

Υπεύθυνη Έκδοσης:

Ρούλα Τσοκαλίδου

Συντακτική Επιτροπή:

Σοφία Γαβριηλίδου, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Ελένη Σκούρτου, Σταυρούλα Τσιπλάκου, 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), Αγγελική Κουλιάρη (Α.Π.Θ.), Αργύρης Κυρίδης (Α.Π.Θ.), Αντώνης Λενακάκης (Α.Π.Θ.), Εύη Μάρκου (Institute of Education, U.K.), Πολυτίμη Μακροπούλου (Α.Π.Θ.), Σούλα Μητακίδου (Α.Π.Θ.), Μαρίτα Παπαρούση (Παν/μιο Θεσσαλίας), Ελένη Σκούρτου (Παν/μιο Αιγαίου), Κωστής Τσιούμης (Α.Π.Θ.), Σταυρούλα Τσιπλάκου (Ανοικτό Παν/μιο Κύπρου), Μένη Τσιτουρίδου (Α.Π.Θ.), Ρούλα Τσοκαλίδου (Α.Π.Θ.), Νίκος Χανιωτάκης (Παν/μιο Θεσσαλίας), Άσπα Χατζηδάκη (Παν/μιο Κρήτης), Σωφρόνη Χατζησαββίδης (Α.Π.Θ.), Nick Dallas (McGraw Hill, Australia), Hartmut Haberland (University of Roskilde, Denmark), Gina Ioannitou (Universite du Maine, France), Vicky Macleeroy Obied (Univeristy of London, U.K.), Andrea Young (University of Strasburg, France)

Μεταφράσεις: Valbona Hystuna, Aurela Konduri, Ekaterina Gritsan, Αναστασία Γκαϊνταρτζή, Εύη Κομπιάδου, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Ιωάννα Πισκιουλή, Κατερίνα Μολοπόδη, Σταυρούλα Τσιπλάκου, Ρούλα Τσοκαλίδου

Επιμέλεια κειμένων:

Εύη Κομπιάδου, Εύη Μάρκου, Ρούλα Τσοκαλίδου, Σοφία Γαβριηλίδου

Εξώφυλλο: ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι.

Χάρης Στανμεράκης, Εύη Μάρκου

Ομάδα εργασίας/δράσεων:

Μαρία Βισκαδουράκη, Ράεντ Ζάχεμ, Γιάννης Κελέσης, Εύη Κομπιάδου, Κατερίνα Κομπιάδου, Εύη Μάρκου, Χρύσα Παναγιωτίδου, Σάσα Παπατζιάμου, Ιωάννα Πισκιουλή, Αμαλία Σάνη, Χρήστος Σάνης, Χάρης Στανμεράκης, Ελτινίκη Τσάμου

Λογότυπο: Νικόλαος Ζάχεμ

Εκδότης: 'Πολύδρομο'

Εκδοτική Επιμέλεια & Κεντρική

Διάθεση: Εκδόσεις Ζυγός,

Αγγελάκη 39, Θεσσαλονίκη

Ιστοσελίδα: www.polydromo.gr

Email: info@polydromo.gr

polydromo@polydromo.gr

Τηλ: 6970676377 & 2310 222191

Περιεχόμενα - Contents

A. Θεωρητικό Μέρος - Theoretical Part

<i>Editorial</i>	3
<i>Multilingualism: myths and facts</i>	7
<i>Πολυγλωσσία: μύθοι και γεγονότα</i>	12
Madalena Cruz-Ferreira	
<i>Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο: Μια εμπειρική έρευνα</i>	18
<i>Managing multiculturalism at school: An empirical research</i>	19
Βαρβάρα Αβραμίδου - Varvara Avramidou	
<i>Συμπληρωματικά Σχολεία στη Θεσσαλονίκη: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Δομή και Στόχοι</i>	26
<i>Complementary Schools in Thessaloniki: Study Programme, Structure and Aims</i>	27
Νίκος Βερβίτης & Χριστίνα Μαλιγκούδη - Nikos Vervitis & Christina Maligkoudi	
<i>Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου</i>	37
<i>Creative Writing as an academic discipline: particularities of the workshop</i>	37
Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος - Triantafyllos Η. Kotopoulos	

B. Διαδραστικό Μέρος - Interactive Part

<i>Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/τριές τους</i>	43
<i>Identity texts: their meaning for their writers and readers</i>	48
Εύη Κομπιάδου & Ρούλα Τσοκαλίδου - Evi Kompiadou & Roula Tsokalidou	
<i>Τέελ Μπαχταλό</i>	52
<i>Teel Bachtalo</i>	56
Ειρήνη Δημοπούλου, Ελένη Δημοπούλου & Σοφία Σαμπάνη - Eirini Dimopoulou, Eleni Dimopoulou & Sofia Sabani	
<i>Πολύχρωμες Διαδρομές στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα</i>	59
<i>Colourful Journeys in Greek Sign Language</i>	64
Κωνσταντίνα Κατσιπίδου & Αντώνης Κουτσουμάρης - Konstantina Katsipidou & Antonis Koutsoumaris	
<i>Θεσσαλονίκη, ένας αιώνας και κάτι. Από την οδό Κωνσταντίνου Παλαιολόγου στη Λεωφόρο Βασιλίσσης Όλγας (χρόνοι εκατόν οκτώ)</i>	68
<i>Thessaloniki, one century plus. From Konstantinou Palaiologou Street to Leoforos Vasilissis Olga (one hundred and eight years)</i>	72
Σταύρος Καμαρούδης - Stavros Kamaroudis	

Editor-in-Chief: Roula Tsokalidou	<i>Το ποίημα του Ρομπέν</i>	76
Editorial Board: Sophia Gavriilidis, Vasilía Kourtis-Kazoullis, Eleni Skourtu, Stavroula Tsiplakou, Roula Tsokalidou, Aspa Chatzidaki	<i>Vjersha e Robenit</i>	76
Scientific Committee: Giorgos Androulakis (University of Thessaly), Sofronis Chatzisavvidis (A.U.TH.), 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), Aggeliki Kiliari (A.U.TH), Argyris Kyridis (A.U.TH.), Antonis Lenakakis (A.U.TH.), Evi Markou (Institute of Education, U.K.), Politimi Makropoulou (A.U.TH), Soula Mitakidou (A.U.TH), , Marita Paparousi (University of Thessaly), Eleni Skourtu (University of the Aegean), Kostis Tsioumis (A.U.TH.), Stavroula Tsiplakou (Open University of Cyprus), Meni Tsitouridou (A.U.TH.), 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), Gina Ioannitou (Universite du Maine, France), Vicky Macleroy Obied (Univeristy of London, U.K.), Andrea Young (University of Strasburg, France)	<i>Γυνιά των γονιών</i>	77
	<i>Parents' Corner</i>	77
	<i>Këndi i prindërve</i>	78
	<i>Взгляд родителей</i>	78
	Γ. Ενημερωτικό Μέρος - Informative Part	
	<i>Εκπαιδευτική Εκδρομή στην Αλβανία</i>	79
	<i>Ekskursion Edukativ në Shqipëri</i>	81
	<i>Educational Trip to Albania</i>	83
	<i>2013: Ένας χρόνος με ποικίλες πολυγλωσσικές δράσεις για το 'Πολύδρομο'</i>	88
	<i>2013: A year with various multilingual activities for 'Polydromo'</i>	95
	<i>Το ετήσιο Εβδομαδιαίο Ημερολόγιο 'ΠΟΛΥΔΡΟΜΟ 2014'</i>	97
	<i>The Annual Weekly Diary 'Polydromo 2014'</i>	99
	<i>Συνδρομές στο περιοδικό Πολύδρομο</i>	98
	<i>Subscriptions to Polydromo</i>	99
	<i>Ευχαριστίες/Acknowledgements</i>	100
	<i>Οδηγίες προς συγγραφείς</i>	101
	<i>Instructions for writers</i>	101

Editorial

Το *Πολύδρομο*, μέσα από το 7^ο τεύχος, επιχειρεί να προβάλλει ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων που αφορούν το πέρασμα από τη γλώσσα και τις γλώσσες στη "διαγλωσσικότητα", θέτοντας υπό αμφισβήτηση, για άλλη μια φορά, τα όρια ανάμεσα στις γλώσσες και δίνοντας τον πρώτο λόγο στις κοινότητες των εκπαιδευτικών, των γονέων και των παιδιών που συμμετέχουν στη δημιουργική διαδικασία της επικοινωνίας μέσα από τη συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών. Αφετηρία του προβληματισμού μας αποτελεί η έννοια του 'translanguaging' ή της "διαγλωσσικότητας", όπως επιλέγουμε να αποδώσουμε τον όρο στα ελληνικά, με τις διαστάσεις που του δίνει η Ofelia Garcia (2009). Σύμφωνα με την Garcia, η 'διαγλωσσικότητα' είναι ένας ιδιαίτερα ισχυρός μηχανισμός κατασκευής νοημάτων, με σκοπό την ενσωμάτωση της άλλης οπτικής και τη μεταβίβαση νοημάτων, που επιτρέπει στο άτομο να διασχιζεί/υπερβαίνει τα όρια των γλωσσικών ομάδων.

Η έννοια αυτή, που θα απασχολήσει και τις εργασίες του 3^{ου} Σταυροδρομίου Γλωσσών και Πολιτισμών τον Μάη, συμβάλλει στο να διερευνηθούν περαιτέρω τα ζητήματα της διεπίδρασης ανάμεσα στις γλώσσες, πέρα από την εναλλαγή κωδίκων που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό αυτής της διαδικασίας. Η διεπίδραση αυτή μπορεί να προσεγγιστεί τόσο σε επίπεδο δομής (όπως γίνεται μέσα από την εναλλαγή κωδίκων), όσο και τον διάλογο των νοημάτων που περικλείονται στις γλώσσες που συναντώνται. Περιγράφεται δε μέσα από τη φωνή των δι/πολύγλωσων παιδιών και ενηλίκων που εκφρά-

Editorial

The 7th issue of *Polydromo* attempts to demonstrate a wide range of issues relating to the transition from language and languages to "translanguaging", challenging, once again, the boundaries between languages and giving priority to the communities of teachers, parents and children who engage in the creative process of communication through the contact of languages and cultures. The starting point of our reflection is the concept of 'translanguaging', through the perspective put forward by Ofelia Garcia (2009). According to Garcia, 'translanguaging' is a very powerful mechanism for the construction of meaning, aiming at integrating the other perspective and transferring meanings, which enables one to cross /transcend the boundaries of language groups.

This concept, which will be addressed in the proceedings of the 3rd Crossroad of Languages and Cultures in May, helps to further explore the issues of the interaction among languages, moving beyond code switching, which is a key feature in this process. This interaction can be approached both in terms of language structure (as is in the case of code switching), and through the dialogue of the meanings encompassed in the languages in contact. Further, it is described through the voice of the bi/multilingual children and adults who express the manner in which each language finds expression through the other.

Through the teachers' and researchers' papers, which are

ζουν τον τρόπο με τον οποίο η κάθε γλώσσα βρίσκει μέσο έκφρασης μέσα από την άλλη.

Μέσα από τα κείμενα εκπαιδευτικών και ερευνητών/τριών που φιλοξενούνται στο 7^ο τεύχος διερευνούνται τα όρια ανάμεσα στις γλώσσες και στις κοινότητες, τόσο σε αυτές με εθνικό περιεχόμενο, όσο και σε αυτές που εμπλέκονται στη δημιουργική διαδικασία της μάθησης. Στα όρια των γλωσσών, και στο κατά πόσο μπορούν αυτά να παραμείνουν ανέγγιχτα στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες αναφέρεται, χαρακτηριστικά, και ο συγγραφέας Γκιζμέτ Καπλάνι (στο βιβλίο του *Με λένε Ευρώπη*) όταν γράφει:

Ορισμένες φορές η μητρική μου γλώσσα παρεισφύει, σαν παρείσακτος, καθώς μιλάω, αντικαθιστώντας ελληνικές λέξεις... είναι σαν να μου θυμίζει πόσο εύθραυστη είναι η σχέση μου με τα ελληνικά, την ώρα ακριβώς που έχω αρχίσει να πιστεύω ότι είναι πιο δυνατή από ποτέ. Κάποιες φορές, όταν βρίσκομαι με κάποιο πρόσωπο που αρχίζω να το νιώθω πολύ οικείο, χωρίς να το καταλαβαίνω, μου ξεφεύγουν λέξεις στα αλβανικά. Μένω και ο ίδιος κατάπληκτος από το πόσο ξεροκέφαλη είναι η μητρική μου γλώσσα... Όταν γράφω, η μητρική μου γλώσσα συνομιλεί, συχνά, με τα ελληνικά. Σαν να συζητούν μεταξύ τους τον τρόπο που μπορεί να συγκροτηθεί στο μυαλό μου μια εικόνα ή μια έννοια με τη μέγιστη δυνατή ένταση (Γκαζμέτ Καπλάνι, 2010: 316-317).

Συντακτική ομάδα Πολύδρομο

featured in the 7th issue, the boundaries between languages and communities are explored, both those defined by ethnicity and those involved in the creative process of learning. The author Gizmet Kaplani (in his book *Me lene Evropi*) characteristically refers to the boundaries between languages, and whether they can remain untouched in today's multicultural societies, when he writes:

Sometimes my mother tongue intrudes, like an outsider, as I speak, by replacing Greek words.... It is like it wants to remind me of how fragile my relationship with Greek is, the exact minute I start to believe it is stronger than ever. Sometimes, when I'm with someone who I start to feel very familiar with, without realizing it, words in Albanian slip out. I am amazed by how stubborn my native language is... When I write, my mother tongue often converses with Greek. As if they discuss with each other the way a picture or a concept can be formed in my head with the maximum intensity (Gazmet Kaplani, 2010: 316-317).

Editorial Committee Polydromo

Editorial

Polidhromo, nëpërmjet fashikullit të 7-të përpiqet të pasqyrojë një gamë të gjerë çështjesh që kanë të bëjnë me kalimin e gjuhës dhe gjuhëve tek "ndërgjuhësia", duke vënë edhe njëherë në pikëpyetje, kufijtë ndërmjet gjuhëve, me plan të parë komunitetet e arsimtarëve, prindërve dhe fëmijëve të cilët marrin pjesë në procesin krijues të komunikimit, përmes takimit të gjuhëve dhe kulturave. Pikënisje të shqetësimit tonë përbën koncepti i 'translanguaging' apo i "ndërgjuhësisë", siç kemi zgjedhur ta përkufizojmë në greqisht, me dimensionet që i jep dhe Ofelia Garcia (2009). Sipas Garcias, "ndërgjuhësia" është një mekanizëm veçanërisht i fuqishëm për ndërtimin e kuptimeve, me qëllim integrimin e kuptimeve të tjera vizuale, transferimin e tyre, duke mundësuar në këtë mënyrë individin të kalojë/tejkalojë kufijtë e grupeve gjuhësore.

Ky koncept, me të cilin do të merremi dhe në punimet e Konferencës së 3-të "Udhëkryq Gjuhësh dhe Kulturash" në muajin Maj, ndihmon për të shqyrtuar më tej çështjet e ndërveprimit midis gjuhëve, përveç shkëmbimit të kodeve i cili përbën dhe një tipar themelor të këtij procesi. Ky ndërveprim mund të përqaset si në nivelin e strukturës (siç ndodh dhe në shkëmbimin e kodeve), ashtu edhe në dialogun e kuptimeve që rrethon gjuhët që takohen. Përmes zërit të fëmijëve dy/shumëgjuhësh dhe të të rriturve, përshkruhet mënyra me të cilën çdo gjuhë gjen nëpërmjet të shprehurit, brenda gjuhës tjetër

Editorial

В 7^{ом} выпуске «Полидром» намеревается затронуть широкий круг проблем, касающихся перехода от языка и языков к «межъязыковому взаимодействию», в очередной раз ставя под сомнение существование границ между языками и предоставляя слово преподавателям, родителям и детям, которые участвуют в творческом процессе общения, происходящего при контакте языков и культур. Стимулом к рассмотрению этих проблем служит понятие 'translanguaging' или «межъязыковое взаимодействие» ('διαγλωσσικότητα' по-гречески), описанное учёным Офелия Гарсия (Ofelia Garcia, 2009). Согласно Гарсия, «межъязыковое воздействие» является особо сильным механизмом создания понятий с целью формирования иного взгляда на вещи и переноса понятий, который позволяет преодолевать границы языковых групп.

Этому термину будет посвящена третья конференция «Терекрёсток языков и культур», намечаемая на май. Проведение этого мероприятия способствует более глубокому исследованию проблем взаимодействия между языками, помимо вопроса смены языкового кода - основной характеристики этого процесса. Это взаимодействие может проявляться как на структурном уровне (как в случае смены языкового кода), так и в диалоге, происходящем между понятиями двух языков,

Përmes teksteve të mësimdhënësve dhe studiuesve/seve që mirëpritën në fashikullin e 7-të hulumtohen kufijtë midis gjuhëve dhe komuniteteve, si ato me përmbajtje etnike, ashtu edhe ato që janë të përfshira në procesin krijues të të mësuarit. Në kufijtë e gjuhëve, sa munden ato të mbeten të paprekshme në shoqëritë e sotme shumëkulturore referohet në mënyrë karakteristike, dhe shkrimtari Gazmend Kapllani kur shkruan:

Ndonjëherë gjuha ime amtare, ndërsa flas, ndërhyt si një i jashtëm, duke zëvendësuar fjalë greke... është sikur më kujton sa e brishtë është marrëdhënia ime me greqishten, pikërisht në kohën që kam filluar të besoj se është me e fortë se kurrë. Disa herë, kur jam me dikë dhe filloj ta ndjej shumë afër, pa e kuptuar, më "ikin" fjalë në shqip. Dhe unë vetë mbetem i habitur sesa kokëforte është gjuha ime amtare... Kur unë shkruaj, gjuha ime amtare, shpesh, bashkëbisedon me gjuhën greke, sikur diskutojnë me njëra-tjetrën mënyrën me të cilën mund të vendosin deri në mendjen time një imazh apo një koncept me intensitetin më maksimal. (Gazmend Kapllani, 2010: 316-317).

Grupi redaktues Polidhromo

сталкивающихся друг с другом. Этот процесс наблюдается в дискурсе дву/многоязычных детей и взрослых, в котором каждый из языков полигlossии находит способ выражения в другом.

В статьях преподавателей и исследователей/ниц, публикуемых в 7^{ом} выпуске изучаются границы между языками и языковыми группами, как национального характера, так и связанных с творческим процессом обучения. О границах языков, а также о том, насколько они могут оставаться незабываемыми, говорит писатель Гизмет Каплани:

Иногда мой родной язык вторгается, как нарушитель, в мою речь, подменяя греческие слова... как будто он напоминает мне, насколько хрупка моя связь с греческим языком, которая стала мне казаться сильной, как никогда. Иногда, когда я общаюсь с человеком, который становится мне близким, я, сам того не понимая, невольно произношу албанские слова. Я сам удивляюсь тому, насколько упрям мой родной язык... Когда я пишу, мой родной язык общается с греческим. Как будто они обсуждают друг с другом, каким образом может сформироваться в моём сознании картинка или понятие наиболее точно и ярко (Газмет Каплани, 2010: 316-317).

Редакторский комитет «Полидро-ма»

Multilingualism: myths and facts

Madalena Cruz-Ferreira

Multilingualism concerns the use of more than one language in everyday settings. It is as old and as natural as our historical records allow us to ascertain, yet the past 100 years have witnessed a surge of interest in multilingualism as a 'special' case of linguistic ability, not always for the best reasons. You may, for example, be familiar with statements like the following, relating to children in multilingual families:

- *Parents should use the mainstream language of their community at home.*
- *The academic ability of immigrant children needs special attention because they are multilingual.*
- *Language acquisition among multilingual children is naturally delayed.*

Statements such as these represent some of the myths that go on affecting our understanding and our management of multilingualism, whether at home, in school or in clinic. Home and school settings bear on us daily, whether we are parents or educators, because they crucially bear on our children. Clinical environments, though ideally not part of everyday routines, have also come to matter to us, on account of the disproportionate number of referrals of multilingual children to speech-language therapy and/or special education. Why is this?

In what follows, I draw on my research to look, in turn, at the misconceptions behind each of the statements above and at the reasons for their endurance, showing that both reveal simple ignorance of what multilingualism is. My work has focused on spoken languages, but what I will have to say applies to sign languages as well. Multimodal multilingualism, involving signed and spoken modes of language, is liable to the same myths which surround multilingualism in general.

Myth 1: *Using a language in one context favours its development in all contexts.*

Recommendations to use a mainstream language as much as possible, particularly directed at families who are new to a country and for whom its language is also new, appear to be self-explanatory: their rationale is the need for speedy integration into a new community, for adults and children alike.

There are, however, no grounds for advocating the use of a mainstream language *at home*, for two reasons. First, because such advice aims, in practice, not at promoting the *use* of the community language among the family, but at *switching* to that language, at the cost of home language uses. Encouragement to adopt a single (and foreign) language at home

follows from the misguided assumption that multilingualism is subtractive by definition, whereby developing a (new) language necessarily involves excluding other languages.

Second, because such advice rests on the misconception that any language of a multilingual fulfills exactly the same functions as any other. This myth hinges on a confusion between quantitative and qualitative uses of language, on the belief that using a language in *more* contexts (e.g. at home) will impact its *overall* development. The facts are that home language uses have no effect on any other contexts of its use than *home* contexts. The same is true for monolingual children: they use their single language in different ways depending on where they are, to whom they are using it, what they are using it for, and so on. Multilingual children do exactly the same, in different languages. Home, school, relaxing with friends, shopping, demand *qualitatively* different uses of language. The facts are also that home-bound uses of language cannot be eradicated, because they are part of one's heritage. They cannot be ignored either, because home lays the foundation of language development (Cruz-Ferreira, 2009).

The advice represented in Myth 1 usually comes couched in academic concerns. Parents should use the mainstream language with their children because the children are being, or will soon be, schooled in that language. Academic concerns in turn spawn Myth 2.

Myth 2: Multilingualism affects academic achievement.

This myth arose out of misinterpretation of observations showing that monolingual children outperformed their multilingual peers in school-bound tasks. The tests used in assessment were, of course, in the language of schooling. This was also the only language of the monolingual children, to which the multilingual children had had inconsistent exposure. The causes of the differential results were nevertheless attributed to multilingualism, disregarding the core factor of inadequate mastery of one specific language.

It is clear that you cannot learn history or chemistry in Greek if Greek is not one of your languages, but it is less well understood that, as clearly, all children who are starting schooling must learn that their languages, one or many, can be used for purposes other than the home purposes in which they have so far been nurtured. School Greek is different from home Greek because school and home make use of language for different purposes. If those purposes were the same, children would need no schooling.

The academic ability of multilingual children needs as much attention as that of monolingual children. The facts are that the number of languages that an individual uses in everyday life has no effect, positive or negative, on that individual's overall development, whether linguistic, cognitive or

social, and no effect on academic achievement. If it did, the majority of the world's population, constituted by multilinguals, would be academically outstanding or academically impaired, and there is no evidence that this is so.

Settling for the argument that multilingualism causes academic underachievement diverts attention from the fact that many schools are unable to offer academic support in the children's home languages, for various reasons. The same argument lends appeal to Myth 1, which attempts to counteract the presumed effects of Myth 2 by shifting the burden of academic success to the parents. Many parents are cowed into switching to the school language at home, whether they themselves are proficient in it or not, since failing to do so threatens to hold them responsible for any schooling difficulties that their children may face.

Administrative shortcomings plaguing educational institutions can hardly be attributed to multilingual shortcomings. Research shows that children's academic performance is best in the languages that they master, whether the children are monolingual or multilingual. Research also shows the converse, that poor academic performance may result not from deficient knowledge of academic subjects, but from deficient knowledge of the language in which those subjects are taught and, crucially, tested (Cruz-Ferreira, 2010a). Misconceptions surrounding testing and overall assessment of multilingual children lead to Myth 3.

Myth 3: Multilingualism causes language delay.

The claim behind this statement follows from a resilient confusion between different meanings of the word *language*, in English and other languages. One meaning relates to the ability to acquire symbolic systems, signed or spoken, which all human beings share. This is the meaning of the word in expressions such as *language development* or *language capacity*. Another meaning relates to the specific languages that we all end up using, depending on where and to whom we are born. This is the meaning of the word in expressions such as *first language* or *language teaching*.

The muddled understanding of what *language* means is not helped by the fact that most research (and thinking) about multilingualism has been carried out in English, where the ambiguity of this word is either ignored, unnoticed or deliberately played upon (Cruz-Ferreira, 2011a). In other languages, for example Portuguese or French, the two meanings are clearly distinguished by means of different words, *linguagem/language* and *língua/langue*, respectively.

The term 'language delay' draws on the first meaning of the word *language*. There is nothing natural or expected about delayed language in multilinguals because language delay describes a *clinical* condition found among monolinguals and multilinguals alike. That is, linguistic delay has nothing to do with the number of languages in one's repertoire: it affects

language ability, and therefore *all* the languages of an individual, one or many. The differential use that multilinguals naturally make of each of their languages results in natural asymmetries between them. Multilingual children may, for example, have different vocabularies in each of their languages: one for home settings, one for school and, later, one for peers and work. Comparing each of these multilingual vocabularies with *monolingual* vocabularies by means of assessment tools devised by and for monolinguals will, as naturally, find fewer words among multilinguals for the simple reason that monolinguals use their single language in all settings. Fewer words (or fewer grammatical constructions) came to be interpreted as evidence of 'delayed' language development. This interpretation is inappropriate, for the equally simple reason that multilinguals are not multi-monolinguals (Cruz-Ferreira, 2011a). The facts are that if we take into account the *overall* vocabulary of multilinguals, just like the overall vocabulary of monolinguals is taken into account for assessment purposes, there is no difference between monolingual and multilingual vocabularies (Cruz-Ferreira, 2010b).

Additional facts are that multilingualism and language delay do not even correlate (Cruz-Ferreira, 2012). If there is no known correlation between two variables, any assumption of *causality* between them is unwarranted. Where the development of one of the languages of a multilingual arouses concern, this concern is properly addressed by a language tutor, not by a language clinician (Cruz-Ferreira, 2006; 2010a).

Typical multilingualism

The origins of these and related myths can be traced back to the first studies about multilingualism, carried out in the 1920s by Western scholars who were either monolingual, subscribed to monolingual tenets about language, or both. The biased interpretation that they assigned to their findings left no doubt that multilingualism was a scourge, and zealous believers took action to eliminate it: multilingualism came to be, for example, literally beaten out of schoolchildren. More recent tenets reversed the trend, by interpreting findings in the opposite way and hailing multilingualism as a boon. The problem is, of course, that both camps keep holding monolingualism as the unquestionable benchmark to which multilingualism should be compared, thereby perpetuating the Mother of All Myths: that multilingualism is 'special'. Two of my books address this issue, one geared to a general readership (Cruz-Ferreira, 2010c) and one targeting language professionals (Cruz-Ferreira, 2010a).

Lay and specialist treatment of multilingualism as deviation from monolingual standards breeds fears, recommendations, policies and assessment practices which naturally reflect this misconception. Clearly, we need to shed comparative prejudice and start asking questions about what multilingualism *is* (Cruz-Ferreira, 2011b).

The facts are that multilingualism is about as special as monolingualism: all of us use exactly as many languages as are appropriate to our daily environments. Continued focus on number of languages and on the languages themselves, as if they existed without their users, misrepresents multilingualism in an additional way: multilingualism is not about what languages can do to people, it is about what people can do with their languages.

REFERENCES

- Cruz-Ferreira, M. (2006) *Three is a Crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cruz-Ferreira, M. (2009) Learning English in Singapore: Pronunciation targets and norms. In Silver, R. E., Goh, C. C. M. & Alsagoff, L. (eds) *Language Learning in New English Contexts: Studies of Acquisition and Development*. London: Continuum, 18-31.
- Cruz-Ferreira, M. (ed) (2010a) *Multilingual Norms*. Frankfurt: Peter Lang.
- Cruz-Ferreira, M. (2010b) Multilingual typicality vs. speech-language disorder. Available at: <http://blog.asha.org/2010/12/16/multilingual-typicality-vs-speech-language-disorder/>. Last accessed: 05/03/2014.
- Cruz-Ferreira, M. (2010c) *Multilinguals are ...?* London/Colombo: Battlebridge.
- Cruz-Ferreira, M. (2011a) First language acquisition and teaching. In Wilton, A. & Stegu, M. (eds) *Applied Folk Linguistics. Non-linguists' ideas about language (AILA Review 24)*. Amsterdam: John Benjamins, 78-87.
- Cruz-Ferreira, M. (2011b) The effects of monolingualism. Available at: <http://beingmultilingual.blogspot.com/2011/07/effects-of-monolingualism.html>. Last accessed: 05/03/2014.
- Cruz-Ferreira, M. (2012) Sociolinguistic and cultural considerations when working with multilingual children. In McLeod, S. & Goldstein, B. A. (eds) *Multilingual Aspects of Speech Sound Disorders in Children*. Bristol: Multilingual Matters, 13-23.

Bio note

Madalena Cruz-Ferreira is a multilingual scholar, educator and parent. She holds a PhD in Linguistics from the University of Manchester, UK, and is the author of several books and research pieces on child and adult multilingualism. She is Portuguese, married to a Swede, based in Singapore, and the mother of three trilingual children. She runs two blogs, *Being Multilingual* [<http://beingmultilingual.blogspot.com/>], on multilingualism at home, in school and in clinic, and *Lang101 Blog* [<http://lang101.com/lang101-blog.html>], on linguistics for starters.

Her website *Being Multilingual* [<http://beingmultilingual.com/>] contains her contacts and details about her work. She is on Twitter @MadalenaCruFer.

Πολυγλωσσία: μύθοι και γεγονότα Madalena Cruz-Ferreira

Η πολυγλωσσία αφορά τη χρήση περισσότερων από μία γλωσσών σε καθημερινή βάση. Είναι τόσο παλιά και τόσο φυσική όσο τα ιστορικά μας αρχεία μας επιτρέπουν να εξακριβωθεί, όμως τα τελευταία 100 χρόνια έχει παρατηρηθεί μία έντονη αύξηση του ενδιαφέροντος για την πολυγλωσσία ως μία 'ειδική' περίπτωση γλωσσικής ικανότητας, όχι πάντα για τους καλύτερους λόγους. Για παράδειγμα μπορεί να γνωρίζετε δηλώσεις όπως οι ακόλουθες, σχετικά με τα παιδιά σε πολύγλωσσες οικογένειες:

- *Οι γονείς θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της κοινότητάς τους στο σπίτι.*
- *Η ακαδημαϊκή ικανότητα των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή λόγω του ότι είναι πολύγλωσσα.*
- *Η εκμάθηση των γλωσσών στα πολύγλωσσα παιδιά είναι φυσικό να καθυστερήσει.*

Δηλώσεις σαν αυτές αποτελούν μερικούς από τους μύθους που συνεχίζουν να επηρεάζουν την κατανόηση μας και τη διαχείριση της πολυγλωσσίας στο σπίτι, στο σχολείο ή σε κλινικά πλαίσια. Με το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον συνδεόμαστε καθημερινά είτε είμαστε γονείς είτε εκπαιδευτικοί γιατί συνδέονται σημαντικά τα παιδιά μας. Το κλινικό περιβάλλον, αν και ιδανικά δεν αποτελεί μέρος της καθημερινής ρουτίνας, έχει επίσης σημασία για εμάς, λόγω του δυσανάλογου αριθμού παραπομπών πολύγλωσσων παιδιών σε λογοθεραπεία και/ή ειδική εκπαίδευση. Γιατί συμβαίνει αυτό;

Παρακάτω εστιάζω την έρευνα μου στο να δούμε, τις παρανοήσεις πίσω από καθεμία από τις προαναφερθείσες δηλώσεις και στους λόγους για τη σταθερότητά τους δείχνοντας ότι και τα δύο αποκαλύπτουν απλά την άγνοια του τι είναι η πολυγλωσσία. Η δουλειά μου έχει επικεντρωθεί στις ομιλούμενες γλώσσες, αλλά ό,τι θα πω ισχύει και για τις νοηματικές γλώσσες. Η πολυτροπική πολυγλωσσία, η οποία εμπεριέχει τις νοηματικές και τις ομιλούμενες γλώσσες, υπόκειται στους ίδιους μύθους που περιβάλλουν την πολυγλωσσία γενικότερα.

Μύθος 1: *Η χρήση μιας γλώσσας σε ένα πλαίσιο ευνοεί την ανάπτυξή της σε όλα τα πλαίσια*

Οι συστάσεις που γίνονται σε οικογένειες που είναι νέες σε μία χώρα και για τις οποίες η γλώσσα είναι επίσης νέα, να χρησιμοποιούν μία επικρατούσα γλώσσα όσο το δυνατόν περισσότερο φαίνεται να είναι αυτονόητες: η λογική τους είναι η ανάγκη για ταχεία ενσωμάτωση σε μια νέα κοινότητα, τόσο για τα ενήλικα άτομα, όσο και για τα παιδιά.

Δεν υπάρχει ωστόσο βάση για να υποστηρίξει κανείς τη χρήση μιας κυρί-

αρχής γλώσσας στο σπίτι, για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί τέτοιου είδους συμβουλές στην πράξη αποσκοπούν, όχι στο να προωθήσουν τη χρήση της γλώσσας της κοινότητας στην οικογένεια, αλλά στη μετάβαση σε αυτήν τη γλώσσα εις βάρος της χρήσης της καταγωγής γλώσσας. Η ενθάρρυνση να υιοθετήσει κανείς μια μόνο (νέα) γλώσσα στο σπίτι απορρέει από την εσφαλμένη υπόθεση ότι η πολυγλωσσία είναι αφαιρετική εξ ορισμού, σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη μίας (νέας) γλώσσας περιλαμβάνει απαραίτητα τον αποκλεισμό άλλων γλωσσών.

Δεύτερον, γιατί οι εν λόγω συμβουλές στηρίζονται στην εσφαλμένη αντίληψη ότι κάθε γλώσσα ενός πολύγλωσσου ατόμου πληροί ακριβώς τις ίδιες λειτουργίες με οποιαδήποτε άλλη. Ο μύθος αυτός βασίζεται σε μία σύγχυση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών χρήσεων της γλώσσας, με την πεποίθηση ότι χρησιμοποιώντας μια γλώσσα σε περισσότερα πλαίσια (π.χ στο σπίτι) θα έχει αντίκτυπο στην συνολική της ανάπτυξη. Το γεγονός είναι ότι η χρήση μιας γλώσσας στο σπίτι δεν έχει καμία επίδραση σε κανένα άλλο από τα πλαίσια χρήσης της πέρα από το πλαίσιο του σπιτιού. Το ίδιο ισχύει και για τα μονόγλωσσα παιδιά: χρησιμοποιούν τη μία γλώσσα τους με διαφορετικούς τρόπους αναλόγως με το πού είναι, με ποιους/ποιες μιλάνε, γιατί τη χρησιμοποιούν και ούτω καθεξής. Τα πολύγλωσσα παιδιά κάνουν ακριβώς το ίδιο, με διαφορετικές γλώσσες. Το σπίτι, το σχολείο, η χαλάρωση με φίλους/ες, τα ψώνια, απαιτούν ποιοτικά διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας. Γεγονός αποτελεί επίσης ότι οι συνδεδεμένες με το σπίτι χρήσεις της γλώσσας δεν μπορούν να εξαλειφθούν, γιατί είναι μέρος της κληρονομιάς του κάθε ατόμου. Δε μπορούν επίσης να αγνοηθούν, γιατί η οικογένεια θέτει τα θεμέλια για τη γλωσσική ανάπτυξη (Cruz-Ferreira, 2009).

Η συμβουλή που εκπροσωπείται στον Μύθο 1 διατυπώνεται συνήθως με ακαδημαϊκά επιχειρήματα. Οι γονείς θα πρέπει να χρησιμοποιούν την επικρατούσα γλώσσα με τα παιδιά τους γιατί τα παιδιά εκπαιδεύονται ή θα εκπαιδευτούν σύντομα σε αυτή τη γλώσσα. Ακαδημαϊκές ανησυχίες αναπαράγονται με τη σειρά τους στον Μύθο 2.

Μύθος 2: Η πολυγλωσσία επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση

Αυτός ο μύθος προέκυψε από εσφαλμένη ερμηνεία παρατηρήσεων που δείχνουν ότι τα μονόγλωσσα παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση από τα πολύγλωσσα συνομηλικά τους σε σχολικές εργασίες. Τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση ήταν, φυσικά, στη γλώσσα της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτή ήταν και η μοναδική γλώσσα των μονόγλωσσων παιδιών, στην οποία τα πολύγλωσσα παιδιά είχαν μη σταθερή έκθεση. Τα αίτια των διαφορετικών αποτελεσμάτων ωστόσο, αποδόθηκαν στην πολυγλωσσία, αγνοώντας το βασικό παράγοντα της ανεπαρκούς γνώσης μιας συγκεκριμένης γλώσσας.

Είναι σαφές ότι δεν μπορείς να μάθεις ιστορία ή χημεία στα ελληνικά, αν η ελληνική δεν είναι μία από τις γλώσσες σου, αλλά είναι λιγότερο κατανοητό ότι, σαφώς, όλα τα παιδιά που αρχίζουν το σχολείο πρέπει να μάθουν ότι οι γλώσσες τους, μία ή περισσότερες, μπορεί να χρησιμοποιούνται και για άλ-

λους σκοπούς πέρα από τη χρήση στο σπίτι στο οποίο μέχρι στιγμής έχουν ανατραφεί. Τα ελληνικά του σχολείου είναι διαφορετικά από τα ελληνικά του σπιτιού γιατί στο σχολείο και στο σπίτι γίνεται χρήση της γλώσσας για διαφορετικούς σκοπούς. Εάν οι σκοποί αυτοί ήταν ίδιοι, τα παιδιά δεν θα χρειαζόταν εκπαίδευση.

Η ακαδημαϊκή ικανότητα των πολύγλωσσων παιδιών χρειάζεται την ίδια προσοχή με αυτή των μονόγλωσσων παιδιών. Είναι γεγονός ότι ο αριθμός των γλωσσών που χρησιμοποιεί ένα άτομο στην καθημερινή του ζωή δεν έχει καμία επίδραση, θετική ή αρνητική, στην ολική ανάπτυξη του ατόμου, γλωσσική, γνωστική ή κοινωνική και καμία επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση. Αν είχε, η πλειοψηφία του παγκόσμιου πληθυσμού, αποτελούμενη από πολύγλωσσα άτομα, θα ήταν ακαδημαϊκά εξαιρετική ή ακαδημαϊκά αδύναμη, και δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι αυτό ισχύει.

Το επιχείρημα ότι η πολυγλωσσία ευθύνεται για ακαδημαϊκά χαμηλές επιδόσεις αποσπά την προσοχή από το γεγονός ότι πολλά σχολεία δεν είναι σε θέση να προσφέρουν ακαδημαϊκή υποστήριξη στις μητρικές γλώσσες των παιδιών, για διάφορους λόγους. Το ίδιο επιχείρημα συνδέεται με το Μύθο 1, ο οποίος επιχειρεί να εξουδετερώσει τις υποτιθέμενες επιπτώσεις του Μύθου 2 με το να μεταθέτει την ευθύνη της ακαδημαϊκής επιτυχίας στους γονείς. Πολλοί γονείς αναγκάστηκαν να χρησιμοποιούν την γλώσσα του σχολείου στο σπίτι, ασχέτως αν οι ίδιοι/ες είχαν την ικανότητα ή όχι, φοβούμενοι ότι αν δεν το κάνουν κινδυνεύουν να θεωρηθούν υπεύθυνοι/ες για τις δυσκολίες που μπορούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά τους.

Οι διοικητικές ελλείψεις που μαστίζουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δύσκολα μπορούν να αποδοθούν σε πολύγλωσσες ελλείψεις. Έρευνες δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών είναι καλύτερη στις γλώσσες που κατέχουν, είτε τα παιδιά είναι μονόγλωσσα, είτε πολύγλωσσα. Οι έρευνες δείχνουν επίσης το αντίστροφο, ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να προκύψει όχι από την ελλιπή γνώση των ακαδημαϊκών θεμάτων, αλλά από την ελλιπή γνώση της γλώσσας στην οποία αυτά τα θέματα διδάσκονται και, κυρίως, εξετάζονται (Cruz-Ferreira, 2010a). Παρανοήσεις γύρω από τις εξετάσεις και την συνολική αξιολόγηση των πολύγλωσσων παιδιών οδηγούν στον Μύθο 3.

Μύθος 3: *Η πολυγλωσσία προκαλεί γλωσσική καθυστέρηση*

Ο ισχυρισμός πίσω από αυτή τη δήλωση προκύπτει από μία σύγχυση μεταξύ της διαφορετικής έννοιας της λέξης γλώσσα, στα αγγλικά και στις άλλες γλώσσες. Μία έννοια σχετίζεται με την ικανότητα απόκτησης συμβολικών συστημάτων, νοηματικά ή προφορικά, τα οποία μοιράζονται όλοι οι άνθρωποι. Αυτή είναι η έννοια της λέξης σε εκφράσεις όπως *γλωσσική ανάπτυξη* ή *γλωσσική ικανότητα*. Μία άλλη έννοια σχετίζεται με τις συγκεκριμένες γλώσσες που όλοι καταλήγουμε να χρησιμοποιούμε, ανάλογα με το πού και από ποιόν γεννιόμαστε. Αυτή είναι η έννοια της λέξης σε εκφράσεις όπως *πρώτη γλώσσα* ή *γλώσσα διδασκαλίας*.

Η συγκεκριμένη αντίληψη του τι σημαίνει *γλώσσα* δεν βοηθείται από το γε-

γονός ότι οι περισσότερες έρευνες (και σκέψεις) σχετικά με τη πολυγλωσσία έχουν γραφτεί στα αγγλικά, όπου η ασάφεια αυτής της λέξης αγνοείται, δεν γίνεται αντιληπτή ή κακομεταχειρίζεται εσκεμμένα (Cruz-Ferreira, 2011a). Σε άλλες γλώσσες, όπως για παράδειγμα τα πορτογαλικά ή τα γαλλικά, οι δύο έννοιες είναι ξεκάθαρα διακριτές με τη χρήση διαφορετικών λέξεων, *linguagem/langage* και *língua/langue* αντίστοιχα.

Ο όρος «γλωσσική καθυστέρηση» χρησιμοποιεί την πρώτη έννοια της λέξης *γλώσσα*. Δεν υπάρχει τίποτα φυσικό ή αναμενόμενο σχετικά με την καθυστέρηση στη γλώσσα στα πολύγλωσσα άτομα γιατί η γλωσσική καθυστέρηση περιγράφει μία *κλινική* κατάσταση που υπάρχει τόσο στα μονόγλωσσα άτομα όσο και στα πολύγλωσσα. Δηλαδή, η γλωσσική καθυστέρηση δεν έχει καμία σχέση με τον αριθμό των γλωσσών στο ρεπερτόριο κάποιου ατόμου: επηρεάζει την γλωσσική *ικανότητα*, και επομένως *όλες* τις γλώσσες ενός ατόμου, μία ή πολλές. Η διαφοροποιημένη χρήση καθεμίας από τις γλώσσες τους που γίνεται από τα πολύγλωσσα άτομα οδηγεί σε φυσικές ασυμμετρίες μεταξύ τους. Τα πολύγλωσσα παιδιά μπορεί, για παράδειγμα, να έχουν διαφορετικό λεξιλόγιο σε κάθε μία από τις γλώσσες τους: ένα για το περιβάλλον του σπιτιού, ένα για το σχολείο, και μετέπειτα ένα για τους/τις συναδέλφους/ισες και τη δουλειά. Συγκρίνοντας κάθε ένα από αυτά τα πολύγλωσσα λεξιλόγια με μονόγλωσσα λεξιλόγια με τη βοήθεια εργαλείων αξιολόγησης σχεδιασμένων από και για μονόγλωσσα άτομα, θα βρούμε, όπως είναι φυσικό, λιγότερες λέξεις ανάμεσα στα πολύγλωσσα άτομα, για τον απλό λόγο του ότι τα μονόγλωσσα χρησιμοποιούν μία μόνο γλώσσα σε όλους τους χώρους. Οι λιγότερες λέξεις (ή λιγότερες γραμματικές δομές) κατέληξαν να ερμηνευτούν ως απόδειξη της «καθυστερημένης» γλωσσικής ανάπτυξης. Αυτή η ερμηνεία είναι ακατάλληλη, για τον εξίσου απλό λόγο ότι τα πολύγλωσσα άτομα δεν είναι 'πολύ-μονόγλωσσα' (Cruz-Ferreira, 2011a). Το γεγονός είναι, ότι αν λάβουμε υπόψη το *συνολικό* λεξιλόγιο των πολύγλωστων ατόμων, όπως ακριβώς το συνολικό λεξιλόγιο των μονόγλωστων ατόμων λαμβάνεται υπόψη για τους σκοπούς της αξιολόγησης, προκύπτει ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά μεταξύ μονόγλωστων και πολύγλωστων λεξιλογίων (Cruz-Ferreira, 2010b).

Επιπρόσθετα, η πολυγλωσσία και η γλωσσική καθυστέρηση δε συσχετίζονται καν (Cruz-Ferreira, 2012). Αν δεν υπάρχει συσχετισμός μεταξύ των δύο μεταβλητών, κάθε υπόθεση αιτιότητας μεταξύ τους είναι αδικαιολόγητη. Όταν η ανάπτυξη μιας από τις γλώσσες ενός πολύγλωστου ατόμου προκαλεί ανησυχία, αυτή η ανησυχία αντιμετωπίζεται κατάλληλα από έναν/μία δάσκαλο/α γλώσσας, όχι από έναν/μία ειδικό/ή θεραπευτή/τρια (Cruz-Ferreira, 2006; 2010a).

Τυπική πολυγλωσσία

Η προέλευση αυτών και άλλων σχετικών μύθων μπορεί να αναχθεί στις πρώτες μελέτες σχετικά με την πολυγλωσσία, που έγιναν τη δεκαετία του 1920 από δυτικούς/ές ερευνητές/τριες που ήταν μονόγλωσσοι/ες, εκφράζοντας μονόγλωσσα αξιώματα σχετικά με τη γλώσσα. Η προκατειλημμένη ερμηνεία

που απέδωσαν στα ευρήματά τους δεν αφήνουν καμία αμφιβολία ότι η πολυγλωσσία ήταν μία μάστιγα, και πιστοί/ές με ζήλο ανέλαβαν δράση ώστε να την εξαλείψουν: η πολυγλωσσία κατέληξε, για παράδειγμα, να αφαιρείται δια της βίας από τους/τις μαθητές/τριες. Πιο πρόσφατα δόγματα αντέστρεψαν αυτήν την τάση, ερμηνεύοντας τα ευρήματα με τον αντίθετο τρόπο και δέχονται την πολυγλωσσία ως ευλογία. Το πρόβλημα, φυσικά, είναι ότι και τα δυο στρατόπεδα εξακολουθούν να διατηρούν τη μονογλωσσία ως το αδιαμφισβήτητο σημείο αναφοράς με το οποίο πρέπει να συγκρίνεται η πολυγλωσσία, δεικνύοντας έτσι την Μητέρα όλων των Μύθων: ότι η πολυγλωσσία είναι «ειδική». Δύο από τα βιβλία μου διαπραγματεύονται αυτό το ζήτημα, το ένα απευθύνεται στο ευρύτερο αναγνωστικό κοινό (Cruz-Ferreira, 2010c) και το άλλο απευθύνεται σε επαγγελματίες γλωσσών (Cruz-Ferreira, 2010a).

Η λαϊκή και ειδική μεταχείριση της πολυγλωσσίας ως απόκλιση από τα μονόγλωσσα πρότυπα γεννά φόβους, προτάσεις, πολιτικές και πρακτικές αξιολόγησης που φυσικά αντανakλούν αυτή την παρανόηση. Σαφώς πρέπει να καταρρίψουμε αυτή την συγκριτική προκατάληψη και να αρχίσουμε να κάνουμε ερωτήσεις σχετικά με το τι είναι η πολυγλωσσία (Cruz-Ferreira, 2011b).

Το γεγονός είναι ότι η πολυγλωσσία είναι όσο ξεχωριστή είναι και η μονογλωσσία: όλοι μας χρησιμοποιούμε όσες γλώσσες είναι κατάλληλες για τα καθημερινά μας περιβάλλοντα. Η συνεχιζόμενη έμφαση στον αριθμό των γλωσσών και στις ίδιες τις γλώσσες, σαν να υπάρχουν χωρίς τους/τις χρήστες/τριές τους, παρερμηνεύει την πολυγλωσσία και με έναν επιπρόσθετο τρόπο: η πολυγλωσσία δεν έχει να κάνει με το τι μπορούν οι γλώσσες να κάνουν στους ανθρώπους αλλά τι μπορούν οι άνθρωποι να κάνουν με τις γλώσσες τους.

REFERENCES

- Cruz-Ferreira, M. (2006) *Three is a Crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cruz-Ferreira, M. (2009) Learning English in Singapore: Pronunciation targets and norms. In Silver, R. E., Goh, C. C. M. & Alsagoff, L. (eds) *Language Learning in New English Contexts: Studies of Acquisition and Development*. London: Continuum, 18-31.
- Cruz-Ferreira, M. (ed) (2010a) *Multilingual Norms*. Frankfurt: Peter Lang.
- Cruz-Ferreira, M. (2010b) Multilingual typicality vs. speech-language disorder. Available at: <http://blog.asha.org/2010/12/16/multilingual-typicality-vs-speech-language-disorder/>. Last accessed: 05/03/2014.
- Cruz-Ferreira, M. (2010c) *Multilinguals are ...?* London/Colombo: Battlebridge.
- Cruz-Ferreira, M. (2011a) First language acquisition and teaching. In Wilton, A. & Stegu, M. (eds) *Applied Folk Linguistics. Non-linguists' ideas about language* (AILA Review 24). Amsterdam: John Benjamins, 78-87.
- Cruz-Ferreira, M. (2011b) The effects of monolingualism. Available at:

<http://beingmultilingual.blogspot.com/2011/07/effects-of-monolingualism.html>. Last accessed: 05/03/2014.

Cruz-Ferreira, M. (2012) Sociolinguistic and cultural considerations when working with multilingual children. In McLeod, S. & Goldstein, B. A. (eds) *Multilingual Aspects of Speech Sound Disorders in Children*. Bristol: Multilingual Matters, 13-23.

Βιογραφικό σημείωμα

Η Madalena Cruz-Ferreira είναι μία πολύγλωσση μελετητήρια, εκπαιδευτικός και γονέας. Κατέχει διδακτορικό στη γλωσσολογία από το Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ, Αγγλία και είναι συγγραφέας διαφόρων βιβλίων και ερευνητικών μελετών πάνω στην παιδική και ενήλικη πολυγλωσσία. Είναι Πορτογαλίδα, παντρεμένη με Σουηδό, εδρεύει στη Σιγκαπούρη και είναι μητέρα τριών τρίγλωσσων παιδιών. Διαχειρίζεται δύο blogs, το *Όντας Πολύγλωσσος/η* <http://beingmultilingual.blogspot.com/>, σχετικά με την πολυγλωσσία στο σπίτι, στο σχολείο, και σε κλινικά πλαίσια, και το *Lang101 Blog* [<http://lang101.com/lang101-blog.html>], σχετικά με τη γλωσσολογία για αρχάριους.

Η ιστοσελίδα της *Being Multilingual* [<http://beingmultilingual.com/>] περιέχει τα στοιχεία επικοινωνίας της καθώς και λεπτομέρειες για τη δουλειά της. Είναι στο Twitter @MadalenaCruFer



Εκδηλώσεις στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι, Νοέμβρης 2013 - Απρίλιος 2014
Events at POLY.ST.EK.I., November 2013-April 2014

Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο: Μια εμπειρική έρευνα Βαρβάρα Αβραμίδου¹

Περίληψη

Το σχολείο, ως πρωταρχικό κύτταρο της κοινωνίας, διαδραματίζει κείμερο ρόλο στην ομαλή ένταξη των μεταναστών/τριών στην Ελλάδα. Αποτελεί κοινή παραδοχή πλέον το γεγονός ότι τα παιδιά των μεταναστών/τριών και των παλιννοστούντων πρώτης και δεύτερης γενιάς αναζητούν μέσα από την εκπαίδευση τους δρόμους της πλήρους ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία.

Το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά πρωτεύοντα παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολικών μονάδων, επομένως, η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο κρίνεται απαραίτητη. Πολλά ερωτήματα έχουν τεθεί σχετικά με την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα πολυμορφίας, και ο επιστημονικός κόσμος αναζητά τρόπους να διαφοροποιηθούν οι διδακτικές πρακτικές σε τάξεις όπου οι μαθητές/τριες έχουν ανόμοιο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Παράλληλα, η πολιτεία αναθέτει στην πανεπιστημιακή κοινότητα τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και ανάπτυξης μαθητών/τριών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα), την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στήριξη των μεταναστευτικών οικογενειών, την παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες και τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής.

Πώς αντιλαμβάνονται, όμως, οι εκπαιδευτικοί την πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;

Έχει κάποια πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα κατά τη γνώμη τους;

Ποιες μεθόδους και πρακτικές χρησιμοποιούν στην τάξη για να διδάξουν αποτελεσματικά τα δίγλωσσα και πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά;

Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που τέθηκαν σε είκοσι Έλληνες και Ελληνίδες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της μεθόδου της συνέντευξης, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ποιοτικής έρευνας σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, που κατέληξε στο ότι, όπως ανέφερε εκπαιδευτικός του δείγματός μας, η πολυπολιτισμικότητα «είναι ένα θέμα επίκαιρο, μελλοντικό, που θα μας απασχολήσει όλους, έτσι κι αλλιώς, κάποια στιγμή, και για το οποίο είμαστε ανέτοιμοι οι περισσότεροι, για να μην πω όλοι. Και με κάποιο τρόπο πρέπει να ετοιμαστούμε για να το αντιμετωπίσουμε αυτό το πράγμα, γιατί είναι το μέλλον μας».

1. Η Αβραμίδου Βαρβάρα είναι Αναπληρώτρια Υπεύθυνη του ΚΤΠΕ Νάουσας, κάτοχος ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, veraavnra@gmail.com

Managing multiculturalism at school: An empirical research Varvara Avramidou²

Abstract

The school, at the core of society, plays a crucial role in the smooth integration of migrants in Greece. It is now commonly accepted that migrants' and repatriates' children of first and second generation seek, through education, to be properly and fully integrated in the Greek society.

The work of teachers constitutes a primary factor in the formation of the intercultural character of school units, and therefore, further training in issues of multicultural management at school is considered necessary. Many questions have been raised about the teachers' awareness in issues of diversity, and the scientific community seeks ways to differentiate the teaching methods in classes, where students have a diverse cultural and linguistic background.

At the same time, the state requests from the academic community to investigate the living, educational and developmental conditions of students with different cultural and linguistic backgrounds, to produce appropriate learning material, to promote the teaching of Greek as a second language (in reception and support classes), to further train teachers, to support the families of migrants, to intervene in local communities and to formulate specific proposals for the education of migrant children.

But how do teachers perceive multiculturalism in the modern Greek school setting?

In their opinion, does it have any advantages or disadvantages?

What methods and practices do they use in class in order to manage the effective teaching of bilingual and culturally different students?

These are some of the interview questions posed to twenty Greek male and female students of primary and secondary education within the framework of a wider qualitative research on issues of intercultural education. The research concluded, as one of the interviewed teacher said, that multiculturalism "is a topical issue which we will all deal with one day, and if not all of us, at least most of us are not ready for it. And we should somehow prepare ourselves to face this issue, because it is our future".

2. Avramidou Varvara is Associate Head at the Environmental Education Centre of Naoussa and holds a Master's degree in Education, veraavra@gmail.com

Εισαγωγή

Το σχολείο, ως πρωταρχικό κύτταρο της κοινωνίας, διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ομαλή ένταξη των μεταναστών/τριών στην Ελλάδα. Αποτελεί κοινή παραδοχή πλέον το γεγονός ότι τα παιδιά των μεταναστών/τριών και των παλιννοστούντων πρώτης και δεύτερης γενιάς αναζητούν μέσα από την εκπαίδευση τους δρόμους της πλήρους ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία.

Το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά πρωτεύοντα παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολικών μονάδων. Επομένως, η επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο κρίνεται απαραίτητη (Παπαχρήστος, 2005, Γεωργογιάννης, 2004). Πολλά ερωτήματα έχουν τεθεί σχετικά με την ευαισθητοποίηση των διδασκόντων/ουσών σε θέματα πολυμορφίας, (Τσοκαλίδου, 2008, Γεωργογιάννης, 2004) και προτείνονται από πολλούς/ές ερευνητές/τριες καλές πρακτικές και νέες διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς η πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών/τριών καθιστά αναποτελεσματικές τις συνήθεις μορφές διδασκαλίας που δεν αξιοποιούν το ιδιαίτερο μορφωτικό κεφάλαιο του/της κάθε μαθητή/τριας (Tomlinson, 2001, Banks, 2004, Tsokalidou, 2005, Νικολάου, 2005, Valiantes & Koutselini, 2008, Παπανασούμ, 2009).

Παράλληλα, η πολιτεία κατανοεί ότι αποτελεί αναγκαιότητα η διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και ανάπτυξης των μαθητών/τριών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, η παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η στήριξη των μεταναστευτικών οικογενειών, η παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες και η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής (Δαμανάκης 2003, Σκούρτου 2005).

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα δεδομένα έρευνας που αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2010, με εκπαιδευτικούς του Νομού Θεσσαλονίκης, Ημαθίας και Χαλκιδικής και είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα της διγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας που προκύπτουν στη σημερινή ελληνική τάξη.

Ειδικότερα, στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάλυση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- *Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;*
- *Έχει κάποια πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα κατά τη γνώμη τους;*
- *Ποιες μεθόδους και πρακτικές χρησιμοποιούν στην τάξη για να διδάξουν αποτελεσματικά τους/τις δίγλωσσους/ες και πολιτισμικά διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες;*

Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, που συλλέχτηκαν από τις ατομικές συνεντεύξεις 20 εκπαιδευτικών, 10 δασκάλων και 10 καθηγητών/τριών του νομού Θεσσαλονίκης, του νομού Ημαθίας και του νομού Χαλκιδικής και απο-

τέλεσαν το δείγμα μας, το Νοέμβριο του 2010, με τη μέθοδο της "χιονοστιβάδας" (snowball sampling) (Krippendorff, 2004: 117), αναλύθηκαν με την ερμηνευτική μέθοδο και κατηγοριοποιήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Με βάση, δηλαδή, λέξεις ή φράσεις-κλειδιά, δημιουργήθηκαν ανάλογες κατηγορίες απαντήσεων (βλ. Krippendorff, 2004, Μπονίδης, 2004, Πάλλα, 1992). Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος, σκόπιμα επιλέχτηκε η ίση αντιπροσώπευση τόσο των δύο φύλων (άντρας-γυναίκα), όσο και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας-Δευτεροβάθμιας).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης που θα αναλυθούν στην παρούσα εργασία είναι οι παρακάτω:

Ερώτηση 1: «Πώς αντιλαμβάνεστε την πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;»

Ερώτηση 2: «Έχει κάποια πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα κατά τη γνώμη σας;»

Ερώτηση 3: «Ποιες μεθόδους και πρακτικές χρησιμοποιείτε στην τάξη για να διδάξετε αποτελεσματικά τους/τις δίγλωσσους/ες και πολιτισμικά διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες;»

Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;

Όσον αφορά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών περί πολυπολιτισμικότητας, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους/ες θεωρούν πως η πολυπολιτισμικότητα είναι πλέον πραγματικότητα για το ελληνικό σχολείο. Κάθε τάξη, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, αποτελείται από παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων, οπότε, υπό αυτή την έννοια, θα μπορούσε το ελληνικό σχολείο να χαρακτηριστεί πολυπολιτισμικό. Αρκετοί/ές από τους/τις εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι η ελληνική κοινωνία δεν είναι ακόμη έτοιμη να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα, ούτε έχει πάρει τα κατάλληλα μέτρα για την ομαλή ένταξη των παιδιών άλλων εθνικοτήτων στο σχολείο, παρά μόνο προσπαθεί να τα ενσωματώσει.

Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις:

«Για να φανεί η πολυπολιτισμικότητα μέσα στο σχολείο και να λέγεται πολυπολιτισμικό, θα πρέπει να το αναδεικνύω αυτό, καθημερινά, μέσα από τα παιδιά. Γιατί σε πάρα πολλά σχολεία προσπαθούν να το θάψουνε, να τους ενσωματώσουνε, να τους αφομοιώσουνε, όχι να τους εντάξουν»,

«Δυστυχώς, ούτε η κοινωνία ούτε το σύγχρονο σχολείο ήταν έτοιμα για ένα τέτοιο σχολείο. Το σύγχρονο σχολείο απλώς εντάσσει τα παιδιά υποχρεωτικά σε ένα πρόγραμμα, αυτό το πρόγραμμα που απευθύνεται στους Έλληνες μαθητές»,

«Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν έγινε πολυπολιτισμικό. Είναι απλά στα χαρτιά. Δεν έχει καμία δράση πολυπολιτισμική. Απλώς, έχει έναν τίτλο, ο οποίος δεν αντιπροσωπεύει τίποτα στην πραγματικότητα. Δεν ασχολείται με τους πολιτισμούς. Έχει την παλιά φιλοσοφία της ενσωμάτωσης».

Ενώ, μια εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια διαβίωσης στο εξωτερικό, τονίζει ότι:

«Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμός δεν είναι, για μένα, να τον κάνω Έλληνα και να ξέρει super Ελληνικά, να ακολουθεί όλες τις γιορτές μου και τα έθιμά μου, αφήνοντας το δικό του βαλιτσάκι στην άκρη, αυτό που κουβαλάει από το σπίτι».

Έχει κάποια πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, το σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο;

Στην παραπάνω ερώτηση, από τους 20 εκπαιδευτικούς του δείγματός μας οι 7 αναφέρουν ότι υπάρχουν μόνο πλεονεκτήματα στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο, ενώ 4 δηλώνουν ότι υπάρχουν μόνο μειονεκτήματα. Οι 7 εκπαιδευτικοί από τους 20 απαντούν ότι υπάρχουν και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ενώ 2 εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν την ύπαρξη ούτε πλεονεκτημάτων ούτε μειονεκτημάτων.

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της πολυπολιτισμικότητας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας αναφέρει ότι η συνύπαρξη πολλών εθνοτήτων στο σχολικό περιβάλλον το εμπλουτίζει, δημιουργεί θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στο ξένο, το διαφορετικό, γεγονός που ανοίγει τους ορίζοντες όλων των παιδιών, τόσο των γηγενών, όσο και των παιδιών που κουβαλούν έναν πολιτισμό διαφορετικό από αυτόν της κυρίαρχης ομάδας και τα βοηθά να ξεπεράσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, να ενδιαφερθούν για άλλους πολιτισμούς και τρόπους ζωής.

Συγκεκριμένα, κάποιοι/ες δηλώνουν:

«τα παιδιά αυτά, με τα στοιχεία τα οποία φέρνουν, εμπλουτίζουν το σχολείο».

«τα γηγενή παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται με τα αλλοδαπά ή αλλόγλωσσα παιδιά, τα βοηθούν να ενταχθούν, να μάθουν τη γλώσσα και την κουλτούρα μας».

«επικοινωνούν μεταξύ τους και μαθαίνουν την κουλτούρα των φίλων τους, τη γλώσσα, γενικά τον τρόπο ζωής της χώρας καταγωγής των μαθητών αυτών, που χαρακτηρίζονται αλλοδαποί».

Από την άλλη πλευρά, ένα μειονέκτημα, που πολλά από τα ερωτώμενα άτομα θεωρούν ότι χαρακτηρίζει το ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο είναι οι ελλείψεις στην οργάνωση του σχολείου, όπως, επίσης, και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πολλοί επισημαίνουν ότι η πολιτεία είναι απύσχα, διότι δεν μεριμνά να φτιάξει τα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα στο σχολείο και να οργανώσει το απαραίτητο διδακτικό υλικό, ώστε να ενταχθούν κατάλληλα οι μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής, όπως γίνεται σε άλλες χώρες.

Ακόμη, ένα από τα βασικά μειονεκτήματα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συνύπαρξη πολλών εθνοτήτων στο ελληνικό σχολείο είναι τα φαινόμενα ρατσιστικής διάθεσης, τα οποία είναι, πολλές φορές, αποτέλεσμα επιρροής από οικογενειακά και σχολικά στερεότυπα και πυροδοτούνται από την προκατάληψη των Ελλήνων/ίδων γονέων απέναντι στους/τις αλλοεθνείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ομάδων και αρνητικού κλίματος, με συγκρούσεις και ένταση, αλλά και την περιθωριοποίηση ορισμένων παιδιών. Η

περιθωριοποίηση πολλές φορές οφείλεται και στο γεγονός ότι πολλά παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να απομονώνονται, ενώ ένας από τους ερωτώμενους αναφέρει ότι: «*Επικρατεί η αντίληψη ότι αυτά τα παιδιά ρίχνουν το επίπεδο των σπουδών*» εξαιτίας κάποιων δυσκολιών μάθησης που παρουσιάζουν, με αποτέλεσμα να δημιουργείται αρνητική στάση απέναντί τους.

Ποιες μεθόδους και πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους για να διδάξουν αποτελεσματικά τους/τις δίγλωσσους/ες και πολιτισμικά διαφορετικούς/ές μαθητές και μαθήτριες;

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη για να διδάξουν αποτελεσματικά τα δίγλωσσα και πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ένας μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί κυρίως τη μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας για τους/τις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες. Ειδικά στις μικρότερες τάξεις οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα με τους/τις μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής, οι οποίοι/ες τις περισσότερες φορές δεν γνωρίζουν καλά ελληνικά. Σε αυτές τις περιπτώσεις η διαδικασία που ακολουθούν είναι να προσεγγίζουν τον μαθητή/τρια, να εντοπίζουν τις δυσκολίες του/της και να προσαρμόζουν το υλικό και τη διδασκαλία στα μέτρα του/της.

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι υιοθετούν διαφορετικές μεθόδους ανάλογα με την περίπτωση. Κάποιοι προτείνουν ως λύση τη χρήση project, την Ευέλικτη Ζώνη, τη συμμετοχή σε ομάδες.

Επίσης, τρεις από τους εκπαιδευτικούς προτείνουν ως λύση, σε περίπτωση που το παιδί αδυνατεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα και έχει αρκετά γλωσσικά προβλήματα, την ενισχυτική διδασκαλία.

Μία ακόμη μέθοδος που αναφέρεται είναι το παιχνίδι μέσα στην τάξη, δηλαδή ο συνδυασμός της μάθησης με παιχνίδι, ώστε τα παιδιά από διαφορετικές χώρες να εξοικειωθούν με τα υπόλοιπα, να νιώσουν άνετα και να κάνουν χρήση συμβόλων, εικόνων και της γλώσσας γενικότερα.

Επίσης, δύο από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν την τεχνική της εικόνας για να μπορούν να συνεννοηθούν με τα παιδιά, σε περίπτωση που η γνώση της γλώσσας δεν είναι σε πολύ καλό επίπεδο. Μέσω της εικόνας και του video, οι έννοιες γίνονται πολύ πιο κατανοητές και η μάθηση διευκολύνεται. Ακόμη, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν την εργασία σε ομάδες και τη χρήση δίγλωσσων μαθητών/τριών με καλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας ως μεταφραστές/τριες-διερμηνείς. Αξιοσημείωτη είναι η χρήση από δύο εκπαιδευτικούς μιας άλλης ξένης γλώσσας, συγκεκριμένα της αγγλικής, ως γέφυρας επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες που δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα.

Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών, κυρίως καθηγητές/τριες, απαντούν πως δεν ακολουθούν κάποια ιδιαίτερη μέθοδο για τη διδακτική προσέγγιση των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών είτε γιατί

δεν έχουν την πολυτέλεια του χρόνου είτε γιατί δεν το θεωρούν απαραίτητο. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

«Είναι στείρο το περιβάλλον του ελληνικού σχολείου, όλα γίνονται σε θεωρητικό επίπεδο, λείπει η βιωματική προσέγγιση, που εφαρμόζεται σε πολλά σχολεία του εξωτερικού και γι' αυτό, ακριβώς, το παιδί δεν μπορεί να ανταποκριθεί, πόσο μάλλον το αλλόγλωσσο παιδί, που δε γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα».

«Εύχομαι η ελληνική Πολιτεία να αντιληφθεί ότι η κοινωνία αλλάζει, ότι έχουμε μια κοινωνία όπου υπάρχουν κοινωνικές ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, να γίνουν αποδεκτά αυτά τα χαρακτηριστικά, να δώσει την ευκαιρία σε αυτά τα άτομα να αναδειχθούν και αυτό προϋποθέτει την ισότητα μέσα στην κοινωνία. Αν η κοινωνία αλλάζει, τότε θα αλλάξουν και οι δομές μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα».

Συνολικά, από τα δεδομένα της έρευνάς μας, διαφαίνεται ότι η στροφή προς τη διδακτική του "υποκειμένου" απαιτεί τη μεθοδολογικά σφαιρική εκπαίδευση του δασκάλου/ας που θα είναι ικανός/ή να επιλέγει την αποτελεσματικότερη, κάθε φορά, μέθοδο, ανάλογα με το κάθε παιδί και τη μαθησιακή κατάσταση στην οποία εμπλέκεται. Ο/η εκπαιδευτικός που γνωρίζει συγκεκριμένες πρακτικές, οι οποίες διευκολύνουν τη διδασκαλία, αλλά και τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης, έχει τη δυνατότητα να ανιχνεύει τις ανάγκες των μαθητών/τριών του/της και να επιλέγει την προσφορότερη μέθοδο για την κάθε περίπτωση.

Τελικά, η πολυπολιτισμικότητα, όπως δηλώνει εκπαιδευτικός του δείγματός μας, «είναι ένα θέμα επίκαιρο, μελλοντικό, που θα μας απασχολήσει όλους, έτσι κι αλλιώς, κάποια στιγμή, και για το οποίο είμαστε ανέτοιμοι, οι περισσότεροι, για να μην πω όλοι. Και, με κάποιο τρόπο, πρέπει να ετοιμαστούμε για να το αντιμετωπίσουμε αυτό το πράγμα, γιατί είναι το μέλλον μας».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, J. (2004) *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Κουτσουβά-νου Ε. (επιμ). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Krippendorff, K. (2004) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tomlinson, C. (2001) *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tsokalidou R. (2005) Raising bilingual awareness in Greek primary schools. *International Journal of Bilingual education and bilingualism*, 8 (1), 48-61.
- Valiandes, S., & Koutselini, M. (2008) Differentiated instruction in mixed ability classrooms, the whole picture: Presuppositions and issues for discussion. Paper presented in the 2008 Conference of the International Academy of Linguistics, Behavioral, and Social sciences, Association for Global Business. Newport Beach,

- California, November 20-22.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004) Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. ΚΕ.Δ.ΕΚ-Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, Άρτα, 10-11 Δεκεμβρίου, 2004.
- Δαμανάκης, Μ. (2003) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση* (έκτη έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονιδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πάλλα, Μ. (1992) Η ανάλυση περιεχομένου. *Φιλολόγος*, 67, 45-54.
- Παπανασούμ, Ζ. (2009) Εισαγωγή στο βιβλίο περιλήψεων του Επιστημονικού Συμποσίου του Ε.Π.Α.ΔΙ.Π.Ε. με θέμα *Πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας*, Θεσσαλονίκη, 16 Ιανουαρίου 2009. Διαθέσιμο στο: http://paratiritirio.web.auth.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=52:2009-05-07-21-00-06&catid=36:2009-05-06-11-36-33&Itemid=56. Τελευταία επίσκεψη: 22/03/2011.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005) Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε.. *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πάτρα, 2005, σσ. 340-352.
- Σκούρτου, Ε. (2005) *Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους*. Στο: Βρατσάλης, Κ.(επιμ.) *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008) Η αφανής δίγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Στο Τσοκαλίδου, Ρ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2008) *Κοινωνιολinguιστικές Αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 79-109.

Συμπληρωματικά Σχολεία στη Θεσσαλονίκη: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Δομή και Στόχοι Νίκος Βερβίτης και Χριστίνα Μαλιγκούδη¹

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει επτά Τμήματα Διδασκαλίας Μητρικής Γλώσσας στη Θεσσαλονίκη. Τα Τμήματα αυτά αποκαλούνται στη διεθνή βιβλιογραφία «συμπληρωματικά», «κοινοτικά» ή και «σχολεία κληρονομιάς» (Creese, Bhatt, Bhojani, Martin 2008). Σύμφωνα με τους Lytra and Martin (2010:12), όλοι οι παραπάνω όροι μοιράζονται την έννοια ότι τα συμπληρωματικά σχολεία είναι μέρη για μάθηση, κοινωνικοποίηση και παιχνίδι, και όπου η διγλωσσία/πολυγλωσσία είναι ο κανόνας, σύμφωνα με τον οποίο η γλωσσική χρήση είναι ευέλικτη και αυθόρμητη. Τα τμήματα αυτά έχουν συγκροτηθεί από συγκεκριμένες γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές κοινότητες για μια σειρά από λειτουργίες, αλλά συγκεκριμένα για τη διατήρηση των κοινοτικών γλωσσών και πολιτισμών (Lytra and Martin 2010: 11).

Στην ελληνική βιβλιογραφία έχει διερευνηθεί κυρίως η λειτουργία, η δομή και η στοχοθεσία των Τμημάτων Διδασκαλίας της Αλβανικής Γλώσσας σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Μαλιγκούδη 2009, 2011), αλλά όχι «σχολεία» άλλων εθνικοτήτων. Η παρούσα εργασία θα εξετάσει το Βουλγαρικό, Σερβικό, Παλαιστινιακό, Πολωνικό, Αρμένικο, Αλβανικό και Ρωσικό Τμήμα Διδασκαλίας Μητρικής Γλώσσας στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, θα εξεταστούν το αναλυτικό πρόγραμμα, η δομή, καθώς και οι εκπαιδευτικοί στόχοι των τμημάτων αυτών.

Η έρευνα βασίζεται σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς των Τμημάτων αυτών, τα ερωτήματα των οποίων επιχειρούν να αναδείξουν τους εξής άξονες: προφίλ (χώρος διδασκαλίας, σκοποί, στήριξη από φορείς κ.λπ.), διδακτικό προσωπικό, μαθητικό δυναμικό, αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερη οργάνωση των εξεταζόμενων Τμημάτων Διδασκαλίας Μητρικής Γλώσσας.

Οι περισσότεροι/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες τόνισαν ότι μέσω των ΤΔΜΓ αισθάνονται το χρέος να προσπαθήσουν να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσής τους. Επικαλούνται, ωστόσο, και λόγους πρακτικούς, όπως π.χ. την πιθανότητα επιστροφής των οικογενειών στη χώρα καταγωγής, ειδικότερα με την τρέχουσα οικονομική κρίση στην Ελλάδα καθώς και τη δυνατότητα φοίτησης των παιδιών στις χώρες τους. Συνεπώς, και το αναλυτικό πρόγραμμά τους εστιάζει κυρίως στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού. Επιπρόσθετα, στην παρούσα εργασία τα τμήματα αυτά θα παρουσιαστούν και υπό το πρίσμα της συνάντησης και της επαφής των διαφορετικών γλωσσών και των πολιτισμών και της ιδεολογίας που πρεσβεύει κάθε ένα από αυτά.

1. Οι συγγραφείς διδάσκουν στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α.Π.Θ. (vervitis@nured.auth.gr, cmaligkoudi@gmail.com).

Complementary Schools in Thessaloniki: Study Programme, Structure and Aims

Nikos Vervitis and Christina Maligkoudi

Abstract

This paper presents seven Schools of Mother Tongue Teaching in Thessaloniki. These Schools are referred to as "complementary", "community" and "heritage" schools in international literature (Creese, Bhatt, Bhojani, Martin 2008). According to Lytra and Martin (2010:12), all the above definitions are given to these Schools because they are places for learning, socialization and play, and where bilingualism/multilingualism is the rule according to which language use is flexible and spontaneous. These Schools have been established by particular language, cultural or religious communities for various reasons but primarily for the maintenance of the community languages and cultures (Lytra and Martin 2010: 11).

In the Greek literature, the only Schools that have been researched in several regions in Greece are the Schools for Albanian language, in terms of their function, structure and aim targets (Maligkoudi, 2009, 2011). No other Community School has been researched to date. This paper will present research in the Bulgarian, Serbian, Palestinian, Polish, Armenian, Albanian, and Russian Schools in the Thessaloniki region. The basic research objectives are the curriculum, the structure and the educational purposes of these Schools.

The research is based in semi-structured interviews with the representatives of the Schools. The questions attempt to highlight the following areas: profile (teaching classrooms, purposes, supporting communities etc), teachers, student population, curriculum and general organization of the concerned Schools.

Most interviewees have commented that through these Schools they fulfill their responsibility to try to maintain their mother tongue and the cultural features of their country of origin. However, they also invoke practical reason such as the possibility of repatriation of their families, especially due to the current financial crisis in Greece, as well as the possibility of their children studying in their country of origin. As a result, the curriculum aims at teaching mother language and culture. Additionally, in this paper these schools will be presented in the light of language and culture contact as well as the ideology of each school.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να παρουσιάσει, να περιγράψει και να αναλύσει ένα κομμάτι της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας για το οποίο λίγα πράγματα έχουν ειπωθεί. Τα συμπληρωματικά σχολεία άρχισαν να λειτουρ-

γούν και να αναπτύσσονται στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία με δεκαπενταετία (με ελάχιστες εξαιρέσεις), μέσα σε ένα ασφυκτικά μονόγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα και σε ένα κοινωνικό περιβάλλον με έντονες προκαταλήψεις απέναντι όχι μόνο στις «κακές» ξένες γλώσσες (σε αντίθεση με το κύρος των «ελίτ» γλωσσών), αλλά ακόμα και σε διαλεκτικές μορφές της ίδιας της Ελληνικής. Μετά από τα πρώτα διστακτικά βήματα των πρώτων μειονοτικών κοινοτήτων σήμερα παρατηρείται ένας αρκετά μεγάλος αριθμός δομών με ποικίλες μορφές και δραστηριότητες στον χώρο της άτυπης εκπαίδευσης, που έρχεται να καλύψει το κενό που πεισματικά αφήνει η ελληνική πολιτεία εθελουφλώντας απέναντι στην πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί.

Η ανάπτυξη αυτών των τμημάτων ή σχολείων άτυπης εκπαίδευσης, δεν μπορούν να περιγραφούν ξεκομμένα από τις ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές της εκάστοτε μειονοτικής κοινότητας απέναντι στην κυρίαρχη κοινότητα. Η γλώσσα είναι κοινωνικό φαινόμενο και αντικατοπτρίζει άμεσα πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες και ιδεολογίες (Heller 2007). Κατ' επέκταση και οι εθνοτικές γλώσσες των κοινοτήτων πέρασαν μέσα από την απαγόρευση, την άμυνα, τον φόβο, τις ενοχές στον επαναπροσδιορισμό, την ανασύνταξη, την καλλιέργεια και ίσως καταλήξουν στην απρόσκοπτη και απενοχοποιημένη διδασκαλία και χρήση τους.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η προσέγγισή μας μάς ώθησε στο να λάβουμε υπόψη τι πιστεύουν τα υποκείμενα για τις γλώσσες τους και να ακούσουμε πώς χρησιμοποιούν τους διαθέσιμους γλωσσικούς πόρους ως προς τη γλωσσική, γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών αλλά και ως προς τη διαμόρφωση της εθνικής και γενικότερης κοινωνικής ταυτότητάς τους. Προφανώς και η συγκρότηση των εξεταζόμενων συλλογικοτήτων έχει, πέρα από γλωσσικό, και κοινοτικό αλλά και κοινωνικό νόημα για τους/τις εκπροσώπους, τους/τις δασκάλους/ες αλλά και τους γονείς των «κοινοτικών» αυτών σχολείων (Heller, 2007). Με άλλα λόγια, προσπαθήσαμε να δούμε τα «κοινοτικά» σχολεία ως χώρους, όπου οι αξίες μεταδίδονται, γίνονται δεκτές ή απορρίπτονται, διαμορφώνονται ή γίνονται αντικείμενα διαπραγμάτευσης (Hornberger, 2005).

Η εύρεση των σχολείων στην πρώτη φάση της έρευνας (Φεβρουάριος - Δεκέμβριος 2011) έγινε με τη μέθοδο του "snowball sampling": εκπρόσωποι ή μέλη ενός σχολείου ενημέρωναν για την ύπαρξη και τη λειτουργία άλλων ΤΔΜΓ², καθώς δεν υπήρξε ως τώρα κάποια συστηματική χαρτογράφηση των τμημάτων αυτών. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν 8 ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπροσώπους των σχολείων αυτών με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη η δεύτερη φάση της έρευνας. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Μέσα από τις συνεντεύξεις εξετάστηκαν η λειτουργία, η δομή, οι αρχές και οι σκοποί των «κοινοτικών» αυτών σχολείων. Μας ενδιέφερε να αναδειχτεί η οργάνωση των συλλογικοτήτων των μεταναστών/τριών και της προσπά-

2. Τμημάτων Διδασκαλίας Μητρικών Γλωσσών.

θειάς τους για διατήρηση και καλλιέργεια του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου, καθώς και να δημιουργηθεί μια βάση για περαιτέρω έρευνα όσον αφορά το φαινόμενο της κοινωνικής οργάνωσης των μεταναστών/τριών στη χώρα μας και της κοινοτικής τους εκπαίδευσης. Στόχος, με άλλα λόγια, ήταν να μελετηθεί η κοινότητα και τα σχολεία αυτά ως ένα είδος κοινωνικού δικτύου, που καλυπτει ορισμένες βασικές ανάγκες των μεταναστών/τριών (πολιτισμικές, γλωσσικές, ψυχολογικές κ.λπ.).

Ειδικότερα, η έρευνα επικεντρώθηκε στο προφίλ των συμπληρωματικών σχολείων: η χρονιά έναρξης λειτουργίας της δομής, ο χώρος λειτουργίας, αν υπάρχει στήριξη από πλευράς επίσημων φορέων της Ελλάδας ή της χώρας προέλευσης, αν συνεργάζονται με άλλους μη κυβερνητικούς φορείς ή πρωτοβουλίες, ποιοι είναι οι βασικοί στόχοι λειτουργίας των τμημάτων πέρα από την ίδια τη διδασκαλία, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ενημερώνονται τα μέλη της κοινότητας για τη λειτουργία των τμημάτων, εφόσον η οργάνωση των τμημάτων γίνεται μέσω κάποιας παροικιακής κοινότητας.

Επιπλέον εξετάζεται το διδακτικό και μαθητικό δυναμικό του «σχολείου» συνολικά: ο αριθμός των διδασκόντων/ουσών, η επιστημονική τους εξειδίκευση ή η επιπλέον επιμόρφωση και η εργασιακή σχέση με την οποία απασχολούνται. Πέρα από τον αριθμό των μαθητών/τριών προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε και τα κίνητρα των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών σε ένα τέτοιο τμήμα αλλά και τη στάση των ίδιων των παιδιών απέναντι στα μαθήματα και κατ' επέκταση στην ίδια τη μητρική τους γλώσσα, καθώς και τα πεδία χρήσης της μητρικής από τους/τις μαθητές/τριες.

Τέλος, ερευνάται το αναλυτικό πρόγραμμα, οι ώρες διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό με το οποίο διδάσκεται η κάθε γλώσσα, καθώς και τα επίπεδα γλωσσομάθειας του μαθητικού κοινού βάσει των οποίων χωρίζονται τα τμήματα.

Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

Σχετικά με το προφίλ των συμπληρωματικών σχολείων, και όσον αφορά την έναρξη λειτουργίας των σχολείων, το παλαιότερο είναι αυτό της Αρμένικης Κοινότητας που ξεκίνησε το 1950 εξαιτίας της μεγάλης παρουσίας Αρμενίων στη Θεσσαλονίκη. Ωστόσο, με την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος, το 1991, άρχισε να αυξάνεται η εισροή των νέο-μεταναστών/τριών από την Αρμενία, γεγονός που οδήγησε στην ανασυγκρότηση και αναδιάρθρωση του αρμένικου κοινοτικού «σχολείου», σύμφωνα με την εκπρόσωπο του. Η παλαιστινιακή παρουσία στην Ελλάδα χρονολογείται από τα τέλη του 1960, όταν Παλαιστίνιοι φοιτητές (κυρίως άντρες) έφτασαν στην Ελλάδα για να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Θέλητρο αποτελούσε το χαμηλότερο κόστος διαβίωσης σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες και η χορήγηση υποτροφιών από το ελληνικό κράτος (Palestine International Institute, 2008:6 - 9). Στις υπόλοιπες περιπτώσεις η ίδρυση των κοινοτικών σχολείων έγινε τη δεκαετία του 2000-2009, λίγα χρόνια μετά την έναρξη της μεγάλης εισροής μεταναστών/τριών στην Ελλάδα. Στις μισές περιπτώσεις ο χώρος διεξαγωγής των μαθημάτων βασίζεται αποκλειστικά στην συνδρομή των μελών της κοινότητας στο

Πολωνικό υπάρχει στήριξη από τη χώρα προέλευσης· και σε τρεις περιπτώσεις ελληνικοί δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς βοηθούν στη στέγαση. Η στήριξη, συνεπώς, των τοπικών παραγόντων δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη, όσον αφορά την εξασφάλιση της στέγασής τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι μόνο 2 από τα 8 σχολεία παραδέχονται στις συνεντεύξεις ότι έχουν κάποιου είδους υποστήριξη από φορείς της χώρας υποδοχής (κυρίως για εξασφάλιση αναλώσιμων). Η μεγαλύτερη στήριξη προέρχεται από τη χώρα καταγωγής, αν και αυτή εστιάζει πάλι στη χορήγηση κυρίως του εκπαιδευτικού υλικού. Η ενημέρωση για τα μαθήματα γίνεται μέσω γνωστών, φυλλαδίων ή αφισών, μέσω ιστοσελίδων των σχολείων ή ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης και, τέλος, μέσα από ανακοινώσεις σε εφημερίδες, ραδιόφωνο και τηλεόραση.

1. Προφίλ σχολείων

Σχολείο	Έναρξη	Χώρος	Υποστήριξη	Ενημέρωση γονέων
Βουλγάριο	2008	Ενοικιαζόμενος ιδιόκτητος	Από χώρα προέλευσης και χώρα υποδοχής	Φυλλάδια και Μ.Μ.Ε.
Σέρβικο	2000	Δημόσιο σχολείο	Από χώρα προέλευσης και χώρα υποδοχής	Εκδηλώσεις σχολείου
Σουδανικό	2002	Μ.Κ.Ο.	Καμία	Μέσω γνωστών
Παλαιστινιακό	1997	Ενοικιαζόμενος ιδιόκτητος	Καμία	Μέσω γνωστών και εκδηλώσεων σχολείου
Πολωνικό	1993	Προξενείο	Από χώρα προέλευσης	Μέσω γνωστών και ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης
Αρμένικο	1950	Ενοικιαζόμενος ιδιόκτητος	Από χώρα προέλευσης	Μέσω γνωστών και ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης
Αλβανικό	2004	Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ.	Από χώρα προέλευσης	Φυλλάδια, Μ.Μ.Ε. και ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης
Ρωσικό	2005	Ενοικιαζόμενος ιδιόκτητος	Από χώρα προέλευσης	Ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης

Οι βασικοί σκοποί για τους οποίους ξεκίνησαν τα εξεταζόμενα συμπληρωματικά σχολεία συνοψίζονται στους εξής δέκα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπροσώπων τους:

- 1) η διατήρηση της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά που ζουν στην Ελλάδα, αλλά έχουν καταγωγή από τις χώρες προέλευσης των κοινοτικών αυτών σχολείων,
- 2) η καλλιέργεια και διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας,
- 3) η σύνδεση των παιδιών με τη χώρα καταγωγής των γονιών τους σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο,
- 4) η προοπτική παλιννόστησης για αρκετούς γονείς. Αυτό ήταν ιδιαίτερα έντονο στην περίπτωση του Αλβανικού σχολείου, όπου έχουν οργανώσει ταχύρρυθμο τμήμα για παιδιά που σκοπεύουν να πάνε άμεσα στην Αλβανία,
- 5) σε μερικές περιπτώσεις (π.χ. στο πολωνικό σχολείο) η απόκτηση διπλώματος αντίστοιχου με αυτό από τα δημόσια σχολεία στη χώρα προέλευσης, το οποίο επιτρέπει τα παιδιά να σπουδάσουν εκεί,
- 6) η επιθυμία των ιθυνόντων/ουσών των σχολείων τα παιδιά να επικοινωνούν με τους συγγενείς τους στη χώρα καταγωγής τους στην εθνοτική τους γλώσσα,
- 7) τα σχολεία ως χώροι κοινωνικοποίησης για τα παιδιά, καθώς και δημιουργικής απασχόλησης,
- 8) η επιθυμία των ιθυνόντων/ουσών για αρμονικότερη (συναισθηματική και ψυχολογική) προσαρμογή των παιδιών στη χώρα υποδοχής. Χαρακτηριστικά αναφέρει η εκπρόσωπος του Αλβανικού σχολείου: *«Καταρχάς το θεωρώ δικαίωμα την εκμάθηση μητρικής γλώσσας από τα παιδιά, θεωρώ ότι η διγλωσσία είναι πλούτος για τα παιδιά και πρέπει να προστατευτεί, θεωρώ ότι πρέπει να μπει στα σχολεία, γιατί θα παίξει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή των παιδιών, γιατί τα παιδιά ντρέπονται να λένε ότι μαθαίνουν αλβανικά»*,
- 9) η επιθυμία για διάδοση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των σχολείων και στους/τις Έλληνες/νίδες,
- 10) η λειτουργία των συμπληρωματικών σχολείων ως κίνητρο ενθάρρυνσης των γονέων για τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας και στο οικογενειακό περιβάλλον.

Στον δεύτερο άξονα, στο διδακτικό προσωπικό, ο αριθμός των διδασκόντων/ουσών ποικίλλει και είναι ανάλογος με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στα εξεταζόμενα τμήματα. Όλοι/ες έχουν ανώτατο μορφωτικό επίπεδο και μάλιστα, στην περίπτωση του Σουδανικού σχολείου, ο εκπρόσωπός του δηλώνει περήφανα ότι υπάρχουν και κάτοχοι διδακτορικού που απασχολούνται εθελοντικά ως εκπαιδευτικοί. Επίσης, στην περίπτωση του Πολωνικού σχολείου, το διδακτικό προσωπικό έχει υποχρεωτικά συνεχή εξ αποστάσεως επιμόρφωση από το Υπουργείο Παιδείας της Πολωνίας. Από τα εξεταζόμενα τμήματα, μόνο το Βουλγαρικό, το Πολωνικό και το Σερβικό πληρώνουν το διδακτικό προσωπικό που διδάσκει στα αντίστοιχα «σχολεία» της Ελλάδας, ενώ

στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είτε απασχολούνται εθελοντικά είτε λαμβάνουν ένα μικρό ποσό από τη συνδρομή των μελών της κοινότητας.

2. Διδακτικό προσωπικό

Σχολείο	Αριθμός διδασκόντων/ουσών	Κατάρτιση	Καθεστώς απασχόλησης
Βουλγαρικό	6	Πτυχιούχοι Παν/μίου	Πληρωμή από χώρα καταγωγής
Σερβικό	1	Πτυχιούχος Παν/μίου	Πληρωμή από χώρα καταγωγής
Σουδανικό	2	Πτυχιούχοι Παν/μίου κάτοχοι διδακτορικού	Εθελοντικά
Παλαιστινιακό	2	Πτυχιούχοι Παν/μίου	Εθελοντικά και από τον σύλλογο
Πολωνικό	3	Πτυχιούχοι Παν/μίου με συνεχή επιμόρφωση	Πληρωμή από χώρα καταγωγής
Αρμένικο	8	Πτυχιούχοι Παν/μίου	Εθελοντικά
Αλβανικό	7	Πτυχιούχοι Παν/μίου	Εθελοντικά
Ρωσικό	5	Πτυχιούχοι Παν/μίου	Εθελοντικά

Για το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων αυτών, οι ώρες διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν είναι πολλές την εβδομάδα. Μόνο στο βουλγαρικό και στο πολωνικό σχολείο οι ώρες διδασκαλίας είναι 5. Επίσης, στην πλειονότητα των σχολείων, το εκπαιδευτικό υλικό είναι το ίδιο που χρησιμοποιείται στα δημόσια σχολεία της αντίστοιχης χώρας προέλευσης, ενώ σε τρεις περιπτώσεις σχολείων χρησιμοποιείται ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της αντίστοιχης γλώσσας ως δεύτερης/ξένης για τα παιδιά της διασποράς. Τέλος, στην πλειονότητα των τμημάτων, εκτός από τη μητρική γλώσσα, τα παιδιά διδάσκονται και γεωγραφία, ιστορία, λογοτεχνία, πολιτισμικά στοιχεία της χώρας καταγωγής καθώς και παραδοσιακούς χορούς και μουσική. Αξίζει ωστόσο, να αναφερθεί ότι στην περίπτωση του Αλβανικού σχολείου δηλώθηκε στη συνέντευξη ότι αποφεύγουν τη διδασκαλία της αλβανικής ιστορίας, για να αποφύγουν πιθανές αρνητικές αντιδράσεις από την τοπική κοινωνία. Συνεπώς, είτε θεωρούν την ελληνική κοινωνία ως μη έτοιμη ακόμα να δεχτεί, ενδεχομένως, διαφορετικές θεωρή-

σεις της ιστορίας, είτε υπάρχει το ενδεχόμενο να δέχτηκαν πιέσεις από την τοπική κοινωνία για να μη διδάσκονται αυτές οι θεματικές στο σχολείο τους.

3. Αναλυτικό πρόγραμμα σχολείων

Σχολείο	Ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα	Εκπαιδευτικό υλικό	Περιεχόμενο μαθημάτων
Βουλγαρικό	5	Δημόσιων σχολείων χώρας καταγωγής	Γλώσσα, πατριδογνωσία, θρησκευτικά, χοροί
Σερβικό	2 1/2	Ειδικό για Γ2/ ΞΓ ³	Γλώσσα, ιστορία, πολιτισμός, γεωγραφία, μουσική, χοροί
Σουδανικό	4	Ειδικό για Γ2/ ΞΓ	Γλώσσα
Παλαιστινιακό	2	Δημόσιων σχολείων χώρας καταγωγής	Γλώσσα, χοροί
Πολωνικό	3 ή 5	Δημόσιων σχολείων χώρας καταγωγής	Όλα τα μαθήματα
Αρμένικο	4	Δημόσιων σχολείων χώρας καταγωγής	Γλώσσα, ιστορία
Αλβανικό	1 1/2	Δημόσιων σχολείων χώρας καταγωγής	Γλώσσα
Ρωσικό	3	Ειδικό για Γ2/ ΞΓ	Γλώσσα, ιστορία, λογοτεχνία, πολιτισμός

Όσον αφορά τους/τις μαθητές/τριες, παρατηρείται ότι τα πιο πολυάριθμα σχολεία είναι το σερβικό, το αρμένικο, το αλβανικό και το ρωσικό. Ωστόσο, αν ληφθεί υπόψη ο συνολικός αριθμός των μεταναστών/τριών από αυτές τις χώρες, η συμμετοχή των παιδιών φαίνεται να είναι μικρή (για παράδειγμα, σύμφωνα με το αλβανικό προξενείο το 2013 ζουν στη Θεσσαλονίκη περίπου 80.000 Αλβανοί/ίδες και 1.000 Αρμένιοι/ιες σύμφωνα με την αρμένικη κοινότητα). Η ηλικία των μαθητών/τριών κυμαίνεται από 2 έως και 25 ετών και η κατάταξη σε τμήματα στα περισσότερα σχολεία γίνεται σύμφωνα με την ηλικία τους. Περισσότερο οργανωμένα φαίνεται να είναι το αλβανικό και το ρωσικό σχολείο, αφού υπολογίζεται τόσο η ηλικία όσο και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών.

3. Γ2=Δεύτερη Γλώσσα/ΞΓ= Ξένη Γλώσσα

4. Μαθητικό δυναμικό

Σχολείο	Αριθμός μαθητών/τριών	Ηλικία μαθητών/τριών	Κατάταξη σε τμήματα
Βουλγαρικό	60	5-16	Ηλικία
Σερβικό	107	4-13	Ηλικία
Σουδανικό	25	4-22	Επίπεδο γλωσσομάθειας
Παλαιστινιακό	16	5-12	Ηλικία
Πολωνικό	33	6-15	Ηλικία
Αρμένικο	140	7-16	Ηλικία
Αλβανικό	80	6-14	Ηλικία και επίπεδο γλωσσομάθειας
Ρωσικό	100	2-25	Ηλικία και επίπεδο γλωσσομάθειας

Οι λόγοι, για τους οποίους αποφάσισαν οι γονείς να «στείλουν» τα παιδιά τους στα συμπληρωματικά σχολεία, στην ουσία δεν διαφέρουν πολύ από αυτούς για τη συγκρότηση των τμημάτων. Εξάλλου, στις περισσότερες περιπτώσεις η συγκρότηση των σχολείων οφείλεται στην πρωτοβουλία συγκεκριμένων πυρήνων γονέων. Από την άλλη πλευρά, είναι λογικό το γεγονός ότι οι ιθύνοντες/ουσες των τμημάτων αυτών εφάρμοσαν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας με βάση τα κίνητρα και την επιθυμία των γονέων.

Είναι ενδιαφέρον, ωστόσο, να αναφερθούν μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις μαζί τους. Στον άξονα της επιθυμίας διατήρησης για τα παιδιά της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους, ένας γονιός στο παλαιστινιακό σχολείο αναφέρει ότι *«η χώρα και η γλώσσα που κουβαλάμε είναι σαν ένα διαμέρισμα, όπου το ένα δωμάτιο παραμένει κλειστό και άγνωστο για τα παιδιά και θέλουμε να ανοίξει»*. Στον άξονα της επιθυμίας των γονέων για επικοινωνία των παιδιών με συγγενείς στη χώρα καταγωγής μιλάνε για σεβασμό απέναντι στον παππού και στη γιαγιά και στον άξονα της ενίσχυσης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών αναφέρεται ότι *«πρέπει να μάθουν τη μητρική γλώσσα, για να ξέρουν από πού έρχονται»*.

Τέλος, όσον αφορά την οργάνωση των εξεταζόμενων συμπληρωματικών σχολείων, τα περισσότερα (6 από τα 8) λειτουργούν στο πλαίσιο μιας οργανωμένης κοινότητας, με επίσημα καταστατικά. Στο πλαίσιο αυτών, εκτός από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, προωθείται η υποστήριξη των μεταναστών/τριών σε διάφορους τομείς και η αρμονικότερη προσαρμογή στη χώρα υποδοχής (για παράδειγμα, ενημέρωση των μεταναστών/τριών για τα νομικά τους δικαιώματα, οργάνωση διάφορων εκδηλώσεων, εκπαιδευτικά σεμινάρια κ.λπ). Η ελληνική νομοθεσία (άρθρο 12 του Συντάγματος) επιτρέπει την οργάνωση συλλογικοτήτων σε επίσημους συλλόγους και οι μετανάστες/τριες στην Ελλάδα έκαναν χρήση αυτού του νόμιμου δικαιώματός τους τόσο για τη στήριξη μεταξύ τους όσο (κυρίως) για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.

5. Οργάνωση συμπληρωματικών σχολείων

Σχολείο	Λειτουργία στο πλαίσιο οργανωμένης παροικίας	Λοιπές δράσεις
Βουλγαρικό	Όχι	
Σερβικό	Ναι	Δωρεά χρημάτων, συμμετοχή σε ετήσια φεστιβάλ
Σουδανικό	Ναι	
Παλαιστινιακό	Ναι	Πολιτιστικές εκδηλώσεις, εορτασμός γιορτών και εθνικών επετείων
Πολωνικό	Όχι	
Αρμένικο	Ναι	
Αλβανικό	Ναι	Ενημέρωση μεταναστών για τα νομικά τους δικαιώματα, εξοικείωση των μεταναστών/τριών με το διαδίκτυο, οργάνωση εκδηλώσεων
Ρωσικό	Ναι	Πολιτιστικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια γονέων για τη διγλωσσία

Συμπεράσματα

Σε γενικές γραμμές, τα συμπληρωματικά σχολεία αποτελούν έναν σημαντικό κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό πόρο που φαίνεται να ισορροπεί τους/τις μαθητές/τριες από την ομοιογένεια που προκύπτει από το κοινό μονογλωσσικό σύστημα. Τα τμήματα αυτά αποτελούν έναν θεσμοθετημένο χώρο, όπου ενώνονται οι γλώσσες του σπιτιού και της κοινότητας και παρέχουν έναν εναλλακτικό αντίλογο στην κατεύθυνση «η μειονοτική γλώσσα ως πρόβλημα». Τα συμπληρωματικά σχολεία παρέχουν ένα σημαντικό συγκείμενο για τους γονείς να ενισχύσουν τη γλωσσική μάθηση και τη μάθηση του πολιτισμού, της κληρονομιάς και των εμπειριών τους, τα οποία ενδεχομένως οι ίδιοι νιώθουν άβολα να κάνουν μεμονωμένα. Η ενσωμάτωση των γονέων στη ζωή των συμπληρωματικών σχολείων είναι, επίσης, φανερή από την υψηλή γονεϊκή εμπλοκή και τη συμμετοχή τους σε συναντήσεις, δραστηριότητες και ομάδες, σε αντίθεση με τα δημόσια σχολεία, όπου συχνά είναι απλά παρατηρητές/τριες.

Η παρούσα εργασία ήταν ουσιαστικά μια περιγραφή μερικών κοινοτικών σχολείων που λειτουργούν στη Θεσσαλονίκη σήμερα. Χρειάζεται στο μέλλον να υπάρξουν πιο λεπτομερείς έρευνες για να απαντηθούν πιο ουσιαστικά ερωτήματα. Για παράδειγμα, ένας από τους βασικούς σκοπούς των συμπληρωματικών σχολείων είναι η διατήρηση της γλώσσας καταγωγής και της πολιτισμικής ταυτότητας. Ένα από τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι πόσο έχουν επιτύχει τα συμπληρωματικά σχολεία αυτόν τον στόχο; Πιο σημαντικό είναι, ίσως, ποια πολιτισμική ταυτότητα θέλουν αυτά τα σχολεία και οι κοι-

νότητές τους να διατηρήσουν; Μοιράζονται οι γονείς και τα παιδιά τους την ίδια ιδέα και το ίδιο όραμα για τις ταυτότητές τους; Τέλος, είναι σημαντικό να εξεταστούν και οι γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία των διάφορων γλωσσών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (2008) *Μεταναστευτική κίνηση πληθυσμού κατά υπηκοότητα και φύλο - 2006*. ΕΣΥΕ.
- Κοιλιάρη, Α. (2000) Δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη. Εμπειρίες, σκέψεις προβληματισμοί. Στο Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παράτηρητής, 130-139.
- Κωστόπουλος, Τ. (2000) *Η απαγορευμένη γλώσσα*. Αθήνα: Μαύρη Λίστα.
- Υπουργείο Εξωτερικών, Υπηρεσία Ενημέρωσης (1999) *Μουσουλμανική μειονότητα Θράκης*. Αθήνα (<http://www.hri.org/MFA/foreign/musmingr.htm>)
- Creese, A. & Blackledge, A. (2008) Contesting "Language" as "Heritage": Negotiation of identities in late modernity. *Applied Linguistics* 29/4, 533-554.
- Creese, A. & Martin, P. (2006) Interaction in complementary school contexts: Developing identities of choice - an introduction. *Language and Education* 20 (1), 1-4.
- García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA, Oxford, Wiley - Blackwell Publishing.
- Giroux, H. (1992) *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York, Routledge Publishing.
- Heller, M. (2007) Bilingualism as ideology and practice. Στο M. Heller (επιμ.), *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke, Palgrave.
- Hornberger, N. (2005) Heritage/ Community Language Education: US and Australian Perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9, (2 & 3), 101-108.
- Lytra, V., & Martin, P. (2010) *Sites of multilingualism. Complementary schools in Britain today*. Trentham: Stoke-on-Trent.
- Palestinian International Institute (2008) *The Palestinian Community in Greece*. Amman, Palestinian International Institute.
- Pauwels, A. (2005) Maintaining the community language in Australia: challenges and roles for families. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8 (2-3), 124-131.
- Wang, S. & Green, N. (2001) Heritage language students in the K-12 education system. Στο J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (επιμ.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 167-196.
- Wei, Li (2006) Complementary schools, Past, Present and Future. *Language and Education*, 20:1, 76-83.

Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος¹

Περίληψη

Η Δημιουργική Γραφή, ως όρος και ως γνωστικό αντικείμενο, εξακολουθεί να προβληματίζει. Ποιο είναι το περιεχόμενό του ως πανεπιστημιακό μάθημα; Ποιος είναι ο ρόλος της έρευνας στο περιεχόμενό του και πώς ενσωματώνονται μέσα σε αυτήν η πρακτική άσκηση και η κριτική αντίληψη; Πώς προσδιορίζεται σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα στο Πανεπιστήμιο; Ποιοι επιλέγουν να διδάχονται ένα τέτοιο μάθημα και ποιες είναι οι προσδοκίες τους; Πώς αξιολογείται και από ποιους και, τελικά, είναι απαραίτητο να σπουδάσει Δ.Γ. για να αναλάβεις τη διδασκαλία της;

Creative Writing as an academic discipline: particularities of the workshop Triantafyllos H. Kotopoulos

Abstract

Creative writing as a term and as an academic discipline still remains as puzzling as ever. What is its content as a university course? What is the role of research in its content and how are practices and critical perception incorporated into it? How is it demarcated in relation to other disciplines at the University; Who chooses to be taught such a course and what are their expectations? How is it evaluated and by whom and is it ultimately necessary to study Creative Writing in order to teach it?

Αντί Εισαγωγής

Η Δημιουργική Γραφή (Δ. Γ. στο εξής), ως γνωστικό αντικείμενο σε όλα τα Πανεπιστήμια του κόσμου, συγκροτείται από την *ερευνητική* και τη *διδασκτική - πρακτική* του πλευρά. Η φύση του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος ευνοεί την εμπλοκή δύο αλληλοσυμπληρωμένων στοιχείων στη διδασκαλία της Δ. Γ.: την πράξη του να γράφεις (δημιουργικά) και την πράξη να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της. Παραμένει όμως το ερώτημα τι αντιλαμβανόμαστε ως περιεχόμενο του πανεπιστημιακού γνωστικού αντικείμενου της Δ. Γ. που συνακόλουθα επιφέρει μία σειρά άλλων, όπως ποιος είναι ο ρόλος της έρευνας στο περιεχόμενο αυτό και πώς ενσωματώνονται μέσα στην έρευνα η πρακτική άσκηση και η κριτική αντίληψη; Πώς προσδιορίζεται σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα στο Πανεπιστήμιο; Ποια άτομα επιλέγουν να διδάχονται ένα τέτοιο μάθημα και ποιες είναι οι προσδοκίες τους; Πώς αξιολογείται και από ποιους/ποιες και, τελικά, είναι

1. Ο Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος είναι Επίκουρος Καθηγητής Ελληνικής και Παιδικής Λογοτεχνίας στο Π.Τ.Ν., Π.Δ.Μ.

απαραίτητο να σπουδάσεις Δ. Γ. για να αναλάβεις τη διδασκαλία της;

Η Δ. Γ. αφορά την ενεργητική πρόσληψη των λογοτεχνικών ειδών, αν και δεν είναι εύκολο να προβούμε σ' έναν αυστηρό ορισμό της διαδικασίας της. Συχνά, για παράδειγμα, η κριτική της πράξης της γραφής, της εφαρμογής δηλαδή, επηρεάζει το ίδιο το αποτέλεσμά της και προκαλεί μια νέα απόπειρα γραφής. Η κριτική προσέγγιση στην Δ. Γ. συμβαίνει πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το σύνολο των ενεργειών της. Ο γράφων υιοθετεί μία ενεργή κριτική προσέγγιση (π.χ. τεχνικές βελτίωσης μέσα από την επαφή με τη δουλειά των άλλων ατόμων, με τα οποία μπορεί να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει τις δικές του ιδέες) για να είναι σε θέση να επανεξετάσει, να αναθεωρήσει και να διασκευάσει μέρος της δουλειάς του. Αυτό άλλωστε είναι και το διαφοροποιητικό στοιχείο της Δ. Γ. από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και τη διδασκαλία τους στους πανεπιστημιακούς χώρους: το ότι αναφέρεται σε μία δραστηριότητα ή σε ένα σύνολο δράσεων και την ίδια στιγμή εγκολπώνει έναν στοχασμό τόσο της δραστηριότητας, όσο και του παραγόμενου αποτελέσματος (Κωτόπουλος, 2011).

Οι απαρχές της Δ. Γ. στα νεότερα χρόνια εντοπίζονται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στις ΗΠΑ ως αντίδραση στη σχολαστική, φιλολογική προσέγγιση της Λογοτεχνίας, που αντιμετωπιζόταν ως ένα αποστεωμένο ιστορικό και γλωσσικό corpus. Η Δ. Γ. στόχευσε στην «έμπρακτη μάθηση», στην άσκηση της λογοτεχνικής πρακτικής. Δεν είναι βέβαια εφικτό στο παρόν άρθρο, ούτε επιγραμματικά να αναφερθούμε στην ιστορία της Δ. Γ. Προτείνουμε πάντως ανεπιφύλακτα το βιβλίο του Myers *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880* (2006) για τις σχετικές πληροφορίες. Στα χρόνια που ακολούθησαν, σε προπτυχιακό επίπεδο, τα μαθήματα της Δ. Γ. σύντομα έγιναν πολυάριθμα - και δημοφιλή - παραμένοντας πιστά στον ιδρυτικό παιδαγωγικό στόχο της βαθύτερης κατανόησης μέσω της δημιουργικής άσκησης. Αλλά, παρά την επιτυχία του προγράμματος του Πανεπιστημίου της Iowa, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60, λειτουργούσαν μόνο πέντε μεταπτυχιακά προγράμματα στις ΗΠΑ (Iowa, Johns Hopkins, Stanford, Denver και Cornell). Σταδιακά τα μεταπτυχιακά τμήματα, ενισχυμένα μέσα από το καθεστώς της πανεπιστημιακής τους χρηματοδότησης, πολλαπλασιάστηκαν και λειτούργησαν με τη μορφή της επαγγελματικής μαθητείας, προετοιμασίας ουσιαστικά των επίδοξων συγγραφέων, αποστασιοποιημένης πλέον από την κριτική μελέτη. Έτσι, ό,τι είχε ξεκινήσει ως μία εναλλακτική πρόταση υπέρβασης του διχασμού των λογοτεχνικών σπουδών, κατέληξε να γίνει ένα νέο σχίσμα. Ένα σχίσμα που βράθυσε με την έλευση της Θεωρίας με κεφαλαίο Θ στα πανεπιστήμια, που σηματοδοτεί την εξέγερση των λογοτεχνικών σπουδών ενάντια στη λογοτεχνική αξία (Cowan, 2011), καθώς τα μυθιστορήματα, τα διηγήματα και τα ποιήματα έμοιαζαν ή μοιάζουν να μην έχουν ούτε νόημα ούτε αξία από μόνα τους. Η Θεωρία του 20ού αιώνα, όπως νωρίτερα η Φιλολογία του 19^{ου}, είχε απαγορεύσει την αντιμετώπιση του λογοτεχνικού κειμένου ως δημιουργία και το είχε αντιμετώπισει ως μόρφωμα ευρύτερων επιδράσεων. Η ανάπτυξη της Δ. Γ. και η σημερινή έκρηξή της στον ακαδημαϊκό χώρο θα μπορούσε να ερμηνευτεί

ως αντίδραση στην κυριαρχία της Θεωρίας και, για να είμαστε πιο ακριβείς, εκείνων των θεωρητικών προσεγγίσεων που αποστραγγίζουν την αισθητική αξία και παραγνωρίζουν την αυτονομία της λογοτεχνικής γραφής.

Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημιουργική Γραφή»

Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας επιχειρεί να κατοχυρώσει σε θεσμικό επίπεδο το πνεύμα της μη συμμόρφωσης και της ανοιχτής σκέψης, στην έμπρακτη ανάπτυξη της διεπιστημονικότητας, της ομαδικής εργασίας και της διαλογικής μάθησης στηριγμένο στα τρία μοντέλα ανάπτυξης που προτείνει η Vanderslice (2004: 15-21): *Workshop*, *Grand Tour* και *Concept-based Course*. Οι ίδιες αυτές ιδέες διαμόρφωσαν διαχρονικά το πλαίσιο για την επιλογή συγγραφέων ως δασκάλων της Λογοτεχνίας και την τελική επιλογή του εργαστηρίου ως τρόπου διδασκαλίας της Δ.Γ. Είναι ενδεικτικό της λογικής που επικράτησε στα χρόνια που μεσολάβησαν ως σήμερα, πως στο UEA (University of East Anglia) η πρόσληψη του μυθιστοριογράφου Angus Wilson ως πανεπιστημιακού Καθηγητή, θεωρήθηκε τόσο ανορθόδοξη στο Ηνωμένο Βασίλειο, ώστε αναφέρθηκε ως εθνική είδηση στην εφημερίδα *Guardian*. Να σημειώσουμε πως για πρώτη φορά ο Wilson παρείχε τη δυνατότητα υποβολής εργασίας Δ.Γ. για επίσημη αξιολόγηση, όπως ακριβώς συνέβη αρκετά χρόνια νωρίτερα και στη Σχολή του Norman Foerster στο Iowa που «αναγνώρισε Θεσμικά την υποβολή εργασίας Δ.Γ. για την ακαδημαϊκή αξιολόγηση» (Dawson, 2005: 60). Στο UEA οι Bradbury και Wilson πρότειναν, επίσης για πρώτη φορά, το 1967 ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα ενίσχυσης και υποστήριξης της Λογοτεχνίας, το οποίο αρχικά αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό, για να εξασφαλίσει τελικά το 1970 τη συγκατάθεση για την παροχή μαθημάτων Δ.Γ., έστω και σε προαιρετική, περιορισμένη και συμπληρωματική υποχρέωση για τη λήψη του μεταπτυχιακού διπλώματος (Cowan, 2011).

Στην ελληνική πραγματικότητα ο αείμνηστος Καθηγητής Μίμης Σουλιώτης, ποιητής ο ίδιος, πέτυχε να λειτουργήσει ένα Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Δημιουργική Γραφή» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας από την ακαδημαϊκή χρονιά 2008-2009. Εκείνο που μας προκαλούσε εντύπωση αρκετά χρόνια πριν από την ιστορική αυτή ημερομηνία είναι ότι, καθώς ο Σουλιώτης κι εγώ ήμασταν ποιητές και οι δύο, αλλά ταυτόχρονα θεράποντες της Λογοτεχνίας σε ακαδημαϊκούς θώκους, ανακοινώσαμε στα αμφιθέατρα το «θάνατο του συγγραφέα» (ή έστω το «θάνατο της εξουσίας του συγγραφέα») και επιστρέψαμε στο σπίτι μας, όπου εργαζόμασταν ως συγγραφείς. Στο μεταξύ, αν και όλοι ανακοίνωναν το θάνατο του συγγραφέα, κανείς δεν προέβλεπε τον θάνατο της λογοτεχνικής κριτικής. Η άσκηση της κριτικής και η άσκηση της γραφής βρισκόταν σε απόλυτη διάσταση. Παρά τις χρονολογικές διαφορές και τις ιδιάζουσες θεσμικές περιπλοκές, διαπιστώνουμε, χωρίς φυσικά καμία αξιολογική σύγκριση, την ευδιάκριτη αναλογία ανάμεσα στην έναρξη της διδασκαλίας της Δ. Γ. στο UEA, στην εδραίωση της διδασκαλίας της Δ. Γ. στα πανεπιστήμια των ΗΠΑ

και μόλις πρόσφατα στην πατρίδα μας και πιο συγκεκριμένα στη Φλώρινα. Σε κάθε περίπτωση, η Δ. Γ. ξεκίνησε ως εκπαιδευτικός πειραματισμός, σε ένα νέο Πανεπιστήμιο με «δημιουργικότερο» προσανατολισμό.

Η Λογοτεχνική Γνώση και το Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής

Η Λογοτεχνία συνιστά μια μορφή βιωμένης εμπειρίας (Wood, 2005: 9). Υπό την έννοια αυτή, είναι ένας δρόμος απ' τον οποίο η φιλοσοφία μπορεί να φτάσει στην κατανόηση των λεπτών αποχρώσεων της ζωής, μια παρατήρηση για την οποία ο Currie χαριτολογώντας σημειώνει ότι μπορεί να ακουστεί ως «μουσική στα αυτιά των απανταχού μαθητών της δημιουργικής γραφής» (Currie, 2007:111). Ο Currie προϋπολογίζει τη συγγραφική πρόθεση, αλλά προϋπολογίζει και τη «μη πρόθεση» του συγγραφέα - το τυχαίο, τις ιδέες δηλαδή που ήταν έξω από τον έλεγχο του. Ισχυρίζεται ότι το λογοτεχνικό έργο θα γνωρίζει πάντα περισσότερα από όσα οποιοσδήποτε μεμονωμένος/η αναγνώστης/τρια θα νομίζει ότι γνωρίζει, γιατί πάντοτε θα υπάρχουν νέες αναγνώσεις και νέες ερμηνείες. Και φυσικά τα λογοτεχνικά έργα συνιστούν πολύ πιο σύνθετες μορφές έκφρασης με πολλαπλές δυνατότητες παραγωγής νοημάτων. Είναι η κλήση του Άλλου του Derrida, η *τυφλότητα* του de Man, το *ανέκφραστο* του Lyotard, το *άφατο* του Beckett, το *παράδοξο* του Freud, το *πραγματικό* του Lacan και ό,τι τελικά βρίσκεται *πέρα από τα όρια της γλώσσας* για τον Wittgenstein (Currie, 2007: 124). Αυτό που «γνωρίζει» ένα λογοτεχνικό έργο είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης συνειδητών διαδικασιών και τυχαίων αποτελεσμάτων. Η πρόθεση του συγγραφέα συναντά άλλωστε πάντα την αναγνωστική υποδοχή, πρόσληψη και ανταπόκριση. Οι συγγραφείς γνωρίζουν συχνά περισσότερα απ' όσα νομίζουν ότι γνωρίζουν. Η δυσκολία έγκειται ακριβώς στη συμβίωση μ' αυτήν την αβεβαιότητα. Ο Ε. Μ. Forster το έχει πει με διαφορετικό τρόπο, όταν υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δε θα μάθουν ποτέ «Πόσο τυφλά προχωρούμε. Υποθέτουν ότι είμαστε πλήρως ενημερωμένοι. Αλλά αν ήξεραν οι κριτικοί πόσα πράγματα γράφουμε χωρίς να τα σκεφτούμε...» (Forster, 1962: 32).

Οι σπουδές Δημιουργικής Γραφής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Ν. του Π.Δ.Μ., όσο και στο ΜΑ του ΥΕΑ, δομούνται με βάση το Εργαστήριο. Οι διαφορές οργάνωσης και λειτουργίας (στο ΥΕΑ συνεδριάζει μία φορά την εβδομάδα κατά τα πρώτα δύο εξάμηνα και συζητά τα έργα που γράφουν οι φοιτητές/τριες υπό την καθοδήγηση ενός /μίας αναγνωρισμένου/ης συγγραφέα) αποτυπώνουν ακριβώς την επιφυλακτικότητα με την οποία η εκπαιδευτική πολιτική υποδέχεται τη Δ.Γ. στην ελληνική πραγματικότητα. Στο ΥΕΑ (σε μικρότερο βαθμό στο δικό μας Πρόγραμμα Σπουδών) το εργαστήριο συνιστά έναν χώρο αυτοσχεδιασμού, χωρίς αναλύσεις υποδειγματικών κειμένων και ασκήσεις. Το προσωπικό διάβασμα θεωρείται ως επαρκής συνθήκη για την έκφραση της ουσιαστικής αφομοίωσης της σύνδεσης της λογοτεχνικής γραφής με τη θεωρητική γνώση, το οποίο διαμορφώνει συνακόλουθα και το απαραίτητο κριτικό υπόβαθρο του/της εκάστοτε φοιτητή/τριας. Οι πρώτες διδακτορικές διατριβές Δ. Γ. είναι προ των πυλών. Το εργαστήριο είναι το κλειδί, δεδομένου ότι εκεί η γραφή οδηγεί στην παραγωγή έργων,

όχι για αποκλειστικά ακαδημαϊκή αξιολόγηση, αλλά διηγήματα, μυθιστορήματα, ποιήματα και θεατρικά έργα που διαχέονται στην κοινωνία, διαμορφώνουν αναγνωστικές συμπεριφορές και επιστρέφουν ως αντικείμενα μελέτης των λογοτεχνικών σπουδών.

Ο αντίλογος θα μπορούσε να προέλθει από μια εμπειριστατωμένη μελέτη ενός ειδικού ατόμου, που με σιγουριά και απολυτότητα θα απέρριπτε το ρόλο ενός τέτοιου εργαστηρίου, γιατί αυτό δεν απηχεί επαρκώς τα δεδομένα του ευρύτερου πολιτιστικού, κοινωνικού, πολιτικού και θεωρητικού πλαισίου στο οποίο η Λογοτεχνία εντάσσεται και από το οποίο καταναλώνεται, με αποτέλεσμα η δημιουργικότητα στο εργαστήριο να μην είναι επαρκώς κριτική. Τέτοιου είδους απόψεις, όμως, διακατέχονται από μία τάση να συρρικνώνουν με τα επιστημονικά τους επιχειρήματα όλο τον κόσμο στο μέγεθος μιας πανεπιστημιούπολης, γιατί ακριβώς μέσα στο στενό ορίζοντα της πανεπιστημιούπολης είναι συχνά ακριβείς και πειστικοί οι ίδιοι/ες οι εκφραστές/τριές τους, καθώς περιγράφουν τα προβλήματα και εύστοχα εντοπίζουν την πνευματική, θεσμική και κοινωνική τους προέλευση. Θα μπορούσα ίσως να συμφωνήσω σε αρκετά επιμέρους θέματα με τέτοιου είδους επιχειρηματολογίες, αλλά δηλώνω εκ προοιμίου ότι διαφωνώ με τις συμπερασματικές τους θρηνηωδίες για τη μη επιστημονική λειτουργία εργαστηρίων Δ. Γ., θέση που εκκινεί από μια στείρα ακαδημαϊκή προσέγγιση του λογοτεχνικού φαινομένου ως σημαίνουσα κοινωνική πρακτική που εξαντλείται μονάχα σε κοινωνιολογικές και ψυχολογίζουσες - ψυχαναλυτικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις.

Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» αναπτύσσεται σήμερα σε ένα περιβάλλον κριτικής αυτογνωσίας, έναν προνομιακό χώρο που βοηθά τους θεσμικά ασκούμενους, υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου, και τους μεταδίδει έμπρακτα γνώσεις για τη συγγραφική τέχνη. Η ένταξη στο θεσμικό αυτό περιβάλλον, που έχει σαφώς συνδεθεί με την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη μεταβίβαση δεξιοτήτων, δεν αίρει σε καμία περίπτωση το γεγονός ότι η λογοτεχνική γραφή είναι από τη φύση της μια επαρκώς κριτική διαδικασία, μια έμπρακτη διερεύνηση της φύσης και των ορίων της γλώσσας. Ας μην ξεχνάμε ότι, πέρα από τις όποιες άλλες στοχεύσεις, σε ένα εργαστήριο Δ. Γ. υπηρετείται και αναδεικνύεται η «ποιητική του συγκεκριμένου». Φυσικά ένα εργαστήριο, ένα πανεπιστημιακά θεσμοθετημένο εργαστήριο Δ.Γ., δε μπορεί να μετατραπεί σε ένα καταφύγιο ερασιτεχνών συγγραφέων, οι οποίοι/ες δεν ρισκάρουν να αξιολογηθεί το κύρος τους από θεσμούς και από την μεταμοντέρνα κριτική θεωρία. Είναι λάθος να θεωρούμε ότι το «λογοτεχνικό κύρος» του/της συγγραφέα περιορίζεται στο Πανεπιστήμιο στον «στενό στόχο της εκπαίδευσης άλλων συγγραφέων» και δεν αξιοποιείται στον (προφανώς) πολύ ευρύτερο στόχο «της πανεπιστημιακής λογοτεχνικής έρευνας». Όπως, επίσης, είναι λάθος να μετατρέψουμε τις σπουδές Δ. Γ. σε τόπο ανταγωνισμού θεωριών για τη Λογοτεχνία και σε χώρο ανάπτυξης παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης με άλλους κλάδους. Το εργαστήριο δεν πρέπει να μετατραπεί σε τόπο αναζήτησης λογοτεχνικών απαντήσεων σε θεωρητικές υποθέσεις. Δεν θα είχε νόημα μία μετατόπιση σε μία «κοινωνιολογική ποιητική» στηριγμένη στη θεώρηση - που προέρχεται από τον Μιχαήλ Μπαχτίν - της Λογοτεχνίας. Ίσως τότε θα έπρε-

πε να διδάσκουν στα εργαστήρια όχι δημιουργοί, αλλά επιστήμονες/ισσες Πολιτισμικών Σπουδών που δεν θα στοχεύουν στη «διόρθωση και τεχνική βελτίωση» του φοιτητικού χειρόγραφου, αλλά στην ένταξή του (μάλλον πιο διδακτικά και σίγουρα λιγότερο συνεργατικά) «σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο», προκειμένου να βελτιώσει τους/τις μαθητές/τριές του ως επιστήμονες/ισσες ή διανοούμενους/ες, αλλά όχι απαραίτητως - ή και καθόλου - ως δημιουργούς (Dawson, 2005: 208). Ο τρόπος δουλειάς που απορρέει από μία τέτοια άποψη είναι τελικά χειραγωγικός και κανονιστικός. Αναπόφευκτα, ακόμη και αξιωματικά, το λογοτεχνικό έργο θα εκφράσει τις συγκρούσεις απόψεων στην κοινωνία, ενίοτε και χωρίς τη συνειδητή πρόθεση του/της συγγραφέα, και θα σκηνοθετήσει μια «ενορχήστρωση» των συγκρούσεων. Μπορεί να εκπλήξει το βάθος της ιδεολογικής διάστασης και να γίνει αυτό ακριβώς ο λόγος που θα το κάνει πολύτιμο για μεταγενέστερους/ες αναγνώστες/τριες. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι τα προγράμματα Δ. Γ. θα πρέπει να αγνοούν το ευρύτερο πολιτιστικό, κοινωνικό, πολιτικό και θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο η γραφή απευθύνεται και από το οποίο καταναλώνεται. Γι' αυτό άλλωστε τόσο στη δομή του δικού μας Προγράμματος, όσο και σε αυτή του ΥΕΑ, αντικατοπτρίζεται μία σχέση αμοιβαίας συμπληρωματικότητας ανάμεσα στη συγγραφή και στην κριτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cowan, A. (2011) Blind spots: what creative writing doesn't know. *TEXT*, 15 (1), (April 2011). <http://www.textjournal.com.au> Τελευταία επίσκεψη: 3/2/2012.
- Currie, M. (2007) *About Time: Narrative, Fiction and the Philosophy of Time*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dawson, P. (2005) *Creative Writing and the New Humanities*. Oxford: Routledge.
- Forster, E. (1962) Interviewed by PN Furbank and FJH Haskell in 1952. Στο Cowley, M. (Ed.) *Writers at Work: The Paris Review Interviews*. London: Mercury Books.
- Holeywell, K. (2009) The Origins of a Creative Writing Program at the University of East Anglia, 1963-1966. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 6, 1 (March 2009).
- Κωτόπουλος Η. Τ. (2011) Η νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής. *Keimena*, 15. http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=category&id=59&Itemid=95 Τελευταία επίσκεψη: 3/6/2013.
- Myers, D. (2006) *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wood, M. (2005) *Literature and the Taste of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vanderslice, S. (2004) The power to Choose: The Case for the Concept-based Multigenre Creative Writing Course. *The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 1 (1), 15-21.

Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/τριές τους Εύη Κομπιάδου & Ρούλα Τσοκαλίδου

Στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνιογλωσσολογίας εντάσσεται η προσπάθεια να οριοθετήσουμε και να προσδιορίσουμε την επικοινωνία, αλλά και τον ίδιο μας τον εαυτό, μέσα σε ένα μικρότερο ή μεγαλύτερο κοινωνικό σύνολο, μιας και μέσα από τη δική μας γλωσσική παραγωγή, τη γλωσσική παραγωγή των 'μικρών ανθρώπων' μπορούμε να προσεγγίσουμε τα σπουδαία και 'μεγάλα' θέματα, όπως η επικοινωνία και η εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, ο αποκαλούμενος 'πατέρας της κοινωνιογλωσσολογίας' Joshua Fishman δηλώνει ότι «υπάρχουν πολλά περισσότερα από αυτά που μπορεί να εξηγήσει η επιστήμη και, προσωπικά, έχω την ανάγκη από ποιητικό, φιλοσοφικό, καλλιτεχνικό, ή άλλο λόγο για να κατανοήσω όλα όσα με απασχολούν» (Fishman, 1990:123, δική μας μετάφραση). Μέσα από τις γλωσσικές παραγωγές ή τα κείμενα με ποικίλα περιεχόμενα μπορούμε να προσεγγίσουμε την ένταξή μας σε κοινωνικές ομάδες, ειδικότερα μέσα σε ένα δυναμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτή η ένταξη συνεπάγεται ποικίλες υπαγωγές (Μααλούφ, 1994), ή ταυτίσεις, που μας συνδέουν με άλλα άτομα που μοιράζονται κάποιες από αυτές, και κάπως έτσι διαμορφώνεται η ταυτότητά μας, ως μία ατελής και αδιάκοπη διαδικασία. Μέσα στη διαδικασία αυτή οι ταυτότητές μας μεταβάλλονται και ενσωματώνουν στοιχεία από τους γύρω μας. Καταθέτοντας προφορικά ή γραπτά τις εμπειρίες και τα βιώματά μας, ασύνειδα ή σκόπιμα, δημιουργούμε «κείμενα ταυτότητας», συγκινησιακά φορτισμένα κείμενα που εμπλέκουν εκτός από το άτομο που τα καταθέτει και αυτό που γίνεται κοινωνός τους. Ταυτίζεται ή απορρίπτεται, μοιράζεται ή διαφωνεί, σίγουρα πάντως κοινωνεί ένα κομμάτι εαυτού με τον/την απέναντι, λειτουργώντας σαν τον καθρέφτη του/της.

Σύμφωνα με τον Cummins "identity texts" θεωρούνται «οι παραγωγές των παιδιών, οι δημιουργικές δουλειές τους ή παραστάσεις μέσα στον παιδαγωγικό χώρο του σχολείου, καθοδηγούμενες από τον/την δάσκαλο/α της τάξης». Τα κείμενα αυτά μοιάζουν, όπως τονίζει, σαν να «κρατούν ένα καθρέφτη όπου οι ταυτότητες των παιδιών αντανακλώνται με ένα θετικό τρόπο» (Cummins & Early, 2011: 3). Τα κείμενα αυτά, ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, αποτελούν αφορμή για να εκφραστούν τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι σκέψεις τους πάνω σε θέματα που τα αφορούν, όπως οι πατρίδες, οι γλώσσες, οι ιδέες και τα συναισθήματα, που ψάχνουν τρόπο να εκφραστούν, ως αντίλογος στην περιθωριοποίηση και την αφάνεια των ταυτοτήτων τους (Τσοκαλίδου, 2012).

Εφόσον αυτά τα κείμενα αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων, στο καθρέφτισμα των ταυτοτήτων με έναν θετικό τρόπο, υποστηρίζουμε πως με τον όρο "identity texts" περιγράφονται τα «κείμενα ταυτότητας». Παράλληλα, προτείνουμε τον όρο «κείμενα ταύτισης» για τα κείμενα των οποίων η παραγωγή δεν έγινε από το ίδιο άτομο που θεωρεί ή εκφράζει ταύτιση με

αυτά. Με αυτή την έννοια, ως «κείμενο ταύτισης» μπορούμε να προσεγγίσουμε ένα γράμμα, ένα έργο τέχνης ή ένα ηχητικό ντοκουμέντο, μέσα από το οποίο καλούμε τον/την αναγνώστη/τρια, τον/την θεατή ή τον/την ακροατή/τρια, αντίστοιχα, να μοιραστεί και να «κοινωνήσει» τα μηνύματα που αντανakλά. Του ζητάμε να ταυτιστεί ή όχι με το κείμενο, τη φωτογραφία, το ντοκουμέντο. Για τον/την ίδιο/α όμως τον/τη συγγραφέα, τον/την φωτογράφο, τον/την ζωγράφο ή τον/την αφηγητή/τρια αποτελεί ένα «κείμενο ταυτότητας». Με αυτή τη διττή τους σημασία μπορούμε να προσεγγίσουμε τα κείμενα, αντίστοιχα ως κείμενα ταυτότητας και ταύτισης (Κομπιάδου, 2013).

Προσπαθώντας να τα προσδιορίσουμε σημασιολογικά, υποστηρίζουμε πως τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης είναι:

- Ένα παράθυρο στον κόσμο «του άλλου».
- Ό,τι από ψυχής καταθέτουμε, πολλές φορές χωρίς την ανάγκη κοινοποίησης.
- Σκέψεις και σχέδια στο χαρτί, μνήμες και εντυπώσεις που παίρνουν το δρόμο της δημοσιοποίησης από μια εσωτερική ανάγκη.
- Ένα «ιχνογράφημα ταυτότητας». Ακολουθώντας τα ίχνη στο χαρτί, συνθέτουμε τα κομμάτια των ταυτοτήτων που κατατίθενται και ερχόμαστε κοντά στον εσωτερικό άνθρωπο.
- Αυθεντικός και γνήσιος λόγος, λιγότερο επιτηδευμένος, αφτιασίδωτος, όπως παράγεται τη στιγμή της δημιουργίας του. Άλλες φορές, πάλι, συγκινησιακά φορτισμένος, σε στιγμές έντονης συναισθηματικής φόρτισης, και άλλες εμπλουτισμένος με τις κοινωνικές απαιτήσεις. Στη μία ή στην άλλη περίπτωση, αποτελεί δυναμικό στοιχείο ταυτότητας και αυθεντικό κομμάτι αυτού, περισσότερο από τα δημιουργήματα και τις παραγωγές των έτερων.

Οι ψυχολογικές προεκτάσεις και ευεργετικές ιδιότητες των κειμένων αυτών είναι πολλαπλές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, συχνά ευνοεί και υποστηρίζει γραμμικά αφηγήματα και όχι τα καθημερινά αυθεντικά αφηγήματα των παιδιών που καταθέτουν αβίαστα και τόσο αυθόρμητα μια καθημερινή και συνήθη διαδικασία, μια ρουτίνα μέσα και έξω από το σχολείο, που δε λαμβάνεται σοβαρά υπόψη (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Αυτή η δεδομένη τάση του εκπαιδευτικού συστήματος να ομαδοποιεί και να μην προσωποποιεί, να μην εξατομικεύει μα αντίθετα να κατηγοριοποιεί, δε βοηθά αυτά τα κείμενα να βρουν τη θέση τους στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους και η δυνατότητα χρήσης τους στην τάξη

Η αφήγηση αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης του πώς αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα, της «υποκειμενικής μας πραγματικότητας» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 224). Καθημερινά αφηγούμαστε στον εαυτό μας και αφηγούμαστε κάτι από τον εαυτό μας στους/στις άλλους/ες, σε μια διαδικασία κατασκευής και αναγνώρισης της ταυτότητάς μας (Μελούτσι, 2002). Αυτές οι καταθέσεις, τα απλά καθημερινά αφηγήματα μέχρι τα θεματικά αφηγήματα και τα αφιερωματικά κείμενα, μπορούν να αποτελέσουν ένα μοναδικό τρόπο

ενδυνάμωσης της ταυτότητας των μαθητών/τριών, αλλά και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αφήγηση (προφορική, γραπτή, εικαστική) από τα παιδιά στην τάξη μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό που θέλει να σκύψει πάνω στις προσωπικότητες και τις ταυτότητες των παιδιών που αναδύονται μέσω της αφήγησης και να διακρίνει πιθανά προβλήματα, βελτιώνοντας έτσι και τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών (Κομπιάδου, 2013). Τα κείμενα ταυτότητας ως αφηγηματικό μέσο, ως μέσο αναπαράστασης της πραγματικότητας και αναμετάδοσής της προς τα έξω και ως στοιχείο κοινωνικότητας, δεν μπορεί παρά να αφορούν το σχολείο. Διάφορα αφηγηματικά είδη, όπως απλές συνομιλίες, δημοσιογραφικά κείμενα, ημερολόγια και άλλες μορφές γραπτής ή προφορικής αφήγησης, αποτελούν μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, των οικογενειών τους, των ομιλητών/τριών εν γένει, ενηλίκων ή μη.

Αυτά τα αφηγήματα, με τη δύναμη που έχουν, αποτελούν ιδανικά εργαλεία παιδαγωγικής αξιοποίησης, ιδιαίτερα για όσα παιδιά ανήκουν σε αριθμητικά μη-κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες (Γαβριηλίδου, 2011) και, συχνά, στοιχεία της δικής τους γλώσσας και κουλτούρας απουσιάζουν από τα σχολικά κείμενα και τα γραμμικά αφηγήματα που ευνοεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Βασική προϋπόθεση για την αξιοποίησή αυτών των κειμένων αποτελεί η διάθεση του/της εκπαιδευτικού να αφουγκραστεί όσες περισσότερες αφηγήσεις μπορεί και να τις καταγράψει. Υποστηρίζουμε πως τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης έχουν εξαιρετικό ερευνητικό ενδιαφέρον, μια και αποτελούν τα κείμενα αναφοράς των ίδιων των ανθρώπων που τα βίωσαν και τα καταθέτουν, μοναδικές «μαρτυρίες ταυτότητας», όπου ο/η αφηγητής/τρια αναφέρεται σε προσωπικά βιώματα και μεταφέρει εμπειρίες ζωής.

Δεν μπορεί βέβαια ο/η εκπαιδευτικός να εκμαιεύσει και να δεχτεί «ταυτοτικά μηνύματα» αν δεν έχει στείλει πρώτα τα δικά του. Πρόκειται για μια αμφίδρομη διαδικασία και μια αλληλεπίδραση μεταξύ πομπού και δέκτη, οι οποίοι πολύ συχνά αλλάζουν ρόλους. Ο/η εκπαιδευτικός εκθέτει καθημερινά τις ταυτότητές του/της προς τους μαθητές/τριες και κοινωνεί τις δικές τους σε μια διαρκή ανατροφοδοτική διαδικασία. Συνεπώς, όλα τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικοί, καταθέτουν καθημερινά κάτι από τον εαυτό τους αφηγούμενοι/ες τις προσωπικές τους ιστορίες, προσωπικά αφηγήματα με ξεχωριστό ενδιαφέρον, γιατί αντανακλούν τα ενδιαφέροντα, τις σκέψεις, τους προβληματισμούς, τις ίδιες τις «ζωές» τους.

Εγκαινιάζουμε έτσι, στο 7^ο τεύχος, τη νέα στήλη κειμένων ταυτότητας με ένα ξεχωριστό ενδιαφέρον για μας. Η στήλη αυτή αποτελεί προϊόν μίας προσπάθειας να εκτιμήσουμε και να αξιοποιήσουμε κείμενα ταυτότητας προερχόμενα από διαφορετικές ομάδες που εκφράζουν τη δική τους πραγματικότητα. Προσεγγίζουμε τα ταυτοτικά μηνύματα των συγγραφέων και αναδεικνύουμε σημαντικές καταθέσεις, που ευχόμαστε να αγγίξουν και τους/τις αναγνώστες/τριες του περιοδικού μας, όσο και μας. Σε αυτή τη στήλη μπορούν να φιλοξενηθούν κείμενα παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών αλλά και όλων όσοι θέλουν να καταθέσουν κάτι από τις ταυτότητές τους, μετατρέποντάς τα έτσι

σε «κείμενα ταύτισης», ζητώντας από τον αναγνώστη/τρια να ταυτιστεί ή όχι με αυτά, σίγουρα όμως να γίνει κοινωνός τους.

Στο 7^ο τεύχος περιλαμβάνονται:

- Αφηγήσεις γυναικών. Γυναίκες Ρομά από την Αγία Σοφία καταθέτουν τις σκέψεις τους στη «δασκάλα τους» Χρυσάνθη Παναγιωτίδου¹, που τις καταγράφει και τις παρουσιάζει με έναν μοναδικό τρόπο και αποδίδουν στη Ρομανές αποσπάσματα του βιβλίου *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία* της Ρούλας Τσοκαλίδου.
- Κείμενα από μέλη της Κοινότητα Κωφών Θεσσαλονίκης που καταθέτουν, στην ερευνήτρια Χρυσάνθη Παναγιωτίδου, η Κωνσταντίνα Κατσιπίδου & ο Αντώνης Κουτσουμάρης.
- Κείμενο για τη Θεσσαλονίκη του Σταύρου Καμαρούδη², όπου ο συγγραφέας αναφέρεται στην πόλη που γεννήθηκε και στη διαμόρφωση της «γλωσσικής του ταυτότητας», ιδωμένης πια από τη σκοπιά του πανεπιστημιακού δάσκαλου της Γενικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο της Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα.
- Το ποίημα του μαθητή Ρομπέν³ (των Νέων Επιβατών Θεσσαλονίκης), το οποίο "γεννήθηκε" μετά από βιωματική δράση, σε επιμόρφωση στο Διαπολιτισμικό σχολείο Νέων Επιβατών όπου ο μαθητής βίωσε τη δύναμη που κρύβει η πρώτη γλώσσα ακούγοντας την προσωπική κατάθεση δίγλωσσης μητέρας ρωσικής καταγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011) *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης
- Γαβριηλίδου, Σ. (2011) Project Ρινοκίο: Καινοτόμες μαθητικές δραστηριότητες: το κλειδί για τη διαπολιτισμικότητα και την κοινωνική συμμετοχή. Στο Ανδρουλάκης Γ., Μητακίδου, Σ., και Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου: Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου*, Πολύδρομο-Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ., 463-473 (ηλεκτρονική έκδοση).

1. Η Χρύσα Παναγιωτίδου είναι μεταπτυχιακή ερευνήτρια σε θέματα Ρομά και νοηματικής γλώσσας, ΤΕΠΤΑΕ, ΑΠΘ.

2. Ο Σταύρος Καμαρούδης είναι αναπλ.καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Παν/μιου Δυτικής Μακεδονίας

3. Το κείμενο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος 'Διάδρασις', με επιστημονικό υπεύθυνο τον Αργύρη Κυρίδη, καθηγητή στο ΤΕΠΤΑΕ του ΑΠΘ. Το 'Διάδρασις' είναι ένα διαγενεακό πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης στον κοινωνικό και στον ψηφιακό γραμματισμό. Επιδίωξη του προγράμματος είναι η γεφυροποίηση και η ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ευπαθών κοινωνικών ομάδων (π.χ. αλλοδαποί και παλιννοστούντες) και της κοινωνίας υποδοχής τους. Η προσέγγιση του στόχου αυτού είναι διττή: από τη μια στοχεύουμε στο να ενδυναμώσουμε την κοινωνική παρουσία, την κοινωνική και την πολιτειακή συνείδηση των μεταναστών/τριών και από την άλλη στοχεύουμε στο να ευαισθητοποιήσουμε την ελληνική κοινωνία σχετικά με το μεταναστευτικό φαινόμενο, τους/τις μετανάστες/τριες που εκπαιδεύονται, ζουν και εργάζονται στην ελληνική κοινωνία. Το αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησης αυτής θα πρέπει να είναι η κοινωνική όσμωση και φυσικά η κοινωνική συνοχή.

- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999) *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Cummins, J. & Early, M. (2011) Introduction. Στο: J. Cummins & M. Early (επιμ.), *Identity TEXTS, the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. UK & Sterling: Threntham Books
- Fishman, J. (1990) My life through my work: My work through my life (autobiography). Στο K. Koerner (επιμ.) *First person singular, 2*. Amsterdam: John Benjamins, 105-124.
- Κομπιάδου, Ε. (2013) Παιδαγωγική Αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μααλούφ, Α. (1998) *Οι φονικές ταυτότητες*. (μτφρ. Τραμπούλης Θεόφιλος). Αθήνα: Ωκεανίδα
- Μελούτσι, Α. (2002) *Κουλτούρες στο παιχνίδι. Διαφορές για να συμβιώσουμε*. (μτφρ Μ. Ψημίτης). Αθήνα: Gutenberg
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός



Τάξη Αλβανικών, Α.Π.Θ.
Albanian Language class, A.U.TH.
Klasa e gjuhës shqipe,
Universiteti Aristoteli Selanik

Identity texts: their meaning for their writers and readers

Evi Kompiadou & Roula Tsokalidou

The effort to delineate and identify communication and ourselves, within a limited or a broader community, lies within the context of sociolinguistics. This is so as through our own linguistic production, the voice of "insignificant people", we can approach greater issues, such as communication and education. Characteristically, Joshua Fishman, who is called "the father of sociolinguistics", claims that "there is much more than what science can explain and, I personally, need the contribution of poetic, philosophical, artistic or any other kind of speech, to understand everything that concerns me" (Fishman, 1990:123). Through linguistic productions, or texts of various content, we can approach our membership in social groups, especially within a dynamic educational context. This membership implies multiple dimensions (Maalouf, 1994), or identifications, which connect us with others who share some of these elements, and thus our identity is formed as an incomplete and constant process. Within this process our identities change and incorporate elements from those around us. While we testify our experiences, orally or in writing, unconsciously or intentionally, we create "identity texts", emotionally charged texts, which involve not only the person that formulates them, but also all those that share them. We can identify with these texts, or disagree with them, but, in any case, we share a "piece of self" with the person who produces them, acting thus as a mirror to him/her.

According to Cummins, "identity texts" are "the products of children's creative work or performances carried out within the pedagogical context, orchestrated by the classroom teacher". These texts, as he claims, "hold a mirror... in which their identities are reflected back in a positive light" (Cummins & Early, 2011: 3). These texts are of importance particularly for children of immigrant background, as they can motivate them to express their experiences, their thoughts on issues that concern them, such as homelands, languages, ideas and emotions as a means of resisting the marginalization and the "invisibility" of their identities (Tsokalidou, 2012).

Since these texts aim to empower identities reflecting them in a positive way, we argue that the term "identity texts" describes texts that speak about ourselves and our own identities. At the same time, we propose the term "identification texts" for texts which are not produced by the person who identifies with them. In this sense, we can approach a letter, a piece of art work or an auditory production as an "identification text" through which we invite the reader, the viewer or the listener to share the messages reflected in it. We ask them to identify with the specific text, photograph or other material. For the writer, the photographer,

the painter or the narrator, this is also a text that expresses their own identity, an "identity text". With this double meaning we can approach the texts, as "identity texts" and "identification texts", respectively (Kompiadou 2013).

In order to delineate their meaning we claim that "identity texts" and "identification texts" can be or function as:

- A window to the world of the "other".
- Anything we testify, often without the need to disseminate.
- Thoughts and drawings on paper, memories and impressions, stemming from an internal need.
- "An identity sketch". Following the paper trails, we compose the various pieces of identity that become visible and so we approach the inner human self.

It is speech that at the time of its creation is authentic and genuine, less mannered, less ornate. Sometimes, it is an emotionally charged speech, produced at intense emotional moments and, other times, enriched with social demands. In every case, an "identity text" is a dynamic element of identity and an authentic piece of self, more than the productions and creations of "others".

The psychological extensions and the beneficial properties of these texts are multiple. The educational system in Greece, however, often encourages and supports "linear" narratives and not the everyday authentic narratives of children, which they effortlessly and spontaneously testify in their daily and routine practices those that take place within and outside of the school and are not taken seriously (Archakis & Tsakonas, 2011). This established tendency of the educational system to group and not to personalize does not help these texts to find their place in everyday educational practices.

Pedagogical use and potential implementation in classroom

The narrative is a way to express the way we perceive things in our "subjective reality" (Georgakopoulou & Goutsos, 1999: 224). Every day we "narrate to ourselves" and we also recount a "part of self" to the others, in a process of constructing and recognising our identity (Meloutsi, 2002). These narratives, from simple everyday narratives, to specific thematic narratives, can function as a unique way to empower the identities of children, but also of teachers who are involved in the educational process. Children's narratives in the classroom -oral, written or visual- can be an ideal pedagogical tool for teachers who want to approach their children's personalities and identities, in order to deal with possible problems, thus improving the relations between the teacher and children. Identity texts, as a medium of narration, as a way to represent reality and as elements of sociability, should concern the school. Various narrating types, such as simple discussions, journalistic texts, diaries and other types of written or

oral narratives, are parts of children's everyday routine, of the practices of their families, of the narrators in general, be them adults or not.

These narratives, through their power, constitute ideal pedagogical tools, especially for children belonging to cultural minority groups (Gavriilidou, 2011) and whose own language and culture are often absent from school texts and the "linear" narratives that the educational system opts for. A prerequisite for the pedagogical use of these texts is the teachers' will to listen carefully and record as many narratives as s/he can. We argue that identity and identification texts present an exceptional research topic, since they stand as reference documents for peoples' experiences which they themselves testify as unique "testimonies of identity", conveying their very personal life experiences.

The teacher cannot receive "identity messages" if s/he has not sent his or her own first. This is a two-way interactive process between the sender and the receiver, who very often change roles. Every day teachers expose their identities and share those of their children in a continuous interactive process. Therefore, all members of the broader educational community -children, parents and teachers- recount "pieces of selves", narrating their personal stories or narratives which have a special interest, as they reflect their interests, thoughts and problems, in short their own lives.

Thus, a new column appears in the 7th issue of *Polydromo*, called "Identity texts", which has a special interest for us. It is an effort to appreciate and use identity texts from different groups of people, who express their own realities. We approach writers' identity messages and highlight significant documents that we hope shall touch our readers. This column can accommodate texts by children, parents or teachers, but also anyone else that wants to share "pieces of identity", thus converting them into "identification texts" asking the reader to identify, or not, with them, but in any case, to share them.

The 7th issue includes the following texts

- Narratives of Roma women who submit their thoughts to their "teacher" Chryssanthi Panagiotidou¹, who captures and presents their text in a unique way. The Roma women also translate in Romani parts of the book *My first book on bilingualism* by Roula Tsokalidou.
- Texts from members of the Deaf Community in Thessaloniki that Konstantina Kasipidou and Antonis Koutsoumaris shared with the researcher Chryssanthi Panagiotidou.
- A text on Thessaloniki by Stavros Kamaroudis², where the author refers to his hometown and the way that his "linguistic identity" is formed and registered through the perspective of a university

1. Chrysa Panagiotidou is a postgraduate researcher on Roma and sign language, SOFECE, AUTH
 2. Stavros Kamaroudis is a linguist and an associate professor at the Department of Primary Education, University of western Macedonia

teacher in General and Applied Linguistics at the University of Western Macedonia, in Florina.

- A poem written by Roben³, a student from Neoi Epivates, Thessaloniki, which was "born" after the student had attended experiential activities on first language, during a programme that took place in the Intercultural School of Neoi Epivates. The student experienced the power that the first language holds, in the personal testimony of a bilingual mother of a Russian origin.

[The references follow the text in Greek]



'Ο τοίχος των γλωσσών', Έκθεση Γλωσσών 2014, Παρίσι
Φωτογραφία φοιτητριών Κοινού Ελληνο-Γαλλικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών,
ΤΕΤΠΑΕ, ΑΠΘ

'The wall of languages', Expolangues 2014, Paris
Photo taken by the students of the Joint Greek-French Programme of Postgraduate
Studies, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki

3. The text was created within the context of the programme 'Diadrasis', coordinated by Argyris Kyridis, professor at the School of Early Childhood Education, A.U.TH. 'Diadrasis' is an intragenerational Lifelong Learning programme focusing on social and digital literacy. The programme aims to bridge and reinforce the social bonds between vulnerable social groups (i.e immigrants and return migrants) and their society of reception.

Τεέλ μπαχταλό

Ειρήνη Δημοπούλου, Ελένη Δημοπούλου, Σοφία Σαμπάνη¹

Μόλις φτάνει στην «Αγία Σοφία» η δασκάλα μας, η Χρύσα², μας φωνάζει όλες στο σπίτι της Ελένης: «Άλε κατέ³», φωνάζει η Ελένη, «Άλε κατέ Ειρήνη» «Άλε κατέ Σοφία». Μαζευόμαστε κάτω από το δέντρο στην αυλή της πάντα φιλόξενης Ελένης και κάπως έτσι ξεκινάει η ιστορία μας.

Ας γνωριστούμε: είμαστε η Ειρήνη, η Ελένη και η Σοφία. Μένουμε στον οικισμό «Αγία Σοφία», στη Θεσσαλονίκη. Τώρα μένουμε κάποιοι⁴ μόνιμα. Είναι και άτομα που φεύγουνε ταξίδι, δηλαδή τώρα το καλοκαίρι οι πιο πολλοί θα φύγουνε, φεύγουνε, πάνε για δουλειές σε όλη την Ελλάδα. Μερικοί πάνε και διακοπές, οι περισσότεροι, όμως, πάνε για δουλειά, για να δουλέψουν στη γύρα. Όταν πάνε για δουλειά μένουν στα αμάξια ή έξω με αντίσκηνο.

Πρώτα ήμασταν στον Γαλλικό (ποταμό), καν δεν ήμασταν γεννημένες. Μετά φύγαμε Εύοσμο και μετά μας έδωξαν από εκεί, ήθελαν τα οικόπεδα. Πήγαμε πάλι στον Γαλλικό. Παλιά εκεί στον Γαλλικό, ήμασταν χειρότερα, είχαμε ποντίκια. Νερό, ρεύμα δεν είχε. Από τη μία πλευρά ήταν το ποτάμι και πάνω από το ποτάμι ήταν ο καταυλισμός. Μέναμε σε παράγκες. Όταν φούσκωνε το ποτάμι, κινδύνευαν οι παράγκες μας. Η ζωή εκεί ήταν χειρότερη. Όλα ήταν κακές στιγμές.

Να μην ξεχάσουμε να πούμε, είμαστε γνήσιες **τσιγγάνες**. Χαιρόμαστε πάρα πολύ που είμαστε τσιγγάνες, χαιρόμαστε για τη φυλή μας. Ανήκουμε σε μία φυλή. Στον Δενδροπόταμο είναι άλλοι, άλλη φυλή. Υπάρχουν οι Δερμετζήδες, οι Ρουμανόβλαχοι, όπως στον Δενδροπόταμο. Εδώ στην Αγία Σοφία είναι τσιγγάνοι, για αυτό λέμε γνήσιες τσιγγάνες. Τη δικιά μας γλώσσα την καταλαβαίνουνε όλοι οι τσιγγάνοι, θα καταλάβουν τις κουβέντες που λέμε εμείς, ενώ εμείς τη γλώσσα των άλλων φυλών δεν την καταλαβαίνουμε, καταλαβαίνουμε κάποιες λέξεις. Όποιος τσιγγάνος διαβάσει τη γλώσσα μας, ακούσει τις λέξεις μας, θα καταλάβει. Είμαστε όλες χριστιανές ορθόδοξες, είμαστε Ελληνίδες.

Σε όλους τους τσιγγάνους έχουμε δύο ονόματα, το ένα που γεννιέται, το ρομανές, και το άλλο είναι που βαφτίζεται με το ελληνικό. Άμα δεν ξέρεις το όνομα το Ρομανό, δεν μπορείς να βρεις κανέναν άνθρωπο. Μπορείς τώρα εσύ να έρθεις να ρωτήσεις για μένα: «πού μένει η Ελένη;» δεν θα με βρεις. Είναι λίγοι αυτοί που με ξέρουν "Ελένη", το σόι μου. Δηλαδή θα σου πούνε «ποια Ελένη;». «Ελένη» δεν υπάρχει μία, είναι πολλές, «ποια Ελένη θες;». Το τσιγγάνικο όνομα μου είναι δύσκολο, οι μπαλαμοί⁵ δυσκολεύονται με αυτό.

1. Γυναίκες που κατοικούν στον Οικισμό Ρομά «Αγία Σοφία» του δήμου Εχεδώρου στη Θεσσαλονίκη.

2. Χρυσάνθη Παναγιωτίδου: Μέλος της ομάδας εργασίας ΠΟΛΥΔΡΟΜΟ που πραγματοποιεί εθελοντικά μαθήματα ελληνικών σε γυναίκες του οικισμού των Ρομά «Αγία Σοφία» της Θεσσαλονίκης

3. Άλε κατέ: Έλα εδώ

4. Το κείμενο διατηρεί τη χρήση των γραμματικών γενών, όπως στο πρωτότυπο.

5. Μπαλαμός/Μπαλαμή: Ο/η μη Ρομά. Συνήθως χρησιμοποιείται για τον/την μη Ρομά μεγάλης ηλικίας.

Όταν γεννιέται ένα μωρό, το πρώτο πράγμα που λέμε είναι: «Τεέλ μπαχταλό» δηλαδή να ζήσει, να το χαρώ, να' ναι τυχερό. Το λέμε και για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Αν είναι αγόρι, θα το πούμε: «Τεέλ μπαχταλό» και, αν είναι κορίτσι, θα την πούμε «Τεέλ μπαχταλή», να είναι, δηλαδή, τυχερή, όπου και να πάει. Εγώ (η Ελένη αφηγείται), δηλαδή που γέννησα τα παιδιά μου, αυτή ήταν η ευχή μου. Την ώρα, δηλαδή που γεννάω λέω: «Αχ Θεέ μου, να είναι τυχερό, να έχει τύχη πολύ καλή, να μην τραβήξει ό,τι τράβηξα και εγώ, να είναι και στη ζωή του πιο καλός άνθρωπος από εμένα, και στα κορίτσια και στα αγόρια».

Όταν γεννιέται ένα μωρό, του μαθαίνουμε πρώτα Τσιγγάνικα. Μετά μιλάνε δύο γλώσσες και στα Τσιγγάνικα και στα Ελληνικά, Ρομανές και Μπαλαμανές για να ξέρει, δηλαδή, να μιλήσει. Υπάρχουν, όμως, και γονείς που δεν θέλουν να μάθουν στα παιδιά τους Ελληνικά, γιατί λένε, όταν μεγαλώσει θα μάθει. Καλύτερα, όμως, είναι, όταν γεννιέται το μωρό, να ξέρει και Ελληνικά και τη δικιά μας γλώσσα, τη Ρομανές. Η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί είναι η Ρομανές. Στα Τσιγγάνικα ο μπαμπάς είναι «ντάδε» και η μαμά «ντάιο». Η πρώτη γλώσσα που θα μιλήσουν τα μωρά είναι: ή «ντάιο», δηλαδή μαμά, ή το «ντάδε» για να πει πατέρα στη δικιά μας γλώσσα. Μετά αρχίζουν και τα Ελληνικά. Όταν ξεκινήσει να πει «μαμά», στη δικιά μας γλώσσα «ντάιο», μετά εμείς μπορούμε να του μάθουμε και Ελληνικά, όπως μιλάμε τώρα μαζί σου. Θα μιλήσουμε και Ελληνικά και Ρομανές.

Για μας η Ρομανές είναι παράδοση εδώ στην «Αγία Σοφία», παραδοσιακή δηλαδή, τη μιλάνε από παλιά. Από τη μάνα μας και τη γιαγιά μας μαθαίνουμε τη γλώσσα. Αν κάποιος δεν ξέρει τη γλώσσα εδώ, είναι δύσκολο, δεν θα τον βλέπουν δικό τους άνθρωπο, θα τον βλέπουν σαν περαστικό, σαν ξένο. Όποιος δεν ξέρει τη γλώσσα μας είναι ξένος. Μιλάμε στη Ρομανές, ακούμε τραγούδια στη Ρομανές και στα Ελληνικά. Σε ένα γάμο, σε μια χαρά δηλαδή, δεν θα βάλουμε μόνο Τσιγγάνικα, τα αγαπημένα μας τραγούδια, όμως, είναι τα Τσιγγάνικα να σου πούμε την αλήθεια. Τα τραγούδια που μιλάνε στην καρδιά μας είναι στα Τσιγγάνικα.

Η Ρομανές δεν είναι ίδια παντού. Στον Δενδροπόταμο, ας πούμε, το λένε διαφορετικά από τη δικιά μας γλώσσα. Όσοι ξέρουν Ρομανές, μπορούμε να τους καταλάβουμε. Μερικές κουβέντες από τον Δενδροπόταμο τις καταλαβαίνουμε, μοιάζουν οι περισσότερες. Σε όλη τη χώρα υπάρχει η Τσιγγάνικη γλώσσα, λίγο διαφορετική. Ας πούμε, όπως είναι οι Τόντιοι και οι Βλάχοι. Και με άλλες χώρες μπορούμε να μιλήσουμε, αν γνωρίζουν τη δικιά μας γλώσσα. Καταλαβαίνουμε, παράδειγμα, τη Ρομανές της Βουλγαρίας. Όσοι ξέρουν Ρομανές, μπορούμε να τους καταλάβουμε.

Αν παντού μιλούσαν τη δικιά μας γλώσσα, θα ήταν πολύ καλά για εμάς. Δηλαδή θα ήμασταν άνετα που θα μιλάγαμε, όπως μιλάμε τη δικιά μας γλώσσα. Θα πηγαίναμε να πάρουμε ένα χαρτί και θα λέγαμε "ντε μονέ χαρτί", άνετα δηλαδή θα μιλούσαμε στη δικιά μας γλώσσα. Εδώ στην «Αγία Σοφία», όποιος μιλάει Τσιγγάνικα νιώθει πολύ άνετα, σαν να είναι το σπίτι του. Αν βγούμε έξω, έχουμε πρόβλημα. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε καθαρά τα Ελληνικά. Θέ-

λουμε να ρωτήσουμε κάτι και δεν ξέρουμε ποια λέξη είναι, για αυτό θέλουμε να μάθουμε γράμματα για να πάμε σε μια υπηρεσία. Δηλαδή για να ζητήσουμε το χαρτί, και καθαρά δεν θα μιλήσουμε, και δεν θα δώσουμε να καταλάβει.

Ας πούμε (η Ελένη αφηγείται) στην Πρόνοια μου ζητάει ένα χαρτί, θα μου γράψει (στα ελληνικά) τι χαρτιά θέλει και εγώ με αυτό το χαρτί θα πάω στην εφορία, αν δεν καταλαβαίνω. Αν ξέρω, όμως, θα μου πει: «Ελένη, φέρε ένα εκκαθαριστικό». Θα πάω και θα το φέρω χωρίς χαρτί να μου λέει τι θα κάνω. Είναι μερικοί που ξέρουνε τη δικιά μας γλώσσα, άκουσα ένας αστυνομικός ξέρει τη δικιά μας γλώσσα. Να σου πω ένα παράδειγμα (συνεχίζει η Ελένη): Έτυχα μια φορά στην εφορία μια κοπέλα δεν ήξερε Ελληνικά και εγώ πήγα να τη βοηθήσω. «Τι λες, κοπέλα μου, τι ζητάς από εμάς;» της λέγανε. Μετά μίλησα τη δικιά της γλώσσα, τη Ρομανές, και της λέω «τι θέλεις;» και μου λέει: «Θέλω ένα χαρτί για να το πάω στην Πρόνοια» και μετά τους είπα «το εκκαθαριστικό ζητάει για να πάει στην Πρόνοια». Μια παροιμία λέει: «α μα νατζανέσα γράμματα ισινάν κορορό» που θα πει: «άμα δεν ξέρεις γράμματα είσαι τυφλός». Και εγώ, όσο θέλω να μάθω γράμματα, όλο τα ξεχνάω! Πώς να μην τα ξεχνάς; Θα έχω το μυαλό μου για να διαβάσω; Θα έχω το μυαλό μου να μαγειρέψω; Θα έχω το μυαλό μου που μαλώνουνε τα παιδιά; Έχω τα δικά μου, δεν μπορώ, που να βρω ώρα και εγώ δέκα λεπτά τουλάχιστον.

Τα παιδιά μας, όμως, πάνε στο σχολείο. Μαθαίνουν και Ελληνικά να διαβάζουν, αλλά δεν ξεχνάνε την παράδοσή μας. Για να είμαστε χαρούμενες και να μας ενθουσιάζουν τα παιδιά μας είναι να πάνε στο σχολείο, να μάθουν γράμματα, να ξέρουν να διαβάσουν να ξέρουν παραπάνω από εμάς, γιατί τα γράμματα είναι το παν. Κάθε πρωί τα παιδιά στις 7 σηκώνονται, τους ντύνουμε, τους κάνουμε. Έρχεται το λεωφορείο και πηγαίνουν στο σχολείο. Έρχεται το μεσημέρι και γυρνάνε σπίτι. Τα παιδιά δεν πηγαίνουν σε ένα σχολείο, μοιράζονται. Τα περισσότερα παιδιά, για να πούμε την αλήθεια, δεν πάνε σχολείο. Μερικοί γονείς δεν θέλουν να τα στείλουν, αλλά εμείς θέλουμε να τα στείλουμε.

Τώρα εμείς (η Ελένη και η Ειρήνη αφηγούνται), δηλαδή «πώς να πάμε σε ένα χωριό με το λεωφορείο;». Είχαμε πρόβλημα, μόνο το 9 ξέραμε, αλλά δεν θέλαμε το 9. Περιμέναμε σε μια στάση. Είχε το 12, το 13, αλλά δεν ξέραμε νούμερα και δεν ξέραμε και που πάμε. Μετά μας έγραψαν το λεωφορείο, το σχέδιο δηλαδή, και μας είπαν: «αυτός ο αριθμός πάει στη Σταυρούπολη» και ήρθαν μαζί και μας βοήθησαν.

Θα θέλαμε να γινόμασταν κάπως, σαν διαφορετικοί. Να έχουμε μια δουλειά σταθερή, να τα φέρουμε βόλτα. Θα θέλαμε να τελειώσουν τα παιδιά το σχολείο, να σπουδάσουν και να παντρευτούν. Θα θέλαμε να δούμε τα εγγονάκια μας να μεγαλώνουν, εδώ στην αυλή να παίζουνε έξω και να είμαστε και εμείς κάπου εκεί πέρα να τους βλέπουμε και να χαιρόμαστε. Θα θέλαμε να μάθουμε να τους διαβάζουμε παραμύθια.

Η Σοφία μας μεταφράζει στη Ρομανές από το βιβλίο *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία*

Αντρέ κον Ρομά ισί μπουτ τσιμπά.

Ρομανές ισί ε τσιπ. Ισί λατσό τι σι κλιος σα ρε οτσιβά⁶.

Στον κόσμο που ζούμε οι άνθρωποι μιλούν πολλές γλώσσες.

Η Ρομανές είναι μία από αυτές. Όλες οι γλώσσες είναι χρήσιμες και καλές.

**Όταν κερές αλάφι κερέ για βερ τσιπ σο σκουλείους
σο ισινάν ντουετσιμππένκο/ ντουετσιμπάνκι.**

Όταν μιλάς μία γλώσσα στο σπίτι και άλλη στο σχολείο
είσαι δίγλωσσος ή δίγλωσση

Όταν μπορινάβα τι σι κλιά για βερ τσιπ... μπορινάβα τι νταμάνε ε γκοντί,

πουτρές α μάνγκε παράθυρος τη ζωή, πουτρές α μάνγκε το γκι...

Γιατί όταν μου μαθαίνεις μια άλλη γλώσσα...μου μαθαίνεις να σκέφτομαι και με άλλον τρόπο, μου ανοίγεις ένα παράθυρο στη ζωή σου, μου ανοίγεις την καρδιά σου...



6. Εξαιρετική μεταφραστική προσπάθεια της Σοφίας Σαμπάνη από το βιβλίο της Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Το πρώτο μου βιβλίο για τη δίγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.

Teel bachtalo

Eirini Dimopoulou, Eleni Dimopoulou, Sophia Sabani

Upon arrival at "Saint Sophia" our teacher, Chryssa, invited us all to Eleni's home: "Aleh kate (=come here)" Eleni yells, "Aleh kate Eirini", "Aleh kate Sophia". We gather under the tree in her yard, the yard of Eirini, who is always welcoming, and so our story begins.

Let's get to know each other: we are Eirini and Sophia. We live in the village "Saint Sophia" in Thessaloniki. Now some of us live somewhere permanently. And there are some people who travel. That is, now in the summer, most of them will leave, will seek jobs across Greece. Some will go on holidays. Most, however, go for work; they work while moving around. When they go for work, they live in cars or outdoors, in a tent.

First, our people were at the Galliko (river), we were not born yet. After that we left for Evosmo and then they drove us away from there; they wanted the plots of land. We went back to the Galliko (area). Back then in the Galliko (area), things were worse. There were rats. There was no water or electricity. On the one side there was the river and over the river there was the camp. We lived in shacks. When the river swelled, our shacks were in danger. Life there was worse. There were only bad times.

I don't want to forget to say, we are genuine gypsy women. We are very happy that we are gypsies that is; we enjoy our clan. We belong to a clan. In Dendropotamos there are others, other clans, there are Dermetzides, Roumanovlachoï as in Dendropotamos. Here in "St. Sophia" there are gyps; that's what we mean by genuine gyps. Our language is understood by all gypsies. They understand the words we say, but we don't understand the language of other clans. We do not understand it (the language); we understand some words. Any gypsy who reads our language, hears our words, will understand (it). We are all Orthodox Christians; we are Greek.

All gypsies have two names, one when they are born, in Romani, and the other when they are baptized, in Greek. If you do not know the name in Romani, you cannot find anyone. You can come and ask for me: "Where does Eleni live?" "You will not find me. Only a few people know me as "Eleni", my relatives. That is, they will ask you "which Eleni?". There isn't only one "Eleni", there are many, "which Eleni do you want?". My gypsy name is difficult; the Balamos have difficulty with it.

When a baby is born, the first thing you say is: "Teel bachtalo" that is may s/he live, may you enjoy him/her, may he/she be lucky. We say this for boys and girls. If it's a boy, we say: "Teel bachtalo" and if it's a girl, we will say "Teel bachtali", may she be lucky, wherever she may go. When I (Eleni narrates) gave birth to my children, that was my wish. At the moment I am giving birth I say: 'Oh my God, may she be lucky, may s/he have a very good luck, may s/he not go through what I have gone through, and in his/her life may s/he be better than I am. Both for boys and girls.

When a baby is born, we first teach him/her Romani. Then they speak

two languages, Romani and Greek, Romani and Balamanes (i.e Greek in Romani) so that he/she knows, that is to speak. There are, however, parents who do not want to teach their children Greek, because they say, when he/she grows up he/she will learn. It is best, though, when the baby is born, for him/her to know Greek and our own language, Romani. The first language a child learns is Romani.

In the language of the Gypsy, Dad is "ntade" and mom "ntaio". The first word that babies will speak is "ntaio", that is mom or "ntade" to say father in our language. Then they begin Greek. When [the baby] begins to say "mom", in our language "ntaio", then we can teach him/her Greek, like we are speaking with you now. We will speak Greek and Romano.

For us Romani is a tradition here in "St. Sophia", traditional that is. They speak it from way back. From our mother and our grandmother we learned the language. If someone does not know the language here, it is difficult. They will not consider him/her to be one of them. They will see them as someone who is passing, like a stranger. Whoever does not know our language is a stranger. We speak in Romani, we listen to songs in Romani and Greek. At a wedding, at a festive event, we won't just listen to Gypsy [music], our favorite songs is Gypsy [music], to tell the truth. The songs that come from the heart are the Gypsy [songs].

Romani is not the same everywhere. In Dendropotamos, let's say, they speak it differently from our own language. Those who know Romani can understand them. Some words from Dendropotamos we understand, most are similar. Across the country you can find the Gypsy language, just a little different. Let's say, like the Pontioi and the Vlachs. And with other countries we can talk if they know our own language. We understand, for example, Romani of Bulgarian. Those who know Romani can understand them.

If they spoke our language everywhere, it would be very good for us. That is, we would be comfortable talking, just like we are when we speak our own language. We would go to get a document and say "de mone paper", with ease, that is, we could speak in our own language. Here at "St. Sophia", whoever speaks Romani feels very comfortable, like he's at home. If you go out, we have problems. We cannot talk Greek clearly. We want to ask something and we do not know what the word is. This is why we want to learn *letters* [how to read and write], to go to an office. That is to ask for the document, we will not speak clearly, and we will help [the other person] understand.

Let's say Eleni is speaking, at the Welfare(office), they ask for a document, they will write (I'm greek) what kind of document they want and I will take this document and go to the tax office, if I don't understand. If I know [what they want] though, they will tell me "Eleni go bring an income statement". I'll go and fetch the document without them telling me what to do. There are some who know our own language. I heard a policeman who knows our language. Let me give you an example (Eleni continues): Once at the tax office, I happened to find a girl who did not know Greek and I went to help her. "What do you want, lady? What do you want from us?" they told her. Then I spoke her language, Romani, and I told her "What

do you want?" and she told me "I want a document for the Welfare. A proverb says, "a, a natzanesa grammata isinan kororo " which means: "If you do not know letters [how to read and write] you are blind". And I, as much as I want to learn letters, I always forget! How can I not forget?? Should I have my mind on cooking? Should I have my mind on scolding my children? I have my own things, I can't. Where can I find time, for myself, even ten minutes?

Our children, however, go to school. They learn to read in Greek, but we do not forget our traditions. For us to be happy and for our children to fill us with enthusiasm, they must go to school, to learn letters [read and write], to know how to read, to know more than us, because letters are everything.

Every morning the kids get up at 7, we dress them, we make them [prepare them]. The bus comes and they go to school. Noon comes and they come home. The children do not go to one school, they are separated. Most of the children, to tell you the truth, do not go to school. Some parents don't want to send them, but we want to send them.

Now we (Eleni and Eirini are speaking), "how can they go to a village by bus?" We had a problem with this. We only knew number line 9. We waited at the bus stop. There was 12 and 13 [lines], but we did not know numbers and we did not know where to go. Later they wrote us the bus, that is the route, and they told us: "this number goes to Stavroupoli" and they came with us and helped us.

We would like to become somewhat different. To have a stable job, to make ends meet. We would like our children to finish school, get an education and get married. We would like to watch our grandchildren grow, to play here in the yard outside and for us to be somewhere over there watching them and be happy. We would like to learn to read them stories.

Sophia translates to Romani from the book *My first book on bilingualism*:

**Andre kon Roma isi bout tsimpa. Romani isi e tsip. Isi latso ti si
klios sa re οσιβά'.**

(=In our world people speak many languages.

Romani is one of them. All languages are useful and good.)

**Otan keres alafi kere gia ver tsip so skouleious so isinan
ntouetsimpenko/ntouetsimpanki**

(=When you speak one language at home and another at school, you are bilingual.)

**Όταν μπορινάβα τι σι κλιά για βερ τσιπ... μπορινάβα τι νταμάνε ε γκοντί,
πουτρές α μάνγκε παράθυρος τη ζωή, πουτρές α μάνγκε το γκι...**

(= Because when you teach me another language...You teach me to think in another manner, you open a window in your life for me, you open your heart to me...)

1. A remarkable effort by Sophia Sabani to translate extracts from the book by Tsokalidou, R. (2012) *My first book on bilingualism: between the Greek and arab worlds*. Thessaloniki: Polydromo.

Πολύχρωμες διαδρομές στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα Κωνσταντίνα Κατσιπίδου¹ & Αντώνης Κουτσουμάρης²

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα αναγνωρίστηκε το 2000 (Ν.2817/14-3-2000, Ν.3699/2-10-2008) ως ισότιμη γλώσσα στην Εκπαίδευση των Κωφών. Η κατάκτηση της νοηματικής γλώσσας από το Κωφό άτομο, αλλά και της γραπτής φθογγόγλωσσας, ως γλώσσας του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, θα σημάνει την ισότιμη κοινωνική του ένταξη, διαπνεόμενη από τις αρχές της αλληλοσποδοχής διαφορετικών γλωσσών, σημειώνει ο Παπασπύρου³ (2002). Δεκατέσσερα χρόνια μετά, φτάνοντας στο σήμερα, η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος⁴ διακηρύσσει το αίτημα για τη συνταγματική αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, με ό, τι αυτό συνεπάγεται για όλους/όλες τους/τις χρήστες/τριες της ΕΝΓ⁵, άτομα Κωφά και ακούοντα. Μία από τις βασικές αρχές σήμερα είναι ότι οι χρήστες/τριες της ΕΝΓ πρέπει να απολαμβάνουν μέτρων που να διασφαλίζουν ισότιμη πρόσβαση στη δημόσια ζωή, στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση, στη διά βίου μάθηση, στην εργασία, στην πληροφόρηση και στην επικοινωνία.

Ας πάρουμε, όμως, τα πράγματα από την αρχή. Ας χρησιμοποιήσουμε το δικό μου παράδειγμα. Ονομάζομαι Αντώνης Κουτσουμάρης. Γεννήθηκα Κωφός, ούτε άρρωστος, ούτε ανάπηρος. Γεννήθηκα Κωφός, φυσικός Κωφός. Οι γονείς μου και οι δύο ήταν Κωφοί, δεν πήγαν ποτέ σχολείο, δεν ήξεραν να γράφουν και να διαβάζουν. Γεννήθηκα μέσα στο σπίτι, σε ένα χωριό, το οποίο δεν είχε ούτε μαγαζιά, ούτε νοσοκομείο. Είχε, κυρίως, χωράφια και ζώα και ένα μοναδικό καφενείο που αποτελούσε χώρο συγκέντρωσης των ακούοντων του χωριού. Εκεί συνήθιζαν οι ακούοντες να μαζεύονται και να συζητούν μετά τη δουλειά. Οι γονείς μου, λοιπόν, ήταν Κωφοί. Όταν γεννήθηκα εγώ και κατάλαβαν ότι και εγώ είμαι Κωφός, είχαν το ίδιο θέμα με το σχολείο, με την εκπαίδευση μου, εφόσον δεν υπήρχε σχολείο για Κωφά άτομα στο χωριό. Ήθελαν για μένα το καλύτερο. Με πηγαίνουν, λοιπόν στο σχολείο Κωφών στη Θεσσαλονίκη για να μάθω την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Όπως όλα τα ακούοντα άτομα συγκεντρώνονται και μιλάνε στην Ελληνική φθογγόγλωσσα, δηλαδή επικοινωνούν με την Ελληνική φθογγόγλωσσα, έτσι και εγώ πήγα στο σχολείο για να μάθω την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, να επικοινωνώ. Εκεί

1. Κωνσταντίνα Κατσιπίδου: Γενική γραμματέας του Αθλητικού Πολιτιστικού Ομίλου Κωφών Μακεδονίας.
2. Αντώνης Κουτσουμάρης: Πρώην Γενικός γραμματέας του Συλλόγου Κωφών Θεσσαλονίκης & Διεθνής Διαιτητής Καλαθοσφαίρισης (DIBF).
3. Χρυσόστομος Παπασπύρου: Κωφός Γλωσσολόγος Νοηματικών Γλωσσών από το Παπασπύρου, Χ. (2002). *Δίγλωσση εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη του Κωφού ατόμου*. Θέματα Ειδικής Αγωγής, 18, 59-74.
4. Απόσπασμα από τη Διακήρυξη για τη Συνταγματική Αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας / Declaration on the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, όπως ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2014 από <http://www.omke.gr/anakoinwseis/diakirixi-syntagmatiki-anagnwriwsh-eng/>
5. ΕΝΓ: Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

μεγάλωσα στο οικοτροφείο που υπήρχε μέσα στο σχολείο. Στο σχολείο δεν μάθαινα μόνο την ΕΝΓ, αλλά και την ελληνική γραπτή γλώσσα.

Η ζωή, όμως, των κωφών ατόμων δε σταματά μόνο στο σχολείο, δεν τελειώνει το σχολείο και μετά όλοι και όλες σκορπίζονται και χάνονται. Ένας δεύτερος χώρος συνάθροισης των Κωφών είναι το σωματείο, όπου εκεί συναντιούνται άνθρωποι όλων των ηλικιών: μικροί και μεγάλοι, κωφά και ακούοντα άτομα, που γνωρίζουν την ΕΝΓ, ή και όχι, αλλά επικοινωνούν με την ΕΝΓ. Το ίδιο συνέβη και σε μένα, δηλαδή μετά το σχολείο, αρχίζω να συμμετέχω πλέον στο σωματείο.

Οι γνώσεις που αποκτά κανείς, όμως, δε σταματούν στο σχολείο, αλλά, εμπλουτίζονται και στο σωματείο. Εκεί μαθαίνει κανείς για την κοινωνία, για τα εμπόδια και τις δυσκολίες της ζωής. Μοιάζει σαν την προετοιμασία για τη ζωή μετά το σχολείο, ενώ, παράλληλα, συνεχίζεται η εκμάθηση της ΕΝΓ. Το σωματείο συσπειρώνει όλο τον κόσμο, τους σκεπάζει κάτω από την ομπρέλα της ΕΝΓ. Στο σωματείο δε χρειάζεται να μιλάς με τη φθογγόγλωσσα, εκεί μας ενώνει όλους η ΕΝΓ. Ό,τι συμβαίνει στο σωματείο, οι γιορτές, οι ενημερώσεις, γίνονται όλα στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Μέσα από το σωματείο γίνεται και η διεκδίκηση των δικαιωμάτων των Κωφών, ενώ συζητάμε για τις ανάγκες της ζωής. Οι ανάγκες που υπάρχουν στη ζωή σχετίζονται και αυτές με την ΕΝΓ, όπως για παράδειγμα «τί θα έκανα εγώ χωρίς διερμηνέα;», «πώς θα συζητούσα με τα ακούοντα άτομα;», «πώς θα διεκπεραίωνα μια δουλειά σε μια δημόσια υπηρεσία;», «πώς θα επικοινωνούσα;». Η απάντηση είναι με την παρουσία διερμηνέα. Έτσι, συνδέομαι, επικοινωνώ με έναν νέο τρόπο με τα ακούοντα άτομα, μέσω της ΕΝΓ. Κάθε φορά που τίθεται το ερώτημα, «πώς συνδεόμαστε, πώς επικοινωνούμε με τα ακούοντα άτομα;», η απάντηση είναι η ΕΝΓ.

Για μένα η ΕΝΓ πηγάζει από μέσα μου αυθόρμητα, δεν εκφράζομαι με τη φωνή, αλλά με τα χέρια, με την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Νιώθω για την ΕΝΓ ό,τι νιώθει ένα ακούον άτομο για τη φθογγόγλωσσα, έτσι ακριβώς. Το μυαλό μου δουλεύει, όπως και ενός ακούοντος ατόμου. Η διαφορά μας είναι ότι εγώ εκφράζομαι με τα χέρια μου, επικοινωνώ με την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, ενώ ένα ακούον άτομο επικοινωνεί με τη φωνή, με τη φθογγόγλωσσα. Παρόλα αυτά, και οι δύο νιώθουμε ακριβώς το ίδιο για τη γλώσσα. Είναι διεθνώς τεκμηριωμένο επιστημονικά ότι οι νοηματικές γλώσσες δεν υπολείπονται σε τίποτα από τις αντίστοιχες ομιλούμενες γλώσσες⁶.

Η επικοινωνία των κωφών ατόμων συνιστά θεμελιώδες και αναφάιρετο ανθρώπινο δικαίωμά τους⁷. Παρόλα αυτά, η επικοινωνία στην κοινωνία ποικίλει ανάλογα με το άτομο με το οποίο έρχεσαι σε επαφή. Εάν ένας Κωφός, επικοινωνεί με κάποιον που ξέρει την ΕΝΓ, νιώθει ανακουφισμένος, διότι η

6. Απόσπασμα από τη Διακήρυξη για τη Συνταγματική Αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας / Declaration on the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, όπως ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2014 από <http://www.omke.gr/anakoinwseis/diakirixi-syntagmatiki-anagnwrish-eng/>

7. Απόσπασμα από τη Διακήρυξη για τη Συνταγματική Αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας / Declaration on the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, όπως ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2014 από <http://www.omke.gr/anakoinwseis/diakirixi-syntagmatiki-anagnwrish-eng/>

επικοινωνία είναι εύκολη, αλλά αυτό συμβαίνει σε μικρό ποσοστό. Δυστυχώς, δεν ξέρουν όλοι και όλες την ΕΝΓ και αυτό θεωρώ ότι είναι θλιβερό. Μπορείς, όμως, να επικοινωνήσεις και με άλλο τρόπο, όπως μέσα από τη γραφή. Στην Ελληνική Κοινότητα των Κωφών, όμως, δεν ξέρουν όλα τα κωφά άτομα να γράφουν σωστά, δυσκολεύονται, όπως συμβαίνει συχνά και με τα ακούοντα άτομα. Το αρνητικό, σχεδόν καταπιεστικό, θέμα είναι ότι η πλειοψηφία επικοινωνεί με τη φθογγόγλωσσα. Αναγκαστικά, λοιπόν, όλοι πρέπει να επικοινωνούμε με τη φθογγόγλωσσα. Κάθε χρήστης της ΕΝΓ, όμως, πρέπει να έχει το δικαίωμα να χρησιμοποιεί τη φυσική του γλώσσα, δίχως διακρίσεις και περιορισμούς. Φανταστείτε, για παράδειγμα, να ζούσαμε σε έναν κόσμο, όπου θα συνέβαινε το ανάποδο: Να ήταν όλοι και όλες Κωφοί/ές που χρησιμοποιούν την ΕΝΓ και ένα ακούον άτομο να μη γνωρίζει την ΕΝΓ. Αναρωτηθήκατε ποτέ πώς θα ένιωθε; Θα έπρεπε να μάθει την ΕΝΓ, αλλιώς θα βρισκόταν μπροστά σε ένα μεγάλο αδιέξοδο. Το ίδιο συμβαίνει και σε μένα. Πρέπει να ζω σε έναν κόσμο όπου η πλειοψηφία μιλά στη φθογγόγλωσσα και έτσι συναντώ εμπόδια, τόσο εγώ στην ευρύτερη κοινωνία, όσο και τα ακούοντα άτομα με τα μέλη της Κοινότητας των Κωφών. Η λύση προσφέρεται μέσω της διερμηνείας στην ΕΝΓ. Η διερμηνεία στην ΕΝΓ πρέπει να παρέχεται είτε μέσω φυσικής παρουσίας είτε εξ αποστάσεως, με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων⁸.

Πριν τρία χρόνια διετέλεσα Γενικός Γραμματέας στο Σύλλογο Κωφών Θεσσαλονίκης. Τώρα πλέον έχω σταματήσει. Βοηθάω, όμως, στη διοργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων. Τα τελευταία τέσσερα χρόνια οργανώνουμε διάφορες εκδηλώσεις, όπως για παράδειγμα ποίηση Κωφών στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Όχι γραπτή ποίηση, όχι στη φθογγόγλωσσα, αλλά στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Οργανώνουμε, επίσης, θεατρικές παραστάσεις, διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και ψυχαγωγικές δράσεις. Όλα, όμως, σχετίζονται με τον τρόπο έκφρασης των Κωφών, και, φυσικά, με την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: Δεν εκφραζόμαστε με τη φωνή, αλλά με τα χέρια μας.

Εκτός από τη δράση μου στο σωματείο, έχω διατελέσει, εδώ και 15 χρόνια, διαιτητής στο μπάσκετ. Παλιά ήμασταν δύο Κωφοί διαιτητές, τώρα είμαι μόνο ένας Κωφός. Δεν διαιτητεύω μόνο στο μπάσκετ μέσα στο πλαίσιο του σωματείου, αλλά και στο Παγκόσμιο Πρωτάθλημα, στο Ευρωπαϊκό Πρωτάθλημα, στο ΕΥΡΩΚΑΠ και φυσικά στην Ολυμπιάδα Κωφών (Deaflympics). Επίσης, δε διαιτητεύω μόνο στα κωφά άτομα, αλλά και στα ακούοντα. Σε ό,τι αφορά την επικοινωνία μας στο εξωτερικό, με ξένους Κωφούς, είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα δεν είναι διεθνής. Είναι τεράστιο λάθος να πιστεύουμε ότι η Νοηματική Γλώσσα είναι μία. Κάθε χώρα, όπως και η Ελλάδα, έχει τη δική της γλώσσα, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη φθογγόγλωσσα. Κάθε χώρα αναπτύσσει τη δική της γλώσσα, το ίδιο συμβαίνει και στις Νοηματικές γλώσσες. Υπάρχει, όμως, και μία κοινή, αυτή είναι

8. Απόσπασμα από τη Διακήρυξη για τη Συνταγματική Αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας / Declaration on the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, όπως ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2014 από <http://www.omke.gr/anakoinwseis/diakirixi-syntagmatiki-anagnwrish-eng/>

η Διεθνής Νοηματική Γλώσσα, η οποία δεν είναι ακριβώς επίσημη, στην ουσία δανείζεται λέξεις από διάφορες χώρες. Εγώ την έμαθα μέσα από την εμπειρία μου και μπορώ να επικοινωνώ με αυτήν, σε όποια χώρα και αν πηγαίνω, όποιες ομάδες κι αν διαιτητεύω, έτσι επικοινωνούμε με τη Διεθνή Νοηματική Γλώσσα. Δεν γνωρίζουν, όμως, όλοι οι Κωφοί αναγκαστικά τη Διεθνή Νοηματική Γλώσσα. Κάποιοι Κωφοί ενδιαφέρονται και τη μαθαίνουν, ανάλογα πάντα με τις επαφές που έχουν, ανάλογα με τις επικοινωνιακές τους ανάγκες.

Ονομάζομαι Κωνσταντίνα Κατσιπίδου. Γεννήθηκα και εγώ Κωφή. Είμαι φυσική χρήστρια της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, μια άρτια φυσική γλώσσα, όπως ακριβώς και η Νέα Ελληνική. Όλοι στην οικογένεια μου είναι Κωφοί, ο πατέρας, η μητέρα μου και ο αδερφός μου και αυτό έχει συντελέσει στο να έχω αναπτύξει πλήρως μία θετική ταυτότητα Κωφής. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι η μητρική μου γλώσσα, την έμαθα φυσικά, μέσα στο οικογενειακό μου περιβάλλον. Θυμάμαι τις πρώτες επισκέψεις μου στο σωματείο, εκεί μπορούσα να επικοινωνώ μέσω της ΕΝΓ με μέλη της Κοινότητας των Κωφών, προτού καλά καλά αντιληφθώ ότι υπήρχε και άλλος τρόπος επικοινωνίας. Αργότερα, όταν έφτασε ο καιρός να ξεκινήσω το σχολείο, φοίτησα στο σχολείο Κωφών που βρίσκεται στη Θεσσαλονίκη. Η ένταξή μου στο σχολείο ήταν σχετικά εύκολη για μένα, σε αντίθεση με παιδιά που οι γονείς τους ήταν ακούοντες και η είσοδος τους στο σχολείο ήταν επίπονη, εφόσον δεν γνώριζαν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Το σχολείο Κωφών, εκείνη την εποχή, έπαιζε καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας. Παιδιά από όλη την Ελλάδα κατέφθαναν στις δύο μεγάλες πόλεις, Θεσσαλονίκη και Αθήνα, και διέμεναν στο οικοτροφείο του σχολείου. Ίσως, οι ακούοντες που διαβάζουν αυτές τις γραμμές να αναρωτιούνται, πως είναι δυνατόν να αποχωρίζονται τα παιδιά από την οικογένεια τους σε τόσο ευαίσθητη ηλικία. Φανταστείτε, λοιπόν, ότι είστε το μοναδικό κωφό παιδί και ζείτε σε κάποιο απομακρυσμένο χωριό της Ελλάδας και αναρωτηθείτε τις επιλογές που έχει το ίδιο το παιδί και η οικογένεια του για την ομαλή κοινωνική του ένταξη.

Παράλληλα με το σχολείο, όλοι/όλες οι Κωφοί/ές επισκεπτόμασταν αυτό που θα χαρακτήριζε κανείς, ως δεύτερο σπίτι των Κωφών, το σωματείο. Ο πατέρας μου ήταν ένα από τα πιο ενεργά μέλη του σωματείου, επομένως δεν άργησα και εγώ γρήγορα να συμμετάσχω ως μέλος της Επιτροπής Νεολαίας. Για τα παιδιά που προέρχονταν από ακούοντες γονείς, το σωματείο ήρθε αργότερα στη ζωή τους, αλλά με τον καιρό άρχισαν να εμπλέκονται, να γίνονται ενεργά μέλη της Κοινότητας, να χτίζουν σταδιακά τη ζωή τους.

Εκτός από την επιτροπή Νεολαίας, άρχισα να εμπλέκομαι, μαζί με φίλες μου, και στον αθλητισμό, συμμετέχοντας σε ομάδα στίβου του σχολείου και σε ομάδα μπάσκετ του σωματείου. Σύντομα η αγάπη μου για τον αθλητισμό, αλλά και η σύνδεση μου με το σωματείο, με οδήγησε στην εμπλοκή μου, ως μέλος πλέον του Διοικητικού Συμβουλίου του Αθλητικού Πολιτιστικού Ομίλου Κωφών Μακεδονίας. Τα τελευταία χρόνια είμαι η Γενική Γραμματέας του Α.Π.Ο.Κ.Μ. Είμαι η μόνη γυναίκα μέσα στο Διοικητικό Συμβούλιο και μάλιστα σε μια θέση με αρκετές ευθύνες. Ο αθλητισμός για την Κοινότητα των Κωφών κατέχει κεντρική θέση.

Υπάρχει η Ομοσπονδία Αθλητισμού Κωφών, η οποία ασχολείται με την παρουσία και τη συμμετοχή της Ελληνικής Κοινότητας των Κωφών στην Ολυμπιάδα Κωφών, στο Παγκόσμιο Πρωτάθλημα Κωφών και στο Ευρωπαϊκό πρωτάθλημα, όπου επικοινωνούμε όλοι και όλες, έλληνες/ίδες και ξένοι/ες κωφοί/ές, με τη Διεθνή Νοηματική Γλώσσα. Όλα τα αθλητικά σωματεία αναδεικνύουν τους/τις Κωφούς/ές αθλητές/τριες που θα διαμορφώσουν την Εθνική Ομάδα Κωφών, και εδώ μας ενώνει η χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Ο αθλητισμός τροφοδοτεί τα μέλη της Κοινότητας των Κωφών με επικοινωνιακές επιλογές που διευκολύνουν την ένταξή τους στην κοινωνία. Η κύρια επιλογή τους είναι πάντα η ΕΝΓ, όπως φαίνεται στην περίπτωση αναμέτρησης με ξένους/ες κωφούς/ές αθλητές/τριες, αλλά και με έλληνες/ίδες κωφούς/ές και μη αθλητές/τριες. Συνολικά, μέσα στην Κοινότητα των Κωφών μπορούμε να πούμε ότι όλοι οι σύλλογοι και τα σωματεία παρέχουν ένα πλαίσιο όπου οι Κωφοί μπορούν να ικανοποιήσουν κοινωνικές ανάγκες, να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν μέσω της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

Επομένως, υποστηρίζοντας το αίτημα της Συνταγματικής Αναγνώρισης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας σημαίνει ότι στηρίζουμε⁹:

1. την ισότιμη αποδοχή και αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας με την Νέα Ελληνική Γλώσσα,
2. τη χρήση της ΕΝΓ από την Κοινότητα των Κωφών και Βαρήκων Ατόμων και εν γένει από τους/τις χρήστες/χρήστριές της δίχως διακρίσεις και περιορισμούς,
3. την εκμάθηση της ΕΝΓ στα μέλη οικογενειών που διαθέτουν κωφό ή βαρήκοο μέλος, με στόχο την πλήρη ένταξή του στην οικογενειακή ζωή,
4. την εκμάθηση τόσο της Ελληνικής Γλώσσας, όσο και της ΕΝΓ ως δικαίωμα των κωφών και βαρήκων πολιτών, στο πλαίσιο της δίγλωσσης εκπαίδευσης,
5. την ανεμπόδιστη και πλήρη πρόσβαση των κωφών και βαρήκων πολιτών της χώρας - χρηστών/τριών της ΕΝΓ στις Δημόσιες Υπηρεσίες, μέσω της παροχής διερμηνείας στην ΕΝΓ,
6. την ισότιμη αντιμετώπιση των κωφών και βαρήκων πολιτών της χώρας - χρηστών/τριών της ΕΝΓ στους τομείς της απασχόλησης, της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας), του πολιτισμού και του αθλητισμού,
7. την προστασία της ΕΝΓ και τη διάδοσή της σε όλη την Ελληνική Επικράτεια,
8. την προώθηση και ενίσχυση υπηρεσιών ΕΝΓ,
9. τη χρηματοδότηση και εκπαίδευση των διερμηνέων ΕΝΓ,
10. την ίδρυση Πανεπιστημιακού Τμήματος ΕΝΓ, με σκοπό την έρευνα και διδασκαλία της.

9. Απόσπασμα από τη Διακήρυξη για τη Συνταγματική Αναγνώριση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας / Declaration on the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, όπως ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2014 από <http://www.omke.gr/anakoinwseis/diakirixi-syntagmatiki-anagnwrish-eng/>

Colourful Journeys in Greek Sign Language

Constantina Katsipidou¹ & Antonis Koutsoumaris²

In 2000 Greek Sign Language was recognized as an equal language in Deaf Education (L.2817/14-3-2000, L.3699/2-10-2008). The acquisition of sign language, as well as of the written phonemic language as the language of the broader social milieu, means the social integration of the deaf on equal terms, based on principles of mutual acceptance of different languages (Papasprou, 2002).³ Today, fourteen years on, the Association of the Deaf of Greece (Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος)⁴ proclaims the demand for constitutional recognition of the Greek Sign Language, which implies a number of things for its users, be they deaf or not.⁵ It is a fundamental contemporary tenet that GrSL users ought to benefit from policies that ensure equal access to public life, education and training, life-long learning, employment, information and communication.

Let us take things from the beginning, using my own example. My name is Antonis Koutsoumaris. I was born deaf, but not sick or invalid. I was born deaf, naturally deaf. Both my parents were deaf, they never went to school, they could not read or write. I was born at home, in a village without shops or a hospital. There was mainly livestock and a single café, which was the meeting-place of the hearing, where they would get together and talk after work. So, my parents were deaf. When I was born and they realized I was deaf too, they had to face the same issues with my education, as there was no school for the deaf in my village. However they wanted what was best for me, so they had me enrolled at the School for the Deaf in Thessaloniki, so that I could learn GrSL. Just like all hearing people, who get together and communicate in the phonemic Greek language, I went to school to learn GrSL in order to communicate. I grew up in the school's boarding house. I learned not only GrSL but also written Greek.

The lives of the deaf do not stop after school, though. It is not as though they disperse and lose contact after school ends. A second space where the deaf can meet is the Association, where people of all ages, younger and older, hearing and hearing-impaired, competent in GrSI or not, get together and communicate in GrSL. This is what happened to me too: after I finished school I joined the Association.

1. Constantina Katsipidou: Secretary General of the Athletic Culture Association of the Deaf of Macedonia.

2. Antonis Koutsoumaris: Former Secretary General of Association of the Deaf of Thessaloniki and International Basketball Referee (DIBF).

3. Chrysostomos Papasprou: A deaf linguist/Sign Languages specialist. Papasprou, Ch. (2002). Bilingual Education and Social Integration of the Deaf Individual [Δίγλωσση εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη του Κωφού ατόμου]. *Issues in Special Education [Θέματα Ειδικής Αγωγής]*, 18, 59-74.

4. Extract from the Declaration on the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, retrieved March 19 2014 from <http://www.omke.gr/anakoinwseis/diakirixi-syntagmatiki-anagnwrish-eng/>

5. GrSL: Greek Sign Language

In the Association one can enrich the knowledge acquired at school. One learns about society, the problems and the hardships of life. It is like a preparatory stage for life after school, while at the same time the learning of GrSL continues. The Association brings everyone together under the GrSL umbrella. It is not necessary to use phonemic language, as GrSL unites us. All activities, celebrations, briefings etc. are in GrSL. Through the Association we fight for the rights of the deaf and we discuss the daily needs of life. The demands imposed by life also have to do with GrSL, e.g. 'what would I do without an interpreter?', 'how would I converse with hearing people?', 'how would I go about a task in a public service?', 'how would I communicate?'. The answer is 'through an interpreter'. Thus I connect and communicate with the hearing in a new way, through GrSL. Every time the question 'how do we connect and communicate with the hearing?' comes up the answer is 'through GrSL'.

GrSL flows from within me naturally; I do not express myself through my voice but through my hands. I feel about GrSL exactly as a hearing person feels about phonemic language. My mind works in the same way as that of a hearing person. The difference is that I express myself with my hands, I communicate with GrSL, while s/he communicates through voice, through phonemic language. However, we both feel exactly the same about language. Academic research shows that sign languages are not deficient in any way vis-à-vis the corresponding spoken languages.⁶

Communication for the deaf is a fundamental and inalienable right.⁷ However, the level of communication in society may vary depending on who you are communicating with. If a deaf person is communicating with someone who knows GrSL, they feel relieved, as communication is easy, but this happens only to a small extent. Not everyone knows GrSL, and that's unfortunate. Yet, one can communicate by writing to one another; however, in the Greek Deaf Community not everybody can write well, they may have difficulties, as, indeed, many hearing people do. The most negative and oppressive side of things is that the majority communicate through phonemic language, so we all must communicate through phonemic language. However, every GrSL user ought to have the right to use their natural language without constraints or discrimination. Imagine, for instance, living in a world where the opposite was the case, i.e. where everyone was deaf but a single hearing person, who did not know GrSL. Have you ever wondered how s/he would feel? S/he would have to learn GrSL, otherwise everything would be a dead end. The same thing is happening to me. I have to live in a world where the majority use spoken language and so I come across obstacles, both I myself and the hearing members of the Deaf Association.

6. Extract from the Declaration on the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, retrieved March 19 2014 from <http://www.omke.gr/anakoinwseis/diakirixi-syntagmatiki-anagnwrish-eng/>

7. Extract from the Declaration on the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, retrieved March 19 2014 from <http://www.omke.gr/anakoinwseis/diakirixi-syntagmatiki-anagnwrish-eng/>

The solution is GrSL interpreting. Interpreting in GrSL can be proffered either by a physically present interpreter or through electronic media.⁸

Three years ago I served as Secretary General of the Association for the Deaf of Thessaloniki. I do not longer serve in that capacity, but I help organise various activities. In the last four years we have organised various activities, such as GrSL Poetry—not written poetry in the phonemic language but poetry in GrSL. We also organise theatre performances and various educational and entertainment-oriented activities. All of the above have to do with the deaf community's ways of expression and, naturally, with GrSL. We do not express ourselves with voice, but with our hands.

Apart from my activities in the Association, I have been a basketball referee for the last 15 years. There used to be two deaf referees, now I am the only one. I am not only an Association referee, but I also referee for the World Championship, the European Championship, Eurocup and, of course, for Deaflympics. I also referee for the hearing. As far as communication abroad, with non-Greek deaf people, is concerned, we need to realise that GrSL is not international. It is a huge mistake to assume that SL is unitary. Each country, including Greece, has its own SL, exactly as it has its own phonemic language. There is, however, a common language, the International Sign Language, which is not exactly official, as it borrows words from various languages. I learned it though experience and can communicate in it wherever I go, for whichever team I referee, but not all the deaf know the International Sign Language. Some learn it out of personal interest, depending on their contacts and communicative needs.

My name is Constantina Katsipidou. I was born deaf too. I am a native user of GrSL, which is a full-blown natural language, just like Modern Greek. All my family are deaf, my father, my mother and my brother and that has led to my developing a fully positive deaf identity. GrSL is my native language; I acquired it naturally in my family environment. I recall my first visits to the Association, where I could communicate with members of the deaf community through GrSL, before I had even realised there were other ways of communicating. Later, when the time came for me to go to school, I went to the School for the Deaf in Thessaloniki. Integration in the school was relatively easy for me, as opposed to children of hearing parents, for whom joining the school was hard, as they did not know GrSL. At that time the School for the Deaf played a key role in the learning of GrSL. Children from all over Greece would move to the two major cities, Thessaloniki and Athens, to stay at the school's boarding house. The hearing who is reading these lines may be wondering how it is possible for children to leave their families at such a tender age. So, imagine that you are the only deaf child living in a remote village in Greece and ask yourselves what other choice the child and his/her family have for ensuring unhindered social integration for the child.

8. Extract from the Declaration on the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, retrieved March 19 2014 from <http://www.omke.gr/anakoinwseis/diakirixi-syntagmatiki-anagnwrish-eng/>

Besides school, all us deaf would visit what one could call our second home, the Association. My father was one of the most active members of the Association, and as a result I soon became active too as a member of the Youth Committee. For children of hearing parents the Association was an experience that came later on in their lives, but in time they started to get more involved, they became active members of the community and they gradually built their lives.

Apart from the Youth Committee some female friends and I got involved in sports, joining the track and basketball teams of the Association. Soon my love of sports and my links with the Association led to my involvement as a member in the Governing Board of the Athletic Cultural Association for the Deaf of Macedonia. For the last few years I have been the Secretary General of the ACADM. I am the only woman on the Board and I hold a position with quite a lot of responsibilities. Sports are central to the deaf community. There is a Sports Federation for the Deaf, which deals with the participation of the Greek Deaf Community in Deaflympics, in the World Deaf Championship and in the European Deaf Championship, where we all communicate in International Sign Language. All sports associations promote the deaf athletes that will take part in the National Deaf Team and this is where the use of GrSL unites us. Sports provide members of the deaf community with communication options that will facilitate their integration in society. The main option is, always, GrSL, as can be seen in cases of contest with foreign, but also with Greek, deaf and hearing athletes. In sum, we can argue that the unions and associations of the deaf community offer a framework for socialization, interaction and communication in GrSL.

Supporting the demand for the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, then, means supporting:⁹

1. Equal acceptance and recognition for GrSL and Modern Greek;
2. The use of GrSL by the deaf and hearing-impaired community and users at large without constraints and discriminations;
3. The teaching of GrSL to families who have a deaf or hearing-impaired member, to aid its full integration in the life of the family;
4. The learning of both Greek and GrSL as a right of deaf and hearing-impaired citizens within the framework of bilingual education;
5. The unhindered and full access of deaf and hearing-impaired citizens of this country to public services through interpreting in GrSL;
6. The equal treatment of deaf and hearing-impaired citizens of this country/of GrSL users in employment, education (primary, secondary and tertiary), culture and sports;
7. The protection of GrSL and its spread in Greece;
8. The promotion and fostering of GrSL services;
9. The funding and training of GrSL interpreters;
10. The establishment of a University Department dedicated to research on and the teaching of GrSL.

9. Extract from the Declaration on the Constitutional Recognition of Greek Sign Language, retrieved March 19 2014 from <http://www.omke.gr/anakoinwseis/diakirixi-syntagmatiki-anagnwrish-eng/>

**Θεσσαλονίκη, ένας αιώνας και κάτι
Από την οδό Κωνσταντίνου Παλαιολόγου
στη Λεωφόρο Βασιλίσσης Όλγας
(χρόνοι εκατόν οκτώ)
Σταύρος Ευαγγέλου Καμαρούδης**

Η οικογένειά μου μένει στη Θεσσαλονίκη από το 1903, όταν ο παππούς μου Αντώνης, με τις ευλογίες των γονέων του, κατέβηκε από το Μοναστήρι, τα σημερινά Βίτολα, «να μάθει μια τέχνη».

- «Νικολάκη», είπε στον πατέρα του, η μητέρα του, η Ζαχαρούλα. «Ψωμάδες εμείς, με πόσον κόπο ζυμώνουμε, με χέρια και πόδια», (ναι, αλήθεια σας λέω, έπλεναν τα πόδια τους καλά καλά και ζύμωναν τη ζύμη από τα ξημερώματα). «Τα χρήματα, Δόξα τω Θεώ, δεν μας λείπουν, όμως τον ύπνο δεν χορτάσαμε ποτέ. Στη Σαλονίκη ο Αντωνάκης μας θα γίνει τεχνίτης ζηλευτός. Να βρει και το ταίρι του, το μοναχοπαίδι μας και να μας κάνει και εγγόνια πολλά».

Ο Νικολάκης συγκατένευσε με βαριά καρδιά. Το βλαστάρι τους είχε χέρια γερά και το προόριζε για συνεχιστή του στον φούρνο.

Έτσι λοιπόν ο νεαρός Αντώνης κατέβηκε με το τρένο: Μοναστήρι - Έδεσσα - Νάουσα - Βέροια - Θεσσαλονίκη. Περιπέτεια ολόκληρη, δύο μέρες κράτησε το ταξίδι.

- «Στη Νιάουσα χάλασε η ατμομηχανή και περιμέναμε να μας στείλουν άλληνη από τη Βέροια όλην την νύχτα».

- «Νάουσα, παππού», τον διέκοπτα, μαθητής της Πέμπτης Τάξης του Δημοτικού. Έτσι τη γράφει ο Άτλαντας της Γεωγραφίας και τα βιβλία.

- «Καλά, Νιάουστα τη λέγαμε τότε»... (Πρόσφατα σχετικά ανακάλυψα πως ο παππούς είχε δίκιο. *Νέα Αυγούστα* λεγόταν η Νάουσα, πόλη ρωμαϊκή...).

Οκτώ χρόνια κοντά μαθήτεψε δίπλα σ' έναν καλόν τεχνίτη. Μπαρμπορίνι τον έλεγαν, ιταλικής καταγωγής. Πίσω απ' την Καμάρα. Στην Κωνσταντίνου Παλαιολόγου ήταν το φημισμένο μαγαζί του. Στον Πλάτανο, κοντά στο σημερινό Τουρκικό Προξενείο. Και μερακλής καθώς ήταν, αγόρασε κι αμπέλι στους Χορτατζήδες, εκεί που είναι σήμερα το Νοσοκομείο Αχέπα, αμπέλι που το καλλιέργησε, στην αρχή μόνος του κι αργότερα με τη βοήθεια του γιου του ως το '60, όταν το απαλλοτρίωσαν για να κτιστεί το Καυταντζόγλειο Στάδιο.

Το 1911 λοιπόν, γύρισε στην πατρίδα του, το Μοναστήρι, τη δεύτερη τότε σε ελληνικό πληθυσμό πόλη της Μακεδονίας. Να δει τους δικούς του, δυο-τρεις φορές είχαν ανταμώσει όλο κι όλο και να παντρευτεί με προξενιό. Την Ελπινίκη, με τα γαλάζια μάτια. Από το Κρούσοβο, ένα κεφαλοχώρι λίγο ψηλότερα. Την ακρόπολη, όπως τη χαρακτήρισαν, του Βόρειου Ελληνισμού. Μικροκαμωμένη ήταν, μα νοικοκυρά άφθαστη: άνοιγε φύλλο κι έφτιαχνε όλων των ειδών τις πίτες. Την ερωτεύτηκε με την πρώτη ματιά. Κι εκείνη ως τα στερνά της, «Αντωνάκη», έλεγε και σχεδόν λιγοθυμούσε. Έξι θυγατέρες κι έναν γιο έκαναν μαζί.

Έξι κόρες κι ένας γιος, επτά παιδιά η απτή απόδειξη της αγάπης τους. Αγαπημένα, όλα τους με δύο ή τρία παιδιά. Ας τα μνημονεύσουμε κι εδώ, με τη χρονολογία της γεννήσεώς τους. Η Ελένη (1915), η Σουλτάνα (1918), η Ρούλα (1920), η Άννα (1923) γεννημένες στην συνοικία της Καμάρας, ο Νίκος (1924), η Κατερίνα (1927) και η Χρυσούλα, το στερνοπαίδι τους (1930), γεννημένοι στη συνοικία της Αγίας Τριάδας, όπου η οικογένεια μετακόμισε - και για πρακτικούς λόγους- το 1924. Μαγαζί και σπίτι να είναι όσο γίνεται κοντύτερα.

Καλόγνωμη και υπομονετική η Ελπινίκη.

- «Δεν έχει εδώ, στην Καμάρα που μένουμε πολλή δουλειά. Αλλού ν' ανοίξεις μαγαζί. Να, προς τις νέες συνοικίες ... στις *Καμπανίλες* (Λας Καμπανίλας. Έτσι έλεγαν τις ανατολικές συνοικίες της πόλης μας στα ισπανοεβραϊκά. Και μένει μια μακρινή ανάμνηση στην ταχυδρομική σφραγίδα, ως και σήμερα, το τοπωνύμιο «Ταχυδρομείον Εξοχών». Άκου Εξοχαί, το πιο πυκνοκατοικημένο σήμερα μέρος της Ευρώπης. Με ελάχιστες -εξαιτίας της άναρχης δόμησης- πράσινες πινελιές. Ίσως μόνον το Άμστερνταμ μπορεί να μας συναγωνιστεί...).

Αντιπαροχή: η μαγική λέξη των δεκαετιών εξήντα και εβδομήντα ...

Συμφορά πολλαπλή. Οι κήποι ξεριζώθηκαν-οι άνθρωποι αποξενώθηκαν. Και το τραγούδι χάθηκε από τα χείλη μας.

Πάσχα του 1912. Ο παππούς άνοιξε, όπως το ονειρευόταν, το μαγαζί του. Στη γειτονιά Κίριμ εφέντη, τη σημερινή συνοικία της Αγίας Τριάδας, όπου Χριστιανοί, Ιουδαίοι και Μουσουλμάνοι ζούσαν μαζί αρμονικά. Εκατό μέτρα πιο πέρα, ανατολικότερα, το Γενί Τζαμί, όπου σύχναζε ο Κεμάλ και οι Νεότουρκοι, λίγο πιο εδώ, δυτικότερα, η Συναγωγή με τους προοδευτικότερους Εβραίους. Κάλεσε και τους γονείς του, για τον αγιασμό και τα εγκαινία. Σώθηκε μάλιστα, ως τις μέρες μας, μια πολυπρόσωπη φωτογραφία, με δεκατέσσερα άτομα. Ασπρόμαυρη, λίγο φθαρμένη από το πέρασμα δεκαετιών, ένας αιώνας παρά κάποιους μήνες. Ένα ευρύχωρο μαγαζί με τρίγλωσση επιγραφή: στα τουρκικά με αραβική γραφή, που ελάχιστοι θα μπορούσαν να διαβάσουν σήμερα, στα γαλλικά, τη διεθνή γλώσσα της εποχής, «*Ferblanterie Constantinople*» και στα ελληνικά «*Λευκοσιδηρουργείον η Κωνσταντινούπολις*». Ο πατέρας Νικόλαος, ο μόνος καθισμένος, με φέσι. Γερασμένος αλλά φανερά ικανοποιημένος. Το χέρι του ακουμπά σε μια «μασίνα», τις μεγάλες θερμάστρες για το ψήσιμο του φαγητού. Στην άλλη πλευρά δεξιά κατά πάσα πιθανότητα ο Μάλλαχ, γείτονας και φίλος του παππού και παππούς αγαπημένος του σημερινού προέδρου της γαλλικής δημοκρατίας Νικολά Σαρκοζί. Πίσω, στην πόρτα του μαγαζιού, ο Πρόδρομος, Μποντός τον φώναζαν χαϊδευτικά (έτσι λέγεται ο Πρόδρομος στα τουρκικά), Πόντιος που τον πρόλαβα στα μικράτα μου, με χαρακτηριστική βαριά φωνή ...

Αριστερά και δεξιά τέσσερις παραγοί, τσιράκια, με τις φόρμες εργασίας κι ένας καλοντυμένος κύριος, ο μόνος με γραβάτα. «Ο Μιχαηλίδης», με πληροφόρησε ο πρώτος και καλύτερος και μοναδικός μου θεός, ο Νίκος, ο χρηματοδότης της επιχείρησης. Ένας γείτονας με ποδιά-σίγουρα ο ταβερνιάρης της

περιοχής. Ο Καραμπέτ, Αρμένιος ξυλέμπορος, ο κομψότερος ίσως. Ακόμη ο ταβερνιάρης με τη χαρακτηριστική ποδιά του. *Κονιάκ Καμπά, Ζύθος* γράφει η επιγραφή του διπλανού καταστήματος. Δύο Τούρκοι εξανταρμάδες (χωροφύλακες) με φέσι, χαμογελαστοί, με στολή κολλαριστή. Ο παππούς Αντώνης, νεαρός, ετών εικοσιτεσσάρων, με φόρμα εργασίας, νιόπαντρος, με άψογο μουστάκι και χαμόγελο πλατύ. Κρεμασμένα μπουριά για θερμάστρες, ποτιστήρια, σκάφες, ντουζιέρες. Και μια μεγάλη μπανιέρα με τέσσερα πόδια lionταριού σιδερένια, παραγγελία προφανώς για κάποιο αστικό πλουσιόσπιτο... Διεύθυνση: Λεωφόρος Βασιλίσσης Όλγας, σήμερα αριστερά στον αριθμό 15. Η άνοιξη έρχεται· το δεντράκι αριστερά φαίνεται ν' ανθίζει...

Ευτύχησα να ζήσω τον παππού μου από κοντά, έως τα δώδεκά μου. Λίγο, θα σκεφτείτε. Μα κάθε φορά που τον συναντούσα ήμουν «όλος αυτιά».

Πόσα πολλά δεν ήξερε ο παππούς! Κι αν έγινα αργότερα γλωσσολόγος, το οφείλω και σ' εκείνον. Γιατί διασκέδαζε να ακροβατεί στις γλώσσες των κατοίκων της πολύγλωσσης Θεσσαλονίκης. Εκτός από τις δύο μητρικές του, την ελληνική και τη βλαχική, μιλούσε άπταιστα τουρκικά, σλαβικά -λόγω Μοναστηρίου- και ιταλικά. Τα κατάφερνε επίσης στα ισπανοεβραϊκά και τα αρμενικά. Αλλά και ακόμη και τα ελάχιστα γαλλικά και αγγλικά του -λόγω των Αγγλόφωνων της Στρατιάς της Ανατολής-, μου φάνταζαν υπέροχα...

Μα πιο πολύ ενθουσιαζόμουν όταν εξιστορούσε την επίσκεψη του Γεωργίου του Α' στο μαγαζί του, εκείνο το μοιραίο πρωινό της πέμπτης Μαρτίου του 1913. Ακούστε την κι εσείς.

«Ο Βασιλιάς Γεώργιος συνήθιζε να περπατά πεζός κάθε πρωί στη Θεσσαλονίκη. Από την αρχοντική έπαυλη όπου έμενε έως τον Λευκό Πύργο. Μόνος του, με δύο υπασπιστές να τον ακολουθούν, λίγα βήματα πιο πίσω του. Εκείνη την ημέρα κοντοστάθηκε μπροστά στο μαγαζί, μας χαιρέτησε ευγενικά, περιεργάστηκε για λίγο τα εμπορεύματα.

- «Καλώς ήλθατε Μεγαλειότατε, επιθυμείτε μήπως να σας προσφέρουμε έναν καφέ;»

- «Όχι, ευχαριστώ, μόλις ήπια. Όλα δικής σας κατασκευής;»

- «Μάλιστα Μεγαλειότατε. Δεχόμαστε συνέχεια παραγγελίες.»

- «Συγχαρητήρια, καλές δουλειές και καλή δύναμη, Μαστραντώνη.»

Και συνέχισε την πορεία του. Ο παππούς και οι παραγιοί τον χαιρέτησαν και τον παρακολουθούσαν μαγεμένοι με το βλέμμα. Βασιλιάς στο μαγαζί δεν έμπαινε κάθε μέρα! Όταν ξαφνικά είδαν από έναν θάμνο, πενήντα μέτρα παρακάτω, να ξεπηδά ένας άνδρας.

Δύο απανωτοί πυροβολισμοί και ο Γεώργιος σωριάστηκε κάτω. Δολοφόνος ο παράφρονος Σχινάς, άλλοι τον είπαν όργανο των Βουλγάρων.

Ο παππούς έτρεξε μ' όλην του τη δύναμη. Κι ενώ οι υπασπιστές ακινητοποιούσαν τον ένοπλο, ο Αντώνης αγκάλιαζε τον πληγωμένο. Στα χέρια του, έλεγε, ξεψύχησε ο ελευθερωτής της Θεσσαλονίκης ...

«Σας έχει τύχει να χαιρετάτε και να αποχαιρετάτε έναν Άνακτα; »

Την έλεγε και την ξανάλεγε την ιστορία ο Μαστραντώνης. Ο τίτλος του Μάστορα, του είχε απονεμηθεί επίσημα εκείνη την αποφράδα. Την πέμπτη Μαρτίου, την ίδια ημέρα που ο Σωκράτης έπινε το κώνειο, όπως έμαθα αργότερα.

- «Όχι παππού, καληνύχτα», ψιθύριζα μισοκοιμισμένος.

- «Καληνύχτα», απαντούσε και μου χάιδευε το παιδικό κεφαλάκι στοργικά.

Και γράφω τώρα κάποιες από τις ιστορίες του για τα δικά μου αλλά και των άλλων δεκαέξι εξαδέλφων εγγόνια. Ανάμεσά τους, τέσσερις Αντώνηδες και δύο Ελπινίκες.

Στης Ελεύθερης Θεσσαλονίκης τα εκατόχρονα.

Γερακινή Χαλκιδικής, 14/7/2011
Θεσσαλονίκη, του Σταυρού 14/9/2011



Λευκοσιδηρουργείον Κωνσταντινούπολις - Αντωνίου Νικολάου Πέτη
Επιγραφή τρίγλωσση: τουρκικά με αραβική γραφή, ελληνικά, γαλλικά
Περιοχή Κιάριμ Εφέντη (σημερινό Φάληρο), οδός Βασιλίσσης Όλγας 15
Καθιστός: Νικόλαος Πέτης (ο προπάππος μας)
Όρθιος πίσω του ο γιος του Αντώνιος (ο μαγαζάτορας, χαμογελαστός)
Από αριστερά: Αρμένιος

Εβραίος (Μάλλαχ;) παππούς του Νικολά Sarcozy
Στο βάθος με γραβάτα ο Μιχαηλίδης, κεφαλαίουχος, εκ Κωνσταντινουπόλεως «πιθανόν να «βάφτισε» και το μαγαζί»

Στην άκρη δεξιά δύο Τούρκοι τζανταρμάδες - χωροφύλακες και άγνωστος πολίτης.

Οι υπόλοιποι με φόρμες «μαστοράκια» - «καλφάδες».

Πιθανή χρονολογία: άνοιξη 1912 - λίγο πριν από την απελευθέρωση

**Thessaloniki, one century plus
From Konstantinou Palaiologou Street to
Leoforos Vasilissis Olgas
(one hundred and eight years)
Stavros Evaggelou Kamaroudis**

My family has been living in Thessaloniki since 1903, when my grandfather Antonis, with his parents' blessings, left Monastiri, today's Bitola, to learn a craft.

-“Nikolaki”, his mother, Zaharoula, said to his father “we 're bakers and we knead dough with lots of effort, with both hands and feet” (yes, truly, they washed their feet very very well before they started kneading at dawn).

“Thank God, we 've always had enough money, but we 've never been able to get enough sleep. In Saloniki our son, Antonakis, will become an admirable craftsman. He, our only child, will find his mate and will give us a lot of grandchildren”.

Nikolakis gave his consent with a heavy heart. Their young one, their only son, had strong hands and he had always thought of him as his successor at the bakery.

So, young Antonis caught the train from Monastiri to Edessa, to Naoussa, to Veria and to Thessaloniki. A whole adventure...the journey lasted two days!

—“The steamengine broke down in Niaooussa and we had to wait for another one to be sent from Veria all night long”.

—“Naoussa, grandpa”, I interrupted him, a fifth grade primary schoolboy”. It is so written in my geography book!”

—“Well, it was called Niaousta at the time...” (Recently, I found out that my grandfather was right. Naoussa was called New Augousta, a Roman town...)

Antonis served his apprenticeship with a skilled craftsman for almost eight years. His name was Barborini, of an Italian origin. His well known shop was close to the Arch of Galerius, Kamara. His shop was on Konstantinou Palaiologou street, near the Turkish Consulate at “Platanos” (i.e., the plane tree). He was “meraklis” as well (i.e., he liked nice things, a connoisseur) so he bought a vineyard at Hortatzides, where ‘Ahepa’ Hospital is situated nowadays, which at first cultivated by himself and later with his son's help until the land was expropriated in 1960 for Stadium ‘Kaftantzoglio’ to be built.

In 1911, Antonis went back to his hometown, Monastiri, the second city of Macedonia back then, in terms of Greek population. He wanted to visit his parents; he had only met them a couple of times...And to get married! They had made him a good matchmaking! The bride-to-be was the blue-

eyed Elpiniki! From Krousovo, a nearby village. It was characterized as the Acropolis of the Northern Hellenism! Small built but an outstanding housewife, Elpiniki would make her own pies, every kind of pie! He fell in love with her at first sight. So did she! She was in love with him till the end of her life. "Antonaki", she would call him and almost faint!

Six daughters and one son! Seven children was the tangible proof of their love. All of them lived peacefully together with two or three kids each. Let's name them according to their date of birth: Helen (1915), Soutana (1918), Roula (1920), Anna (1923) were born in the neighborhood of Kamara, Nikos (1924), Katerina (1927) and their last one Chryssoula (1930) were born in the neighborhood of Agia Triada, where the family moved mostly for practical reasons in 1924. The nearer their shop was to their house, the better.

Elpiniki was kind hearted and patient. "Kamara is not the best area to do business in, any longer. You've better look for another place to open a shop. Why not try the new neighborhoods, at Campanillas?" (In Spanish-Hebrew 'Las Campanillas' was the name of the eastern neighborhoods of Thessaloniki. And the only reminiscence of those days is the postmark: Post office Exohon 'i.e., countryside'. Imagine Exohes -countryside-, the most populated part of Europe today with very bare touches of green due to the chaotic building. Perhaps only Amsterdam can compete with us....)

Granting land: the magic word of the 60's and 70's...A spreading disaster! Gardens were uprooted and people were isolated. And above all... we stopped singing!

1912! Easter! Grandpa opened his shop, as he had dreamt to. In the neighborhood of Kyrim Efenti, the so called Agia Triada where Christians, Jews and Muslims lived together in harmony. In the east, a hundred metres farther ahead, was the Yeni Mosque, where Kemal and the Newturks used to hang out. In the west, was the Synagogue, where the more progressive Jews gathered. Antonis also invited his parents at the opening of his new shop. There has already been a photograph with fourteen people of that day. Black and white, a bit worn out because of time, almost a century old. A spacious shop with a trilingual sign: in Turkish with Arabic writing, which very few people would be able to read nowadays, in French, the international language of the time ("Ferblanterie Constantinople") and in Greek "Lefkosidirourgion Konstantinoupolis" (i.e., Tinsmith's Constantinople). The father, Nikolaos, the only one seated, wearing a fez. Looking old but apparently satisfied. His arm is resting on a "masina", the old traditional stove used for cooking. On the other side of the picture, on the right side, it is probably Mallah, a neighbour and a friend of grandpa and Nikola Sarkozi's -French president of Democracy - favourite grandfather. At the back, at the shop door, Prodromos, his

nickname was Bondos (Prodromos in Turkish). He was Pontios (=coming from the black Sea region) with a characteristic, deep voice. Fortunately, I got to know him when I was very young...

On both the right and left sides of the picture there are four apprentices in their overalls and a well dressed gentleman, the only one wearing a tie. "This is Michaelides, the financier of the business", my favourite and unique uncle, Nikos, informed me. A neighbour with an apron around his waist; surely the tavern owner of the area. Karabet, an Armenian woodtrader, the most elegant of all, I dare say. *Cognac Kampas*, *Zythos* are written on the next door shop sign. Two Turkish "exadarmades" (policemen) smiling, with a fez and in starched uniforms. Grandpa Antonis, young, only 24 years old, in overalls, newly married, with a finely trimmed moustache and a broad smile. Stove flues hanging, watering cans, tubs, shower tubs. And a shower tub with four iron, lion-like legs: evidently, an order for a bourgeois mansion....Address: Queen Olga Ave. At number 15 today. Spring is coming; the small tree on the left starts to blossom... (see photo at the end of the text).

I have had the good fortune to live close to my grandfather until I was twelve. Not long enough, you may think. But every time I met him I was all ears!

How many things did my grandpa know! And if I chose to become a linguist later, I owe it to him, too. Apart from his two mother tongues, Greek and Vlach, he also spoke Turkish and Slav fluently- thanks to Monastiri - and Italian. He could also manage Spanish-Hebrew and Armenian. However, his very poor French and English - because of the English Army of Anatolia-seemed admirable to me....

But most of all, I got fascinated when he narrated the visit of King George A (the first) to his shop, that fatal 5th of March 1913.

"King George used to walk on foot in Thessaloniki every morning. From the luxurious villa he lived in to the White Tower. All alone, with two guards following him a few steps ahead. That day he stopped by our shop, greeted us politely and examined the merchandise for a while.

_"Welcome, your Majesty! Would you like some coffee?"

_"No, thank you! I have just had some. Do you make everything yourselves?"

_"Yes, your Majesty! There are non-stop orders!"

_"Congratulations! Have a prosperous business and a good health, Mastrantoni."

And so he went on walking. Grandpa and his apprentices waved at him and watched him enchanted. It was not every day that a King came into your shop. Out of a sudden, fifty metres ahead, a man jumped off a bush. Two shots, one after the other, and the king lay down. The assassin was

Shinas, an insane man; some accused him to be a Bulgarian spy.

Grandpa rushed towards him. While the two guards overpowered the armed criminal, Antonis embraced the wounded king. In his arms, he said, the liberator of Thessaloniki left his last breath..."

_"Have you ever had the chance to greet and farewell a King at the same moment?"

Mastrantonis told and retold the story. The title of "mastoras" ("master" or "craftsman") has been awarded to him since that cursed day. It was also the 5th of March when Socrates drank the hemlock, as I learnt later on.

_"No, grandpa, goodnight", I whispered half asleep.

_"Goodnight", he said and caressed my head affectionately.

...and now I narrate some of his stories to my own and my other sixteen cousins' grandchildren. Among them four called "Antonis" and two "Elpiniki". May we celebrate Thessaloniki's one hundred (100) years.

Written in Gerakini, Halkidiki, 14/7/2011
& Thessaloniki, 14/9/2011



Το ποίημα του Ρομπέν- Vjersha e Robenit

Dashuria për shqiptinë
 nuk do të shpëtoj
 që e kam në mënjë
 dhe më shumë në zemrë

flamurim ehtë
 kyçë e zi

1 kyçë si gjak
 dhe zogor që kërkohet
 lirin.

Η αγάπη για την Αλβανία
 δε θα σβήσει ποτέ
 που την έχω στο μυαλό
 και πιο πολύ στην καρδιά

Η σημαία μου είναι
 κόκκινη και μαύρη
 κόκκινη σαν το αίμα
 και το πουλί που αναζητά (ψάχνει)
 την ελευθερία

Ρομπέν

Η γωνιά των γονιών

Ως μητέρα δύο διγλωσσων παιδιών είχα πάντα την επιθυμία να δημιουργήσω ένα περιβάλλον «πολύχρωμο-πολύπλευρο», ώστε να δημιουργείται μια γέφυρα ανάμεσα σε διάφορους πολιτισμούς. Μιλούσαμε και τραγουδούσαμε στη μητρική μου γλώσσα, μαγειρεύαμε φαγητά από όλο τον κόσμο, δημιουργούσαμε μια μίξη παραδόσεων, παίζαμε παιχνίδια διαφορετικής προέλευσης, ανταλλάσαμε γνώμες...

Ο στόχος ήταν τα παιδιά μας να μάθουν να αγαπούν το διαφορετικό, να το σέβονται και αυτό να τους αφυπνίσει την περιέργεια για εξερεύνηση.

Σήμερα που τα παιδιά μας έχουν μεγαλώσει, χαιρόμαστε εξίσου όταν τους παρατηρούμε. Με άνεση και αυτοπεποίθηση κινούνται σε όποιο περιβάλλον βρίσκονται. Έρχονται εύκολα σε επαφή με άλλους ανθρώπους, ακόμα και όταν δε γνωρίζουν τη γλώσσα τους. Κάνουν υπεύθυνα τις επιλογές τους και βρίσκουν τρόπους για την επίλυση των προβλημάτων τους.

Θεωρώ ότι πολλές από τις δεξιότητες που έχουν τα παιδιά μου οφείλονται στη διγλωσσία τους και είμαι ιδιαίτερα χαρούμενη για αυτό. Ακόμα πιστεύω ότι μπορούν να διαχειρίζονται την ζωή τους με ελευθερία και μεγαλύτερη άνεση, χάρη στη διγλωσσία τους.

Ζωή-Καρολάιν Αστεριάδου

Parents' Corner

As a mother of two bilingual children I have always had the desire to create a 'multicolour-multidimensional' context, so that a bridge between cultures could be built. We talked and sang in my mother tongue, we cooked food from all around the world, we created a mixture of traditions, we played games from different origins, we exchanged views...



Our aim was for our children to learn to love what is different, to respect it and to have the curiosity for exploration.

Today that our children have grown we are equally happy when we observe them. They move around every context they find themselves in with ease and confidence. They easily come into contact with other people, even when they do not speak their language. They make responsible choices and find ways of solving their problems.

I believe that many of my children's capacities are due to their bilingualism and I am especially happy about this. I even think that they can manage their lives with freedom and greater ease, thanks to their bilingualism.

Zoy-Karoline Asteriadis

Këndi i prindërve

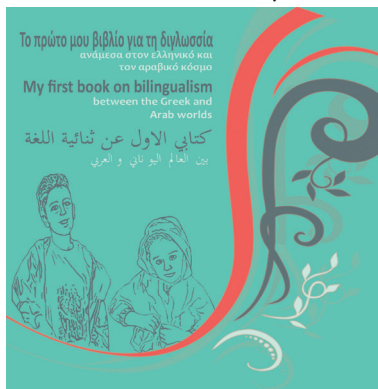
Si nënë e dy fëmijëve dygjuhësh gjithmonë kisha dëshirën të krijoja një ambient "shumëngjyrësh-të shumanshëm", për të krijuar një urë ndërmjet kulturave të ndryshme. Ne bisedonim dhe këndonim në gjuhën time amtare, gatuanim gjellë nga e gjithë bota, krijonim një përzierje traditash, luanim lojëra me prejardhje të ndryshme, shkëmbenim mendime...

Qëllimi ynë ishte që fëmijët tanë të donin të ndryshmen, ta respektonin edhe atë, duke 'iu zgjuar dëshirën për eksplorim.

Sot, fëmijët tanë janë rritur dhe ndihemi po aq të kënaqur kur verejmë që me lirshmëri dhe vetbesim sillen në çfarëdo ambienti ndodhen. Lehtë vijnë në kontakt me njerëz të tjerë, madje edhe kur nuk njohin gjuhën e tyre. Bëjnë zgjedhje të përgjegjshme, dhe gjejnë mënyra për të zgjidhur problemet e tyre...

Unë mendoj se shumë nga aftësitë që kanë fëmijët e mi i dedikohen dygjuhësisë së tyre dhe ndihem në mënyrë të veçantë e lumtur për këtë. Ende besoj se ata mund ta organizojnë jetën e tyre me më tepër lirshmëri dhe lehtësi në sajë të dygjuhësisë.

Zoy-Karoline Asteriadis



Взгляд родителей

Как мать двух двуязычных детей я всегда желала создать «многоцветную – многостороннюю» среду, в результате чего между двумя культурами возник бы мост. Мы разговаривали и пели на родном языке, готовили еду по рецептам со всего мира, объединяли различные традиции, играли в игры из разных стран, обменивались мнениями...

Нашей целью было научить детей любить инаковое, отличное, уважать его. Это пробуждает в них интерес к изучению и открытиям.

Сегодня наши дети выросли, но мы всё также радуемся, когда наблюдаем за ними. В любой среде они действуют свободно и с уверенностью в себе. Они легко вступают в контакт с другими людьми, даже если не знают их языка. Они принимают ответственные решения и находят способы разрешения проблем.

Я считаю, что многие способности моих детей являются последствием их двуязычия, и я испытываю особую радость по этому поводу. Ещё я думаю, что благодаря их двуязычию они могут принимать решения в жизни с особой свободой.

Зои-Каролин Астеридис

Εκπαιδευτική Εκδρομή στην Αλβανία 4 & 5 Απρίλη 2014

Είναι πολλοί οι λόγοι για τους οποίους η ομάδα 'Τολύδρομο' ήθελε από καιρό να πραγματοποιήσει την εκπαιδευτική εκδρομή στην Αλβανία. Κυρίως, όμως, θεωρήσαμε χρέος μας να γνωρίσουμε τη χώρα καταγωγής των φίλων και μελών μας με τα οποία συνεργαζόμαστε και συνδημιουργούμε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, διγλωσσικά εργαστήρια, γράφουμε κείμενα για το περιοδικό μας όλα αυτά τα χρόνια. Για εμάς ήταν ένα ταξίδι σε μια ακόμη πατρίδα, την πατρίδα των φίλων μας αλλά και αυτήν των συμπολιτών μας που ζουν μαζί μας στην Ελλάδα, η δεύτερη ή πρώτη πατρίδα πολλών από τα παιδιά και τους γονείς που γνωρίζουμε στα σχολεία μας, αρκετών πλέον φοιτητών/τριών στα Πανεπιστήμια που υπηρετούμε. Είχαμε λοιπόν το χρέος να γνωρίσουμε ένα κομμάτι αυτής της χώρας που απέχει μόλις λίγα χιλιόμετρα από την Ελλάδα και δεν την είχαμε επισκεφτεί μέχρι σήμερα.

Η επίσκεψή μας εκεί είχε πολλά χρώματα, με κυρίαρχο το χρώμα της νοσταλγίας για την Ελλάδα, όπως εκφράστηκε από τα παιδιά που είχαν ζήσει στη χώρα μας ή από τα παιδιά που, όντας ελληνικής καταγωγής, έχουν δεσμούς με τη μητροπολιτική Ελλάδα και συχνά πάνε διακοπές στην κοντινή Κέρκυρα ή επισκέπτονται τα χωριά των Ιωαννίνων. Νοσταλγία και για τη Θεσσαλονίκη, καμάρι και περηφάνια για την πόλη που φιλοξένησε πολλά από αυτά, μιας και η επίσκεψή μας εκεί φάνηκε ότι τους έφερε όμορφες αναμνήσεις. Η απόσταση πάντα ομορφαίνει τα πράγματα και οι δύσκολες στιγμές μοιάζουν ευκολότερες όταν νιώθεις νοσταλγία. Τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί του 9θέσιου σχολείου 'Άντεμ Σέμε' μας αγκάλιασαν ζεστά, μας άνοιξαν το σχολείο τους, τις τάξεις τους και την καρδιά τους, χωρίς καμία καχυποψία, αλλά με την αθωότητα και την εμπιστοσύνη που διακρίνει ανθρώπους που έχουν περάσει δύσκολα χρόνια και τώρα είναι έτοιμοι να ανοιχτούν σε νέες εμπειρίες. «Θα θέλαμε να οργανώσετε μια θερινή κατασκήνωση για τα παιδιά μας» ήταν ένα από τα αιτήματα που καταγράψαμε και θα σκεφτούμε τρόπους να ικανοποιήσουμε. Τα λίγα δώρα μας, βιβλία και υλικό για το σχολείο, φάνταζαν σπουδαία και φωτογραφήθηκαν από τους δημοσιογράφους που ήρθαν να απαθανατίσουν την επίσκεψή μας. Τους μιλήσαμε για τις πρωτοβουλίες του ΑΠΘ και του Τολύδρομου να τιμήσει τα αλβανικά και να υποστηρίζει τα παιδιά που είναι διγλωσσα. Τονίσαμε την ανάγκη να αγκαλιάζονται και οι δύο γλώσσες, γιατί και οι δύο είναι απαραίτητες για τα παιδιά που έχουν δύο πατρίδες. Είναι ένα μεγάλο πλεονέκτημα, τους είπαμε. Βέβαια το δικό τους αίσθημα είναι που μετράει... εμείς μόνο να βοηθήσουμε εκεί που μας χρειάζονται μπορούμε και αυτό θα συνεχίσουμε να κάνουμε.

Το διήμερό μας στην Αλβανία ολοκληρώθηκε με όμορφες βόλτες σε μνημεία και στο ελληνόφωνο χωριό 'Δερβιτσάνη', το οποίο μας καλωσόρισε σε τρεις γλώσσες και φεύγοντας μας ευχήθηκε 'Καλό Ταξίδι'. Μέσα στο χωριό το 'Τσιπουράδικο ο Πλάτανος', η αρχιτεκτονική, το φυσικό τοπίο, η συνύ-

παρξη, η συνεργασία στην πλατεία του χωριού, η ελληνικότητα αμετακίνητη στο χρόνο. Τα φωτογραφίζουμε και όλα μένουν στη καρδιά και τη σκέψη μας, η ελληνόφωνη κοινότητα, το σχολείο, η Αλβανία. Οι φίλοι και φίλες μας από εκεί μπορούν πλέον να μοιράζονται μαζί μας περισσότερα, γιατί τώρα θα μπορούμε να καταλάβουμε περισσότερα και να νιώσουμε ακόμη πιο κοντά τους. Τουλάχιστον αυτό ελπίζουμε!



Υποδοχή στην είσοδο του δημόσιου 9ετούς Σχολείου "Adem Sheme" στους Αγίους Σαράντα.

Mikpritja në hyrje të shkollës 9-vjeçare "Adem Sheme", Sarandë.

Reception at the entrance of the public 9year school 'Adem Sheme' in Saranta

Η διευθύντρια Anila Veli και οι δασκάλες του σχολείου μας υποδέχονται στην αίθουσα συνελεύσεων του σχολείου.

Drejtoresha Anila Veli dhe mësueset e shkollës na mirëpresin në sallën e mbledhjeve.

The principal Anila Veli and the teachers of the school welcome us in the main meeting room of the school.



Η Μαρία Μιμόζα, δασκάλα ελληνικών στις ελληνικές τάξεις του σχολείου "Adem Sheme", δέχεται βιβλία και περιοδικά Πολύδρομο και το Λεξικό του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη, ως δώρο για το σχολείο.

Mimosza Maria, mësuese e gjuhës greke në klasat e minoritetit grek të shkollës "Adem Sheme", pranon libra dhe revista të Polidhromos dhe një Fjalor të Institutit Manoli Triandafyllidi, si dhuratë për shkollën.

Maria Mimosza, teacher of Greek in the bilingual school 'Adem Sheme' accepts books and periodicals *Polydromo*, as well as the Dictionary of the Manoli Triandafyllidi Foundation, as gifts for the school.

Ekskursion Edukativ në Shqipëri 4 & 5 prill 2014

Janë të shumta arsyet për të cilat grupi "Polidhromos" donte prej kohësh të realizojë një ekskursion edukativ në Shqipëri. Kryesisht e menduam si detyrë të njohim vendin e origjinës së miqve dhe të anëtarëve të grupit me të cilët bashkëpunojmë dhe bashkëkrijojmë ndërhyrjet arsimoro-edukative, punëtoritë dygjuhëshe, shkruajmë për revistën tonë gjatë këtyre viteve. Për ne ishte një udhëtim në një atdhe të dytë, atdheun e miqve, por dhe të atyre bashkëqytetarëve që jetojnë bashkë me ne në Greqi, atdheu i dytë apo i parë i shumë nxënësve tanë dhe prindërve që njohim nëpër shkollat tona, shumë studentëve/eve në Universitetet që shërbejmë. Pra, kishim detyrë të njohim një pjesë të këtij vendi që është vetëm pak kilometra nga Greqia dhe nuk e kishim vizituar deri më sot.

Vizita jonë atje kishte shumë ngjyra, veçanërisht ngjyrën e nostalgjisë për Greqinë, siç u shpreh nga fëmijët që kishin jetuar në vendin tonë ose nga ata që duke qenë me origjinë greke, kanë lidhje me Greqinë metropolitane dhe shpesh shkojnë me pushime në Korfuzin e afërt ose vizitojnë fshatrat e Janinës. Nostalgji edhe për Selanikun, krenari për qytetin që mirëpriti shumë prej tyre, pasi vizita jonë atje u solli dukshëm kujtime të bukura. Largësia gjithnjë i zbukuron gjërat dhe çastet e vështira duken më të lehta kur ndjen nostalgji. Fëmijët dhe mësuesit e Shkollës 9-vjeçare 'Adem Sheme' na përqaftuan ngrohtë, na hapën shkollën e tyre, klasat dhe zemrën e tyre, pa asnjë dyshim, me çiltërsinë dhe besimin që dallon njerëzit që kanë kaluar vite të vështira dhe tani janë gati të provojnë përvoja të reja. «Do të donim të organizonim një kamp veror për fëmijët tanë» ishte një nga kërkesat e tyre për të cilat do të mendojmë mënyra si të realizohen. Dhuratat e pakta tonat, librat dhe mjetet shkollore, u pranuan si të çmuara dhe u fotografuan nga gazetarët që erdhën të "përjetësojnë" vizitën tonë. U folëm për nismat e Universitetit Aristoteli në Selanik dhe të Polidhromos për të nderuar Gjuhën Shqipe dhe për të mbështetur fëmijët dygjuhësh. Theksuam nevojën të përqafohen të dyja gjuhët, sepse që të dyja janë të nevojshme për fëmijët që kanë dy atdhe. Është një avantazh i madh u thamë. Sigurisht ndjenjat e tyre janë vendimtare... ne mundemi të ndihmojmë atje ku na kanë nevojë dhe këtë do të vazhdojmë të bëjmë.

Dyditori ynë në Shqipëri përfundoi me shëtitje të bukura nëpër monumente dhe në fshatin grekofon Derviçan, i cili na priti në tre gjuhë dhe duke u larguar na uroi 'Udhë të mbarë!'. Brenda në fshat 'Çipuradhiko Platanos', arkitektura, natyra, bashkëjetesa, bashkëpunimi në sheshin e fshatit, helenizmi i qëndrueshëm ndaj kohës. I fotografojmë dhe gjithçka

mbetet në zemrën dhe mendjen tonë; komuniteti grekofon, shkolla, Shqipëria. Miqtë dhe mikeshat tona atje munden tashmë të ndajnë më shumë me ne, sepse tani do të mundemi të kuptojmë më mirë dhe të ndihemi akoma më afër. Të paktën këtë shpresojmë!



Ο Σταύρος Καμαρούδης συζητά με την επιθεωρήτρια της διεύθυνσης εκπαίδευσης κ.Μαρία Νάνο και τις δασκάλες του σχολείου που καταθέτουν τις εμπειρίες τους. Stavros Kamaroudis diskuton me znj. Maria Nano, inspektore në Drejtorinë Arsimore Sarandë, dhe mësueset e shkollës, të cilat ndajnë më ne përvojën e tyre. Stavros Kamaroudis discusses with the head of the Education Committee Maria Nano and the school teachers share their experiences.

Η Αγγελική Κοιλιάρη ανακοινώνει το πιλοτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας σε φοιτητές/τριες του Α.Π.Θ. και παρουσιάζει τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα. Agjeliki Kiliari bën të njohur programin pilot të mësimit të gjuhës shqipe për studentët/tet e Universitetit Aristoteli Selanik, dhe paraqet të dhënat e fundit studimore. Angeliki Kiliari announces the pilot programme of teaching Albanian to students of the Aristotle University of Thessaloniki and presents recent research findings.



Τάξη Α΄ Δημοτικού στο μάθημα της γλώσσας. Klasa e parë fillore në orën e gjuhës. Grade A of primary school, language class.

Educational Trip to Albania 4& 5 April 2014

'Polydromo' had many reasons to travel to Albania for a long time. Mainly, though, we considered it our debt to get to know the country of origin of our friends and members with whom we have been co-working on and co-creating educational tools, bilingual workshops, various texts for our periodical all these years. For us it was a journey to one more country, the country of our friends but also of our fellow citizens who live in Greece, the second or first country of many of the children and the parents who we come to know in our schools, of many of our students in our Universities. Therefore, we felt obliged to get to know a part of this country that is only a few kilometers away from Greece and had never been visited to date.

Our visit there had many colours, strongest of which being the colour of nostalgia for Greece, as expressed by the children who had lived in our country or the children who, being of a Greek origin, have bonds with metropolitan Greece, often go on holidays to Corfu or visit the villages of Ioannina. Nostalgia for Thessaloniki, pride and joy for the city that hosted many of them, as our visit there seemed to bring beautiful memories. Distance always makes things appear more beautiful and the hard times seem easier when you feel nostalgic. The children and the teachers of the school 'Adem Sheme' embraced us warmly, opened their school for us, their classes and their hearts, without suspicion but with the honesty and trust that characterizes those who have lived difficult years and are now ready to open up to new experiences. "We would like you to organize a summer camp for our children" is one of the requests that we noted and will think of ways to satisfy. Our few gifts, books and material for the school, were greatly received and photographed by local journalists who came to cover our visit. We talked about the initiatives of the Aristotle University of Thessaloniki and 'Polydromo' group to honour the Albanian language and support bilingual students and children. We emphasized the need to embrace both languages as both are necessary for children with two countries. It is a great advantage, we said. Of course what counts is their own feeling...we can only help where our help is needed and this we will continue to do.

Our two days in Albania were completed by beautiful trips to monuments and the Greek-speaking village, Dervitsani, which welcomed us in three languages and wished us 'Kalo Taksidi' (=a good journey) upon our departure. In the village, 'Tsipouradiko o Platanos' (=a tavern with a Greek name), the architecture, the natural scenery, the cooperation in the village square, its Greekness unchanged in time. We took pictures and everything remains in our hearts and mind, the Greek-speaking community,

the school, Albania. Our friends from there can now share much more with us, because now we can understand more and feel much closer to them. At least so we hope!



Επισκεπτόμαστε τις τάξεις του σχολείου.
Duke vizituar klasat e shkollës.
We visit the classrooms of the school.

Το βιβλίο της γλώσσας στο μάθημα των
αλβανικών
Libri i abetares në orën e gjuhës shqipe.
The Albanian language book



Το βιβλίο της γλώσσας στο μάθημα των
ελληνικών.
Libri i gjuhës në orën e gjuhës greke.
The Greek language book

Τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων μας τραγούδησαν, συνοδεία μουσικής από το δάσκαλό τους.

Nxënësit e klasave më të larta, kënduan për ne, nën shoqërimin e mësuesit të tyre të muzikës.

Older students sing for us, accompanied by their music teacher.



Συζήτηση με τα παιδιά των μεγάλων τάξεων στο Δημαρχείο των Αγίων Σαράντα, σε εκδήλωση που ετοίμασαν ειδικά για εμάς.

Bisedë më nxënësit e klasave më të larta, në aktivitetin e përgatitur posaçërisht për ne, në një nga sallat e Bashkisë së qytetit të Sarandës.

Discussion with the students at the Municipality of Saranta, at an event organized especially for us.

Αναμνηστική φωτογραφία της εκδήλωσης στο Δημαρχείο των Αγίων Σαράντα.

Një kujtim nga aktiviteti në Bashkinë e qytetit të Sarandës.

Group photo at the event at the Municipality of Saranta.



Παραδοσιακά λουκούμια ως κέρασμα.

Qerasje me llokume tradicionale.

We offer traditional lukumes.



Στο "National Park Butrint" /
Në "Parku Kombëtar Butrint"
At the 'Butrint National Park'

Αναμνηστική φωτογραφία στο Αργυρόκαστρο.
Një kujtim në Gjiro Kastër
Group photo at Gjirokaster



«Τσιπουράδικο ο Πλάτανος»
«Tsipouradiko Platanos»
Tavern 'o Platanos' (=the plane tree)



Το καλωσόρισμα σε τρεις γλώσσες στο
ελληνόφωνο χωριό Δερβιτσάνη
Mirëseardhja në tre gjuhë, në fshatin
grekfolës Dervitsan
The trilingual welcome at the Greek-
speaking village, Dervitsani



Καλό μας ταξίδι!
Paçim udhëtim të mbarë!
Have a safe journey!

2013: Ένας χρόνος με ποικίλες πολυγλωσσικές δράσεις για το 'Πολύδρομο'

Η ομάδα «Πολύδρομο» κατά το 2013 πραγματοποίησε τις ακόλουθες δράσεις:

1. Συμμετείχε στη 'Συνάντηση Καινοτομίας Εκπαίδευσης και Πολιτισμού' που διοργάνωσε το Α.Π.Θ. στο Νόησις, 18-20 Ιανουαρίου 2013, προβάλλοντας κάποιες από τις καινοτόμες δράσεις του που αφορούν τις γλώσσες και την εκπαίδευση, όπως το πολυγλωσσικό ψηφιακό λεξικό για νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις πολυγλωσσικές εκπαιδευτικές του εκδόσεις.
2. Στις 26 Φεβρουαρίου, διοργάνωσε το 'ΠΟΛΥ γέλιο' προσκαλώντας τους φίλους και τις φίλες του στο 'Δέντρο στο Bar' με τη συμμετοχή του σχήματος "Ασκήσεις Ύφους" του Μουσικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, με υπεύθυνες καθηγήτριες τις: Ναταλία Αχαλκάτση, Γεωργία Τέντα και Όλια Ταβλαρίδου, της Ανθής Θάνου και του Παναγιώτη Κούλλη και της ομάδας Raedagogus Ludens της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ.
3. Διοργάνωσε το 'Διήμερο Επιστήμης και Διάδρασης' με θέμα 'Διγλωσσία/Πολυγλωσσία και Εκπαίδευσή' με εισηγήσεις, σεμινάρια και καλλιτεχνικά δρώμενα, δίνοντας, αφενός, χώρο στα ερευνητικά ενδιαφέροντα των μελών του και νέων ερευνητών/τριών στον χώρο της επαφής των γλωσσών και των πολιτισμών και προβάλλοντας, αφετέρου, το ταλέντο και το μεράκι των φοιτητών/τριών της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Το Διήμερο πραγματοποιήθηκε στις 31 Μαΐου και 1 Ιουνίου στην Παιδαγωγική Σχολή του Α.Π.Θ.
4. Πραγματοποίησε τη δράση 'Παίζουμε παιχνίδια όπου οι γλώσσες και οι πολιτισμοί συναντιούνται' στο πλαίσιο της γιορτής που διοργανώθηκε στο Νέο Δημαρχιακό Μέγαρο, 7-9 Ιουνίου, με θέμα 'Θεσσαλονίκη: πολύγλωττη πόλις'
5. Διοργάνωσε τα 'Παιχνίδια στον Πύργο' με παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που έπαιξαν παιχνίδια από διάφορες χώρες στον προαύλιο και εσωτερικό χώρο της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. στις 5 Σεπτεμβρίου.
6. Στις 10 Δεκεμβρίου, στο πλαίσιο του εορτασμού της Παγκόσμιας Ημέρας του παιδιού (11 Δεκέμβρη) διοργάνωσε δράση με φοιτητές/τριες που παρουσίασαν τα δικά τους παιχνίδια και έπαιξαν παιχνίδια από διάφορες χώρες παρουσιάζοντας το περιεχόμενο του Ημερολογίου Πολύδρομο 2014 που μας καλεί να προσεγγίσουμε το παιχνίδι, όπως του αρμόζει, ως 'διάδραση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία' που ξεπερνάει ηλικιακά, εθνοτικά, γλωσσικά και άλλα όρια.

Σταθμό στην πενταετή πορεία του Πολύδρομου, μέσα στο 2013, αποτέλεσε η απόκτηση του "δικού του", του "δικού σας" χώρου, ενός χώρου επιστημονικής, εκπαιδευτικής και πολυασθητηριακής διάδρασης. Στις 2 Νοεμβρίου

εγκαινιάσε τον χώρο ΠΟΛΥδρομο ΣΤαυροδρόμι Εκπαιδευτικής Δημιουργίας (ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι) για να στεγάσει τις πολλαπλές δράσεις του που συνδέουν το Παν/μιο με την κοινωνία, τα παιδιά με τους/τις ενήλικους/ες, τους/τις ερευνητές/τριες με τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας και τα μέλη των μεταναστευτικών κοινοτήτων εντός κι εκτός Θεσσαλονίκης.

Δράσεις στον καινούργιο χώρο του Πολύδρομου, στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι

1. Στις 15 Νοεμβρίου διοργανώθηκε μια πρώτη βραδιά μουσικής και γεύσης, αφιερωμένη σε φίλους/ες του Πολύδρομου, με γαλλικές και ρετρό μελωδίες με τον Τρύφωνα Τύπου και την Αλεξία Αστεινίδη-Blandin.
2. Στις 22 Νοεμβρίου προβλήθηκε το ντοκυμαντέρ της Λουκίας Ρικάκη «Όνειρα σε άλλη γλώσσα».
3. Στις 29 Νοεμβρίου, η καλεσμένη του Πολύδρομου, συγγραφέας παιδικών βιβλίων, Βασιλική Νευροκοπλή, παρουσίασε τα βιβλία της σε μικρούς/ές και μεγάλους/ες φίλους και φίλες. Στις 6 Δεκεμβρίου διοργανώθηκε άλλη μια εκδήλωση για μικρά και μεγάλα παιδιά, με καλεσμένη την Ανθή Θάνου που αφηγήθηκε, συνοδεία μουσικής από τον Παναγιώτη Κούλελη, «Τρυφερές χριστουγεννιάτικες ιστορίες».
4. Την Κυριακή 8 Δεκεμβρίου διοργανώθηκε εργαστήριο κατασκευής χριστουγεννιάτικης κάρτας.
5. Στις 13 Δεκεμβρίου προβλήθηκε η ταινία "Tell me how you talk" σε μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ.
6. Οι δράσεις της χρονιάς σφραγίστηκαν στις 21 Δεκεμβρίου, με μια εκδήλωση με ιδιαίτερο χαρακτήρα, αφιερωμένη στη Παγκόσμια Ημέρα Μετανάστη (18 Δεκέμβρη). Η εκδήλωση περιελάμβανε αφηγήσεις παιδιών από τους Άγιους Σαράντα της Αλβανίας, μελωδίες από τη Ρωσία και γεύσεις από τον Λίβανο, σε μια προσπάθεια να τιμήσουμε τα μέλη των μεταναστευτικών κοινοτήτων της πόλης μας και να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον δημιουργικής και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και αμοιβαιότητας. Οι περισσότερες εκδηλώσεις της ομάδας 'Πολύδρομο' στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι κλείνουν ευχάριστα με food4thought (λιβανέζικες γεύσεις και κρασί).

Η εκδήλωση της 21^{ης} Δεκέμβρη 2013 άνοιξε το δρόμο για μια άλλη δράση της ομάδας 'Πολύδρομο', μια δράση εκτός "συνόρων". Συνδέοντας την επιστημονική, εκπαιδευτική και κοινωνική δράση του, το 'Πολύδρομο' τον Απρίλιο του 2014, ταξίδεψε στο σχολείο Adem Sheme των Αγίων Σαράντα, παρέχοντας, έτσι, μια ουσιαστική και μοναδική εμπειρία για τα μέλη και τους/τις φίλους/ες της ομάδας που θα το ακολούθησαν και περιγράφονται στο σχετικό κείμενο του τεύχους αυτού.

Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις δράσεις του ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ιου μας, απευθυνθείτε στην υπεύθυνη εκπαιδευτικών δράσεων και εκδηλώσεων της ομάδας 'Πολύδρομο', Εύη Κομπιάδου στο ekompiad@nured.auth.gr και φυσικά στα email της ομάδας μας info@polydromo.gr & polydromo@polydromo.gr.



Εκδηλώσεις στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι,
Νοέμβρης 2013 - Απρίλιος 2014
Events at POLY.ST.EK.I.,
November 2013-April 2014



Εκδηλώσεις στο
ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι.,
Νοέμβρης 2013 -
Απρίλιος 2014
Events at POLY.ST.EK.I.,
November 2013-April 2014





Εκδηλώσεις στο
ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι.,
Νοέμβρης 2013 -
Απρίλιος 2014
Events at POLY.ST.EK.I.,
November 2013-April
2014





Εκδηλώσεις στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι, Νοέμβρης 2013 - Απρίλιος 2014
Events at POLY.ST.EK.I., November 2013-April 2014





Εκδηλώσεις στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι,
Νοέμβρης 2013 - Απρίλιος 2014
Events at POLY.ST.EK.I.,
November 2013-April 2014



2013: A year with various multilingual activities for 'Polydromo'

During 2013 "Polydromo" carried out and participated in many activities promoting its research and educational initiatives, such as the 'Two-day Meeting of Science and Interaction' on May 31st and June 1st at the Faculty of Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. The meeting aimed to offer space for the research interests of its members and young student researchers and to bring forward the talent and creativity of the students of the Faculty of Education, Aristotle University of Thessaloniki.

Moreover, its members and friends played and presented games from different countries in the Town Hall of Thessaloniki (7-9 June) and at the Faculty of Education of A.U.TH. (in September with preschool and primary school students and in December with University students) with the aim to invite us to approach games and play as 'interaction and communication' that can surpass the borders of age, ethnicity, language and others.

November 2nd was an important day for Polydromo, its members and friends, as we inaugurated our new premises in the city of Thessaloniki and our POLYdromo STavrodromi EKpedeftikis dImiourgias (POLY.ST.EK.I), that is 'Crossroads of Educational Creativity', a place where children and adults can meet, where researchers can get to know members of the wider educational community and also members of immigrant communities in and out of Thessaloniki. During the two months of its activities at POLY.ST.EK.I., 'Polydromo' organized a series of events that include film shows, invited authors, story-tellers and musicians, events for children and adults alike.

2013 closed with an event of special character, with the narrations of children from Sarante of Albania, melodies from Russia and tastes from Lebanon, in an attempt to honour the members of the various immigrant communities in Thessaloniki and to create a context of creative and honest interaction and mutuality. The event took place at POLY.ST.EK.I on December 21st. This event gave us the incentive to organize a special trip to the bilingual (Greek-Albanian) school in Sarante, Albania in April 2014, a trip that became a treasured experience for all of us and is described in the relevant text in this issue.

In order to express your interest and get more information, please refer to our educational activities and events co-ordinator Evi Kompiadou at ekompiad@nured.auth.gr and of course at the emails of our group info@polydromo.gr & polydomo@polydromo.gr.



Εκδηλώσεις στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι,
Νοέμβρης 2013 - Απρίλιος 2014
Events at POLY.ST.EK.I.,
November 2013-April 2014



Το Ετήσιο Εβδομαδιαίο Ημερολόγιο 'Πολύδρομο 2014'

Τα τελευταία τέσσερα χρόνια η ομάδα 'Πολύδρομο' επιχειρεί να αγγίξει τα θέματα του πολυπολιτισμού και μέσα από τα ετήσια εβδομαδιαία ημερολόγια της ομάδας. Έτσι επιχειρεί να αναδείξει και να τιμήσει πτυχές της συνάντησης των γλωσσών και των πολιτισμών που μπορούν άμεσα να αξιοποιηθούν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το ημερολόγιο 'Πολύδρομο 2014' είναι αφιερωμένο στα παιχνίδια του κόσμου. Το παιχνίδι, όπως γράφει ο Αντώνης Λενακάκης στο εισαγωγικό κείμενό του στο ημερολόγιο, συμβάλλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη δραστηριοποίηση του ανθρώπου και του παιδιού αλλά και στην εξέλιξη του πολιτισμού και του πολυπολιτισμού. Το 'Πολύδρομο' καλεί τους/τις ερευνητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα παιδιά να παίξουν κάθε μήνα ένα παιχνίδι από μία διαφορετική χώρα, έτσι ώστε το παιχνίδι να μη μείνει 'λέξη' και 'εικόνα' αλλά, όπως του αρμόζει, να γίνει «διάδραση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία».

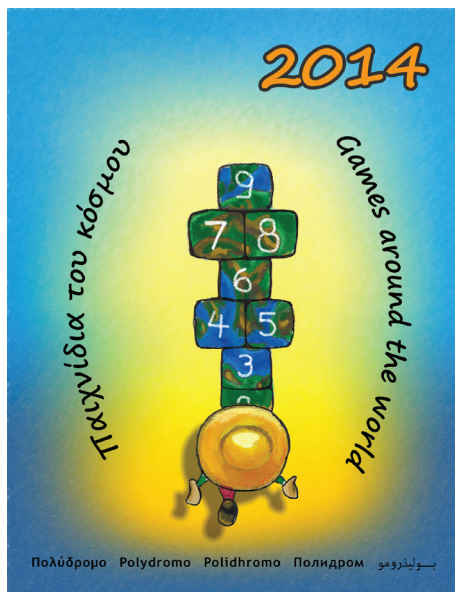
Το φετινό μας ημερολόγιο είναι αφιερωμένο, ως ελάχιστος φόρος τιμής, στα παιδιά που πλήττονται στις Αραβικές χώρες, και ειδικότερα στη γειτονική Συρία, με την ευχή ο 'πόλεμος' να μην είναι παρά ένα παιχνίδι στα χέρια των παιδιών (βλ. Νοέμβριος-Λίβανος-παιχνίδι 'πόλεμος' στο ημερολόγιο 'Πολύδρομο 2014')

The Annual Weekly Diary 'Polydromo 2014'

The last four years the group 'Polydromo' attempts to touch upon the issues of multiculturalism through its annual weekly diaries. It attempts to bring forward and honour aspects of language and culture contact which can be put into use within an educational frame. The diary 'Polydromo 2014' is dedicated to games around the

world. Play, as Antonis Lenakakis writes in his introductory text in the diary, contributes immensely to the overall activation of humans and children but also to the evolution of culture and multiculturalism. 'Polydromo' invites researchers, educators, parents and children to play one game from one country every month, so that play and games are not just a 'word' or an 'image' but, as they deserve, become 'interaction and communication'.

This year's diary pays a small tribute to the children in the Arab countries, especially in Syria, with the wish that 'war' can remain just a game in the hands of children (see November-Lebanon-game 'War' in diary 'Polydromo 2014').



Συνδρομές στο περιοδικό *Πολύδρομο*

Για συνδρομή στο περιοδικό *Πολύδρομο* απαιτείται:

- A) Για ατομική συνδρομή: το ποσό των 15 ευρώ (15 ευρώ για δύο τεύχη και, συμπληρωματικά, 4 ή 6 ευρώ για τα ταχυδρομικά τέλη εσωτερικού ή εξωτερικού, αν απαιτούνται) 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

Συνδρομές Μελών

Η συνδρομή μέλους στο 'Πολύδρομο' κοστίζει 30 ευρώ ετησίως και περιλαμβάνει συμμετοχή στις δράσεις της ομάδας 'Πολύδρομο' είτε δωρεάν, είτε με έκπτωση, και την ετήσια έκδοση του περιοδικού *Πολύδρομο*. Με την κάρτα μέλους έχετε, επίσης, 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 ή στο +30 2310 222191 (καθημερινά 6-9μμ).

Τρόποι πληρωμής συνδρομών

Τις συνδρομές σας μπορείτε να τις καταβάλετε είτε προσωπικά στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι είτε στον λογαριασμό μας στην Τράπεζα Πειραιώς: 5210-040604-327 [IBAN: GR3001722100 00 5210-040604-327], στέλνοντάς μας, ταυτόχρονα, την ημερομηνία, το ποσό της κατάθεσης και τα στοιχεία σας (ονοματεπώνυμο, ταχυδρομική διεύθυνση, τηλέφωνο και email) στο polydromo@polydromo.gr

ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι

Το ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι. βρίσκεται στην οδό Ιουστινιανού 3, 2^{ος} όροφος, Θεσσαλονίκη 54631 (είσοδος μέσα από το Καφωδείο 'Ελληνικό') και λειτουργεί καθημερινά 6-9μμ (εργάσιμες ημέρες κατά τους μήνες Σεπτέμβρη-Ιούνη)

Με τη συνδρομή σας στο 'Πολύδρομο' υποστηρίζετε έμπρακτα το πλούσιο, πολύπλευρο και εθελοντικό έργο της ομάδας μας. Σας ευχαριστούμε πολύ!



Εκδηλώσεις στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι,
Νοέμβρης 2013 - Απρίλιος 2014
Events at POLY.ST.EK.I.,
November 2013-April 2014

Subscriptions to the periodical *Polydromo*

The subscription to the periodical *Polydromo* costs:

- A) for an individual subscription: the sum of 15 (for two issues, plus 4 or 6 euros for postage, within and outside of Greece, respectively, if necessary) 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

Subscription as a Member

Subscription to Polydromo as a group member costs 30 euros annually and includes participation in events organised by the group, either for free, or with a discount, and the annual publication of our periodical *Polydromo*. Our Polydromo membership card provides you with 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 or +30 2310 222191 (6-9pm daily).

Methods of payment

You can pay for your subscription either in person at POLY.ST.EK.I. or via our account at Pireaus Bank: 5210-040604-327 [IBAN: GR3001722100 00 5210-040604-327], emailing us, at the same time, the date, the sum deposited and your personal details (name, postal address, phone number and email) at polydromo@polydromo.gr

POLY.ST.EK.I.

POLY.ST.EK.I. is located on Ioustinianou 3, 2nd floor, Thessaloniki 54631 (entrance through Kafodio 'Elliniko') and you can find us there every working day 6-9pm (September to June).

Through your subscription to Polydromo you support the rich and multifaceted volunteer work of our group. We thank you very much!

Εκδηλώσεις στο ΠΟΛΥ.
ΣΤ.ΕΚ.Ι, Νοέμβρης 2013 -
Απρίλιος 2014
Events at POLY.ST.EK.I.,
November 2013-April 2014



Ευχαριστίες - Acknowledgements

Το *Πολύδρομο* ευχαριστεί θερμά τις Εκδόσεις 'Ζυγός' που υποστηρίζουν την έκδοση 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 εκδόσεων της ομάδας. Αν επιθυμείτε να στηρίξετε οικονομικά το 'Πολύδρομο' με κάποια χορηγία, παρακαλούμε στείλτε μας μήνυμα στο info@polydromo.gr/ polydromo@polydromo.gr ή τηλεφωνείτε στο 6970676377 ή στο 2310 222191 (καθημερινά 6-9μμ).

Polydromo thanks Publications "Zygos" for supporting our periodical. 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 or call us on 6970676377 or at 2310 222191 (daily 6-9pm).

Polidhromo falenderon përzemërsisht Shtëpinë Botuese 'Zigos', e cila nga shtatori 2010 do të marrë përsipër koston e botimit të revistës sonë. Në aktivitetet e revistës dhe të Grupit 'Polidhromo' përfshihen: mësimdhënie vullnetare të lëndëve gjuhësore, organizim aktivitetesh dhe seminaresh lidhur me çështjet e dygjuhësisë dhe të shumëkulturës në nivel shoqëror dhe arsimor, si dhe botime përkatëse të ndryshme shumëgjuhëshe, (në formë elektronike apo librore). Nëse dëshironi të mbështetni ekonomikisht 'Polidhromo', ju lutemi, na dërgoni mesazh në adresën info@polydromo.gr/polydromo@polydromo.gr ose telefononi në 6970676377/ +30 2310 222191.

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, или по телефону 6970676377/ +30 2310 222191.

Οδηγίες για τους/τις συγγραφείς των κειμένων

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

Για να μπορούμε να έχουμε μια ευρεία γκάμα από θέματα σε κάθε μας τεύχος, παρακαλούμε τα κείμενά σας να είναι σύντομα και ακριβή στις πληροφορίες που παρέχουν για ένα αναγνωστικό κοινό που αποτελείται από ερευνητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά, που ανήκουν σε μια ποικιλία από εθνοτικές κοινότητες. Τα προσωπικά ή γενικότερα κείμενα θα πρέπει να μην υπερβαίνουν τις 1000 λέξεις, ενώ τα ερευνητικά κείμενα να είναι μέχρι 2000 λέξεις (μαζί με τη σχετική βιβλιογραφία και τυχόν παραρτήματα). Η γραμματοσειρά που χρησιμοποιείται είναι η Comic Sans με μονό διάστιχο, μέγεθος 10 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.

Σημειώνουμε ότι στο *Πολύδρομο* ακολουθεί την πολιτική της μη σεξιστικής γλώσσας.

Τα κείμενά σας πρέπει να κατατίθενται μέχρι 30 Νοεμβρίου στην ηλεκτρονική διεύθυνση 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-megaloyis/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoyh-na-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 10 for the text and 8 for footnotes and bibliography. Especially for research papers, you should submit an abstract of 300 words, both in Greek and English, so that we

can arrange for its translation in the other languages of our periodical (Albanian, Russian etc accordingly) in the event that your paper is reviewed publishable by two members of our scientific committee.

Please note that *Polydromo* follows non-sexist language use

Please submit your papers by November 30th at 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-megaloyis/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoyi-na-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 παλιννοστούντων 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-megaloyis/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoyi-na-eggrafontai-sta-scholeia>. Τελευταία επίσκεψη: 14/04/2014



Εκδηλώσεις στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι, Νοέμβριος 2013 - Απρίλιος 2014
Events at POLY.ST.EK.I., November 2013-April 2014

