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.), Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη (Παν/μιο Αιγαίου), Σταύρος Καμαρούδης (Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας), Μάρω Κακριδή (Παν/μιο Αθηνών), Αγγελική Κοιλιάρη (Α.Π.Θ.), Αργύρης Κυρίδης (Α.Π.Θ.), Αντώνης Λενακάκης (Α.Π.Θ.), Εύη Μάρκου (UCL Institute of Education, U.K.), Πολυτίμη Μακροπούλου (Α.Π.Θ.), Μαρίνα Ματθαιουδάκη (Α.Π.Θ.), Σούλα Μητακίδου (Α.Π.Θ.), Μαρίτα Παπαρούση (Π.Θ.), Ελένη Σκούρτου (Παν/μιο Αιγαίου), Κωστής Τσιούμης (Α.Π.Θ.), Σταυρούλα Τσιπλάκου (Παν/μιο Κύπρου), Μένη Τσιτουρίδου (Α.Π.Θ.), Ρούλα Τσοκαλίδου (Α.Π.Θ.), Νίκος Χανιωτάκης (Παν/μιο Θεσσαλίας), Άσπα Χατζηδάκη (Παν/μιο Κρήτης),
Nick Dallas (McGraw Hill, Australia), Hartmut Haberland (University of Roskilde, Denmark), Gina Ioannitou (Universite du Maine, France), Vicky Macleroy Obied (Univeristy of London, U.K.), Andrea Young (University of Strasburg, France)
Μεταφράσεις: Aurela Konduri, Ekaterina Gritsan, Αναστασία Γκαϊνταρτζή, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Εύη Κομπιάδου, Εύη Μάρκου, Σταυρούλα Τσιπλάκου, Ρούλα Τσοκαλίδου
Επιμέλεια κειμένων:
Εύη Κομπιάδου, Εύη Μάρκου, Μαρίτα Παπαρούση, Ρούλα Τσοκαλίδου, Σοφία Γαβριηλίδου
Εξώφυλλο: Στέλλα Παπαδοπούλου & Νάστα Παρασκευά
Ομάδα εργασίας/δράσεων:
Νταούντ Αλ Σουείς, Εύη Κομπιάδου, Κατερίνα Κομπιάδου, Αουρέλα Κοντούρι, Εύη Μάρκου, Βάσω Ξεσφίγγη, Χρύσα Παναγιωτίδου, Στέλλα Παπαδοπούλου, Νάστα Παρασκευά, Σάσα Παπατζιάμου, Stephane Maugeais
Λογότυπο: Νικόλας Ζάχεμ
Εκδότης: 'Πολύδρομο'
Εκδοτική Επιμέλεια & Κεντρική Διάθεση: Εκδόσεις Ζυγός, Αγγελάκη 39, Θεσσαλονίκη
Ιστοσελίδα: www.polydromo.gr
www.facebook.com/Polydromo
Email: polydromo@polydromo.gr
Τηλ: 6970676377 &
2310 222191 (καθημερινά 6-9μμ)

Περιεχόμενα - Contents

Α. Θεωρητικό Μέρος - Theoretical Part

Editorial 3

Living and studying polyd(r)omously: A self-reflection 7
Ofelia García

Translating Ofelia 11
Roula Tsokalidou

Μεταφράζοντας την Οφέλια 12
Ρούλα Τσοκαλίδου

Ζώντας και σπουδάζοντας πολυδ(ρ)ομικά: μια προσωπική αφήγηση 14
Ofelia García

(Κοινωνιο)γλωσσολογικές παρατηρήσεις για την Ρομανές: η συμβολή του Σωφρόνη Χατζησαββίδη 18

(Socio)linguistic observations about the Romani language: Sofronis Chatzisavvidis's contribution 26
Φίλιππος Τεντολούρης-Filippos Tentolouris

Issues of biliteracy: Children's response to the simultaneous teaching of different alphabetical systems. A case study of Albanian background children 28

Ζητήματα διγραμματισμού: Η ανταπόκριση των παιδιών στην ταυτόχρονη εκμάθηση διαφορετικών αλφαβητικών συστημάτων. Μία μελέτη περίπτωσης παιδιών αλβανικής μεταναστευτικής καταγωγής 30
Σωτηρία Οικονόμου- Sotiria Oikonomou

Wor(l)d of writing – Aspects of emergent multilingual literacy 41

Τ(ρ)όποι γραφής – Όψεις αναδυόμενου πολυγλωσσικού γραμματισμού 44
Αναστασία Μανιάτη-Anastasia Maniati

Δημόσιο ή μειονοτικό σχολείο; Μια κεντρική εκπαιδευτική επιλογή στις γλωσσικές πολιτικές των μουσουλμάνων γονέων του Νομού Ξάνθης 50
Κωνσταντίνος Κοτσώνης

Β. Διαδραστικό Μέρος - Interactive Part

The new human landscapes of Iceland 61
Kristín R. Vilhjálmsdóttir

Ο 'Χάρτης της Ελλάδας που μοιραζόμαστε' 66

The 'map of Sharing Greece' 68

Editor-in-Chief:
Roula Tsokalidou
Editorial Board: Sofia Gavriilidis, Vasilia Kourtis-Kazoullis, Eleni Skourtou, Stavroula Tsiplakou, Roula Tsokalidou, Aspa Chatzidaki
Scientific Committee:
Giorgos Androulakis (University of Thessaly), Sofia Gavriilidis (A.U. TH), Anastasia Gkaintartzi (A.U.TH), Vasilia Kourtis-Kazoullis (University of the Aegean), Stavros Kamaroudis (Univ. of Western Macedonia), Maro Kakridi (University of Athens), Aggeliki Kiliari (Arist. Univ. of Thes/niki), Argyris Kyridis (A.U.TH.), Antonis Lenakakis (A.U.TH), Evi Markou (Institute of Education, U.K.), Politimi Makropoulou (A.U.TH), Marina Mattheoudakis (A.U.Th.), Soula Mitakidou (A.U.TH), Marita Paparousi (University of Thessaly), Eleni Skourtou (University of the Aegean), Kostis Tsioumis (A.U.TH.), Stavroula Tsiplakou (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)
Translations: Aourela Konduri, Evi Kompiadou, Ekaterina Gritsan, Anastasia Gkaidartzi, Vasilia Kourtis-Kazoullis, Evi Markou, Stavroula Tsiplakou, Roula Tsokalidou
Editing: Evi Kompiadou, Evi Markou, Marita Paparousi, Roula Tsokalidou, Sofia Gavriilidis
Cover: Stella Papadopoulou & Nasta Paraskeva
Work/Action Group: Daoud Al Soueis, Evi Kompiadou, Katerina Kompiadou, Aourela Konduri, Evi Markou, Stephane Maugeais, Chrysanthi Panagiotidou, Stella Papadopoulou, Sasa Papatziamou, Nasta Paraskeva, Vaso Xesfiggi
Logo: Nikolas Zakhem
Publisher: 'Polydromo'
Publishing Group & Central Distribution: 'Zygos' publications, Aggelaki 39, Thessaloniki
Website: www.polydromo.gr
www.facebook.com/Polydromo
Email: polydromo@polydromo.gr

Tel: +30 6970676377 &
2310 222191 (daily 6-9pm)

Dry little socks..... 70
Καλτσάκια στον ήλιο..... 72
Nasta Paraskeva-Νάστα Παρασκευά

Μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι... 74
Εύη Κομπιάδου-Χρύσα Παναγιωτίδου

Collaborative Community Approach to Migrant Education Project (2013-14)..... 76
Γωνιά των γονιών 79
Parents' Corner..... 79
Këndi i prindërve 80
Взгляд родителей 80

Γ. Ενημερωτικό Μέρος – Informative Part

Οι Δράσεις της ομάδας 'Πολύδρομο' κατά το 2015..... 81
2015: Two years at POLY.ST.EK.I with various multilingual activities..... 84

Το ετήσιο εβδομαδιαίο ημερολόγιο Πολύδρομο 2016..... 86
The Annual Weekly 'Polydromo 2016' Diary..... 86

Μικρός οδηγός για την αραβική γλώσσα "Musefir" 87

Πληροφορίες συνδρομής στο Πολύδρομο..... 97
Subscriptions to Polydromo 98

Ευχαριστίες/Acknowledgements..... 99

Οδηγίες προς συγγραφείς..... 100
Instructions for writers..... 100

Editorial

Την περίοδο του μαζικού και πρωτοφανούς σε έκταση, για τα παγκόσμια δεδομένα, ξεριζωμού εκατομμυρίων ανθρώπων από τις εστίες τους στην εμπόλεμη Συρία και αλλού, θεωρούμε πολύ σημαντική μια αναφορά στο θέμα των όρων που χρησιμοποιούνται, σε ευρύτερο κοινωνικό αλλά και σε ειδικότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, για να περιγράψουν αυτούς τους ανθρώπους. Ακούμε ότι «…πάνω από 10.000 μετανάστες εγκατέλειψαν το νησί» ή ότι το κλίμα είναι εκρηκτικό «με τους μετανάστες» και πολλές παρόμοιες δηλώσεις/θέσεις. Αν και τα πολλαπλά θέματα της διαχείρισης μιας πρωτοφανούς ανθρωπιστικής/ανθρώπινης κρίσης είναι πολλά και ιδιαίτερα σύνθετα και επείγοντα, θα σταθούμε λίγο στις λέξεις που μετατρέπονται σε εργαλεία προβολής και εκμετάλλευσης ενός ιδιαίτερα ευαίσθητου ζητήματος.

Θέση μας είναι ότι η γενικευμένη χρήση του όρου «μετανάστες» για τους/τις πρόσφυγες από τις εμπόλεμες ζώνες της Μέσης Ανατολής ούτε τυχαία είναι, αλλά, κυρίως, ούτε άμοιρη ευθυνών και κοινωνικο-πολιτικών συνεπειών. Ταυτίζοντας τους/τις πρόσφυγες με τους/τις μετανάστες αδικούμε τόσο τους/τις πρώτους/ες, όσο και τους/τις δεύτερους/ες. Για τους/τις μετανάστες/ριες η αδικία έγκειται στο γεγονός ότι χρεώνονται μεγάλο μερίδιο των νέων προβλημάτων που δημιουργούνται με τους μεγάλους αριθμούς προσφύγων σε συγκεκριμένα μέρη/χώρες, εισπράττοντας ακύρωση για τη μέχρι

Editorial

During this period of the massive uprooting of people from their homes in war-torn Syria and elsewhere, a universal first in terms of its scope, we believe that it is important to talk about the terms used, in society at large and in education in particular, to describe these people. We hear that "…over 10,000 migrants left the island" or that the situation is volatile "because of the migrants", and many other such statements. Although the multiple aspects of handling an unprecedented human/humanitarian crisis are particularly complex and urgent, we would like to pause and consider briefly the words that become instruments of foregrounding and exploiting this particularly sensitive issue.

We maintain that the generalized use of the term "migrants" to describe refugees from the war zones of the Middle East is not accidental; crucially, it is not void of responsibility and social and political repercussions. Identifying refugees with migrants is an act of injustice towards both. For migrants the injustice lies in the fact that they are assigned a large part of the blame for the problems arising due to the large numbers of refugees in particular areas or countries, thereby invalidating their life trajectories in the host countries. On the other hand, the use of the term "migrants" to describe people who have been forced to flee under unprecedented

τώρα πορεία και ζωή τους στις χώρες υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, η χρήση του όρου «μετανάστης/ρια» για να περιγράψει ανθρώπους που έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τις χώρες τους κάτω από πρωτοφανείς συνθήκες εμπόλεμης βίας και εξαθλίωσης των χωρών τους, άρα ως πρόσφυγες, υποτιμά μια βίαιη πραγματικότητα στην οποία δεν υπάρχει καμία δυνατότητα επιλογής μιας καλύτερης ζωής, αλλά αντίθετα αυτή η ίδια η ζωή και η αξία της είναι αμελητέα.

Είναι ενδιαφέρον πως, μέσα σε όλο το παιχνίδι περιγραφών, ορισμών, οριοθετήσεων και αποκλεισμών στο πλαίσιο των ΜΜΕ, εξ όσων γνωρίζουμε τουλάχιστον, ποτέ δεν τέθηκε το ζήτημα του πώς αυτοπροσδιορίζονται οι ίδιες/οι, αν αυτοπροσδιορίζονται με διαφορετικούς όρους από αυτούς με τους οποίους θέλουν να τους παρουσιάζουν τα κυρίαρχα μέσα ενημέρωσης, αν όλες/οι αυτοπροσδιορίζονται με τον ίδιο τρόπο. Οι «ηγεμονικές» τάσεις είναι αναπόφευκτες, ακόμα και όταν υπάρχουν καλές προθέσεις, καθώς αναγκαστικά αρθρώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο που συλλήβδην «τσουβαλιάζει» μαζί πρόσφυγες, μετανάστες/ριες, νομάδες, φυγάδες, κατασκευάζοντας ένα αλλότριο σύνολο που παρουσιάζεται ως ομοιογενές, μεγάλο, συμπαγές και απειλητικό, ως ο σύγχρονος εξ Ανατολών Άλλος. Στο πλαίσιο αυτό, η σιωπή του Άλλου, και, αντίστροφα, η φωνή του (και η γλώσσα του) έχει τεράστια πολιτική σημασία.

Συντακτική ομάδα 'Πολύδρομο'

conditions of warfare, violence and impoverishment of their countries, i.e. as refugees, underestimates a reality of extreme violence where there is no option for choosing a better life, but instead renders this better life negligible in value.

It is interesting that within this game of descriptions, definitions, delimitations and exclusions by the media, there has never been any discussion of how these people define themselves; whether they describe themselves using different terms than those through which they are represented in mainstream media; whether they all define themselves in the same way(s). Hegemonic tendencies are inevitable, even with the best of intentions, as these are necessarily expressed within a particular political and ideological framework that groups together refugees, migrants, nomads, fugitives, constructing a motley collective represented as homogeneous, large, compact and menacing, as today's oriental Other. In this context, the silence of the Other, and, conversely, his/her voice (and his/her language) has huge political import.

Editorial Committee *Polydromo*

Editorial

Në një periudhë të paparë për statistikat botërore përsa i përket dimensionit, shpërngulja masive e miliona njerëzve nga shtëpitë e tyre në zonën e luftës në Siri e gjetkë, e konsiderojmë me shumë rëndësi një referencë në çështjen e termave që përdoren në një nivel të gjerë shoqëror, por edhe në atë arsimor në mënyrë të veçantë, për të përshkruar këta njerëz. Dëgjojmë se «...mbi 10.000 emigrantë u larguan nga ishulli» apo se, "me emigrantët" klima është e acaruar dhe shumë deklarata dhe pozicionime të tilla të ngjashme. Edhe pse problemet e menaxhimit të një krize humanitare/njerëzore të pashembullt janë të shumta dhe veçanërisht të ndërlikuara dhe urgjente, do të ndalemi pak tek fjalët të cilat po konvertohen në mjete ekspozimi dhe përfitimi të një çështjeje veçanërisht të ndjeshme.

Qëndrimi ynë është që, përgjithësimi në përdorimin e termit "emigrantë" për refugjatët nga zonat e luftës në Lindjen e Mesme, vetëm e rastësishme nuk është, por më e rëndësishmja, as përgjegjësitë e pafajshme dhe pasojat social-politike. Duke identifikuar refugjatët me emigrantët, jemi të padrejtë si me të parët, ashtu edhe me të dytët. Për emigrantët padrejtësia qëndron në faktin se u ngarkohet një pjesë e madhe e problemeve të reja që krijohen nga numri i madh i refugjatëve në vende/shtete të caktuara, duke mohuar ecurinë

Editorial

В период массового и беспрецедентного – по мировым данным – масштаба изгнания миллионов людей из своих домов в военной Сирии и других точках мы считаем важным затронуть тему понятий, которые используются в обществе в целом, но и в области образования в частности, чтобы охарактеризовать этих людей. Мы слышим, что «...более 10.000 иммигрантов покинули остров» или что обстановка « с иммигрантами» накалена до предела и много других подобных заявлений/утверждений. Несмотря на то, что проблем по разрешению беспрецедентного гуманитарного/человеческого кризиса много, и они сложны и неотложны, мы остановимся на словах, которые превращаются в инструмент представления и эксплуатации этого особенно тонкого вопроса.

Мы полагаем, что использование обобщающего термина «иммигрант» в адрес беженцев из горячих точек Среднего Востока не является ни случайным, ни свободным от ответственности и социально-политических последствий. Не делать различий между беженцами и иммигрантами несправедливо как по отношению к первым, так и ко вторым. Для иммигрантов это несправедливо из-за того, что на их плечи возлагается значительная часть новых проблем, возникших из-за большого количества беженцев в конкретных местах/странах, что приводит к нарушению

dhe jetën e tyre deri më tani, në vendet pritëse. Nga ana tjetër, përdorimi i termit "emigrant" për të përshkruar njerëzit të cilët janë detyruar të braktisin vendet e tyre, nën kushte të papara të dhunës së luftës dhe mjerimit, domethënë si refugjatë, nënçmon një realitet të dhunshëm në të cilin nuk ekziston asnjë mundësi për një jetë më të mirë, por përkundrazi, vetë jeta dhe vlera e saj janë të papërfillshme.

Është interesante sesi, në gjithë këtë lojë përshkrimesh, përkufizimesh, formulimesh dhe përjashtimesh në kontekstin e mediave, të paktën përsa ne dimë, asnjëherë nuk u ngrit problemi sesi ata e përcaktojnë veten e tyre, nëse vetë-identifikohen me kritere të ndryshme nga ata me të cilët mediat kryesore duan t'i prezantojnë, nëse të gjithë e përcaktojnë veten me të njëjtën mënyrë. Tendencat "hegjemoniste" janë të pashmangshme, madje edhe kur ka qëllime të mira, përderisa detyrimisht artikulohen brenda një konteksti të posaçëm ideologjik dhe politik, ku futen në një "thes" të gjithë, refugjatë, emigrantë, nomadë, të arratisur, duke ndërtuar një grup tjetër i cili prezantohet si homogjen, i madh, kompakt dhe kërcënues, si një Tjetër Lindor modern. Në këtë kontekst, heshtja e Tjetrit, dhe, zëri i tij (gjuha e tij) merr një domethënie të madhe politike.

Grupi redaktues "Polidhromo"

их прежнего положения в принимающих странах. С другой стороны, использование термина «иммигрант» по отношению к людям, вынужденным покинуть свои страны ввиду беспрецедентных условий военного насилия и разрушения их стран, дискредитирует ужасную реальность, в которой невозможен выбор лучшей жизни, но напротив, сама жизнь и её ценность не имеют значения.

Интересно, что в рамках всей этой игры характеристик, терминов, разделений и исключений в СМИ, по крайней мере в тех, что нам знакомы, ни разу ещё не был поставлен вопрос о то-м, как же осознают себя сами эти люди, используют ли они термины, отличные от тех, которыми их характеризуют основные средства массовой информации, все ли они идентифицируют себя одинаковым образом. «Господствующие» тенденции неизбежны, даже при лучших намерениях, ведь так или иначе они проявляются в конкретном идеологическом и политическом контексте, который равняет беженцев, иммигрантов, кочевников, беглецов и создаёт странный комплекс, представляющийся большим, однородным, неделимым и опасным – Восточным Другим. Ввиду этого молчание Другого или наоборот, его голос (и его язык) имеют огромное политическое значение.

Редакционный комитет 'Полидромо'

Living and studying polyd(r)omously: A self-reflection

Ofelia García[1]

Living polyd(r)omously

My life, since my parents left Cuba when I was 10 years old and arrived in New York City has been polydomous. I have inhabited and been nurtured by several nests -- the one of my childhood in Havana where Spanish sounds and Cuban culture thrived, the one of my late childhood and adolescence in New York City where bilingualism was the norm and other sounds and cultural practices were present. The more I have aged, the more I have understood that these nests have never been separate in my being (although they have been distant in geography and political ideology), but they reside in me, and I reside in them, as one transcultural being. In fact, *transculturación* was a concept that I learned not from an American scholar, but from a Cuban one, Fernando Ortiz, who in the 1940s described Cuban culture as a blend of European, African and Asian elements that was not simply a copy of each of them, but a transformation of all of them in one syncretic different reality. It was Ortiz who first prompted me to think about my cultural and linguistic practices as being not simply those of a bicultural or a bilingual individual (as I had been taught to think), but as a transcultural and translingual being. In living polydomously, that is, inhabiting several nests at the same time, I have been able to transform the solid autonomous cultural and linguistic realities that others wish to impose upon me -- a Cuban and an American, a speaker of Spanish and English. I am all of these things, but none of them, for in living polydomously I have constructed a way of being and understanding the world and of languaging that goes beyond the social, political and linguistic boundaries that have been created to bind us to one nest. My polydomous existence means that I can be read from left to right, as well as from right to left. My being forms a πολύδρομο [polydromo -- 'many roads'] which adapts to the way others read me, but leaves me entirely as myself. Some read me as an American who speaks English; others see me as a Cuban who speaks Spanish. I am neither, and yet both. From my own internal perspective, I am beyond these binaries that ask me to conform to national and linguistic identities that do not define how I live.

I live today surrounded by a husband, children, grandchildren, siblings and nieces and nephews who also inhabit different nests. And so, like most families, we negotiate who we are and how we communicate to

1. Ofelia García is Professor in the Ph.D. programs of Urban Education and of Hispanic and Luso-Brazilian Literatures and Languages at the Graduate Center of the City University of New York.

ensure that we connect. In so doing, we act as a transcultural family with translanguaging practices -- neither American, nor Cuban or Puerto Rican; neither simply Anglo nor Latino; neither Spanish nor English. It is the trans-lens that I have adopted from the polydomous way I have lived that has led me to adopt translanguaging as a foundational concept in the ways that I describe the language practices of those that are most often described as bilingual, multilingual or plurilingual individuals.

Studying polyd(r)omously and translanguaging

My studies have also been nurtured in different disciplinary nests. I started out in university studying Latin American literature, my attempt to bring that world closer together to the one I was inhabiting in the United States. The poets, novelists and essays that I then read in Spanish fed those I had read in English and intermingled in a Bakhtinian fashion. And as semiotics became my guiding light, I became more conscious of the other signs in the life I was leading as a bilingual teacher in a poor Puerto Rican NYC neighborhood. Careful observation of the bilingual children I was teaching, as well as their social circumstances, led me to become more than ever interested in how power and language were connected, following Foucault. The colonial political reality of my Puerto Rican children in the late 1970s in NYC schools fueled my outrage of how their education, and especially their language education, was constructing inequality.

During this time I met and started studying with the scholar who was to mentor me -- the founder of Sociology of Language, Joshua A. Fishman. Fishman not only taught me sociolinguistics, but he provided me with a model of how to nurture ideas from personal experience (our own and that of others), rather than to follow simple theoretical imitation. Together we read and studied, but he always encouraged me to bring together my polydomous personal and scholarly life. Although others may see the ideas of dynamic bilingualism and translanguaging as a break from Fishmanian sociolinguistics (see García, Peltz & Schiffman) , for me it is nothing more than an expansion -- a continuation and transformation fed by other experiences, other worlds, other times.

Fishman's sociology of language is based on the social external perspective on language, a reflection on how "named" languages function in society and how people use them. Translanguaging acknowledges the social importance of "named" languages, but disrupts the power they hold on language minoritized communities by acknowledging that the communities' language practices are much more than one or two or more "named" languages. Translanguaging, we have said, refers to the use of speakers' full linguistic repertoire "without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named languages" (Otheguy, García & Reid, 2015, p. 281). Thus translanguaging makes space for language practices that are neither here nor there, but that inhabit

different nests, which are polydomous. In recognizing speakers' agency in being able to select different language features to communicate effectively, translanguaging empowers language minoritized communities, bringing their language practices from a minoritized position to one that is the norm. In fact, by taking the speakers actual language practices as an agentive act (and not the complacency of using only those validated by schools and social and political institutions as "named" languages), translanguaging returns power to minoritized speakers, recognizing their creativity and criticality (Li Wei, 2011). It also acknowledges the unfair position in which language minoritized people, and especially students, are put when majority society asks them to perform linguistically with only less than half of the features of their repertoire, instead of recognizing their full and more complex linguistic and semiotic repertoire (see García & Li Wei, 2014; García & Leiva, 2014). Thus, translanguaging is a way of constructing social justice in viewing and teaching language minoritized children.

As globalization and the neoliberal economy that is fueling it, as well as technological advances, have promoted more movement of people and information, attention to multimodal semiotic repertoires have become much more important (Kress, 2010). My early interest in semiotics, blended with Fishmanian sociolinguistics and collaboration with younger scholars who are well versed in digital communication will surely once more transform the understandings of translanguaging with which we have been working. From its Welsh origins (Baker, 2001; Lewis, Jones & Baker, 2012), translanguaging has taken on a life of its own, as it adapts to the different contexts and the many scholars who are appropriating it.

Because translanguaging is a dynamic concept that describes people in social interaction while making meaning, it is always transforming itself. This is precisely what gives translanguaging its power to transform society, disrupting linguistic hierarchies, devolving power to minoritized communities, giving agency to speakers themselves. Translanguaging responds to Foucault's understanding of bio-power, diffused and embodied in discourse, knowledge and "regimes of truth" (Foucault, 1991). The social aspects of language that sociology of language taught us to always include, describe and question are combined with the psycho-social realities of individual speakers, and especially of those of language minoritized speakers. Translanguaging embeds sociolinguistics with the possibility of working in spaces often not recognized by a dominant society, but certainly known to the many speakers that inhabit those polydomous spaces. It is in the crevices created by lives that simultaneous inhabit different nests that the power of translanguaging resides.

References

Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism,* 3rd edn (Clevedon, UK: Multilingual Matters).

Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: the birth of a prison.* London, Penguin.

García, O. & Leiva, C. (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 199-216). New York: Springer.

García, O. & Leiva, C. (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 199-216). New York: Springer.

García, O., Peltz, S., & Schiffman, H. (2006). *Language loyalty, continuity and change: Joshua A. Fishman´s contributions to international sociolinguistics.* Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.

Lewis, G., Jones, B. and Baker, C. (2012b) 'Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond', *Educational Research and Evaluation,* 18(7), 641-654.

Li Wei (2011b) 'Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain', *Journal of Pragmatics,* 43, 1222-1235.

Ortiz, F. (1940/1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar [Tobacco and Sugar: A Cuban Counter Point]* (Caracas: Biblioteca Ayacucho).

Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281-307.

2nd International Workshop on Multilingualism with Ofelia Garcia
University of Cologne, 12/2/2016

Translating Ofelia

Roula Tsokalidou

I first met Ofelia through the litetature as her name has long been attached to the concept of translanguaging on an international level. I wrote to her 2-3 years ago about the fact that her work has inspired me and that I have been trying to transfer these concepts into the Greek context and language, concepts that attract me greatly. Perhaps this attraction has to do with the fact that my own entrance into the realm of bilingualism was realized through the study of code switching, the parallel use of languages, the lack of choice of one language for the realization of communication, a concept very close to that of translanguaging. Then my own life as a member of a bilingual family, with bi/multilingual relatives, my experiences as a 'permanent' student of Arabic, a fervent fan of English, which had opened up the door to the world for me as a child, and as one born and raised in multicultural Xanthi, all these became the various reasons for my own polyd(r)omous life.

So I had wanted to meet Ofelia whose writings gave voice to my own life experiences and that became feasible after the invitation of the colleague Giouli Panagiotopoulou to Cologne of Germany for a very inspiring workshop in February 2016. Thank you Giouli for the invitation that offered me this wonderful opportunity.

Through our meeting, Ofelia met 'Polydromo' (ie. 'many roads') that is so close to her own concept of the polydomous nests of her life. My roads and her nests, both multiple, met and she found the time and will to write the above text that I have translated into Greek. My joy making the effort to convey her message through the attempted translation was great. Our texts meet 'transgressing' and transcending the languages of the many nests we have both resided in -- Cuba, America, Greece, Australia, Lebanon, five countries, four continents whose boundaries dissolve through the words that we share. Thank you Ofelia!

Στη Θεσσαλονίκη από πρωί με ένα μπουκάλι καφέ στο χέρι. Καφέ, καφέ, καφέ, όλα οδός καφέ, καφέ. Κάθε μέρα καφέ, πολλά μαγαζί, οδός, οδός, οδός, καφέ, καφέ , καφέ. Δεν έχει δουλειά ο κόσμος; Δεν έχει companies? Δεν έχει manufacturers? Φαγητό, φαγητό, γύρο, γύρο, καφέ, καφέ. Γιατί είναι αυτό;

Εγώ τσοκολάτα, Αλμπανία άσπρο, Ρωσία άσπρο, Τσάινα άσπρο, όλα άσπρο, τώρα όλα όλα το ίδιο είναι, έχει το ίδιο χρώμα. Αφρική έχει μαύρο χρώμα. Τώρα they see us as different people. They can be foreigners but as long as the white skin is there they see themselves as one...as long as the skin is the same they still see them as one body but we the blacks they see us as the real foreigners.

Κείμενα μαθητριών ΜΑΘ.Ε.ΜΕ. Πολύδρομο 2015

Μεταφράζοντας την Οφέλια

Ρούλα Τσοκαλίδου

Η γνωριμία μου με την Οφέλια ήταν πρώτα βιβλιογραφική, εφόσον το όνομά της έχει εδώ και αρκετά χρόνια συνδεθεί με την έννοια του translanguaging σε διεθνές επίπεδο. Της έγραψα πριν από 2-3 χρόνια για το γεγονός ότι η δουλειά της με έχει εμπνεύσει και ότι προσπαθώ να μεταφέρω στα ελληνικά και στο ελληνικό πλαίσιο τις έννοιες αυτές της 'διαγλωσσικότητας' που μου ασκούν μία ιδιαίτερη γοητεία. Η γοητεία αυτή είχε ενδεχομένως να κάνει με το γεγονός ότι η δική μου είσοδος στον χώρο της διγλωσσίας είχε πραγματοποιηθεί μέσω της εναλλαγής κωδίκων, της παράλληλης χρήσης των γλωσσών, της μη επιλογής μίας μόνο γλώσσας για την πραγματοποίηση της επικοινωνίας, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την έννοια της διαγλωσσικότητας. Έπειτα η δική μου ζωή ως μέλος δίγλωσσης οικογένειας, με δίγλωσσους/πολύγλωσσους συγγενείς, τα βιώματά μου ως 'μόνιμη' μαθήτρια της αραβικής, λάτρης της αγγλικής που μου είχε ανοίξει την πόρτα του κόσμου, γέννημα-θρέμμα της πολυπολιτισμικής Ξάνθης έγιναν λόγοι για τη δική μου πολυδ(ρ)ομική ζωή.

Έτσι, λοιπόν, ήθελα πολύ να γνωρίσω την Οφέλια, της οποίας τα γραπτά έδιναν φωνή και στα δικά μου βιώματα, και αυτό έγινε εφικτό μετά από την πρόσκληση της συναδέλφισσας Γιούλης Παναγιωτοπούλου στην Κολωνία της Γερμανίας για ένα εργαστήρι που μας ενέπνευσε πολύ. Σε ευχαριστώ Γιούλη για την πρόσκληση που μου χάρισε και αυτή την υπέροχη ευκαιρία.

Μέσα από τη γνωριμία μας, η Οφέλια γνώρισε και το 'Πολύδρομο' που είναι τόσο κοντά στην έννοιά της των πολυδομικών φωλιών της ζωής της. Οι δρόμοι μου και οι δομές της, πολλαπλά και τα δύο, συναντήθηκαν και η ίδια βρήκε τον χρόνο και τη διάθεση να γράψει το παρακάτω κείμενο που μεταφράζω στα ελληνικά. Η χαρά μου, προσπαθώντας να μεταφέρω το μήνυμά της μέσα από τη μετάφραση που επιχειρώ, είναι μεγάλη. Τα κείμενά μας συναντιούνται 'καταπατώντας' και υπερβαίνοντας τις γλώσσες των πολλαπλών εστιών στις οποίες έχουμε κατοικήσει και οι δύο, Κούβα, Αμερική, Ελλάδα, Αυστραλία, Λίβανος, πέντε χώρες και τέσσερις ήπειροι των οποίων τα σύνορα διαλύονται μέσα από τις λέξεις που μοιραζόμαστε. Ευχαριστώ Οφέλια!

Ακολουθεί μικρό ευρετήριο όρων για την καλύτερη κατανόηση του μεταφρασμένου κειμένου της Οφέλια στη συνέχεια:

Translanguaging-διαγλωσσικότητα (προτείνω αυτήν ως πιθανή απόδοση του αντίστοιχου αγγλικού όρου, υπό την έννοια ότι η δυναμική διάσταση του όρου μπορεί να μεταφερθεί μέσω του προθέματος 'δια')

Named languages-ονοματισμένες γλώσσες (ο όρος αναδεικνύει το γεγονός ότι το ποιες είναι αναγνωρισμένες γλώσσες έχει φανερές ιδεολογικές

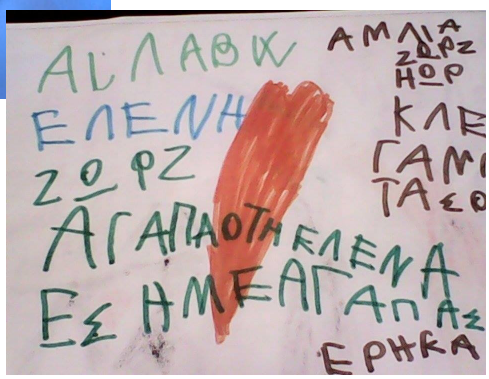
διαστάσεις και η διάκριση αυτή δεν εκφράζει τα άτομα που έχουν ποικίλες γλωσσικές και πολιτισμικές αναφορές στη ζωή τους)

Minoritized languages-μειονοτικοποιημένες γλώσσες (σε αντιπαραβολή με τον όρο 'μειονοτικές' γλώσσες, μέσω του εν λόγω όρου εκφράζεται η διαδικασία που καθιστά τις γλώσσες σε μειονεκτική θέση)

Polyd(r)omous nests-πολυδ(ρ)ομικές φωλιές (τόσο η έννοια των πολλών δομών, όσο και αυτή των πολλών δρόμων αναφέρονται στη βιωμένη ποικιλομορφία των ανθρώπων που βιώνουν τη διαγλωσσικότητα)

Language minoritized communities -γλωσσικά μειονοτικοποιημένες κοινότητες (κατ'αναλογία με τις μειονοτικοποιημένες γλώσσες παραπάνω)

Translanguaging - Διαγλωσσικότητα



Ζώντας και σπουδάζοντας πολυδ(ρ)ομικά: μια προσωπική αφήγηση

Ofelia García[1]

Ζώντας πολυδ(ρ)ομικά

Η ζωή μου από τότε που οι γονείς μου άφησαν την Κούβα, όταν ήμουν 10 ετών, και πήγαν στη Νέα Υόρκη είναι πολυδομική. Έχω κατοικήσει κι ανατραφεί σε διάφορες φωλιές—μία της πρώτης παιδικής μου ηλικίας στην Χαβάνα όπου ευδοκιμούν ισπανικοί ήχοι και η Κουβανέζικη κουλτούρα, άλλη στη συνέχεια της παιδικότητάς μου και στην εφηβεία στη Νέα Υόρκη, όπου η διγλωσσία ήταν ο κανόνας και άλλοι ήχοι και πολιτισμικές πρακτικές έδιναν το παρόν. Όσο μεγάλωνα, τόσο κατανοούσα ότι αυτές οι φωλιές δε διαχωρίστηκαν μέσα μου (παρόλη τη γεωγραφική και πολιτική απόσταση μεταξύ τους), αλλά κατοικούσαν σε μένα, όπως κι εγώ κατοικώ σε αυτές, ως ένα διαγλωσσικό ον. Στην πραγματικότητα, η *διαπολιτισμικότητα (transculturación)* ήταν μία έννοια που απέκτησα όχι από Αμερικανό διανοούμενο, αλλά από έναν Κουβανό, τον Fernando Ortiz, ο οποίος τη δεκαετία του 40 περιέγραψε την Κουβανέζικη κουλτούρα ως μία μίξη ευρωπαϊκών, αφρικανικών και ασιατικών στοιχείων που δεν ήταν απλά μία αντιγραφή το ένα του άλλου, αλλά μία μεταμόρφωση όλων σε μία σύνθετη διαφορετική πραγματικότητα. Αυτός ήταν κι ο πρώτος που με προέτρεψε να σκεφτώ τις πολιτισμικές και γλωσσικές μου πρακτικές όχι απλά ως τέτοιες που αρμόζουν σε ένα δίγλωσσο ή διπολιτισμικό άτομο (όπως σκεφτόμουν μέχρι τότε), αλλά σε ένα διαγλωσσικό και διαπολιτισμικό άτομο. Ζώντας πολυδομικά, δηλαδή κατοικώντας διαφορετικές εστίες ταυτόχρονα, μου έχει επιτραπεί να μεταμορφώσω τις σταθερές αυτόνομες πολιτισμικές και γλωσσικές πραγματικότητες που μου έχουν επιβάλει οι άλλοι, όπως Κουβανέζα και Αμερικανίδα, ομιλήτρια ισπανικών και αγγλικών. Είμαι όλα αυτά και τίποτα από αυτά, εφόσον ζώντας πολυδομικά, έχω κατασκευάσει έναν τρόπο ύπαρξης και κατανόησης του κόσμου και της γλώσσας/επικοινωνίας ο οποίος υπερβαίνει κοινωνικά, πολιτικά και γλωσσικά σύνορα τα οποία δημιουργούνται για να μας περιορίσουν σε μία εστία. Η πολυδομική μου ύπαρξη σημαίνει ότι μπορώ να διαβάσω από τα αριστερά στα δεξιά, όπως και από τα δεξιά στα αριστερά. Η ύπαρξή μου αποτελεί ένα πολύδρομο που προσαρμόζεται στους τρόπους που με διαβάζουν οι άλλοι, αλλά με αφήνει εξολοκλήρου ως τον εαυτό μου. Μερικοί με διαβάζουν ως αμερικανίδα που μιλάει αγγλικά, άλλοι ως κουβανή που μιλάει ισπανικά. Δεν είμαι κανένα από τα δύο, αλλά ταυτόχρονα και τα δύο. Μέσα από την εσωτερική μου ματιά, υπερβαίνω αυτές τις δυαδικότητες που με καλούν να συμμορφωθώ σε εθνικές και γλωσσικές ταυτότητες που δεν προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ζω.

Σήμερα ζω περιβαλλόμενη από έναν σύζυγο, παιδιά και εγγόνια, αδέρφια, ανιψιές και ανίψια που επίσης κατοικούν διαφορετικές φωλιές. Επομένως,

1. Η **Ofelia García** είναι καθηγήτρια στο Πρόγραμμα Διδακτορικών του Κέντρου Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παν/μίου της Νέας Υόρκης.

όπως οι περισσότερες οικογένειες, διαπραγματευόμαστε το ποιοι είμαστε και το πώς επικοινωνούμε για να διασφαλίσουμε τη μεταξύ μας σύνδεση. Σε αυτή τη διαδικασία, πράττουμε ως μία διαγλωσσική οικογένεια με διαγλωσσικές πρακτικές—ούτε αμερινάκικη, ούτε κουβανέζικη ή πουερτορικανική, ούτε απλά αγγλοσαξονική ή λατινοαμερικάνικη, ούτε ισπανικά ούτε αγγλικά. Είναι η δια-οπτική που έχω υιοθετήσει από τον πολυδομικό τρόπο ζωής μου που με έχει οδηγήσει να ενστερνιστώ τη διαγλωσσικότητα ως θεμελιακή έννοια στους τρόπους με τους οποίους περιγράφω τις γλωσσικές πρακτικές όσων συχνά χαρακτηρίζονται δίγλωσσα, πολύγλωσσα ή πολλαπλόγλωσσα άτομα.

Μελετώντας πολυδ(ρ)ομικά και διαγλωσσικότητα

Οι σπουδές μου έχουν επίσης ανατραφεί σε διαφορετικές θεωρητικές φωλιές. Ξεκίνησα τις πανεπιστημιακές μου σπουδές με Λατινοαμερικάνικη λογοτεχνία, στην προσπάθειά μου να μεταφέρω αυτόν τον κόσμο πιο κοντά στον κόσμο που κατοικούσα στις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι ποιητές/ριες, μυθιστοριογράφοι και τα κείμενα που τότε μελετούσα έδιναν τροφή σε όσους διάβαζα στα αγγλικά και αναμιγνύονταν κατά τον τρόπο του Μπαχτίν. Όταν η σημειολογία καθοδηγούσε τη σκέψη μου, απέκτησα επίγνωση των άλλων σημείων στη ζωή μου ως δίγλωσση εκπαιδευτικός σε μία φτωχή γειτονιά της πουερτορικανικής Νέας Υόρκης. Η προσεκτική παρατήρηση των δίγλωσσων παιδιών που δίδασκα, αλλά και των ευρύτερων κοινωνικών συνθηκών, μου κίνησε ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα και η εξουσία συνδέονται, κατά τον Foucault. Η αποικιακή πολιτική πραγματικότητα των παιδιών μου από το Πουέρτο Ρίκο στα τέλη της δεκαετίας του 70 στα σχολεία της Νέας Υόρκης τροφοδότησε τον θυμό μου για τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση, και ειδικότερα η γλωσσική εκπαίδευση, αποτελούσε μια άνιση κατασκευή.

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου γνώρισα και άρχισα να συνδιαλέγομαι με αυτόν που έγινε ο μέντοράς μου, τον πατέρα της κοινωνιολογίας της γλώσσας, τον Joshua A. Fishman. Ο Fishman δε μου δίδαξε μόνο κοινωνιογλωσσολογία, αλλά μου παρείχε ένα μοντέλο για το πώς να αξιοποιώ ιδέες από την προσωπική μου εμπειρία (αλλά και την εμπειρία των άλλων), παρά να μιμούμαι απλά τη θεωρία. Μαζί διαβάσαμε και μελετήσαμε, αλλά και πάντα με ενθάρρυνε να συνδέσω την πολυδομική προσωπική με την επιστημονική μου ζωή. Παρόλο που κάποιοι μπορεί να βλέπουν τις ιδέες γύρω από τη δυναμική διγλωσσία και τη διαγλωσσικότητα ως μία αποστασιοποίηση από το κοινωνιογλωσσολογικό μοντέλο του Fishman (βλ. García, Peltz & Schiffman), για μένα δεν είναι παρά μία επέκταση, συνέχεια και μεταμόρφωση που προήλθε από άλλες εμπειρίες, άλλους κόσμους και άλλες εποχές.

Η κοινωνιογλωσσολογία της γλώσσας του Fishman βασίζεται σε μία εξωτερική κοινωνική προοπτική για τη γλώσσα, μία αντανάκλαση του πώς οι 'ονοματισμένες' γλώσσες λειτουργούν στην κοινωνία και του τρόπου με τον οποίο τις χρησιμοποιούν οι άνθρωποι. Η διαγλωσσικότητα αναγνωρίζει την κοινωνική σπουδαιότητα των 'ονοματισμένων' γλωσσών, αλλά διαταράσσει/αμφισβη-

τεί την εξουσία που κατέχουν αυτές πάνω στις γλωσσικές μειονοτικοποιημένες κοινότητες πρεσβεύοντας ότι οι γλωσσικές πρακτικές των κοινοτήτων υπερβαίνουν μία, δύο ή περισσότερες 'ονοματισμένες' γλώσσες. Η διαγλωσσικότητα, όπως έχουμε πει, αναφέρεται στη χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών/ριών 'χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις ονοματισμένες γλώσσες'' (Otheguy, García & Reid, 2015, p. 281). Έτσι, η διαγλωσσικότητα ανοίγει χώρο για γλωσσικές πρακτικές που δεν είναι ούτε εδώ, ούτε εκεί, αλλά κατοικούν διαφορετικές φωλιές, οι οποίες είναι πολυδομικές. Αναγνωρίζοντας στους/τις ομιλητές/ριες την ικανότητα να μπορούν να επιλέγουν διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία για να επικοινωνούν αποτελεσματικά, η διαγλωσσικότητα ενδυναμώνει τις μειονοτικοποιημένες κοινότητες, μεταφέροντας τις γλωσσικές τους πρακτικές από τη θέση της μειονότητας σε αυτήν της νόρμας. Στην πράξη, έχοντας ως αφετηρία τις πραγματικές γλωσσικές πρακτικές των ομιλητών/ριών και η αποφυγή της χρήσης μόνο γλωσσών που επικυρώνονται από τα σχολεία και κοινωνικές και πολιτικές δομές ως 'ονοματισμένες' γλώσσες, μέσω της διαγλωσσικότητας, επιστρέφουμε την εξουσία στους/τις ομιλητές/ριες που έχουν μειονοτικοποιηθεί, αναγνωρίζοντας τη δημιουργικότητα και σπουδαιότητά τους (Li Wei, 2011). Επίσης, αναγνωρίζεται έτσι η άδικη θέση στην οποία τοποθετούνται οι γλωσσικά μειονοτικοποιημένοι άνθρωποι, και ειδικότερα οι μαθητές/ριες, όταν καλούνται από την κυρίαρχη κοινωνία να συμπεριφερθούν γλωσσικά χρησιμοποιώντας μόνο το μισό των στοιχείων του ρεπερτορίου τους, αντί για το σύνολο του σύνθετου γλωσσικού και σημειωτικού ρεπερτορίου που έχουν στη διάθεσή τους (García & Li Wei, 2014; García & Leiva, 2014). Έτσι, η διαγλωσσικότητα αποτελεί παράλληλα ένα μέσο διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην αντιμετώπιση και διδασκαλία γλωσσικά μειονοτικοποιημένων παιδιών.

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, που συντηρεί η φιλελεύθερη οικονομία, αλλά και των τεχνολογικών εξελίξεων, έχουν ενισχυθεί οι μετακινήσεις των ανθρώπων και των πληροφοριών, και η προσοχή μας στα πολυτροπικά σημειωτικά ρεπερτόρια είναι πλέον απαραίτητη (Kress, 2010). Το δικό μου παλαιό ενδιαφέρον στη σημειωτική, σε συνδυασμό με την κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση του Fishman, και η συνεργασία με νεότερους επιστήμονες που γνωρίζουν καλά τη ψηφιακή επικοινωνία, θα μεταμορφώσουν για άλλη μια φορά την κατανόηση της διαγλωσσικότητας με την οποία εργαζόμαστε. Από την αρχική της θεώρηση στην Ουαλία (Baker, 2001; Lewis, Jones & Baker, 2012), η διαγλωσσικότητα έχει αποκτήσει μία ανεξάρτητη δυναμική, μέσα από την προσαρμογή της σε διαφορετικά πλαίσια και στους/τις διαφορετικούς/ές ερευνητές/ριες που την υιοθετούν.

Μιας και η διαγλωσσικότητα αποτελεί μία δυναμική έννοια η οποία περιγράφει ανθρώπους στην κοινωνική τους διεπίδραση νοηματοδότησης, συνεχώς μεταμορφώνεται. Αυτό ακριβώς το στοιχείο είναι που προσδίδει στη διαγλωσσικότητα δύναμη να μεταμορφώσει την κοινωνία, διαταράσσοντας τις γλωσσικές ιεραρχίες, αποκεντρώνοντας την εξουσία προς τις μειονοτικοποι-

ημένες κοινότητες, ενδυναμώνοντας τους/τις ίδιους/ες τους/τις ομιλητές/ριες. Η διαγλωσσικότητα αντιστοιχεί στην αντίληψη του Foucault της βιο-εξουσίας, η οποία διαχέεται και ενσωματώνεται στον λόγο, στη γνώση και στα 'καθεστώτα της αλήθειας' ("regimes of truth") (Foucault, 1991). Οι κοινωνικές όψεις της γλώσσας, που έχουμε διδαχθεί από την κοινωνιολογία της γλώσσας να λαμβάνουμε πάντα υπόψη, να περιγράφουμε και να αμφισβητούμε, συνδυάζονται με τις ψυχο-κοινωνικές πραγματικότητες των μεμονωμένων ομιλητών/ριών, και κυρίως όσων ανήκουν σε μειονοτικοποιημένες κοινότητες. Η διαγλωσσικότητα περιλαμβάνει την κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά μαζί με την πιθανότητα εργασίας σε χώρους που δεν αναγνωρίζονται από την κυρίαρχη κοινωνία, αλλά είναι σίγουρα γνωστοί στους/τις ομιλητές/ριες που κατοικούν στις πολυδομικές δομές. Στις ρωγμές που δημιουργούνται από τις ζωές που ταυτόχρονα κατοικούν διαφορετικές φωλιές είναι ακριβώς εκεί που κατοικεί η διαγλωσσικότητα.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism,* 3rd edn (Clevedon, UK: Multilingual Matters).

Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: the birth of a prison.* London, Penguin.

García, O. & Leiva, C. (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 199-216). New York: Springer.

García, O. & Leiva, C. (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 199-216). New York: Springer.

García, O., Peltz, S., & Schiffman, H. (2006). *Language loyalty, continuity and change: Joshua A. Fishman´s contributions to international sociolinguistics.* Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* London & New York: Routledge.

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012b). 'Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond', *Educational Research and Evaluation,* 18(7), 641-654.

Li Wei (2011b). 'Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain', *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.

Ortiz, F. (1940/1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar [Tobacco and Sugar: A Cuban Counter Point]* (Caracas: Biblioteca Ayacucho).

Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281-307.

(Κοινωνιο)γλωσσολογικές παρατηρήσεις για την Ρομανές: η συμβολή του Σωφρόνη Χατζησαββίδη

Φίλιππος Τεντολούρης[1]

Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο είναι αφιερωμένο στον φίλο Καθηγητή Σωφρόνη Χατζησαββίδη, που έφυγε από κοντά μας την 16η Οκτωβρίου του 2014. Η απόφαση του περιοδικού «Πολύδρομο» να του αφιερώσει κάποιες από τις σελίδες του παρόντος τεύχους δείχνει την εκτίμηση της ομάδας του περιοδικού για τον άνθρωπο και επιστήμονα Σωφρόνη Χατζησαββίδη, ο οποίος με τη σειρά του εκτιμούσε και ενθάρρυνε τις δράσεις της ομάδας αυτής.

Μιας και το συγκεκριμένο περιοδικό ασχολείται με τις θεματικές της διγλωσσίας και του πολυπολιτισμού στην εκπαίδευση και την κοινωνία, θεωρώ ότι οι σελίδες του είναι αναμφίβολα ο καταλληλότερος χώρος ανάδειξης της συμβολής του Σωφρόνη σε ένα συναφές με τις παραπάνω δύο θεματικές ζήτημα: την (κοινωνιο)γλωσσολογική κατανόηση της Ρομανές (ή Ρομανί), της γλώσσας των Τσιγγάνων (ή Ρομά ή Ρομ).[2]

Στο πρώτο μέρος του άρθρου παρουσιάζω ένα σύντομο ακαδημαϊκό βιογραφικό του Σωφρόνη Χατζησαββίδη και στη συνέχεια κάποιες από τις σημαντικές γλωσσολογικές και κοινωνιογλωσσολογικές παρατηρήσεις που έκανε για τη Ρομανές. Τέλος, υποστηρίζω ότι οι παρατηρήσεις αυτές θέτουν με τη σειρά τους σημαντικά γλωσσοδιδακτικά ερωτήματα.

1. Σύντομο βιογραφικό του Σωφρόνη Χατζησαββίδη

Ο Σωφρόνης Χατζησσαβίδης αποφοίτησε από το Τμήμα Κλασικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. το 1974, αλλά η παρακολούθηση μαθημάτων του Τμήματος Γλωσσολογίας της ίδιας Σχολής το τελευταίο έτος σπουδών γίνεται αφετηρία ώστε να ενδιαφερθεί για τον κλάδο της Γλωσσολογίας. Το 1977 θα ξεκινήσει στο παραπάνω Τμήμα τις μεταπτυχιακές και το 1981 τις διδακτορικές του σπουδές, οι οποίες αφορούσαν τη φωνολογική ανάλυση του ποντιακού ιδιώματος της Ματσούκας. Αναγορεύτηκε διδάκτορας τον Ιούνιο του 1985.

Παράλληλα, όμως, ο Σωφρόνης ενδιαφέρθηκε για τον τρόπο αξιοποίησης των γλωσσολογικών γνώσεων στη διδακτική πράξη, πράγμα που τον οδήγησε, σε συνεργασία με τον, λέκτορα τότε του παραπάνω Τμήματος, Αγαθοκλή Χαραλαμπόπουλο και μια ομάδα εκπαιδευτικών, να αναζητήσουν μία εναλλακτική προσέγγιση απέναντι στη κυρίαρχη ρυθμιστική γλωσσοδιδακτική αντίληψη που κυριάρχησε περίπου από το 1980 μέχρι το 2006.[3]

1. Εκπ/κός Α/θμιας - Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας
2. Θα χρησιμοποιήσω τις ονομασίες αυτές ως ελεύθερα εναλλασσόμενες θεωρώντας ότι καμία απ' αυτές δεν είναι αρνητικά φορτισμένη.
3. Η αντίληψη αυτή βασιζόταν στο πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αποκτήσουν γνώσεις για τη μορφοσυντακτική διάσταση της γλώσσας και όχι πώς θα την χρησιμοποιούν αποτελεσματικά. Δες για την αντίληψη αυτή: Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-ΑΠΘ.

Η αναζήτηση αυτή μετά από δοκιμές οδήγησε στην πρόταση *της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας* (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997): πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω ποικίλων πρωτότυπων προφορικών (π.χ. συζητήσεις, αφηγήσεις) και γραπτών κειμένων (π.χ. οδηγίες χρήσης), που διέπονται από διάφορα λειτουργικά διαφοροποιημένα *επίπεδα ύψους (registers),* μπορούν να αντιληφθούν ότι η δομή της γλώσσας δεν είναι ένα σύνολο από γραμματικούς κανόνες, αλλά από κανονικότητες που επηρεάζονται από την επικοινωνιακή περίσταση και ταυτόχρονα την συγκροτούν.

Το ενδιαφέρον του Σωφρόνη για τη διδακτική της γλώσσας είναι τόσο μεγάλο που εστιάζει ερευνητικά κατά κύριο λόγο σ' αυτή, πράγμα που οδήγησε στην εκλογή του, τον Σεπτέμβριο του 1995, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ. με γνωστικό αντικείμενο «Ελληνική γλώσσα και η Διδακτική της» (αρχικά εξελέγη Αναπληρωτής Καθηγητής και στη συνέχεια Καθηγητής) και τον Ιούλιο του 2000 στο διορισμό του ως Καθηγητή στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. με γνωστικό αντικείμενο «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας».[4]

Μπορεί ο Σωφρόνης να συνδέθηκε με το παραπάνω γνωστικό αντικείμενο και να έγινε γνωστός στον εκπαιδευτικό κόσμο μέσω της γλωσσοδιδακτικής πρότασης *της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας,* αλλά αυτό δεν σήμαινε ότι δεν αναζητούσε παράλληλα απαντήσεις και σε άλλα ερευνητικά ζητήματα.

Ένα από αυτά ήταν και η Ρομανές, για την οποία ο Σωφρόνης έκανε σημαντικές παρατηρήσεις. Ίσως οι παρατηρήσεις αυτές δεν είναι γνωστές στο ευρύ εκπαιδευτικό κοινό, αλλά παρουσιάζουν μεγάλο γλωσσολογικό και κοινωνιογλωσσολογικό ενδιαφέρον με την έννοια ότι συγκρούονται με επιφανειακές (βασισμένες κυρίως στην κοινή αίσθηση) αντιλήψεις για τη Ρομανί που μπορεί όχι μόνο οι μη Ρομ αλλά και οι ίδιοι οι Ρομ να εκφράζουν. Οι παρατηρήσεις αυτές παρουσιάζονται συνοπτικά στις επόμενες δύο ενότητες.

2. Γλωσσολογικές παρατηρήσεις για τη Ρομανές

Σύμφωνα με τις περιγραφές του Σωφρόνη (Χατζησαββίδης 1999, 2007α), οι ίδιοι οι Ρομ εκφράζουν προεπιστημονικές αντιλήψεις για τη γλώσσα τους, π.χ. η γλώσσα τους δεν έχει γραπτό λόγο γιατί δεν μπορεί να γραφτεί ή δεν έχει γραμματική. Παρόμοιες αντιλήψεις μπορεί να έχουν επίσης και οι μη Ρομ, όταν ακούνε συζητήσεις μεταξύ των Ρομ.

Αν όμως δούμε συγκριτικά μέσα από παραδείγματα, όπως αυτά παρακάτω, τη Ρομανές και την Ελληνική στα διάφορα επίπεδα που συγκροτούν τη γραμματική μιας γλώσσας[5], τότε σε καμία περίπτωση η Ρομανές, όπως μας έδειξε ο Σωφρόνης, δεν είναι μία κατώτερη γλώσσα. Μάλιστα, η Ρομανί φαίνεται να

4. Είχε προηγηθεί η εκλογή του ως λέκτορα με γνωστικό αντικείμενο «Δημοσιογραφικός λόγος» στο Τμήμα Δημοσιογραφίας και Μ.Μ.Ε. του Α.Π.Θ. (Μάρτιος 1995-Ιούνιος 1996).

5. Τα επίπεδα της δομής των γλωσσών: φωνητική, φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη και σημασιολογία (δες Χατζησαββίδης 2012 για την περιγραφή τους).

έχει κατά βάθος και κοινά δομικά χαρακτηριστικά με τις γλώσσες που ανήκουν στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια (μεταξύ άλλων και η Ελληνική).

Φωνητική: η Ρομανές και η Ελληνική έχουν πολλούς κοινούς φθόγγους, αλλά στην πρώτη εμφανίζονται κάποιοι φθόγγοι που είναι άγνωστοι στην ελληνική, όπως τα κλειστά δασέα [p^h], [t^h], [ts^h], [$tš^h$],, [k^h-ουρανικό] [k^h-υπερωικό] και τα παχέα προστριβή και συρριστικά [tš], [dž], [š], [ž].

Φωνολογία: οι 5 φωνηεντικοί και 38 συμφωνικοί φθόγγοι της Ρομανί (5 φωνηεντικοί και 28 συμφωνικοί[6] στην πρότυπη Ελληνική μπορούν να οργανωθούν σε ένα σύστημα με 5 φωνηεντικά φωνήματα και 21 συμφωνικά, τα οποία στην συντριπτική τους πλειοψηφία είναι κοινά με την Ελληνική. Στη Ρομανί, όπως και στην Ελληνική, ο τονισμός είναι δυναμικός (με εξαίρεση τις μονοσύλλαβες λέξεις, μία συλλαβή τονίζεται περισσότερο από τις υπόλοιπες στην κάθε λέξη μέσω της αύξησης της έντασης της φωνής) και ισχύει ο νόμος της τρισυλλαβίας (όλες οι λέξεις τονίζονται σε μία από τις τρεις τελευταίες συλλαβές).

Μορφολογία: μπορεί η Ρομανές να παρουσιάζει δύο γραμματικά γένη – αρσενικό και θηλυκό – και όχι τρία, όπως η Ελληνική αλλά η κλίση των ουσιαστικών βασίζεται σε ένα σύστημα οκτώ και όχι τεσσάρων πτώσεων: ονομαστική, γενική, δοτική, τοπική, οργανική αφαιρετική, αιτιατική και κλητική.

Σύνταξη: Η σύνταξη της Ρομανί είναι κοινή με την σύνταξη της ελληνικής, αλλά στη Ρομανές εμφανίζονται κάποιες ιδιαιτερότητες, π.χ. αν σε ρήματα με δύο συμπληρώματα, άμεσο και έμμεσο αντικείμενο, το πρώτο είναι άψυχο, τότε η πτώση του δεν είναι η αιτιατική αλλά η ονομαστική.

Λεξιλόγιο: στη Ρομανές εμφανίζονται λέξεις από άλλες γλώσσες (όπως γίνεται και στα ελληνικά). Τις πιο πολλές λέξεις η Ρομανές τις έχει δανειστεί από την Τουρκική και μάλιστα περιέχει πολλά ρήματα που ακολουθούν το κλιτικό της σύστημα (-im, -um κ.λπ.). Όπως στην Ελληνική, που μορφήματά της συνδυάζονται με μορφήματα άλλων γλωσσών δίνοντας νέες λέξεις, π.χ. η λέξη «post-αρω» που χρησιμοποιείται στην ορολογία του μπάσκετ, κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στη Ρομανί, όπως, π.χ. στη λέξη grapsaráv, που σχηματίζεται από το μόρφημα του θέματος του αορίστου χρόνου του ρήματος «γράφω» και την κατάληξη του α' ενικού του ενεστώτα των ρημάτων της Ρομανές.

3. Κοινωνιογλωσσολογικές παρατηρήσεις για τη Ρομανές

Η πρώτη σημαντική κοινωνιολογική παρατήρηση του Σωφρόνη αφορά το αν η Ρομανές είναι μία «ασθενής» ή «ισχυρή» γλώσσα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.). Η Ρομανές φαίνεται να είναι μία «ασθενής» γλώσσα, διότι μολονότι ομιλείται σε όλες τις χώρες της Ε.Ε., δεν αναγνωρίζεται ως εθνική ή επίσημη γλώσσα, ούτε καν ως υπαρκτή. Ενδεικτικό του τελευταίου είναι το γεγονός ότι πολλοί Έλληνες δε γνωρίζουν ότι η Ρομανί είναι μία ξεχωριστή

6. Συμπεριλαμβάνω και τις δισυμφωνικές ακολουθίες [ts] και [dz], για τις οποίες δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών/τριών αν είναι συνδυασμός δύο φθόγγων ή αυτόνομοι φθόγγοι.

γλώσσα, αλλά θεωρούν ότι οι Ρομά μιλάνε πολλές φορές ακαταλαβίστικα γιατί δεν προφέρουν σωστά τις ελληνικές λέξεις (Χατζησαββίδης 1999: 429).

Ενώ φαινομενικά η Ρομανές εμφανίζεται ως ασθενής γλώσσα, η στάση που έχουν οι ίδιοι οι Ρομ για τη γλώσσα τους είναι ένα σύνθετο ζήτημα. Οι Ρομ διαχωρίζουν τους εαυτούς τους από τους μη Ρομ, τους οποίους αποκαλούν gadze (γκατζέ). Όταν οι τελευταίοι επιχειρούν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία της Ρομανές, προκαλούν συχνά την ειρωνεία ή την έκπληξη των πρώτων, οι οποίοι εκφράζουν μια αντίληψη περί του δυσκολομάθητου της γλώσσας τους, με τους όρους τουλάχιστον που ισχύουν για άλλες γλώσσες, αντίληψη η οποία μπορεί να ερμηνευτεί και ως κατοχή ενός προνομίου που δεν μπορεί να το κατέχει ένα άτομο που δεν «ζυμώθηκε» στην κοινωνία τους. Από την άποψη αυτή η κατοχή του προνομίου αυτού είναι ένα είδος «ισχύος» (Χατζησαββίδης, 1999: 427).

Αν στο παραπάνω προσθέσουμε και την επικοινωνιακή λειτουργία της Ρομανές ως κρυφής ή συνθηματικής γλώσσας (ως γλώσσας με την οποία συνεννοούνται οι Ρομ μεταξύ τους χωρίς να γίνονται κατανοητοί από τους gadze) μιας και η γλώσσα δεν έχει γραπτή μορφή, δεν μαθαίνεται από τους μη Ρομ και έχει φωνητικές, μορφολογικές και λεξιλογικές διαφορές από τις άλλες γλώσσες της Ε.Ε., τότε δεν είναι εύκολο να θεωρήσουμε τους/τις Ρομ ως ομιλητές/τριες που υποτάσσονται χωρίς την παραμικρή αντίσταση σε άλλες ισχυρά θεσμοθετημένες γλώσσες.

Άρα, όπως έγραψε ο Σωφρόνης:

…η εξουσία των εθνικών γλωσσών που υφίστανται οι ομιλητές της ρομανές δεν μεταφράζεται σε πραγματική εξουσία, γιατί προφανώς διαθέτουν εγγενείς δυνάμεις αντίστασης. Αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα της γλώσσας τους σε σχέση με την εθνική γλώσσα, την οποία κατέχουν – διαφορετικότητα, η οποία προφανώς εντοπίζεται στη μη χρήση του λόγου και κυρίως στις διαφορετικές λειτουργίες με τη χρήση της οποίας επιτελούνται. Αντιλαμβάνονται ότι η αποτελεσματικότητα των δύο γλωσσών που συνήθως χρησιμοποιούν είναι έννοια που λειτουργεί συμπληρωματικά και ακόμη ότι η απώλεια της χρήσης της ρομανές από κάποιο μέλος της ομάδας τους σημαίνει ταυτόχρονα και την απώλεια της ταυτότητάς του. Όλα αυτά τα δεδομένα ανατρέπουν την εντύπωση που συνήθως έχουν οι μη Ρομ για την κατωτερότητα της ρομανές σε σχέση με τις «ισχυρές» εθνικές γλώσσες και διαμορφώνουν, κατά την άποψή μου, μιαν άλλη οπτική για τη σχέση «ισχυρής»-«ασθενούς» γλώσσας, αυτής της συλλογικής αίσθησης της γλώσσας των ομιλητών σε σχέση με τις άλλες γλώσσες. Αυτό με άλλα λόγια σημαίνει ότι αν μια δίγλωσση φυλετική – ή και κοινωνική – ομάδα χρησιμοποιεί μια γλώσσα δομικά συρρικνωμένη, η οποία ωστόσο επιτελεί αρκετές λειτουργίες που δεν είναι δυνατό να επιτελεσθούν με μια άλλη γλώσσα, αυτή είναι εξίσου ισχυρή με την πρώτη (Χατζησαββίδης, 1999: 430).

Η δεύτερη σημαντική κοινωνιογλωσσολογική παρατήρηση του Σωφρόνη για τη Ρομανές αφορά το ζήτημα της *κωδικοποίησής* της *(standardization).* Συγκεκριμένα, η Ρομανές, σύμφωνα με την θεώρηση του Σωφρόνη (2007α),

δεν υπάρχει ως μία γλώσσα εντός της οποίας εμφανίζονται διαφορετικές γεωγραφικές διάλεκτοι, αλλά μπορεί να θεωρηθεί μία ονομασία εντός της οποίας υπάρχουν διαφορετικές ρομανές[7].

Ιδίως στα Βαλκάνια εμφανίζονται διαφορετικές ονομασίες για τις γλωσσικές μορφές της Ρομανές, που δεν αντιστοιχούν με τα γεωγραφικά όρια των χωρών που χρησιμοποιούνται. Σε σχέση με την Ελλάδα εμφανίζεται η μορφή της *Αρλία*, που ομιλείται και στην Π.Γ.Δ.Μ., το Κόσοβο και τη Βουλγαρία και η μορφή της *Φιτσίρικα*, που χρησιμοποιείται και στην Τουρκία. Άλλες μορφές που χρησιμοποιούνται στο βαλκανικό χώρο είναι οι *Γκουρμπέτι, Λοβάρα, Καλντεράς, Καμβούζι, Μαχαζέρ* και *Τσεργκάρ* (Χατζησαββίδης, 1996-1998).

Το ερώτημα που εύλογα τίθεται είναι αν θα πρέπει να δημιουργηθεί μία Κοινή Ρομανί που θα συνδυάζει στοιχεία από τις διαφορετικές ποικιλίες της ώστε να επιτευχθούν οι ακόλουθοι στόχοι: (α) να δημιουργηθούν δεσμοί ενότητας ανάμεσα στους/στις Ρομ, (β) να συνειδητοποιηθούν οι συγγενικοί δεσμοί με την Ινδία, (γ) να καταξιωθεί η γλώσσα ανάμεσα στους Ρομ και μη Ρομ και (δ) να υπάρξει αλληλοκατανόηση ανάμεσα στους δύο προαναφερθέντες πληθυσμούς.

Η κωδικοποίηση όμως δεν είναι μία απλή διαδικασία[8] χωρίς ιδεολογικό υπόβαθρο. Η ύπαρξη μιας Κοινής Ρομανές μπορεί να αποκλείσει όχι μόνο εκείνους/ες τους/τις Ρομά που σταμάτησαν να χρησιμοποιούν τη Ρομανές, αλλά και εκείνους/ες που θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν κάποια στοιχεία από τις άλλες ποικιλίες της. Άρα, η ύπαρξη μιας Κοινής Ρομανί δεν είναι απλά η καθιέρωση ενός κοινού οργάνου επικοινωνίας, αλλά η βάση πάνω στην οποία θα χτιστεί μία ολόκληρη εθνογενετική ιδεολογία για την ύπαρξη ενός έθνους με κοινή συνείδηση – του έθνους των Ρομά – στη λογική του «όμαιμου» (ότι οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν το «ίδιο» αίμα) (Χατζησαββίδης, 2007α: 427-428).

Σε τελική ανάλυση, ο Σωφρόνης θεωρούσε ότι η προσπάθεια θεμελίωσης και καθιέρωσης μίας Κοινής Ρομανές είναι δύσκολο να ευδοκιμήσει όχι μόνο επειδή αποπειράται από ασχολούμενους/ες με τη Ρομανές ερήμην των ίδιων των Τσιγγάνων, αλλά και για τους ακόλουθους λόγους:

7. Όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Σωφρόνης: Η περίπτωση της ρομανές είναι ξεχωριστή … διότι δεν αποτελεί μια ενιαία γλώσσα αλλά ένα νεφέλωμα από πολλές διαλέκτους και ιδιώματα, που σε μερικές περιπτώσεις παρουσιάζουν τέτοιες διαφορές που δυσχεραίνουν κατά πολύ τη μεταξύ των ομιλητών τους επικοινωνία. (Χατζησαββίδης, 1999: 424)
Αυτό μάλλον προκύπτει επειδή: Τόσο η γλώσσα όσο και οι συνήθειες των Ρομ (επαγγέλματα, έθιμα, τρόπος ζωής, κοινωνική οργάνωση κλπ.) διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα, ώστε να είναι πιο δύσκολο να μιλήσουμε για μια αμιγώς φυλετική ομάδα και για μια κοινή γλώσσα. Πιο εύκολο είναι να μιλήσουμε για ένα «μωσαϊκό διαφορετικών ομάδων» … το οποίο χαρακτηρίζεται από μια συμπληρωματικότητα των στοιχείων που αποτελούν αυτό το μωσαϊκό. (Χατζησαββίδης, 1999: 425)

8. Σύμφωνα με τον Ferguson (1996[1968]), προηγείται της κωδικοποίησης η ανάπτυξη ενός γραπτού συστήματος και ορθογραφικών συμβάσεων (graphization) και έπεται η ανάπτυξη της κωδικοποιημένης ποικιλίας με την διεύρυνση του λεξιλογίου της και την ανάπτυξη νέων υφολογικών και ειδολογικών μορφών (modernization).

1. Η εθνική συνείδηση μπορεί να καλλιεργείται στους Τσιγγάνους στο σχολείο, αλλά δεν έχει αντιστοίχιση με την κοινωνική τους οργάνωση, η οποία είναι δομημένη γύρω από φυλές και φάρες και όχι γύρω από την έννοια του έθνους.
2. Οι Ρομ, όπως είδαμε στην πρώτη παρατήρηση του Σωφρόνη, εκφράζουν προεπιστημονικές αντιλήψεις για τη γλώσσα (π.χ. ότι δεν μπορεί να γραφτεί) και η χρήση της ως κρυφής συνθηματικής γλώσσας μπορεί να υπονομευθεί αν κωδικοποιηθεί και διδαχθεί.
3. Επειδή οι Ρομ ζούσαν και ζούνε ανάμεσα σε ποικίλους λαούς και ποικίλα έθνη, δεν έχουν αναπτύξει μία αντίληψη για τη σύνδεση ενός γεωγραφικού χώρου με κάποια εθνική συνείδηση ή την αίσθηση της ιδιοκτησίας. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία δεν είναι η ιδιοκτησία και το κεφάλαιο αλλά η πρακτική σοφία, η εξυπνάδα και η απόλαυση της καθημερινής κοινωνικής ζωής όπως φαίνεται παρακάτω:

> Ο Σωφρόνης συνήθιζε να διηγείται την ιστορία του Θωμά, ενός Ρομά από τον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης, με τον οποίο είχε φιλικές σχέσεις. Ο Θωμάς θέλησε κάποια στιγμή να εργαστεί και ο Σωφρόνης και άλλοι κινητοποιήθηκαν βρίσκοντάς του μία δουλειά στο λιμάνι της Θεσσαλονίκης. Μετά από καιρό, όταν ο Σωφρόνης βρήκε το Θωμά και τον ρώτησε πώς τα πάει στη δουλειά, εκείνος του είπε ότι την είχε εγκαταλείψει επειδή δεν μπορούσε να ταιριάξει το ωράριο της δουλειάς με την κοινωνική ζωή της κοινότητάς του. [Ενδεικτικά, ένα γλέντι μπορεί να οργανωθεί για κάποιον λόγο οποιαδήποτε στιγμή – χωρίς να είναι απαραίτητα κάποια εορταστική περίοδος ή γιορτή – και να διαρκέσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, π.χ. μία ή δύο μέρες.]

4. Ούτε όμως οι Ρομ θα μπορούσαν να ξεκινήσουν τη θεμελίωση της κοινής τους συνείδησης και ταυτότητας στη βάση κάποιας θρησκείας, καθώς οι Ρομ των Βαλκανίων δεν έχουν μία κοινή θρησκεία ούτε είναι ιδιαίτερα προσκολλημένοι σε κάποια από αυτές, αναμειγνύοντας πολλές φορές στοιχεία από διαφορετικές θρησκείες.[9]
5. Δεν είναι γνωστό πώς οι ίδιοι οι Ρομ αντιλαμβάνονται τη δική τους ταυτότητα. Η εικόνα του παρία που δημιουργείται από τους/τις μη Ρομ και η ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης της χώρας που είναι πολιτογραφημένοι δείχνει ότι μάλλον αισθάνονται «ότι δεν ανήκουν σε κανένα έθνος και ότι η εθνική τους συνείδηση αποτελεί μια έννοια που δεν ορίζει την ταυτότητά τους»(Χατζησαββίδης, 2007α: 431).

9. Ο Χατζησαββίδης παραθέτει ένα απόσπασμα από τον Λιεζουά, σύμφωνα με το οποίο ορισμένοι Ρομ της Βουλγαρίας «βαπτίζονται από καθολικό ιερέα και ενταφιάζονται από μουσουλμάνο Χότζα».

Επίλογος

Οι (κοινωνιο)γλωσσολογικές παρατηρήσεις του Σωφρόνη, που συνοψίστηκαν στις προηγούμενες δύο ενότητες, όχι μόνο αναδεικνύουν σημαντικές όψεις της Ρομανί, αλλά και θέτουν σημαντικά γλωσσοδιδακτικά ερωτήματα.

Ενδεικτικά, αν πολλά παιδιά Ρομ δείχνουν να αποτυγχάνουν στο σχολείο, επειδή μεταξύ άλλων η γλώσσα που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους δεν εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο (Χατζησαββίδης 2007β), ποια μπορεί να είναι η λύση; Μόνο η προφορική αξιοποίηση της Ρομανί ή και κάποια γραπτή της κωδικοποίηση; Και σχετικά με το τελευταίο: θα χρησιμοποιηθεί το ελληνικό αλφάβητο ή κάποιο άλλο; Και ποια γλωσσική μορφή θα χρησιμοποιηθεί, αν σε μία κοινότητα χρησιμοποιούνται παραπάνω από μία ποικιλίες της Ρομανές;[10]

> Ο Σωφρόνης το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 επιμόρφωσε άτυπα και δωρεάν εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων του Δενδροποτάμου. Στα σεμινάρια αυτά οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πολλές προεπιστημονικές αντιλήψεις για τη Ρομανί, π.χ. ότι είναι γλώσσα που δεν γράφεται, αλλά και για το θέμα της κωδικοποίησής της. Ο Σωφρόνης μοιράστηκε τη γνώση του με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις προβλημάτισε και σχεδίασε μαζί τους κάποιες δράσεις για την επόμενη χρονιά, π.χ. τη συλλογή κάποιων προφορικών κειμένων με πολιτισμική αξία για τα παιδιά, οι οποίες δυστυχώς δεν πραγματοποιήθηκαν.

Ο Σωφρόνης, έχοντας αντιληφθεί το αδιέξοδο που προκύπτει από τα παραπάνω, θα υποστηρίξει ότι οι ενδιαφερόμενοι Ρομ θα πρέπει να συμμετάσχουν στη λήψη των αποφάσεων για την οργάνωση του σχολικού πλαισίου που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Πρώτα, όμως, οι μη Ρομ θα πρέπει να εξασφαλίσουν στους Ρομ την οικονομική ανάπτυξη και τη δυνατότητα να συμμετάσχουν οι ίδιοι στην οργάνωση της κοινωνίας τους (Χατζησαββίδης, 2007β: 59).

Ο Σωφρόνης με τις παρατηρήσεις του δεν θα αποδομήσει απλά την λανθασμένη αντίληψη περί κατωτερότητας της Ρομανί, αλλά θα αναδείξει ότι πίσω από αντιλήψεις περί της ασθενούς Ρομανές και της επιθυμητής κωδικοποίησής της κρύβονται λανθασμένες αντιλήψεις, όπως ότι οι Ρομ είναι παθητικοί δέκτες μιας κοινωνικής κατάστασης που διαμορφώνει ακόμη και τη γλώσσα τους.

Επομένως, το τελικό γλωσσοδιδακτικό ερώτημα είναι αν οι μη Ρομ θέλουν να μεταβιβάσουν κάποια θεσμική εξουσία στους Ρομ αναφορικά με την οργάνωση του σχολικού πλαισίου – ανεξάρτητα με το πώς οι τελευταίοι θα χρησιμοποιήσουν αυτή την εξουσία – ή αν θέλουν να βαυκαλίζονται ότι μπορούν να πετύχουν το καλό των Ρομ, χωρίς αυτό ούτε να οριοθετείται και τεκμηριώνεται ούτε καν να ερευνάται από την οπτική γωνία τους.

10. Για παράδειγμα, στην κοινότητα του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης χρησιμοποιούνται και η *Αρλία* και η *Φιτζίρκα*.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ferguson, Ch. A. (1996[1968]). Language development. In Huebner, T. (ed) *Sociolinguistic Perspectives: Papers on Language in Society (1959-1994),* New York, Oxford: Oxford University Press, 40-47.

Χαραλαμπόπουλος, Α. & Σ. Χατζησαββίδης (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. (1996-1998). Οι Ρομ της Ελλάδας και η γλώσσα τους. http://users.auth.gr/users/7/4/051447/public_html/dimos/docs/50ar.htm

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Οι «ασθενείς» γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η στάση τους απέναντι στον γλωσσικό ηγεμονισμό: η περίπτωση της Ρομανές. Στο Χρηστίδης, Α. Φ. (επιμ.) *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 26-28/3/97), Τόμος Α', (σελ. 423-430), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007α). Η κοινή Ρομανές και η ποικιλία των τσιγγάνικων γλωσσών των Βαλκανίων: από τη γλωσσ(ολογ)ική μυθοπλασία στην εθνογενετική ιδεολογία. Στο Χρηστίδης, Α.Φ. (επιμ.) *Γλώσσα, Κοινωνία, Ιστορία: τα Βαλκάνια,* Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, σελ. 423-432.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007β). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα. Στο Μήτσης, Ν. & Τ. Α. Τριανταφυλλίδης (επιμ) *Επιμορφωτικός Οδηγός: Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων,* Βόλος: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σελ. 39-63. http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/906/156.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Νεοελληνική Γραμματική: Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή,* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Σωφρόνης Χατζησαββίδης

(Socio)linguistic observations about the Romani language: Sofronis Chatzisavvidis's contribution

Filippos Tentolouris[1]

This article is dedicated to the memory of Professor Sofronis Chatzisavvidis. Chatzisavvidis has been well known as the theorist who tried to advocate a functional perspective in language teaching (i.e. students should use original oral and written texts in order to realize how grammatical rules are influenced by and simultaneously constitute communicative events).

However, in this article I will try to show his contribution to the (socio)linguistic issue of the understanding of Romani, the language that is spoken by Roma people. Specifically, I will focus on three of his notable observations about this language.

1. Romani is not a language with inherent inferiority

According to Chatzisavvidis, Romani cannot be considered as inferior to other languages, since its grammatical features (phonetic, phonemic, morphological, syntactic and semantic) are not only complex, but also reveal its genetic relationship with those languages which constitute the Indo-European language family (e.g. Greek, Italic, Slavic, German, Indo-Iranian, etc.). For example, at the morphological level, the noun class system of Romani includes masculine and feminine while the Greek includes masculine, feminine and neuter; there are eight grammatical case-forms in Romani (nominative, genitive, dative, accusative, locative, instrumental, ablative and vocative) but only four in Greek (nominative, genitive, accusative and vocative).

2. Romani is not a weak language

Romani seems to be a weak language compared to the languages used in the European Union, since it is neither a national nor an official language, nor even a language with an institutional existence. However, Roma people have a complex stance towards their language. They distinguish themselves from others, who are called "gadze". This label carries a negative connotation since it refers to people who haven't been socialized in their socio-cultural context and who cannot enjoy the privilege of acquiring a "difficult" language. From this perspective, then, this privilege is a kind of power that gadze can never get.

Furthermore, an important factor that gives power to the Romani language is its communicative function as a secret language or code. This facilitates Romani speakers to communicate without being understood by other people, since: (a) Romani does not have a written form; (b) it is not known to be taught to non-Roma people; and (c) its phonetic, morphological and especially semantic structure differs from those languages that are

1. Primary school teacher - PhD in Educational Linguistics

used in the European Union countries.

3. The standardization of Romani is not an ideologically neutral process

A crucial question about Romani is whether a kind of Romani will become standard—i.e. a representative Romani language with recognized alphabet, dictionary and grammar. This standardization is not a simple or an ideologically neutral process. It could exclude not only those Roma who would stop using Romani but also those who choose to speak one of its varieties. Finally, it would become the base on which an ethnogenetic ideology would be built for the formation of a new nation—the nation of Roma—under the impression that the participants in this nation have the "same" blood.

According to Chatzisavvidis, the standardization of Romani is difficult (if not impossible) because Romani is not a unified language but rather a kind of aggregation of dialects (e.g. Arlia, Fitzirka, Lovara) that in some cases differ greatly. Also, Romani speakers: (1) do not express any need for standardization; (2) do not have a national consciousness, since their societies are organized on the basis of ethnic groups and clans; and (3) do not consider that the dominant national language exercises a kind of linguistic hegemony over their language.

The above observations made by Chatzisavvidis raise important questions about language teaching. If we accept that many Romani children fail in school because their everyday language is not included in it, then we have to deal with the question of how the Romani language can be incorporated in the Greek National Curriculum. Should we use Romani only in oral school activities or try to create a written format for it? Concerning the latter, should we use the Greek alphabet or a different one? And how can we deal with the potential use of two or more different Romani varieties in some communities, such as Dedropotamos in Thessaloniki?

Chatzisavvidis, having understood that questions such as those above cannot be answered in an objective and ideologically free way, suggested that institutional power should be given to the Roma people. They should be involved in decision making in relation to how schools, in which their children participate, should be organized. Therefore, what is finally at stake is not only whether the Roma people will get some institutional power but also whether the non-Roma are ready to relinquish the idea that they can benefit Roma people without taking their cultural perspectives into account.

Issues of biliteracy: Children's responses to the simultaneous teaching of different alphabetical systems
A case study of Albanian background children

Soritia Oikonomou

Abstract
This article highlights the ways in which young children develop simultaneous biliteracy in two languages. The terminology used to describe biliteracy is examined, as well as the three most significant theoretical approaches: 'Sequential biliteracy', 'Simultaneous biliteracy' and 'Continua of biliteracy'. We adopt the perspective of simultaneous biliteracy and we highlight recent views of researchers that theoretically support simultaneous biliteracy, especially praising the amazing abilities children can experience (Kenner et al., 2004: 125) and the high levels of flexibility and adaptability that children can demonstrate (Dworin, 2003: 179). The data come from a postgraduate research with main focus on the observation of students in the first grade of the Albanian Immigrants Association of Thessaloniki 'Mother Teresa' and more specifically of sixteen children learning the Albanian language (the language of the country of origin) simultaneously with the Greek language (the language of the country of reception). The study attempts to answer questions such as: how children respond to the task of learning different writing systems at the same time; whether it is possible to combine literacy experiences from different backgrounds; and, whether such a mixture may lead to confusion and failure. Moreover, if such a combination is possible, we look into the extent to which the two languages interact and the ways in which young users of language cope with these issues. As evidenced by this study, the children research participants are aware of the existence and the simultaneous learning of two languages, and demonstrate an admirable ability for code-switching depending on the communication situation and their interlocutor. The mixing of the two alphabetic systems takes place even in their writing samples. These elements justify the assumption that children who are experiencing simultaneous biliteracy have the ability to experiment with both languages in their own unique way, to create - 'mold'- their languages, take risks and sometimes play with them. An equally interesting finding is that the children involved in this project developed some general ideas on how the Albanian writing system operates, demonstrated by the ease with which children have adopted the alphabetic principle, although their vocabulary was not adequate to verbalize their ideas. In addition, it emerged that children can benefit from the transfer of literacy experiences between the Greek and the Albanian languages. It is noteworthy that neither a specific linguistic behavior pattern nor common linguistic effects have been detected, and

the role of communicative competence as a factor supporting children's responsiveness to the learning of the Albanian writing system should be studied further. Finally the research underlines the fact that biliteracy is perceived as 'a bidirectional process', while 'labels such as first and second language lose their meaning and may foster misleading assumptions about children's learning' (Dworin, 2003: 180-181).

Διγλωσσικά Σεμινάρια
Αραβικών, Αλβανικών
και Ρωσικών
στο Πολύδρομο

Ζητήματα διγραμματισμού: Η ανταπόκριση των παιδιών στην ταυτόχρονη εκμάθηση διαφορετικών αλφαβητικών συστημάτων. Μία μελέτη περίπτωσης παιδιών αλβανικής μεταναστευτικής καταγωγής

Οικονόμου Σωτηρία[1]

Εισαγωγή

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών είναι δεδομένος και ενισχύεται ολοένα. Στο πλαίσιο της θεώρησης της γλωσσικής ετερότητας στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες που εστιάζουν στη συμπεριφορά του δίγλωσσου μαθητή (Σκούρτου, 2000, 2002), στη διαχείριση της διγλωσσίας στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου (Κοιλιάρη, 2005· Σκούρτου, 2005· Τσοκαλίδου, 2005· Skourtou, 2008· Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011), στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σε αλλοδαπούς μαθητές (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000), σε ζητήματα επαφής των γλωσσών στην εκπαίδευση (Τσοκαλίδου, 2008), καθώς και σε ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας (Γκαϊνταρτζή, 2008· Γκαϊνταρτζή, Γάτση & Τσοκαλίδου, 2011).

Καθώς μεταβάλλεται η οπτική από την οποία εξετάζεται σήμερα η προβληματική της επαφής των γλωσσών σε επίπεδο εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμο να στραφεί και στον ελληνικό χώρο το ενδιαφέρον των ερευνητών σε νέα ερωτήματα. Η ερευνητική πρόταση στην οποία στηρίζεται το παρόν άρθρο επιχείρησε να παρακολουθήσει την πορεία μια τάξης δίγλωσσων μαθητών στην ανάπτυξη του διγραμματισμού και να ακολουθήσει τα διαφορετικά μονοπάτια που χαράσσονται από αυτούς, αποδεικνύοντας τελικά το δυνατό του ταυτόχρονου διγραμματισμού, καθώς και την αμφίδρομη σχέση που συνδέει τις δύο γλώσσες, καθιστώντας τους όρους «πρώτη» και «δεύτερη» γλώσσα εξαιρετικά σχετικούς και ρευστούς.

Διγραμματισμός: *Ορισμοί*

Οι Garcia et al. (2006: 3), οι οποίες προβαίνουν σε εξαιρετικά ενδελεχή επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, επισημαίνουν ότι συχνά οι μελετητές του παρελθόντος υποβάθμιζαν το διγραμματισμό ως μία ατομική δεξιότητα γραμματισμού στη μία ή την άλλη γλώσσα, που αποκτάται και καλλιεργείται αποκλειστικά μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Ωστόσο, πιο πρόσφατες μελέτες ήρθαν να βγάλουν το διγραμματισμό από τις σχολικές αίθουσες και να ρίξουν φως και σε άλλες διαστάσεις του φαινομένου, αναγνωρίζοντας την κοινωνική του φύση και συνυπολογίζοντας μια σειρά από αλληλεπιδρώντες παράγοντες, όπως το σχολείο, την οικογένεια, την κοινότητα κ.α. (Kenner, 2004, 2005· Moll et al., 2001).

Ως ένας από τους πρώτους ερευνητές του διγραμματισμού αναγνωρίζεται ο Fishman (σε Garcia et al., 2003: 3), ο οποίος ήδη από το 1980 τον είχε ορίσει ως «εξαιρετική γνώση της ανάγνωσης και της γραφής σε δύο γλώσσες». Πιο πρόσφατα ο Dworin (2003: 171) επεσήμανε ότι ο «διγραμματισμός

1. Εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό τίτλο, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών σε δύο γλώσσες, σε οποιοδήποτε βαθμό, που αναπτύσσονται είτε ταυτόχρονα είτε διαδοχικά». Μία νεότερη ερευνήτρια, η Reyes (2006: 269), προτείνει τη χρήση του όρου «αναδυόμενος διγραμματισμός» ("emergent biliteracy"), για να αναφερθεί στη «συνεχιζόμενη, δυναμική ανάπτυξη των εννοιών και την εξαιρετική ικανότητα σκέψης, ακρόασης, ανάγνωσης και γραφής σε δύο γλώσσες». Τέλος, η Hornberger (Garcia et al., 2006: 4· Hornberger, 2004: 156) περιγράφει το διγραμματισμό ως «τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών στη γραφή και γύρω από ζητήματα γραφής» ή ως «όλες εκείνες τις περιπτώσεις στις οποίες η επικοινωνία προκύπτει σε δύο ή περισσότερες γλώσσες στη γραφή ή γύρω από ζητήματα γραφής».

Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η πληθώρα των ορισμών φαίνεται ότι αντανακλά και μια ποικιλία θεωρητικών προσεγγίσεων, προκειμένου να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη ευκρίνεια ζητήματα διγραμματισμού. Οι Garcia et al. (2006) αναγνωρίζουν τις εξής τρεις πιο σημαντικές:

Διαδοχικός διγραμματισμός (Sequential biliteracy)

Η πιο διαδεδομένη οπτική στο χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης και του διγραμματισμού μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα φαίνεται ότι είναι αυτή του «διαδοχικού διγραμματισμού», η οποία υποστηρίζει ότι για το πέρασμα στο γραμματισμό στη Γ2 είναι απαραίτητος ο γραμματισμός στη Γ1, και άρα η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας. Το έργο της Skutnabb-Kangas (1989, 1998) και του Cummins (2005) αποτελούν ορόσημα στην υποστήριξη και ανάδειξη αυτής της υπόθεσης. Το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας και η Αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών, έννοιες που προτάθηκαν από τον Cummins (2005) αποτελούν τα πιο δημοφιλή ερείσματα αυτή της προσέγγισης. Τα δίγλωσσα μοντέλα εκπαίδευσης που εμφορήθηκαν από τις δύο βασικές αυτές αρχές είχαν κυρίως «μεταβατικό χαρακτήρα», δηλαδή στόχευαν στην εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών μέσω της μητρικής τους γλώσσας, με πλήρη μετάβαση στο γραμματισμό (ανάγνωση και γραφή) στη δεύτερη γλώσσα μόνο εφόσον το παιδί μπορούσε να επιδείξει εξαιρετική κατοχή γλώσσας σε επίπεδο ομιλίας στη Γ2 (Garcia et al., 2006: 5).

Ταυτόχρονος διγραμματισμός (Simultaneous biliteracy)

Πιο πρόσφατα οι μελετητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στον τρόπο με τον οποίο τα δίγλωσσα παιδιά εκτίθενται ταυτόχρονα στο γραμματισμό και στις δύο γλώσσες (Dworin, 2003· Kenner, 2004· Kenner et al., 2004· Moll et al, 2001· Mor Sommerfeld, 2002). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι παραπάνω ερευνητές συνηγορούν υπέρ του ταυτόχρονου διγραμματισμού, εξαίροντας μάλιστα τις εκπληκτικές δυνατότητες (Kenner et al., 2004: 125), καθώς και τα υψηλά επίπεδα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας που μπορούν να επιδείξουν τα παιδιά (Dworin, 2003: 179).

Ήδη από το 2004 η Kenner (2004) υποστηρίζει ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε δίγλωσσα περιβάλλοντα, δεχόμενα ερεθίσματα γραμματισμού σε δύο γλώσσες, δύνανται να βιώσουν τους δύο κόσμους ως ταυτόχρονα γλωσσικά και πολιτισμικά «σύμπαντα». Στο ερώτημα αν μπορούν οι πολλαπλοί κόσμοι να συνυπάρξουν αρμονικά ή λειτουργούν διασπαστικά και αποσταθεροποιητικά στη γλωσσική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών, οι ερευνητές-υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης τονίζουν εμφατικά ότι τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν, χωρίς να μπερδεύονται από τη μία γλώσσα στην άλλη (Kenner, 2004: 49). Η ανάπτυξη του διγραμματισμού στις μικρές ηλικίες γίνεται μάλλον αντιληπτή ως «μία δυναμική και εξαιρετικά ευέλικτη και αμφίδρομη (bidirectional) διαδικασία, στην οποία οι συναλλαγές των παιδιών μεταξύ των δύο γλωσσών μεσολαβούν την εκμάθηση και των δύο γλωσσών» (Dworin, 2003: 179-180).

Το συνεχές του διγραμματισμού (Continua of biliteracy)

Η Hornberger (2004) θεωρείται εισηγήτρια του μοντέλου αυτού, το οποίο εκφράζεται ως «ένα πλέγμα εγκιβωτισμένων και τεμνόμενων συνεχών, ακριβώς για να αναδείξει τις πολλαπλές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στη διγλωσσία και το γραμματισμό, καθώς και τη σημασία των πλαισίων (contexts), των μέσων (media), του περιεχομένου (content) και της ανάπτυξης (development) του διγραμματισμού» (Hornberger, 2004: 156). Η Σκούρτου (2011: 146-147) αντιμετωπίζει αυτό το μοντέλο ως «παραδειγματικό [...] που επιδέχεται τροποποίηση ή εμπλουτισμό [...], ένα χρήσιμο εργαλείο που περιγράφει και διευκολύνει τα περάσματα [...] για τους δίγλωσσους μαθητές».

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Εργασία-σταθμό σε θέματα ταυτόχρονου διγραμματισμού αποτελεί η μελέτη του Dworin (2003: 176-182), που είχε ως στόχο να συνοψίσει τα πιο σημαντικά ευρήματα παλαιότερων ερευνών του (Dworin, 1996· Moll & Dworin, 1993, 1996 σε Dworin, 2003). Τρεις είναι οι κυριότερες θέσεις που αναδεικνύονται, πέρα από την υποστήριξη του ταυτόχρονου γραμματισμού σε δύο γλώσσες (ισπανικά και αγγλικά). Η πρώτη αφορά την ύπαρξη πολλαπλών δρόμων που μπορούν να οδηγήσουν στο διγραμματισμό και όχι μόνο ένας ενδεδειγμένος. Η δεύτερη θέση συνδέεται με την εισαγωγή της έννοιας «αμφίδρομης σχέση» (bidirectionality) ως χαρακτηριστικό του διγραμματισμού. Η τρίτη θέση, σε συνέχεια της προηγούμενης, υποστηρίζει ότι η ρευστότητα καθιστά τους όρους «πρώτη» και «δεύτερη γλώσσα» σχετικούς, και επιτάσσει την εξεύρεση νέων και πιο δυναμικών τρόπων θεώρησης του πώς τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν τις διαφορετικές γλώσσες και τους γραμματισμούς στις τάξεις.

Προχωρώντας, δε θα μπορούσε να παραληφθεί το έργο της Charmian Kenner (Kenner et. al, 2004· Kenner, 2004, 2005, Kenner & Kress, 2003). Όλα τα παραπάνω άρθρα αναφέρονται και εκκινούν από το ερευνητικό πρόγραμμα "Signs of Difference", το οποίο υλοποιήθηκε στο Λονδίνο δουλεύοντας με παιδιά που εκτίθεντο σε ταυτόχρονο διγραμματισμό. Μεταξύ των πιο

σημαντικών ευρημάτων αναφέρεται ότι υπάρχει ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στη διγλωσσία και τα υψηλά επίπεδα μεταγλωσσικής επίγνωσης, καθώς τα παιδιά ήταν σε θέση να διαμορφώσουν τις δικές τους ιδέες για το πώς λειτουργούν τα διαφορετικά αλφαβητικά συστήματα, πριν ακόμη αποκτήσουν ευρεία γνώση του κάθε συστήματος (της κάθε γλώσσας) (Kenner et. al, 2004: 138). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά μπορούν να έχουν επίγνωση της ύπαρξης δύο διαφορετικών συστημάτων, μέσα από τον εντοπισμό των διαφορών τους αλλά και των ομοιοτήτων τους (Kenner, 2004: 51-52). Τα δίγλωσσα παιδιά έχουν στην διάθεσή τους δύο ομάδες γλωσσικών πηγών, κι έτσι είναι πιθανό να μεταφέρουν και να συνδυάζουν στοιχεία και δεδομένα από τη μία γλώσσα στην άλλη, όταν παράγουν ένα κείμενο, δημιουργώντας «σημεία μετάβασης» (moments of transition) (Kenner, 2004: 53-55). Το κυριότερο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι τα ίδια τα παιδιά παρουσιάζονται να έχουν ενεργό ρόλο στο χειρισμό των σημειωτικών πηγών που έχουν στη διάθεσή τους, προκειμένου να οικοδομήσουν τις ταυτότητές τους ως συγγραφείς.

Μία πολύ ενδιαφέρουσα εργασία πάνω σε θέματα διγραμματισμού συνιστά η μελέτη της Mor Sommerfeld (2002). Η ερευνήτρια εισάγει στη δουλειά της αυτή τον όρο «γλωσσικό μωσαϊκό» (language mosaic), το οποίο ορίζει ως εξής: «είναι το αποτέλεσμα και η διαδικασία γραφής από ένα νέο χρήστη της γλώσσας (δηλαδή non native), που συνδυάζει δύο ή τρεις γλώσσες και ενσωματώνει διάφορα συστήματα γραφής» (σελ. 99). Τρία είναι τα ζητήματα που εγείρονται από τη μελέτη του «γλωσσικού μωσαϊκού», όπως τα εντοπίζει η Mor Sommerfeld: η δημιουργικότητα, η μεταγλωσσική επίγνωση και οι σχέσεις ανάμεσα σε ανάγνωση-γραφή, και, τέλος, οι σχέσεις ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2 (σελ. 104). Τονίζεται εδώ ότι η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία ταυτόχρονης ανάπτυξης των δύο γλωσσών. Η ερευνήτρια επικαλείται την επισήμανση του Emig (1983 σε Mor Sommerfeld, 2002: 104), περί διάκρισης μεταξύ σφάλματος (mistake) και αναπτυξιακού λάθους (developmental error), σύμφωνα με τον οποίο «ένα σφάλμα μπορεί να επιβραδύνει τη μάθηση, ενώ ένα αναπτυξιακό λάθος μπορεί να την προωθήσει». Ένα αναπτυξιακό λάθος χαρακτηρίζεται από ρίσκο και ευφυΐα και «προδίδει» μια διάθεση πειραματισμού και δημιουργικού χειρισμού των δύο γλωσσών από τους μικρούς χειριστές τους. Όσον αφορά τη μεταγλωσσική επίγνωση, παρατηρούνται υψηλά επίπεδα, ενώ η σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών γίνεται αντιληπτή όχι τόσο ως με όρους παρεμβάσεων και επιρροών, όσο ως γεγονός ότι ο γραμματισμός σε μία νέα γλώσσα, αντλώντας ταυτόχρονα ερεθίσματα και από άλλες, προκαλεί τα παιδιά να αποκτήσουν μία ιδιαίτερα δημιουργική διάθεση στην αντιμετώπιση της γλώσσας.

Η ταυτότητα της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η παρατήρηση της ανάπτυξης του διγραμματισμού σε μαθητές και μαθήτριες μεταναστευτικής αλβανικής καταγωγής που αποτελούν μέλη της αλβανικής κοινότητας, οι οποίοι έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει σε ελληνικό έδαφος και οι οποίοι παρακολουθούν, παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση, τα μαθήματα αλβανικής του κοινοτικού σχολείου. Δείγμα

της έρευνας αποτέλεσαν δεκαέξι μαθητές και μαθήτριες της πρώτης τάξης του αλβανικού σχολείου του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης «Μητέρα Τερέζα».

Όσον αφορά τη συλλογή δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της παρατήρησης για διάστημα περίπου έξι μηνών (από το Νοέμβριο μέχρι και τον Απρίλιο του 2015). Αξιοποιήθηκαν οι σημειώσεις πεδίου (field notes) και δείγματα γραφής των παιδιών από τα «τετράδια γραφής του σχολείου». Επιπλέον, για την άντληση δεδομένων υιοθετήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη με τα παιδιά, αλλά και με την εκπαιδευτικό. Τέλος, για την ανάλυση δεδομένων προτιμήθηκε η δημιουργία κατηγοριών.

Ευρήματα της έρευνας

α. Γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών: δεδομένα από την ταυτόχρονη εκμάθηση δύο αλφαβητικών συστημάτων

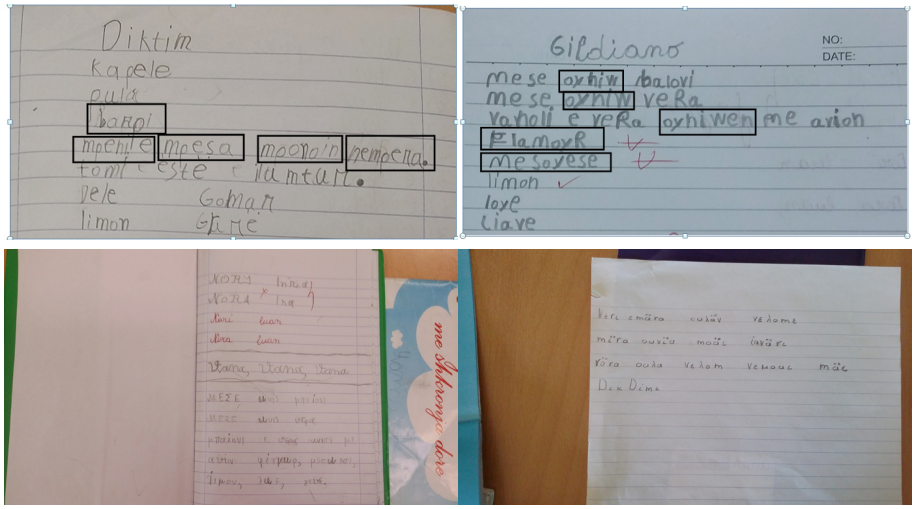
Εξετάζοντας τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις στην τάξη, είμαστε σε θέση να πούμε ότι τα παιδιά της έρευνας είχαν επίγνωση της ύπαρξης και ταυτόχρονης εκμάθησης δύο γλωσσών και επέδειξαν θαυμαστή ικανότητα στην εναλλαγή των δύο γλωσσικών κωδίκων ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και το συνομιλητή τους, καθώς, όπως φάνηκε, συνήθιζαν να επιλέγουν ως γλώσσα για τη μεταξύ τους επικοινωνία την ελληνική, ενώ, όταν απευθύνονταν ή απαντούσαν στη δασκάλα τους, αυτό γινόταν τις περισσότερες φορές στην αλβανική. Επιπλέον, ήταν αρκετά συχνό το φαινόμενο των δίγλωσσων διαλόγων μεταξύ αυτών και της εκπαιδευτικού. Ακόμη, οι αναφορές και οι συγκρίσεις που γίνονται με άλλες γλώσσες, κυρίως την αγγλική, από συγκεκριμένους μαθητές αναδεικνύουν ένα σημαντικό βαθμό μεταγλωσσικής επίγνωσης των παιδιών αυτών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα: «Προχωρούν στο γράμμα H,h και η εκπαιδευτικός τους ζητά λέξεις που να αρχίζουν από το γράμμα αυτό. Ο Ορέστης πετάγεται γελώντας και λέει:

Ορέστης: - *How are you?*

Εκπαιδευτικός: - *Μα αυτά είναι αγγλικά!*

Ορέστης: - *Το ξέρω!* (γελώντας)»

Στα δείγματα γραφής των παιδιών εντοπίστηκαν απόπειρες ανάμιξης των δύο αλφαβητικών συστημάτων, είτε με ταυτόχρονη χρήση γραμμάτων από τα δύο αλφάβητα μέσα στην ίδια λέξη είτε με μεταφορά γραμματικών κανόνων, όπως η χρήση του τόνου, από τη μία γλώσσα στην άλλη. Ακόμη και πίσω από την επιλογή των παιδιών να αποδώσουν τα φωνήματα /b/ και /u/ ως δίψηφα mp και oy μπορούμε να διακρίνουμε το σκεπτικό ανάμιξης στοιχείων από τις δύο γλώσσες. Ακόμη, έχουμε ανιχνεύσει κείμενα παιδιών, στα οποία η ανάμιξη των δύο συστημάτων γραφής είναι απόλυτη (περιπτώσεις μεταγραφής): γι' αυτούς οποιαδήποτε απόπειρα γραφής στην αλβανική γλώσσα περιλαμβάνει αναπόσπαστα και την ελληνική. Τα παραπάνω μας οδηγούν σε εξαιρετικά σημαντικές παραδοχές: τα παιδιά που βιώνουν συνθήκες ταυτόχρονου διγραμματισμού πειραματίζονται χρησιμοποιώντας τις δύο γλώσσες με το δικό τους μοναδικό τρόπο, δημιουργούν, «πλάθουν» τις γλώσσες που τώρα μαθαίνουν, ρισκάρουν και πολλές φορές παίζουν μ' αυτές.



Εικόνες 3,4. Κείμενα παιδιών στα οποία η ανάμιξη των δύο συστημάτων γραφής είναι απόλυτη
(περιπτώσεις μεταγραφής (transliteration) από τη μία γλώσσα στην άλλη).

Εξίσου ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά της έρευνας είχαν αναπτύξει ορισμένες γενικές ιδέες για το πώς λειτουργεί το αλβανικό σύστημα γραφής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ευκολία με την οποία τα παιδιά υιοθέτησαν την αλφαβητική αρχή, στην οποία βασίζεται η αλβανική γλώσσα, καθώς ήδη από τα πρώτα μαθήματα ήταν σε θέση να σχηματίζουν, να γράφουν και να διαβάζουν συλλαβές και λέξεις, ακόμη κι αν δεν μπορούσαν να καταλάβουν το νόημά τους. Το σχόλιο της Γκιζέλα: *«Όταν γράφω, μου φαίνεται εύκολη, γιατί στα ελληνικά δεν είναι όπως τα ακούς. [...] Αλλά στα αλβανικά είναι όπως τα ακούς»*, επιτείνει τον ισχυρισμό αυτό. Ακόμη, εδώ εντάσσονται σχόλια όπως αυτά του Ορέστη: *«Τα γράμματα [χρειάζονται προσοχή]. Επειδή μερικά είναι διπλά και μερικά είναι δύσκολα.»* και της Αλεξάνδρας: *«[Χρειάζεται προσοχή] Ε, πότε μπαίνει το i και το j, πότε μπαίνει e και πότε ë (με τόνους)»*, μέσα από τα οποία αποδεικνύεται ότι τα παιδιά έχουν αντιληφθεί ορισμένα βασικά στοιχεία, κάποιους πιο αφηρημένους κανόνες για τη λειτουργία των γραμμάτων και τη χρήση τους υπό ορισμένες προϋποθέσεις.

β. Γλωσσική συμπεριφορά της εκπαιδευτικού

Η εκπαιδευτικός επιδιώκει συνειδητά να μιλάει συνεχώς στην αλβανική γλώσσα, ωθώντας και τους ίδιους τους μαθητές να τη χρησιμοποιούν. Ωστόσο είναι ευέλικτη και ελαστική, δεν πιέζει τα παιδιά και είναι πρόθυμη να κάνει εναλλαγή κωδίκων, να μεταφράσει ορισμένες λέξεις ή φράσεις ή ακόμη και να μιλήσει στα ελληνικά. Ακόμη, επιλέγει συνειδητά να εκμεταλλευτεί τις υπάρ-

χουσες γνώσεις των παιδιών για τη γραφή της ελληνικής γλώσσας, καθώς και πιο γενικές εμπειρίες γραμματισμού στην ελληνική. Επιπλέον, έχοντας επίγνωση των δυσκολιών στην κατάκτηση του γραμματισμού από τα παιδιά, καθώς και των συνηθέστερων λαθών στην αλβανική γλώσσα, είναι πολύ προσεκτική στη διαχείριση του λάθους. Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο που διέπει τη συμπεριφορά της είναι η μεγάλη βαρύτητα που δίνει στον ψυχολογικό παράγοντα, όπως προκύπτει και από τα λεγόμενα της ίδιας: *«Αλλά παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο και η δασκάλα. Δηλαδή όταν ξέρεις το χαρακτήρα του παιδιού, του συγκεκριμένου παιδιού, όταν αυτό είναι πολύ ευαίσθητο, γιατί υπάρχουν και παιδιά που είναι πιο δυναμικοί χαρακτήρες που δεν νιώθουν έτσι. [...]».*

γ. Μαθαίνοντας ένα δεύτερο σύστημα γραφής: μεταφορά εμπειριών γραμματισμού από τη μία γλώσσα στην άλλη

Από τα ευρήματα των παρατηρήσεων προκύπτει ότι οι μαθητές ευνοούνται από το γεγονός ότι οι δύο γλώσσες που μαθαίνουν ακολουθούν την αλφαβητική αρχή. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ίδια μέθοδος ακολουθείται σε μεγάλο βαθμό και για την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική, δεν αποτελεί έκπληξη η ευκολία με την οποία τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, διέκριναν ανάμεσα σε φωνήεντα και σύμφωνα, καθώς και ανταποκρίθηκαν στη διαδικασία σχηματισμού συλλαβών που βασίζονται στη δομή σύμφωνο-φωνήεν. Επιπλέον, τα παιδιά της έρευνας εισέρχονται στο αλβανικό σχολείο εφοδιασμένα με βασικές αρχές γραμματισμού, όπως η διάκριση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, η αναγνώριση των δομικών στοιχείων του λόγου (συλλαβές, λέξεις, προτάσεις), των σημείων στίξης και των βασικών κανόνων γραφής και ανάγνωσης. Τέλος, ένα κομμάτι καθαρά πρακτικής φύσης, το οποίο μπορεί να μεταφερθεί κατά το γραμματισμό σε μία άλλη γλώσσα, είναι οι ρουτίνες της σχολικής ζωής, όπως η χρήση των βιβλίων, των τετραδίων, η συμπεριφορά και η κίνηση στην τάξη.

δ. Θεώρηση της αλβανικής και της ελληνικής γλώσσας: τελικά πώς συνδέονται μεταξύ τους οι δύο γλώσσες

Η έρευνα επιχείρησε εξαρχής να είναι πολύ προσεκτική στη χρήση όρων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ταμπέλες. Αντί των όρων «πρώτη» και «δεύτερη» γλώσσα προτιμήθηκαν οι όροι «γλώσσα χώρας καταγωγής» και «γλώσσα χώρας υποδοχής», καθώς υποστηρίζεται ότι «σε περιβάλλοντα επαφής των γλωσσών, η πρώτη γλώσσα κάποιου μπορεί εντέλει να είναι η συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών, ή με άλλα λόγια η διγλωσσία» (Τσοκαλίδου, 2012: 26). Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι προτιμήσεις των παιδιών είναι μοιρασμένες, ενώ δηλώνουν ότι κυρίαρχη γλώσσα ομιλίας στο σπίτι είναι η αλβανική. Οι μαθητές φέρουν γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες γραμματισμού στην ελληνική, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά για την εκμάθηση της αλβανικής και παρακολουθούν το κοινοτικό σχολείο με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνιακής τους επάρκειας και την κατάκτηση της γλωσσικής. Αποδεικνύεται ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο και πιθανότατα

ανώφελο να μπει κανείς στη διαδικασία να «απαριθμήσει» τις συνεισφορές της κάθε γλώσσας ή να χαράξει διακριτές γραμμές ανάμεσά τους: πρόκειται για μία δυναμική και εξαιρετικά ευέλικτη και αμφίδρομη (bidirectional) διαδικασία.

ε. Οι διαφορετικές πορείες των παιδιών

Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν εντοπίστηκαν συγκεκριμένα μοτίβα γλωσσικής συμπεριφοράς ούτε κάποιες κοινές για όλους γλωσσικές ενέργειες. Άλλωστε στη συγκεκριμένη τάξη δεν υπήρχε ομοιομορφία ούτε ως προς τις ηλικίες των παιδιών ούτε ως προς τα επίπεδα επικοινωνιακής και γλωσσικής επάρκειας. Ακόμη και για τα παιδιά που παρακολουθούν την ίδια τάξη στο ελληνικό σχολείο δεν μπορούμε να εξασφαλίσουμε ότι τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες γραμματισμού είναι ίδια από ποσοτική και κυρίως από ποιοτική άποψη. Επιπλέον, ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητος. Ωστόσο αξίζει να γίνει αναφορά στην επικοινωνιακή επάρκεια ως παράγοντας που φαίνεται να συνηγορεί υπέρ της καλύτερης ανταπόκρισης των παιδιών -ανεξαρτήτως ηλικίας- στην εκμάθηση του αλβανικού συστήματος γραφής. Το στοιχείο αυτό προέκυψε τόσο μέσα από τις παρατηρήσεις, ενώ και η εκπαιδευτικός το επιβεβαίωσε στη συνέντευξή της: *«Δυσκολεύονται πολύ, γιατί οι περισσότεροι μιλάνε ελληνικά. Κι όσο προσπαθούν να τα εξηγήσουν τα εξηγούνε μετά στα ελληνικά. Δεν τα λένε στα αλβανικά. [...]».*

στ. Ζητήματα γλωσσικής διατήρησης

Τα ζητήματα γλωσσικής διατήρησης θεωρούνται από τη φύση τους συνυφασμένα με καταστάσεις διγλωσσίας και διγραμματισμού. Όπως προέκυψε, τα παιδιά επέλεγαν για τη μεταξύ τους επικοινωνία μέσα στην τάξη σχεδόν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα. Σχετικά με τη γλώσσα ομιλίας στο σπίτι προέκυψε ότι οκτώ απ' αυτούς μιλούν την αλβανική γλώσσα στο σπίτι με τους γονείς, έξι μιλούν κυρίως την ελληνική, ενώ δύο παιδιά αναφέρουν ότι κάνουν χρήση και των δύο γλωσσών. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο συνιστά ένα πλαίσιο στο οποίο η ελληνική γλώσσα έχει την πρωτοκαθεδρία: *« [...] Και πρώτα απ' όλα είμαστε στην Ελλάδα, γιατί να μιλήσω αλβανικά;»,* αναρωτιέται ο Μάριος Σ. Εξετάζοντας τη στάση των παιδιών απέναντι στη γλώσσα γραφής, παρατηρούμε ότι, παρά το γεγονός ότι η ελληνική φαίνεται να επικρατεί, εντούτοις όλα τα παιδιά υποστηρίζουν ότι γράφουν στην αλβανική, κυρίως για να διεκπεραιώσουν τις υποχρεώσεις τους στο αλβανικό σχολείο, ενώ δε λείπουν και οι «φωνές» των παιδιών εκείνων που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την αλβανική ως μέσο έκφρασης. Τέλος, από την έρευνα προέκυψε ότι όλα τα παιδιά παρακολουθούν με προθυμία το αλβανικό σχολείο, ενώ ως κίνητρα για τη συμμετοχή τους αναφέρονται η εκμάθηση της γλώσσας, οι διακοπές στην Αλβανία και η επικοινωνία με τους συγγενείς, καθώς και η επιθυμία των γονέων τους.

Συμπεράσματα

Φτάνοντας στο τέλος, παραθέτουμε συνοπτικά τα πιο σημαντικά συμπεράσματα, τα οποία έρχονται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία:

◊ τα δίγλωσσα -ή πολύγλωσσα- παιδιά ζουν σε «πολλαπλούς» κόσμους (Kenner, 2004: 46),

◊ τα παιδιά έδειξαν να συνειδητοποιούν πλήρως ότι υπάρχουν δύο διακριτά γλωσσικά συστήματα, παρ' ότι δεν είναι ακόμα σε θέση να εκφράσουν γλωσσικά τον κανόνα που φαίνεται ότι έχουν κάνει κατανοήσει (Kenner et. al, 2004),

◊ τα δίγλωσσα παιδιά είναι πιθανό να μεταφέρουν και να συνδυάσουν στοιχεία των δύο γλωσσών στις απόπειρες γραφής τους, δημιουργώντας «σημεία μετάβασης» (moments of transition) (Kenner, 2004: 55) ή «γλωσσικά μωσαϊκά» (language mosaic) (Mor Sommerfeld, 2002),

◊ τα παιδιά όχι μόνο δεν περιορίζονται από τις συμβάσεις των διαφορετικών γραφικών συστημάτων, αλλά έχουν την ικανότητα να κινούνται με μεγάλη ευελιξία ανάμεσα στις γλώσσες (Kenner & Kress, 2003: 200),

◊ ο διγραμματισμός γίνεται αντιληπτός ως «ικανότητα δύο κατευθύνσεων» (bidirectionality) (Dworin, 2003: 179). Οι όποιες «ετικέτες» στις γλώσσες θα ήταν άνευ νοήματος και θα μπορούσαν να δυσχεράνουν το έργο του ερευνητή (Dworin, 2003: 180-181),

◊ υπάρχουν πολλά μονοπάτια που μπορούν να οδηγήσουν στο διγραμματισμό και όχι μόνο ένα πρότυπο, ενώ δεν υπάρχει μία σταθερή διαδοχή σε περιπτώσεις ταυτόχρονης εκμάθησης των γλωσσών, όπως επίσης και ότι δεν είναι ξεκάθαρο το πώς και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι διαφορετικές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας (Dworin, 2003: 177-179),

◊ το γεγονός ότι και τα δύο γλωσσικά συστήματα ακολουθούν την αλφαβητική αρχή λειτούργησε θετικά (Perez, 1998: 60)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρατσάλης, Κ., & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και Μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα Μάθησης. *Εκπαιδευτική κοινότητα, 54,* 26-33.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Σ. Αργύρη, Μετάφ.), Αθήνα: Gutenberg.

Γκαϊνταρτζή Α. (2008). Ανάμεσα σε δύο γλώσσες: Ζητήματα διγλωσσίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς* (σς. 635-645). Θεσσαλονίκη: Τομέας της Γλωσσολογίας του Τμήματος της Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ.

Γκαϊνταρτζή, Α., Γάτση, Γ., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2011). Παιδικές ταυτότητες μέσα από παιδικές φωνές: πολύγλωσσα παιδιά στο ελληνικό σχολείο.

Στο Κ. Α. Δημάδης (Επιμ.), Πρακτικά Τέταρτου Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών: *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα)* (τόμος 3, σς. 273-287). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρία Νεοελληνικών Σπουδών.

Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση, μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση.* Θεσσαολονίκη: Βάνιας.

Κούρτη-Καζούλη, Β. (2005). Τι έφερες μαζί σου στο σχολείο; Στο J. Cummins & Ε. Σκούρτου, (Επιμ.), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας* (σς. 41-54). Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου Ε. (2000). Ο «Καλός» και ο «Κακός» Δίγλωσσος Μαθητής. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.),*Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία.* Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/o%20kalos%20kai%20o%20kakos.htm.

Σκούρτου Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2002,* 12-22.

Σκούρτου Ε. (2005). Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά συνεδρίου: Διγλωσσία και Εκπαίδευση.* Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης,* Πρόγραμμα 5, ΙΜΕΠΟ: Αθήνα.

Τσοκαλίδου Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής, 4,* 37-50.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα πολιτικό εκπαιδευτικό ζήτημα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, Γλώσσα και Κοινωνία.* Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο: Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Ξενόγλωσση

Dworin, J. E. (2003). Insights Into Biliteracy Development: Toward a Bidirectional Theory of Bilingual Pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education, 2* (2), 171-186. http://dx.doi.org/10.1177/1538192702250621.

García, O., Bartlett, L. ,& Kleifgen, J. A. (2007). From Biliteracy to Pluriliteracies. In P. Auer, Li Wei (Eds.), *Handbook of Applied Linguistics.* (Vol. 5: Multilingualism, pp. 207-228). Berlin: Mouton/de Gruyter.

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,* 45, 588-601. http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2010.09.014.

Hornberger, N. H. (2004). The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7* (2-3), 155-171. http://dx.doi.org/10.1080/13670050408667806.

Kenner, C. (2004). Living in Simultaneous Worlds: Difference and Integration in Bilingual Script-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7* (1), 43-61. http://dx.doi.org/10.1080/13670050408667800.

Kenner, C. (2005). Bilingual families as literacy eco-systems. *Early Years: An International Research Journal, 25* (3), 283-298. http://dx.doi.org/10.1080/09575140500251897.

Kenner, C., & Kress, G. (2003). The multisemiotic resources of biliterate children. *Journal of Early Childhood Literacy, 3* (2), 179-202. http://dx.doi.org/10.1177/14687984030032004.

Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H., Kam, D., & Tsai K. (2004). Finding the Keys to Biliteracy: How Young Children Interpret Different Writing Systems, *Language and Education, 18* (2), 124-144. http://dx.doi.org/10.1080/09500780408666871.

Moll, L. C., Sáez, r., & Dworin, J. (2001). Exploring Biliteracy: Two Student Case Examples of Writing as a Social Practice. *The Elementary School Journal, 101* (4), pp. 435-449

Mor Sommerfeld, A. (2002). Language mosaic. Developing literacy in a second–new language: a new perspective. *Literacy, 36* (2), 99-105. http://dx.doi.org/10.1111/1467-9345.00195.

Perez, B. (1998). *Sociocultural contexts of language and literacy.* Hillsdale, N.Y. : Lawrence Erlbaum Associates.

Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy, 6* (3), 267-292. http://dx.doi.org/10.1177/1468798406069801.

Skourtou, E. (2008). Linguistic Diversity and Language Learning and Teaching: An Example from Greece. *Scientia Paedagogica Experimentalis XLV, 1/2008,* 175-194.

Skutnabb-Kangas, T. (1989). Introduction. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp. 1-7). USA : Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (1998). Human Rights and Language Wrongs: A Future for Diversity? *Language Sciences, 20* (1), 5-27. http://dx.doi.org/10.1016/S0388-0001(97)00008-9.

Wor(l)d of writing – Aspects of emergent multilingual literacy

Maniati Anastasia[1]

"You have your brush, you have your colors,
you paint the paradise, then in you go."
Nikos Kazantzakis

From a to z and from a to ω. In between we find symbols such as ñ, ض, å, д, ψ, ç, は, and the list goes on. Our world counts over 7100 languages which are noted in about 3570 different writing systems. Modern societies are rich in multilingual material and the urban landscape is being overrun by letters and symbols. We find them piled up on streets, hidden in alleys; they may decorate signs or even pose vividly on monuments. The city can be perceived as a crossroad of civilisations, where the various written remnants of its citizens are being gathered. Huerta Ricard (2011: 28) remarks that 'letters and numbers, calligraphies and typographies, printed paper and screens, tools and different supports, are the materials that serve for a code that does not age, but [are adapted] to every new reality for thousands of years'. But how does a child conceive this graphical variety and in which ways does it interpret these symbols? The aim of this paper is to explore childrens' attitudes and behavior towards different writing systems and to examine emergent literacy combined with multilingualism. To do so, we have engaged students in creating their own identity texts by designing graphic symbols and letters. Meaningly, we focus on unveiling young childrens' "wor(l)ds of writing".

Reading and writing constitute two vital social skills also refered to as **literacy**, and are often called the 'foundations of knowledge' (Τάφα, 2001:18). The acquisition of reading and writing skills depends on a **consious process** as we actually have to learn a technique, which requires a specific pedagogical approach (Blake, 2008). 'Writing is governed by laws, and we must respect them' affirms Peytard (1990:1) and Τάφα (2001:18) explains that the writer must, among other things, distinguish the sounds, decode the symbols, hold his [or her] pencil correctly, form properly the lines and curves, and ultimately design the letters. However, we must understand that reading and writing are not just techniques. On the contrary, they are closely tied to basic social practices that reflect the value system of the linguistic community in question. Ferreiro (1997:19) suggests that learning how to write is something completely different from learning a technique and points out that children do not just 'copy symbols'. Undoubtedly, writing is a complex task which involves both motor and critical-thinking

1. Anastasia Maniati is a multilingual education teacher - museum educator. MA in Teaching multilingualism and language policies, MA in museology and cultural management.

skills. For this reason, we always have to turn to the children and ask them to 'translate' their texts for us.

Children learn the basics in writing and reading in the first grade [Greek school] (Αϊδίνης, 2012), but they start experimenting with letters and symbols from a much younger age. In the early 1980s the term **emergent literacy** appears in the literature in order to describe children's first contact with the written code. According to Τάφα (2001), the acquisition of literacy constitues a **continuous process,** utterly related to childrens' prior knowledge and experiences. Those first experiments with lettering lead step by step to the acquision of literacy. Ferreiro (1997:21) argues that 'writing doesn't begin with real letters, but with intentios', therefore teachers must spark children's interest in writing. There are many different ways to promote writing skills to preschool aged children. For instance, Τάφα (2001) recommends that we expose young writers to a variety of print materials. The enviromental print, as defined by Hall (1987:22), refers to the number of written materials that can be found within the family or social context in which young children grow up. Those materials, such as inscriptions, panels, signs or logos, usually serve a public purpose.

Furthermore, literacy development undergoes an **evolutionary process** and affects the way we perceive the written code. We learn how to read and write only once in our life, so every time we come across a new writing system we automatically try to apply our prior knowledge. In terms of language acquisition this phenomenon is known as **language transfer**[2]. Recently, though, the term **writing system transfer**[3] has debuted in the literature to describe all those linguistic transfers that occur among writing systems and symbols. Clearly, each writing system requires a unique and specially tailored pedagogical approach, one that respects its particularities and, by extension, facilitates the learning process. For example[4], two languages noted in an alphabetical writing system would allow the writer to move more loosely between the two systems, whereas two completely different writing systems would set up the barriers for such associations.

A key factor to literacy acquisition is the cognitive clarity, as it is imperative that the reader masters the text. Primarily, this means that the reader must distinguish letters from numbers and punctuation, tell capital from small letters, or even be able to perceive the correct direction

2. As mentioned in Τσοκαλίδου Πετρούλα (2012). Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
3. As mentioned in Min Wanga, Charles A. Perfetti, Ying Liubi (2005). «Chinese–English biliteracy acquisition: cross-language and writing system transfer» (pp. 67–88). In M. Wang et al. (ed.) Cognition 97
4. As mentioned in Bialystok Ellen, McBride-Chang Catherine, Luk Gigi (2005). «Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Readin Two Writing Systems» (pp. 580–590). In *Journal of Educational Psychology* 97/4. (pg. 581)

of writing. Fijalkow and Downing (1990) contributed to the studies of emergent literacy by developing the **Cognitive Clarity Theory** (Théorie de la clarté cognitive). They argue that the written text functions as a visual code of the oral language, which the reader can decode through a cognitive process. Regarding multilingual literacy, the reader should be able to comprehend the graphical form of the given symbols and distinguish for example the "**ש**" from "**5**", the "ف" from "**φ**", "**f**" and "**פ**".

By observing children's texts we can clearly identify some **recurring patterns**. In most of the texts (pictures 1-6,11-12, see Greek text), our young writers associate symbols to everyday objects. More specifically, the Hebrew letter "**ש**" depicts the child's eyes (p. 1), whereas the Arabic "**ف**" becomes a knob (p. 2) and the Russian "**и**" represents a trunk (p. 3). In picture 4, the Arabic "س" adds a more personal note as it reminded the student of the waves of her home country. The Inuit symbol in picture 5 was used as a dinosaur's vertebral column, and the Chinese character "校" in picture 6 portays 'Princess Jasmine'. Finally, in pictures 11 and 12 we note that the same Chinese character "只" is construed as a television by two different children. Furthermore, we notice that the texts in pictures 9 and 10 follow the same scenario. Both of the children, who are siblings, chose to frame their name by using different letters and symbols. What is even more interesting for our research is that we can trace similarities between students who do not know each other. If we look carefully the texts shown in pictures 13 and 14, we will notice that they share the same conception; the students have decided to hide the letters.

Exploring emergent literacy in terms of multilingualism is a relatively new research field, whose main objective is the awaking to linguistic and cultural diversity through a holistic approach of writing systems. The present study has indicated that letters and written symbols are most certainly the **roadmap**[5] to culture. This roadmap tells you where people come from and where they are going. But most importantly, it shows you the way to approach them.

References follow the Greek text

5. Adaption of the quote *"Language is the road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going", Rita Mae Brown.*

Τ(ρ)όποι γραφής – Όψεις αναδυόμενου πολυγλωσσικού γραμματισμού

Αναστασία Μανιάτη[1]

Έχεις τα πινέλα και τα χρώματα.
Ζωγράφισε τον παράδεισο και μπες μέσα.
[Νίκος Καζαντζάκης]

Εικόνα 1: Η Α. (4 ετών) ζωγράφισε το πορτραίτο της από τα γράμματα **ש** (εβραϊκά), **ם** (εβραικά) και **و** (αραβικά). © Ecole française de Thessalonique

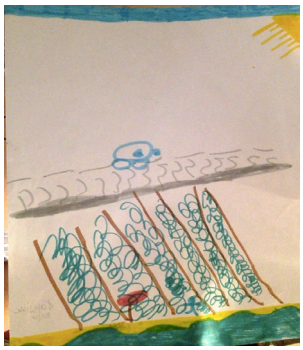
Εικόνα 2: Ι. (6 ετών). Το αραβικό γράμμα **ف** χρησιμεύει ως το χερούλι της εξώπορτας, ενώ παράλληλα η ζωγραφιά στολίζεται και με γράμματα της devanagari γραφής. © Πολύδρομο

Εικόνα 3 : Κ. (7 ετών) Οι άκρες του ρωσσικού γράμματος **и** μετατράπηκαν σε κορμούς δέντρων. © Πολύδρομο

Από το **α** ως το **ω**, και από το **α** ως το **z**. Στο ενδιάμεσο βρίσκουμε σύμβολα όπως **ñ**, **ض**, **å**, **д**, **œ**, **ש**, **ㅋ**, **ç**, **は**. Ο κόσμος μας μετρά πάνω από 7.000 γλώσσες οι οποίες αναπαριστώνται σε περίπου 3.570 διαφορετικά συστήματα γραφής. Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πλούσιες σε πολύγλωσσο υλικό και το αστικό τοπίο κατακλύζεται από γράμματα και σύμβολα. Τα βρίσκουμε στιβαγμένα σε δρόμους και πλατείες, να στολίζουν τις επιγραφές μαγαζιών, να είναι κρυμμένα σε σοκάκια ή να φιγουράρουν ζωηρά επάνω σε μνημεία. Η πόλη προσομοιάζεται με σταυροδρόμι πολιτισμών, όπου συναθροίζονται τα ποικίλα γραπτά κατάλοιπα των πολιτών της. «Γράμματα και αριθμοί, καλλιγραφία και τυπογραφία, σε τυπωμένο χαρτί και σε οθόνες, ποικίλα υλικά και επιφάνειες γραφής, όλα συνιστούν διαχρονικά εργαλεία αποκωδικοποίησης και προσαρμόζονται σύμφωνα με τις ανάγκες του κοινού» (Huerta, 2011: 28) . Πώς όμως ένα παιδί αντιλαμβάνεται αυτόν τον γραφικό πλούτο και πώς μεταφράζει αυτά τα σύμβολα; Στη παρούσα εργασία, μελετάμε τις γραφικές συμπεριφορές παιδιών ηλικίας 3 έως και 15 ετών και διερευνούμε όψεις του αναδυόμενου γραμματισμού υπό το πρίσμα της πολυγλωσσίας. Συγκεκριμένα, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να πειραματιστούν με διάφορα γραφικά σύμβολα και να παράξουν τα δικά τους ταυτοτικά κείμενα, έτσι ώστε να αναδείξουμε τους ποικίλους «τ(ρ)όπους γραφής» που επιδέχονται τα συστήματα γραφής ανά τον κόσμο.

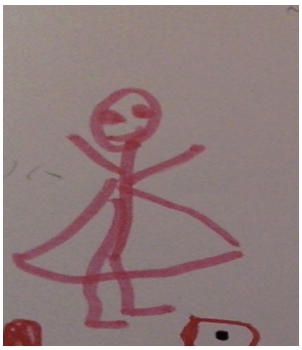
1. Η Αναστασία Μανιάτη είναι εκπαιδευτικός και έχει μεταπτυχιακό τίτλο στην πολυγλωσσία και τις γλωσσικές πολιτικές και στη μουσειακή εκπαίδευση.

Η ανάγνωση και η γραφή αναγνωρίζονται ως δύο βασικές κοινωνικές δεξιότητες, γνωστές ως **γραμματισμός** (literacy), και θεωρούνται «τα θεμέλια της μόρφωσης» (Τάφα, 2001:18). Η διαδικασία κατάκτησης των αναγνωστικών και γραφιστικών δεξιοτήτων συνιστά μια **ενσυνείδητη διαδικασία** γιατί στην ουσία μαθαίνουμε μια τεχνική, η οποία προαπαιτεί μια συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση (Blake, 2008). Η γραφή διέπεται από νόμους και εμείς οφείλουμε να τους ακολουθήσουμε, τονίζει ο Peytard (1990 :1). Ο αναγνώστης-γραφέας οφείλει μεταξύ άλλων, να ξεχωρίζει τους ήχους, να αποκωδικοποιεί τα σύμβολα, να κρατά σωστά το μολύβι και να σχηματίζει σωστά τις καμπύλες και τις γραμμές των γραμμάτων (Τάφα, 2001: 52). Ωστόσο, η γραφή και η ανάγνωση δεν περιορίζονται μόνο στην τεχνική. Αντίθετα, εγγράφονται σε αναγκαίες κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τα συστήματα αξιών των γλωσσικών ομάδων που τις χειρίζονται. Όπως τονίζει και η Ferreiro (1997:19), η εκμάθηση της γραφής είναι κάτι τελείως διαφορετικό από την εκμάθηση μιας τεχνικής και το παιδί δεν περιορίζεται στην απλή αντιγραφή των συμβόλων. Γι'αυτόν τον λόγο, μας προτρέπει να ζητάμε από τα ίδια τα παιδιά να μας *μεταφράζουν* τα γραπτά κείμενά τους.



Εικόνα 4 : Η Κ. (5 ετών) εμπνεύστηκε από το αραβικό γράμμα س, που της θύμιζε τα κύματα, για να ζωγραφίσει τις θάλασσες της χώρας της, στην Αλβανία. © Πολύδρομο

Εικόνα 5: Ο Μ. (5 ετών) ζωγράφισε ένα δεινόσαυρο επαναλαμβάνοντας το γράμμα των Ινουίτ © Ecole française de Thessalonique

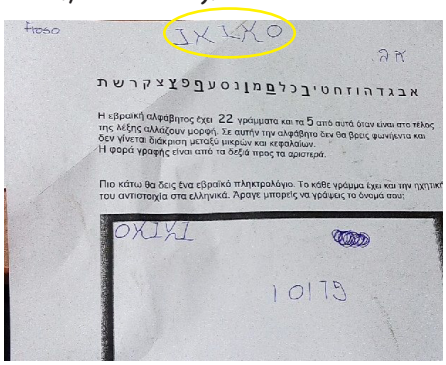


Εικόνα 6: Ν. (4 ετών). Από τον κινέζικο χαρακτήρα 校, ζωγράφισε την Jasmine από το παραμύθι του Aladdin. © 14ο Νηπιαγωγείο Συκεών

Τα παιδιά μαθαίνουν τον βασικό μηχανισμό της γραφής και της ανάγνωσης στην Α' τάξη του δημοτικού (Αϊδίνης, 2012), χωρίς όμως αυτό να τα εμποδίζει να πειραματίζονται με τα γράμματα από πολύ νωρίτερα. Έτσι, ήδη από την δεκαετία του '80 αρχίζει να εμφανίζεται στην βιβλιογραφία ο όρος *αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή,* ή αλλιώς *αναδυόμενος γραμματισμός* (emergent litteracy). Σύμφωνα με την Τάφα (2001) η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί μια συνεχή διαδικασία η οποία δομείται πάνω στις ήδη υπάρ-

χουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών. Αυτές οι πρώτες γνώσεις των παιδιών στην βιβλιογραφία είναι γνωστές ως *πρωτο-αναγωστικές* και *πρωτο-γραφικές γνώσεις* ή *δεξιότητες* και οδηγούν σταδιακά στην τελειοποίηση του γραμματισμού. Η Ferreiro (1997:21) μάλιστα επισημαίνει πως « **η γραφή δεν αρχίζει με πραγματικά γράμματα, αλλά με προθέσεις**». Έτσι, οι διδάσκοντες οφείλουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε τα παιδιά να *θελήσουν* να προβούν σε πρακτικές γραφής. Για παράδειγμα, επεξηγεί η Τάφα (2001), ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου παρέχει πολλές και κατάλληλες ευκαιρίες για γραφή και ανάγνωση και παροτρύνει τους μαθητές να γράψουν. «Ο περιβάλλων έντυπος λόγος (environmental print) αναφέρεται σε ένα πλήθος γραπτού λόγου που εκτίθεται στο οικογενειακό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Συνήθως υπηρετεί κάποια λειτουργία κοινής ωφελείας. Τέτοια είναι οι επιγραφές, πίνακες, σήματα, λογότυποι» (Hall, 1987: 22).

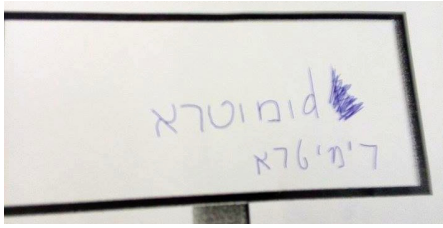
Παράλληλα, η διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού περνά μέσα από μια εξελικτική πορεία. Στην ουσία, μαθαίνουμε να γράφουμε και να διαβάζουμε μια φορά στη ζωή μας. Κάθε φορά που προσπαθούμε να μάθουμε μια ξένη γλώσσα/γραφή μεταφέρουμε τις γνώσεις μας από τη μια γλώσσα/γραφή στην άλλη (**language transfer**[2]). Αναλυτικότερα, στο επιστημονικό πεδίο του γραμματισμού χρησιμοποιείται ο όρος **writing system transfer**[3], ακριβώς για να εκφράσει την μεταφορά των γραφικών συμβόλων από την μια γλώσσα στην άλλη. Αναμφίβολα, το κάθε σύστημα γραφής απαιτεί ένα εξατομικευμένο μοντέλο διδασκαλίας, έτσι ώστε αυτό να εναρμονίζεται στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει και να διευκολύνεται η εκμάθησή της. Δύο γλώσσες που αναπαριστώνται σε αλφαβητική γραφή επιτρέπουν στον μαθητή με μετακινείται από το ένα γραφικό σύστημα στο άλλο με πολύ μεγαλύτερη ευκολία από ό,τι δύο γλώσσες που χρησιμοποιούν διαφορετικά συστήματα γραφής (Bialystok et al., 2005:581).



Μαθήτρια Β' γυμνασίου. Επιχείρησε να γράψει την λέξη «μπαμπάς» χρησιμοποιώντας την φωνητική μεταγραφή στα εβραϊκά αλλά δεν ακολούθησε τη φορά γραφής. Έτσι έγραψε **«ב א ב א ס»** δηλαδή [babas] ξεκινώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά, όπως κάνουμε στα ελληνικά.

Εικόνα 7 © Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης

2. Αναλυτικότερα βλ. Τσοκαλίδου Πετρούλα (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
3. Ενδεικτικά βλ. Min Wanga, Charles A. Perfetti, Ying Liubi (2005). «Chinese–English biliteracy acquisition: cross-language and writing system transfer» (σσ. 67–88). Στο M. Wang et al. (επιμ.) *Cognition.* τεύχος 97



Μαθητής Β' γυμνασίου. Ονομάζεται Δημήτρης, καθώς όμως η ηχητική αξία του ελληνικού γράμματος "δ" δεν υπάρχει στα εβραϊκά, ο μαθητής χρησιμοποιεί το αγγλικό γράμμα "d".

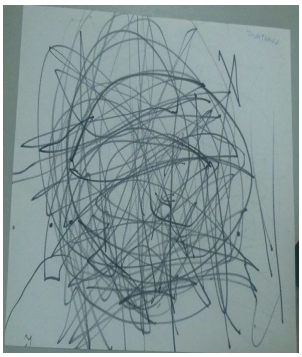
Εικόνα 8 © Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης

Είναι σημαντικό ωστόσο να τονιστεί πως η διαδικασία κατάκτησης του γραμματισμού ακολουθεί τα ίδια ακριβώς στάδια και ισχύει για **όλες τις ηλικιακές ομάδες**. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Αϊδίνης (2012:20) « η ανάπτυξη του γραμματισμού αποτελεί ένα συνεχές και είναι αυτονόητο πως και για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας [...] ισχύει το ίδιο πλαίσιο γραμματισμού που υιοθετείται για όλες τις ηλικιακές ομάδες». Επιπλέον, η Τάφα (2001:72) αναφέρει πως σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε χώρες με διαφορετικό σύστημα γραφής «παρουσιάζονται κοινά αποτελέσματα ως προς τη διαδικασία μάθησης της γραφής που υποδηλώνει τον οικουμενικό χαρακτήρα της διαδικασίας οικειοποίησης της γραφής».

Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού είναι η καθαρότητα της σκέψης του αναγνώστη/γραφέα. Στόχος του αναγνώστη είναι να μπορεί να κατατοπιστεί εύκολα μέσα σ΄ένα κείμενο, δηλαδή να ξεχωρίζει ένα γράμμα από μια λέξη ή έναν αριθμό, να διαχωρίζει τα σημεία στίξης, να κάνει διάκριση μεταξύ πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων ή ακόμη να συνειδητοποιεί τη σωστή φορά ανάγνωσης και γραφής. Συγκεκριμένα, οι Fijalkow και Downing (1990) ανέπτυξαν την θεωρία περί **Γνωστικής Καθαρότητας** (Théorie de la clarté cognitive), σύμφωνα με την οποία το γραπτό κείμενο μιας οποιασδήποτε γλώσσας είναι ένας οπτικός κώδικας του προφορικού λόγου και ο αναγνώστης, ανεξαρτήτως ηλικίας, καλείται μέσα από διανοητικές διαδικασίες να το αποκωδικοποιήσει. Έτσι, ο αναγνώστης οφείλει μεταξύ άλλων, να αντιλαμβάνεται τη σχηματική παράσταση των γραμμάτων, ώστε να είναι σε θέση να διαχωρίζει το "**ש**" από το "**5**", το "**ف**" από τα "**φ**", "**f**" και "**פ**".

Εικόνες 9, 10 & 11
© Πολύδρομο

Εικόνα 12
© 14ο Νηπιαγωγείο Συκεών



Εικόνα 13 © Ecole française de Thessalonique

Εικόνα 14 © "Α.Π.Θ την Κυριακή"

Ανατρέχοντας στα κείμενα των παιδιών, μπορούμε να διακρίνουμε μερικά **επαναλαμβανόμενα μοτίβα**. Στις περισσότερες περιπτώσεις (εικ. 1-6, 11-12) παρατηρούμε πως τα παιδιά προσπαθούν να παραλληλίσουν τα γράμματα με κάποιο **αντικείμενο του φυσικού κόσμου** και να το αποδώσουν γραφικά. Συγκεκριμένα, στην εικ. 1 το εβραικό γράμμα ש παραπέμπει στα μάτια του ίδιου του παιδιού, στην εικ. 2 το ف θυμίζει χερούλι πόρτας, στην εικ. 3 το и γίνεται κορμός δέντρου, στην εικ. 4 το س θυμίζουν κύματα θάλασσας και ταξιδεύουν την μαθήτρια στην χώρα της, στην εικ. 5 το σύμβολο των Ινουίτ χρησιμεύει ως πλάτη δεινοσαύρου, στην εικ. 6 ο κινέζικος χαρακτήρας 校 γίνεται η Γιασμίν του Αλλαντίν, και τέλος στις εικ. 11 και 12 ο ίδιος κινέζικος χαρακτήρας 只 θυμίζει σε δύο παιδιά μια τηλεόραση. Ίδιο μοτίβο σημειώνεται και στις εικόνες 9 και 10 όπου οι δύο μαθήτριες, οι οποίες είναι αδελφές, ζωγράφισαν *πανομοιότυπα* σενάρια: κάδραραν το όνομά τους και το πλαισίωσαν με διάφορετικά γράμματα. Επιπρόσθετα, στις εικόνες 13 και 14 τα δύο παιδιά, χωρίς να γνωρίζονται όμως μεταξύ τους, αποφάσισαν να *κρύψουν* τα γράμματά τους. Με βάση τα παραπάνω, θα λέγαμε πως τα συστήματα γραφής λειτουργούν ως ένα ***διασυνοριακό***[4] μέσο γεφύρωσης πολιτισμών.

Το πάντρεμα πολυγλωσσίας και αναδυόμενου γραμματισμού είναι ένα σχετικά νέο πεδίο ερευνών. Οι κύριοι στόχοι μιας τέτοιας παιδαγωγικής προσέγγισης είναι η οπτική και γραφική ευαισθητοποίηση για τα διάφορα συστήματα γραφής και η επίγνωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας των σημερινών κοινωνιών, με απώτερο σκοπό την κατανόηση και την αποδοχή της. Κρίνεται απαραίτητο να εισάγουμε τα παιδιά σε αυτόν τον πολιτισμικό πλουραλισμό και να τα εκθέσουμε στην γλωσσική ποικιλομορφία, ώστε να εφοδιαστούν με τις κατάλληλες εμπειρίες και να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. «Δεν υπάρχει τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν τον κόσμο χωρίς την βοήθεια των άλλων, γιατί πραγματικά αυτός ο κόσμος είναι οι άλλοι.» (Bruner, 1985, στο Μαυροσκούφης, et al, 2014: 12)

4. Ο όρος συναντάται στο Τσοκαλίδου Πετρούλα (2012) ό.π. σ. 23-4

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία, μια ψυχογλωσσική προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Κ. Δ, Μυρογιάννη, Ε., Γρόσδος, Σ., Σειτανίδου, Δ. (2014). *Το μουσείο ήταν τέλειο!. Διαπολιτισμικά Προγράμματα Σχολείων σε Μουσεία.* Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική ηλικία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Bialystok, E., McBride-Chang, C., Luk, G. (2005). Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Readin Two Writing Systems. *Journal of Educational Psychology.* 97, (4), 580-590.

Blake, J. B. (2008). *All about language.* Oxford University Press. .

Chignier, J., Haas, G., Lorrot, D. (1990). *Les systèmes de l'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue.* Ντιζόν: Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Ferreiro, E. (1996). Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας. Στα *Πρακτικά του διήμερου συμποσίου για τη γραφή και την ανάγνωση στην πρώτη παιδική ηλικία.* (μτφρ. Χ. Κορτέση- Δαφέρμου – Ε. Μαυρακάκη). Αθήνα: Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Fijalkow, E. (1992). Η μέτρηση της γνωστικής καθαρότητας: η τεχνική γλώσσα αν'αγνωσης και γραφής. Στο Ανθούλιας Τ. (Επιμ.) *Τα προβλήματα της διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, Nina (2003). An introduction to language. Βοστώνη: Thomson & Wordsworth. Στο Ξυδόπουλος Γ. (επιμ.) (2010). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας,* 3η εκδ. Αθήνα: Πατάκη.

Huerta, R. (2011). City as a museum of letters. *City, culture and Society* , 2, 25-33.

Hall, N. (1987). *The emergence of literacy.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Wanga, M., Perfetti, A., Charles, L., Y. (2005). Chinese–English biliteracy acquisition: cross-language and writing system transfer. *Cognition*, 97, 67-88.

Δημόσιο ή μειονοτικό σχολείο; Μια κεντρική εκπαιδευτική επιλογή στις γλωσσικές πολιτικές των μουσουλμάνων γονέων του Νομού Ξάνθης.

Κωνσταντίνος Κοτσώνης[1]

Εισαγωγή

Τα τελευταία 20 χρόνια παρατηρείται στην Ελλάδα ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Σε ερευνητικό επίπεδο έχουμε μια πληθώρα κοινωνιογλωσσολογικών ερευνών που διερευνούν τα θέματα αυτά, κυρίως σε μεταναστευτικούς πληθυσμούς (βλ. για παράδειγμα Σκούρτου, 2000, Κυριαζής & Χατζηδάκη, 2005, Χατζηδάκη, 2005, Gogonas, 2007, Τσοκαλίδου, 2005, Μαλιγκούδη, 2010, Gkaintartzi, Chatzidaki &Tsokalidou, 2014. κ.α).

Τα τελευταία χρόνια και υπό τη σκιά των δυσμενών κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων, που η κρίση επιτείνει, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα παραμένει η μελέτη των εκπαιδευτικών υποθέσεων της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ.Θράκης. Παρά τα θετικά μέτρα και τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν από την δεκαετία του 90' και έπειτα, τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η μειονότητα είναι ακόμα υπαρκτά. Η μειονοτική εκπαίδευση, αντανακλώντας τα προβλήματα που αντιμετώπιζε και αντιμετωπίζει η μειονότητα, παραμένει υποδεέστερη της δημόσιας, αδυνατώντας σε μεγάλο βαθμό να παράσχει ίσες ευκαιρίες στους/τις μαθητές/ριές της αναφορικά με την κοινωνική ένταξη, ανοδικότητα και οικονομική πρόοδο της κοινότητας (Ασκούνη, 2006).

Από τις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας και έπειτα παρουσιάζεται μια αυξητική τάση που αφορά την επιλογή κάποιων γονέων της μειονότητας να στέλνουν τα παιδιά τους σε συμβατικά δημόσια δημοτικά σχολεία αντί σε μειονοτικά. Η μέχρι πρόσφατα δημοφιλέστερη επιλογή της μειονοτικής εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας σήμερα δεν είναι καθόλου αυτονόητη. Για παράδειγμα, το έτος 2006-2007 στον Ν. Ξάνθης οι μισοί σχεδόν μειονοτικοί μαθητές παρακολουθούν σχολεία της δημόσιας δημοτικής εκπαίδευσης (Νοταράς, 2008).Τέλος, από τους τρείς νομούς της Δ.Θράκης, η μεγαλύτερη διείσδυση της δημόσιας εκπαίδευσης στους κόλπους της μειονότητας λαμβάνει χώρα στον Ν. Ξάνθης και η μικρότερη στον Ν. Ροδόπης.

Περιγραφή της έρευνας

Το παρόν άρθρο αποτελεί κομμάτι μιας ευρύτερης έρευνας που εξετάζει τις γλωσσικές πολιτικές των μουσουλμανικών οικογενειών του Ν. Ξάνθης που στέλνουν τα παιδιά τους στο δημόσιο δημοτικό σχολείο (Κοτσώνης, 2015). Πιο συγκεκριμένα, σε αυτήν επιδιώκεται καταρχάς να εντοπιστούν οι *γλωσσι-*

1. Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης. Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στις Επιστήμες Αγωγής Θέμα: «Οι γλωσσικές πολιτικές των Μουσουλμάνων γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στο δημόσιο δημοτικό σχολείο»

κές πρακτικές (language practices) που εφαρμόζουν οι συγκεκριμένες οικογένειες σε σχέση με τη δι/τριγλωσσία τους. Έπειτα, μας ενδιαφέρει να διακρίνουμε ποια είναι η *γλωσσική ιδεολογία* και οι *πεποιθήσεις* (language ideology and beliefs) των συγκεκριμένων γονέων και παιδιών σχετικά με τις γλώσσες που καλείται να διαχειριστεί η οικογένειά τους. Επιπλέον γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι οικογένειες αυτές εμπλέκονται σε *γλωσσική διαχείριση* (language management) υπέρ μίας συγκεκριμένης γλώσσας ή περισσοτέρων και, αν ναι, ποια μορφή παίρνει αυτή.

Το συγκεκριμένο άρθρο εστιάζει στην διερεύνηση των γονεϊκών επιλογών αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους. Χρησιμοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο περί οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής του Bernard Spolsky (2004), επιχειρείται να εντοπιστούν οι λόγοι που ωθούν κάποιους μουσουλμάνους γονείς να επιλέξουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο δημόσιο δημοτικό σχολείο αντί του μειονοτικού. Επιλέχθηκε η ποιοτική-ερμηνευτική προσέγγιση, καθώς η προσπάθεια κατανόησης της γλωσσικής και εκπαιδευτικής συμπεριφοράς των μουσουλμανικών οικογενειών και των παραγόντων που αλληλεπιδρούν με αυτή αποτελούν πάγιο στόχο της προσέγγισης αυτής (Holmes, 1997 στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001:180).

Μέθοδος συλλογής του υλικού- Συμμετέχοντες και χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview). Πραγματοποιήθηκαν έντεκα (11) συνεντεύξεις με γονείς (πατέρα ή μητέρα) μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν σε συμβατικό δημόσιο σχολείο. Οι συνεντεύξεις δομήθηκαν μέσω ανοιχτών ερωτήσεων σχετικών με τους θεματικούς άξονες που ανταποκρίνονται στη στοχοθεσία της έρευνάς μας.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε ο Ν. Ξάνθης και ειδικότερα η πόλη της Ξάνθης, κυρίως επειδή εκεί ξεκίνησε η ολοένα αυξανόμενη τάση των μουσουλμάνων γονέων να στέλνουν τα παιδιά τους στο δημόσιο δημοτικό σχολείο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν ανάμεσα από τις μουσουλμανικές οικογένειες που κατ' επιλογήν ή εξ ανάγκης στέλνουν τουλάχιστον ένα από τα παιδιά τους σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Ξάνθης. Η πλειοψηφία των οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ως τόπο κατοικίας τους την πόλη της Ξάνθης, είτε κάποιο πεδινό χωριό του Νομού. Όσον αφορά τους γονείς, οι πατέρες απασχολούνται κυρίως στον ιδιωτικό τομέα και οι μητέρες κυρίως σε οικιακές ασχολίες. Στο μεγαλύτερο τους μέρος οι γονείς, εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων, είναι απόφοιτοι μειονοτικού δημοτικού. Όσον αφορά τη ικανότητά τους στην ελληνική γλώσσα αυτή χαρακτηρίστηκε ως 'καλή' και 'πολύ καλή' από όλους τους γονείς αναφορικά με τη παραγωγή και τη κατανόηση προφορικού λόγου. Δυσκολίες αναφέρθηκαν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Η προσέγγιση των οικογενειών πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ατόμων που γνώριζαν τόσο τον ερευνητή όσο και τους συμμετέχοντες, επιτυγχάνοντας

έτσι να εξασφαλίσουν τη συνεργασία τους. Με βάση αυτή την προσέγγιση, απαραίτητη σε μια τέτοια περίπτωση που θίγει ζητήματα ιδεολογικής και προσωπικής φύσης, το δείγμα μας χαρακτηρίζεται ως «δείγμα ευκολίας». Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το διάστημα Ιούλιος-Αύγουστος 2013.

Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας είναι η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους γονείς περιλάμβανε τη διάκριση μοτίβων και τάσεων και τον σχηματισμό θεματικών πεδίων γύρω από τα οποία αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν τα δεδομένα αυτά. Η θεματική ανάλυση έγινε έχοντας ως βάση και στήριγμα το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίζεται το χτίσιμο της έρευνας. Έτσι, οι θεματικοί κώδικες που αναπτύχθηκαν βρίσκονται σε συμβατότητα με τις θεωρητικές παραδοχές μας.

Το θεωρητικό πλαίσιο του Bernard Spolsky περί της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής (family language policy)

Το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκε η διερεύνηση των οικογενειών μας είναι το θεωρητικό πλαίσιο του Spolsky περί της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας της γλωσσικής πολιτικής στο θεωρητικό πλαίσιο του Spolsky είναι ότι αυτή ενυπάρχει και ασκείται ποικιλοτρόπως σε όλους τους χώρους γλωσσικής χρήσης (domains)[2], κάθε μεγέθους. Θεωρητικά, μπορεί να αφορά τις γλωσσικές πολιτικές σε επίπεδο υπερεθνικών οργανισμών και να καταλήγει ακόμα και στο επίπεδο της οικογένειας και τέλος του ατόμου (2004:40, 2012:3). Βασική ιδέα του θεωρητικού μοντέλου του Spolsky είναι ο διαχωρισμός της κύριας έννοιάς του, της γλωσσικής πολιτικής, σε τρείς συνιστώσες:

1) Στις *«γλωσσικές πρακτικές»* οι οποίες είναι οι παρατηρούμενες συμπεριφορές και επιλογές, το τι πραγματικά κάνουν οι άνθρωποι. Συμπεριλαμβάνουν τα γλωσσικά στοιχεία που επιλέγουν και η ποικιλία των γλωσσών που χρησιμοποιούν σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.
2) Στις *γλωσσικές πεποιθήσεις και τη γλωσσική ιδεολογία.* Οι γλωσσικές πεποιθήσεις αφορούν *«τη γλώσσα και τη γλωσσική χρήση»* (Spolsky, 2004:5). Η γλωσσική ιδεολογία, ειδικότερα, αναφέρεται στη συναίνεση (consensus) μίας κοινότητας σχετικά με την αξία που αποδίδεται σε κάθε μία από τις γλωσσικές ποικιλίες στο ρεπερτόριό της (2004:14). Για οικογενειακό χώρο αυτό περιλαμβάνει τις απόψεις των ομιλητών/ριών της οικογένειας για την αισθητική, συμβολική και οικονομική αξία των γλωσσών του ρεπερτορίου τους και την καταλληλότητα χρήσης τους σε διάφορους χώρους, για τη σημασία της διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας κ.α (Spolsky, 2004:5).

2. Ο όρος «domain» έχει επίσης μεταφραστεί ως 'κοινωνιογλωσσικός τομέας επικοινωνίας' (Σελλά-Μάζη, 2001:45), 'κοινωνικός χώρος χρήσης της γλώσσας' (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:59) και 'πεδίο χρήσης' (Σκούρτου, 2011:54).

3) Στη *γλωσσική διαχείριση (language management).* Ο όρος αναφέρεται στην κάθε ρητή και παρατηρήσιμη προσπάθεια που γίνεται, από ένα άτομο ή μια ομάδα, που έχει ή ισχυρίζεται ότι έχει εξουσία πάνω στους/τις συμμετέχοντες/ουσες στον χώρο, προκειμένου αυτοί/ές να τροποποιήσουν τις γλωσσικές πρακτικές ή τις πεποιθήσεις τους (Spolsky, 2007:4). Σύμφωνα με έρευνες, ένας από τους αποδοτικότερους τρόπους γλωσσικής διαχείρισης είναι οι συστηματικές προσπάθειες από τους γονείς με στόχο την ανάπτυξη εγγραματισμού στη μειονοτική γλώσσα μέσω διάφορων στρατηγικών (Obied, 2009, Stavans, 2012, Χατζηδάκη και Μαλιγκούδη, 2012).

Μουσουλμανική μειονότητα της Δ.Θράκης. Εκπαιδευτικά, γλωσσικά και κοινωνικά διλήμματα

Η μειονοτική εκπαίδευση αποτελεί τη μόνη θεσμοθετημένη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα και βρίσκει εφαρμογή μόνο στα σχολεία της Δ.Θράκης τα οποία απευθύνονται αποκλειστικά στους/τις μαθητές/ριες της μουσουλμανικής μειονότητας. Η συγκρότησή της, όπως και η θεσμική υπόσταση της μειονότητας στο σύνολό της, έχει ως αφετηρία τη Συνθήκη της Λωζάνης του 1923. Το κύριο μέρος της εκπαίδευσης αυτής υφίσταται στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με μια ελάχιστη και λιγότερο οργανωμένη θεσμικά παρουσία στη δευτεροβάθμια. Σε επίπεδο προσχολικής αγωγής δεν υπάρχει καμία μέριμνα παροχής μειονοτικής εκπαίδευσης, καθώς δεν προβλεπόταν από τη Συνθήκη της Λωζάνης.

Τα μέτρα[3] που πάρθηκαν τη δεκαετία του 90 με σκοπό την βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης της μειονότητας, σε συνδυασμό με τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς των τελευταίων δύο δεκαετιών, οδήγησαν πολλά μέλη της μειονότητας στην επιδίωξη της ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία με απώτατο σκοπό τη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής τους θέσης (Ασκούνη, 2006:108). Ένας από τους κυριότερους τρόπους για να επιτευχθεί αυτό είναι η επιδίωξη της ελληνομάθειας (Ασκούνη, 2006:326). Ο δρόμος της ελληνόφωνης εκπαίδευσης συνεπώς αποτελεί για αρκετούς γονείς τον μόνο τρόπο ώστε να επιτευχθεί η επιθυμητή κοινωνική ανέλιξη. Η γλώσσα εδώ, όπως έχει δείξει η διεθνής βιβλιογραφία, αντιμετωπίζεται από τους/τις ομιλητές/ριες ως εργαλείο για κοινωνική άνοδο και ενσωμάτωση. Μπορεί να εννοηθεί και ως γλωσσικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1982), που αποκτά ιδιαίτερη σημασία εντός της γλωσσικής αγοράς (linguistic market) και συνδέεται στενά με το κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο. Από την άλλη πλευρά, για πολλά μέλη της μειονότητας η επιλογή του μειονοτικού σχολείου αποτελεί μια ιδεολογική τοποθέτηση δηλωτική συχνά θρησκευτικής ή/και εθνοτικής ταυτότητας, δεδομένου ότι η επιλογή της μειονοτικής εκπαί-

3. Ένα από τα βασικότερα μέτρα ήταν το Π.Ε.Μ (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων το οποίο ξεκίνησε το 1997 και υλοποιείται αποτελούμενο από τέσσερεις φάσεις. Περισσότερες πληροφορίες για το πρόγραμμα αυτό και των δραστηριοτήτων του μπορούν να βρεθούν στον εξής διαδικτυακό τόπο: http://museduc.gr

δευσης αποτελεί κίνηση προστασίας της γλωσσικής και θρησκευτικής ιδιαιτερότητας της μειονοτικής ταυτότητας (Ασκούνη, 2006:125). Εντός αυτού του περιβάλλοντος οι μουσουλμάνοι γονείς αντιμετωπίζουν τεράστια διλήμματα αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθήσουν για τα παιδιά τους. Το κεντρικότερο δίλημμα που αντιμετωπίζουν οι γονείς αυτοί είναι το είδος της εκπαίδευσης την οποία θα ακολουθήσουν τα παιδιά τους. Η υπεράσπιση της ιδιαίτερης ταυτότητας της μειονότητας με την οποία συνδέεται το μειονοτικό σχολείο από τη μία και η φροντίδα για την πρόοδο του παιδιού και την κοινωνική του άνοδο με την οποία συνδέεται το δημόσιο σχολείο από την άλλη αποτελεί το κρισιμότερο δίλημμα για πολλές οικογένειες (Ασκούνη, 2006:170-171, Νοταράς, 2008).

Η παρουσίαση των ευρημάτων

Όπως είδαμε, στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνάς μας (Κοτσώνης, 2015) διερευνήθηκαν οι γλωσσικές πρακτικές, οι γλωσσικές πεποιθήσεις και γλωσσική ιδεολογία και τέλος η γλωσσική διαχείριση που εφαρμόζονται στις οικογένειές. Εν συντομία παρατηρούμε ότι η ελληνική γλώσσα, ειδικά στις νεότερες γενιές, χρησιμοποιείται στις περισσότερες οικογένειες. Σημαντική επιρροή στις γλωσσικές πρακτικές των οικογενειών, φαίνεται να έχουν το σχολείο, οι παρέες των παιδιών και τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία αυτές συμμετέχουν. Η χρήση της Ελληνικής επιπλέον σχετίζεται με τις σχολικές δραστηριότητες, ενώ τα τουρκικά και τα πομακικά σχετίζονται περισσότερο με τα ζητήματα της καθημερινότητας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες στις οποίες τονίζεται η επίδραση του σχολείου και η επιθυμητή από τους γονείς γλωσσομάθεια της πλειονοτικής, στις γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας (Luykx, 2005, Yu, 2010, Γκαϊνταρτζή, 2012, Yu, 2014). Τα ελληνικά ως η γλώσσα-στόχος του μονογλωσσικού δημόσιου σχολείου φαίνεται να ενισχύουν τη θέση της Ελληνικής στις μουσουλμανικές οικογένειες. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε στενή σχέση με τη γλωσσική διαχείριση των οικογενειών της έρευνας. Σε όλες τις οικογένειες (αν και δε δηλώνεται πάντα ρητά) στόχο γλωσσικής διαχείρισης αποτελούν τα ελληνικά, κάτι που δε συμβαίνει με τα πομακικά και τα τουρκικά. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων, τα περισσότερα βιβλία στο σπίτι είναι σχολικά και πάντα στα ελληνικά. Σε καμιά περίπτωση δεν αναφέρθηκε η παροχή έντυπου υλικού στην τουρκική γλώσσα. Παρά την έλλειψη παροχής έντυπου υλικού, τα ελληνικά στηρίζονται από τις πρακτικές που συνδέονται με το σχολείο. Η επιθυμητή από τους γονείς κατάκτηση της ελληνομάθειας από τα παιδιά τους φαίνεται ότι αποτελεί, έστω και άτυπα ή ασυνείδητα, τον κεντρικό στόχο της γλωσσικής διαχείρισης που ασκείται στο σπίτι. Τα ελληνικά αντιμετωπίστηκαν από τους περισσότερους γονείς, κατά κύριο λόγο, ως μια γλώσσα με υψηλή εργαλειακή αξία στο πλαίσιο της αρμονικής και επιτυχούς διαβίωσής τους στην ελληνική κοινωνία. Η στάση αυτή προς την ελληνική γλώσσα πολύ πιθανόν επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές, τη γλωσσική χρήση και κατ' επέκταση τις εκπαιδευτικές επιλογές των γονέων προς όφελος των ελληνικών.

Επιστρέφοντας στο βασικό ερώτημα της έρευνάς μας, όσον αφορά το δίλημμα αρκετών γονέων της μουσουλμανικής μειονότητας μεταξύ της δημόσιας και της μειονοτικής εκπαίδευσης τέθηκαν, στους γονείς τα παρακάτω βασικά ερωτήματα:

1) Γιατί οι γονείς επιλέγουν τη Δημόσια Εκπαίδευση και όχι τη μειονοτική;
2) Ποια είναι η εικόνα τους για τη Δημόσια και τη μειονοτική εκπαίδευση;
3) Ποια είναι η εικόνα τους για την πρόοδο των παιδιών τους;
4) Ποια θα ήταν γι' αυτούς μια ιδανική εκπαίδευση πέρα από τις υφιστάμενες επιλογές;

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι εκπαιδευτικές αυτές αποφάσεις δεν πάρθηκαν αβίαστα και αποτέλεσαν προϊόν συνειδητής και μελετημένης επιλογής. Σε καμία από τις περιπτώσεις μας η επιλογή αυτή δε συνδέθηκε με λόγους αναγκαιότητας, όπως π.χ. η απουσία μειονοτικού σχολείου πλησίον της οικίας. Σε κάποιες οικογένειες (Χασάν:Ο1, Εμρέ:Ο3, Γιλμάζ:Ο5, Μουζιφέρ:Ο7, Αΐσέν:Ο9, Ονούρ:Ο11) η επιλογή αυτή δηλώθηκε ως αυτονόητη και δε φάνηκε να υπήρξαν ιδιαίτερα μεγάλες αμφιταλαντεύσεις. Στις υπόλοιπες οικογένειες φάνηκε να υπήρξαν διλήμματα και δισταγμοί για την επιλογή της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Χαρακτηριστική είναι η πρακτική δύο οικογενειών που έγραψαν τα παιδιά τους αρχικά στο μειονοτικό και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους τα μετέγγραψαν στο δημόσιο.

Οι γονείς, έχοντας στην διάθεσή τους δύο επιλογές, φαίνεται να ζύγισαν τα θετικά και τα αρνητικά της κάθε περίπτωσης και να επέλεξαν ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς στόχους που έχουν θέσει για την οικογένειά τους. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι οι λόγοι απόρριψης του μειονοτικού αποτέλεσαν παράλληλα τους βασικούς λόγους επιλογής του δημοσίου.

Σε συνάφεια με τις γλωσσικές πρακτικές και ιδεολογίες που παρατηρήσαμε στα άλλα σημεία της έρευνάς μας, όλοι οι γονείς έθεσαν ως κεντρικό γλωσσικό στόχο για τα παιδιά τους την ελληνομάθεια. Με βασικό κριτήριο την καλή γνώση των ελληνικών επιλέγουν συνειδητά να μη στείλουν τα παιδιά τους στο μειονοτικό σχολείο. Ένας από τους βασικότερους λόγους απόρριψης του μειονοτικού σχολείου είναι η πεποίθηση ότι τα παιδιά εκεί δε μαθαίνουν καλά καμία γλώσσα και ότι αποτελεί μια εκπαίδευση κατώτερης ποιότητας από τη δημόσια. Η μικρή έμφαση που κατά την άποψή τους δίνεται στην ελληνική γλώσσα, αλλά και το χαμηλό επίπεδο των δασκάλων του τουρκόφωνου προγράμματος αποτέλεσαν τους βασικότερους λόγους που αναφέρθηκαν[4]. Οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες των γονέων από τα μειονοτικά και τα

4. Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν από τους γονείς είναι οι εξής: 1) Ανεπαρκής εκμάθηση και των ελληνικών αλλά και των τουρκικών, 2) Διαφορετική και περιορισμένη ύλη αλλά και χαμηλής ποιότητας βιβλία σε σχέση με το δημόσιο σχολείο, 4) Αρνητική θέση γονέων για τα τουρκικά ως μέσο διδασκαλίας των υπολοίπων μαθημάτων του προγράμματος (ιδιαίτερα αναφέρθηκαν τα Μαθηματικά).

δημόσια σχολεία (ως μαθητές/ριες αλλά και ως γονείς μαθητών/ριών, που φοίτησαν σε αυτά) αλλά και οι εμπειρίες άλλων οικογενειών, φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων τους.

Η επιλογή αυτή, όπως είδαμε, δεν είναι πάντα εύκολη για όλους τους γονείς. Η θεώρηση του μειονοτικού σχολείου ως την αυτονόητη επιλογή για ένα μέλος της μειονότητας και οι ταυτοτικές συνδηλώσεις της κάθε εκπαιδευτικής επιλογής σε συνδυασμό με την επιθυμία αρκετών γονέων να μάθουν τα παιδιά τους την τουρκική γλώσσα μπορεί να δημιουργήσει σε αρκετούς γονείς αισθήματα σύγχυσης, αβεβαιότητας και εσωτερικών συγκρούσεων. Η επιθυμία της καλής γνώσης των ελληνικών είναι πιθανό να συγκρούεται με την επιθυμία της μη απόκλισης από τη μειονοτική ταυτότητα και συνεπώς της επαρκούς γνώσης των τουρκικών. Σε όσες οικογένειες της έρευνάς μας υπήρξαν τέτοια διλήμματα φαίνεται ότι η επιθυμία για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση και κατ' επέκταση η επένδυση στην ελληνική γλώσσα έγειραν την πλάστιγγα προς τη μεριά της δημόσιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, ελάχιστοι γονείς ανέφεραν ότι συνάντησαν αντιδράσεις για την επιλογή της δημόσιας εκπαίδευσης, ειδικά όσοι διαβιούν στην πόλη της Ξάνθης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα αρκετών γονέων οι αντιστάσεις απέναντι στη δημόσια εκπαίδευση έχουν αρχίσει να χαλαρώνουν, καθώς οι γονείς με βάση τις εμπειρίες τους αλλά και αυτές άλλων γονέων έχουν αρχίσει να αλλάζουν τις στάσεις τους και συνεπώς τις εκπαιδευτικές επιλογές τους. Φαίνεται ότι τα θετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά μέτρα που, όπως είδαμε, πάρθηκαν από τις αρχές της δεκαετίας του 90 και έπειτα ανοίγοντας το μέχρι τότε 'κλειστό' για τα μέλη της μειονότητας δρόμο της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης συνετέλεσαν προς αυτή την κατεύθυνση.

Η εικόνα που έχουν οι γονείς για την πορεία του παιδιού τους στη δημόσια εκπαίδευση και για το αν αυτή είναι επιτυχημένη παίζει σημαντικό ρόλο στη διαχρονική διαμόρφωση των πεποιθήσεων και γλωσσικών πρακτικών τους. Οι περισσότεροι γονείς φαίνεται να είναι ευχαριστημένοι με την πρόοδο των παιδιών τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, από την έναρξη της σχολικής τους ζωής όλα τα παιδιά βελτίωσαν τις προφορικές ικανότητες και τη συχνότητα χρήσης των ελληνικών τους. Επιπλέον, όλα τα παιδιά φαίνεται να έχουν κατακτήσει ικανότητες εγγραμματισμού στην Ελληνική, καθώς έχουν την υποστήριξη της οργανωμένης εκπαίδευσης του δημόσιου σχολείου. Στην ερώτησή μας για τη γενικότερη εικόνα των γονέων για το δημόσιο σχολείο διαπιστώσαμε ότι αυτοί είναι ευχαριστημένοι. Ειδική μνεία έγινε από αρκετούς γονείς για την ποιότητα και το ενδιαφέρον των δασκάλων για τα παιδιά τους. Ως ιδιαίτερα θετικό αναφέρεται το γεγονός ότι, παρά τις ανησυχίες κάποιων γονέων ότι μπορεί τα παιδιά τους να αντιμετωπίσουν φαινόμενα διακρίσεων, αυτό δε συνέβη. Γενικά φαίνεται ότι η θετική εικόνα και η καλή συνεργασία με τους δασκάλους υπερισχύει των προβλημάτων που είναι πολύ πιθανόν να συναντούν κατά της διάρκεια της σχολικής πορείας των παιδιών τους.

Αρκετά ενδιαφέρουσες απόψεις που μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τις γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων αντλήθηκαν στη συζήτησή μας

για το ποια θα ήταν η ιδανική εκπαίδευση πέρα από τις σημερινές επιλογές. Το ερώτημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον δεδομένης της ολιγωρίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει εκπαιδευτική στήριξη στις μειονοτικές γλώσσες (στην περίπτωση μας την τουρκική) και του γεγονότος ότι αρκετοί γονείς της έρευνάς μας δήλωσαν ότι επιθυμούν τα παιδιά τους να μάθουν και την τουρκική γλώσσα. Διαπιστώνουμε ότι παρά τη δηλωμένη αυτή επιθυμία, δε φαίνεται να διεκδικείται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο η διδασκαλία των τουρκικών στο δημόσιο σχολείο. Όσοι από τους γονείς ανέφεραν την εισαγωγή τους στο δημόσιο σχολείο, το πρότειναν ως προαιρετικό μάθημα. Άλλοι γονείς, ακόμα και τουρκόφωνοι, μετατόπισαν την ευθύνη διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας στον εξωσχολικό χώρο και εκτός του βασικού σχολικού προγράμματος.

Στις προτάσεις τους για το ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα οι περισσότεροι γονείς τόνισαν τη σημασία που δίνουν σε μια ενιαία εκπαίδευση για όλους τους Έλληνες πολίτες (ανεξαρτήτως θρησκείας) με κοινά βιβλία και πρόγραμμα. Κάποιοι γονείς υπερασπίστηκαν το δημόσιο σχολείο, όπως αυτό λειτουργεί αυτή τη στιγμή. Τέλος, ενδιαφέρουσα είναι η θέση τριών γονέων σύμφωνα με την οποία το μειονοτικό σχολείο θα ήταν μια πολύ πιθανή επιλογή αν βελτίωνε αυτό που θεωρούν παθογένειά του, δηλαδή την ελλιπή διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Αυτό ίσως αποτελεί ένδειξη ότι η αυξανόμενη τάση επιλογής του δημοσίου σχολείου και οι λόγοι που οδηγούν σε αυτή δεν μπορεί να ειδωθεί μονοσήμαντα. Για πολλούς γονείς η επιλογή του δημόσιου σχολείου δεν είναι αυτονόητη και επηρεάζεται από τις γενικότερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Επίλογος

Γίνεται σαφές από διάφορα σημεία της έρευνάς μας ότι οι οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές των συμμετεχουσών οικογενειών, έχουν ως βασικό ζητούμενο την καλλιέργεια του εγγραματισμού στην ελληνική γλώσσα. Απώτερος σκοπός φαίνεται να είναι η απόκτηση των απαραίτητων γλωσσικών εφοδίων που θα οδηγήσουν τις οικογένειες αυτές στην ισότιμη συμμετοχή τους στην ελληνική κοινωνία. Η επιλογή του (ανώτερου κατά την άποψή τους) δημόσιου σχολείου και η απόρριψη του μειονοτικού, αν και δεν επιτυγχάνεται πάντα χωρίς διλήμματα και ταυτοτικές αναστολές, αποτελεί μια εύγλωττη ένδειξη των γλωσσικών πολιτικών τους. Εδώ όμως θα πρέπει να τονιστεί ότι ανάμεσα σε αυτούς τους γονείς δε φαίνεται να υπάρχει η συνειδητοποίηση ότι το σχολείο έχει υποχρέωση να παρέχει δίγλωσση εκπαίδευση, εντάσσοντας στο πρόγραμμά του και τις οικογενειακές γλώσσες των μαθητών/ριών του. Όπως είδαμε και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η παροχή εκπαίδευσης στην εθνοτική γλώσσα (αν και δε φαίνεται να επαρκεί από μόνη της) συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη μεταβίβαση της στις επόμενες γενιές (Fishman, 1991:369). Αυτό είναι ένα γεγονός που θα πρέπει να προβληματίσει την επίσημη ελληνική εκπαίδευση αλλά και όσους γονείς επιθυμούν να διατηρήσουν την οικογενειακή γλώσσα παράλληλα με την άριστη κατάκτηση της ελληνικής.

Η οικονομική αβεβαιότητα που παρατηρείται από την έναρξη της κρίσης στην Ελλάδα και τα αυξανόμενα προβλήματα στην εκπαίδευση αλλά και στον κοινωνικό ιστό δεν μας επιτρέπουν να προδικάζουμε ότι αυτή η στροφή των μουσουλμάνων γονέων προς τη δημόσια εκπαίδευση πρόκειται να γενικευτεί ή να συνεχίσει να ενισχύεται. Οι αποφάσεις των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους και για τις γλώσσες του σπιτιού, οι ιδεολογίες και πεποιθήσεις τους, οι πρακτικές τους και γενικότερα οι γλωσσικές πολιτικές τους βρίσκονται σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση η οποία βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με τις γενικότερες κοινωνικο-πολιτικές, εκπαιδευτικές και οικονομικές συνθήκες και εξελίξεις. Χαρακτηριστική είναι η θέση τριών γονέων της έρευνάς μας, οι οποίοι φαίνεται ότι θα έστελναν το παιδί τους στο μειονοτικό σχολείο σε περίπτωση που αυτό πληρούσε τα γλωσσικά και ποιοτικά κριτήρια που έχουν θέσει. Σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να γνωρίζουμε με σαφήνεια πώς θα εξελιχθεί μελλοντικά η κατάσταση, αλλά μπορούμε να υποθέσουμε ότι όσο οι γονείς θεωρούν προς όφελος των παιδιών τους την κατάκτηση της ελληνομάθειας και επιθυμούν την ισότιμη ένταξή τους στα οικονομικά και κοινωνικά αγαθά της ελληνικής κοινωνίας, το φαινόμενο αυτό πολύ πιθανόν θα συνεχιστεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης.* Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P. (1982). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information* 16: 645-648.

Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις.* Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Fishman, J.A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages.* Clevedon: Multilingual Matters.

Gkaintartzi A., Chatzidaki A., & Tsokalidou R. (2014) Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language? *International Journal of Multilingual Research*, 8(4): 291-308. Διαθέσιμο στο https://www.academia.edu/12942348/Albanian_Parents_and_the_Greek_Educational_Context_Who_is_Willing_to_Fight_for_the_Home_Language Τελευταία επίσκεψη: 13/3/2016

Gogonas, N. (2009). Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece', *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 30:2, 95-110

Κοτσώνης, Κ. (2015). *«Οι γλωσσικές πολιτικές των Μουσουλμάνων γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στο δημόσιο δημοτικό σχολείο»* Μετα-

πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κυριαζής, Δ & Χατζηδάκη, Α. (2005) «Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους». *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία* (Ρέθυμνο, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003), Ρέθυμνο, τ. Β΄ 860-868.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Luykx, A. (2005). Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift. *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism.* Somerville, MA: Cascadilla Press, 1407-1414. Διαθέσιμο στο: http://www.lingref.com/isb/4/111ISB4.PDFΤελευταία επίσκεψη: 14/12/14.

Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Νοταράς, Α. (2008). Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης. Η περίπτωση της Ξάνθης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών,* 127΄Γ, 73-102. Διαθέσιμο στο: http://www.museduc.gr/el/δημοσιότητα/δημοσιεύσεις/2013-02-22-13-43-05. Τελευταία επίσκεψη:18/5/13.

Obied Macleroy, V. (2009). How do siblings shape the language environment in bilingual families? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 12:6, 705- 720.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία: Η ελληνική πραγματικότητα.* Αθήνα: Προσκήνιο.

Σκούρτου, Ε. (2000). «Ο 'καλός' και ο 'κακός' δίγλωσσος μαθητής.» Στο: Τετράδια Εργασία Νάξου, Τεύχος: Διγλωσσία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Spolsky, B. (2004). *Language policy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2007). Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics* 22:1, 1-14, 2007 Διαθέσιμο στο http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu.wpel/files/archives/v22/v22n1_Spolsky.pdf. Τελευταία επίσκεψη: 17/6/13.

Spolsky, B. (2012). Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 33:1, 3-11, DOI:10.1080/01434632.2011.638072

Stavans, A. (2012). Language policy and literacy practices in the family: the case of Ethiopian parental narrative input. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 33:1, 13-33

Χατζηδάκη, Α. (2005). «Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα». *Επιστήμες Αγωγής,* Θεματικό τεύχος 2005, 79-102.

Χατζηδάκη, Α. & Μαλιγκούδη, Χ. (2012). Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα. 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., Θεσσαλονίκη, 8-10 Απρίλίου 2011) , 228-244 (σε CD-ROM) (Διαθέσιμο από 6/2/2015 και στο http://www.researchgate.net/publication/271845327__1__).

Yu, Z. (2010). How much does parental language behaviour reflect their language beliefs in language maintenance. *Journal of Asian Pacific Communication.* 20:1. 2010. iv, 163 pp, (pp. 1–22). Διαθέσιμο στο:http://aut.researchgateway.ac.nz/bitstream/handle/10292/1778/JAPC%20Pre-Print.pdf?sequence=6 Τελευταία επίσκεψη: 13/3/16

Yu, Z. (2014). The Immediate Effect of Parental Language Choice on That of Their Children's Language in Chinese Migrant Families. *Taiwan Journal of Linguistics,* 12:1, 81-108. Διαθέσιμο στο: http://tjl.nccu.edu.tw/volume12-1/12.1.4.pdf. Τελευταία επίσκεψη: 13/12/14.

The Reykjavik City Library Group

The new human landscapes of Iceland

Kristín R. Vilhjálmsdóttir[1]

As the world looks like today – and maybe as it has done always - human landscapes are in a constant state of change. The movement of people and the changes in 'landscapes' is a fact that has to be considered in social, educational and cultural areas and services provided in society. Over the past 15 years the number of people, from all over the world living in Iceland, has increased a lot. Today about 10% of the citizens in Reykjavik, the capital of Iceland, are immigrants. The largest groups are from Poland, Lithuania and the Philippines. When landscapes change, we have to renew our maps.

It is of great importance to cooperate and exchange experiences across borders and there is nothing as good as, in a professional context, seeing projects reach foreign latitudes. This is why we in Reykjavik embrace that a 'New map of Greece' was created in 2016 by immigrant students and members of 'Polydromo' Group in Thessaloniki in the same spirit of the 'New map of Iceland', a painting created in 2014 by 35 women with roots from all over the world. The Icelandic map is part of a project called 'The Women's Story Circle' and will be described in this article after a short introduction of the context of the multicultural environment in which the art work was born.

The connection between us and Polydromo group was initiated in June 2014 at The European Center of Modern Languages in Graz where Roula Tsokalidou was one of the organizers of the workshop "Collaborative Community Approach to Migrant Education", which I was so lucky to attend.

Multicultural projects at Reykjavik City Library

The Reykjavik City Library began its multicultural projects in 2008 as pilot projects by hiring the author of this article as project manager. The projects are now all an integrated part of multiculturalism in Reykjavik, in the cultural, social and educational field, and have also been introduced to other countries such as Belgium, the Czech Republic, Spain, Canada and Denmark. The main idea behind the work is that individuals or groups should be seen in a wider context, rather than as an 'icon' for one nationality or another and that the projects should appeal to 'local people' as well as 'global people'. Desiring to contribute to a vibrant multicultural society and the development of intercultural competence, the target group is both Icelanders and world citizens living in Iceland. The goal is to promote awareness of the positive values of cultural and linguistic diversity that can foster the coexistence necessary in society.

1. Teacher and intercultural project manager at Reykjavik City Library.

Cooperation partners
The library puts an emphasis on cooperating with schools, educational, cultural as well as social institutions, NGOs and individuals from all over the world living in Reykjavik. Some of our partners are The University of Iceland, The Department of Education and Leisure of Reykjavik, The Vigdís Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages, The Red Cross, The Human Rights Office of Reykjavik and the two NGOs "Mother Tongue Association" and "W.O.M.E.N in Iceland".

At Reykjavik City Library we use the IFLA/UNESCO Multicultural Library Manifesto as a guideline in the multicultural projects.

The objective of our work is to:
- Encourage social integration, understanding and respect.
- Introduce Icelandic society to immigrants – and the reverse - through cultural and social encounters.
- Enhance immigrants' language skills in Icelandic.
- Enhance awareness of linguistic diversity and develop intercultural competence.
- Encourage an open dialogue in society.
- Making connections between citizens through culture and the arts.
- Create an informative and dynamic forum of communication for diverse groups in society.
- Break down isolation and encourage compassion towards others.
- Make visiting the library an integral part of the daily lives of immigrants.

The Women's Story Circle and the new map of Iceland
How do we ensure making space for everybody on the map and making a framework where the story of individuals gets to bloom?

One of the concrete projects created as a tool to fulfill the goals above is 'The Women's Story Circle', a forum where women from various parts of the world exchange stories, experiences and cultural backgrounds and take part in creative workshops as well as cultural visits and excursions. It is open to all women and within the project three works of art have been created. They are now expressions of multiculturalism and intercultural dialogue in Iceland. A creative writing workshop, a clown course and a drama course resulting in a multilingual performance have also been created among the projects. The language of communication is mainly Icelandic, but fortunately the women participating also communicate using many other languages.

'The Women's Story Circle' was founded in November 2008 and since then several hundreds of women, both Icelandic and non-Icelandic, have been participating in the programme, while new ones keep coming. Our intention is to connect women with one another and to create a platform for networks and friendships. The project is a collaboration between the

library and W.O.M.E.N in Iceland, an NGO whose goal is to unite, express and address the interests and issues of women of foreign origin living in Iceland.

And now, finally, to the painting that is the reason why you are reading this in the first place! And why Greece and Iceland now have a beautiful intercultural connection. Two of the three art works created at the library were made by using the Aboriginal method of painting with dots. Both paintings are maps, one of Reykjavik and the other of Iceland. What makes these paintings unique is the fact that the women have personalized the maps with symbols that are of significance to their lives, be that connection to their own personal stories, their country of origin, Iceland or another place in the world of importance to them.

The map of Reykjavik was made in 2011 and is located in the Reykjavik City Hall where it has received quite a lot of attention from people passing by. Also it caught the attention of Kaffitár, one of the biggest coffee companies in Iceland, which approached us and asked whether The Women's Story Circle would be interested in making a similar painting, to be used as the new branding and logo for the company.

Kaffitár itself has values such as 'fair trade' and 'multiculturalism' and is a chain created by a woman. The Story Circle agreed to be involved with the corporation with the hope that the project would shed light on how multiculturalism is a vibrant part of Iceland's culture.

This was, indeed, the outcome: since spring 2014 The Women's Story Circle's 'New map of Iceland' has not only been visible on coffee and chocolate packages and as part of the interiors of cafés, but also there are cars driving around covered in the art work. In addition, some of the symbols are exhibited on the walls of cafés with a photo of the women behind it and a short text in Icelandic and their mother tongue, about their contribution to this colourful and lively version of Iceland. Everybody seems to adore what visually came out of this warm and creative process – but also the story behind its creation and existence.

Other examples of multicultural projects of the Reykjavik City Library:

The Flying Carpet - Intercultural encounters

The project started as a part of intercultural teaching in my own classroom and has been developed in Denmark and Iceland over the last 15 years. It is now a teaching method and a practical tool for teachers in primary schools, elementary schools and colleges meant to enhance intercultural competence in the educational system, to focus on what we have in common and to "unveil" the children's strengths, diverse cultures and languages with their personal references as a point of departure. The project has been successfully implemented in the multicultural school policy of Reykjavik City and as part of the curriculum in many Reykjavik

schools. Students, parents and staff members introduce their personal culture(s), language(s) and interests in the school in a lively way within an encouraging environment. In the learning process, an important element is to dive into the phenomenon "culture" with the pupils. We ask questions such as: "what is culture", "what is *your* culture", "what is most important in your life", "how do you want others to see you"? Everyone is to define his or her own culture based on life experiences, interests and personal background and should be received with acknowledgement for what he or she chooses to communicate to others. The idea is to promote mutual respect and understanding between people in a concrete way and through different means of expression. The Flying Carpet now has its own home page with guidelines for teachers: www.menningarmot.is. Some comments from teachers and headmasters can be found here in English: http://borgarbokasafn.is/node/1043

Café Lingua – living languages

Café Lingua is a multilingual platform for those who want to enhance their language skills (Icelandic or other languages), a place to chat and communicate in various languages and a gateway into different cultures. One of the goals is to activate the languages that have found their way to Iceland, enriching the country's life and culture, and to give immigrants the option to express themselves in Icelandic by introducing their mother tongue to other citizens. The linguistic events are held weekly in different places around the city and aim to let everyone contribute to the linguistic landscapes of Reykjavik. Discovering the many world languages spoken in Iceland by immigrants seems to be a successful way of promoting a positive awareness of linguistic diversity. Especially the "language encounter model", that we have implemented at the University of Iceland, has built bridges between multilingual students and the Icelandic ones studying languages; students from The Department of Foreign Languages and students of Icelandic as second language get a chance to interact and practice the language of their choice. The wide range of partners in this

project, such as The Department of Foreign Languages and Icelandic as a second language at the University of Iceland, The Vigdís Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages and different NGOs, has influenced the expansion of the project. The "Café Lingua – living languages" of the Reykjavik City Library is now being implemented in the Czech Republic as a result of European grants.

Information about all the multicultural projects:
http://borgarbokasafn.is/en/content/multicultural-projects

Various multicultural/multilingual *events* through the year:

- "Reykjavik Safari", a guided walk in multiple languages where immigrants introduce other immigrants to the cultural life of Reykjavik in their mother tongue.
- Story telling in different languages: those interested can arrange public story tellings in their mother tongue at the library.
- "Children teach children languages": children introduce their mother tongue to others in a fun way in schools or libraries.
- A celebration of the International Mother Language Day in February and The European Day of Languages in September.

Contact information: kristin.r.vilhjalmsdottir@reykjavik.is

The New Map of Iceland

Ο 'χάρτης της Ελλάδας που μοιραζόμαστε'

Το εξώφυλλο του παρόντος τεύχους είναι εμπνευσμένο από το πρότζεκτ που ξεκίνησε στην Ισλανδία (βλ κείμενο Kristín R. Vilhjálmsdóttir στο παρόν τεύχος), στο οποίο δημιουργήθηκε ένας χάρτης της χώρας με σύμβολα από συμμετέχουσες στη δράση της δημοτικής βιβλιοθήκης του Reykjavik, 'The Women's Story Circle', τον κύκλο των ιστοριών των γυναικών, στον οποίο γυναίκες από διάφορα μέρη του κόσμου αντάλλασαν ιστορίες, εμπειρίες και πολιτισμικά στοιχεία σε τακτική βάση. Αυτές οι ανταλλαγές έγιναν η έκφραση του πολυπολιτισμικού και διαπολιτισμικού διαλόγου της Ισλανδίας. Αναλυτικά η δράση αυτή, όπως και άλλες πρωτοποριακές δράσεις της βιβλιοθήκης του Reykjavik περιγράφονται στο κείμενο της Kristín R. Vilhjálmsdóttir στο παρόν τεύχος. Ο εναλλακτικός χάρτης της Ισλανδίας, μια σύνθεση με προσωπικά σύμβολα των γυναικών που συμμετείχαν στον κύκλο των ιστοριών, δημιουργήθηκε το 2011 και βρήκε μεγάλη ανταπόκριση. Πλέον αυτός ο χάρτης διακοσμεί πολλούς χώρους, ειδικά μετά από τη χρήση του από εταιρία καφέ που τον διέδωσε σε πολλά μέρη της χώρας.

Ο εναλλακτικός χάρτης της Ισλανδίας παρουσιάστηκε στο πλαίσιο σεμιναρίου του ECML στο Graz της Αυστρίας τον Ιούνιο του 2014 και έκτοτε η ομάδα 'Πολύδρομο' θέλησε να μεταφέρει την ιδέα αυτή στο πλαίσιο της Ελλάδας. Έτσι, όταν κατά το διάστημα του Απριλίου-Ιουνίου 2015 υλοποιήθηκε το πρότζεκτ ΜΑΘ.Ε.ΜΕ που υλοποίησε το Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η παρουσία και ένθερμη συμμετοχή στα μαθήματα των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας ατόμων από διαφορετικές χώρες και ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλούτος που μοιραστήκαμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μας κινητοποίησε να συλλέξουμε προσωπικά σύμβολα των μαθητών και μαθητριών μας για να τοποθετηθούν σε έναν νέο, διαφορετικό χάρτη της Ελλάδας. Η προετοιμασία του ελληνικού διαφορετικού χάρτη που έγινε και το εξώφυλλο του παρόντος τεύχους συνεχίστηκε και μετά το πέρας των μαθημάτων, με τη συμπλήρωση των δικών μας συμβόλων, μελών της ομάδας 'Πολύδρομο' που εκφράζουν τις προσωπικές και συλλογικές μας ταυτότητες και εμπειρίες στην Ελλάδα του 2015-2016. Η εικαστικός της ομάδας μας, Στέλλα Παπαδοπούλου, επωμίστηκε, με μεγάλη χαρά, την ευθύνη να αποτυπώσει σε εικαστικό έργο αυτή τη σύνθεση συμβόλων και μηνυμάτων και να δημιουργηθεί ο χάρτης που βλέπετε σήμερα.

Προφανώς ένα τέτοιο έργο έχει δυναμικό και δημιουργικό χαρακτήρα και η επίδραση της χρονικής περιόδου κατά την οποία δημιουργήθηκε ήταν μεγάλη. Ζούμε σε μία Ελλάδα πολυπολιτισμική, στην οποία η παρουσία τόσων προσφύγων που βρίσκονται στην αγωνιώδη αναζήτηση μιας ασφαλούς και ανθρώπινης ζωής έχει συγκλονίσει όλους και όλες μας που αναζητούμε αγωνιωδώς τρόπους να συμβάλουμε με θετικό τρόπο στη νέα πραγματικότητα που δημιουργείται. Η χαρά μας όταν το καταφέρνουμε είναι μεγάλη αλλά η αγωνία μας παραμένει και διαπερνάει όλη μας τη δραστηριοποίηση προς τη δημιουρ-

γική συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών που παραμένει διαρκές και βασικό ζητούμενο της ομάδας 'Πολύδρομο'.

Ρούλα Τσοκαλίδου
Εκ μέρους της ομάδας 'Πολύδρομο'

The 'Map of Sharing Greece' by Polydromo Group

The 'Map of Sharing Greece'

The cover of this issue is inspired by a project which started in Iceland (see text by Kristín R. Vilhjálmsdóttir in this issue) and which led to the creation of a map of the country with symbols by the participants of the project 'The Women's Story Circle' at the Reykjavik City Library. The participants, women from different parts of the world, exchanged stories, experiences and cultural elements on a regular basis. These exchanges became the expression of multiculturalism and intercultural dialogue. The text by Kristín R. Vilhjálmsdóttir in this issue gives a full account of this and other innovative projects at the Reykjavic City Library that inspire multi/intercultural dialogue and exchange. The alternative map of Iceland, a composition of symbols by the women who participated in the story circle, was created in 2011 and was met with a great response. This map now decorates many places, especially after its use by a coffee company which made it known around the country.

The alternative map of Iceland was presented during a seminar organized by the ECML at Graz, Austria, in June 2014. Since then, the 'Polydromo' Group has been trying to transfer this idea to the context of Greece. This became possible during April-June 2015 when the project MATHEME, carried out by the University of Thessaly, took place. The project gave us the opportunity to hold classes of Greek as a second language for a great number of students from various immigrant backgrounds. Their presence and warm participation in the classes, as well as the linguistic and cultural wealth that we all shared during the classes, all these motivated us to collect the personal symbols of our students, men and women, for them to be placed on a new, different map of Greece. The preparation of the different Greek map, which became the cover of our current issue, continued after the end of the classes with the addition of our own symbols, those of the members of our 'Polydromo' group, which express our personal and collective identities and experiences in Greece of 2015-2016. The artist of our group, Stella Papadopoulou shouldered with great joy the responsibility of turning a collection of symbols (words and icons) into a work of art and the map that you can see today.

Obviously, such a piece of work has a dynamic and creative character, and the impact of the specific time period during which it was created was great. We live in multicultural Greece, in which the presence of so many refugees on their way to agonizingly find a safe and human life has shocked us all, as we anxiously try to find ways to contribute in a positive manner to the new reality that is created. Whenever we achieve this our joy is great; but our agony remains. It permeates all our activities towards the creative contact of languages and cultures, which continues to be the constant and main goal of the 'Polydromo' group.

Roula Tsokalidou
'Polydromo' Group

Δράσεις στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι.
2015

DRY LITTLE SOCKS

Nasta Paraskeva

'But if you go now to this land- don't cry, oh Mother
The tents you'll see scattered among the trees,
won't be a camping site for tourists- don't cry, Mother
They will be only a camp for refugees'
Michael Fotiades & Mariza Koch

August 2007, somewhere in Syria, approaching Hanan's house at the village and from a far distance I saw dozens of little socks drying on the terrace. The little purple socks turned out to be eggplants her grandma was drying to stuff with rice later in the winter.

March mad-as-a-hare 2016. Greek-Macedonian border. The actual little socks at the fences of shame do not seem to get any drier. Rain was painful from time to time but now, now you can feel every drop like a lethal stitch. Inside the tent, the drizzle sounds scary. The noise is amplified. I close my eyes and the little eggplants pop in small blasts. I open my eyes and the little socks are still wet.

Maryam in Damascus is 2.5 now, she is putting her little socks on and off she goes, walking the streets. How is it in the capital? She was not yet born when her father and I were walking down the same streets. Wajd updates me: *There's war in Syria, but not in Damascus. Around Damascus, yes, in some side neighborhoods maybe... but not in Damascus. We live at the border of two areas. When war started the streets were empty just as the sun went down. Around 7-8 pm you couldn't find anyone walking in the streets. And no one got out the house before 9-10 am... When the war first started we were terrified. Especially in Jaramana... we used to get hit with about 15 mortar missiles per day. Jaramana is a city which is still controlled by the government... so all the militias around it rain it with missiles every day. Now we walk in the street and a missile hits nearby... You stop for less than a minute and then you go on with your life.*

Thessaloniki, downtown cafeterias and streets buzzing with life; nightlife goes on. What about Damascus? *During the night from our balcony you can hear songs and people singing and nightclubs. You can smell the BBQ or see boys and girls in cars heading home after some party... that's in Jaramana... and on the other side (since my house was on the border) you can hear guns and bombs. I'm sharing what I saw.... maybe in other provinces things are different…*

In Damascus life goes on. In the outskirts of Damascus life stops for less than one minute and then goes on.

Diavata, at the camp "life" goes on. At the same space given for children to draw landscapes of Syria, flowers or flags of Kurdistan, adults socialize, charge electric devices and get haircuts. Out of the blue a man howls and falls on the floor. People try to help him stand, they put a cigarette on his lips. *His brother was killed,* someone explains. And what about my 'brother', Bani? When I ask him "How are you?" he replies "Alive." He was trying to avoid joining the army back then but - due to the war – he already spent 4 years serving. He too doesn't see this ending any time soon. People he knows, 70% of them, are already in Europe. War reached his village. In Bahloleya, right from his terrace where we would watch the stars, he was watching the battles. Where all you could hear was the night and the nay, music was replaced by bombs and guns.

The worst thing about this war is that it stole our dreams. Even our dream of revolution… We dreamed of a revolution and had worked on it for years.... a revolution against the decadence, oppression, religion extremism... these kind of issues ... so a revolution happened… We were surprised at first as it wasn't what we planned... but we did not give up hope... then it turned out being worse than most of the governments. It is even more oppressive than the government. There's nothing more I can say, it's all the paranoia of politics.

I wonder, how did war affect the language?

My wife and I speak in English when we do not want Maryam to understand. We try to protect her as much as possible from this war. But I think she is starting to understand now because she once replied to what we said. In general, we are now familiar with many kinds of weapons - not how to use them, but their names, like Hawen (mortar missile), doshka (the machine gun that fixed on a truck)... there's even a song they use words like Doshka in it. And while Wajd is adding cruel new words to his vocabulary, Bani is learning how to use actual guns.

You know what, no side is clean in this war, all of them are bad. We can only look for the least dirty.

In my humble opinion Wajd, if there's something "clean" in this, it's the little muddy socks trying to dry in the rain.

ΚΑΛΤΣΑΚΙΑ ΣΤΟΝ ΗΛΙΟ

Νάστα Παρασκευά

"Στον τόπο αυτό όταν θα πάτε, όι όι μάναμ,
σκηνές αν δείτε στη σειρά
δε θα ναι κάμπινκ για τουρίστες όι όι μάναμ,
θα ναι μονάχα, θα ναι μονάχα προσφυγιά"
Μιχάλης Φωτιάδης & Μαρίζα Κωχ

Αύγουστος 2007, κάπου στη Συρία, πλησιάζοντας το σπίτι της Χάναν στο χωριό νόμισα πως έβλεπα δεκάδες μικρά, μωβ καλτσάκια να στεγνώνουν στον ήλιο. Τα μωβ παιδικά καλτσάκια ήταν τελικά μικρές μελιτζάνες που στέγνωνε η γιαγιά της στην ταράτσα για να γεμίζει το χειμώνα με ρύζι. Μωβ μικρές πατνατζάνες.

Μάρτης-γδάρτης 2016, τα πραγματικά καλτσάκια των παιδιών στα συρματοπλέγματα-πληγές δε λένε να στεγνώσουν. Η βροχή πονούσε που και που, αλλά τώρα μπορείς να νιώσεις την κάθε σταγόνα της να τσούζει. Κλείνω τα μάτια μου και τα μελιτζανάκια σκάνε σε μικρές εκρήξεις. Ανοίγω τα μάτια μου και τα μικρά καλτσάκια δεν λένε να στεγνώσουν.

Η Μαριάμ στη Δαμασκό είναι 2.5 χρονών τώρα, φοράει τα μικρά της καλτσάκια και βγαίνει στο δρόμο. Πώς είναι οι δρόμοι στην πρωτεύουσα; Δεν είχε γεννηθεί όταν τους περπατούσαμε με τον πατέρα της. Ο Γουάτζ μου γράφει: *Στην αρχή οι δρόμοι άδειαζαν όταν έπεφτε ο ήλιος. Κοντά στις 7-8 δεν έβρισκες κανέναν να περπατά. Και κανείς δεν έβγαινε από το σπίτι πριν από τις 9-10 το πρωί. Όταν ο πόλεμος άρχισε ήμασταν τρομοκρατημένοι. Τώρα περπατάμε στο δρόμο και κάποιος πύραυλος χτυπάει παραδίπλα... Ειδικά στη Τζαραμάνα, μας χτυπούσαν με περίπου 15 πυραύλους τη μέρα. Η Τζαραμάνα είναι ακόμα υπό τον έλεγχο της κυβέρνησης, οπότε όλα τα στρατεύματα από γύρω ρίχνουν βροχή τους πυραύλους κάθε μέρα. Τώρα, περπατάς στον δρόμο και ένα πύραυλος πέφτει κοντά σου. Σταματάς για λιγότερο από ένα λεπτό και μετά συνεχίζεις τη ζωή σου.*

Έξω, στη Θεσσαλονίκη η ζωή συνεχίζεται, οι καφετέριες είναι ακόμα γεμάτες, οι ταβέρνες είναι γεμάτες. Τι γίνεται στη Δαμασκό; *Τη νύχτα από το μπαλκόνι μας ακούγονται τραγούδια, ακούγονται άνθρωποι να τραγουδάν και κλαμπ. Σου έρχονται μυρωδιές από αυτούς που ψήνουν ή βλέπεις αμάξια με κορίτσια και αγόρια που πηγαίνουν σπίτι μετά από κάποιο πάρτυ. Από την άλλη - το σπίτι μου βρίσκεται στα σύνορα δύο περιοχών - ακούς τα όπλα και τις βόμβες. Μοιράζομαι αυτά που βλέπω, εδώ που ζω, ίσως σε άλλες περιοχές της χώρας να είναι διαφορετικά.*

Στη Δαμασκό η ζωή προσπαθεί να συνεχιστεί. Στη Δαμασκό η ζωή σταματά για λιγότερο από ένα λεπτό και μετά συνεχίζεται.

Στα Διαβατά στο καμπ, η "ζωή" συνεχίζεται. Η ομάδα του παιδότοπου έχει τελειώσει και φεύγει. Στον ίδιο χώρο που ζωγραφίζουν τα παιδιά τοπία της Συρίας, λουλούδια, σημαίες του Κουρδιστάν, άντρες συζητούν, κουρεύονται και φορτίζουν τις ηλεκτρικές συσκευές τους. Ξαφνικά ένας από αυτούς βγάζει μια κραυγή και πέφτει στο πάτωμα. Τρέχουν να τον συνεφέρουν, του βάζουν ένα τσιγάρο στο στόμα. *Σκοτώθηκε ο αδερφός του,* μου λέει κάποιος. Κι ο Μπάνι; Ο δικός μου «αδερφός», κάθε μέρα τον ρωτάω "How are you?" για να μου απαντήσει "Alive", φαντάρος στο Χομς ή αλλού, τέσσερα χρόνια εξαιτίας του πολέμου, αν και τότε έκανε τα πάντα για να αποφύγει το στρατό. Το 70% των ανθρώπων που γνωρίζει είναι τώρα στην Ευρώπη. Ο πόλεμος έφτασε μέχρι το χωριό. Στην Μπαχλουλία απ' την ταράτσα του σπιτιού του, από κει που βλέπαμε μαζί τα αστέρια, έβλεπε μάχες. Από κεινη την ταράτσα που ακούγαμε μόνο τη νύχτα και το νέι, ακούγονταν οι βόμβες να σκάνε.

Το χειρότερο πράγμα μ' αυτόν τον πόλεμο είναι που έκλεψε τα όνειρα μας. Ακόμη και το όνειρο μας για επανάσταση. Ονειρευόμασταν μια επανάσταση που τη δουλεύαμε για χρόνια. Μια επανάσταση ενάντια στην παρακμή, την καταπίεση, τον φονταμελισμό... κι η επανάσταση έγινε. Και στην αρχή ήμασταν κατάπληκτοι, γιατί δεν ήταν αυτό που σχεδιάζαμε. Αλλά ελπίζαμε. Και κατέληξε χειρότερο από κάθε κυβέρνηση. Είναι πιο καταπιεστικό και διεφθαρμένο από τις κυβερνήσεις. Δεν ξέρω τι άλλο να πω, είναι όλο αυτό μια παράνοια της πολιτικής.

Αναρωτιέμαι, πώς έχει επηρεάσει αυτός ο πόλεμος τη γλώσσα;

Στην οικογένειά μου, για παράδειγμα, μιλάμε με τη γυναίκα μου καμιά φορά Αγγλικά, όταν δε θέλουμε να καταλάβει η κόρη μας. Προσπαθούμε να την προφυλάξουμε όσο γίνεται απ΄αυτά που συμβαίνουν. Έφτασε όμως σε σημείο τώρα να καταλαβαίνει, όπως φαίνεται, γιατί μια φορά μας απάντησε. Στο λεξιλόγιό μας προστέθηκαν λέξεις που δε γνωρίζαμε. Μας είναι τώρα οικεία πολλά είδη όπλων, όχι η χρήση τους, αλλά τα ονόματά τους, όπως το Hawen (θανάσιμος πύραυλος) ή το Doshka (το πολυβόλο που έχουν πάνω τα άρματα). Υπάρχει ακόμα κι ένα τραγούδι που έχει μέσα τη λέξη Doshka.

Κι όσο ο Γουάτζ γνωρίζει τα ονόματα, ο Μπάνι μαθαίνει την χρήση.

Να ξέρεις, καμία πλευρά αυτού του πολέμου δεν είναι καθαρή. Όλες είναι κακές. Μπορείς μόνο να βρεις το λιγότερα κακό.

Κατά την άποψη μου, Γουατζ, αν υπάρχει κάτι καθαρό σ' αυτή την υπόθεση είναι τα λασπωμένα καλτσάκια που προσπαθούν να στεγνώσουν στη βροχή.

Μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι

Ένα μείγμα από κουλτούρες, γλώσσες, ιδέες, συναισθήματα, μεταφέρονται σε κάθε τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ΜΑΘ.Ε.ΜΕ, που παρακολούθησαν πάνω από εβδομήντα μαθητές και μαθήτριες μεταναστευτικής καταγωγής, αυτό έγινε άμεσα ορατό, καθώς γλώσσες και πολιτισμοί έγιναν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, επαφής και ουσιαστικού διαλόγου. Ένα από τα πιο συγκλονιστικά στοιχεία του, όπως και κάθε προγράμματος που εμπλέκει τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ήταν το μοίρασμα και η επαφή με τους ανθρώπους. Τόσο σε γνωστικό όσο και σε ενταξιακό επίπεδο επιτεύχθηκαν πολλά, μα το πιο σημαντικό στοιχείο ήταν αυτή η ανθρώπινη σχέση που δημιουργήθηκε και το γνήσιο ενδιαφέρον που μας οδήγησε στη συνέχιση των μαθημάτων σε εθελοντική βάση.

Για την ομάδα "Πολύδρομο" εξ ορισμού τα μαθήματα ελληνικών αποτελούν «υποχρέωση και ευθύνη» και για εμάς που εμπλεκόμαστε στη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθημάτων μια «ανάγκη», που προέκυψε μέσα από τη γνήσια επαφή με τους ανθρώπους. Αυτή η ανθρώπινη σχέση, που τροφοδοτείται από την όρεξη, τη συνέπεια, τη διάθεση και την αφοσίωση των ίδιων των μαθητριών.

Οι ίδιες λένε για τα μαθήματα φέτος:

«Μου αρέσει σαν γλώσσα, θα συνεχίζω, γιατί ζω εδώ, στην Ελλάδα και θέλω… να τα μάθω καλύτερα. Για μένα πρώτα· και μετά ίσως για δουλειά, ίσως και περισσότερο… Ζούμε εδώ, μακάρι να μείνουμε για πάντα… χρειάζεται η γλώσσα, η κουλτούρα… » Ελπίδα.

«Ζω τόσα χρόνια εδώ και είναι κάτι που το χρωστάω στον εαυτό μου, να μάθω τη γλώσσα. Μπορεί και να χρησιμοποιήσω την ελληνομάθεια και για να μπω σε κάποια σχολή που μου αρέσει. Εδώ είναι ένα κομμάτι της ζωής μου, ζω δεκατέσσερα χρόνια εδώ, εδώ γέννησα τα παιδιά μου… έχω περάσει τα πιο σημαντικότερα χρόνια της ζωής μου, μπορώ να την αποκαλέσω δεύτερη πατρίδα μου» Εκλοΐντα.

«Έρχομαι δεύτερη χρονιά στα ελληνικά, θέλω να πάρω το χαρτί της ελληνομάθειας, να πάρω ένα χαρτί που θα γράφει ότι ξέρω. Τα αλβανικά είναι γλώσσα της καρδιάς. Τα ελληνικά είναι η δεύτερη γλώσσα… θέλω να τα έχω στο κεφάλι, με κάνει να έχω καλύτερη γνώση» Μιγγένα.

«Ήρθα για να μαθαίνω περισσότερα, για να γράφω. Βελτιωνόμαστε κάθε μέρα, να κάνω μια αίτηση… Έχουμε κερδίσει» Μανουσάκιε.

«Να μιλάω ήξερα αρκετά αλλά να γράφω όχι, ήθελα να μάθω και να μιλάω καλύτερα… για μένα το έκανα πρώτα, αλλά μια μέρα μπορεί να τα χρειαστώ, αφού είναι ευκαιρία γιατί ζω εδώ. Στην αρχή δεν μου άρεσε τόσο, τώρα η Ελλάδα είναι η δεύτερη πατρίδα μου» Συλβάνα, νεότερο μέλος της ομάδας.

«Για να μάθω καλά τα ελληνικά, επειδή ζω εδώ πέρα τόσα χρόνια και μου φαίνεται λίγο άσχημο που δεν ξέρω να τη γράφω τη γλώσσα» Μπόνα, νεότερο μέλος της ομάδας και αυτή.

Σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας: *«Νόμιζα ότι θα τα μάθω με τους κα-*

νόνες, με πιο κλασικό τρόπο, σαν τα γαλλικά που μαθαίναμε στο σχολείο... έτσι φανταζόμουν και τα ελληνικά. Δεν ήξερα ότι μέσα σε ένα κείμενο θα τα μάθαινα όλα...».

Για το "Πολύδρομο" τα λόγια τους είναι ζεστά και ανθρώπινα: *«Εδώ βρήκαμε σαν ένα σπίτι που μαζεύει ανθρώπους από όλες τις χώρες, είμαστε άνετα, νιώθουμε άνετα, μας δεχτήκατε πολύ καλά... είμαστε σαν ένα σπίτι, έχουμε δει και άλλους ανθρώπους εδώ που προστατεύετε... Μπορούμε να το δούμε σαν ένα ζεστό Στέκι».*

Για εμάς στο "Πολύδρομο" είναι πολύ σημαντικό μέσα από τα μαθήματα οι μαθήτριές μας (είναι μόνο γυναίκες στο τμήμα φέτος) να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, εφόδια για τη ζωή τους στην Ελλάδα, αυτοπεποίθηση και σιγουριά. Να νιώθουν οικεία και να αισθανθούν ότι ο πλούτος που οι ίδιες μεταφέρουν και η δική τους ταυτότητα βρίσκει χώρο και μας αφορά, στα πλαίσια μιας γνήσιας πολιτισμικής ανταλλαγής. Μαθαίνουμε κι εμείς και συμμεριζόμαστε τα γνήσια αισθήματα που εκφράζουν τα λόγια τους.

Ευχαριστούμε κορίτσια, συνεχίστε την καλή δουλειά!

Εύη Κομπιάδου & Χρύσα Παναγιωτίδου

ΜΑΘ.Ε.ΜΕ. , ΠΟΛΥΔΡΟΜΟ 2015

Collaborative Community Approach to Migrant Education Project (2013-14)[1]

The project Collaborative Community Approach to Migrant Education perceived the majority language classroom in a wider context and aimed to develop innovative language pedagogies that drew on links between school, home and the community to develop learners' plurilingualism. The project investigated how topic-based learning in different languages could improve majority language learning and how a plurilingual approach could involve families and community groups. The project looked at how to approach a range of texts, including multimodal texts, with students from diverse backgrounds. The aim was to build on existing initiatives in the 5 project countries by developing different aspects of the project within each member state.

The project built on ideas promoted by the Council of Europe and embodied in the European Social Charter (revised, 1996) regarding appropriate language education for migrants. The project addressed issues concerning migrant education raised by a concept paper at the Policy Forum 'The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences' in Geneva (November, 2010). The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds was highlighted as one of the most urgent challenges facing Council of Europe's member states in terms of social inclusion. The concept paper also argued that schools can seek to communicate with and involve parents from bilingual families. There was discussion on the increasing role that the Internet plays as an educational resource as learners develop multimodal literacies; this approach formed an important part of the research project presented here.

The project addressed key areas relating to supporting language acquisition and development; linking language and learning; and language policy and social justice. It resulted in an open online course which is available here: **http://moodle.community.ecml.at/**

Here we share some useful ideas and proposals for all those involved in educational contexts with immigrant/vulnerable groups.

1.Engaging and supporting newcomer/migrant students

Researchers suggest the following strategies to create an inclusive learning environment:

- Get to know your students and help them get to know one another .
- Work together as school staff to make the school environment welcoming for all students and their parents. This may include having a plan for welcoming families and involving all staff in the orientation of newcomers.

1. Material selected from the ECML Project carried out by Andrea Young, Roula Tsokalidou, Ruth Garcia Carrasco, Vicky Macleroy & Melody Kostiuk, published in *NALDIC Quartely,* 15 (3). ISSN 1751-2182.

- Become aware of the strengths and needs of new students and their families. This may include access to counseling, including trauma counseling, to facilitate student adjustment.
- Reflect the linguistic and cultural diversity of all students in such things as displays, artifacts, posters, pictures, music, games, storybooks, multimedia resources. Ensure that resources used in the classroom show a diversity of people, cultures and perspectives.
- Use resources within the school and community. This may include using interpreters and cultural brokers to bridge linguistic and cultural barriers to communication.
- Provide opportunities for family and community members to become involved in school activities. This may include parents serving as school helpers, as well as providing them with opportunities to share cultural knowledge and experiences with students in the classroom in their home language and language of the school.
- Create multi-lingual newsletters, websites, handbooks and resources for parents in order to keep them informed about their child's education and events in the school.
- Provide learning experiences, such as fieldtrips to places where students and their families can learn about their own culture and history and that of others.
- Learn and use key words and phrases in the first language of the students.
- Use a range of teaching strategies that meet the needs of individual students (e.g., individualised teaching, collaborative learning activities, and peer mentoring).
- Use resources that reflect students' cultures. This may include using heterogeneous groupings in the classroom, ensuring that students have ample opportunities to express themselves and demonstrate their learning in multiple ways.
- Establish safe places in the school for students. This may include prayer rooms for religious minorities or diversity clubs.
- Provide professional learning opportunities for parents.
- Nurture links with the community.
- Ensure all students are valued and respected and that discrimination is effectively and quickly addressed .
- Reflect on one's own bias and belief systems.
- Be a positive role model.

2. Dialogical Literary Gatherings

Dialogical literary gatherings are one of the successful actions in inclusive schools developed as part of the Learning Communities. They involve a process of collective and dialogic reading and interpretation of texts in a

context where all participants are invited to provide arguments based on validity criteria and not on power claims (CONFAPEA).

Dialogical literary gatherings are based on the dialogic learning approach (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008) that consists of the principles of:

- Egalitarian dialogue: different contributions are considered and accepted on the basis of the validity of the arguments and not on hierarchical power.
- Cultural intelligence: all people have knowledge, abilities and experiences acquired throughout life that allow them to interpret and evaluate the literary work that is being discussed. The egalitarian dialogue allows to value the cultural intelligence of everyone through respect for diversity of opinion.
- Transformation:learning focuses on the personal and social change from a positive view of human beings. The participants change the concept of themselves, as well as their relationships with people around them.
- Instrumental dimension: what is learned must be helpful for accessing culture and foster autonomy and self-training.
- Creation of meaning: promote meaningful learning in interaction with others.
- Solidarity: dialogical literary gatherings are open to everyone regardless of their economic or cultural background. Equal relationships are those that generate more supportive relationships that imply respect, trust and solidarity.
- Equality of differences: dialogical literary gatherings respect the right of everyone to be different. We are all different and this makes us equal.

In dialogical literary gatherings, the intention is not to discover and analyse what the author meant in his or her text, but to encourage dialogue and reflection from the different interpretations that can arise from the reading of a classic of world literature.

Reference

Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008) *Aprendizaje dialogico en la sociedad de la informacion.* Barcelona: Hipatia.

Parents' Corner

Steps that encourage the development of sequential bilingualism.

When the second language is introduced, the child may resist this change. The following tips may be useful.

1.Start little by little, so that the change is not abrupt.
2. In the beginning, translating into the first language may be useful.
3. Start using the language during activities and times when you are not rushed and there is time for extra explanation. Add an activity at a time and teach the vocabulary related to each activity.
4. Read simple books in the second language, simplifying and translating the text if needed. Books are a great way to learn words.
5. Gradually extent the amount of time you speak the language and add on resources and activities that the children enjoy.
6. Encourage, but do not force, the child to respond to you in the second language.
7. Don't give up as there is always time for a second language!

(Adapted from Naomi Steiner (2009) *7 Steps to Raising a Bilingual Child*)

Η γωνιά των γονιών

Βήματα που ενισχύουν την ανάπτυξη της διαδοχικής διγλωσσίας

Όταν εισάγεται μία δεύτερη γλώσσα, το παιδί μπορεί να αντισταθεί σε αυτή την αλλαγή. Τα ακόλουθα βήματα μπορεί να είναι χρήσιμα:

1. Ξεκινήστε σιγά-σιγά, έτσι ώστε η αλλαγή να μην είναι απότομη.
2. Στην αρχή η μετάφραση στην πρώτη γλώσσα μπορεί να είναι χρήσιμη.
3. Ξεκινήστε χρησιμοποιώντας τη γλώσσα κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων και περιόδων που δε βιάζεστε και έχετε χρόνο για περισσότερες εξηγήσεις. Συμπληρώστε μία δραστηριότητα κάθε φορά και διδάξτε το λεξιλόγιο που αφορά την κάθε δραστηριότητα.
4. Διαβάστε απλά βιβλία στη δεύτερη γλώσσα, απλοποιώντας και μεταφράζοντας το κείμενο, εφόσον χρειάζεται. Τα βιβλία αποτελούν φανταστικό τρόπο για την ανάπτυξη του λεξιλογίου.
5. Σταδιακά αυξήστε τον χρόνο που χρησιμοποιείτε τη γλώσσα και προσθέστε μέσα και δραστηριότητες που ευχαριστούν το παιδί.
6. Ενθαρρύνετε, αλλά μην πιέζετε, το παιδί να ανταποκριθεί στη δεύτερη γλώσσα.
7.Μην τα παρατάτε μιας και πάντα υπάρχει χρόνος για μια δεύτερη γλώσσα!

(Προσαρμοσμένο από το βιβλίο της Naomi Steiner (2009) *7 Steps to Raising a Bilingual Child*)

Këndi i prindërve

Hapat që përforcojnë zhvillimin konsekuent të dygjuhësisë.

Kur futet një gjuhë e dytë, fëmija mund t'i rezistojë këtij ndyshimi. Hapat e mëposhtëm, mund të jenë të dobishëm:

1. Filloni ngadalë-ngadalë, në mënyrë që ndryshimi mos të jetë i menjëhershëm.
2. Në fillim, përkthimi në gjuhën e parë, mund të jetë i dobishëm.
3. Filloni duke përdorur gjuhën përgjatë aktiviteteve dhe periudhave kur keni kohë për shpjegime, pa u ngutur. Çdo herë, përfundoni aktivitetin dhe mësoni fjalorin që lidhet me çdo veprimtari.
4. Bëni thjesht lexim letrar të gjuhës së dytë, duke përkthyer dhe thjeshtëzuar tekstin, nëse nevojitet. Librat përbëjnë një mënyrë fantastike për të zhvilluar dhe pasuruar fjalorin.
5. Gradualisht zgjatni kohën e përdorimit të gjuhës dhe shtoni mjetet dhe format e veprimtarive të cilat e kënaqin fëmijën.
6. Inkurajoni, por mos ushtroni presion tek fëmija që të reagojë ndaj gjuhës së dytë.
7. Mos hiqni dorë, vazhdoni, pasi gjithmonë ka kohë për një gjuhë të dytë!

(Përshtatur nga libri i Naomi Steiner (2009) *7 Hapat për rritjen e një fëmije dygjuhësh)*

Взгляд родителей

Действия, которые способствуют развитию последовательного билингвизма

При введении второго языка ребёнок может воспротивиться изменениям. В этом случае могут быть полезными следующие действия:

1. Начинайте постепенно, чтобы изменения не были резкими.
2. В начале может помочь перевод на первый язык.
3. Начните с использования языка в таких видах деятельности и в такие отрезки времени, когда вы не спешите и у вас есть время на объяснения. Всегда заканчивайте то, что вы делаете, чтобы ребёнок усвоил нужную для каждого вида деятельности лексику.
4. Читайте на втором языке простые книги, упрощая и переводя текст, если это необходимо. Книги являются прекрасным способом развития лексики.
5. Постепенно увеличивайте время использования второго языка, добавляйте новые виды деятельности, интересующие ребёнка.
6. Воодушевляйте, но не давите на ребёнка, чтобы у него были видимые результаты.
7. Не оставляйте попыток, ведь всегда есть время для второго языка!

(На основе книги Naomi Steiner (2009) *7 Steps to Raising a Bilingual Child)*

Οι Δράσεις της ομάδας 'Πολύδρομο' κατά το 2015

Η ομάδα 'Πολύδρομο' στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι, κατά το 2015, δεύτερη χρονιά λειτουργίας του, πραγματοποίησε ποικίλες δράσεις και εκδηλώσεις:

- Εκδηλώσεις Μαρτίου: Προβολή ντοκιμαντέρ για τη ζωή των Αβοριγίνων. Διαδικτυακή συζήτηση με τον Κώστα Αθανασίου στην Αυστραλία. Εικαστικά εργαστήρια για μικρούς και μεγάλους πάνω στην τέχνη των Αβοριγίνων. Ανοιχτό σεμινάριο για τη Κινέζικη γλώσσα.
- Πέμπτη 2 Απριλίου: Παγκόσμια Ημέρα παιδικού βιβλίου. Παρουσίαση του βιβλίου της Αλεξάνδρας Μητσιάλη «Κύριε Χρόνε, σου έχω πολλά παράπονα».
- Μάιος-Ιούνιος: Συμμετοχή στο Πρόγραμμα "ΜΑΘ.Ε.ΜΕ"*: Μαθήματα ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού σε μετανάστες άνεργους, μητέρες, άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) και αναλφάβητους,* που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- 14 Ιουνίου. Εκδήλωση λήξης του Προγράμματος ΜΑΘ.Ε.ΜΕ. και του ΠΟΛΥΣΤΕΚΙΟΥ στο Καφωδείο Ελληνικό. Συμμετείχαν οι μαθητές/τριες του προγράμματος ΜΑΘ.Ε.ΜΕ. και οι «Μουσικοί Σχοινοβάτες».
- 30 Ιουνίου: Ημερίδα «Μιλάμε για τη διγλωσσία». Εκδήλωση απονομής των βεβαιώσεων των μαθητών/τριών του Προγράμματος ΜΑΘ.Ε.ΜΕ.
- 2 Οκτωβρίου, Παγκόσμια ημέρα μη βίας, παρουσίαση του βιβλίου της Μαρίας Κουτσανοπούλου «Τα χέρια δε χτυπάνε, τα χέρια αγαπάνε»
- 18 Δεκεμβρίου: Παγκόσμια ημέρα μετανάστη/τριας. Ομιλία: «Η αραβική γλώσσα και κουλτούρα» Ντοούντ Αλ Σουέιζ. Πολυγλωσσικές αφηγήσεις από τη Ροδάνθη Δημητρέση και αφηγητές/τριες από τα Βαλκάνια και την Αφρική με παραμύθια στην πρώτη τους γλώσσα.
- Κυριακές του Δεκεμβρίου - Χριστουγεννιάτικες εκδηλώσεις: Κουκλοθεατρική παράσταση, μουσική στην κιθάρα από μικρούς/ές μαθητές/ριες, πολυγλωσσικές κάρτες και κατασκευές για τα Χριστούγεννα.

Στο ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι η ομάδα "Πολύδρομο" ξεκινώντας από προσωπική ανάγκη και επιθυμία, αλλά και από την ανάγκη όσων συμμετέχουμε να επικοινωνούμε συστηματικά για τα θέματα που αφορούν τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό, διοργανώνει πολυγλωσσικά εργαστήρια και σεμινάρια καθώς και επιστημονικούς σεμιναριακούς κύκλους σχετικά με τα θέματα αυτά.

Συνεχίστηκαν έτσι κατά το 2015, σε τακτική βάση, τα γλωσσικά εργαστήρια στην αλβανική, ρωσική, τουρκική και στη αραβική γλώσσα, καθώς και μαθήματα ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα. Διδάσκουσες/ων των γλωσσικών εργαστηρίων αντίστοιχα: Aurela Kondouri, Ekaterina Gritsan, Maria Boitsova, Κατερίνα Καπρουκανίδου και Doud El Soueis και των ελληνικών: Χρυσάνθη Παναγιωτίδου και Εύη Κομπιάδου. Ειδικότερα για τη ρωσική γλώσσα, το Πολύδρομο συνεργάζεται τη φετινή χρονιά με το Ίδρυμα Ρώσικος Κόσμος, συνεργασία που ενέτεινε την προβολή της ρωσικής γλώσσας και πολιτισμού.

Πραγματοποιήθηκε με επιτυχία ο επιστημονικός κύκλος για ερευνητές/τριες και εκπαιδευτικούς (συνεργασία με το Κοινό Ελληνο-γαλλικό ΜΠΣ του ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ) με Θέμα: Διαπολιτισμικότητα, επιστήμη και διάδραση. Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από την τέχνη, καθώς και ένας Κύκλος Εμβάθυνσης για ερευνητές/τριες και εκπαιδευτικούς, με θέμα: Παιδαγωγικά εργαλεία & διαπολιτισμικότητα. Το Νοέμβριο του ίδιου χρόνου πραγματοποιήθηκε εντατικό σεμινάριο με θέμα «Σχολική Διαμεσολάβηση: Μια πρακτική πρόληψης και επίλυσης της ενδοσχολικής βίας».

Μια σημαντική δράση και μια πολύ ουσιαστική εμπειρία της ομάδας «Πολύδρομο» αποτέλεσε η συμμετοχή στο πρόγραμμα ΜΑΘ.Ε.ΜΕ, σε ένα πρόγραμμα με μεγάλο ενδιαφέρον, τόσο λόγω του ιδιαίτερου περιεχομένου, όσο και λόγω της σύνθεσης των τμημάτων των μαθητών/τριών. Πάνω από εβδομήντα μαθητές και μαθήτριες μεταναστευτικής καταγωγής και πάνω από 15 γλώσσες ήρθαν σε επαφή, στα μαθήματα που διήρκησαν 5 εβδομάδες (φωτογραφικό αφιέρωμα). Αποκορύφωση η γιορτή λήξης του προγράμματος όπου οι μαθητές/τριες παίξανε θεατρικά αυτοσχέδια επεισόδια σε κείμενα που γράψανε οι ίδιοι/ες, μετέφεραν και απέδωσαν έθιμα από τον τόπο τους, τραγούδησαν με μοναδικό τρόπο σε δικά τους κείμενα γνωστά και μη τραγούδια, ακόμη και ένα ηπειρώτικο τραγούδι από τις μαθήτριες κυρίως Νιγηριανής καταγωγής και συνεπήραν τον κόσμο (φωτογραφικό αφιέρωμα). Όλοι και όλες μοιραστήκαμε στιγμές μοναδικές. Το μουσικό σχήμα φοιτητών του ΑΠΘ «Μουσικοί σχοινοβάτες» με την καλλιτεχνική επιμέλεια και συνοδεία της Κωνσταντίνας Δογάνη έκλεισε πανηγυρικά τη γιορτή!

Ο χώρος μας, το ΠΟΛΥ.ΣΤ.ΕΚ.Ι, της ομάδας «Πολύδρομο» με όλες αυτές τις δράσεις και εκδηλώσεις γίνεται ολοένα και πιο διαδραστικός και φιλόξενος, όπως τον είχαμε φανταστεί και προσχεδιάσει. Εκτός από τα βασικά μέλη της ομάδας μας, που διοργανώνουν και υποστηρίζουν σε μόνιμη βάση τις δράσεις, τις εκδηλώσεις και τα σεμινάρια, δραστηριοποιήθηκαν και συνέβαλαν σε αυτό μέλη ΔΕΠ, επιστήμονες/ισσες, εκπαιδευτικοί και εμψυχωτές/τριες. Ευχαριστούμε από καρδιάς τους/τις (με αλφαβητική σειρά): Τάσο Αγγελόπουλο, Κώστα Αθανασίου, Βιργινία Αρβανιτίδου, Ελένη Γέντζη, Μαρία Γκέκα, Ροδάνθη Δημητρέση και την ομάδα Action Art, Κωνσταντίνα Δογάνη και τους «Μουσικούς σχοινοβάτες», Νατάσα Ιντζεβίδου, Νίκο Καλαϊτζίδη, Βρισηίδα Κοκκινάκη, Μαρία Κουτσανοπούλου, Άννα Λέτσι, Βίλμα Μενίκη, Αλεξάνδρα Μητσιάλη, Μαργαρίτα Πατσίκα, Φανή Σέρογλου.

Η ομάδα "Πολύδρομο" δραστηριοποιείται και εκτός του δικού της χώρου, σε μια διαρκή προσπάθεια σύνδεσης με την ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, συμμετέχει στις δράσεις του Thess Δικτύου (Δικτύου Εθελοντικών Οργανώσεων Θεσσαλονίκης), όπως στη δράση «Ζωντανή βιβλιοθήκη» που έγινε στις 9 Μαΐου στο χώρο της ΔΕΘ, στα πλαίσια της ημέρας της Ευρώπης. Στις 10 & 12 Ιουνίου συμμετείχε στην φοιτητική εβδομάδα, με προβολή ντοκιμαντέρ για την Πολυγλωσσία και έκθεση φωτογραφίας και για δεύτερη συνεχή χρονιά στις 12 & 13 Σεπτεμβρίου στον Τεχνότοπο: «Εκθεσιακό Φεστιβάλ για τις Τέχνες και το Παιδί», στο Δημαρχείο Θεσσαλονίκης, με εικαστικό εργαστήρι για την τέχνη και τον πολιτισμό των Αβοριγίνων της Αυστραλίας.

Τον Μάιο του 2015 το Πολύδρομο πραγματοποίησε στην Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ., σε συνεργασία με το Τ.Ε.Π.Α.Ε. της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. και το Κοινό Ελληνο-γαλλικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τ.Ε.Π.Α.Ε., το «Διήμερο Επιστήμης και Διάδρασης: Βία & επικοινωνία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα», ένα διήμερο με επιστημονικές συζητήσεις, στρογγυλές τράπεζες, ερευνητικές εργασίες, βιωματικά σεμινάρια και διαδραστικές εκδηλώσεις.

Various multilingual activities at POLYSTEKI, 2015

2015: Two years at POLY.ST.EK.I with various multilingual activities

Many activities were organized at POLY.ST.EK.I, home of 'Polydromo' group, during 2015, its second year. Some of these include documentary and art workshops about the life of Aborigines, an open seminar on Chinese language and book presentations for the International Children's Book Day in April and for the International Day of Non-Violence in October.

Polydromo participated in the 'MATH.E.ME.' program (April to June 2015), which was conducted in collaboration with the University of Thessaly and included lessons of Greek language, history and culture to unemployed immigrants, mothers and people with disabilities. Both the program and its closing events, held at Kafodeio Elliniko, were met with great success.

Driven by the personal need to systematically communicate issues related to bilingualism and multiculturalism, seminars and open courses are regularly held at POLY.ST.EK.I concerning multilingualism, literature, theatre and art in education and society. Moreover, bilingual workshops promoting the learning of Albanian, Russian, Turkish and Arabic are organised at POLY.ST.EK.I. on a weekly basis. During 2015, the instructors, Aurela Kondouri (Albanian), Ekaterina Gritsan & Maria Boitsova (Russian), Katerína Kaproukanídou (Turkish) and Doud El Soueis (Arabic) generously offered their time voluntarily for the bilingual seminars. Scientific seminars were also organized for researchers and teachers (in collaboration with the Joint Greek-French Postgraduate Programme, School of Early Childhood Education, A.U.TH) on issues of intercultural communication through art and pedagogical tools, including an intensive seminar on 'School Mediation: practices on preventing and resolving school violence'.

Our premises, POLY.ST.EK.I., is becoming more and more interactive and welcoming, as we had envisioned. Apart from 'Polydromo's' core team members, who organize and support seminars on a regular basis, many other scientists, researchers, teachers and animators contributed to 'Polydromo's' aims during 2015. Many thanks are due to Tasos Angelopoulos, Kostas Athanasíou, Virginia Arvanitidou, Eleni Gentzi, Maria Geka, Rodanthi Dimitresi and the group Action Art, Konstantina Dogani and the band 'Mousiki Schoinovates', Natasa Intzevidou, Níkos Kalaïtzidis, Vrisiida Kokkinaki, Maria Koutsanopoulou, Ánna Letsi, Vilma Meniki, Alexandra Mitsiali, Margarita Patsika, Fani Seroglou.

The 'Polydromo' group also participates in activities held beyond its premises, such as in the events organised by the Thess Network, i.e. the 'Living Library' that took place on May 9th celebrating Europe Day. 'Polydromo' also participated in the exhibition festival 'TECHNOTOPOS - for arts and children', with an art workshop about the Arab culture that was held at the City Hall, as well as in the 'Students week', organized at

the Aristotle University of Thessaloniki in June, with documentaries and a photo exhibition on Multilingualism.

In May 2015 'Polydromo' co-organized, in collaboration with T.E.P.A.E. and the Joint Greek-French Postgraduate Programme (School of Early Childhood Education, A.U.TH) the 'Science and Interaction: Violence & communication in multicultural environments', a two-day scientific event with discussions, round tables, research and interactive seminars, held at the Tower of the Faculty of Pedagogy of the Aristotle University of Thessaloniki.

We bid farewell to 2015 with Christmas events that included a puppet theatre performance, music by young guitar students and the making of multilingual Christmas cards and crafts.

We bid farewell to 2015 and greet 2016 with POLYDROMO SWEDEN

Το Ετήσιο Εβδομαδιαίο Ημερολόγιο 'Πολύδρομο 2016'

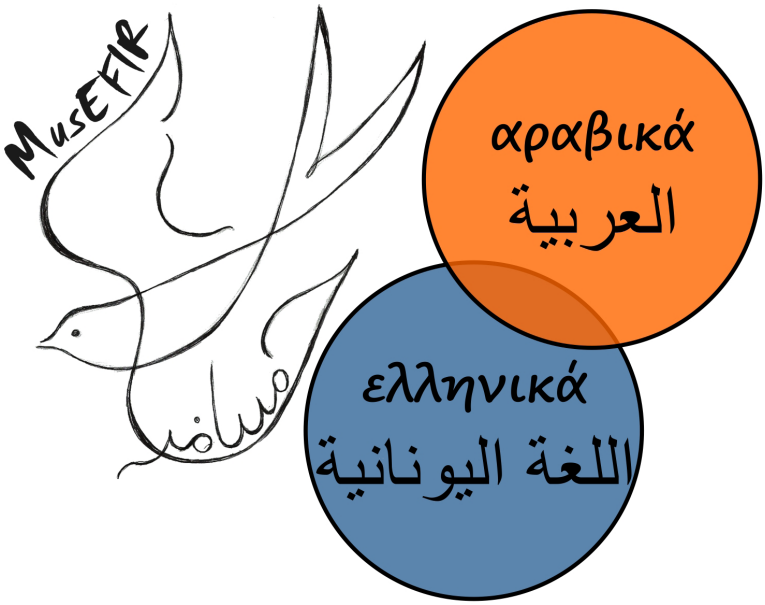
Το ημερολόγιο «Πολύδρομο 2016» επιδιώκει φέτος να μοιραστεί προφορικές και γραπτές δηλώσεις των δίγλωσσων κατοίκων της πόλης της Θεσσαλονίκης. Επιλέγει για κάθε μήνα του χρόνου να μεταφέρει δύο μηνύματα, ένα προφορικό κι ένα γραπτό. Μέσω των προφορικών δηλώσεων, που έγιναν στα πλαίσια του πρότζεκτ Multilingual Thessaloniki: voices of diverCity, μοιράζεται απόψεις των κατοίκων της πόλης -ενηλίκων και ανηλίκων- για τη Θεσσαλονίκη, απόψεις θετικές ή αρνητικές. Οι τοίχοι της πόλης με τη σειρά τους αποκαλύπτουν τα ενδιαφέροντα των δίγλωσσων κατοίκων της, φράσεις, λέξεις κι ονόματα από τις γλώσσες τους. Παρατηρώντας τους τοίχους γύρω χαρτογραφούμε γλωσσικά τις περιοχές, μεταφράζουμε τις λέξεις των συνθημάτων και βιώνουμε λίγη από την συντροφικότητα, την οργή ή τον έρωτα των δίγλωσσων αυτών κατοίκων, προσπαθώντας έτσι να έρθουμε κοντά τους.

Τι είναι τελικά Θεσσαλονίκη; Η Θεσσαλονίκη, μας λέει μια ομάδα γυναικών από τη Δυτική Αφρική και το Ιράν, είναι: καφές, γύρος, παραλία, οδηγοί λεωφορείων που φοράν μπλε, μεγάλοι δρόμοι, people you know, πρόβλημα με χαρτιά, no δουλειά.

The Annual Weekly 'Polydromo 2016' Diary

This year's 'Polydromo 2016' diary endeavours to share with its readers oral and written statements made by Thessaloniki's bilingual dwellers. Each month the diary chooses to relay two messages, one oral and one written. Using oral statements shared with us during the project 'Multilingual Thessaloniki: voices of diverCity', the diary communicates the views (positive or negative) of Thessaloniki's people - be them adults or under aged - about their city. The walls of the city, in turn, tell us the interests of Thessaloniki's bilingual dwellers, phrases, words and names in their languages. By observing the walls around us we make linguistic maps of the neighbourhoods, we translate slogans and experience some of the comradeship, the rage and love of those bilingual dwellers, in our effort to come closer to them.

What is, eventually, Thessaloniki? Thessaloniki, put in words by a group of women from East Africa and Iran, is: coffee, gyros, the seafront, bus drivers in blue uniforms, big streets, people you know, problem with documents, no jobs.



Μικρός οδηγός
για την αραβική γλώσσα Musefir

Εισαγωγή

Ο μικρός οδηγός 'Musefir' γράφτηκε από μέλη της ομάδας 'Πολύδρομο' στην προσπάθειά μας να συμβάλλουμε στη συνάντηση των φοιτητών/ριών του ΑΠΘ με τα παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα, με άλλα λόγια, τα παιδιά που έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τη Συρία, τα σπίτια, τη χώρα και τη ζωή όπως τη γνώριζαν μέχρι τώρα. Τα παιδιά πρόσφυγες βρέθηκαν στη χώρα μας στον δρόμο τους για μια ειρηνική ζωή σε μια χώρα της Ευρώπης με πρώτη στάση στην Ελλάδα. Εμείς τα αγκαλιάζουμε, τα φιλοξενούμε και επιχειρούμε να τα απασχολήσουμε δημιουργικά μέσα από παιχνίδια που αναδεικνύουν την επαφή της ελληνικής και της αραβικής γλώσσας και πολιτισμού.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του ΑΠΘ καλούνται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τη διάθεσή τους για να αγκαλιάσουν τα παιδιά πρόσφυγες. Με δεδομένο ότι η πλειοψηφία των παιδιών προσφύγων προέρχονται από τη Συρία, ο μικρός οδηγός για την αραβική γλώσσα 'Musefir' θα βοηθήσει τόσο στις άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες που προκύπτουν αλλά και στην ουσιαστική επαφή των παιδιών με την ελληνική κοινωνία.

Για τον σκοπό αυτό επιλέξαμε λίγα στοιχεία για την αραβική γλώσσα, ένα βασικό λεξιλόγιο ελληνικών και των αντίστοιχων αραβικών εκφράσεων οι οποίες μπορούν να γίνουν γέφυρες ανάμεσα στις δύο γλώσσες, πολιτισμούς και κόσμους. Οι λέξεις γράφονται στις πρωτογενείς τους γραφές αλλά και με λατινικά γράμματα για να μπορούν να διαβαστούν ευκολότερα. Δεν προτιμήθηκε η φωνολογική/φωνητική απόδοσή τους για τη διευκόλυνση τόσο των φοιτητριών/τών, όσο και των παιδιών που μπορούν να διαβάσουν το λατινικό αλφάβητο.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι ο τίτλος του παρόντος οδηγού από μόνος του δίνει το στίγμα αυτής της μικρής προσπάθειας, εφόσον η λέξη 'Musefir' στα αραβικά σημαίνει 'ταξιδευτής' και είναι αυτή η λέξη που 'ταξίδεψε' από τα αραβικά για να γίνει η ελληνική λέξη 'μουσαφίρης', επισκέπτης. Αντίστοιχα στο θηλυκό γένος η λέξη είναι 'musefra' η 'ταξιδεύτρια' που είναι η 'μουσαφίρισσα' που έρχεται στο σπίτι μας για να μας επισκεφτεί.

Κλείνουμε αυτή την εισαγωγή του οδηγού 'Musefir' με την ευχή η διαμονή των παιδιών και όλων των προσφύγων στην Ελλάδα να είναι όσο το δυνατόν καλύτερη με τη συμβολή όλων όσων έχουν απλόχερα ανοίξει την αγκαλιά τους σε αυτούς.

Ρούλα Τσοκαλίδου
Ομάδα 'Πολύδρομο'

Ομάδα σύνταξης του οδηγού 'Musefir'
Κείμενα: *Ρούλα Τσοκαλίδου, Εύη Κομπιάδου*
Επιμέλεια αραβικού κειμένου*: Raed Zakhem, Daoud Al Soueis*
Καλλιτεχνική Επιμέλεια: *Στέλλα Παπαδοπούλου*
Τεχνική Επιμέλεια*: Κατερίνα Κομπιάδου*

Το αραβικό αλφάβητο
Η αραβική γλώσσα έχει 28 γράμματα. Το αλφάβητό της είναι αυτό (διαβάζουμε από τα δεξιά στα αριστερά):

Γράμμα	Προφορά	Παράδειγμα	Γράμμα	Προφορά	Παράδειγμα
ط	**Τ**	όπως: tomb	ا	**Α**	Άρα
ظ	**Ζ**	όπως: zebra	ب	**Μπ**	Μπάνιο
ع	**Ά**	όπως: aid	ت	**Τ**	Τέλος
غ	**Γκγ**	όπως: goal	ث	**Θ**	Θεός
ف	**Φ**	Φώτα	ج	**Τζ**	όπως: jam
ق	**Κ**	όπως: queen	ح	**Χ**	Χάδι
ك	**Κ**	Κορίτσι	خ	**Κχ**	όπως: khan
ل	**Λ**	Λένα	د	**Ντ**	Ντέφι
م	**Μ**	Μάνα	ذ	**Δ**	Δώρο
ن	**Ν**	Νέος	ر	**Ρ**	Ρόδο
ه	**Χ**	όπως: hide	ز	**Ζ**	Ζώο
و	**Ου**	Ούτε	س	**Σ**	Σοφία
ي	**Ι**	Ιορδάνης	ش	**Sh**	όπως: shadow
ء	**Α**	Ανάσα	ص	**Σά**	όπως: sun
(Πηγή: http://www.krassanakis.gr/ARABIC.htm)			ض	**Ντ**	όπως: dome

Σημειώνουμε ότι τα περισσότερα γράμματα στα αραβικά, ανάλογα με τη θέση τους στη λέξη, αλλάζουν τρόπο γραφής, π.χ. το γράμμα ع στην αρχή της λέξης όταν ακολουθείται από το γράμμα ن γράφεται عن και στη μέ

της λέξης γίνεται το σύμβολο που βλέπετε στη μέση της λέξης , η οποία σημαίνι نعم 'Ναι'.

Στοιχεία για την αραβική γλώσσα

Η αραβική γλώσσα, 'alaarabi' στα αραβικά, χρησιμοποιείται από όλο τον αραβόφωνο κόσμο. Από τον πίνακα με το αραβικό αλφάβητο θα προσέξατε ότι ως γράμματα αποδίδονται μόνο τα φωνήεντα a (=a), y (=i) και w (=u). Αυτό συμβαίνει γιατί τα βραχέα φωνήεντα στην αραβική γλώσσα δηλώνονται με τόνους, ενώ μόνο τα μακρά αποδίδονται με ξεχωριστά φωνήεντα. Ανάλογα με τον τονισμό συγκεκριμένων γραμμάτων έχουμε τα βραχέα φωνήματα a, e, i και o.

Η καθομιλουμένη αραβική που χρησιμοποιείται για την καθημερινή επικοινωνία διαφέρει από αραβόφωνη χώρα σε αραβόφωνη χώρα, αλλά οι γειτονικές γεωγραφικά χώρες έχουν πολλά κοινά στοιχεία στην ποικιλία της αραβικής που χρησιμοποιούν. Όλες οι αραβόφωνες χώρες στον επίσημο, γραπτό λόγο, χρησιμοποιούν την Κλασσική Αραβική, η οποία διδάσκεται στα σχολείο, χωρίς να είναι όμως η πρώτη γλώσσα της κοινωνικοποίησης των αραβόφωνων παιδιών. Η καθομιλουμένη αραβική μπορεί, σε κάποιες περιπτώσεις, να χρησιμοποιηθεί στα τοπικά ΜΜΕ, όπως στις τηλεοπτικές εκπομπές και σε σειρές (όχι όμως στα δελτία ειδήσεων, στα οποία χρησιμοποιείται η κλασική αραβική γλώσσα).

Στον παρόντα μικρό οδηγό, για την απόδοση των λέξεων και εκφράσεων στα αραβικά επιλέξαμε, ανορθόδοξα, να χρησιμοποιήσουμε την καθομιλουμένη γλωσσική ποικιλία της αραβικής που χρησιμοποιείται στις χώρες της Μέσης Ανατολής (Λίβανος, Συρία, Παλαιστίνη) και όχι την εκδοχή της Κλασσικής Αραβικής που αποτελεί τη νόρμα στον γραπτό λόγο. Αυτή η ανορθόδοξη επιλογή έγινε για να εξυπηρετηθούν πιο αποτελεσματικά οι επικοινωνιακοί στόχοι με τα παιδιά, κυρίως από τη Συρία, που, αφενός και πιθανότατα, δεν έχουν ακόμη μάθει την κλασική αραβική (που διδάσκεται στο σχολείο) και, αφετέρου, για να επιτευχθεί καλύτερα η όποια επαφή επιχειρείται μέσω της συνάντησης των γλωσσών και των πολιτισμών. Θεωρούμε ότι μέσω της χρήσης της γλώσσας ταύτισης των παιδιών η επικοινωνία αποκτά σημασία και επιτυγχάνεται η αμοιβαιότητα σε επίπεδο γλώσσας και πολιτισμού στα οποία στοχεύει αυτός ο οδηγός.

Στα αραβικά διαβάζουμε από τα δεξιά στα αριστερά, δηλαδή τα κείμενα ξεκινούν από το δεξί μέρος της σελίδας.

Λεξιλόγιο στα ελληνικά και αραβικά

Ελληνικά	Απόδοση ελληνικών	Απόδοση αραβικών	Αραβικά
Γεια σου/Γεια σας	Ya sou/Ya sas	Marhaba	مرحبا
Με λένε	Me lene	Ismi	اسمي
Πώς σε λένε;	Pos se lene?	Shou ismak	شو اسمك
Είμαι από	Ime apo	Ana men	انا من
Από πού είσαι;	Apo pou ise?	Min wen inta? (male) Min wen inti? (female)	من أين أنت
Είσαι καλά;	Ise kala?	Inta mnih? (male) Inti mniha? (female)	انت منيح ؟ انت منيحة ؟
Τι θέλεις;	Ti thelis?	Shou badak? (male) Shou badik? (female)	شو بدك شو بدك
Θέλεις να πας στην τουαλέτα;	Thelis na pas stin toualeta?	Badak truh al hamem? (male) Badikt ruhi al hamem? (female)	بدك تروح على الحمام بدك تروحي على الحمام
Έλα εδώ	Ela etho	Taa la hon	تعا لهون
Φαγητό	Fagito	Akel	اكل
Νερό	Nero	Mai	ماء
Ταξίδι	Taksidi	Sefra	سفر
Ταξιδεύω	Taksidevo	Ana usefir	أنا أسافر
Έλα να παίξουμε	Ela na peksoume	Taa ta nelaab (male) Tai ta nelaab (female)	تعا نلعب تعي نلعب
Παιχνίδι	Pehnithi	Laabe	لعبة
Χορός	Horos	Raas	رقص
Μουσική	Musiki	Musia	موسيقى
Ζωγραφίζω	Zografizo	Ursum	ارسم

Ελληνικά	Απόδοση ελληνικών	Απόδοση αραβικών	Αραβικά
Γράφω	Grafo	Ektub	اكتب
Καταλαβαίνω	Katalaveno	Ifham	افهم
Δεν καταλαβαίνω	Then katalaveno	Ma bifham	ما بفهم
Τι ώρα είναι;	Ti ora ine?	Edesh alseaa	اديش الساعة
Ρούχα	Ruha	Tieb	ثياب
Παπούτσια	Paputsia	Sebaad	سباط
Παιδί	Pethi	Walad	ولد
Γονείς	Gonis	Ahel	اهل
Τηλέφωνο	Tilefono	Telefon	تليفون
Ταυτότητα	Taftotita	Hawiye	هوية
Δεν τρώω...	Then troo	Ma bekol	ما باكل
Θέλω/ Δεν θέλω	Thelo The thelo	Badi Ma badi	بدي- ما بدي
Μου αρέσει/ Δε μου αρέσει	Mu aresi The mu aresi	Bhob Ma bhob	بحب- ما بحب
Λεωφορείο	Leoforio	Bas	باص
Δρόμος	Thromos	Ttari	طريق
Σήμερα	Simera	Liom	اليوم
Αύριο	Avrio	Bukra	بوكرة
Κάνε υπομονή	Kane ipomoni	Tawel belak (male) Tawel belik (female)	طول بالك
Θα σε βοηθήσω	Tha se voithiso	Ana bseaadak (male) Ana bseaadik (female)	انا بساعدك
Πεινάω (πεινασμένος/η)	Pinao	Jiaan (male) Jiaane (female)	جيعان
Διψάω (διψασμένος/η)	Dhipsao	Aatshen (male) Aatshene (female)	عطشان
Είμαι άρρωστος/η	Ime arostos (male) Ime arosti (female)	Ana maridd (male) Ana maridda (female)	انا مريض- انا مريضة

Ελληνικά	Απόδοση ελληνικών	Απόδοση αραβικών	Αραβικά
Πρέπει να δω γιατρό	Prepi na dho yiatro	Lezem shuf hakim	لازم شوف حكيم
Γιατρός	Yatros	Hakim	حكيم
Βοηθείστε με! Βοηθείστε μας!	Voithiste me! Voithiste mas!	Seaduni Seaduna	ساعدوني- ساعدونا
Πονάω εδώ!	Ponao edho	Mawjouaa hon	موجوع هون
Κεφάλι	kefali	Ras	راس
Στομάχι	Stomahi	Meaade	معدة
Χέρι	Heri	Iid	ايد
Πόδι	Pothi	Ejer	اجر
Μάτι	Mati	Aain	عين
Αυτί	Afti	Odon	اذن
Φάρμακο	Farmako	Dawa	دواء
Καλημέρα	Kalimera	Sabah al kher	صباح الخير
Βραβείο	Vravio	Jeeze	جائزة
Κύκλος	Kiklos	Deira	دائرة
Μπροστά	Brosta	Edem	ادام
Πίσω	Piso	Wara	ورا
Πάνω	Pano	Fo	فوق
Κάτω	Kato	Tahet	تحت
Όλοι μαζί	Oli mazi	Kulna mabaad	كلنا مع بعض
Ησυχία	Isihia	Hudu	هدوء
Φασαρία	Fasaria	Ajaa	عجقة
Χειροκρότημα	Hirokrotima	Zafi	زقفة
Πολύ	Poly	Ktir	كتير
Λίγο	Ligo	Shuaye	شوي

Χαιρετισμοί-Συνηθισμένες Εκφράσεις

Στην αραβική γλώσσα υπάρχουν πολλές εκφράσεις στις οποίες γίνεται αναφορά στο Θεό (Allah). Για παράδειγμα η έκφραση που χρησιμοποιείται συχνά ως αποχαιρετισμός είναι 'Allah maak' (αρσ. γένος), 'Allah maik' (θηλ. γένος), 'Allah makoum' (πληθ.), που σημαίνει 'ο Θεός μαζί σου/σας'. Κάποιες συνηθισμένες εκφράσεις είναι οι ακόλουθες:

Ελληνικά	Απόδοση ελληνικών	Απόδοση αραβικών	Αραβικά
Θεού θέλοντος (Μακάρι)	Theou thelondos	Inshallah	ان شاء الله
Ναι	Ne	Naam	نعم
Όχι	Ohi	La	لا
Καλώς ήρθες/ήρθατε	Kalos irthate	Ahalla wa sahalla	اهلا و سهلا
Δεν πειράζει	Then pirazi	Ma lesh	ما عليش
Καλώς σας βρήκαμε	Kalos sas vrikame	Ahalla fikum	اهلا فيكوم
Ευχαριστώ!	Efharisto	Shukran	شكرا
Παρακαλώ!	Parakalo	Afuan	عفوا
Αντίο/ Θα τα ξαναπούμε	Adio/ Tha ta ksanapume	Ilalika	الى اللقاء

Οι πρώτοι αριθμοί

Ελληνικά	Απόδοση ελληνικών	Απόδοση αραβικών	Αραβικά
Ένα	Ena	wahed	واحد
Δύο	Dyo	tnen	تنان
Τρία	Tria	tlete	تلاتة
Τέσσερα	Tessera	arbaa	اربعة
Πέντε	Pente	hamse	خمسة
Έξι	Eksi	site	سته
Εφτά	Efta	sabaa	سبعه
Οκτώ	Okto	tmene	تمانية
Εννέα	Ennea	tisaa	تسعة
Δέκα	Theka	ashara	عشرة

Τα χρώματα

Ελληνικά	Απόδοση ελληνικών	Απόδοση αραβικών	Αραβικά
Κόκκινο	Kokkino	ahmar	احمر
Άσπρο	Aspro	abiad	ابيض
Μαύρο	Mavro	asuad	اسود
Πράσινο	Prasino	ahdar	اخضر

Κλείνοντας τον μικρό οδηγό 'Musefir' χαρίζουμε στα αραβόφωνα παιδιά το ελληνικό αλφάβητο για να εξοικειωθούν λίγο με τη γλώσσα της χώρας που τα φιλοξενεί.

Η ελληνική γλώσσα

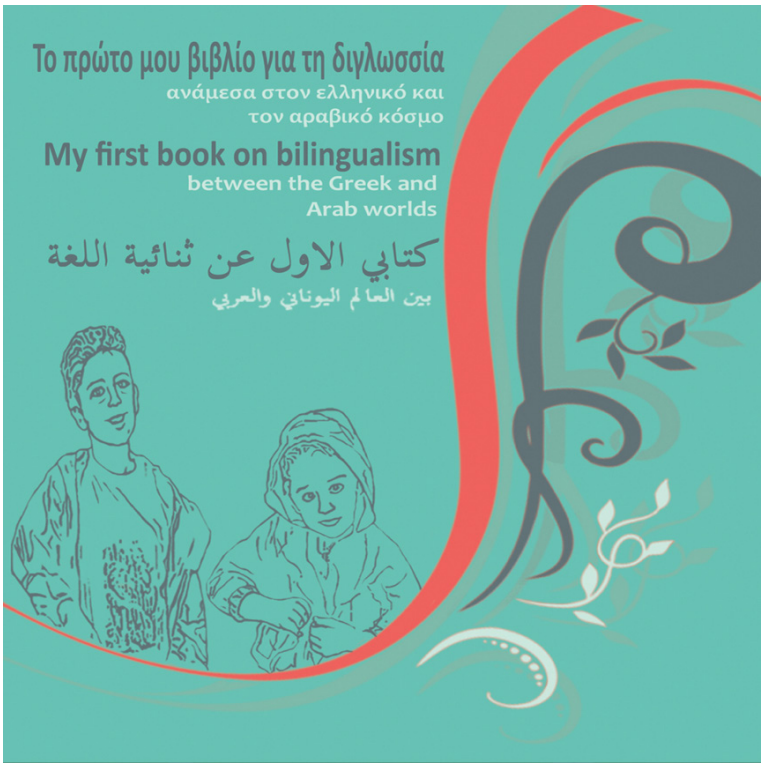
Η ελληνική γλώσσα έχει 24 γράμματα. Το αλφάβητό της (κεφαλαία και μικρά) είναι:

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ اليونانية الأبجدية

Α α alpha	Β β vita	Γ γ yama	Δ δ delta	Ε ε epsilon	Ζ ζ zita
Η η ita	Θ θ thita	Ι ι yiota	Κ κ kapa	Λ λ lamda	Μ μ mi
Ν ν ni	Ξ ξ xi	Ο ο omikron	Π π pi	Ρ ρ ro	Σ σ sigma
Τ τ taf	Υ υ ipsilon	Φ φ fi	Χ χ chi	Ψ ψ psi	Ω ω omega

Χρήσιμοι σύνδεσμοι /links

1. http://www.twiceastranger.net/site/page/?page_id=3
   (αφηγήσεις σχετικά με το προσφυγικό θέμα)
2. http://www.polydromo.gr/dialogos/index.html Υλικό από το πρόγραμμα 'Διάλογος' με πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση στα ελληνικά, αλβανικά, ρωσικά, αγγλικά και αραβικά
3. http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/files/Childrens_book_in_3_languages.pdf
   Τρίγλωσσο παιδικό βιβλίο *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο* (2012, Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο) (ελληνικά, αγγλικά και αραβικά)
4. http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/files/odigos_mousefir.pdf
   (Ο μικρός οδηγός για την αραβική γλώσσα σε ψηφιακή μορφή)



Συνδρομές στο περιοδικό
Για συνδρομή στο περιοδικό *Πολύδρομο* απαιτείται:
A) Για ατομική συνδρομή: το ποσό των 15 ευρώ (15 ευρώ για το ετήσιο τεύχος 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*.
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 και στις δράσεις της ομάδας μας, 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, 2ος 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!

Subscriptions to the periodical *Polydromo*
The subscription to the periodical *Polydromo* costs:
A) for an individual subscription: the sum of 15 euros for the annual issue (plus 4 or 6 euros for postage within and ouitside 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*. 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. and our events, or via our occount 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!

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 και την κάλυψη των εκδόσεων της ομάδας. Αν επιθυμείτε να στηρίξετε οικονομικά το «Πολύδρομο» με κάποια χορηγία, παρακαλούμε στείλτε μας μήνυμα στο polydromo@polydromo.gr ή τηλεφωνείστε 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 and our publications. If you wish to make a domation to "Polydromo", please send us a message to polydromo@polydromo.gr or call us on 6970676377or 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 "Polidhromos" përfshihen: mësimdhënie vullnetare të lëndëve gjuhësore, organizim aktivitetesh dhe seminaresh lidhur me çështjet e dygjuhësisë dhe të shumëkulturës në nivel shoqëror dhe arsimor, si dhe botime përkatëse të ndryshme shumëgjuhëshe, (në formë elektronike apo librore). Nëse dëshironi të mbështetni ekonomikisht "Polidhromos", ju lutemi, na dërgoni mesazh në adresën polydromo@polydromo.gr ose telefononi në 6970676377/ +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 волонтёрской основе, мероприятий и семинаров на тему диглоссии и уважения поликультурности на социальном и образовательном уровне, а также различные многоязычные (печатные и в электроннном виде) издания. Если вы желаете оказать финансовую поддержку «Полидрому», пожалуйста, свяжитесь с нами по электронной почте, отправив сообщение на адрес polydromo@polydromo.gr, или по телефону 6970676377/ +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, 8 για τις υποσημειώσεις και 9 για τη βιβλιογραφία. Ειδικότερα για τα ερευνητικά κείμενα θα πρέπει να κατατίθεται και μια περίληψη των 300 λέξεων, στα ελληνικά και στα αγγλικά. Τα κείμενα δημοσιεύονται στο επόμενο τεύχος εφόσον 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-megaloys/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoyn-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, 8 for footnotes and 9 for bibliography. Especially for research papers, you should submit an abstract of 300 words, both in Greek and English. The paper will be published in the issue following your submission, after it has been 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-megaloys/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoyn-na-eggrafontai-sta-scholeia.)

Παραπομπές/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 ofchildren'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-megaloys/nea/oloi-oi-anilikoi-allodapoi-mporoyn-na-eggrafontai-sta-scholeia. Τελευταία επίσκεψη: 14/04/2014

POLYDROMO SVERIGE

POLYDROMO ΕΛΛΑΔΑ

1ο Διεθνές Συνέδριο
Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών
μαθαίνοντας εκτός σχολείου
8 - 10 Απρίλιου 2011
http://stavrodromiglwsswn.auth.gr
2ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών
ελληνο-αλβανική επαφή
2të Udhëkryq gjuhësh & kulturash
takim greko-shqiptar
Παρασκευή 18 - Σάββατο 19 Μαΐου 2012
Πύργος Παιδαγωγικής Σχολής, Α.Π.Θ
10ος όροφος
e premte 18 - e shtunë 19 maj 2012
Fakultetit Pedagogjik të Uni. Aristoteli në Selanik
kati i 10-
3ο Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών
3rd Crossroad of Languages and Cultures
30 & 31
May | Maïou
2014
Issues of Bi/Multilingualism, Translanguaging and Language Policies in Education
10ος όροφος, Πύργος Παιδαγωγικής Σχολής, Α.Π.Θ.
10th floor, Tower of Faculty of Education, A.U.Th.
4th Crossroads of Languages and Cultures
Multilingual Educational Approaches
and Language Policies
Εκπαίδευση
Translanguaging
Билингвизм
مسافر
2 & 3 June 2016
Faculty of Education
Aristotle University of Thessaloniki
www.stavrodromiglwsswn.auth.gr
Université du Maine
cren
freN