

Η ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ: ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Ρούλα Τσοκαλίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Κωνσταντίνος Κουτούλης
Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακός φοιτητής
ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Abstract

In this paper we present the findings of a research that was carried out in a sample of primary school educators during the school year 2015-16. The research was carried out through questionnaires, focusing on the notion of translanguaging in education and the implementation of educational practices that promote the successful language and culture contact within the Greek classroom. Our findings show that Greek educators may be ready for creative and daring educational procedure which will involve not only the translation of words in the languages of their students but also the use of various practices promoting the parallel and creative synthesis of all students' languages. Such practices may include the use of identity texts, songs, role play, etc. Moreover, our data shows that there is a need for further training and information sharing on the issues of language and culture contact at school, a need that becomes all the more urgent within the overall current socio-political context in Greece and internationally.

Key words

Translanguaging, education, educational practices, bilingual children.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα δεδομένα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2015-2016 μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων και με εστίαση (α) στην έννοια της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στην εκπαίδευση και (β) στη χρήση εκπαιδευτικών εφαρμογών που προάγουν την επιτυχή συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών στο πλαίσιο της ελληνικής τάξης. Μετά από μία σύντομη επισκόπηση του όρου της διαγλωσσικότητας και κάποιων συναφών εννοιών της διεθνούς βιβλιογραφίας, παρουσιάζονται τα δεδομένα της εν λόγω έρευνας που αφορούν δύο ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τις πρακτικές που προάγουν τη διαγλωσσικότητα και είτε χρησιμοποιούνται στην τάξη, είτε θεωρούνται καλύτερες από τους/τις εκπαιδευτικούς. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, σε σημαντικό

ποσοστό, φαίνεται ότι είναι έτοιμοι για μια δημιουργική και τολμηρή εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θα περιλαμβάνει, πέρα από τη μετάφραση λέξεων στις γλώσσες καταγωγής των παιδιών, τη χρήση ποικίλων εφαρμογών που προάγουν την παράλληλη και δημιουργική σύνθεση των γλωσσών της τάξης, όλων των γλωσσών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες πρακτικές μπορεί να είναι η χρήση *κειμένων ταύτισης*, τραγουδιών, τα παιχνίδια ρόλων, κ.ά. Επίσης, μέσα από τα δεδομένα μας προκύπτει και η ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εκπαίδευση και συνεχή ενημέρωση πάνω στα ζητήματα της συνάντησης των γλωσσών και των πολιτισμών στο σχολείο, μία ανάγκη που γίνεται όλο και πιο επιτακτική στο πλαίσιο των ευρύτερων σύγχρονων πολιτικο-κοινωνικών εξελίξεων στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο.

Λέξεις κλειδιά

Διαγλωσσικότητα, εκπαίδευση, εκπαιδευτικές πρακτικές, δίγλωσσα παιδιά.

0. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη επισκόπησης επιχειρεί μία διερεύνηση της έννοιας και της πρακτικής της διαγλωσσικότητας και των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών έτσι όπως εφαρμόστηκαν από δείγμα εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Αρχικά γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης και προσδιορισμού του πεδίου της *διαγλωσσικότητας*, όπως μεταφράστηκε στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος *translanguaging* (Τσοκαλίδου 2015, Tsokalidou 2015). Στη συνέχεια παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας και το ερευνητικό δείγμα, και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διγλωσσικές και διαγλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζουν στις τάξεις τους και τις οποίες θεωρούν σημαντικές για την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την περαιτέρω ενασχόληση με την έννοια της διαγλωσσικότητας στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μία ενασχόληση με απρόβλεπτες και αχαρτογράφητες, προς στιγμή, δυνατότητες, τόσο σε επίπεδο θεωρητικών αναζητήσεων όσο και εκπαιδευτικών πρακτικών.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Ανατρέχοντας ιστορικά στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, βλέπουμε ότι σύμφωνα με τον Baker (2011), ο όρος *translanguaging* πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Ουαλό εκπαιδευτικό Cen Williams, ο οποίος τη δεκαετία του 1980 χρησιμοποίησε συστηματικά και βάσει σχεδίου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τη χρήση δύο γλωσσών. Ο όρος που εισήγαγε ο

Williams για να περιγράψει την διδακτική του αυτή πρακτική ήταν *trawsieithu* στην ουαλική γλώσσα, που αρχικά αποδόθηκε στην αγγλική γλώσσα ως *translinguifing*, ενώ αργότερα ο όρος αυτός αντικαταστάθηκε από τον όρο *translanguaging*. Ο Williams υποστήριξε ότι η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία διαμέσου της οποίας η χρήση μιας γλώσσας ενισχύει την άλλη. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κατανόησης, ώστε να εξελιχθούν οι ικανότητες των μαθητών/ριών και στις δύο γλώσσες τους (Williams 2002).

Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί όροι που με ποικίλους τρόπους κινούνται στο φάσμα του όρου της διαγλωσσικότητας. Από αυτούς, περισσότερο συγγενείς θεωρούμε τον όρο *synaesthesia* (Lvonich 2012, Σκούρτου 2002), με την έννοια της σύνθεσης των αισθήσεων μέσα από τις οποίες πραγματώνεται η επικοινωνία μέσα από έναν συνδυασμό αισθήσεων, τον όρο *heteroglossia* (Bailey 2007 στο Creese & Blackledge 2010:106), ο οποίος εκφράζει το ευρύτερο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται ο λόγος, και τον όρο *polyglot synthesis* (Beaujour 1989), ο οποίος δεν περιορίζεται σε γλωσσικά στοιχεία αλλά περιλαμβάνει πολιτισμικά, κοινωνικά, ιστορικά και προσωπικά κείμενα που σμιλεύουν νέα δίκτυα και πραγματικότητες, τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Ο όρος *διαγλωσσικότητα* (*translanguaging*) σε διεθνές επίπεδο είναι συνυφασμένος σε μεγάλο βαθμό με την ερευνήτρια Ofelia Garcia, η οποία έχει αναδείξει πολλές από τις σύγχρονες διαστάσεις του θέματος. Η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στη χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών/ριών χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις *ονοματισμένες* γλώσσες, δηλαδή τις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες (Otheguy *et al.* 2015: 281). Πρόκειται δηλαδή για την ελεύθερη διαδικασία ανάπτυξης όλου του γλωσσικού δυναμικού των δίγλωσσων και μονόγλωσσων ομιλητών/ριών, θεωρία η οποία εμμέσως συσχετίζεται τόσο με την *υπόθεση αλληλεξάρτησης των γλωσσών* του Cummins (2005: 136-138) όσο και με τη θεωρία των *γλωσσικών συνεχών* της Hornberger για την ανάπτυξη του φάσματος του διγλωσσισμού, όπου τα επιμέρους στοιχεία δεν έχουν γραμμική διαδοχή αλλά συμπληρωματικότητα (Hornberger & Link 2012).

Η Garcia (2009α), επίσης, συνδέει τον όρο της διαγλωσσικότητας με τη σύγχρονη μεταδομιστική ιδεολογία, κατά την οποία η γλώσσα αποτελεί μια ρευστή και διαπερατή οντότητα και όχι μια καλά προσδιορισμένη και οριοθετημένη περιοχή. Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε καθημερινό επίπεδο οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/ριες, προκειμένου να επικοινωνήσουν με το δίγλωσσο περιβάλλον τους με σκοπό να δημιουργήσουν νόημα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν (Garcia 2009α).

Σύμφωνα με τον Wei (2011), η διαγλωσσικότητα αφορά τη μετακίνηση μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών δομών και συστημάτων που, επιπροσθέτως, συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος γλωσσικών αναπαραστάσεων δίγλωσσων ή πολύγλωσσων χρηστών. Επομένως, η εμβέλεια και το εύρος του όρου υπερβαίνει τους συνδυασμούς των γλωσσικών δομών, την διαφορετικότητα των γλωσσικών συστημάτων, τη μετάδοση της πληροφορίας και την αναπαράσταση των αξιών, καθώς και των ταυτοτήτων και των σχέσεων (Wei 2011). Στη ζώσα αυτή γλωσσική πραγματικότητα των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων χρηστών/ριών εμπεριέχονται και οι διαπολιτισμικές και δια-παραστατικές κοινές καθημερινές εμπειρίες τους (Pennycook 2005), παράγοντες που λειτουργούν άλλοτε συγκρουσιακά και άλλοτε σε αρμονία με τα κοινωνικά πρότυπα και προσδίδουν ρευστότητα και ευθραυστότητα στον προσδιορισμό της ατομικής και συλλογικής ανθρώπινης ταυτότητας (Bauman 2006:34). Αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι, όσον αφορά την ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα κυριαρχεί πολιτικά, ιδεολογικά και γλωσσικά η *αφανής διγλωσσία*, δηλαδή η απουσία κάθε γλώσσας εκτός της Ελληνικής ως μέσου επικοινωνίας (Τσοκαλίδου 2012: 44-45).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα συσχετίζεται με τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως της μετάφρασης, της εναλλαγής κωδικών, της παράλληλης χρήσης γλωσσών, της μεταφοράς στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες. Ωστόσο, διαφέρει ριζικά από όλες αυτές τις απλές γλωσσικές πρακτικές, καθώς η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε αυτή καθεαυτή τη γλωσσική διαδικασία, κατά την οποία οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες εκτελούν τις λεκτικές πράξεις που αφορούν την ανάγνωση, την γραφή, τη διαλογική συζήτηση, τα νεύματα κ.λπ. υπερβαίνοντας τα όρια μεμονωμένων γλωσσών (Garcia 2011: 147). Αποτελεί, έτσι, μία εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική που συμβάλλει στη γλωσσική δημιουργικότητα μέσα από τη σύνθεση γλωσσικών και πολιτισμικών πολυτροπικών στοιχείων (Tsokalidou 2016). Σύμφωνα, μάλιστα, και με έρευνες των Velasco & Garcia (2014), η διαγλωσσικότητα προεκτείνεται όχι μόνο στον προφορικό αλλά και στο γραπτό λόγο, καθώς αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιείται από τους δίγλωσσους συγγραφείς σε όλα τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου (σχεδίαση, επεξεργασία και εφαρμογή) είτε ως *σκαλωσιά*, δηλαδή ως ακαδημαϊκό υπόβαθρο για την παραγωγή λόγου, είτε λόγω της αποτελεσματικότητάς της ως προς το είδος γραπτού λόγου που επιδιώκουν οι δίγλωσσοι/ες συγγραφείς να παράγουν.

Μέσω αυτών των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών οι δίγλωσσοι/ες ή αναδυόμενοι/ες δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά γνωστικά και γλωσσικά οφέλη, να αποκτήσουν ένα κεντρικό βοηθητικό στοιχείο για τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος και να χρησιμοποιήσουν όλες τις γλωσσικές και βιωματικές πηγές τους για να αναπτύξουν και να επιτύχουν τις μεταγνωστικές ικανότητές

τους και την κριτική τους σκέψη (Velasco & Garcia 2014). Η χρήση των διαγλωσσικών αυτών διδακτικών πρακτικών παρέχει στους μαθητές και στις μαθήτριες τη δυνατότητα να εσωτερικεύσουν τις νέες έννοιες, να δομήσουν τη δική τους κατανόηση και να χρησιμοποιήσουν όλη αυτή τη γνώση ταυτόχρονα στις γλώσσες τους (Baker *et al.* 2012). Ωστόσο, κατά τη διάρκεια αυτής της ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας ανάμεσα σε διαφορετικές γλώσσες, οι μαθήτριες/ές συμπληρώνουν, αυξάνουν, αναπτύσσουν και ουσιαστικά δομούν και δίνουν νόημα στις γνώσεις τους. Στο ίδιο πνεύμα και οι Otheguy *et al.* (2015: 297) υπογραμμίζουν πως η διαγλωσσικότητα υιοθετεί την ατομική οπτική γωνία των ομιλητών, προσφέροντας μια αυτούσια περιγραφή των εσωτερικευμένων γραμματικοσυντακτικών και λεξιλογικών γλωσσικών δομών τους.

Δεδομένου ότι η διαγλωσσικότητα ως γλωσσική πρακτική έχει πολλαπλές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις (Garcia 2016), μέσω της χρήσης της κατορθώνουμε να διαταράξουμε και να αμφισβητήσουμε την εξουσία των κυρίαρχων-ονοματισμένων γλωσσών πάνω στις μειονοτικοποιημένες γλωσσικές κοινότητες (Τσοκαλίδου 2016), δηλαδή τις κοινότητες που βρίσκονται, λόγω των ευρύτερων πολιτικο-κοινωνικών συνθηκών, σε γλωσσικά μειονεκτική θέση. Και είναι ακριβώς αυτό το κεντρικό σημείο, όπου η συμβολή των εκπαιδευτικών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και οι μικροαλληλεπιδράσεις τους με τους/τις μαθητές/ριες εντός της τάξης διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην περαιτέρω εξέλιξη των δίγλωσσων αλλά και των μονόγλωσσων μαθητών/ριών (Cummins 2005). Η Langman (2014) υπογράμμισε ότι η χρήση κατάλληλων γλωσσικών πρακτικών στη σχολική τάξη με δίγλωσσους/ες μαθητές/ριες συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης των εκπαιδευτικών και επιφέρει θετικά σχολικά αποτελέσματα στους μαθητές και τις μαθήτριες.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, τα δεδομένα που παρουσιάζονται στο παρόν κείμενο προέρχονται από έρευνα επισκόπησης. Εργαλείο της έρευνας υπήρξε το ερωτηματολόγιο, το οποίο και αναπτύχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της εφαρμογής Googledocs. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στο σχεδιασμό ενός πλαισίου δειγματοληψίας η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος παίζει καθοριστικό ρόλο κατά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, τα δεδομένα της παρούσας συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς πολυπολιτισμικών τάξεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν κατά το σχολικό έτος 2015-2016 στην ηπειρωτική αλλά και τη νησιωτική Ελλάδα.

Η ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου στάλθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε εκπαιδευτικούς και σχολεία, όπου είχε πρόσβαση ο υπεύθυνος της ερευνητικής διαδικασίας. Ακολούθησε σε ορισμένες περιπτώσεις και τηλεφωνική επικοινωνία, ώστε να επισπευσθεί -όπου ήταν δυνατόν- η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η ταυτόχρονη συλλογή των δεδομένων.

Ελήφθησαν συνολικά 127 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων 92 ήταν πλήρως συμπληρωμένα και κρίθηκαν αποδεκτά για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας που αποκλείστηκαν είχαν ελλιπώς καταχωρημένα στοιχεία. Το ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανήλθε στο 72,44%. Η μέθοδος, ωστόσο, που χρησιμοποιήθηκε δεν ικανοποιεί όλα τα κριτήρια της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, καθώς η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του *δείγματος ευκολίας*, με κριτήριο τη γρήγορη συγκέντρωση των δεδομένων, και με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, λόγω του χρονικού περιορισμού της εκπόνησης της έρευνας, όπως επίσης και του περιορισμού των οικονομικών πόρων υλοποίησής της. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι η προϋπόθεση οι συμμετέχοντες/ουσες να έχουν μια εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο τμήματα. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου σκόπευε στη συλλογή δεδομένων που αφορούσαν βιολογικά, δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών. Το δεύτερο μέρος αφορούσε τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων/ουσών σε προτάσεις που αφορούσαν τέσσερις (4) διαστάσεις της χρησιμότητας, κατόπιν χρήσης διγλωσσικών και διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν συνολικά 7 ερωτήματα στο πρώτο μέρος που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, το ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας, την ειδικότητα, το σχολείο/την περιοχή υπηρεσίας και τον αριθμό των διγλωσσικών μαθητών στην τάξη. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η διακριτικότητα των ζητούμενων προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών για την ηλικία και να επιτευχθεί μια σύντομη συμπλήρωση των ερωτημάτων που αφορούν τις πρόσθετες σπουδές, τα πτυχία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των δασκάλων, επιλέξαμε να ομαδοποιήσουμε τα ερωτήματα 2, 3, 4, 5 σε κλάσεις. Με αυτό τον τρόπο, αποφεύγεται οι ερωτηθέντες να εκλάβουν επιθετικά άμεσα διατυπωμένα ερωτήματα που αφορούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα τους (όπως ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα πτυχία και οι πρόσθετες σπουδές) και να απαντήσουν με μεγαλύτερη άνεση στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσονται 17 ερωτήματα που αφορούν τη χρησιμότητα των διαγλωσσικών πρακτικών στις εξής διαστάσεις:

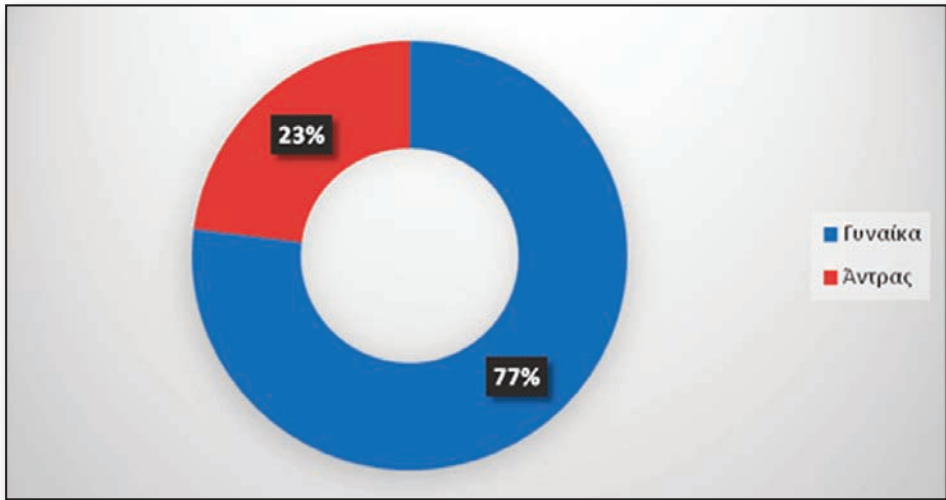
- Γλωσσική ανάπτυξη (γλωσσικά οφέλη, εκμάθηση ελληνικής γλώσσας, ανταλλαγή γλωσσικών κωδίκων/γλωσσών, χρήση και σκοπός γλωσσικών πρακτικών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας).
- Γνωστικά οφέλη (κίνητρα μάθησης, γνωστική ανάπτυξη, μετάφραση ως ενεργητική διανοητική διαδικασία, βελτίωση σχολικών επιδόσεων).

- Ψυχο-συναισθηματικά οφέλη (συναισθηματική ασφάλεια, αυτοπεποίθηση, συναισθηματική νοημοσύνη).
- Κοινωνικά οφέλη (επικοινωνία μονόγλωσσων-δίγλωσσων μαθητών, αλληλεπίδραση δίγλωσσων, αμοιβαία εμπιστοσύνη/σεβασμός, καλύτερη συμπεριφορά/αποδοχή δίγλωσσων από μονόγλωσσους μαθητές, άρση στερεοτύπων).

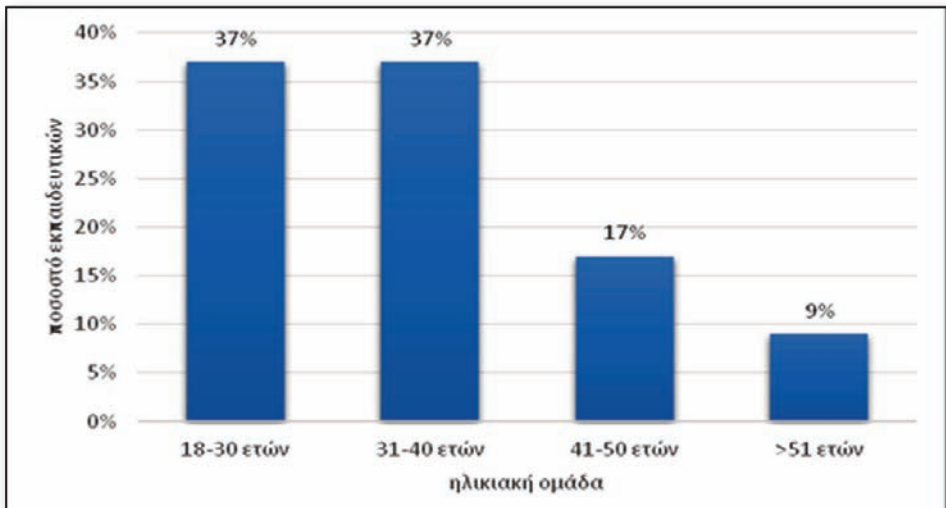
Όλα τα ερωτήματα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν ερωτήσεις κλειστού τύπου στα οποία κρίθηκε υποχρεωτική η απάντηση σε προκαθορισμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις ήταν της μορφής πενταβάθμιων (5) κλιμάκων με στόχο τη μέτρηση του βαθμού συμφωνίας για τις οποίες έγινε η υπόθεση της ύπαρξης ισοδιαστημικών κλιμάκων. Επίσης, όλα τα ερωτήματα είχαν θετική/καταφατική λεκτική διατύπωση εκτός από δύο για τα οποία έγινε ανακωδικοποίηση ώστε κατά την επεξεργασία αργότερα να ακολουθούν την ίδια κατεύθυνση (Henn *et al.* 2006). Έτσι, κατά την ανάλυση, όπου *1: Διαφωνώ απόλυτα*, αντιπροσωπεύει την απόλυτα αρνητική στάση, ενώ όπου *5: Συμφωνώ απόλυτα*, αντιπροσωπεύει την απόλυτα θετική στάση. Τέλος, υπήρχαν και δύο ερωτήματα ανοιχτού τύπου που αφορούσαν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την άποψη των εκπαιδευτικών για την καλύτερη γλωσσική πρακτική για τις πολυπολιτισμικές τάξεις. Τα δύο αυτά ερωτήματα αναλύονται και στην παρούσα έρευνα.

3. Το ερευνητικό δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 92 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας από τους οποίους οι 71 ήταν γυναίκες και οι 21 άντρες. Από τους συνολικά 92 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 60 εργάζονταν στην ηπειρωτική Ελλάδα ενώ οι 32 στην νησιωτική Ελλάδα σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016.

Σχήμα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ανήκε στις δύο ηλικιακές κατηγορίες των 22-30 ετών (34 εκπαιδευτικοί) και 31-40 ετών (34 εκπαιδευτικοί). Δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών και 8 ότι είναι άνω των 51 ετών.

Σχήμα 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

Οι 80 εκπαιδευτικοί είχαν βασικό πτυχίο ειδικότητας από Παιδαγωγική Σχολή ενώ

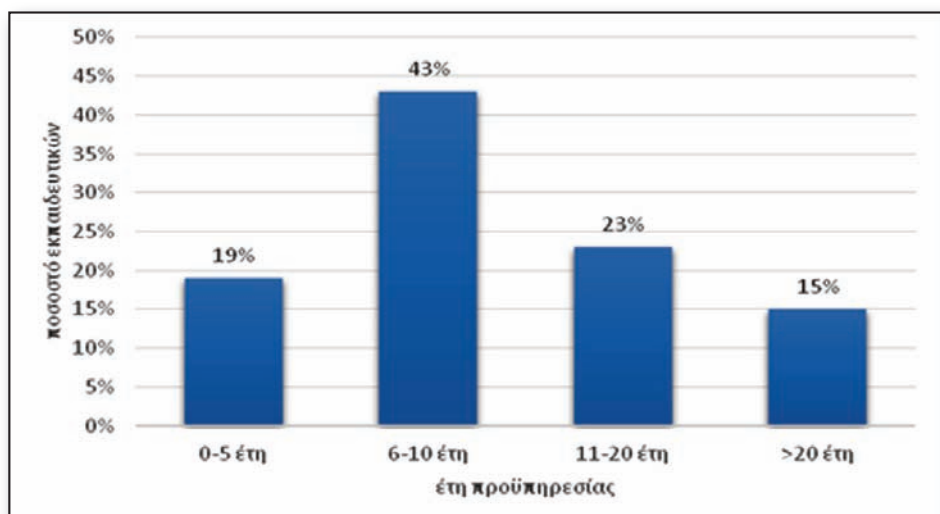
12 είχαν βασικό πτυχίο άλλων ειδικοτήτων (Αγγλικής Φιλολογίας, Πληροφορικής, Γαλλικής Φιλολογίας, Γυμναστικής Ακαδημίας και Μουσικών Σπουδών). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 61 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας, ήταν απόφοιτοι μόνο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ 29 είχαν επιπλέον Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης και 2 διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας 1: Πτυχίο ειδικότητας συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Παιδαγωγικής Σχολής/ Ακαδημίας	80	87,0	87,0
Αγγλικής Φιλολογίας	4	4,3	91,3
Πληροφορικής	3	3,3	94,6
Γαλλικής Φιλολογίας	3	3,3	97,8
Γυμναστικής Ακαδημίας	1	1,1	98,9
Μουσικών Σπουδών	1	1,1	100,0
Σύνολο	92	100,0	

Σχετικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία του δείγματος της έρευνας η πλειοψηφία (40 εκπαιδευτικοί) δήλωσε την κατηγορία των 6-10 ετών, 21 δήλωσαν ότι εργάζονται 11-20 έτη στην εκπαίδευση, 17 δήλωσαν 0-5 έτη και 14 δήλωσαν πάνω από 20 έτη.

Σχήμα 3: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας



Για την καλύτερη κατανόηση των όρων, το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους/τις εκπαιδευτικούς περιείχε την παρακάτω σύντομη περιγραφή των βασικών όρων εργασίας, διγλωσσία και διαγλωσσικότητα, ως εξής:

“Κατά τον Beardsmore (1986) η διγλωσσία ορίζεται ως “η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών που προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων, οι οποίες έχουν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή” (Γεωργογιάννης 1999: 131, Σκούρτου, 2011: 19). Η Σκούρτου ισχυρίζεται ότι το πώς ορίζουμε τη διγλωσσία έχει σχέση με τις γλώσσες που τη συνδιαμορφώνουν και διευκρινίζει ότι “δεν πρόκειται απλά για δύο γλώσσες που εναλλακτικά χρησιμοποιούνται από το ίδιο άτομο, αλλά για πλέγμα γλωσσών, ιδιωμάτων, μορφών, κειμενικών ειδών, που ο κάθε ομιλητής πρέπει να χειρίζεται για να θεωρήσουμε ότι αυτός έχει αναπτύξει τη δεξιότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία” (Σκούρτου 2011: 41, 91).

Οι Brutt-Griffler και Varghese (2004), φωτίζοντας τις ευρύτερες πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας, υποστηρίζουν ότι “η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γίνονταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκαταοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες”.

Η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία δια μέσου της οποίας η χρήση μιας γλώσσας ενισχύει την άλλη. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης η διαγλωσσικότητα συσχετίζεται με τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως την εναλλαγή του γλωσσικού κώδικα, τη μετακίνηση μεταξύ δύο γλωσσών και τη μετάφραση. Ωστόσο, διαφέρει ριζικά από όλες αυτές τις απλές γλωσσικές πρακτικές, καθώς η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε αυτή καθεαυτή τη γλωσσική διαδικασία κατά την οποία οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες μέσα στην τάξη εκτελούν δίγλωσσα τις λεκτικές πράξεις που αφορούν την ανάγνωση, την γραφή, τη διαλογική συζήτηση, τα νεύματα, κλπ. (Garcia, 2011: 147). Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κατανόησης ώστε να εξελιχθούν οι ικανότητες των μαθητών και στις δύο γλώσσες (Williams, 2002:40)”.

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Οι εν λόγω ερωτήσεις διατυπώθηκαν ως εξής:

“1. Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες διγλωσσικές ή διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία του μαθήματός σας και πιστεύετε ότι ενισχύουν τους/τις δίγλωσσους/ες ή πολύγλωσσους/ες μαθητές/τριες;

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η καλύτερη γλωσσική εκπαιδευτική πρακτική στις πολυπολιτισμικές τάξεις που αποτελούνται από δίγλωσσους/ες ή πολύγλωσσους/ες μαθητές/ριες; “

4. Παρουσίαση ευρημάτων-Συζήτηση

Χωρίς να θεωρείται προϋπόθεση για την εξοικείωση και την υλοποίηση σχετικών εκπαιδευτικών πρακτικών η ύπαρξη δίγλωσσων παιδιών, ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγμάτος μας να καταθέσουν τα στοιχεία που αφορούν τη σύνθεση των τάξεών τους κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Οι περισσότεροι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς (69 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι είχαν λιγότερα από 5 δίγλωσσα παιδιά στην τάξη τους, ενώ 23 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν 6-10 δίγλωσσα παιδιά στην τάξη τους.

Σχετικά με το ερώτημα “Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες διγλωσσικές ή διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία του μαθήματός σας και πιστεύετε ότι ενισχύουν τις/τους δίγλωσσους/ους ή πολύγλωσσους/ους μαθητρίες/ές;”, προέκυψαν ποικίλες απαντήσεις τις οποίες επιχειρούμε να κατηγοριοποιήσουμε παρακάτω. Ως μέθοδο ανάλυσης των απαντήσεων χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ταξινομήσαμε και διαχωρίσαμε τις απαντήσεις σε τρεις κατηγορίες:

Η πρώτη περιλαμβάνει τις απαντήσεις (16), οι οποίες εκφράζουν άγνοια ή έλλειψη χρήσης κάποιας πρακτικής που προάγει τη διγλωσσία (π.χ. “Δεν εφαρμόζω, διότι δε γνωρίζω”, “Δε γνωρίζω κάποια διγλωσσική εκπαιδευτική πρακτική”).

Η δεύτερη περιλαμβάνει έναν ίσο αριθμό απαντήσεων (επίσης 16) οι οποίες αναφέρονται σε πρακτικές που αφορούν τη δομή των γλωσσών, δηλαδή την αναφορά βασικών εννοιών και στις δύο γλώσσες κ.ά. (“τη μετάφραση λέξεων, τη χρήση λεζάντων στις μητρικές γλώσσες των παιδιών”, “Λέξεις κλειδιά του μαθήματος σε δύο γλώσσες”).

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις περισσότερες απαντήσεις (60), οι οποίες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Το περιεχόμενο των απαντήσεων της τρίτης κατηγορίας υπερβαίνει τη μετάφραση λέξεων και περιλαμβάνει γενικότερες διγλωσσικές-διαγλωσσικές δραστηριότητες, όπως της αφήγησης παραμυθιών, της απαγγελίας τραγουδιών, κ.ά. (π.χ. “Δίγλωσσα βιβλία, θεατρικά με μεικτούς διαλόγους”, “Ήθη και έθιμα από τις χώρες προέλευσης”, “ενθάρρυνση των μαθητών να διηγούνται προσωπικές εμπειρίες στη χώρα τους”, “τα παιχνίδια ρόλων”, “τη συνεργασία με τους γονείς”, “εφαρμογή προγραμμάτων project κ.ά.”).

Παρακάτω αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα, μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε όρους και πρακτικές από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία (Cummins & Early 2011, Kourtis-Kazoullis 2011, κ.ά.), όπως ο όρος *κείμενα ταυτότητας*,

κ.ά., που αφορούν την έννοια και πρακτική της διαγλωσσικότητας. Κατά τη γνώμη μας, αυτές οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εκφράζουν τουλάχιστον τη διάθεσή τους για περαιτέρω δημιουργική ενασχόληση με πρακτικές που προάγουν τη συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών στο σχολείο. Με άλλα λόγια, η παρούσα έρευνα σκιαγραφεί μία θετική και ενεργή στάση απέναντι στη χρήση των γλωσσών, πέρα από την κυρίαρχη Ελληνική, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα απαντήσεων της τρίτης κατηγορίας:

(Εκπαιδευτικός 1) “Λέξεις μεταφράζονται στη γλώσσα των παιδιών ή ζητάω να μου πουν αν υπάρχει αντίστοιχη στη γλώσσα τους. Ισχύει για όλα τα μαθήματα. Επίσης τραγούδια της γλώσσας τους τα οποία προσπαθούμε εμείς να μάθουμε μεταφράζοντάς τα στα ελληνικά και φυσικά να νιώθουν άνετα οι μαθητές και να μην ντρέπονται που πολλές φορές δεν τα καταφέρνουν στη γλώσσα μας”.

(Εκπαιδευτικός 2) “Γραφή ιστορίας- παραμυθιού στις διαφορετικές γλώσσες με τη βοήθεια και των γονιών των δίγλωσσων μαθητών (έχοντας ως πρότυπο το ‘καλημέρα φίλε’ στα ελληνικά και στα αλβανικά)”.

(Εκπαιδευτικός 3) “Θεωρώ πως όταν οι δίγλωσσοι μαθητές αναφέρουν εμπειρίες και γνώσεις από τη μητρική τους χώρα, νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση”.

(Εκπαιδευτικός 4) “Στην ώρα της Φιλαναγνωσίας: να επιτρέπω τον δίγλωσσο μαθητή μου να διαβάζει παιδική λογοτεχνία της χώρας του στη γλώσσα του και οι δραστηριότητες/ παρουσιάσεις που γίνονται να γίνονται στα ελληνικά. Η ομάδα του ακολουθεί την πιθανή μετάφραση που κάνει. Οι αναφορές σε λέξεις/ εκφράσεις της γλώσσας του είναι επιθυμητές και σημειώνονται από τον ίδιο στις κατασκευές/ αποτελέσματα των εργασιών π.χ. δημιουργία αφίσας”.

(Εκπαιδευτικός 5) “Η απόδοση αξίας και ενεργής ύπαρξης εντός τάξης στη μητρική γλώσσα των παιδιών ενισχύει τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά τα δίγλωσσα παιδιά, ενώ διευρύνει τους ορίζοντες και των μονόγλωσσων παιδιών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, όπως: α) με τη χρήση λεξικών μέσα στο μάθημα της Γλώσσας, β) την καταγραφή των διδασκόμενων εννοιών σε διαφορετικές γλώσσες, γ) την παρουσίαση των οικογενειακών συνηθειών των παιδιών και τη σύγκρισή τους με αυτές των άλλων”.

(Εκπαιδευτικός 6) “Ενθάρρυνση των δίγλωσσων μαθητών να συγγράφουν κείμενα στη μητρική τους γλώσσα με τη βοήθεια των γονέων, ενισχύοντας και τη γονική εμπλοκή”.

(Εκπαιδευτικός 7) “Εκμάθηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και χρήση λέξεων και φράσεων στις μητρικές γλώσσες των μαθητών και όχι μόνο”.

Από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αξίζει να σταθούμε σε κάποια σημεία που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στην απάντηση του 1ου εκπαιδευτικού γίνεται αναφορά στη σημασία της διαθεματικότητας (“Ισχύει για όλα τα μαθήματα”) αλλά και της σημασίας που έχει η χρήση της πρώτης γλώσσας για τη συναισθηματική ισορροπία των παιδιών (“να μην ντρέπονται που πολλές φορές δεν τα καταφέρνουν στη γλώσσα μας”), γεγονός που αποτελεί σημαντική διαπίστωση της σχετικής βιβλιογραφίας (Gkaintartzi *et al.* 2015, Μπίκος 2001). Αντίστοιχα, αναφορά γίνεται στο θέμα της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσα από τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών και στην απάντηση της 3ης εκπαιδευτικού (“νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση”). Στην απάντηση της 4ης εκπαιδευτικού ενδιαφέρον έχει η χρήση του ρήματος ‘επιτρέπω’ στην απάντηση “να επιτρέπω τον δίγλωσσο μαθητή μου να διαβάζει παιδική λογοτεχνία της χώρας του στη γλώσσα του”. Η χρήση της γλώσσας καταγωγής για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η μετέπειτα ενασχόληση με δραστηριότητες στη γλώσσα του σχολείου, όπως περιγράφεται παραπάνω, αποτελεί μία αναγνωρισμένη διαγλωσσική πρακτική (Zavala 2015). Ταυτόχρονα, η επιλογή και χρήση της λέξης ‘επιτρέπω’ αντί για ‘προτείνω’ ή κάποιο άλλο ρήμα, παραπέμπει, κατά τη γνώμη μας, στο γεγονός ότι το ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου δε θεωρεί αυτονόητη τη χρήση των γλωσσών καταγωγής των δίγλωσσων παιδιών· τουναντίον, το σχολείο θεσμικά τείνει να λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς αυτή την εκπαιδευτική κατεύθυνση, γεγονός που υποστηρίζεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Creese & Blackledge 2010, Χατζηδάκη 2010). Η απάντηση της 5ης εκπαιδευτικού εκφράζει, επίσης, την πεποίθηση για τα συναισθηματικά οφέλη της χρήσης των γλωσσών καταγωγής των παιδιών στο σχολείο, ενώ οι προτεινόμενες πρακτικές υπερβαίνουν τη χρήση γλωσσικών στοιχείων και προχωρούν σε έννοιες και οικογενειακές συνήθειες, ενώ η απάντηση της 6ης εκπαιδευτικού προτείνει περαιτέρω και τη συγγραφή κειμένων με τη βοήθεια και την εμπλοκή των γονέων, μία επίσης σημαντική πρόταση της σχετικής βιβλιογραφίας (Hornberger & Link 2012). Τέλος, η απάντηση της 7ης εκπαιδευτικού έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, κυρίως διότι αναφέρεται στη σημασία της γλωσσικής αμοιβαιότητας (Langman 2014) ανάμεσα στα δίγλωσσα παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό, γεγονός που έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση.

Κλείνοντας την ανάλυση των απαντήσεων της πρώτης ερώτησης, αξίζει να αναφερθούμε σε μία ακόμη απάντηση που εγείρει και έναν προβληματισμό:

(Εκπαιδευτικός 8) “Δυστυχώς υπάρχει ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία και οι επιστημονικές θέσεις μένουν αδρανείς εντός των πανεπιστημίων. Ωστόσο, το μόνο που κατάφερα

μέχρι τώρα να αντιληφθώ και ακολούθως να πράξω, ήταν το να επιτρέπω και να ενισχύω τη μεταξύ τους επικοινωνία στη δική τους γλώσσα. Εξυπηρετεί ιδιαίτερα σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες αλλά και στο να καταλάβουν καινούριες έννοιες (αυτός που καταλαβαίνει εξηγεί στον άλλον στη γλώσσα τους) “.

Η απάντηση αυτή ξεκινάει με τον προβληματισμό ότι συχνά οι επιστημονικές θέσεις μένουν στο πανεπιστήμιο και δεν ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί όπως θα ήταν χρήσιμο. Στην ίδια απάντηση, όμως, αναφέρεται πάλι η σημασία του να ‘επιτρέπεται’, αλλά και να ‘ενισχύεται’, αυτή τη φορά, η επικοινωνία και στη γλώσσα καταγωγής, γεγονός που, κατά τη γνώμη μας, εκφράζει μία ελπιδοφόρα διάθεση για περαιτέρω εμπλοκή σε διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα (“Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η καλύτερη γλωσσική εκπαιδευτική πρακτική στις πολυπολιτισμικές τάξεις που αποτελούνται από δίγλωσσους/ες ή πολύγλωσσους/ες μαθητές/ριες;”), μόνον ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (12) δεν απάντησε ή απάντησε ότι δε γνωρίζει σχετικά. Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος είχε πολύ ενδιαφέρουσες προτάσεις, κάποιες από τις οποίες αφορούσαν τη χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, την ύπαρξη γλωσσικών μαθημάτων, τη μετάφραση στοιχείων στις μητρικές γλώσσες των παιδιών, τη χρήση παραμυθιών και δίγλωσσων βιβλίων. Ωστόσο, κάποιες απαντήσεις εξέφρασαν έναν προβληματισμό και θα αναφερθούμε σε αυτές παρακάτω.

Παραθέτουμε ορισμένες επιλεγμένες απαντήσεις:

(Εκπαιδευτικός 1) “Η μετάφραση και η παράλληλη ανάπτυξη και των δύο γλωσσών, ανάπτυξη δηλαδή μεταγλώσσας και στις δύο γλώσσες παράλληλα ώστε να μη μείνει αδρανής καμία. Διαδικασία δύσκολη από τους ίδιους τους μαθητές, γι’ αυτό και χρειάζονται καθοδήγηση και στήριξη ως προς αυτό από εκπαιδευτικούς και γονείς”.

(Εκπαιδευτικός 2) “Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης στη σχολική τάξη”.

(Εκπαιδευτικός 3) “Ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό ώστε οι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι μαθητές να ανακαλούν έννοιες που ήδη γνωρίζουν από τη μητρική τους γλώσσα”.

(Εκπαιδευτικός 4) “Θεωρώ πως είναι η ανταλλαγή πληροφοριών όσον αφορά τη γλώσσα, τραγούδια και μουσικές, έθιμα, παιχνίδια, βιβλία. Προσωπικά, καταλάβαινα τη δομή μιας άλλης γλώσσας και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ένας άνθρωπος με αυτή τη μητρική γλώσσα μόνο όταν μάθαινα παροιμίες. Γενικά ο,τιδήποτε βοηθήσει στο να έχουν τα παιδιά αλληλοκατανόηση”.

- (Εκπαιδευτικός 5) “Οι μαθητές, εφόσον φοιτούν σε Ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να διδάσκονται στην Ελληνική. Σε βάθος χρόνου θα τους βοηθήσει να εξελιχθούν γλωσσικά και να αποκτήσουν την ευχέρεια που χρειάζονται για να σταθούν σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο στην Ελληνική κοινωνία. Τη μητρική τους γλώσσα μπορούν να την εξασκούν στο σπίτι”.
- (Εκπαιδευτικός 6) “Δεν μπορώ να ξεχωρίσω μία συγκεκριμένη πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε κάθε πολυπολιτισμική τάξη. Ιδιαίτερα χρήσιμη αποδεικνύεται σε κάθε περίπτωση η χρήση της τεχνολογίας και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, που κεντρίζει το ενδιαφέρον και αφορά όλα τα παιδιά της τάξης ανεξαρτήτως γλωσσικού επιπέδου. Οι εικόνες, τα βίντεο, η χρήση λέξεων απ’ όλες τις γλώσσες (σε καρτέλες στους τοίχους ή προφορικά) ακόμα και για απλές συνήθειες όπως ο χαιρετισμός των παιδιών (*καλημέρα - καλό μεσημέρι*), τα ιδιαίτερα έθιμα απ’ όλο τον κόσμο, τα παραμύθια και η αξιοποίηση παιχνιδιών με στοιχεία από διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς αποτελούν δημοφιλείς μεθόδους προσέγγισης των μαθημάτων για όλα τα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, μέσα από την ενίσχυση της ισότιμης συνεργασίας μεταξύ όλων των παιδιών, της θετικής προβολής των πλουραλιστικών κοινωνιών και τη διαρκή αλληλεπίδραση και ανταλλαγή στοιχείων απ’ όλες τις γλώσσες της τάξης, τα δίγλωσσα παιδιά ενισχύονται γλωσσικά και δημιουργούν στέρεες βάσεις για την ανάπτυξη και των 2 ή παραπάνω γλωσσών τους”.
- (Εκπαιδευτικός 7) “Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία με τη βοήθεια της μητρικής γλώσσας ώστε το παιδί να μη νοιώθει ότι του είναι εμπόδιο στην εκμάθηση της νέας γλώσσας αλλά στήριγμά του και δίοδος για τις νέες πληροφορίες που προσλαμβάνει”.
- (Εκπαιδευτικός 8) “Δεν υπάρχει μια καλύτερη.. Αν υπάρχει δυνατότητα εναλλαγής κωδίκων είναι πολύ σημαντικό, διαφορετικά και μόνο η στάση σεβασμού απέναντι στην άλλη γλώσσα και το να της δίνει χώρο μέσα στην τάξη είναι πάρα πολύ σημαντική”.
- (Εκπαιδευτικός 9) “Δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική που μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών/-τριών. Η χρήση διαφόρων διγλωσσικών/διαγλωσσικών πρακτικών μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, τη διαγλωσσικότητα. Κάποιες από αυτές μπορεί να είναι η εναλλαγή κωδίκων και η μετάφραση”.

Με βάση τις απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα, είναι εμφανές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των πολυπολιτισμικών τάξεων αναγνωρίζει τη βαρύτητα των γλωσσικών πρακτικών που ακολουθούνται στην τάξη (απαντήσεις 1, 3, 4, 6, 7, 8 και 9). Η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας των γλωσσικών πολιτικών και η κριτική-αναστοχαστική στάση και αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές, αποτελεί μια πρώτη σημαντική ερευνητική διαπίστωση και ένα σημαντικό στοιχείο για την περαιτέρω εξέλιξη και το μελλοντικό σχεδιασμό γλωσσικών πολιτικών.

Στην απάντηση της 1ης εκπαιδευτικού αναδεικνύονται οι πολυδιάστατες επιρροές που έχουν οι γλώσσες των μαθητών/ριών στη μαθητική (“παράλληλη ανάπτυξη και των δύο γλωσσών”), γνωστική (μεταγλώσσας), γλωσσική (“να μη μείνει αδρανής καμιά”) και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (“καθοδήγηση και στήριξη ... από τους εκπαιδευτικούς και γονείς”), δεδομένα που επιβεβαιώνονται και από τις διαφορετικές επιστήμες που εξετάζουν τον όρο της διαγλωσσικότητας, όπως της κοινωνιογλωσσολογίας, της ψυχογλωσσολογίας (Wei 2011), της νευρολογίας, της νευρογλωσσολογίας (Lewis et al. 2012) κ.ά. Στις απαντήσεις της 2ης εκπαιδευτικού και του 3ου εκπαιδευτικού υπογραμμίζεται η αξία της ανθρώπινης σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών (“Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη”, “Ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό”), δεδομένα που αναγνωρίζουν γενικότερα οι επιστήμες της αγωγής (Cummins 2005: 66, Garcia 2009b, Langman 2014 κ.ά.). Η απάντηση του 4ου εκπαιδευτικού παραπέμπει στον κείμενο ρόλο που διαδραματίζει το πολιτιστικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών/ριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (“η ανταλλαγή πληροφοριών όσον αφορά τη γλώσσα, τραγούδια και μουσικές, έθιμα, παιχνίδια, βιβλία προσωπικά”), προκειμένου να προαχθεί η διαπολιτισμική αντίληψη και αναστοχαστική σκέψη στους/τις μαθητές/ριες (“να έχουν τα παιδιά αλληλοκατανόηση”), θέση την οποία και η επιστημονική βιβλιογραφία έχει αναδείξει (Banks 2004:38, Κοιλιάρη 2005:72). Αντιθέτως, στην απάντηση του 5ου εκπαιδευτικού γίνεται εμφανές το έλλειμμα ενημέρωσης, πληροφόρησης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διγλωσσίας, διγλωσσικών και διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών (“Οι μαθητές, εφόσον φοιτούν σε ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να διδάσκονται στην Ελληνική”, τάση η οποία γίνεται εντονότερη αν σε αυτήν προστεθούν και οι αρνητικές παραδοχές των εκπαιδευτικών για γνώση του αντικείμενου (Τσοκαλίδου 2012:44). Στην απάντηση της 8ης εκπαιδευτικού καταγράφονται οι προβληματισμοί (“Δεν υπάρχει μια καλύτερη... να της δίνει χώρο μέσα στην τάξη”) και στην απάντηση της 6^{ης} εκπαιδευτικού οι συγκεχυμένες απόψεις για την αξία, τη θέση και τη χρήση των ‘άλλων’ γλωσσών στην εκπαιδευτική πράξη (“Δεν μπορώ να ξεχωρίσω μία συγκεκριμένη πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε κάθε πολυπολιτισμική τάξη... της θετικής προβολής των πλουραλιστικών κοινωνιών και τη διαρκή αλληλεπίδραση και ανταλλαγή στοιχείων απ’ όλες τις γλώσσες της τάξης, τα δίγλωσσα παιδιά ενισχύονται γλωσσικά και δημιουργούν στέρεες βάσεις για την

ανάπτυξη και των 2 ή παραπάνω γλωσσών τους”). Οι απαντήσεις αυτές αποδεικνύουν τη μεταβατικότητα της κατάστασης λόγω της αναστοχαστικής οπτικής και της κριτικής διάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην σημερινή εκπαιδευτική πολιτική και πράξη (Langman 2014). Ακόμη, στην απάντηση της 7^{ης} εκπαιδευτικού θίγεται το θέμα της ενεργητικής συμμετοχής των δίγλωσσων μαθητών/ριών (“Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία με τη βοήθεια της μητρικής γλώσσας... στήριγμά του και δίοδος για τις νέες πληροφορίες που προσλαμβάνει”), γεγονός που υποδεικνύει την αναγνώριση και την αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της χρησιμότητας των γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών/ριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Wei 2011). Τέλος, έντονη αμφιθυμία εκδηλώνεται στην απάντηση της 9^{ης} εκπαιδευτικού, καθώς αναγνωρίζονται μεν κάποιες θετικές πλευρές των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών (“Η χρήση διαφόρων διγλωσσικών/διαγλωσσικών πρακτικών μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, τη διαγλωσσικότητα.”), αλλά ταυτόχρονα εκφράζονται μέσω της λέξης ‘μπορεί’ οι αμφιβολίες και ο προβληματισμός γύρω από τη χρησιμότητά αυτών των πρακτικών (“Δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική που μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών/ριών”).

5. Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως ‘όχημα’ επίτευξης γλωσσικών και γνωστικών στόχων στην εκπαιδευτική πράξη, εφόσον αυτές λάβουν υπόψη το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, προσδιορίσουν τις πολιτιστικές αξίες μεταξύ των γλωσσών και επενδύσουν στην συνολική εμπλοκή κάθε κοινότητας (White 2013). Έτσι ο όρος θα ξεπερνά χρονικές και τοπικές γλωσσικές ‘κανονικότητες’ και αυστηρώς προσδιορισμένα γλωσσικά όρια, έχοντας ως αποτέλεσμα να λειτουργεί ως εργαλείο εμπλουτισμού, αδέσμευτης έκφρασης και αποδέσμευσης από μία κυρίαρχη γλωσσική νόρμα. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, η διαγλωσσικότητα ως γλωσσική πρακτική ανοίγει χώρο σε διαφορετικές *πολυδομικές φωνιές*, καθώς δρα ως ενδυναμωτικό εργαλείο ή όχημα μεταφοράς και δικαίωσης των μειονοτικοποιημένων γλωσσών (Garcia 2016, Τσοκαλίδου 2016). Επομένως, η διαγλωσσικότητα στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να αποτελέσει παράλληλα ένα μέσο διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης, εξασφάλισης ισότιμης εκπαιδευτικής πρόσβασης, ισόνομης γλωσσικής πολιτικής και ένα μέτρο εξισορρόπησης των πολλαπλών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοροπιών.

Στη σημερινή πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η ταυτότητα των ανθρώπων αποτελείται από μια σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών, ενώ χαρακτηρίζεται από έντονη ρευστότητα και συνεχή μεταβλητότητα. Κατά τον Μααλούφ (1999: 172-175), από όλες τις υπαγωγές τις οποίες αναγνωρίζουμε στην ταυτότητά

μας, η γλώσσα είναι σχεδόν πάντα μία από τις πιο καθοριστικές, καθώς έχει την ιδιαιτερότητα να είναι ταυτόχρονα παράγοντας ταυτότητας και εργαλείο επικοινωνίας. Η γλώσσα, ως κεντρική συνιστώσα της ταυτότητας των ανθρώπων, διαμορφώνει ένα ολοκληρωμένο τμήμα από το σημειωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο κάθε ατόμου (Κοιλιάρη 2005: 39). Κατά συνέπεια, κάθε οργανωμένη πολιτεία που σέβεται τα γλωσσικά δικαιώματα των πολιτών της -πλειονοτικών και μειονοτικών- οφείλει να χαράξει την εκπαιδευτική της πολιτική σεβόμενη τις γλώσσες της επικράτειάς της. Ειδάλλως, θα λειτουργεί περιοριστικά ως προς το μορφωτικό ορίζοντα των διγλωσσων ομιλητών/ριών της και θα συρρικνώνει πτυχές της 'εν δυνάμει' και της εν εξελίξει ταυτότητάς τους. Ως εκ τούτου, η επισταμένη διερεύνηση πιλοτικών και πειραματικών διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών αποτελεί ένα πεδίο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bauman, Z. (2006) *Ρευστή αγάπη: Για την ευθραυστότητα των ανθρώπινων δεσμών*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Banks, J.A. (2004) *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2005) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999) *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση-Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοιλιάρη, Α. (2005) *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Βάνιας.
- Μααλούφ, Α. (1999) *Οι φονικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Μπίκος, Κ. (2001) Η κοινωνική θέση παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην ομάδα της τάξης. Στο Δ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, 37-39.
- Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες της αγωγής. Θεματικό τεύχος 2002*, 11-20.
- Σκούρτου, Ε. (2011) *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσα-

λονίκη: Ζυγός.

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015) Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα: Gutenberg, 387-398.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2016) Μεταφράζοντας την Οφέλια. *Πολύδρομο*, 9: 12-17.
- Κατζηδάκη, Α. (2010) Διδάσκοντας μέσω της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις συμβατικές τάξεις: η φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και οι πρακτικές των δασκάλων. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, 16-18 Απριλίου 2010, Διδασκαλία και Εκμάθηση της Ελληνικής*, 31. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 554-577.

Ξενόγλωσση

- Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, J., B. Jones & G. Lewis (2012) Translanguaging origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18: 641-654.
- Beaujour, E. (1989) *Alien Tongues: Bilingual Russian Writers of the First Emigration*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Baetens Beardsmore, H. (1986) *Bilingualism: Basic Principles* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Brutt-Griffler, J. & M. Varghese (2004) Introduction. Special Issue: (Re)writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (2) & 7 (3): 93-101.
- Creese, J. & A. Blackledge (2010) Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94: 3-115.
- Cummins, J. & M. Early (Eds.) (2011) *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-trent, U.K.: Trentham Books.
- Gkaintartzi, A., A. Kiliari & R. Tsokalidou (2015) 'Invisible' bilingualism-'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1): 60-72.
- Garcia, O. (2009a) *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O. (2009b) Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson and T. Skutnabb-Kangas (Eds), *Multilingual*

- education for social justice: globalising the local*. New Delhi: Orient Black Swan, 128-145.
- Garcia, O. (2011) Educating New York's bilingual children; constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (2): 133-153.
- Garcia, O. (2016) Living and studying polyd(r)omously: A self reflection. *Polydromo*, 9: 7-10.
- Henn, M., M. Weinstein, & N. Foard (2006) *A short introduction to Social Research*. London: Thousand Oaks.
- Hornberger, N.H. & H. Link (2012) Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3): 261-278.
- Kourtis-Kazoullis, V. (2011) Identity Journals in Multicultural / Multilingual Schools in Greece. In J. Cummins and M. Early (Eds.), *Identity Texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, Staffordshire, U.K.: Trentham Books, 88-96.
- Langman, J. (2014) Translanguaging, identity, and learning: science teachers as engaged language planners. *Language Policy*, 13: 183-200.
- Lewis, G., B. Jones & C. Baker (2012) Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18 (7): 655-670.
- Lvovich, N. (2012) The "Gift": Synesthesia in Translingual Texts. *L2 Journal*, 4: 214-229.
- Otheguy, R., O. Garcia & W. Reid (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3): 281-307.
- Pennycook, A. (2005) Teaching with the flow: Fixity and fluidity in education. *Asia Pacific Journal of Education*, 25 (1): 24-43.
- Tsokolidou, R. (2015) Bilingualism otherwise: Research approaches towards language contact issues and the inclusion of bilingual children in the Greek school. In E. Tressou, S. Mitakidou & P. Karagianni (eds.), *Roma inclusion-International and Greek Experiences. Complexities of inclusion*. Thessaloniki: Copy City, 164-177.
- Tsokolidou, R. (2016) Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C.E. Wilson (Ed.), *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages*. Nova Science Publishers, 108-118.
- Velasco, P. & O. Garcia (2014) Translanguaging and the writing of Bilingual Learners. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37 (1): 6-23.

- Wei, L. (2011) Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43: 1222-1235.
- White, K. (2013) Culture as a vehicle, not a bridge. *Language Issues in Comparative Education*, 1: 241-255.
- Williams, C. (2002) *A Language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age*. Bangor: School of Education. https://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language_Gained%20.pdf
- Zavala, V. (2015) "It will emerge if they grow fond of it". Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, 32: 16-26.

Πηγές

Πηγή αριθμητικών δεδομένων: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας:
<http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/>

Το ερωτηματολόγιο έρευνας είναι διαθέσιμο στη ηλεκτρονική διεύθυνση
(https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdBKUiFg_cIM6sIE-bTZHScytTW-udvQJ3_BMIK862yBvFhAg/viewform).