

ΠΡΑΞΗ:

«ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΔΟΜΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ» (MIS 5004204)

ΔΡΑΣΗ 4: «ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ»

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Β' ΤΟΜΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ – ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παρασκευή Τρούκη (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)
Μαρία Δοκοπούλου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ:

Παντελής Κυπριανός (Πανεπιστήμιο Πατρών)
Πετρούλα Τσοκαλίδου (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)
Παρασκευή Τρούκη (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)
Μαρία Δοκοπούλου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Αθήνα, Οκτώβριος 2019
ISBN: 978-618-5324-24-7

Συγγραφική
Ομάδα

Παντελής Κυπριανός (Πανεπιστήμιο Πατρών)
Πετρούλα Τσοκαλίδου (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης)
Παρασκευή Τρούκη (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)
Μαρία Δοκοπούλου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

Επιμέλεια
Έκδοσης

Παρασκευή Τρούκη (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)
Μαρία Δοκοπούλου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος», Κωδ. ΟΠΣ 5004204

Δράση 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων»

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα

«Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γεράσιμος Κουζέλης

Πρόεδρος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Επιστημονικός Υπεύθυνος Πράξης

Νικόλαος Γραμμένος

Σύμβουλος Β' Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη



ΕΚΤ 60 ΧΡΟΝΙΑ
Επενδύουμε στον άνθρωπο
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και εθνικούς πόρους (ΕΣΠΑ 2014-2020) στο πλαίσιο της Πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Copyright © 2019 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα

ISBN: 978-618-5324-24-7

Πράξη «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» Κωδ. ΟΠΣ (MIS): 5004204

Δράση 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	4
Η εκπαίδευση των προσφύγων: Αρχές και δυσχέρειες υλοποίησης στο πεδίο (Παντελής Κυπριανός)	6
1. Η εκπαίδευση κοινωνικό αγαθό	6
2. Θεμελιώδεις αρχές για την εκπαίδευση των προσφύγων.....	7
3. Προσφυγικές ροές και εκπαίδευση των προσφύγων	8
4. Η εκπαίδευση των προσφύγων. Ένας πρώτος απολογισμός.....	11
5. Δυσχέρειες εκπαιδευτικής ένταξης.....	12
6. Αντί επιλόγου: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	15
Βιβλιογραφία	15
«Κλειδιά διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Η αξιοποίηση του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων» (Εύη Τρούκη, Μαρία Δοκοπούλου).....	17
1. Εισαγωγή	17
2. Κυρίαρχες αξίες –Πεποιθήσεις	18
3. Κλειδιά καλής επικοινωνίας σε σχέση με τις κυρίαρχες αξίες-πεποιθήσεις. Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
4. Έμφυλες σχέσεις.....	23
5. Η καθημερινή ζωή στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
6. Κλειδιά καλής επικοινωνίας σε σχέση με τις έμφυλες σχέσεις Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
Συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο σχολείο: Θεωρία & Εκπαιδευτικές εφαρμογές (Ρούλα Τσοκαλίδου).....	26
1. Επαφή γλωσσών και πολιτισμών-Ζητήματα διγλωσσίας	26
2. Προς μία προσέγγιση της διαγλωσσικότητας.....	27
3. Εκπαιδευτικές Εφαρμογές	29
3.1 Κείμενα ταυτότητας	29
3.2 Διαπολιτισμικά πρότζεκτ: Ελληνο-Αραβικό	31
3.3. Το πορτρέτο του δίγλωσσου παιδιού	33
4.Οι εκπαιδευτικοί για τις γλώσσες στην τάξη	38
5. Συμπεράσματα-Η δημιουργία διαγλωσσικών χώρων και ρευμάτων στην τάξη.....	40
Βιβλιογραφικές παραπομπές.....	41

Πρόλογος

Το παρόν επιμορφωτικό υλικό αποτελεί τον Β' τόμο του τρίτομου **Οδηγού Εκπαιδευτικού** που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Π.Ε. 4.7. «Ανάπτυξη επιμορφωτικού και υποστηρικτικού υλικού» της Δράσης 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων» της Πράξης: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» (MIS 5004204) που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο, ΕΣΠΑ 2014-2020.

Ειδικότερα, ο Οδηγός περιλαμβάνει τρεις τόμους με τις εισηγήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των Επιμορφωτικών δράσεων της Δράσης και αφορούν σε θέματα εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών προσφύγων.

Στον παρόντα τόμο περιλαμβάνονται εισηγήσεις που επικεντρώνονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς το προσφυγικό ζήτημα ανέδειξε αφενός τις κοινωνικές διαστάσεις αυτού του ρόλου και αφετέρου τις νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις και πρακτικές που απαιτούνται για την επιτυχή εκπαιδευτική ένταξη παιδιών από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες.

Στην εισήγηση με θέμα **«Η εκπαίδευση των προσφύγων: Αρχές και δυσχέρειες υλοποίησης στο πεδίο» (Παντελής Κυπριανός)** παρουσιάζονται η συνθετότητα και η δυσκολία του εγχειρήματος της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων, από τις οποίες προκύπτει η ανάγκη συλλογικού αναστοχασμού για τον ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού ειδικότερα.

Ένας νέος ρόλος για τον εκπαιδευτικό είναι ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων που αναδύθηκε μέσα από την ιδιάζουσα συνθήκη της λειτουργίας των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων. Στην εισήγηση με θέμα **«Κλειδιά διαπολιτισμικής επικοινωνίας: Η αξιοποίηση του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων» (Εύη Τρούκη, Μαρία Δοκοπούλου)** προτείνονται επιμορφωτικές δραστηριότητες που έχουν στόχο την εξοικείωση με βασικά κλειδιά καλής επικοινωνίας και συνεργασίας. Ο στόχος είναι διττός. Πρώτον, να διευκολύνουμε το έργο όσων συμμετέχουν σε δράσεις που απευθύνονται στον προσφυγικό πληθυσμό. Δεύτερον, να υπογραμμίσουμε την αναγκαιότητα να αποφεύγονται υπεργενικεύσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις προκειμένου να καλλιεργηθεί κλίμα αλληλοαποδοχής και σεβασμού.

Προς την ίδια κατεύθυνση είναι δυνατόν να συμβάλει και η Πολιτισμικά Ενδυναμωτική Παιδαγωγική προσέγγιση η οποία παρουσιάζεται στην εισήγηση με θέμα **«Συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο σχολείο: Θεωρία και Εκπαιδευτικές Εφαρμογές» (Πετρούλα Τσοκαλίδου)**. Στο πλαίσιο αυτό αναλύεται ο όρος «διαγλωσσικότητα» (translanguaging) και προτείνονται εκπαιδευτικές εφαρμογές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να

προωθήσουν τη δημιουργία διαγλωσσικών χώρων και ρευμάτων στην τάξη τους διευκολύνοντας έτσι την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη δίγλωσσων μαθητών/τριών.

Ο παρών Οδηγός αποτελεί επιμορφωτικό υλικό το οποίο δύνανται να αξιοποιήσουν όσοι/όσες ασκούν επιμορφωτικό έργο και υποστηρίζουν εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής ή σε Δομές για την Υποδοχή και Εκπαίδευση Προσφύγων Πρωτοβάθμιας (Δημοτική) Εκπαίδευσης. Ωστόσο, θα μπορούσε να αποτελέσει υλικό αυτοεπιμόρφωσης για κάθε εκπαιδευτικό που καλείται να υποστηρίξει τη φοίτηση μαθητών/τριών που είναι πρόσφυγες και προπαντός για κάθε εκπαιδευτικό που αναστοχάζεται και επιδιώκει να διδάσκει όχι μόνο περιεχόμενο αλλά και στρατηγικές μάθησης.

Εύη Τρούκη
Μαρία Δοκοπούλου

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ: ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΧΕΡΕΙΕΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ

Παντελής Κυπριανός, Πανεπιστήμιο Πατρών

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία η εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό. Αυτό σημαίνει ότι κάθε πολιτεία οφείλει να μεριμνά ώστε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στο σχολείο και μάλιστα σε μία ποιοτική εκπαίδευση. Η αρχή αυτή ισχύει και για τους πρόσφυγες. Σύμφωνα με τη σχετική σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών το 1951 οι πρόσφυγες έχουν το δικαίωμα να πάνε σχολείο. Από την πλευρά τους όλα τα κράτη, αυτά που υπέγραψαν τη σχετική σύμβαση υποχρεούνται να παρέχουν στους πρόσφυγες εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αυτή, όπως και για τους υπηκόους του κάθε κράτους, οφείλει να στηρίζεται στις διεθνώς αποδεκτές παιδαγωγικές αρχές.

Το ερώτημα που τίθεται αν αυτές οι δύο αρχές, το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των προσφύγων και η παροχή εκπαίδευσης από τα κράτη σύμφωνα με τις παραδεκτές διεθνώς παιδαγωγικές αρχές τηρούνται. Σε αυτό το ερώτημα θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο κείμενο αυτό με βάση κάποια στοιχεία που έχουμε από σχετικές έρευνες. Στη συνέχεια, με βάση ελληνικές και διεθνείς εμπειρίες θα επιχειρήσουμε να εξηγήσουμε τη συνθετότητα και τις δυσκολίες του εγχειρήματος.

Η εργασία είναι σε μεγάλο βαθμό βιωματική, θα έλεγα ανθρωπολογική. Πέρα από τα ποσοτικά δεδομένα και σχετικές μελέτες κινητοποιεί προσωπικά βιώματα με πρόσφυγες στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Αυτό δίνει ένα πιο προσωπικό τόνο στο κείμενο, ταυτόχρονα όμως, ορίζει και τα όρια της μελέτης. Το βίωμα είναι σε συγκεκριμένους τόπους, έχουμε εικόνα για κάποια μέρη όχι για το σύνολο.

Η εργασία αρθρώνεται σε πέντε μέρη. Αρχικά αναλύουμε την έννοια της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού. Κατόπιν διερευνούμε τις θεμελιώδεις αρχές που διέπουν την εκπαίδευση του πρόσφυγα και τις υποχρεώσεις των κρατών. Στη συνέχεια δίνουμε εικόνα των προσφυγικών ροών στην ευρύτερη περιοχή και πώς αυτές αντανακλώνται στην εκπαίδευση. Κατόπιν προβαίνουμε σε ένα πρώτο απολογισμό της εκπαίδευσης των προσφύγων σε διάφορες χώρες συμπεριλαμβανομένης και της δικής μας. Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρούμε να αναλύσουμε τις δυσκολίες του εγχειρήματος. Κλείνουμε με μία ειδική μνεία στον ιδικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη νέα συγκυρία.

2. Η εκπαίδευση κοινωνικό αγαθό

Στη δεκαετία του 1950 εμφανίστηκαν δύο διαφορετικές θεωρήσεις από κοινωνικούς επιστήμονες, πρωτευόντως οικονομολόγους, που έδωσαν μεγάλη ώθηση στην εκπαίδευση. Η πρώτη, και ίσως η γνωστότερη, είναι η θεωρία του του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Θεωρεί ότι η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλιώς στην προσωπική κατάρτιση και πρόσβαση στην «χρήσιμη» γνώση, είναι η πιο αποδοτική οικονομική επένδυση. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι όλες οι χώρες για να ευημερήσουν οικονομικά έχουν συμφέρον να επενδύσουν στην εκπαίδευση και να ενεργήσουν ώστε ο μεγαλύτερος δυνατός αριθμός νέων να έχει πρόσβαση

στην εκπαίδευση. Με τα λόγια του Theodore W. Schultz «From the evidence already presented, the picture is that schooling and advance in knowledge are both major sources of economic growth. It is obvious that they are not natural resources; they are essentially man-made, which means that they entail savings and investment. Investment in schooling is presently, in the United States, a major source of human capital (1963, 46-7).

Η δεύτερη θεώρηση, είναι αυτή της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού. Η δεύτερη θεώρηση τέμνει την πρώτη, χωρίς να ταυτίζεται με αυτή, αλλά οδηγεί σε μια μερικά διαφορετική θεώρηση. Την έννοια του δημόσιου αγαθού επεξεργάστηκε κυρίως ο επιφανής οικονομολόγος Paul Samuelson. Σύμφωνα με τον οικονομολόγο R. G. Holcombe «Οι οικονομολόγοι ορίζουν το δημόσιο αγαθό ως ένα αγαθό που έχει ένα από τα χαρακτηριστικά του μη αποκλεισμού και της καθολικότητας στην κατανάλωση. Μη αποκλεισμός σημαίνει ότι είναι δύσκολο να αποτρέψεις τον κόσμο να καταναλώσει το αγαθό από τη στιγμή που παράγεται και καθολικότητα στην κατανάλωση σημαίνει ότι από τη στιγμή που παράγεται για ένα άτομο άλλοι καταναλωτές μπορούν να τα καταναλώσουν χωρίς πρόσθετο κόστος. Τα αγαθά που καταναλώνουμε εκ των υστέρων αποκαλούνται επίσης συλλογικά-καταναλωμένα αγαθά ή μη ανταγωνιστικά καταναλωτικά αγαθά, όροι που χρησιμοποιούνται εδώ εναλλακτικά» (Holcombe, 1997: 2).

Με βάση τον προαναφερθέντα ορισμό θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση δεν είναι επακριβώς δημόσιο αγαθό εφόσον δεν πληρούνται απόλυτα οι δύο όροι. Νέοι αποκλείονται από την εκπαίδευση ή δεν έχουν πρόσβαση σ' αυτή για λόγους κοινωνικούς και άλλους, ενώ η παρουσία περισσότερων μαθητών αυξάνει το κόστος καθώς καθιστά αναγκαία την ύπαρξη πρόσθετων υποδομών και εκπαιδευτικών. Με την έννοια αυτή μπορούμε να πούμε ότι η εκπαίδευση συνιστά ένα οιονεί δημόσιο αγαθό. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στην πρόταση ότι κάθε ευνομούμενη πολιτεία οφείλει να διασφαλίζει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τους νέους.

3. Θεμελιώδεις αρχές για την εκπαίδευση των προσφύγων

Το διάστημα που δημοσιοποιούνται οι προαναφερθείσες δύο θεωρήσεις βλέπουν το φως κείμενα για τους πρόσφυγες και την εκπαίδευσή τους. Ο όρος «πρόσφυγας» δεν είναι άγνωστος μέχρι τη δεκαετία του 1950. Όσο καταλύονται μεγάλες αυτοκρατορίες όπως η Οθωμανική και η Αυστροουγγρική μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο τόσο έχουμε κύματα προσφύγων και «απάτριδες», ανθρώπους αλλιώς και εθνικότητες που μένουν έξω από το δημιουργούμενα εθνικά κράτη. Έτσι, το 1921 θεσμοθετείται στο πλαίσιο της Κοινωνίας των Εθνών (ΚΤΕ) Υπατη Αρμοστεία για τους πρόσφυγες και το 1922 το «διαβατήριο Νάνσεν για εκείνους, που δεν έχουν κρατική προστασία (Αρμένιοι) ή για πολιτικούς λόγους εγκαταλείπουν τη δική τους (Ρώσοι).

Ωστόσο, ο όρος πρόσφυγας θεματοποιείται και απασχολεί ουσιαστικά από τη δεκαετία του 1950 και μετά. Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες, το 1951, προσδιορίζει την έννοια, τα δικαιώματά και τις υποχρεώσεις τους αλλά και των κρατών απέναντί τους. Η σύμβαση ισχύει από τις 22 Απριλίου 1954, επικυρώθηκε από την Ελλάδα στις 26 Σεπτεμβρίου του 1959. Έκτοτε έχουν θεσπιστεί διάφορα κείμενα και λήφθηκαν αποφάσεις σε διεθνές επίπεδο με στόχο να απαντηθούν τα προβλήματα που προέκυψαν εν τω μεταξύ, ιδιαίτερα τα

τελευταία χρόνια, από τα μεγάλα κύματα προσφύγων σε ολόκληρο τον κόσμο. Οι προσθήκες αυτές εμπλουτίζουν τη σύμβαση του 1951 η οποία διαγράφει ωστόσο το θεμελιώδες πλαίσιο.

Σύμφωνα με την επίσημη ελληνική μετάφραση πρόσφυγας είναι αυτός ο οποίος «συνεπεία γεγονότων επελθόντων πρό της 1^{ης} Ιανουαρίου 1951 και δεδικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να απολαύη της προστασίας της χώρας ταύτης, ή εάν μη έχον υπηκοότητα τινά και ευρισκόμενον συνεπεία τοιούτων γεγονότων εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους αυτού διαμονής, δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να επιστρέψη εις ταύτην». Ο πρόσφυγας αντιδιαστέλλεται από τον οικονομικό μετανάστη ο οποίος εγκαταλείπει τη χώρα του οικειοθελώς προς ανεύρεση καλύτερης ζωής, συνεχίζοντας να απολαμβάνει την προστασία της χώρας του.

Στη σύμβαση του 1959 και σε νεότερα, ιδιαίτερα το πρωτόκολλο του 1967, εκτίθενται αναλυτικά οι υποχρεώσεις του πρόσφυγα έναντι των χωρών υποδοχής και οι υποχρεώσεις των τελευταίων έναντι των προσφύγων. Στέκομαι στην εκπαίδευση. Σε όλα τα κείμενα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) η εκπαίδευση θεωρείται κοινωνικό αγαθό και “βασικό ανθρώπινο δικαίωμα» συνδεδεμένο με τη μείωση της φτώχειας, την οικονομική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ζωής των παιδιών, των οικογενειών και των κοινοτήτων του. Στο πνεύμα αυτή η Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948 δίνει ιδιαίτερη σημασία στην υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αντίστοιχα, τόσο το άρθρο 22 της Σύμβαση του 1951 όσο και η πρόσφατη απόφαση 64/290 (Ιούλιος July 2010) του Συμβουλίου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ υπογραμμίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των προσφύγων (Dryden-Peterson, 2011).

Για να κατανοηθεί το εύρος των αποφάσεων του ΟΗΕ, θυμίζω ότι 140 χώρες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, έχουν υπογράψει τα κείμενα του 1951 και του 1967. Συνεπώς, οι χώρες αυτές αποδέχονται την αρχή ότι η εκπαίδευση των προσφύγων συνιστά κοινωνικό αγαθό και ότι οι ίδιες έχουν υποχρέωση να παρέχουν εκπαίδευση στους πρόσφυγες με τον ίδιο τρόπο που την παρέχουν στους πολίτες τους. Το ερώτημα είναι αν και κατά πόσο αυτό τηρείται.

4. Προσφυγικές ροές και εκπαίδευση των προσφύγων

Οι προσφυγικές ροές δεν είναι ασφαλώς κάτι νέο. Υπάρχουν χρόνια, πήραν διαστάσεις, μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, λόγω της διάλυσης αυτοκρατοριών, και μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Παίρνουν ωστόσο, εκρηκτικές διαστάσεις τις τελευταίες δεκαετίες δυνάμει φυλετικών, εθνοτικών και εμφύλιων συρράξεων σε πολλές χώρες, κατά κανόνα οικονομικά φτωχές, κυρίως σε δύο ηπείρους, την Αφρική και την Ασία, αλλά και χώρες της Λατινικής Αμερικής.

Έτσι ο αριθμός των προσφύγων άγγιξε τα τελευταία χρόνια πρωτόγνωρους αριθμούς. Στις παλιές συγκρούσεις στην Αφρική και στο Αφγανιστάν προστέθηκαν νέες ιδιαίτερα στη Μέση Ανατολή, ιδιαίτερα στη Λιβύη, το Ιράκ και τη Συρία. Έτσι το 2014 ο αριθμός των προσφύγων έφτασε τα 19,2 εκατομμύρια εκ των οποίων τα μισά είναι παιδιά. (UNICEF, 2014; UNHCR, 2014a). Ο αριθμός μεγάλωσε περαιτέρω τα επόμενα χρόνια. Εκτιμάται σε 21,3 εκατομμύρια στα τέλη του 2015 και 25,4 στα τέλη του 2017 (<http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>).

Τα στοιχεία αυτά αποκτούν ιδιαίτερη αξία αν συνυπολογίσουμε ότι σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες, περισσότεροι από τους μισούς είναι κάτω των 18 ετών (<http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.htm>), αλλιώς σε ηλικία να πάνε σχολείο. Το υψηλό ποσοστό των παιδιών δίνει εικόνα για την ηλικιακή σύνθεση των προσφύγων και τα βασικά τους δημογραφικά χαρακτηριστικά. Έχουμε να κάνουμε με νεανικό πληθυσμό, γονείς νέους με αρκετά παιδιά. Οι πρόσφυγες, πέρα από εκείνους που αφήνουν σε πολύ νέα ηλικία τη χώρα τους, όπως οι Αφγανοί ή οι Πακιστανοί, έρχονται από χώρες με τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των προβιομηχανικών, αγροτικών κατά βάση, κοινωνιών.

Ταυτόχρονα άλλαξαν προορισμό οι προσφυγικές ροές. Μέχρι πριν λίγα χρόνια κατευθύνονταν κατά βάση σε υπερπόντιες χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Αυστραλία.¹ Τα τελευταία χρόνια, με τον πολλαπλασιασμό των εστιών συγκρούσεων στη Μέση Ανατολή κατευθύνονται περισσότερο στη λεκάνη της Μεσογείου, όπως η Τουρκία, ο Λίβανος, η Ιορδανία και ευρωπαϊκές κυρίως στην Ελλάδα, την Ιταλία και την Ισπανία.

Για να κατανοήσουμε την έξαρση των ροών και την αλλαγή κατεύθυνσης ας σταθούμε στις προσφυγικές ροές προς την Ελλάδα. Σύμφωνα με τα στοιχεία των Ηνωμένων Εθνών το 2014 ήρθαν 41.065 πρόσφυγες. Η επόμενη χρονιά, το 2015, είναι η χρονιά της έκρηξης που θα μείνει ανεξίτηλα σημαδεμένη στις μνήμες πολλών Ελλήνων, ιδιαίτερα στα νησιά, αλλά και διεθνώς καθώς οι φωτογραφίες από την άφιξη και την παραμονή θα κάνουν το γύρω του κόσμου. Τη χρονιά αυτή ο αριθμός των προσφύγων εικοσαπλασιάζεται σε σχέση με το 2014, φτάνει τις 856.723. Την ίδια χρονιά μεγαλώνει δραματικά και ο αριθμός των προσφύγων που φτάνουν στην Ιταλία, αγγίζει τις 153.600.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιχείρησε να «λύσει» το πρόβλημα από τα 2015 και μετά με μία πολιτική μετεγκατάστασης των προσφύγων στις άλλες χώρες μέλη. Μάταια, όμως, καθώς συνάντησε την αντίδραση πολλών χωρών-μελών. Και για το λόγο αυτό εστίασε από το 2015 σε μία συμφωνία με την Τουρκία η οποία θα είχε ως βασικό στόχο, έναντι αδρής χρηματοδότησης, τη συγκράτηση των 2,5 τότε, 3,5 σήμερα εκατομμυρίων προσφύγων στη γειτονική χώρα. Η συμφωνία υπογράφηκε το Μάρτιο του 2016. Εκ του αποτελέσματος μπορεί να κριθεί λειτουργική. Η διαπίστωση, ωστόσο, αμφισβητείται έντονα τόσο γιατί δεν διασφαλίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα όσο και γιατί η Τουρκία έχει ανάγκη τους πρόσφυγες καθώς χρησιμοποιεί πολλούς από αυτούς ως φτηνό εργατικό δυναμικό.

Έτσι, μετά τη συμφωνία ο αριθμός των προσφύγων στη Νότια Ευρώπη, ιδιαίτερα την Ελλάδα, μειώθηκε σημαντικά. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (ΔΟΜ) το 2016 πέφτει στους 363.504 και το 2017 σε 171.635 και τους πρώτους μήνες του 2018

¹ The vast majority of refugees -86 percent- live in exile in low-income countries that neighbor their conflict-affected countries of origin. Less than one percent of refugees globally access 'resettlement', which enables permanent settlement in a more distant country, almost always a developed country. (...) In 2014, the United States resettled 73.088 refugees the largest number among countries with formal refugee resettlement programs and 67 percent of the global total of refugees resettled. (...) Canada resettled 10 percent, Australia 8 percent, and the remaining 15 percent were spread among the United Kingdom, Sweden, Norway, and a few other countries. There has been a 90 percent increase in the number of refugees resettled since 2005 (Dryden-Pederson 2014).

σε (<https://www.cnn.gr/news/ellada/story/112394/dom-29-595-prosfyges-kai-metanastes>). Η μείωση αυτή δεν είναι απόλυτη καθώς το ίδιο διάστημα δυναμώνουν οι ροές προς την Ισπανία και κυρίως την Ιταλία η οποία δέχεται το 2017 119.310 πρόσφυγες περισσότερους από το 2016. Τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο σύνθετα το 2018 καθώς τους πρώτους οχτώ μήνες καθώς ο αριθμός των προσφύγων μειώνεται σημαντικά σε σχέση με το 2017 (74.500 κοντά από 129.00) αλλά ταυτόχρονα αυξάνει σημαντικότερα ο αριθμός των προσφύγων από τη στεριά (12.166 τους 8 μήνες από 5.550 όλο το 2017) (<https://www.cnn.gr/news/kosmos/story/146789/eptaplasia-stike-o-arithmos-ton-prosfygon-poy-erxontai-stin-eyropi-dia-xiras>). Σε όλα αυτά να προσθέσουμε και ένα πολύ υψηλό αριθμό θανάτων από διάφορες αιτίες. Σύμφωνα με τον ΔΟΜ το 2016 καταγράφηκαν 5.143 πνιγμοί και 3.116 το 2017.

Από τους πρόσφυγες που ήρθαν στην Ελλάδα έμεινε σταθερά ένας αριθμός λίγο πάνω από 60.000 μοιρασμένος κυρίως στα νησιά, στην περιοχή της Αττικής και στη Βόρεια Ελλάδα. Η κατάσταση ενδέχεται να αλλάξει καθώς το Σεπτέμβρη του 2018 καταγράφηκε αύξηση των προσφυγικών ροών λόγω και των πολεμικών εξελίξεων στη Συρία. Αυτό αποτυπώθηκε σε μεγαλύτερη συγκέντρωση προσφύγων στα νησιά του Αιγαίου, ιδιαίτερα στη Λέσβο, με συνέπεια την επιδείνωση των συνθηκών επιβίωσης και της εκπαίδευσης των παιδιών.

Για να μείνουμε στα παιδιά εκτιμάται ότι μεγάλος αριθμός των προσφύγων όπως και σε άλλες χώρες είναι παιδιά. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία κοντά στο 40% των προσφύγων που είναι καταγεγραμμένοι στην Ελλάδα είναι παιδιά μέχρι 18 ετών αλλιώς, με εξαίρεση τα μικρότερα, σε ηλικία σχολείου. Το ερώτημα είναι κατά πόσο υπάρχει μέριμνα για την εκπαίδευσή σου και τις είδους;

Το Σχέδιο για την Εκπαίδευση των προσφυγόπουλων βασίστηκε στην πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής που συστάθηκε τον Μάρτιο του 2016 και διαμορφώθηκε ως προς την υλοποίησή του με τη συνεργασία των υπουργείων Υγείας και Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης (Μεταναστευτικής Πολιτικής). Στόχος ήταν η προετοιμασία αρχικά των προσφυγοπαίδων σε τάξεις ένταξης και κατόπιν, στη λογική της συνεκπαίδευσης, η ένταξή τους στο σχολείο. Ο πίνακας 1 δίνει εικόνα της εκπαίδευσης των προσφύγων τα τελευταία δυόμισι χρόνια. Δείχνει ουσιαστικά τρία πράγματα. Μία γενική τάση αύξησης του αριθμού των προσφύγων που πάνε σχολείο, ιδιαίτερα εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Κατά δεύτερον μία τάση σημαντικής αύξησης των νηπιαγωγείων στα «Κέντρα Φιλοξενίας». Κατά τρίτον αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις δομές των προσφύγων.

Πίνακας 1. Συγκριτικά στοιχεία Εκπαίδευσης Προσφύγων 2016-2018 και εκτίμηση 2018-29

	Σύνολο μαθητών	ΔΥΕΠ	ΤΥ	χωρίς ΤΥ	(3) Σύνολο ΔΥΕΠ*	4) Ν/γωγεία	Εκπ/κου ΔΥΕΠ/ΤΥ	(5) Προσλη-φθέντες	(6) Προσλη-φθέντες ιδευτικοί σε

								Ιδρυτικοί σε ΔΥΕΠ (Πηγή: MYSCHOOL)	ΔΥΕΠ (Πηγή: ΕΔ Α. Παιδείας)
2016-2017	5000	3240	1500	300-	110	3	324	252	278*
2017-2018	8050	2059	5291	700	84	23	1408	433	382**
2018-2019		6727***			137***	32			

Πηγή: Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων & Myschool, ΥΠΠΕΘ.

*2016-17: 635 μαθητές Γυμνασίου σε 32 Γυμνάσια, 1727 μαθητές Δημοτικού σε 65 Δημοτικά, 60 νήπια σε 3 νηπιαγωγεία τον Μάιο 2017.

2017-18: 300 μαθητές Γυμνασίου σε 16 Γυμνάσια, 1.187 μαθητές Δημοτικού σε 45 Δημοτικά, και 539 μικρά παιδιά σε 23 Νηπιαγωγεία, τον Μάιο 2018.

* Από το σύνολο των προσληφθέντων εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ, 222 εργάστηκαν κάποιο διάστημα σε ΔΥΕΠ (191 παρέμειναν ως το τέλος της σχολικής χρονιάς). Οι υπόλοιποι παραιτήθηκαν αμέσως ή δεν ανέλαβαν υπηρεσία.

** Εκ των οποίων 278 εργάστηκαν κάποιο διάστημα σε ΔΥΕΠ (220 παρέμειναν εκεί ως το τέλος της σχολικής χρονιάς).

*** Αριθμός ΔΥΕΠ που ιδρύθηκαν για το 2018-19 με το ΦΕΚ Β' 3580/22.08.2018.

**** Στοιχεία Ιουλίου Αυγούστου 2018 από το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής για τον παιδικό πληθυσμό που διαμένει σε ΚΦ/ΚΥΤ: 4580 παιδιά σχολικής ηλικίας διαμένουν σε ΚΦ της ενδοχώρας και 2147 σε ΚΦ και ΚΥΤ των νησιών. Υπολογίζεται από την αρμόδια επιτροπή του ΥΠΠΕΘ ότι τη σχολική χρονιά 2018-19 θα φοιτήσουν σε ΔΥΕΠ 4.000 με 5.000 παιδιά

5. Η εκπαίδευση των προσφύγων. Ένας πρώτος απολογισμός

Η εκπαίδευση των προσφύγων μπορεί να ιδωθεί από δύο σκοπιές: την παιδαγωγική και την ποσοτική, το ποσοστό φοίτησης. Σε ότι αφορά την παιδαγωγική διάσταση χρόνο με το χρόνο τα πράγματα στην Ελλάδα φαίνεται να βελτιώνονται. Αναμφίβολα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1, σημαντικός αριθμός παιδιών, ιδιαίτερα στη νησιά αλλά και στα ηπειρωτικά, συνεχίζει να φοιτά στις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), δηλαδή στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων. Αν δούμε μάλιστα τους αριθμούς στον πίνακα θα υποθέταμε ότι όλο και περισσότερα προσφυγόπουλα φοιτούν χωριστά από τους γηγενείς. Η εικόνα δεν είναι ακριβής. Οφείλεται κατά βάση, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, στην αύξηση του αριθμού των ΔΥΕΠ.

Κάτι ανάλογο φαίνεται να ισχύει και στις ευρωπαϊκές χώρες που αποδέχονται την αρχή της συνεκπαίδευσης. Από τις λίγες σχετικές έρευνες σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένων και των νέων χωρών υποδοχής προσφύγων, όπως η Τουρκία και ο Λίβανος, τα σχολεία είναι ξεχωριστά. Άλλα για τους γηγενείς και άλλο για τους πρόσφυγες. Θα μπορούσε βέβαια να το αποδώσει κανείς και στο πλήθος των προσφύγων. Ενδεικτικά στην Τουρκία γίνεται λόγο για 3,5 εκατομμύρια πρόσφυγες και στο Λίβανο για κοντά 2. Αυτό σημαίνει ότι η συνύπαρξη με τους

γηνενείς είναι συνθετότερη και δυσχερέστερη, ιδιαίτερη στη φάση αυτή όπου οι πρόσφυγες, για διάφορους λόγους, μετακινούνται μέχρι να καταλήξουν στον επιδιωκόμενο τόπο παραμονής. Στην Ελλάδα, αντίθετα, ή στην Ιταλία και την Ισπανία οι αριθμοί είναι συγκριτικά μικροί, λιγότεροι από 100.000, γεγονός, που με την εξαίρεση των νησιών του Αιγαίου, αφήνει μεγαλύτερα περιθώρια κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των προσφύγων.

Σε κάθε περίπτωση, η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα κερδίζει έδαφος αλλά ακόμη μεγάλο μέρος των προσφυγόπουλων φοιτά σε ξεχωριστά σχολεία. Θα μπορούσε η κατάσταση να αλλάζει με την πλήρη ένταξή τους στα ίδια σχολεία με τους γηνενείς; Προφανέστατα έτσι θα τηρούνταν η λογική της συνεκπαίδευσης, η ένταξη δηλαδή στην ίδια τάξη παιδιών από διαφορετικές εθνότητες και πολιτισμούς με γνώμονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ιδέα είναι ορθή αλλά, όπως θα δούμε, υπάρχουν αρκετές δυσχέρειες όχι μόνο αριθμητικές.

Το δεύτερο στοιχείο είναι το ποσοστό φοίτησης των προσφυγοπαίδων στο σχολείο και η σχολική διαρροή. Από τις διαθέσιμες έρευνες φαίνεται ότι μεγάλος αριθμός προσφύγων μένει εκτός σχολικός δομών. Δεν έχουμε στοιχεία για τους βασικούς προορισμούς των προσφύγων όπως η Γερμανία και η Σουηδία, χώρες εύπορες, στις οποίες, υποτίθεται, όλα τα παιδιά, γηνενείς, μετανάστες, πρόσφυγες φοιτούν στο σχολείο. Σε άλλες χώρες αντίθετα, είτε της Αφρικής είτε της Ασίας το ποσοστό των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία είναι πολύ χαμηλά. Χαμηλά φαίνεται να είναι και τα ποσοστά σε χώρες που προαναφέραμε όπως η Τουρκία, ο Λίβανος ή η Ιορδανία. Από μελέτες προκύπτει ότι πάνω από τα μισά προσφυγόπουλα σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν πάνε σχολείο (Arag, Yasun 2016: 21, Deane, 2016: 3, Dryden-Peterson, S., (2015).

Στην Ελλάδα τα ποσοστά των παιδιών που πάνε σχολείο πρέπει να είναι υψηλότερα όσον αφορά εκείνα μεταξύ 4 και 15 ετών, όσα δηλαδή είναι σε ηλικία που η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Λέω πρέπει να είναι γιατί έχουμε εικόνα για τα παιδιά που είναι σε Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων αλλά δεν έχουμε εικόνα για τους πρόσφυγες εκτός δομών, ιδιαίτερα για εκείνους που μένουν σε διαμερίσματα και οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το 20% του συνολικού αριθμού. Από την άλλη σημειώνω το τεράστιο πρόβλημα στα νησιά με τον μεγάλο αριθμό των προσφύγων και το έλλειμα εκπαιδευτικών δομών.

Η σχετική ικανοποιητική εκπαίδευση των προσφύγων στην ηπειρωτική Ελλάδα τόσο από τη σκοπιά των αριθμών όσο και από την παιδαγωγική έχει να κάνει με τις προσπάθειες του υπουργείου Παιδείας και σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών που στάθηκαν από την αρχή δίπλα στα παιδιά αυτά. Έχει να κάνει όμως και με την αποδοχή τους από τις τοπικές κοινωνίες, οι οποίες με εξαιρέσεις, αντέδρασαν θετικά στο όλο εγχείρημα. Η διαπίστωση δεν πρέπει ασφαλώς να αγνοεί τόσο τις δυσκολίες του εγχειρήματος όσο και τις αδυναμίες ένταξης των προσφύγων στην εκπαίδευση με τους καλύτερους δυνατούς τρόπους

6. Δυσχέρειες εκπαιδευτικής ένταξης

Αυτονόητα, η ένταξη των προσφύγων δεν είναι ευχερής σε καμία χώρα. Από την άλλη, ο βαθμός δυσκολίας δεν είναι ταυτόσημος για τις χώρες υποδοχές. Δεν είναι εύκολη για σειρά από λόγους που αφορούν τους αλλοδαπούς εν γένει, πρόσφυγες και μετανάστες. Είναι φορείς άλλου πολιτισμού, με άλλες παραδόσεις και, συνήθως, γλώσσα. Και μόνο αυτή η παράμετρος

καθιστά δυσχερή την εγκατάσταση και παραμονή σε μία άλλη χώρα πολύ δε περισσότερο όταν αυτή απέχει πολιτισμικά.

Οι πρόσφυγες προέρχονται στην πλειονότητά τους από φτωχές αγροτικές χώρες, κυρίως της Ασίας και της Αφρικής, είναι ηλικιακά νέοι, οι περισσότεροι μουσουλμάνοι και ινδουιστές. Η εγκατάστασή τους σε μία εύπορη, βιομηχανική, δυτική χώρα με άλλες παραδόσεις και συνήθειες από μόνη της περικλείει δυσκολίες.

Τα πράγματα φαίνονται λιγότερα σύνθετα όταν οι χώρες υποδοχές έχουν περισσότερα κοινά με τους πρόσφυγες, είναι για παράδειγμα ομόθρησκοι ή ομόγλωσσοι. Από συζητήσεις με Σύρους πρόσφυγες στην Ελλάδα διαπίστωσα ότι στην Τουρκία είχαν αρκετά προβλήματα όσον αφορά την παραμονή τους αλλά δεν είχαν πολλά, όπως είναι αναμενόμενο, στην άσκηση των θρησκευτικών τους παραδόσεων. Αντίστοιχα, από προσωπική εμπειρία σε καταυλισμούς Σύρων προσφύγων στο Λίβανο η ένταξη στο σχολείο και γενικότερα στη χώρα ήταν συγκριτικά ευκολότερη λόγω της κοινής, παρά τις όποιες διαφορές, γλώσσας τους με τους γηγενείς.

Αλλά και στις χώρες υποδοχές που έχουν λίγα κοινά με τους πρόσφυγες, γλωσσικά ή πολιτισμικά, υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Αυτές έχουν να κάνουν με δύο αλληλεξαρτώμενους παράγοντες: τις δυνατότητες υποδοχής μιας χώρας, από τη μια, τις αναπαραστάσεις και τις προσδοκίες των προσφύγων, από την άλλη.

Χώρες όπως η Σουηδία, η Γερμανία, η Γαλλία, οι ΗΠΑ ή ο Καναδάς, έχουν μακρόχρονη παράδοση στην υποδοχή μεταναστών και προσφύγων. Διαθέτουν σχετικές δομές και τεχνογνωσία καθώς και μία κουλτούρα πιο εξοικειωμένη με την παρουσία του «ξένου», του «διαφορετικού». Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αντιδράσεις. Το αντίθετο, αν κρίνουμε από τις πολιτικές εξελίξεις και τον λόγο των πολιτικών κομμάτων. Στη Γαλλία εδώ και κάποια χρόνια, στη Γερμανία και τη Σουηδία πρόσφατα, ξενόφοβα ή και ρατσιστικά πολιτικά κόμματα καταγράφουν υψηλά ποσοστά στις εκλογές και στις δημοσκοπήσεις, που κυμαίνονται γύρω στο 20%. Μπορεί στις ΗΠΑ να μην έχουμε τέτοιο κόμμα αλλά ανάλογες αντιλήψεις διαπερνούν το λόγο του κυβερνητικού κόμματος των Ρεπουμπλικάνων και διαπνέουν τις πρακτικές του Προέδρου Ντόναλντ Τραμπ.

Εξίσου σημαντική για την ένταξη των προσφύγων είναι οι αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο και οι προσδοκίες τους από την χώρα υποδοχής. Η παράμετρος αυτή είναι καίρια για τη διαδρομή των προσφύγων σε όλες τις χώρες και ακόμη περισσότερο την Ελλάδα. Συνδέεται, καταρχάς, με την προέλευση των προσφύγων. Από προσωπική εμπειρία τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Σαυδηνία, και από συζητήσεις σε σχετικά φόρα φαίνεται ότι οι χώρες προορισμοί των προσφύγων συνδέονται πολύ με δύο παράγοντες: τη γλώσσα και τα δίκτυα.

Οι αγγλόφωνοι και, ίσως σε μικρότερο βαθμό, οι γαλλόφωνοι επιδιώκουν να πάνε σε ομόγλωσση χώρα. Η γλώσσα βαραίνει τόσο στη διαμόρφωση των σχεδίων ζωής, όσο και στις προσδοκίες τους. Νέοι γαλλόφωνοι Αφρικανοί και Άραβες σχεδιάζουν να φτάσουν σε γαλλόφωνη χώρα, τη Γαλλία, το Βέλγιο, την Ελβετία, και όλο και συχνότερα τον Καναδά. Το ίδιο αγγλόφωνοι, Πακιστανοί, Αφγανοί αλλά και Αφρικανοί (Νιγηρία, Αιθιοπία...) να πάνε σε αγγλόφωνες χώρες, κυρίως τελευταία στον Καναδά, καθώς παραδοσιακοί προορισμοί όπως οι ΗΠΑ και η Αυστραλία δέχονται μόνο μετανάστες με πιστοποιημένες δεξιότητες και προσόντα.

Εξίσου, σημαντικά με τη γλώσσα, αν όχι σημαντικότερα, είναι τα δίκτυα. Αγγλόφωνοι νέοι από το Αφγανιστάν μου ανέφεραν ότι πορευόταν με βάση τις αφηγήσεις γνωστών τους και μετά από δική τους ενημέρωση για ορισμένες δυτικές χώρες.. Ακόμη σημαντικότερη αποδεικνύεται η λειτουργία των δικτύων για εκείνους που εγκατέλειψαν κακήν κακώς τη χώρα τους λόγω πολεμικών συρράξεων. Γνωρίζουμε ότι οι Σύριοι και οι Κούρδοι πρόσφυγες στην Ελλάδα, αλλά και Ιρακινοί, επεδίωκαν και επιδιώκουν, στη συντριπτική τους πλειονότητα, να φτάσουν στη Γερμανία, και, κατά δεύτερον, στη Σουηδία. Ως βασικό λόγο πρόβαλαν την ύπαρξη συγγενών, κατά τεκμήριο πρώτου βαθμού, στις χώρες αυτές.

Παρέλκει η ανάλυση της σημασίας της γλώσσας και των δικτύων για τη διαμόρφωση των σχεδίων των προσφύγων. Πρόκειται για δύο θεμελιώδεις παράγοντες υποστήριξης, ψυχικής και κοινωνικής, προσαρμογής και ένταξης σε ένα νέο περιβάλλον, πόσο μάλλον άγνωστο και ενίοτε εχθρικό. Γι αυτό όλα τα βήματα ορίζονται κυρίως από αυτά, ιδιαίτερα όταν έχουμε να κάνουμε όχι με ένα μεμονωμένο άτομο, που έχει περιθώρια κινήσεων, αλλά με οικογένειες και μάλιστα πολυμελείς και διευρυμένες.

Γλώσσα και δίκτυα, σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση και τη γραφειοκρατία, βαρύνουν στην κατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα και συνακόλουθα στην εκπαίδευσή τους. Ένα από τα μεγαλύτερα, ίσως το μεγαλύτερο, προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν οι ελληνικές αρχές, εκπαιδευτικές και μη, ήταν και είναι τα σχέδια των προσφύγων. Ελάχιστοι επιθυμούσαν να παραμείνουν. Οι περισσότεροι, ιδιαίτερα οι προερχόμενοι από χώρες της Μέσης Ανατολής επεδίωκαν, κυρίως για λόγους σχετικούς με την ύπαρξη συγγενικών δικτύων, να εγκατασταθούν στη Γερμανία (Arvaniti et alii, 2018).

Η κατάσταση αυτή έθεσε και θέτει πολλά προβλήματα καθώς οι πρόσφυγες βλέπουν τους εαυτούς τους ως περαστικούς που περιμένουν τη στιγμή της αναχώρησης. Κατά συνέπεια, δεν έχουν ιδιαίτερους λόγους να θεωρήσουν ότι αξίζει να επενδύσουν στην εκπαίδευση. Η στάση αυτή ενισχύεται και από την περιορισμένη διάχυση της ελληνικής γλώσσας με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι η εκμάθησή της δεν θα τους χρησιμεύσει σε κάτι, ιδιαίτερα μάλιστα εκτός συνόρων.

Η στάση των προσφύγων δεν μπορεί ασφαλώς να εξηγηθεί μόνο με όρους κατάστασης. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η προσωπική τους διαδρομή και οι δικοί τους πόροι. Ερχόμενοι κυρίως από αγροτικές κοινωνίες πολλοί ανάμεσά τους δεν πήγαν σχολείο ή το εγκατέλειψαν νωρίς. Αλλά ακόμη κι αν πήγαν σχολείο, πολλοί, ιδιαίτερα εκείνοι που έρχονται από περιοχές θέατρα πολέμου ή εκείνοι που πέρασαν χρόνο αναζητώντας ασφαλές καταφύγιο έμειναν για καιρό εκτός σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι έχασαν κάθε εξοικείωση με το θεσμό.

Στους προαναφερθέντες παράγοντες θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και άλλους όπως η ανάγκη της επιβίωσης ή τα ψυχολογικά τραύματα σημαντικού αριθμού προσφύγων που καθιστούν δυσχερή την επιστροφή στα θρανία και γενικότερα τη σχολική ένταξη (https://www.msf.gr/sites/default/files/summary_report_greece_vulnerable_people_left_behind_gr.pdf). Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση των προσφύγων είναι ένα πολύπλοκο και δύσκολο εγχείρημα.

7. Αντί επιλόγου: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Πώς μπορεί το εγχείρημα να πετύχει; Η απάντηση δεν είναι ευχερής. Πολύ περισσότερο στη δεδομένη συγκυρία δεν θα μπορούσαμε να πούμε τι σημαίνει ακόμη και η λέξη επιτυχία. Οι συνάδελφοι στο παρόντα τόμο δίνουν τις δικές τους απαντήσεις εστιάζοντας στην παιδαγωγική μέθοδο και τα στοιχεία εκείνα που θα επιτρέψουν στους πρόσφυγες να ενταχθούν επιτυχέστερα στο σχολείο και στις εκπαιδευτικές αρχές και τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν ή και να επινοήσουν καλές πρακτικές που θα συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή.

Στόχος μου δεν είναι να αναφερθώ στην ακολουθητέα παιδαγωγική ή στις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Απλά σημειώνω ότι η εκπαίδευση των προσφύγων, γενικότερα όλων των ομάδων που μένουν εκτός ή βρίσκονται στις παρυφές του σχολείου, είτε πρόκειται για Έλληνες πολίτες όπως οι Ρομά είτε για μετανάστες και πρόσφυγες, συνιστά τεράστια πρόκληση για το σχολείο καθώς ξαναθέτει το ζήτημα του ρόλου του.

Αυτό ισχύει για όλες τις χώρες καθώς η παρουσία του «διαφορετικού» όπως αυτό εκφράζεται με την παρουσία παιδιών και γονέων από άλλους τόπους και πολιτισμούς θέτει προς συζήτηση θεμελιώδεις πτυχές του σχολείου: το σκοπό του, τα αναλυτικά προγράμματα, το περιεχόμενο των βιβλίων και, βέβαια, τα ζητήματα των σχέσεων ανάμεσα στους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς.

Θέλω να σταθώ εδώ μόνο σε μία πτυχή, το ρόλο των εκπαιδευτικών στο νέο περιβάλλον. Θεωρώ ότι η παρουσία των προσφύγων, περισσότερο από ποτέ συνιστά μία τεράστια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Όχι για να κάνουν τη δουλειά τους όπως οφείλουν να την κάνουν ακολουθώντας την καταλληλότερη παιδαγωγική μέθοδο. Κυρίως να σκεφτούν το ρόλο τους και τη θέση του σχολείου σε μία κοινωνία συνθετότερη που δεν στοχεύει στην ενστάλαξη κάποιων πραγμάτων κοινών σε όλους αλλά στην κριτική εκμάθηση ανθρώπων από διαφορετικούς ορίζοντες.

Στην περίπτωση μας δεν πρόκειται μόνο για την υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για την αναδιατύπωση των σχέσεων του εκπαιδευτικού τόσο με τα παιδιά όσο και με τους γονείς τους. Αυτό σημαίνει αναδιατύπωση της θέσης τους στο σχολείο και γενικότερα την κοινωνία. Όλα αυτά οδηγούν σε ένα βασικό αιτούμενο. Να ξανασκεφτούν οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους εντός και εκτός τάξης. Και μόνο αυτός ο συλλογικός αναστοχασμός θα οδηγούσε στη βελτίωση του σχολείου, την αξιόδοσή του και, ταυτόχρονα, βέβαια, την κοινωνική αναβάπτιση του εκπαιδευτικού ως επάγγελμα και ως κοινωνική κατηγορία.

Βιβλιογραφία

Aras B., Yasun S., (2016), *The Educational Opportunities and Challenges of Syrian Refugee Students in Turkey: Temporary Education Centers and Beyond*, Istanbul Policy Center, Sabanci University, 18 σελίδες.

Arvanitis E., Yelland N., Kiprianos P., (2018), "Liminal spaces of temporary dwellings: Transitioning to new lives in times of crisis", *Journal of Research in Childhood Education*, Taylor, Francis (forthcoming).

Deane S., (2016) "Syria's Lost Generation: Refugee Education Provision and Societal

Security in an Ongoing Conflict Emergency”, στο Tadros M., Selby J., Ruptures and Ripple Effects in the Middle East and Beyond, IDS Bulletin, vol. 47, No 3, May, σσ. 3-20.

Dryden-Peterson, S., (2011), Refugee Education. A Global Review, UNHCR, University of Toronto.

Dryden-Peterson, S., (2015), “Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-Resettlement Experiences. Theory and Research in Education, <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:23989485>

Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017), Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 118 σελίδες.

Holcombe R.G. (1997). ‘A Theory of the Theory of Publics Goods’, *Review of Austrian Economics*, 10 no1, 1-22.

Schultz Th. W. (1963), The Economic Value of Education, Columbia University Press, New York and London.

<http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.htm>

<https://www.cnn.gr/news/ellada/story/112394/dom-29-595-prosfyges-kai-metanastes>

<https://www.cnn.gr/news/kosmos/story/146789/eptaplasiastike-o-arithmos-ton-prosfygon-poy-erxontai-stin-eyropi-dia-xiras>)

https://www.msf.gr/sites/default/files/summary_report_greece_vulnerable_people_left_behind_gr.pdf

ΚΛΕΙΔΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Εύη Τρούκη, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μαρία Δοκοπούλου, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) γεννήθηκε από την ιδιάζουσα συνθήκη της λειτουργίας των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων. Μόνιμοι εκπαιδευτικοί κατόπιν αίτησής τους για απόσπαση ορίζονται σε αυτή τη θέση που ανέδειξε την κοινωνική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για έναν πολυδιάστατο ρόλο καθώς η υποδοχή και η επιτυχής εκπαιδευτική υποστήριξη του προσφυγικού πληθυσμού προϋποθέτουν την καταγραφή και κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών του. Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων είναι από τους πρώτους που έχουν εικόνα για τις συνθήκες φιλοξενίας των προσφύγων, τις καθημερινές τους ανάγκες, τις αγωνίες και τις προσδοκίες τους. Καλούνται να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας των οικογενειών και των παιδιών προσφύγων με τη σχολική κοινότητα και αντιστρόφως. Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαίο να είναι σε θέση να κατανοούν και να αποκωδικοποιούν τη συμπεριφορά των παιδιών προσφύγων βασιζόμενοι σε πολιτισμικά στοιχεία, να αντιλαμβάνονται την καθημερινότητα των παιδιών προσφύγων και τις εμπειρίες ζωής που κουβαλούν και να υποστηρίζουν τη σχολική κοινότητα στην προσπάθειά της για την κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών και των οικογενειών τους (Τρούκη, 2017).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε βασικά κλειδιά καλής επικοινωνίας με τον προσφυγικό πληθυσμό και μεθοδολογικές προτάσεις για την αξιοποίησή τους στο πλαίσιο επιμορφώσεων που καλό είναι να γίνονται με την υποστήριξη του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων. Ο στόχος μας είναι διττός. Πρώτον, να διευκολύνουμε το έργο όσων συμμετέχουν σε δράσεις που απευθύνονται στον προσφυγικό πληθυσμό δίνοντάς τους κλειδιά καλής επικοινωνίας και συνεργασίας. Δεύτερον, να υπογραμμίσουμε την αναγκαιότητα να αποφεύγονται υπεργενικεύσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις προκειμένου να καλλιεργηθεί κλίμα αλληλοαποδοχής και σεβασμού.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι οι πληροφορίες και τα παραδείγματα που παρατίθενται στη συνέχεια είναι ενδεικτικά για δύο λόγους. Πρώτον, καθώς, όπως συμβαίνει σε κάθε κοινωνική ομάδα, η κάθε οικογένεια και ο κάθε άνθρωπος βιώνουν με διαφορετικό τρόπο τις κοινώς αποδεκτές αξίες και διαμορφώνουν το δικό τους πρότυπο ζωής επαναπροσδιορίζοντας και προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους. Δεύτερον, επειδή η εμπειρία των ανθρώπων που βρέθηκαν και βρίσκονται στο «πεδίο» καθημερινά, έχοντας διαφορετικό ο καθένας ρόλο και διαφορετικές διαπολιτισμικές εμπειρίες, είναι δυνατόν να εμπλουτίζει συνεχώς τις σχετικές παρατηρήσεις με νέα δεδομένα. Λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους δύο περιορισμούς βασική μας επιδίωξη είναι να δώσουμε παραδείγματα που

θα αποτελέσουν αφορμές για συζήτηση, ώστε να διευκολύνουμε την αλληλοπροσέγγιση και την αλληλοκατανόηση σε ένα ανοιχτό διαπολιτισμικό σχολείο.

2. Στόχοι και μεθοδολογία επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Αναφερόμενοι σε θέματα εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά πρέπει να απευθύνεται και στους γηγενείς εστιάζοντας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες προκειμένου να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε και να συνεργαστούμε αποτελεσματικά με ανθρώπους που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας έχει δύο διαστάσεις. Από τη μια πλευρά, αφορά στους τρόπους με τους οποίους εκφράζει κανείς τον σεβασμό και την αποδοχή στον συνομιλητή του ο οποίος προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, αφορά στην αλληλοκατανόηση ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μπερερής και Τρούκη, 2009, σελ. 218). Κρίσιμο ρόλο για την αποτελεσματική επικοινωνία και την αλληλοκατανόηση διαδραματίζουν οι «παρεξηγήσεις» (misunderstandings), που προέρχονται από «ατυχείς» ερμηνείες της λεκτικής ή/και μη λεκτικής συμπεριφοράς. Βεβαίως, πάντα υπάρχει η πιθανότητα παρανόησης και παρερμηνείας των λεγομένων ή/και της συμπεριφοράς του συνομιλητή μας. Όμως, αυτή η πιθανότητα είναι αυξημένη σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο επικοινωνίας, καθώς εκτός από τυχόν ελλιπή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής οι συνομιλητές μπορεί να μην έχουν συναντίληψη για βασικές διαδικασίες και τρόπους συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

«Συζητούσα με τον πατέρα ενός μαθητή μου και σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης εκείνος δεν με κοίταξε στα μάτια ούτε μια φορά. Στην αρχή το θεώρησα έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό μου και σκέφτηκα ότι ίσως θέλει να μου δείξει ότι με υποτιμά επειδή είμαι γυναίκα. Σύντομα όμως μου εξήγησαν ότι το κάνει ως ένδειξη σεβασμού, επειδή είμαι δασκάλα.»

(Σχόλια αναπληρώτριας εκπαιδευτικού σε σχολείο όπου λειτούργησε ΔΥΕΠ)

Όπως προκύπτει από το παραπάνω παράδειγμα βασικοί στόχοι της επιμόρφωσης σε δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας πρέπει να είναι οι επιμορφούμενοι/ες:

- Να κατανοήσουν ότι είναι σκόπιμο να μην συνάγουν βιαστικά συμπεράσματα και να προδικάζουν τα κίνητρα και τα αίτια μιας συμπεριφοράς.

- Να αποφεύγουν υπεργενικεύσεις, οι οποίες με τη σειρά τους τείνουν να τροφοδοτούν ή να αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις.
- Να κατανοήσουν ότι τα πολιτισμικά σχήματα μιας εθνοτικής ομάδας είναι απλώς ένα γενικό πλαίσιο το οποίο όμως κάθε οικογένεια και κάθε άτομο το βιώνει με τον δικό του τρόπο.
- Να εκτιμούν τη διαφορετικότητα αναγνωρίζοντας ότι εκτός από σημεία απόκλισης είναι δυνατό να εντοπίσουν και σημεία σύγκλισης ως προς το αξιακό σύστημα ή τον κώδικα επικοινωνίας.

Για την προώθηση των παραπάνω στόχων προτείνεται η ανάπτυξη σύντομων σεναρίων (Τρούκη και Δοκοπούλου, 2018) στα οποία παρουσιάζονται υποθετικές ιστορίες και τα οποία αξιοποιούνται ως αφορμή για να διατυπώσουν οι επιμορφούμενοι/ες απόψεις και πιθανές ερμηνείες/αιτιολογήσεις της συμπεριφοράς άλλων. Προτείνεται μάλιστα τα σενάρια να συνοδεύονται από πιθανές απαντήσεις/σχόλια τα οποία θα αποκαλύπτονται σταδιακά, ώστε να τροφοδοτούν τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων/ουσών.

Παράδειγμα σεναρίου

Ο/Η ΣΕΠ αποφασίζει να συναντήσει μια οικογένεια προσφύγων και να τους ενημερώσει για τη δυνατότητα φοίτησης των παιδιών τους σε σχολείο της περιοχής. Γνωρίζει ότι η οικογένεια κατάγεται από το Αφγανιστάν και αποτελείται από τους δύο γονείς, δύο κορίτσια, ηλικίας 10 και 12 ετών κι ένα αγόρι ηλικίας 5 ετών. Τη μέρα που τους επισκέπτεται ο πατέρας δεν είναι παρών και η μητέρα αρνείται ευγενικά οποιαδήποτε επικοινωνία. Ο/Η ΣΕΠ αποχωρεί θεωρώντας ότι 'η συγκεκριμένη οικογένεια μάλλον δεν επιθυμεί να στείλει τα παιδιά της στο σχολείο, ειδικά από τη στιγμή που τα μεγαλύτερα παιδιά είναι κορίτσια'.

Το σενάριο αυτό δίνει στους/στις επιμορφούμενους/ες αφορμές να προβληματιστούν και να συζητήσουν με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι πιθανές αιτίες της άρνησης της μητέρας να δεχθεί την επίσκεψη του/της ΣΕΠ;
- Πόσο σύμφωνος/η είστε με αυτή την εκτίμηση του/της ΣΕΠ; Έχει επαρκή στοιχεία για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η οικογένεια δεν επιθυμεί να στείλει τα παιδιά της στο σχολείο;

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις αντιστάσεις που η Δραγώνα (2008, σελ. 423-431) αναλύει αναφερόμενη στη στάση των εκπαιδευτικών

όταν καλούνται να επιμορφωθούν για το «διαφορετικό», το «αποκλίνον», το «ανοίκειο», αντιστάσεις που συχνά μετατρέπουν τις επιμορφωτικές συναντήσεις σε «ένα είδος διαλόγου ανάμεσα σε κωφούς» (ό.π. σελ. 425). Υπό το πρίσμα αυτό είναι αναμενόμενο οι επιμορφούμενοι/ες να αμφισβητήσουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης διατυπώνοντας απόψεις όπως «Δεν είμαι υποχρεωμένος/η να γνωρίζω πώς είθισται να χαιρετάει κάποιος στη χώρα του», «Ποιος ο λόγος να γνωρίζω τις συνήθειές των άλλων; Θα πρέπει να αλλάξω τις δικές μου;». Λαμβάνοντας υπόψη ανάλογες πιθανές αντιδράσεις πρόσθετος στόχος της προτεινόμενης επιμόρφωσης είναι οι συμμετέχοντες/ουσες να κατανοήσουν ότι η αμοιβαία κατανόηση και η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν σημαίνει ότι καλούνται να υιοθετήσουν τις συνήθειες/συμπεριφορές των άλλων, αλλά απλώς να τις αναγνωρίζουν και να τις σέβονται.

3. Κλειδιά καλής επικοινωνίας σε σχέση με τις κυρίαρχες αξίες-πεποιθήσεις

Η θρησκεία και η οικογένεια είναι σημαντικές αξίες για τις περισσότερες ομάδες του προσφυγικού πληθυσμού και για αυτό τα παιδιά μαθαίνουν από μικρά να σέβονται τη θρησκεία και την οικογένεια. Ωστόσο, όπως σε όλες τις πολιτισμικές ομάδες, κάθε άνθρωπος διαμορφώνει το δικό του αξιακό σύστημα και ρυθμίζει αναλόγως τη συμπεριφορά του, γεγονός που οδηγεί σε διαφοροποιήσεις ακόμα και εντός της ίδιας ομάδας. Έτσι οι οικογένειες των προσφύγων αν και συγκλίνουν σε πολλά σημεία αναφορικά με βασικές πεποιθήσεις και αξίες, παρουσιάζουν διαφορές τόσο ως προς τη θρησκεία όσο και ως προς τον βαθμό προσήλωσης σε αυτήν.

Έχετε παρατηρήσει κάτι από τα παρακάτω;:

- *Οι γυναίκες, όταν βρίσκονται μαζί με άλλες γυναίκες, ενδέχεται να βγάλουν τη μαντήλα τους.*
- *Οι άνδρες δεν χαιρετούν δια χειραψίας, όταν πηγαίνουν για προσευχή, γιατί θα πρέπει να πλύνουν τα χέρια τους, πριν πάνε να προσευχηθούν.*

Γνωρίζετε ότι;

- Η ημέρα Παρασκευή είναι ημέρα αργίας για τους Μουσουλμάνους και γι' αυτό είναι καλό να μην οργανώνετε εκδηλώσεις (π.χ. συγκεντρώσεις γονέων) ημέρα Παρασκευή.

Η γνώση γενικών πληροφοριών για την κουλτούρα και τις καθημερινές συνήθειες των ανθρώπων που ανήκουν στις διάφορες ομάδες προσφύγων, βοηθά ώστε αφενός να κατανοούμε τις συμπεριφορές τους και να μην τις ερμηνεύουμε αρνητικά και αφετέρου να αποφεύγουμε συμπεριφορές που ενδέχεται να τις θεωρήσουν προσβλητικές. Θα πρέπει

όμως να σημειωθεί πως όσο προσεκτικός κι αν είναι κανείς, ενδέχεται να μην μπορέσει να αποτρέψει μια παρεξήγηση λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Ωστόσο, όπως έδειξε η εμπειρία των ανθρώπων που συναναστρέφονται με τους πρόσφυγες όλο αυτό το διάστημα, η καλή πρόθεση γίνεται σε μεγάλο βαθμό κατανοητή και όταν υπάρχει αμοιβαία υποχωρητικότητα και διάθεση επικοινωνίας, αυτές οι παρεξηγήσεις όχι μόνο δεν οδηγούν σε συγκρούσεις, αλλά γενικώς ξεπερνιούνται πολύ εύκολα τόσο από τους μεγάλους όσο και από τα παιδιά.

Η οικογένεια είναι σημαντική αξία και αποτελεί την ισχυρότερη βάση για τα παιδιά. Σε αρκετές ομάδες του προσφυγικού πληθυσμού παρατηρείται ότι οι οικογένειες είναι διευρυμένες, εμφανίζονται πολύ δεμένες και δείχνουν προσήλωση στην ιεραρχία, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο ηλικιακά μεγαλύτερος άνδρας (π.χ. πατέρας ή μεγαλύτερος γιός) και προχωρά προς τη νεότερη γυναίκα (π.χ. το μικρό κορίτσι). Τα μεγαλύτερα αδέρφια φροντίζουν τα μικρότερα και, όταν χρειαστεί να απουσιάσει κάποιος από τους γονείς, αναλαμβάνουν εκείνα τον ρόλο του προστάτη της οικογένειας. Τα κορίτσια από μικρή ηλικία (π.χ. επτά ετών) βοηθούν στις οικιακές εργασίες και φροντίζουν τα αδέρφια τους (ειδικά στις πολυμελείς οικογένειες), υποκαθιστώντας σχεδόν τη μητέρα.

Έχετε παρατηρήσετε πρακτικές όπως η παρακάτω;

- Είναι σύνηθες ο πατέρας να συνοδεύει τα παιδιά στο σχολείο και να τα περιμένει κατά την επιστροφή τους από το σχολείο, ενδεικτικό του προστατευτικού ρόλου του μέσα στην οικογένεια.

Συμπεριφορές που μπορεί να οδηγήσουν σε «παρεξηγήσεις»:

- Η προσβολή στοιχείων που σχετίζονται με θρησκευτικές πεποιθήσεις/σύμβολα.
- Η υποτίμηση και η προσβολή της οικογένειάς τους και της τιμής των μελών της.
- Οι αναφορές σε πολιτικά προβλήματα της χώρας τους.
- Ο χαιρετισμός με εναγκαλισμό ή χειραψία προς γυναίκες αραβικής καταγωγής. Το χτύπημα στην πλάτη προς τους άνδρες.
- Η απότομη συμπεριφορά, ο υψηλός τόνος φωνής και η εκφορά κανόνων με μορφή διαταγών (ιδιαίτερα προς τους πρόσφυγες αφρικανικής καταγωγής, άνδρες και γυναίκες).
- Οι γυναίκες κυρίως μπορεί να προσβληθούν, όταν τους γίνει παρατήρηση ότι κάτι δεν είναι όπως θα έπρεπε στο νοικοκυριό τους.
- Όταν μια γυναίκα μιλάει σε έναν άντρα, καλό είναι να μιλάει χαμηλόφωνα. Αν μιλάει με αυξημένη ένταση, ανεξαρτήτως του τι λέει, οι άνδρες ενδέχεται να νιώσουν ότι προσβάλλονται και θίγονται προσωπικά.
- Συνηθίζεται από όσους είναι αραβικής ή περσικής καταγωγής να μην λένε «παρακαλώ» και «ευχαριστώ» κάθε φορά ειδικά σε ανθρώπους που συναναστρέφονται συχνά και θεωρούν φίλους. Τουλάχιστον δεν το κάνουν όσο συχνά το κάνουν για παράδειγμα οι Άγγλοι. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί αγένεια από έναν Ευρωπαίο, όμως ο λόγος για τον οποίο το κάνουν είναι ότι θεωρούν δεδομένη την εκτίμηση και τον σεβασμό μεταξύ φίλων. Για τον ίδιο λόγο

τους φαίνεται σχεδόν υποκριτική και άνευ ουσίας η υπερβολική χρήση του «παρακαλώ» και «ευχαριστώ» μεταξύ φίλων.

- Εάν κάποιος από τις οικογένειες προσφύγων σας προσφέρει κάτι που έφτιαξε ή ένα δώρο που δεν έχει οικονομική αξία, θα θεωρήσει προσβολή το να μην το δεχθείτε και θα διακόψει τη μεταξύ σας επικοινωνία.
- Η συνεχής και επίμονη βλεμματική επαφή θεωρείται ένδειξη απουσίας σεβασμού ειδικά από την πλευρά κάποιου προς τον συνομιλητή αντίθετου φύλου.
- Όταν εν απουσία πολιτισμικού διαμεσολαβητή/διερμηνέα, δύο ή περισσότερα άτομα αναφέρονται σε κάποιον αλλόγλωσσο-τρίτο μπροστά του, αυτό μπορεί από μόνο του ως συμβάν να οδηγήσει σε παρεξήγηση. Ιδιαίτερα, εάν παραγλωσσικά στοιχεία (π.χ. ο τόνος της φωνής, οι κινήσεις του προσώπου και των χεριών, η θέση και η κατεύθυνση του σώματος) 'υποδηλώνουν' ότι αυτός στον οποίο αναφέρονται είναι ανεπαρκής ή αδύναμος, του προκαλούν μεγάλη αμηχανία.
- Να πλησιάσει και να μιλήσει κάποιος ξένος άνδρας σε μια γυναίκα πρόσφυγα, ακόμη και όταν παρίσταται ο σύζυγός της.

Συμπεριφορές που βοηθούν στην εδραίωση καλής επικοινωνίας

- Ο σεβασμός στις αξίες τους και τις θρησκευτικές τους συνήθειες είναι κλειδί για την καλλιέργεια σχέσης αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής. Ωστόσο, αντιλαμβάνονται ότι δεν είμαστε όλοι εξοικειωμένοι με τις συνήθειές τους και αναγνωρίζουν τις καλές προθέσεις.
- Να μην επεμβαίνουμε τροποποιητικά στις σχέσεις των δύο φύλων και στην ιεραρχία της οικογένειας.
- Συνηθίζουν να χαιρετούν λεκτικά όποιον συναντούν και γι' αυτό εκτιμούν να τους χαιρετά κάποιος με μια «καλημέρα» - «καλησπέρα» κι ένα χαμόγελο. Επίσης, η έκφραση «φίλε μου», «my friend») λειτουργεί θετικά. Όμως δεν επιθυμούν πάντα π.χ. τη χειραψία (ειδικά με άτομα του αντίθετου φύλου) και ειδικά όταν πηγαίνουν για προσευχή. Γι' αυτό αν κάποιος δεν ανταποκριθεί στη χειραψία, δεν πρέπει να εκληφθεί ως αγένεια. Θα παρατηρήσετε ότι αντί χειραψίας βάζουν το χέρι τους στην πλευρά της καρδιάς και χαμογελούν.
- Ο συγκεκριμένος πληθυσμός εκτιμά την προσπάθεια από την πλευρά μας να πούμε έναν χαιρετισμό ή μια λέξη στη γλώσσα του, γιατί εκλαμβάνεται ως ένδειξη σεβασμού και διάθεσης για επικοινωνία στη βάση μιας ισότιμης σχέσης.
- Η επικοινωνία καλό είναι να έχει τη μορφή διαλόγου για να μην δίνεται η εντύπωση ότι η μια πλευρά επιβάλλει κανόνες στην άλλη.
- Αποφεύγω να κάνω σχόλια για τις θρησκευτικές τους συνήθειες ή τον τρόπο ένδυσης.
- Δεν είναι προσβολή να απορρίψετε την πρόσκληση για τσάι ή φαγητό. Απλώς θα πρέπει να επιμείνετε όσες φορές και αν σας το προτείνουν μέσα στην ίδια περίπτωση επικοινωνίας.
- Όταν είναι παρών ένα άτομο προσφυγικού πληθυσμού με το οποίο δεν υπάρχει κοινή γλώσσα επικοινωνίας και απουσία διερμηνέα, καλό είναι να αποφεύγουμε να συζητούμε με άλλους.

- Πριν ξεκινήσετε μια συνάντηση π.χ. με μια οικογένεια προσφύγων καλό είναι να λάβετε υπόψη τα εξής:
 - α) Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας οι δύο πλευρές (εσείς και η οικογένεια) να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο (π.χ. δεν ενδείκνυται εσείς, ειδικά αν είστε νεαρής ηλικίας, να στέκεστε όρθιος/α και η οικογένεια να κάθεται σε καρέκλες). Καλό είναι να βρισκόμαστε δίπλα, και όχι απέναντι, από τον συνομιλητή μας.
 - β) Πριν ξεκινήσουμε τη συζήτηση δεν παραλείπουμε να αφιερώσουμε λίγο χρόνο για χαιρετισμούς, ευχές αλλά και για να ζητήσουμε να μάθουμε περισσότερα για τους συνομιλητές μας, διαφορετικά δείχνουμε ότι τους υποτιμούμε.
- Για να αποφύγετε τις παρεξηγήσεις και να βεβαιωθείτε ότι έχετε καταλάβει σωστά το νόημα των λεγομένων τους, δεδομένου ότι δεν επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα, καλό είναι να επαναλαμβάνετε αυτό που σας είπαν αναδιατυπώνοντάς το και να ζητάτε να σας επιβεβαιώσουν αν καταλάβατε σωστά ή όχι.

4. Κλειδιά καλής επικοινωνίας σε σχέση με τις έμφυλες σχέσεις

Οι έμφυλες σχέσεις έχουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική ζωή και την επικοινωνία όλων των ανθρώπων. Σε αρκετές περιπτώσεις προσφυγικών οικογενειών ενδέχεται να παρατηρηθεί ότι οι άνδρες των οικογενειών λαμβάνουν τις αποφάσεις και διαχειρίζονται τα αγαθά της οικογένειας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συντηρητική ενδυμασία, συμπεριλαμβανομένης της μαντήλας φαίνεται να σηματοδοτεί τη 'μη προκλητική' εμφάνιση για κορίτσια και γυναίκες. Για τον λόγο αυτό η επιλογή μιας γυναίκας να φοράει τη μαντήλα (hijab) σε δημόσιο χώρο δεν σχετίζεται με και δεν επιβάλλεται κατ' ανάγκη από τη θρησκευτική ηθική, αλλά σε πολλές περιπτώσεις υπαγορεύεται από την εσωτερική της ανάγκη να προστατευθεί και να νιώσει όσο το δυνατό λιγότερο εκτεθειμένη ειδικά σε ένα πλαίσιο που αποτελεί νέα συνθήκη για τη ζωή της.

Γενικώς, οι γυναίκες τείνουν να δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη συνύπαρξη με άντρες σε δημόσιους χώρους καθώς και την επικοινωνία μαζί τους. Για παράδειγμα ενδέχεται να παρατηρήσετε ότι κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μεταξύ αντρών παρουσίας μιας γυναίκας, εκείνη δεν θα προβεί σε χειραψία ή έκφραση γνώμης και ούτε είναι επιθυμητό να απευθυνθεί κανείς σε αυτήν παρουσία του συζύγου της. Σε άλλες περιπτώσεις είναι δυνατό να διαπιστώσετε ότι γυναίκες και άντρες συγκεντρώνονται σε ξεχωριστούς χώρους για να συζητήσουν, να πιουν τσάι ή να γιορτάσουν. Οι άντρες μπορούν να χορεύουν και σε δημόσιους χώρους, ενώ οι γυναίκες προτιμούν εσωτερικούς χώρους όπου οι πόρτες κλείνουν, ενώ δεν επιθυμούν να τις φωτογραφίζουν ή να τις βιντεοσκοπούν.

Βεβαίως, παρατηρήσεις όπως οι παραπάνω δεν έχουν γενική και απόλυτη ισχύ, καθώς οι οικογένειες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον βαθμό συντηρητισμού (π.χ. σε κάποιες οικογένειες η γυναίκα πρέπει να ζητήσει άδεια από τον σύζυγο για να βγει από το «σπίτι» και να συμμετάσχει σε δραστηριότητες, ενώ σε άλλες η γυναίκα έχει μεγαλύτερη ανεξαρτησία).

Γενικώς, ο έμφυλος διαχωρισμός ενισχύεται κατά την εφηβεία και εκδηλώνεται με την εμφάνιση στενών πυρήνων φιλίας μεταξύ νεαρών αγοριών και κοριτσιών αντίστοιχα.

Έχετε παρατηρήσει κάτι από τα παρακάτω;

- Όταν και οι δύο γονείς είναι παρόντες, ο σύζυγος παίρνει πρωτοβουλίες κατά τη συζήτηση (π.χ. με τους εκπαιδευτικούς, με το προσωπικό του ΚΦΠ), ως εκπρόσωπος της οικογένειας. Παρουσία του συζύγου τους οι γυναίκες δεν μιλάνε εύκολα. Αναζητούν συνήθως το βλέμμα του για έγκριση - η οποία συνήθως δεν δίνεται - ή απευθύνονται άμεσα σ' εκείνον.
- Νεαρά αγόρια και κορίτσια δεν συγχρωτίζονται εκτός σχολικής τάξης, ενώ κάποια κορίτσια αρνούνται να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες που συμμετέχουν αγόρια και το αντίθετο.
- Κορίτσια ηλικίας 15 ετών και άνω να είναι σε συζυγική σχέση και θα πρέπει να επιτρέψει ο σύζυγος τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Συμπεριφορές που μπορεί να οδηγήσουν σε «παρεξηγήσεις»:

- Η προνομιακή μεταχείριση κάποιου ή/και της οικογένειάς του, θα προκαλέσει έντονο θυμό και αντιζηλίες.
- Η αθέτηση μιας υπόσχεσης.

Συμπεριφορές που βοηθούν στην καλή οργάνωση και συνεργασία:

- Θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι δεν πρόκειται για άτομα και οικογένειες απομονωμένες. Αντιθέτως μετέχουν σε μια κοινότητα και αναπτύσσουν σχέσεις και δυναμικές. Τηρώντας ίση απόσταση από όλους αποφεύγουμε τον κίνδυνο –άθελά μας – να εξυπηρετήσουμε ή να ενθαρρύνουμε τις μεταξύ τους αντιζηλίες ή διαμάχες. Για τον λόγο αυτό πρέπει να είμαστε προσεκτικοί και αντικειμενικοί στη συνεργασία μας με όσους από τον προσφυγικό πληθυσμό γνωρίζουν π.χ. καλά Αγγλικά ή Ελληνικά και αναλαμβάνουν τις συνεννοήσεις και τη διαμεσολάβηση, ώστε να καλλιεργούμε κλίμα εμπιστοσύνης.
- Όταν σχεδιάζουμε προγράμματα και δράσεις να λαμβάνουμε υπόψη τις πραγματικές τους ανάγκες και επιθυμίες. Έχει παρατηρηθεί πως όταν υπάρχει πραγματικό εσωτερικό κίνητρο (π.χ. όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο κολυμβητήριο), είναι έτοιμοι πολύ νωρίτερα από την ώρα τους και περιμένουν.
- Όταν το αίτημα μιας οικογένειας δεν μπορεί να ικανοποιηθεί άμεσα, ενδέχεται να δημιουργηθεί ένταση και να εκλάβουν την καθυστέρηση ως αδιαφορία. Για την αποφυγή εντάσεων απαιτείται εκτενής συζήτηση (π.χ. εξηγήστε ποιες είναι οι διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν ώστε να γίνει κατανοητό γιατί απαιτείται πολύς χρόνος π.χ. επειδή απαιτείται η συνεργασία πολλών φορέων).

Έχετε παρατηρήσει κάτι από τα παρακάτω;

- Τα παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα με το να έρχονται σε επαφή με ενήλικες από διαφορετικές εθνικότητες και με διαφορετικούς ρόλους, καθώς είναι συχνή η

παρουσία και η εναλλαγή εθελοντών και άλλων προσώπων που συναντούν εντός και εκτός ΚΦΠ.

- *Το ραντεβού με την υπηρεσία ασύλου είναι η πιο σημαντική μέριμνα όλων στην οποία δίνουν απόλυτη προτεραιότητα έναντι οποιασδήποτε άλλης υποχρέωσης ακόμα και προγραμματισμένης.*
- *Τα μεγαλύτερα παιδιά συνοδεύουν τους γονείς τους στα ραντεβού με τις υπηρεσίες ή μένουν πίσω για να προσέξουν τα μικρότερα αδέρφια.*
- *Αρκετές ομάδες προσφυγικού πληθυσμού λειτουργούν με βάση κάποια πρόσωπα κοινής και ευρείας αποδοχής (leaders) που τους εκπροσωπούν.*
- *Δείχνουν μεγάλη ευαισθησία στην ίση και δίκαιη αντιμετώπιση και για αυτό οι όποιες διαφοροποιήσεις τους ενοχλούν και γίνονται αιτία διαμάχης. Επίσης, υπάρχουν αντιζηλίες και διαμάχες μεταξύ ομάδων διαφορετικής προέλευσης.*
- *Αν και δείχνουν ενθουσιασμό ή/και ζητούν επίμονα να οργανωθεί ένα πρόγραμμα, αλλά είτε δεν εμφανίζονται είτε εγκαταλείπουν γρήγορα.*

Βιβλιογραφία-Πηγές

Δραγώνα, Θ. (2008). «Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση, Επιμ. Θ. Δραγώνα και Ά. Φραγκουδάκη (σελ. 423-435). Εκδ. Μεταίχμιο.

Μπερελής, Π. και Τρούκη, Ε. (2009). Λόγος και Επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη. Ρητά και άρρητα μηνύματα κατά τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη. Εκδ. Καστανιώτη, ISBN: 978-960-03-4952-8.

Τρούκη, Ε. (2017). «Ανάπτυξη συνεργειών για την εκπαίδευση προσφύγων», Εισήγηση στην Επιστημονική Ημερίδα «Ένταξη προσφυγοπαίδων έως 15 ετών στην εκπαίδευση: ΔΥΕΠ ↔ Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων και οι πολλαπλοί ρόλοι των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων», ΥΠΠΕΘ και ΙΕΠ, Αθήνα 26-27 Ιουνίου.

Τρούκη, Ε. και Δοκοπούλου, Μ. (2018). Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων. Εισήγηση στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ.

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΘΕΩΡΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Ρούλα Τσοκαλίδου (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)

1. Επαφή γλωσσών και πολιτισμών-Ζητήματα διγλωσσίας

Οι σύγχρονες κοινωνίες και, αναπόφευκτα, το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζονται από εθνοτική, γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια. Με άλλα λόγια, όλο και περισσότερο, τα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία και τα μέλη της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας ταυτίζονται ή ανήκουν σε παραπάνω από μία εθνοτική ομάδα. Οι κοινωνίες και τα σχολεία έχουν να ανταποκριθούν στην πραγματικότητα που ονομάζεται επαφή γλωσσών και πολιτισμών και διγλωσσία. Ένας από τους πιο σύγχρονους ορισμούς της διγλωσσίας που περιλαμβάνει και την κοινωνικοπολιτική διάσταση του θέματος είναι αυτός που έχει προταθεί από τους Brutt-Griffler και Varghese (2004), οι οποίοι επισημαίνουν ότι τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και για τα δίγλωσσα άτομα δεν είναι μόνο οι γλώσσες που συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες (Brutt-Griffler & Varghese, 2004).

Όπως δηλώνει κι η παραπάνω προσέγγιση, η διγλωσσία κι η επαφή των γλωσσών και των πολιτισμών εμπεριέχουν μία σημαντική πολιτική ή ιδεολογική διάσταση. Το μείγμα των κουλτούρων και οπτικών που έρχονται σε επαφή συχνά μπορεί να οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο μεταναστευτικής καταγωγής συγγραφέας Αμίν Μααλούφ (1999) αναφέρει, χαρακτηριστικά, ότι οι εντάσεις λόγω της συνύπαρξης διαφορετικών παραδόσεων έχουν αντίκτυπο στις ατομικές συμπεριφορές και δημιουργούν πολιτικές αντιπαραθέσεις, στο κοινωνικό και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Από εμάς απαιτείται σύνεση και καθαρή σκέψη.

Τα τελευταία χρόνια, η παρουσία παιδιών προσφυγικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις ενώ η ανάγκη για τη διαχείριση της επαφής των γλωσσών και των πολιτισμών στην κοινωνία και στο σχολείο, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, γίνεται όλο και πιο επιτακτική.

Προς μία τέτοια κατεύθυνση μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά η Πολιτισμικά Ενδυναμωτική Παιδαγωγική προσέγγιση (ΠΕΠ) (Paris & Alim, 2017), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά από κοινωνικά/εθνοτικά ευάλωτες ομάδες μπορούν να εκφράζουν τον πλούτο των δικών τους γλωσσικών και πολιτισμικών κεφαλαίων, διευρύνοντας τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Σκοπός της ΠΕΠ είναι να ενταχθούν τα παιδιά μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής στο σχολείο, φέρνοντας στοιχεία των γλωσσών και των πολιτισμών καταγωγής τους τα οποία θα συνυπάρξουν με αυτά του σχολείου υποδοχής τους.

Τα παραπάνω μας οδηγούν σε μία πολυγλωσσική και διαγλωσσική προσέγγιση η οποία καλεί για καινοτόμες εκπαιδευτικές εφαρμογές που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

2. Προς μία προσέγγιση της διαγλωσσικότητας

Σύμφωνα με τη García (2009a), ο όρος 'translanguaging' (διαγλωσσικότητα) αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε καθημερινό επίπεδο οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/ριες, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να επικοινωνήσουν με το (δίγλωσσο) περιβάλλον τους με σκοπό να δημιουργήσουν νοήματα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τις/τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον τους μέσα στο οποίο ζουν (García, 2009a).

Το 2014 μεταφράστηκε στα ελληνικά ως διαγλωσσικότητα (ή ΔΓ) κατά το 3^ο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών (Τσοκαλίδου, 2015α, 2015β). Στον όρο 'διαγλωσσικότητα' περιλαμβάνονται τα ποικίλα επίπεδα γλωσσικής επαφής και οι συναφείς όροι που είχαν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν. Κάποιοι από αυτούς τους όρους είναι η πολυεθνόλεκτος (multiethnolect) η οποία αναφέρεται στη χρήση ολόκληρου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών/ριών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα, χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις 'ονοματισμένες γλώσσες', δηλαδή τις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες (García, 2016· Otheguy, García, & Reid, 2015· Τσοκαλίδου, 2016· Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2016).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα συσχετίζεται με τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι η μετάφραση, η εναλλαγή κωδίκων, η παράλληλη χρήση γλωσσών, η μεταφορά στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες, κ.α. Ωστόσο, διαφέρει ριζικά από όλες αυτές τις γλωσσικές πρακτικές, καθώς η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε αυτή καθαυτή τη γλωσσική διαδικασία, κατά την οποία οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ριες εκτελούν τις λεκτικές πράξεις που αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή, τη διαλογική συζήτηση, τα νεύματα κ.λπ. υπερβαίνοντας τα όρια μεμονωμένων γλωσσών (García, 2011, σ. 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 και García (2014), η διαγλωσσικότητα προεκτείνεται όχι μόνο στον προφορικό αλλά και στον γραπτό λόγο, καθώς στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιείται από τους/τις δίγλωσσους/ες συγγραφείς σε όλα τα στάδια παραγωγής γραπτού κυρίως ως «σκαλωσιά», δηλαδή ως υπόβαθρο για την παραγωγή λόγου στη δεύτερη γλώσσα. 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 πολιτισμικές πηγές τους για να αναπτύξουν και να

επιτύχουν τις **μεταγνωστικές ικανότητές τους και την κριτική τους σκέψη** (Velasco & García, 2014).

Συχνά υπάρχει δυσκολία στον διαχωρισμό της διαγλωσσικότητας από την εναλλαγή κωδίκων. Σύμφωνα με την García (2009b), η διαγλωσσικότητα εστιάζεται και αφορά στην (πολυ)γλωσσική χρήση από τη σκοπιά των ομιλητών/ριών, ενώ η εναλλαγή κωδίκων αφορά στην περιγραφή των γλωσσών που εναλλάσσονται κατά την επικοινωνία και εστιάζεται στις γλώσσες που γίνονται ορατές. Θεωρούμε ότι η διαγλωσσικότητα εμπεριέχει και υπερβαίνει τα γνωστά φαινόμενα της επαφής των γλωσσών, όπως είναι η μεταφορά, η εναλλαγή κωδίκων κι ο δανεισμός και εκφράζει επικοινωνιακά, εκπαιδευτικά και ιδεολογικά ζητήματα.

Δεδομένου ότι η διαγλωσσικότητα ως γλωσσική πρακτική έχει πολλές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις (García, 2016), μέσω της χρήσης της κατορθώνουμε να διαταράξουμε και να αμφισβητήσουμε την εξουσία των κυρίαρχων-«ονοματισμένων γλωσσών» στις «μειονοτικοποιημένες» γλωσσικές κοινότητες (Τσοκαλίδου, 2016), δηλαδή τις κοινότητες που βρίσκονται, λόγω των ευρύτερων πολιτικοκοινωνικών συνθηκών, σε μειονεκτική θέση.

Η Τσιπλάκου (2016) σχολιάζει ότι θα πρέπει να τονιστεί η σχέση της διαγλωσσικότητας με την κριτική παιδαγωγική προσέγγιση (Freire, 1970) και τον κριτικό γραμματισμό (ενδεικτικά: Bayham, 1995· Janks, 2000). Η ίδια πιστεύει ότι η σχέση της διαγλωσσικότητας με τον κριτικό γραμματισμό στοιχειοθετείται στη βάση τού ότι η αξιοποίηση του κεφαλαίου των μαθητών/ριών προϋποθέτει διάθεση για συνεργασία και σεβασμό όλων των «φωνών» των παιδιών της τάξης, ενώ η γλώσσα αποτελεί σύνθετο σημειωτικό πόρο και ενδείκτη ποικίλων δομήσεων της «πραγματικότητας». Τέλος, η ίδια υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας έχει ως απώτερο στόχο την κοινωνική αλλαγή, που είναι βασικό ζητούμενο του κριτικού γραμματισμού (Τσιπλάκου, 2016· Χατζησαββίδης et al., 2013).

Σύμφωνα με τους García, Johnson, και Seltzer (2017) η διαγλωσσικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των παρακάτω τεσσάρων στόχων:

1. την υποστήριξη των μαθητών/ριών στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν σύνθετο περιεχόμενο και κείμενα·
2. την παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου·
3. την αναγνώριση της διγλωσσίας και των ποικίλων τρόπων μάθησης των μαθητών/ριών, και
4. την υποστήριξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των διγλωσσικών τους ταυτοτήτων.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να δείξουμε τρόπους και εκπαιδευτικές εφαρμογές στο

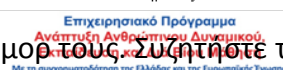
Προτεινόμενη δραστηριότητα

Προσπαθήστε να βρείτε εικόνες από το διαδίκτυο που να εκφράζουν την έννοια και πρακτική της διαγλωσσικότητας και της διγλωσσίας και ενθαρρύνετε τους/τις

μαθητές/ριές σας να κάνουν το ίδιο. Τέτοιες εικόνες αναδεικνύουν τη

Πρόση 4 «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» Κωδ. ΟΠΣ (MIS): 5004204

Δράση 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της δημιουργικότητας των διγλωσσικών και το χιούμορ τους. Συζητήστε τις εικόνες στην



πλαίσιο της διαγλωσσικότητας.

3. Εκπαιδευτικές Εφαρμογές

3.1 Κείμενα ταυτότητας

Οι Maguire και Curdt-Christiansen (2007) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά, μέσα από προφορικά ή γραπτά κείμενα, εμπλέκονται σε διαλόγους με το ευρύτερο περιβάλλον τους και επιδεικνύουν το επίπεδο συνειδητότητάς τους απέναντι στις διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις και ιδεολογικές κατευθύνσεις στο πλαίσιο όπου κινούνται. Μέσα από τις γραπτές και προφορικές αφηγήσεις τους, επικοινωνούν τους δικούς τους ιδεολογικούς ορίζοντες. Οι ίδιοι μελέτησαν γραπτά κείμενα παιδιών με κινέζικη καταγωγή που ζουν στον Καναδά, ανέλυσαν ημερολόγια και οικογενειακά γράμματα για να προσεγγίσουν το πώς αλληλεπιδρούν οι οπτικές αλλά και οι σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται ανάμεσα στα παιδιά και τις σχολικές και κοινωνικές δομές των ενηλίκων. Σκοπός τους ήταν να ακολουθήσουν τα κειμενικά ίχνη των πολύπλοκων σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα από τη συμμετοχή σε διαφορετικές κοινότητες μάθησης, στο επίσημο καθημερινό σχολείο της χώρας και στο κινέζικο σχολείο του Σαββάτου. **Η ανάλυση δείχνει ότι τα παιδιά αναπτύσσουν μια ποικιλία στάσεων κατά τη διαδικασία μάθησης, οι οποίες κινούνται από την πλήρη αναπαραγωγή κυρίαρχων θέσεων μέχρι και την αντίσταση σ' αυτές.**

Η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία μπορούν να προαχθούν μέσα από μια διαγλωσσική προσέγγιση κατά την οποία η αλληλεπίδραση των γλωσσών και των ειδών λόγου αποδεδειγμένα από τα όρια της επίσημης σχολικής γλώσσας και των επιμέρους εθνοτικών γλωσσών καταγωγής. Σ' αυτή την προσπάθεια έρχονται να συμβάλλουν ουσιαστικά τα **κείμενα ταυτότητας** (Skourtou, Kourtis-Kazoullis, & Cummins, 2006), που δίνουν την ευκαιρία στους/τις μαθητές/ριες να εκφράσουν τις ταυτότητές τους σε προφορικά, γραπτά, οπτικά, μουσικά, δραματικά ή πολυτροπικά μέσα (Komriadiou, Lenakakis, & Tsokalidou/Τσοκαλίδου, 2017).

Σύμφωνα με τους Cummins και Early (2011), τα κείμενα ταυτότητας λειτουργούν ως **καθρέφτες που αντανακλούν τις μαθητικές ταυτότητες αναδεικνύοντας θετικά τις ποικίλες πτυχές τους. Μέσα από αυτά, τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν τις νέες γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο με τις ήδη υπάρχουσες, να αναπτύξουν την προσωπική τους φαντασία και τις πολυγλωσσικές τους δεξιότητες, αλλά και να αντιληφθούν καλύτερα τη σχέση που συνδέει τη γλώσσα του σχολείου με τις γλώσσες καταγωγής τους. Τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν σημαντικό εργαλείο ανίχνευσης της βιωμένης πραγματικότητας, τόσο για τα παιδιά όσο και γενικότερα.**

Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά κάποια κείμενα ταυτότητας:

Κείμενο ταυτότητας 1: Πώς βίωσα τον ρατσισμό

«Έτρωγα μόνος και ποτέ δεν έπαιζα, γιατί απλά ήμουν ο Ρωσοπόντιος εδώ, και στη Γεωργία ο Πόντιος. Μέχρι την Δ' Δημοτικού με έδιωχναν από τις παρέες και ούτε στις γιορτές συμμετείχα. Αλλά άρχισα να μεγαλώνω και να μαθαίνω να αμύνομαι σε τέτοιες καταστάσεις. Όσο και να αλλάζουν οι εποχές, ό,τι και να γίνει, ήμασταν, είμαστε και θα είμαστε στα ξένα Έλληνες και στην Ελλάδα ξένοι!»

(Κείμενο μαθητή γυμνασίου που γράφει πώς βίωσε ο ίδιος τον ρατσισμό. Πολύδρομο, τεύχος 1ο, Απρίλης 2009, βλ. στην ιστοσελίδα www.polydromo.gr, το αρχείο: <https://goo.gl/oM5SgK>)

«Θα θέλαμε να γινόμασταν κάπως, σαν διαφορετικοί. Να έχουμε μια δουλειά σταθερή, να τα φέρουμε βόλτα. Θα θέλαμε να τελειώνουν τα παιδιά το σχολείο, να σπουδάσουν και να παντρευτούν. Θα θέλαμε να δούμε τα εγγονάκια μας να μεγαλώνουν, εδώ στην αυλή να παίζουνε έξω και να είμαστε εμείς κάπου εκεί πέρα να τους βλέπουμε και να χαιρόμαστε. Θα θέλαμε να μάθουμε να τους διαβάζουμε παραμύθια» (γυναίκα Ρομά από τη Θεσσαλονίκη)

Κείμενο ταυτότητας 2: Πώς θα θέλαμε τη ζωή μας

(Δημοπούλου, Δημοπούλου, & Σαμπάνη, 2014)

Κείμενο ταυτότητας 3: Μόνη στην τάξη

Στη Δευτέρα τάξη ένα κοριτσάκι που το λέγαν Μαρία που δεν ήξερε ελληνικά αλλά οι κύριοι δεν την άφηναν να μιλάει Ρωσικά. Έτσι το κοριτσάκι έμενε συχνά μόνο.

Στέλιος, 10 χρονών

(Κείμενο μαθητή δημοτικού που αναφέρεται στη συμμαθήτριά του. Πολύδρομο, τεύχος 1ο, Απρίλης 2009, βλ. στην ιστοσελίδα www.polydromo.gr, το αρχείο: <https://goo.gl/LpFcsM>)

Τα κείμενα ταυτότητας του κάθε παιδιού μπορούν, μέσα από τη χρήση τους, να λειτουργήσουν ως κείμενα ταύτισης για άλλα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς. Τέτοια κείμενα μπορεί να αποτελέσουν οι επιστολές, τα έργα τέχνης, ηχητικά και άλλα ντοκουμέντα μέσα από τα οποία καλούμαστε να μοιραστούμε εμπειρίες και βιώματα (Κομπιάδου & Τσοκαλίδου, 2014).

Προτεινόμενη δραστηριότητα

Γράψτε ένα δικό σας κείμενο ταυτότητας που να εκφράζει το ατομικό κοινωνιογλωσσικό σας σύμπαν. Αναφέρετε όλες τις γλώσσες και ποικιλίες που έχουν κάποια σημασία για εσάς. Μπορείτε να μοιραστείτε το δικό σας κείμενο με τους/τις μαθητές/ριές σας και να τους/τις ενθαρρύνετε να δημιουργήσουν και τα δικά τους.

3.2 Διαπολιτισμικά πρότζεκτ: Ελληνο-Αραβικό

Μια πρακτική που μπορεί να ενισχύσει τη διαγλωσσική προσέγγιση στη μάθηση και ανάπτυξη των γλωσσών αποτελούν τα πρότζεκτ που έχουν διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Ένα τέτοιο πρότζεκτ είναι το 'Ελληνο-Αραβικό' Πρότζεκτ, το οποίο εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2011-2012 (Gkaintartzi, Tsokalidou, Komriadou, & Markou, 2018· Τσοκαλίδου,

2012). Το πρότζεκτ ξεκίνησε όταν ο αραβόφωνος γονέας μαθητή προσχολικής ηλικίας, ύστερα από πρόσφατη επίσκεψη του στη χώρα καταγωγής του, επισκέφτηκε το νηπιαγωγείο και μίλησε για τη χώρα του, απαντώντας σε ερωτήσεις των νηπίων σχετικά με την ένδυση, την κουζίνα και την καθημερινή ζωή στην άλλη χώρα. Η επίσκεψη αυτή κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών σχετικά με τη χώρα καταγωγής του συμμαθητή τους, οι οποίοι αναγνώρισαν το ιδιαίτερο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιό του που θα μπορούσε να μοιραστεί μαζί τους. **Η πρόσκληση γονέων μαθητών/ριών στην τάξη για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τα παιδιά έχει καταγραφεί ως μία σημαντική εκπαιδευτική πρακτική με θετικές προεκτάσεις για μαθητές/ριες και γονείς (Helot & Young, 2005).**

Περιγραφή του project

Για ένα διάστημα τριών μηνών, οι δύο νηπιαγωγοί, σε στενή συνεργασία με την ερευνήτρια (και συγγραφέα του παρόντος), ενέπλεξαν τα παιδιά της τάξης τους σε ποικίλες πρακτικές γνωριμίας με την αραβική γλώσσα και τον πολιτισμό, επιχειρώντας να αποδομήσουν τυχόν στερεότυπα των μαθητών/ριών σχετικά με την αραβική κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν δύο ώρες σε εβδομαδιαία βάση για συζητήσεις, παρουσιάσεις και δράσεις γύρω από την αραβική γλώσσα και τον πολιτισμό. Τα παιδιά δοκίμασαν τη λιβανέζικη κουζίνα, άκουσαν παραδοσιακή και σύγχρονη αραβική μουσική, χόρεψαν φορώντας ειδικές ζώνες χορού, μελέτησαν δίγλωσσα και τρίγλωσσα κείμενα (στα αραβικά, γαλλικά και αγγλικά) και προσπάθησαν να ζωγραφίσουν τα αραβικά γράμματα, γράφοντας τα ονόματά τους και κάνοντας ζωγραφιές. Η ερευνήτρια επισκέφτηκε την τάξη αρκετές φορές και συνεργάστηκε στενά με τις εκπαιδευτικούς που είχαν επίσης πολλές ερωτήσεις σχετικά με τον αραβικό πολιτισμό. Η πρόκληση ήταν μεγάλη για τα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς αλλά ο ενθουσιασμός των παιδιών για το πρότζεκτ ακόμη μεγαλύτερος. Περισσότερες πληροφορίες και εικόνες, όπως και την περιγραφή του βιβλίου που προέκυψε μέσα από το συγκεκριμένο πρότζεκτ (*My first book on bilingualism: between the Greek and Arab worlds*) μπορείτε να βρείτε στο Τσοκαλίδου, 2012. Στο Appendix I μπορείτε να βρείτε το μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου.

Αντίστοιχα, η παραγωγή πολυγλωσσικών βιβλίων που δημιουργούν τα παιδιά σε συνεργασία με τους γονείς ή/και τους/τις εκπαιδευτικούς τους αποτελεί μία ιδιαίτερα δημιουργική διαδικασία.

Προτεινόμενη δραστηριότητα

Διαβάστε το τρίγλωσσο βιβλίο *My first book on bilingualism: between the Greek and Arab worlds* στα παιδιά της τάξης σας. Ζητήστε από τα παιδιά να σας πουν τι είναι αυτό που τους άρεσε περισσότερο από το ταξίδι του Νικόλα στην άλλη του πατρίδα, τον Λίβανο, και ενθαρρύνετέ τα να μοιραστούν τη λέξη 'hob' (αγάπη) και στις άλλες γλώσσες που γνωρίζουν.

3.3. Το πορτρέτο του δίγλωσσου παιδιού

Η πρακτική των πορτρέτων δημιουργήθηκε στη βάση του 'Πορτρέτου του Δίγλωσσου Παιδιού' που χρησιμοποιήθηκε σε ένα πρότζεκτ σε σχολείο του Βόλου (Tsokalidou, 2005) και της πρακτικής της Busch (2011) των 'πολυτροπικών γλωσσικών προφίλ' που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Βιέννης. Μέσα από αυτές και αντίστοιχου περιεχομένου πρακτικές, μπορούμε να δημιουργήσουμε μια ευρύτερη γλωσσική κουλτούρα (Καμαρούδης, 2015) η οποία μπορεί να έχει μόνο θετικά οφέλη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Στην πρακτική των πορτρέτων παρακάτω, οι μαθητές/ριες της Ε' τάξης των αγγλικών (Gkaintartzi & Tsokalidou, in press) ενεπλάκησαν στη δημιουργία των πορτρέτων τους, τα οποία περιλάμβαναν στοιχεία των γλωσσικών και πολιτισμικών τους πραγματικοτήτων, μέσα από ζωγραφιές, φωτογραφίες και κείμενα με τις απόψεις τους για τις χώρες, τις γλώσσες και το σχολικό τους περιβάλλον, μέσα από τη χρήση όλων των γλωσσικών τους πόρων. Κάποια από τα έργα τους παρατίθενται στη συνέχεια. Τα πρώτα δύο πορτρέτα (1 & 2) ανήκουν σε μαθήτριες ελληνο-αλβανικής καταγωγής, ενώ τα δύο επόμενα (3 & 4) σε μαθήτριες ελληνικής καταγωγής. Στα κείμενα των πορτρέτων έχει κρατηθεί η ορθογράφηση των μαθητών/ριών.

Πορτρέτο 1



“Οι γλώσσες – Gjuat e imet”

«Εγώ μιλάω και τις δύο γλώσσες και την ελληνική αλλά και την αλβανική επίσης τώρα μαθαίνω και μια άλλα γλώσσα την αγγλική. Μου αρέσει που ξέρω τόσες γλώσσες. Το να ξέρεις τρεις γλώσσες δεν είναι τόσο δύσκολο όσο νόμιζα»

“Οι Πατρίδες μου - Shteti I ime”

«Είμαι η Αντζελα και γεννήθηκα στη Αλβανία. Τώρα όμως μένω στην Ελλάδα. Και οι δύο μου χώρες είναι όμορφες και μου αρέσουν πολύ»

Πορτρέτο 2



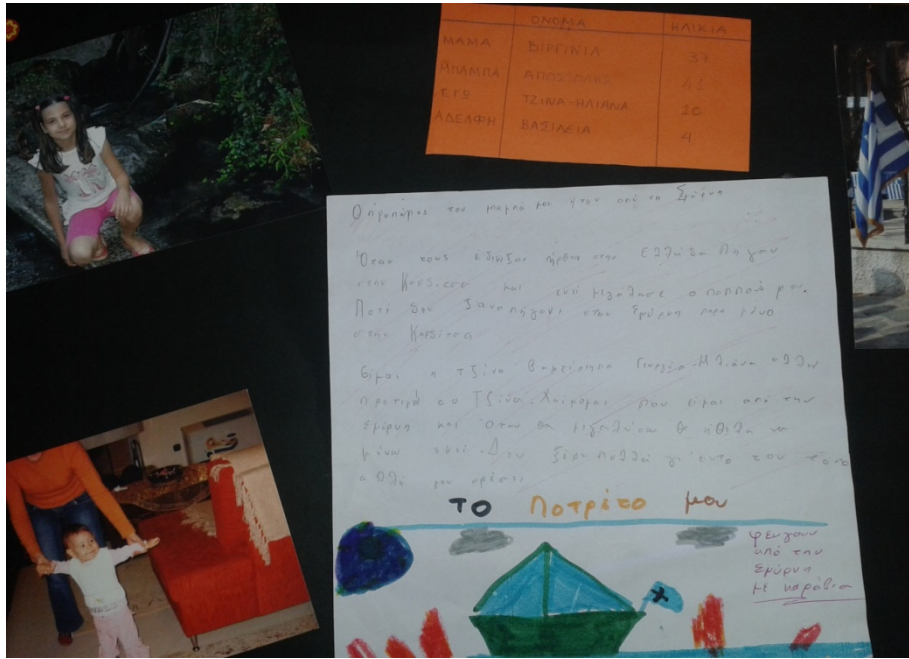
Κείμενο: «καθώς ανατέλει ο ήλιος έτσι ανατέλει και η ζωή των γονιών μου»

«Αυτό που μου έκανε η μαμά και ο μπαμπάς μου [να περάσουν παράνομα] δεν είναι σωστό αλλά δεν γινόταν αλλιώς. Εγώ τους γονείς μου τους λέω γενναίους για να περάσουν τα σύνορα γιατί μπορεί να τους είχαν σκοτώσει.»

«Ξέρω ελληνικά και λίγο αλβανικά και εδώ και κάτι χρόνια κάνω αγγλικά και θέλω να μάθω όλες τις γλώσσες του κόσμου!»

«Είμαι η Ζωή και γεννήθηκα στην Ελλάδα. Αλλά είμαι και από Αλβανία. Και οι δύο χώρες είναι ίδιες για μένα»

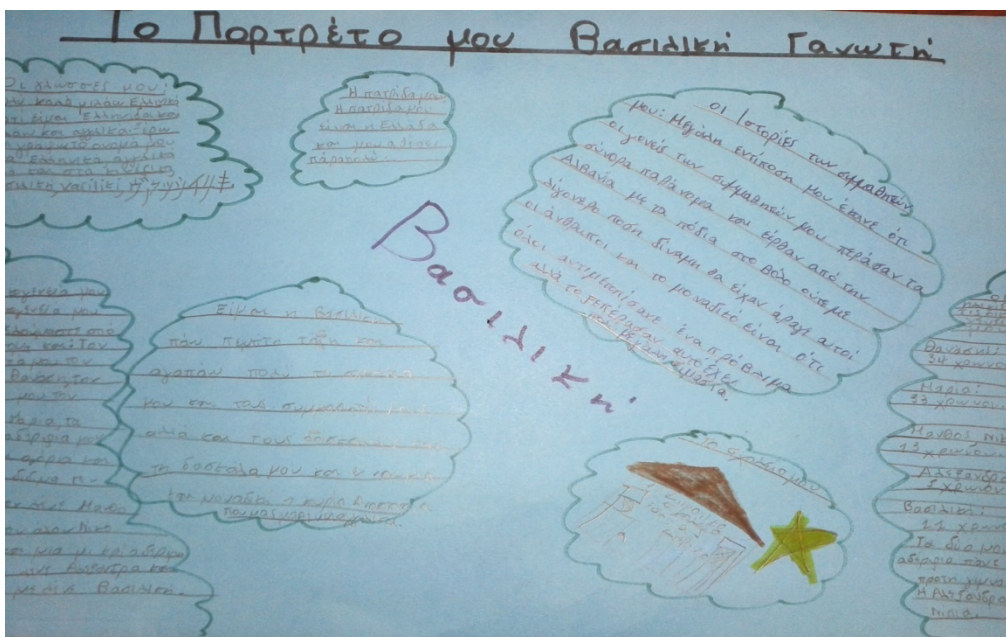
Πορτρέτο 3



«Ο προπάππους του μπαμπά μου ήταν από τη Σμύρνη. Όταν τους έδωξαν ήρθαν στην Ελλάδα. Πήγαν στην Καρδίτσα και εκεί μεγάλωσε ο παππούς μου. Ποτέ δεν ξαναπήγαμε στην Σμύρνη παρά μόνο στην Καρδίτσα.

Είμαι η Τζίνα βαφτίστηκα Γεωργία-Ηλιάννα αλλά προτιμώ το Τζίνα. Χαίρομαι που είμαι από την Σμύρνη και όταν θα μεγαλώσω θα ήθελα να μένω εκεί. Δεν ξέρω πολλά γι' αυτό τον τόπο αλλά μου αρέσει.»

Πορτρέτο 4



Οι γλώσσες μου

«Μιλώ πολύ καλά ελληνικά γιατί είμαι Ελληνικά και κάνω και αγγλικά. Ξέρω να γράφω το όνομά μου στα ελληνικά, αγγλικά και στα κινέζικα»

Οι ιστορίες των συμμαθητών μου

«Μεγάλη εντύπωση μου έκανε ότι οι γονείς των συμμαθητών μου πέρασαν τα σύνορα παράνομα και ήρθαν από την Αλβανία με τα πόδια στο Βόλο ούτε με λίγο νερό πόση δύναμη θα είχαν άραγε αυτοί οι άνθρωποι και το μοναδικό είναι ότι όλοι αντιμετώπισαν ένα πρόβλημα αλλά το ξεπέρασαν αυτό έχει μεγάλη σημασία.»

Προτεινόμενη δραστηριότητα

Χωρίστε τα παιδιά σε ολιγομελείς ομάδες και ζητήστε από αυτά να φτιάξουν το πορτραίτο της ομάδας τους. Αυτή είναι μια δραστηριότητα που μπορεί να γίνεται σε ημερήσια ή εβδομαδιαία βάση, εντός κι εκτός του σχολείου. Όταν τα πορτρέτα θα έχουν ολοκληρωθεί, εκθέστε τα στην τάξη σας και καλέστε άλλες τάξεις να έρθουν να τα δουν. Στα πορτρέτα θα πρέπει να αναδεικνύονται όλες οι γλώσσες και ποικιλίες που γνωρίζουν τα παιδιά, όλα τα στοιχεία της ζωής τους που θεωρούν σημαντικά, τα χόμπι και αγαπημένα αντικείμενα και πρόσωπα των παιδιών.

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Μοντέρνων Γλωσσών (ECML) παρέχει ποικίλα εργαλεία που έχουν προκύψει από πολλά προγράμματα που προάγουν την πολυγλωσσία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπως το πρόγραμμα Maledive (<http://maledive.ecml.at/Home/tabid/3598/language/en-GB/Default.aspx>)

4.Οι εκπαιδευτικοί για τις γλώσσες στην τάξη

Πέρα από τις απόψεις των ερευνητών/ριών σχετικά με τις γλώσσες και τη χρήση τους στην τάξη, ενδιαφέρον έχει να δούμε και κάποιες από τις θέσεις δίγλωσσων εκπαιδευτικών που αναφέρονται στην έννοια και προσέγγιση της διαγλωσσικότητας. Τα παραθέματα αποτελούν μέρος του βιβλίου 'SIDAYES! Πέρα από τη δίγλωσσία στη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging' (Tsokalidou/Τσοκαλίδου, 2017).

«Η διαγλωσσικότητα προσφέρει μία κανονικότητα, φυσιολογικότητα στο να είσαι δίγλωσσος/η, νομιμοποιεί κατά κάποιο τρόπο αυτή την κατάσταση. Ιδίως στα παιδιά που η άλλη τους γλώσσα δεν είναι και πολύ 'αποδεκτή', όπως τα αραβικά ή τα πολωνικά. Αυτή η

κατάσταση τα βοηθάει να νιώσουν καλύτερα και να προσδεύσουν γενικά, και στα μαθήματα γλώσσας αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα. Να βγουν από το μπλοκάρισμα που τους προκαλεί το ότι είναι διαφορετικά από την πλειοψηφία και **να δουν τη διγλωσσία ως κάτι θετικό κι όχι ως ελάττωμα**» (Γιάννα)

«Τώρα μαθαίνω *Sinhalese*, την τοπική γλώσσα, επεκτείνω το λεξιλόγιο και τις φράσεις που γνωρίζω για να είμαι σε θέση να δημιουργήσω εκπαιδευτικό υλικό για φοιτητές/ριες που ζουν σε αγροτικές περιοχές και είναι αποκομμένοι/ες από τον υπόλοιπο κόσμο. **Υπάρχει ανάγκη να ξεκινήσω να σκέφτομαι όπως αυτοί/ές, να κατανοήσω τον καλύτερο τρόπο για να τους προσεγγίσω και να τους βοηθήσω να αποκτήσουν δεξιότητες στα αγγλικά με έναν τρόπο που να σέβεται την πρωταρχική τους γλώσσα και την πολιτισμική τους βάση**» (Devika)

«**Είναι ελευθερία για μένα.** Πιάνω τον εαυτό μου να μιλάει άλλη γλώσσα π.χ. ελληνικά αντί για αλβανικά στην τάξη. Αρνητικό ίσως είναι ότι δεν ενισχύεται η εκμάθηση της γλώσσας στόχου, αλλά απελευθερώνει τα παιδιά κι εμένα πάρα πολύ, **«απερίγραπτη» ελευθερία.** Αντιλαμβάνομαι ότι μιλάω ελληνικά αντί για αλβανικά από τα «ήρεμα» πρόσωπα των μαθητών/ριών μου» (Valbona)

«Η ελευθερία στη χρήση των γλωσσών στην τάξη δημιουργεί πολλές περισσότερες στιγμές για αξιοποίηση στη διδασκαλία» (Μαξ)

«Μέσα από τη χρήση διαφορετικών γλωσσών στην τάξη, οι μαθητές/ριες μπορούν να μάθουν ότι ο κόσμος δεν περιορίζεται στον δικό τους αλλά ότι υπάρχουν πολλά περισσότερα χρώματα, κουλτούρες και γλώσσες στο απέραντο μωσαϊκό του κόσμου των διαφορών και ομοιοτήτων ταυτόχρονα» (Badal)

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες βιώνουν τη συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών και στην προσωπική τους ζωή, αναφέρουν τα εξής πλεονεκτήματα της διαγλωσσικότητας: ελευθερία, δημιουργία κανονικότητας για τα παιδιά των οποίων οι γλώσσες του σπιτιού δεν ταυτίζονται με αυτή του σχολείου και νομιμοποίησή τους στην τάξη, δυνατότητα καλύτερης προσέγγισης της πραγματικότητας των μαθητών/ριών μας, με σεβασμό στην άλλη, πρωταρχική, γλώσσα τους. Επίσης για όλα τα παιδιά της τάξης μας (μονόγλωσσα ή δι/πολύγλωσσα) σημαντικά πλεονεκτήματα αποτελούν η δημιουργία στιγμών που έχουν ιδιαίτερη διδακτική σημασία, η συνειδητοποίηση και αναγνώριση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου του κόσμου, αλλά και η απόκτηση νέων ιδεών.

Προτεινόμενη δραστηριότητα

Μελετήστε τις θέσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στη διαγλωσσικότητα και σκεφτείτε με ποια από τις παραπάνω θέσεις συντάσσετε περισσότερο. Έχετε κάτι άλλο να συμπληρώσετε στα όσα, θετικά και αρνητικά, που αναφέρουν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί;

5. Συμπεράσματα-Η δημιουργία διαγλωσσικών χώρων και ρευμάτων στην τάξη

Τόσο μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, όσο και μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση έχει ποικίλες ιδιότητες. Παρακάτω αναφέρουμε αυτές που θεωρούμε σημαντικότερες για να εμπνεύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία:

- Υποστήριξη των δι/πολύγλωσων μαθητικών ταυτοτήτων
- Ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, μέσα από την προβολή του γλωσσικού τους πλούτου και την αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως κάτι φυσιολογικό, ένα πλεονέκτημα και όχι έλλειμμα (García et al., 2017)
- Δημιουργία συνθηκών γλωσσομάθειας για όλα τα παιδιά της τάξης
- Ενίσχυση της κριτικής σκέψης των παιδιών σχετικά με τη γλωσσική δημιουργικότητα
- Ανάδειξη ιδεολογικών θεμάτων που αφορούν τον ρατσισμό και τον ενδεχόμενο αποκλεισμό ανθρώπων που μπορεί να έχουν περιορισμένες προσβάσεις στη γλωσσική νόρμα του σχολείου.

Από την άλλη πλευρά, ο περιορισμός της έκθεσης στη γλωσσική νόρμα, τη γλώσσα του σχολείου, μέσα από την παράλληλη κι ελεύθερη χρήση των γλωσσών των παιδιών της τάξης μας, ενδέχεται να απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς και να δίνει άλλοθι στον αποκλεισμό των υπόλοιπων γλωσσών από την τάξη. Οι García et al. (2017) αναφέρονται χαρακτηριστικά στο **'translanguaging corriente'** (σ. 21), σε ένα **ρεύμα διαγλωσσικότητας**, το οποίο δημιουργείται μέσα από μία δυναμική και συνεχή κίνηση γλωσσικών χαρακτηριστικών και στοιχείων στην τάξη τα οποία δημιουργούν ένα σύνολο όπου οι γλώσσες συναντιούνται και αλληλεπιδρούν. Ανάλογη είναι και η έννοια του **χώρου διαγλωσσικότητας (translanguaging space)** που προτείνει ο Li Wei (2011) ως έναν κοινωνικό χώρο στον οποίο το άτομο διαδραματίζει μια σειρά από ρόλους, βιώνει μία αίσθηση «συνδετότητας» (connectivity) με τα άλλα άτομα η οποία επιδρά στις κοινωνικές συμπεριφορές όλων. Ο χώρος αυτός χαρακτηρίζεται από έντονη κοινωνική εμπειρία και

συναισθηματική επένδυση. Δεν σημαίνει μόνο τη συμμετοχή μας σε κάποια αφηρημένη δομή που μας μοίρασε η ιστορία, αλλά αναφέρεται σε έναν χώρο όπου τα εμπλεκόμενα άτομα

αισθάνονται μία ισχυρή αίσθηση σύνδεσης με τα υπόλοιπα μέλη του συνόλου εντός σχολείου αλλά και με τα μέλη των επιμέρους κοινότητων στις οποίες ανήκουν γενικότερα. Η αίσθηση συνδετότητας των μαθητών/ριών μας με τις ποικίλες πραγματικότητες που βιώνουν εντός κι εκτός τάξης αποτελεί βασικό κέρδος της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Bayham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Boston, Mass: Addison Wesley.
- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (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.
- Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education*, 54, 541-549.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds.) (2011). *Identity texts the collaborative creation of power in multilingual schools*. UK & Sterling: Trentham Books.
- Δημοπούλου, Ε., Δημοπούλου, Ε., & Σαμπάνη, Σ. (2014). Τεέλ μπαχαλά! *Πολύδρομο*, 7, 52-55.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi: Orient Black Swan.
- García, 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.
- García, O. (2016). Living and studying polyd(ri)omously: A self reflection. *Polydromo*, 9, 7-10.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Gkaintartzi, A., Tsokalidou, R., Kompiadou, E., & Markou, E. (2018). Children's bilingualism: An inspiration for multilingual educational practices. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, & K. Marijns (Eds.), *The multilingual edge of education* (pp. 235-260). Palgrave, Macmillan.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (in press). Is translanguaging a possibility in a language class? Theoretical issues and applications in an EFL class. In *Proceedings of International conference: Rethinking Language, Diversity and Education* (RLDE), 27-31 May 2015, Rhodes.
- Helot, C., & Young, A. (2005). The notion of Diversity in Language Education: Policy and Practice at Primary Level in France. *Journal of Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 242-257.

- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52, 175-186.
- Καμαρούδης, Σ. (2015). *Γλωσσών περιήγησις. Οι γλώσσες του κόσμου και η ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Κομπιάδου, Ε., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2014). Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/ριές τους. *Πολύδρομο*, 8, 43-47.
- Kompiadou, E., Lenakakis, A., & Tsokalidou, R. (2017). Diadrisis: An interactive project on language teaching to immigrant families in a Greek school. In J. Crutchfield & M. Schewe (Eds.), *Going performative in intercultural education. International contexts, theoretical perspectives and models of practice* (pp. 41-58). Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Maguire, M. H., & Curdt-Christiansen, X. L. (2007). Multiple schools, languages, experiences and affiliations: Ideological becomings and positionings. *Heritage Language Journal*, 5(1), 50-78.
- Μααλούφ, Α. (1999) *Οι φωνικές ταυτότητες* (μτφρ Θ. Τραμπουλής). Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Otheguy, R., Garcia, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Paris, D. & Alim, H.S. (Eds) (2017) *Culturally Sustaining Pedagogies. Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. Columbia University: Teachers College.
- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., & Cummins, J. (2006). Designing virtual learning environments for academic language development. In J. Weiss, J. Nolan, & P. Trifonas (Eds.), *International handbook of virtual learning environments* (pp. 441-468). Norwell, MA: Springer.
- Τσιπλάκου, Σ. (2016). «Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα. It's complicated. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2015, 140-160.
- Tsokalidou, R. (2005). Raising 'Bilingual Awareness' in Greek Primary Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), 48-61.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015α). 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* (σσ. 387-398). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015β). Η διγλωσσία αλλιώς: Ερευνητικές προσεγγίσεις για τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και της ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, & Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά. Διεθνής και ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη* (σσ. 175-188). Θεσσαλονίκη: Copy City.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2016). Μεταφράζοντας την Οφέλια. *Πολύδρομο*, 9, 12-17.

- 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* (pp. 108-118). Nova Science Publishers.
- Tsokolidou/Τσοκαλίδου, R./P. (2017) *SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging*. Athens/Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Κουτούλης, Κ. (2016) Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2015, 161-181.
- Velasco, P., & Garcia, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6-23.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ., Τσιπλάκου, Σ., Αϊδίνης, Ε., Στυλιανού, Μ., & Παπανικόλα, Ε. (2013). *Νέα Ελληνικά: Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235.

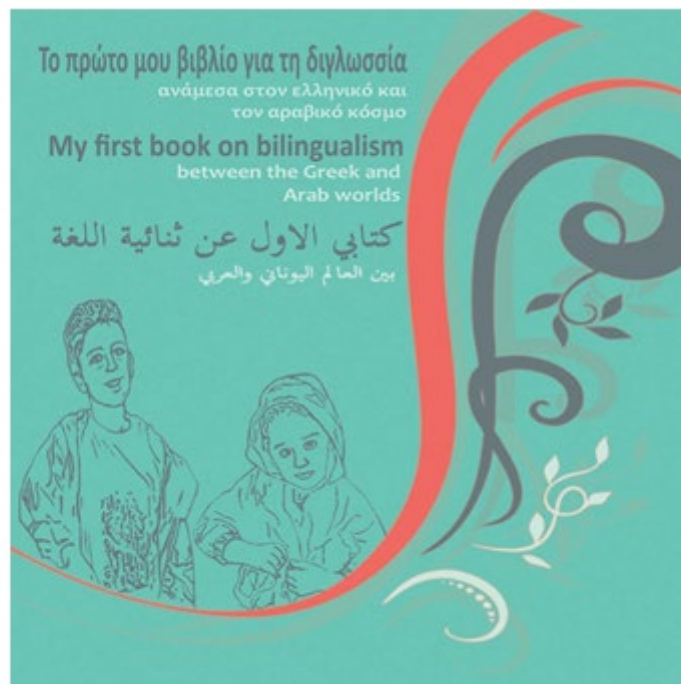
Ηλεκτρονικές πηγές

- Κείμενο μαθητή γυμνασίου που γράφει πώς βίωσε ο ίδιος τον ρατσισμό. *Πολύδρομο*, τεύχος 1ο, Απρίλης 2009 (σ. 67-68), βλ. στην ιστοσελίδα www.polydromo.gr, το αρχείο: <https://goo.gl/oM5SgK>. Ανακτήθηκε στις 22-3-2018.
- Κείμενο μαθητή δημοτικού που αναφέρεται στη συμμαθήτριά του. *Πολύδρομο*, τεύχος 1ο, Απρίλης 2009 (σ. 59), βλ. στην ιστοσελίδα www.polydromo.gr, το αρχείο: <https://goo.gl/LpFcsM>. Ανακτήθηκε στις 22-3-2018.
- Περιγραφή και περιεχόμενο του Πρότζεκτ Maledive του ECML <http://maledive.ecml.at/Home/tabid/3598/language/en-GB/Default.aspx> Ανακτήθηκε 8-9-18

Παράρτημα

Μέρη του βιβλίου *My first book on bilingualism* *between the Greek and Arab worlds*


(Συγγραφή Ρούλα Τσοκαλίδου, Εικονογράφηση: Μαρία Βισκαδουράκη, Φωτογραφίες:
Ρούλα Τσοκαλίδου)



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

When you speak one language at home and another at
school, you are bilingual

عندما تتكلم لغة في البيت ولغة اخرى في المدرسة،
إذا أنت ثنائي اللغة



17

Όταν η μητέρα σου σου μιλάει σε μία γλώσσα και ο πατέρας
σου σε μια άλλη γλώσσα, είσαι δίγλωσσος ή δίγλωσση

When your mother speaks to you in one language and your
father in another, you are bilingual

عندما تكلمك والدتك بلغة ووالدك بلغة أخرى،
إذا أنت ثنائي اللغة



Είναι πολύ καλό να ξέρεις πολλές γλώσσες, γιατί:

- Μπορείς να μιλήσεις με πολλούς ανθρώπους
- Μπορείς να κάνεις πιο πολλούς φίλους και φίλες
- Μπορείς να ταξιδέψεις σε άλλες χώρες όπου οι άνθρωποι μιλάνε κι άλλες γλώσσες

It is very good to know many languages, because:

- You can speak with many people
- You can make many new friends
- You can travel to many countries, where people speak other languages

من الافضل أن تعرف لغات عديدة وذلك ل:

- يمكنك التكلم مع العديد من الناس
- يمكنك كسب المزيد من الأصدقاء والصدقات
- يمكنك السفر الى بلاد عديدة حيث الناس يتكلمون لغات اخرى



Μπορείς να μου μάθεις να λέω «καλημέρα» σε μια άλλη γλώσσα;

Can you teach me to say "goodmorning" in another language?

هل بإمكانك أن تعلمني كيف أقول "صباح الخير" بلغة أخرى؟



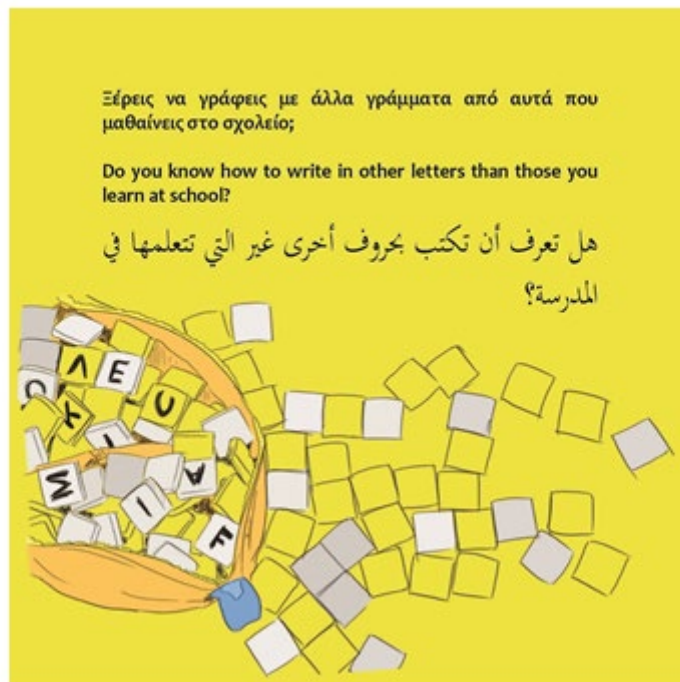


Ποια άλλη λέξη ξέρεις που σημαίνει:

Νερό	Φαγητό
Γιαγιά	Παππούς
Σχολείο	Τσάντα
Βιβλίο	Παιχνίδι

Which other word do you know that means:

Water	Food
Grandmother	Grandfather
School	Bag
Book	Toy





Μερικές από τις γλώσσες του κόσμου τις μιλούν άνθρωποι που ζουν στην ίδια γειτονιά και παιδιά που πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με σένα, όπως είναι τα αλβανικά, τα ρωσικά, τα αραβικά και άλλες.

Some of the languages of the world are spoken by people who live in the same neighborhood or go to the same school as you, like Albanian, Russian, Arabic and others.

بعض لغات العالم يتكلمها الناس الذين يعيشون في نفس الحيّ والاولاد الذين يذهبون إلى نفس المدرسة معك كالألبانية، الروسية، العربية وغيرها.

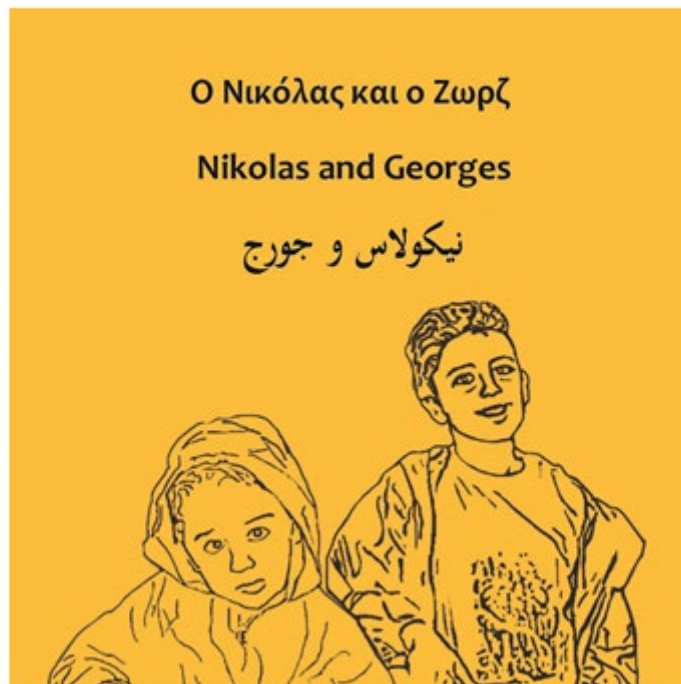


Ανακάλυψε τις γλώσσες που μιλούν στη γειτονιά σου και στο σχολείο σου και ζήτησε από τα παιδιά να σου χαρίσουν μια λέξη από τις γλώσσες τους.

Discover the languages spoken in your neighborhood and school and ask the children to offer you a word from their languages.

اكتشف اللغات المحكية في جوارك وفي مدرستك وأطلب من الأولاد أن يهبوك كلمة من لغاتهم.





Ο Νικόλας γράφει για τον Λίβανο στο σχολείο:

Ο Λίβανος είναι μια μικρή γειτονική χώρα προς την Ελλάδα, που έμαθε να αγωνίζεται και να επιβιώνει. Μετά από έναν εμφύλιο πόλεμο 25 χρόνων περίπου, που κατέστρεψε πολλές από τις ομορφιές της χώρας, αλλά, κυρίως, τις ζωές πολλών ανθρώπων, κατάφερε, όχι μόνο να επιβιώσει, αλλά και να κερδίσει την αγάπη τόσο των Λιβανέζων πολιτών της, όσο και πολλών τουριστών που την επισκέπτονται για να γνωρίσουν τις φυσικές της ομορφιές αλλά και την καταπληκτική Λιβανέζικη φιλοξενία και κουζίνα.

Nikolas writes about Lebanon at school:

Lebanon is a small country, neighbouring to Greece, which knows how to fight and survive. After almost 25 years of civil war, a war which destroyed many of the beauties of the country, but, most importantly, the lives of many people, it managed to survive and win the love both of its Lebanese citizens and of many tourists who visit it in order to get to know its physical beauties and the terrific Lebanese hospitality and cuisine.



يكتب نيكولاس عن لبنان في المدرسة:

لبنان بلد صغير يجاور اليونان، مرّ بمحنات عدّة تعلم منها كيف يكافح ويستمر. فبعد 25 سنة تقريبا من الحرب الأهلية التي قضت على الكثير من مواقع الجميلة، وخاصة على حياة العديد من البشر، تمكن لبنان ليس فقط أن يقاوم وينهض من جديد، بل اكتسب حب ابنائه كما وحب العديد من السياح الذين يقصدونه بغية التمتع بجماله الطبيعي وحسن ضيافته المذهلة ومطبخه.



Γνωρίστε τη γιαγιά μου ενώ μαγειρεύει

Meet my grandmother while she is busy cooking

تعرفوا على جدتي وهي تطبخ



34

Η γιαγιά μου ζει σε ένα χωριό του βόρειου Λιβάνου που ονομάζεται Ντέντε. Εκεί ζει και η θεία Ελένη που κι αυτή ασχολείται πολύ με τη μαγειρική. Όποτε είμαστε εκεί, θέλει να μας ταΐσει κάτι. Νάτη:

My granny lives in a village in North Lebanon which is called Deddeh. Auntie Helen also lives there and she also does a lot of cooking. Whenever we are there, she always wants to feed us something. Here she is:

تعيش جدتي في ضيعة صغيرة تقع في شمال لبنان تدعى دده. وهناك أيضاً تعيش عمّة أبي إيلان وهي أيضاً تشغل كثيراً في الطبخ. عندما نكون هناك، تريد إطعامنا دائماً.

أها هي:



35

Στον Λίβανο τρώμε ένα πολύ ωραίο ψωμί που το φτιάχνουν σε έναν ειδικό φούρνο:

In Lebanon we eat a very tasty kind of bread which is baked in a special oven:

في لبنان نأكل نوع لذيذ من الخبز (خبز الصاج) وهو يجيز بطريقة خاصة على فرن يسمى "الصاج" انظر ادناه:

Ονομάζεται 'χούμποϋζ α σαζ', δηλαδή ψωμί στον φούρνο που βλέπετε.

It is called "khoubouz a saz", that is bread on the oven that you see in the photo.



36

Επίσης τρελαινόμαστε για το νόστιμο παγωτό που τρώμε εκεί

We love the tasty ice cream we eat there:

ما أطيب البوظة التي نأكلها هناك:



37

Η Λιβανέζικη κουζίνα είναι γνωστή σε όλο τον κόσμο. Ειδικά η σαλάτα που ονομάζεται «ταμπούλε» έχει σπουδαία θέση στο τραπέζι μας. Για αυτό σας δίνουμε τη συνταγή πως να τη φτιάχνετε κι εσείς.

Lebanese cuisine is known all around the world. Especially the salad we call "tabouleh" has a very special place on our table. This is why we will give you the recipe, so you can make it too.

المطبخ اللبناني معروف في جميع أنحاء العالم. وخاصة "التبولة" وهي سلطة مشهورة جداً ولها مكانها الخاص على مائدتنا، لهذا نقدم لكم الوصفة وكيفية تحضيرها:



38

Η σαλάτα «Ταμπούλε»

Υλικά

2 ματσόκια μαϊντανό, καθαρισμένα και ψιλοκομμένα
1 μεσαίο κρεμμύδι, ψιλοκομμένο
4 μεσαίες ντομάτες σε μικρά κυβάκια
1 κουταλιά φρέσκια δυόσμος, ψιλοκομμένο
1/4 φλιτζάνι πλιγούρι
1/3 φλιτζάνι χυμό λεμονιού
Λίγο ελαιόλαδο
αλάτι, μαύρο πιπέρι

Προετοιμασία

1. Μουσκεύω το πλιγούρι σε νερό για μισή ώρα και μετά το στραγγίζω
2. Σε ένα μπολ ανακατεύω όλα τα υλικά (εκτός από το αλάτι, πιπέρι, λάδι και χυμό λεμονιού)
3. Προσθέτω από πάνω το λάδι, το λεμόνι και το αλατοπίπερο.

Tabouleh salad

Ingredients

2 bunches of fresh parsley, finely chopped
1 medium onion, finely chopped
4 medium tomatoes, diced
1 tablespoon of fresh mint, chopped
1/4 cup bulghur (groats)
1/3 cup lemon juice
Some olive oil
salt, black pepper

Preparation

1. Soak the groats in cold water for 1/2 hour and then squeeze the water out of it
2. Combine all ingredients in a bowl (except for salt, pepper, lemon juice, and olive oil)
3. Add olive oil, lemon juice, salt and pepper on top.

سلطة البقلة
المقادير لأربع أشخاص

بالتان من البقدونس المغسول والمفروم ناعماً
بصلة بايسة متوسطة الحجم مفرومة ناعماً
أربع حبات بندورة متوسطة الحجم مقطعة
مكعبات صغيرة
ملعقة صغيرة من الثعناع الأخضر المفروم ناعماً
¼ كوب برغل ناعم
¼ كوب من عصير الليمون
¼ كوب من زيت الزيتون
ملح، بهار حسب الرغبة

طريقة التحضير

يقطع البرغل في الماء لمدة نصف ساعة ، ويصفى
لتخلط المواد كلها مع بعض
(بقدونس، بندورة، بصلة، ثعناع والبرغل)
يضاف الزيت ، الليمون، الملح والبهار

Είναι πολλά που θα μπορούσαμε να σας πούμε για την άλλη μας πατρίδα αλλά εμείς θέλουμε να πηγαίνουμε εκεί, κυρίως, γιατί έχουμε οικογένεια που μας αγαπάει και παίζουμε πολύ μαζί τους. Πάρτε μια ιδέα:

There are many things we could tell you about our other country, but we want to go there, mainly, because we have family that loves us and we play a lot with them. Get an idea:



هناك العديد من الأشياء التي بإمكاننا ان نحركم عنها في بلدنا الآخر لكن نحن نريد الذهاب الى هناك، وخاصة لأنه لدينا عائلة تحبنا والعديد من الاقارب الذين نلعب معهم، خذوا فكرة:



42

Στον Λίβανο μιλάμε αραβικά που είναι μια δύσκολη αλλά σημαντική γλώσσα. Είναι δύσκολη κυρίως γιατί μιλιέται και γράφεται με διαφορετικό τρόπο. Τα παιδικά βιβλία στα αραβικά είναι πολύ δύσκολο να τα καταλάβουμε εμείς που δεν μαθαίνουμε τη γλώσσα στο σχολείο.

In Lebanon we speak Arabic which is a difficult but important language. It is difficult, mainly, because we speak and write differently. Arabic children's books are very difficult to understand for us who do not study the language at school.

نتكلم اللغة العربية في لبنان، وهي لغة بغاية الأهمية لكنها صعبة قليلاً وذلك لأنه هناك اللغة المحكية واللغة المكتوبة اللتان تختلفان بعض الشيء ، فقد نجد بعض الصعوبات في فهم كتب الاطفال من لم يتعلم العربية في المدرسة.

43



Παρόλες τις δυσκολίες όμως είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε να επικοινωνούμε με την οικογένεια και τους φίλους μας.
 Σας χαρίζουμε λοιπόν τη λέξη 'hob' (χομπ) που σημαίνει 'αγάπη' και γράφεται έτσι: ح

Despite the difficulties though it is very important to be able to communicate with our family and friends.
 So we offer you the word 'hob' which means 'love' and is written like this: ح

على الرغم من صعوبات هذه اللغة، لا بد من ان نتواصل مع عائلتنا واصدقائنا في لبنان.
 نمديك كلمة "حب" بكل معناها.

44

Αυτό είναι ένα δώρο που δεν κοστίζει χρήματα αλλά έχει πολύ μεγάλη αξία

This is a gift that does not cost any money but has great value

هذه هدية لا قيمة مادية لها وإنما لها قيمة معنوية كبيرة



46

Γιατί: Όταν μου μαθαίνεις να λέω κάποια πράγματα σε μια άλλη γλώσσα ..

μου μαθαίνεις να σκέφτομαι και με άλλον τρόπο
μου ανοίγεις ένα παράθυρο στη ζωή σου
μου ανοίγεις την καρδιά σου...

Because: When you teach me how to say some things in another language..

you teach me how to think in another manner
you open a window in your life for me
you open your heart to me...

لأن

تعلمني التفكير بطريقة أخرى
تفتح لي نافذة (آفاق) جديدة في حياتك
تفتح لي قلبك...

47

