

**Υπεύθυνη Έκδοσης:**

Ρούλα Τσοκαλίδου

**Συντακτική Επιτροπή:**

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

**Επιστημονική Επιτροπή:**

Γιώργος Ανδρουλάκης (Παν/μιο Θεσσαλίας), Σοφία Γαβριηλίδου (Α.Π.Θ.), Αναστασία Γκαϊνταρτζή (Α.Π.Θ.), Θανάσης Γρηγοριάδης (Α.Π.Θ.), Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη (Παν/μιο Αιγαίου), Σταύρος Καμαρούδης (Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας), Μάρω Κακριδή (Παν/μιο Αθηνών), Μένη Κανατσούλη (Α.Π.Θ.), Αγγελική Κουλιάρη (Α.Π.Θ.), Δώρας Κυριαζής (Α.Π.Θ.), Αντώνης Λενακάκης (Α.Π.Θ.), Εύη Μάρκου (Institute of Education/A.Π.Θ.), Πολυτίμη Μακροπούλου (Α.Π.Θ.), Σούλα Μητακίδου (Α.Π.Θ.), Μαρίτα Παπαρούση (Π.Θ.), Ελένη Σκούρτου (Παν/μιο Αιγαίου), Σταυρούλα Τσιτλάκου (Παν/μιο Κύπρου), Ρούλα Τσοκαλίδου (Α.Π.Θ.), Νίκος Χανιωτάκης (Παν/μιο Θεσσαλίας), Άσπα Χατζηδάκη (Παν/μιο Κρήτης), Nick Dallas (McGraw Hill, Australia), Hartmut Haberland (University of Roskilde, Denmark), Andrea Young (University of Strasburg)

**Μεταφράσεις:** Valbona Hystuna, Aurela Konduri, Gazeta Plus, Ekaterina Gritsan, Εύη Κοκκίνη, Αναστασία Γκαϊνταρτζή, Χάρης Στανιμεράκης, Ιωάννα Πισικουλή

**Επιμέλεια κειμένων:**

Σοφία Γαβριηλίδου, Μαρίτα Παπαρούση, Ρούλα Τσοκαλίδου

**Εξώφυλλο:** Κολάζ φωτογραφιών που εμπνέουν το πρότζεκτ 'ΠΟΛΥ. ΣΤ.ΕΚ.Ι.' της Κατερίνας Κομπιάδου

**Ομάδα εργασίας/δράσεων:**

Ιωάννα Αργυροπούλου, Μαρία Βισκαδουράκη, Εύη Κομπιάδου, Εύη Μάρκου, Αναστασία Παρασκευά, Ελτινίκη Τσάμου  
**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:** c/o Ρούλα Τσοκαλίδου, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, Πανεπιστημιούπολη, 54124 Θεσσαλονίκη

**Ιστοσελίδα:** [www.polydromo.gr](http://www.polydromo.gr)

**Email:** [info@polydromo.gr](mailto:info@polydromo.gr)

[polydromo@polydromo.gr](mailto:polydromo@polydromo.gr)

**Τηλ:** 6970676377

## Περιεχόμενα - Contents

### A. Θεωρητικό Μέρος

<i>Editorial</i> .....	3
<i>Δίγλωσσα βιβλία για παιδιά: πρώτοι προβληματισμοί</i> .....	7
<i>Bilingual children's books: first speculations</i> .....	11
Σοφία Γαβριηλίδου & Ρούλα Τσοκαλίδου- Sofia Gavriilidis & Roula Tsokalidou	
<i>Το δικό μας λεξικό</i> <i>Ένα πολυγλωσσικό εργαλείο για την υποστήριξη γλωσσικών μειονοτήτων στο σχολείο</i> .....	15
Λιάκου Χαρίκλεια	
<i>Τι ρόλο μπορεί να παίξει η ετυμολογία στη σύγχρονη πολιτισμική τάξη</i> .....	23
<i>Çfarë roli mund të luajë Etimologjia në klasën bashkëkohore ndërkulturore?</i> .....	27
Σοφία Στεφανίδου-Sofia Stefanidhu	
<i>Πολύγλωσσες τάξεις στο νηπιαγωγείο: μια απόπειρα παιδαγωγικής διαχείρισης της ετερότητας (συνέχεια)</i> .....	31
Κοραλία Αγαπητού, Παρασκευή Βλάχου, Αθηνά Γκότση, Μαριάνθη Καλαφάτη & Αλεξάνδρα Ανδρούσου	
<i>Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. 'Paedagogus Ludens' - Το μικρό αδερφάκι του Πολύδρομου</i> .....	43
Αντώνης Λενακάκης	
<i>The Greek Diaspora of Melbourne, Australia</i> .....	54
<i>Η ελληνική διασπορά της Μελβούρνης, Αυστραλία</i> .....	58
Μαρία-Ιρίνη Avgoulas-Μαρία Ειρήνη Αυγούλα	
<b>B. Διαδραστικό Μέρος</b>	
<i>Τι σημαίνει μάχιμη εκπαιδευτικός: 'Η ματιά μέσα από τα μάτια τους'</i> .....	62
<i>What does it mean to be an activist teacher? 'The glance through their eyes'</i> .....	67
Εύη Κομπιάδου-Eni Kompiadou	
<i>Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία</i> .....	72
<i>The English for Young Learners Programme in Greek Primary School</i> .....	77
Βασιλική Δενδρινού, Κλαίρη Κοσοβίτσα & Καίτη Ζουγανέλη- Bessie Dendrinou, Clary Kosovitsa & Keti Zouganeli	
<i>Marilena's story</i> .....	82
<i>Η ιστορία της Μαριλένας</i> .....	84

<b>Editor-in-Chief:</b> Roula Tsokalidou	<i>Τι μας λένε τα παιδιά μας;</i> .....	87
<b>Editorial Board:</b> Sofia Gavriilidis, Vasilía Kourtis-Kazoullis, Eleni Skourtou, Stavroula Tsiplakou, Roula Tsokalidou, Aspa Chatzidaki	<i>Çfarë na thonë fëmijët tanë?</i> .....	91
<b>Scientific Committee:</b> Giorgos Androulakis (University of Thessaly), Sofia Gavriilidis (A.U.TH), Anastasia Gkaintartzi (A.U.TH), Thanasis Grigoriadis (A.U.TH), Vasilía Kourtis-Kazoullis (University of the Aegean), Stavros Kamaroudis (Univ. of Western Macedonia), Maro Kakridi (University of Athens), Meni Kanatsouli (A.U.TH), Aggeliki Kiliari (A.U.TH), Doris Kyriazis (A.U.TH), Antonis Lenakakis (A.U.TH), Evi Markou (Institute of Education/A.U.TH), Politimi Makropoulou (A.U.TH), Soula Mitakidou (A.U.TH), Marita Paparousi (University of Thessaly), Eleni Skourtou (University of the Aegean), Stavroula Tsiplakou (University of Cyprus), Roula Tsokalidou (A.U.TH), Nikos Chaniotakis (University of Thessaly), Aspa Chatzidaki (University of Crete), Nick Dallas (McGraw Hill, Australia), Hartmut Haberland (University of Roskilde, Denmark), Andrea Young (University of Strasbourg)	<i>Что нам говорят наши дети?</i> .....	94
<b>Translations:</b> Valbona Hystuna, Aourela Konduri, Gazeta Plus, Ekaterina Gritsan, Anastasia Gkaidartzi, Evi Kokkini, Haris Stanimerakis, Ioanna Piskioyli	<i>Οι φοιτήτριες θυμούνται</i> .....	97
<b>Editing:</b> Sofia Gavriilidis, Marita Paparousi, Roula Tsokalidou	<i>Nxënëset e studentet sjjellin ndër mend</i> .....	98
<b>Cover:</b> Colage of pictures that inspire the 'POLY.ST.EK.I. project' by Katerina Kompiadou	<i>Γωνιά των γονιών</i> .....	99
<b>Work/Action Group:</b> Ioanna Argyroperoulou, Maria Viskadouraki, Evi Kompiadou, Evi Markou, Anastasia Paraskeva, Elpiniki Tsamou	<i>Parents' Corner</i> .....	99
<b>Logo:</b> Nikolas Zakhem	<i>Këndvështrimi i prindërve</i> .....	100
<b>Publisher:</b> Non-profit Organisation 'Polydromo' for Bilingualism and Multiculturalism in Education and Society	<i>Взгляд родителей</i> .....	101
<b>Publishing Group &amp; Central Distribution:</b> 'Zygos' publications, Aggelaki 39, Thessaloniki	<b>Г. Ενημερωτικό Μέρος</b>	
<b>Address for correspondence:</b> c/o Roula Tsokalidou, School of Early Childhood Education, University Campus, 54124 Thessaloniki, Greece	<i>Η ποικιλομορφία ως θεσμός: η περίπτωση του Mångkulturellt centrum' στη Στοκχόλμη</i> .....	102
<b>Website:</b> www.polydromo.gr <b>Email:</b> info@polydromo.gr/ polydromo@polydromo.gr <b>Tel:</b> +30 6970676377	<i>Diversity as an institution: the case of the Mångkulturellt centrum' in Stockholm</i> .....	104
	<i>Εύη Μάρκου-Εβί Μάρκου</i>	
	<i>Η μπλε ιστορία</i> .....	106
	<i>The Blue Story</i> .....	107
	<i>Historia blu</i> .....	109
	<i>Синяя История</i> .....	110
	<i>Άννα Δαμιανίδη-Anna Damianidi</i>	
	<i>Μηνύματα από ένα διαφορετικό Χριστουγεννιάτικο Δέντρο</i> .....	112
	<i>Το Εβδομαδιαίο Πολυγλωσσικό Ημερολόγιο «Πολύδρο- μο» 2013</i> .....	113
	<i>The weekly multilingual diary "Polydromo" 2013</i> .....	113
	<i>2012: Ένας χρόνος με ποικίλες πολυγλωσσικές δράσεις για το «Πολύδρομο»</i> .....	114
	<i>2012: One year with various multilingual activities for "Polydromo"</i> .....	114
	<i>ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι: το σπουδαιότερο πρότζεκτ της ομάδας 'Πολύδρομο'</i> .....	115
	<i>POLY.ST.EK.I: the most important project of Polydromo group</i> .....	115
	<i>Πληροφορίες συνδρομής στο Πολύδρομο</i> .....	116
	<i>Subscriptions to Polydromo</i> .....	116
	<i>Ευχαριστίες/Acknowledgements</i> .....	118
	<i>Οδηγίες προς συγγραφείς</i>	
	<i>Instructions for writers</i> .....	119

### Editorial

Είναι πολλοί οι λόγοι για τους οποίους νιώθουμε πάντα την μεγάλη ανάγκη να συζητούμε για τη διγλωσσία, για την αμοιβαιότητα, για τον διάλογο ανάμεσα σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα, για τον ρατσισμό και για όλα όσα μπορεί να κάνουν τις ζωές κάποιων παιδιών καλύτερες εντός και εκτός της επίσημης εκπαίδευσης.

Σε ένα γυμνάσιο ένα παιδί τσιγγάνικης καταγωγής συνάντησε κάποιον εκπαιδευτικό που του έδειξε έναν λόγο για τον οποίο το ελληνικό σχολείο ήταν χώρος στον οποίο μπορεί να ανήκει και αυτό. Ο εκπαιδευτικός αυτός δεν γνώριζε τη σημασία της πρώτης γλώσσας του παιδιού για την εκμάθηση της δεύτερης, ούτε και τη θεωρία του Jim Cummins. Συνειδητοποίησε όμως τη μεγάλη σημασία που έχει για κάθε μαθητή και μαθήτριά του σχολείου του να νιώθει ότι υπάρχει ένας χώρος για όλους και όλες μέσα στην τάξη. Ζήτησε λοιπόν από το παιδί να του μαθαίνει το δικό του λεξιλόγιο από τη Ρομανί, ανταλλάσσοντας έτσι κάθε φορά λέξεις από την ελληνική και την αγγλική γλώσσα, την οποία δίδασκε. Έτσι, το παιδί είχε ακόμη έναν λόγο να πηγαίνει στο σχολείο... μέχρι που μια μέρα η διευθύντρια του σχολείου ανακοίνωσε στο παιδί ότι είχε ήδη μείνει από απουσίες και δεν είχε λόγο να έρχεται πια!

Είναι πολλές οι ιστορίες, οι καθημερινές ιστορίες παιδιών που, λόγω γλώσσας, θρησκείας και δύσκολων συνθηκών διαβίωσης, δοκιμάζουν την αδιαφορία, την απόρριψη ή τη σκληρότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στον βαθμό που είμαστε συνυπεύθυνοι/ες για το σύστημα αυτό, ας προσπαθήσουμε να κάνουμε τη διαφορά.

### Editorial

There are many reasons why we always feel a great need to discuss bilingualism, reciprocity, the dialogue among different linguistic and cultural systems, racism and anything that could make children's lives better either within or outside the educational system.

In a high school a Rom child met a teacher who gave him a reason why the Greek school could become a place in which he, too, could belong. The teacher was not familiar with the importance of the first language when learning a second language, and little did he know about the theory of Jim Cummins. He had realized, however, how important it is for every student at school to feel that there is room for every one in the classroom. So the teacher asked the child to bring and teach him some words in Romani, exchanging them with words in Greek and English, which he taught. Thus the child had one more motive to go to school... until the day when the head teacher of the school announced that, he had no reason to keep coming as he had already been absent from class too many times.

There are numerous stories, everyday stories of children that due to their language, religion and difficult living conditions are exposed to the indifference, the rejection or the cruelty of the educational system. To the degree that we are also responsible for this system, let's make a difference.

Είναι πολύ μεγάλη η σημασία της δικής σας συμπαράστασης, ούτως ώστε να συνεχίσουμε να δημιουργούμε εκπαιδευτικές προτάσεις και υλικά, χρήσιμα για όσους και όσες, μέσα από τα διαβάσματά τους ή μέσα από την καρδιά τους, αγωνίζονται σε καθημερινή βάση να υποστηρίξουν όλα τα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο.

Το 6ο τεύχος του περιοδικού *Πολύδρομο* οφείλουμε να το αφιερώσουμε σε όλα τα μέλη και τους/τις συνδρομητές/τριες του περιοδικού μας που ήσασταν και συνεχίζετε να είστε δίπλα μας! Σας ευχαριστούμε!

Συντακτική ομάδα *Πολύδρομο*

The importance of your support is great, so that we can continue creating educational practices and materials, useful to all those, who, because of their studies or their inner needs, strive on a daily basis to support all the children that study at the Greek school.

For all the above, we feel obliged to dedicate the 6th issue of *Polydromo* periodical to all of our members and subscribers, who have stood and still stand by our side! Thank you!

The editorial committee of *Polydromo*



### Editorial

Janë të shumta arsytet për të cilat ndjejmë gjithnjë e më tepër nevojën për të diskutuar për dygjuhësinë, reciprokësinë, për dialogun ndërmjet sistemeve të ndryshme gjuhësore e kulturore, për racizmin dhe për gjithçka që mund të përmirësojë jetën e disa fëmijëve brenda dhe jashtë arsimit.

Në një shkollë të mesme një fëmijë me origjinë cigane i tregoi mësuesit një arsye për të cilën shkolla greke është një vend që mund t'i përkasë edhe ai. Mësuesi nuk e njihte rëndësinë e gjuhës së parë të fëmijës në mësimin e gjuhës së dytë, as teorinë e Jim Cummins. Por e kuptoi se sa e rëndësishme është për çdo nxënës dhe nxënëse të ndjejë që brenda në klasë ekziston një hapësirë për të gjithë. Atëherë, kërkoi nga fëmija që t'i mësonte fjalorin e vet, të Romëve, duke e shkëmbyer me fjalor nga greqishtja dhe anglishtja të cilin duhej ta përvetësonte në shkollë. Kështu fëmija kishte një arsye më tepër të shkonte në shkollë... deri kur një ditë drejtoresha e shkollës e njoftoi që tashmë për arsye mungesash nuk e kalonte klasën, prandaj nuk kishte pse të vazhdonte të vinte në shkollë.

Ka shumë histori, tregime të përditshme të fëmijëve, të cilët për shkak të gjuhës, fesë, kushteve të vështira të jetesës provojnë refuzimin, indiferentizmin apo ngurtësinë e një sistemi arsimor. Deri në masën që jemi bashkarisht përgjegjës/se për këtë sistem, le të përpiqemi ta bëjmë në ndryshimin.

### Editorial

Есть множество причин, по которым мы всегда чувствуем большую потребность обсуждать вопросы двуязычия, обуюдности, диалога между двумя различными языковыми и культурными системами, проблемы расизма и другие вопросы, которые могут позитивно или негативно повлиять на детей в рамках и вне рамок образования.

В одной средней школе ребёнок цыганского происхождения встретил преподавателя, показавшего ему причину, по которой греческая школа являлась местом, которому может принадлежать и этот ребёнок. Этот преподаватель не знал, какое значение имеет родной язык для ребёнка, не знал теории учёного Jim Cummins. Но он осознал, насколько важно для каждого ученика или ученицы почувствовать, что в классе найдётся место для всех. Преподаватель попросил ребёнка принести на урок его собственный словарь языка рома и учить преподавателя словам из этого языка, обмениваясь с ним таким образом словами из греческого и английского языка, которые должен был выучить ученик. Так, у ребёнка появилась ещё одна причина ходить в школу ... пока однажды директриса школы не объявила, что у него слишком много пропусков, и ему больше нет смысла посещать школу!

Подобных историй много - каждодневных историй детей, которые ввиду языка, религии и тяжёлых условий жизни испытывают на себе равнодушие, отказ и жестокость системы образования. Так как мы тоже несём ответственность за сложившуюся ситуацию, давайте постараемся что-нибудь изменить.

Solidariteti juaj ka rëndësi shumë të madhe, në mënyrë që të vazhdojmë të hartojmë materiale mësimore dhe propozime të vlefshme për ata dhe ato, që përmes leximit të tyre, me gjithë shpirt përpiqen çdo ditë të mbështetin të gjithë fëmijët që ndjekin mësimet në shkollat greke.

Fashikullin e 6-të të revistës Polidhromos ia kushtojmë me mirënjohje të gjithë anëtarëve dhe abonentëve të saj të cilët ishin dhe vazhdojnë të jenë pranë nesh!  
Ju faleminderit!

Grupi redaktues *Polidhromos*

Ваше участие имеет огромное значение для того, чтобы мы смогли продолжать создавать предложения по вопросам образования и материалы, полезные для тех, кто, читая или чувствуя сердцем, борются каждый день за поддержку всех детей, которые учатся в греческих школах.

Мы считаем своим долгом посвятить бой выпуск журнала *Полидром* всем членам и подписчикам нашего журнала, которые были и продолжают быть рядом с нами! Спасибо вам!

Редакция *Полидрома*  
Составительский комитет



## Δίγλωσσα βιβλία για παιδιά: πρώτοι προβληματισμοί

Σοφία Γαβριηλίδου & Ρούλα Τσοκαλίδου<sup>1</sup>

Τα δίγλωσσα βιβλία αποτελούν μία σημαντική πηγή ενίσχυσης της παιδικής δίγλωσσίας τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας, όσο και της σχολικής τάξης. Ένα προφανές πλεονέκτημά τους είναι η παράλληλη ανάπτυξη και ενίσχυση των γλωσσών, αλλά και η δημιουργία γεφυρών ανάμεσα στις γλώσσες και στους πολιτισμούς που συνθέτουν τη δίγλωσσική πραγματικότητα των παιδιών. Η συνύπαρξη των γλωσσών όμως μέσα σε ένα βιβλίο, όπως και μέσα στην ίδια την κοινωνία, δεν είναι απλή υπόθεση, αλλά περιλαμβάνει ποικίλες και σύνθετες πτυχές που αξίζει να μελετηθούν.

### Τα δίγλωσσα βιβλία ως διακριτή κατηγορία

Τα δίγλωσσα βιβλία για παιδιά έχουν σήμερα μία διακριτή, «διακριτική», αλλά και συνεχώς αυξανόμενη, παρουσία στον χώρο του παιδικού βιβλίου. Συνιστούν ξεχωριστή κατηγορία βιβλίων που περιλαμβάνει όλα σχεδόν τα είδη, από εγκυκλοπαιδικά και λογοτεχνίζοντα βιβλία γνώσεων μέχρι λογοτεχνικά, από αλφαβητάρια και εγχειρίδια μέχρι εικονοβιβλία, που άλλοτε εμπλουτίζονται με δραστηριότητες και άλλοτε με γλωσσάρια. Αν ωστόσο θελήσουμε να δώσουμε έναν σύντομο ορισμό των δίγλωσσων βιβλίων, η βασικότερη παράμετρος που θα πρέπει να μας απασχολήσει είναι ο στόχος τους και κατ' επέκταση η χρήση τους. Ενώ μπορεί να φαίνεται ότι όλα τα δίγλωσσα βιβλία αποσκοπούν κυρίως στην εκμάθηση/εξοικείωση με μια ξένη ή δεύτερη γλώσσα, κάποια δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εξοικείωση με έναν άλλο πολιτισμό και άλλα τείνουν να συνδυάζουν και τα δύο. Πάντως, λιγότερο ή περισσότερο, στα δίγλωσσα βιβλία, ακόμη και αν στοχεύουν μόνο στην εξοικείωση των αναγνωστών/τριών τους με μια άλλη γλώσσα, αναπόφευκτα ενυπάρχει και η δι(α)πολιτισμική διάσταση.

Συναφείς στόχους και συνάφεια στη δομή έχουν και τα ημι-δίγλωσσα (semi-bilingual) βιβλία, τα οποία φιλοξενούν μόνο λίγες λέξεις μιας άλλης γλώσσας (Agosto, 1997). Για την οργάνωσή τους απαιτούνται ωστόσο διαφορετικά κριτήρια ως προς την επιλογή του γλωσσικού υλικού.

### Διατυπώνοντας τα πρώτα ερωτήματα

Η ποικιλομορφία στη μορφή, στο είδος και στην οργάνωση των δίγλωσσων βιβλίων, καθώς και οι στόχοι τους, σε συνάρτηση με το αναγνωστικό κοινό των παιδιών στο οποίο και απευθύνονται, προκάλεσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον μας. Μεταξύ των κρίσιμων ζητημάτων που μας απασχόλησαν είναι i) αν τα δίγλωσσα βιβλία δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν τη γλωσσομάθεια και ii) αν υπερασπίζονται και προωθούν τη διαπολιτισμική ιδέα. Οι σχετικοί προβληματισμοί ξεκινούν από τη σκέψη ότι αφετηρία για τη δημιουργία ενός δίγλωσσου βιβλίου είναι ένα μόνο κείμενο, της μίας μόνο γλώσσας.

---

1. Η Σοφία Γαβριηλίδου είναι επίκουρη καθηγήτρια συγκριτικής παιδικής λογοτεχνίας στο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ. και η Ρούλα Τσοκαλίδου είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια κοινωνιογλωσσολογίας στο Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.

σας-πολιτισμού. Διότι δημιουργείται, κατά κανόνα, στο εσωτερικό ενός κυρίαρχου πλειοψηφικά πολιτισμού και απευθύνεται τόσο στα παιδιά του κυρίαρχου, όσο και σε δίγλωσσα παιδιά που, σε αρκετές περιπτώσεις, προέρχονται από ένα πολιτισμικό σύστημα διαφορετικό του κυρίαρχου. Με άλλα λόγια, ο σχεδιασμός και η όλη διαμόρφωση και δημιουργία του δίγλωσσου βιβλίου είναι προϊόν ενός κυρίαρχου πλειοψηφικά γλωσσικού-πολιτισμικού συστήματος, ενώ το βιβλίο στοχεύει στην προβολή ενός άλλου.

Αυτή και μόνο η παράμετρος ωστόσο είναι αρκετή για να δημιουργήσει υποψίες σχετικά με την εξασφάλιση ισοτιμίας στη διαχείριση και στην αυθεντική αποτύπωση των δύο γλωσσών-πολιτισμών. Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται και ένα ακόμη ζήτημα, που αφορά τον/την δημιουργό του κάθε βιβλίου. Διότι το πολιτισμικό του/της υπόβαθρο θα πρέπει να του/της επιτρέπει να κινείται με άνεση μεταξύ των δύο γλωσσικών πολιτισμικών συστημάτων και, απελευθερωμένος/η από στερεοτυπικές κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις, να παρέχει αυθεντικές εικόνες πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και να ελέγχει γλωσσικά και άλλα 'ολισθήματα'.

i) Επιστρέφοντας λοιπόν στα δύο θέματα που θέσαμε, δηλαδή της γλωσσομάθειας και της διαπολιτισμικότητας, ας σταθούμε καταρχήν στο πρώτο. Η επιλογή της γλώσσας, όπως και του θέματος, είναι ένα από τα πρώτα ζητήματα που απασχολεί τον σχεδιασμό του δίγλωσσου βιβλίου, ώστε να αποφευχθεί η απόδοση ορισμένων πολιτισμικών εννοιών, μη μεταφράσιμων και μη ερμηνεύσιμων σε άλλη γλώσσα, τουλάχιστον για τα βιβλία που απευθύνονται σε πολύ μικρά παιδιά. Από την άλλη, φαίνεται λειτουργικότερη η επιλογή απλών λέξεων ή φράσεων, ή ακόμη και επιφωνημάτων που επαναλαμβάνονται - ας μην ξεχνάμε ότι η επανάληψη αποτελεί σύμβαση στα βιβλία για μικρά παιδιά, ώστε με ευκολία κάποιες λέξεις, όπως 'μαμά', 'γιαγιά' κ.λπ. ή ήχοι και ηχοποιητικές λέξεις που έχουν την ίδια πολιτισμική σημασία, καθώς και φράσεις με απλή μορφοσυντακτική δομή, να εντυπώνονται και να ενθαρρύνουν την ανάγνωση/εξοικείωση με την ξένη/δεύτερη γλώσσα.

ii) Το δίγλωσσο βιβλίο, ειδικότερα αν πρόκειται για κείμενο μυθοπλασίας, αναμένεται να ενθαρρύνει την πολιτισμική ευαισθητοποίηση των παιδιών του κυρίαρχου πολιτισμού και να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων παιδιών. Από εμπειρικές αναγνώσεις διαπιστώνεται ωστόσο ότι ορισμένες παγίδες ανατρέπουν ακόμη και τις ιδιαίτερα ευαίσθητες πολιτισμικά συγγραφικές ή εκδοτικές προθέσεις. Σε πολλά βιβλία αυτό γίνεται εμφανές καταρχήν από τα περικειμενικά στοιχεία του βιβλίου. Αν παρατηρήσουμε, για παράδειγμα, το εξώφυλλο του δίγλωσσου βιβλίου *I Know the River Loves Me/Yo Sé Que el Río Me Ama* της Maya Christina Gonzalez (2012) (εικ. 1), θα διαπιστώσουμε ότι προμοδοτείται η αγγλική γλώσσα-πολιτισμός, καθώς ο τίτλος στα αγγλικά, λόγω της θέσης του και των μεγαλύτερων τυπογραφικών στοιχείων, κυριαρχεί στη σελίδα. Αν πάλι το ξεφυλλίσουμε, θα μας εκπλήξει δυσάρεστα επειδή τα εισαγωγικά σημεία του βιβλίου, όπως και το σύντομο βιογραφικό της συγγραφέως/εικονογράφου, είναι μόνο στην αγγλική γλώσσα, ενώ στη δίγλωσση εξιστόρηση σημαντικότερη θέση καταλαμβάνει και πάλι το κείμενο στην αγγλική. Αρκετά διαφοροποιημένο, ως προς τα περικειμενικά του στοιχεία, είναι το εικονοβιβλίο *Inguanas in the Snow / Inguanas en la nieve* (εικ. 2), του Francisco X. Alarcón, εικονογραφημένο



από τη Maya Christina Gonzalez, το οποίο βραβεύτηκε, το 2002, με το Pura Belpré Award διότι εξασφαλίζει ισόρροπη σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών-πολιτισμών. Πέρα από τα «φύλλα» περικειμενικά στοιχεία ενός δίγλωσσου λογοτεχνικού βιβλίου, μια προσεκτική ανάγνωση της αφηγούμενης ιστορίας και της εικονογράφησης του ίσως και να μας αποκάλυπτε λιγότερα, ή περισσότερα, ενθαρρυντικά στοιχεία περί της διπολιτισμικής λειτουργίας του και της δυναμικής του να καλλιεργήσει πανανθρώπινα ιδανικά στο αναγνωστικό του κοινό. Το ζήτημα αυτό θα μας απασχολήσει σε μια άλλη συζήτηση, ωστόσο έχει σημασία να αναφέρουμε τώρα ότι εξετάζοντας ένα δίγλωσσο βιβλίο το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στη δυναμική του να εξοικειώσει τον/την αναγνώστη/τρια με μια άλλη γλώσσα. Εξίσου σημαντικό είναι όμως να διερευνώνται η λογοτεχνική του ποιότητα και οι εικονογραφικές διατυπώσεις του, δηλαδή τα κειμενικά λεκτικά και οπτικά στοιχεία και οι αφηγηματικές τεχνικές που αφορούν την εξέλιξη της πλοκής, το θέμα, την κατασκευή και την ανάπτυξη των χαρακτήρων. Διότι αυτές οι παράμετροι ευθύνονται για την ιδεολογία κάθε βιβλίου, όπως και του δίγλωσσου. Η υποτίμησή τους και η επιφανειακή συγγραφικά και εικονογραφικά προσέγγισή τους ακυρώνει την αποτελεσματική διπολιτισμική λειτουργία των δίγλωσσων βιβλίων.

### Η συνύπαρξη του κυρίαρχου με τον 'άλλο' πολιτισμό

Η οπτική του κυρίαρχου που αναδεικνύει τη διαφορετικότητα του μη κυρίαρχου είναι μία από τις συνήθεις συγγραφικές επιλογές που οδηγούν συχνά σε πολιτισμικές ανακρίβειες. Η διπολιτισμική ιδεολογία υποστηρίζεται καλύτερα με την ανάδειξη θεμάτων που αφορούν όλους τους ανθρώπους και αντανακλούν καθολικές και παγκόσμιες αξίες. Ξεκινώντας από όσα μας ενώνουν μπορούμε μετά να προχωρήσουμε και σε όσα μας διακρίνουν και μας κάνουν ξεχωριστούς (Cai, 2002). Από την άλλη μεριά, σημαντικό ζητούμενο αποτελούν για εμάς οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να προτείνουμε τη συνύπαρξη των γλωσσών στο ίδιο κείμενο, οι οποίοι μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με τους επιμέρους στόχους του εκάστοτε βιβλίου. Ενδεικτικά, στο βιβλίο *Το πρώτο μου βιβλίο για τη δίγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο*<sup>2</sup> (εικ. 3) χρησιμοποιούνται τρεις γλώσσες (ελληνικά, αραβικά και αγγλικά), η καθεμία από τις οποίες έχει έναν διακριτό ρόλο. Η ελληνική και η αραβική αποτελούν τις γλώσσες των ηρώων του βιβλίου και η αγγλική χρησιμοποιείται ως γέφυρα για να επιτευχθεί η αμοιβαία κατανόηση του κειμένου, κυρίως αν χρησιμοποιηθεί σε τάξεις της ελληνόφωνης και αραβόφωνης διασποράς. Επίσης, στο ίδιο βιβλίο, χρησιμοποιείται η αφήγηση του δίγλωσσου παιδιού ως ένα κείμενο ταύτισης (Cummins & Early, 2011) με απώτερο στόχο να λειτουργήσει το κείμενο ως 'καθρέπτης' που αντικατοπτρίζει την ταυτότητα του παιδιού με θετικό τρόπο.

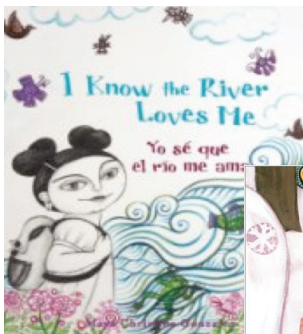
Κλείνοντας τη μικρή αυτή εισαγωγή στα δίγλωσσα βιβλία, αξ σημειώσουμε ότι η έρευνα έχει ήδη δείξει τις θετικές επιπτώσεις τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ επίσης φιλολογικές παρέες έχουν αναγνωρίσει την αξία τους (Whiteside, 2007). Τελευταία, σε διεθνές επίπεδο, σημειώνεται μια τάση για δημιουργία δίγλωσσων βιβλίων, ενώ η αξία τους αναγνωρίζεται και μέσω της αύξησης των λογοτεχνικών βραβείων

2. Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) *Το πρώτο μου βιβλίο για τη δίγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο/Εκδόσεις Ζυγός (<http://www.polydromo.gr/ellhnoaraviko/edubb.htm>)

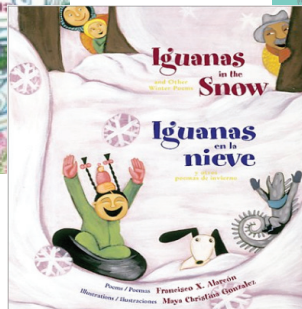
που τους απονέμονται, με βασικό κριτήριο αξιολόγησης την αυθεντική αναπαράσταση των πολιτισμών (Pura Belpré Award, Américas Award for Children's and Young Adult Literature και Tomás Rivera Mexican American Children's Book Award). Για όλους τους λόγους που αναφέραμε, αλλά και για άλλους περισσότερους, θεωρούμε ότι το δίγλωσσο/πολύγλωσσο παιδικό βιβλίο αποτελεί βασικό εργαλείο για την ενίσχυση της επαφής των γλωσσών και των πολιτισμών εντός και εκτός σχολικής τάξης και, ως εκ τούτου, αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agosto, D. (1997) Bilingual picture books: Libros Para Todos. *School Library Journal*, 43(8), 38-39.
- Chappell, S. & Faltis, C. (2007) "Spanish, Bilingualism, Culture and Identity in Latino Children's Literature", *Children's Literature in Education*, 38, 253-262.
- Cai, M. (2002) *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Cummins, J. & Early, M. (eds) (2011) *Identity texts, the collaborative creation of power in multilingual schools*. UK & Sterling: Trentham Books.
- Stephens, J. (1992) *Language and Ideology in Children's Fiction*. London and New York: Longman.
- Whiteside, E. (2007) Examining the Relationship Between Bilingual Books and Multicultural Curriculum, <http://hdl.handle.net/1811/24601>
- Fox, D, L. & Short, K, G. (eds.) (2003) The complexity of cultural authenticity in children's literature: Why the debates really matter. In Fox, D.L. & Short, K.G. (eds.) *Stories matter: The complexity of cultural authenticity in children's literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 3-24.



ΕΙΚ. 1



ΕΙΚ. 3

ΕΙΚ. 2

## **Bilingual children's books: first speculations**

Sofia Gavriilidis & Roula Tsokalidou<sup>1</sup>

Bilingual children's books constitute an indispensable source of enhancing children's bilingualism both within the family and at school. One of the obvious advantages they have is the parallel and simultaneous development of both languages and the building of bridges that connect the languages and the cultures that compose the bilingual reality of the children. However, the contact of languages within a book, analogous to language contact in society, is not an easy task. On the contrary, it includes various and complex aspects worthy of further study.

### **Bilingual books as a distinctive category**

Today bilingual books have earned themselves a distinctive, discrete and yet continuously growing presence in the area of children's books. They are identified as a separate category of books that incorporates nearly all genres, from encyclopedias and almanacs to fiction books, and from dictionaries and handbooks to picture books, often enriched either with activities or glossaries. However, if we are looking for a brief definition of bilingual books, the primary parameter we should look into should be their goal and use. Even though it seems as if bilingual books are intended mainly for the learning of a second or foreign language, some of them tend to favor culture over language and others manage to combine them both in balance. Nevertheless bilingual books, even though they may mainly aim at the learning of another language, unavoidably incorporate an intercultural dimension.

Semi-bilingual books are organized accordingly, although they may include a few words only in another language (Agosto, 1997). In this case, a different set of criteria are necessary for the choice of the required linguistic material.

### **Putting forward basic questions**

The variety of bilingual books in form, kind and structure, as well as their goals, in relation to the children readers they address, have initiated our research interest. Amongst the crucial issues that we have focused on is i) whether bilingual books create conditions for language learning, and ii) whether they defend and promote the concept of interculturalism. The aforementioned questions are instigated by the hypothesis that the starting point of a bilingual book is one text only, written in a specific language and filtered through a specific culture. Such a book is created within a dominant/majority culture, and is addressed both to children from that culture and to bilingual children, that in many cases, have a cultural

---

1. Sofia Gavriilidis is an assistant professor of comparative children's literature and Roula Tsokalidou is an associate professor of sociolinguistics in the School of Early Childhood at Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

background that differs from the dominant one. In other words, the design and overall creation of a bilingual book is the offspring of a dominant linguistic-cultural system, while it aims to promote another.

This parameter alone is enough to raise suspicions regarding the equality in the use of the languages and the authentic representation of the two languages-cultures. At this point, another issue arises, which is that of the authors-creators of the bilingual book. The cultural background of the authors should allow them to move easily, to and fro, either within each of the two linguistic and cultural systems, or from one to the other; and thus free from stereotypical social and cultural representations, be in a position to provide genuine cultural elements and self-control linguistic and other slips.

i) Let us now examine the issues we have brought up, that of language learning and interculturalism. As far as the former is concerned, the selection of the language, as well as the theme, is one of the first questions to be answered when designing a bilingual book, in order to avoid using certain cultural concepts that are untranslatable and uninterpretable into another language -at least when these books address children of a very young age. On the other hand, it seems to be most functional to choose simple words and phrases, or even interjections, that are used repetitively -let us not forget that repetition is the ultimate convention in children's books- in order for words like *mother*, *grandmother* etc. or sounds and onomatopoeic words, that share the same meaning in both cultures, as well as phrases with simple morphosyntactic structures to be imprinted on children's minds and for reading in the second/foreign language to be encouraged.

ii) The bilingual book, especially, the fictional one, is expected to increase the cultural awareness of the children of the dominant culture and encourage bilingual children's self-confidence. However, as empirical readings suggest there are certain traps that may overturn even the most culturally aware writers' or publishers' best intentions. The aforementioned can be primarily detected in the overall textual aspects of the book. Should we take, for example, a closer look at the cover of the book *I Know the River Loves Me/Yo Sé Que el Río Me Ama* (pic. 1) by Maya Christina Gonzalez (2012), we will find out that the English language and culture is favored, since the English title, due to its position and largest typographical symbols, prevails on the page. Once we open the book, we will also be disappointed as the introduction of the book, in addition to the brief biography of the author/illustrator, are only in English; likewise throughout the bilingual narration the text in English is more central. On the other hand, very different is the picture book *Inguanas in the Snow / Inguanas en la nieve* (pic. 2) by Francisco X. Alarcón, illustrated by Maya Christina Gonzalez, which in 2002 was awarded the Pura Belpre Award as it guarantees a balanced relation between the two languages-cultures.

Apart from the overall textual elements of a bilingual literary book, a thorough reading of its story and its illustration could disclose less or more hopeful evidence of its intercultural function and its power to cultivate universal ideals in

its readers. This is a matter to be taken up on another occasion but for now it is important to point out that when examining a bilingual book, one's interest lies in its capacity to acquaint the reader with another language. However, it is equally essential to inquire into its literary quality and its pictorial representations, that is its textual, lexical, visual elements and its narrative techniques that help the story unfold, the theme, the inception, and the character development. These are the parameters responsible for the ideology of every book, be it bilingual or not. The devaluation of the aforementioned elements and a superficial approach, in either the narrative or the illustration of the book, may invalidate the effective intercultural function of bilingual books.

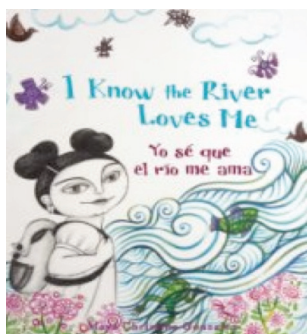
### **The coexistence of the dominant with the other culture**

The presentation of the 'otherness' of the non-dominant culture through the dominant culture is one of the most common choices made by writers that can lead to cultural inaccuracies. Intercultural ideology is better supported by highlighting concerns that all people share and issues that reflect upon human, universal and widely-accepted values. Starting out by the things that unite us, we can then move forward to those that differentiate us and make us special (Cai, 2002). On the other hand, it is essential that we suggest ways by which two different languages can coexist within the same text; these ways may differ according to the additional goals of each book. For example, in *My first book on bilingualism: between the Greek and Arab worlds* (pic. 3) there are three languages in use (Greek, Arabic, English), each serving a distinctive purpose. Greek and Arabic are the languages the characters of the book speak, while English plays the role of the "bridge", in order for the mutual understanding of the text to be achieved, especially if the book is used in classes of the Greek-speaking and the Arab-speaking diaspora. Additionally, in the same book, the bilingual narration is used as an identity text (Cummins & Early, 2011), that is a text that functions as a 'mirror' where the student's identity can be reflected in a positive manner.

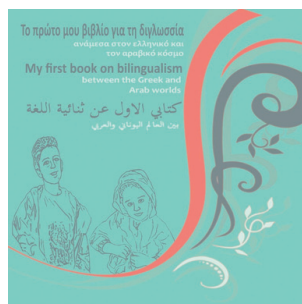
To conclude this small introduction to bilingual books, let us note that research has already shown the positive effects these books have in multicultural classes, while philological societies have also acknowledged their value (Whiteside, 2007). Lately, on a global level, there is an increasing tendency for the creation of bilingual books, while their value is acknowledged through the literary awards gained by them, with the main criterion of the authentic representation of cultures (Pura Belpré Award, Américas Award for Children's and Young Adult Literature και Tomás Rivera Mexican American Children's Book Award). For all the above and many more reasons we consider bilingual/multilingual children's books a basic tool for the encouragement of language and culture contact within and out of the school classroom and, therefore, it is worthy of further study.

REFERENCES

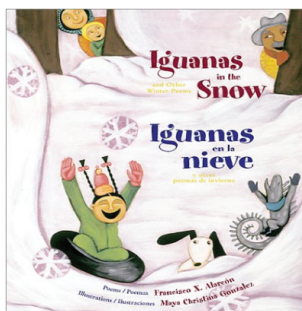
- Agosto, D. (1997) Bilingual picture books: Libros Para Todos. *School Library Journal*, 43(8), 38-39.
- Chappell, S. & Faltis, C. (2007) "Spanish, Bilingualism, Culture and Identity in Latino Children's Literature", *Children's Literature in Education*, 38, 253-262.
- Cai, M. (2002) *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Cummins, J. & Early, M. (eds) (2011) *Identity texts, the collaborative creation of power in multilingual schools*. UK & Sterling: Trentham Books.
- Stephens, J. (1992) *Language and Ideology in Children's Fiction*. London and New York: Longman
- Whiteside, E. (2007) Examining the Relationship Between Bilingual Books and Multicultural Curriculum, <http://hdl.handle.net/1811/24601>
- Fox, D, L. & Short, K, G. (eds.) (2003) The complexity of cultural authenticity in children's literature: Why the debates really matter. In Fox, D.L. & Short, K.G. (eds.) *Stories matter: The complexity of cultural authenticity in children's literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 3-24.



ΕΙΚ. 1



ΕΙΚ. 3



ΕΙΚ. 2

## Το δικό μας λεξικό Ένα πολυγλωσσικό εργαλείο για την υποστήριξη γλωσσικών μειονοτήτων στο σχολείο

Λιάκου Χαρίκλεια<sup>1</sup>

### Abstract

The role of language can be conceptualized in two ways, firstly, as being a cognitive intellect and secondly as a means of communication. The current debate within various multilingual societies is whether or not school failure results from language difficulties experienced by minority students. Current literature has elucidated that teachers are skeptical of the role that bilingualism may play in the classroom and generally in the school environment. This project intends to highlight the issue of bilingualism in a Gymnasium in Lesvos, and in turn raise awareness to (both monolingual and bilingual) students. A quantitative approach will be used to collect data through the use of a questionnaire investigating variables such as the relationship between students and teachers to bilingualism, the difficulties that may be experienced by bilingual students in various subjects and the opinion of monolinguals about specific languages. The overall aim of this study is to emphasize the native language used by individuals with bilingual identity. This will enhance the students' knowledge and make them aware of issues relating to communication. Finally, a multilingual dictionary will be developed containing 50 communicative phrases chosen by the students.

### Εισαγωγή

Η γλώσσα είναι αυτονόητα το κλειδί τόσο για την επικοινωνία, όσο και για τη συμμετοχή σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο η επιτυχής κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί ουσιαστικό μέσο επιτυχίας σε διάφορους τομείς, όπως στον σχολικό, στον επαγγελματικό και στον κοινωνικό.

Στις σημερινές ανεπτυγμένες κοινωνίες, ένα από τα φαινόμενα που κυριαρχούν εδώ και δεκαετίες είναι η πολυπολιτισμικότητα και κατά συνέπεια η πολυγλωσσία. Στο σχολικό περιβάλλον άρχισε να γίνεται λόγος για πολυγλωσσία κυρίως με την παρουσία των παιδιών μεταναστών/τριών. Ποικίλα μοντέλα γλωσσικής στήριξης χτίστηκαν από ειδικούς για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της πολυγλωσσίας στα σχολεία, έχοντας στην ουσία πρωταρχικό σκοπό της ενίσχυση των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων απέναντι στην κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας.

Στην Ελλάδα, χώρα υποδοχής μεταναστών/τριών, επίσημα εδώ και δύο δεκαετίες, το φαινόμενο της πολυγλωσσίας βρήκε απροετοίμαστους τόσο το σχολείο, τους/τις

---

1. Η Λιάκου Χαρίκλεια είναι καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και κάτοχος European Master in Intercultural Education από το Freie Universität Berlin.

εκπαιδευτικούς, όσο και τη διοίκηση. Τα μοντέλα γλωσσικής στήριξης που υιοθετήθηκαν στο όνομα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σκοπό είχαν, και συνεχίζουν να έχουν, την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου (ΦΕΚ 1789, 1999). Ακόμα και κάποιες λιγοστές προσπάθειες ενίσχυσης των μειονοτικών γλωσσών στο σχολείο με ενθαρρυντικά αποτελέσματα έχουν σταματήσει άδικα (Πρωτοναταρίου, Χαραβιτσιδής, 2007).

Είναι όμως επιστημονικά κοινά αποδεκτό ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας από το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα αποτελεί απαραίτητο στοιχείο και ενισχύει τη μάθηση και στη γλώσσα στόχου. Από παλαιότερες έρευνες προκύπτει ότι οι δάσκαλοι/ες στην Ελλάδα μη έχοντας λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και πολυγλωσσίας, όχι μόνο δεν ενθάρρυναν τα παιδιά να χρησιμοποιούν την πρώτη γλώσσα στο σχολείο, αλλά τα απέτρεπαν κιόλας, θεωρώντας τη διγλωσσία ανασταλτικό παράγοντα για τη σχολική τους επίδοση (Φιλιππάρδου, 1997).

### Έρευνα

Στο Γυμνάσιο Πλωμαρίου Λέσβου το 2008, το 15% των μαθητών/τριών είναι δίγλωσσα παιδιά, με μητρικές ή πρώτες γλώσσες την αλβανική σε ποσοστό 10% και ακολουθούν η αγγλική (2%), η δανέζικη (1%), η σουηδική (1%) και η βουλγάρικη (1%).

Οι ίδιες οι γλώσσες των παιδιών, δηλαδή η γλωσσική πολυμορφία που επικρατεί σε ένα σχετικά μικρό σχολικό περιβάλλον, αποτέλεσε και την αιτία να διεξαχθεί μια ποσοτική έρευνα σχετικά με τη σχέση των διγλωσσων μαθητών/τριών απέναντι στη γλώσσα τους, αλλά και τη στάση των μονόγλωσσων απέναντι στη διγλωσσία των συμμαθητών/τριών τους. Επίσης διαπιστώθηκε και η στάση των μαθητών/τριών, διγλωσσων και μονόγλωσσων, απέναντι στις ξένες γλώσσες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μορφή ερωτηματολογίου, κατά το περισσότερο μέρος κλειστού τύπου, το οποίο συμπληρώθηκε από όλους τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου (115 μαθητές). Οι διγλωσσοί/ες μαθητές/τριες ρωτήθηκαν κατά πόσο χρησιμοποιούν τόσο στο σχολείο, αλλά και στην τάξη, τη γλώσσα την οποία μιλάνε στο σπίτι, ενώ οι μονόγλωσσοι/ες ρωτήθηκαν, εάν γνωρίζουν τους/τις διγλωσσους/ες συμμαθητές/τριές τους, εάν θα ήθελαν να μάθουν κάποια από τη γλώσσα αυτών και εάν ναι, ποια (βλ. Πίνακας 1).

Αυτό που θα πρέπει να υπογραμμιστεί είναι ότι το 69% των διγλωσσων μαθητών/τριών, που χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα στο σχολείο, δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει στις μεταξύ τους συζητήσεις, κυρίως στο διάλειμμα ή στον ελεύθερο χρόνο. Αντίθετα, μόλις το 6% των διγλωσσων μαθητών/τριών χρησιμοποιεί την πρώτη του γλώσσα στην τάξη και το ποσοστό αυτό αφορά, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το μάθημα των ξένων γλωσσών.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες, οι οποίοι δήλωσαν ότι θα ήθελαν να μάθουν κάποια από τις γλώσσες των συμμαθητών/τριών τους, έδειξαν ενδιαφέρον για τη σουηδική ή τη δανέζικη γλώσσα, ενώ κανένα άτομο δεν εκδήλωσε επιθυμία να μάθει την αλβανική. Και εδώ θα πρέπει ίσως να αναζητηθούν τα αίτια στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπου ζουν οι μαθητές/τριες.

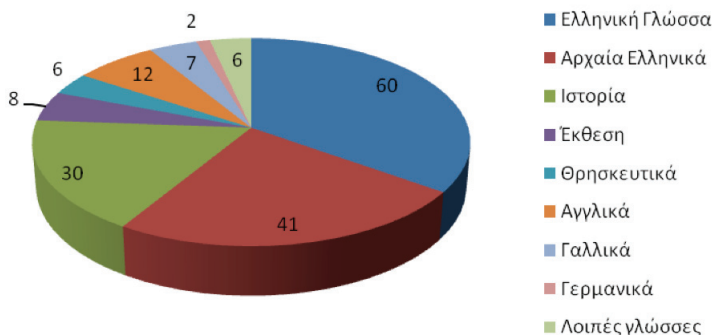


**Πίνακας 1:** Αποτελέσματα ερωτηματολογίου σχετικά με τη σχέση των δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών/τριών με τη διγλωσία

Δίγλωσσοι/ες μαθητές/ τριες	πολύ καλά	αρκετά καλά	λίγο	καθόλου
	1. Γνωρίζετε να γράφετε στη γλώσσα σας;	27%	40%	13%
2. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ τη γλώσσα σας στο σχολείο; στην τάξη;	<b>ναι</b>	<b>όχι</b>		
	69%	31%		
	6%	94%		
3. Έχετε δυσκολίες στο σχολείο;	60%	40%		
Μονόγλωσσοι/ες μαθητές/ τριες	ναι	όχι		
	91%	9%		
1. Γνωρίζετε τους δίγλωσσους συμμαθητές σας;	27%	73%		
2. Γνωρίζετε κάτι από τη γλώσσα τους;	54%	46%		
3. Θέλετε να μάθετε στο σχολείο κάτι από τη γλώσσα τους;				

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο, και μάλιστα περισσότερο στα γλωσσικά μαθήματα (Ελληνική γλώσσα, Αρχαία, Ιστορία, Έκθεση), μαθήματα στα οποία διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, δηλ. η γλώσσα-στόχος, και η οποία ενισχύεται περαιτέρω στα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας (Γράφημα 1).

**Γράφημα 1:** Σε ποια μαθήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες του σχολείου (ποσοστά στα %).



### Το δικό μας Λεξικό

Έχοντας ως αρχή ότι όλες οι γλώσσες, οι οποίες συνυπάρχουν στο σχολείο, είτε ως πρώτες ή μητρικές είτε ως δεύτερες, είναι ισότιμες και θα πρέπει να αναδεικνύονται εξίσου, γεννήθηκε η ιδέα ενός πολυγλωσσικού λεξικού, του «δικού μας λεξικού».

Το λεξικό περιέχει όλες τις γλώσσες που εμφανίζονται στο σχολείο, τόσο ως διδασκόμενες, όσο και ως πρώτες ή μητρικές των παιδιών. Συμπεριλαμβάνει λοιπόν την ελληνική, τις ξένες γλώσσες μάθησης, αγγλική, γαλλική, γερμανική, καθώς και τις πρώτες γλώσσες των παιδιών που φοιτούσαν εκείνη τη χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο, την αλβανική, τη δανέζικη, τη σουηδική και τη βουλγαρική.

Το περιεχόμενο δε μοιάζει με αυτό ενός απλού λεξικού, καθώς δεν περιέχει λέξεις μεταφρασμένες σε άλλες γλώσσες, αλλά εκφράσεις, και μάλιστα επικοινωνιακές. Στόχος ήταν να αποτελέσει το λεξικό ένα εγχειρίδιο, που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την επικοινωνία σε διάφορες καθημερινές καταστάσεις και σε όποια γλώσσα επιλέγονταν.

Έτσι επιλέχθηκαν εκφράσεις από τους/τις μαθητές/τριες, με βάση το τι θεωρούν σημαντικό να ειπωθεί σε μια πρώτη επαφή μεταξύ δύο ή περισσότερων παιδιών. Μοναδικός τους γνώμονας για την εξεύρεση των εκφράσεων έπρεπε να ήταν η επικοινωνία.

Αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας ήταν να δημιουργηθεί ένα επικοινωνιακό λεξικό με πενήντα εκφράσεις στις γλώσσες των μαθητών/τριών του σχολείου. Εκφράσεις κλισιό όπως: «πώς σε λένε, γεια σου, τι κάνεις», αλλά και άλλες όπως «θέλεις να πάμε μια βόλτα, θα μου δώσεις τον αριθμό σου, ποιο είναι το e-mail σου» εμπεριέχονται στο δικό μας λεξικό (βλ. Πίνακα 2).

**Πίνακας 2: Λεξικό, σελίδα 1, 2, 17**

<b>Ελληνικά</b>	<b>Γειά σου</b> gia sou
<b>English</b>	Hello χελούου
<b>Français</b>	Salut σαλυ!
<b>Deutsch</b>	Hallo Χαλό
<b>Shqipe</b>	Përshëndetje Πέρσεντέτιε
<b>Dansk</b>	Hej χέι
<b>Svenska</b>	Hej χάι
<b>Български</b>	Здравей ζντράβευ
<b>Ελληνικά</b>	<b>Καλημέρα</b> kalimera
<b>English</b>	Good morning γκούτ μόρνινγκ
<b>Français</b>	Bonjour μπονζούρ(γ)
<b>Deutsch</b>	Guten Morgen γκούτεν μόργκεν
<b>Shqipe</b>	Mirëmëngjes μιρμντζές
<b>Dansk</b>	God morgen Γκου μόουεν
<b>Svenska</b>	God morgon γκούντ μόρον
<b>Български</b>	Добро утро Ντόμπρο ούτρο
<b>Ελληνικά</b>	<b>Τιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;</b> rio ine to agarimeno sou fagito?
<b>English</b>	What is your favourite food? γουάτ ίζ γιόρ φείβουριτ φούντ;
<b>Français</b>	Quel est ton repas préféré ? Κελ ε τον ρ(γ)επά πρ(γ)εφερ(γ)έ;
<b>Deutsch</b>	Was ist dein Lieblingsessen? βας ιστ ντάιν λίμπλιγγκσέσεν;
<b>Shqipe</b>	Çfar ushqimi të pëlqen më shumë? τσφαρ ουσίμι τε πελτσέν μ' σούμ;

<b>Dansk</b>	Hvad er din livret ? βεδ έα τίιν λίουγατς;
<b>Svenska</b>	Vilken är din favorit mat? βίλκεν έαρ ντιν φαβουρίτ μάτ;
<b>Български</b>	Кое е любимото ти ядене Κοέ ε λιουμπύμοτο τυ ιάντενε
<b>Ελληνικά</b>	<b>ΤΠοιο είναι το αγαπημένο σου άθλημα;</b> pio ine to agarimeno sou athlima?
<b>English</b>	What is your favourite sport? γουάτ ιζ γιόρ φείβουριτ σπόρτ;
<b>Français</b>	Quel est ton sport préféré? κελ ε τον σπορ προ(γ)εφερ(γ)έ;
<b>Deutsch</b>	Was ist dein Lieblingssport? βας ιστ ντάι λίμπλινγκσπόρτ;
<b>Shqipe</b>	Çfar sporti të pëlqen më shumë? τσφαρ σπόρτι τε πελτσέν μ' σούμ;
<b>Dansk</b>	Hvad er din favorit sport? Βεδ έα τίιν φαογίτς σπόγτ;
<b>Svenska</b>	Vilken är din favorit sport? βίλκεν έαρ ντιν φαβουρίτ σπόρτ;
<b>Български</b>	Кой е любимият ти спорт? Κού ε λιουμπύμιατ τυ σπόρτ;

### Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Κάνοντας μια ανασκόπηση στη διαδικασία προετοιμασίας του λεξικού, οι εικόνες και τα συμπεράσματα είναι ποικίλα. Στις συναντήσεις για τη συγγραφή του λεξικού διαπιστώθηκε ότι κάποια παιδιά ήξεραν να μιλούν και να γράφουν στην πρώτη τους γλώσσα, οπότε και μετέφρασαν τα ίδια όλες τις εκφράσεις, ενώ άλλα δεν γνώριζαν καλή γραφή, οπότε και συνεργάστηκαν με τους γονείς τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση των αλβανόφωνων μαθητών/τριών. Για τη διαδικασία της μετάφρασης των εκφράσεων, τα παιδιά χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες, έτσι ώστε να συμμετέχουν όλα. Κάποια παιδιά δεν ήθελαν να διαβάσουν, επειδή δεν ένιωθαν άνετα για την προφορά τους μπροστά στα άλλα ομόγλωσσα. Άλλα παιδιά δεν ήξεραν σχεδόν καθόλου να γράφουν και κάποια άλλα ήταν τόσο ενθουσιώδη που θα έγραφαν λέξεις στη μητρική τους γλώσσα, που ήθελαν να μεταφράσουν τα ίδια όλες τις εκφράσεις. Έντονη διαφωνία υπήρχε και για τη μετάφραση κάποιων εκφράσεων («γεια σου», «τι κάνεις»), που είχε να κάνει με διαφορετικά τοπικά ιδιώματα της περιοχής από όπου προέρχονται τα παιδιά.

Από τις εκφράσεις που εμπριέχονται στο λεξικό διαπιστώνεται ότι η γλώσσα έχει έντονες κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές. Σε ένα διαφορετικό περιβάλλον, στην Ηπειρωτική Ελλάδα λόγω χάριν, στις εκφράσεις που θα διάλεγαν οι αντίστοιχοι/ες μαθητές/τριες δε θα συμπεριλαμβάνονταν απαραίτητα εκφράσεις όπως «έχεις κατοικίδιο, πού είναι η παραλία, πάμε μια βόλτα». Επίσης σε ένα όχι τόσο τουριστικό μέρος,

οι εκφράσεις «πού είναι το σούπερ μάρκετ, θα μπορούσα να κλείσω ένα δωμάτιο» δε θα ανήκαν στις πρώτες επιλογές των παιδιών. Έτσι, από τη δημιουργία του λεξικού αναδεικνύονται σαφή συμπεράσματα σχετικά με τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχονται οι μαθητές/τριες και μεταφέρουν στο σχολείο, με τον τρόπο ζωής τους αλλά και με την αντίληψή τους περί επικοινωνίας στο περιβάλλον που ζουν.

Ο αρχικός στόχος, να γίνουν γνωστές όλες οι γλώσσες των παιδιών στο σχολείο, επιτεύχθηκε. Το λεξικό τυπώθηκε σε τρεις εκδόσεις: τον Μάιο του 2008, όπου και δόθηκε σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες που βοήθησαν στη δημιουργία του, και τον Σεπτέμβριο του 2008, όπου και χρησιμοποιήθηκε ως εκθεσιακό υλικό στο πλαίσιο μίας διαδραστικής έκθεσης γλωσσών, που διοργανώθηκε στο σχολείο την Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών. Έτσι, είχαν την ευκαιρία να το γνωρίσουν και οι νέοι/νέες μαθητές/τριες ή οι καθηγητές/τριες, αλλά ακόμα και να εξασκήσουν τους διαλόγους στις διάφορες γλώσσες στη διάρκεια της έκθεσης. Το λεξικό πωλήθηκε σε ενδεικτική τιμή στα παιδιά προς ενίσχυση μιας εκπαιδευτικής εκδρομής και εμπλουτίστηκε με την προσθήκη της βουλγαρικής γλώσσας από έναν πρωτοετή δίγλωσσο μαθητή την επόμενη σχολική χρονιά (2008-2009).

Τέλος, το λεξικό επανεκδόθηκε τον Απρίλιο του 2009, με σκοπό την ενίσχυση των μαθητών/τριών για την επερχόμενη εκπαιδευτική τους εκδρομή, αλλά και τη διάδοσή του στην ευρύτερη κοινωνία του Πλωμαρίου στην αρχή της τουριστικής περιόδου. Οι μαθητές/τριες διένειμαν το λεξικό σε χαρακτηριστικά τουριστικά σημεία ή καταστήματα, όπου και βρήκε θετική και άμεση ανταπόκριση από τους τουρίστες. Έτσι, το λεξικό από ένα πολυγλωσσικό εργαλείο της τάξης, μετατράπηκε σε ένα χρήσιμο πολυγλωσσικό οδηγό του Πλωμαρίου, διατηρώντας πάντοτε τον ίδιο πρωταρχικό σκοπό: την επικοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000) Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 26-33.
- Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα - Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρωτοναταρίου Σ. & Χαραβιτσιδής, Π. (2007) 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών. Προσπάθειες για την εκπαίδευση και ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο. Στο Τρέσσου Ε. & Μητακίδου, Σ. (επιμ.) *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσ/νίκη: Επίκεντρο
- Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος, 11-20.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης - Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Πρόγραμμα 5, Εμπειρογνωμοσύνη.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008) Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα, στις: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της

- Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 21-22 Απριλίου 2007, Γλώσσα και Κοινωνία (28), Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ, 402-412.
- Φιλιππάρδου, Χ. (1997) Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της Ρόδου. Στο Σκούρτου, Ε. (επιμ.) *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος, 197-187.
- Χατζηδάκη, Α. (2000) Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στις «κανονικές» τάξεις. Στο Σκούρτου Ε. (επιμ.) *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πηγή από το διαδίκτυο  
Απόφαση Φ10/20/Γ1/708, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Τάξεις Υποδοχής-Φροντιστηριακά τμήματα*. ΦΕΚ 1789, 07-09-1999, τ.Β' / Διαθέσιμο στο: <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/550-idrysh-leitourgia-taxhs-ypodochhs-frontisthriakataktimata-fek1789-1999.html>. Τελευταία επίσκεψη: (1/03/2012).
- Ξενόγλωσση
- Gogolin, I., Neumann, U., Roth H.-J. (2003) Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (Hg.), Heft 107 (2003b).
- Gogolin, I. u.a. (Hg.) (2005) *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann.
- Rösch, H. (Hg.) (2003) *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Grundschule: Grundlagen - Übungsidee - Kopiervorlagen*. Hannover: Schroedel.
- Paleologou, N. (2004) Intercultural Education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15 (8), 317- 329.



## Τι ρόλο μπορεί να παίξει η ετυμολογία στη σύγχρονη διαπολιτισμική τάξη;

Σοφία Στεφανίδου<sup>1</sup>

Η ετυμολογία αφορά στη διερεύνηση της προέλευσης μιας λέξης. Λέμε, για παράδειγμα, ότι η λέξη «δόντι» προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «ο οδών (του οδόντος)». Τι σχέση έχει όμως η ελληνική αυτή λέξη με την αλβανική λέξη *dhent* (που διαβάζεται /δεμπ/ σημαίνει πάλι «δόντι»); Τι σχέση έχει με την αγγλική λέξη *tooth* (= δόντι) και το επίθετο *dental*, για παράδειγμα, *dental work* = οδοντιατρική εργασία;

Οι γλώσσες δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Και αν τις εξετάσουμε με προσοχή θα διαπιστώσουμε όλο και περισσότερες ομοιότητες, σαν να έχουν τελικά όλες μια κοινή αρχή, μια κοινή αφετηρία. Αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, για παράδειγμα, προέρχονται όλες από μία και μοναδική γλώσσα που ονομάζεται πρωτοϊνδοευρωπαϊκή και στην οποία ανήκουν εκτός από την ελληνική, την αλβανική και την αγγλική, η γερμανική, η γαλλική, η ισπανική, η ρωσική, η ουκρανική, η βουλγαρική, η πολωνική, η ιταλική και άλλες. Στην οικογένεια αυτή, μάλιστα, ανήκει το 46% των γλωσσών που μιλούν οι άνθρωποι σήμερα. Σχεδόν ο μισός πληθυσμός της γης, δηλαδή, μιλάει μία γλώσσα με κοινή αφετηρία και ρίζες.

Η πρωτοϊνδοευρωπαϊκή μητέρα-γλώσσα ήταν ζωντανή κάποιες χιλιάδες χρόνια πριν. Είναι αδύνατον να γυρίσουμε πίσω στην ιστορία και να διαπιστώσουμε μαρτυρίες που με ακρίβεια θα μας δείχνουν ποια ακριβώς ήταν αυτή η γλώσσα, πώς ακριβώς τη μιλούσαν και πώς έλεγαν το κάθε τι. Μπορούμε όμως, ερευνώντας τις ομοιότητες των γλωσσών που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, να ανιχνεύσουμε τις κοινές ρίζες. Για τη λέξη 'δόντι', για παράδειγμα, η αρχική ρίζα της ινδοευρωπαϊκής οικογένειας ήταν \**dent-* (= δόντι). Οι αρχικές ρίζες λέξεων της ινδοευρωπαϊκής οικογένειας, όπως αυτή, σημειώνονται με αστερίσκο, γιατί είναι αμάρτυρες, δηλαδή δεν έχουμε γι' αυτές γραπτή επιβεβαιωμένη μαρτυρία. Υποθέτουμε ότι αυτές είναι οι ρίζες από τα στοιχεία που μας δίνουν οι γλώσσες από τις πρώτες γραπτές μαρτυρίες που έχουμε έως σήμερα. Το 'δόντι' το συναντάμε ως '*dens*' στα λατινικά, '*dent*' στα γαλλικά, '*diente*' στα ισπανικά, '*dente*' στα ιταλικά, '*tooth*' (= δόντι), αλλά και '*dentist*' (= οδοντίατρος) στα αγγλικά.

Βεβαίως, πέρα από τις κοινές ρίζες, οι γλώσσες συχνά δανείζονται η μία από την άλλη λέξεις και τις ντύνουν με τις δικές τους καταλήξεις και ήχους. Για παράδειγμα, οι λέξεις 'αέρας' και 'δρόμος' μεταφέρθηκαν στα γαλλικά και μεταμφιέστηκαν με γαλλική προφορά για να σχηματίσουν τη λέξη 'aérodrôme', για να ξαναγυρίσει η λέξη ως σύνθετη στα ελληνικά με ελληνικό χαρακτήρα, με ελληνικές καταλήξεις, κλίση, προφορά. Σίγουρο είναι ότι τα γεωγραφικά σύνορα-που καθορίζονται από συνθήκες, πολέμους, μεταναστεύσεις και συμφωνίες- δεν εμποδίζουν τις γλώσσες να μεταφέρονται από στόμα σε στόμα και από λαό σε λαό ελεύθερα και ανεμπόδιστα με τους δικούς τους κανόνες που μελετά με ακρίβεια η επιστήμη της γλωσσολογίας.

Τι ρόλο μπορεί να παίξει όμως στη σύγχρονη διαπολιτισμική τάξη η συνειδητοποίηση από τους μαθητές/τριες ότι οι γλώσσες που μας απασχολούν κυρίως στο σχολείο

1. Καθηγήτρια αγγλικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια και Λύκεια) στην Κατερίνη.

από τη μια ανήκουν σε μία κοινή οικογένεια και μοιράζονται κοινές ρίζες και από την άλλη ότι οι γλώσσες αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοδανείζονται στοιχεία και λέξεις:

Η επιστήμη της ετυμολογίας έχει πολλά να προσφέρει στο σχολικό χώρο στο πλαίσιο όλων των γλωσσικών -κυρίως, αλλά όχι μόνο- μαθημάτων. Και αυτό γιατί η ετυμολογία με τρόπο επιστημονικό παραθέτει τις γλώσσες τη μία δίπλα στην άλλη αναγνωρίζοντας κύρος και αξία σε όλες και ανιχνεύοντας την ιστορία τους αμερόληπτα και αντικειμενικά. Και αυτό το στοιχείο είναι πολύτιμο για την ελληνική -και όχι μόνο- κοινωνία που αντιμετωπίζει τις γλώσσες με δυο μέτρα και δυο σταθμά.

Στην ελληνική κοινωνία, όπως ίσως και σε κάθε σύγχρονη κοινωνία, είναι κοινώς παραδεκτό ότι η γνώση ξένων γλωσσών πέρα από τη μητρική είναι απαραίτητο εφόδιο για κάθε παιδί. Ταυτόχρονα όμως πολλά παιδιά που ήδη μιλάνε μια επιπλέον γλώσσα φιμώνονται. Δεν αντιμετωπίζονται όλες οι γλώσσες με τον ίδιο σεβασμό. Τα δίγλωσσα παιδιά από την Αλβανία, τη Ρωσία, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία δεν αντιμετωπίζονται σαν παιδιά που γνωρίζουν κάτι επιπλέον, σαν να έχουν ένα συν, ένα επιπλέον προσόν, αλλά σαν -παραδόξως- να μειονεκτούν. Η γνώση αυτών των γλωσσών θεωρείται μειονέκτημα, μάλιστα συχνά θεωρείται περιττή γνώση ή και εμπόδιο, μια και λανθασμένα πιστεύεται ότι εμποδίζει τα παιδιά αυτά να μάθουν άλλες γλώσσες, παρόλο που η επιστήμη διαβεβαιώνει για το αντίθετο (Τσοκαλίδου, Γκαϊνταρτζή & Γάτση, 2010). Αυτή τη γνώση που έχουν αυτά τα παιδιά πρέπει να την κρύβουν επιμελώς. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο τα παιδιά από φτωχές χώρες -γιατί η προκατάληψη σχετίζεται τελικώς με την αδύναμη οικονομία από την οποία προέρχονται- να παριστάνουν συχνά ότι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα των γονιών τους, να αρνούνται να αρθρώσουν έστω και μία λέξη στο σχολικό χώρο που θα πρόδιδε τη διαφορετικότητά τους, έστω κι αν αυτή συνίσταται στη γνώση και όχι στην άγνοια, ενώ αντίθετα, παιδιά από τη Γερμανία, την Ιταλία, την Αμερική με καμάρι να μιλάνε για τη χώρα τους, να τονίζουν σε κάθε ευκαιρία τη γνώση της γλώσσας που γνωρίζουν και να θεωρούν τη δική τους διαφορετικότητα ως προνομιακή θέση, ως συν και όχι ως πλην.

Στα ξενόγλωσσα μαθήματα παρατηρείται συχνά το φαινόμενο οι μαθητές/τριες από πλούσιες χώρες να αναγνωρίζουν ομοιότητες ανάμεσα στη διδασκόμενη γλώσσα στην τάξη, για παράδειγμα τα αγγλικά, και τη δική τους, για παράδειγμα τα γερμανικά ή τα ιταλικά, ενώ οι μαθητές/τριες που προέρχονται από την Αλβανία, τη Ρωσία, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία, να μη δείχνουν ότι αναγνωρίζουν στοιχεία από τη γλώσσα που μαθαίνουν με αυτή που ήδη γνωρίζουν, ακόμη και αν συναντούν στην τάξη λεξιλόγιο που θα έπρεπε με την πρώτη ματιά και το πρώτο άκουσμα να αναγνωρίσουν. Κατά κάποιο τρόπο, αυτοί/αυτές οι μαθητές/τριες εισερχόμενοι στον σχολικό χώρο, και ίσως και γενικότερα έξω από την ασφάλεια του σπιτιού τους και μέσα στην ελληνική κοινωνία, όχι απλώς να αποποιούνται των γνώσεών τους, αλλά είναι σαν, κατά κάποιο τρόπο, να διαγράφουν τις γνώσεις αυτές της άλλης γλώσσας. Αν κάποτε μιλούσαμε για τον Άλλο, τον ξένο, τώρα μιλάμε για την Άλλη Γλώσσα. Και αν κάποτε μιλούσαμε για το Κρυφό Πρόγραμμα στα σχολεία, το ανεπίσημο που οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι διαμορφώνουν, πρέπει να μιλάμε και για τις Κρυφές Γλώσσες, αυτές που οι μαθητές/τριες γνωρίζουν και κατά κάποιο τρόπο στο σχολικό χώρο ξεχνάνε. Μάλιστα, κάποιες φορές, ακόμα και όταν τους επισημανθεί η όποια ομοιότητα της δικής τους μητρικής με τη διδασκόμενη, χρειάζονται πολύ χρόνο και κόπο να ανακαλέσουν, τις γνώσεις τους



και να κάνουν χρήσιμες συγκρίσεις ανάμεσα στις γλώσσες. Και ενώ αυτή η σύγκριση αποτελεί σημαντική στρατηγική στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Wenden and Rubin, 1987), οι μαθητές/τριες των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών δεν εκμεταλλεύονται αυτόν τον τρόπο, γιατί δεν θέλουν να ανακαλέσουν γνώσεις που σχετίζονται με την άλλη τους πατρίδα.

Ένα εργαλείο που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για να ενδυναμώσουμε την αυτοπεποίθηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών από φτωχότερες χώρες, αλλά και να προσδώσουμε κύρος στη γλώσσα τους, όπως αξίζει εξάλλου σε κάθε γλώσσα, είναι η ετυμολογία. Η ετυμολογία, ανιχνεύοντας την ιστορία, την αφετηρία μιας λέξης, περνάει συχνά με τον αμερόληπτο και επιστημονικό της τρόπο από διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς. Είναι ένα κατάλληλο εργαλείο και τρόπος θέασης των γλωσσών και των πολιτισμών για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι οι γλώσσες και οι πολιτισμοί δεν είναι ποτέ ανεξάρτητοι μεταξύ τους. Οι γλώσσες και οι πολιτισμοί δεν είναι ποτέ "καθαροί" με την έννοια που οι ρατσιστές θέλουν να μας πείσουν και προσπαθούν να τις κρατούν ανέπαφες, μακριά από άλλους πολιτισμούς και επιδράσεις. Οι γλώσσες και οι πολιτισμοί προβάλλουν ακριβώς από την αλληλεπίδραση και τη ζύμωση. Τα παιδιά, εξετάζοντας τις ομοιότητες, θα αποκτήσουν, γιατί όχι, μια ινδοευρωπαϊκή συνείδηση, με την έννοια ότι θα είναι πιο έτοιμα και ικανά να παρατηρήσουν και τα ίδια τις ομοιότητες των γλωσσών, αλλά και να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα της κάθε γλώσσας. Επίσης θα επωφεληθούν και αν έρθουν σε επαφή με γλώσσες άλλων γλωσσικών οικογενειών, για παράδειγμα τα τούρκικα, που ανήκουν στις αλταϊκές γλώσσες.

Ιδιαίτερα η σύγχρονη ελληνική και η αλβανική γλώσσα, εκτός του ότι ανήκουν στην ίδια οικογένεια, την ινδοευρωπαϊκή, και μοιράζονται ρίζες από τα αρχαία ελληνικά, τα λατινικά, τις ρομανικές και σλαβικές γλώσσες, λόγω της γειννιάσής τους είχαν πάλι πολλές κοινές επιδράσεις και έχουν εμπλουτιστεί με στοιχεία τούρκικα, στοιχεία σημαντικών γλωσσών και ανατολικές επιδράσεις που δεν ανήκουν στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια, αλλά εμπλουτίζουν τα χρώματα, τους σχηματισμούς και τους ήχους της.

Στον σύνδεσμο [polydromo.gr/Stefanidhu\\_pdf](http://polydromo.gr/Stefanidhu_pdf) δίδεται ένας πίνακας με λέξεις που μοιράζονται κοινές ρίζες σε ελληνικά και αλβανικά. Είναι ένα παράδειγμα αξιοποίησης της ετυμολογίας στην τάξη. Δίνοντας ένα τέτοιο παράδειγμα στους/τις μαθητές/τριες, μπορούμε να τους προτρέψουμε να ανατρέξουν σε ετυμολογικά λεξικά και στο διαδίκτυο, για να αναζητήσουν την ιστορία λέξεων στα πλαίσια οποιουδήποτε γλωσσικού μαθήματος, της ελληνικής ή της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Άραγε δε θα είχε ενδιαφέρον και σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα να αναζητήσουν την ιστορία θεμελιωδών λέξεων και νοημάτων, για παράδειγμα, να αναζητήσουν την ιστορία της λέξης «ψυχή» ή «παράδεισος» ή «άγιος» στα Θρησκευτικά ή των λέξεων «μόριο», «άτομο», «οξυγόνο» στη Χημεία;

Όπου είναι δυνατό αντιπαραβάλλονται αντίστοιχες λέξεις με ίδιες καταβολές και σε άλλες ζωντανές ή μη γλώσσες. Έτσι, η έρευνα έχει μια διαδρομή διττή: από τη μια ιστορικο-συγκριτική εξετάζοντας τις μεταβολές της λέξης μέσα στο χρόνο μέχρι να φτάσει σε εμάς σήμερα και από την άλλη διαχρονική-συγχρονική τοποθετώντας την ίδια λέξη δίπλα στις αντίστοιχες σύγχρονες άλλων γλωσσών. Χωρίς να εμβαθύνει σε εξειδικευμένες γνώσεις της γλωσσολογικής επιστήμης επιχειρεί να παρουσιάσει επιστημονικά ευρήματα με μια διάθεση εκλαΐκευσης και διάχυσης της γνώσης σε μικρότερες ηλικίες.

Στη στήλη των αλβανικών στα ουσιαστικά αναφέρονται δύο λέξεις, γιατί στην αλβανική υπάρχει ο αόριστος τύπος (χωρίς άρθρο) και ο τύπος με το οριστικό άρθρο που στα αλβανικά μπαίνει ως κατάληξη στο ουσιαστικό. Έτσι, για παράδειγμα, "flutur" στην αλβανική σημαίνει "πεταλούδα". Είναι ο αόριστος τύπος. Ο οριστικός τύπος, αυτό που στα ελληνικά θα λέγαμε "η πεταλούδα", είναι στα αλβανικά "flutura". Δηλαδή, δεν υπάρχει μία ξεχωριστή λεξούλα ως άρθρο που να μπαίνει πριν από το ουσιαστικό, όπως για παράδειγμα στα ελληνικά (η πεταλούδα) ή στα αγγλικά (the butterfly), αλλά μια ιδιαίτερη κατάληξη στο ουσιαστικό που σχηματίζει τον οριστικό τύπο (flutura). Άλλο παράδειγμα: krenat = κρεβάτι, krenati = το κρεβάτι. Αντίστοιχα, και στα επίθετα υπάρχουν συχνά δύο τύποι, ένας για το αρσενικό και ένας για το θηλυκό, πχ mesëm, e mesme (= μεσαίος, μεσαία). Τα σημαδάκια /.../ μας βοηθάνε να διαβάσουμε κατά προσέγγιση και να τονίσουμε σωστά τις αλβανικές λέξεις. Καλό θα ήταν όμως να αναζητήσουμε τη βοήθεια των Αλβανόφωνων μαθητών/τριών που θα έχουν την ευκαιρία να ξεθάψουν τις κρυμμένες γνώσεις τους.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκίνης, Ν. (1998) *Αλβανοελληνικό λεξικό*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκίνης, Ν. (1993) *Ελληνοαλβανικό λεξικό*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009) *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Ιστορία των Λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Τσοκαλίδου, Ρ., Γκαϊνταρτζή, Α. & Γάτση, Γ. (2010) *Παιδικές ταυτότητες μέσα από παιδικές φωνές: πολύγλωσσα παιδιά στο ελληνικό σχολείο*. Διαθέσιμο στο: [http://www.eens.org/?page\\_id=1471](http://www.eens.org/?page_id=1471) Τελευταία επίσκεψη: 30.07.2011.
- Ξενόγλωσση
- Demiraj, B. (1999) *Albanian inherited lexicon*. Διαθέσιμο στο: <http://www.indo-european.nl/cgi-bin/startq.cgi?flags=endnhtml&root=leiden&basename=\data\ie\alb> Τελευταία επίσκεψη: 12.06.2011.
- Indo-European Lexicon. Διαθέσιμο στο: <http://www.utexas.edu/cola/centers/lrc/ielex/> Τελευταία επίσκεψη: 20.05.2011.
- Online Etymology dictionary. Διαθέσιμο στο: <http://www.etymonline.com/> Τελευταία επίσκεψη: 22.06.2011.
- Orel, V. (1998) *Albanian Etymological Dictionary*. Boston: Brill Academic Publishers.
- Quiles, C. & López-Menchero, F. (2011) *A Grammar of Modern Indo-European*. Spain: Indo-European Language association. Διαθέσιμο στο: <http://www.scribd.com/doc/54512060/A-Grammar-of-Modern-Indo-European> Τελευταία επίσκεψη: 26.07.2011.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall.

## Çfarë roli mund të luajë Etimologjia në klasën bashkëkohore ndërkulturore?

Sofia Stefanidhu<sup>1</sup>

Etimologjia ka të bëjë me studimin e prejardhjes së një fjale. Për shembull, themi se fjala "δόντι"(dhondi) e ka prejardhjen nga fjala e lashtë greke «ο οδόν (tu odhóndos)». Por ç'lidhje ka kjo fjalë greke me fjalën shqipe "dhëmb" e cila përsëri e ka kuptimin "δόντι"(dhondi)? Ç' lidhje ka me fjalën angleze tooth (=dhëmb) dhe me mbiemrin "dental", për shembull, "dental work" = proces dentar?

Gjuhët nuk janë të pavarura nga njëra-tjetra. Nëse i studiojmë me kujdes do të vëmë re akoma më shumë ngjashmëri. Përfundimisht, të gjitha kanë një fillim, një pikë referimi të përbashkët. Këto që përmendëm me lart si shembull, e kanë prejardhjen nga një gjuhë e vetme që quhet gjuha e parë indoevropiane, në të cilën përveç greqishtes, shqipes dhe anglishtes, hyjnë gjermanishtja, frëngjishtja, spanjishtja, rusishtja, hungarishtja, bullgarishtja, polonishtja, italishtja e të tjera. Kësaj familjeje i përkasin 46% e gjuhëve të sotme të folura. Përafërsisht gjysma e popullsisë së botës flasin një gjuhë me bazë dhe rrënjë të përbashkët.

Gjuha e parë mëmë indoevropiane ka jetuar disa mijëra vjet më parë. Është e pamundur të gjejmë dokumenta kaq të hershëm, nëpërmjet të cilave të përcaktojmë me saktësi cila ishte kjo gjuhë dhe si flitej. Por duke studiuar veçoritë e përbashkëta të gjuhëve që i përkasin të njëjtës familje, na jepet mundësia të nxjerrim në pah rrënjët e përbashkëta. Për shembull, për fjalën "δόντι-dhondi" (dhëmb), rrënja fillestare nga familja indoevropiane, ishte \*dent- (=δόντι). Rrënjët fillestare të fjalëve që i përkasin kësaj familjeje indoevropiane, shënohen me yll, pasi nuk kemi dokumenta të shkruara, të vërtetuara. Nga të dhënat që na japin këto gjuhë nëpërmjet dokumenteve të para të shkruara e deri më sot, mendojmë që këto janë rrënjët e tyre fillestare. Fjalën "δόντι-dhondi" (dhëmb) e hasim "dens" në latinisht, në frëngjisht "dent", në spanjisht "diente", në italisht "dente", në anglisht tooth (= δόντι - dhondi - dhëmb), por edhe dentist (= οδοντίατρος - odhondiatros - dentist).

Sigurisht, përveç rrënjëve të përbashkëta që paraqesin, shpesh gjuhët huazojnë fjalë nga njëra-tjetra duke bërë përshtatje në sistemin morfologjik dhe atë fonetik. Për shembull, fjalët "αέρας"(erë) dhe "δρόμος"(rrugë) u përcollën në gjuhën frënge dhe duke u shndërruar me shqiptim francez formuan fjalën «aerodrome», duke u rikthyer në greqisht si fjalë e përbërë me karakter, mbaresë, lakim e shqiptim grek. Një gjë është e sigurt, kufijtë gjeografikë, të cilët përcaktohen nga kushtet, luftërat, emigracionet dhe marrëveshjet, nuk pengojnë gjuhët të përcillen me lirshmëri dhe pa pengesa nga një gojë në tjetrën, nga një popull në tjetrin, duke iu përmbajtur rregullave që me përpikmëri i studion shkencë e etimologjisë.

Ç'rol mund të luajë në klasën bashkëkohore e ndërkulturore ndërgjegjësimi i nxënësve për faktin që gjuhët me të cilat merremi kryesisht në shkollë, nga

1. Mësuese anglishtjeje në arsimin e mesëm (gjimnaz-lice) në Katerini.

njëra anë i përkasin të njëjtës familje dhe shfaqin rrënjë të përbashkëta, nga ana tjetër gjuhët ndërveprojnë në fushën leksikore duke bërë huazime ndërmjet tyre.

Shkenca e etimologjisë ka shumë për të ofruar në mjedisin shkollor kryesisht në kuadrin e lëndëve gjuhësore, por jo vetëm aty. Kjo për faktin se etimologjia i rendit gjuhët në një nivel shkencor njëra pas tjetrës duke njohur autoritetin dhe vlerën e të gjithave dhe njëkohësisht duke vlerësuar drejtësisht dhe objektivisht historinë e tyre. Ky është një element i çmuar për shoqërinë greke, që i trajton gjuhët në mënyrë të pabarabartë..

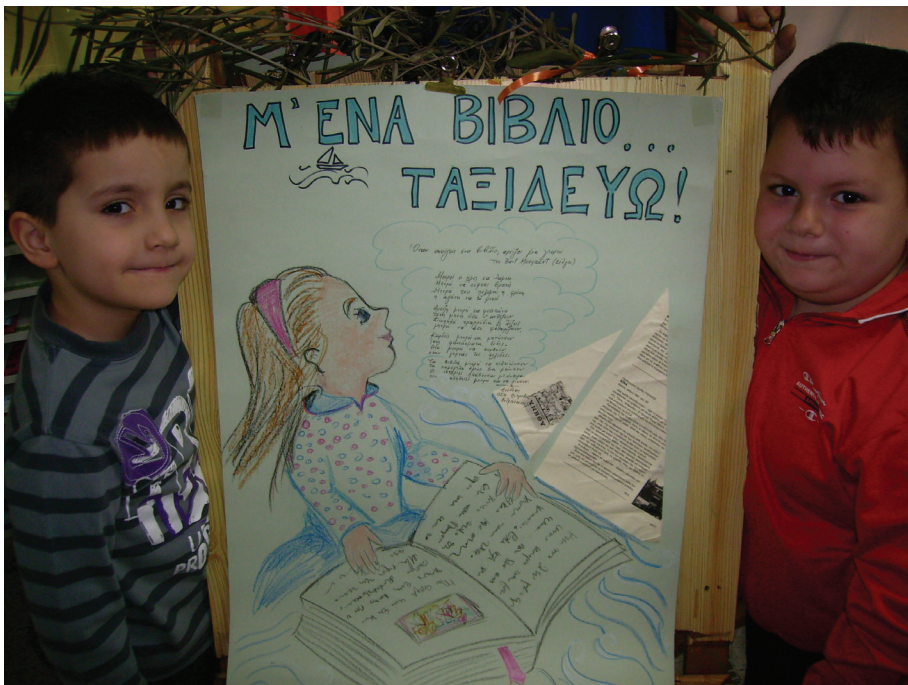
Në shoqërinë greke, por mbase edhe në çdo shoqëri bashkëkohore, është e pranueshme që njohja e gjuhëve të huaja përveç asaj amëtare është një themel bazë për çdo fëmijë. Njëkohësisht fëmijëve që flasin më tepër se një gjuhë, iu "mbyllet" goja. Të gjitha gjuhët nuk respektohen njësoj. Fëmijët dygjuhësh nga Shqipëria, Rusia, Rumania, Bullgaria nuk trajtohen si fëmijë që njohin diçka më tepër, që kanë një plus, një avantazh, por (shumë qesharake) përbuzen. Njohja e këtyre gjuhëve konsiderohet minus dhe shpeshherë edhe si një njohuri e tepërt ose dhe pengesë... derisa gabimisht besohet që i pengon këta fëmijë të mësojnë gjuhë të tjera, pavarësisht që shkenca na vërteton të kundërtën (Tsokalidu, Gkaidartzi & Gatsi, 2010). Këto njohuri që ata disponojnë dhe nuk i kanë fëmijët e tjerë, duhet t'i fshehin tërësisht. Kështu vihet re dukuria tek fëmijët që vijnë nga vendet e varfra, pasi ky paragjykim ka tërësisht lidhje me ekonominë e pafuqishme të vendit nga vijnë, të shtiren shpesh sikur nuk e njohin gjuhën e prindërve të tyre, të mos pranojnë të flasin qoftë edhe një fjalë në ambientin shkollor e cila do të nxirrte në pah veçantinë e tyre, duke konsistuar kështu dijen dhe jo padijen e tyre. Përkundrazi fëmijët nga Gjermania, Italia, Amerika, me krenari flasin për vendin e tyre, në çdo rast theksojnë njohuritë gjuhësore që kanë dhe e konsiderojnë veçantinë e tyre privilegj, si një plus dhe jo minus.

Në procesin mësimor të gjuhëve të huaja shpesh vihet re një fenomen, ku nxënësit që vijnë nga vendet e zhvilluara, dallojnë ngjashmëritë midis gjuhës që mësojnë në shkollë, për shembull anglishtes, dhe gjuhës së tyre, për shembull gjermanishtes dhe italishtes, ndërsa nxënësit nga Shqipëria, Rusia, Rumania, Bullgaria, nuk tregojnë që dallojnë elementë të përbashkët ndërmjet dy gjuhëve, asaj që mësojnë në shkollë dhe asaj që ata njohin. Kjo ndodh edhe në rastin kur në klasë bien në kontakt me një fjalor, të cilin që me këndvështrimin e parë apo me dëgjimin e parë duhet ta kuptojnë. Në një farë mënyre, këta/o nxënës/e me ardhjen e tyre në mjedisin shkollor, ndoshta në përgjithësi larg nga siguria e familjes së tyre dhe brenda në shoqërinë greke, jo vetëm thjesht refuzojnë këto njohuri, por edhe sikur duan t'i fshijnë njohuritë e gjuhës së tyre. Nëse dikur flisnim për "Tjetrin", "Të huajin", tani flasim për "Gjuhën Tjetër". Nëse dikur flisnim për "Programin e Fshehtë" në shkollë, jo zyrtar, ku vetë ata që përfshihen e formojnë, atëherë duhet të flasim edhe për "Gjuhë të Fshehta", ato të cilat nxënësit/et i njohin dhe në njëfarë mënyre i harrojnë kur ndodhen në ambientin shkollor. Bile, disa herë, edhe pse u theksohet çfarëdo ngjashmërie midis gjuhës së tyre amëtare dhe gjuhës që mësojnë në shkollë, iu nevojitet shumë kohë dhe përpjekje për të kujtuar në një farë mënyre njohuritë e tyre edhe të bëjnë krahasime shumë

të vlefshme ndërmjet gjuhëve. Megjithëse ky krahasim përbën një strategji të rëndësishme në mësimin e gjuhëve të huaja (Weden and Rubin, 1987), nxënësit/et e gjuhëve më pak të folura nuk e shfrytëzojnë këtë mënyrë, sepse duan t'i mohojnë njohuritë, të cilat kanë lidhje me atdheun tjetër. Një element i cili do të ndihmonte në përforsimin e vetbesimit të nxënësve/seve dygjuhësh, të ardhur nga vende më të varfra, por edhe që do të vlerësonte gjuhën e tyre, ashtu siç e meriton padyshim çdo gjuhë, është Etimologjia. Etimologjia, duke gjurmuar historinë, prejardhjen e një fjale, kalon nga gjuhë dhe kultura të ndryshme me një mënyrë të paanshme dhe shkencore. Është një mjet dhe një këndvështrim i gjuhëve dhe kulturave i përshtatshëm për të ndërgjegjësuar nxënësit që gjuhët dhe kulturat nuk janë kurrë të pavarura ndërmjet tyre. Gjuhët dhe kulturat nuk janë kurrë "të pastra" në kuptimin që racistët përpiqen të na bindin dhe duan t'i mbajnë larg kulturave dhe influencave të tjera. Gjuhët dhe kulturat shfaqen pikërisht nga bashkëveprimi dhe mbrujtja ndërmjet tyre. Nxënësit/et duke analizuar ngjashmëritë do të përfitojnë, përse jo, një ndërgjegje indoevropiane, duke i bërë ata/ato të jenë më të hapur dhe të gatshëm të vrojtojnë vetë ngjashmëritë ndërmjet gjuhëve por edhe të vlerësojnë diversitetin e çdonjërit. Dhe nëse vijmë në kontakt edhe me gjuhë të familjeve të tjera gjuhësore, , si psh. turqishten që bën pjesë në gjuhët altaike, do të jetë mëse e dobishme për ta/to. Veçanërisht, gjuha moderne greke dhe ajo shqipe, përveç se bëjnë pjesë në të njëjtën familje gjuhësore, atë indoevropiane, dhe ndajnë ndërmjet tyre rrënjë nga greqishtja e lashtë, nga gjuhët latine, romane dhe sllave, për arsye të fqinjësisë së tyre, përsëri kishin shumë ndikime të përbashkëta në gjuhët e tyre dhe janë pasuruar me elementë të turqishtes, elementë të gjuhëve semite dhe ndikime të gjuhëve lindore që nuk bëjnë pjesë në familjen indoevropiane, por që pasurojnë ngjyrat, formëzimet dhe tingujt e saj.

Në link-un [polydromo.gr/Stefanidhu\\_pdf](http://polydromo.gr/Stefanidhu_pdf) paraqitet një tabelë me fjalë që ndajnë rrënjë të njëjta në greqisht dhe në shqip. Është një shembull i përdorimit të etimologjisë në klasë. Duke iu dhënë një shembull të tillë nxënësve/eve, mund t'i nxisim ata/ato t'u kthehen fjalorëve etimologjikë dhe internetit, në mënyrë që të kërkojnë historinë e fjalëve në kontekstin e çdo lënde mësimore gjuhësore të arsimit grek, apo të huaj. Vallë a nuk do të kishte interes edhe në çdo lëndë tjetër mësimore të kërkojnë historinë e fjalëve dhe kuptimeve themelore si p.sh., të kërkojnë historinë e fjalës «shpirt» ose «paraqsë» ose «shenjt» në mësimin e fesë ose të fjalëve «molekulë», «atom», «oksigen» në lëndën e kimisë? Atje ku është e mundur, ballafaqohen fjalë përkatëse me origjinë të njëjtë dhe në gjuhë të tjera të gjalla ose jo. Kështu hulumtimi ndjek një monopati të dyfishtë: nga njëra anë atë historiko-krahasues duke analizuar ndryshimet e fjalës në rrjedhën e kohës derisa ajo mbërrin tek ne sot dhe nga ana tjetër monopatin ndërkohor-bashkëkohor duke vendosur të njëjtën fjalë përbri fjalëve përkatëse të gjuhëve të tjera moderne. Pa u thelluar në dije të specializuara të shkencës glosologjike, tabela përpiket të ofrojë gjetje shkencore me një tendencë popullarizimi dhe të shpërndarjes së dijes në moshat më të vogla. Në kollonën e gjuhës shqipe, tek emrat përmenden dy fjalë, pasi në gjuhën shqipe ekziston trajta e pashquar (pa

nyje), dhe trajta e shquar me nyje që në shqip hyn si mbaresë tek emri. Kështu për shembull, "πεταλούδα - *petaludha*" në shqip do të thotë "flutur". Është trajta e pashquar. trajta e shquar, ajo që në greqisht do të thuhet " η πεταλούδα - i petaludha", në shqip është "flutura". Domethënë, nuk ekziston një fjalëz e veçantë si nyje që të hyjë përpara emrit, si psh. në greqisht (η πεταλούδα - i *petaludha*) ose në anglisht (the butterfly), por një mbaresë e veçantë tek emri e cila formon trajtën e shquar (flutura). Një shembull tjetër: krenat = κρεβάτι, krenati = το κρεβάτι . Përkatësisht, edhe tek mbiemrat ekzistojnë shpesh por jo gjithmonë, dy forma, një për gjininë mashkullore, dhe një për gjininë femërore, psh. (i mesëm, e mesme) që në greqisht do të ishte (μεσαίος, μεσαία - meseos, mesea). Shenjat /.../ na ndihmojnë të lexojmë me përafërsi edhe të theksojmë saktë fjalët shqipe. Por do të ishte mirë të kërkojmë ndihmën e nxënësve shqipfolës të cilët do të kenë mundësinë të nxjerrin (të na tregojnë ) dijet e tyre të fshehura.



## Πολύγλωσσες τάξεις στο νηπιαγωγείο: μια απόπειρα παιδαγωγικής διαχείρισης της ετερότητας (συνέχεια)

Κοραλία Αγαπητού, Παρασκευή Βλάχου, Αθηνά Γκότση<sup>1</sup>  
Μαριάνθη Καλαφάτη<sup>2</sup>  
Αλεξάνδρα Ανδρούσου<sup>3</sup>

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει την πορεία μια 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 δι/πολύγλωσσων παιδιών στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Μέσα από τα παραδείγματα των νηπιαγωγείων περιγράφεται μια πορεία εφαρμογής εναλλακτικών προσεγγίσεων που ως 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.

### 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 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 the 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 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.

---

1. Νηπιαγωγοί

2. Νηπιαγωγός, κάτοχος Μ.Εδ

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

**ΜΕΡΟΣ Γ'**

*Η αξιοποίηση των πολύγλωσσων βιβλίων και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιολόγηση της έρευνας δράσης.*

**Ένας απρόσμενος επισκέπτης...**

Από την αρχή της χρονιάς προσπαθούσαμε να βρούμε παραμύθια και τραγουδάκια σε διάφορες γλώσσες αλλά δεν ήταν εύκολο. Ζητήσαμε από τους γονείς να μας φέρουν, αλλά και αυτοί δεν είχαν. Μας υποσχέθηκαν ότι θα έφεραν όταν θα πήγαιναν στη χώρα τους.

*Ζήτησα από τους γονείς να μου φέρουν βιβλία και τραγουδάκια στη γλώσσα τους. Μου έκανε εντύπωση που κανείς τους δεν είχε ούτε ένα... Τα είχαν αφήσει όλα πίσω...Με κοίταζαν με απορία...Δεν μπορούσαν να καταλάβουν γιατί τους τα ζητάω αυτά...Αντιλαμβανόμενοι την επιμονή μου κάποιοι υποσχέθηκαν ότι θα μου φέρουν όταν πάνε στη χώρα τους... Κάποια στιγμή βρήκα ένα βιβλίο γραμμένο σε δύο γλώσσες (ελληνικά και αλβανικά). Σκέφτηκα αρκετά πώς να το εντάξω... Δε με ικανοποιούσαν όσα σκεφτόμουν...Τοια μαμά να καλέσω για να το διαβάσουμε μαζί; Η μια δούλευε, η άλλη είχε μωρό στο σπίτι...Θα συνεργαζόταν μαζί μου; Πόσο ενδιαφέρον θα ήταν για τα παιδιά να ακούσουν κάτι σε μια γλώσσα που δεν καταλαβαίνουν αν η μαμά δεν είναι εκφραστική στην ανάγνωση;...Κι αν δημιουργηθεί φασαρία και η μαμά νιώσει άσχημα που δεν τα καταφέρνει καλά με αυτό που της ζητάω;... Δεν ήμουν σίγουρη ότι θα πετύχει μια τέτοια δραστηριότητα στη συγκεκριμένη φάση... Είχα και την αίσθηση ότι πρέπει να δουλέψω περισσότερο την επικοινωνία με τους γονείς πριν το τολμήσω... Πολλά τα προβλήματα μέσα στο κεφάλι μου και το ανέβαλα...*

Μετά τα Χριστούγεννα, και ενώ δεν το περιμέναμε, ήρθε στην τάξη μας η Βορέbardha (Μπορμπάρδα) από την Αλβανία. Η ομάδα έδειξε ζωηρό ενδιαφέρον για την «ξενόφερτη» Χιονάτη και τα παιδιά που το έφεραν ένωσαν πολύ περήφανα διαβάζοντας το παραμύθι τους στην τάξη!



*Πρώτη μέρα μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων. Η Μ. μπαίνει τρέχοντας, με ένα χαμόγελο μέχρι τα αυτιά... Κυρία, κυρία τα φέραμε! Ποια; Τα βιβλία κυρία... που μας ζήτησες... Και πίσω καταϊδρωμένη η μαμά με το ολόιδιο χαμόγελο... «Τα φέραμε τα βιβλία που μας είπατε... έχουν μεγάλη αγωνία να σας τα δείξουν...!» Η μέρα κύλησε χωρίς ανάσα με πρωταγωνιστές τα βιβλία-επισκέπτες... Ζήτησαν να μάθουν από πού*



ήρθαν, πόσες ώρες ταξίδεψαν... Έχει Χιονάτη και στην Αλβανία; Και φοράει τα ίδια ρούχα!!! Έκσταση! ...Τα παιδιά που το έφεραν έγιναν κι αυτά οι πρωταγωνίστριες της μέρας. Δεχόντουσαν ερωτήσεις και απαντούσαν στις απορίες όλων. Τα παρατηρούσα και χαιρόμουν μαζί τους, ενώ παράλληλα έψαχνα απεγνωσμένα να βρω σύντομα έναν τρόπο για να αξιοποιήσω αυτό το βιβλίο που δεν μπορούσα να διαβάσω... και δεν άργησαν καθόλου να μου το ζητήσουν. «Κυρία, θα μας το διαβάσεις;»... «Δεν ξέρω να διαβάζω αλβανικά!» τους απάντησα και...όχι!... δεν μου χάρισαν την επόμενη ερώτηση... «Και τότε γιατί μας είπες να το φέρουμε;» Απορία...και μια απογοήτευση που νομίζω ότι διέκρινα στα μάτια της μικρής...Αλλά και ένα ξάφνιασμα στα μάτια όλων που μου έκανε μεγάλη εντύπωση... «Τιώς γίνεται να μην ξέρεις;...» Με έσωσε ευτυχώς ένα άλλο πιτσιρίκι που πρότεινε να καλέσουμε τη μαμά των κοριτσιών να μας το διαβάσει... Το βρήκαμε καλή ιδέα. Το μεσημέρι όμως δεν ήρθε η μαμά να πάρει τις μικρές (δούλευε πολλές ώρες). Ήρθε η μεγάλη τους αδελφή. Αρκεστήκαμε στο να της δώσουμε κάποιες λέξεις που τα παιδιά ήθελαν να μάθουν στα αλβανικά από το παραμύθι (μάγισσα, πρίγκιπας, νάνοι κ.λπ.) και την παρακαλέσαμε να μας τις γράψει...

Αρχικά επεξεργάζονταν τις εικόνες και εντόπιζαν ομοιότητες και διαφορές με το πολύ γνωστό σ' αυτά παραμύθι της Χιονάτης. Στη συνέχεια, καθώς εμείς δε γνωρίζαμε τη γλώσσα για να τους το διαβάσουμε, πρότειναν να καλέσουμε μια μαμά που ήξερε να μας το διαβάσει. Δεν ήταν όμως άμεσα πραγματοποιήσιμο, δεδομένου ότι η μαμά δούλευε πολλές ώρες. Εν τω μεταξύ με τη βοήθεια της μεγαλύτερης αδελφής τους αποστήθισαν κάποια αποσπάσματα του παραμυθιού τα οποία και άρχισαν να «διαβάζουν» στους/τις συμμαθητές/τριες τους και να τα δραματοποιούν...

**«Pasqyrë magjike kush është e bukura nga të gjitha?»...**

Το επόμενο πρωί, ορμάει κυριολεκτικά στην τάξη η Μ. σαν ηθοποιός επί σκηνής απαγγέλλοντας δυνατά, με ύφος έμπειρης πρωταγωνίστριας:

*-Pasqyrë magjike kush është e bukura nga të gjitha?*

Πρώτη φορά την άκουσα να μιλάει αλβανικά! Πρώτη φορά την είδα να βγάζει αυτή τη θεατρικότητα στο ύφος και την κίνηση της! Έμεινα κάποια δευτερόλεπτα άναυδη...

-Καταπληκτικό! αναφώνησα και τη χειροκρότησα... Μαζί μου εντελώς αυθόρμητα χειροκρότησαν και τα παιδιά...

...Η Μ. έγινε το επίκεντρο της ομάδας και ένιωσε να τη θαυμάζουν γι' αυτό της το χάρισμα! Το χαιρόταν απίστευτα! Κι εγώ μαζί της! Από τότε πραγματικά πήρε τα πάνω της! Ένιωθε ολοένα και πιο δυνατή, η συμπεριφορά της γινόταν μέρα με την μέρα και καλύτερη μέσα στην ομάδα... Στην αρχή επαναλάμβανε μόνο την ατάκα που είχε μάθει απέξω... Στην

πορεία έβαζε κι άλλα... δικά της, που εγώ φυσικά δεν καταλάβαινα... Όσα μιλούσαν αλβανικά επενέβαιναν με παρατηρήσεις και διορθώσεις... Ακόμα και ο Δ., που ισχυριζόταν μέχρι τότε ότι δε ξέρει αλβανικά... ήταν πρώτος και καλύτερος στις διορθώσεις! «Δεν το λες σωστά!... Δεν είναι αλβανικά αυτά!» Αρκεί να μην έκανα το λάθος να τον ρωτήσω πώς είναι το σωστό... γιατί τότε επανερχόταν στην αρχική του θέση: «εγώ κυρία δεν ξέρω αλβανικά!»...



Στη συνέχεια ένα άλλο παιδάκι (αγγλόφωνο) μας έφερε την αγγλική *Snow White*, ενώ τα άλλα παιδιά έψαξαν και βρήκαν στη δική μας βιβλιοθήκη και τη *Χιονάτη* στα ελληνικά. Αγαπημένη τους σκηνή αυτή της κακιάς μάγισσας με το μαγικό καθρέφτη, καθώς την είχαν ήδη παίξει στα αλβανικά και ήταν η πρώτη που ζήτησαν να διαβάσουμε στα αγγλικά και στα ελληνικά...



-Άραγε στις Φιλιππίνες υπάρχει Χιονάτη;

-Σίγουρα! Θα μιλάει και αγγλικά και φιλιππινέζικα!... Αλλά... μάλλον δε θα μπορέσει να έρθει...γιατί είναι πολύ μακριά οι Φιλιππίνες! Η θεία μου έκανε μωρό... Αλλά μάλλον δε θα πάμε... Πρέπει να κάνεις 12 ώρες με το αεροπλάνο και είναι και πολύ ακριβό το εισιτήριο!...

-Η Αγγλία είναι λίγο μακριά... Η γιαγιά μου μένει στην Αγγλία. Μπορεί να έρθει η *Snow White* στο πάρτι... με το αεροπλάνο. Η γιαγιά μου έρχεται καμιά φορά... όταν μπορεί...

-Η *Borëbardha* όμως μένει πολύ κοντά! Θα έρθει σίγουρα! Μπορεί να έρθει με το αυτοκίνητο. Μάλλον θα σταματήσει στην Κακαβιά...Με τον μπαμπά σταματάμε στην Κακαβιά... Έχει πολλά αυτοκίνητα!...

«*Mirror mirror on the wall, who's the fairest of us all?*»

Τους διάβασα τη σκηνή στα αγγλικά. Μου έκανε εντύπωση πόσο πολύ τους άρεσε...Με έβαλαν να τους το διαβάσω πολλές φορές... ώσπου την έμαθαν απέξω... Είναι συγκλονιστικό το πόσο γρήγορα μαθαίνουν τα μικρά! Τα ελληνόφωνα διασκεδάζαν με τον πειρατισμό και στις δύο άγνωστες γι' αυτά γλώσσες. Η Μ.(τρίγλωσσο παιδί, με αγγλικά, φιλιππινέζικα και ελληνικά) δεν ήθελε καθόλου να μιλήσει αγγλικά!... Ήταν όμως πρόθυμη να παρατηρεί και να διορθώνει τα υπόλοιπα... Απεναντίας η Ι. το είχε μεγάλο καημό που δεν ήταν από μια άλλη χώρα (κάποια στιγμή μάλιστα, μας έδειξε την Ισλανδία στο χάρτη και επέμενε πως ήταν από κει, με τόσο πειστικότητα που αναρωτήθηκα μήπως κάτι μου έχει ξεφύγει...) και έσπευσε να υιοθετήσει το προφίλ της Αγγλίδας χωρίς να ξέρει λέξη αγγλικά! Προσπαθούσε να μιλήσει δημιουργώντας λέξεις με αγγλική προφορά γεγονός που διασκεδάζε πάρα πολύ τα υπόλοιπα... αλλά κι εμένα την ίδια οφείλω να ομολογήσω!...

Οι μέρες περνούσαν και οι Χιονάτες είχαν μπει για τα καλά στη ζωή μας! Οπότε, μια μέρα που ένα παιδί είχε γενέθλια, πρότειναν να καλέσουμε τη Βορέβαρδα, τη Snow White και τη Χιονάτη στο πάρτι των γενεθλίων... Σκέφτηκαν να γράψουν μια πρόσκληση για την καθεμία και αναρωτήθηκαν σε ποια γλώσσα θα έπρεπε να τη γράψουν για να την καταλάβει. Προσπάθησαν να γράψουν σε διαφορετικές γλώσσες αντιγράφοντας τους κώδικες των αντίστοιχων βιβλίων. Στη συνέχεια μπήκαν στη διαδικασία να φάξουν στον χάρτη για να δουν από πόσο μακριά θα έρθουν. Ήταν μια ευκαιρία να «ταξιδέψουν» στις χώρες προέλευσής τους και να θυμηθούν δικά τους ταξίδια, φίλους και συγγενείς από τις δικές τους πατρίδες. Έγινε το πάρτι, οι Χιονάτες ήρθαν όλες (εκτός από τη Χιονάτη από τις Φιλιππίνες που δεν τα κατάφερε...) και όταν ήρθε η ώρα να φύγουν, ζαλισμένες όπως ήταν από το χορό, μπέρδεψαν τους καθρέφτες τους! Οπότε, η μάγισσα μιλούσε στον καθρέφτη της αλλά εκείνος δεν την καταλάβαινε...



Πρόσκληση στα αλβανικά...Γενάρης 2010

### Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου... Μ. Ιούνιος 2010



Η διαδικασία αυτή εξελίχθηκε σε ένα πολύ ενδιαφέρον και διασκεδαστικό δρώμενο μέσα από το οποίο συνειδητοποίησαν ότι οι διαφορετικές γλώσσες δημιουργούν εμπόδια στην επικοινωνία. Το παιχνίδι εμπλουτιζόταν κάθε φορά με καινούργιες ατάκες και γινόταν όλο και πιο διασκεδαστικό, ώσπου, τελειώνοντας η χρονιά, τα παιδιά ζήτησαν να το κάνουμε βιβλίο. Ζωγράψαν τις εικόνες και το έκαναν παραμύθι: ένα παραμύθι στο οποίο, με τη βοήθεια των γονιών, καταγράψαμε και ενσωματώσαμε τους διαλόγους έτσι όπως διαμορφώθηκαν από τα παιδιά και στις τρεις γλώσσες των παραμυθιών που μας ενέπνευσαν. Στη συνέχεια το παρουσίασαν στους γονείς τους με τη μορφή της θεατρικής παράστασης στην τελετή λήξης.

Καθώς περνούσε ο καιρός, με μεγάλη μου χαρά διαπίστωνα πως σιγά-σιγά λυνόταν και η γλώσσα των μικρών μου αλβανόφωνων... Ώσπου στο τέλος οι διάλογοι στο παιχνίδι της *Bojëbardha* άρχισαν να αποκτούν πραγματικό ενδιαφέρον... Τις γνωστές ατάκες τις είχαν μάθει και τις καταλάβαιναν. Όμως όταν η βασίλισσα ή ο καθρέφτης έδιναν απαντήσεις πέρα από τις γνωστές και αναμενόμενες, συνειδητοποιούσαν πως πραγματικά δεν καταλάβαιναν τίποτα! Καθώς εναλλάσσονταν στους ρόλους συνειδητοποιούσαν ότι στα αλήθεια δεν καταλάβαιναν ο ένας τον άλλον... και ξαφνιάζονταν με αυτή τους την αποκάλυψη!

Το πρώτο ξάφνιασμα έβγαζε αμηχανία... Αδυναμία χειρισμού της κατάστασης... Έμεναν βουβά, ανήμπορα να δώσουν οποιαδήποτε απάντηση... ώσπου κατέφευγαν στο χιούμορ για να ξεπεράσουν τη δυσκολία... και προέκυψαν οι πρώτοι σύντομοι κωμικοί διάλογοι... - Καθρέφτη καθρεφτάκι μου, ποια είναι η πιο όμορφη στον κόσμο;

- *Ti je me e bukura në botë!*

- Τι; ... (σιωπή... δεν ήταν η αναμενόμενη ατάκα...) Τι είπες;;;

- *Ti je me e bukura në botë!* (επαναλαμβάνει με στόμφο ο Ρ. που φαίνεται να το διασκεδάζει απίστευτα!)

- Ρομπότ;;;

Ξερά από τα γέλια τα παιδιά που παρακολουθούσαν... Αυτό ήταν! Παίρνει τα πάνω της η Ε. και συνεχίζει...

- Εμένα είπες Ρομπότ;;;; Πρόσεξε καθρεφτάκι μου... Θα σε ξαναρωτήσω!... Καθρέφτη καθρεφτάκι μου, ποια είναι η πιο όμορφη στον κόσμο;

- *Ti je me e bukura në botë!!* (επιμένει ο Ρ. γελώντας...)

- Τι;;;; Και έχω και μεγάλο ποπό;;;; Εσύ δεν υποφέρεσαι! Πάρε μια για να μάθεις!

Νευρίασε λοιπόν η Ε.-Κακιά Μάγισσα, έδωσε μια στον καθρέφτη της και τον έκανε χίλια κομμάτια!... Αποθέωση από το κοινό!!!... Από τότε η Ε. πήρε τον αέρα της πρωταγωνίστριας και αργότερα αναδείχτηκε από την ομάδα ως η πιο κατάλληλη για να υποδυθεί το ρόλο της Ελληνίδας Μάγισσας στην παράσταση του τέλους!....

Πολύ τη χάρηκαν αυτήν τη γιορτή! Και οι γονείς ενθουσιάστηκαν...

Και πέρασαν αυτά καλά κι εγώ καλύτερα!!!

### Επιχειρώντας να εμπλέξουμε τους γονείς στην παιδαγωγική διαδικασία

Από την αρχή της χρονιάς η εμπλοκή των γονιών στην παιδαγωγική διαδικασία αποτελούσε έναν από τους βασικούς μας στόχους. Οι γονείς όμως εργάζονταν πολλές ώρες και θεωρούσαμε ότι δε θα ήταν καθόλου εύκολο γι' αυτούς να βρουν ελεύθερο χρόνο. Πέρα όμως από αυτό είχαμε και πολλούς ενδοιασμούς σε σχέση με το αποτέλεσμα που θα είχε μια τέτοια συνεργασία. Το όλο θέμα φάνταζε περίπλοκο μέσα στο μυαλό μας και δεν τολμούσαμε να κάνουμε το πρώτο βήμα.

*Σκεφτόμουν τρόπους να φέρω τους γονείς μέσα στην τάξη, να αναλάβουν κάποια δράση... Ίσως να μαγειρεύουν μαζί με τα παιδιά, να έπαιζαν ένα παιχνίδι, να διάβαζαν ένα παραμύθι... Όταν άρχισα να τους γνωρίζω έναν-έναν από κοντά, αναρωτιόμουν πόσο ρεαλιστικές ήταν οι σκέψεις μου... οι περισσότεροι δούλευαν πολλές ώρες... Δεν ένιωθα και με όλους την ίδια άνεση... Εύρισκα πάντα μια καλή δικαιολογία για να αναβάλω το πρώτο βήμα...*

Περνώντας ο καιρός οι γονείς άρχισαν να αισθάνονται όλο και περισσότερο πως η συμβολή τους μας ήταν πραγματικά πολύτιμη σε όλα τα επίπεδα. Μας έστελναν πληροφορίες που συχνά ζητούσαμε ή άλλες που εκείνοι έκριναν ότι πιθανόν να μας ενδιέφεραν, μας βοηθούσαν με τις ειδικές τους γνώσεις να αντιμετωπίσουμε άμεσα διάφορα ζητήματα που προέκυπταν στην καθημερινότητά μας. Για παράδειγμα κάποια μαμά που δούλευε στο ταχυδρομείο είχε αναλάβει την αλληλογραφία μας. Κάποιος γονιός που εργαζόταν στη λαχαναγορά και κάποιος άλλος που ήταν υπάλληλος σε σούπερ μάρκετ είχαν αναλάβει να μας προμηθεύουν με τα υλικά που χρειαζόμασταν κάθε φορά που δοκιμάζαμε να φτιάξουμε μια καινούργια συνταγή κ.λπ. Τα παιδιά σιγά-σιγά ήταν σε θέση να ονομάσουν και να προτείνουν τον «ειδικό» για κάθε περίπτωση, γεγονός που τα οδήγησε στο να αναγνωρίζουν στον καθένα μια ξεχωριστή αξία. Συνειδητοποιούσαν σταδιακά πόσο χρήσιμοι είναι όλοι, ο καθένας από την δική του θέση. Με τον τρόπο αυτό, επί της ουσίας είχαν γίνει ήδη μέλη της ομάδας μας, αφού στον καθένα είχε αποδοθεί ένας ρόλος κοινής αποδοχής.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας σχέσης, κάποια στιγμή, προέκυψε λιγάκι ως φυσικό επακόλουθο κάποιοι από αυτούς να αναλάβουν και ένα ρόλο μέσα στην τάξη, συμμετέχοντας και συμβάλλοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διαπιστώσαμε, λοιπόν, ότι αυτό που από την αρχή της χρονιάς είχαμε ως στόχο να πετύχουμε, προέκυψε φυσικά και αβίαστα καθώς προσπαθούσαμε με πολλούς και διάφορους τρόπους να δημιουργήσουμε μια επί της ουσίας επικοινωνιακή σχέση με όλους τους γονείς. Σε κάθε περίπτωση που τελικά καταφέραμε να πραγματοποιηθεί μια επίσκεψη ενός γονιού μέσα στην τάξη μας, η διαδικασία αυτή λειτούργησε πάρα πολύ θετικά για όλους μας. Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα! Ο ενθουσιασμός τους άρχιζε από τη στιγμή που ξεκινούσαμε να οργανώνουμε αυτήν την επίσκεψη. Με μεγάλη χαρά ετοίμαζαν την τάξη, τακτοποιούσαν με προσοχή και στόλιζαν τις γωνιές για να είναι όλα έτοιμα προκειμένου να υποδεχτούν τον καλεσμένο. Το παιδί, του οποίου η μαμά ή ο μπαμπάς ήταν αυτός /ή που περιμέναμε, είχε την τιμητική του. Μαζί με τα παιδιά κι εμείς φροντίζαμε να είναι όλα καλά προετοιμασμένα. Υπήρχε πάντα ένας μικρός φόβος μήπως κάτι δεν πάει καλά. Κάθε φορά όμως στο τέλος νιώθαμε μεγάλη χαρά και ικανοποίηση.

Οι γονείς-επισκέπτες, στην αρχή αμήχανοι και διστακτικοί, καθώς εισέπρατταν τη χαρά και τον ενθουσιασμό των παιδιών, γρήγορα χαλάρωναν και άρχιζαν να το απολαμβάνουν. Οι ερωτήσεις από τα παιδιά έπεφταν βροχή και δεν ήθελαν να αφήσουν τίποτα αναπάντητο.

Η ώρα περνούσε χωρίς να το καταλάβουμε. Οι γονείς έφευγαν ενθουσιασμένοι! Μας ευχαριστούσαν που τους δώσαμε την ευκαιρία να ζήσουν μια τόσο όμορφη και ενδιαφέρουσα εμπειρία. Τα παιδιά ενθουσιασμένα κι αυτά ρωτούσαν τον επισκέπτη μας πότε θα ξαναρθεί. Κι ύστερα, για αρκετές μέρες μετά, συζητούσαν την εμπειρία τους μεταξύ τους αλλά και στην παρעούλα μας. Το παιδί-πρωταγωνιστής ένιωθε πραγματικά περήφανο! Τις περισσότερες φορές, παρατηρώντας τη μετέπειτα στάση του μέσα στην ομάδα, διαπιστώναμε ότι ωφελήθηκε σε πολλά επίπεδα από τη διαδικασία αυτή.

Στην περίπτωση των αλλοδαπών γονιών, όταν γίνονταν ορατή στην τάξη μια άλλη γλώσσα ή στοιχεία ενός άλλου πολιτισμού, τα παιδιά έδειχναν εντυπωσιασμένα και οι αντιδράσεις τους ήταν συχνά απρόσμενες.

*Η μαμά της Ε. είναι ελληνικής καταγωγής που γεννήθηκε και μεγάλωσε στη Ρωσία. Συχνά έμενε στο σχολάσμα και συζητούσαμε θέματα που αφορούσαν την μικρή. Την απασχολούσε η διγλωσσία της Ε. Φοβόταν μήπως την μπέρδευαν οι δύο γλώσσες. Η Ε. ήταν ένα παιδάκι συνεσταλμένο, της άρεζε να παίζει μόνη της και δε φαινόταν να ενδιαφέρεται και πολύ για όσα συνέβαιναν μέσα στην ομάδα. Μια μέρα η μαμά της, η κ. Ι. μου έφερε ένα βιβλίο με κλασικά παραμύθια στα ρώσικα...*

*- Τι θα λέγατε να έρθετε να μας το διαβάσετε στην τάξη;*

*Όταν πρότεινα στην κ. Ι. να έρθει να μας διαβάσει ένα παραμύθι, είδα στο πρόσωπό της την απορία και το δισταγμό... Καταλάβαινα ότι από τη μια ήθελε, αλλά από την άλλη δεν ήταν σίγουρη πως θα τα κατάφερνε με τα παιδιά.. Ήταν κάτι άγνωστο γι' αυτήν...*

*Η αλήθεια είναι ότι είχα κι εγώ τους ενδοιασμούς μου... Αναρωτιόμουν πόσο ενδιαφέρον θα είχε για τα παιδιά να ακούσουν ένα παραμύθι σε μια γλώσσα που δεν καταλαβαίνουν;... Κι αν τα παιδιά βαρεθούν;... Την παρακάλεσα να μου μεταφράσει το παραμύθι στα ελληνικά. Θα κάναμε παράλληλη διήγηση...*

*Διάλεξε το γνωστό «ασχημόπαπο»...*

*Ήταν πολύ καλά προετοιμασμένη γι' αυτό που ήρθε να κάνει. Διάβαζε το παραμύθι μ' έναν ήρεμο, εκφραστικό τρόπο και τα παιδιά την άκουγαν μαγεμένα... Κι εγώ το ίδιο!... Παρόλο που ακούγαμε το παραμύθι σε μια γλώσσα που δεν καταλαβαίναμε, η εκφραστικότητα της κ. Ι. και οι γνωστές σε όλους μας εικόνες έλεγαν όλα όσα χρειαζόταν να καταλάβουμε! Δεν υπήρχε κανένας λόγος για παράλληλη ανάγνωση. Παρακολουθούσαν με μεγάλη προσοχή και μέσα από ένα παιχνιδι μαντέματος, στο τέλος κάθε σελίδας προσπαθούσαν να «μεταφράσουν» όσα άκουγαν. Συμπλήρωναν το ένα το άλλο... και είχαν πολλές ερωτήσεις για την κ. Ι....*

*- Έχουν και στη Ρωσία παπάκια;*

*- Φυσικά, και παπάκια έχουν και λιμνούλες...*

*- Και τρέχουν και στη Ρωσία;*

*- Κλαίνε και στη Ρωσία κυρία;*

-Πώς στενοχωριούνται οι άνθρωποι στη Ρωσία;  
-Τι κάνουν ίδιο; Τι κάνουν διαφορετικά;  
-Τα λένε όλα με διαφορετικό τρόπο, έχουν διαφορετική γλώσσα αλλά είναι ίδιοι, - μας λέει η Αλ...  
Μοιάζουν σε όλα;- τη ρωτάω. Σκέφτεται λίγο...  
-Δεν ξέρω κυρία, θα το σκεφτώ...

-Μου άρεσε πολύ και θέλω να το ξανακάνουμε! -μου είπε φεύγοντας η κ. Ί.

Το πρόσωπό της,... τα μάτια της,... το χαμόγελό της ήταν χίλιες λέξεις... Δεν έχω λόγια να περιγράψω τον ενθουσιασμό της... αλλά και τον δικό μου...

Ήταν μια καταπληκτική εμπειρία για όλους μας!

Ειδικά όμως για τη μικρή Ε...

Σε λίγες μέρες η Έ. έφερε στο νηπιαγωγείο ένα άλλο ρώσικο παραμύθι και ζήτησε να το διαβάσει στα παιδιά όπως ακριβώς είχε κάνει και η μητέρα της. Διάβαζε με σιγουριά (ήξερε το παραμύθι καλά απ' έξω), γύριζε το βιβλίο προς τα παιδιά, τους έδειχνε τις εικόνες όπου χρειαζόταν και το εκπληκτικό ήταν ότι όλα τα παιδιά την άκουγαν προσηλωμένα...

### **Η μαμά του Ε. μοιράζεται μαζί μας τα μυστικά μιας νόστιμης φρουτοσαλάτας**

Η μαμά του Ε., αλβανικής καταγωγής, ήρθε πρόθυμα να μας διαβάσει ένα δίγλωσσο παραμύθι που ως πρωταγωνιστές του είχε τα φρούτα αλλά και να μας φτιάξει μια δροσερή φρουτοσαλάτα... Ο άντρας της δούλευε στη λαχαναγορά κι έτσι μας έφερε κι όλα τα απαραίτητα για την συνταγή μας...

Καθώς η ανάγνωση ήταν παράλληλη τα παιδιά άρχισαν να εντοπίζουν λέξεις που έμοιαζαν με τις ελληνικές.

- Σαλάτε φρουτάς;;;...Γέλια... Αρχικά τους φάνηκε αστειό...

- Σαλάτα με φρούτα - ακούστηκε να λέει η Αλ...- μοιάζει... η φρουτοσαλάτα είναι σαλάτα με φρούτα! Και στα μάτια της έβλεπα ξεκάθαρα πόσο την είχε εντυπωσιάσει αυτή η αποκάλυψη...Και άρχισαν να ψάχνουν για λέξεις που μοιάζουν ανάμεσα στις δυο γλώσσες...

- Τα φρούτα είναι ίδια!

- Το λεμόνι μοιάζει... γιατί το λέτε λιμόνι;...

- Όχι λιμόνι, λιμόν..., - διορθώνει η μαμά του Ε.,

- Πάλι μοιάζει κυρία... λίγο μοιάζει... λεμόνι-λιμόν..., - επαναλάμβαναν παράλληλα και τις δύο λέξεις για να επιβεβαιώσουν την ομοιότητα.

Ολόκληρη η ομάδα είχε εκστασιαστεί ανακαλύπτοντας πόσο όμοιες μπορεί να είναι κάποιες λέξεις ανάμεσα σε δύο διαφορετικές γλώσσες... Και η μαμά του Ε. έψαχνε να βρει κι άλλες: Ντομάτε, πατάτε, τσοκολάτε,

μακαρόνα, μαρούλιε, σούπε, τηλεφόν, μάμα, μπάμπα... Έτσι, ενώ βοηθούσαν τη μαμά να φτιάξει τη φρουτοσαλάτα, εξελίσσονταν παράλληλα ένα πολύ ενδιαφέρον παιχνιδόλεξο, όπου η μαμά έλεγε και τα παιδιά μάντευαν το νόημα των λέξεων... Ίδιες ή διαφορετικές κρατούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Πολύ το διασκεδάσαμε όλοι! Και η φρουτοσαλάτα μας φάνηκε πολύ νόστιμη!

Η πιο ωραία φρουτοσαλάτα που έχω φάει! -είπε η Α. και συμφώνησαν μαζί της και τα άλλα παιδιά...

Τελικά αποφάσισα να ξεθαρρέψω και να καλέσω και άλλους γονείς, να έχουν και άλλα παιδιά αυτήν την εμπειρία.

Η Μ. (αιγυπτιακής καταγωγής) είχε ανακαλύψει στη βιβλιοθήκη ένα βιβλίο που μιλούσε για την Αίγυπτο. Είχε χάρτες, φωτογραφίες από μνημεία, καμήλες, Άραβες με κελεμπίες κ.ά. Έγινε από τότε το αγαπημένο της αντικείμενο. Το έπαιρνε μαζί της στο διάλειμμα και μου ζητούσε να της το διαβάζω συνέχεια.

Ο μπαμπάς της ο κ. Χ. είναι πολύ ευγενικός. Κάποια στιγμή που μου μιλούσε για τη χώρα του και το σπουδαίο αιγυπτιακό πολιτισμό δεν άφησα την ευκαιρία να πάει χαμένη.. «Θα είχε πολύ ενδιαφέρον να τα πείτε και στα παιδιά αυτά.», του πρότεινα. Σχεδόν μου το απέκλεισε...

Μια μέρα όμως, χωρίς να το περιμένω μου τηλεφώνησε αν θα μπορούσε να έρθει σε μισή ωρίτσα... γιατί είχε ελεύθερο χρόνο... Έτσι απροετοίμαστη... και τι θα κάναμε;... «Βεβαίως να έρθετε, θα σας περιμένουμε...» Προετοίμασα τα παιδιά για την επίσκεψη αλλά δεν ήξερα τι θα κάναμε. Δεν είχαμε προετοιμάσει κάτι μαζί.

Ήρθε προετοιμασμένος να μας μιλήσει για την Αίγυπτο. Είχε μαζί του ένα βιβλίο με αραβική γραφή και αρχικά θέλησε να μας εξηγήσει το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο γράφουν. Αυτό δε φάνηκε να προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών. Αντίθετα σηκώθηκαν γύρω του και τον ρωτούσαν όλα μαζί ταυτόχρονα. Αρχικά γι' αυτά τα «περίεργα» γράμματα. «Τι λέει εδώ;», «Τι λέει εκεί;», «Και γιατί γράφετε έτσι;», «Και γιατί πάνε ανάποδα τα γράμματα;». Προσπαθούσε να τους απαντήσει και αυτό γεννούσε κι άλλα ερωτήματα τα οποία έπεφταν βροχή μαζί με προσωπικές ερωτήσεις. «Τού μένεις;», «Τι δουλειά κάνεις;», «Τίως τη λένε τη γυναίκα σου;», «Γιατί η γυναίκα σου φοράει αυτό το μαντίλι στο κεφάλι;». Όλη αυτή η φασαρία ομολογώ ότι προς στιγμήν με έκανε να νιώσω αμήχανα. Έπρεπε να βάλω τα παιδιά σε μια τάξη, αλλά δεν έβρισκα τον τρόπο... Η μικρή Μ. με έβγαλε από τη δύσκολη θέση όταν έφερε από τη βιβλιοθήκη το αγαπημένο της βιβλίο. «Μπαμπά θα μας το διαβάσεις;» -τον ρώτησε... και τα υπόλοιπα βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσα την πρότασή της...

Τα παιδιά ρωτούσαν για τους φαραώ, για τις μούμιες, για τις πυραμίδες... ξέρανε ότι ήταν τάφοι... Συνειδητοποίησα ότι τα παιδιά έχουν γνώ-



*σεις για τις χώρες και τους πολιτισμούς κυρίως από κινούμενα σχέδια όπου μπλέκεται η αλήθεια με το παραμύθι... Ρωτούσαν για τους κακούς που μπήκαν στις πυραμίδες για να κλέψουν το θησαυρό... για μυστικά περάσματα και παγίδες...*

*Μια φωτογραφία του βιβλίου έδειχνε άραβες με κελεμπίες να διασχίζουν με τις καμήλες τους την έρημο.*

*Έτσι ήταν τα παλιά τα χρόνια, μας εξήγησε ο κ Χ...Σήμερα στην έρημο πάνε με τζιπ και ειδικές μηχανές... παλιά που δεν υπήρχαν αυτοκίνητα πήγαιναν με καμήλες...*

*Μάθαμε πολλά και χρήσιμα... Ήταν μια ενδιαφέρουσα εμπειρία για όλους μας!*

### **Συμπέρασμα...**

Οι δραστηριότητες που τελικά αναδύθηκαν στις επιμέρους ομάδες μέσα από την παραπάνω διαδικασία, πυροδότησαν το ενδιαφέρον των παιδιών, των γονέων αλλά και το δικό μας και δημιούργησαν μια διαδικασία με εντυπωσιακά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα.

#### ***Σε σχέση με τα παιδιά:***

Είδαμε σταδιακά τα παιδιά «να ξεκλειδώνουν» καθώς ένιωθαν αποδεκτά και ισότιμα μέλη της ομάδας, να εκδηλώνονται όλο και πιο αυθόρμητα, δειλά-δειλά να τολμούν να δημοσιοποιούν τα μικρά «μυστικά» της ιδιαίτερης κουλτούρας τους, να χαίρονται ανταλλάσσοντας εμπειρίες και γνώσεις.

Αυτές οι ανταλλαγές τα βοήθησαν να γνωριστούν καλύτερα, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να αποδέχονται και να κατανοούν περισσότερο το ένα το άλλο και να συνεργάζονται μεταξύ τους πολύ καλύτερα. Μέσα σε ένα περιβάλλον δεκτικό, όπου οι δραστηριότητες αναδύονταν μέσα από τις δικές τους αναζητήσεις, συμμετείχαν με πραγματικό ενδιαφέρον, αφού έβρισκε το καθένα το δικό του χώρο για να ανήκει μέσα σε μια ομάδα, όπου τελικά η διαφορετικότητα δημιουργούσε μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πραγματικότητα.

#### ***Σε σχέση με τους γονείς:***

Η προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε ένα επικοινωνιακό κλίμα με όλους τους γονείς μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι απέδωσε καρπούς. Οι όποιες επιφυλάξεις παρατηρήθηκαν στην αρχή της χρονιάς, τόσο από την πλευρά των αλλοδαπών όσο κι από εκείνη των ημεδαπών γονιών, κάμφθηκαν σταδιακά, καθώς άρχισαν να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία. Με τον καιρό άρχισαν να βλέπουν ξεκάθαρα την ευεργετική επίδραση στα δικά τους παιδιά, σιγουρεύτηκαν για τις ειλικρινείς μας προθέσεις, δημιουργήθηκε μια πολύ καλή σχέση μεταξύ μας, έγιναν πραγματικά πολύτιμοι βοηθοί μας σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς και λειτούργησε εξαιρετικά το τρίπτυχο παιδί-σχολείο-οικογένεια.

#### ***Σε σχέση με μας τις ίδιες:***

Διαπιστώσαμε ότι το εγχείρημα μας, να αναδείξουμε την ετερότητα στις επιμέρους

ομάδες, δεν ήταν μια απλή διαδικασία, ήταν όμως απόλυτα συναρπαστική! Στη διάρκεια της χρειάστηκε να συγκρουστούμε με δικά μας βαθύτερα εσωτερικά εμπόδια και να μετακινηθούμε σε προσωπικό επίπεδο.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας μας έπρεπε αρχικά να αντιμετωπίσουμε την ετερογένεια μέσα στη δική μας ομάδα. Γρήγορα διαπιστώσαμε ότι πίσω από τις διαφορετικές μας απόψεις κρυβόταν και όλη η δύναμη που αντλούσαμε από αυτήν την ομάδα, αφού αυτές λειτουργούσαν προσθετικά και στο σύνολό τους μας αποκάλυπταν νέες οπτικές. Ανταλλάσσοντας τις παρατηρήσεις μας, είδαμε στην πράξη τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει το πλαίσιο στην έκβαση μιας δράσης που, στην περίπτωση μας, ξεκινούσε από την ίδια ιδέα-αφετηρία, αλλά ακολουθούσε κάθε φορά, στο εκάστοτε πλαίσιο, διαφορετικά μονοπάτια στη διαδρομή της μέχρι το στόχο. Κατανοήσαμε πως η ουσία ήταν περισσότερο στο «ταξίδι»-διαδικασία και λιγότερο στον «προορισμό» του εκάστοτε στόχου μας, αφού τελικά αυτή η γεμάτη εκπλήξεις διαδικασία κάθε φορά μας επεφύλασσε πολύ περισσότερα από όσα η φαντασία μας κατάφερνε να συμπεριλάβει στις προσδοκίες μας.

Σε προσωπικό επίπεδο λοιπόν, ως νηπιαγωγοί, μέσα από αυτήν την ανταλλαγή οδηγηθήκαμε σε μια διαδικασία διαρκούς στοχασμού-αναστοχασμού που μας βοήθησε να υπερνικήσουμε εμπόδια, να μετακινηθούμε, να αναθεωρήσουμε, να διευρύνουμε τις οπτικές μας και τελικά να αντλήσουμε περισσότερη ικανοποίηση από την καθημερινή μας πρακτική.



Η Θεατροπαιδαγωγική ομάδα της Παιδαγωγικής Σχολής του  
Α.Π.Θ. 'Paedagogus Ludens' -  
Το μικρό αδερφάκι του Πολύδρομου

Αντώνης Λενακάκης<sup>1</sup>

**Abstract**

The present paper presents, for the first time to the readers of *Polydromo*, the theatrical group of the Faculty of Education of the Aristotle University of Thessaloniki, 'Paedagogus Ludens'. This is a peculiarly difficult task as the group is used to presenting itself through its activities. The challenge, however, offered by our 'big brother', 'Polydromo' group, could not left unanswered. Unfortunately, we couldn't possibly draw the curtains and show you our activities. We can, though, attempt to show you what lies behind the scene, what happens in the background. In the **first part**, you will read about the philosophy of the group, the principles it adheres to and its aims: the development of intercultural communication, the recognition of the value and the wealth which is included within cultural and linguistic heterogeneity but also the indefinite possibilities of the multisensual expression the stage presentation of personal stories through the theatrical pedagogical practices are found in the heart of 'Paedagogus Ludens'. We are convinced that these aims fit perfectly in *Polydromo* and in the eyes and hearts of its readers, more there than anywhere else. In the **second part** we present the results of a research in which 47 members of our group took part. Through the biographical and reflective texts of the members of 'Paedagogus Ludens' we set out to research the dynamics that develop before and during our activities and to assess the power of theatre pedagogy, its methods and means. The research has given us evidence of the strong bonds of solidarity and proximity that develop among the group members, which are expressed as sharing, openness, dialogue, friendship, understanding, empathy, acceptance, love and the creative treatment of clashes, enthusiasm and deep emotions. In the **third part** we present some of our cooperations and activities focusing mainly on those that were realized through the happy meeting of our group with 'Polydromo', the group on bilingualism and multiculturalism in education and society. Have a happy sail, Paedagogus Ludens!

**Εισαγωγικά**

Η διερεύνηση των δυναμικών που αναπτύσσονται σε μια θεατροπαιδαγωγική ομάδα, και ξεχωριστά σε κάθε παίχτη που συμμετέχει σε μια αντίστοιχη ομάδα, με απασχόλησε ήδη από τα πρώτα στάδια των βασικών σπουδών μου στις Επιστήμες της Αγωγής. Η συμμετοχή μου σε αντίστοιχες ομάδες και τα βιώματα που διαμορφώθηκαν ήταν καθοριστικά για τη μελέτη της επίδρασης του παιχνιδιού και του θεάτρου. Ανάμεσα

---

1. Λέκτορας Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τ.Ε.Π.Α.Ε. της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ.

στα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα κατέλαβε κεντρική θέση η επίδραση που έχουν το παιχνίδι και το θέατρο στο άτομο που παίζει, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε κοινωνικό και αισθητικό επίπεδο. Ήδη κατά τα πρώτα μου βήματα στην Παιδαγωγική Σχολή του Α.Π.Θ., από το εαρινό εξάμηνο του 2009/2010, στο πλαίσιο των θεατροπαιδαγωγικών μαθημάτων μου, διέκρινα ένα έντονο ενδιαφέρον και μια ανάγκη να δημιουργηθεί ένας τόπος χωριστός, εκτός του προγράμματος σπουδών των φοιτητριών και φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής: εκεί όπου νέες και νέοι από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα θα δοκίμαζαν και θα δοκιμάζονταν στη μεθοδολογία και στα εργαλεία της Θεατροπαιδαγωγικής. Κατά τα μέσα του 2009 συγκροτήθηκε ο πυρήνας της ομάδας, η οποία σήμερα αριθμεί πάνω από πενήντα μέλη. Πολλά από τα εν λόγω μέλη έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στις Σχολές του Α.Π.Θ. και άλλων Πανεπιστημίων, συνεχίζοντας μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα και αλλού, και εξακολουθούν να συμμετέχουν εμβόλιμα στις δράσεις της ομάδας που φέρει τον τίτλο 'Paedagogus Ludens'. Το όνομα, ομώνυμος τίτλος διδακτορικής διατριβής στο Πανεπιστήμιο Καλών Τεχνών Βερολίνου<sup>2</sup>, παραπέμπει στον παίζοντα παιδαγωγό, εκείνον δηλ. τον εκπαιδευτικό που έχει οικειοποιηθεί τις αρχές του παιχνιδιού και του θεάτρου και τις έχει καταστήσει, όχι μόνο ερμηνευτικό μέσο της παιδαγωγικής του παρέμβασης, αλλά και έναν τρόπο προσέγγισης και κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας που ζει. Το παρόν μελέτημα επιδιώκει να παρουσιάσει τη φιλοσοφία και τις αρχές της ομάδας, τη μεθοδολογία στην οποία στηρίζεται, τις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της αλλά και τις δράσεις που έχει υλοποιήσει. Ξεχωριστή θέση στην παρουσίασή μας αυτή κατέχουν οι δεσμοί που έχουν αναπτυχθεί με την *Ομάδα για τη Διγλωσσία και τον Πολυπολιτισμό 'Πολύδρομο'*, η οποία έχει αγκαλιάσει την 'Paedagogus Ludens' σαν μικρό αδερφάκι της. Οι κοινοί στόχοι και των δύο ομάδων για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την αναγνώριση της αξίας και του πλούτου που είναι εγκιβωτισμένος στην πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια και στις απεριόριστες δυνατότητες της πολυαισθητηριακής έκφρασης έχουν φέρει τις δύο ομάδες πιο κοντά. Το κοινό μότο μας: «Χώρος για δύο»<sup>3</sup>, για τρεις και για περισσότερους!

### 1. Φιλοσοφία της ομάδας, αρχές και επιδιωκόμενοι στόχοι

Οι βασικές αρχές που διατρέχουν τη σύσταση και τη λειτουργία της ομάδας είναι: η εθελοντική συμμετοχή, ο από κοινού ορισμός των συναντήσεων και του έργου της ομάδας, ανάλογα με τις ανάγκες και τη διαθεσιμότητα των μελών. Άλλες αρχές είναι η εμπιστοσύνη, ο αλληλοσεβασμός, οι σκηνικές δράσεις-δρώμενα στο πλαίσιο συνεδρίων, εκπαιδευτικών συναντήσεων και πολιτιστικών εκδηλώσεων, αλλά και στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων της Παιδαγωγικής Σχολής, και, βέβαια, ο αναστοχασμός της εμπειρίας μετά από κάθε συνάντηση και μετά από κάθε δράση.

2. Βλ. Lenakakis, A. (2004) *Paedagogus Ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik* [Ο παίζων παιδαγωγός. Διευρυμένες δυνατότητες δράσης των εκπαιδευτικών μέσω της Θεατροπαιδαγωγικής].

3. Πρβλ. το ομότιτλο έργο της επικεφαλής της ομάδας *Πολύδρομο* Ρούλας Τσοκαλίδου (2012) από τις εκδόσεις Ζυγός.

Μέσα από ένα πρόγραμμα ασκήσεων και παιχνιδιών<sup>4</sup> γίνονται αντικείμενο βιωματικής διαπραγμάτευσης οι έννοιες της σωματικότητας, της πολυαισθητηριακής δραστηριοποίησης και έκφρασης και της επικοινωνίας σε πρωτοβάθμιο και στη συνέχεια σε δευτεροβάθμιο βαθμό. Δεν είναι το θεατρικό κείμενο που αποτελεί τον καμβά των δράσεων, αλλά τα σκηνικά περιεχόμενα που διαμορφώνονται μέσω αυτοσχεδιασμών με αφορμή ένα ερέθισμα (απόφθεγμα, αντικείμενο, εικόνα). Τα ίδια τα παιχνίδια και οι ασκήσεις λειτουργούν ως ερευνητικά και δημιουργικά εργαλεία και προσαρμόζονται κάθε φορά ανάλογα με το δυναμικό, τις ανάγκες και τους στόχους της ομάδας. Μέσω αυτών διερευνώνται η έννοια του ρόλου και του μύθου, η μίμηση, η μεταμόρφωση, η σκηνική αξιοποίηση ήχων, μουσικής, σκηνικών και άλλων οπτικοακουστικών ηδυσμάτων. Πρωταρχική σημασία διαδραματίζει ο παιγνιώδης, πειραματικός και διαδικαστικός χαρακτήρας της διαδικασίας. Γιατί μόνο σε ένα τέτοιο ελεύθερο πλαίσιο, απαλλαγμένο από κάθε περιοριστικό, γνωστικό ή άλλο, στόχο, μπορεί το παιχνίδι με τις αισθητικές φόρμες, η εστίαση, η υπερβολή, το αναπάντεχο, το τυχαίο να βρουν τον τόπο και το χρόνο τους για να ευδοκιμήσουν<sup>5</sup>.

Στόχος της ομάδας είναι να δημιουργηθεί ένα γόνιμο και *εξαιρετικό* πλαίσιο επικοινωνίας και διαλόγου, βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικότητας, όπου η «γλώσσα» του άλλου αντιμετωπίζεται ως πρόκληση και εμπλουτισμός, και η διερεύνησή της με θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές ανοίγει δρόμους διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας. Η ομάδα αφουγκράζεται τον παλμό της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, παρακολουθεί και διερευνά τα σύγχρονα καλλιτεχνικά ρεύματα και προτείνει τρόπους σκηνικής ερμηνείας και έκφρασης. Η ισότιμη αντιμετώπιση και η δημιουργική συνύπαρξη των πολιτισμών, καθώς και οι πολιτισμικές αμφισημίες και οι διαφορετικές σημασιοδοτήσεις που δρομολογούν οι υποκειμενικές αναγνώσεις αντιμετωπίζονται μέσω των σκηνικών ερμηνειών και δράσεων ως μια δημιουργική διαδικασία που στόχο έχει όχι μόνο τη διατήρηση κάθε πολιτισμικής ιδιαιτερότητας αλλά κυρίως τη γόνιμη διαπολιτισμική συνάντησή<sup>6</sup>. Οι σύγχρονες τάσεις στο θέατρο και στις παραστατικές τέχνες (ενδεικτικά, Lehmann, 1999· Fischer-Lichte, 2004· Πατσαλίδης, 1997) τροφοδοτούν τις δράσεις και τις συνεργασίες μας με νέους τρόπους παρουσίασης και παράστασης των προσωπικών ιστοριών, όπου η μονοπολιτισμική ματιά πολλαπλασιάζεται, διευρύνεται και εμπλουτίζεται με τη ματιά του άλλου. Διαφορετικές φόρμες και εκφραστικά στυλ συνθέτουν ένα πολυπολιτισμικό σύνθετο που σκοπό έχει, με αισθητικούς κανόνες πια, να αναδείξει την αξία του διαπολιτισμικού διαλόγου και της ανθρώπινης επικοινωνίας.

Στην ομάδα μας, η καλλιέργεια της αντιληπτικής ικανότητας, η όξυνση και διεύρυνση των αισθήσεων, ο παραγωγικός διάλογος με τη διαφορά και την ποικιλία ως κοινωνική-παιδαγωγική και αισθητική πράξη βρίσκονται σε διάλογο με την άποψη του Γάλλου κοινωνιολόγου Pierre Bourdieu<sup>7</sup> πως η κοινωνική αντίληψη δεν διαχωρίζεται από την αισθητική αντίληψη. Ο φιλόσοφος και κοινωνικός επιστήμονας διαπιστώνει πως στην ουσία δεν υπάρχει καθαρή (*reine*) ματιά. Το αισθητικό λαμβάνει χώρα σε ένα

4. Βασισμένων σε τεχνικές και μεθόδους που μας κληροδότησαν μεγάλοι θεατράνθρωποι και θεατροπαιδαγωγοί όπως: K. Stanislavski, M. Chekhov, B. Brecht, L. Strasberg, A. Boal, J. Grotowski, K. Johnstone (βλ. π.χ. Άλκηστις, 2008· Μουδατσάκις, 2005).

5. Βλ. περισσότερα γι' αυτό στο Λενακάκης, 2012.

6. Πρβλ. π.χ. για τις σύγχρονες τάσεις και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο: Holzbrecher, 1997· Δαμανάκης, 2004· Γκόβαρης, 2004.

7. Βλ. Bourdieu, 2006, ειδικότερα το κεφ. 9 «Η αντικειμενικότητα του υποκειμενικού», 219-230.

κοινωνικό χώρο, και η αντίληψη είναι συνυφασμένη με πολιτισμικές επιλογές (ό.π.). Παράλληλα, η ομάδα ως *τόπος* συνάθροισης διαφορετικότητας, επιτρέπει και επιδιώκει την πολιτισμική συναλληλία και την πολύτροπη έκφραση, όπου ο σκοπός ταυτίζεται με τη διαδικασία. Συνεχείς προσαρμογές και αναδιαμορφώσεις στόχων και διαδικασιών μεταξύ των μελών του 'Paedagogus Ludens' αποσκοπούν στην τήρηση της αρχής της διαφορετικότητας, αφού το ζητούμενο δεν είναι η ομογενοποίηση των διαφορών ούτε ο διαχωρισμός. Ο συνδυασμός και η αξιοποίηση στοιχείων κάθε μέλους της ομάδας που είναι δυνάμει αντιφατικά μεταξύ τους είναι μια πρακτική που, σύμφωνα με τον Raymond Williams<sup>8</sup>, εξασφαλίζει δεσμούς αλληλεγγύης και γειτονίας μεταξύ των μελών μιας πολυσύνθετης - πολύδρομης, θα προσθέταμε εμείς - οργάνωσης.

Στο ίδιο πνεύμα και σύμφωνα με τους Hardt & Negri (βλ. Thomas, 2010), η έννοια του «πλήθους» (multitude) δεν αποτελεί μια διαδικασία συγχώνευσης ή ενοποίησης, αλλά αντιθέτως η δημιουργία του πλήθους θέτει σε κίνηση έναν πολλαπλασιασμό μοναδικοτήτων που συντίθενται από τις διαρκείς συναντήσεις στο κοινό. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως αυτές ακριβώς οι συναντήσεις των μοναδικοτήτων συνθέτουν το κοινό ως τόπο σφαιρικής αμοιβαιότητας που δεν καταργεί αλλά προτάσσει τη σύγκρουση και τη διαφορά ως συστατικά στοιχεία κάθε ολοκληρωμένης εμπειρίας της από κοινού συνύπαρξης (βλ. Thomas, 2010: 145.). Ένας δυναμικός διάλογος ανάμεσα στην *εσωτερίκευση της εξωτερικής πραγματικότητας και στην εξωτερίκευση του εσωτερικού κόσμου*<sup>9</sup> δοκιμάζεται βιωματικά και πολυαισθητηριακά από τα μέλη της ομάδας μας, αφού στο ασφαλές πλαίσιο που εξασφαλίζει ο εργαστηριακός χαρακτήρας της διαδικασίας επιτρέπονται η δοκιμή, ο πειραματισμός, η εξερεύνηση, η αποκάλυψη και πιθανώς η μεταμόρφωση. "Η εξερεύνηση του εαυτού μας βασίζεται κατά ένα μέρος σε ό,τι έχουμε μέσα μας, αλλά και κατά ένα άλλο μέρος στα ερεθίσματα που έρχονται απέξω", επισημαίνει ο θεατράνθρωπος Πήτερ Μπρουκ (2003: 86). Οι ασκήσεις και τα παιχνίδια εκκινούν έναν αγώνα με τη δύναμη της συνήθειας, η οποία εφησυχάζει και τελικά πτωχεύει τις αισθήσεις, ενώ εμποδίζει την εμφάνιση και αξιοποίηση του ανοίκειου αλλά και του λανθάνοντος οικείου. Στα εργαστήρια της ομάδας, η κανονικότητα της πραγματικής ζωής μεταμορφώνεται σε μια άλλη κανονικότητα, εκείνης του παιχνιδιού, η οποία βρίσκεται μαζί της σε μια δυναμική (κριτική ή ανατρεπτική) σχέση (Λενακάκης, 2012: 122-124.). Η σκηνική έκφραση και η παράσταση της ομάδας, πλέον ως *κοινωνική πρακτική*, συνιστούν αντανάκλασεις, συμβολικές μεταφορές και αποκαλύψεις "τόσο των αντικειμενικών κοινωνικών σχέσεων όσο και των υποκειμενικών ερμηνειών του κόσμου" (Bourdieu στο Smith, 2006: 214).

8. Βλ. το έργο του Williams, R. (1959) *Culture and Society 1780-1950*. London: Chatto and Windus. Εδώ στο: Thomas, 2010: 142.

9. Η ίδια προσέγγιση για τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα και τις δυναμικές της, ως *κοινωνική πρακτική* και *φιλοσοφία εν δράσει*, παραπέμπει και στηρίζεται στην *πολιτισμική θεωρία* του Bourdieu. Ο ίδιος στοχαστής επιχειρηματολογεί για μια *αναστοχαστική κοινωνιολογία*, η οποία ως πειραματική επιστήμη μετατοπίζει το κέντρο της ανάλυσης από τη δομή και την υποκειμενική εμπειρία σε αυτό που ο ίδιος ονομάζει *κοινωνική πρακτική*. Στο επίκεντρο των θεωρητικών του απόψεων βρίσκεται η ιδέα του *habitus*, της *έξης*, την οποία ανέπτυξε στο έργο του *Outline of a Theory of Practice*, συνδέοντάς την στενά με την ασυνείδητη ή μη στοχαστική δραστηριότητα (βλ. Smith, 2006: 212-224. Βλ. επίσης για το ίδιο στο Arnot, 2004: 90-100).

## 2. Δυναμικές και συσχετίσεις των μελών: αποτελέσματα μιας έρευνας

Στο εξής θα παρουσιάσουμε το αποτέλεσμα μιας έρευνας στην ομάδα *Paedagogus Ludens*, η οποία διεξήχθη κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2010-11 και 2011-12 και συμμετείχαν συνολικά 47 μέλη της.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν με ποιον τρόπο προσεγγίζονται οι έννοιες του διαλόγου, της επικοινωνίας, της σχεσιακότητας, της γειτονίας και της αμοιβαιότητας στη θεατροπαιδαγωγική ομάδα και κατά πόσο ο ρόλος του δράματος/θεάτρου συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχέσεων αυτών ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας αλλά και στο άμεσο και έμμεσο κοινωνικό περιβάλλον τους; Τα παραπάνω ερωτήματα διερευνήθηκαν μέσα από τις περιγραφές και τις διηγήσεις των ίδιων των μελών που συμμετείχαν στην έρευνα, στο πλαίσιο αναστοχαστικών, αυτοαξιολογικών ημερολογίων αλλά και μέσω της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας που λάμβανε χώρα μεταξύ των μελών.

Για τη διερεύνηση του αντικειμένου της παρούσας έρευνας στηριχθήκαμε στη *Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory)* που αναπτύχθηκε από τους κοινωνιολόγους Glaser & Strauss (1998) και Corbin (Strauss & Corbin, 1996). Η ίδια μεθοδολογία προσφέρει ένα πλέγμα επαγωγικών στρατηγικών και τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη συλλογή και την ανάλυση ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων. Για την έρευνά μας στηριχθήκαμε στη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας, γιατί η ίδια δεν στηρίζεται σε εκ των προτέρων διατυπωμένες υποθέσεις, αλλά στην *ανάγνωση* του ερευνητή, δηλαδή την ανάλυση και ερμηνεία των ίδιων των εμπειρικών δεδομένων που συνέλεξε.

Τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας, δηλ. οι γραπτές αφηγήσεις και ερμηνείες των εμπειριών που τα ίδια τα μέλη της ομάδας αποδίδουν στις εμπειρίες τους, κωδικοποιήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και αναλύθηκαν. Επιδίωξη ήταν, σύμφωνα με το μεθοδολογικό μοντέλο της Θεμελιωμένης Θεωρίας, η ανάπτυξη μιας θεωρίας που θα παράγει νέα γνώση για το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Ακολουθώντας το ερμηνευτικό-κονστрукτιβιστικό παράδειγμα, βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να αναδείξει τα νοήματα που αποδίδουν τα ερωτηθέντα μέλη στις αποφάσεις και δράσεις τους, να κατανοήσει τους ορισμούς που διατυπώνουν για το αντικείμενο και να εξετάσει τους τρόπους κατανόησης, κατασκευής και ανακατασκευής της αντικειμενικής πραγματικότητας έτσι όπως τα ίδια τα μέλη της ομάδας την βίωσαν.

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων στη συνέχεια θα εστιάσουμε σε εκείνες τις κατηγορίες που αναδείχθηκαν και δείχνουν το βαθμό αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Δεξιότητες αισθητικής παιδείας δεν θα κατατεθούν στο πλαίσιο του παρόντος μελετήματος, όχι γιατί δεν καταγράφηκαν -αντιθέτως ήταν αυτές που κυριάρχησαν και έδωσαν την ώθηση για την εμφάνιση και των άλλων διαστάσεων που μελετάμε. Θα επικεντρωθούμε έτσι στην επίδραση που είχε η συμμετοχή των μελών στην ομάδα (α) σε προσωπικό επίπεδο και (β) σε επίπεδο σχέσεων εντός της ομάδας και θα περιοριστούμε σε μια σύντομη παρουσίασή τους στη συνέχεια με τη μορφή τίτλων.

Σε **προσωπικό επίπεδο**, οι κεντρικές κατηγορίες που αναδύθηκαν ήταν οι εξής:

- Προσωπική ευεξία
- Δημιουργική διαχείριση συγκρούσεων

- Ατομική αποτελεσματικότητα
- Αυτοδιαχείριση
- Αυθεντικότητα
- Σιγουριά
- Ενθουσιασμός-Συγκίνηση
- Ενσυναίσθηση
- Προσοχή-Αυτοέλεγχος.

Οι έννοιες αυτές βρίσκονται σε μια δυναμική σχέση μεταξύ τους, αλλά και σε σχέση με τις έννοιες που αναδύθηκαν σε επίπεδο ομάδας, όπως παρουσιάζονται στο εξής.

Σε επίπεδο σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αναδείχθηκαν οι εξής κατηγορίες-έννοιες:

- Ανοικτότητα
- Ενδιαφέρον
- Αλληλοβοήθεια
- Μοίρασμα
- Φιλία
- Διάλογος
- Επικοινωνία
- Αποδοχή
- Αγάπη.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίασή μας θα παραθέσουμε στο εξής ενδεικτικά αποσπάσματα από τις αυθεντικές καταθέσεις των μελών της ομάδας, τα λεγόμενα *in vivo codes*, σύμφωνα με τη Θεμελιωμένη Θεωρία, οι οποίες αποδίδουν με σαφήνεια τον τρόπο που τα μέλη βίωσαν τη μέθεξή τους στην ομάδα και καταδεικνύουν τη μορφοπαιδευτική επίδραση της Θεατροπαιδαγωγικής στους αποδέκτες της.

Ο Διογένης<sup>10</sup> περιγράφει τις πρώτες του εμπειρίες στην ομάδα:

*"Σε μια άσκηση κοιταζόμασταν στα μάτια. Και μας ήταν τόσο δύσκολο. Πώς μεγαλώσαμε έτσι; Να μην μπορούμε να αντικρύσουμε τα βλέμματα των άλλων ανθρώπων; Τι στο καλό φοβόμαστε;".*

Η Ιουλία μιλάει για *"αληθινές στιγμές"* και πως τώρα αισθάνεται ότι

*"μπορεί να πιάσω το ουράνιο τόξο και να γευτώ το ηλιοβασίλεμα".*

Η Πηνελόπη αποκάλυψε την

*"ομορφιά που μπορεί να έχει η επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων".*

*"Ένωθα φυλακισμένη... τώρα νιώθω πως ξαναβρίσκω το πινέλο με τα χρώματα",*

παρατηρεί η Ευμορφία. Και ο Φώτης μάς εξομολογείται πως

*"στην ομάδα αποκάλυψα τη μοναξιά μου".*

*"Δεν μπορώ να σου περιγράψω πόσο ξεχωριστή είχα νιώσει",*

συνοψίζει η Βασιλική το βίωμά της, ενώ η Αθανασία χρησιμοποιεί το ρήμα *"νιώθω"* για να εξηγήσει την έννοια της αλληλεπίδρασης, ορίζοντάς την ως

*"δόσιμο, όταν οι ανοιχτές καρδιές ανταλλάσσουν συναισθήματα".*

10. Για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων τα ονόματα των συμμετεχόντων στην έρευνα εμφανίζονται με ψευδώνυμο.



Η Παρασκευή θεωρεί πως

*"την αλληλεγγύη, δεν την ζητάς. Δεν απλώνεις το χέρι να στη δώσουν, δημιουργείται ανεπαίσθητα. Νομίζω πως τα ανεπαίσθητα πράγματα είναι πιο αληθινά".*

Και η Ελπίδα δίνει τη δική της εξήγηση για το πώς αντιλαμβάνεται πλέον τις έννοιες *"του μοιράσματος και της αποδοχής στη διαφορετικότητα και του κοινού έργου"*:

*"Όποιος μπορεί, κάνει ό,τι μπορεί. Και δεν χρειάζεται να τα κάνουμε όλα όλοι ίσα. Δεν μας νοιάζει τι κάνει ο καθένας, γιατί όλα μπαίνουν στον κοινό κουμπαρά".*

Επειδή οι χωρο-χρονικές συνθήκες κατά τις συναντήσεις μας δεν ήταν και οι πιο κατάλληλες, η Αντιγόνη επιλέγει κι αυτή το ρήμα *"νιώθω"* για να εκφράσει το βίωμά της:

*"Ένωθα πως η αίθουσα του υπογείου ήταν πολύ πιο ηλιόλουστη από οποιαδήποτε άλλη αίθουσα πάνω στη γη".*

Στον ελεύθερό του χρόνο, ο Κώστας, μας εξηγεί:

*"Δεν πηγαίνω σε κλαμπ, δεν παίζω play station, δεν βλέπω πια τηλεόραση".*

Κατά τις συναντήσεις της ομάδας, η Πολυξένη μάς δίνει και μια άλλη διάσταση του μοιράσματος και της γειτονίας:

*"Τρώμε όλοι μαζί κατά τις πρόβες. Π.χ. μαγειρεύει ένας για όλους. Μοιραζόμαστε όλοι το φαγητό μεταξύ μας, πολλές φορές μπουκιά-μπουκιά".*

Η παραπάνω σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας δίνει ένα στίγμα για τις σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν σε μία θεατροπαιδαγωγική ομάδα όταν στο επίκεντρο τίθεται ο άνθρωπος· όταν η διαφορετικότητα, το προσωπικό βίωμα και η ατομική ματιά βρίσκουν τόπο και χρόνο να εκφραστούν και να ανθίσουν. Οι Τέχνες και το Θέατρο εξασφαλίζουν τρόπους συνάντησης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων σε ένα ασφαλές, ελεύθερο, *πολύδρομο* πλαίσιο. Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, ως εργαστήριο κοινωνικής και αισθητικής μάθησης, διερευνώνται οι συμβολικές διαστάσεις της κοινωνικής ζωής και μπορούν να αποκαλυφθούν νέες οπτικές. Η εν λόγω διεύρυνση αφορά στην ουσία σε μια εξοικείωση με τα αντιληπτικά και εκφραστικά ρεπερτόρια του άλλου, σηματοδοτώντας έτσι ένα άνοιγμα δυνατοτήτων ατομικής και συλλογικής δράσης.

### **3. Συνεργασίες και Δράσεις**

Η ομάδα έχει ήδη στο ιστορικό της μια ποικιλία δράσεων και συνεργασιών με εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος εμφανίζονται ζητήματα διγλωσσίας, πολυγλωσσίας, ανθρώπινων δικαιωμάτων, φύλου, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, επικοινωνίας και συνάντησης διαφορετικών πολιτισμικών ρεπερτορίων, ανθρώπων και λαών. Εκτός από τα δρώμενα που παρατίθενται ενδεικτικά στο εξής, υλοποιούνταν παράλληλα από τα μέλη της ομάδας εκπαιδευτικά προγράμματα σε ιδρύματα πολιτισμού, σχολεία και Μ.Κ.Ο. της Θεσσαλονίκης.

- «Μπουχάρα». Κουκλοθεατρικό δρώμενο (15 λεπτών) με θέμα τις καταναλωτικές/υλιστικές νοοτροπίες, στο πλαίσιο εκδήλωσης της ομάδας Πολύδρομο με τίτλο «Πολύ-Γέλιο» στις 26-2--2013 στο *Δέντρο στο Bar* στη Θεσσαλονίκη. Συμμετείχαν: Ι. Αργυροπούλου, Λ. Παπά.

- «Απρόβλεπτη μεταμόρφωση». Κουκλοθεατρικό δρώμενο (15 λεπτών) με θέμα την ανεργία, στο πλαίσιο εκδήλωσης της ομάδας Πολύδρομο με τίτλο «Πολύ-Γέλιο» στις 26-2-2013 στο *Δέντρο στο Bar* στη Θεσσαλονίκη. Συμμετείχαν: Γ.Χ. Απτούλ, Ι. Γορτζιλή, Σ. Κυριαζίδου, Δ. Μερεσσις, Χ. Παπαδόπουλος.
- «Το ποτάμι που σέρεψε». Κουκλοθεατρικό δρώμενο (20 λεπτών), στο πλαίσιο εκδήλωσης του Συλλόγου Κατοίκων Πεύκων Θεσσαλονίκης 'ΟΙΚΟ-ΟΡΑΜΑ' στις 16-12-2012 στο Δημοτικό Σχολείο Πεύκων Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν: Κ. Θάνου, Σ. Κανταρτζόγλου, Μ. Κελεπούρη, Ε. Πιστοκούλου-Βελεσιώτου.
- «Η Γαλαζένια και το φιλί». Μικτό κουκλοθεατρικό δρώμενο (15 λεπτών), στο πλαίσιο Ημερίδας με θέμα: «Έθιμα του κόσμου. Customs of the world. Ημερολόγιο Πολύδρομο 2013» με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα για τα Δικαιώματα του Παιδιού στις 20-11-2012 στον Πύργο της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Διοργανωτές: Ομάδα Πολύδρομο και Παιδαγωγική Σχολή του Α.Π.Θ. Συμμετείχαν: Κ. Θάνου, Σ. Κανταρτζόγλου, Μ. Κελεπούρη, Ε. Πιστοκούλου-Βελεσιώτου.
- «Συνάντηση/Begegnung». Δίγλωσσο Θεατρικό δρώμενο (30 λεπτών) με σύμπραξη της ομάδας Paedagogus Ludens και ομάδας γερμανών φοιτητών/τριών στο πλαίσιο της 3ης Ελληνο-Γερμανικής Συνέλευσης στις 15-11-2012 στο Συνεδριακό Κέντρο «Δ. Γερμανός», Περίπτερο 8 της Διεθνούς Έκθεσης Θεσσαλονίκης. Το δρώμενο αποτέλεσε μέρος της συνεργασίας του ΤΕΠΑΕ και της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. με την Ελληνο-Γερμανική Συνέλευση και δημιουργήθηκε μετά από εβδομαδιαία άσκηση Ελλήνων και Γερμανών φοιτητών και φοιτητριών στους χώρους της Παιδαγωγικής Σχολής, ενώ βασίστηκε σε κείμενα Ελλήνων και Γερμανών ποιητών. Συμμετείχαν: Ε. Αλεξοπούλου, J. Bulmer, Κ. Γιώτη, Γ. Διδασκάλου, Ν. Θεοδωρίδης, Ν. Θεοδωρίδου, Κ. Καλέ, Σ. Καραβασιλίδου, Ν. Καραμπίδου, Ν. Κασβίκης, S. Keller, L. Mathiaschek, Φ. Μυροφορίδου, Κ. Ντικ, Η. Philipp, L. B. Scheiner.
- «Οι βλαβερές συνέπειες των ειδικών». Θεατρικό δρώμενο (10 λεπτών) με θέμα τις πολιτισμικές αλλαγές από τη ματιά του παιδιού, στο πλαίσιο Ημερίδας της Ο.Μ.Ε.Ρ. Θεσσαλονίκης με τίτλο «Πώς να κρυφτείς απ' τα παιδιά; Έτσι κι αλλιώς τα ξέρουν όλα... Οικογένεια-Σχολείο-Οικονομική Κρίση» στις 16-3-2012 στον Πύργο της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Συμμετείχαν: Ε. Αλεξοπούλου, Ε. Μπουτούλη, Α. Λίμα, Ε. Μιχαήλ, Σ. Σπανού, Ε. Παναγιωτίδου.
- «Η ιστορία του Μπλερίμ και του Μήτρου». Δίγλωσσο κουκλοθεατρικό δρώμενο (30 λεπτών) με θέμα τη διαπολιτισμική συνάντηση στο πλαίσιο εκδήλωσης του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών "Μητέρα Τερέζα" Θεσσαλονίκης με αφορμή την έναρξη κύκλου μαθημάτων αλβανικής γλώσσας σε παιδιά μεταναστών (2012-13) στις 14-10-2012 στον Πύργο Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Συμμετείχαν: Κ. Βεντούλη, Ν. Κασβίκης, Μ.-Ε. Κιτσολέρη, Μ. Λουλά, Β. Μπαλλή, Μ.-Ε. Παπαδημητρίου-Βογιατζή, Μ. Πένκη, Ι. Τσολάκη, Χ. Σιδηροπούλου, Γ. Σύκα.
- «Πουλι-πολιτισμικό Μπαμ». Κουκλοθεατρικό δρώμενο (30 λεπτών), στην 4η Συνάντηση Ελλήνων Νέων Κουκλοπαιχτών του Διεθνούς Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας Κιλκίς στις 29-9-2012 στο Κιλκίς. Η συμμετοχή στο Φεστιβάλ έγινε μετά από αίτηση και πρόκριση της αίτησης από την επιτροπή

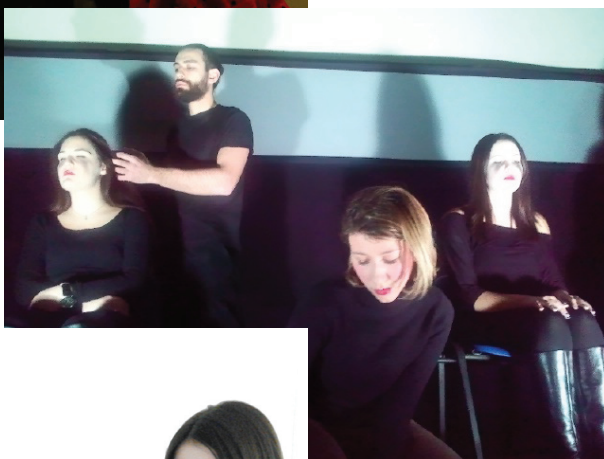
- κριτών του Φεστιβάλ. Συμμετείχαν: Κ. Βεντούλη, Ν. Κασβίκης, Μ.-Ε. Κιτσολέρη, Μ. Λουλά, Β. Μπαλλή, Μ.-Ε. Παπαδημητρίου-Βογιατζή, Μ. Παρουσίνα, Μ. Πένκη, Ι. Τσολάκη, Χ. Σιδηροπούλου, Γ. Σύκα.
- «Ο Βιντάλ, η Ανατολή και η Δύση». Θεατρικό/αφηγηματικό δρώμενο (20 λεπτών) βασισμένο στη ζωή των Σεφαρδιτών της Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο Ημερίδας με τίτλο «Ο Βιντάλ και οι δικοί του: Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης και η κουλτούρα τους. Μιλώντας για το Ολοκαύτωμα μέσα από τα παιδικά βιβλία» στις 26-4-2012 στον Πύργο της Παιδαγωγικής Σχολής. Διοργανωτές: Τ.Ε.Π.Α.Ε. και Παιδαγωγική Σχολή του Α.Π.Θ. Συμμετείχαν: Κ. Αδαμάρα, Ε. Αλεξοπούλου, Σ. Κανταρτζόγλου, Ν. Καραμπίδου, Α. Κωσταρέλλη, Ε. Μιχαήλ, Ε. Μπουτούλη, Ε. Ξηρουχάκη, Α. Παντελή, Ν. Συτιλίδου.
  - «(Χ)άσμα(τα) Πολιτισμών». Κουκλοθεατρικό δρώμενο (15 λεπτών) με θέμα τη συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών, στο πλαίσιο του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Ελληνοαλβανική επαφή» στις 9-4-2012 στον Πύργο Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Συμμετείχαν: Κ. Βεντούλη, Β. Μπαλλή, Μ. Πένκη, Μ.-Ε. Κιτσολέρη.
  - «Στη χώρα Αλ και στη χώρα Ελ». Δίγλωσσο κουκλοθεατρικό δρώμενο (15 λεπτά) με θέμα την ελληνοαλβανική επαφή από τα μάτια των παιδιών, στο πλαίσιο του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Ελληνοαλβανική επαφή» στις 9-4-2012 στον Πύργο Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Συμμετείχαν: Μ. Λουλά, Μ.-Ε. Παπαδημητρίου-Βογιατζή, Μ. Παρουσίνα, Χ. Σιδηροπούλου, Γ. Σύκα.
  - «Τρία θεατρικά δρώμενα» (45 λεπτών) με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα, στο πλαίσιο της καμπάνιας του Α.Π.Θ. με τίτλο «Μηδενική Ανοχή στη Σεξουαλική Παρενόχληση» με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας. Τα δρώμενα παρουσιάστηκαν στις 6, 7 και 8-3-2012 στην Αίθουσα Λόγου και Τέχνης της Παιδαγωγικής Σχολής, στο Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων του Α.Π.Θ. και στην Αίθουσα 'Παύλος Ζάννας' του κινηματογράφου 'Ολύμπιον' στη Θεσσαλονίκη. Διοργανωτές: Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. & Επιτροπή για θέματα Φύλου και Ισότητας του Α.Π.Θ. Συμμετείχαν: Ε. Αλεξοπούλου, Μ. Αραμπατζή, Γ. Διδασκάλου, Ν. Θεοδωρίδου, Κ. Καλέ, Σ. Καραβασιλίδου, Α. Κωσταρέλλη, Μ. Λουκίδου, Ε. Μπουτούλη, Φ. Μυροφορίδου, Κ. Ντικ, Ν. Συτιλίδου, Μ. Τανακίδου, Γ. Τσενίκογλου, Ι. Τσολάκη, Κ. Φωτιάδου, Λ. Χαλκιοπούλου.
  - «Αφορμήσεις από τη Λογοτεχνία». Δύο θεατρικά δρώμενα (30 λεπτά), στο πλαίσιο του 10ου Σεμιναρίου Θεατρικής Παιδείας με τίτλο «Το θέατρο συναντά τη Λογοτεχνία» στις 17-2-2012 στο 1ο ΓΕΛ Συκεών Θεσσαλονίκης. Φορέας διοργάνωσης: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης & Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Συμμετείχαν: Μ. Αραμπατζή, Μ. Λουκίδου, Ε. Μιχαήλ, Ε. Μπουτούλη, Φ. Μυροφορίδου, Κ. Ντικ, Ε. Παναγιωτίδου, Ει. Παυλίδου, Σ. Σπανού, Γ. Τσενίκογλου.
  - «Ταυτοπροσωπίες». Θεατρικό δρώμενο (10 λεπτά) με θέμα τις αντιστάσεις μας στο ξένο, στο πλαίσιο του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου» στις 8-4-2011 στον Πύργο Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Συμμετείχαν: Δ.-Α. Κουφάκη, Κ. Πετρίδου.

- «Το σκασμένο λάστιχο». Θεατρικό δρώμενο (10 λεπτών) με θέμα τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, στο πλαίσιο του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου» στις 10-4-2011 στον Πύργο Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Συμμετείχαν: Γ. Διδασκάλου, Μ. Τανακίδου.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις (2008) *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αρνот, Μ. (2004) *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου. Εκπαιδευτική Θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Επιστ. επιμ. Β. Δεληγιάννη-Κουιμπτζή, Μτφρ. Χ. Αθανασιάδου & Κ. Δαλακούρα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. (2006) *Η Αίσθηση της Πρακτικής*. Μτφρ.-επιμ. Θ. Παραδέλλης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκόβαρης, Χ. (2004<sup>2</sup>) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (2004<sup>7</sup>) *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fischer-Lichte, E. (2004) *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998) *Grounded Theory: Strategien qualitative Forschung*. Bern κ.α.: Huber.
- Holzbrecher, A. (1997) *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lehmann, H.-Th. (1999) *Postdramatisches Theater*. Frankfurt/M: Verlag der Autoren.
- Lenakakis, A. (2004) *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin κ.α.: Schibri.
- Λενακάκης, Α. (2012) Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής. Στο Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμ.) *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σε ψηφιακή μορφή). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., σσ. 114-128 (Βλ. στο: [http://stavrodromiglwwswn.auth.gr/s2/Proceedings\\_Crossroad\\_Of\\_Languages\\_and\\_Cultures\\_Learning\\_Beyond\\_Classroom.pdf](http://stavrodromiglwwswn.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_and_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf)). Αναδημοσίευση επίσης στο: <http://theodore-grammatas.net>, κατηγορία: Θέατρο και Εκπαίδευση, στις 2/10/2012.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005) *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας
- Μπρουκ, Π. (2003) *Ανάμεσα σε Δύο Σιωπές. Συζητώντας με τον Πήτερ Μπρουκ*. Επιμ. Ντ. Μόφιτ. Μτφρ. Ν. Χατζόπουλος. Αθήνα: Κοάν.
- Πατσαλίδης, Σ. (1997) *(Εν)τάσεις και (Δια)στάσεις. Η Ελληνική Τραγωδία και η Θεωρία του Εικοστού Αιώνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Smith P. (2006) *Πολιτισμική Θεωρία. Μια εισαγωγή*. Εισαγ.-επιμ. Ν. Μπουμπάρης. Μτφρ. Α. Κατσικερός. Αθήνα: Κριτική.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996) *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Belz.
- Thomas, P.D. (2010) Solidarität und Commons. *Luxemburg* 4/2010, 140-145 (βλ. [http://www.zeitschrift-luxemburg.de/wp-content/uploads/LUX\\_1004\\_komp.pdf](http://www.zeitschrift-luxemburg.de/wp-content/uploads/LUX_1004_komp.pdf)).
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) *Χώρος για δύο. Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.



## The Greek diaspora of Melbourne, Australia

Maria-Irini Avgoulas<sup>1</sup>

For decades, Greek migrants have been building a new life in their second home (πατρίδα) of Melbourne, Australia which is said to have the world's largest Greek population outside Greece. Greek migration to Australia dates back to 1827, however it was the 1952 Assisted Passage Agreement made by the Australian and Greek governments which opened the pathway for Greeks to migrate to Australia in the 1950's and 1960's. Australia was an attractive destination for many Greeks at this time and offered a new start after the experiences of war in their homeland.

The term 'lucky country' has often been used by the elderly members of this community to describe Australia. When this group left Greece they had enormous hopes and aspirations for a better life. The vast majority of them arrived in Melbourne with few possessions but a large store of traditions of their culture, their ancestral homeland and the Greek way of life that they saw and still see as their most valuable possession. It's not uncommon to hear members of this population say 'water and soil from your homeland equals health and prosperity', reflecting the rural origins of many of these immigrants and the way they saw their relationship with the land. The early years of Greek settlement in Australia were particularly difficult, but they felt if they maintained the knowledge of their homeland along with the Greek way of life, things would work out. In fact members of this population have retained a unique attachment with their homeland as it provides them with a sense of belonging (Kaloudis, 2006). Their journey generally started upon one of the many ships traveling between Greece and Australia (Cyrenia; Nea Hellas; Ellinis; Australis; Fairsky; Flaminia; Fairsea; Skaybryn; Brittainis; Basillisa Frederikh and the famous Patris). After approximately one or two months at sea, they found themselves in a new country where they didn't know their surroundings, the language or way of life. Some migrant might have wondered "How long have I been travelling for, as we left Greece in summer and it's winter now?" There was absolutely no time for adjustment as, in most cases, only days after arriving they were knocking on doors asking "Any job for me?". The early years were particularly difficult ones in terms of finding a job, buying a house, facing economic difficulties and the uncertainties of life in a new country, but the Greek migrants worked hard in hope of eventually returning to Greece. However, for the vast majority of them this dream was never realized. The years passed and before they realized it, they were married with children and the dream of returning to their homeland (*patrida/πατρίδα*) was slipping away as Australia slowly became their new home (*Αυστραλία η δεύτερη πατρίδα*), their second "patrida".

---

1. Maria-Irini Avgoulas works at LaTrobe University and is a PhD candidate at Deakin University, Australia.

At a community level, the Greeks of Melbourne are long standing and well established (Tsolidis & Pollard, 2010), with churches; schools; cultural and sporting organizations. Greek Orthodox is the dominant religion with the church being more than a place of worship. Christou (2001) notes that the church is the basis of true Greek identity and is a link to the ancestral homeland of community members. The church is often the center for the local community and many recreational and social groups for the elderly. This aspect of cultural maintenance was very important for the Greek migrants as they invested very heavily in maintaining their culture and the Greek way of life over the years. The need for Greek cultural institutions in Australia was intensified by the requirement that they participate in a primarily English-speaking society. In the early years of Greek migration, they may not have been permitted to speak Greek at work. Also, taking time off work to attend various religious events, such as on Good Friday, was also not permitted and might have resulted in loss of employment. Both the migrant generation and the first generation experienced racism in the community, often being referred to as 'wog' (Tsolidis & Pollard, 2009).

The difficulties of this period resulted in a community-wide perception that handing down the traditions, values and Greek way of life to children and grandchildren was of primary importance. This was and still is central to community life, and the long history and cultural richness of the Greek tradition is a great source of pride for its members. Young and old Greek Australians speak of their country of origin with great pride and passion as it remains central to their perceptions of nationality and ethnicity. Every year Melbourne Greeks commemorate the 25<sup>th</sup> March 1821, a day that holds a double significance (both historical and religious) with a traditional parade by thousands of first and second generation students (the children and grandchildren of Greek migrants) at the Shrine of Remembrance. Similarly, the Antipodes festival has been part of Melbourne's cultural calendar since the late 1980's.

Interestingly, it is not only the migrant generation that has maintained its traditions and association with Greece. Increasingly, the first and second generations are connecting with their Hellenic heritage, through schools, folk dancing, clubs and the Greek facebook world. The experience particularly of the first and second generation has been that of in-betweeners who may wonder, 'are we Greek or Australian?'. Tsolidis and Pollard (2010) found that members of the first and second generation often feel they are Greek at home and Australian at school. While the migrant generation understood the importance of general education in Australia, they also saw Greek education as a means of cultural maintenance and considered it very important for their children to go to Greek school. Their children and often grandchildren may have complained about having to go to Greek school on Saturday morning or late in the evenings during the week, but research on this topic has found that these same young people intended to send their own children to Greek school despite their own complaints about it (see, for example Tsolidis 2001, 2002). This is an indication of the importance of cultural maintenance to members of this community even after decades in

Australia and high levels of acculturation. In other words, for many Australians of Greek background, personal identity and identification have as a central element Greek cultural affiliation that remains a strong force in their conceptualization of self and community.

For the Greeks of the Australian Diaspora, the issue of identity has been constant, with many individuals experiencing uncertainty or confusion about whether their home is Australia or Greece. Members of the community (including the migrant, first and second generation) have often experienced a sense of not belonging, along with mixed emotions or even a perception of having multiple identities (Bondi, 1993). The legendary Greek singer Stelios Kazantzidis, who was considered the voice of the Greek migrant, has described this dilemma in one of his songs: 'Στην ξενιτιά είμαι έλληνας και στην Ελλάδα ξένος', ('I feel more of a foreigner in Greece than in a foreign country'). This is a sentiment commonly felt by members of the Greek Diaspora in Australia when they do return to Greece. They often reflect by saying, 'Η Ελλάδα άλλαξε' ('Greece has changed'), 'ο κόσμος δεν είναι ο ίδιος', 'και εδώ ξενιτιά έγινε' ('the people in Greece are different', 'we're foreigners there as well'). These statements reflect the pain and sorrow they feel when it appears family, and their fellow countrymen they left behind, have forgotten them.

The Greek migrants of Australia never forgot Greece and the Greek way of life though. These migrants are now elderly and have been Australian citizens for many years, participating in Australian society while preserving their cultural heritage. At the present time, some 60 years since the Greek community began to form in Melbourne, its contributions to Australian society are considerable. The Hellenic Museum in Melbourne recognized this with two exhibitions in 2012 describing the experience of the Greek Diaspora since arriving in Australia. However, despite the successful transition of its members to life in Australia and the increasing acculturation and adaptation of the generations born in this country, many Greek Australians still feel the pull of their ancestral homeland. They still may dream of their "patrida," "Κοίταζα το φεγγάρι και ονειρευόμουν την πατρίδα" [I looked towards the moon and I dreamt of my country].

While earlier Greek migrants came to Australia to escape the devastation of war, the current economic crisis in Greece has seen a new wave of migrants who share the hope of Australia as a 'country of opportunities'. This new wave feels that the opportunities exist only for those that truly want to work and are conveying this to the young people in Greece. Just like the first wave of migrants this new wave of young people are hardworking and have hopes and aspirations for a better life, the new wave describes Australia as a place that "helps you forget the crisis in Greece and with patience, drive and realistic goals Australia is a country where dreams can come true". Australia remains a desirable destination for Greeks seeking greater opportunities and the existence of a large Greek community and sub-culture in Melbourne is known generally in Greece.

At a community level, the Greeks of Melbourne have churches; schools; newspapers; pay TV channels; and youth, elderly, welfare, social, cultural and



sporting organizations. This aspect of cultural maintenance was important for the original wave of migrants. They invested very heavily in maintaining their culture and Greek way of life over the years. This established Greek community of Melbourne has assisted the new wave enormously with their transition. The aspirations of the original wave in maintaining the Greek culture by developing the Greek community of Melbourne also play a crucial role in a smoother adjustment for this new wave. This has not meant that adjustment is easier for the recent migrants. They, in fact, face another unexpected challenge in the memory culture of the old way of life in Greece created by earlier migrants. Could this be why Greek Australians feel like foreigners both in Australia and in Greece? Newcomers often feel that the new little Greece of Melbourne is like the old Greece of the 1970's. They tend to see Melbourne Greeks as "more patriotic" and Melbourne is said to be more traditional, while Greece has changed over the years to align more with 21<sup>st</sup> century Europe. Will this new wave have the same sense of mixed emotions as the original wave of migrants? What will this mean for cultural maintenance? This new wave feels Greece has changed and the Greek way of life is very different nowadays. What kind of memory culture would this new wave create for the Greek community of Melbourne in 50 years? Only time will tell, but Melbourne, with its large Greek diaspora community, remains a little piece of old Greece in 21<sup>st</sup> century Australia.

#### REFERENCES

- Bondi, L (1993) Locating identity politics. In Keith, M. & Pile, S. (eds) *Place and the Politics of Identity*. Routledge: London, 84-101.
- Christou, A (2001) The Struggle, Success and National Consciousness of the Greek Diaspora in America. In Koski, L. & Pajala, K. (eds) *American Studies at the Millennium: Ethnicity, Culture and Literature*. Finland: University of Turku, 125-135.
- Kaloudis, G. (2006) Greeks of the diaspora: modernizers or an obstacle to progress? *International Journal on World Peace*. Retrieved from <http://www.highbeam.com/doc/1G1-158528228.html>
- Tsolidis, G. (2001) *Schooling, diaspora, and gender: being feminist and being different*. Open University Press.
- Tsolidis, G. (2002) Clytemnestra's daughters: The maternal in diasporic cultural re/productions. In Kirkman, M., Maher, J. & T. Souter, T. (eds) *The fertile imagination-Narratives of Reproduction, special book of Meridian & English Review*, 18 (2). Bundoora: La Trobe University.
- Tsolidis, G., & Pollard, V. (2010) Home Space: Youth Identification in the Greek Diaspora. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(3), 147-161.
- Tsolidis, G., & Pollard, V. (2009) Being a "wog" in Melbourne - young people's self-fashioning through discourses of racism. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(4), 427-442.

## Η ελληνική διασπορά της Μελβούρνης, Αυστραλία

Μαρία-Ειρήνη Αυγουλά<sup>1</sup>

Εδώ και πολλές δεκαετίες, οι Έλληνες/ίδες μετανάστες/τριες έχουν δημιουργήσει μια καινούργια ζωή στο δεύτερό τους 'σπίτι', τη Μελβούρνη της Αυστραλίας η οποία λέγεται ότι έχει τον μεγαλύτερο ελληνικό πληθυσμό στον κόσμο πέραν της Ελλάδος. Η ελληνική μετανάστευση χρονολογείται από το 1827 αλλά η συμφωνία υποβοηθούμενης διάβασης (assisted passage agreement) που έγινε το 1952 μεταξύ της αυστραλιανής και της ελληνικής κυβέρνησης ήταν αυτό που άνοιξε τον δρόμο στους/τις Έλληνες/ίδες για να μεταναστεύσουν στην Αυστραλία το 1950 και 1960. Η Αυστραλία ήταν ένας ελκυστικός προορισμός εκείνη την εποχή και προσέφερε μία καινούργια αρχή έπειτα από την εμπειρία του πολέμου στην Ελλάδα.

Ο όρος 'τυχερή χώρα' χρησιμοποιούταν συχνά από τα ηλικιωμένα μέλη της κοινότητας για να περιγράψουν την Αυστραλία. Όταν αυτή η ομάδα έφυγε από την Ελλάδα είχε τεράστιες ελπίδες και προσδοκίες για μια καλύτερη ζωή. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών έφτασε στην Μελβούρνη με λίγα αποκτήματα, αλλά με ένα μεγάλο απόθεμα παραδόσεων του πολιτισμού τους, την πατρίδα των προγόνων τους και τον ελληνικό τρόπο ζωής τον οποίο έβλεπαν και εξακολουθούν να βλέπουν ως το πολυτιμότερο απόκτημά τους. Δεν είναι ασυνήθιστο να ακούς άτομα από αυτόν τον πληθυσμό να λένε 'νέρο και χάρμα από την πατρίδα σου ισοδυναμεί με υγεία και ευημερία', αντικατοπτρίζοντας έτσι τις αγροτικές ρίζες πολλών από αυτούς/αυτές τους/τις μετανάστες/τριες αλλά και τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν την σχέση τους με τη γη. Τα πρώτα χρόνια του ελληνικού οικισμού στην Αυστραλία ήταν ιδιαίτερα δύσκολα, ένωσαν όμως ότι αν διατηρούσαν τη γνώση της πατρίδας τους αλλά και τον ελληνικό τρόπο ζωής, τα πράγματα θα καλυτέρευαν. Στην πραγματικότητα μέλη αυτού του πληθυσμού έχουν διατηρήσει έναν μοναδικό δεσμό με την πατρίδα τους, καθώς αυτό τους δίνει την αίσθηση του ανήκειν (Καλούδης, 2006). Γενικά το ταξίδι τους ξεκίνησε με ένα από τα πολλά πλοία που ταξίδευαν μεταξύ Ελλάδας και Αυστραλίας ('Κερύνεια', 'Νέα Ελλάδα', 'Ελληνίς', 'Αυστραλίς', 'Fairsky', 'Φλαμίνια', 'Fairsea', 'Skaubryn', 'Brittains', 'Βασίλισσα Φρειδερίκη' και το διάσημο 'Πατρίς'). Μετά από περίπου ένα ή δύο μήνες στη θάλασσα, βρέθηκαν σε μία καινούργια χώρα όπου δεν ήξεραν το περιβάλλον, τη γλώσσα ούτε τον τρόπο ζωής. Ορισμένοι/ες μετανάστες/τριες μπορεί να αναρωτήθηκαν "Για πόσο καιρό ταξίδεψα αφού φύγαμε από την Ελλάδα το καλοκαίρι και τώρα είναι χειμώνας;" Δεν υπήρχε απολύτως καθόλου χρόνος προσαρμογής καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις λίγες μόνο μέρες μετά την άφιξή τους χτυπούσαν τις πόρτες ρωτώντας "Κάποια δουλειά για μένα;". Τα πρώτα χρόνια ήταν ιδιαίτερα δύσκολα όσον αφορά την εύρεση εργασίας, την αγορά σπιτιού, την αντιμετώπιση των οικονομικών δυσκολιών και της αβεβαιότητας μιας ζωής σε μία νέα χώρα, αλλά οι Έλληνες/ίδες μετανάστες/τριες εργάστηκαν σκληρά με την ελπίδα να γυρίσουν τελικά στην Ελλάδα. Ωστόσο, για

1. Η Μαρία-Ειρήνη Αυγουλά εργάζεται στο πανεπιστήμιο LaTrobe και είναι υποψήφια για διδακτορικό στο πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας.

τη συντριπτική πλειοψηφία αυτών, αυτό το όνειρο δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ. Τα χρόνια πέρασαν και προτού το συνειδητοποιήσουν ήταν παντρεμένοι με παιδιά και το όνειρό τους να γυρίσουν στην πατρίδα τους ξεγλιστρώσε, καθώς η Αυστραλία σιγά σιγά έγινε το καινούργιο τους σπίτι, η δεύτερή τους πατρίδα.

Σε κοινοτικό επίπεδο, οι Έλληνες/ίδες έχουν εδραιώσει τη θέση τους από καιρό (Τσολίδης & Pollard, 2010) με εκκλησίες, σχολεία, πολιτιστικές και αθλητικές οργανώσεις. Η Ελληνική Ορθόδοξη είναι η κυρίαρχη θρησκεία με την εκκλησία να είναι κάτι παραπάνω από τόπος λατρείας. Η Χρήστου (2001) σημειώνει ότι η εκκλησία είναι η βάση της αληθινής ελληνικής ταυτότητας και αποτελεί μια σύνδεση με την προγονική πατρίδα των μελών της κοινότητας. Η εκκλησία είναι συχνά το κέντρο για την τοπική κοινότητα και για πολλές ψυχαγωγικές και κοινωνικές ομάδες για τους ηλικιωμένους. Αυτή η πτυχή της πολιτιστικής συντήρησης ήταν πολύ σημαντική για τους/τις Έλληνες/ίδες μετανάστες/τριες καθώς επένδυσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό στη διατήρηση του πολιτισμού και του ελληνικού τρόπου ζωής κατά τη διάρκεια των ετών. Η ανάγκη για ελληνικά πολιτιστικά ιδρύματα στην Αυστραλία εντάθηκε από την ανάγκη που υπήρχε να συμμετάσχουν σε μία πρωταρχικά αγγλόφωνη κοινωνία. Τα πρώτα χρόνια της ελληνικής μετανάστευσης πιθανόν να μην τους επιτρεπόταν να μιλούν ελληνικά στον χώρο εργασίας τους. Επιπλέον, το να παίρνουν άδεια από τη δουλειά τους για να παρευρεθούν σε διάφορες θρησκευτικές εκδηλώσεις, όπως τη Μεγάλη Παρασκευή, δεν ήταν δυνατό και η απουσία τους από τη δουλειά τους μπορεί να είχε ως αποτέλεσμα ακόμη και να απολυθούν. Τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη γενιά έχουν βιώσει τον ρατσισμό στην κοινωνία, κάτι που προκύπτει από τη χρήση της λέξης 'woj' (Tsolidis & Pollard, 2009).

Οι δυσκολίες αυτής της περιόδου οδήγησαν σε μία αντίληψη της ευρύτερης κοινότητας ότι το να μεταβιβάσουν τις παραδόσεις, τις αξίες και τον ελληνικό τρόπο ζωής στα παιδιά και τα εγγόνια τους ήταν ένα ζήτημα πρωταρχικής σημασίας. Το ίδιο εξακολουθεί να είναι και σήμερα, και η μακρόχρονη ιστορία μαζί με τον πολιτιστικό πλούτο της ελληνικής παράδοσης αποτελούν πηγή περηφάνειας για τα μέλη της ελληνικής κοινότητας. Τόσο οι νέοι/νέες, όσο και οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία Ελληνοαυστραλοί/έςες μιλούν με μεγάλη περηφάνεια και πάθος για τη χώρα καταγωγής τους καθώς αυτή παραμένει απολύτως σημαντική για την αντίληψή τους της εθνικής και εθνικής τους ταυτότητας. Κάθε χρόνο οι Έλληνες/ίδες της Μελβούρνης γιορτάζουν την 25<sup>η</sup> Μαρτίου του 1821, μία ημέρα που έχει διπλή σημασία (ιστορική και θρησκευτική) με μία παραδοσιακή παρέλαση από χιλιάδες μαθητές/τριες πρώτης και δεύτερης γενιάς (τα παιδιά και εγγόνια των Ελλήνων/ίδων μεταναστών/τριών) στο Shrine of Remembrance της Μελβούρνης. Παρομοίως το φεστιβάλ 'Αντίποδες' αποτελεί μέρος του πολιτιστικού ημερολογίου της Μελβούρνης από τα τέλη του 1980.

Έχει ενδιαφέρον ότι δεν είναι μόνο η μεταναστευτική γενιά που έχει διατηρήσει τις παραδόσεις και τη σύνδεσή της με την Ελλάδα. Ολοένα και περισσότερο, η πρώτη και η δεύτερη γενιά<sup>2</sup> συνδέονται με την ελληνική κληρονομιά τους μέσω των σχολεί-

2. Η συγγραφέας επιλέγει να χρησιμοποιήσει τους όρους πρώτη και δεύτερη για τις γενιές που έχουν γεννηθεί στην Αυστραλία από γονείς μετανάστες/τριες και γονείς που έχουν γεννηθεί ή μεγαλώσει στην Αυστραλία, αντίστοιχα. Για αυτές τις γενιές χρησιμοποιούνται και οι όροι δεύτερη και τρίτη γενιά (εφόσον στην 'πρώτη' γενιά ανήκουν οι άνθρωποι που έχουν μεταναστεύσει ως ενήλικες, στους οποίους η συγγραφέας αναφέρεται με τον όρο 'μεταναστευτική γενιά')

ων, των παραδοσιακών χωρών, των διαφόρων συλλόγων και τον ελληνικό κόσμο του facebook. Η εμπειρία ιδιαιτέρως της πρώτης και της δεύτερης γενιάς ήταν ότι οι in-betweeners (αυτοί που βρίσκονται ανάμεσα) μπορεί να αναρωτιούνται: 'είμαστε Έλληνες ή Αυστραλοί;'. Οι Tsolidis & Pollard (2010) διαπίστωσαν ότι μέλη της πρώτης και δεύτερης γενιάς νιώθουν συχνά ότι είναι Έλληνες/ίδες στο σπίτι και Αυστραλοί στο σχολείο. Ενώ η μεταναστευτική γενιά καταλάβαινε τη σπουδαιότητα της γενικής εκπαίδευσης στην Αυστραλία, έβλεπε επίσης την ελληνική εκπαίδευση ως ένα μέσο πολιτισμικής διατήρησης και θεωρούσε πολύ σημαντικό το να πάνε τα παιδιά τους σε ελληνικό σχολείο. Τα παιδιά, και συχνά ακόμα και τα εγγόνια τους, παραπονιόταν για το ότι έπρεπε να πάνε στο ελληνικό σχολείο το πρωινό του Σαββάτου ή αργά το απόγευμα κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, αλλά σύμφωνα με έρευνα που έγινε πάνω σ' αυτό το θέμα, αυτά τα ίδια νεαρά άτομα σκόπευαν να στείλουν τα δικά τους παιδιά σε ελληνικό σχολείο παρόλο που οι ίδιοι είχαν προηγούμενα διατυπώσει παράπονα για το ελληνικό σχολείο (βλέπε, για παράδειγμα Tsolidis, 2001, 2002). Αυτό αποτελεί ένδειξη της σπουδαιότητας της πολιτισμικής διατήρησης στα μέλη της κοινότητας μετά από δεκαετίες στην Αυστραλία και υψηλά επίπεδα πολιτισμικής ένταξης. Με άλλα λόγια, για πολλούς/ές Αυστραλούς/ές με ελληνική καταγωγή, η προσωπική ταυτότητα και αναγνώριση έχουν σε κεντρική θέση το ελληνικό στοιχείο που παραμένει κινητήρια δύναμη στη διαμόρφωση της ατομικότητας και της ένταξης στην κοινότητα.

Για τον ελληνισμό της διασποράς της Αυστραλίας, το ζήτημα της ταυτότητας είναι μόνιμο θέμα και πολλά άτομα νιώθουν αβεβαιότητα ή σύγχυση σχετικά με το αν η πατρίδα τους είναι η Αυστραλία ή η Ελλάδα. Μέλη της κοινότητας (συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών/τριών πρώτης και δεύτερης γενιάς) έχουν νιώσει αρκετές φορές ότι δεν ανήκουν κάπου, μαζί με ανάμεικτα συναισθήματα ή ακόμα και μία αντίληψη ότι έχουν πολλαπλές ταυτότητες (Bondi, 1993). Ο θρυλικός Έλληνας τραγουδιστής Στέλιος Καζαντζίδης, ο οποίος θεωρείται η φωνή του Έλληνα μετανάστη, έχει περιγράψει αυτό το δίλημμα σε ένα από τα τραγούδια του, τραγουδώντας 'Στην ξενιτιά είμαι Έλληνας και στην Ελλάδα ξένος'. Αυτό είναι ένα συναίσθημα με το οποίο μπορούν να ταυτιστούν πολλά μέλη της ελληνικής διασποράς στην Αυστραλία όταν γυρίζουν στην Ελλάδα. Συχνά εκφράζονται λέγοντας, 'η Ελλάδα άλλαξε', 'ο κόσμος δεν είναι ο ίδιος', 'και εδώ ξενιτιά έγινε'. Αυτές οι δηλώσεις αντικατοπτρίζουν τον πόνο και τη θλίψη που νιώθουν όταν φαίνεται ότι η οικογένεια και οι συμπατριώτες/ισσές τους που άφησαν πίσω τους έχουν ξεχάσει.

Οι Έλληνες/ίδες μετανάστες/τριες της Αυστραλίας όμως δεν ξέχασαν ποτέ την Ελλάδα και τον ελληνικό τρόπο ζωής. Αυτοί/αυτές οι μετανάστες/τριες είναι τώρα ηλικιωμένοι/ες και είναι Αυστραλιανοί υπήκοοι εδώ και πολλά χρόνια, συμμετέχοντας στην αυστραλιανή κοινωνία, αλλά διατηρώντας ταυτόχρονα και την πολιτιστική τους κληρονομιά. Σήμερα, 60 περίπου χρόνια από τότε που η ελληνική κοινότητα άρχισε να σχηματίζεται στη Μελβούρνη, η συμβολή της στην αυστραλιανή κοινωνία θεωρείται αξιοσημείωτη. Το ελληνικό μουσείο στην Μελβούρνη αναγνώρισε αυτό το γεγονός με δύο εκθέσεις μέσα στο 2012 οι οποίες περιέγραφαν την εμπειρία της ελληνικής διασποράς από τότε που έφτασαν στην Αυστραλία. Όμως, παρ' όλη την επιτυχή μετάβαση των μελών της κοινότητας στη ζωή της Αυστραλίας και την αυξανόμενη πολιτιστική προσαρμογή των γενεών που γεννήθηκαν σ' αυτήν τη χώρα, πολλά άτομα ελληνο-αυστραλιανής καταγωγής ακόμη νιώθουν την έλξη της προγονικής τους πατρίδας. Ακόμη

μπορεί να ονειρεύονται την πατρίδα τους, "Κοίταζα το φεγγάρι και ονειρευόμουν την πατρίδα".

Ενώ οι παλαιότεροι Έλληνες/ίδες μετανάστες/τριες ήρθαν στην Αυστραλία για να ξεφύγουν από τον όλεθρο του πολέμου, η τρέχουσα οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει δημιουργήσει ένα νέο κύμα μεταναστών/τριών που βασίζουν τις ελπίδες τους στην Αυστραλία ως μία 'χώρα των ευκαιριών'. Αυτό το νέο κύμα θεωρεί ότι ευκαιρίες υπάρχουν μόνο γι' αυτούς που θέλουν πραγματικά να εργαστούν και αυτό μεταφέρουν και στα νέα άτομα στην Ελλάδα. Ακριβώς, όπως το πρώτο κύμα μεταναστών/τριών, αυτό το καινούργιο κύμα περιλαμβάνει νέα άτομα με εργατικότητα, ελπίδες και προσδοκίες για μια καλύτερη ζωή. Το νέο μεταναστευτικό κύμα περιγράφει την Αυστραλία ως ένα μέρος το οποίο "σε βοηθάει να ξεχάσεις την κρίση στην Ελλάδα και με υπομονή, θέληση και ρεαλιστικούς στόχους η Αυστραλία είναι μία χώρα όπου τα όνειρα γίνονται πραγματικότητα". Η Αυστραλία παραμένει ένας ελκυστικός προορισμός για τους/τις Έλληνες/ίδες που αναζητούν καλύτερες ευκαιρίες, και η ύπαρξη μίας μεγάλης ελληνικής κοινότητας και πολιτισμικής ομάδας στη Μελβούρνη είναι γενικά γνωστή στην Ελλάδα.

Σε κοινοτικό επίπεδο, οι Έλληνες/ίδες της Μελβούρνης έχουν εκκλησίες, σχολεία, εφημερίδες, συνδρομητικά κανάλια και οργανώσεις για νεαρά και ηλικιωμένα άτομα, κοινωνικές παροχές καθώς και άλλες κοινωνικές, πολιτιστικές και αθλητικές οργανώσεις. Αυτή η πτυχή της πολιτισμικής διατήρησης ήταν σημαντική για το αρχικό κύμα μεταναστών/τριών. Επένδυσαν σε μεγάλο βαθμό στη διατήρηση της κουλτούρας και του ελληνικού τρόπου ζωής όλα αυτά τα χρόνια. Η εδραιωμένη ελληνική κοινότητα της Μελβούρνης έχει βοηθήσει πάρα πολύ το νέο μεταναστευτικό κύμα στη μετάβασή του στη νέα χώρα. Οι προσδοκίες του αρχικού κύματος μεταναστών/τριών να διατηρήσουν την ελληνική κουλτούρα με το να αναπτύξουν την ελληνική κοινότητα τη Μελβούρνης έπαιξε επίσης σημαντικό ρόλο στην ομαλότερη προσαρμογή του νέου κύματος. Αυτό δεν σημαίνει, όμως, ότι η προσαρμογή ήταν ευκολότερη για τους/τις πρόσφατους/ες μετανάστες/τριες. Το νέο μεταναστευτικό κύμα στην πραγματικότητα αντιμετωπίζει μία άλλη απροσδόκητη πρόκληση στην πολιτιστική μνήμη του παλιού τρόπου ζωής στην Ελλάδα που δημιουργήθηκε από τους παλαιότερους μετανάστες/τριες. Είναι άραγε αυτός ο λόγος για τον οποίο οι Ελληνοαυστραλοί αισθάνονται ξένοι τόσο στην Αυστραλία, όσο και στην Ελλάδα; Οι νεοεισερχόμενοι/ες αισθάνονται συχνά ότι η νέα μικρή Ελλάδα της Μελβούρνης είναι σαν την παλιά Ελλάδα του 1970. Τείνουν να βλέπουν τους/τις Έλληνες/ίδες της Μελβούρνης σαν "περισσότερο πατριώτες" και η Μελβούρνη θεωρείται ότι είναι περισσότερο παραδοσιακή ενώ η Ελλάδα έχει αλλάξει με την πάροδο των ετών ώστε να ευθυγραμμιστεί περισσότερο με την Ευρώπη του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Θα έχει άραγε αυτό το νέο κύμα την ίδια αίσθηση ανάμεικτων συναισθημάτων όπως το αρχικό κύμα μεταναστών/τριών; Τι θα σημαίνει αυτό για την πολιτιστική διατήρηση; Αυτό το νέο κύμα αισθάνεται ότι η Ελλάδα έχει αλλάξει και ότι ο ελληνικός τρόπος ζωής είναι πολύ διαφορετικός σήμερα. Τι είδους πολιτιστική μνήμη θα δημιουργήσει αυτό το νέο κύμα για την ελληνική κοινότητα της Μελβούρνης σε 50 χρόνια από τώρα; Μόνο ο χρόνος θα δείξει, αλλά η Μελβούρνη, με τη μεγάλη κοινότητα διασποράς, παραμένει ένα μικρό κομμάτι της παλιάς Ελλάδας στην Αυστραλία του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

[Η βιβλιογραφία βρίσκεται στο τέλος του αγγλικού κειμένου]

## Τι σημαίνει μάχιμη εκπαιδευτικός; 'Η ματιά μέσα από τα μάτια τους'

Εύη Κομπιάδου<sup>1</sup>

Το να θεωρείσαι «μάχιμη εκπαιδευτικός» είναι τίτλος τιμής. Προσδίδει τα αυτονόητα, λέγοντάς τα με το όνομά τους, μα συγχρόνως τοποθετεί τον/την εκπαιδευτικό στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καθιστά μαχητή όποιον ή όποια καταπιαστεί με το έργο της μόρφωσης και της διαπαιδαγώγησης. Αυτός ο ρόλος, για να αποκτήσει ουσία και να ξεφύγει από μια στείρα αναμετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων εν είδει ορισμού, πρέπει για μένα να εμπεριέχει την λέξη «έμπνευση». Ποιος ή ποια εκπαιδευτικός μπορεί να αποποιηθεί αυτού του ρόλου; Εκεί στην τάξη, «μάχεται» με την καθημερινότητα και με τον χρόνο, εμπνέεται και εμπνέει. Αναζητά την πρωτοτυπία, την αυθεντικότητα, την ουσία στα πράγματα, αντιστέκεται στα τετριμμένα και προσδοκά τα καλύτερα. Ξεκινά από τα μικρά και εύχεται για τα μεγάλα.

Στο νηπιαγωγείο εκ προοιμίου ξεκινάς με τα μικρά και στην πορεία παλεύεις με τα μεγάλα! Μικρά καρεκλάκια, μικρά παντοφλάκια, μικρά χεράκια... πιάνεις τα μικρά και γίνονται μεγάλα... μεγάλα μάτια, μεγάλα σχέδια, μεγάλα όνειρα! Βλέπεις πώς ξεδιπλώνεται αυτή η «μικρότητα» και σε πλησιάζει, πώς αγγίζει κάθε μέρα κάτι από το αύριο που σχεδιάζεις, πώς νυχοπατώντας ακουμπά στο όνειρο... και ενθουσιάζεσαι. Τα μικρά τους χέρια κάνουν μεγάλα πράγματα, τα μικρά τους πόδια κάνουν άλματα! Και συ είσαι εκεί και μοιράζεσαι κάτι από τη δόξα τους. Στόχος σου η αλλαγή του μεγέθους: η ανάπτυξη, δηλαδή το μέλλον τους που σχεδιάζους και σου μεταφέρουν: *«Όταν μεγαλώσω θα γίνω πυροσβέστης,... Όταν έρθεις στο σπίτι μου θα σου δείξω τη συλλογή μου με τα ζουζούνια,... Τι θα κάνουμε αύριο κυρία;... Θα πάω στην Αλβανία το Σαββατοκύριακο...»*

Στο νηπιαγωγείο κάθε μέρα είναι και μια έρευνα, ή μπορεί να γίνει. Από το σχέδιο των παιδιών που εξελίσσεται και δίνει μορφή στα ακανόνιστα χρώματα και από τα πρώτα γραφήματα που γίνονται λέξεις, ως τις βαθύτερες έννοιες και δομές, τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο που μας περιβάλλει, τις λανθάνουσες εικόνες για τον εαυτό και για τον άλλο, τον κοντινό ή μακρινό... Η διάδραση αυτή μοιάζει με έναν χάρτη που σε οδηγεί στο αύριο, μα αν δε «σπουδάσεις» την τάξη δεν μπορείς να τον «διαβάσεις». Μα κι όσο και αν σπουδάσεις, δε σταματάς να εκπλήσσεσαι.

Κάποιος είπε πολύ σοφά, πριν από εμένα, πώς ό,τι έμαθε το έμαθε στο νηπιαγωγείο, μέσα από τους πύργους στην άμμο και τις μολυβιές στο χαρτί... Πράγματι πόσα συμβαίνουν στη μικρογραφία αυτή της κοινωνίας, όπου καθετί έχει τη θέση του και τη χρήση του, αλλά όχι για πολύ. Το καρεκλάκι γίνεται θρόνος, άλογο, εμπόδιο, το μαγαζάκι ιατρείο, διαστημόπλοιο, μουσείο, το παιδί γίνεται ήρωας, ταξιδευτής, σκηνοθέτης και σε παίρνει μαζί του, φτάνει να έχεις ένα εισιτήριο διαρκείας στην τσέπη σου και

1. Η Εύη Κομπιάδου είναι μάχιμη νηπιαγωγός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ. και υπεύθυνη εκπαιδευτικών δράσεων και εκδηλώσεων της ομάδας 'Πολύδρομο'. Οι φωτογραφίες από τάξεις νηπιαγωγείου του παρόντος τεύχους είναι από την τάξη της Εύης.

αυτό δε θα είναι το πτυχίο σου αλλά η ίδια η τάξη.

Η τάξη είναι από μόνη της μια διάδραση. Είναι δράση και αντίδραση, που υπακούει σε νόμους δικούς της. Δεν είναι αιφνίδια και στιγμιαία αλλά μια συνεχής και δυναμική διαδικασία που πατά στη θεωρία και εφαρμόζει στην πράξη. Δεν είναι κάτι άμεσα ελέγξιμο και μετρήσιμο και έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Σε βάθος χρόνου με παρατήρηση και καταγραφή η διάδραση αυτή αφήνει τα χνάρια της, σαν το σαλιγκάρι που υπομονετικά ακολουθεί την πορεία του και αφήνει διάφανα τα ίχνη για όποιον ή όποια θέλει να τα δει.

Δεν ήμουν ποτέ των ποσοτικών ερευνών, πιστεύοντας πως το εκπαιδευτικό έργο δεν μπορεί να μετρηθεί σε ποσότητες. Πώς να περιγράψεις τα όσα συμβαίνουν λοιπόν στο νηπιαγωγείο, παρά μόνο βασιζόμενη σε αυτές τις καταγραφές και στην παρατήρηση; Καθημερινά αναζητάς και ερευνάς, φοβάσαι μα και πιστεύεις, αναρωτιέσαι και εφαρμόζεις, ανησυχείς και περιμένεις, κοιτάξεις βαθιά, ρωτάς και πάλι ξαναρχίζεις. Ξαπλώνεις και στα βλέφαρα ξεκαθαρίζουν οι σκέψεις. Σχεδιάζεις, αναστοχάζεσαι κι αυτό δεν τελειώνει. Είναι μια διαρκής διάδραση με το σήμερα και το αύριο...

Κάθε στιγμή στο νηπιαγωγείο είναι μια κατάσταση. Καταθέτεις κάτι από τον εαυτό σου και «κοινωνείς» τις πραγματικότητες των παιδιών. Παίρνεις κάτι από τη ματιά των παιδιών που πλανάται στον χώρο, όπως και αυτά κοιτάζουν μέσα από τη δική σου οπτική τα πράγματα που συμβαίνουν, ενστερνίζονται αλλά και αντικρούουν. Ανάμεσα στις φωνές τους, η δική σου, με τη δύναμη που της δίνει η εξουσία, παρότι ακόμη και τώρα κάθεσαι στο μικρό καρεκλάκι και διπλώνεις τη σκέψη σου, σκύβεις και φτάνεις το ύψος τους και προσπαθείς να δεις από κει τον κόσμο μέσα από τα δικά τους μάτια. Ακόμη όμως και έτσι, καταγράφεται από το στόμα τους: «...εσύ κυρία είσαι ο αρχηγός εδώ μέσα». Αναρωτιέσαι πόσο πρέπει να διπλωθείς για να σε δουν εκεί, δίπλα τους και απαντάς πάλι πως αυτό δε γίνεται, θα είσαι πάντα παρατηρητής της διαδικασίας, συμμετοχος μεν, αλλά στον «εξωτερικό κύκλο» που αέναα κινείται μαζί τους και προχωρά.

Σ' αυτήν την πορεία το άτομο γίνεται ομάδα, η μονάδα γίνεται σύνολο, με τις δυσκολίες που αυτό περικλείει, αφήνοντας στην άκρη τις προσωπικές επιθυμίες για να συναντηθεί και να αναμετρηθεί με τα θέλω των υπολοίπων, να ανταγωνιστεί χωρίς να φιλονικήσει, να κερδίζει κι όταν ακόμη χάνει. Όλα αυτά που ασύνειδα συμβαίνουν, άσχετα αν εσύ τα έχεις προσχεδιάσει και έχεις θέσει τους μακροπρόθεσμους στόχους σου, κάθε φορά σου αφήνουν ένα άρωμα αισιοδοξίας. Δοκιμάζεις και δοκιμάζεσαι, από το πώς θα σταθείς απέναντι στο εγώ τους μέχρι τη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Να και ο κόσμος μέσα από τα μάτια της Ερμιόνης στο ΚΔΑΤ-ΜΕΑ Συκεών: μέσα από το φωτογραφικό φακό κατέγραψε ό,τι εμείς νιώθαμε, ενώ ο Νίκος ηχογράφησε την αλληλεπίδραση. Ο κόσμος των «δίπλα», των «γύρω», των «τόσο κοντά» γίνεται δικός σου και των παιδιών, τον «κοινωνείς» και απλώνεται να αγκαλιάσει τον άλλο. Συνειδητοποιείς μαζί τους τις διαφορές και τις ομοιότητες. Πλατεύεις με τις προκαταλήψεις, τις δικές σου και των άλλων, της κοινωνίας που κληρονομείς. Τότε γίνεσαι πραγματικά μικρή και τους φτάνεις για να κοιτάξεις μέσα από τα δικά τους μάτια, που κοιτάν πιο καθαρά και πιο αληθινά. Κλείνεις στη συνέχεια τα μάτια και μαθαίνεις να εμπιστεύεσαι....



Από την άλλη είναι και οι γονείς, που πάντα αγωνιούν, ενδιαφέρονται, επικοινωνούν. Η επαφή μαζί τους γίνεται ουσιαστική και σημαντική. Είναι αυτή η επικοινωνία με το περιβάλλον των παιδιών, στην οποία βασίζεσαι για να λάβεις υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα βιώματά τους. Δίνοντας βήμα και χώρο στην οπτική τους, νιώθεις σιγά σιγά την αγωνία τους να γίνεται εμπιστοσύνη και αυτό συμβαίνει άτυπα από την καθημερινή επαφή στην πόρτα του νηπιαγωγείου, από αυτή την επαφή «ρουτίνας», ως τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και το ουσιαστικό μοίρασμα. Έρχονται με χαρά στην τάξη για να προσφέρουν τις γνώσεις τους, τις εμπειρίες, να μιλήσουν για το επάγγελμά τους, να διαβάσουν, να παίξουν, να μαγειρέψουν, να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν.

Να εκμυστηρευτούν και να σου καταθέσουν τις εμπειρίες τους και κάτι από την ταυτότητά τους: «... Τέλος πάντων, έχουμε περάσει δύσκολα χρόνια! Γενικά όμως επιβίωσα. Βασικά ήθελα να φύγω... επειδή δυσκολεύομαι πάρα πολύ, όσο πιο πολύ μεγαλώνω τόσο πιο ευαίσθητη γίνομαι, κι όταν με λέει κάποιος κάτι... στεναχωριέμαι!» Ελπίζουν για το μέλλον των παιδιών τους και των παιδιών των παιδιών τους, που σου έχουν εμπιστευτεί «Εγώ χαίρομαι για τα παιδιά! Τώρα ας πούμε η Άννα-Μαρία δεν μπορεί να είναι εκτός, θα πει ότι είμαι στην πατρίδα μου...». Τότε αφήνεις το μολύβι κάτω και γίνεσαι άνθρωπος. Αυτή είναι «η μυρωδιά του νηπιαγωγείου», όπως κάποτε ένας φίλος μουσικός την αισθάνθηκε και μου την περιέγραψε: «ανθρωπίλα»!



Για τους γονείς το νηπιαγωγείο όπως σημειώνουν είναι:

- Ένα κατάλληλα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον όπου το παιδί κατακτά βάσεις για τη σχολική του πορεία.
- Ένα σχολείο όπου το παιδί κάνει τα πρώτα βήματα ανεξαρτησίας μακριά από την οικογένεια και το σπίτι, όπου μαθαίνει να συνεργάζεται με άλλα παιδιά και τη δασκάλα του και αποκτά γνώσεις μέσα από το παιχνίδι, τη δημιουργικότητα και τις δραστηριότητες.
- Ο προθάλαμος του σχολείου. Έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο και μαθαίνουν στοιχεία του πολιτισμού και των παραδόσεων. Βοηθάει στη κοινωνικοποίηση των παιδιών.
- Ένας χώρος έμπνευσης των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Χώρος γεμάτος από ερεθίσματα, δημιουργικότητα και φαντασία. Ανάπτυξη της κοινωνικότητας (μαθαίνω όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και μέσα από τους συνομηλίκους μου).
- Πολλές γνώσεις σε πολλά μικρά και μεγάλα πράγματα...
- Είναι χώρος μάθησης, δημιουργίας και ένταξης στη σχολική ζωή.
- Ένας μαγικός κόσμος στον οποίο το παιδί μας μαθαίνει για τη ζωή.
- Είναι μια πολύ-πολύ παιδικιά γλυκιά ανάμνηση. Ας ξαναρχότανε!

Για τα παιδιά πάλι, είναι: Παιχνίδι και μάθημα, κουκλοθέατρο, συζήτηση, παρεούλα. Είναι καινούργια βιβλία και γλυκά από τις άλλες μαμάδες. Είναι πάρκο και πολλοί φίλοι. Είναι κάθε μέρα καινούργια πράγματα. Είναι ένα κουτί γεμάτο παιχνίδια!

Για μένα είναι τα πάντα! Όλα αυτά που προσπάθησα να μεταφέρω στο χαρτί κι άλλα τόσα συναισθήματα, ιδέες, απορίες, εικόνες, φωνές, μυρωδιές, αισθήσεις, που είναι αδύνατον να περιγραφούν με λόγια...





...Αν το νηπιαγωγείο ήταν χρώμα, θα ήταν διάφανο γαλάζιο, γιατί θα έφεγγε από μέσα το φως του ουρανού!

...Αν ήταν σχήμα θα ήταν σίγουρα κύκλος, που θα γύριζε αέναα στο δικό του ρυθμό, τότε αργά και σταθερά και τότε στροβιλίζοντας, συνεπαίρνοντας μαζί του εικόνες, γεύσεις και αρώματα!

...Αν ήταν ζώο, άλλοτε άλογο που καλπάζει στο λιβάδι των γνώσεων, σίγουρο και περήφανο κι άλλοτε πεταλούδα, που μόλις βγήκε από το κουκούλι της και δοκιμάζει τα εύθραυστα φτερά της στον αέρα της δημιουργίας!

...Αν ήταν φωνή θα ήταν σίγουρα τραγούδι σε πολλές γλώσσες, που δε θα χρειάζονταν μετάφραση!

...Αν ήταν συναίσθημα θα ήταν... αγάπη!

Είναι περίεργο μα δεν θυμάμαι τίποτα από το δικό μου χρόνια στο νηπιαγωγείο, πέρα από τη «μυρωδιά» του και τη βιτρίνα με τα βαλσαμωμένα ζώα στην είσοδο, στον προθάλαμο του δημοτικού σχολείου που το φιλοξενούσε. Μετά από 35 χρόνια ξανά στο ίδιο νηπιαγωγείο, φιλοξενούμενο ακόμη στον ίδιο χώρο, τώρα όμως από τη θέση της νηπιαγωγού. Και η προθήκη, κι αυτή εκεί (ευτυχώς χωρίς τα ζώα που είχαν μεταφερθεί, ώστε να μην αναβιώσω τον παιδικό μου εφιάλητη - όπως ίσως και πολλά άλλα παιδιά της ηλικίας μου) χρησίμευσε ως εκθεσιακός χώρος στις εικαστικές μας δράσεις. Και η ίδια γνώριμη μυρωδιά, που ήταν μάλλον τόσο ισχυρή, που ασύνειδα με οδήγησε σ' αυτό το επάγγελμα.

Και εδώ το δικό μου στοίχημα: τα «δικά μου παιδιά» να θυμούνται όσο το δυνατόν περισσότερα από το νηπιαγωγείο τους μαζί με τη μυρωδιά του! Αφιερωμένο σε όλα τους!

## What does it mean to be an 'activist teacher'? 'The glance through their eyes'

Evi Kompiadou<sup>1</sup>

Being considered an 'activist teacher' is a title of honour. It acknowledges what is to be expected, giving it a name, placing, at the same time, the teacher in the heart of the educational process and renders as an activist anyone who engages in education. To me, this role should include the word "inspiration", in order to acquire essence and escape from the sense of the barren transmission of knowledge and skills. Which teacher can renounce this role? There, in class, he/she "fights" with everyday reality and time, gets inspired and inspires. He/she seeks originality, authenticity, the essence of things, resists clichés and expects the best. He/she starts with the small and wishes for the big.

In kindergarten you start with the small things and in the course of time you fight with sizes! Small chairs, small slippers, small hands... you touch the small things and they turn into big ones... big eyes, big drawings, big dreams! You see how this "smallness" unfolds and it approaches you, how it everyday touches upon something from tomorrow that you plan, how it touches upon the dream... and you get excited. Their small hands create big things, their small legs make great strides! And you are there and share something from their glory. Your aim is the change of the size: growth, that is their future which they plan and communicate to you: *"When I grow up I will become a fire fighter,... When you come to my house you I will show my collection of bugs,... What we are we doing tomorrow, teacher? ... I am going to Albania for the weekend..."*

In kindergarten each day is or can become a day of research. From children's drawings which evolve and give shape to uneven colours and from their first writings which become words, to the deeper concepts and structures, their representations of the world around us, their underlying images of themselves and the other, the nearby or the distant... This interaction resembles a map which leads you to tomorrow, but unless "you study" the classroom you cannot "read" this map. And as much as you study, you do not stop being surprised.

Somebody has very wisely said that whatever he/she learned, had been acquired in kindergarten, through sand towers and pencil strokes on paper... In fact, how many things actually happen in this miniature of society, where everything has its place and use, but not for long. The little chair becomes a throne, a horse, an obstacle, the little shop becomes a surgery, a spaceship, a museum, the child becomes a hero, a traveler, a director and it takes you with him/her, provided that you have a season ticket in your pocket, and this will not be your degree but the classroom itself.

---

1. Evi Kompiadou is an activist kindergarten school teacher, a postgraduate student at the Faculty of Education, A.U.Th and in charge of educational activities of 'Polydromo' group. The kindergarten photos in this issue are taken in Evi's class.

The classroom is an interaction itself. It includes action and reaction, following its own rules. It is not sudden and instant but it involves a continuous and dynamic process that relies on theory and is applied into practice. It is not something immediately controllable and measurable and has long term results. In the long run, through observation and recording, this interaction leaves its footprints, like a snail which patiently follows its course and leaves its tracks transparent for everyone who wants to see them.

I have never been in favour of quantitative research and I believe that working within education cannot be measured quantitatively. How could you therefore describe what happens in kindergarten, if you are not based on these recordings and observations? You seek and research, on a daily basis, you ask and apply, you worry and wait, you look in depth, you ask and start again. You lie down and your thoughts are clarified in your eyelids. You plan, reflect and this never ends. It is an ongoing interaction with today and tomorrow...

Each moment at kindergarten school is a deposit. You deposit something from yourself and you communicate with the children's realities. You take something from the children's glance in the air, as they look through your eyes at the things that happen, they embrace them or they may also object to them. Among their voices, your voice, with a power derived from authority, although you still sit on the small chair, folding your thought, bending over and reaching them and you try to see the world through their own eyes. However, they still say: "... you, teacher, are the leader here". You wonder how much more should you bend and fold yourself in order for them to see you there, by their side...the answer seems to be that this cannot happen, as you will always be the observer of the process, a participant belonging to the "exterior circle" which constantly moves along with them and moves forward.

In this course the individual becomes a group member, the unit becomes a whole, with all the difficulties that are involved, leaving aside personal wishes in order to meet and compete with the wishes of others, to compete but not dispute, to be a winner even when the child may lose. All the things that happen unconsciously, even though you have planned things out in advance and have set your long-term goals, every time they leave you with a sense of optimism. You test and are tested on every count, from the way you will deal with their individualities to the way you will cope with their diversity. Here is the world through Ermioni's eyes from the "special" school 'KDAP-MEA Sykeon'. Through the photographic lens she recorded what we felt, while Nikos recorded the interaction. The world of those "next" to us, "near" us, or "around" us becomes yours and the children's, you "participate" in it and it unfolds to embrace us. Along with the children you can see the differences and the similarities. You fight against your own biases, and those of the others, of the society that you inherit. Then you become really small and you reach them in order to be able to see through their eyes, which can actually see much more clearly and genuinely. Then you can close your eyes and learn to trust....



On the other hand, there are the parents, who always show concern, interest and a desire to communicate. The contact with them becomes substantial and important. It is this communication with the children's environment, on which you rely in order to take into consideration the children's needs, interests and experiences. Giving space and voice to the parents' perspectives, you can gradually feel their distress turning into confidence, and this happens informally through the daily contact at the classroom door, this "routine" contact, to their participation in the educational process and the genuine sharing. They come to the classroom joyfully in order to offer their knowledge, their experiences, to talk about their professions, to read, play, cook, try things out and be tried out themselves.

They come to share and confide in you their experiences and a little something from their identity: *"...Anyway, we have gone through difficult years! In general however I survived. Basically I wanted to leave... because it is very hard for me, the more I grow up the more sensitive I become and when someone tells me something I get upset"*. They hope for their children's future and that of their children's children, which they have entrusted in you *"I am happy for the children! Now for instance Anna-Maria cannot be an outsider, she will say that I am in my homeland..."*.

At that moment you leave the pencil down and become a human. This is "the smell of kindergarten school", as a friend musician once sensed it and described it to me: "the smell of humanity"!

For parents kindergarten school as they put it is:

- *A suitably organised learning environment where the child acquires the foundations for his/her school course.*
- *A school where the child makes his/her first steps of independence away from the family and the home, where he/she learns to collaborate with other children and his/her schoolteacher and acquires knowledge through play, creativity and various activities.*
- *The introduction to school. Children come in contact with literacy and learn cultural elements and traditions. It helps children's socialization.*
- *A place of inspiration for children and teachers alike. A place full of stimuli, creativity and imagination. Development of sociability (I learn not only from my teacher but also from peers).*
- *A lot of knowledge in a lot of small and big things..*
- *It is a place of learning, creation and integration into school life.*
- *A magic world in which our child learns about life. Ϊ*
- *It is a very very sweet childhood recollection. If only it came back!*

On the other hand, for the children it is: *Games and lesson, puppet show, discussion, the circle of friendship. It is new books and sweets from other mothers. It is a park and a lot of friends. It is every day something new. It is a box full games!*

For me it is everything! All that I tried to convey here on paper and so many more feelings, ideas, queries, pictures, voices, smells, senses, which are impossible to describe with words.





... If kindergarten school was a colour, it would be transparent light blue, because skylight would shine through it!

... If it were a shape, it would certainly be a circle, that would constantly spin in its own rhythm, at times slowly and steadily, at others whirling, carrying away with it pictures, flavours and perfumes!

... If it were an animal, at times it would be a horse which trots in the meadow of knowledge, confident and proud and at others it would be a butterfly, which just came out from its cocoon trying out its fragile feathers in the air of creation!

... If it were a voice it would certainly be a song in a lot of languages, which would not need translation!

... If it were a feeling it would be... love!

It is strange but I do not remember anything from my own childhood at kindergarten school, apart from its "smell" and the showcase with the embalmed animals at the entrance, in the foyer of primary school where it was located. After 35 years again I am back at the same kindergarten school, still in the same place, now however in the position of the teacher. And the showcase is still there (fortunately without the animals which have been transferred, so that I do not need to relive my childhood nightmare - like perhaps many other children of my age) now exhibiting our art activities. And the same familiar smell, which was perhaps so powerful, that it unconsciously led me to this profession.

And here is **my own bet**: For my "own children" to remember as many things as possible more from their kindergarten school along with its smell! This is dedicated to them all!

## Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Βασιλική Δενδρινού, Κλαίρη Κοσοβίτσα & Καίτη Ζουγανέλη<sup>1</sup>

Στο πλαίσιο του Έργου με τίτλο «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσας Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία»,<sup>2</sup> η αγγλική γλώσσα έχει αρχίσει να διδάσκεται στους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες της Α' και Β' Δημοτικού στα 12θέσια σχολεία της χώρας. Η καινοτομία αυτή ήταν μέρος ενός ευρύτερου πειραματικού προγράμματος που εφάρμοσε το Υπουργείο Παιδείας το σχολικό έτος 2010-11 σε 800 Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία.<sup>3</sup> Το 2011-12 το πρόγραμμα αυτό επεκτάθηκε σε 961 σχολεία που λειτουργούν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), το οποίο εισάγει ποικίλες καινοτομίες. Μεταξύ αυτών είναι η εισαγωγή της ξένης γλώσσας 2 εβδομαδιαίες ώρες για τους μαθητές των δυο πρώτων τάξεων.<sup>4</sup>

1. Η Βασιλική (Μπέση) Δενδρινού είναι Καθηγήτρια στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, υπεύθυνη του Έργου στο οποίο αναφέρεται το κείμενο και ειδικότερα επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος Αγγλικής και του συνακόλουθου εκπαιδευτικού υλικού για την Α' και Β' Δημοτικού. Η Κλεοπάτρα (Κλαίρη) Κοσοβίτσα-Βαρελά εργάζεται στο Κέντρο Έρευνας RCEL του Πανεπιστημίου Αθηνών που διευθύνει η κ. Δενδρινού. Είναι επιστημονική συνεργάτης του Έργου και ειδική παιδαγωγική σύμβουλος για το εκπαιδευτικό υλικό Αγγλικής της Α' και Β' Δημοτικού. Η Αικατερίνη (Καίτη) Ζουγανέλη εργάζεται στο Κέντρο Έρευνας RCEL του Πανεπιστημίου Αθηνών επίσης. Είναι εξειδικευμένη στη διδασκαλία της Αγγλικής στην πρώιμη παιδική ηλικία και έχει κάνει πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια με εκπαιδευτικούς του ΠΕΑΠ, σε δια ζώσης συναντήσεις και μέσω τηλεκπαίδευσης.
2. Το Έργο αυτό υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση», το οποίο αποτελεί ένα από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ), μέσω του οποίου χρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση δράσεις για την εκπαίδευση. Επιστημονικά υπεύθυνη για το Έργο που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (στο Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας γνωστό με το ακρωνύμιο RCEL, του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας) είναι η καθηγήτρια Β. Δενδρινού, η οποία συνεργάζεται και με άλλα μέλη ΔΕΠ των Τμημάτων Αγγλικής του Ε.Κ.Π.Α. αλλά και του Α.Π.Θ., καθώς επίσης και με ένα μεγάλο αριθμό συνεργατών από διάφορους επιστημονικούς χώρους που αποτελούν τις ομάδες εργασίας του Έργου γνωστού ως ΠΕΑΠ (<http://rce.enl.uoa.gr/pear>).
3. Και αυτό το Έργο το οποίο αφορά στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (γνωστά ως σχολεία με ΕΑΕΠ) υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» και συνεπώς μέσω ΕΣΠΑ συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση.
4. Το ολόημερο σχολείο λειτουργεί έως τις 17.00, ώστε να εξυπηρετούνται εργαζόμενοι γονείς, αν και το πρόγραμμα για τους μικρούς μαθητές της Α' και Β' τάξης διαρκεί έως τις 14.00. Οι πρόσθετες ώρες αφορούν στην αύξηση κατά 1 ώρα του γλωσσικού μαθήματος στις Α' και Β' τάξεις που διατίθεται για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, την 1 επιπλέον ώρα για μαθηματικά και τις 2 επιπλέον ώρες για το μάθημα της φυσικής αγωγής (η μία από τις δύο αφιερώνεται για χορούς) - όχι μόνο στην Α' και Β' τάξη αλλά επίσης στη Γ' και τη Δ' τάξη. Εκτός της εισαγωγής της ξένης γλώσσας από την Α' τάξη, αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού. Προστίθενται ακόμη ώρες για αισθητική αγωγή που περιλαμβάνει τα εικαστικά, τη μουσική και τη θεατρική Αγωγή,



Η ένταξη της ξένης γλώσσας, και ειδικά της Αγγλικής, από την Α' Δημοτικού δεν έγινε αυθαίρετα. Αντίθετα, η εισήγηση αυτή απασχόλησε αρκετά το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο, πριν αποφασίσει σχετικά με το θέμα αυτό, ζήτησε τις επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις μελών ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Αθηνών.<sup>5</sup> Ο προβληματισμός δεν αφορούσε την επιλογή της ξένης γλώσσας, αφού η Αγγλική έχει γίνει αποδεκτή εντός και εκτός Ευρώπης ως η κατεξοχήν γλώσσα διεθνούς επικοινωνίας, αλλά το εάν είναι παιδαγωγικά ορθό να ξεκινήσουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας οι μαθητές/τριες σε τόσο μικρή ηλικία. Το ζήτημα αυτό απασχόλησε και την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και το ευρύτερο κοινό (γονείς και κηδεμόνες στα σχολεία με ΕΑΕΤ). Μάλιστα, οι ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες των επιστημονικών ομάδων του Έργου έδειξαν ότι υπήρχαν αντιρρήσεις και αμφιβολίες για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας από την Α' Δημοτικού την πρώτη χρονιά που εφαρμόστηκε το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα ολοήμερα Δημοτικά. Βασικά, εκφράζονταν φόβοι ότι οι μαθητές/τριες αυτής της ηλικίας «που δεν ξέρουν ακόμη τη δική τους τη γλώσσα θα αρχίσουν να μαθαίνουν την ξένη και θα μπερδευτούν».

Στη διάρκεια της επιτυχούς εφαρμογής του «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (ΠΕΑΠ), η γνώμη των δασκάλων και των γονιών άλλαξε. Το αρχικό κλίμα δυσπιστίας έχει εντελώς ανατραπεί. Είναι εντυπωσιακό πως το 80% των γονιών που ανησυχούσε για τους κινδύνους που διέτρεχε το παιδί τους από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, τώρα ανησυχεί μήπως δεν συνεχιστεί το ΠΕΑΠ, ενώ επίσης ζητά να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας της Αγγλικής στις τάξεις αυτές από 2 σε 3. Η ανατροπή οφείλεται εν μέρει



στο ότι οι συνεργάτες/ίδες του Έργου συναντήθηκαν με τους/τις εκπαιδευτικούς των μικρών μαθητών/τριών και τους γονείς τους, προκειμένου να τους εκθέσουν τα επιχειρήματα υπέρ της εκμάθησης γλωσσών από πολύ νωρίς και να τους διαβεβαιώσουν πως σε όλες τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες η ξένη γλώσσα εισάγεται στην εκπαίδευση όλο και νωρίτερα και πως σε ορισμένες χώρες μάλιστα η ξένη γλώσσα εισάγεται από το νηπιαγωγείο. Ωστόσο, υπάρχουν σαφή στοιχεία ότι η αλλαγή γνώμης οφείλεται και στο ίδιο το πρόγραμμα - στη φύση του, τα προϊόντα του και τον τρόπο εφαρμογής του.

καθώς επίσης ώρες για το μάθημα των Τ.Π.Ε. για 2 ώρες εβδομαδιαίως σε όλες τις τάξεις. Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο Ολοήμερο Δημοτικό ορίζονται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ύστερα από εισήγηση του Δ/ντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα συνοπολογίζει τις δυνατότητές της (ενδιαφέροντα μαθητών, μαθησιακό επίπεδο, προτιμήσεις γονέων, υλικοτεχνική υποδομή, πλεονάζουσες ώρες). Μπορούν να προτείνουν και οι γονείς των μαθητών γνωστικά αντικείμενα (μέχρι 2). Τέλος, στην Ευέλικτη Ζώνη αναπτύσσονται διαθεματικά προγράμματα με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού.

5. Σχετική έκθεση υποβλήθηκε από το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α. από ειδικούς εμπειρογνώμονες σε θέματα Διδακτικής των ξένων γλωσσών.



Το ΠΕΑΠ στηρίζεται στις αρχές του πολυγραμματισμού και εισάγει σταδιακά μια σύγχρονη γλωσσο-παιδαγωγική προσέγγιση με μαθησιακό υλικό που είναι κατάλληλο για τους μικρούς μαθητές και μαθήτριες που προετοιμάζονται από το ελληνικό σχολείο του σήμερα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του αύριο. Οι παιδαγωγικές πρακτικές τις οποίες προωθεί το ΠΕΑΠ αποβλέπουν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μικρών μαθητών/τριών και στην αφύπνιση της δημιουργικής έκφρασής τους μέσω της Αγγλικής

γλώσσας, καθώς και στην ανάπτυξη του σεβασμού για τον εαυτό και τον Άλλο και εν τέλει στην αγάπη για τη γλώσσα -είτε είναι η ξένη είτε η μητρική του γλώσσα.

Το Πρόγραμμα Σπουδών στο ΠΕΑΠ είναι δομημένο σε τρεις βασικές αρχές οι οποίες καθορίζουν τη φύση των μαθημάτων:

- Απευθύνεται σε παιδιά με αναδυόμενο σχολικό γραμματισμό στη μητρική γλώσσα και στοχεύει σε κοινωνικούς γραμματισμούς στην ξένη γλώσσα, τους οποίους τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει στη μητρική.
- Επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες.
- Στο ΠΕΑΠ η εκμάθηση της Αγγλικής δεν έχει ως τελικό σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας που έχει ο/η 'ιδανικός/ή' φυσικός/ή ομιλητής/τρια της Αγγλικής, ή γενικότερα το αγγλόφωνο πολιτισμικό υποκείμενο, αλλά την καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές, το ΠΕΑΠ δίνει μεγάλη σημασία στην ισόρροπη ανάπτυξη τόσο των επικοινωνιακών γλωσσικών όσο και των παιδαγωγικών στόχων σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σεβασμός στις ομάδες και στη διαφορετικότητα, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και η αφύπνιση του διαπολιτισμικού και διαγλωσσικού ήθους θεωρούνται εξίσου σημαντικές με την ανάπτυξη καθημερινών επικοινωνιακών γλωσσικών πρακτικών. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται εξίσου απαραίτητη με την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης όσο και με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε επίπεδο κατανόησης και παραγωγής στην Αγγλική γλώσσα. Η καλλιέργεια αναλυτικών και συνθετικών δεξιοτήτων σκέψης αντιμετωπίζονται εξίσου σοβαρά με την ευαισθητοποίηση ως προς τον ρόλο της μητρικής γλώσσας και της ξένης και του πολιτισμού που εκπροσωπούν και εκθέτουν.

Στο πλαίσιο του Έργου, η επιστημονική ομάδα συνεργάστηκε με εκπαιδευτικούς τάξης για την παραγωγή συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού που υπηρετεί τη φιλοσοφία και τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό οργανώθηκε με βάση τις μαθησιακές ανάγκες και τις αναπτυξιακές προοπτικές των μικρών μαθητών/τριών και υποστηρίχτηκε από διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

που ενσωματώνουν πολλές τεχνικές για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μικρών μαθητών/τριών υιοθετώντας ένα συγκερασμό ποικίλων γλωσσοδιδακτικών τεχνικών.

Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιασθεί με γνώμονα τα ειδικά χαρακτηριστικά των παιδιών της Α' και της Β' τάξης, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την πνευματική τους ανάπτυξη. Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων έγινε στην πράξη από έμπειρους εκπαιδευτικούς Αγγλικής και από επιστήμονες και εμπειρογνώμονες, ειδικούς σε θέματα διδακτικής της Αγγλικής σε μικρούς/ές μαθητές/τριες.

Όλες οι δραστηριότητες κινούνται σε θεματικές κατηγορίες που ενδιαφέρουν τα μικρά παιδιά, όπως τα ζώα, τα παιχνίδια, η οικογένεια. Επιπλέον οι θεματικές ακολουθούν μια παράλληλη ανάπτυξη με θεματικές των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος, ώστε να υποστηρίζεται η διαθεματική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Κάθε δραστηριότητα είναι διασκεδαστική και παιγνιώδης και στηρίζει το μαθησιακό και αναπτυξιακό προφίλ των μικρών μαθητών/τριών. Δίνει, δηλαδή, σαφή και συγκεκριμένα μηνύματα (γλωσσικά και παιδαγωγικά) σε πολλές επικοινωνιακές ευκαιρίες για να χρησιμοποιήσουν λέξεις και φράσεις της αγγλικής γλώσσας όπως παιχνίδια ρόλων, επιτραπέζια, κατασκευές, χειροτεχνίες, ζωγραφική, κίνηση και τραγούδια. Επιπλέον, σε κάθε δραστηριότητα προτείνονται διαφορετικές διδακτικές τεχνικές με τις οποίες τα παιδιά -το καθένα από τα οποία έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και τύπο νοημοσύνης- να έχουν την ευκαιρία και τον ατομικό χρόνο να κατανοήσουν το γλωσσικό εισαγόμενο και να το χρησιμοποιήσουν ως γλωσσικό παραγόμενο. Εικόνες, τραγούδια, χοροί, παιχνίδια, ιστορίες και παραμύθια επιστρατεύονται για να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην ξένη γλώσσα και κίνητρα για μάθηση.



Εξάλλου, το εκπαιδευτικό υλικό της Α' και της Β' Δημοτικού δεν αντλείται από ένα διδακτικό εγχειρίδιο του εμπορίου. Είναι μια ποικιλία ειδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, δοκιμασμένων σε πραγματικές συνθήκες τάξης, με σκοπό την υλοποίηση των στόχων του Προγράμματος Σπουδών και μάλιστα για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Για την επίτευξη του στόχου, έχουν σχεδιαστεί και «έξτρα» δραστηριότητες. Πρόκειται για δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συγκεκριμένες εποχές (πριν από κάποια σημαντική εορτή - Ελληνική ή ξένη), ή για να αντικαταστήσουν κάποια από τις «υποχρεωτικές» δραστηριότητες που δεν τους ενδιαφέρουν, ή για να καλύψουν περισευούμενο χρόνο στο σχολικό πρόγραμμα. Εκπαιδευτικό υλικό μαθαίνουν να κατασκευάζουν και οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής.

Η παιδαγωγική προσέγγιση και το εκπαιδευτικό υλικό φαίνεται να έχουν επενεργήσει επικοινωνιακά στους εκπαιδευτικούς του ΠΕΑΠ οι οποίοι, μέσω αυτού, παρακινούνται να εστιάζουν περισσότερο στο αντικείμενο και τη διαδικασία της μάθησης

και λιγότερο της διδασκαλίας. Έχει αρχίσει να φαίνεται δηλαδή πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι σε μια διαλεκτική σχέση με τον εκπαιδευτικό - το διαμορφώνει σε κάποιο βαθμό και διαμορφώνεται από αυτό.



Για τις ανάγκες του προγράμματος έχει σχεδιαστεί ειδική διαδικτυακή πύλη στη διεύθυνση <http://rcel.enl.uoa.gr/rear> όπου, εκτός από το ίδιο το Πρόγραμμα Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα, που διατίθενται ηλεκτρονικά, υπάρχουν ιστοπεδία που αφορούν στους/τις εκπαιδευτικούς, την επικοινωνία τους με το πρόγραμμα και με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό για να επιλέξουν και να υποστηρίξουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Υπάρχουν επίσης ειδικές ιστοσελίδες αφιερωμένες στην επιμόρφωση των εκπαιδευτι-

κών ΠΕΑΠ αλλά και ιστοσελίδες για την ενημέρωση και την εκπαίδευση των γονιών, καθώς και προτεινόμενες δραστηριότητες για να παίζουν με τα παιδιά τους στο σπίτι, μαθαίνοντας Αγγλικά. Επιπλέον, στην Πύλη ΠΕΑΠ διατίθεται και όλο το πρόγραμμα για την εκμάθηση των Αγγλικών της Γ΄ Δημοτικού, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ στηρίζοντας με ουσιαστικό τρόπο την αναβάθμιση της ξενόγλωσσης παιδείας στο δημοτικό σχολείο και εξασφαλίζοντας μία συνέπεια στη συνέχεια της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πρακτικής.

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της εφαρμογής του ΠΕΑΠ δείχνουν εκτός από την θετική αποδοχή του από τους γονείς των μικρών μαθητών/τριών και τη συμβολή του στη διεύρυνση των ικανοτήτων και τεχνικών των εκπαιδευτικών Αγγλικής, οι οποίοι, για πρώτη φορά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αναλαμβάνουν τις δημιουργικές και συνάμα απαιτητικές ηλικίες των επτά και οκτώ ετών. Ωστόσο, οι πλέον προφανείς δείκτες για την επιτυχία και την κοινωνική αποδοχή του Προγράμματος είναι τα χαμόγελα των μικρών μαθητών/τριών και οι ευχαριστήριες επιστολές των γονιών. Τα περισσότερα παιδιά θεωρούν τα Αγγλικά το καλύτερό τους μάθημα και οι γονείς απορούν για το «πόσα πολλά Αγγλικά μαθαίνουν τα μικρά τους στο σχολείο».

Το πιο σημαντικό όμως αποτέλεσμα του ίδιου του Προγράμματος είναι μια αλλαγή νοοτροπίας στους/τις εκπαιδευτικούς που μεταμορφώνονται από απλούς μεταφορείς γνώσης σε επιτελικούς σχεδιαστές/τριες του μαθήματός τους και φανατικούς οραματιστές μιας καλύτερης παιδείας.

## The English for Young Learners Programme in Greek Primary School

Bessie Dendrinis, Clary Kosovitsa & Keti Zouganeli<sup>1</sup>

Within the context of the Project entitled "New Foreign Language Education Policy in Schools: English for Young Learners" (EYL), English has been introduced as a compulsory subject in primary school from the first grade in 20% of the primary state schools of the country.<sup>2</sup> In other words, the first foreign language has been introduced at age 6-7 and the programme has been piloted. In the rest of the state schools, foreign language learning starts in the third grade, i.e. at age 8-9. This innovation is one of the components of an enriched school curriculum introduced by the Greek Ministry of Education in 2010-11, on an experimental basis, in 800 of the largest state schools in the country. Thanks to this project therefore, which was expanded in 2011-12 to include 161 more schools operating as enriched-curriculum "all-day" schools,<sup>3</sup> 40% of the first and second grade pupils in Greece are now starting foreign language learning from an early age.



1. Bessie Dendrinis is a professor at the Department of English Language and Literature of the University of Athens, head of the project presented in the text and responsible for the English language programme and the educational material for Grades A and B. Clari Kosovitsa-Varela works at the RCEl Research Centre for the University of Athens headed by professor Dendrinis. She is an associate of the Project and pedagogical consultant on the educational English language material for Grades A and B. Keti Zouganeli works at the RCEl Research Centre at the University of Athens and specializes in the teaching of English for young children. She has carried out a great number of educational seminars for PEAP teachers, both on line and in person.
2. This Project, carried out within the framework of the Lifelong Learning Programme, through the Cohesion Policy 2007-13 National Strategic Reference Frameworks (NSRF), is financed by Greece and the European Union. The General Director of this Project, carried out by the University of Athens, at the Research Centre for Language Teaching Testing and Assessment (RCEl) of the Faculty of English, is Professor Bessie Dendrinis, who collaborated for the purposes of the project with experts in the field of Early Language Learning from the University of Athens and Thessaloniki, as well as with researchers from Greece and other countries. For more information about the Project see: [http://rcel.enl.uoa.gr/rcel/eyl\\_at\\_school.htm](http://rcel.enl.uoa.gr/rcel/eyl_at_school.htm).
3. The "all-day" primary school programme is also co-funded by the Greek state and the European Union, as part of the Lifelong Learning Programme through the NSRF.

The plan to implement the 'all-day school idea with its enriched curriculum in all primary schools of the country has not yet been realized, due to the economic crisis that has hit Greece quite severely since 2010-11. However, the English for Young Learners programme that concerns English language learning in the first and second grade of Greek state primary schools has become very popular and there is social demand for its expansion.



The decision to offer the first foreign language from an earlier age in school was not a random decision. The Greek Ministry of Education consulted with academics, experts in the areas of foreign language education and early language learning. The Ministry's question was not so much about which foreign language to introduce first, since in Greece as in many other European countries, English is viewed as the de facto international language and it is the first language in the vast majority of European schools. Rather, the issue

at hand was whether foreign language learning should start at such an early age. The experts' standpoint in favour of early language learning (ELL) was supported by research findings and by recent recommendations by the European Commission that regards ELL as a factor contributing to multilingualism.

The apprehension about ELL was also shared by Greek classroom teachers and other stakeholders, such as PEAP school headmasters, pupils' parents, etc. The most common concern was the stereotypical view that children starting to learn their mother tongue in school would get confused if they were to be introduced to a foreign language at the same time. However, the initial anxiety was progressively eradicated, as project research results have shown. In its two and a half years of successful implementation, the PEAP programme -which has been expanded to include a revised curriculum and teaching-learning materials of the third grade of primary school- has become widely accepted. This change in attitude is partly due to the specialist EFL teachers who have been involved in the implementation of the programme, as most of them were enthusiastic about the introduction of English very early from the start, even though they



were not really trained to teach children at such a young age. It is also due to the various 'awareness raising' events that the PEAP project team organized for teachers and other stakeholders, explaining the benefits of ELL and referring to good practices in other EU countries - some of which are offering foreign language instruction at kindergarten. However, the decisive factor was the pupils themselves and the fact that the majority of children came home from school happy about their English classes. That was what convinced the parents who in this way realized that their children were happily learning something after all.

The purpose of the programme is to develop young pupils' social literacies through English and this is the foundation upon which the PEAP curriculum, its syllabuses and instructional materials are based. They aim at the development of children's creativity, the development of respect for the self and the 'Other' and of a positive attitude towards languages and language learning, as well as at the acquisition of an initial awareness of linguistic and cultural difference.

The curriculum is based on three fundamental principles:

1. It views pupils as learners with an emerging school literacy in their mother tongue and aims to help them develop in and through English those social literacies that they have already developed in their mother tongue.
2. It makes provisions for differentiated instruction, i.e., its curricular materials have been designed by taking into account the fact that individual pupils have different interests, preferences and learning styles, and that the pupil population of different schools has different types of social experiences and needs.
3. From a language learning point of view, the PEAP curriculum is aimed at developing a pre-A1 level ability to understand and use spoken language.

In line with the aforementioned principles, the curriculum views the balanced treatment of both communicative and pedagogic practices important. Respect towards diversity, enhancement of self-esteem and the development of an intercultural ethos of communication are considered equally important as the development of everyday communicative practices. The development of social skills is considered just as necessary as the development of learning strategies and oracy skills.

The curricular materials draw on the principles of interactive learning and those of the holistic approach. The language activities have been based on a range of methods and techniques intended to motivate young learners and to engage them in the learning process. In designing the language activities, the special characteristics of children at this age have been taken into account, and special consideration of their cognitive development has been made. When these activities were used in class, they were evaluated for their practicality and applicability by both experienced and inexperienced EYL teachers, as well as by the materials designers and project researchers.

The curricular material for the two year PEAP programme revolves around thematic areas which interest young learners, such as animals and toys, family and special customs. In following a cross-curricular approach to language learning, the

topics and issues on which the activities are based are in legion with the issues dealt with in the other subjects of the pupils' school curriculum.

Each activity is like a game, but it has unambiguous pedagogical objectives, which are clearly articulated for the teacher. It also has lucid language learning objectives and employs techniques for the presentation, practice, and the use (plus recycled use) of new utterances and stretches of talk in a variety of situational contexts, though role-play, mime and other types of action-oriented tasks. Songs and rhymes are often included and extensive use of extensive visuals, stories and fairy tales is made.

The instructional materials described above are not included in course books which resemble the commercial EFL course books for juniors. Actually, they are different in many ways basically because the overall aim of the PEAP curriculum is not merely to teach a specific number of words and phrases in English, while also teaching a few songs and rhymes on the side. The curricular materials are included in dossiers with visuals, CDs and detailed guidelines to teachers - in their mother tongue, not in English. The main bulk of the instructional materials is complemented with extra activities that can be used by the EFL teacher to suit the differentiated interests and needs of his/her pupils. This way each teacher can choose among a wide variety of activities those which best suit her and her class, so that a learning environment appropriate for the specific class and teacher is created.

The PEAP portal, to be found at <http://rcel.enl.uoa.gr/peap> contains the curricular materials described above in a repository through which teachers can easily access regular and extra instructional materials. The importance of this repository is couple with another important area of the PEAP portal: that is the "PEAP Teacher Development" section which contains a lot of information, slides, videotaped material but also an on line course that can be accessed by all Greek in-service EFL state school teachers.



The portal also contains the curriculum and syllabuses for the first two grades of primary school, as well as the syllabus and the teaching-learning material for the third grade, which has been developed within the context of the PEAP project. Although the PEAP programme focuses on the first and second grade, the PEAP project team decided to proceed to the development of third-grade material in order to ensure that there will be some kind of continuity between teaching and learning of English in the first two grades and the third grade.

Soon to appear also in English, the PEAP portal also contains The Teacher's



Corner, and also the Parents' Corner. In the Teacher's Corner PEAP teachers can communicate their experiences to each other and to the project team and they can also include their own ideas for materials and upload information about events they have organized during the implementation of the programme. The Parents' Corner, on the other hand, provides information regarding ELL and provides them with access to materials that they can use at home with their children at home so that their kids use English while having fun with their parents.

Within the framework of the PEAP project, extensive research has been carried out by members of the PEAP project team. The results of this research have already been published in Greek and they are currently available on line in the PEAP portal. Papers that focus on the results and main findings of this research are also expected to appear in English in a special issue of *Directions*, that is the e-journal published by RCeL.

All findings point to the successful implementation of the PEAP programme but the most convincing evidence of the programme's success is the stakeholders' own comments. Letters of gratitude from teachers and parents are not at all infrequent and they tell us that "a lot of children consider English their best subject at school" and they are impressed by "the amount of English kids learn in school".

In conclusion, an important outcome of the Project itself, and perhaps the most prominent one, is the change in the teachers' attitudes and their transformation from mere 'instructors' and 'transmitters of knowledge' to designers of their own teaching practices.



## Marilena's story<sup>1</sup>

When my teacher told me to write a composition on language, I thought: that will be terribly difficult, where should I start and where should I stop? So I thought about it for a few days and decided to write an essay about the diversity of languages as they had an impact on my life and the society I live in. I started by asking myself, how do I make use of language?

It is through language that I communicate with other people. I use my language in all kinds of situations: with family and friends, shopping, in school. Also when I want to express my joy, amusement, affection, and sometimes my sorrow, rage or despair, I use language.

As we all know, Danish is the dominant language in Denmark, but it has been influenced through the ages by many other languages - Latin, Low German, German, French and English. In the 60's the first guest workers came from Turkey, and since then more and more immigrants and refugees have come to Denmark from practically everywhere.

Most people today come in contact with several languages through their life. They listen to songs in English, see advertisements in English, and watch films in the cinema with Danish subtitles where the dialogue is in English or other languages. They travel and hear the languages spoken in the country they travel to. All the other languages have such an impact on us. It has been like that for a long time, and languages have had an impact on each other. Danish has taken unbelievably many words from Latin like *vin* (κρασί, wine) and *kurs* (πορεία, μάθημα, course). From Arabic we have *alkohol* (οινόπνευμα, spirits) and *sukker* (ζάχαρη, sugar), from Turkish *kiosk* (περίπτερο, kiosk), from Low German *krig* (πόλεμος, war) and *betale* (πληρώνω, pay), from Greek *psykologi*, *telefon* and many others, from French *parfume* (άρωμα, perfume) and *frisør* (κομμώτρια, hairdresser), from German we have *schnitzel* (σνίτσελ) and *das* (τουαλέτα, κυριολεκτικά 'αυτό', toilet), and from English *shoppe* (κάνω σόππινγκ, shopping) and *makeup* (μακιγιάζ).

I have always had a great deal of contact with several languages. My mother is from Ireland, so English left its mark on my life from the start. From the start, I only spoke English, but when I started kindergarten, I wanted to speak Danish.

I remember something funny when I was 2 years old. I was having dinner with my parents and we had *babymajs*, baby corns in Danish ('majs' is pronounced the same as the English word 'mice'). I had heard about the owls living in the park across the street and that they liked chasing mice. I pointed at the baby corn and asked 'Do owls like baby majs/mice?'

My family has always loved to travel. We have a lot of friends all over the world. I visited Sweden, Norway, Italy, Greece, Ireland, England, Belgium, the Netherlands, Poland, the Czech Republic, the U.S.A., Canada, China and Hong Kong.

1. Marilena is multilingual and studying towards her MA in Cultural and Educational Studies at the University of Roskilde, Denmark. This story was written when Marilena was a high school student.

So I have heard many languages ever since I could barely walk. I have always wanted to learn Greek (since we visited there so often). I know a girl from Crete whose name is Marilena like me and she taught me some basic Greek words.

When I was two years old, we visited some of my parents' friends in Italy. They taught me a song, "Come balli bene, bella bimba", which means, "how well you dance, beautiful girl!", and then they danced with me. I thought *bimba* meant 'to dance' (actually, it means 'little girl') so when I wanted to dance, I put a Danish word (*mere*, 'more') and *bimba* together and said "mere bimba".

Now I am in the first year of the lyceum, and of course I chose the language track. As new languages I took Spanish and Latin. I am crazy about Spanish, it is so unbelievably beautiful, with a lot of exciting sounds and very logical grammar. I also have started to like Latin better. Latin is a difficult language, but a language one ought to learn in order to get a better understanding of Danish. We have innumerable loanwords from Latin, more than I ever had thought.

Personally, I have always had a lot of contact with immigrant culture. One of my best friends is an Arab, and through her I have learned a lot about the Arabic world, customs and traditions. In many ways, Arabic is an unbelievable language. Today, a lot of Arabic has come into slang in our society, e.g. *habibi* which means 'αγάπη μου' (=my love) or *wallah* which means 'μα το Θεό!' (=in God's name), and these are only a few examples. The Arabs have a fascinating way of expressing themselves, apart from the fact that they also use their hands a lot. They have a lot of interesting expressions we do not use in Danish, for example *amar* which means 'moon', and it is the most beautiful thing somebody can call you. One word in Arabic can be a whole sentence in Danish, like *kifak*, which means *Hvordan går det?* (=How are things?). When you talk to a man, you use the ending *ak* (like in *kifak*), but when you talk to a woman, it is *kifik*. I know from Spanish and German that you use different endings to talk about men and women (*una chica guapa, uno chico guapo* or *eine schöne Frau, ein schöner Mann*), but in Arabic you distinguish when you talk to them.

In different languages there are different ways of showing respect when talking. In German you use *sie* to address people, in Spanish you say *usted*. But Pakistanis have two languages they use, Punjabi for everyday talk, and Urdu, which you use to show respect. A friend of mine from Pakistan has told me that many young Pakistanis in Denmark always use Urdu to their parents to show their respect. That made me realize how languages express a difference between cultures. I would never say *De* to my parents, that would sound downright absurd, that is not the way we talk in Denmark.

A German friend of mine would never dream of addressing her parents with *sie*, but now she is spending a year in Costa Rica, where she lives with a Spanish speaking family, and I think that by now she has learned to say *usted* to her Costa Rican "mother" and "father".

## Η ιστορία της Μαριλένας<sup>1</sup>

Όταν ο δάσκαλος μου ζήτησε να γράψω μία έκθεση πάνω στη γλώσσα, αναλογίστηκα: «αυτό θα είναι απίστευτα δύσκολο, από πού να ξεκινήσω και πού να τελειώσω;». Οπότε το σκέφτηκα για μερικές μέρες και αποφάσισα να γράψω για την ποικιλομορφία των γλωσσών, όπως αυτές είχαν αντίκτυπο στη ζωή μου αλλά και στην κοινωνία στην οποία ζω.

Ξεκίνησα, λοιπόν, με την εξής ερώτηση: «Πώς κάνω χρήση της γλώσσας;».

Καταρχήν, μέσω της γλώσσας, επικοινωνώ με τους άλλους ανθρώπους. Τη χρησιμοποιώ σε όλων των ειδών τις καταστάσεις: με την οικογένεια και τους φίλους μου, όταν κάνω ψώνια, στο σχολείο. Επίσης, όταν θέλω να εκφράσω τη χαρά μου, το ξεφάντωμα, την αγάπη και μερικές φορές τη λύπη μου, την οργή ή την απόγνωση, χρησιμοποιώ τη γλώσσα.

Όπως όλοι ξέρουμε, τα δανέζικα είναι η κυρίαρχη γλώσσα στη Δανία, αλλά μέσα στους αιώνες, έχει επηρεαστεί από πολλές άλλες γλώσσες όπως τα Λατινικά, τα Γερμανικά, τα Γαλλικά και τα Αγγλικά. Στη δεκαετία του 1960 ήρθαν οι πρώτοι εργάτες από την Τουρκία και από τότε ολοένα και περισσότεροι/ες μετανάστες/τριες και πρόσφυγες έχουν έρθει από όλες τις γωνιές του κόσμου.

Στις μέρες μας, οι περισσότεροι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με διάφορες γλώσσες κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Ακούνε τραγούδια και βλέπουν διαφημίσεις στα Αγγλικά, παρακολουθούν ταινίες στον κινηματογράφο με δανέζικους υπότιτλους που έχουν, όμως, διαλόγους στα Αγγλικά ή σε άλλες γλώσσες. Ταξιδεύουν και ακούν τις γλώσσες που μιλούν στις διάφορες χώρες. Όλες οι άλλες γλώσσες έχουν πολύ μεγάλο αντίκτυπο σε μας. Αυτό ισχύει εδώ και πολύ καιρό και, μάλιστα, οι γλώσσες είχαν και έχουν αντίκτυπο η μία στην άλλη. Τα Δανέζικα έχουν δανειστεί μια πληθώρα λέξεων από τα Λατινικά όπως το *vin* (κρασί) και το *kurs* (πορεία, μάθημα). Από τα Αραβικά έχουν έρθει σε μας οι λέξεις *'alkohol'* (οινόπνευμα) και *'sukker'* (ζάχαρη), από τα Τούρκικα το *'kiosk'* (περίπτερο), από τα Γερμανικά τα *'krig'* (πόλεμος) και *'betale'* (πληρώνω), από τα Ελληνικά τα *'psykologi'*, *'telefon'* (ψυχολογία, τηλέφωνο) και άλλα πολλά, από τα Γαλλικά τα *'parfum'* (άρωμα) και *'frisor'* (κομμώτρια), από τα Γερμανικά έχουμε τις λέξεις *'schnitzel'* (σνίτσελ) και *'das'* (τουαλέτα, κυριολεκτικά σημαίνει 'αυτό') και τέλος από τα Αγγλικά έχουμε δανειστεί τα *'shoppe'* (κάνω σόπινγκ, ψωνίζω) και *'makeup'* (μακιγιάζ).

Πάντοτε είχα έντονη την αλληλεπίδραση των γλωσσών στο περιβάλλον μου. Η μητέρα μου είναι από την Ιρλανδία, οπότε τα Αγγλικά με έχουν σημαδέψει από την αρχή της ζωής μου. Αρχικά, λοιπόν, μιλούσα μόνο Αγγλικά, αλλά όταν ξεκίνησα το νηπιαγωγείο θέλησα να εκφραστώ και στα Δανέζικα.

Θυμάμαι κάτι αστείο από όταν ήμουν 2 χρονών. Δειπνούσαμε με τους γονείς μου και φάγαμε κάποια μικρά καλαμπόκια που τα λένε *babygajs*, καλαμπόκια μωρά στα Δανέζικα. Το *'gajs'* προφέρεται ακριβώς όπως το αγγλικό *'mice'*. Είχα ακούσει για

1. Η Μαριλένα είναι πολύγλωσση και κάνει το μεταπτυχιακό της στις σπουδές του πολιτισμού και της εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Roskilde της Δανίας. Η ιστορία αυτή γράφτηκε όταν η Μαριλένα ήταν μαθήτρια γυμνασίου.

τις κουκουβάγιες που ζούν στο πάρκο απέναντι απο το σπίτι μας και ότι τις αρέσει να κυνηγούν τα ποντίκια. Έδειξα προς τα μικρά καλαμπόκια και ρώτησα: «Στις κουκουβάγιες αρέσουν τα babytajs (καλαμπόκια μωρά/ποντίκια);».

Στην οικογένειά μου πάντα άρεσε να ταξιδεύει. Έχουμε πολλούς φίλους σε διάφορα μέρη του κόσμου. Επισκέφθηκα τη Σουηδία, τη Νορβηγία, την Ιταλία, την Ελλάδα, την Ιρλανδία, την Αγγλία, το Βέλγιο, τις Κάτω Χώρες, την Τσεχία, τη Πολωνία, τις Η.Π.Α, τον Καναδά, την Κίνα και το Χόνγκ Κόνγκ. Έτσι έχω ακούσει πολλές γλώσσες από τότε που μόλις είχα αρχίσει να περπατώ. Πάντα μου άρεσε να μαθαίνω Ελληνικά (αφού πηγαίναμε εκεί τόσο συχνά). Ξέρω μια κοπέλα στην Κρήτη που τη λένε Μαριλένα, σαν και εμένα, και μου δίδαξε κάποιες βασικές ελληνικές λέξεις.

Όταν ήμουν δύο ετών, επισκεφτήκαμε κάποιους φίλους των γονιών μου στην Ιταλία. Αυτοί μου έμαθαν ένα τραγούδι, το "come balli bene, bella bimba" που σημαίνει "πόσο καλά χορεύεις όμορφο κορίτσι" και το χόρεψαν μαζί μου. Νόμισα ότι 'bimba' σήμαινε 'χορεύω' (ενώ στην πραγματικότητα σημαίνει 'μικρό κορίτσι'), οπότε όταν αργότερα είχα διάθεση για χορό χρησιμοποιούσα τη δανέζικη λέξη 'mere' (περισσότερο) μαζί με τη λέξη 'bimba', λέγοντας 'mere bimba'!

Σήμερα πηγαίνω στην πρώτη τάξη του λυκείου και έχω φυσικά τη δυνατότητα να διαλέξω τις γλώσσες τις οποίες θα διδαχτώ. Ως νέες γλώσσες επέλεξα τα Ισπανικά και τα Λατινικά. Λατρεύω τα Ισπανικά, είναι τόσο μα τόσο όμορφα, με πολλούς συναρπαστικούς ήχους και πολύ λογική γραμματική. Έχω επίσης ξεκινήσει να συμπαθώ τα Λατινικά τα οποία είναι δύσκολα, αλλά απαραίτητα, αν θέλω να έχω μια πληρέστερη κατανόηση των Δανέζικων. Έχουμε δανειστεί αναρίθμητες λέξεις από τη λατινική, περισσότερες από όσες θα μπορούσα να φανταστώ.

Προσωπικά, πάντα είχα στενή επαφή με την κουλτούρα των μεταναστών/τριών. Μια από τις καλύτερές μου φίλες είναι αραβικής καταγωγής και από αυτήν έχω μάθει πολλά για τον Αραβικό κόσμο, τα έθιμα και τις παραδόσεις τους. Τα Αραβικά είναι μία φανταστική γλώσσα από πολλές απόψεις. Στις μέρες μας πολλές λέξεις της Αραβικής έχουν διεισδύσει στην αργκό της κοινωνίας μας, όπως π.χ η λέξη 'habibi', που σημαίνει 'αγάπη μου' ή το 'wallah' που σημαίνει 'μα το Θεό' και αυτά είναι μόνο λίγα από τα παραδείγματα. Εκτός από το γεγονός ότι χρησιμοποιούν τα χέρια τους πολύ, οι Άραβες έχουν ένα συναρπαστικό τρόπο να εκφράζονται. Έχουν πληθώρα από πολύ ενδιαφέρουσες εκφράσεις που δε χρησιμοποιούμε στη Δανία, όπως για παράδειγμα το 'amhar' που σημαίνει φεγγάρι και είναι το πιο όμορφο πράγμα που μπορεί να σου πει κάποιος. Μία λέξη στην Αραβική μπορεί να είναι ολόκληρη πρόταση στα Δανέζικα, όπως το 'kifak' που σημαίνει 'πως είναι τα πράγματα;' Όταν μιλάς σε ένα άντρα, χρησιμοποιείς την κατάληξη 'ak' (όπως στο 'kifak'), ενώ όταν μιλάς σε γυναίκα, η ίδια λέξη γίνεται 'kifik'. Γνωρίζω ότι στα Ισπανικά και τα Γερμανικά χρησιμοποιείς διαφορετικές καταλήξεις για να μιλήσεις για άντρες και διαφορετικές για γυναίκες (una chica guapa-uno chico guapo, eine schone frau-ein schooner mann, μία όμορφη κοπέλα-ένας όμορφος άντρας). Στα Αραβικά, όμως, η διαφορά στην κατάληξη έχει να κάνει με το άτομο στο οποίο απευθύνεσαι.

Ο τρόπος με τον οποίο δείχνεις σεβασμό ποικίλλει από γλώσσα σε γλώσσα. Στα Γερμανικά χρησιμοποιείς το 'sie' για να απευθυνθείς σε ανθρώπους και στα Ισπανικά το 'usted'. Οι Πακιστανοί όμως έχουν δύο γλώσσες, την 'Punjabi' για την καθημερινή

ομιλία και την 'Urdu' την οποία επιλέγουν όταν θέλουν να δείξουν ότι σέβονται το/τη συνομιλητή/ριά τους. Ένας φίλος μου πακιστανικής καταγωγής μου έχει πει ότι πολλοί νεαροί Πακιστανοί στη Δανία χρησιμοποιούν την Urdu όταν συνομιλούν με τους γονείς τους για να δείξουν το σεβασμό τους. Αυτό με έκανε να συνειδητοποιήσω τον τρόπο με τον οποίο οι γλώσσες εκφράζουν τη διαφορετικότητα των πολιτισμών. Δεν θα έλεγα ποτέ 'de' στους γονείς μου γιατί αυτό θα ακουγόταν παράλογο. Δεν μιλάμε έτσι στη Δανία.

Μία Γερμανίδα φίλη μου δεν θα μπορούσε καν να ονειρευτεί ότι μια μέρα θα απευθύνονταν στους γονείς της χρησιμοποιώντας το 'sie', αλλά τώρα, έχοντας περάσει ένα χρόνο στην Κόστα Ρίκα, όπου μένει με μία Ισπανόφωνη οικογένεια, πιστεύω ότι θα έχει μάθει να λέει 'usted' στους Κουσταρικανούς "γονείς" της.



www.coe.int/edl  
European Centre for Modern Languages

## *Τι μας λένε τα παιδιά μας:*

Γιώτα Γάτση & Μαρία Παρασκευά<sup>1</sup>

*«Περνάω λίγο δύσκολα στην Αλβανία γιατί δεν ξέρω καλά Αλβανικά, αλλά έχω καλούς φίλους όπως εσύ...» [...] όταν κατεβαίνω με τους φίλους μου πηγαίνουμε στη μηλιά και παίρνουμε μήλα και τρώμε. το βράδυ όμως όταν πάω να κοιμηθώ φοβάμαι γιατί τα παράθυρα ανοιγοκλείνουν συνέχεια, και δεν μπορώ να τα κλείσω γιατί είναι σπασμένα. εμείς δεν έχουμε λεφτά για να φτιάξουμε τα παράθυρα» Με αγάπη Πάνος προς Φλαούντιο... (απόσπασμα 2)*

Η ταύτιση του Πάνου με τον συμμαθητή του Φλαούντιο, που αποφασίζει να υπογράψει το κείμενο με δική του πρωτοβουλία, είτε οφείλεται σε αφηγήσεις του δεύτερου είτε σε βιώματα του πρώτου, τα οποία βρίσκει την ευκαιρία να εκφράσει με το να ενδυθεί και προσωρινά να δανειστεί μέρος της ταυτότητας του φίλου του, αποδεικνύει τη δυναμική του σχολείου στη διαμόρφωση πολλαπλών ταυτοτήτων, εκεί όπου η ετερότητα μπορεί να γίνει μέρος της ταυτότητας χωρίς να διχάσει το υποκείμενο. Ο Πάνος παραχωρεί την ταυτότητά του στο Φλαούντιο και ενοποιεί μέσα από το γράμμα του το «εγώ» και το «έτερο» που το ελληνικό μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό σχολείο κρατά αποχωρισμένα και διαιρεμένα. Αυτό το ομοιογενοποιητικό εκπαιδευτικό σύστημα που προτιμά το δίγλωσσο Φλαούντιο «αφανή» μέσα στην τάξη (Τσοκαλίδου, 2005, 2012) βρίσκει αντιπάλους τους ίδιους τους στενούς φίλους και συμμαθητές/τριες του που συμβιώνουν μαζί του καθημερινά και τον συναισθάνονται μέσα από την κοινή κοινωνική τους θέση. Εξάλλου, στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας, κανένας μαθητής/τρια δεν αρνήθηκε να υποδυθεί το ρόλο του μετανάστη που αλλάζει περιβάλλον και ζωή και όλοι βρήκαν ενδιαφέρον στο να αναπτύξουν ένα τέτοιο θέμα. Σύμφωνα με το προσωπικό ημερολόγιο έρευνας των ερευνητριών<sup>2</sup> πολλά παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής έγραψαν ανώνυμα την προσωπική τους ιστορία όπως στα παρακάτω αποσπάσματα με τόσο ενδιαφέρον που θυσίαζαν ακόμη και το διάλειμμά τους προκειμένου να ολοκληρώσουν τα κείμενά τους. Αυτή η προθυμία οδήγησε τις ερευνήτριες να αναλάβουν την εξής πρωτοβουλία: να δώσουν στα παιδιά την ελευθερία να γράψουν στη μητρική τους γλώσσα.

Μετάφραση από Αλβανικά:

*«Από την ημέρα που ήρθα πολλά πράγματα έχουν αλλάξει. Η ζωή μου έχει αλλάξει και αυτό δεν μου αρέσει, διότι δεν ξέρω τη γλώσσα για να μπορέσω να επικοινωνήσω με τους άλλους. Για αυτό το λόγο δεν μπορώ να βγω ούτε μια βόλτα. Αλλά ακόμα δεν έχω κάνει φίλους και αυτό με κάνει να νιώθω σα να είμαι ένας άνθρωπος που δεν έχει σημασία ως άνθρωπος, σα να μην υπάρχει» (απόσπασμα 3)*

Επιδιώξαμε να εφαρμόσουμε έμπρακτα την *ευρύτερη επικοινωνία των ανθρώπων και την εξάλειψη των περιορισμών* (Τρέσσου & Μητακίδου, 2003), προκειμένου να

1. Η Γιώτα Γάτση είναι καθηγήτρια Γαλλικών και η Μαρία Παρασκευά φιλόλογος.

2. Γάτση Γιώτα, Παπαδοπούλου Μαρία, Παρασκευά Μαρία, Καρυπίδου Κατερίνα. Συντονισμός και επιστημονική καθοδήγηση Τσοκαλίδου Ρούλα και Αγγελικής Κοιλιάρη.

ακούσουμε στην ουσία τα ίδια τα παιδιά, τους πρωταγωνιστές/τριες της μαθησιακής διαδικασίας. Πράγματι, οι μαθητές/τριες έγραψαν σε μια ατμόσφαιρα χωρίς περιορισμούς και άγχη, εκφράστηκαν στις μητρικές τους γλώσσες και παραγκώνισαν τα ορθογραφικά λάθη όταν έγραφαν στην ελληνική γλώσσα. Ήξεραν ότι τα γραπτά τους δεν θα βαθμολογηθούν, δεν αποσκοπούν στον καλό (Robertson-Egan & Bloome, 2001) ή στον κακό βαθμό που τιμωρεί ανεπαίσθητα την ταυτότητά τους και τους κάνει ακόμη πιο διστακτικούς στο να εκφραστούν. Τα κείμενά τους, αυτά που είχαν να πουν, η δική τους πραγματικότητα αποτελούσε αντικείμενο σεβασμού από τους *Ειδικούς πολύγλωσσους Πανεπιστήμιους*, όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν κάποια παιδιά, σύμφωνα με το ημερολόγιο έρευνας των ερευνητριών. «*Ο άνθρωπος χωρίς σημασία*» το «*σαν μην υπάρχει*» της κατάστασης της μαθήτριας από την Αλβανία (απόσπασμα 4) αποκτά ιδιαίτερη σημασία και υπόσταση, όπως άλλωστε και ολόκληρη η ταυτότητά της. Πλέον είχε δικαίωμα να εκφράσει στη γλώσσα καταγωγής της την δύσκολη κατάσταση που ζούσε, έπαψε να καταδικάζεται στη σιωπή που στην ουσία προκαλούσε η έλλειψη γνώσης της ελληνικής, του κατάλληλου γλωσσικού κεφαλαίου, οδηγώντας την συχνά στην απομόνωση και αφαιρώντας της την αναγνωρισμένη ταυτότητα της μαθήτριας (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). «...*επειδή δεν ξέρω την γλώσσα...*» (απόσπασμα 3), «*εδώ δεν έχω κανένα φίλο και επίσης δεν καταλαβαίνω καθόλου τη γλώσσα εσθάνομαι πολύ άσχημα...*» (απόσπασμα 4).

Ο συγγραφέας Μααλούφ (1998) γράφοντας ότι το βλέμμα μας είναι αυτό που φυλακίζει στις πιο στενές υπαγωγές, σίγουρα με την παραπάνω λογοτεχνική του φράση χρωματίζει τη φυλακή του βλέμματος των «άλλων», των συμμαθητών, των γειτόνων, των γηγενών : «...*όλα τα παιδιά με κοιτούν περίεργα και ειρωνευτικά. Πιστεύουν ότι είμαι άνθρωπος που πρέπει να το απομονώσουν από καθετί δικό τους...*» (απόσπασμα 5). Παραπάνω είδαμε ότι η μαθήτρια γυμνασίου από την Αλβανία (απόσπασμα 4) με όχημα την μητρική της γλώσσα σκιαγραφεί τη σκληρή πραγματικότητα που ζει, τον εσωτερικό της κόσμο. Η χώρα υποδοχής της την κάνει να είναι άορατη, άυλη σαν υπόσταση, σαν άνθρωπος κατακερματισμένης αυτοπεποίθησης «*νιώθω σαν να είμαι ένας άνθρωπος που δεν έχει σημασία ως άνθρωπος, σαν να μην υπάρχω...*».

Ο αποκλεισμός τους (αποσπάσματα 3,4,5), το γκρέμισμα της αυτοπεποίθησής τους επιδεινώνει τις σχολικές τους επιδόσεις. Οι δάσκαλοι γι' αυτούς διαμορφώνουν μια

Να  
βλέπω πως  
είναι

ΕΠΕ ε/ε

Μια φίλη σας ή ένας φίλος σας αναγκάζεται να μετακινήσει για κάποιους λόγους στο εξωτερικό. Εκεί πολλά πράγματα δεν είναι ίδια: το σχολείο, η γλώσσα, οι φίλοι και άλλοι.

Τον πρώτο κύκλο μήνη σας γράψτε ένα γράμμα, όπως σας μάλλ για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε αλλά και για όλα τα ήθη/καθή. Φανταστείτε ότι βρίσκεστε στη θέση η/του, φροντιστείτε πώς, πορεία και συνεχίστε το γράμμα!

Αγαπημένο μου φίλο/η,

Οι γονείς μου και εγώ ~~αναγκαστήκαμε να~~  
~~μετακοινοποιήσουμε στην Ελλάδα λίγο πρόωγα.~~  
Εδώ δεν έχω κανένα φίλο και επίσης δεν  
καταλαβαίνω καθόλου τη γλώσσα εσθάνομαι  
πολύ άσχημα. ~~Επειδή δεν ξέρω την γλώσσα...~~  
Εξω με θάρρα να με φτάνει σαν εγώ αρ-  
α παθώ να νιώθω φίλος με φίλους με θρι-  
Σουν πριν καιρό είχα παει στο ναο-  
καμπίο γιατί κέρησε με γυμνασ με μια  
μετα. Πικτεύω πως στην μελλοικω αυτή  
θα βρουν οι καλύτεροι φίλοι μου



άλλη εικόνα έστω κι αυτοί που, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, τους συμπεριφέρονται καλά. Οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής μπαίνουν στο περιθώριο «δεν έχω κάνει φίλους», «να με απομονώσουν από καθετί δικό τους» που σε πολλές περιπτώσεις εκδηλώνεται με σχολική διαρροή, αποχή από το σχολικό περιβάλλον «...Στο σχολείο ως τώρα έχω πάει λίγες φορές..» (απόσπασμα 8). Οι μαθητές/τριες προτιμούν να μένουν σπίτι και να μην εκτίθενται μπροστά στους συμμαθητές/τριες τους, νιώθουν ανασφάλεια μπροστά στο άγνωστο που μπορεί να συναντήσουν μέσα στους σχολικούς κόλπους και που μπορεί να τους στιγματίσει «*Το σχολείο είναι εντελώς διαφορετικό και αν και οι δάσκαλοι προσπαθούν να μου συμπεριφέρονται καλά ξέρω ότι δεν είναι και μεγάλη αλήθεια*» (απόσπασμα 9) μέχρι και να τους θέσει σε σοβαρό κίνδυνο<sup>3</sup>. Το πώς υποδέχεται το σχολείο τα παιδιά που μόλις έχουν φτάσει, σίγουρα αποτελεί κρίσιμο θέμα στο επίσημο ελληνικό σχολείο, εφόσον όμως η παιδική ηλικία και η εφηβεία λόγω των *ενδοψυχικών ανακατατάξεων* (Δραγώνα, 2004) αποτελεί μια δύσκολη ηλικία που χρήζει προσοχής από όλους/ες μας που ασχολούμαστε με την εκπαίδευση.

Από το πιο συγκλονιστικό γεγονός αυτοπυρπόλησης του κοριτσιού από την Αλβανία που βγήκε στο φως της δημοσιότητας ψιθυριστά και μας βαραίνει πολλαπλά μέχρι τις απλές φωνές των γραπτών κειμένων της Δράσης 5.1 -που αντλήθηκαν από παιδιά και έφηβους- αναδύεται η ουσιώδης ανάγκη ενδυνάμωσης της πολυγλωσσικής ταυτότητας των παιδιών στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη. Κρούεται ο κώδωνας του κινδύνου αλλά και αναδεικνύεται η ανάγκη να αναπτυχθεί η έννοια του συνυπάρχειν (*vivre ensemble*) προκειμένου ο μαθητής-τρια μεταναστευτικής καταγωγής να ενταχτεί αρμονικά σε έναν πολυεθνικό περίγυρο (*contexte multi-ethnique*), που είναι, δηλαδή, γλωσσικά και πολιτισμικά ποικίλος (Abdallah-Pretceille, 1999) και υγιής για την ιδιαίτερη ταυτότητα και ολοκλήρωσή του/της.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abdallah-Pretceille, M. (1999) *L'éducation interculturelle*. Paris: Que sais-je? PUF.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011) She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics* (43), 558-601.
- Robertson-Egan, A., & Bloome, D. (2001) *Γλώσσα και πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*. Αθήνα: Μεταίχμιο επιστήμες.
- Δραγώνα, Θ. (2004) Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στερεότυπα και προκαταλήψεις Retrieved from <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book32/book32.pdf>
- Μααλούφ, Α. (1998) *Φωνικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

3. ("Η ιστορία ενός νεαρού κοριτσιού που συγκλονίζει", 2011) <http://www.emagazino.gr/index.php/eidiseis/epikairota/to-drama-enos-13xronou-koristiou-rου-aitoripropolitike.html>, «Το μόνο πρόβλημα που τη βάραινε ήταν το σχολείο. Το παιδί ήρθε στην Ελλάδα από την Αλβανία στα 11 της χρόνια και πήγε αμέσως στην Ε' δημοτικού. Δεν μπορούσε να προχωρήσει στα μαθήματα και αναγκάστηκε να το διακόψει. Όχι γιατί δεν ήθελε το σχολείο, αλλά επειδή δεν μπορούσε να συνεχίσει. Επαναλάμβανε συνέχεια ότι τα παιδιά την κορόιδευαν. Αυτό την πλήγωνε, τη στεναχωρούσε..»

- Τρέσσου, Ε., & Μητακίδου, Σ. (2003) Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους *Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005) Η Αφανής Διγλωσσία στο Ελληνικό σχολείο: Δεδομένα Επιτόπιας Έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2005*.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) *Χώρος για Δύο. Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.



## Çfarë na thonë fëmijët tanë?

Giota Gatsi & Maria Paraskeva<sup>1</sup>

*«Kam pak vështirësi këtu në Shqipëri, sepse edhe shqipen nuk e di mirë, por kam shokë të mirë, si ty...»[...] Kur dal me shokët e mi, shkojmë e mbledhim mollë edhe i hamë. Por natën, kur shkoj të fle, kam frikë, se dritaret hapen embyllen vazhdimisht. Unë nuk mund t'i mbyll se ato janë të thyera, edhe ne nuk kemi lekë për t'i rregulluar.*

*Me dashuri për Flaudion, Panos»... (fragmenti 2)*

Identifikimi i Panos me shokun e tij të klasës Flaudio, i cili vendos të nënshkruajë tekstin me iniciativën e vet, e ka burimin në rrëfimet e të dytit ose në përjetimet e të parit, të cilat gjen rastin t'i shprehë duke i bërë të tijat, huazon përkohësisht një pjesë të identitetit të shokut të tij, vërteton potencialin e shkollës në konfigurimin e identiteve të shumta, atje ku heterogjena mund të bëhet pjesë e identitetit pa e ndarë subjektin. Panoja i jep identitetin e tij Flaudios dhe nëpërmjet letrës së tij integron në formulimin e «Unë» dhe «Tjetrit», të cilat shkolla njëgjuhëshe, etnocentrike greke i mban të veçuara dhe të përpjestuara. Ky sistem arsimor homogjenizues që preferon dygjuhëshin Flaudio «të padukshëm» brenda në klasë, (Tsokalidu, 2005, 2012) gjen kundërshtarë vetë miqtë e ngushtë, shokët dhe shoqet e tij të klasës, të cilët e përjetojnë çdo ditë dhe e përceptojnë përmes pozicionit të njëjtë shoqëror. Gjithashtu, në kuadrin e këtij studimi, asnjë nxënës/nxënëse nuk refuzoi të luajë rolin e emigrantit që ndërron mjedisin ku jeton, por të gjithë treguan shumë interes në zhvillimin e një temë të tillë. Sipas shënimeve të mbajtura nga studiuëset,<sup>2</sup> përgjatë këtij hulumtimi, shumë fëmijë me origjinë emigrante e shkruajtën historinë e tyre personale, anonime, siç vihet re edhe në fragmentet e mëposhtme (3,4), me aq interes, duke sakrifikuar madje edhe pushimin, për të përfunduar tekstet e tyre. Ky vullnet i udhëhoqi studiuëset të marrin iniciativën në vijim: T'u japin fëmijëve «lirinë» për të shkruar në gjuhën e tyre amëtare.

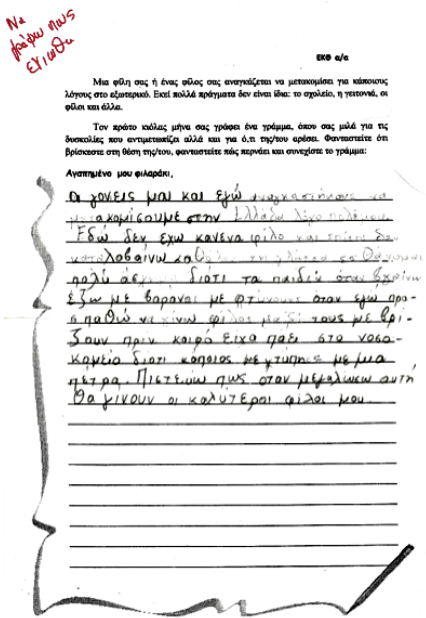
*«Nga dita që erdha shumë gjëra kanë ndryshuar. Jeta ime ka ndryshuar dhe kjo nuk më pëlqen. Unë nuk e di gjuhën, që të mund të komunikoj me të tjerët. Për këtë arsye as shëtitje nuk mund të dal. Shokë nuk kam bërë akoma, dhe kjo më bën të ndihem sikur unë jam një njeri i parëndësishëm, një njeri që nuk «ekziston» (fragmenti3).*

Synuam të aplikojmë konkretisht një komunikim sa më të gjerë dhe efektiv duke evituar përkufizimet (Tresu & Mitakidu, 2003), me qëllim që në thelb të dëgjonim vetë fëmijët të cilët janë dhe protagonistët/tet e procesit mësimor. Me të vërtetë, nxënësit-nxënëset shkruajtën në një atmosferë pa kufizime dhe ankthe, u shprehën në gjuhët e tyre amëtare dhe i kapërcyen gabimet ortografike

1. Jota Gaci është mësuese frëngjishtjeje dhe Maria Paraskeva filologe.

2. Giota Gatsi, Papadopulu Maria, Paraskeva Maria, Karipidu Katerina. Kordinimi dhe drejtimi shkencor, Rula Tsokalidu dhe Ageliki Kiliari.

kur shkruajtën në greqisht. Ata e dinin që shkrimet e tyre nuk kishin si qëllim vlerësimin me një notë të mirë apo të keqe (Robertson-Egan & Bloome, 2001) i cili ndëshkon në mënyrë të padukshme identitetin e tyre dhe i bën të hezitojnë të shprehen. Tekstet e tyre, ato që kishin për të thënë, realiteti i tyre, përbën objekt respekti nga specialistët poliglott universitarë<sup>3</sup>. Fjalët e nxënëses nga Shqipëria: «Një njeri pa rëndësi», «sikur nuk ekzistoj»(4) përfitojnë një rëndësi dhe një status të veçantë, ashtu si edhe identiteti i saj në tërësi. Tashmë kishte të drejtë të shprehte në gjuhën e origjinës situatën e vështirë në të cilën jetonte,



...të mos dënohej më në heshtje, të cilën në thelb e shkaktonte njohja e pamjaftueshme e greqishtes, e një kapitali të përshtatshëm gjuhësor, që shpesh e çonte në izolim duke i mohuar nxënëses edhe «identitetin e njohur» (Gkaintartzi & Tsokalidu, 2011). «...nga që nuk e di gjuhën...»(3), «këtu nuk kam asnjë shok, gjithashtu nuk e kuptoj aspak gjuhën dhe ndihem shumë keq ...»(4)

Shkrimtari Maaluf (1998) duke shkruar... «vështrimi ynë është ai që kap ndjenjat më intime», padyshim me këtë frazë letrare, në mënyrë figurative, ngjyros «burgun» e vështrimit të «të tjerëve», të shokëve të klasës, të fqinjëve, të autoktonëve: «...Të gjithë fëmijët më shikojnë me çudi dhe ironi. Ata besojnë se unë jam një njeri që duhet ta izolojnë nga gjithçka e tyre...» (fragmenti 5) Pak më lart vumë re se një nxënëse e shkollës së mesme nga

Shqipëria (4) me udhërrëfyes gjuhën e saj amëtare, skicon realitetin e ashpër në të cilin jeton, botën e saj të brendshme. Shteti pritës e bën të ndihet e padukshme, e parëndësishme si qënie njerëzore, si një njeri me vetëbesim të copëtuar «e ndiej veten një njeri pa vlerë, që nuk ekziston...».

Distancimi (3,4,5), shembja e vetëbesimit, ndikon negativisht edhe në rezultatet e tyre në shkollë. Për ata mësuesit marrin një figurë tjetër, madje edhe ata që sipas thënieve të tyre, i trajtojnë mirë. Nxënësit/nxënëset me origjinë emigrante mënjanohe «nuk kam shokë» «të më mënjanojnë nga gjithçka e tyre» dhe në shumë raste manifestohet me braktisjen e shkollës. «Në shkollë deri tani kam shkruar vetëm disa herë...» (fragmenti 8). Ata gjejnë si zgjidhje të

3. Karakterizime të fëmijëve, sipas shënimeve të mbajtura hap pas hapi nga studiueset.

qëndrojnë në shtëpi, duke mos dashur të ekspozohen përpara shokëve të klasës, ndjejnë një pasiguri përpara të panjohurës që mund të hasin brenda në ambientin shkollor dhe mund t'i stigmatizojë, t'i vërë përpara një rreziku serioz. «Shkolla është krejtësisht ndryshe, edhe pse mësuesit përpiqen të na trajtojnë mirë, e di që kjo nuk është dhe shumë e vërtetë» (fragmenti 9).<sup>4</sup> Si i mirëpret shkolla fëmijët e porsaardhur, padyshim përbën një çështje kritike në shkollën zyrtare greke, përderisa fëmijëria dhe adoleshenca për arsye të trazirave të brendshme shpirtërore (Dragona,2004) përbën një moshë e cila kërkon një vëmendje të veçantë nga të gjithë ne që merremi me arsimin.

Duke marrë shkas nga ngjarja shumë tronditëse e vetëflijimit të vajzës nga Shqipëria e cila doli shumë pak në dritë dhe kjo na rëndon në mënyrë të shumëfishtë, deri tek zërat e thjeshtë të fëmijëve që u perceptuan përmes teksteve të shkruara të Aksionit 5.1 - evidentohet nevoja thelbësore e përforcimit të identitetit shumëgjuhësor brenda në klasën multikulturore greke. Pra më shumë se kurrë, rezulton nevoja frytdhënëse e zhvillimit të mëtejshëm të konceptit të bashkekzistencës (vivre ensemble) që integrimi i nxënësit/nxënëses me origjinë emigrante në mjedisin shumetnik (contexte multi-ethnique), me një larmi gjuhësh dhe kulturash (Abdallah-Pretceille, 1999) të jetë harmonik, për të patur një formim të plotë dhe të shëndetshëm të identitetit të tij/saj.



4. ("Historia tronditëse e një vajze të vogël.", 2011)

<http://www.e-magazino.gr/index.php/eidiseis/epikairobita/to-drama-enos-13xronou-koristiou-pou-aitopirpolithike.html>, «E vetmja gjë që i rëndonte në shpirt ishte shkolla. Kur u shpërngulën nga Shqipëria dhe erdhën në Greqi, ajo ishte vetëm 11 vjeç dhe hyri menjëherë në klasën e 5-të fillore. Por u detyrua të ndërpresë shkollën pasi nuk mundej të përparonte me mësimet. Jo se nuk i pëlqente shkolla, donte ta theksonte, por e ndjente të pamundur të vazhdonte. Vazhdimisht përsëriste që në shkollë fëmijët e tjerë e vinin në lojë, e tallnin. Kjo gjë e mërziste dhe e lëndonte shumë shpirtërisht.

## Что нам говорят наши дети?

Йота Гатси & Мария Параскева<sup>1</sup>

*«В Албании мне немного трудно, так как я не знаю албанского языка, но у меня здесь есть такие же хорошие друзья, как и ты...»[...] когда я встречаюсь со своими друзьями, мы идём к яблоне, срываем яблоки и едим их. Но вечером, когда я ложусь спать, мне страшно, потому что окна сломаны, и створки ходят туда-сюда, и я не могу закрыть их. У нас нет денег, чтобы починить окна. С любовью. От Паноса - Флаудио»... (отрывок 2)*

Тот факт, что Панос отождествляет себя со своим одноклассником Флаудио и решает подписать текст по собственной инициативе - независимо от того, что является тому причиной: история первого или жизненный опыт второго, отображённые в письме как результат погружения в самоидентификацию друга и временного заимствования его части, - показывает потенциал школы в области формирования разнообразных форм идентичности и самосознания там, где инаковость может стать частью самосознания, не нарушая целостность субъекта. Панос уступает свою идентичность своему однокласснику Флаудио и посредством письма объединяет понятия «я» и «чужой», которые разделяются и противопоставляются в греческой одноязычной этноцентрической школе. Эта образовательная система, которая пытается сделать всех одинаковыми и которая предпочитает, чтобы двуязычный Флаудио был «незаметен» в классе (Тоокалі-доу, 2005, 2012), приобретает противников в лице его друзей и одноклассников, которые ежедневно разделяют с ним свою жизнь и сочувствуют ему благодаря общему социальному статусу. Кроме того, на протяжении всего нашего исследования ни один ученик, ни одна ученица не отказались представить себя в роли иммигранта, который меняет своё окружение и свою жизнь; наоборот, все ученики проявили интерес к этому. Согласно личному научному дневнику исследовательниц<sup>2</sup>, многие дети-иммигранты проявили настолько большой интерес к анонимному изложению своей личной истории, как, например, в следующих отрывках (3,4), что пожертвовали даже переменной, чтобы дописать свои тексты. Такой интерес побудил исследовательниц предоставить детям свободу излагать свою историю на родном языке.

Перевод с албанского языка:

*«С тех пор, как я приехала сюда, многое изменилось. Моя жизнь изменилась, и это мне не нравится, так как я не знаю языка, чтобы общаться с другими. Поэтому я даже не могу пойти гулять. Я ещё не завела друзей, и это заставляет меня чувствовать себя человеком, который не имеет никакого значения, словно меня нет» (отрывок 3)*

1. Йота Гатси - преподавательница французского языка, Мария Параскева - филолог.

2. Гатси Йота, Пападопулу Мария, Параскева Мария, Каригиду Катерина. Координаторы и научные руководители - Тсокалиду Рула и Ангелики Килиари.

Мы попытались превратить в жизнь *более открытое общение людей и снятие ограничений* (Τρέσσου & Μητακίδου, 2003), с целью услышать голос самих детей, т.е. главных действующих лиц образовательного процесса. Ученики и ученицы писали в атмосфере действительно без ограничений и стресса, они выражали свои мысли на родных языках, игнорируя орфографические ошибки, которых так боялись, когда писали по-гречески. Они знали, что за работы им не поставят оценки, они не стремились получить хорошую (Robertson-Egan & Bloome, 2001) или плохую оценку, которая незаметно ударяет по их самосознанию и ещё более сковывает их в самовыражении. Их тексты, то, что у них было на душе, их собственная реальность стала объектом уважения *Университетских многоязычных специалистов*<sup>3</sup>. «Человек без значения», «словно меня не существует» ученицы из Албании (4) приобретает особое значение и суть, как и само её самосознание. Теперь у неё было право выразить на родном языке то, в какой трудной ситуации она находилась. Её больше не наказывали *молчанием*, которое вызывало её незнание греческого языка, соответствующего *языкового капитала*, которое приводило её к изолированности и лишало её «*признанной идентичности*» как ученицы (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). «... так как я не знаю языка...»(3), «здесь у меня нет друзей, кроме того, я совсем не понимаю языка и чувствую себя очень плохо...»(4)

Писатель Маалуф (1998), говоря, что «наш взгляд - это то, что включает в самые узкие рамки», точно передаёт состояние несвободы человека под взглядом «других» - одноклассников, соседей, местных жителей: «... *Все дети смотрят на меня странно и с иронией. Они считают, что я тот, кого надо изолировать от всего, что касается их...*» (отрывок 5). Выше мы видели, что ученица средней школы из Албании (4), вооружившись родным языком, делает наброски жестокой реальности, в которой она живёт, её внутренний мир. Принимающая страна делает её невидимой, несуществующим созданием, человеком с надломленной самоуверенностью: «*я чувствую себя человеком, который не имеет никакого значения, словно меня нет...*».

Их изолированность (3,4,5), уничтожение их самоуверенности негативно сказываются на их успехах в школе. Учителя воспринимают их иначе, даже если, как они утверждают, обращаются с ними хорошо. Ученики-иммигранты отстраняются в положение «я ещё не завёл друзей», «изолировать меня от всего, что касается их», что часто имеет результатом пропуск уроков и исключение из школьной среды.: «... *По сей день в школу я ходил редко...*» (отрывок 8). Ученики предпочитают оставаться дома и не сталкиваться со своими одноклассниками, они чувствуют себя неуверенно с незнакомыми людьми, которые могут встретиться им в школе и заклеить их: «*Школа совсем другая, и если учителя пытаются хорошо обращаться со мной, я знаю, что они делают это не очень искренне*» (отрывок 9), - и даже подвергнуть

3. Так охарактеризовали дети исследовательниц, согласно их исследовательскому дневнику

их серьёзной опасности<sup>4</sup>. То, как школа принимает детей, которые только приехали в страну, представляет собой важнейшую проблему в официальной греческой школе, так как детство и юношество ввиду *внутренней реорганизации* (Δραγώνα, 2004) являются трудным периодом, требующим внимания всех тех, кто работает в области образования.

От шокирующей новости о застрелившейся девочке из Албании, которая вышла в свет «шёпотом» и легла бременем на нашу душу, до простых голосов письменных работ Действия 5.1, составленных детьми и подростками, видна существенная потребность укрепления многоязыковой идентичности детей в греческих поликультурных классах. Назревает опасность, а кроме того, проявляется необходимость создания понятия сосуществования (*vivre ensemble*) с целью гармоничной интеграции учеников-иммигрантов в многонациональный контекст (*contexte multi-ethnique*), основанный на языковом и культурном разнообразии (Abdallah-Pretceille, 1999) и являющийся здоровой атмосферой для существования и законченного формирования особого самосознания.



4. ("Шокирующая история маленькой девочки", 2011)  
<http://www.e-magazino.gr/index.php/eidiseis/epikairoτητα/to-drama-enos-13xronou-koristiou-pou-aitopirpolithike.html>, «Единственной проблемой была школа. Девочку привезли в Грецию из Албании, когда ей было 11 лет, и её сразу отправили в пятый класс. Она не могла учиться, и была вынуждена бросить школу. Не потому что она не хотела заниматься, а потому, что не могла. Она постоянно повторяла, что дети смеются над ней. Это ранило, расстраивало её...»



## Οι φοιτήτριες/μαθήτριες θυμούνται<sup>1</sup>

*Ονομάζομαι Brunilda Tasho, είμαι από την Αλβανία. Είμαι φοιτήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στην Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Επίσης είμαι παντρεμένη και έχω ένα παιδί. Ήρθα στην Ελλάδα το 2007. Όταν πρωτοήρθα αισθανόμουν πολύ παράξενα, μου ήταν πολύ δύσκολο που βρισκόμουν μακριά από την οικογένειά μου και πόσο μάλλον ζώντας σε μια ξένη χώρα. Ένιωθα μεγάλη ανασφάλεια, έψαχνα τριγύρω μου να δω αν υπάρχουν άλλοι στην ίδια κατάσταση με μένα. Ήθελα να μιλάω συνέχεια αλβανικά, ένιωθα χωρίς ζωή, δεν μπορούσα να εκφραστώ, να ζητήσω ή να αγοράσω κάτι στα ελληνικά.*

*Καλησπέρα, ονομάζομαι Σαμπανάι Εύα, κατάγομαι από την Κορυτσά της Αλβανίας και είμαι φοιτήτρια της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η οικογένειά μου κι εγώ ήρθαμε στην Ελλάδα το 1998, ύστερα από τις πολιτικές και κοινωνικές αναταραχές που προηγήθηκαν στην Αλβανία. Ήμουν μόλις επτά χρονών οπότε σ' αυτή την τόσο νεαρή ηλικία δυσκολευόμουν να αντιληφθώ την τεράστια αλλαγή που συνέβαινε στη ζωή μας. Οι πρώτες μου δυσάρεστες εμπειρίες προήλθαν όταν πρωτοπήγα σχολείο. Θυμάμαι ακόμα πως τα υπόλοιπα παιδιά δεν μου μιλούσαν ποτέ, δεν ήθελαν να μοιράζονται το θρανίο τους μαζί μου και χλεύαζαν διαρκώς την "διαφορετικότητα μου". Ίσως για πολλά από αυτά τα παιδιά να ήμουν το πρώτο ξένο άτομο που έρχονταν σε επαφή και το γεγονός πως μιλούσα ελάχιστα την γλώσσα τους πιθανώς να τους έκανε να είναι ακόμη περισσότερο επιφυλακτικοί απέναντι μου.*

*Ονομάζομαι Lluro Vasilikulla. Είμαι 21 χρονών και η καταγωγή μου είναι από την Αλβανία. Σπουδάζω Ελληνική Φιλολογία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ήρθαμε στη Ελλάδα το 1993 περπατώντας ώρες ολόκληρες στα βουνά, οι γονείς μου, εγώ και κάποιος φίλος του πατέρα μου. Ήταν χειμώνας και χιόνιζε.. Το μόνο που θυμάμαι, βέβαια, γι' αυτό είναι ότι κρύωναν τα πόδια μου γιατί ήμουν 2 χρονών τότε και όσα ξέρω μου τα έχουν διηγηθεί οι γονείς μου.. Μεταναστεύσαμε και ρισκάρουμε γιατί αναζητούσαμε ένα καλύτερο μέλλον και περισσότερες ευκαιρίες... Εξάλλου οι γονείς μου ήταν πολύ νέοι και στην πατρίδα μου επικρατούσε μεγάλη φτώχεια εκείνη την εποχή.*

*Ονομάζομαι Βουζάνη Πάολα και είμαι μια δεκαεξάχρονη μαθήτρια της Α' Λυκείου. Ζω στην Ελλάδα τα τελευταία 14 χρόνια και η καταγωγή μου είναι Αλβανική. Έρχομαι από μία όμορφη πόλη της Β. Αλβανίας που ονομάζεται Σκόντρα. Ο ερχομός μου και της οικογένειάς μου στην Ελλάδα είχε ως στόχο ένα καλύτερο μέλλον για εμένα και τα αδέρφια μου. Από όσα έχω ακούσει από τους γονείς μου, οι πρώτες μας μέρες στην Ελλάδα δεν ήταν τόσο εύκολες. Ακόμα και όταν πλέον υπήρχε δουλειά, ο ρατσισμός απέναντί μας δεν έπαψε να υπάρχει. Εγώ προσωπικά δεν αντιμετώπισα μεγάλο ρατσισμό, αφού ήμουν μικρή και μέχρι να πάω σχολείο έμαθα τη γλώσσα καλά. [...] Πάντα οι γονείς μου προσπαθούσαν να διατηρείται η Αλβανική γλώσσα στο σπίτι, τόσο πολύ που, συχνά μάλιστα, ένιωθα πίεση. Με το πέρασμα των χρόνων, όπως τα έφερε η ζωή, κατάλαβα την σπουδαιότητα της μητρικής μου γλώσσας. Κατάλαβα ότι χωρίς αυτήν δεν είμαι αυθεντική.*

1. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι από τις ομιλίες φοιτητριών-μαθητριών αλβανικής καταγωγής που συμμετείχαν στο 2<sup>ο</sup> Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: ελληνο-αλβανική επαφή, τον Μάη του 2012 στο ΑΠΘ. Ολόκληρα τα κείμενά τους βρίσκονται στα πρακτικά του συνεδρίου <http://stavrodromigmilwsswn.auth.gr>

## Nxënëset e studentet sjellin ndër mend<sup>1</sup>

*Quhem Brunilda Tasho dhe jam nga Shqipëria. Sot studioj në Universitetin "Aristotelis" të Selanikut, në fakultetin e Filozofisë Dega "Filozofi e Pedagogji". Jam e martuar dhe kam dhe një fëmijë. Në Greqi erdha në vitin 2007. Periudha e parë, kur sapo kisha ardhur, ishte shumë e çuditshme. E kisha shumë të vështirë të jetoja larg familjes time, sidomos në një vend të huaj. Pasiguria më shoqëronte kudo, kërkjoja rreth e rrotull për të tjerë në të njëjtat pozita me mua. Flisja vetëm shqip, ndihesha sikur nuk kisha jetë, nuk shprehesha dot në greqisht, madje as për të blerë apo për të kërkuar diçka.*

*Mirëmbërma! Quhem Eva Shabanaj, jam nga Korça e Shqipërisë, sot jam studente në Fakultetin e Filozofisë, të Universitetit "Aristotelis" të Selanikut. Unë me familjen time erdha në Greqi në vitin 1998, pas situatës së vështirë të vitit 1997 në Shqipëri. Atëherë isha vetëm 7 vjeçe, shumë e vogël për të perceptuar ndryshimin kolosal që ndodhi në jetën time. Eksperiencat e para, të hidhura, ndodhën kur shkova në shkollë. Akoma më kujtohen nxënësit e tjerë, nuk më flisnin fare, nuk donin të uleshim në një bangë me mua, duke theksuar në çdo rast "ndryshimin" tonë. Ndoshta për ata fëmijë unë isha e para e huaj që erdha në jetën e tyre dhe fakti që flisja pak greqisht i detyronte të ishin akoma më të përmbajtur ndaj meje.*

*Quhem Llupo Vasilikula. Jam 21 vjeç dhe kam origjinë shqiptare. Studioj filologji greke në Universitetin "Aristotelis" në Selanik. Erdha në Greqi më 1993 duke ecur orë të tëra në male me prindërit e mi dhe disa shokë të babait tim. Ishte dimër dhe binte borë... Por e vetmja gjë që mbaj mend, sigurisht, është që më mërdhinin këmbët, sepse isha vetëm 2 vjeçe dhe gjithçka që di ma kanë treguar prindërit e mi... Emigruam dhe rrezikuam sepse kërkonim një të ardhme më të mirë dhe më shumë shanse... Gjithashtu prindërit e mi ishin shumë të rinj dhe në atdheun tim mbizotëronte varfëri e madhe në atë kohë.*

*Quhem Vuksani Paola dhe jam një nxënëse 16-vjeçare në vitin e parë të liceut. Në Greqi jetoj 14-vitet e fundit. Origjina ime është shqiptare, nga qyteti i bukur verior i Shkodrës. Familja ime emigroi në Greqi, sëbashku me fëmijët, për një të ardhme më të mirë. Nga sa kam dëgjuar nga prindërit e mi, ditët e para në Greqi nuk ishin dhe aq të lehta. Akoma dhe kur kishin punë, racizmi nuk ndaloi kurrë ndaj nesh. Unë personalisht nuk jam përballur shumë me episode raciste, sepse isha e vogël dhe gjuhën e mësova shumë mirë para se të shkoj në shkollë. ... Gjithmonë prindërit e mi përpiqeshin të flisnim vetëm shqip në shtëpi, madje kaq fuqishëm sa shumë herë e ndjeja si presion. Me kalimin e viteve, jeta e solli kështu që të kuptoj mirë rëndësinë e gjuhës sime amëtare. Kuptova se pa të nuk jam origjinale.*

1. Këto janë pjesë të shkëputura nga prezantimet e nxënseve dhe studenteve me origjinë shqiptare, pjesëmarrëse në Konferencën e 2-të Ndërkombëtare "Kryqëzim gjuhësh & kulturash: takim greko-shqiptar", që u mbajt në Universitetin Aristotelis në Selanik, në maj 2012. Të plotë këto prezantime mund t'i gjeni në procesverbalin e konferencës <http://stavrodromomiglwsswn.auth.gr>

## Η γωνιά των γονιών

### *Μια διαφορετική περίπτωση διγλωσσίας στην οικογένεια*

Η Jennifer και ο John είναι γεννημένοι στην Νέα Υόρκη και δεν είχαν μιλήσει ποτέ άλλη γλώσσα εκτός από τα αγγλικά έως ότου απέκτησαν παιδιά. Ωστόσο μεγαλώνοντας τις τρεις κόρες τους τις έμαθαν να μιλούν τόσο τα αγγλικά όσο και άπταιστα μανδαρινικά-κινέζικα. Ναι, μανδαρινικά! Εκ πρώτης όψεως τα πάντα σε αυτό το σενάριο μοιάζουν απίστευτα: οι μονόγλωσσοι γονείς και τα διγλωσσα παιδιά, η επιλογή της δευτέρας γλώσσας, αλλά και το υψηλό επίπεδο της ευφράδειας των παιδιών και στις δύο γλώσσες. Αλλά όλα ξεκίνησαν σχετικά απλά. Όταν η Jennifer επέστρεψε στην εργασία της λίγους μήνες μετά την γέννηση της μεγαλύτερης της κόρης, προσέλαβε μία babysitter που μιλούσε μανδαρινικά αλλά σχεδόν καθόλου αγγλικά. "Εκείνη την εποχή, ποτέ δεν μου πέρασε απ' το μυαλό ότι, με το να προσλάβω την Mei Feng, έκανα μία επιλογή που θα άλλαζε την ζωή της κόρης μας και των αδερφών της που δεν είχαν καν ακόμα γεννηθεί, καθώς επίσης και τη δική μου και του συζύγου μου", λέει η Jennifer. Αλλά όταν η κόρη της άρχισε να καταλαβαίνει τα μανδαρινικά, η Jennifer αποφάσισε να κάνει ό,τι χρειαζόταν για να βοηθήσει την κόρη της και αργότερα και τις αδερφές της ώστε να γίνουν διγλωσσες. "Σκέφτηκα, πόσα παιδιά στην Αμερική έχουν την ευκαιρία να μάθουν κινέζικα;" λέει η ίδια. "Ήταν πολύ καλή ευκαιρία για να την αφήσω να πάει χαμένη, και εξάλλου, οι κόρες μας έδειχναν να το απολαμβάνουν πραγματικά." Από εκεί και έπειτα η Jennifer προσλάμβανε μόνο babysitters που μιλούσαν μανδαρινικά και η Mei Feng παρέμεινε με την οικογένεια ως η δασκάλα που τους μάθαινε μανδαρινικά.

Όταν τα κορίτσια πήγαν στο λύκειο μιλούσαν τόσο καλά τα μανδαρινικά που τις έβαλαν σε μία τάξη "Κινέζικα για φυσικούς/ές ομιλητές/τριες" και από τότε και οι τρεις ταξίδεψαν στην Κίνα για εντατικά μαθήματα διδασκαλίας της γλώσσας. Ακόμα και η Jennifer τελικά σπούδασε μανδαρινικά για πέντε χρόνια- "για αυτοάμυνα" όπως το θέτει η ίδια.

Το παραπάνω απόσπασμα είναι από το βιβλίο *7 βήματα για να μεγαλώσετε ένα διγλωσσο παιδί* της Naomi Steiner.

## Parents' Corner

### *A different case of bilingualism in the family*

Jennifer and John are native New Yorkers who never spoke a word of any language other than English until they had children. Yet they raised their three daughters to speak both English and fluent Mandarin-Chinese. Yes, Mandarin! On the face of it, everything about this scenario sounds unlikely: monolingual parents and bilingual

children, the choice of the second language, and the high level of fluency the children reached in both languages. But it began simply enough. When Jennifer returned to work a few months after the birth of her oldest daughter, she hired a babysitter who spoke Mandarin but hardly any English. "At the time, it never occurred to me that by hiring Mei Feng, I was making a life-altering decision for our daughter and her sisters who were not yet born, as well as for my husband and myself", Jennifer says. But when her daughter started to pick up Mandarin, Jennifer decided to do everything she could to help her, and later her sisters, become bilingual. "I thought, how many kids in America get the chance to learn Chinese?" she says. "It was too good an opportunity to pass up, and besides, our daughters really seemed to enjoy it". Thereafter, Jennifer only hired Mandarin-speaking babysitters and Mei Feng remained with the family as their Mandarin language tutor.

When the girls reached high school, they were fluent enough to be placed in a class "Chinese for Native Speakers", and since then, all three have traveled to China on intensive language instruction courses. Even Jennifer eventually studied Mandarin for five years-"in self defense" as she puts it.

*The above extract is from the book 7 Steps to Raising a Bilingual Child by Naomi Steiner.*

### ***Këndi i prindërve***

#### ***Një rast i veçantë i dygjuhësisë në familje***

Jennifer dhe John, të lindur në New York, nuk kishin folur kurrë asnjë gjuhë tjetër përveç anglishtes derisa u bënë me fëmijë. Ata i rritën tri vajzat e tyre të cilat përveç anglishtes mësuën të flasin rrjedhshëm dialektin zyrtar kinez-mandarin. Po, mandarin! Në vështrimin e parë diçka e tillë tingëllon një skenar i pabesueshëm: prindër njëgjuhësh, fëmijë dygjuhësh, zgjedhja e gjuhës së dytë dhe niveli i lartë i lokuencës në të cilin fëmijët arritën të flasin të dyja gjuhët. Por kjo filloi shumë natyrshëm, kur Jennifer u kthye në punë disa muaj pas lindjes së vajzës së madhe. Ajo punësoi një dado, , e cila fliste mandarin kurse anglishten e fliste me vështirësi. "Deri atëherë, nuk më kishte shkuar kurrë ndërmend që me punësimin e Mei Feng si dado, unë isha duke marrë një vendim që do të ndryshonte jetën e vajzave të mia, por njëkohësisht edhe jetën time e të burrit tim", - thotë Jennifer. Kur vajza e saj filloi të kuptonte mandarin, Jennifer vendosi të bënte gjithçka që do ta ndihmonte atë dhe më vonë motrat e saj, të bëhen fëmijë dygjuhësh. "Mendova: Sa fëmijëve në Amerikë u jepet mundësia të mësojnë gjuhën kineze mandarin?" thotë ajo. "Përveç që ishte një rast shumë i mirë, por dukej se edhe vajzat tona me të vërtetë e pëlqenin gjuhën." Pas kësaj Jennifer merrte si dado vetëm ato që flisnin Mandarin, dhe Mei Feng e kujtojnë në familje si mësuesja e tyre e gjuhës kineze Mandarin.

Kur vajzat shkuan në shkollën e mesme, ato kishin arritur një të folur të mjaftueshme për t'u futur në kategorinë: "Gjuha kineze për folësit e saj". Qysh atëherë ato kanë udhëtuar të treja në Kinë, dhe kanë ndjekur kurse intensive të mësimit të gjuhës. Madje edhe Jennifer studioi mandarin për pesë vjet - "për vetëmbrojtje", siç e karakterizon ajo.

Fragmenti i mësipërm është shkëputur nga libri: "7 Hapat për rritjen e një fëmije dygjuhësh" i Naomi Steiner.

## Взгляд родителей

### *Различные случаи семейного билингвизма*

Дженнифер и Джон - коренные жители Нью-Йорка, которые не знали и слова на других языках, кроме английского, пока не завели детей. С тех пор их три дочери говорят как на английском, так и - бегло - на мандаринском китайском. Да-да, на мандаринском! На первый взгляд, всё в этой истории не стыкуется: одноязычные родители и двуязычные дети, выбор второго языка, высокий уровень беглости обоих языков, которыми владеют дети. Но всё началось очень просто. Когда Дженнифер вернулась на работу через несколько месяцев после рождения старшей дочери, она наняла няню, говорящую на мандаринском китайском и практически не владеющую английским языком. Дженнифер говорит: «Когда я нанимала Mei Feng, мне не приходило в голову, что я принимаю решение, которое изменит жизнь моей дочери и не родившейся тогда ещё её сестры, а также и нашу с мужем жизнь». Но когда её дочь начала говорить по-мандарински, Дженнифер решила сделать всё возможное, чтобы способствовать развитию двуязычия у девочки, а позднее и у её сестры. «Я подумала, сколько детей в Америке имеют возможность выучить китайский?», - заявляет она, - «это было слишком хорошей возможностью, чтобы упустить её. Кроме того, моим детям это действительно нравится». Впоследствии Дженнифер нанимала только мандарино-язычных нянь, а Mei Feng осталась в качестве наставника по мандаринскому языку.

Когда девочки стали старшеклассницами, они настолько хорошо знали китайский язык, что их записали в группу «китайского языка как родного», и с тех пор они втроём посещают Китай для прохождения курсов языка. Даже Дженнифер в итоге пять лет изучала китайский язык, как она выразилась - «в целях самооборонь».

Вышеприведённый текст является отрывком из книги «Семь шагов к достижению билингвизма» Наоми Штайнер.

## Η ποικιλομορφία ως Θεσμός: η περίπτωση του 'Mångkulturellt centrum' στη Στοκχόλμη

Εύη Μάρκου<sup>1</sup>



Το 'Mångkulturellt centrum'<sup>2</sup>, στα ελληνικά 'Πολυπολιτισμικό Κέντρο', βρίσκεται στα νότια της ευρύτερης περιοχής της Στοκχόλμης, στον Δήμο της Βοτγκγκα, το οποίο είχα την ευκαιρία να επισκεφτώ δύο φορές. Ανακάλυψα το κέντρο κατά τύχη την άνοιξη του 2012 μέσα από αναζήτηση στο διαδίκτυο, καθώς ενδιαφέρθηκα για την δουλειά του, έστειλα ένα email στα 'τυφλά'. Μέσα σε λίγες ώρες είχα κιόλας απάντηση και

μια θερμή πρόσκληση να δω το Κέντρο<sup>3</sup> από κοντά. Όπως αναμενόταν, η τοποθεσία του κέντρου αντανάκλασε την πεμπτούσια της ίδρυσής του. Η ποικιλομορφία ήταν εμφανής στην πολυπολιτισμικότητα των προσώπων και των ρούχων, στα αγαθά που πουλιούνταν, στις διαφορετικές γλώσσες που ακούγονταν στον δρόμο και στις ταμπέλες των καταστημάτων. Αυτή είναι μια πολύ διαφορετική όψη της Στοκχόλμης, τέτοια που κάνει να νιώθεις ότι και εσύ «κολλάς» εδώ. Περνώντας τον σταθμό του μετρό Fittja, το κέντρο βρίσκεται σε απόσταση 5 λεπτών και απλώνεται σε τρία κτήρια. Ιδρύθηκε το 1987 με αποστολή την ευαισθητοποίηση στα θέματα της σύγχρονης μετανάστευσης και των επιδράσεών της στην διαμόρφωση της Σουηδικής κοινωνίας και της πολιτιστικής της κληρονομιάς ως βασικό -αντί για περιθωριακό- στοιχείο της. Η θεσμοποίηση της ποικιλομορφίας μέσα από την ίδρυση του κέντρου έθεσε το παράδειγμα για τους άλλους σουηδικούς οργανισμούς και τα ζητήματα της μετανάστευσης και των πολιτισμικών πολιτικών έλαβαν ιδιαίτερης προσοχής. Η χρηματοδότησή του προέρχεται κυρίως από επιχορηγήσεις για πρότζεκτ και από την πώληση δικών τους προϊόντων (πχ. σεμινάρια, εκδόσεις, το βιβλιοπωλείο κ.λπ.), καθώς και από τον Δήμο της Βοτγκγκα, το Δημοτικό Συμβούλιο της Στοκχόλμης (για τον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση) και το Εθνικό Συμβούλιο για τις Τέχνες.

Η ποικιλομορφία δεν εκφράζεται μόνο μέσα από τους σκοπούς του Πολυπολιτισμικού Κέντρου, αλλά και από τους τρόπους μέσα από τους οποίους τους επιτυγχάνει. Επιστρατεύει διάφορα εκφραστικά μέσα: την έρευνα και την εκπαίδευση, την τέχνη και τη χειροτεχνία, τη λογοτεχνία, τις εκδόσεις και τα αντικείμενα προς πώληση, το φαγητό και τη μουσική. Το Κέντρο διεξάγει έρευνες, εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και συνέδρια. Είναι σημείο συνάντησης για ερευνητές και επιστήμονες που ασχολούνται με τα θέματα της μετανάστευσης, του ρατσισμού και των θεσμικών δι-

1. Η Εύη Μάρκου είναι υποψήφια διδακτορίσα στο Τμήμα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του ΙοΕ του Λονδίνου και υπεύθυνη έρευνας και προβολής της ομάδας 'Πολύδρομο'.
2. Το κείμενο αυτό βασίζεται σε πληροφορίες της ιστοσελίδας του Mångkulturellt centrum <http://mkc.botkyrka.se/>, και στην προσωπική εμπειρία της συγγραφέως του. Οι φωτογραφίες ανήκουν στη συγγραφέα.
3. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον κ. René León Rosales, τον διευθυντή εκπαίδευσης του Κέντρου και τον Dr. Ethnologist, για τη φιλοξενία και τις πολύτιμες πληροφορίες για το έργο του Κέντρου.

ακρίσεων αναλύοντάς τα μέσα από θεωρίες ισχύος, όπως η μετα-αποικιακή θεωρία, η θεωρία των φύλων και η Κριτική Θεωρία Φυλής. Η αστική κουλτούρα κατέχει κεντρικό σημείο. Το Κέντρο φιλοξενεί εκθέσεις καλλιτεχνών που ασχολούνται με αυτά τα ζητήματα. Επίσης λειτουργεί εργαστήριο τέχνης όπου διερευνάται η ταυτότητα και η κουλτούρα με μέσα καλλιτεχνικής έκφρασης. Στο υπόγειο του κεντρικού κτηρίου βρίσκεται η βιβλιοθήκη του Πολυπολιτισμικού Κέντρου, η οποία περιέχει πάνω από 20.000 τίτλους (βιβλία, περιοδικά, επίσημες αναφορές κ.λπ.), ενώ το βιβλιοπωλείο στο ισόγειο πουλάει τις εκδόσεις του, αλλά και βιβλία άλλων εκδοτών, περιοδικά, παιχνίδια και κοσμήματα. Όλα τα προϊόντα είναι αγορασμένα από εταιρίες fair-trade από διάφορα μέρη του κόσμου ή από τοπικές επιχειρήσεις και χειροτέχνες εμπόρους της Σουηδίας. Τέλος, το εστιατόριο προσφέρει χορτοφαγικό μενού –πάντα χρησιμοποιώντας προϊόντα fair-trade – εμπνευσμένο από τη διεθνή κουζίνα και συνοδευμένο από μουσικές του κόσμου.

Τον περασμένο Ιανουάριο επισκέφτηκα το Mångkulturellt centrum για να δω την έκθεση 'Varning för ras' («Προσοχή στη Φυλή»), που φιλοξενείται από την 1<sup>η</sup> Νοεμβρίου 2012 μέχρι την 26<sup>η</sup> Ιανουαρίου 2014 (φωτογραφίες στο τέλος του αγγλικού κειμένου). Η έκθεση δημιουργεί κειμενικές και οπτικές αφηγήσεις για τη λευκότητα και τη φυλή στη Σουηδία, όπως απεικονίζονται μέσα από τα ΜΜΕ, την κουλτούρα και την κοινωνία. Όπως και ο κεντρικός ρόλος του Κέντρου, η έκθεση τονίζει το πώς η φυλή κατασκευάζεται μέσα από τις μικρολεπτομέρειες της καθημερινής ζωής και έτσι παραβλέπεται ως παράγοντας διακρίσεων. Άλλες φορές το πρόσωπο της φυλής και του ρατσισμού φαίνεται ωμά σε μεγάλους πίνακες μέσα από τους αριθμούς της ανεργίας που χτυπάει τους μετανάστες/τριες και ταρακουνάει την αυτο-εικόνα της Σουηδίας ως μη ρατσιστικό κράτος. Καθώς ο/η θεατής μπαίνει στην έκθεση, βλέπει μια κυλινδρική άσπρη κατασκευή να επιβάλλεται στον χώρο. Από εκεί κόκκινα, μπλε και πράσινα σκιοινιά προεκτείνονται στους τοίχους, ενώ τρία ημιδιαφανή πλαίσια προσκαλούν τους/τις επισκέπτες/ριες να «φιλτράρουν» την Λευκότητα μέσα από το χρώμα (του δέρματος). Ο συμβολισμός του «λευκού προνομίου» αναπαρίσταται επιτυχώς. Οι υπεύθυνοι της έκθεσης εκφράζουν στην ιστοσελίδα του Κέντρου τις βασικές ερωτήσεις που θέτει αυτή η έκθεση: «Γίνονται οι μετανάστες[/ριες] το κωδικό όνομα για τους/τις «μη-λευκούς[ες]»; Δεν μπορεί κάποιος[/α] να είναι μη-λευκός[/η] και Σουηδός[/η];»

Το έργο του Mångkulturellt centrum είναι σημαντικό στη διαμόρφωση της μεταναστευτικής πολιτικής και στην πρόκληση συλλογικών και ατομικών αντιλήψεων περί φυλής και διαφορετικότητας. Ενσωματώνει την ποικιλομορφία στα ερωτήματα που θέτει ενάντια στη νόρμα, στις φωνές που υψώνει και στα μέσα με τα οποία το κάνει. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του Κέντρου <http://mkc.botkyrka.se/> ή, ακόμη καλύτερα, να περάσετε από την Fittja την επόμενη φορά που θα βρεθείτε στην Στοκχόλμη.

## Diversity as an institution: the case of the 'Mångkulturellt centrum' in Stockholm

Evi Markou<sup>1</sup>



The 'Mångkulturellt centrum'<sup>2</sup>, which means 'Multicultural Centre' in English, is located in the south of greater Stockholm, in the municipality of Botkyrka, whose premises I had the opportunity to visit twice. I found the centre by chance in spring 2012 searching through the internet and as I was interested in their work I sent a 'blind' email. Within hours I had already a reply and a welcoming invite<sup>3</sup> to see the Centre from up close.

Not surprisingly its location reflects the essence of its establishment. Diversity is evident in the multiethnicity of faces and clothes, in the goods sold, the different languages heard on the street and the labels of shops. This is a very different façade of Stockholm, one that makes you feel you might also fit here. As you walk past Fittja tube station you find the Centre within 5 minutes walk, where it spreads across three buildings. The Centre was founded in 1987 with the mission to raise awareness on contemporary immigration and its effects in shaping the Swedish society and cultural heritage as their fundamental - constituent. The act of institutionalising diversity set the example to other Swedish institutions, and the issues of migration and cultural politics have since received substantial attention. Its funding comes from project grants and their own products' sales (i.e. seminars, publications, bookstore etc), as well as Botkyrka Municipality, Stockholm's County Council (Culture and Education) and the National Arts Council.

Diversity is reflected in the Multicultural Centre not only in its aims, but also in the ways in which it delivers these aims. It deploys a variety of expressive means: research and education; arts and crafts; literature, publishing and sold goods; food and music. The Centre runs research, educational courses, seminars and conferences. It brings together researchers and scientists who work on issues of migration, racism and institutional discrimination analysed through theories of power, such as postcolonial, gender and Critical Race theory. Urban culture is central. The Centre hosts exhibitions by artists engaged with these matters; it also operates crafts workshops which give the opportunity to explore identity and culture through artistic means. In the basement of the central building one finds the Multicultural Centre's library that contains over 20.000 titles (books,

1. Evi Markou is a PhD candidate in Sociology of Education, IoE London and researcher at 'Polydromo', [evimarkou@yahoo.gr](mailto:evimarkou@yahoo.gr).

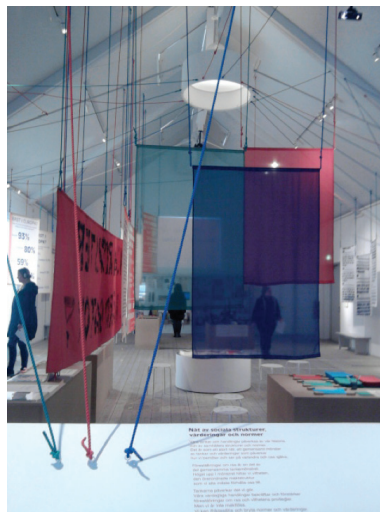
2. This paper rest on information on the website of the Mångkulturellt centrum <http://mkc.botkyrka.se/>, as well as on the author's own experience. All photographs are shot by the author.

3. I am most grateful to René León Rosales, the Education Manager at the Centre and Dr. Ethnologist, for his hospitality and sharing invaluable information about their work.



journals, official reports etc); while the bookshop on the ground floor sells the Centre's publications, but also books from other publishers, magazines, toys and jewellery. All products are either purchased from fair-trade companies around the world or local businesses and handcrafting retailers within Sweden. Finally, the tavern serves vegetarian food - always using fair trade products - inspired by international cuisine and accompanied by world music.

Last January I visited the Mångkulturellt centrum to see the exhibition 'Varning för ras' ('Warning for Race'), which runs from November 1<sup>st</sup>, 2012 to January 26<sup>th</sup>, 2014 (photographs follow the text). The exhibition creates textual and visual discourses on whiteness and race in Sweden as portrayed through the media, culture and society. In line with the main role of the Centre, the point made is how race works throughout the minutiae of everyday living, and thus goes unnoticed as a discriminatory factor. At other times the face of race and racism is shown bluntly on oversize panels through the numbers of unemployment hitting immigrants, which shake the self-image of Sweden as a racism-free nation. As one enters the exhibition, s/he sees a cylindrical white installation overarching the space. From there red, blue and green strings stretch across its walls, while three semi-transparent panels invite the visitors to 'filter' Whiteness through (skin) colour.



Φιλτράροντας την Λευκότητα μέσα από το χρώμα (του δέρματος)  
Filtering Whiteness through (skin) colour

The symbolism of 'white privilege' is represented effectively. The curators articulate on the Centre's website the main questions their exhibition poses: 'Do immigrants become a code word for "non-whites"? Can someone not be non-white and Swedish?'

The Mångkulturellt centrum is pivotal in setting the agenda for migration politics and challenging collective and individual understandings of race and difference. It embodies diversity in the questions it poses against the norm, the voices it raises and the means through which it does it. For more information you can visit the Centre's website <http://mkc.botkyrka.se/> or, even better, make your trip down to Fittja next time you are in Stockholm.



Η φυλή όπως κατασκευάζεται μέσα από απλά αντικείμενα  
Race as it is constructed through regular objects

## Η Μπλε Ιστορία

Άννα Δαμιανίδη<sup>1</sup>

Την άνοιξη που πέρασε, όποτε άκουγα για την επιχείρηση αυτή της Αστυνομίας, φοβόμουν για την Αφγανή μου φίλη και τα παιδάκια της. Ερχόταν κάθε Τετάρτη για το μάθημα ελληνικών, από την Ομόνοια όπου έμεναν, η μαμά κι οι τρεις κόρες της. Οι δυο μεγάλες ήταν δίδυμες, εννιά χρονών, ολόιδιες. Τις έντυνε ίδια, έμοιαζαν και τα ονόματα, αδύνατον να τις ξεχωρίσω. Ο μόνος τρόπος ήταν να γράφουν. Είχαν διαφορετικό γραφικό χαρακτήρα, διαφορετικό τετράδιο, η κάθε μια αποτύπωνε εκεί τη δική της προσωπικότητα. Ας παραδεχτώ ότι αυτός ο παλιοκαιρίσιος τρόπος να διδάσκω γραφή και ανάγνωση, με μπόλικη αντιγραφή και επαναλήψεις, μου θύμιζε τα παιδικά μου χρόνια περισσότερο από τον τρόπο που είχαν μάθει τα δικά μου παιδιά γράμματα, ο οποίος ήταν πιο μοντέρνος, λιγότερο χειροποίητος, ας πούμε. Γράφανε αυτά τα κοριτσάκια με την ψυχή τους, ακούραστα, αδιαμαρτύρητα, σελίδες επί σελίδων στρογγυλά γραμματάκια, με μια προθυμία που με άφηνε κατάπληκτη κάθε φορά.

Κάποια στιγμή η μια δίδυμη έπαψε να έρχεται. Τι έγινε; ρώτησα τη μαμά της, που μάθαινε κι αυτή μαζί με τα παιδιά. Έφυγε, μου είπε. Σουηδία. Και βούρκωσαν τα μάτια της. Δεν μπορούσα να ρωτήσω λεπτομέρειες, αλλά κατάλαβα ότι αφού έφυγε το ένα παιδί, θα έφευγαν όλοι. Θα στείλανε το ένα δίδυμο μήπως ο χωρισμός ήταν πιο απλός επειδή έμενε το άλλο ίδιο παιδί. Η καρδούλα της το ήξερε, της μάνας.

Ερχόταν κι ένα πιτσιρίκι μαζί τους, ένα λεπτεπίλεπτο πεντάχρονο κοριτσάκι που άλλαζε δόντια και μου τα έδειχνε κάθε φορά. Της είχα πάρει ένα βιβλίο ζωγραφικής να χρωματίζει. Μόλις το γέμισε, μου το έφεραν πίσω, δεν το έπαιρναν με τίποτε. Δεν ήθελαν κανένα δώρο ποτέ, κανένα κέρασμα. Μια φορά που έφυγε η μαμά για δουλειές λίγη ώρα, βρήκα ευκαιρία και μπούκωσα τα παιδιά κουλούρια και φρούτα, με πρόσχημα να μάθουμε πώς λέγονταν τα φαγητά.

Έφυγαν λοιπόν όλες το καλοκαίρι για τη Σουηδία. Καλή τους ώρα, μακάρι να ησυχάσουν πια οι άνθρωποι. Εννιά χρόνια είχαν περάσει σε στρατόπεδο προσφύγων στο Ιράν. Τι ζωή κάνουν, τι βάσανα τραβήξαν, και πώς διατηρούσαν με τέτοιες συνθήκες την αξιοπρέπεια τους... Ασύλληπτα πράγματα.

«Μένω στην Ομόνοια», είχε μάθει να λέει η μικρούλα και δεν χρειάστηκε, ευτυχώς, ποτέ να της εξηγήσω τι θα σκέφτονταν οι Έλληνες, που την έβλεπαν έτσι γλυκούλα και καλοβαλμένη, αν την άκουγαν να το λέει αυτό.

Το μόνο που κράτησαν είναι ένα βιβλιάρκι της Παυλίνας Παμπούδη, «Η μπλε ιστορία». Ευτυχώς δεν θα χρειαστεί ποτέ να τους εξηγήσω τους μπλε ελληνικούς συνειρμούς. Θα μάθουν τους σουηδικούς κατευθείαν, έχουν κι οι Σουηδοί γαλάζια σημαία. Το βιβλιάρκι θα μείνει αθώο μπλε.

1. Η ιστορία αναδημοσιεύεται μετά από άδεια της συγγραφέως. Δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο [protagon.gr](http://protagon.gr) (6/10/12)

Ίσως ξεχάσουν τα ελληνικά τελείως. Ή μπορεί να θυμούνται να διαβάζουν τους πρώτους στίχους της Μπλε ιστορίας:

*Ήταν μια ωραία μέρα  
Κι όλοι λέγαν καλημέρα  
Ήταν μπλε ο ουρανός  
Μπλε γαλάζιος γαλανός  
Είχε ήλιο κι αρκετούς  
Μπλε ρινέ χαρταετούς*

## The Blue Story

Anna Damianidi<sup>1</sup>

Last spring, whenever I heard about this particular police operation, I feared for my Afghan friend and her little children. She used to come every Wednesday for the Greek language lesson all the way from Omonoia, where she and her three daughters lived. The oldest ones were two twins, nine years of age, and they were identical. She used to dress them alike, they even had similar sounding names; it was impossible for me to tell them apart. The only way was their writing. They had different handwriting, personal notebooks, in which each of them imprinted her personality. I must admit that the outdated method by which I taught them reading and writing, which included a lot of copying and repetition, reminded me more of my own childhood than the method my children were taught reading and writing, which was more modern and, let's say, less *manual*. Those little girls would put their souls into their writing, tirelessly, without complaining, numerous pages of little round letters, writing with an eagerness that always amazed me.

At some point, one of the twins stopped coming to the classes. What happened? I asked her mum, who also attended the classes with the children. She's gone, she told me. Sweden. And her eyes were wet. I couldn't ask for any more detail, but I figured that since one of her children had left, the entire family would follow. Perhaps they had sent away one of the twins in order to make the separation easier by keeping the other twin back. The mother's heart only knows what this feels like.

A youngster used to come with them, a slender five-year-old girl, that was changing her teeth and she always showed them to me. I had bought her a drawing book. When she was done with it, they brought it back; they wouldn't keep it for the world. They would have never accepted any gift or treat. Once, while their mother had to leave on some quick business, I had the chance to stuff the children up with biscuits and fruits on the pretense of teaching them how these foods were called.

1. The story has been published with the permission of the author. It was first published in [protagon.gr](http://protagon.gr) (6/10/12)

So it happened that they all left that summer for Sweden. May they finally find tranquility. They had spent nine years in a refugee camp in Iran. What a life, what kind of torments they went through, and how they managed to preserve their dignity under such conditions...Inconceivable things!

"*Meno stin Omonoia*" (= "I live in Omonoia"), the little girl had learned to say and, fortunately, I never had to explain to her what the Greeks, who saw her as cute and presentable, would have imaged, if they heard her saying that.

The only thing that they kept was a little book by Pavlina Pampoudi, "*The Blue Story*". Fortunately, I will never have to explain to them the connotations of *blue* in the Greek culture. They will ultimately be familiar with those in the Swedish one, since the Swedish flag is blue too. The little book will remain innocently light blue.

They may even forget their Greek completely. Or maybe they remember how to read the first verses of "*The Blue Story*":

*It was a beautiful morning  
And everybody said good morning  
The sky was blue  
Blue light blue sky blue  
There was the sun and many  
Blue striped paper kites*



## Historia Blu

Ana Dhamianidhi<sup>1</sup>

Pranverën që kaloi, sa herë që dëgjoja për operacionet e policisë, më hynte frika për shoqen time nga Afganistani dhe për fëmijët e saj. Ajo vinte çdo të mërkurë për të mësuar greqisht nga banesa e saj në lagjen Omonia, ku rrinte bashkë me tre vajzat e saj. Dy të mëdhatë ishin binjake, nëntë vjeçe, si dy pika uji. Ajo i vishte njësoj, ngjanin edhe emrat e tyre, ishte e pamundur t'i veçoje. E vetmja mënyrë për t'i dalluar, ishte kur shkruanin. Kishin shkrime të ndryshme, fletore të ndryshme, ku çdonjëra linte gjurmë të personalitetit të saj. E pranoj që kjo mënyrë si në kohët e vjetra, t'iu mësoja shkrim e lexim, me shumë kopjime dhe përsëritje, më kujtonte më tepër vitet e mia të fëmijërisë sesa mënyrën sesi kishin mësuar fëmijët e mi shkrim e lexim, e cila ishte, si të themi, më moderne dhe me më pak shkrime dore. Ato vajza nuk lodheshin, nuk ankoheshin, shkruanin me shpirt faqe të tëra me radhë, me shkronja të rrumbullakëta, me një vullnet që më linte çdo herë me gojë hapur.

Një ditë, njëra nga binjaket nuk po vinte më. Ç'ka ndodhur? - pyeta mamanë e saj, e cila gjithashtu vinte të mësonte bashkë me vajzat. Iku - më tha, - në Suedi, dhe iu mbushën sytë me lot. Nuk munda të pyesja më tepër hollësi, por kuptova se derisa iku një nga fëmijët, do të iknin të gjithë. Duke dërguar një nga binjaket ndoshta ndarja do të ishte më e lehtë ngaqë njëra nga vajzat mbeti këtu. Zemra e nënës e dinte...

Bashkë me ato vinte edhe një vogëlushe, një vajzë e dobët 5-vjeçare, e cila gjithmonë më tregonte dhëmbët që po i ndërroheshin. I kisha marrë një fletore vizatimi që të ngjyroste. Sapo e mbushte, ma kthente mbrapsht, nuk pranonte ta merrte me vete. As ajo, as nëna e saj nuk donin kurrë asnjë dhuratë ose qerasje. Njëherë kur mamaja e tyre kishte punë edhe u largua për pak, gjeta rastin dhe i mbusha fëmijët me simite dhe fruta, me pretekstin që të mësojnë emërtimin e ushqimeve.

Në verë ikën të gjithë në Suedi. I urova me shpresën që të gjejnë qetësinë aty. Kishin qëndruar nëntë vjet në kampe izolimi refugjatësh në Iran. Ç'jetë bënin, ç'vështirësi kishin kaluar, dhe si e ruajtën në kushte të tilla dinjitetin e tyre... Gjëra të papercptueshme.

«Banoj në Omonia», kishte mësuar të thoshte vogëlushja edhe pse fatmirësisht nuk u nevojiti kurrë t'i shpjegoj, çfarë do të mendonin grekët, ta shihnin kështu të ëmbël dhe plot gjallëri e ta dëgjonin të thoshte këto fjalë.

E vetmja gjë që mbajtën ishte libri i Pavlina Papudhit "Historia blu". Për fat të mirë nuk pata nevojë t'iu shpjegoja atyre se çfarë ishin organizatat blu. Do të mësojnë në Suedi se edhe suedezët kanë flamurin blu. Libri do të mbetet një blu "e pastër"

---

1. Historia ribotohet me lejen e autores Ana Dhamianidhi. Për herë të parë u botua në: protagon.gr (6/10/12)

Ndoshta e harrojnjë tërësisht greqishten. Ose ndoshta mund t'iu kujtohen vargjet e para të "Historisë Blu":

*Ishte një ditë e bukur  
Të gjithë thoshin "mirëmëngjes"  
Qielli ishte blu  
Kishte diell  
Edhe mjaft balona me vija blu*

## Синяя История

Анна Дамианиди<sup>1</sup>

Прошлой весной, когда я слышала о действиях полиции, я боялась за свою афганскую подругу и её детей. Она каждый день приходила на урок греческого языка из района Омония, где жила, – мать и три дочери. Две старших девятилетних дочери были близняшками, абсолютно одинаковыми. Мать одевала их в одинаковую одежду, их имена были похожи, я просто не могла их различить. Единственный способ понять, кто из них кто – это посмотреть, как они едят. У них был разный почерк, разные тетради, в которых каждая из них отображала свою личность. Я должна признать, что мой старомодный метод обучения письму и чтению – множественным переписыванием текстов и повторениями, напоминал мне мои детские годы больше, чем более современный – но менее «рукодельный» – метод, по которому учились мои собственные дети. Эти девочки заполняли бесчисленные страницы круглыми буквами, вкладывая всю свою душу, без усталости, без жалоб, с усердием, которое всегда меня удивляло.

В какой-то момент одна из близнецов перестала приходиться на урок. «Что случилось?», – спросила я у матери. «Она уехала», – ответила она, – «в Швецию». И на её глаза набежали слёзы. Я не могла спрашивать о деталях, но поняла, что раз один ребёнок уехал, вся семья должна тоже уехать. Наверное, они послали сначала одного ребёнка, чтобы расставание было не таким тяжёлым. Это знало только сердце матери.

С ними приходила маленькая худющая пятилетняя девочка, у которой выпадали молочные зубы, и она мне каждый раз их показывала. Я купила её раскраску. Как только она раскрасила все картинки, книжку вернули мне и не хотели брать обратно. Они никогда не принимали ни угощений, ни подарков. Однажды, когда их мать ушла на некоторое время по делам, я воспользовалась случаем и дала детям бублики и фрукты, чтобы они выучили их названия.

Итак, летом они все уехали в Швецию. Счастливы им оставаться, надеюсь, они нашли там покой. Они провели девять лет в беженском лагере в Иране.

1. История переиздается по разрешению автора. Впервые она была издана в protagon.gr (6/10/12)

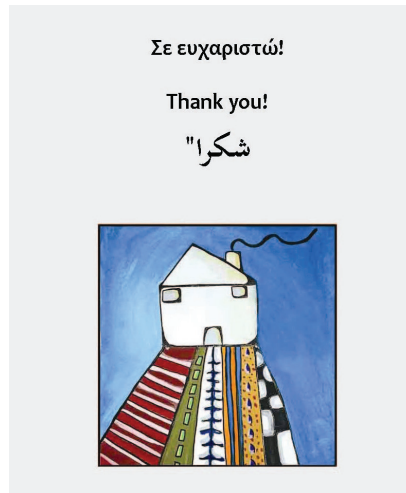
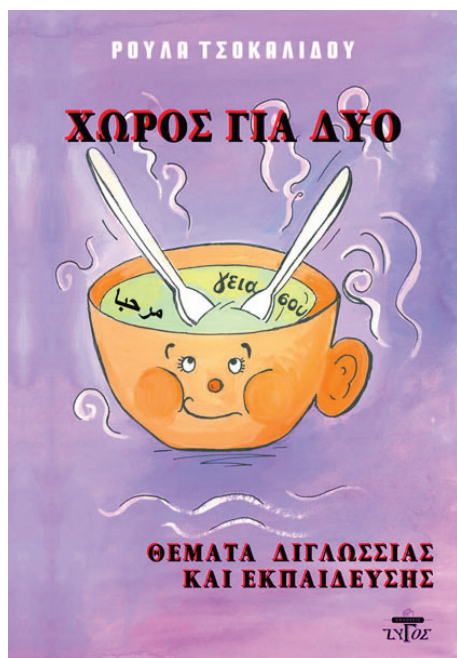
Как они живут, какие мучения выпадают на их долю и как они при таких условиях сохраняют своё достоинство... непонятно.

«Я живу в районе Омония», - научилась говорить маленькая девочка, и к счастью, мне не пришлось объяснять ей, что думают греки, когда видят её, такую милую, говорящую это.

Единственное, что они приняли - это книга Павлины Пампуди, «Синяя история<sup>2</sup>». К счастью, мне никогда не придётся объяснять им греческие цветовые ассоциации. Они сразу узнают о шведских ассоциациях, у них ведь тоже синий флаг. Книжка останется невинно синей.

Может, они совсем забудут греческий язык. Или могут вспомнить что-то, читая первые строки «Синей истории»<sup>3</sup>

*Был прекрасный день  
И все здоровались.  
Небо было синим,  
Синим, голубым, лазоревым.  
Было солнце и несколько  
Полосатых синих воздушных змеев.*



2. Греческая игра, которая основана на ассоциациях.

3. Оригинальный текст - стихотворный.

Μηνύματα από ένα διαφορετικό Χριστουγεννιάτικο δέντρο<sup>1</sup>

1. Τα Χριστούγεννα του 2011 στο χριστουγεννιάτικο Βazaar του σχολείου Anatolia τα παιδιά μας χάρισαν τα δικά τους στολίδια-μηνύματα στο δέντρο της ομάδας 'Πολύδρομο'. Τα ευχαριστούμε!



### Το Εβδομαδιαίο Πολυγλωσσικό Ημερολόγιο «Πολύδρομο» 2013

Το Εβδομαδιαίο Πολυγλωσσικό Ημερολόγιο «Πολύδρομο» 2013 με θέμα «Έθιμα του Κόσμου» επιχειρεί να αναδείξει διαφορετικούς πολιτισμούς και έθιμα από διάφορα μέρη του κόσμου, τα οποία συνυπάρχουν και εμπλουτίζουν τους μήνες του νέου έτους. Μας μεταφέρουν σε χώρες μακρινές και κοντινές, σε εικόνες οικείες ή διαφορετικές και σε έθιμα που υπερβαίνουν εθνικά όρια και αγγίζουν παγκόσμιες αξίες όπως η παιδεία, η επικοινωνία, η φιλία, η ειρήνη, η σχέση μας με τη φύση και η σύνδεσή μας με τους/τις προγόνους μας. Στο ταξίδι αυτό μας οδηγεί το «Πολυδρομάκι», η mascót του ημερολογίου μας από το 2012 που εμφανίζεται η ίδια ή το καπέλο της σε κάθε μήνα με διάθεση να μάθει όσο και ό,τι μπορεί από την κάθε χώρα.

Η πρόκληση της σύνταξης αυτού του ημερολογίου υπήρξε ιδιαίτερα δημιουργική. Μας απασχόλησαν τα θέματα της απόδοσης της μετάφρασης των εθίμων από τη γλώσσα καταγωγής τους στην ελληνική και μετά στην αγγλική γλώσσα, όπως και η επιλογή των γλωσσών γενικότερα. Έχοντας ως αφηγηρία μας την Ελλάδα αλλά απευθυνόμενοι/ες σε ένα πολύγλωσσο κοινό, εντός κι εκτός Ελλάδας, αποφασίσαμε να γράψουμε όλα μας τα κείμενα στα ελληνικά και στα αγγλικά. Παράλληλα, για κάθε κείμενο χρησιμοποιούμε το όνομα του εθίμου ή επιλεγμένες φράσεις στη γλώσσα καταγωγής του, τις οποίες αποδίδουμε φωνολογικά με έναν τρόπο που να μπορεί να αναγνωριστεί από το ευρύτερο κοινό και όχι ακολουθώντας το διεθνές φωνητικό αλφάβητο.

Ελπίζουμε μέσα από το ημερολόγιο «Πολύδρομο» 2013 να καταφέρουμε να σας ταξιδεύουμε κάθε μήνα σε έναν ιδιαίτερο προορισμό και τα πολυπολιτισμικά μηνύματά του να σας γεμίσουν με ελπίδα και δύναμη για το νέο έτος!

Ομάδα σύνταξης Ημερολογίου «Πολύδρομο» 2013

### The weekly multilingual diary "Polydromo" 2013

The weekly multilingual diary "Polydromo" 2012 with the title "Customs of the world" aspires to bring forward different cultures and customs from various parts of the world, which co-exist and enrich the months of the new year. They take us to countries far away or closeby, to pictures, familiar or different, and to customs that surpass national borders and touch upon universal values like education, communication, friendship, peace, our relationship with nature and our connection with our ancestors. In this journey we are guided by "Poly", the mascot of our diary since 2012 who appears herself or her hat in every month with a great desire to learn as much as she can from every country.

The challenge of putting together this diary has been especially creative. We had to resolve issues concerning the rendering or translation of customs from their original language into Greek and then into English, as well as the choice of languages in general. Having Greece as our starting point but addressing a multilingual audience, within and outside Greece, we decided to write all our texts in Greek and English. At the same time, the names or selected phrases from each custom are also written in their original language, and are rendered phonologically in a manner that can be recognized by the general public, not following the conventions of the international phonetic alphabet.

We hope that through the "Polydromo" diary 2013 we will succeed in taking you to a special destination every month and that its multicultural messages fill you with hope and strength for the new year!

Editorial Group of 'Polydromo' Diary 2013

## 2012: Ένας χρόνος με ποικίλες πολυγλωσσικές δράσεις για το «Πολύδρομο»

Η ομάδα «Πολύδρομο» κατά το 2012 πραγματοποίησε τις ακόλουθες δράσεις:

1. Θεματικές Παρασκευές στον Πύργο της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ, όπου συζητήθηκαν θέματα λογοτεχνίας και θεατρικής αγωγής, στην Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ.
2. Ταξίδι στο Μαγκρέμπ, εκδήλωση για δύο Μαροκινούς συγγραφείς με τη συνοδεία του Food4Thought, στις 23 Μαρτίου, στο Γαλλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης
3. Εβδομάδα Δράσης για την Εκπαίδευση, με εκδηλώσεις για νήπια, γονείς και νηπιαγωγούς, στις 30 Απριλίου, στην Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ.
4. 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: ελληνο-αλβανική επαφή», με τη συνεργασία του ΤΕΠΑΕ, του ΑΠΘ, του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης «Μητέρα Τερέζα» και του ΠΤΔΕ του Παν/μιου Θεσσαλίας, 18-19 Μαΐου 2012, στην Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ. <http://stavrodromiglwsswn.auth.gr>
5. Συμμετοχή στη δράση 'Από την ύπαρξη στη συνύπαρξη' (Δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας υποδοχής), Δήμος Θεσσαλονίκης, 19-24 Ιουνίου 2012.
6. Παρουσίαση του Εβδομαδιαίου Πολυγλωσσικού Ημερολογίου «Πολύδρομο» 2013 με θέμα «Τα έθιμα του κόσμου», 20 Νοεμβρίου 2012 (Παγκόσμια Ημέρα για τα Δικαιώματα του Παιδιού), στην Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ.

## 2012: A year with various multilingual activities for "Polydromo"

During 2012 "Polydromo" carried out the following activities:

1. Thematic Fridays at the Faculty of Education of A.U.TH, where issues of literature and theatrical education were raised.
2. "Travelling to Maghreb", a tribute to two Moroccan writers, assisted by Food4Thought, which took place at the French Institute of Thessaloniki on the 23<sup>rd</sup> of March.
3. Action week for education, with activities for preschool children, parents, and kindergarten teachers, at the Faculty of Education, A.U.TH, on the 30<sup>th</sup> of April.
4. Second International Conference "Crossroad of Languages and Cultures: Greek-Albanian contact", in cooperation with the School of Preschool Education, Aristotle University of Thessaloniki, the Association of Albanian Immigrants of Thessaloniki "Mother Teresa" and the Faculty of Primary Education of the University of Thessaly, on the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> of May at the Faculty of Education, at A.U.TH. <http://stavrodromiglwsswn.auth.gr>
5. Participation in the project "From existence to coexistence", (in order to inform and instigate the host society), Municipality of Thessaloniki, 19-24 June, 2012.
6. Presentation of the Multilingual Weekly Calendar "Polydromo" 2013, featuring "Customs around the world", on the 20<sup>th</sup> of November (Universal Day for the rights of children) at the Faculty of Education A.U.TH.

### **ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι: το σπουδαιότερο πρότζεκτ της ομάδας 'Πολύδρομο'**

Η ομάδα 'Πολύδρομο', μετά από 5 χρόνια προβληματισμών, εκδόσεων, επιστημονικών, πολιτιστικών και κοινωνικών εκδηλώσεων και δράσεων, είναι σε θέση να προτείνει στο κοινό της πόλης μας, αλλά και πέρα από αυτό, μια ολοκληρωμένη πρόταση για την προσέγγιση της δι/πολυγλωσσίας, του πολυπολιτισμού και της αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Το Πολύδρομο σας παρουσιάζει το μεγαλύτερο και σπουδαιότερο μέχρι τώρα 'πρότζεκτ' του, το ΠΟΛΥ-ΣΤ.ΕΚ.Ι, ένα ΠΟΛΥδρομικό ΣΤαυροδρόμι Εκπαιδευτικής Δημιουργικότητας που πρόκειται να στεγάσει τη γνώση, τις ποικίλες δεξιότητες και ιδέες των μελών του, αλλά και να δώσει χώρο στην επικοινωνία, στη διάδραση, στις γλώσσες, στους γονείς, στα παιδιά και στους/στις εκπαιδευτικούς, φωτίζοντας τις εικόνες, τα έργα, τα προϊόντα και την αστείρευτη δημιουργικότητα και φαντασία όλων μας! Στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι μας, πολύ σύντομα, θα μπορούμε να συνδημιουργήσουμε και να εμπνευστούμε από τις εμπειρίες μας, να γνωριστούμε καλύτερα, να περάσουμε δημιουργικά τον χρόνο μας, μέσα από εργαστήρια και σεμινάρια, να δοκιμάσουμε νέες γεύσεις από το Food4Thought, να εκθέσουμε τα έργα μας, να σχεδιάσουμε τις επόμενες εκδόσεις μας και να αποκτήσουμε ακόμη περισσότερες πολυγλωσσικές εμπειρίες. Για περισσότερες πληροφορίες και για να δηλώσετε ενδιαφέρον για τις δράσεις του ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ιου μας, απευθυνθείτε στην υπεύθυνη εκπαιδευτικών δράσεων και εκδηλώσεων της ομάδας Πολύδρομο, Εύη Κομπιάδου στο [komsa@otenet.gr](mailto:komsa@otenet.gr) και φυσικά στα email της ομάδας μας [info@polydromo.gr](mailto:info@polydromo.gr) & [polydromo@polydromo.gr](mailto:polydromo@polydromo.gr).

### **POLY.ST.EK.I: the most important project of Polydromo group**

'Polydromo' group, after five years of raising issues, creating publications, organizing scientific, cultural and social events, is in a position to offer to the public of our city, and beyond, a complete approach to bi/multilingualism, multiculturalism and their social and educational dimensions.

Polydromo is presenting to you its largest and most important project up to now, the POLY-ST.EK.I, a crossroads of educational creativity, which is going to house the knowledge, the multiple skills and ideas of its members, but it will also give space to communication, interaction, languages, parents, children and educators, highlighting the images, works, products, as well as the endless creativity and imagination of us all! Very soon, in our POLY.ST.EK.I, we will be able to co-create, be inspired by our experiences, get to know one another, spend creative time, through seminars and workshops, try new tastes by Food4Thought, show our works, plan our forthcoming publications and share many multilingual experiences. In order to express your interest and get more information, please refer to our educational activities and events co-ordinator Evi Kompiadou at [komsa@otenet.gr](mailto:komsa@otenet.gr) and of course at the emails of our group [info@polydromo.gr](mailto:info@polydromo.gr) & [polydromo@polydromo.gr](mailto:polydromo@polydromo.gr).

### 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 τις δύο ετήσιες εκδόσεις 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

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 ετησίων εκδόσεων 'Πολύδρομο', 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 annual publications 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

"Polydromo" Group has issues an annual membership card to all those who wish to support our group. The "Polydromo" Membership Card, valued at 30 euros, includes the two annual publications 'Polydromo', 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 «Тполидром» 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

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



### Ευχαριστίες - Acknowledgements

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 [info@polydromo.gr/polydromo@polydromo.gr](mailto:info@polydromo.gr/polydromo@polydromo.gr) ή τηλεφωνήστε στο 6970676377.

«Polydromo» thanks Publications "Zygos" for covering the cost of printing our periodical since September 2010.

All income from the subscriptions to *Polydromo* are used to cover the cost of our voluntary activities (support language classes and seminars on bilingualism in the family and society) as well as the cost of our publications. If you wish to make a donation to "Polydromo", please send us a message to [info@polydromo.gr/polydromo@polydromo.gr](mailto:info@polydromo.gr/polydromo@polydromo.gr) or call us on 6970676377.

"Polidhromos" falenderon përzemërsisht Shtëpinë Botuese 'Zigos', e cila nga shtatori 2010 ka 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 librorë). Nëse dëshironi të mbështetni ekonomikisht "Polidhromos", ju lutemi, na dërgoni mesazh në adresën [info@polydromo.gr](mailto:info@polydromo.gr) ose [polydromo@polydromo.gr](mailto: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 [info@polydromo.gr/polydromo@polydromo.gr](mailto:info@polydromo.gr/polydromo@polydromo.gr), или по телефону 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 ζητήματα διγλωσσίας και συνάντησης πολιτισμών και 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.ά. κατά περίπτωση), εφόσον αυτά κριθούν δημοσιεύσιμα από δύο μέλη της επιστημονικής μας επιτροπής.

Τα κείμενα που παραλαμβάνουμε μετά το πρώτο δίμηνο του έτους θα κριθούν για δημοσίευση κατά το επόμενο έτος. Παρακαλούμε να τα αποστέλλετε στο [info@polydromo.gr](mailto:info@polydromo.gr) ή στο [polydromo@polydromo.gr](mailto:polydromo@polydromo.gr)

Για τις βιβλιογραφικές παραπομπές σας, παρακαλούμε να ακολουθήσετε τα παραδείγματα μετά το αγγλικό κείμενο στη συνέχεια:

Παραπομπή μέσα στο κείμενο

(Baker, 2001)

(Barjaba and King, 2005: 13)

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

### **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.

The texts which we receive after the first two months of each year are to be reviewed for publication during the following year. Please email your texts to [info@polydromo.gr](mailto:info@polydromo.gr) or [polydromo@polydromo.gr](mailto:polydromo@polydromo.gr)

For your references, please follow the examples below:

Referencing in the text

(Baker, 2001)

(Barjaba & King, 2005: 13)

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

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ/REFERENCES

- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2001) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barjaba, K. & King, R. (2005) Introducing and theorising Albanian migration. In King, R, Mai, N. & Schwandner-Sievers, S. (eds) *The New Albanian Migration*. Brighton: Sussex Academic Press, 1-28.
- Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Gkaintartzi, A. & Tsokalidou, R. (2011) "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601.
- Συνήγορος του Πολίτη, Όλοι οι ανήλικοι αλλοδαποί μπορούν να εγγράφονται στα σχολεία. Διαθέσιμο στο: <http://www.0-18.gr/gia-megalouys/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoug-na-eggrafontai-sta-scholeia>. Τελευταία επίσκεψη: 08/02/2011.



Στις 26/2/13 το 'Πολύδρομο' διοργάνωσε το Πολυγέλιο 1, μία ψυχαγωγική εκδήλωση οικονομικής ενίσχυσης, όπου περίσσευε το ταλέντο και η δημιουργικότητα νέων καλλιτεχνών/ιδων. Τους ευχαριστούμε από καρδιάς!!