), duket se pasqyrojnë qëndrimet dhe botëkuptimet e shoqërisë së sotme 'mbizotëruese' greke. Duke pasur kanale të hapura komunikimi me nxënësit dhe nxënëset e mia të klasës së 5-të dhe të 6-të filllore dhe pas hedhjes në letër prej tyre të mendimeve po të tyre, vërejmë se në ato fraza, në të cilat shkruajnë me sinjeritet mendimet e tyre (shih fashikujt e mëparshëm Polidhromos), reflektojnë shpesh mbizotërimin e diskriminimit dhe të frikës ndaj së panjohurës. Shumica e nxënësve dhe e nxënësve të këtyre shkollave, që ndodhen në anën perëndimore të Selanikut, e duan shumëkulturën e gjuhëve «të fuqishme» dhe do të donin të mësonin anglisht, frëngjisht, gjermanisht, spanjisht duke ndjekur, sipas studimit, preferencën e shumë nxënësve e nxënësve në fillore (Androulakis, 2009:160) dhe sipas shumicës së shënimeve përfaqësuese të nxënësve dhe nxënësve të klasës së 5-të filllore do t'i habiste nëse mësuesja e tyre e frëngjishtes do të ishte shqiptare. Duket se diçka tjetër nga ajo që njohin lidhet me diçka negative. Më poshtë citojmë përgjigjet e fëmijëve për pyetjen time «Nëse mësuesja juaj e frëngjishtes do të ishte shqiptare, a do ta donit njëlloj?» :

E hënë 10 janar 2011

Nëse mësuesja e frëngjishtes do të ishte shqiptare nuk do ta doja kaq shumë, sepse do të ishte e ndryshme nga ne. Do të ndihesha disi çuditshëm. Gjithashtu nuk e di si është të jesh nga një vend tjetër edhe pse prindërit e mi e kanë origjinën nga Rusia.

Maria D., 10 vjeç

1. Jota Gaci është koordinatore e aktiviteteve edukative të grupit «Polidhromos» dhe kandidatë për Doktoratë në Departamentin e Shkencave të Edukimit dhe të Arsimit Parashtollor, Universiteti Aristotelis Selanik.

- Unë në fillim jo, sepse do ta dija që është nga diku tjetër, këtë do ta mendoja për çdo mësuese që do të vinte nga kudo që të ishte dhe pasi do të mësohesha me të do ta doja si mësuesen time. Unë nuk di asnjë gjuhë tjetër përveç times, por mësoj anglisht dhe frëngjisht. Më quajnë Taso F. dhe jam 10 vjeç

Nëse mësuesja e frëngjishtes do të ishte shqiptare nuk do ta doja njëlloj siç do të doja greken, sepse është e ndryshme nga unë dhe do të ndihesha shumë keq. Nëse do të ishte franceze do të isha shumë e lumtur sepse mësoj frëngjisht dhe do të ishte më e lehtë për mua!!! Shqiptarët për mua kanë bërë shumë gjëra të këqija dhe nuk do të më pëlqente të kisha si mësuese frëngjishtjeje një shqiptare. (Konstandina K., 10 vjeç)

Jo, do të më dukej pak e çuditshme të vijë një mësuese nga Shqipëria këtu në Selanik dhe të na japë mësimin e frëngjishtes, por do ta doja pak, nuk erdhi dhe nga ana tjetër e botës, por nuk do ta doja shumë. Këtë besoj unë sipas mendimit tim.

(Viki M., 10 vjeç)

Unë në fillim nuk do ta doja kaq shumë, sepse nuk do ta njihja dhe në përgjithësi nuk i simpatizoj shumë shqiptarët. Por nëse do të ishte italiane apo franceze do ta simpatizoja sepse më pëlqejnë më shumë frëngjishtja dhe italishtja, ndërsa shqipja, që e kam dëgjuar, nuk më pëlqen. Unë di të flas italisht, serbisht dhe anglisht. Serbisht mësoj nga mamaja ime, nga gjyshi dhe gjyshja ime. Mamaja ime, gjyshi im dhe gjyshja ime kanë lindur në Shkup, më konkretisht në Koresinca.

(Jota H., 10 vjeç)

Sipas Georgas (1995) mosha femërore përbën një fazë veçanërisht të ndjeshme në formimin e opinioneve, sepse personi i ri, përveç përvojës personale, merr ndikime dhe nga institucionet bazë si dhe dytësore të shoqërisë. Qëndrimet dhe sjelljet që adopton reflektojnë, në nivel të rëndësishëm, imitime shoqërore të këtij grupi shoqëroro-kulturor pjesë e të cilit përbën. Pra, ka të ngjarë që stereotipat e shoqërisë së gjerë të transmetohen dhe në botën e fëmijëve, duke penguar procedurat që do t'i orientojnë drejt pranueshmërisë reciproke dhe të bashkëzistencës me të ndryshmen në ambientin shkollor, i cili përbën dhe ambientin e parë shoqëror të fëmijëve.

Është me interes të shikojmë edhe shënimet e nxënësve dhe nxënseve nga një tjetër zonë të Selanikut Perëndimor, ku shumica e klasës janë me origjinë shqiptare dhe nga të cilat duket qartë se shkëmbimi kulturor dhe gjuhësor bëhet burim pasurie dhe i një shoqërie optimiste në të ardhmen. Si shembuj prezantohen shënimet e mëposhtëm:

Nëse mësuesja ime e frëngjishtes do të ishte nga Shqipëria do ta doja njëlloj. Këtë besoj dhe për të gjithë fëmijët e klasës sime. Nëse unë do të isha nga një vend tjetër mësuesja ime do të më donte njëlloj, as më pak e as

më shumë, si të gjithë fëmijët, sepse nuk jemi kafshë, jemi njerëz, dhe të gjithë meritojmë të njëjtat.

Karolos M.

Nëse mësuese Jota do të ishte nga Shqipëria si do të ndihesha?

Do ta doja më shumë dhe do të ndihesha më mirë. Ndoshta në verë do të shkonim bashkë në Shqipëri. Do të kishim të njëjtin destinacion, pasi dhe ne kemi shtëpi në Tiranë dhe do të mund ta merrnim në shtëpinë tonë. Do të shkonim gjithashtu në Korçë dhe në Fier. Dhe tani ju dua shumë, por nëse do të ishit shqiptare do të ishim më pranë njëra-tjetrës dhe nuk do të ndihesha keq, sepse jam nga Shqipëria.

Dhespina B.

• *Unë do ta doja mësuesen nëse do të ishte shqiptare, sepse nuk jam fare racist, jam dhe nga i njëjti vend, është atdheu im dhe e dua shumë dhe kur dua Shqipërinë dua dhe shqiptarët. Gjithashtu do ta doja nga çdo vend që të ishte, sepse është mësuesja ime. Ajo na mëson dhe me të kalojmë mirë (Aris B.).*

• *Nëse mësuesja ime e frëngjishtes do ta kishte origjinën nga Shqipëria do ta doja më shumë dhe do të ndihesha akoma më mirë, sepse edhe unë jam nga një vend i huaj, Shqipëria, dhe e di se si është të jesh nga një vend i huaj dhe të të pranojnë kështu siç je pa iu bërë përshtypje nga je (Romina).*

Nxënësit dhe nxënëset, nëpërmjet shkrimeve dhe qëndrimeve të tyre, shfaqin nevojën për të adoptuar praktika që do t'i lejojnë në fakt të njohin «të ndryshmen», të zbulojnë mënyrat e zbutjes së racizmit në shoqëri (Maaluf, 1999).

Duke studiuar me kujdes fjalët e fëmijëve ndërgjegjësohemi se nevoja për të kapërcyer caqet tona gjuhësore dhe kulturore bëhet akoma më e ngutshme për të gjithë ne që merremi me edukimin në shkollën e sotme greke e cila karakterizohet nga një heterogjenë etnike dhe takime gjuhësh/kulturash. Imazhi i një mësueseje shqiptare që habit fëmijët tanë të çon në marrëdhënie të pushtetshme brenda dhe jashtë shkollës, sipas së cilave shkolla nuk është e përshtatshme si ambient aktivizimi i një emigrantjeje nga Shqipëria. Që të ndryshojë një qëndrim i tillë nga ana e nxënësve dhe nxënseve tona të vogla, ftohemi ne mësuesit të kërkojmë mënyra dhe zbatime që do ta shfaqin heterogjenën nëpërmjet unitetit, në mënyrë që të kultivojmë qytetarë të formuar nga ana kulturore që respektojnë dhe vlerësojnë shumicën gjuhësore dhe kulturore, duke nxitur bashkëjetesën harmonike dhe demokratike në një shoqëri shumëkulturëshe (Gaidarxhi & Cokalidhu, 2008).

Nëpërmjet Polidhromos përpiqemi të nxitim dhe të hedhim dritë në zbatime që shembin imitimet penguese dhe që zhvillojnë identitetin e shumanshëm të fëmijëve dhe të familjeve të tyre. Paralelisht, fëmijët mësojnë të përdorin shkrimin si një mjet për të shprehur temat që i shqetësojnë, me qëllim që të avancojnë përtej mureve të klasës (Robertson & Bloome, 2001:22) dhe të shquhen si krijues të botës së tyre shoqërore, në të cilën marrin pjesë aktivisht (Andrade, 2001:142).

Что нам говорят наши дети?

Йота Гатси¹

Мы живём в Греции в период ужасающего обострения расизма, когда проблема иммиграции многими считается причиной кризиса и, говоря словами Амина Маалуфа из его последней книги (2009) "Dérèglement du monde", общих потрясений и смешения наций в мире. Несмотря на то что официально в греческом обществе живут люди как греческого, так и негреческого происхождения (обычно третьего поколения), часто мы сталкиваемся с «естественным» практическим и политическим обособлением «чужестранцев» на разных уровнях: в семье, в школе, на работе, в развлекательных заведениях, в социальных службах, в собственных домах, в парках, в общественных местах.

Ученики школы, в которой я преподаю французский язык, зачастую многоязычные дети негреческого происхождения (русского, болгарского, польского, сербского), похоже, отражают положения и представления современного «доминирующего» греческого общества. Установив контакт с учениками пятого и шестого классов начальной школы и получив их записки, мы можем сделать вывод, что эти искренние выражения мыслей (см. предыдущие выпуски «Толидрома») отражают их страх перед неизвестным. Большинство учеников определённых школ Западных Салоников предпочитают многоязычие «основных» языков, поэтому они хотят учить английский, французский, немецкий, испанский языки (данные исследования: Androulakis, 2009:160, по начальной школе). Мы провели опрос в одной из школ западных Салоников. Согласно его результатам, большинству учеников пятого класса было бы странно иметь преподавательницу французского языка албанку. Кажется, что их мировоззрение основывается на чём-то отрицательном. Мы приведём ответы детей на вопрос: «Если бы ваша преподавательница французского языка была албанкой, вы любили бы её так же, как и сейчас?»:

• Понедельник, 10 января, 2011²

Если бы моя учительница французского языка была албанкой, я бы её не любила так сильно, потому что она отличалась бы от нас. Так или иначе, я чувствовала бы себя неловко, так как я не знаю, как это - быть из другой страны, хотя мои родители приехали из России.

Мария, 10 лет

1 Йота Гатси является организатором образовательных мероприятий группы «Толидром», а также кандидатом педагогических наук ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

2. В переводе мы не передаём орфографические и грамматические ошибки, допущенные детьми

- В начале – нет, так как я бы знала, откуда она. Я бы так думала о любой учительнице, откуда бы она ни была, но потом я бы к ней привыкла и хотела бы, чтобы она была нашей учительницей. Я не знаю никакого другого языка, кроме своего родного, но учу английский и французский языки. Меня зовут Тасо Ф., мне 10 лет.

Если бы учительница французского языка была албанкой, я бы не любила бы её так сильно, как любила бы учительницу-гречанку, потому что она отличалась бы от меня, и это вызывало бы у меня отрицательные эмоции. Если бы она была француженкой, я была бы очень рада, так как я учу французский язык, и это помогло бы мне в учёбе!!! Я считаю, что албанцы сделали много плохого, и мне бы не понравилось, если бы учительницей французского языка была албанка. (Конст-на, 10 лет)

Нет, мне казалось бы странным, что учительница приехала из Албании в Салоники преподавать французский язык, но я бы любила её хоть немного – она же не приехала с другого конца света, но я бы её не очень сильно любила. Это моё мнение. (Вики М., 10 лет)

В начале я бы её не очень любила, потому что я бы её не знала и потому что мне в принципе не нравятся албанцы. Но если бы она была итальянкой или француженкой, она бы мне нравилась, потому что я люблю французский и итальянский языки, а албанский язык мне не нравится. Я умею говорить по-итальянски, по-сербски и по-английски. Сербский язык я учу от мамы, бабушки и бабушки. Мои мама, бабушка и дедушка родились в Бывшей Югославской Республике Македонии, в Коресинце. (Йота Х., 10 лет)

Согласно исследованию Георгаса (1995), детский возраст является особенно чувствительной фазой личностного развития, когда формируются основные представления о мире. Помимо личностных факторов ребёнок поддаётся воздействию первичных и вторичных социальных факторов. Мнения и поведенческие типы, которые он формирует, отражают влияние социально-культурной группы, к которой ребёнок принадлежит. То есть стереотипы общества отражаются во внутреннем мире ребёнка, замедляя процессы, которые ведут к солидарному восприятию инаковости в школе, т.е. первой для детей социальной организации.

Интересно посмотреть записки учеников школы другого западного района Салоники, в которой большинство учащихся – дети албанского происхождения. Из их записок видно, что культурный и языковой обмен является источником богатства и оптимистичной перспективы на будущее. В качестве примера мы приведём следующие записки:

Если моя учительница Йота была бы из Албании, как бы я к этому отнеслась?

Я бы любила её ещё больше, и чувствовала бы себя ещё лучше. Летом мы могли бы вместе ездить в Албанию. Так как у нас есть дом в Тиране, мы могли бы пригласить её в гости. Мы бы поехали и в другие места в Албании. Я вас и сейчас люблю, но если бы вы были албанкой, вы бы стали мне ещё ближе, и я не чувствовала бы себя плохо из-за того, что я из Албании.

Деспина Б.

Если бы моя учительница французского языка была албанкой, я бы её любил так же, как и сейчас. Думаю, что остальные ученики считают так же. Если бы я был из другой страны, учительница любила бы меня так же - ни больше, ни меньше, как и других детей. Мы не животные, а люди. Мы все достойны быть равными.

Каролос М.

- Я бы любил учительницу, будь она албанкой, потому что я совсем не расист и я тоже из Албании. Это моя родина, я её люблю, и люблю албанцев. Кроме того, я любил бы свою учительницу, откуда бы она ни была. Она даёт нам знания, и нам с ней хорошо (Арис Б.).
- Если бы моя учительница французского языка имела албанское происхождение, я бы любила её ещё больше и чувствовала бы себя ещё свободней с ней, потому что и я из Албании. Я знаю, как это - быть из другой страны и как можно принимать людей такими, какие они есть, не важно, откуда они (Ромина).

Узнав мнения учеников, мы понимаем необходимость формирования преподавательской практики, которая способствует знакомству с «другим», открывает способ приручения пантеры (Маалуф, 1999).

Внимательно изучая высказывания детей, мы понимаем, что необходимость преодоления языковых и культурных границ является насущной для тех, кто занимается преподаванием в современной греческой школе, которой свойственны национальная инаковость и контакт языков/культур. Представление об «учительнице-албанке», которое удивляет детей, отражает существующую ситуацию внутри и вне школы, в рамках которой школа не воспринимается местом, подходящим для деятельности иммигрантки из Албании. Чтобы эта позиция детей изменилась, мы призываем преподавателей искать способы представления ученикам национальной инаковости в рамках единства, в целях воспитания культурно грамотных граждан, которые уважают языковой и культурный плюрализм, поддерживая гармоничное и демократичное сосуществование в рамках поликультурного общества (Гайдартзи & Тсокалиду, 2008).

Посредством журнала «Πολιδρομ» мы стараемся осветить проблему возможных образовательных мероприятий, которые развивают разностороннее самоопределение детей и их семей, а также распространить эти идеи в обществе. Также, дети учатся использовать письменное выражение идей как способ представления проблем, которые их волнуют, с целью преодолеть стены класса (Робертсон & Блум, 2001:22) и принять активное участие в созидательном процессе образования (Андрате, 2001:142).

ΜΑΡΙΑΜ

Με κοίταξε και με ρώτησε: «τί θα κάνουμε όταν θα αρχίσει η επίθεση και εμείς είμαστε εδώ απομακρυσμένοι από το χωριό με τα τρία παιδιά μας;». Στεκόμασταν με τον τρόπο ζωγραφισμένο στα πρόσωπα μας ακούγοντας τις βολίδες που έπεφταν λίγο πιο πέρα.

Ανησυχώντας και εγώ και μη μπορώντας να την ηρεμήσω, πήρα το καλάσνικοφ και της είπα: «έλα να σου μάθω πως να το χρησιμοποιείς σε περίπτωση που συμβεί κάτι σ' μενα».

Τότε γέλασε και μου είπε: «εγώ ούτε το όνομα του δεν μπορώ να πω» κι εγώ προσπάθησα χαμογελώντας να της εξηγήσω πως αν πατήσει τη σκανδάλη θα πυροβολήσει μόνο του και ενώ έκανε μια προσευχή στο Θεό με ρώτησε: «τι θέλουν αυτοί οι δειλοί από εμάς και δεν σταματούν να βομβαρδίζουν;».

Ξαφνικά μια βολίδα έπεσε κοντά και ακούσαμε τα θραύσματα να χτυπάνε τη ξύλινη πόρτα μας. Φώναξε στα παιδιά να μείνουν ξαπλωμένα στο πάτωμα καθώς οι βόμβες ακούγονταν να πέφτουν πιο κοντά. Της είπα να πάει μαζί με τα παιδιά στο υπόγειο, γιατί ήταν πιο ασφαλές μέρος και να με περιμένει μέχρι να τη φωνάξω.

Αφού πήγε τα παιδιά κάτω, γύρισε οργισμένη. Εγώ της είπα να μη φοβάται και ότι όλα θα πάνε καλά. Κάθε φορά γυρίζουν πίσω γιατί δεν έχουν την τόλμη να μείνουν. Όμως δεν μπόρεσα να την καθησυχάσω και μου ζήτησε να φύγουμε γιατί το σπίτι μας δεν ήταν αρκετά ασφαλές. Μου είπε ότι θα πήγαινε τα παιδιά στο καταφύγιο των γειτόνων μας.

(Τα παιδιά μας ήταν τρία: το μεγαλύτερο ήταν πέντε χρονών και το μικρότερο δύο μηνών)
Έτσι και έγινε. Τα πήγε τρέχοντας, κρατώντας τα δύο μικρά στην αγκαλιά της ενώ το μεγαλύτερο έπιανε τη φούστα της από πίσω.
Της φώναξα να μείνει εκεί.

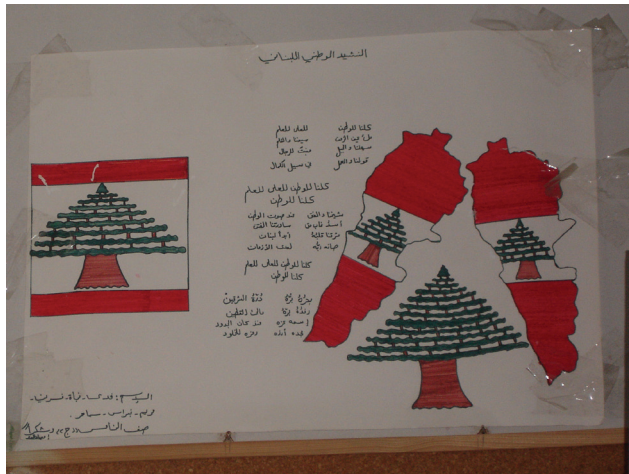
Μετά από τριάντα λεπτά περίπου, ο βομβαρδισμός δυνάμωσε και ξαφνικά την άκουσα να με φωνάζει. Άνοιξα γρήγορα την πόρτα και τη ρώτησα γιατί δεν έμεινε πίσω στο καταφύγιο μαζί με τα παιδιά.
«Ήθελα να δω αν είσαι καλά και αν θέλεις να κάνω κάτι» απάντησε.
Στο μεταξύ ακούσαμε ένα ελικόπτερο να πλησιάζει.
Μετά δεν κατάλαβα τι έγινε.

Ξύπνησα στο νοσοκομείο και γύρω μου βρισκόταν η μητέρα και ο πατέρας μου με μάτια γεμάτα δάκρυα.
 Τους ρώτησα τι έγινε «πού είναι τα παιδιά, πού είναι η Μάριαμ;».
 Προσπάθησαν να με καθυσυχάσουν. Μου είπαν πως τα παιδιά ήταν έξω μαζί με την αδελφή μου... προσπάθησαν να μου κρύψουν την αλήθεια.
 "Η Μάριαμ σκοτώθηκε".

Δύο μήνες αργότερα έμαθα από φίλους που πήραν μέρος στη μάχη και ήρθαν να μου δώσουν συλλυπητήρια, ότι, όταν εγώ χτυπήθηκα, η Μάριαμ πήρε το όπλο από τα χέρια μου και βγήκε έξω φωνάζοντας βοήθεια ενώ ταυτόχρονα πυροβολούσε, όπως της είχα δείξει, προς το ελικόπτερο. Μου είπαν ότι η Μάριαμ κατάφερε να σκοτώσει τρεις και να τραυματίσει δύο στρατιώτες και ότι το ελικόπτερο άλλαξε πορεία και έφυγε χωρίς να προσγειωθεί. Το σίγουρο είναι ότι η Μάριαμ χτυπήθηκε με πέντε σφαίρες αλλά δεν πέθανε ούτε από την πρώτη ούτε από τη δεύτερη σφαίρα. Πριν να φύγει το ελικόπτερο βομβάρδισε και κατεδάφισε το σπίτι μου, εκεί όπου έπεσε η Μάριαμ.
 Εμένα μου είπαν ότι με βρήκαν στο υπόγειο.

Αφιερωμένο στις ψυχές των πεσόντων στην μάχη του Νότιου Λιβάνου.

Άλη Ισμαήλ



مريم

نظرت الي وسالنتني ماذا سنفعل عندما يبدأ الهجوم ونحن هنا بعيدون
عن الضيعة , مع اولادنا الثلاثة والرعب يرسم على وجوههم عند سماع
اصوات القذائف التي تنهمر عن بعد .
لم استطع وانا متوتر ان اهدا من روعها , وتناولت الكلاشنكوف في يدي
وقلت لها تعالي لكي اعلمك كيفية استعماله في حال حدوث اي شئ لي
عندها ابتسمت واجابت بانها لا تستطيع حتى النطق باسمه , فتابعته لها
. الشرح , عليك فقط الضغط على هذا الزناد وسيطلق الرصاص وحده
وبعد الدعوه لله سالنتني ماذا يريدون منا هؤلاء الجبناء لا يكفوا عن القصف , فجاه سقطت
قذيفه قريبا من المنزل , وسمعتنا شطاياها تنخبط
على الباب الخارجي الخشبي , صرخت في الاولاد ان يبقوا منبطحين
على الارض ,
وبعد ازدياد حدة القصف واقترابه منا سالتها ان تذهب مع الاولاد الى
السفلي , وان تنتظر مني ان اناديها
وبعد ان اخذت الاولاد الى السفلي عادت وهي صاحبه , قلت لها ان
لا تخاف , وان كل شئ سيكون على ما يرام , وان الاعداء سيعودون
من حيث اتوا , لانه ليس لديهم الجراة ليبقوا
ولكني فسلت في تهداة فلقها وطلبت مني ان نغادر المنزل لانه ليس
, امنا كفاية , وقالت بانها ستاخذ الاولاد الى ملجا الجيران
اولادي كانوا ثلاثة الكبير في الخامسة والصغير حوالي الشهرين
وهكذا حصل , اخذتهم وهي تركض حاملة الصغير بن على ايديها
والكبير متعلقا في فستانها من الخلف
ناديتها ان تبقى هناك , ولكن بعد مرور حوالي النصف ساعه تصاعده
حده القصف سمعتها فجاة تنادينني من الخارج فتحت الباب بسرعه
وسالتها لماذا لم تبقي في الملجا مع الاولاد , فاجابنتي بانها قلقت علي
, وانها ارادت ان ترى اذا كنت احتاج الى شئ
عندها سمعتنا هدير طائره تقترب . وبعدها لم افهم ماذا حدث
افقت في المستشفى وحوالي امي وابي وعيونهم ملئ بالدموع
سالتهم ماذا حدث , اين الاولاد , اين مريم , حاولوا تهداتي
فقالوا لي بان الاولاد مع اختي في الخارج . حاولوا ان يخفوا عني
, الحقيقه
مريم استشهدت
بعد مرور شهرين , علمت من اصدقاء كانوا في المعركة , وجاؤا للتعزيبه

انه عندما اصبت وغبت عن الوعي اخذت مريم مني السلاح وخرجت,
وهي تصرخ طالبة المساعدة وبنفس الوقت تطلق الرصاص , كما افهمتها
, باتجاه الطائرة
قالوا بان مريم استطاعت ان تقتل ثلاثة جنود وتجرح اثنين , وان الطائرة
, غيرت اتجاهها من دون ان تستطيع الانزال
ومن المؤكد بان مريم اصابتها خمس رصاصات , ولم تمت لا من الرصاصه الاولى ولا
, الرصاصه الثانيه
قبل مغادرتها الطائرة المروحية قصفت منزلي ودمرته هناك حيث سقطت
. مريم
. اما انا فقالوا لي بانهم انتشلوني من الطابق السفلي
مهدة الى ارواح الشهداء الذين سقطوا في معركة تحرير الجنوب

علي اسماعيل
مهندس معماري



Guillermo F. Munro, Gulf News

Αποχαιρετισμός στον Michael Clyne

Στις 29 Οκτώβρη του 2010, σε ηλικία 71 ετών, έφυγε από τη ζωή ο Michael Clyne. Ο καθηγητής Michael Clyne υπήρξε ένας από τους πιο γνωστούς γλωσσολόγους της Αυστραλίας, αλλά και παγκοσμίως, για την ξεχωριστή συνεισφορά του στην έρευνα για τη δίγλωσσία, την κοινωνιογλωσσολογία, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τη διδακτική των γλωσσών και τη διατήρηση των κοινοτικών γλωσσών.

Δίγλωσσος ο ίδιος και με δίγλωσση οικογένεια, υπηρέτησε με υποδειγματική συνέπεια, σε όλη του τη ζωή, τον χώρο της συνάντησης των γλωσσών, τόσο με το έργο του, όσο και με την ίδια του τη ζωή.

Η δική μου γνωριμία με τον Michael αποτέλεσε μοναδική εμπειρία ζωής, μιας και είχα την τύχη να μαθητεύσω, να συνεργαστώ και να μοιραστώ καθημερινές εμπειρίες με έναν άνθρωπο, με ιδιαίτερο ήθος, υψηλό επαγγελματισμό, σπάνια συνέπεια, διακριτικότητα αλλά και πολύ ζεστασιά και γνήσιο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους.

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Joshua Fishman για τον Michael: «ο Michael είναι ένας από τους αγίους που τοποθέτησε ο Θεός ανάμεσα στους απλούς 'Θνητούς' για να μας δώσει το καλό παράδειγμα για να θέλουμε να κάνουμε καλές πράξεις για όλους».

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, λοιπόν, σε αυτόν τον άνθρωπο, δάσκαλο, ερευνητή και μέντορά μου, τον δικό μου Michael.

Ρούλα Τσοκαλίδου

Farewell to Michael Clyne

Michael Clyne died on October 29th 2010, at 71 years old. Professor Michael Clyne has been one of the most well known linguists in Australia, and worldwide, for his special contribution to the research into bilingualism, sociolinguistics, cross-cultural communication, language teaching and the maintenance of community languages.

Having grown up as a bilingual and with a bilingual family himself, he has served language contact studies with exemplary dedication, both by his work and his own life.

My personal experience with Michael has been a life experience, as I had the opportunity to study, cooperate and share everyday moments with a person with distinguished ethos, high professionalism, rare dedication, discretion as well as great warmth and sincere interest for all people.

As Joshua Fishman wrote about Michael: "Michael is one of the saints that God has placed here among ordinary mortals in order to enable us to follow his lead in doing good things for all and sundry".

A big thank you, therefore, to this human, teacher, researcher and mentor of mine, my own Michael.

Roula Tsokalidou

Η Λουκία Ρικάκη στην Πράσινη Γραμμή

«Εντυπωσιάστηκα από τη φιλόξενη καρδιά των δασκάλων, την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν τα παιδιά» τονίζει η σκηνοθέτις. Με την τελευταία ταινία της «Όνειρα σε ξένη γλώσσα» η Λουκία Ρικάκη επιστρέφει στο είδος που της ταιριάζει, τον κινηματογράφο τεκμηρίωσης. Το φιλμ αποτελεί εύστοχη πε...ριήγηση στο σχολείο της Φανερωμένης στην Πράσινη Γραμμή της Κύπρου, οι μαθητές του οποίου είναι παιδιά μεταναστών που μιλούν διαφορετικές γλώσσες αλλά ονειρεύονται σε κοινή. Οι ιστορίες τους πλάθουν το σύμπαν μιας ταινίας που αναβλύζει ελπίδα και χαμόγελο. Για τα «Όνειρα σε ξένη γλώσσα» η σκηνοθέτις μίλησε στο «Βήμα».

- Πώς μάθατε για το σχολείο Φανερωμένης;

«Βρέθηκα στην Κύπρο για την προβολή της ταινίας μου ο "Άλλος", σε μια εκδήλωση που διοργάνωσαν οι δάσκαλοι του σχολείου. Γνωρίστηκα μαζί τους και είδα στα μάτια και στην ψυχή τους αγάπη και ενθουσιασμό για το σχολείο. Επίσης με εντυπωσίασε το κτίριο και η ιστορία του».

- Τι ήταν αυτό που σας συγκίνησε περισσότερο;

«Η συνύπαρξη τόσων παιδιών από τόσο διαφορετικές χώρες στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας και η γειτνίαση με τη νεκρή ζώνη που χωρίζει τη χώρα της Κύπρου στα δύο και υπογραμμίζει τον ξεριζωμό που προκαλούν οι πόλεμοι. Η ιστορία επαναλαμβάνεται και καταγράφεται με ιδιότυπο τρόπο στην παιδική ψυχή».

- Από τι εντυπωσιαστήκατε περισσότερο κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων;

«Από τη φιλόξενη καρδιά των δασκάλων, την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν τα παιδιά. Δούλευα πάνω από 12 ώρες την ημέρα και κάθε μήνα που επέστρεφα στην Κύπρο πήγαινα με ενθουσιασμό και νοσταλγία να ξανακούσω τις φωνές των παιδιών στους διαδρόμους. Κάναμε μαζί μια ακόμη μικρή ταινία πάνω στο ποίημα του Ρίτσου "Όταν έρχεται ο ξένος" (<http://www.vimeo.com/8756259>). Με πολλούς μαθητές είμαστε και φίλοι στο Facebook!».

- Αν το ίδιο σχολείο βρισκόταν στην Ελλάδα, θα προκαλούσε το ίδιο ενδιαφέρον;

«Ναι, αν και η συμβολική τοποθεσία της Πράσινης Γραμμής και της πληγής στην οποία απλώνεται αποκτά πολύ ιδιαίτερη φόρτιση» .

- Έχετε σκεφτεί ποτέ τον εαυτό σας στη θέση κάποιων από αυτά τα παιδιά;

«Όταν ο πατέρας μου ζούσε μετανάστης στη Γερμανία είχα πάει εκεί σε γερμανικό σχολείο. Η υποδοχή μου δεν ήταν καλή. Δεν ήξερα τη γλώσσα, περιθωριοποιήθηκα, άρχισα να μην αγαπώ το σχολείο. Ώσπου με έγραψαν τελικά στο ελληνικό σχολείο του Μονάχου. Έχω, λοιπόν, μάλλον τραυματική εμπειρία, οπότε με συγκινεί να βλέπω δασκάλους που σκύβουν με τόση αφοσίωση και αγάπη στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού».

Εξαιρετικό ντοκιμαντέρ γύρω από τα παιδιά μεταναστών, αλλά και Ελληνοκυπρίων σε δημοτικό σχολείο στο κέντρο της παλιάς Λευκωσίας
<http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=213368>

Η παραπάνω συνέντευξη στάλθηκε στο Πολύδρομο για αναδημοσίευση από την ίδια την κ. Λουκία Ρικάκη. Η ταινία της «Όνειρα σε άλλη γλώσσα» θα προβληθεί στο κλείσιμο του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου», το οποίο θα διεξαχθεί στις 8-10 Απριλίου 2011 στον Πύργο της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ.



Μάθημα Αραβικών 1

Το δεύτερο γλωσσικό μάθημα που δημοσιεύεται στο Πολύδρομο είναι στα αραβικά από τον Raed Zakhem.

Βασικές φράσεις στα Αραβικά

Kifak/kifik? كيفك كيفك	Τι κάνεις (για άντρα/γυναίκα);
Shou ismak/ismik? شو إسمك / شو إسمك	Πώς σε λένε;
Ismi... إسمي	Με λένε...
Desh omrak/omrik? إيديش عمرك / إيديش عمرك	Πόσο χρονών είσαι (για άντρα/για γυναίκα);
Aarabi, logha ktir helwi! اللغة العربية حلوة كثير	Τα αραβικά είναι πολύ ωραία γλώσσα!
Badi itaalam aarabi! انا بدي إتعلم عربي	Θέλω να μάθω αραβικά!
Shoukran! شكرا	Ευχαριστώ!
Alla maak/maik! Ma al salama الله معك / الله معك / الله مع السلامة	Στο καλό (για άντρα/για γυναίκα)!

Literacy Is A Family Affair



ΓΡΑΜΜΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΛΑΜΑΤΑ

Όταν πρωτοήρθα στην Ελλάδα δεν ήξερα καθόλου την ελληνική γλώσσα. Αυτό ήταν πριν από περίπου οκτώ χρόνια. Θυμάμαι σα να ήταν χθες τη μέρα που έφτασα στο αεροδρόμιο της Αθήνας. Γεμάτη όνειρα, άγχος και με μια τεραστία βαλίτσα να γυρίζω γύρω από τον εαυτό μου στη μέση του αεροδρομίου. Κοίταζα τις πινακίδες που ήταν γραμμένες στα ελληνικά και αγγλικά. Ήταν η πρώτη μου επαφή με το ελληνικό αλφάβητο. Τρόμαξα βλέποντας όλα αυτά τα περίεργα γράμματα και είπα ότι δεν πρόκειται ποτέ να μάθω αυτή την γλώσσα! Μου φαινόταν πολύ δύσκολη.

Και στην αρχή ήταν όντως πολύ δύσκολο να συνηθίσω να ακούω παντού μια άλλη γλώσσα τόσο διαφορετική από την δική μου. Είχα πάντα μαζί μου ένα μικρό τετράδιο και σημειώνα τις λέξεις που άκουγα πολύ συχνά ή μου έκαναν εντύπωση. Θυμάμαι χαρακτηριστικά την λέξη «αύριο» που την άκουγα πάρα πολλές φορές κατά τη διάρκεια της ημέρας και σκεφτόμουν τι μπορεί να σημαίνει...

Ντρεπόμουν πολύ να μιλήσω ελληνικά γιατί ήξερα ότι κάνω πολλά λάθη και ούτε η προφορά μου ήταν καλή. Το πρώτο πράγμα που μου έμαθαν οι φίλοι μου να πω ήταν πώς να ζητήσω τον καφέ μου: «ένα φραπέ γλυκό με γάλα». Αποφάσισα λοιπόν να κάνω την πρώτη μου παραγγελία στα ελληνικά και είπα στον σερβιτόρο με ένα χαμόγελο μέχρι τα αυτιά: «Ένα φραπέ γλυκό μεγάλο, παρακαλώ!» Όλοι έβαλαν τα γέλια γύρω μου και εγώ δεν μπόρεσα να καταλάβω τι ήταν τόσο αστείο.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν και άλλα λάθη. Από τα λάθη που κάνεις, μαθαίνεις, έτσι δεν είναι;

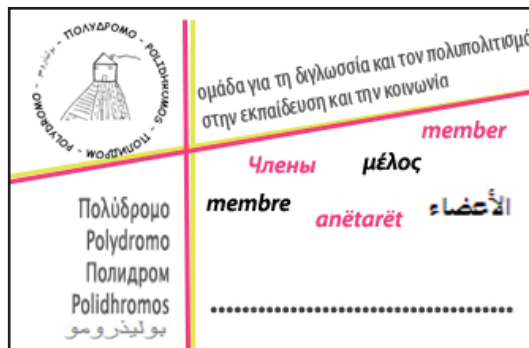
Με μπέρδεψαν πολύ και οι τόνοι στις λέξεις. Επειδή στη ρουμάνικη γλώσσα δεν υπάρχουν τονισμοί μου πήρε πολύ καιρό να τους χρησιμοποιήσω σωστά. Και ξέρετε πως το έκανα; Τραγουδώντας τις λέξεις. Έλεγα δυνατά: σπιιιιιιιιι και τότε καταλάβαινα σε ποιο γράμμα πάει ο τόνος.

Λάθη κάνω κάθε μέρα. Αλλά βελτιώνομαι και προσπαθώ να μην επαναλαμβάνω το ίδιο λάθος ξανά και ξανά. Κάθε μέρα μαθαίνω τη γλώσσα καλύτερα, ανακαλύπτω καινούργιες λέξεις και εκφράσεις. Πιστεύω ότι με βοηθάνε πολύ οι εφημερίδες και τα βιβλία που διαβάζω. Ένας από τους λόγους που ήθελα να μάθω ελληνικά ήταν για να μπορέσω να διαβάζω βιβλία. Στην αρχή έπαιρνα μικρά παιδικά βιβλία και με τον καιρό αυτά γίνονταν όλο και πιο μεγάλα. Και τώρα σημειώνω τις λέξεις που δεν ξέρω και τρέχω στο λεξικό.

Όταν πάω διακοπές στη Ρουμανία οι φίλοι μου λένε ότι μιλάω ρουμάνικα με ελληνική προφορά και στενοχωριέμαι μαζί τους. Ευτυχώς που μετά από μια εβδομάδα η προφορά μου επανέρχεται!

Οι αλλαγές δεν είναι ποτέ εύκολες. Πόσο μάλλον όταν αλλάζεις χώρα, είσαι μακριά από τους δικούς σου ανθρώπους, νοσταλγείς την πατρίδα που αφήσεις πίσω και μαζί με όλα αυτά πρέπει να μάθεις και μια καινούργια γλωσσά, τόσο διαφορετική από την δική σου. Θέλει υπομονή και να μη ξεχάσεις να έχεις πάντα μαζί σου ένα μικρό τετραδιάκι!

Σιμπέλ Αμέτ



Η κάρτα μέλους της Ομάδας «Πολύδρομο»

Ανακοινώσεις

Το Πολύδρομο ευχαριστεί θερμά τις Εκδόσεις 'Ζυγός' που από τον Σεπτέμβρη του 2010 αναλαμβάνουν το κόστος της έκδοσης του περιοδικού μας.

Τα έσοδα από τις συνδρομές στο Πολύδρομο χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση των εθελοντικών δράσεων της Ομάδας (γλωσσικά μαθήματα και σεμινάρια σχετικά με τη διγλωσσία σε οικογενειακό και εκπαιδευτικό επίπεδο) και τα έξοδα των λοιπών μας εκδόσεων. Αν επιθυμείτε να στηρίξετε οικονομικά το Πολύδρομο με κάποια χορηγία, παρακαλούμε στείλτε μας μήνυμα στο polydromo@polydromo.gr

Polydromo wishes to thank Zygos Publications for covering the cost of this publication.

All money raised from the subscriptions to our periodical is used to cover the expenses of the voluntary work of our group (support language classes, seminars on bilingualism on a familial and a societal level) and the cost of our other publications. If you wish to support financially "Polydromo Group" please send us an email at polydromo@polydromo.gr.

Polidhromos falenderon për zemërsisht Shtëpinë Botuese 'Zigos', e cila nga shtatori 2010 do të marrë përsipër koston e botimit të revistës sonë.

Në aktivitetet e revistës dhe të Grupit "Polidhromos" përfshihen: mësimdhënie vullnetare të lëndëve gjuhësore, organizim aktivitetesh dhe seminaresh lidhur me çështjet e dygjuhësisë dhe të shumëkulturës në nivel shoqëror dhe arsimor, si dhe botime përkatëse të ndryshme shumëgjuhëshe, (në formë elektronike apo librore). Nëse dëshironi të mbështetni ekonomikisht "Polidhromos", ju lutemi, na dërgoni mesazh në adresën polydromo@polydromo.gr ose telefononi në 6970676377.

«Полидром» искренне благодарит издательство «Зигос», которое с сентября 2010 года берёт на себя издания нашего журнала.

В деятельность журнала и команды «Полидром» входит организация языковых занятий на волонтерской основе, мероприятий и семинаров на тему диглоссии и уважения поликультурности на социальном и образовательном уровне, а также различные многоязычные (печатные и в электронном виде) издания. Если вы желаете оказать финансовую поддержку «Полидрому», пожалуйста, свяжитесь с нами по электронной почте, отправив сообщение на адрес polydromo@polydromo.gr, или по телефону 6970676377.

Συνδρομές

Για να γίνετε συνδρομητής/τρια στο Πολύδρομο ή να ανανεώσετε τη συνδρομή σας, καταθέστε:

- A) Για ατομική συνδρομή: το ποσό των 19 ευρώ (15 ευρώ για τα δύο τεύχη και 4 ευρώ για τα ταχυδρομικά τέλη) για ένα έτος ή το ποσό των 30 για δύο έτη ή
- B) Για συνδρομή φορέα: το ποσό των 30 ευρώ για ένα έτος ή 60 ευρώ για δύο έτη στον λογαριασμό μας στην Τράπεζα Πειραιώς: 5210-040604-327 [IBAN: GR3001722100 00 5210-040604-327] και στείλτε μας την ημερομηνία, το ποσό της κατάθεσης και τα στοιχεία σας (ονοματεπώνυμο, ταχυδρομική διεύθυνση, τηλέφωνο και email) στο polydromo@polydromo.gr

Κάρτα Μέλους (από το 2011)

Το «Πολύδρομο» χορηγεί την ετήσια Κάρτα Μέλους σε όσους/όσες επιθυμούν να συμμετάσχουν ή να στηρίξουν την ομάδα μας. Η Κάρτα Μέλους «Πολύδρομο», αξίας 30 ευρώ, περιλαμβάνει την αποστολή των δύο τευχών του περιοδικού μας, CD με εκπαιδευτικό υλικό (όταν είναι διαθέσιμο), καθώς και πολλές εκπτώσεις σε αγορές και υπηρεσίες από διάφορες συνεργαζόμενες επιχειρήσεις που στηρίζουν το «Πολύδρομο». Οι ενδιαφερόμενοι/ες μπορούν να ενημερωθούν στέλνοντας το αίτημά τους στο polydromo@polydromo.gr ή καλώντας μας στο 6970676377.

Subscriptions

In order to become a subscriber to Polydromo or renew your subscription, please deposit:

- A) for an individual subscription: the sum of 19 euros (15 euros for the two issues and 4 euros for postage) for one year or 30 euros for two years or
 - B) For an institution: the sum of 30 euros for one year or 60 euros for two years
- On our account at Pireaus Bank: 5210-040604-327 [IBAN: GR3001722100 00 5210-040604-327] and email us the date, sum deposited and your personal details (name, postal address, phone number and email) at polydromo@polydromo.gr

Members' Card (from 2011)

"Polydromo" Group has issued an annual membership card to all those who wish to support our group. The "Polydromo" Membership Card, valued at 30 euros, includes the two issues of our periodical, educational CDs (when available), as well as a discount in services and products provided by companies which support and cooperate with "Polydromo". All those interested, please email us at polydromo@polydromo.gr ή call us on 6970676377.

Abonimet

Që të abonoheni në Polidhromos ose të freskoni abonimin tuaj, depozitoni:

- A) për abonim individual: 19 euro (15 euro për dy fashikuj dhe 4 euro për shërbimin postar) për një vit apo 30 euro për dy vjet
 - B) Për abonim institucional: 30 euro për një vit ose 60 euro për dy vjet
- në llogarinë tonë në Bankën Pireos: 5210-040604-327 [IBAN: GR3001722100 00 5210-040604-327] duke na dërguar datën, shumën e depozituar dhe të dhënat tuaja (emër-mbiemër, adresë postare, telefon dhe email) në polydromo@polydromo.gr

Karta e Anëtarësisë

«Polidhromos» ofron kartën vjetore të anëtarësisë tek të gjithë ata që dëshirojnë të marrin pjesë apo të mbështesin grupin tonë. Karta e anëtarësisë «Polidhromos», me vlerë 30 euro, përfshin dërgesën e dy fashikujve të revistës sonë, CD me material didaktik, si dhe shumë ulje çmimesh në treg dhe shërbime nga biznese të ndryshme bashkëpunuese që mbështesin «Polidhromos». Të interesuarit mund të informohen duke dërguar kërkesën e tyre në polydromo@polydromo.gr ose duke telefonuar në 6970676377.

Подписка

Чтобы стать подписчиком журнала «Полидром» или обновить уже существующую подписку, переведите:

- A) Для частной подписки: 19 евро (15 евро за два выпуска и 4 евро - на почтовые расходы) за один год или 30 евро за 2 года или
- B) Для юридических лиц: 30 евро за один год или 60 евро за 2 года. На наш счёт в Банке Пирея: 5210-040604-327 [IBAN: GR3001722100 00 5210-040604-327] и отошлите нам дату, сумму перевода и ваши данные (инициалы, почтовый адрес, телефон и email) на polydromo@polydromo.gr

Членская Карта

«Полидром» предоставляет годовую членскую карту тем, кто желает поддержать нашу инициативную группу. Членская карта «Полидрома» стоит 30 евро, она включает в себя получение двух наших выпусков, CD с образовательным материалом, а также много скидок, предоставляемых организациями, сотрудничающими с «Полидромом». Все, кто заинтересован в получении карты, могут выслать заявление по адресу polydromo@polydromo.gr или позвонить нам по тел. от 6970676377.

Οδηγίες για τους/τις συγγραφείς των κειμένων

Το πολυγλωσσικό περιοδικό *Πολύδρομο* με μεγάλη χαρά δημοσιεύει τις δικές σας θέσεις, ιδέες, ερωτήσεις, πρακτικές, αλλά και ερευνητικές εργασίες που αφορούν τα ζητήματα της διγλωσσίας και της συνάντησης των πολιτισμών και των γλωσσών σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο.

Για να μπορούμε να έχουμε μια ευρεία γκάμα από θέματα σε κάθε μας τεύχος, παρακαλούμε τα κείμενά σας να είναι σύντομα και ακριβή στις πληροφορίες που παρέχουν για ένα αναγνωστικό κοινό που αποτελείται από ερευνητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά, που ανήκουν σε μια ποικιλία από εθνοτικές κοινότητες. Τα προσωπικά ή γενικότερα κείμενα θα πρέπει να μην υπερβαίνουν τις 1000 λέξεις, ενώ τα ερευνητικά κείμενα να είναι μέχρι 2000 λέξεις (μαζί με τη σχετική βιβλιογραφία και τυχόν παραρτήματα). Η γραμματοσειρά που χρησιμοποιείται είναι η *Comic Sans* με μονό διάστιχο, μέγεθος 9 για το κείμενο και 8 για τις υποσημειώσεις και τη βιβλιογραφία. Ειδικότερα για τα ερευνητικά κείμενα θα πρέπει να κατατίθεται και μια περίληψη των 300 λέξεων, στα ελληνικά και στα αγγλικά, έτσι ώστε να αναλαμβάνουμε την μετάφρασή της και στις άλλες γλώσσες του περιοδικού (αλβανικά, ρωσικά κ.α. κατά περίπτωση), εφόσον αυτά κριθούν δημοσιεύσιμα από δύο μέλη της επιστημονικής μας επιτροπής.

Σας παρακαλούμε να τα αποστέλλετε μέσα στις ακόλουθες ημερομηνίες: Για την έκδοση του χειμώνα, μέχρι τις 10 Σεπτεμβρίου, και για την έκδοση της άνοιξης, μέχρι τις 10 Ιανουαρίου στην διεύθυνση του περιοδικού: polydromo@polydromo.gr

Για τις βιβλιογραφικές παραπομπές σας, παρακαλούμε να ακολουθείσετε τα παρακάτω παραδείγματα:

Παραπομπή μέσα στο κείμενο

(Baker, 2001)

(Barjaba and King, 2005:13)

(<http://www.0-18.gr/gia-megaloy/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoygn-na-eg-grafontai-sta-scholeia>.)

Βιβλιογραφία (παρατίθεται η ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση μαζί ακολουθώντας τη λατινική αλφαβητική σειρά)

Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Barjaba, K. and King, R. (2005) *Introducing and theorising Albanian migration*. In King, R. Mai, N. and S. Schwandner-Sievers (eds) *The New Albanian Migration*. Brighton: Sussex Academic Press, 1-28.

Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Gkaintartzi, A. and 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.

Συνήγορος του Πολίτη, Όλοι οι ανήλικοι αλλοδαποί μπορούν να εγγράφονται στα σχολεία. Διαθέσιμο στο:

<http://www.0-18.gr/gia-megaloy/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoygn-na-eg-grafontai-sta-scholeia>. Τελευταία επίσκεψη: 08/02/2011.

Guidelines for authors

Polydromo would happily publish your opinions, ideas, questions, practices but also research findings that relate to issues of bilingualism and the contact of cultures and languages on an educational and a social level.

In order to accommodate a wide range of topics in every issue, we ask for your articles to be brief and to the point, as our reading audience consists of researchers, educators, parents and children who belong to a variety of ethnic communities. Personal or more general papers should not exceed 1000 words, while research papers should be up to 2000 words (including all relative bibliography and any appendixes). The font used is Comic Sans, with single line spacing, font size 9 for the text and 8 for footnotes and bibliography. Especially for research papers, you should submit an abstract of 300 words, both in Greek and English, so that we can arrange for its translation in the other languages of our periodical (Albanian, Russian etc accordingly) in the event that your paper is reviewed publishable by two members of our scientific committee.

Please submit your papers within the following dates:

By September 10th for the winter publication, and January 10th for the spring publication at: polydromo@polydromo.gr

For your references, please follow the examples below:

Referencing in the text

(Baker, 2001)

(Barjaba and King, 2005:13)

(<http://www.0-18.gr/gia-megaloy/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoy-n-na-eg-grafontai-sta-scholeia>.)

Bibliography

Baker, C. (2001) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Barjaba, K. and King, R. (2005) Introducing and theorising Albanian migration. In King, R. Mai, N. and S. Schwandner-Sievers (eds) *The New Albanian Migration*. Brighton: Sussex Academic Press, 1-28.

Gkaintartzi, A. and 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.

Greek Ombudsman, All under-aged aliens can be enrolled in schools. Available at: <http://www.0-18.gr/gia-megaloy/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoy-n-na-eg-grafontai-sta-scholeia>.

Last accessed: 08/02/2011.

Το «ΠΟΛΥΔΡΟΜΟ» στην «Παγκόσμια Ημέρα του Μετανάστη»
Θεσσαλονίκη, 18-19 Δεκεμβρίου 2010



Μέλη της ομάδας «Πολύδρομο» εν δράσει



Η Εύη Χατζημητάκου με την Πρόμις